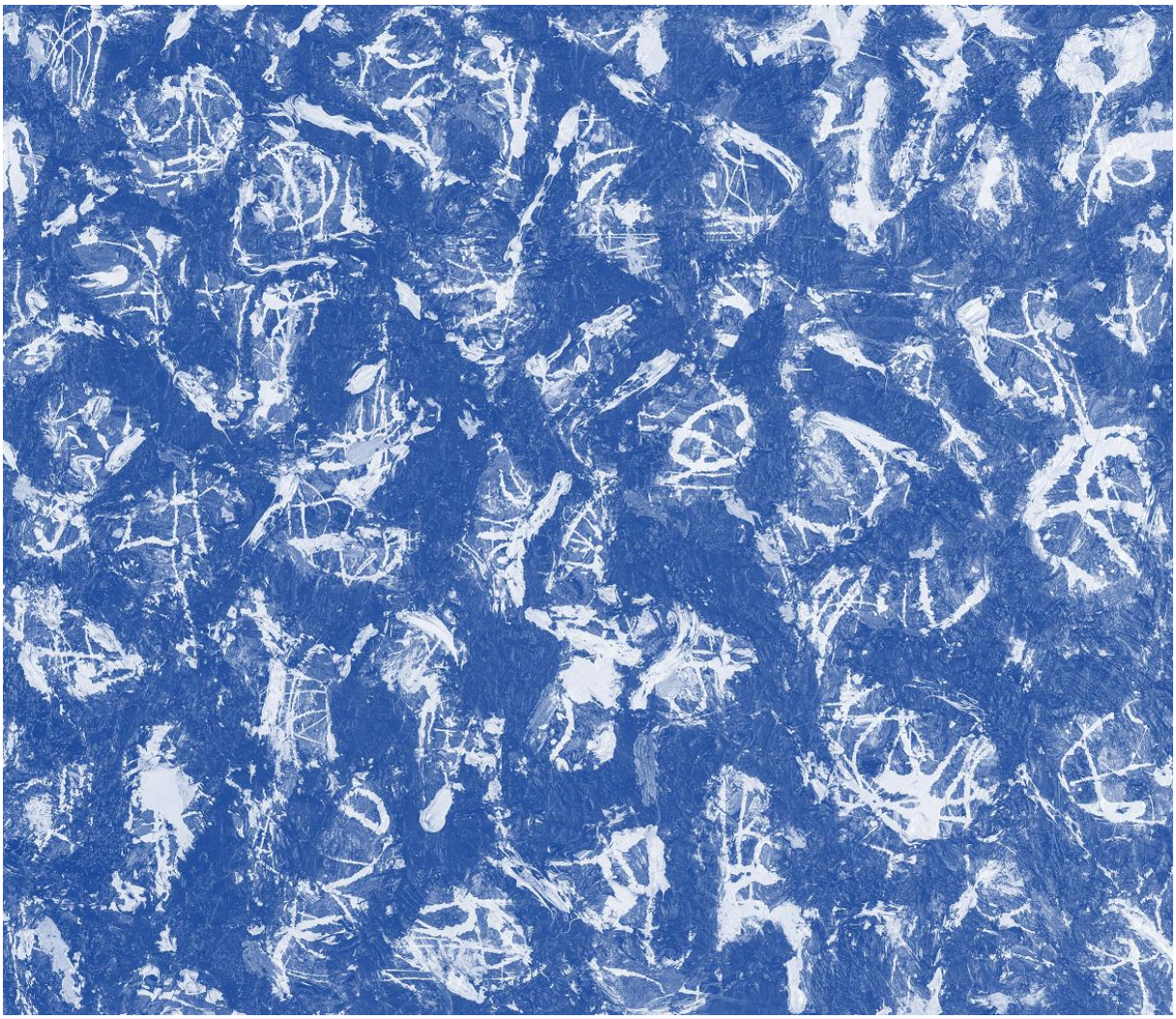
DE KWETSBAARHEID VAN VEERKRACHTIGE BURGERS

Een zorgethisch onderzoek naar de kwetsbaarheid van basisschoolmedewerkers tijdens de coronapandemie



(Lee Krasner, 1947)

Masterthesis
Vak: ZeB-70: Masterthesis
Begeleider: dr. Pieter Dronkers
Tweede lezer: Prof. dr. Inge van Nistelrooij
Examinator: dr. Pieter Dronkers
Naam: Eleni Tukker
Datum: 17.06.2022
Aantal woorden: 23939

UVH UNIVERSITEIT VOOR HUMANISTIEK

“Al mijn warmteleidingen waren aangesloten op de mensen om mij heen.”

- Marieke Lucas Rijneveld, *Het Warmtefort (2022)*

Voorwoord

Beste lezer,

Met deze masterthesis rond ik de master Zorgethiek en Beleid aan de Universiteit voor Humanistiek af. Het geeft mij veel voldoening dat ik hiermee een bijdrage lever aan het grotere project ‘Zorgzaam uit de Crisis’ dat al twee jaar aan de Universiteit gaande is. Ik hoop dat de inhoud u nieuwe inzichten biedt.

Voor de totstandkoming van deze masterthesis wil ik een aantal mensen heel hartelijk bedanken. Allereerst de directeur van de basisschool in Utrecht, waar ik onderzoek heb mogen doen. Bedankt voor je enthousiaste medewerking en voor het werven van respondenten. Aan de zes basisschoolmedewerkers die ik heb mogen interviewen: heel veel dank. Jullie tijd en openheid hebben het mogelijk gemaakt dit onderzoek uit te voeren. Mijn thesisbegeleider dr. Pieter Dronkers, bedankt voor je betrokkenheid en uitgebreide feedback: ik heb er veel aan gehad. Prof. dr. Inge van Nistelrooij, bedankt voor je feedback op mijn onderzoeksopzet. Hoofdonderzoeker van het project ‘Zorgzaam uit de Crisis’, Adrienne de Ruijter, dank voor het meedenken over de interviewvragen en je handige tips rondom het thema kwetsbaarheid, en tot slot ook een grote dank aan mijn medestudenten, vrienden en familieleden voor alle steun.

Veel leesplezier!

Samenvatting

De manier waarop kwetsbaarheid in coronacrisisbeleid wordt weergegeven creëert een tweedeling in de samenleving: enerzijds een minderheid van ouderen en mensen met een zwakke gezondheid; anderzijds een meerderheid van gezonde en veerkrachtige burgers, die hen moet beschermen. Wanneer de samenleving op deze manier in tweeën wordt gesplitst en er van de veerkrachtige groep, waartoe basisschoolmedewerkers behoren, wordt verwacht dat zij een grote mate van verantwoordelijkheid op zich nemen; hoe wordt kwetsbaarheid dan door hen ervaren? Een zorgethisch onderzoek is hierbij passend omdat kwetsbaarheid binnen zorgethiek als ontologisch uitgangspunt wordt gezien.

De onderzoeksbenadering is tweeledig, iets wat kenmerkend is voor een onderzoek binnen de Utrechtse Zorgethiek. Het theoretische gedeelte bestaat uit een zorgethische uiteenzetting van de nauw met elkaar verweven concepten *kwetsbaarheid*, *verantwoordelijkheid* en *behoeften* en het empirische gedeelte uit zes diepte interviews met basisschoolmedewerkers op een basisschool in Utrecht.

Uit de interpretatief-fenomenologische analyse van de empirische data komen vijf thema`s aan het licht met betrekking tot kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid: *grip krijgen op de situatie; gedeelde verantwoordelijkheid met ouders; in een spagaat; afstand overbruggen* en *elkaar missen en op elkaar terugvallen* en drie met betrekking tot behoeften: *ei kwijt kunnen; voorbereid zijn* en *zelfzorg en ondersteuning.*

De zorgethische reflectie op de bevindingen laat zien dat kwetsbaarheid bij basisschoolmedewerkers tot uitdrukking komt in *individuele* en *gedeelde* kwetsbaarheid. De verantwoordelijkheden die zij hadden hangen samen met deze kwetsbaarheden en hierin speelt afhankelijkheid ook een rol. Bovendien hebben kwetsbaarheden behoeften gegenereerd, waarvoor verantwoordelijkheid moet worden genomen op zowel overheids-, directie- als medewerkersniveau.

Goede zorg voor basisschoolmedewerkers betekent concreet dat hun ervaringen en behoeften moeten worden meegenomen in de keuzes die de overheid maakt en in de vormgeving van toekomstig (crisis)beleid. Daarnaast is het belangrijk om op de verschillende niveaus verantwoordelijkheid te nemen voor veranderingen die nodig zijn zodat basisschoolmedewerkers bij een volgende coronagolf of andere crisissituatie *om kunnen gaan* met de omstandigheden.

Inhoudsopgave

Voorwoord 2

Samenvatting 3

1. Problematisering en relevantie 7

1.1 Aanleiding 7

1.2 Maatschappelijk probleem 7

1.3 Wetenschappelijk probleem 8

1.4 Vraagstelling 10

1.5 Doelstelling 10

2. Theoretisch kader 11

2.1 Zorgethiek 11

2.2 Relationaliteit 12

2.3 Kwetsbaarheid 13

2.4 Verantwoordelijkheid 17

2.5 Behoeften 20

2.6 Conclusie 22

2.7 Sensitizing concepts 23

3. Methode 24

3.1 Onderzoeksbenadering 24

3.2 Onderzoeksmethode 24

3.3 Casusdefinitie en onderzoekseenheden 25

3.4 Dataverzameling 26

3.5 Data-analyse 27

3.6 Ethische overwegingen 28

4. Resultaten – beantwoording deelvraag 2 30

4.1 Grip krijgen op de situatie 30

4.2 Gedeelde verantwoordelijkheid met ouders 32

4.3 In een spagaat 34

4.4 Afstand overbruggen 36

4.5 Elkaar missen en op elkaar terugvallen 39
4.6 Conclusie 41
5. Resultaten – beantwoording deelvraag 3 44
5.1 Ei kwijt kunnen 44
5.2 Voorbereid zijn 45
5.3 Zelfzorg en ondersteuning 47
5.4 Conclusie 50
6. Zorgethische reflectie 51
6.1 Individuele kwetsbaarheid 51
6.2 Gedeelde kwetsbaarheid 53
6.3 Een basisschool in Utrecht: een geografie van verantwoordelijkheden 56
6.4 Behoefte aan goede (na)zorg 59
6.5 Conclusie 64
7. Conclusie en aanbevelingen voor de praktijk 66
7.1 Eindconclusie 66
7.2 Aanbevelingen voor de praktijk 67
8. Kwaliteit, beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek 69
8.1 Betrouwbaarheid 69
8.2 Geloofwaardigheid 69
8.3 Overdraagbaarheid 70
8.4 Beperkingen 70
8.5 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek 71
Literatuur 73
Bijlagen 77
Bijlage A: Model Utrechtse Zorgethiek 77
Bijlage B: Wervingsmail basisscholen in de omgeving 78
Bijlage C: Informatiebrief en toestemmingsformulier 79
Bijlage D: Interviewguide 83
Bijlage E: Illustratieve fragmenten reflexief logboek 85

Bijlage F: Data-analyse 87

1. Problematisering en relevantie

1.1 Aanleiding

Op 15 maart 2020 besloot het kabinet scholen en kinderdagverblijven drie weken lang te sluiten.[1] Aanleiding hiervoor was de wereldwijde uitbraak van het coronavirus. Het virus bleek zich razendsnel te verspreiden en op plekken waar veel mensen bij elkaar kwamen moesten de deuren daarom per direct dicht. In de twee jaar die daarop volgden moesten basisschooldirecteuren leerkrachten en leerlingen herhaaldelijk naar huis sturen. Niet alleen vanwege een lockdown, maar ook wanneer iemand in de klas positief testte op het virus. De overheid stelde deze regels zodat kwetsbaren in de samenleving, dat wil zeggen "ouderen en mensen met een zwak immuunsysteem" (Bruins, 2020, p. 2) optimaal beschermd werden. De laatste lockdown eindigde op 9 januari 2022[2] en in maart 2022 werden alle coronamaatregelen opgeheven.[3]

In 2020 is vanuit de Universiteit voor Humanistiek het onderzoek 'Zorgzaam uit de Crisis' gestart, waarbij wordt gekeken hoe de concepten *kwetsbaarheid, verantwoordelijkheid* en *behoeften* middels overheidsbeleid worden ingevuld en wat dit betekent voor groepen die, al dan niet door de overheid, als kwetsbaar worden gezien. De volgende vier groepen zijn in het onderzoek opgenomen: thuiswonende ouderen; mensen met een licht verstandelijke beperking in zorginstellingen; patiënten in de palliatieve zorg en ongedocumenteerden en statushouders.[4] De volgende fase van het onderzoek richt zich op uitbreiding: hoe verhouden de bevindingen zich tot andere sectoren, zoals het onderwijs?

Na het behalen van mijn Bachelor Humanistiek heb ik één jaar PABO gedaan. Dit was in 2019-2020 en de eerste schoolsluiting heb ik daarmee van dichtbij meegemaakt. Wat mij opviel was de grote mate van flexibiliteit die van basisschoolmedewerkers verwacht werd. Plotseling moesten zij online lesgeven en omgaan met een klas kinderen verspreid over verschillende (huis)kamers, in plaats van verzameld in één lokaal. Met dit onderzoek wil ik de ervaringen van basisschoolmedewerkers tijdens de coronapandemie aan het licht brengen.

1.2 Maatschappelijk probleem

In het eerdergenoemde onderzoek 'Zorgzaam uit de Crisis' valt aan de hand van een

[1] https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2020/03/15/corona-aanpak-vraagt-om-tijdelijke-sluiting-scholen-en-kinderdagverblijven (geraadpleegd op 09.02.2022)
[2] https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2021/12/18/geen-fysiek-onderwijs-tot-en-met-9-januari-2022 (geraadpleegd op 09.02.2022)
[3] https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2022/03/15/verdere-versoepelingen-coronamaatregelen (geraadpleegd op 06.06.2022)
[4] https://www.uvh.nl/zorgzaam-uit-de-crisis (geraadpleegd op 13.02.2022)

discoursanalyse op dat de manier waarop kwetsbaarheid in overheidsbeleid wordt weergegeven, een tweedeling in de samenleving creëert: enerzijds een minderheid van ouderen en mensen met een zwakke gezondheid; anderzijds een meerderheid van gezonde en veerkrachtige burgers, die hen moet beschermen.[5] Uitgaande van de door de overheid gestelde criteria om tot een risicogroep te behoren, zijn basisschoolmedewerkers over het algemeen onderdeel van de laatste categorie.[6] Wanneer de samenleving op deze manier in tweeën wordt gesplitst en er van de veerkrachtige groep wordt verwacht dat zij een grote mate van verantwoordelijkheid op zich nemen; hoe wordt kwetsbaarheid dan door hen ervaren? Deze kwestie blijft onderbelicht en met dit onderzoek wil ik daar verandering in brengen.
Voor een rechtvaardigere omgang met verschillende groepen mensen tijdens een crisissituatie, is het belangrijk dat er in toekomstig (crisis)beleid rekening wordt gehouden met de kwetsbaarheid van meerdere groepen, waaronder basisschoolmedewerkers. Zij hebben immers een grote verantwoordelijkheid voor de toekomst van jonge burgers. De schoolsluitingen, het online lesgeven en de coronamaatregelen vroegen veel aanpassingsvermogen. Het is problematisch wanneer basisschoolmedewerkers zich hier voortdurend toe moeten verhouden, zodat andere groepen beschermd worden.
Daar dit onderzoek aansluit op het lopende onderzoek 'Zorgzaam uit de crisis', is de informatie allereerst relevant voor de onderzoekers van dit project. Zij kunnen de bevindingen uit dit onderzoek vergelijken met eigen inzichten en daaruit mogelijk conclusies trekken. Verder kunnen de ministeries van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) en Volksgezondheid, Welzijn en Sport (VWS) met elkaar in gesprek gaan over hoe kwetsbaarheid in toekomstig (crisis)beleid kan worden weergegeven. Beleidsmakers kunnen de informatie vervolgens gebruiken om dit te bewerkstelligen. Voor basisschoolmedewerkers, zoals directeuren, intern begeleiders, leerkrachten en leerkrachtondersteuners is het relevant om te weten hoe kwetsbaarheid door collega`s ervaren wordt. Hierdoor kunnen zij (h)erkenning ervaren en zich gesteund voelen in het maatschappelijk debat over de coronamaatregelen en eventuele schoolsluitingen in de toekomst.

1.3 Wetenschappelijk probleem

De ervaringen van leerkrachten tijdens de coronapandemie zijn de afgelopen twee jaar onderzocht, met name rondom het geven van online onderwijs. Soncini, Politi & Matteucci (2021) kwamen erachter dat zelfredzaamheid op dit gebied een beschermende functie had:

[5] Draft 'Balancing lives, balancing words' (p. 9)
[6] https://www.rivm.nl/coronavirus-covid-19/risicogroepen (geraadpleegd op 13.05.2022)

emotionele uitputting werd hierdoor verminderd. Wang, Pang, Zhou, Ma & Wang (2021) deden fenomenologisch onderzoek naar de ervaringen van 26 Chinese leerkrachten met online onderwijs. Vier thema`s werden geïdentificeerd: 'onvoorbereidheid', 'zorgen voor risicostudenten', 'constante verandering' en 'diversiteit'. De essentie die uit de ervaringen naar voren kwam beschrijven zij als 'behoedzame aanpassing'.

Ook is onderzoek gedaan naar de mentale gezondheid van leerkrachten tijdens de pandemie, zoals naar ervaringen van stress en angst (Pressley, Ha, & Learn, 2021), depressie (Cohen-Fraade & Donahue, 2021), coping-mechanismen (Herman, Sebastian, Reinke & Huang, 2021), burn-out (Pressley, 2021) en welzijn (Hilger, Scheibe, Frenzel & Keller, 2021), om enkele studies te noemen.

Een Deense studie naar emotionele reacties van leerkrachten liet grote overeenkomsten zien met reacties uit de zorgsector. Angst voor infectie en overdracht van het virus was ook hier volop aanwezig. Kennis van adequaat testgedrag, persoonlijke beschermingsmiddelen en bescherming tegen contact met besmette personen/kinderen konden dit enigszins verminderen (Nabe-Nielsen, Fuglsang, Larsen & Nilsson, 2021, p. 361). Beames, Christensen & Werner-Seidle (2021) positioneren leerkrachten in hun onderzoek als de *vergeten frontliniewerkers.*

In Nederland zijn uiteenlopende onderzoeken gaande rondom Covid-19. Naast 'Zorgzaam uit de Crisis', wordt vanuit het Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu (RIVM) gekeken naar onder andere gedrag, preventie & zorg en brede maatschappelijke vraagstukken en indirecte effecten van Covid-19 op zorg en gezondheid.[7] Deze onderzoeken richten zich niet specifiek op de onderwijssector, maar de onderwijssector kan er wel onderdeel van zijn. Echter, hoe basisschoolmedewerkers kwetsbaarheid ervaren in hun rol als 'veerkrachtige burger'[8] is nog niet onderzocht. Daarmee is er sprake van een kennishiaat.

Een zorgethisch onderzoek betreffende dit onderwerp is relevant, omdat kwetsbaarheid vanuit zorgethisch perspectief als ontologisch uitgangspunt wordt gezien.[9] Inzicht in de ervaringen van basisschoolmedewerkers, in combinatie met zorgethische literatuur, kan bijdragen aan een bredere blik op kwetsbaarheid en hoe dit concept kan worden ingevuld in toekomstig (crisis)beleid. Daarnaast is het interessant en relevant om te onderzoeken hoe dit zich verhoudt tot verantwoordelijkheid en behoeften. De coronacrisis zette de normale gang van zaken op zijn kop. Welke verantwoordelijkheden hadden basisschoolmedewerkers en welke

[7] https://www.rivm.nl/coronavirus-covid-19/onderzoek (geraadpleegd op 13.05.2022)
[8] 'Veerkrachtige burger' moet hier begrepen worden als de groep waartoe zij, zoals aangegeven in 1.2, door de overheid worden gerekend, daar zij in hun rol als basisschooldirecteur, intern begeleider, leerkracht of leerkrachtondersteuner niet direct tot een risicogroep behoren.
[9] Dit wordt verder toegelicht in hoofdstuk 2.

behoeften zijn er in deze situatie ontstaan? Naast het feit dat deze drie concepten onderdeel zijn van het lopende onderzoek ‘Zorgzaam uit de crisis’, en deze masterthesis daarmee informatie aan dit onderzoek toe kan voegen, biedt het ook inzichten voor zorgethiek in het algemeen: wat is goede zorg voor basisschoolmedewerkers?

1.4 Vraagstelling

Hoofdvraag:

Hoe hebben basisschoolmedewerkers kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid ervaren in hun werk tijdens de coronapandemie, welke behoeften zijn in deze situatie ontstaan en wat betekent dit vanuit zorgethisch perspectief voor goede zorg voor basisschoolmedewerkers?

Deelvragen:

1) Welke inzichten biedt de zorgethische literatuur over de concepten kwetsbaarheid, verantwoordelijkheid en behoeften met betrekking tot basisschoolmedewerkers tijdens de coronapandemie?
2) Wat is de geleefde ervaring van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid tijdens de coronapandemie van basisschoolmedewerkers op een basisschool in Utrecht?
3) Welke behoeften zijn bij deze basisschoolmedewerkers ontstaan met betrekking tot hun werk?
4) Welke inzichten bieden de uitkomsten van bovenstaande deelvragen over goede zorg voor basisschoolmedewerkers?

1.5 Doelstelling

De interne doelstelling van dit onderzoek is om empirische kennis toe te voegen aan zorgethische theorie over kwetsbaarheid, verantwoordelijkheid en behoeften. Dit zal ik doen door de empirische bevindingen te verbinden met bestaande zorgethische literatuur. De externe doelstelling is om een bijdrage te leveren aan de uitbreidingsfase van het lopende onderzoek ‘Zorgzaam uit de Crisis’, zodat bevindingen met elkaar vergeleken kunnen worden. Daarmee draagt dit onderzoek bij aan het maatschappelijke debat over kwetsbaren in de samenleving tijdens een crisissituatie. Door de ervaringen van basisschoolmedewerkers te onderzoeken kan een nieuwe groep mensen worden meegenomen in de vormgeving van toekomstig (crisis)beleid.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de eerste deelvraag: *welke inzichten biedt de zorgethische literatuur over de concepten kwetsbaarheid, verantwoordelijkheid en behoeften met betrekking tot basisschoolmedewerkers tijdens de coronapandemie?* Na een korte introductie van de zorgethiek worden de concepten uit een gezet aan de hand van het werk van verschillende auteurs. Elk begrip is onderverdeeld in twee paragrafen waarin doorgaans een koppeling wordt gemaakt met dit onderzoek en tot slot de relevantie van de theorieën expliciet wordt benoemd. Duidelijk zal worden dat deze drie concepten vanuit zorgethisch perspectief onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn en dat relationaliteit en zorg hierin verbindende elementen zijn. De verkregen inzichten vormen samen een zorgethische lens, die de mogelijkheid biedt tot een zorgethische reflectie op de ervaringen van basisschoolmedewerkers tijdens de coronapandemie.

2.1 Zorgethiek

Sinds begin jaren `80 is het denken met en over zorg uitgegroeid tot een sociaal-politieke stroming binnen de ethiek: zorgethiek. Vanuit feministisch perspectief, en door wat we nu *eerste generatie* zorgethici noemen (Gilligan, 1982; Noddings 1984), werd *"a different voice"* (Gilligan, 1982) ontdekt, die licht scheen op de emotionele en relationele aard van moreel handelen, en zich daarmee afzette tegen de Kantiaanse ethiek waarin rationaliteit en universele principes als superieur golden (Baur, van Nistelrooij & Vanlaere, 2017, p. 485). *Tweede generatie* zorgethici (Tronto 1993, 2013; Walker 1998; Held 2006) stelden zich kritisch tegenover deze eerste generatie, door wie, volgens hen, zorg vooral gezien werd als een set van waarden of *attitude*, geassocieerd met vriendelijkheid, toewijding en vrijgevigheid. Zij streefden naar een begrip van zorgethiek vanuit een sociaal-politiek perspectief (Leget, van Nistelrooij & Visse, 2019, p. 18). Dit perspectief bood de mogelijkheid tot een kritische beschouwing van vraagstukken met betrekking tot democratie en machtsstructuren in de samenleving (Baur, van Nistelrooij en Vanlaere, 2017, p. 485). Dit onderzoek situeert zich binnen de Utrechtse Zorgethiek. Deze gaat uit van zorgethiek als interdisciplinair onderzoeksveld, waarin een dialectische verbinding tussen theorie (*critical insights*[10]) en empirie centraal staat (bijlage A). Deze verbinding staat telkens ten dienste van de vraag: wat is goede zorg, in deze specifieke situatie? Dit is passend bij dit onderzoek

[10] *Critical insights* zijn belangrijke concepten uit zorgethische theorieën, die via de dialectische verbinding telkens worden aangevuld met kennis uit de empirie. Omgekeerd biedt het ook een lens om naar de empirische werkelijkheid te kijken.

omdat ik zowel theoretische kennis en empirische data verzamel, om uiteindelijk antwoord te kunnen geven op de vraag wat goede zorg voor basisschoolmedewerkers is. De verschillende theorieën die hieronder gepresenteerd worden, zullen in hoofdstuk 6 dan ook in verbinding worden gebracht met de empirische bevindingen uit hoofdstuk 4 en 5.

2.2 Relationaliteit

Zoals hierboven aangegeven kent zorgethiek een relationele ontologie. Hiermee verbonden zijn fundamentele elementen van het menselijk bestaan zoals afhankelijkheid en kwetsbaarheid (Sander-Staudt, 2021, p. 1). Verschillende zorgethici hebben dan ook geschreven over hoe deze elementen met elkaar samenhangen, en wat dit van ons vraagt in relatie tot anderen (Ruddick 1989; Tronto 1993, 2013, 2017; Kittay 1999; Walker, 2007). Binnen dit onderzoek is relationaliteit een belangrijk begrip omdat een basisschool bestaat uit een uitgebreid sociaal netwerk. Zo staan basisschoolmedewerkers in relatie tot elkaar, ouders, kinderen en natuurlijk de overheid. Vanuit zorgethisch perspectief is *zorg* hetgeen dat dit alles met elkaar verbindt en dit sociale netwerk bij elkaar zou moeten houden. Om dit beter te begrijpen is het van belang een brede definitie van zorg te hanteren, zoals gegeven door de Amerikaanse politicoloog Joan Tronto (1993):

> *(…) as a species activity that includes everything that we do to maintain, continue, and repair our 'world' so that we can live in it as well as possible. That world includes our bodies, our selves, and our environment, all of which we seek to interweave in a complex, life-sustaining web.* (p. 103)

Door deze brede definitie kan zorg gezien worden als iets wat continue tussen mensen plaatsvindt, waar iedereen aan bijdraagt of zou moeten willen bijdragen. Het heeft daarmee dus ook betrekking op de onderwijssector. Het *life-sustaining web* is hierin een belangrijke term: alles wat wij doen, doen wij uiteindelijk "*to maintain, continue, and repair our 'world'"* (Tronto, 1993, p. 103) zodat dit (relationele) *web* in stand wordt gehouden. Kwetsbaarheid, verantwoordelijkheid en behoeften, de centrale concepten in deze thesis, zijn onderdeel van deze relaties en dit *web*. Hoe deze precies met elkaar samenhangen zal duidelijk worden in wat volgt.

2.3 Kwetsbaarheid

Het eerste belangrijke begrip binnen dit onderzoek is *kwetsbaarheid.* De reden dat ik met deze term begin is omdat dit onderzoek over een crisissituatie gaat, waarop niemand voorbereid was en waarvoor geen plan van aanpak klaarlag. De kwetsbaarheid van ouderen en mensen met een zwakke gezondheid werd centraal gesteld, en de ingevoerde coronamaatregelen dienden ertoe hen te beschermen. In eerste instantie is dit voor de hand liggend: ouderen zijn kwetsbaar omdat ze oud zijn; mensen met een zwakke gezondheid zijn kwetsbaar omdat ze vatbaarder zijn voor ziekten. Deze opvatting van kwetsbaarheid focust echter vooral op biomedische[11] aspecten. Uit voorgaande is echter duidelijk geworden dat er vanuit zorgethisch perspectief anders naar kwetsbaarheid wordt gekeken.

Lagen van kwetsbaarheid

Vanuit zorgethisch perspectief hoort kwetsbaarheid fundamenteel bij ons menszijn (Mackenzie, Rogers & Dodds, 2014; Held, 1987; Kittay 1999; Engster, 2019). Zo pleit de Amerikaanse politicoloog Daniel Engster (2019) voor een *"care ethics of vulnerability"* (p. 112), waarmee hij zich afzet tegen het idee van afhankelijkheid als uitgangspunt voor goede zorg (Kittay, 1999). Door de talloze kwetsbaarheden van mensen als uitgangspunt te nemen, kan een samenleving volgens hem zorgzamer worden, en het politieke debat gaan over welke kwetsbaarheden belangrijk zijn om aan te pakken (Engster, 2019, p. 112). Binnen dit *"vulnerability framework"* (Engster, 2019, p. 112) is afhankelijkheid *onderdeel* van kwetsbaarheid.

Tijdens de coronapandemie was kwetsbaarheid, zoals eerder genoemd, een scherp afgebakend begrip. Dit heeft ermee te maken dat het om een crisissituatie ging, waarin de overheid snel keuzes moest maken. Dit hoeft echter niet te betekenen dat er in de toekomst geen bredere opvatting van kwetsbaarheid mogelijk is, ook wanneer het gaat om een virusuitbraak of andere crisissituaties. De Argentijnse bio-ethicus Florencia Luna kan aan deze verbreding bijdragen. Zij is geen *zorg*ethicus, maar heeft wel interessante ideeën over kwetsbaarheid die relevant zijn voor dit onderzoek. De volgende definitie is door haar gegeven:

> *Vulnerability should not be understood as a permanent and categorical condition, a label that is attached to someone given certain conditions (such as a lack of power or*

[11] Draft 'Balancing lives, balancing words' (p. 7)

> *incapability) that persists throughout its existence. It is not a black or white concept, that is, a fixed label that includes or excludes a particular group. Rather it should be seen as layered and inessential.* (Luna, 2009, p. 129)

In lijn met Engster (2019) is kwetsbaarheid volgens Luna (2009) dus een breed en veel omvattend begrip. Het is geen label dat je zonder meer op een groep mensen kunt 'plakken'; zij spreekt liever over *lagen* van kwetsbaarheid. Dit geeft volgens haar *"the idea of something 'softer', something that may be multiple and different"* (Luna, 2009, p. 128). Om dit te illustreren gebruikt Luna (2009) zelf het voorbeeld van ouderen, omdat zij dit label vaak 'opgeplakt' krijgen. Ouderdom brengt vanzelfsprekend bepaalde kwetsbaarheden met zich mee, maar de fysieke gezondheid, leefomgeving en relaties binnen het sociale netwerk zijn ook bepalend voor de mate waarin deze kwetsbaarheid wordt ervaren en tot uitdrukking komt. De ene oudere is de andere niet (Luna, 2009, p. 125). Dit geldt ook voor basisschoolmedewerkers: dat zij allemaal behoren tot de groep 'veerkrachtige burgers' kan evengoed gezien worden als een opgeplakt label, dat ervoor zorgt dat deze groep als eenheid wordt beschouwd.

Luna (2009) stelt dan ook de vraag *"Is vulnerability a category? Is it a blank concept that applies to all members of the group identified*?" (p. 125). Met de metafoor van lagen wil Luna (2009) juist laten zien dat kwetsbaarheid bij ieder mens hoort, en dat de situatie of context waarin we ons bevinden in hoge mate bepaalt of, en op welke manier we kwetsbaar zijn. Wanneer kwetsbaarheid als een gefixeerd label wordt gebruikt, suggereert dit een *"simplistic answer to a complicated problem"* (Luna, 2009, p. 124). Kwetsbaarheid als concept moet volgens haar daarom gelaagd, dynamisch en contextueel begrepen worden (Luna, 2009, p. 128). *Gelaagd* omdat het heel verschillend kan zijn, *dynamisch* omdat het kan veranderen en *contextueel* omdat het altijd in verband staat met de context waarin een individu of groep zich bevindt (Luna, 2009, p. 129).

Welke lagen van kwetsbaarheid geraakt worden of tot uitdrukking komen is daarmee uiteindelijk situationeel. In plaats van te stellen dat iemand kwetsbaar *is*, moet rekening worden gehouden met en gekeken worden naar de situatie die iemand kwetsbaar *maakt* (Luna, 2009, p. 129). Als de situatie waarin de persoon verkeert verandert, zou het zomaar kunnen dat de persoon niet langer als kwetsbaar wordt gezien (Luna, 2009, p. 129). En omgekeerd: iemand die niet direct als kwetsbaar wordt gezien, zoals bijvoorbeeld een leerkracht, kan

gegeven de omstandigheden kwetsbaarheid ervaren of kwetsbaar worden gemaakt.

Taxonomie van kwetsbaarheid

Dat kwetsbaarheid bij ons menszijn hoort, context gebonden is en op verschillende manieren ervaren kan worden, is ook iets waar de uit Australië afkomstige filosofen/wetenschappers Catriona Mackenzie, Wendy Rogers & Susan Dodds over geschreven hebben. Zij openen hun boek *Vulnerability* (2014) met de vraag: wat is kwetsbaarheid? Met deze vraag impliceren zij al dat kwetsbaarheid geen vaststaand gegeven is, maar een begrip dat genuanceerdere duiding behoeft.

Mackenzie, Rogers & Dodds (2014) geven aan dat er vanuit de al bestaande literatuur over kwetsbaarheid twee uiteenlopende opvattingen zijn:

> *The first links the concept of vulnerability to its derivation from the Latin word vulnus ("wound") and to the capacity to suffer that is inherent in human embodiment. To be vulnerable is to be fragile, to be susceptible to wounding and to suffering; this susceptibility is an ontological condition of our humanity.* (p. 4)

De tweede opvatting beschrijven zij als volgt:

> *The second kind of response to the question "What is vulnerability?" also emphasizes the fundamentally social or relational character of vulnerability, but rather than understanding vulnerability as ontological it focuses on the contingent susceptibility of particular persons or groups to specific kinds of harm or threat by others.* (p. 6)

De eerste opvatting kan worden omschreven als *inherente* kwetsbaarheid. Dit is op ontologisch niveau, waarmee wordt bedoeld dat het hebben van een lichaam een *fundamentele* kwetsbaarheid met zich meebrengt, die voor ons allemaal geldt. Hierbij valt te denken aan schade, ziekte en dood (Mackenzie, Rogers & Dodds, 2014, p. 1). De tweede opvatting kenmerkt zich als *situationeel.* Dit is kwetsbaarheid op sociaal en relationeel niveau. Hierin is iedereen *potentieel* kwetsbaar. Zowel machtsverhoudingen, afhankelijkheid, capaciteit en behoeften spelen hierin een rol. De auteurs geven ook aan dat sommige individuen of groepen

op dit niveau kwetsbaarder zijn dan anderen, vanwege een verminderd vermogen om zichzelf te kunnen beschermen (Mackenzie, Rogers & Dodds, 2014, p. 6).

Mackenzie, Rogers & Dodds (2014) integreren deze niveaus van kwetsbaarheid vervolgens in een taxonomie: "*This taxonomy acknowledges the ontological vulnerability that is inherent in the human condition while at the same time enabling the identification of context specific forms of vulnerability"* (p. 7). Net als Luna (2009) zoeken zij dus naar een manier om te laten zien dat kwetsbaarheid verschillende vormen aan kan nemen. Echter, daar waar Luna (2009) vooral op conceptueel niveau een breder beeld van kwetsbaarheid schetst, maken Mackenzie, Rogers en Dodds (2014) deze 'breedheid' concreet. Met hun taxonomie willen ze ook laten zien hoe de niveaus van kwetsbaarheid met elkaar verweven zijn. Om dit te doen kijken zij naar de inherente en situationele *bronnen* van kwetsbaarheid (Mackenzie, Rogers & Dodds, 2014, p. 7). Daarmee willen ze dus niet alleen antwoord geven op de vraag wat kwetsbaarheid is, maar ook waaruit kwetsbaarheid ontstaat.

Bronnen van *inherente* kwetsbaarheid hangen samen met het ontologische uitgangspunt zoals eerdergenoemd: kwetsbaarheid komt voort uit onze lichamelijkheid. Concrete voorbeelden zijn: honger, dorst, slaapgebrek, fysieke schade en sociaal isolement (Mackenzie, Rogers en Dodds, 2014, p. 7). Het zijn dus kwetsbaarheden die voortkomen uit dat wat wij van nature nodig hebben.

Situationele kwetsbaarheid komt voort uit de context waarin men leeft: "*This may be caused or exacerbated by the personal, social, political, economic, or environmental situations of individuals or social groups"* (Mackenzie, Rogers en Dodds, 2014, p. 7). Aan deze tweede bron geven zij extra verdieping en noemen dit kwetsbaarheid van *pathogene* aard. Dit betekent dat er 'ziekmakende' omstandigheden zijn die iemands kwetsbaarheid verergeren. Deze vorm van kwetsbaarheid komt voort uit *"morally dysfuntional or abusive interpersonal and social relationships and sociopolitical oppression or injustice"* (Mackenzie, Rogers & Dodds, 2014, p. 9). Daarnaast kan deze vorm van kwetsbaarheid volgens hen ook optreden wanneer een handeling bedoeld is om kwetsbaarheid tegen te gaan, maar het paradoxale effect heeft dit te verergeren of nieuwe kwetsbaarheden te genereren. Een belangrijk kenmerk van pathogene kwetsbaarheid is de manier waarop het autonomie ondermijnt of het gevoel van machteloosheid verergert (Mackenzie, Rogers & Dodds, 2014, p. 9).

De inherente en situationele kwetsbaarheden hangen samen, in die zin dat ze elkaar beïnvloeden, en dat de ervaringen daarom van persoon tot persoon kunnen verschillen.

Samenvattend is kwetsbaarheid een ontologisch uitgangspunt binnen zorgethiek. Luna`s (2009) lagen van kwetsbaarheid en Mackenzie, Rogers & Dodds (2014) taxonomie van

kwetsbaarheid, die de lagen als het ware concreet maken en waarmee duidelijk wordt dat inherente en situationele kwetsbaarheid met elkaar verweven zijn, bieden de mogelijkheid om de kwetsbaarheid van basisschoolmedewerkers aan het licht te brengen. Dit is uiteraard niet met de intentie om deze groep mensen als kwetsbaar te 'labelen', maar juist om te laten zien dat kwetsbaarheid bij ieder mens hoort, vele vormen kent en op verschillende manieren ervaren kan worden.

2.4 Verantwoordelijkheid

Nu duidelijk is geworden dat kwetsbaarheid vanuit zorgethisch perspectief breder kan worden opgevat dan alleen toebehorend aan ouderen en mensen met een zwakke gezondheid, is het tijd om over te gaan naar het tweede belangrijke begrip in dit onderzoek dat hier nauw mee samenhangt: *verantwoordelijkheid.* De Amerikaanse politicoloog Robert E. Goodin, publiceerde in 1985 zijn boek *Protecting the vulnerable*, waarin hij het door hem ontwikkelde *vulnerability-model* uitlegt. Met dit model wil hij laten zien hoe mensen kwetsbaar zijn ten opzichte van anderen, en welke morele verplichtingen, of te wel verantwoordelijkheden, daaruit voortkomen. In het kader van dit onderzoek betekent dit dat wanneer de overheid maatregelen treft om kwetsbare groepen in de samenleving te beschermen, daaruit (zowel directe als indirecte) verantwoordelijkheden ontstaan bij andere groepen, zoals basisschoolmedewerkers.

Verantwoordelijkheid in kaart brengen

De Amerikaanse filosoof Margaret Urban Walker (2007) bouwt voort op het werk van Goodin (1985). In haar boek *Moral Understandings* onderzoekt ze de verhouding tussen verantwoordelijkheid en kwetsbaarheid. Om deze verhouding te begrijpen moeten we volgens haar de *"trail of responsibilities"* (Walker, 2007, p. 83) volgen, om er op die manier achter te komen hoe verantwoordelijkheden sociaal bepaald worden. Ze gebruikt hiervoor de metafoor van een landkaart en noemt dit een *"geography of responsibilities"*:

> *This "geography of responsibility" opens the way for critical assessments of how, and upon whom, responsibilities fall, and how the topography of a particular social life regulates the flow of shared understandings about who is going to be expected to see to and account for situations, outcomes, or tasks.* (Walker, 2007 p. 86)

Walker (2007) stelt dat verantwoordelijkheden gegrond en aangetrokken worden door kwetsbaarheden (p. 96). Hierover is zij het dus eens met de eerdergenoemde theorie van Goodin (1985). De morele verplichtingen die voortkomen uit kwetsbaarheden, kunnen gezien worden als verantwoordelijkheden. Net als kwetsbaarheid, kent verantwoordelijkheid dus een relationele dimensie. Echter voegt Walker (2007) hier het element van afhankelijkheid aan toe en introduceert de term *dependency-in-fact* (p. 90). Dit doet ze omdat ze Goodins opvatting van morele verplichtingen te breed vindt; het zou ons verantwoordelijk maken voor iedereen die kwetsbaar is.

Met *dependency-in-fact* wil ze duidelijk maken op welke manier verantwoordelijkheden volgens haar sociaal geordend zijn en aangetrokken worden door kwetsbaarheden (Walker, 2007, p. 90). Iemands kwetsbaarheid ligt in het feit dat hij afhankelijk is binnen een *specifieke* relatie. Dit hangt ook samen met situationele kwetsbaarheid, zoals eerder genoemd, daar persoonlijke en sociale omstandigheden hier oorzaak van kunnen zijn (Mackenzie, Rogers en Dodds, 2014, p. 7). Binnen deze relatie is er sprake van verantwoordelijkheid ten opzichte van de afhankelijkheid van deze ander. Zo zijn leerlingen afhankelijk van hun leerkrachten, en daarmee hebben leerkrachten een grote verantwoordelijkheid ten opzichte van hun leerlingen. Maar leerkrachten en andere basisschoolmedewerkers zijn zelf ook afhankelijk: bijvoorbeeld van de overheid, die keuzes maakt voor de sector waarin zij werken. Er ligt daarmee ook een grote verantwoordelijkheid bij de overheid voor de omgang met deze groep mensen.

Verantwoordelijkheid vs. aansprakelijkheid

Het in kaart brengen van verantwoordelijkheden van basisschoolmedewerkers op een basisschool in Utrecht tijdens de coronapandemie is relevant, omdat het aannemelijk is dat bestaande verantwoordelijkheden door de crisissituatie op losse schroeven kwamen te staan. Door dit te doen wordt duidelijk hoe deze verantwoordelijkheden samenhangen met kwetsbaarheid en afhankelijkheid. Echter hangt verantwoordelijkheid ook samen met verandering, zo zal duidelijk worden aan de hand van het werk van de Amerikaanse politicoloog Iris Marion Young.

Young (2003) ziet verantwoordelijkheid namelijk als uitgangspunt voor verandering. Dit noemt zij politieke verantwoordelijkheid. Hiermee probeert ze zich af te zetten tegen wat zij *"the dominant concept of responsibility"*, noemt, omdat *"[it] operates on a liability model that seeks causally to connect an agent to a harm in order to assign the agent responsibility for it."* (Young, 2003, p. 7)

Volgens Young (2003) kan deze manier van verantwoordelijkheid nooit leiden tot

verandering, omdat het gericht is op schuld toewijzen in het verleden in plaats van verantwoordelijkheid nemen voor verbeteringen in de toekomst (p. 13). Met andere woorden: wil de overheid in toekomstig (crisis)beleid op een rechtvaardigere manier met verschillende groepen in de samenleving om gaan, dan moet er verantwoordelijkheid worden genomen voor de handelingen die nodig zijn om deze verandering te bewerkstelligen.

Verantwoordelijkheid voor verandering is echter niet alleen een taak van de overheid. Politieke verantwoordelijkheid moet juist begrepen worden als een netwerk van individuen, groepen en systemen, die elkaar beïnvloeden. Er is samenhang tussen de handelingen van individuen en groepen en de manier waarop de samenleving geordend is. Ook hierin komt het relationele aspect van verantwoordelijkheid terug: niet alleen omdat we verantwoordelijk zijn in relatie tot andere mensen, maar ook omdat we samen met anderen verantwoordelijk zijn voor het in stand houden van systemen die mogelijk onrecht veroorzaken (Young, 2003, p. 11). Verandering is volgens Young (2003) dus pas mogelijk als mensen die onderdeel zijn van deze systemen, daar verantwoordelijkheid voor nemen.

Eerder heb ik geconstateerd dat het aannemelijk is dat een crisissituatie zoals de coronapandemie, zorgt voor een verschuiving van verantwoordelijkheden. Dat hierdoor ook schade is ontstaan valt bijna niet te betwisten. Zo is bekend dat kinderen tijdens de coronapandemie leerachterstanden op hebben gelopen.[12] De vraag is echter hoe na zo`n crisis verder wordt gegaan: is het belangrijk om mensen hiervoor aansprakelijk te stellen, en daarmee schuld toe te wijzen in het verleden, of is het beter om verantwoordelijkheid te nemen voor veranderingen in de toekomst? Volgens Young (2003) is laatstgenoemde dus het geval.

Zoals genoemd is het opstellen van een ‘geografie van verantwoordelijkheden’ van basisschoolmedewerkers op de basisschool in Utrecht tijdens de coronapandemie relevant. Dit heeft twee redenen: ten eerste omdat het aannemelijk is dat door de crisissituatie bestaande verantwoordelijkheden op losse schroeven kwamen te staan, ten tweede omdat het in kaart brengt hoe verschillende actoren zich tot elkaar verhouden en welke rol kwetsbaarheid en afhankelijkheid daarin spelen.

Daarnaast is de theorie van Young (2003) belangrijk omdat deze de mogelijkheid biedt na te denken over welke verantwoordelijkheden genomen moeten worden om op rechtvaardigere wijze om te gaan met verschillende groepen in de samenleving, tijdens een eventuele volgende crisissituatie. Bovendien kan de theorie verhelderen hoe in het heden

[12] https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2021/10/28/leervertragingen-en-zorgen-over-welzijn-door-corona (geraadpleegd op 05.05.2022)

verantwoordelijkheid kan worden genomen voor problemen die ontstaan zijn tijdens de crisis, zoals leerachterstanden.

2.5 Behoeften

Zoals uit voorgaande is gebleken worden kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid vanuit zorgethisch perspectief als onlosmakelijk met elkaar verbonden gezien. Het derde, en tevens laatste, belangrijke begrip binnen dit onderzoek is *behoeften*. Verschillende zorgethici stellen dat zorg begint bij het erkennen van en verantwoordelijkheid nemen voor behoeften (Tronto 1993, 2013; Held 2006; Brock & Reader, 2002). Wanneer deze over het hoofd worden gezien, kan dit kwetsbaarheden genereren. Echter is het aannemelijk dat er in een crisissituatie zoals de coronapandemie ook behoeften zijn *ontstaan*. Kwetsbaarheden en verantwoordelijkheden kunnen dus ook (nieuwe) behoeften genereren. In hoofdstuk 5 wordt dit uitgebreid besproken, maar eerst leg ik verder uit hoe vanuit zorgethisch perspectief naar behoeften wordt gekeken.

Fundamentele behoeften

Tronto (1993) geeft aan dat *"caring (...) involves the recognition in the first place that care is necessary. It involves noting the existence of a need and making an assessment that this need should be met"* (p. 106). Om erachter te komen welke behoeften bij basisschoolmedewerkers ontstaan zijn en hoe hieraan tegemoet kan worden gekomen, is allereerst inzicht nodig in wat behoeften zijn. Aan de hand van het werk van de Amerikaanse zorgethicus Sarah Clark Miller kunnen een aantal fundamentele, menselijke behoeften worden vastgesteld.

In haar boek *The Ethics of Need* (2012) houdt zij een pleidooi voor de morele betekenis van fundamentele behoeften. *"Establishing that something has moral significance is a way of highlighting such a concept or event as deserving some measure of human care, concern, and response"* (Miller, 2012, p. 15). Voordat Miller (2012) haar lijst van 11 fundamentele behoeften presenteert, onderzoekt ze eerst het verschil met verlangens. Volgens haar zijn verlangens beheersbaar op een manier waarop bepaalde behoeften dat niet zijn (Miller, 2012, p. 21). Vervolgens maakt ze een koppeling tussen behoeften en leed, iets wat volgens haar het duidelijkst de morele betekenis van behoeften naar voren brengt. Het tegemoet komen aan behoeften is namelijk een manier om leed tegen te gaan (Miller, 2012, p. 23), en tegelijkertijd om *agency* en keuzevrijheid te bevorderen (Lange, 2013, p.1; Miller, 2012). *Agency* betekent de uitoefening of manifestatie van het menselijke vermogen om te handelen (Schlosser, 2019). Het maken van keuzes is hier onderdeel van.

Aan de fundamentele behoeften moet volgens Miller (2012) worden voldaan *"to cultivate, maintain, or restore agency"* (Miller, 2012, p. 40). De lijst begint niet verrassend bij de meest basale menselijke behoefte: voeding en water. Hierna volgen *"rest; shelter; [a] healthy environment; bodily integrity; healing; education; attachments; social inclusion, participation and recognition; play and security"* (Miller, 2012, p. 41-42). Deze lijst bestaat dus uit de fundamentele behoeften die mensen hebben, en waaraan binnen relaties met anderen tegemoet moet worden gekomen, zodat ieders *agency* gewaarborgd blijft en gestimuleerd wordt.

Behoeften als uitgangspunt voor moreel handelen

Hierop aansluitend, en in het kader van dit onderzoek, is het interessant om te kijken naar de rol van behoeften in een crisissituatie. Kan hier wel aan tegemoet worden gekomen en welke behoeften zijn er überhaupt geweest? Het is discutabel in hoeverre de virusuitbraak het toeliet rekening te houden met behoeften, behalve wanneer deze betrekking hadden op leven en dood.

De uit respectievelijk Nieuw-Zeeland en Verenigd Koninkrijk afkomstige zorgethici Gillian Brock & Soran Reader (2002) pleiten voor een *needs-centered ethical theory, w*aarbij behoeften als uitgangspunt dienen voor het adequaat handelen ten opzichte van de ander. Dit zien zij ook als uitgangpunt voor goede zorg: de behoefte bepaalt de handeling en de reactie op de handeling bepaalt of de zorg goed verleend is. Hun gedachtegoed is daarmee overeenkomstig met dat van Tronto (1993, 2013).

Om hun theorie verder te onderbouwen gebruiken zij net als Walker (2007), de metafoor van een landkaart om bepaalde aspecten van het menselijk leven centraal te stellen. Zij nemen behoeften hierin als uitgangspunt en geven aan dat: *"when we look closely at the landscape of a life, we must notice that a central feature of the landscape is the phenomenon of need: living beings in need"* (Brock & Reader, 2002, p. 425). Dit is een centraal kenmerk omdat het aangeven van eigen behoeften en het tegemoet komen aan die van anderen als vertrekpunt kan dienen voor moreel handelen. Naast de eigen behoeften is er namelijk ook herkenning van en reactie op de behoeften van anderen (Brock & Reader, 2002, p. 425).

Reader (2005) plaatst later echter een kritische kanttekening bij behoeften als uitgangspunt voor moreel handelen: *"must we talk in terms of need, or is some other language preferable, for example the language of rights or capabilities?"* (p. 2). Dit is een belangrijke vraag omdat de term behoeften de indruk kan wekken passief van aard te zijn, dat de tegemoetkoming ervan paternalistisch is en dat manipulatie wordt ingezet om ervoor te zorgen dat eigen

behoeften bevredigd worden (Reader, 2005, p. 8). Omdat de coronapandemie iedereen overviel was er echter weinig sprake van *rechten* en *mogelijkheden*; er moesten vooral (nieuwe) regels nageleefd worden. Kijken naar behoeften die ontstaan zijn en wat dit kan betekenen voor de invulling van toekomstig (crisis)beleid is daarom relevant.
De lijst van 'fundamentele behoeften' kan vergeleken worden met de empirische bevindingen, om erachter te komen in hoeverre basisschoolmedewerkers *agency* hebben ervaren tijdens de coronapandemie; wat hieraan bijdroeg of het eventueel tegenwerkte. Daarnaast laat bovenstaande zien dat behoeften als vertrekpunt kunnen dienen voor moreel handelen. Tijdens de coronapandemie stond de kwetsbaarheid van bepaalde groepen in de samenleving centraal.[13] Dit heeft uiteraard consequenties voor andere groepen, zoals basisschoolmedewerkers. Behoeften als uitgangspunt voor moreel handelen kan duidelijk maken wat deze groep mensen nodig heeft in een eventuele volgende crisissituatie/pandemie en hoe de overheid daaraan tegemoet kan komen.

2.6 Conclusie

Bovenstaande uiteenzetting van de concepten kwetsbaarheid, verantwoordelijkheid en behoeften bieden een aantal belangrijke inzichten met betrekking tot basisschoolmedewerkers tijdens de coronapandemie. Ten eerste wordt kwetsbaarheid vanuit zorgethisch perspectief als ontologisch uitgangspunt gezien. Dit betekent dat het fundamenteel bij ons menszijn hoort. Aan de hand van het werk van Luna (2009) en Mackenzie, Rogers & Dodds (2014) is duidelijk geworden dat de manier waarop kwetsbaarheid in het coronacrisisbeleid wordt weergegeven, beperkt is. Het is geen label dat zo maar op een groep mensen kan worden geplakt. Kwetsbaarheid moet gelaagd, dynamisch en contextueel begrepen worden. Bronnen van inherente kwetsbaarheid en situationele kwetsbaarheid hangen met elkaar samen, en beïnvloeden elkaar. Wat kwetsbaarheid is, en hoe het wordt ervaren kan veranderen en verschillen van situatie tot situatie; van persoon tot persoon.
Ten tweede hangt kwetsbaarheid samen met verantwoordelijkheid, zo is duidelijk geworden aan de hand van Walker`s (2007) theorie over 'een geografie van verantwoordelijkheden'. Afhankelijkheid is hierin ook een belangrijk element: iemands kwetsbaarheid ligt in het feit dat hij afhankelijk is binnen een *specifieke* relatie. Binnen deze relatie is er dus sprake van verantwoordelijkheid ten opzichte van de afhankelijkheid van deze ander.
Young (2003) ziet verantwoordelijkheid als uitgangspunt voor verandering. Haar theorie biedt

[13] Draft 'Balancing lives, balancing words' (p. 2)

de mogelijkheid na te denken over een toekomstgerichte aanpak van een eventuele volgende crisissituatie, in plaats van schuld toekennen in het verleden. De in kaart gebrachte verantwoordelijkheden kunnen bijdragen om over verandering na te denken.
Ten derde is duidelijk geworden dat behoeften ook samenhangen met kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid. De lijst van fundamentele behoeften die Miller (2012) presenteert brengt de verantwoordelijkheid met zich mee hier aan tegemoet te komen; kwetsbaarheid ligt in het feit dat wanneer dit niet gebeurt, *agency* en keuzevrijheid worden ondermijnd. Brock & Reader (2002) pleiten dan ook voor behoeften als uitgangspunt voor moreel handelen.
Op basis van deze verkenning kan geconcludeerd worden dat kwetsbaarheid, verantwoordelijkheid en behoeften vanuit zorgethisch perspectief onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Dit komt omdat ze onderdeel zijn van menszijn en relaties. Relationaliteit en zorg zijn verbindende elementen die het *life-sustaining web* (Tronto, 1993) in stand houden. Dit onderzoek gaat over de coronapandemie, een crisissituatie waarin het aannemelijk is dat bestaande verantwoordelijkheden van basisschoolmedewerkers op losse schroeven kwamen te staan. Welke lagen van kwetsbaarheid bij hen geraakt werden en welke nieuwe of andere behoeften in deze situatie ontstaan zijn, zal duidelijk worden in hoofdstuk 4 en 5.

2.7 Sensitizing concepts

Uit dit theoretisch kader leidt ik een aantal *sensititzing concepts* af, die richting geven aan de dataverzameling en data-analyse (Given, 2008, p. 812). Logischerwijs zijn dit relationaliteit, *life-sustaining web*, lagen van kwetsbaarheid, de verhouding tussen kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid, behoeften en *agency*.

3. Methode

De verantwoording van de gekozen onderzoeksbenadering en daartoe behorende methoden worden in dit hoofdstuk besproken, waarna de casusdefinitie en onderzoekseenheden, de dataverzameling en data-analyse en ethische overwegingen aan bod komen.

3.1 Onderzoeksbenadering

Dit onderzoek kent een tweeledige benadering: theoretisch en empirisch. Dit is kenmerkend voor een zorgethisch onderzoek binnen de Utrechtse school, waarin, zoals aangegeven in het theoretisch kader, de verbinding tussen theorie en empirie centraal staat (Leget, van Nistelrooij & Visse, 2019, p. 22). Het theoretische gedeelte bestaat uit literatuuronderzoek waarin de concepten kwetsbaarheid, verantwoordelijkheid en behoeften middels (zorg)ethische literatuur uiteen zijn gezet, zodat belangrijke inzichten samen een zorgethische lens vormen.

Het empirische gedeelte bestaat uit fenomenologisch onderzoek. Dit is een onderzoeksmethodologie die gebaseerd is op de fenomenologie als filosofische stroming. Grondlegger van deze stroming was de Oostenrijks-Duitse filosoof Edmund Husserl (1859-1938) (Creswell & Poth, 2018, p.77). Hij was van mening dat de filosofie te abstract was geworden, en vond dat concrete geleefde ervaringen als uitgangspunt moesten dienen voor filosofische reflectie (Meide, 2015, p. 22; Moran, 2000). De fenomenologische onderzoeksmethodologie gaat dan ook op zoek naar de geleefde ervaring van een fenomeen of concept (Creswell & Poth, 2018, p. 75). Dit is passend omdat ik geïnteresseerd ben in de geleefde ervaring van kwetsbaarheid, verantwoordelijkheid en behoeften van basisschoolmedewerkers tijdens de coronapandemie. De beschrijving hiervan zal bestaan uit *wat* zij ervaren hebben en *hoe* zij het ervaren hebben (Creswell & Poth, 2018, p. 75; Moustakas, 1994).

3.2 Onderzoeksmethode

Uit het theoretisch kader heb ik enkele *sensitizing concepts* afgeleid. Deze hebben bijvoorbeeld richting gegeven aan de interviewvragen die ik van te voren bedacht. De nadruk ligt hier op *richting* omdat ik geprobeerd heb de respondenten zo onbevooroordeeld mogelijk te benaderen, zoals wenselijk bij fenomenologisch onderzoek. De fenomenologische methode vraagt namelijk om openheid en reflexiviteit ten opzichte van het fenomeen (van der Meide, 2015, p. 24). Om deze open houding zoveel mogelijk aan te kunnen nemen, heb ik een

reflexief logboek bijgehouden (bijlage E). Mijn streven was om de opgedane theoretische kennis, mijn eigen ervaringen (zoals mijn stage tijdens de pandemie) en aannames over het fenomeen zoveel mogelijk te beteugelen (*bridling*). Doel was om zo dicht mogelijk bij het perspectief van de basisschoolmedewerkers te komen en te blijven (Finlay, 1999, p. 302).
De theoretische inzichten en empirische bevindingen zijn vervolgens met elkaar 'in gesprek' gebracht in hoofdstuk 6. De verbinding tussen theorie en empirie staat in het teken van verdieping. De theorie dient namelijk diepgang te verlenen aan en inzicht te geven in de geleefde ervaring van basisschoolmedewerkers, niet om deze te overschreeuwen (Dahlberg & Dahlberg, 2020, p. 462). Omgekeerd geeft de empirie aanvulling aan bestaande theoretische kennis.

3.3 Casusdefinitie en onderzoekseenheden

Om respondenten te werven heb ik begin 2022 allereerst een e-mail gestuurd naar de basisschool waar ik stagiaire ben geweest. Omdat een reactie uitbleef heb ik via de website scholenopdekaart.nl[14] basisscholen in mijn omgeving opgezocht. Deze heb ik vervolgens allemaal gemaild (bijlage B). De directeur van de basisschool in Utrecht, waar dit onderzoek heeft plaatsgevonden, reageerde als één van de weinigen. Zij was zelf bekend met de master Zorgethiek en Beleid en vond het zinvol om mee te werken aan dit onderzoek.
De directeur heeft vervolgens een e-mail gestuurd naar het team met het argument dat het enerzijds goed kan zijn om een bijdrage te leveren aan onderzoek, en anderzijds dat het op persoonlijk vlak prettig kan zijn om over de coronaperiode te praten. Dit argument sprak de medewerkers aan en uiteindelijk heb ik zes van hen mogen interviewen, waarvan drie in week 11 en drie in week 12.
Vier van hen waren leerkrachten, waarvan een in de bovenbouw (die tevens ook als adjunct-directeur fungeerde) en de rest in de onderbouw. Daarnaast heb ik de intern begeleider en zorgcoördinator en een leerkrachtondersteuner gesproken. Onderstaande tabel geeft weer hoe de respondenten in dit onderzoek heten. De 'namen' zijn zowel anonimiserend als functioneel: de lezer weet hierdoor niet wie de respondent is, maar wel vanuit welke functie de respondent zijn uitspraken doet.

[14]https://scholenopdekaart.nl/

'Naam' respondent	**Functie**	**Andere relevante kenmerken**
Leerkracht A	Leerkracht bovenbouw en adjunct directeur tijdens de coronapandemie	Moeder
Leerkracht B	Leerkracht onderbouw	Moeder
Leerkracht C	Leerkracht onderbouw	
Leerkracht D	Leerkracht onderbouw	Moeder
Intern begeleider	Intern begeleider en zorgcoördinator	
Leerkrachtondersteuner	Leerkrachtondersteuner	Moeder

Vier van de interviews vonden plaats op de basisschool in Utrecht, één bij de respondent thuis en één via Microsoft Teams.

3.4 Dataverzameling

Om te beginnen heb ik data verzameld voor de wetenschappelijke probleemstelling. Dit deed ik via de zoekmachines *Psychinfo (APA), ERIC, Web of Science* en *Google Scholar*. Ik gebruikte daarvoor de volgende *keywords*: *corona primary school/corona elementery school/teachers*; *coronavirus/covid-19/elementery school*; *covid-19/teachers*; *elementary school/corona*; *elementary secondary education/covid-19*; *teachers/covid + elementary school + lived experience*.

Voor het theoretisch kader heb ik een literatuurlijst gekregen van mijn begeleider. Reden hiervoor is dat aansluiten bij het onderzoek 'Zorgzaam uit de Crisis' onderdeel is van het doel van deze masterthesis en er, zoals aangegeven in de probleemstelling, interesse is om uitkomsten uit verschillende sectoren met elkaar te vergelijken. Een overeenkomstig theoretisch kader is daarom wenselijk. Daarnaast heb ik gebruikgemaakt van literatuur uit de collegereeksen van ZeB-10 en ZeB-30.

De empirische dataverzameling heb ik gedaan aan de hand van zes diepte interviews, waarbij ik een semigestructureerde interviewguide hanteerde (Verhoeven, 2014). Dit betekent dat ik van te voren enkele (open) vragen heb bedacht die structuur en houvast boden tijdens het interview, maar dat ik vooral veel ruimte liet aan de respondent en inspeelde op hetgeen zij vertelden. De eerder besproken open, reflexieve houding droeg hieraan bij (Meide, 2015, p. 24). Vijf van de zes interviews zijn opgenomen met mijn telefoon en één als 'vergadering' in Teams. De duur van de interviews was circa één uur.

De hoofdonderzoeker van het project 'Zorgzaam uit de Crisis' heeft twee keer meegedacht over de interviewvragen. Vanuit dit project had zij namelijk al veel ervaring met het afnemen

van interviews rondom het thema kwetsbaarheid. Voorafgaand aan het eerste interview heeft zij de vragen gecheckt en enkele aanwijzingen gegeven. Na afloop van het eerste interview heb ik haar nogmaals benaderd, omdat ik merkte dat zowel de respondent als ik enigszins moeite hadden met het zojuist genoemde thema. De hoofdonderzoeker gaf mij de tip het thema kwetsbaarheid kort in te leiden. In de interviewguide die ik voor de rest van de interviews gebruikt heb, is dit terug te zien (bijlage D).

3.5 Data-analyse

De empirische data is geanalyseerd aan de hand van de *Interprative Phenomenological Analysis* (IPA) van Jonathan Smith. Kenmerkend voor deze analysemethode is het kijken naar de persoonlijke geleefde ervaring van een kleine populatie (3-6 personen) (Smith, Flower, & Larkin, 2009). Aangezien mijn populatie uit zes basisschoolmedewerkers bestaat, is dit passend. Een ander kenmerk van deze methode is een proces van dynamisch en herhaald bewegen tussen het geheel, de delen en het geheel (Smith, Flower, & Larkin, 2009). Dit heb ik gedaan aan de hand van een coderingsproces, bestaande uit de volgende fasen:

Stap 1: *Reading and re-reading*
Stap 2: *Initial noting*
Stap 3: *Developing emergent themes*
Stap 4: *Searching for connections across emergent themes*
Stap 5: *Moving to the next case*
Stap 6: *Looking for patterns across cases*

Nadat ik de zes interviews had teruggeluisterd en verbatim uitgetypt, heb ik voorafgaand aan stap 1 in mijn reflexief logboek telkens kort opgeschreven welke indruk van het interview mij was bijgebleven (bijlage E). Door dit te expliciteren (Meide, 2015, p. 24), werd ik me hiervan bewust, kon ik mijn indrukken ‘beteugelen’ en ook hier weer een open houding aannemen tijdens het *lezen en herlezen* van het transcript. Aan de hand van bovenstaand stappenplan heb ik allereerst geheel open gecodeerd (stap 2), vervolgens heb ik thema`s gemaakt voor elke respondent door de open codes te groeperen (stap 3). Daarna heb ik gekeken naar verbanden tussen de thema`s binnen een casus (stap 4), en tot slot, toen ik de stappen 1 – 4 bij elk transcript had doorlopen, heb ik gekeken naar patronen tussen de verschillende casussen (stap 6). Dit alles heb ik in Microsoft Word gedaan. Het proces is terug te zien in bijlage F.
Het schrijven van de twee empirische hoofdstukken was ook een belangrijk onderdeel van de

analyse en ordening van de bevindingen. Smith, Flower & Larkin (2009) geven aan dat alle opgedane informatie tijdens het schrijven wordt meegenomen en verwerkt. Bij elk thema dat ik wilde presenteren ben ik teruggegaan naar de transcripten om daar uitspraken ter onderbouwing uit te halen (Smith, Flower, & Larkin, 2009).

3.6 Ethische overwegingen

De opzet van dit onderzoek werd in maart 2022 goedgekeurd door mijn begeleider en tweede lezer. Via hen is ook toestemming verleend van de ethische commissie. Daar dit een onderzoek is naar de geleefde ervaring van basisschoolmedewerkers, vraagt dit om een grote mate van openheid van de respondenten. Zij moeten het gevoel hebben vrij te kunnen spreken en dat wat zij zeggen vertrouwelijk blijft. De basisschool in Utrecht wordt daarom niet bij naam genoemd en de echte namen van de respondenten zijn geanonimiseerd (3.3).
De directeur heeft mij e-mailadressen gegeven van medewerkers die toezegging gaven mee te willen doen. Deze heb ik vervolgens via e-mail benaderd met daarbij een informatiebrief over het onderzoek (bijlage C). Hierin wordt onder andere genoemd dat de respondent het recht heeft zich te allen tijde terug te trekken uit het onderzoek. Ik heb ook aangegeven dat de interviews op de basisschool plaats konden vinden of bij de respondent thuis; waar zij zich het prettigst bij voelden.
Voorafgaand aan het interview hebben de respondenten een *informed consent* getekend. Daarmee gaven zij aan geïnformeerd te zijn over het gebruik van de data die ik middels interviews met hen verkregen heb, maar ook dat zij daarin zullen worden beschermd en dat de informatie niet (specifiek) tot hen te herleiden is. De papieren versie mochten zij behouden; ik heb er met mijn telefoon een foto van gemaakt. Deze en een sleutelbestand met de persoonsgegevens van de respondenten, heb ik vervolgens opgeslagen op een externe beveiligde netwerkschijf van de Universiteit voor Humanistiek. Daarna zijn de foto`s verwijderd van mijn telefoon.
Nadat ik de audio opnamen verbatim had uitgetypt, zijn ook de opnamen beveiligd opgeslagen en van mijn telefoon verwijderd. Vervolgens heb ik het transcript dat bij desbetreffende respondent hoorde opgestuurd voor een *member check.* Volgens Levy (2015, p. 88) kan dit op elk moment van dataverzameling gedaan worden en desgewenst ook meerdere keren. Gezien de tijd waarbinnen deze masterthesis geschreven moest worden heb ik er echter voor gekozen dit eenmalig te doen. In de e-mail heb ik gevraagd of het akkoord was en of ze misschien nog aanvullingen hadden. De respondenten konden tussen 1 en 6 april reageren. Drie van de zes waren hiertoe in de gelegenheid en hun reacties waren positief en

instemmend. Geen van hen kwam met aanvullingen.
Tot slot heb ik naar aanleiding van een gesprek met mijn begeleider contact opgenomen met de leerkrachtondersteuner. Zoals aangegeven in 3.3 zijn de namen geanonimiseerd, maar wordt de functie van de respondent wel genoemd. Voor buitenstaanders die deze thesis lezen zijn de uitspraken niet tot haar te herleiden, maar als het onderzoek op de basisschool in Utrecht wordt gelezen, is dit wel het geval. Om te voorkomen dat dit problemen oplevert binnen het team, heb ik haar bovenstaande uitgelegd en gevraagd of dit voor haar problematisch was; ze gaf aan van niet.

4. Resultaten – beantwoording deelvraag 2

In wat volgt wordt antwoord gegeven op de tweede deelvraag: *wat is de geleefde ervaring van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid tijdens de coronapandemie van basisschoolmedewerkers op een basisschool in Utrecht?* De resultaten worden aan de hand van vijf thema`s gepresenteerd, respectievelijk: *grip krijgen op de situatie; gedeelde verantwoordelijkheid met ouders; in een spagaat; afstand overbruggen* en *elkaar missen en op elkaar terugvallen.* Binnen deze thema`s blijf ik zo dicht mogelijk bij het verhaal van de respondenten, door hen zoveel mogelijk zelf 'aan het woord' te laten. In de conclusie worden de belangrijkste bevindingen samengevat en concludeer ik dat de geleefde ervaring van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid vooral ligt in de belemmeringen die de coronapandemie heeft gelegd op de kern waar het voor de respondenten in hun werk om gaat: contact en communicatie.

4.1 Grip krijgen op de situatie

Elk van de zes interviews startte met dezelfde vraag: of de respondenten in gedachten terug konden gaan naar 15 maart 2020, toen de eerste lockdown werd afgekondigd en alle scholen moesten sluiten. Ik vroeg ze mij te beschrijven wat er gebeurde, maar vooral hoe ze het ervaren hadden. Leerkracht A kon daar snel antwoord op geven:

"*Nou, ik dacht dat we echt serieus in een slechte film beland waren, ja. Van wat is dit? Ja, was wel een heftig besluit, maar wel meteen in de 'aan stand' van oké, wat wordt er nu dan dus van ons verwacht?*"

Leerkracht B vertelde over haar ongeloof tijdens de persconferentie op 13 maart 2020[15]:

"(…) voor 15 maart, toen was er een persconferentie, en het ging, ja een beetje allemaal langs me heen. Ik dacht van ja, Nederland, lockdown, zal wel niet. Maar toen liep de directeur door de gang (…) en zei ze van jongens, we gaan waarschijnlijk dicht."

De directeur kreeg gelijk: de lockdown werd die zondag afgekondigd. Bij de leerkrachtondersteuner riep de vraag een herinnering op over de dag erna: "*Rutte die had dus*

[15] https://www.rijksoverheid.nl/documenten/mediateksten/2020/03/13/letterlijke-tekst-persconferentie-na-ministerraad-13-maart-2020 (geraadpleegd op 14.05.2022)

die toespraak toen en we zaten met alle leerkrachten in het lokaal, nou het voelde zo onrealistisch. Een beetje surreëel".

Na de eerste schok ging iedereen, zoals leerkracht A aangaf, in de 'aan stand'. Het team had als doel om alles die woensdag *"up en running"* te hebben. Aan welke verwachtingen moesten worden voldaan? Hoe kon het online onderwijs zo goed mogelijk opgezet worden voor de kinderen? Om grip te krijgen op de situatie hebben de leerkrachten, samen met de basisschooldirecteur en de intern begeleider direct overleg gehad over de aanpak van het thuisonderwijs. Er werd gebrainstormd, georganiseerd en gepland. De kinderen die thuis geen laptop hadden konden een *chromebook* lenen van school en in de onderbouw werden er 'thuiswerkpakketjes' gemaakt met daarin werkboeken en materialen, die ouders op konden halen. Er werden ook weektaken meegegeven zodat duidelijk was wat er gedaan moest worden.

Bij iedereen lag de focus op het zo goed mogelijk door laten gaan van het 'normale' onderwijs met de achterliggende motivatie dat kinderen zo min mogelijk achterstanden zouden oplopen. Er werd snel gehandeld, zo beschrijft leerkracht C:

"Ja, toen zijn we met z`n allen als een gek gaan organiseren en regelen en doen, om maar te zorgen dat het onderwijs enigszins door kon gaan. Daar hebben we wel even een dag de tijd voor genomen en eigenlijk waren we daarna vrij snel online met de kinderen. En je probeert dan toch wel gewoon zoveel mogelijk het normale door te zetten, alleen dan online."

Leerkracht D, die lesgaf in de onderbouw, maakte uit eigen initiatief instructiefilmpjes die kinderen en ouders samen konden bekijken, zodat ouders hun kinderen thuis goed konden begeleiden:

"*Ik sprak alle instructies in, dus dat deed ik dan op de dagen dat ik eigenlijk niet hoor te werken. Dus ik heb eigenlijk wel meer uren gedraaid, omdat ik ook wel iemand ben die het allemaal perfect wil doen voor de kinderen die thuis zitten."*

Leerkracht A voegde bij de weektaak ook linkjes naar YouTube filmpjes: *"als ze geen zin hadden in mijn uitleg dan konden ze die bekijken".*

Het team van de basisschool in Utrecht nam direct verantwoordelijkheid voor de aanpak van het thuisonderwijs en dacht samen na over hoe de lessen zo goed mogelijk voortgang konden

krijgen in de crisissituatie. Er was ook ruimte om hier een persoonlijke draai aan te geven.

4.2 Gedeelde verantwoordelijkheid met ouders

De samenwerking met ouders werd door alle respondenten genoemd. Voor de coronapandemie was hier natuurlijk ook sprake van, maar tijdens de lockdown werd een grotere mate van verantwoordelijkheid toegeschreven aan ouders, die er onder andere voor moesten zorgen dat hun kinderen op tijd achter de laptop zaten en de taken voor die dag uitvoerden. "*Het voelde veel meer alsof je de verantwoordelijkheid met ouders deelde (…) meer dan dat je op school doet",* zo vertelde de leerkrachtondersteuner.
De intern begeleider beschreef dit vanuit het perspectief van de ouders:

"Dat is natuurlijk een hele andere situatie dan dat ouders om half negen hun kind naar school brengen, naar hun werk gaan, zich daarop kunnen richten en de kinderen hier met ons bezig zijn, met elkaar en aan het leren zijn."

Leerkracht D, die zelf ook een zoon had, was zich erg bewust van wat er van ouders gevraagd werd, en zag het als een van haar grootste verantwoordelijkheden om ouders te ontlasten. De eerdergenoemde instructiefilmpjes maakte ze dan ook zodat ouders deze met hun kinderen konden bekijken, of voor hun kinderen aan konden zetten wanneer daar tijd voor was:

"Daarom ging ik ook al die filmpjes inspreken. Dat ze op hun moment, als die ouders zelf niet hoefden te werken, het filmpje aan konden zetten en mij konden horen. Dat ze toch de juiste instructie konden krijgen. Dan had ik nog een soort van, hoe noem je dat? Een soort houvast. Van ik heb het duidelijk ingesproken, als ouders het aanzetten prima, dan krijgen ze de juiste instructie".

Leerkracht D nam het heft in eigen handen, niet alleen om ouders te ontlasten, maar ook om zekerheid voor zichzelf te creëren dat kinderen leerden wat ze moesten leren.
Deze zekerheid was iets waar leerkracht C moeite mee had:

"Zeker als je wat jongere groepen hebt, om dat goed te doen. Want hoe jonger de kinderen zijn, hoe meer afhankelijk je bent van ouders: de medewerking van ouders, en de hulp thuis van ouders. (…) wat het lastig maakte was dat kinderen in een werkboek werkten, dus je gaf

wel instructie, maar uiteindelijk zag je niet heel veel terug van wat ze dan gedaan hadden en of het lukte. Dus je was daarin wel heel afhankelijk van ouders, of zij iets teruggaven van dit was moeilijk, of dit was lastig of we hebben hier meer hulp bij nodig."

De verantwoordelijkheid voor de kinderen delen met ouders kon leiden tot creatieve oplossingen maar ook tot een gevoel van onzekerheid. Aangezien er sprake was van een crisissituatie waarin snel gehandeld en geschakeld moest worden, moest een vertrouwde omgang met online onderwijs bij zowel leerkrachten, ouders als kinderen nog groeien. Hierin leefden de leerkrachten ook mee met ouders. De meesten van hen waren zelf ook ouder van kinderen op basisschoolleeftijd en konden daarom begrijpen dat dit niet altijd even makkelijk was. Een voorbeeld hiervan werd gegeven door leerkracht B, die zowel leerkracht als moeder is van kinderen op de basisschool in Utrecht:

"Als moeder kreeg ik mailtjes van mijn collega`s, (...) leerkracht van mijn kinderen. Het werk is niet af, en dat was vaker het geval. Ik had 3 kinderen die op school zaten. Ik voelde een bepaalde druk, en dan probeerde ik in mijn berichten naar ouders toe, als leerkracht, probeerde ik het anders aan te pakken. Ik stuurde dan niet elke dag een bericht. [Want] ik weet dat het, ja, nare emoties naar boven kan laten komen. Dus aan het eind van de week deed ik dan een berichtje van hè, het is heel goed gegaan, [maar] let hier en hier nog even op."

In de omgang met het thuisonderwijs merkten de respondenten wel een ontwikkeling: er werd bijvoorbeeld genoemd dat dit tijdens de tweede lockdown soepeler ging dan bij de eerste lockdown.
Dit had voor een groot deel te maken met de noodopvang. Tijdens de eerste lockdown mochten alleen kinderen van ouders met cruciale beroepen, met name de zorg, hier naartoe komen, maar in de tweede lockdown was er een grotere groep kinderen die deze mogelijkheid had, bijvoorbeeld kinderen van ouders die de taal niet machtig waren of die een lastige thuissituatie hadden. Leerkracht B vertelde hier het volgende over:

"Het was in samenwerking met IB (intern begeleider). Er kwam een mailtje vanuit school: let op, hou in de gaten, er zijn kwetsbaren. Geef het aan bij IB, onderbouw het ook. Waarom is diegene kwetsbaar? En dan maakte zij een selectie van jullie kunnen komen of jullie kunnen niet komen."

De noodopvang ontlastte daarmee niet alleen ouders met een cruciaal beroep, maar ook ouders die hun kind op leergebied onvoldoende steun konden bieden. Zowel de leerkrachten, de leerkrachtondersteuner en de intern begeleider waren afwisselend aanwezig geweest bij de noodopvang en konden daarmee de verantwoordelijkheid die zij gewend waren voor een groot deel weer op zich nemen.

4.3 In een spagaat

De ervaringen van kwetsbaarheid bij de respondenten waren uiteenlopend. Geen van de zes nam het woord in de mond, voordat ik het had uitgesproken. Het werd ook met verschillende zaken in verband gebracht. Zo koppelde de leerkrachtondersteuner het aan de gezondheid van de kinderen:

"*Ik dacht meteen aan de kinderen, ook over dat dat ongezonde leefpatroon er is ingeslopen, dat merk ik wel. Dat de kinderen ja, minder buiten waren, minder bewogen, en ja, die coronakilo`s die zie je ook wel echt bij kinderen, dat ze echt wel flink aangekomen terugkwamen op school. Dus dat vond ik wel zorgelijk eigenlijk."*

Kwetsbaarheid bij zichzelf gaf ze echter aan niet echt ervaren te hebben, omdat ze genoot van de rust tijdens de lockdown(s). Aangezien zij een ondersteunende functie had, zoals begeleiding geven bij rekenen, spelling en lezen aan kleine groepjes, waren haar verantwoordelijkheden minder groot en was het vooral een periode waarin ze voor haar gevoel haar batterijen op kon laden.
Leerkracht D koppelde kwetsbaarheid direct aan haar eigen gezondheid:

"Ik val zelf in een risicogroep (…) maar ik heb ook iets in mijn bloed waardoor ik niet zomaar Astra-Zeneca mocht, hele toestanden geweest, en uiteindelijk mocht ik dan Pfizer. (…) Ik heb nog steeds geen corona gehad dus op zich gaat het nog goed. (…) Denk van ja, ik krijg het of ik krijg het niet. Ik ben ook wel met die kinderen bezig en in het begin was het ook zo van, weet je kinderen in de onderbouw die willen ook nog wel graag knuffelen, dus zo van nee jongens, we moeten echt afstand houden, dus ik was er wel heel strikt in."

Blootstelling aan het virus was ook iets wat leerkracht C met kwetsbaarheid verbond:

"Zeker toen scholen weer opengingen maar de rest van de samenleving niet. Dat was wel een bijzonder moment eigenlijk, dat ik dacht, ja, wij staan de hele dag met 29 snotterende kinderen voor onze neus en er is niemand die zich eigenlijk daar zorgen over maakt. (…) En dat er dan regelgeving is van je moet anderhalve meter afstand houden met kinderen, ja dat is heel leuk bedacht, maar dat werkt totaal niet. Zeker in die jongste groepen. Dat kan écht niet. Dat heeft echt iemand bedacht die nog nooit in een klas gestaan heeft."

Naast kwetsbaarheid met betrekking tot gezondheid en blootstelling aan het virus viel op dat er een onderscheid was in de beleving van kwetsbaarheid in de rol als leerkracht, leerkrachtondersteuner of intern begeleider enerzijds, en de beleving van kwetsbaarheid als persoon anderzijds. In de werkende rol voelde iedereen zich door elkaar gesteund, maar op persoonlijk vlak kon de beleving heel anders zijn. Leerkracht B, moeder van vier kinderen, benoemde dit expliciet:

"*Op zich heb ik me als leerkracht niet kwetsbaar gevoeld. We hebben een heel sterk, hecht team. Je kan altijd op elkaar terugvallen, en we hebben er een lijn in proberen te krijgen wat het dagritme betreft. En afspraken gemaakt, daar hielden we ons ook aan, dus wat dat betreft ging het wel heel goed in mijn rol als leerkracht, er was heel veel duidelijkheid. (…) Thuis, als moeder, was ik kwetsbaarder dan als leerkracht. (…) Ja, dan probeer je het zo goed mogelijk te doen, je probeert alle ballen in de lucht te houden, maar dat gaat gewoon niet."*

De moederrol naast de rol als leerkracht, was ook voor leerkracht A bepalend voor haar ervaring. Tijdens de eerste lockdown werd van alle leerkrachten verwacht dat zij thuis onderwijs gaven aan hun leerlingen. Dit betekende dat de grens tussen werk en privé plotseling vervaagde. Leerkracht A beschreef hoe ze zich daarin kwetsbaar voelde:

"*Vooral in het begin. Echt die eerste sluiting, er kwam zoveel op ons af. Want we hadden dan thuisonderwijs, nou helemaal opgezet, maar ja, dan komt nog het stukje controleren, want doet iedereen ook wel wat er gedaan moet worden? Ik heb zelf nog een kleintje van negen maanden, nou nog een zoontje van drie, nog eentje van tien, die was negen toen trouwens. Dus ja, je eigen werk gaat door, je kinderen snappen niet waarom je thuis bent want papa en mama zijn gewoon papa en mama want je bent thuis, maar nee, we zijn aan het werk. Dus,*

nou ik denk zo drie weken nadat we in lockdown zaten dat ik echt dacht van pfffff wat is dit?! Ja, ik vond het vrij heftig."

Op de vraag of ze de heftigheid verder kon beschrijven kwam het volgende antwoord:

"Nou gewoon, een soort machteloos. Wat wordt er nou eigenlijk allemaal van ons gevraagd? Want ja, je wil voor de kinderen, je wil ze natuurlijk zoveel mogelijk erbij houden, maar ja, dat vraagt dan wel heel veel controleren, dus je zit dan gewoon van oké, moet ik dat dan maar wat minderen zodat ik mijn eigen balans wat meer ga vinden? Ja, gewoon heel veel, ja, interne issues. Dat je denkt ja, waar doe je dan het juiste aan?"

De leerkrachten leken zich in een spagaat te bevinden tussen werk en privé, tussen de regels van de overheid en wat in de praktijk haalbaar was en veilig voor hen voelde, met andere woorden: tussen hun rol als leerkracht en hun persoonlijke leven/gevoelens. De leerkrachtondersteuner ervoer het echter als prettig om thuis te zijn met haar kinderen, die soms ook bij haar op schoot zaten terwijl ze de genoemde reken-, spelling- en leesondersteuning bood aan kleine groepjes.
De intern begeleider en zorgcoördinator had eveneens als de leerkrachtondersteuner andere taken dan de leerkrachten. Normaal gesproken observeert ze in de klas, kijkt wat er op school gebeurt, helpt en zet lijntjes uit waar nodig. Vanwege de lockdown(s) kon ze dit niet op de gebruikelijke manier doen, iets wat heel moeilijk voor haar was. Ze bevond zich hierdoor niet zozeer in een spagaat, maar de rol die ze gewend was en de daarbijhorende taken waren niet meer vanzelfsprekend. Dit vroeg om een actieve inzet:

"(...) door ook steeds maar weer te herhalen: jongens ik ben er nog hè! Dus je kunt me mailen, je kunt me bellen. Wij hebben zo`n intern blaadje (...) nou daar zet ik dan ook in van joh, heb je een gezin waar je je zorgen over maakt, weet me te vinden, je kunt me thuis bereiken. Ja, op die manier. En ik heb zelf ook leerkrachten gebeld van joh, ik heb je al een tijdje niet gesproken hoe gaat 'ie? Lukt het allemaal? Een beetje op die manier. En ja, daar ben ik me bewuster van geworden, en ook actiever mee aan de slag gegaan."

4.4 Afstand overbruggen

Voor zowel leerkrachten, de leerkrachtondersteuner en de intern begeleider was het contact

met kinderen en ouders een groot thema. Dit ging namelijk niet bij alle gezinnen even makkelijk. Voor de respondenten was dit een van de lastigste factoren om mee om te gaan tijdens de coronapandemie, met name als leerkrachten wisten dat er sprake was van een moeilijke thuissituatie, of wanneer ze helemaal geen contact kregen met ouders en kinderen. Wanneer dit het geval was moesten de leerkrachten melding maken bij de intern begeleider, die vervolgens probeerde de gezinnen toch te bereiken. Tijdens het interview vertelde ze over een keer die haar was bijgebleven:

"*Wat ik heb gedaan is bijvoorbeeld met een gezin waar de leerkracht geen contact mee kreeg, dat ik daar naartoe ben gegaan. Er werd niet opengedaan, maar ik heb een briefje in de fietsmand gedaan, van joh, we willen heel graag weten hoe het met jullie gaat, maar we willen ook dat je contact opneemt."*

In dit geval was leerplicht al op de hoogte en kon het kind, toen de ouders uiteindelijk wel contact opnamen, naar de noodopvang komen.
De respondenten vertelden stuk voor stuk over gevallen waarbij het contact niet of nauwelijks mogelijk was of zeer moeizaam verliep. Opvallend was wel dat de beschrijvingen grotendeels aan de oppervlakte bleven. Het werd vaak omschreven als *"lastig"* en *"zorgelijk",* maar wat er in deze gevallen bij de kinderen thuis speelde, vertelden ze mij niet. Het kan zijn dat ze dit zelf ook niet precies wisten of dat het niet de bedoeling is om daarover te praten. Leerkracht C beschreef wel hoe ze met deze worsteling omging:

"Als ouders geen contact opnemen, ja… dan voelt dat wel een beetje… ja, moedeloos werd je ervan denk ik, en ook wel een beetje zo van ja, wat moet ik nog meer doen? En dan houdt het op een gegeven moment wel een beetje op en dan richt je je op de kinderen die er wel zijn, of waar je wel contact mee krijgt, of waar je wel een extra instructie mee kan plannen. Ja, dan probeer je toch je tijd wel nuttig te besteden."

Hieruit wordt ook duidelijk dat de leerkrachten het nodig hadden hun focus op het lesgeven te behouden en te proberen de afstand tussen henzelf en de gezinnen daarmee zo veel mogelijk te overbruggen. Bij gezinnen waar dit niet goed lukte, konden zoals eerder aangegeven, de kinderen tijdens de tweede lockdown naar de noodopvang komen. Vanzelfsprekend verliep het contact met de kinderen daar een stuk soepeler, ze waren immers fysiek aanwezig en daarmee in het zicht.

Na de eerste lockdown kwamen kinderen in halve klassen naar school: `s ochtends de ene helft van de groep, `s middags de andere helft. Leerkracht D vertelde hoe ze probeerde de verbinding tussen de twee groepen in stand te houden, zodat haar klas toch een geheel bleef:

"Dus wat we ook wel gingen doen, dus dan de ochtendgroep die ging iets maken, een opsteker, een compliment opschrijven voor de middaggroep, zodat er toch wel een soort connectie was. Of we deden dan een wedstrijd gingen we kijken of de ochtendgroep of de middaggroep ging winnen, zodat je toch een beetje connectie houdt, want je blijft een groep."

Toen de groep als geheel weer bij elkaar kwam was het *"eigenlijk wel weer gelijk heel erg gezellig",* maar leerkracht D deed ook toen haar uiterste best om door middel van spelletjes en duidelijke afspraken het samenzijn te bevorderen.
De periodes van thuisonderwijs zorgden namelijk voor afstand. Niet alleen tussen leerkrachten en kinderen, maar ook tussen de kinderen onderling. Dat de klassen de zogenoemde *forming-storming-norming* fasen[16], die normaal gesproken na de zomervakantie plaatsvinden, meerdere keren moesten doorlopen, werd door leerkracht A benoemd: "*Ja, dat was wel weer even wennen. (…) Want ze moesten weer even de hiërarchie bepalen natuurlijk, hè".* Ze gaf ook aan dat er een inhaalslag gemaakt moest worden in de sociale omgang met elkaar en de manier van communiceren: "*Ja, en ze praten nu ook allemaal in de gebiedende wijs: geef dit!, doe dat! Dat ik denk je kan ook gewoon dingen aan elkaar vragen, hoor".*
De andere leerkrachten benoemden dit niet zo sterk. Dit heeft er wellicht mee te maken dat zij allemaal lesgaven in de onderbouw. Door hen werd vooral genoemd hoe fijn leerlingen het vonden om weer terug te zijn op school. De leerkrachtondersteuner had wel een soortgelijke observatie over het onderlinge contact tussen leerlingen:

"Heel lang toen de kinderen weer naar school mochten hebben we nog wel in cohorten gewerkt. Dus dan mochten de kinderen alleen maar contact met hun eigen 'unitje' zeg maar. En werd er bijvoorbeeld ook buiten los van elkaar gespeeld, echt de groep bij elkaar, je eigen groep alleen. Ja, en dan kon je bijvoorbeeld een spelletje doen met je eigen groep (…) want nu mogen ze dus weer mixen en dan zie je bijvoorbeeld bij het voetballen dat het misgaat. Dat

[16] Dit zijn de fasen die de groep doorloopt om regels en onderlinge verhoudingen vast te leggen. Gebaseerd op de theorie van de Amerikaanse psycholoog Bruce Tuckman.
https://www.nationaleonderwijsgids.nl/interviews/nieuws/59305-forming-storming-norming-en-performing-vier-fases-van-groepsvorming-in-de-klas.html (geraadpleegd op 21.05.2022)

er dan toch weer ruzietjes ontstaan."

Ook al is iedereen nu weer fysiek aanwezig op school en hoeven de respondenten zich geen zorgen te maken over het krijgen van contact met bepaalde gezinnen, lijkt er een nieuwe taak voor in de plaats te zijn gekomen: herstel van het onderlinge contact.

4.5 Elkaar missen en op elkaar terugvallen

Naast het contact met kinderen en ouders, werd het contact binnen het team, bestaande uit 28 medewerkers, door alle zes respondenten genoemd. Elkaar fysiek kunnen ontmoeten, even een praatje maken in de gang of samen lunchen in de teamkamer werd door de meesten als een groot gemis ervaren. Alleen de leerkrachtondersteuner gaf aan hier niet zo`n last van te hebben gehad. Leerkracht D vertelde echter het volgende over haar ervaring:

"We gingen ook als collega`s ook gewoon allemaal uit elkaar, dus we zaten ook echt allemaal in bubbels, (...) wat ik gewoon mis, maar of dat echt kwetsbaarheid is, is het contact met collega`s. Dat het allemaal online moest, en je, het lijkt wel of de omgeving een beetje uit elkaar valt, want ja je hebt eigenlijk alleen, je ziet alleen je eigen eilandje.(...) Want iemand lijfelijk te zien, weet je, je wereldje lijkt al een beetje kleiner natuurlijk, want ik was ook heel erg gefocust op mijn gezin, (...) [en] dan heb je op school ook je eilandje. Ik vind het soms ook wel fijn om even bij een collega binnen te lopen en nu zie je elkaar niet meer, bij het lunchen niet, je moest in je lokaal gaan lunchen."

Het contact tussen de collega`s werd doelgerichter en praktischer. Ze steunden elkaar, ook online en hadden allemaal het gevoel dat ze tijdens de coronapandemie bij elkaar terecht konden wanneer ze hulp nodig hadden, maar de persoonlijke gesprekken en de onderlinge band verzwakte, zo blijkt ook uit wat leerkracht A vertelde:

"Nou, je bent elkaar echt gewoon wel twee jaar uit het oog verloren. Hè, je hebt veel minder onderlinge gesprekken gehad, eh, en ook weinig gesprekken over nou hè, breder dan school, dus gewoon even je interesse gesprekken met elkaar, of ja, dus dat is gewoon elkaar weer even opnieuw leren kennen."

De respondenten waren er wel van overtuigd dat het persoonlijke contact met de tijd weer zou

groeien. Elkaar vaker zien, spontane gesprekken met elkaar voeren bij de koffiemachine en het initiatief nemen om samen te lunchen konden hier aan bijdragen. Leerkracht C vertelde ook over een studiedag waarbij het hele team bij elkaar in een kamer zat en hoe fijn dat was: "*Toen merkte je wel van, gedurende die periode had ik het niet zo heel erg in de gaten hoeveel je het gemist had. En pas toen het weer zover was, dacht ik ja dit is echt veel fijner zo".*
Het gebrek aan persoonlijk contact, omdat het team als geheel (eerste lockdown) of gedeeltelijk (tweede lockdown) thuis zat, laat vanuit emotioneel oogpunt zien dat de rol als leerkracht nauw verweven is met het persoonlijke leven en dat er behoefte is om elkaar goed te kennen. De intern begeleider maakte ook duidelijk hoezeer het onderwijs een 'mensenberoep' is:

"Ik denk dat mensen die in deze sector werken dat ook doen omdat ze ja, de omgang met mensen en de communicatie, en dat heel belangrijk vinden, want anders had je misschien wel ergens op kantoor, waar je aanschuift op een flexplek, je doet je ding en eh ja. Ik denk dat bij ons heel duidelijk wel die ontmoeting heel belangrijk is. (…) en het is niet in die zin een kwetsbaarheid van nou, hè, men functioneert niet meer, maar ja, je kan het wel heel erg missen. En dat maakt je werk dan minder leuk."

Zoals eerder genoemd voelden de respondenten wel dat ze op het team konden terugvallen als het ging om praktische zaken en hulp konden vragen bij elkaar wanneer dat nodig was. Dit werd vooral duidelijk toen leerkracht D over de omgang met de coronamaatregelen vertelde:

"Wat hadden we? Drie besmettingen. Bij drie besmettingen, en toen ineens had ik [er] negen en toen ineens tien. Dus zo liep het eigenlijk op. Toen mocht je wel naar school en toen weer niet, had je een snotneus, weet je wel, al die maatregelen maakte het mij wel van joh, dat ik op den duur ook niet meer wist van wat geldt er nou voor een basisschool? Dus heel vaak ook in overleg van joh, wat zijn nu dan de nieuwe regels? Mogen ze nu dan wel naar school? (…) ouders sturen mij een berichtje, joh hij is verkouden maar hij heeft ook hooikoorts. Ik zeg ja, heb je een test gedaan? Ja, hij heeft een positieve test, ehm, negatieve zelftest, maar hij is wel verkouden. Ik zeg ja, maar er zijn kinderen met corona, dus je moet naar de GGD. Ja, maar heb ik gedaan. Ik zeg nee: je moet vijf dagen wachten. Kind toch naar school gedaan, bleek toch corona te hebben, weer die kinderen besmet, moesten we weer een week in quarantaine. Weet je, op den duur dan weet je de regels niet meer. En ouders ook niet meer."

Zelf wist ze het niet meer, maar ze kon hiervoor wel bij leerkracht A, die tijdens de coronapandemie ook als adjunct-directeur fungeerde, terecht voor hulp. Zij had namelijk een beslisboom en kon in overleg met de leerkrachten bepalen wat er in een klas moest gebeuren. Zij vertelde hier zelf, met enig sarcasme, het volgende over:

"Nee, maar het is iedere keer schakelen hè, van oké die klas naar huis, moet ik GGD bellen. Die weer in quarantaine, oké hoeveel kinderen zitten in jouw klas? Hoeveel hebben er al besmetting? Hoeveel wachten nog op uitslag van GGD? Weet je dat is continue, poeh, poeh, poeh, nou, gaat nergens over. (...) Ik zeg altijd: we moeten op onze CV ook coronamanager neerschrijven."

Dit voorbeeld illustreert ook dat de directie van de basisschool in Utrecht de andere basisschoolmedewerkers steunde. Uit wat de leerkrachtondersteuner hierover vertelde werd duidelijk dat dit niet alleen op praktisch gebied gebeurde: *"De directie [was] ook wel geïnteresseerd in hoe het allemaal ging, volgens mij gingen er ook af en toe forms uit van, ja, hoe ervaar je deze periode?"*. Leerkracht B vertelde ook over hoe de directie voor een steuntje in de rug zorgde:

"We kregen van het bestuur allemaal thuis een bloemetje, een kaartje, een cadeaubon van halfvol, en jullie doen het heel goed. Ja, dat doet een mens echt heel goed. En ja, op zulke momenten denk je van, hè, wat fijn."

4.6 Conclusie

De virusuitbraak en de daarop volgende lockdown(s), met name de eerste, overvielen de leerkrachten, de leerkrachtondersteuner en de intern begeleider van de basisschool in Utrecht. Om grip te krijgen op de situatie nam iedereen zijn verantwoordelijkheid om het onderwijs online zo goed mogelijk door te kunnen laten gaan. Als team stonden ze er samen in en hielpen elkaar waar nodig. Zo min mogelijk achterstanden bij de kinderen was hierin de grootste motivatie.

Om dit voor elkaar te krijgen waren leerkrachten ook afhankelijk van ouders. De gedeelde verantwoordelijkheid werd plotseling veel groter en belangrijker. Leerkrachten waren erg geholpen wanneer ouders thuis goede begeleiding konden geven aan hun kinderen. In gezinnen waarbij dit niet het geval was, leidde dit tot onzekerheid; zeker tijdens de eerste lockdown toen alleen kinderen van ouders die werkzaam waren in de zorg naar de

noodopvang konden. Tijdens de tweede lockdown mochten ‘kwetsbare’ kinderen ook komen, dit zorgde ervoor dat de respondenten de verantwoordelijkheid voor de kinderen weer op zich konden nemen.

Het verantwoordelijkheidsgevoel van leerkrachten en andere medewerkers op de basisschool in Utrecht is groot; ze hebben zich volledig ingezet voor de kinderen, maar in een crisissituatie kan juist dit hen ook kwetsbaar maken. Het opzetten van goed thuisonderwijs, zelf vanuit huis lesgeven en vaak ook nog zorgtaken hebben binnen het eigen gezin, gaf een aantal leerkrachten het gevoel zich in een spagaat te bevinden tussen de werkende rol en het persoonlijke leven. De normale gang van zaken werd verstoord, en gevoelens van er alleen voor staan en uit balans zijn werden ervaren. In de verwachtingen van de overheid, niet alleen over het thuisonderwijs, maar ook met betrekking tot het lesgeven aan snotterende kinderen en daarmee blootstelling aan het virus, is ook een kwetsbaarheid te zien: deze verwachtingen vragen erom persoonlijke overwegingen en gevoelens aan de kant te zetten en de opgelegde taken uit te voeren.

De grootste zorg lag daar waar de minste invloed was: wanneer er geen contact gemaakt kon worden met kinderen en ouders. Leerkrachten wisten dat sommige kinderen moeilijke thuissituaties hadden. Wanneer kinderen op school zijn kunnen ze in elk geval daar nog iets voor hen betekenen. Daarnaast kan school een plek zijn waar kinderen kunnen ontladen en hun gedachten op andere dingen richten. Tijdens de coronapandemie en de schoolsluitingen waren de kinderen veel vaker uit zicht. Dit werd door alle respondenten als zeer lastig ervaren.

Naast het contact met leerlingen hadden de meeste respondenten de persoonlijke band en de spontane gesprekken met collega`s erg gemist. Het was alsof iedereen in zijn eigen bubbel zat; op zijn eigen eilandje aan het werk was. Voor praktische zaken konden ze bij elkaar en bij de directie terecht, zoals hulp bij het bepalen of een klas naar aanleiding van het aantal besmettingen in quarantaine moest, maar de emotionele band verzwakte. Toen iedereen eindelijk weer samen kon komen tijdens een studiedag werd gevoeld hoe sterk dit gemis de afgelopen twee jaar was geweest.

Concluderend hebben de plotselinge uitbraak van het virus, de lockdown(s) en de maatregelen veel impact gehad op de respondenten. Ze zijn sterk gebleven en hebben verantwoordelijkheid genomen voor de kinderen en voor elkaar. De geleefde ervaring van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid ligt niet in ‘het niet kunnen functioneren’, zoals de intern begeleider beschreef, maar in het sociale netwerk waaruit zij bestaan en dat iedereen zich ineens op een eilandje bevond. Basisschoolmedewerker is een mensenberoep en ineens was er de

verantwoordelijkheid om taken vanuit huis uit te voeren. De praktische hulp die ze elkaar konden bieden zorgde voor het gevoel dat ze op elkaar konden terugvallen, maar de persoonlijke band die voor hen allen van belang is, vervaagde. Lesgeven is belangrijk, maar de emotionele banden tussen leerkrachten, tussen leerkrachten en kinderen en tussen kinderen onderling zijn net zo essentieel voor een goed functionerende school.

5. Resultaten – beantwoording deelvraag 3

Hieronder geef ik antwoord op de derde deelvraag: *welke behoeften zijn bij deze basisschoolmedewerkers ontstaan met betrekking tot hun werk?* Dit doe ik door te beschrijven welke behoeften het meest prominent naar voren kwamen, aan de hand van respectievelijk drie thema`s: *ei kwijt kunnen; voorbereid zijn* en *zelfzorg en ondersteuning.* Ik concludeer dat de behoeften die ontstaan zijn nauw samenhangen met de beantwoording op de tweede deelvraag, namelijk dat wat gemist werd.

5.1 Ei kwijt kunnen

Zoals uit voorgaande duidelijk is geworden was het onderlinge contact binnen het team een groot gemis tijdens de coronapandemie. Logischerwijs volgt hieruit dat er een grote behoefte is aan persoonlijk contact, ook tijdens een crisissituatie. De vraag is echter wel of het missen van persoonlijk contact alleen te maken had met het feit dat er weinig fysieke ontmoetingen waren, of dat het ook lag aan hetgeen een crisissituatie oproept: namelijk, daar met z`n allen zo goed mogelijk doorheen komen.
Hoe dan ook werd door alle leerkrachten benoemd dat ze behoefte hadden aan spontane gesprekjes. Even sparren over een leerling, eigen interesses delen of over persoonlijkere dingen praten: *"Het maakt het werk, ja, ik vind mijn werk sowieso wel leuk hoor, maar het maakt het werk ook leuk, en gezellig en ja, het zorgt even voor die ontspanmomentjes (…) even je ei kwijt kunnen, of even lachen",* legde leerkracht C uit. Ze gaf ook aan dat als er eventueel een nieuwe lockdown komt het kan helpen om vaste contactmomenten in te plannen, ook al zijn die dan online.
Leerkracht B kon dit zeker beamen, maar omdat zij met vier kinderen thuis zat verlangde ze er ook naar om met een vertrouwenspersoon te kunnen praten:

"We hebben op school sowieso een vertrouwenspersoon, ehm, dat is toevallig mijn duo, maar dat is eigenlijk een vertrouwenspersoon zoals dat ook in het bedrijfsleven is. Dat als er iets is op de werkvloer, dat je dat kan aangeven. In die tijd hebben wij er niet, als ik nu terugblik, hebben we niet specifiek voor die situatie een vertrouwenspersoon in het leven geroepen, of haar aangewezen als vertrouwenspersoon voor hoe je je voelt. Ik had uit eigen initiatief ook wel natuurlijk bij haar terecht kunnen, terecht gekund, maar het is niet in mij opgekomen. Maar als het werd uitgesproken van hé, er is een contactpersoon, of hier en hier kun je terecht, had ik er zeker wel gebruik van gemaakt. Alleen al om mijn verhaal te laten horen,

niet dat ik specifiek behoefte heb aan hulp, gewoon dat ik even mijn ei kwijt kan."

Na afloop van het interview vroeg ik haar, zoals ik dat ook aan de andere respondenten vroeg, hoe ze het had ervaren om over de afgelopen twee jaar te praten: *"Als ik zo terugblik denk ik: het was een therapeutische sessie voor mij geweest, haha! (...) Ja, ik kon weer even, wat ik toen nodig had, kon ik nu weer even doen".* Dat de intern begeleider en zorgcoördinator manieren zocht om aan te geven dat de medewerkers altijd contact met haar op konden nemen werd door Leerkracht B opvallend genoeg niet genoemd. Dit kan ermee te maken hebben dat contact tussen de leerkrachten en de intern begeleider toch meer van praktische aard is. Naast je ei kwijt kunnen in de zin van praten over je ervaringen, sprak Leerkracht D haar frustratie uit over het niet kunnen uitvoeren van haar beroep; je ei niet kwijt kunnen in de zin van het uiten van creativiteit en doen wat je leuk vindt of waarvoor je beroepsmatig gekozen hebt:

"Ik ben opgeleid, mijn doel is voor de klas staan en dingen doen met de kinderen, bewegen. Dat gaat online anders. Ja, juf me beeld loopt weer vast. Dat soort dingetjes oplossen weet je wel, of ik kan je niet horen, ja op den duur dacht ik van ja, dit vind ik gewoon niet leuk, dit is niet lesgeven, dit is niet mijn ding. En dat frustreerde mij soms wel, van joh, ik wil gewoon weer voor de klas staan."

Er was dus een behoefte om met elkaar te kunnen kletsen, maar ook om met een vertrouwenspersoon te praten over dingen die je misschien niet bij de koffiemachine wil delen. Daarnaast was er de behoefte je ei kwijt te kunnen in het werk: de keuze om leerkracht te worden is een bewuste keuze: je wilt lesgeven aan een klas kinderen, niet aan een beeldscherm.

5.2 Voorbereid zijn

Een andere belangrijke behoefte die genoemd werd was voorbereid zijn. Ook al was het nieuws over schoolsluitingen vaak al vóór de persconferentie uitgelekt, toch werd er veel flexibiliteit gevraagd en was het vele schakelen moeilijk. Leerkracht A uitte haar frustratie hierover:

"(...) maar we hebben zo`n onzekerheid iedere keer. En het kwam ook een dag van te voren,

of als het werd doorgezet, nou een weekend hup en weer schakelen. Dus we hebben iedere keer op korte termijn moeten schakelen. Eh, of juist alles in voorbereiding moeten zetten wat dan uiteindelijk dus weer niet doorgegaan is. Ja, er is heel veel gevraagd van leerkrachten."

Dat de overheid van leerkrachten verwachtte dat zij op korte termijn schakelden, was niet alleen voor hen lastig, maar ook voor ouders, die hun kinderen soms hals over kop moesten komen ophalen omdat er besmettingen waren in de klas, of daar `s ochtends vroeg een berichtje over kregen, zo vertelde de leerkrachtondersteuner:

"[bij] drie besmettingen moet de klas in quarantaine. Nou dat heb je dus op maandagochtend. Verstuur je dat naar ouders, ja ouders die overval je dan wel hoor, dat is wel moeilijk om dan zo à la minute te regelen. (…) maar goed heel veel ouders zien dat wel gelukkig in de ochtend, maar een aantal niet. Dus je hebt dan een klein groepje kinderen die komen dan naar school, nou en toen heb ik nog naar ouders gebeld, van heb je het berichtje gelezen vanochtend? Oh nee, ja, ik sta nu in het zwembad."

Hieruit wordt ook duidelijk hoezeer leerkrachten afhankelijk waren van ouders tijdens de coronapandemie. De regels werden voorgeschreven door de overheid, maar het was aan de leerkrachten (en ander onderwijspersoneel) om de ouders op dit soort onverwachte momenten in te schakelen, en ouders moesten op hun beurt weer van alles regelen zodat kinderen thuis konden zijn. Leerkracht C gaf hierin aan dat net als leerkrachten en ouders, ook kinderen de behoefte hebben om te weten wat er gaat gebeuren:

"Als het zondagavond al uitlekt, meldt het dan gewoon meteen. Ja, weet je daar kan, dat vind ik dan lastig. Denk ik, geef ons dan gewoon die ruimte en die lucht om het even op een goede manier voor te bereiden en ook, geef leerkrachten en ouders en kinderen dan ook gewoon de tijd om even op een goede manier met elkaar af te sluiten. Van oké, dit was even de laatste schooldag, neem je spulletjes mee we zien elkaar morgen online. (…) Niet maandag horen dat je dinsdag niet meer naar school mag."

Natuurlijk was het coronavirus voor alle sectoren in de samenleving onvoorspelbaar en wist niemand precies wat er ging komen, maar de respondenten gaven aan dat, mocht het nog een keer gebeuren, het fijn zou zijn als er van te voren meer duidelijkheid kan worden gegeven. De intern begeleider vertelde ook over een plan dat bij het managementteam ter sprake was

gekomen; een initiatief vanuit de school zelf om beter voorbereid te zijn op een eventuele volgende crisis:

"Misschien moet je wel een soort van crisisteam oprichten, die op het moment dat zoiets zich voordoet, ja, het is voor iedereen nieuw geweest. Ik bedoel je hebt natuurlijk nog nooit eerder… maar je zou wel kunnen denken van nou, stel dat zoiets zich nog eens voordoet, of een andere situatie, dat er dan een bepaald team is wat bij elkaar gaat zitten."

Het oprichten van een crisisteam zou mogelijk een goede buffer kunnen zijn tussen de maatregelen die de overheid stelt en de omgang daarmee op de basisschool, bij een eventuele volgende lockdown. Door de respondenten werd wel aangegeven dat ze zich op het gebied van thuisonderwijs al ervaringsdeskundigen voelden. De behoefte ligt dus vooral in het op tijd weten wat er gaat gebeuren en dit kunnen communiceren naar ouders en kinderen.

5.3 Zelfzorg en ondersteuning

Zoals hierboven beschreven, gaf leerkracht A aan dat er veel gevraagd is van leerkrachten en de onderwijssector in het algemeen. Zij is ook degene die zichzelf 'coronamanager' noemde en die aangaf met 'interne issues' te worstelen: hoe vind ik mijn eigen balans terug in deze crisissituatie waarin er zoveel van mij/ons wordt gevraagd? Bij de andere respondenten die groepsverantwoordelijkheid hadden (leerkrachten) speelde dit evengoed.
Leerkracht B had, zoals eerder omschreven, naast deze verantwoordelijkheid ook nog haar eigen kinderen om voor te zorgen. Naar eigen zeggen zorgde dit ervoor dat ze zichzelf wegcijferde, ze gaf daarom aan behoefte aan meer tijd voor zichzelf te hebben:

"Als ik terugblik zou ik het wel heel fijn hebben gevonden als ik een, bijvoorbeeld een dag in de week voor mezelf had, want ik heb mezelf heel erg weggecijferd, onbewust, ehm, dat zou wel heel fijn zijn geweest. De ene vrouw, of de ene persoon kan het wat beter dan de andere persoon, voor zichzelf opkomen, ehm ja, dus wat dat betreft, heb ik dat wel nodig, dat ik goed voor mezelf ga zorgen. Je voelt je als moeder verantwoordelijk voor je kinderen, dus daar doe je alles voor. Maar als je niet lekker in je vel zit, kun je ook niet goed voor je kinderen zorgen. Dat zag ik ook bij mezelf, ik ging slapen terwijl ik moest koken voor mijn kinderen bij wijze van spreken."

Reflecteren op het eigen gedrag tijdens de crisis was ook iets dat leerkracht D deed. Zij zette zich, door onder andere de instructiefilmpjes te maken, volop in voor ouders en kinderen, maar achteraf gezien had ze daar wel haar bedenkingen over:

"Ik vind het leuk om dingen te bedenken en te maken, en dat is mijn valkuil ook gelijk. Ook weer die verantwoordelijkheid, dat ik ehm, eigenlijk wat meer tijd voor mezelf zou moeten nemen, en misschien juist ook in die lockdown. Had ik alles zo perfect moeten maken? Nee, er hadden ook wel dingen mis mogen gaan."

Een heel ander geluid dat al eerder besproken is, kwam van de leerkrachtondersteuner, die juist het gevoel had haar batterijen op te kunnen laden tijdens de lockdown. Dit kwam enerzijds door haar rol op school en anderzijds omdat activiteiten buiten school en werk om afgelast werden: alles was dicht en daarmee waren plotseling de agenda`s leeg. Leerkracht B benoemde dit laatste ook en gaf aan dat dit rust gaf, ook op school, toen de kinderen na de eerste lockdown weer in halve klassen naar school mochten:

"Het gaf ook rust, ook voor de leerkracht zelf. Het scheelde voorbereidingstijd, je had twee groepen die dezelfde instructie kregen. Eh, je had ook wat langer pauze, je had een uur pauze, ehm, het was wat chiller, ja. En alle drukke activiteiten vielen weg: muziekles, gym, dus eigenlijk wat ook thuis gebeurde, al die afspraken van buiten, gebeurde eigenlijk een beetje op school. Meer rust."

De halve klassen werden door de vier leerkrachten en de leerkrachtondersteuner als zeer positief omschreven. Woorden als *'heerlijk', 'fantastisch', 'fijn', 'rustig'* en *'ideaal'* werden gebruikt. De halve klassen, bestaande uit tussen 10 – 15 kinderen, werden met name als zodanig ervaren omdat er veel meer aandacht was voor elk kind. Dit blijkt ook uit wat leerkracht C vertelde:

"Je ziet bepaalde leerlingen opbloeien, je ziet bepaalde leerlingen veel meer. Je kan in een keer veel meer kinderen helpen, en zeker ook als je, ja je hebt wel wat meer werk na schooltijd, omdat de dingen die ze thuis maakten die namen ze dan de volgende dag weer mee naar school, en daar keken, dat keek ik dan nog wel na, om te kijken van hebben ze het thuis, dat stuk thuis ook begrepen. Ehm, ja ik vond dat ideaal. Ik kon veel meer kinderen begeleiden, en dat was denk ik ook wel, ehm, goed om een deel van de achterstanden ook wel weer weg te

kunnen werken. Denk dat dat er wel aan bijgedragen heeft."

Naast dat het tegemoetkwam aan de behoefte van de leerkrachten om de kinderen goed te kunnen begeleiden, waren de halve klassen, zoals hierboven duidelijk is geworden, ook een gelegenheid om achterstanden weg te werken. Dit kan ook gezien worden als een vorm van zelfzorg: uiteindelijk heeft vooral de leerkracht de verantwoordelijkheid ervoor te zorgen dat kinderen doorstromen naar de volgende groep. De onvermijdelijke achterstanden die tijdens de coronapandemie ontstaan zijn konden/kunnen veel druk opleveren. De intern begeleider probeerde de leerkrachten hierin zoveel mogelijk te beschermen:

"Ik zie dat het ook stress bij leerkrachten kan opleveren, van oh mijn groep is zo achteruit gegaan, en ja hoe moet ik dit gaan inhalen? Nou nee, je moet gewoon eigenlijk nu kijken van nou waar staan ze nu, wat hebben ze nodig, en hoe kan ik die ontwikkeling weer vlot trekken."

Daarnaast kwamen er ook subsidies los vanuit de overheid waarmee de basisschool in Utrecht meer onderwijsassistenten en leerkrachtondersteuners in dienst kon nemen. Leerkracht D vertelde hoe zeer dit voor haar een opluchting was:

"Ik heb natuurlijk nu ook een onderwijsassistent en zij neemt ook heel veel over, en ik durf nu ook wel vaker te zeggen van joh, dan maak ik wel iets en print jij het uit en lamineer jij het, weet je wel. Dat is nu wel voor mij, nu wat makkelijker geworden. Dus dat ik wel duidelijk denk van joh, jij kan dat prima doen, ik richt me hier vooral op. (…) dan merk ik wel dat ik meer rust heb van goh, dat hoef ik niet meer te doen."

De mogelijkheid om op deze manier hulp te krijgen draagt bij aan de gezondheid van leerkrachten. Het kan de werkdruk enigszins verlagen, want ook al zijn de lockdown(s) voorlopig achter de rug en de coronamaatregelen opgeheven, is het geen geheim dat ook op de basisschool in Utrecht een groter, structureel probleem aanwezig is en wordt gevoeld: het lerarentekort. Een aantal respondenten benoemden dit dan ook kort, maar omdat de focus tijdens de interviews vooral lag op de ervaringen tijdens de coronapandemie, werd op het lerarentekort niet heel uitvoering ingegaan.

5.4 Conclusie

De behoeften die ontstaan zijn tijdens de coronapandemie komen voornamelijk voort uit de gebreken die de crisis veroorzaakte. Er waren minder mogelijkheden tot persoonlijk contact; de daaruitvolgende behoefte was om tijdens een eventuele volgende schoolsluiting meer contactmomenten, al dan niet online, in te plannen. Ook met een vertrouwenspersoon praten over de thuissituatie werd genoemd en je ei kwijt kunnen in de zin van je verhaal vertellen, met name wanneer problemen of zorgen zich opstapelen en je niet even kunt ontladen. De behoefte om het vak uit te oefenen waarvoor je opgeleid bent, dat wil zeggen lesgeven voor een klas en niet voor 'postzegeltjes' op een scherm, was een gemis een daarmee een grote behoefte.

Het virus overviel alle sectoren in de samenleving, maar de behoefte om voorbereid te zijn werd toch genoemd als belangrijk voor zowel het onderwijspersoneel, de kinderen en de ouders. De behoefte om te weten wat er gaat komen, hoe je daar adequaat op kunt reageren en mee om kunt gaan, is groot. Hierdoor kan het onderwijs thuis voortgang krijgen en, zoals een van de leerkrachten aangaf, kan er op een goede manier afgesloten worden met de klas.

De behoefte aan zelfzorg en ondersteuning was tijdens de coronapandemie aanwezig. Eerstgenoemde werd wel vaak pas achteraf ingezien. Dit betekende bijvoorbeeld een dag voor jezelf nemen, of het perfectionisme loslaten en erop vertrouwen dat het goed genoeg is of dat het niet erg is als het een keer misgaat. De behoefte aan ondersteuning was er ook tijdens de pandemie en hiervoor kwamen dan ook subsidies los, zodat achterstanden sneller weggewerkt konden worden. Echter, zelfzorg en ondersteuning behoren niet alleen tot behoeften tijdens een crisis. Het lerarentekort en de daarmee gepaard gaande werkdruk, is een structureel probleem waar ook het personeel van de basisschool in Utrecht mee te maken heeft. Dit probleem werd dan ook door een aantal respondenten genoemd.

6. Zorgethische reflectie

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de laatste, tevens synthetiserende deelvraag: *welke inzichten bieden de uitkomsten van bovenstaande deelvragen over goede zorg voor basisschoolmedewerkers?* De in het theoretisch kader opgestelde zorgethische lens zal diepgang verlenen aan en inzicht geven in de empirische bevindingen (Dahlberg & Dahlberg, 2020, p. 462). Daarnaast zal er, zoals de *interne* doelstelling aangeeft, vanuit de empirische bevindingen een bijdrage worden geleverd aan zorgethische literatuur.

6.1 Individuele kwetsbaarheid

Een belangrijk inzicht uit de zorgethische literatuur over kwetsbaarheid is dat het bij ons menszijn hoort, context gebonden is en op verschillende manieren ervaren kan worden (Luna, 2009; Mackenzie, Rogers & Dodds, 2014). Dit is duidelijk terug te zien in de uitspraken van de basisschoolmedewerkers. Zo vertelden leerkracht A en leerkracht B dat ze zich kwetsbaar voelden in de ontbrekende scheiding tussen werk en privé; tussen de werkende rol en de moederrol. Zij moesten vanuit huis lesgeven aan hun klas met kinderen, terwijl hun eigen kinderen in dezelfde ruimte zaten. Leerkracht A gaf aan hierdoor te worstelen met *"interne issues"*, omdat ze zich afvroeg hoe ze daarin een balans kon vinden: "*dat je denkt ja, waar doe je dan het juiste aan?".* Leerkracht B probeerde alle ballen in de lucht te houden: *"maar dat gaat gewoon niet"*.

Leerkracht C voelde zich vooral kwetsbaar toen scholen weer opengingen, terwijl de rest van de samenleving op slot bleef. Als leerkracht moest ze les geven aan snotterende kinderen die wellicht het virus bij zich droegen: *"en er is niemand die zich eigenlijk daar zorgen over maakt".* Evenals leerkracht D, die in een risicogroep viel en zich om die reden kwetsbaar voelde ten opzichte van het virus, probeerde ze er zoveel mogelijk voor te zorgen dat de kinderen afstand hielden. Echter gaven beiden les in de onderbouw, waar dit vrijwel onmogelijk was. Dit leidde tot conflicterende gevoelens over de opgelegde maatregelen van de overheid.

De rol van de intern begeleider en zorgcoördinator veranderde plotseling: waar zij normaal gesproken de ogen en oren van de school was, en op een vanzelfsprekende manier aanwezig was, moest ze nu ineens aan de andere medewerkers laten weten: *"jongens ik ben er nog hè!".* Dit was heel moeilijk voor haar. Om niet uit het zicht te verdwijnen, moest zij zich actief inzetten om contact te houden met haar collega`s en zich ten opzichte van hen opnieuw positioneren.

Een opvallende ervaring, die contrasteerde met de andere respondenten, was die van de leerkrachtondersteuner. Zij ervoer de coronapandemie als een periode waarin ze tot rust kon komen en haar batterijen op kon laden. Haar ervaring van kwetsbaarheid lag dus niet in de periode die in dit onderzoek centraal staat, maar wellicht wel daarvoor. Zij kon haar balans juist terugvinden in deze tijd.

De hierboven genoemde ervaringen van kwetsbaarheid zijn verschillend en persoonlijk. Zoals Luna (2009) aangeeft heeft dit alles te maken met de context waarin de respondenten zich bevinden. Naast dat zij allemaal te maken kregen met het coronavirus en in het onderwijs werken, hebben zij ook een persoonlijk leven. Wie zij zijn en wat hen in het privéleven omgeeft, zoals bijvoorbeeld een gezin, is mede bepalend voor de manier waarop de crisissituatie hen raakt en hoe zij daarin kwetsbaarheid ervaren hebben.

De laag van kwetsbaarheid (Luna, 2009) die hierin geraakt wordt kan gezien worden als een *individuele* laag. Dit heeft te maken met persoonlijke omstandigheden en gevoelens ten opzichte van het werk en de veranderingen die daarin plaatsvonden. De interactie met de omstandigheden, de werkende rol en de taken die deze met zich meebrengt, en de persoonlijke situatie van de respondenten, bepalen hoe kwetsbaarheid tot uitdrukking komt. Dit kan dus heel verschillend zijn.

De individuele ervaringen van kwetsbaarheid bij de respondenten laten zien dat kwetsbaarheid breder moet worden opgevat dan enkel behorend tot ouderen en mensen met een zwakke gezondheid. Daarmee laten de resultaten ook zien dat het geen label is (Luna, 2009), dat zomaar *wel* of *niet* op een groep mensen kan worden geplakt. De ervaring van de leerkrachtondersteuner maakt dit nog duidelijker: de omstandigheden zorgden er juist voor dat zij zich *niet* kwetsbaar voelde. Natuurlijk is het belangrijk om hierin niet te vergeten dat zij geen groepsverantwoordelijkheid had, maar op persoonlijk vlak maakt dit wel duidelijk dat ook al laten de resultaten een aantal kwetsbaarheden bij basisschoolmedewerkers zien, dit niet voor iedereen geldt. “De kwetsbaarheid van basisschoolmedewerkers” zou in dit opzicht ook een label zijn dat de individuele ervaringen te niet doet.

Hiermee bevestigen de resultaten Luna`s (2009) theorie over kwetsbaarheid. Wat Luna (2009) echter niet benoemt, maar wat wel duidelijk wordt uit bovenstaande, is dat het concept van lagen wellicht tot in het oneindige door kan gaan. Als we het hebben over een laag van kwetsbaarheid, zoals bijvoorbeeld de individuele laag, dan blijkt dat dit zo verschillend ervaren kan worden dat ook hierin weer lagen van kwetsbaarheid te ontdekken zijn. De vraag rijst: waar houdt dit op?

Engster (2019) geeft aan dat er talloze kwetsbaarheden zijn en dat het politieke debat moet

gaan over welke kwetsbaarheden belangrijk zijn om aan te pakken. Dit is dus een goede toevoeging aan Luna`s theorie. Een gelaagde, dynamische en contextuele blik op kwetsbaarheid (Luna, 2009) is van belang, maar hier tegenover moet wel staan dat er wordt nagedacht over welke kwetsbaarheden op overheidsniveau aangepakt kunnen worden, en welke tot de privésfeer behoren en daar moeten worden behandeld. Dit haalt niet weg dat de lagen van kwetsbaarheid inzicht bieden in de ervaringen van basisschoolmedewerkers en dat zij dus wel degelijk kwetsbaarheid ervaren hebben tijdens de coronapandemie.

6.2 Gedeelde kwetsbaarheid

Naast de individuele laag van kwetsbaarheid, die zoals hierboven beschreven, eigenlijk gezien kan worden als ook weer bestaande uit lagen, is er sprake van kwetsbaarheid waarin de respondenten overeenkomstige ervaringen hadden. Dit noem ik *gedeelde* kwetsbaarheid. Dit betekent zowel dat de respondenten deze met elkaar deelden, als dat zij hier allemaal over spraken en het daarmee allemaal ervaren hadden.[17] Dit is echter niet hetzelfde als een ‘label’; het moet eerder begrepen worden als nog een laag van kwetsbaarheid (Luna, 2009). Deze gedeelde kwetsbaarheid had te maken met het gebrek aan contact en communicatie, en kwam tot uiting in twee grote thema`s: het moeizame contact met ouders en kinderen en het verminderde contact binnen het team. De thema`s verschillen van elkaar, maar raken wel aan dezelfde laag van kwetsbaarheid: die van relationaliteit.

Contact met ouders en kinderen

Beginnend bij het eerste thema was het moeizame contact met ouders en kinderen vooral een kwetsbaarheid die tijdens de eerste lockdown aanwezig was. Alleen kinderen van ouders met cruciale beroepen, met name zorgberoepen, mochten naar de noodopvang komen. In deze periode waren leerkrachten daarom afhankelijk van ouders voor de leerprestaties van hun leerlingen. Wanneer het contact moeizaam verliep, bracht dit onzekerheid met zich mee: enerzijds uit zorg over leerachterstanden, anderzijds uit zorg voor het kind zelf.
De taxonomie van kwetsbaarheid (Mackenzie, Rogers & Dodds, 2014) bestaat, zoals aangegeven in het theoretisch kader, uit twee bronnen: inherent en situationeel. De kwetsbaarheid die we zien in het moeizame contact is situationele kwetsbaarheid. Dit is een bron van kwetsbaarheid die buiten de invloed van de medewerkers omgaat. Het komt voort uit

[17] Met uitzondering van de leerkrachtondersteuner die het onderlinge contact met collega`s niet heel erg gemist had.

de sociaal-politieke omstandigheden (Mackenzie, Rogers & Dodds, 2014), namelijk de coronamaatregelen. Dit heeft echter ook invloed op de inherente kwetsbaarheid van basisschoolmedewerkers. Mackenzie, Rogers & Dodds (2014) geven aan dat bronnen van inherente kwetsbaarheid onder andere honger, dorst, slaapgebrek, fysieke schade en sociaal isolement zijn (p. 7). De respondenten spraken over gevoelens van onzekerheid wanneer er geen contact kon worden gemaakt. Onzekerheid over de omstandigheden, kan bijvoorbeeld leiden tot slaapgebrek, maar ook tot gevoelens van stress, iets wat in het lichaam ervaren wordt. Dit werd ook gesignaleerd door de intern begeleider: zij merkte dit op bij leerkrachten wanneer het ging om leerachterstanden. Onzekerheid kan gezien worden als iets dat voortkomt uit situationele kwetsbaarheid, maar wat zich uit als inherente kwetsbaarheid. Echter verminderde deze kwetsbaarheid omdat het tijdens de tweede lockdown mogelijk was kinderen van ouders met andere cruciale beroepen, waaronder leerkrachten, en kinderen waarvan de ouders de taal niet machtig waren of die een moeilijke thuissituatie hadden, ook naar de noodopvang te laten komen. Hierin is het dynamische, veranderlijke karakter van kwetsbaarheid terug te zien (Luna, 2009). Dit laat nogmaals zien dat wanneer het gaat om het maken van politieke keuzes rondom kwetsbaarheid (Engster, 2019), het belangrijk is hier goed over na te denken, aangezien sommige kwetsbaarheden ook van korte duur kunnen zijn. De lagen van kwetsbaarheid die in dit onderzoek naar voren komen, kunnen bijdragen aan dit debat omdat ze verhelderen welke kwetsbaarheden er zijn, en op welke laag dit ervaren wordt.

Persoonlijk contact binnen het team

Wat betreft het tweede grote thema: het persoonlijke contact binnen het team, is er sprake van een andere soort kwetsbaarheid, waarin *tijd* ook een belangrijke rol speelt. Dit is namelijk een kwetsbaarheid die er langzaam insluipt, die niet direct zichtbaar is maar in de loop van de tijd voelbaar en zichtbaar wordt. Ook dit hangt samen met situationele kwetsbaarheid: de keuzes die de overheid maakt (sociaal-politieke omstandigheden) hebben invloed op de manier waarop het team met elkaar omgaat en de mogelijkheden die zij hebben tot contact. Mackenzie, Rogers & Dodds (2014) geven, zoals uitgelegd, verdieping aan deze bron met de term pathogene kwetsbaarheid: daarmee bedoelend 'ziekmakende' omstandigheden die iemands kwetsbaarheid verergeren. Dit is gedeeltelijk terug te zien, *"sociopolitical oppression and injustice"* (Mackenzie, Rogers & Dodds, 2014, p. 9) zoals zij het noemen, is zichtbaar, met name omdat de coronapandemie en alles wat daarbij kwam kijken lang duurde. Er is sprake van *sociopolitical oppression* omdat er gedurende twee jaar van leerkrachten en ander basisschoolpersoneel verwacht werd om de opgelegde maatregelen uit te voeren en te

gehoorzamen: *"dat er dan regelgeving is van je moet anderhalve meter afstand houden met kinderen, ja dat is heel leuk bedacht, maar dat werkt totaal niet. (…) Dat heeft echt iemand bedacht die nog nooit in een klas gestaan heeft."*, zo beschreef leerkracht C, en om daarin flexibel te zijn: *"en het (de aankondiging van de maatregelen) kwam ook een dag van te voren, of als het werd doorgezet, nou een weekend en hup weer schakelen"*, zoals leerkracht A aangaf. *Sociopolitcal injustice* ligt in de keuze van de overheid om bepaalde groepen in de samenleving voortdurend te beschermen, iets wat duidelijk consequenties heeft voor andere groepen. Vanwege de duur van de coronapandemie kan dit gezien worden als een onrechtvaardige behandeling.

Het team van de basisschool in Utrecht heeft op elkaar kunnen leunen en steunen wat betreft praktische zaken, maar zoals duidelijk is geworden vervaagden de persoonlijke banden en het sterke sociale netwerk waaruit zij bestonden. Overigens geldt dit niet alleen voor het team, maar ook voor het onderlinge contact tussen de leerlingen. Het sociale netwerk waaruit de basisschool in Utrecht bestaat werd uiteraard niet in een dag afgebroken, net zoals het niet in een dag opgebouwd werd, maar twee jaar lang 'corona' heeft hen naar eigen zeggen van elkaar verwijderd en daarin, zo blijkt uit de resultaten, ligt als *groep* hun grootste kwetsbaarheid. De respondenten hebben voor dit beroep gekozen omdat het een mensenberoep is, waarin contact en communicatie juist centraal staan.

Onderdeel van inherente kwetsbaarheid is sociaal isolement (Mackenzie, Rogers en Dodds, 2014). Nu is het niet zo dat de respondenten twee jaar lang alleen thuis hebben gezeten, maar zo heftig hoeft sociaal isolement misschien ook niet te zijn, om het toch te ervaren. *"(…) alsof de omgeving een beetje uit elkaar valt (…) je ziet alleen je eigen eilandje",* zo verwoorde leerkracht D het. De ervaring van afstand komt ook tot uitdrukking in de uitspraak van leerkracht A: *"(…) dat is gewoon elkaar weer even opnieuw leren kennen".*

De fysieke, dan wel emotionele ervaring van afstand had vooral te maken met het ontbreken van spontane, persoonlijke contactmomenten: *"het maakt het werk ook leuk, en gezellig en ja, het zorgt even voor die ontspanmomentjes",* vertelde leerkracht C. Zoals eerder genoemd week alleen de leerkrachtondersteuner af in dit gevoel.

Zoals aangegeven verschillen de twee thema`s van elkaar, maar kunnen wel gezien worden als rakend aan de relationele laag van kwetsbaarheid; een kwetsbaarheid die tussen de respondenten gedeeld werd. Het thuisonderwijs, afstand houden, verminderde mogelijkheden tot persoonlijk contact en het voortdurende schakelen hebben in de loop van de tijd uiteindelijk invloed gehad op het *life-sustaining web* (Tronto, 1993). De mogelijkheid *"to maintain, continue and repair"* (p. 103), werd als het ware telkens verstoord door de fysieke

afstand en de voortdurend wisselende omstandigheden. Dat herstel van onderling contact, zowel binnen het team als bij de leerlingen, daarmee een nieuwe taak is geworden, is niet vreemd. De resultaten laten zien dat iedereen ervan overtuigd was dat dit uiteindelijk weer zou groeien en herstellen, maar dit vraagt dan ook dat er tijd en ruimte is om dit te kunnen doen, zodat het *life-sustaining web* aan kracht kan winnen.
Uit de resultaten komt namelijk ook naar voren dat dit heel krachtig was toen de crisis begon: iedereen hielp elkaar en binnen een paar dagen had het team alles voor thuisonderwijs opgezet. Echter is deze langzaam ontwikkelende kwetsbaarheid belangrijk om in het oog te houden, omdat mochten er meerdere lockdowns of een nieuwe crisis komen, dan is het team, door het verminderde contact, wellicht niet even veerkrachtig.
De gedeelde kwetsbaarheid laat zien dat het concept van tijd moet worden toegevoegd aan de taxonomie van kwetsbaarheid (Mackenzie, Rogers & Dodds, 2014). Dit lijkt misschien vanzelfsprekend omdat zowel de inherente, situationele en pathogene bronnen van kwetsbaarheid in tijd en ruimte bestaan, maar het wordt door de auteurs niet expliciet genoemd als iets wat van invloed is. Uit de resultaten blijkt echter dat dit wel het geval is. Zo was het moeizame contact met ouders een kinderen van relatief korte duur, maar de emotionele afstand iets wat ontstond naar mate de tijd vorderede.

6.3 Een basisschool in Utrecht: een geografie van verantwoordelijkheden

Uitgaande van de theorie van Walker (2007) hangen de hierboven genoemde kwetsbaarheden samen met verantwoordelijkheden. Zoals uitgelegd in het theoretisch kader stelt zij namelijk dat verantwoordelijkheden gegrond en aangetrokken worden door kwetsbaarheden (Walker, 2007, p. 96). Dit heeft te maken met onze afhankelijkheid binnen een specifieke relatie: *dependency-in-fact.* Uit de resultaten is gebleken dat de afhankelijkheid op twee gebieden het grootst was: in de gedeelde verantwoordelijkheid met ouders en in de afhankelijkheid van de overheid.

Afhankelijkheid van ouders

De eerstgenoemde afhankelijkheid ontstond door het thuisonderwijs, waarin leerkrachten afhankelijk waren van de ondersteuning van ouders voor het leerproces van de kinderen. Dit bracht de kwetsbaarheid met zich mee dat sommige leerlingen moeilijk of niet mee konden doen met het thuisonderwijs, omdat er sprake was van een lastige thuissituatie of omdat ouders de taal niet machtig waren. Dit vroeg om het nemen van verantwoordelijkheid bij de

basisschoolmedewerkers.
Leerkracht D liet dit niet aan het toeval over en nam verantwoordelijkheid voor het maken van instructiefilmpjes, zodat ze er zeker van was dat ouders en kinderen thuis de juiste instructie kregen. Leerkracht C gaf aan dat wanneer het contact met kinderen en ouders moeizaam verliep of niet mogelijk was, ze zich daar *"moedeloos"* door voelde, maar de verantwoordelijkheid voor de rest van de klas nam, door haar tijd aan hen die wel aanwezig waren te besteden.
Deze twee voorbeelden laten zien dat ook al ontstaan er kwetsbaarheden in de (tijdelijke) afhankelijkheidsrelaties tot ouders, de leerkrachten wel genoeg zelfredzaam waren om min of meer verantwoordelijkheid te nemen voor het leerproces van de kinderen. In ieder geval om de verantwoordelijkheid te nemen te doen wat binnen hun macht lag. Dit laat ook veerkracht zien: ze zijn niet totaal overgeleverd aan de situatie. *Agency* (Miller, 2012; Schlosser, 2019), waar verderop uitgebreider op wordt ingegaan, is hierin ook te zien: leerkracht D en C maakten eigen keuzes wat betreft de omgang met thuisonderwijs, ouders en kinderen. Bovendien werd vanuit de directie grootschalige verantwoordelijkheid genomen, door de noodopvang tijdens de tweede lockdown aan een grotere doelgroep aan te bieden.
Leerkracht B, die vertelde over haar dubbele ervaring, daar zij zowel leerkracht als moeder was van kinderen op de basisschool in Utrecht, gaf aan dat ze de kwetsbaarheid die zij zelf als moeder ervoer wanneer haar collega`s haar een e-mail stuurden over dat het werk van haar kinderen niet af was, omdraaide. Haar berichten naar ouders waren minder frequent en streng, omdat ze wist welke verantwoordelijkheid ouders ineens kregen en dat ze zich hierin ook kwetsbaar konden voelen. Ze nam hierin verantwoordelijkheid voor verandering (Young, 2003).
Dit moet als volgt begrepen worden: in plaats van dat zij haar collega`s aansprakelijk stelt voor hun mailtjes, of dat ze hun gedrag kopieert, neemt ze verantwoordelijkheid voor de verandering die ze zelf graag zou willen zien. Zij *transformeert* als het ware haar eigen ervaring. Wat dit heeft betekent in het grotere geheel, is uit de resultaten niet naar voren gekomen. Leerkracht B zou haar ervaring en handeling echter wel kunnen delen met haar team, zodat anderen daar een voorbeeld aan kunnen nemen in een eventuele volgende crisissituatie. Als individu neemt zij dan verantwoordelijkheid om het gedrag van de groep aan te passen, opdat het thuisonderwijs anders vormgegeven kan worden.
Dit voorbeeld maakt namelijk ook duidelijk dat leerkrachten niet alleen afhankelijk waren van ouders. Ouders waren ook afhankelijk van leerkrachten, als het ging om begrip en een steuntje in de rug. Als het voorbeeld van leerkracht B door het team wordt opgevolgd, kan er een

verandering ontstaan in het systeem en wordt het voor ouders wellicht makkelijker om mee te doen met online onderwijs tijdens een eventuele volgende coronagolf.

Afhankelijkheid van de overheid

De afhankelijkheid van de overheid genereerde ook kwetsbaarheden en verantwoordelijkheden. Zo had leerkracht A, die naast leerkracht in de bovenbouw ook als adjunct-directeur fungeerde, onder andere de verantwoordelijkheid om te bepalen wanneer een klas wel of niet naar huis moest naar aanleiding van het aantal besmettingen. Omdat deze regels vaak wisselden en zoals leerkracht D aangaf: *"op den duur dan weet je de regels niet meer. En ouders ook niet meer",* had zij een grote verantwoordelijkheid om dit in goede banen te leiden. Hierin ligt de kwetsbaarheid dat basisschoolmedewerkers verplicht waren zich tot de door de overheid opgestelde coronamaatregelen te verhouden. Vaak was dit moeilijk bij te houden en iemand moest de verantwoordelijkheid daarvoor op zich nemen. Een belangrijke kanttekening bij de afhankelijkheid van de overheid, is dat de overheid zich wel bewust lijkt te zijn van het effect van de maatregelen op de onderwijssector. Eind 2020, begin 2021 kwam er de mogelijkheid om subsidies aan te vragen om de eerdergenoemde leerachterstanden bij kinderen weg te werken.[18] Dit is een goed voorbeeld van hoe de overheid verantwoordelijkheid neemt voor een kwetsbaarheid die de door hen opgelegde maatregelen heeft gegenereerd, en die in eerste instantie een grote verantwoordelijkheid bij de basisschoolmedewerkers neerlegt. Echter, in plaats van de volle verantwoordelijkheid daar te laten, neemt de overheid verantwoordelijkheid het probleem te verminderen door geld vrij te maken voor ondersteuning.

Ook dit kan gekoppeld worden aan de theorie van Young (2003) over politieke verantwoordelijkheid: de overheid grijpt in omdat er naar aanleiding van de coronamaatregelen een probleem ontstaat waarvan duidelijk is dat, als er niets gedaan wordt, dit structureel en ver na de coronapandemie door zal werken.[19] Er wordt verantwoordelijkheid genomen voor verandering (Young, 2003). De subsidies en de daardoor mogelijk gemaakte ondersteuning zorgden volgens leerkracht D namelijk voor meer rust: "*Dus dat ik wel duidelijk denk van joh, jij (onderwijsassistent) kan dat prima doen, ik richt me hier vooral op. (…) dan merk ik wel dat ik meer rust heb van goh, dat hoef ik niet meer te doen.",* en daarmee

[18] https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/financiering-onderwijs/extra-geld-onderwijs-door-coronacrisis (geraadpleegd op 05.05.2022)
[19] https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2021/10/28/leervertragingen-en-zorgen-over-welzijn-door-corona (geraadpleegd op 20.05.2022)

ook voor minder problemen in de toekomst.
Naast de subsidies van de overheid, speelt de intern begeleider ook een belangrijke rol in het creëren van deze rust. Ze gaf aan dat leerkrachten stress voelden over achterstanden. Dit is een kwetsbaarheid omdat het uiteindelijk de verantwoordelijkheid van de leerkracht is om het niveau van de leerlingen op peil te houden. Te denken valt dat de leerkrachten zich compleet uitputten in het wegwerken van de leerachterstanden. Dit staat de intern begeleider niet toe en trekt hierin een grens: *"(…) je moet gewoon eigenlijk nu kijken van nou, waar staan ze (de kinderen) nu, wat hebben ze nodig, en hoe kan ik die ontwikkeling weer vlot trekken."*
Het is vanzelfsprekend dat er leerachterstanden ontstaan zijn ten gevolge van de coronapandemie, maar van de leerkracht wordt verwacht dat hij/zij kijkt waar de leerling nu is in zijn/haar ontwikkeling, en van daaruit verder gaat. Er wordt verantwoordelijkheid genomen voor een toekomstgerichte aanpak (Young, 2003), in plaats van het aansprakelijk stellen van leerkrachten voor de leerachterstanden. Het al aanwezige lerarentekort zal hier ongetwijfeld een rol in spelen: het is belangrijk dat leerkrachten zowel mentaal als fysiek gezond blijven, zodat ze hun werk goed kunnen blijven doen.
De geografie van verantwoordelijkheden van de basisschool in Utrecht laat zien dat afhankelijkheid in relatie tot ouders en tot de overheid de grootste kwetsbaarheden en verantwoordelijkheden genereerde. Dit bevestigt Walkers (2007) theorie over verantwoordelijkheid, kwetsbaarheid en *dependency-in-fact*. Echter brengt de theorie van Walker dit wel in kaart, maar wat kan hier vervolgens mee gedaan worden? Hier kan de theorie van Young (2003) een bijdrage leveren. Zoals gezien bij het voorbeeld van leerkracht B over de mailtjes naar ouders, de subsidies van de overheid en het ingrijpen van de intern begeleider, is het niet alleen belangrijk om te kijken hoe verantwoordelijkheden ontstaan door kwetsbaarheden, maar ook hoe verantwoordelijkheid kan worden genomen voor verandering en hoe dit een transformerend effect kan hebben.

6.4 Behoefte aan goede (na)zorg

Bekeken vanuit de zorgethische lens, zijn niet alleen kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid met elkaar verbonden: in het theoretisch kader is duidelijk geworden dat behoeften hier ook nauw mee samenhangen. Uit kwetsbaarheden kunnen behoeften ontstaan, en behoeften kunnen aanleiding zijn om verantwoordelijkheid te nemen. De *needs-centered ethical theory* van Brock & Reader (2002) is in het theoretisch kader genoemd. Deze theorie neemt behoeften als uitgangspunt voor het adequaat handelen ten opzichte van een ander, of te wel:

het nemen van verantwoordelijkheid voor het leveren van goede zorg. Nu er stabiliteit rondom het virus is, zijn er ook meer mogelijkheden om de 'schade' die tijdens de pandemie ontstaan is te repareren; om behoeften te herkennen en hieraan tegemoet te komen (Tronto, 1993, 2013; Brock & Reader, 2002).

Behoeften en agency

In hoofdstuk 5 zijn de meest prominente behoeften gepresenteerd die tijdens de coronapandemie bij basisschoolmedewerkers ontstaan zijn: je 'ei kwijt kunnen'; voorbereid zijn en zelfzorg en ondersteuning. Als we deze behoeften tegen het licht van *the fundamental needs of agents* (Miller, 2012) houden dan wordt duidelijk dat de behoeften die genoemd werden door de basisschoolmedewerkers, ontstaan zijn uit de gebrekkige aanwezigheid van met name vijf fundamentele behoeften: *"healing; attachments; social inclusion; participation and recognition; play and security"* (p. 41-42). Hiervan zijn de laatste vier de meest sociale behoeften: anderen om je heen hebben is hier min of meer voor nodig.

Zoals eerder aangegeven was er in de hectiek van de crisis en alles wat daarbij kwam kijken, weinig ruimte voor herstel of *healing*. Dit heeft niet alleen effect gehad op de onderlinge relaties, maar ook op zelfzorg. De behoefte aan ondersteuning hangt hier ook mee samen: dit ontlast leerkrachten waardoor zij meer rust ervaren, en als het ware kunnen herstellen of *healen*.

Het thema 'ei kwijt kunnen' kan gekoppeld worden aan *participation and recognition.* Meedoen en erkend worden was in mindere mate mogelijk tijdens de coronapandemie, omdat het onderwijs afwisselend online en fysiek plaatsvond. Even een praatje tussendoor of het beroep uitoefenen op de manier waarop men gewend was, werden hierdoor belemmerd. Praten met een vertrouwenspersoon, iets wat door leerkracht B werd benoemd, kan hier ook aan gekoppeld worden. Zij gaf aan het verlangen te hebben met een vertrouwenspersoon te praten. Zoals aangegeven in het theoretisch kader maakt Miller (2012) een onderscheid tussen verlangens en behoeften, door aan te geven dat verlangens beheersbaar zijn op een manier waarop behoeften dat niet zijn (Miller, 2012, p. 21). Praten met een vertrouwenspersoon kan zowel onder verlangens als behoeften geschaard worden. Het kan gezien worden als een verlangen omdat het beheersbaar is; dit wordt duidelijk aan de hand van het feit dat leerkracht B er niet naar gehandeld heeft. Echter kan het ook gezien worden als iets dat tegemoet komt aan een fundamentele behoefte, namelijk *recognition. Recogniton*, of te wel herkenning en erkenning, gaat erom 'gezien en gehoord' te worden. Een vertrouwenspersoon kan het verhaal aanhoren, waardoor het erkent wordt en de persoon in kwestie niet alle lasten alleen hoeft te

dragen. Tot slot valt voorbereid zijn onder de fundamentele behoefte *"(play and) security"*: weten wat er gaat gebeuren en hoe daar adequaat op te kunnen reageren biedt zekerheid en veiligheid.

Ondanks het feit dat deze fundamentele behoeften gebrekkig aanwezig waren, en dit volgens Miller (2012) *agency* belemmert, is duidelijk geworden dat de basisschoolmedewerkers het vermogen hadden keuzes te maken en daarnaar te handelen (Schlosser, 2019). De eerder genoemde acties van leerkracht D en C betreffende instructiefilmpjes maken en 'kiezen' voor de kinderen die wel aanwezig waren, en de keuze van leerkracht B om niet 'mee te gaan' in het sturen van strenge mailtjes naar ouders, kunnen in verband worden gebracht met *agency*. Door alle respondenten werd benoemd dat het omgaan met de maatregelen lastig was en hen in hun werk belemmerde, maar in de resultaten is een gebrek aan *agency,* autonomie of keuzevrijheid niet genoemd, omdat het voor de respondenten geen groot thema was. [20] Binnen de maatregelen die de overheid stelde, hadden zij nog wel enigszins zeggenschap over de vormgeving van hun onderwijs. Dit was uiteraard in mindere mate dan voor de virusuitbraak, maar de basisschoolmedewerkers konden wel keuzes maken en er hier en daar een persoonlijke draai aan geven.

Tegemoetkomen aan behoeften op verschillende niveaus

Een aantal van de hiervoor genoemde behoeften komen voort uit wat voor de coronapandemie vanzelfsprekend aanwezig was. Om deze vanzelfsprekendheid te *herstellen* en te *continueren* (Tronto, 1993), en om aan nieuwe behoeften, zoals het wegwerken van leerachterstanden, tegemoet te komen, is er zowel goede zorg nodig vanuit de overheid, als de directie van de basisschool in Utrecht en van de basisschoolmedewerkers zelf. Of te wel, op macro-, meso- en microniveau.

Als de overheid (macro) goed voor zijn burgers wil zorgen, dan zouden de behoeften van basisschoolmedewerkers ook meegerekend moeten worden bij een eventuele volgende crisissituatie en de behoeften die als gevolg van de pandemie aanwezig zijn. Dit zou betekenen dat (crisis)beleid rechtvaardiger wordt ingevuld, door niet alleen kwetsbaarheid centraal te stellen, maar ook, of misschien wel vooral behoeften. Wat heeft de onderwijssector nodig om zo goed mogelijk door een eventuele volgende coronagolf/lockdown heen te komen? Als hier niet over nagedacht wordt, kunnen kwetsbaarheden binnen deze sector verergeren.

[20] Hier wordt verder op ingegaan in hoofdstuk 8.

Behoeften als uitgangspunt nemen voor goede zorg (Tronto, 1993, 2013; Brock & Reader, 2002) heeft niet alleen betrekking op de behoeften tijdens een pandemie/crisis, maar ook op de gevolgen van de crisis wanneer deze achter de rug is; er is dus ook behoefte aan nazorg. Zo moet er bijvoorbeeld voldoende tijd en ruimte zijn om het onderlinge contact te kunnen herstellen. Zowel het contact tussen de collega`s, als tussen de kinderen op de basisschool in Utrecht.

Daarnaast hebben de basisschoolmedewerkers de behoefte om voorbereid te zijn. Er wordt nu al gesproken over een coronagolf in de herfst van 2022. De overheid krijgt ook nu al kritiek dat ze zich daar niet goed op voorbereiden, en dat een nieuwe lockdown om die reden dreigt.[21] De respondenten gaven wel aan dat ze zich op het gebied van thuisonderwijs ervaringsdeskundigen voelden, maar ze willen graag weten wanneer hiervan, of van andere maatregelen, sprake zal zijn, zodat het henzelf, ouders en kinderen niet overvalt.

Nu de maatregelen al een tijdje opgeheven zijn en de normale gang van zaken weer op gang komt is het des te belangrijker dat, wanneer er een nieuwe coronagolf wordt verwacht, leerkrachten en ander basisschoolpersoneel tijdig op de hoogte zijn van de maatregelen die de overheid wil invoeren, zodat de overgang naar eventueel thuisonderwijs of andere maatregelen, soepel verloopt en daarmee ook onderdeel kan worden van het schooljaar. Dit verreist goede voorbereiding en kan bovendien gezien worden als goede zorg voor basisschoolmedewerkers: het geeft zekerheid als er van te voren een plan van aanpak klaarligt.

Op directieniveau (meso) vertelde de intern begeleider al over een plan over het oprichten van een crisisteam: "*stel dat zoiets zich nog eens voordoet, of een andere situatie, dat er dan een bepaald team is wat bij elkaar gaat zitten"* als een buffer tussen de regels van de overheid en omgang daarmee op de basisschool. Op deze manier kan er ook tegemoet worden gekomen aan de behoeften van basisschoolmedewerkers, op een niveau dat dichterbij staat dan dat van de overheid. Want, zoals ook aangegeven in het theoretisch kader, is het onmogelijk om aan behoeften van alle burgers tegemoet te komen tijdens een crisissituatie, net zoals het onmogelijk is alle kwetsbaarheden in acht te nemen (Engster, 2019). Wanneer er echter op verschillende niveaus wordt nagedacht en gehandeld, kan dit beter worden opgevangen.

De respondenten hebben ook aangegeven behoefte te hebben aan zelfzorg, hiermee vooral bedoelend: tijd voor zichzelf nemen. Dit is uiteraard iets wat er snel bij inschiet in een periode waarin er veel verandering is, en de focus vooral ligt op de omgang met de maatregelen en het

[21] https://nos.nl/artikel/2429004-door-uitblijven-coronastrategie-komt-lockdown-weer-in-beeld (geraadpleegd op 19.05.2022)

onderwijs goed doorgang geven. Het lerarentekort maakt dit niet makkelijker: een dag minder werken heeft grote consequenties. Om die reden was het niet verrassend dat dit vaak pas na afloop werd geregistreerd, zoals aangegeven door leerkracht B: "*wat dat betreft, heb ik dat wel nodig, dat ik goed voor mezelf ga zorgen. (…) als je niet lekker in je vel zit, kun je ook niet goed voor je kinderen zorgen",* en leerkracht D: "*dat ik ehm, eigenlijk wat meer tijd voor mezelf zou moeten nemen, en misschien juist ook in die lockdown. Had ik alles zo perfect moeten maken? Nee, er hadden ook wel dingen mis mogen gaan".*

Behoeften als uitgangspunt voor goede zorg (Tronto, 1993, 2013; Brock & Reader, 2002) valt ook te betrekken op zelfzorg: om goed voor jezelf te kunnen zorgen is het belangrijk om eigen behoeften te (h)erkennen. Hierin ligt in eerste instantie een taak voor de medewerkers zelf (micro), maar ook voor de directie die op verschillende manieren zou kunnen faciliteren bij de bewustwording hiervan. Zo kunnen basisschoolmedewerkers leren wat goede zorg voor henzelf is en zijn zij hier tijdens een eventuele volgende crisis beter toe in staat.

Transformatie van het life-sustaining web

Het *life-sustaining web* (Tronto, 1993) is in bovenstaande paragrafen al een aantal keer genoemd. Tronto (1993) geeft, zoals uitgelegd in het theoretisch kader, aan dat *zorg* alles is wat wij doen om onze wereld de onderhouden, continueren en repareren, zodat het *life-sustaining web* in stand wordt gehouden. Uit de resultaten is duidelijk geworden dat twee jaar lang 'corona' veel impact heeft gehad op de respondenten en het *life-sustaining web*, en dat herstel nodig is.

Naar aanleiding van dit onderzoek kan het *web* echter ook gezien worden als iets dat kan *transformeren*. De behoeften die tijdens de coronapandemie ontstaan zijn, kunnen als uitgangspunt worden genomen om het *web* zo aan te passen dat de basisschool in Utrecht bij een eventuele volgende coronagolf beter voorbereid is. Als de behoeften worden gezien als iets waarvoor verantwoordelijkheid moet worden genomen (Tronto, 1993, 2013; Brock & Reader, 2002) dan kan dit ook dienen als uitgangspunt om na te denken over verandering (Young, 2003). Wanneer hiervoor verantwoordelijkheid wordt genomen op het niveau van de basisschool zal dit ook invloed hebben op directie- en overheidsniveau. Omgekeerd werkt dit precies hetzelfde: de keuzes die de overheid maakt, beïnvloeden de directie en de medewerkers. Als leven met corona een realiteit wordt[22], dan moet er nagedacht worden over

[22] https://www.uu.nl/nieuws/een-langetermijnstrategie-om-te-leren-leven-met-het-coronavirus (geraadpleegd op 08.06.2022)

welke veranderingen nodig zijn en hoe het *life-sustaining web* getransformeerd kan worden zodat het om kan gaan met een eventuele (jaarlijkse) coronagolf, in plaats van alleen gericht te zijn op herstel van hoe het was voor de virusuitbraak.

6.5 Conclusie

In bovenstaande zorgethische reflectie zijn de theoretische bevindingen (deelvraag 1) en de belangrijkste empirische resultaten (deelvraag 2 en 3) met elkaar in verbinding gebracht. Vanuit de zorgethische lens is naar de empirische bevindingen gekeken en dit heeft inzicht gegeven in wat goede zorg voor basisschoolmedewerkers is; zowel tijdens een crisissituatie als met betrekking tot nazorg.

De lagen van kwetsbaarheid (Luna, 2009) komen tot uitdrukking in individuele en gedeelde kwetsbaarheid. Kwetsbaarheid is daarmee geen label (Luna, 2009) dat zomaar *wel* of *niet* op een groep mensen kan worden geplakt. Natuurlijk is het onmogelijk om tijdens een crisissituatie, die de hele wereld overviel, rekening te houden met kwetsbaarheden van elke individuele burger: echter is inzicht hierin is wel belangrijk, omdat er daardoor meer rekening mee kan worden gehouden tijdens een eventuele volgende crisissituatie. Daarnaast is inzicht in de gedeelde kwetsbaarheid - de verminderde mogelijkheden tot contact en communicatie die juist zo belangrijk zijn in het onderwijs - van belang, omdat het laat zien wat twee jaar lang aan wisselende maatregelen heeft aangericht.

Dat de kwetsbaarheden en verantwoordelijkheden samenhangen met afhankelijkheid (Walker, 2007), is duidelijk terug te zien in de resultaten. Basisschoolmedewerkers waren vooral afhankelijk van ouders en van de overheid tijdens de coronapandemie. Deze twee afhankelijkheden genereerden de grootste kwetsbaarheden en daarmee werd vanuit hier ook het grootste appel op het nemen van verantwoordelijkheid gedaan. Dit gebeurde op verschillende manieren: instructiefilmpjes maken; verantwoordelijkheid nemen voor de kinderen die *wel* aanwezig waren; de overheid die uiteindelijk geld vrijmaakte voor het wegwerken van achterstanden en de grens die de intern begeleider trekt voor de leerkrachten, zodat zij zich niet volledig uitputten om de achterstanden in te halen.

De behoeften die tijdens de coronapandemie ontstaan zijn hangen ook samen met kwetsbaarheid. Uit de resultaten is duidelijk geworden dat kwetsbaarheid niet alleen verantwoordelijkheden genereert, zoals Walker (2007) stelt, maar dat hieruit ook behoeften ontstaan, die zich kunnen lenen als uitgangspunt voor goede zorg (Tronto, 1993, 2013; Brock & Reader, 2002). Hieraan tegemoet komen is zowel een taak van de overheid (macro), de

directie van de basisschool in Utrecht (meso) en de basisschoolmedewerkers zelf (micro). Verantwoordelijkheid nemen voor verandering (Young, 2003) kan beginnen bij het (h)erkennen van behoeften, zowel die van anderen als de eigen behoeften. Wanneer hiervoor verantwoordelijkheid wordt genomen, zoals het voorbeeld van leerkracht B en de mailtjes naar ouders, maar ook de subsidies vanuit de overheid voor het wegwerken van leerachterstanden, kan het *life-sustaining web* gezien worden als iets dat niet alleen herstelt moet worden, maar dat ook de mogelijkheid heeft om te *transformeren*. Goede zorg voor basisschoolmedewerkers is daarom ook verantwoordelijkheid nemen voor dat wat nodig is om het *life-sustaining web* te transformeren in iets dat *om kan gaan* met eventuele coronagolven.

7. Conclusie en aanbevelingen voor de praktijk

In dit conclusie hoofdstuk geef ik antwoord op de hoofdvraag van dit onderzoek: *hoe hebben basisschoolmedewerkers kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid ervaren in hun werk tijdens de coronapandemie, welke behoeften zijn in deze situatie ontstaan en wat betekent dit vanuit zorgethisch perspectief voor goede zorg voor basisschoolmedewerkers?* De vier deelvragen die hiervoor behandeld zijn, komen samen in deze beantwoording. Het hoofdstuk wordt afgesloten met aanbevelingen voor de praktijk.

7.1 Eindconclusie

Uit dit onderzoek is gebleken dat basisschoolmedewerkers kwetsbaarheid ervaren hebben tijdens de coronapandemie. De door de overheid gecreëerde dichotomie van kwetsbaarheid in het coronacrisisbeleid: enerzijds een minderheid van ouderen en mensen met een zwakke gezondheid; anderzijds een meerderheid van gezonde en veerkrachtige burgers die hen moet beschermen, blijkt een tweedeling te zijn die veel impact heeft gehad op de respondenten. Van basisschoolmedewerkers werd gedurende twee jaar verwacht om voortdurend te schakelen tussen thuisonderwijs en onderwijs op locatie en te gehoorzamen wat betreft de coronamaatregelen. Vanwege de duur van de coronapandemie kan dit gezien worden als een onrechtvaardige tweedeling.

Kwetsbaarheid bij basisschoolmedewerkers is vanuit zorgethisch perspectief te verdelen in twee lagen: individuele kwetsbaarheid en gedeelde kwetsbaarheid. De individuele kwetsbaarheden waren bij iedereen verschillend, maar hadden te maken met het persoonlijke leven en de persoonlijke gevoelens enerzijds, en de werkende rol en opgelegde maatregelen anderzijds. De context was bepalend voor hoe de kwetsbaarheden tot uiting kwamen: met de op de achtergrond heersende coronapandemie en de privéomstandigheden waarin de respondenten zich bevonden. Voor de intern begeleider en zorgcoördinator en de leerkrachtondersteuner, die beiden geen groepsverantwoordelijkheid hadden, waren de ervaringen weer anders. De intern begeleider voelde zich kwetsbaar in haar positie ten opzichte van de andere medewerkers; vanuit huis kon ze haar werk niet op dezelfde manier uitvoeren. De leerkrachtondersteuner kon haar batterijen opladen tijdens de pandemie; zij voelde zich juist *niet* kwetsbaar.

Gedeelde kwetsbaarheid, zoals het woord al aangeeft, werd door iedereen ervaren. Het thuisonderwijs en de gedeelde verantwoordelijkheid en afhankelijkheid van ouders die dit met zich meebracht, maakte dat het contact met sommige ouders en kinderen moeizaam verliep of

niet mogelijk was. Dit werd door alle respondenten als zeer lastig ervaren. Daarnaast zorgde dit ook voor leerachterstanden bij kinderen, waarvoor de leerkrachten - totdat er subsidies loskwamen van de overheid - verantwoordelijk waren. Ook werd het onderlinge contact binnen het team en tussen de leerlingen genoemd. De zorgethische reflectie heeft laten zien dat het *life-sustaining web,* dat zo belangrijk is voor een goed functionerende school, is aangetast. Dit komt zowel door het thuisonderwijs, de vele veranderingen en de verantwoordelijkheid voor het in acht nemen van de maatregelen, en dat er om deze redenen weinig tijd en ruimte was voor *herstel.* Met name deze laatste kwetsbaarheid is belangrijk om in het oog te houden, omdat deze er langzaam insluipt en het sociale netwerk waaruit de basisschool in Utrecht bestaat verzwakt.

Bovengenoemde kwetsbaarheden genereerden niet alleen verantwoordelijkheden, maar ook behoeften. Behoefte aan persoonlijk contact, praten met een vertrouwenspersoon, het beroep uitoefenen, voorbereid zijn, zelfzorg en ondersteuning kwamen hierin het duidelijkst naar voren. Vanuit zorgethisch perspectief kunnen deze behoeften als uitgangspunt worden genomen voor moreel handelen en daarmee voor goede zorg voor basisschoolmedewerkers. Dit kan op verschillende niveaus gebeuren: zowel door de overheid (macro), de directie van de basisschool in Utrecht (meso) en door de medewerkers zelf (micro). Het *life-sustaining web* wordt hierdoor niet alleen *hersteld,* maar heeft ook de potentie in zich om te *transformeren*.

Dit onderzoek heeft laten zien dat mocht er een nieuwe coronagolf komen, of een andere crisis die de samenleving raakt en om drastische maatregelen vraagt, één ding zeker is: de ervaringen en behoeften van basisschoolmedewerkers moeten meegenomen worden in de keuzes die de overheid maakt. Daarnaast is het belangrijk om op de verschillende niveaus na te denken over en verantwoordelijkheid te nemen voor veranderingen die nodig zijn, zodat basisschoolmedewerkers bij een volgende coronagolf of andere crisissituatie beter voorbereid zijn en *om kunnen gaan* met de omstandigheden.

7.2 Aanbevelingen voor de praktijk

Uit bovenstaande volgen logischerwijs aanbevelingen op drie niveaus: overheids-; directie- en medewerkersniveau. Hiermee wordt ook een koppeling gemaakt met de *externe* doelstelling van dit onderzoek: de ervaringen van een nieuwe groep mensen meenemen in de vormgeving van toekomstig (crisis)beleid.

Op overheidsniveau is het belangrijk dat er richting de onderwijssector geld, tijd en

communicatie worden ingezet. *Geld* omdat subsidies gebruikt kunnen worden voor het aannemen van extra leerkrachtondersteuners en onderwijsassistenten, die de leerkrachten kunnen helpen met het wegwerken van achterstanden die ontstaan zijn door de coronamaatregelen. Dit kan de werkdruk met het al bestaande lerarentekort verminderen en de leerkrachten daarmee ontlasten. *Tijd* omdat het bijdraagt aan herstel van het onderlinge persoonlijke contact, zowel tussen basisschoolmedewerkers en leerlingen. Dit betekent weloverwogen keuzes maken die rekening houden met deze groep in de samenleving. Dit betekent ook *voorbereidingstijd* geven voor het opzetten van thuisonderwijs, mocht er een eventuele nieuwe coronagolf aankomen. Tot slot *communicatie,* iets wat aansluit op wat hiervoor besproken is. Het is voor basisschoolmedewerkers belangrijk om helder te kunnen communiceren naar ouders en kinderen, zodat ook zij weten waar ze aan toe zijn. Dit vraagt dat er op overheidsniveau goed en tijdig gecommuniceerd wordt naar de directie en de basisschoolmedewerkers.

Op directieniveau kan bijgedragen worden aan herstel en transformatie van het *life-sustaining web.* Activiteiten die het onderlinge contact tussen het team, maar ook tussen de leerlingen stimuleren zijn wenselijk. Daarnaast kan bij een volgende crisissituatie nagedacht worden over het inzetten van een vertrouwenspersoon, waarbij de medewerkers even hun “ei kwijt kunnen” over hun privésituatie of problemen waar zij tegenaan lopen met betrekking tot het werk. Dit kan eraan bijdragen dat medewerkers zich ‘gezien en gehoord’ voelen. Dit onderzoek heeft bovendien laten zien dat het oprichten van een crisisteam, zoals de intern begeleider aanstipte, geen slecht idee is. Onderdeel van dit team kunnen medewerkers zijn die als ‘coronamanager’ fungeren of als een zojuist genoemde vertrouwenspersoon. Dit creëert als het ware een vangnet voor de basisschoolmedewerkers. Op dit niveau kan ook nagedacht worden over hoe ouders nu alvast betrokken kunnen worden bij thuisonderwijs, zodat mocht een nieuwe coronagolf aan de orde zijn, zij er niet door overvallen worden en de overgang soepel(er) verloopt. Dit geldt natuurlijk met name voor ouders die dit de afgelopen twee jaar als lastig hebben ervaren.

Op het niveau van de medewerkers is het belangrijk dat ook zij initiatief nemen het persoonlijke contact te herstellen en in stand te houden; bijvoorbeeld door (online) contactmomenten in te plannen. Er is dan geen sprake van een spontaan contactmoment, maar het kan wel zorgen voor bruggetjes tussen de eilanden. Daarnaast is het belangrijk dat zij eigen behoeften registreren en hierop ageren. De behoefte aan zelfzorg moet serieus genomen worden zodat de kans op uitputting vermindert.

8. Kwaliteit, beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Om de kwaliteit van dit onderzoek te waarborgen zijn een aantal procedures op het gebied van *betrouwbaarheid, geloofwaardigheid* en *overdraagbaarheid* gehanteerd. In dit laatste hoofdstuk worden deze, beperkingen en tot slot aanbevelingen voor vervolgonderzoek besproken.

8.1 Betrouwbaarheid

Voor de betrouwbaarheid van dit onderzoek heb ik gedurende het hele onderzoeksproces mijn kennis en ervaringen beteugeld, om zoveel mogelijk openheid te behouden (Van Wijngaarden, Van der Meide & Dahlberg, 2017, p. 1741). Dit heb ik ten eerste gedaan middels een reflexief logboek. Hierdoor werd ik mij bewust van theoretische vooronderstellingen, maar ook van eigen ervaringen en gevoelens ten opzichte van het onderzoek. Ten tweede heb ik tijdens de interviews geprobeerd zoveel mogelijk ‘mee te gaan’ met het verhaal van de respondent. Associaties die ik had met de theorie, eigen ervaringen of met uitspraken van vorige respondenten, merkte ik wel bij mijzelf op, maar ik sprak deze zo min mogelijk uit naar de respondenten. Ik toonde medeleven en betrokkenheid, maar de focus lag op ruimte geven aan de specifieke ervaring van de respondent (van der Meide, 2015, p. 26).

Mijn thesisbegeleider heeft alle hoofdstukken gelezen en van feedback voorzien. Waar nodig werden vragen gesteld ter verduidelijking en als een interpretatie van de literatuur niet klopte of onduidelijk was, werd dit aangegeven. Daarnaast hebben medestudenten mijn onderzoeksopzet, en later de volledige scriptie, van peerfeedback voorzien. Dit draagt bij aan de betrouwbaarheid omdat de thesis door meerdere mensen gelezen en gecorrigeerd is.

De gehanteerde onderzoeksbenadering en methoden heb ik in hoofdstuk 3 zo transparant mogelijk beschreven. In de bijlagen zijn de verschillende onderdelen van het (analyse)proces zichtbaar. Dit betekent dat de methode en dit onderzoek navolgbaar zijn.

8.2 Geloofwaardigheid

Zoals aangegeven in de methode (3.6) heb ik *member checks* uitgevoerd. De verbatim uitgetypte transcripten heb ik naar de respondenten gemaild, zodat zij konden checken of dat wat erin stond klopte en of er uitspraken waren die zij liever niet terug wilden zien in het onderzoek. Dit bevordert de geloofwaardigheid van het onderzoek omdat de respondenten hierdoor inspraak hebben op de door hen verleende data. De mogelijkheid om aanvullende

informatie te geven was er ook.
De resultaten zijn gepresenteerd aan de hand van thema`s die voortkwamen uit het analyseproces volgens de *IPA* methode (3.5). Om deze thema`s te onderbouwen heb ik citaten gebruikt uit de transcripten van de respondenten. Hierdoor zijn zowel de thema`s als de uitspraken heel dicht bij de ervaringen van de respondenten gebleven en geven daarmee een geloofwaardige weergave van wat door hen verteld is.

8.3 Overdraagbaarheid

Daar dit een kwalitatief onderzoek is streef ik naar overdraagbaarheid in plaats van generaliseerbaarheid. Dit houdt in dat ik de bevindingen zo gedetailleerd mogelijk beschreven heb, zodat geïnteresseerden gelijkenissen kunnen trekken met andere contexten en de inzichten op betekenisvolle wijze kunnen gebruiken (Creswell & Poth, 2018, p. 263). Overdraagbaarheid betekent dus niet dat wat er in deze thesis staat voor elke basisschool geldt, maar juist dat medewerkers op andere basisscholen hun ervaringen kunnen vergelijken en zich wel of niet kunnen herkennen in die van de geïnterviewden. Bovendien kunnen de resultaten stimuleren tot gesprek en maatschappelijk debat, iets wat ook voor overdracht zorgt.

8.4 Beperkingen

Populatie en tijd

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen. De geleefde ervaring van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid is onderzocht bij zes respondenten, waarvan vier leerkrachten, één intern begeleider en één leerkrachtondersteuner. De respondenten hadden daarmee verschillende verantwoordelijkheden die kenmerkend zijn voor hun functie op school. Zoals aangegeven heeft de directeur van de basisschool in Utrecht respondenten geworven; waarvoor ik zeer dankbaar was, aangezien er vrijwel geen reacties kwamen op mijn wervingsmail. Behalve de voorkeur om geen leden van de directie te interviewen (omdat hun verantwoordelijkheden teveel verschillen van de leerkrachten) heb ik verder geen voorkeuren opgegeven. Wanneer alle zes respondenten echter leerkrachten waren geweest zou een gedetailleerde beschrijving van de geleefde ervaring van een specifieke populatie (met gelijke verantwoordelijkheden) mogelijk zijn geweest.
De basisschoolmedewerkers vertelden over zowel ouders als kinderen. Dit is echter niet verteld vanuit het perspectief van de ouders en kinderen zelf. Om een duidelijker beeld te

krijgen van wat de coronapandemie en de daarbijhorende maatregelen veroorzaakt hebben op een basisschool, is het wenselijk om deze doelgroepen zelf ook aan het woord te laten. Deze overweging heb ik vroegtijdig in het onderzoek besproken met mijn thesisbegeleider. Onderzoek met kinderen kent bijvoorbeeld veel strengere ethische eisen, dan wanneer het om onderzoek met volwassenen gaat. Vanwege de tijd die beschikbaar was voor deze thesis was dit niet haalbaar.

Een andere beperking die met tijd te maken heeft, is dat er geen *member checks* uitgevoerd zijn na de data-analyse. Ik heb daarmee niet gecheckt of respondenten zich herkennen in voorlopige resultaten van het onderzoek (Levy, 2015, p. 88). Dit is een beperking omdat zij, wanneer ik dit wel had gedaan, wellicht aanvullingen hadden gehad. Daarnaast zou het de geloofwaardigheid van het onderzoek hebben vergroot.

Reflexiviteit

Eerder heb ik aangegeven dat ik een reflexief logboek bijhield en tijdens het interview mijn associaties zoveel mogelijk probeerde te beteugelen. Dit laatste lukte meestal goed, maar niet altijd. Soms vertelde een respondent over een ervaring waarbij ik bijvoorbeeld moest denken aan ‘zelfzorg’. Om te laten merken dat ik naar de respondent luisterde, sprak ik dit soms hardop uit. Vervolgens begon de respondent dit woord zelf te gebruiken om de ervaring verder te beschrijven. Dit is een beperking omdat ik hier en daar wellicht ‘woorden in de mond’ heb gelegd. Mijn intentie was echter niet om de ervaring te *framen* zodat het bruikbaar was voor het onderzoek, maar juist om de respondent te erkennen en gerust te stellen in het soms moeilijk te vertellen verhaal.

Om de respondenten te beschermen en hun anonimiteit te waarborgen is het onmogelijk om alle reflecties die ik opgeschreven heb (zowel over de interviews als voorafgaand aan de analyse) zichtbaar te maken in de bijlagen. Uiterlijke kenmerken of andere zaken die de herleidbaarheid vergroten, heb ik weggelaten. Hierbij ook in het achterhoofd houdend dat het onderzoek gelezen wordt door het team van de basisschool in Utrecht. Dit vermindert de transparantie in de methode, en kan daarom gezien worden als een beperking.

8.5 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Ervaringen van kinderen en ouders

Uit de hierboven genoemde beperkingen volgt de aanbeveling om onderzoek te doen naar de ervaringen van kinderen met (thuis)onderwijs tijdens de coronapandemie. Daarnaast is uit dit

onderzoek gebleken dat thuisonderwijs leidde tot een gedeelde verantwoordelijkheid met ouders. Een aantal respondenten waren zowel moeder als leerkracht en gaven aan dat dit zwaar was. Echter hadden zij in ieder geval kennis van hoe ze hun kinderen goed konden begeleiden, maar hoe zit het met ouders die deze kennis niet hebben? Hoe hebben zij het ervaren om hun kinderen thuis te moeten begeleiden met schoolwerk, wetende dat ze daarin niet voldoende konden betekenen? Wat hebben zij nodig om dit bij een eventuele volgende coronagolf beter te kunnen doen? Onderzoek naar de geleefde ervaring van het geven van thuisonderwijs bij ouders die bijvoorbeeld de taal niet machtig zijn, of om andere redenen moeilijkheden ervaren, is om deze redenen relevant. Dit draagt bij aan herstel en transformatie van het *life-sustaining web.*

Agency

Agency is kort uitgelegd in het theoretisch kader en hier is ook op teruggekomen in de zorgethische reflectie. Aangezien dit onderzoek echter focust op de concepten kwetsbaarheid, verantwoordelijkheid en behoeften, is hier geen nadruk op gelegd. Het begrip is telkens onderdeel geweest van het theoretisch kader, maar ik heb tijdens de interviews niet direct naar dit begrip gevraagd omdat het, zoals aangegeven, niet de focus van het onderzoek was. Omdat de coronapandemie een periode was met ingrijpende, vrijheidsbeperkende maatregelen is een verdere uiteenzetting van dit begrip en onderzoek naar de (geleefde) ervaringen van *agency* bij basisschoolmedewerkers, maar ook bij ouders, relevant.

Literatuur

Baur, V., Van Nistelrooij, I., & Vanlaere, L. (2017). The sensible health care professional: a care ethical perspective on the rol of caregivers in emotionally turbulent practices. *Medicine, Health Care and Philosophy, 20*(4), 483-493.

Beames, J. R., Christensen, H. & Werner-Seidle, A. (2021). School teachers: the forgotten frontline workers of Covid-19. *Australasian Psychiatry*, *29*(4), 420–422.

Brock, G. & Reader, S. (2002). Needs-centered ethical theory. *The Journal of Value Inquiry, 36,* 425-434.

Bruins, B. J. (2020, 12 maart). Brief van de minister voor medische zorg [Kamerbrief]. Geraadpleegd op 13.02.2021 van: https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-25295-124.pdf

Cohen-Fraade, S. & Donahue, M. (2021). The impact of Covid-19 on teachers' mental health. *Journal for Multicultural Education, 1,* 18-29. https://doi.org/10.1108/JME-08-2021-0131

Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches.* Los Angeles: Sage.

Dahlberg, H. & Dahlberg, K. (2020). Open and reflective lifeworld research: a third way. *Qualitative Inquiry*, *26*(5), 458–464. doi: 10.1177/1077800419836696 journals.sagepub.com/home/qix

Engster, D. (2019). Care ethics, dependency, and vulnerability. *Ethics and Social Welfare,13*(2), 100-114. doi: 10.1080/17496535.2018.1533029

Finlay, L. (1999). Applying phenomenology in research: problems, principles and practice. *British Journal of Occupational Therapy, 62*(7), 299-306.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and woman`s development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Given, L. M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods.* Los Angeles: Sage Publications.

Goodin, R. E. (1985). *Protecting the vulnerable: a reanalysis of our social responsibilities.* Chicago: The University of Chicago Press.

Held, V. (1987). Non-contractual society: A feminist view. *Canadian Journal of Philosophy, 17*(1), 111-137.

Held, V. (2006). *The ethics of care: personal, political, global.* Oxford: Oxford University Press.

Herman, K. C., Sebastian, J., Reinke, W. M., & Huang, F. L. (2021). Individual and school predictors of teacher stress, coping, and wellness during the Covid-19 pandemic. *School Psychology, 36*(6), 483-493. http://dx.doi.org/10.1037/spq0000456

Hilger, K. J. E., Scheibe, S., Frenzel, A. C., & Keller, M. M. (2021). Exceptional circumstances: changes in teachers' work characteristics and well-being during Covid-19 lockdown. *School Psychology, 36*(6), 516-532. http://dx.doi.org/10.1037/spq0000457

Kittay, E. F. (1999). *Love's labor: essays on women, equality and dependency.* New York: Routledge.

Lange, M. M. (2013). Book review: *The ethics of need: agency, diginity and obligation*.

Leget, C. van Nistelrooij, I., & Visse, M. (2019). Beyond demarcation: care ethics as an interdisciplinary field of inquiry. *Nursing Ethics, 26*(1), 17-25. doi:10.1177/0969733017707008.

Levy, L. D. (2015). Discovering grounded theories for social justice. In Johnson, W. C. & Parry, C. D. (Eds.), *Fostering social justice through qualitative inquiry.* (pp. 71-100). New York: Routledge

Luna, F. (2009). Elucidating the concept of vulnerability: layers not labels. *International Journal of Feminist Approaches to Bioethics*, *2*(1), 121-139.

Mackenzie, C., Rogers W. & Dodds S. (2014). Introduction: What is vulnerability, and why does it matter for moral theory? In: Mackenzie, C., Rogers W. & Dodds S. (Eds), *Vulnerability: new essays in ethics and feminist philosophy* (pp. 1-29). Oxford: Oxford University Press

Miller, S. C. (2012). *The ethics of need: agency, dignity and obligation*. New York: Routledge

Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. London/New York: Routledge.

Moustakas, C. (1994). *Phenonological research methods*. Thousands Oaks, CA: Sage.

Nabe-Nielsen, K., Fuglsang, N.V., Larsen, I. & Nilsson, C. J. (2021). Covid-19 risk management and emotional reactions to Covid-19 among school teachers in Denmark. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 63*(5), 357- 362.

Noddings, N. (1984). *Caring, a feminine approach to ethics and moral education.* Berkeley: University of California Press.

Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during Covid-19. *Educational Researcher, 50*(5), 325–327. doi: 10.3102/0013189X211004138

Pressley, T., Ha, C., & Learn, E. (2021). Teacher stress and anxiety during Covid-19: an empirical study. *School Psychology*, *36*(5), 367-376.

Reader, S. (2005). Introduction. In: Reader, S. (Eds), *The philosophy of need* (pp. 1-24), Cambridge: Cambridge University Press.

Ruddick, S. (1989). *Maternal thinking: toward a politics of peace.* Boston: Beacon Press.

Sander-Staudt, M. (2021). Care ethics. In Fieser, J. & Dowden, B. (Eds.), *Internet Encyclopedia of Philosophy.* Geraadpleegd op 04.06.2022 via https://iep.utm.edu/care-eth/

Schlosser, M. (2019). Agency. In Zalta, E. N. (Eds.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Geraadpleegd op 11.06.2022 via https://plato.stanford.edu/entries/agency/

Smith, J. A., Flower, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research.* London: SAGE Publications Inc.

Soncini, A., Politi, E., & Matteucci, M. C. (2021). Teachers navigating distance learning during Covid-19 without feeling emotionally exhausted: the protective role of self-efficacy. *School Psychology, 36*(6), 494-503.

Tronto, J. C. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care.* New York: Routledge.

Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: markets, equality and justice*. New York: New York University Press.

Tronto, J. C. (2017). There is an alternative: homines curans and the limits of neoliberalism. *International Journal of Care and Caring, 1*(1), 27-43.

Van der Meide, H. (2015). Het onthullen van ervaringen: fenomenologie als kwalitatieve onderzoeksbenadering: deel 1 van een tweeluik. *Kwalon, 20*(1), 21-28. doi:10.5553/KWALON/138515352015018001007

Van Wijngaarden, E., Van der Meide, H. & Dahlberg, K. (2017). Researching health care as a meaningful practice: toward a nondualistic view on evidence for qualitative research. *Qualitative Health Research, 27*(11), 1738–1747.

Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek? Praktijkboek voor methoden en technieken*. Den Haag: Boom Lemma

Walker, M. U. (2007). *Moral understandings: a feminist study in ethics*. Oxford: Oxford University Press. (origineel 1998).

Wang, Z., Pang, H., Zhou, J., Ma, Y. & Wang, Z. (2021). What if…it never ends?: examining challenges in primary teachers' experience during the wholly online teaching. *The Journal of Educational Research, 114*(1), 89-103. DOI: 10.1080/00220671.2021.1884823

Young, I. M. (2003). *Political responsibility and structural justice.* The Lindley Lecture, University of Kansas.

Overige bronnen

Krasner, L. (1947). *Abstract No. 2* [Schilderij]. Barbican Centre, London. Geraadpleegd op 06.06.2022 via: https://artsandculture.google.com/asset/abstract-no-2-1947-%C2%A9-pollock-krasner-foundation-lee-krasner/bQG2gol8OMGaFw

Rijneveld, M. L. (2022). *Het Warmtefort.* Amsterdam: Atlas Contact.

Bijlagen

Bijlage A: Model Utrechtse Zorgethiek

Bijlage B: Wervingsmail basisscholen in de omgeving

Beste directeur/directrice,

Mijn naam is Eleni Tukker en ik studeer aan de Universiteit voor Humanistiek in Utrecht (https://www.uvh.nl/). Daar doe ik de master 'Zorgethiek en Beleid', waarvoor in maart het afstudeeronderzoek van start gaat.

Op de Universiteit is sinds 2020 het onderzoek 'Zorgzaam uit de Crisis' gaande. Er is onderzoek gedaan naar de invloed van het coronabeleid op kwetsbare groepen in de samenleving (thuiswonende ouderen, mensen met een licht verstandelijke beperking in zorginstellingen, patiënten in de palliatieve zorg en ongedocumenteerden en statushouders).

Voor de volgende fase in het onderzoek is er vraag naar ervaringen uit de onderwijssector, een sector die ook heel hard is geraakt door de coronamaatregelen. Welke beleidskeuzes zijn er rondom deze sector gemaakt en wat betekenen de maatregelen voor de betrokkenen zelf? Hier wil ik met mijn masterscriptie graag aan bijdragen en ben daarom op zoek naar een basisschool die wil deelnemen aan dit onderzoek. Het zou gaan om 5-8 interviews met leerkrachten en medewerkers (nb: 1 interview per leerkracht/medewerker). Eventueel 1 à 2 observaties, als de omstandigheden het toelaten. Ik kan me voorstellen dat deelname niet de eerste prioriteit heeft om dit moment, maar op de langere termijn kan het zeer gunstig zijn. Doel van het gehele onderzoek is namelijk om een inzetbaar, alternatief (crisis)beleidskader te ontwikkelen dat in verschillende sectoren kan worden gebruikt.

Bijgaand nog een link naar het onderzoek zelf:
https://www.uvh.nl/onderzoek/leerstoelgroepen-en-projecten/zorgethiek/projecten/hoe-blijft-ons-beleid-zorgzaam-ook-in-crisissituaties

Mocht dit interesse bij u opwekken, hoor ik het graag zo snel mogelijk. De officiële start van de scriptie is op 15 maart 2022. U kunt mij ook telefonisch bereiken op:
Natuurlijk ook voor eventuele vragen.

Met vriendelijke groet,
Eleni Tukker

Bijlage C: Informatiebrief en toestemmingsformulier

Informatie voor deelname aan wetenschappelijk onderzoek

Titel van het onderzoek: De kwetsbaarheid van veerkrachtige burgers: een zorgethisch onderzoek naar de kwetsbaarheid van basisschoolmedewerkers tijdens de coronapandemie

Inleiding
Geachte heer/mevrouw,
Met deze informatiebrief wil ik u vragen of u wilt meedoen aan wetenschappelijk onderzoek. Meedoen is vrijwillig. U leest hier om wat voor onderzoek het gaat, wat het voor u betekent, en wat de voordelen en nadelen zijn. Wilt u de informatie doorlezen en beslissen of u wilt meedoen? Als u wilt meedoen, kunt u het formulier invullen dat u in dit document vindt.

Stel uw vragen
U kunt uw beslissing nemen met de informatie die u in deze informatiebrief vindt. Daarnaast raden we u aan om op de website van de UvH de veelgestelde vragen van deelnemers aan onderzoek te lezen.

1. Algemene informatie
Dit onderzoek is goedgekeurd door de zogenoemde Ethische Commissie van de Universiteit voor Humanistiek. Een ethische commissie toetst of u als deelnemer juist wordt behandeld, of u de juiste informatie ontvangt en of er goed met uw gegevens wordt omgegaan.

2. Wat is het doel van het onderzoek?
In het coronacrisis beleid ligt de nadruk op het beschermen van kwetsbare burgers in de samenleving. Daarmee bedoelt de overheid ouderen en mensen met een zwakke gezondheid. Basisschoolmedewerkers zoals u, samen met vele andere groepen in de samenleving, horen bij de sterke, 'veerkrachtige burgers'. Met dit onderzoek wil ik inzicht krijgen in uw ervaringen tijdens de coronapandemie. Doel is om de ervaringen van basisschoolmedewerkers mee te laten tellen bij het maken van (crisis)beleid in de toekomst.

3. Hoe verloopt het onderzoek?
U wordt benaderd door Eleni Tukker, de onderzoeker.

- ik verzamelen gegevens over uw ervaringen tijdens de coronapandemie (zie punt 2)

4. Welke afspraken maken we met u?
Ik wil graag dat het onderzoek goed verloopt. Daarom maak ik de volgende afspraken met u :

- U neemt contact op met de onderzoeker in deze situaties:
  - U wilt niet meer meedoen met het onderzoek.
  - Uw telefoonnummer, adres of e-mailadres verandert.

5. Wanneer stopt het onderzoek?

a. U wilt zelf stoppen met het onderzoek. Dat mag op ieder moment. Meld dit dan meteen bij de onderzoeker. U hoeft er niet bij te vertellen waarom u stopt.
b. Het onderzoek stopt om andere redenen
c. Het onderzoek is afgerond

Wat gebeurt er als u stopt met het onderzoek?

De onderzoekers gebruiken de gegevens die tot het moment van stoppen zijn verzameld.

6. Wat doen we met uw gegevens?
Doet u mee met het onderzoek? Dan geeft u ook toestemming om uw gegevens te verzamelen, gebruiken en bewaren.

Welke persoonsgegevens vragen we aan u?

Naam en e-mailadres

Waarom verzamelen, gebruiken en bewaren we uw gegevens

Ik verzamel, gebruik en bewaar uw gegevens om de vragen van dit onderzoek te kunnen beantwoorden. En om de resultaten te kunnen publiceren.

Hoe beschermen we uw privacy?

Om uw privacy te beschermen geef ik uw naam een code. Als ik uw gegevens verwerken, gebruik ik steeds alleen die code. Ook in rapporten en publicaties over het onderzoek kan niemand terughalen dat het over u ging. Namenlijsten worden tijdens het onderzoek op een beveiligde locatie bewaard.

Wie kunnen uw gegevens zien?

Sommige personen kunnen wel uw naam en andere persoonlijke gegevens zonder code inzien. Dit zijn mensen die contact met u moeten opnemen en het onderzoek moeten uitvoeren. Dit betreft in ieder geval de projectleider:

Eleni Tukker

Hoelang bewaren we uw gegevens?

Ik bewaar uw gegevens gedurende de uitvoering en publicatie van het onderzoek. Daarna worden de namenlijsten met codes vernietigd. Om aan te kunnen tonen dat er daadwerkelijk personen aan het onderzoek hebben deelgenomen en ik geen gegevens heb verzonnen worden de toestemmingsformulieren digitaal gearchiveerd gedurende maximaal 10 jaar. Omdat de namenlijsten

met code worden vernietigd zodra ze niet meer nodig zijn voor de uitvoering van het onderzoek is dan niet meer te herleiden van wie welke gegevens zijn.

Wilt u meer weten over uw privacy?

- Wilt u meer weten over uw rechten bij de verwerking van persoonsgegevens? Lees dan de Privacy Verklaring voor onderzoek van de UvH.
- Heeft u vragen over uw rechten? Of heeft u een klacht over de verwerking van uw persoonsgegevens? Neem dan contact op met degene die verantwoordelijk is voor de verwerking van uw persoonsgegevens. Voor dit onderzoek is dat:
  Eleni Tukker

Waar vindt u meer informatie over het onderzoek?
Dit onderzoek hoort bij de uitbreidingsfase van het lopende onderzoek 'Zorgzaam uit de crisis' aan de Universiteit voor Humanistiek. Als u hier meer over wilt lezen kan dat via deze link: https://www.uvh.nl/onderzoek/leerstoelgroepen-en-projecten/zorgethiek/projecten/hoe-blijft-ons-beleid-zorgzaam-ook-in-crisissituaties

7. Heeft u vragen?
Vragen over het onderzoek kunt u stellen aan Eleni Tukker

8. Hoe geeft u toestemming voor het onderzoek?
U vertelt de onderzoeker of u de informatie begrijpt en of u wel of niet wilt meedoen. Wilt u meedoen? Dan vult u het toestemmingsformulier in dat u bij deze informatiebrief vindt. U en de onderzoeker krijgen allebei een getekende versie van deze toestemmingsverklaring.

Toestemmingsformulier deelnemer (informed consent)

Titel van het onderzoek: De kwetsbaarheid van veerkrachtige burgers.

Voor de deelnemer

- ☐ Ik heb de informatiebrief gelezen. Ook kon ik vragen stellen. Mijn vragen zijn goed genoeg beantwoord. Ik had genoeg tijd om te beslissen of ik meedoe.
- ☐ Ik weet dat meedoen vrijwillig is. Ook weet ik dat ik op ieder moment kan beslissen om toch niet mee te doen met het onderzoek. Of om ermee te stoppen. Ik hoef dan niet te zeggen waarom ik wil stoppen.
- ☐ Ik geef de onderzoekers toestemming om mijn gegevens te verzamelen en gebruiken. De onderzoekers doen dit alleen om de onderzoeksvraag van dit onderzoek te beantwoorden.

- ☐ Ik weet dat voor de uitvoering van het onderzoek sommige mensen al mijn gegevens kunnen inzien. Die mensen staan in deze informatiebrief. Ik geef deze mensen toestemming om mijn gegevens in te zien voor deze controle.
- ☐ Ik wil meedoen aan dit onderzoek.

Mijn naam is (deelnemer):

Handtekening: Datum : __ / __ / __

Voor de onderzoeker

Ik verklaar dat ik deze deelnemer volledig heb geïnformeerd over het genoemde onderzoek.

Als er tijdens het onderzoek informatie bekend wordt die de toestemming van de deelnemer zou kunnen beïnvloeden, dan breng ik hem/haar daarvan tijdig op de hoogte.

Naam onderzoeker (of diens vertegenwoordiger):

Handtekening: Datum: __ / __ / __

Bijlage D: Interviewguide

Inleiding

- Heel fijn dat je mee wilt doen aan dit onderzoek
- Doelstelling kort benoemen: inzicht krijgen in de ervaringen van basisschoolmedewerkers tijdens de coronapandemie
- Open interview: omdat ik geïnteresseerd ben in jouw ervaringen, zal je merken dat het interview vrij open is, meer als een gesprek. Ik ga vooral goed naar jou luisteren en inspelen op wat jij mij vertelt
- Om te beginnen wil ik je vragen om in gedachten terug te gaan naar 15 maart 2020, toen scholen in het hele land voor het eerst de deuren moesten sluiten vanwege de virusuitbraak. Kan je me vertellen wat er toen allemaal gebeurde en hoe dat voor jou was?

Thema: Verantwoordelijkheid

- Welke (nieuwe) verantwoordelijkheden heb je als leerkracht/medewerker gekregen tijdens de coronapandemie?
- Hoe was dat voor jou/hoe voelde je je daarbij?
- Wat is je grootste verantwoordelijkheid geweest?

Thema: Kwetsbaarheid

Kort inleiden: (mocht kwetsbaarheid nog niet door de respondent benoemd zijn) Je benoemt interessante thema`s. Een thema dat voor dit onderzoek interessant is, is kwetsbaarheid. De overheid heeft het in persconferenties vaak over kwetsbare groepen (ouderen of mensen met een gezondheidsprobleem), maar:

- Wat versta je zelf onder kwetsbaarheid?
- Heb je je kwetsbaar gevoeld tijdens de pandemie?
- Kan je dit omschrijven?
- In welke situatie heb je je het meest kwetsbaar gevoeld?
- Hoe heb je het ervaren om bij een persconferentie te horen dat scholen opnieuw dicht moesten?
- Heb je kwetsbaarheid bij anderen gezien? (zoals bij collega`s/ouders/leerlingen)

Thema: Behoeften

- Waar heb je steun aan gehad de afgelopen twee jaar?
- Heb je als leerkracht bepaalde dingen gemist die je hadden kunnen helpen bij je taken/verantwoordelijkheden?
- Waar zou je behoefte aan hebben gehad?
- Zijn er dingen die je nu zouden kunnen helpen in je werk?

Afsluiting

- Hoe vond je het om terug te blikken op de afgelopen twee jaar?
- Bedankt!
- Uittypen en opsturen (begin april)

Bijlage E: Illustratieve fragmenten reflexief logboek

Fragment 16.03.2022

Ik heb zo meteen het eerste interview voor dit onderzoek. Ik vind het echt spannend. Ben wel goed voorbereid en vind het ook fijn om het eerste interview online te doen, maar ik heb het erg koud. Ik probeer te denken dat het ook heel interessant zal zijn om te horen wat zij allemaal te vertellen heeft. Waar ik nog een beetje onzeker over ben zijn mijn vragen. Maar die kan ik natuurlijk aanpassen na dit interview, mocht het schuren. De volgorde is wel goed, denk ik: eerst terug naar het begin van de pandemie. Daarna verantwoordelijkheid, omdat het niet direct een heel gevoelig onderwerp is. Als ze daar dan het een en ander over verteld heeft, kan ik doorgaan naar kwetsbaarheid. Best spannend. Tot slot behoeften. Door dit op te schrijven probeer ik mezelf nu in elk geval 'leeg' te maken en open te staan voor wat ze mij allemaal gaat vertellen. Het is gewoon even aftasten. Praat ze veel/weinig? Het is wel goed om de vraag te stellen of ze kwetsbaarheid ervaren heeft, want anders ga ik daar alvast vanuit. Na het interview zal ik ook wel even opschrijven hoe het gegaan is.

(…)

Ik voelde me niet op mijn gemak tijdens het interview. Dat komt omdat de taal niet goed aansloot bij de respondent en ik had verwacht dat ze uit zichzelf meer zou vertellen. Het was ook lastig om over de term kwetsbaarheid te praten. Dit is toch eigenlijk zo`n abstract begrip. Ik voelde er zelf ook weerstand bij. Nou ja, het was ook het eerste interview, dus dat is gewoon altijd even lastig. Ik heb daarna wel direct de hulp van de hoofdonderzoeker ingeschakeld, en ze heeft me ook erg geholpen. Voel me wel zekerder over het interview van morgen.

Fragment 19.03.2022

Tot nu toe heb ik drie interviews afgenomen. Het eerste was heel spannend en daarna is het beter gegaan. Mede dankzij de tips van de hoofdonderzoeker, dat hielp echt enorm! Toch twijfel ik… Doe ik het wel goed? Stel ik de goede vragen om te achterhalen hoe kwetsbaarheid ervaren wordt? Tot nu toe heeft geen van de respondenten zelf het woord 'kwetsbaar' in de mond genomen. Ik heb het dus telkens geïntroduceerd. Het is misschien niet een gebruikelijke term in het onderwijs? Aan de ene kant denk ik, het gaat goed, aan de andere kant ben ik bang dat er veel meer is wat ik had kunnen doen en zeggen. Maar ik wil ook niet expliciet naar 'lagen' van kwetsbaarheid gaan vragen, dat is nou juist niet de bedoeling. Nou ja, als een uitkomst is dat kwetsbaarheid niet echt een thema is, dan is dat ook een uitkomst. Maar het is ook niet dat het helemaal niet speelt. Ze willen in het grotere project weten hoe de termen in een andere sector worden ingevuld. Daar kan ik wel antwoord op geven, of dat zal in elk geval duidelijk worden.

Reflexief logboek voorafgaand aan analyse

Fragment 14.04.2022

Het interview met (…) was het eerste fysieke interview op de basisschool in Utrecht. Ik voelde me een stuk zelfverzekerder dan de dag ervoor. Het jammere was dat ze IB`er was en geen leerkracht. Maar goed, ze vertelde wel veel. Ze had een organisatorische rol, ze was ook zorgcoördinator. Het was voor mijn gevoel gewoon een prettig interview.

Fragment 16.04.2022

Bij (…) had ik vaak het gevoel: wow, wat fijn, jij geeft echt heel veel informatie. Ze praatte wel veel, en vaak in afgebroken zinnen, maar vertelde ook gewoon heel veel. Het was het eerste van de drie interviews in de nieuwe week. En ook waarvan ik op een kruk zat, iets wat niet heel fijn was. Bij haar kreeg ik echt zo`n warm juffen gevoel, en dat ze het allemaal wel onder controle had. Dit zijn dus allemaal dingen die ik moet 'beteugelen'.

Fragment 18.04.2022

Vandaag het laatste interview doorlezen. Tijdens het interview met (…) had ik het gevoel al veel gehoord te hebben. Alsof er een soort verzadiging kwam. Maar toch moet ik proberen bij dit interview nog even een open houding aan te nemen en me concentreren. Daarna kan ik beginnen met schrijven!

Bijlage F: Data-analyse: Analyse stap 2: initial noting (voorbeeld transcript 4 en 5)

Page	Line	Comment scope	Comment text	Date
13	3	E: Ja, dat kan natuurlijk. Maar nog even terug naar het begin, heb je een situatie dat je je ook echt in je werk kwetsbaar hebt gevoeld? 4: (…) ehm, nee niet echt.	In het werk niet echt kwetsbaarheid gevoeld	16-apr-2022
13	6	Ik moet even na, we gingen ook als collega`s ook gewoon allemaal uit elkaar, dus we zaten ook echt allemaal in bubbels, dit was zegmaar mijn bubbel, was echt maar met 2 klassen, wat ik gewoon mis, maar of dat echt kwetsbaarheid is, is het contact met collega`s.	Contact met collega`s groot gemis	16-apr-2022
13	6	Ik moet even na, we gingen ook als collega`s ook gewoon allemaal uit elkaar, dus we zaten ook echt allemaal in bubbels, dit was zegmaar mijn bubbel, was echt maar met 2 klassen, wat ik gewoon mis, maar of dat echt kwetsbaarheid is, is het contact met collega`s.	Twijfelt zelf of er een link is met kwetsbaarheid	16-apr-2022
13	9	Dat het allemaal online moest, en je, het lijkt wel of de omgeving een beetje uit elkaar valt, want ja je hebt eigenlijk alleen, je ziet alleen je eigen eilandje, dat is het eigenlijk en dat vond ik soms wel moeilijk om dat allemaal online, dus dat moest miste ik wel, maar of dat echt kwetsbaar is	Eigen eilandje	16-apr-2022

Page	Line	Comment scope	Comment text	Date
10	29	E: Mm, jaja, en voor jou als, in jouw rol als leerkracht? Kwetsbaarheid? 5: Ehm, op zich heb ik me als leerkracht niet kwetsbaar gevoeld, we hebben een heel sterk hecht team, je kan altijd op elkaar terugvallen,	Als leerkracht niet kwetsbaar	17-apr-2022
10	31	5: Ehm, op zich heb ik me als leerkracht niet kwetsbaar gevoeld, we hebben een heel sterk hecht team, je kan altijd op elkaar terugvallen,	Terugvallen op sterk team	17-apr-2022
10	32	, en we hebben er 1 lijn in proberen te krijgen, wat het dagritme betreft. En afspraken gemaakt, daar hielden we ons ook aan, dus wat dat betreft ging het wel heel goed. In mijn rol als leerkracht, er was heel veel duidelijkheid, eh wat kan je van mij als leerkracht verwachten, en wat kan ik van jou als leerling verwachten, en ook het team. We steunde elkaar daar heel erg in	Veel steun aan team	17-apr-2022
11	6	5: Ja, vanaf dag 1. Dus ja, dat was wel iets heel moois als ik daar nu terug aan denk. Dus thuis als moeder was ik kwetsbaarder dan als leerkracht.	Thuis als moeder veel kwetsbaarder dan als leerkracht	17-apr-2022

Data-analyse: analyse stap 3 en 4: *Developing emergent themes* en *searching for connections across emergent themes* (voorbeeld transcript 4 en 5)

Stap 3	**Stap 4**
Voelt als lang geleden	**Wat overkomt me nu?**
Wat gaat er gebeuren?	Voelt als lang geleden
Stress aankondiging lockdown	Wat gaat er gebeuren?
Verantwoordelijkheidsgevoel	Stress aankondiging lockdown
Instructiefilmpjes maken	Orde in chaos creëren
Orde in chaos creëren	Hele klas in quarantaine
Overuren	
Denken in oplossingen	**Omgang met chaos**
Betrokkenheid bij zowel kind als ouders	Weg banen door chaos
Contact met ouders	Instructiefilmpjes maken
Niveau op peil houden	Overuren maken
Weg banen door chaos	Denken in oplossingen
Doel voor ogen houden (dat kinderen zich blijven ontwikkelen)	Houvast voor zichzelf creëren
	Praktisch
Erg lastig als ze ouders niet kon bereiken	Strikt met maatregelen
Ouders ontlasten	Focus op het leren
Duidelijk communicatie	Behoudt de focus
Onderbouw: lezen en schrijven	
Reacties van ouders	**Verantwoordelijkheidsgevoel**
Meer tijd krijgen	Verantwoordelijkheidsgevoel
Online met hele jonge kinderen (niet altijd mogelijk)	Niveau op peil houden
Jonge kinderen en thuisonderwijs	Doel voor ogen houden (dat kinderen zich blijven ontwikkelen)
Omgaan met lastige thuissituaties	
Doen wat je kan op dat moment	Ouders ontlasten
Moeite met afstand	Duidelijk communicatie
Houvast voor zichzelf creëren	Onderbouw: lezen en schrijven
Ontwikkeling kind	Doen wat je kan op dat moment
Halve klassen	Meer tijd krijgen
Achterstanden vielen mee	Gezinnen in de gaten houden
Trots op school	Wat kan ik doen om te helpen?
Trots op zichzelf	
Halve klassen met elkaar verbinden	**Samenwerking ouders**
Kinderen op school en kinderen thuis met elkaar verbinden	Contact met ouders
	Betrokkenheid bij zowel kind als ouders
Spelletjes – leuk maken voor kinderen	Erg lastig als ze ouders niet kon bereiken
En door!	Reacties van ouders
Eigen schuld	Moeite met afstand
Bewaken dat iedereen hetzelfde deed	Meeleven met ouders
Hele klas in quarantaine	Ouders moeten meewerken
Hulp van onderwijsassistent	Frustratie samenwerking ouders
Meeleven met ouders	Ouders leren tijdens coronapandemie
Werk = hobby	Aardige en aanmoedigende berichten van ouders
Loslaten wanneer je niet kunt helpen	
Onzekerheid kinderen wel/niet online	**Ontwikkeling kinderen**
Noodopvang (eindelijk weer naar school)	Online met hele jonge kinderen (niet altijd mogelijk)
Ouders moeten meewerken	Achterstanden vielen mee
Frustratie samenwerking ouders	Halve klassen met elkaar verbinden
Lockdown onderbouw	Kinderen op school en kinderen thuis met elkaar verbinden
Risicogroep	
Praktisch	Spelletjes – leuk maken voor kinderen
Strikt met maatregelen	En door!
Miste contact met collega`s	Jonge kinderen en thuisonderwijs
Twijfel over kwetsbaarheid	Moeite met afstand
Omgeving valt uit elkaar	Ontwikkeling kind
Eilandje/coconnetje	Halve klassen

Als leerkracht wil ik graag contact Opmerkzaamheid Online is kwetsbaarheid Zelfkennis Focus op gezin Online lesgeven zwaarder dan op school Online lesgeven is geen lesgeven Gewoon weer bij elkaar zijn Geen kleine contactmomentjes tussendoor Kinderen wilden graag naar school Kwetsbaarheid bij kinderen Gezinnen in de gaten houden Wat kan ik doen om te helpen? Bewust van eigen positie Focus op het leren Ouders leren tijdens coronapandemie We zijn voorbereid Daar gaan we weer! 2e lockdown anders dan 1e (voorbereid, noodopvang,) Verwachtingen Maatregelen-chaos Regels niet meer weten Hulp van adjunct directeur Behoudt de focus Om hulp vragen Kon bij iedereen terecht Steun aan directie en collega`s Persoonlijke problemen graag zelf oplossen Aardige en aanmoedigende berichten van ouders Het is gegaan zoals het is gegaan Gehoor geven aan eigen behoefte Had het zo perfect gemoeten? Meer tijd voor zichzelf Hulp durven vragen aan onderwijsassistent Thuis en werk lopen in elkaar over Makkelijk omgaan met online onderwijs Wij doen het op onze manier Subsidie NPO Taalondersteuning kinderen Tegemoet komen aan behoefte leerling Onderwijsassistent Goed om stil te staan bij afgelopen 2 jaar Quarantaine betekent niet automatisch niets leren	Bewaken dat iedereen hetzelfde deed Onzekerheid kinderen wel/niet online Lockdown onderbouw Kinderen wilden graag naar school Kwetsbaarheid bij kinderen Focus op het leren **Samenwerking collega`s** Omgaan met lastige thuissituaties Moeite met afstand Trots op school Opmerkzaamheid We zijn voorbereid Steun aan directie en collega`s **Hulp krijgen/durven vragen** Hulp van onderwijsassistent Maatregelen-chaos Regels niet meer weten Hulp van adjunct directeur Om hulp vragen Kon bij iedereen terecht Hulp durven vragen aan onderwijsassistent Subsidie NPO Taalondersteuning kinderen Tegemoet komen aan behoefte leerling Onderwijsassistent **Online lesgeven vs. normaal lesgeven** Miste contact met collega`s Omgeving valt uit elkaar Eilandje/coconnetje Als leerkracht wil ik graag contact Online is kwetsbaarheid Online lesgeven zwaarder dan op school Online lesgeven is geen lesgeven Gewoon weer bij elkaar zijn Geen kleine contactmomentjes tussendoor Daar gaan we weer! Thuis en werk lopen in elkaar over Makkelijk omgaan met online onderwijs Wij doen het op onze manier **Zelf en eigen positie** Trots op zichzelf Eigen schuld Loslaten wanneer je niet kunt helpen Werk = hobby Noodopvang (eindelijk weer naar school) Risicogroep Twijfel over kwetsbaarheid Zelfkennis Focus op gezin Bewust van eigen positie 2e lockdown anders dan 1e (voorbereid, noodopvang,) Verwachtingen Persoonlijke problemen graag zelf oplossen Gehoor geven aan eigen behoefte Had het zo perfect gemoeten?

	Meer tijd voor zichzelf **Terugblikken** Het is gegaan zoals het is gegaan Goed om stil te staan bij afgelopen 2 jaar Quarantaine betekent niet automatisch niets leren

Stap 3	**Stap 4**
Ongeloof lockdown (in Nederland)	**Eerste reactie**
Samen aanpakken	Ongeloof lockdown (in Nederland)
Van twee kanten ervaren	
Leerkracht vs. juf	**Saamhorigheid team**
Eigen kinderen op OBS Het Zand	Samen aanpakken
Vertrouwen in de school/het team	Terugvallen op/steun aan sterk team
1e lockdown veel angst	Bij 2e lockdown meer voorbereid
Aan de regels houden	Behulpzaamheid
Verantwoordelijkheidsgevoel	Saamhorigheid
Kinderen in de gaten houden	Geen eigen bubbel, of ikke ikke ikke
Contact maken met kinderen	
Ritme thuisonderwijs	**Leerkracht vs. moeder**
Combineren werk en gezin	Van twee kanten ervaren
Blij dat het achter de rug is	Leerkracht vs. juf
'Dipje'	Eigen kinderen op OBS Het Zand
Zichzelf wegcijferen	Rol als leerkracht duidelijk
Verlossende woord? (persconferentie)	Als moeder kwetsbaarder dan als leerkracht
Wanneer stopt het?	Zichzelf wegcijferen
Instorting meivakantie	Ervaring als moeder
Welzijn en niveau kinderen	Combineren werk en gezin
School heeft het goed gedaan	Boos op eigen kinderen
Kinderen op afstand lastig	Chaos thuis
Leren van ervaring	Thuis alleen
Behoefte aangeven bij partner	Huis ontploft
2e lockdown minder angst	Leerkrachten in de media
Ervaring als moeder	Hoe ga ik dit als moeder overleven?
School is uitlaatklep	Verschil verantwoordelijkheidsgevoel eigen kinderen
Boos op eigen kinderen	en schoolkinderen
Chaos thuis	
Terugvallen op/steun aan sterk team	**Instorten en zelfzorg**
Rol als leerkracht duidelijk	'Dipje'
Als moeder kwetsbaarder dan als leerkracht	Blij dat het achter de rug is
Thuis alleen	Instorting meivakantie
Klagen	2e lockdown als moeder ook anders aangepakt
Meeleven met ouders door eigen ervaring als moeder	Uit 'dipje' gekomen
Bericht collega`s voelde als kritiek	Batterijen opladen
Eigen handelen aanpassen	Zelfzorg (dag voor zichzelf)
Vrijheid werd kinderen ontnomen	Behoefte aangeven bij partner
Zielig voor kinderen	
Huis ontploft	**Leren van ervaring**
Bij 2e lockdown meer voorbereid	Vertrouwen in de school/het team
2e lockdown als moeder ook anders aangepakt	1e lockdown veel angst
Leerkrachten in de media	2e lockdown minder angst
Hoe ga ik dit als moeder overleven?	Leren van ervaring
Moeilijke thuissituatie kinderen	2e lockdown als moeder ook anders aangepakt
Noodopvang geweldig	Behoefte aangeven bij partner
Opvoedende taak als leerkracht	
Eerst veiligheid, dan presteren	**Verhaal kwijt kunnen**
Vertrouwenspersoon gemist	Klagen
Even verhaal kwijt kunnen	Aan de regels houden
Familieleden niet willen belasten	Vertrouwenspersoon gemist
Kwaliteit en veiligheid voorop	Even verhaal kwijt kunnen
Veiligheid door contact met kind/gezin	Familieleden niet willen belasten
Behulpzaamheid	Interview was therapeutische sessie
Saamhorigheid	
Geen eigen bubbel, of ikke ikke ikke	**Toevertrouwende kinderen**
Corona zorgde voor rust	Verantwoordelijkheidsgevoel
Uit 'dipje' gekomen	Kinderen in de gaten houden
Batterijen opladen	Contact maken met kinderen

Halve klassen zorgde voor rust Thuissituatie bepalend voor prestatie kind Zelfzorg Verschil verantwoordelijkheidsgevoel eigen kinderen en schoolkinderen Andermans kinderen Verwachtingen Inzetten op groepsvorming Samenwerken stimuleren Interview was therapeutische sessie Wil het nooit meer meemaken	Welzijn en niveau kinderen Ritme thuisonderwijs Andermans kinderen Verwachtingen **Laat het ophouden** Verlossende woord? (persconferentie) Wanneer stopt het? Wil het nooit meer meemaken Vrijheid werd kinderen ontnomen **Positieve kanten Corona** Corona zorgde voor rust Halve klassen zorgde voor rust **Prestatie school** School heeft het goed gedaan **Veiligheid kinderen** Kinderen op afstand lastig School is uitlaatklep Zielig voor kinderen Moeilijke thuissituatie kinderen Noodopvang geweldig Eerst veiligheid, dan presteren Opvoedende taak als leerkracht Kwaliteit en veiligheid voorop Veiligheid door contact met kind/gezin Thuissituatie bepalend voor prestatie kind **Meeleven met ouders** Meeleven met ouders door eigen ervaring als moeder Bericht collega`s voelde als kritiek Eigen handelen aanpassen **Groepsherstel** Inzetten op groepsvorming Samenwerken stimuleren

Data-analyse: analyse stap 6: *Looking for patterns across cases*

Transcript 1	Nieuwe situatie Leerkrachten/mens (werk/privé) Onderling contact Terugblik op afgelopen 2 jaar
Transcript 2	Hoe gaan we dit aanpakken? Eigen rol als IB`er Verschil fysiek en online onderwijs Vooruitkijken De onderwijssector/beroep leerkracht Focus op het kind en zijn/haar omgeving
Transcript 3	Eerste reactie lockdown Werk/privé Eigen rol als leerkrachtondersteuner Ouders Kinderen 1e lockdown vs. 2e lockdown Eigen ervaring vs. 'de ervaring' Terug naar school na 1e lockdown Voorbereid zijn Omgang met regels
Transcript 4	Wat overkomt me nu? Omgang met chaos Verantwoordelijkheidsgevoel Samenwerking met ouders Ontwikkeling kinderen Samenwerking met collega`s Hulp krijgen/durven vragen Online lesgeven vs. normaal lesgeven Zelf en eigen positie Terugblikken
Transcript 5	**Respondent 5** Eerste reactie Saamhorigheid team Leerkracht vs. moeder Instorten en zelfzorg Leren van ervaring Verhaal kwijt kunnen Toevertrouwende kinderen Laat het ophouden Positieve kanten corona Prestatie school Veiligheid kinderen Meeleven met ouders Groepsherstel
Transcript 6	Aanpakken Samen met ouders/gedeelde verantwoordelijkheid Leerproces kind Geen contact met kind Positie als leerkracht Het team

Thema`s deelvraag 2	**Thema`s deelvraag 3**
Grip krijgen op situatie	Ei kwijt kunnen
Gedeelde verantwoordelijkheid > Gedeelde verantwoordelijkheid met ouders	Voorbereid zijn
Als basisschoolmedewerker ben je ook mens (eigen rol positie) > In een spagaat	Zelfzorg > Zelfzorg en ondersteuning
Contact met kinderen > Afstand overbruggen	
Het team > Elkaar missen en op elkaar terugvallen	