

Zorgethisch schoolleiderschap

Het onderbelichte perspectief, een analyse aan de hand van casus Storm

Abstract

In dit artikel onderzoek ik de meerwaarde van een zorgethisch perspectief voor schoolleiders in complexe onderwijssituaties. Aan de hand van casus Storm, een leerling wiens gedrag steeds complexer werd, analyseer ik de beperkingen van drie gangbare ethische kaders: Bakkers (2013) normatieve professionalisering, Sanderses (2013) deugdenethiek en Schenkes (2023) waardengericht leiderschap. Via Vosmans (2018) drieslag van meedenken, tegendenken en omdenken laat ik zien dat deze benaderingen het morele handelen te veel bij de individuele professional leggen. Het zorgethisch perspectief, gebaseerd op Tronto (1993; 2013), Walker (2007) en Noddings (2013), biedt een relationeel, politiek en belichaamd alternatief. De conclusie is dat schoolleiders niet primair morele helden zijn, maar architecten van een morele gemeenschap waarin zorg een gedeelde, democratische praktijk wordt.

Trefwoorden: zorgethiek, schoolleiderschap, moreel beraad, relationeel leiderschap, passend onderwijs

Inleiding

Als schoolleider sta je vaak op het snijvlak van wat moet en wat je voelt dat nodig is. Dat spanningsveld werd voor mij bijzonder duidelijk in casus Storm. Storm, een leerling van wie het gedrag steeds complexer werd, zette mij voor een fundamentele ethische vraag. Hoe zorg je voor het individu en tegelijk voor rust en veiligheid in de groep? Ondanks mijn oprechte intenties voelde het onbevredigend dat ik Storm niet kon helpen zonder de groep te kort te doen. Ik zat klem tussen regels, procedures en verantwoordelijkheden, terwijl de machteloosheid de dagelijkse praktijk overschaduwde.

Later realiseerde ik me dat het niet alleen mijn handelen raakte, maar de morele dimensie van ons werk als schoolleider. Te midden van alle hectiek gaan we continu om met spanning, verantwoordelijkheid en zorg voor de ander. Elke beslissing, elk gesprek en elke actie is moreel geladen en raakt iemand.

De Amerikaanse onderwijsfilosoof en zorgethicus Nel Noddings verwoordde het treffend: *“Everything we do, then, as teachers, has moral overtones”* (2013, p. 179). Voor schoolleiders geldt dat misschien nog sterker. Leidinggeven in het onderwijs betekent bewegen in een web van verwachtingen, zoals zorg voor een kind, dynamiek in het team, druk van ouders, de koers van de school, eisen van bestuur en overheid. Handelen in dat krachtenveld vraagt voortdurend

afwegen en verantwoorden, vaak zonder dat er één juiste keuze is.

Deze morele complexiteit wordt versterkt door ontwikkelingen die relaties onder druk zetten. Denk hierbij aan de groeiende druk van passend onderwijs, het lerarentekort en de neiging tot medicalisering (Batstra, 2023; Jepma & Spiero, 2021). Onderwijsfilosoof Gert Biesta (2012) introduceerde het begrip ‘de cultuur van het meten’ om te beschrijven hoe een eenzijdige focus op meetbare opbrengsten het onderwijs reduceert tot een leerfabriek, waar steeds minder systematische aandacht is voor de vormende dimensies van socialisatie en persoonsvorming.

In dit artikel onderzoek ik aan de hand van casus Storm hoe schoolleiders hun handelen kunnen verdiepen. Ik verken eerst drie invloedrijke Nederlandse perspectieven die schoolleiders vaak als kompas gebruiken: de deugdenethiek (Sanderse, 2013), normatieve professionalisering (Bakker, 2013) en waardengericht leiderschap (Schenke, 2023). Elk biedt waardevolle inzichten, maar laat tegelijkertijd cruciale dimensies onderbelicht.

Waar deze benaderingen het morele handelen vooral bij het individu leggen, kijkt de zorgethiek vanuit een ander vertrekpunt. Zorgethica Joan Tronto omschrijft zorg als *“alles wat we doen om onze wereld in stand te houden, te continueren en te herstellen”* (1993, p. 103). Vanuit dat

gezichtspunt is de school een morele gemeenschap, een plek waar zorg voor ontwikkeling, welzijn en samen leren het hart van het werk vormt. De zorgethiek kijkt niet alleen naar intenties of oordelen, maar vooral naar de praktijk zelf. Wat gebeurt er feitelijk tussen mensen, en hoe spelen macht, kwetsbaarheid en context daarin mee? Zo verschuift de vraag van ‘wie moet ik zijn?’ naar ‘hoe zorgen we samen?’.

De centrale vraag van dit artikel luidt: *Hoe helpt een zorgethisch perspectief schoolleiders hun handelen te verdiepen in de complexe werkelijkheid van alledag en wat voegt het toe aan de kaders van Bakker, Sanderse en Schenke?* Om hier zicht op te krijgen gebruik ik de drieslag van Vosman (2018) als denkbeweging. Eerst verken ik de drie gangbare perspectieven (*meedenken*), daarna analyseer ik hun grenzen vanuit de zorgethiek (*tegenderenken*), en tot slot schets ik een zorgethisch alternatief voor de praktijk (*omdenken*).

Dit artikel komt voort uit een uitgebreide analyse die ik eerder schreef over zorgethisch leiderschap. Ik ga in op hoe dit perspectief schoolleiders helpt in situaties zoals die rondom leerling Storm.

1. Casus Storm

Een moreel dilemma in de schoolpraktijk

(Bijlage I bevat een uitgebreide beschrijving). Storm was een zevenjarige leerling in groep 4. Zijn gedrag werd steeds complexer, zoals woede-uitbarstingen, teruggetrokkenheid, en momenten waarop hij letterlijk vluchtte uit het lokaal. Thuis speelde een vechtscheiding en er liep een zorgtraject. In de klas nam de onrust toe; de andere kinderen werden onrustig of bang, de juf gaf aan handelingsverlegen te zijn en voelde zich uitgeput.

Als schoolleider zette ik alles in wat binnen onze mogelijkheden lag. We gaven extra ondersteuning, organiseerden zorgoverleggen, namen tijdelijk de klas over, schakelden met externe partners. Toch bleef de spanning oplopen. Uiteindelijk resulteerde dit in een tijdelijke schorsing, een besluit dat voelde als moreel falen. Ik zat klem tussen mijn zorg voor Storm, de veiligheid van de groep, de draagkracht van de leerkracht en de beperkingen van het systeem. De

casus maakte pijnlijk duidelijk hoe regels, protocollen en de druk van het samenwerkingsverband soms haaks staan op de trage, relationele zorg die een kind als Storm nodig heeft. Het was een praktijk waarin de ‘leerfabriek’ en de ‘zorgethiek’ frontaal botsten.

2. Drie gangbare ethische kaders

Meedenken

Schoolleiders zoeken vaak houvast in morele kaders. Drie invloedrijke perspectieven in het Nederlandse onderwijs zijn die van Sanderse (deugdenethiek), Bakker (normatieve professionalisering) en Schenke (waardengericht leiderschap). Ze helpen ons te reflecteren op ‘goed handelen’. Hier verken ik hun waarde voor casus Storm.

2.1 De deugdenethiek van Sanderse

Wie moet ik zijn?

Sanderse benadrukt dat beroepsethiek niet alleen uit regels bestaat, maar gaat over het vormen van een morele gemeenschap, waarin de professional als voorbeeld functioneert (2013). Centraal staan de vier cardinale deugden: rechtvaardigheid, dapperheid, gematigdheid en praktische wijsheid (*phronèsis*). Onderwijs is een morele praktijk gericht op het floreren van alle betrokkenen.

In casus Storm: Mijn handelen was te duiden via deze deugden. Dapperheid toonde ik door vol te houden en tegen de stroom van spanningen in te gaan voor Storms welzijn. Praktische wijsheid (*phronèsis*) bleek uit de voortdurende afweging tussen Storm, de groep, het team en de organisatie. Toch kantelde volharding soms naar koppigheid en werd het floreren onmogelijk. Storm werd geschorst, de leerkracht stond onder druk, de groep was verstoord en ik voelde me machteloos. Sanderses lens laat zien hoe belangrijk het is de effecten van morele keuzes op de bredere gemeenschap actief te volgen.

2.2 Normatieve professionalisering van Bakker

Hoe oordeel ik?

Bakker maakt onderscheid tussen instrumentele professionaliteit (protocollen, regels) en normatieve professionaliteit (moreel oordelen in unieke situaties) (2013). Hij stelt dat alle

onderwijs moreel is en benadrukt ‘professionele moed’ en ‘trage reflectie’.

In casus Storm: Ik toonde normatieve professionaliteit door buiten strikte protocollen te treden en ruimte te creëren voor Storms behoeften. Het contactverlies met Storm en het team riep om ‘trage reflectie’. Bakkers kader maakt zichtbaar dat schoolleiders voortdurend afwegen tussen het systeem (zorgprotocollen) en hun professioneel oordeel: wat voelt hier goed en nodig? Het morele kompas is altijd aanwezig, ook als protocollen tekortschieten.

2.3 Waardengericht leiderschap van Schenke

Wat vinden we samen?

Schenke presenteert waardengericht leiderschap als een morele opdracht, vooral in roerige tijden (2023). Zijn model, samengevat in de 4 V’s (Vragen, Vertragen, Verwonderen, Verbinden), zoekt houvast in gedeelde waarden van de schoolgemeenschap.

In casus Storm: Vanuit ‘oog voor elkaar’ startte ik zorgoverleggen en nam de klas over om de leerkracht ademruimte te geven. Het principe van verwonderen kwam tot uiting in mijn verbazing over de veerkracht van leerlingen en leerkracht. Schenkes model biedt een verbindend en hoopvol alternatief voor top-down sturing en benadrukt de kracht van een zorgzame schoolcultuur.

2.4 Gezamenlijke waarde en eerste beperkingen

Deze drie kaders bieden elk een waardevol kompas. Ze erkennen morele complexiteit, benadrukken de schoolleider als morele agent en ondersteunen reflectie en dialoog. In casus Storm hielpen ze mijn handelen te duiden. Ik probeerde dapper en wijs te zijn, normatief te oordelen en verbinding te zoeken.

Toch voelde de uitkomst onbevredigend. Deze kaders delen een belangrijk uitgangspunt. Ze leggen het morele handelen fundamenteel bij de *individuele professional* als morele actor. Daarmee laten ze drie dimensies onderbelicht die in de chaos rondom Storm cruciaal bleken. Het relationele web tussen alle betrokkenen, de politieke context van macht en middelen, en de belichaamde praktijk waarin stress en spanning

zich fysiek manifesteren. Precies deze dimensies vormen het vertrekpunt van de zorgethiek.

3. De beperkingen van de gangbare kaders

Tegendenken vanuit de zorgethiek

Waar de gangbare kaders het morele zwaartepunt bij het individu leggen, vertrekt de zorgethiek vanuit een relationele ontologie. Moreel handelen is altijd al gevormd door en verweven in netwerken, structuren en lichamelijke ervaringen. Ik gebruik de zorgethiek hier als kritische lens om te laten zien wat er in casus Storm écht speelde.

3.1 Het vergeten relationele web

Van morele held naar morele gemeenschap

Volgens Noddings is menselijk bestaan fundamenteel relationeel; relaties vormen de ontologische basis, niet individuen (2013). Moreel handelen is ingebed in de wisselwerking tussen de ‘zorgende’ en de ‘zorgontvanger’. Wederkerigheid is cruciaal. Zorg wordt aangeboden *en* ervaren.

In casus Storm: Het morele falen zat niet alleen in mijn oordeel, maar in het verstoren van de zorgrelatie. De school deed tekort aan Storm én aan zichzelf in het vormingsproces (Biesta’s *subjectificatie*). In plaats van een gezamenlijk onderzoek (‘hoe kunnen we mét Storm handelen?’) werd de logica van de ‘leerfabriek’ dominant. Het probleem moest snel, bij voorkeur met een meetbare diagnose, worden ‘opgelost’. De pedagogische vraag raakte overschaduwde door systeemlogica.

Margaret Walkers expressief-collaboratieve model (2007) laat zien hoe moraal een collectieve, doorlopende praktijk is. Moreel handelen ontstaat niet in een individueel beslismoment, maar in de formele en informele gesprekken waarin een gemeenschap betekenis geeft aan wat goed handelen is.

In casus Storm: Dit model kreeg geen kans. Het gesprek draaide enkel om de vraag of Storm kon blijven. Essentiële relationele vragen (‘hoe begrijpen we dit samen?’) bleven onbeantwoord. De verantwoordelijkheid lag volledig bij mij, terwijl kennis en mogelijkheden tot zorg verspreid waren over het hele netwerk. Mijn isolement en

machteloosheid spiegelde een systeem dat gezamenlijke draagkracht negeerde.

3.2 De afwezige politieke dimensie

Zorg als democratische praktijk

Zorgethiek heeft een scherpe politieke kant. Tronto beschrijft zorg als een proces in fasen: (1) opmerken, (2) verantwoordelijkheid nemen, (3) zorg verlenen, (4) ontvangen van zorg, en de cruciale vijfde fase (5) *caring with*: samen zorgen (2013). Deze fase gaat over de democratische inrichting van zorg. Namelijk over de vraag hoe we verantwoordelijkheden en macht verdelen?

Waar Bakker, Sanderse en Schenke zich richten op oordelen *binnen* gegeven structuren (fase 1-4), bevraagt Tronto de vanzelfsprekendheid van die structuren zelf. *Caring with* vraagt wie er mag meebepalen? Welke stemmen tellen mee?

In casus Storm: Het proces bleef steken tussen fase 3 en 4. De vijfde fase, *caring with*, kwam nooit van de grond. Het vacuüm werd opgevuld door protocollen en formele macht (bestuur, samenwerkingsverband). De stemmen van degenen die de zorg daadwerkelijk droegen en ontvingen, de leerkracht, Storm, de groep, de ouders, konden niet meewegen in de inrichting van de zorg zelf. Dit was een democratisch tekort.

Tronto's concept van morele grenzen (1993) maakt zichtbaar welke kennis en wie er niet meetellen. In deze casus:

- De grens van de meetbare werkelijkheid: Alleen gediagnosticeerde, gefinancierde problemen golden als legitieme zorg.
- De grens van professionele rollen: Onduidelijkheid over verantwoordelijkheden leidde tot handelingsverlegenheid.
- De grens van het "mogen falen": Een 'moeten-kunnen-mentaliteit' maakte onvermogen onbespreekbaar.
- De grens van de bestuurlijke logica: De druk voor 'waterdichte' plannen schoof trage, relationele zorg naar de achtergrond. Tronto noemt dit 'bevoorrechte onverantwoordelijkheid' (2013). Wie de regels maakt, staat vaak ver af van de gevolgen in de klas.

3.3 De belichaamde praktijk

De stille kennis van het lichaam

De gangbare kaders zien moreel handelen primair als een cognitief proces (oordelen, deugden, waarden). De zorgethiek erkent het lichaam als primaire bron van morele kennis. Filosoof Maurice Merleau-Ponty stelt dat het lichaam een subject is, een manier van 'in-de-wereld-zijn' (2012). Kennis ontstaat in de wisselwerking tussen lichaam en omgeving.

Maurice Hamington vertaalt dit naar *embodied care*. Morele kennis is verankerd in het lichaam; zorg is een relationele en belichaamde praktijk (2004). Linda Finlay voegt hier de fenomenologische houding aan toe: aandacht voor je eigen belichaamde gevoelens én die van de ander, waarbij je eigen oordelen tijdelijk opzij zet (2008, 2017).

In casus Storm: De vastgelopen praktijk zat gevangen in een cognitief-verbaal systeem.

De belichaamde signalen waren de eerste, onderdrukte stem:

- De gespannen schouders en uitputting van de leerkracht waren een signaal van structurele overbelasting.
- Storms vluchtgedrag was een belichaamd antwoord op onveiligheid.
- De collectieve fysieke onrust van het team spiegelde de afwezigheid van een open, fenomenologische houding.

Deze signalen werden gereduceerd tot 'moeilijk gedrag' of 'stress', niet gelezen als morele urgentie. Een benadering die de belichaamde dimensie serieus neemt, zou beginnen met de vraag: "Wat voelen we in ons lichaam bij het denken aan Storm?" Zo had de collectieve ervaring van overbelasting veel eerder bespreekbaar kunnen worden.

3.4 Conclusie van het tegendenken

De mythe van de morele held

De crisis in casus Storm was geen falen van karakter, oordeel of waarden. Het was een structureel falen op drie onlosmakelijk verbonden niveaus:

Aspect	Bakker, Sanderse, Schenke	Zorgethisch perspectief (Casus Storm)
Uitgangspunt	Individuele professional als morele actor	Relationeel web als morele basis; het netwerk schoot tekort.
Politieke Dimensie	Oordelen binnen gegeven structuren	Democratisch tekort; structuren werden niet bevraagd, macht verdeelde zorg ongelijk.
Kennisbron	Cognitieve oordeelsvorming, reflectie	Belichaamde signalen genegeerd; de wijsheid van het lichaam werd niet gelezen.

De mythe van de morele held die alleen het goede doet, biedt geen houvast. De morele taak lag niet in het vinden van het juiste antwoord, maar in het scheppen van condities voor een goede, expressief-collaboratieve praktijk. Dit inzicht leidt tot de vraag hoe de schoolleider in die situatie kan handelen?

4. Naar een zorgethisch schoolleiderschap

Omdenken

Het zorgethisch perspectief is niet alleen kritisch, maar biedt ook een handelingskader. Het transformeert de rol van schoolleider van morele held naar architect en verbinder van een morele gemeenschap. Hier schets ik de contouren van deze praktijk.

4.1 De schoolleider als ontwerper van een morele gemeenschap

De vraag verschuift van ‘wie moet ik zijn?’ naar ‘hoe creëren we samen de condities voor zorg?’ Dit sluit aan bij Biesta’s wereldgericht onderwijs (2022) waarbij de school een oefenplaats is waar we niet over de wereld leren, maar samen in de wereld zijn, met verantwoordelijkheid en kwetsbaarheid.

Drie samenhangende verschuivingen in de praktijk:

1. **Van moreel oordeel naar relationele waarneming:** Beginnen met het lezen van het relationele web. Letten op non-verbale signalen, onderstromen, de kwaliteit van interacties. Praktisch vraagt dit om tijd te reserveren voor informeel contact, peilen hoe het *echt* gaat.

2. **Van deugdzaam voorbeeld naar gedeelde morele praktijk:** Faciliteren van ruimtes waar morele worstelingen gedeeld worden. De vraag verschuift van “Wat moeten we doen?” naar “Wat doet deze situatie met ons? Waar voelen we machteloosheid?”
3. **Van waardendialoog naar politieke herverdeling:** Bewustzijn van macht en uitsluiting. Vragen stellen als “Wiens stem wordt niet gehoord? Hoe kunnen we lasten en lusten rechtvaardig verdelen?” Praktisch vraagt dit structurele betrokkenheid van leerlingen en een kritische blik op taakverdeling.

4.2 Praktijkvormen voor een zorgzame school

Het zorgethisch perspectief krijgt pas betekenis in concrete structuren die ‘samen-zorgen’ institutionaliseren.

- **Van zorgoverleg naar zorgraad:** Een breed samengestelde raad (ouders, leerlingen, team) die continu bezint op zorgvragen. Begin elk gesprek met een belichaamde temperatuurmeting (“Deel in één woord/gebaar hoe deze kwestie je raakt”). Dit maakt onderstromen vroegtijdig zichtbaar.
- **Gedeeld eigenaarschap:** Complexe casussen zijn geen individuele last. Concreet: gedeelde roosters voor ondersteuning, gezamenlijke observaties, gesprekken met ouders waarin de school gezamenlijke verantwoordelijkheid

toont. Het doel is een gemeenschap die last en wijsheid deelt.

- **Moreel beraad als belichaamde democratische praktijk:** Meer dan een cognitieve oefening; een collectieve praktijk waarin de schoolleider de condities schept voor gezamenlijke betekenisgeving. Methodieken (zie Bijlage II) zijn slechts een kader; de zorgethische grondhouding maakt het verschil. Een ervaren gespreksleider vertaalt fysieke signalen (gezucht, onrust) naar morele input. Drie vormen:

1. **CURA** (Metselaar, 2019): Laagdrempelig instapmodel (25 min.) voor meerstemmige analyse, expliciet ruimte voor de stem van het kind via belichaamde signalen.
2. **De Dilemmamethode** (Stolper e.a., 2014): Gestructureerde dialoog over botsende waarden, vertrekkend vanuit ervaringen.
3. **De Geografie van Verantwoordelijkheden** (Verkerk, 2014; Baur e.a., 2022): De meest belichaamde vorm. Deelnemers nemen letterlijk plaats in de ruimte, waardoor spanningen en verantwoordelijkheden voelbaar en zichtbaar worden.

Moreel beraad vraagt om vertraging in een cultuur van snelheid. Toch zit de echte versnelling in die stilstand. Door vroegtijdig stil te staan bij wat wringt, voorkomt men een latere crises (conflicten, ziekmeldingen). Het versterkt de morele competentie en veerkracht van het team.

4.3 Het zorgethisch kompas in de politieke realiteit

De schoolleider wordt de verbinder die condities schept waarin *caring with* kan ontstaan. Dit is de wezenlijke invulling van de beroepsstandaard 'investeren in goede relaties'.

Tegelijk botst dit ideaal met de weerbarstige realiteit, zoals tijdsdruk, formatieve kaders, inspectienormen. Juist daar ligt de morele opdracht. Niet boven het systeem gaan staan, maar

erbinnen speelruimte vinden. Dat vraagt tactiek en lef: het zichtbaar maken van de verborgen kosten van zorg (stress, uitval), het vertalen van de zorg voor een leerling als Storm naar de taal van bestuur en verantwoording. De schoolleider wordt zo ook een strateeg, die begrijpt dat verandering zit in kleine, volgehouden bewegingen.

Conclusie

In dit artikel onderzocht ik de meerwaarde van een zorgethisch perspectief voor schoolleiders aan de hand van casus Storm. De gangbare kaders van Bakker, Sanderse en Schenke bieden waardevolle inzichten, maar schieten tekort in de relationele, politieke en belichaamde dimensies van moreel handelen. Ze houden de mythe van de morele held in stand.

De zorgethiek biedt een fundamenteel ander perspectief. Het laat zien dat moreel handelen altijd relationeel, politiek en belichaamd is. De crisis rondom Storm was geen individueel falen, maar een structureel falen van het netwerk, de democratische inrichting van zorg en de aandacht voor belichaamde signalen.

De meerwaarde van het zorgethisch perspectief ligt in de verschuiving van 'wie moet ik zijn' naar 'hoe zorgen we samen'. De schoolleider wordt niet langer de morele held, maar de architect van een morele gemeenschap. Concrete praktijkvormen zoals een zorgraad, gedeeld eigenaarschap en belichaamd moreel beraad maken deze verschuiving haalbaar.

Dit sluit naadloos aan bij Biesta's oproep tot wereldgericht onderwijs en bij de beroepsstandaard. De transitie van held naar architect is geen eindpunt, maar een voortdurende oefening in een systeem gedomineerd door meetbaarheid en efficiëntie. Het vraagt lef, tactiek en volharding. Toch biedt juist het zorgethisch perspectief de meest realistische en hoopvolle route naar een schoolcultuur waarin zorg voor elkaar, voor de wereld en voor de toekomst centraal staat. Uiteindelijk is de stem van de kwetsbaarste, zoals Storm, de scherpste maatstaf voor hoe we als morele gemeenschap slagen.

Literatuur

- Bakker, C. (2013). *Het goede leren; leraarschap als normatieve professie*. HU
- Batstra, L. (2023). *ADHD: macht en misverstanden*. Uitgeverij Lucht.
- Baur, V., Breed, M., & Visse, M. (2022). Embodying moral space: exploring a care ethical constellation tool for moral deliberation. *SAGE Open*.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Boom Lemma.
- Biesta, G. (2015). *Persoonsvorming of subjectificatie? Een poging tot verdere verheldering*. Wij-leren.nl. Opgevraagd via: <https://wij-leren.nl/persoonsvorming-subjectificatie.php>
- Biesta, G. (2022). *Wereldgericht onderwijs: Een visie voor vandaag*. Culemborg: Phronese.
- Finlay, L. (2008). A dance between the reduction and reflexivity: Explicating the 'phenomenological psychological attitude'. *Journal of Phenomenological Psychology*, 39(1), 1-32.
- Finlay, L. (2017). Championing 'reflexivities'. *Qualitative Psychology*, 4(2), 120–125.
- Hamington, M. (2004). *Embodied care: Jane Addams, Maurice Merleau-Ponty, and feminist ethics*. University of Illinois Press.
- Jepma, I., & Spiero, S. (2021, November 9). *Voor inclusief onderwijs is actie nodig*. Didactief Online. <https://didactiefonline.nl/artikel/voor-inclusief-onderwijs-is-actie-nodig>
- Metselaar, S. (2019). *CURA: Ondersteuning bij moreel lastige situaties in de zorg. Handleiding*. Amsterdam UMC. Geraadpleegd op 11 oktober 2025, van https://www.venvn.nl/media/lx5htzgs/curahandleiding_3.pdf
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, Trans.). Routledge. (Oorspronkelijk werk gepubliceerd in 1945).
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. University of California Press
- Sanderse, W. (2013). *Leraren met karakter: Een deugdenbenadering van de beroepsethiek van de leraar*. Fontys
- Schenke, W. (2023). *Oog voor elkaar. Op koers met leiderschap in waardengericht werken*. Penta Nova.
- Stolper, M., Widdershoven, G. & Molenwijk, B. (2014). De dilemmamethode. In H. van Dartel & B. Molenwijk (Red.), *In gesprek blijven over goede zorg. Overlegmethoden voor moreel beraad*. Boom, 96-112
- Tronto, J. C. (1993). *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*. Routledge.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. Amsterdam University Press
- Verkerk, M. (2014). Zorgethiek: naar een geografie van verantwoordelijkheden. In H. Manschot & H. van Dartel (Red.), *In gesprek over goede zorg*. Boom, 177-190
- Vosman, F. (2018). *Overleven als levensvorm: Zorgethiek als kritiek op het ideaal van het 'geslaagde leven'*. Afscheidsrede. Universiteit voor Humanistiek.
- Walker, M. U. (2007). *Moral understandings: A feminist study in ethics* (2nd ed.). Oxford University Press.

Bijlage I –Casus Storm

Passend onderwijs is ook weten wanneer het niet meer past

Over zorg, twijfel en de moed om los te laten – mijn ervaring als schoolleider

Sommige kinderen vergeet je nooit. Niet omdat ze de hoogste cijfers haalden, maar omdat ze jou en je team lieten voelen hoe dun de lijn was tussen passen en niet meer passen. Voor mij was dat Storm.

Zeven jaar, slim, grappig en onvoorspelbaar. Vaak een storm door de school, maar vooral een storm in hoe wij passend onderwijs beleefden.

Formeel leek alles geregeld: een ondersteuningsprofiel, de regels gevolgd. Maar in de praktijk wringt het. Met Storm ervoer ik hoe heftig het kan zijn als je als school niet meer kunt bieden wat een leerling nodig heeft en wat dat doet met het kind, ouders, het team en jezelf. *(In dit verhaal zijn namen veranderd en enkele details aangepast om de anonimiteit te bewaren.)*

Hoe weet je wanneer het genoeg is?

De eerste jaren lukte het ons nog

In de onderbouw ging het nog relatief goed. Met wat creativiteit en veel inzet vonden we manieren om Storm erbij te houden. Als de druk van de klas of een opdracht hem te veel werd, kon hij even bij een collega spelen of een opdrachtje met de onderwijsassistent doen. De intern begeleider checkte in de ochtend regelmatig bij hem: *‘Hoe gaat het vandaag?’* Die korte check-in gaf hem even de kans om te vertellen wat hem dwarszat. Het was geen oplossing, maar het hielp hem de dag rustig te starten. Zo kregen we een inkijk van wat hem bezighield.

Soms zei hij zelf: *‘Het was stom bij papa.’* Dan wist de juf: dit wordt een pittige dag.

Storm leefde tussen twee werelden: zijn ouders zaten midden in een vechtscheiding. Al is niet ieder kind daar even gevoelig voor, bij Storm sloeg het genadeloos door. Vooral de maandagen na een weekend bij zijn vader waren heftig. Maar tot en met groep 3 kregen we het samen steeds weer voor elkaar. Stap voor stap, dag voor dag.

De emmer loopt langzaam over

In groep 4 veranderde alles. De oude aanpak werkte niet meer. Het minste of geringste kon tot escalatie leiden. Ik hoorde kinderen wel eens op de gang, in het voorbijlopen, tegen de leerkracht zeggen: *‘Juf, hij doet weer raar.’* Het gebeurde ook regelmatig dat er een leerling bij mij of de IB’er kwam: *‘Juf zegt dat u even moet komen.’*

Wat eerst hielp, even apart werken, samen lezen, een rustig plekje, bood nu geen uitkomst meer. Vroeger vroeg hij zelf nog: *‘Mag ik even naar de juf Antoinette?’* Nu voelde mijn aanwezigheid als een bedreiging. Zodra ik de klas in kwam, riep hij: *‘Ik doe niks!’* en rende hij weg.

De overleggen met ouders werden intensiever en het team raakte verdeeld. Collega’s uit de onderbouw zeiden: *‘Bij ons lukte het toch wél? Waarom nu niet meer?’* Terwijl bovenbouwleerkrachten zich hardop afvroegen of hij nog wel binnen de school paste.

De overleggen namen veel tijd in beslag, terwijl er concreet weinig veranderde in de klas. De spanning bleef voelbaar, de werkdruk liep op, en we waren constant brandjes aan het blussen, zonder resultaat. Langzaam maar zeker glipte het ons uit de handen. We raakten Storm kwijt, en hij ons.

Zorgoverleggen, protocollen en geregel

We startten een zorgoverleg. Naast ouders zaten ook het samenwerkingsverband en het buurtteam aan tafel. Gelukkig waren zijn ouders daar al bekend, dat maakte de stap iets makkelijker. Want eerlijk: zo'n buurtteam erbij voelt soms alsof je tegen ouders zegt: het lukt thuis niet meer. Terwijl dat oordeel ons niet toekomt. Toch was het nodig.

We haalden er alles bij. Maar de bureaucratie is traag. Storm was er elke dag. Met zijn verdriet, zijn boosheid, zijn onrust. Wij moesten ondertussen wel verder.

Na weken van vallen en opstaan, kwamen er middelen vrij voor 1-op-1 begeleiding vanuit het speciaal onderwijs. Dat gaf even rust voor iedereen. Je zag bij de leerkracht dat er weer aandacht was voor de rest van de groep. Niet alles draaide meer om Storm alleen. Toch lukte het niet om hem weer volledig naar school te krijgen. Met begeleiding erbij liep het soms goed, maar vaak ook niet.

Daarbovenop kwam de diagnose hechtingsstoornis. Hard en confronterend. Je weet dan: dit is groter dan wij als basisschool kunnen dragen. En toch, hij was nog maar zeven. Een klein jongetje. Zo jong, en al zo beschadigd.

Het breekpunt

Het echte breekpunt kwam niet door één incident. Het was de optelsom. Het moment dat ik voelde: er is niemand meer in de school die nog echt contact met hem maakt. We zijn geen veilige plek meer voor Storm.

Die gedachte deed pijn. Want als schoolleider wil je verschil maken, regie voeren, perspectief geven. En hier stond ik met lege handen. Het voelde als onmacht.

De beslissing om te schorsen volgde. Niet licht, en niet in mijn eentje. Ik stemde af met bestuur, leerplichtambtenaar en samenwerkingsverband. We spraken met ouders. Geen enkel protocol helpt je in zo'n situatie; het gaat om zorgvuldig afstemmen, samen optrekken en steeds weer afwegen: wat is haalbaar, wat is nog verantwoord?

Maar in mijn hart voelde het als falen. Hoe zeg je tegen een kind van zeven: *'Voor jou is hier even geen plek meer'*?

Wat bleef liggen

Na zijn schorsing kwam Storm terecht op een plek waar hij geobserveerd kon worden. Niet eens een gewone onderwijsplek, maar een voorziening die vooral keek wat hij nodig had. In de klas was het ook merkbaar. De leerkracht kon weer haar aandacht verdelen en kinderen hoefden niet meer op hun tenen te lopen. Voor mij gaf het vooral vragen.

Had ik te lang geprobeerd hem binnen boord te houden? Kwamen de anderen daardoor tekort? Had ik mijn medewerkers beter moeten beschermen tegen de werkdruk en de machteloosheid? Wat me achteraf misschien nog het meest spijt: we hebben er in het team nooit meer over gepraat.

Geen nagesprek, geen gezamenlijke reflectie. Terwijl dat ons zoveel had kunnen opleveren. Niet om elkaar te verwijten of achteraf te zeggen *'hadden we maar...'*, maar om te erkennen wat dit met ons deed. Om eigenaarschap te nemen over ons proces, niet alleen over Storm.

Wat ik leerde

Passend onderwijs klinkt mooi in beleidsstukken. Maar in de praktijk betekent het vaak laveren tussen idealen en haalbaarheid, tussen de zorg voor één leerling en de verantwoordelijkheid voor een hele groep.

Het vraagt van je moed om te erkennen dat niet alles passend is, en dat loslaten soms zorg is: voor de leerling, de klas, het team én jezelf. Er komt een moment waarop je moet erkennen dat je school niet langer alles kan bieden wat een leerling nodig heeft.

Soms betekent zorg óók dat je de knop moet omzetten. De moed hebben om te zeggen: 'Hier stopt het.' Voor de leerling, voor de klas, voor het team en ja, ook voor jezelf.

En dat voelt nooit goed. Maar soms is het de enige weg.

- **Bijlage II – Moreel beraad in school**

- A. Stappenplan CURA-Kompas (Moreel Meestemming in School)**

Doel: Het bieden van een laagdrempelige, gestructureerde methodiek voor morele reflectie in het basisonderwijs, waarbij in korte tijd een meerstemmig beeld van een moreel lastige situatie wordt verkregen. De methode is speciaal aangepast om de belichaamde stem van het kind en het perspectief van ouders expliciet te betrekken.

Totale tijdsinvestering: Ca. 25-30 minuten.

Fasen van de methode:

1. Concentreren – De situatie in beeld (5 minuten)

- De inbrenger beschrijft kort de moreel lastige situatie. Waar gaat het om? Wie zijn er betrokken?
- Centrale vraag voor het team:
 - "Waar twijfelen we aan als het gaat om *goede zorg en onderwijs* in deze casus?"
 - "Hoe 'klinkt' de stem van het kind in deze fase? Welke signalen (tekening, gedrag, lichaamstaal, gesprekje) hebben we gezien?"
 - "Wat weten we op dit moment over het perspectief van de ouders?"

2. Uitstellen – De eigen reactie parkeren (5 minuten)

- Deelnemers delen hun eerste, intuïtieve reacties (oordelen, emoties, gedachten).
- Centrale vraag voor het team:
 - "Wat is onze eerste, automatische reactie op het kind, de ouders of de situatie?"
 - "Welke aannames en professionele oordelen herkennen we?"
 - "Kunnen we deze reacties erkennen en voor nu even parkeren, om met een open blik te kunnen luisteren?"

3. Reflecteren – De meerstemmigheid verkennen (10 minuten)

- Dit is de kernfase van het zorgethisch onderzoek. Het team verbreedt het perspectief systematisch.
- Centrale vragen voor het team:
 - Het kind: "Wat is er belangrijk *voor dit kind*? Wat zijn zijn/haar behoeften, wensen en ervaringen? Hoe kunnen we die 'horen' via belichaamde signalen (spel, tekening, gedrag)?"
 - De ouders/verzorgers: "Wat is er belangrijk *voor de ouders*? Wat zijn hun waarden, zorgen en verwachtingen? Welk verhaal zouden zij vertellen?"
 - Het team/de school: "Wat is er belangrijk *voor ons* als professionals? Welke pedagogische waarden en verantwoordelijkheden hebben we?"
 - De context: "Wat zeggen het protocol, het schoolondersteuningsprofiel of andere kaders?"

4. Actie – Responsief handelen (5 minuten)

- Op basis van de meerstemmige reflectie kiest het team een voorlopige, passende volgende stap.
- Centrale vragen voor het team:
 - "Wat vinden we, na het horen van alle stemmen, nu het allerbelangrijkst?"
 - "Welke concrete, haalbare actie ondernemen we? (bijv. een gesprek, observatie, aanpassing in de klas)"
 - "Hoe verhoudt deze actie zich tot onze gezamenlijke zorgethische waarden?"
 - "Zijn we tot nieuwe inzichten gekomen? Is ons gevoel bij de situatie veranderd?"

B. Stappenplan De Dilemmamethode

Doel: Het gezamenlijk analyseren en bespreken van een ethisch dilemma door de conflicterende waarden expliciet te maken, te onderzoeken en een moreel onderbouwde afweging te maken. De methode vertrekt expliciet van de ervaring van de betrokkenen en erkent dat er meerdere legitieme waarden kunnen zijn.

Totale tijdsinvestering: Ca. 1,5 - 2 uur.

Fasen van de methode

1. Introductie & doelverduidelijking (10 minuten)

- De gespreksleider licht de methode en het verloop van het beraad toe.
- Er wordt gezamenlijk vastgesteld wat het doel is: het nemen van een beslissing over een lopende (prospectieve) casus of het reflecteren op een afgeronde (retrospectieve) casus om van te leren.

2. Presentatie van de casus (10 minuten)

- De casusinbrenger beschrijft de situatie zo concreet mogelijk, maar stopt bij het "hittepunt": het moment van de morele tweestrijd waarop de handelingsvraag zich voordoet.
- Feiten of gebeurtenissen die ná dit hittepunt plaatsvonden, worden nog niet gedeeld om de oordelen van andere deelnemers niet te beïnvloeden.

3. Formulering van het dilemma (5 minuten)

- Het kernconflict wordt scherp verwoord in de vorm van een dilemma: "Moet ik kiezen voor A (bijv. het beschermen van autonomie) of voor B (bijv. het bieden van veiligheid)?"
- Hierbij wordt benadrukt dat elke keuze morele schade met zich meebrengt; dat is de essentie van een dilemma.

4. Verhelderingsvragen (15 minuten)

- Deelnemers stellen vragen om de situatie en de beleving van de casusinbrenger op het hittepunt beter te begrijpen.
- Focus: Vragen gaan alleen over feiten en gevoelens tot aan het hittepunt. Het doel is inleving, niet oordelen.

5. Verkenning van perspectieven, waarden en normen (20 minuten)

- Gezamenlijk inventariseren van alle waarden en normen die een rol spelen in het dilemma (bijv. autonomie, zorgzaamheid, rechtvaardigheid, loyaliteit).
- De gespreksleider vraagt: "Welke waarde drijft jou om voor optie A te kiezen? En welke waarde voor optie B?" Dit wordt visueel vastgelegd op een flip-over.
- Let op: Het gaat om de waarden die in *deze concrete situatie* conflicteren, niet om een abstracte waardenlijst.

6. Zoeken naar alternatieve handelingsopties (10 minuten)

- Een creatieve fase: deelnemers worden uitgedaagd om buiten het oorspronkelijke dilemma te denken. Zijn er andere, meer zorgzame manieren om met de situatie om te gaan die het conflict tussen de waarden kunnen verzachten?
- Voorbeeld: "Kunnen we een derde weg bewandelen die zowel A als B gedeeltelijk respecteert?"

7. Individuele morele afweging (10 minuten)

- Elke deelnemer formuleert – eventueel schriftelijk – voor zichzelf een standpunt volgens een vast stramien:
 1. "Ik kies voor... [handelingsoptie A, B of een alternatief]
 2. Omwille van... [de primaire waarde of norm die voor mij zwaarwegend is]
 3. Dit gaat ten koste van... [de waarde die hierdoor wordt geschaad]
 4. Hoe kan ik deze schade beperken?
 5. Wat heb ik nodig om deze keuze ook daadwerkelijk uit te voeren?"

8. Reflectieve dialoog (20 minuten)

- Deelnemers delen hun individuele afwegingen. De gespreksleider bevordert een open gesprek door te vragen naar overeenkomsten en verschillen.

- Focus: Het begrijpen van elkaars beweegredenen, niet het overtuigen of winnen. Vragen als "Kun je uitleggen waarom die waarde voor jou zo zwaar weegt?" staan centraal.

9. Conclusies, acties en inzichten (10 minuten)

- Gezamenlijke terugblik: Welke nieuwe inzichten zijn opgedaan? Wat neemt de casusinbrenger mee?
- Er worden concrete afspraken gemaakt: Wie doet wat? Hoe gaan we verder? Dit is cruciaal bij een prospectief beraad.

10. Afronding en evaluatie (5 minuten)

- Een korte evaluatieronde over het verloop van het gesprek zelf. Was het zinvol? Voelde het veilig?

C. Stappenplan Geografie van Verantwoordelijkheden

Doel: Onderzoeken van relationele dynamiek, verantwoordelijkheden en meerstemmigheid in een complexe casus via lichamelijke positionering.

Totale tijdsinvestering: Ca. 2,5 uur.

Fasen van de methode

1. Introductie & casusverkenning (10 minuten)
 - De gespreksleider introduceert de centrale onderzoeksvraag.
 - Gezamenlijk inventariseren van alle personen, groepen of instanties die een rol spelen in de casus. Deze worden op een flip-over genoteerd.
2. Gronden en lichaamsbewustzijn (10 minuten)
 - Een korte, begeleide meditatie of lichaamsscan. Doel: deelnemers helpen uit hun hoofd te komen en aandacht te vestigen op lichamelijke sensaties, als voorbereiding op het non-verbale werk.
3. Fysieke opstelling – Huidige situatie (45 minuten)
 - Een deelnemer (de "inbrenger") kiest welke rollen worden opgesteld en wijst mededeelnemers aan om deze te representeren.
 - De representanten positioneren zich in de ruimte, geleid door hun gevoel van onderlinge verhoudingen.
 - De gespreksleider bevestigt de representanten om de beurt: *"Wat ervaar je in je lichaam op deze plek? Welk gevoel roept de positie van de anderen bij je op?"*
 - De opstelling is dynamisch; representanten kunnen hun positie aanpassen tot de constellatie recht doet aan de ervaren werkelijkheid.
4. Fysieke opstelling – Gewenste situatie (45 minuten)
 - De deelnemers worden uitgenodigd om zich te verplaatsen naar de positie die voor hen een *ideale* of meer zorgzame verhouding representeert.
 - Deze fase maakt verlangens en mogelijke verbeterrichtingen in de zorgrelaties zichtbaar.
5. Reflectieve dialoog (30 minuten)
 - Iedereen neemt plaats in de kring. De gespreksleider leidt een gezamenlijke reflectie op basis van vragen als:
 - "Wat viel je op in de beweging tussen de eerste en de ideale opstelling?"
 - "Welke nieuwe inzichten over verantwoordelijkheid en macht leverde dit op?"
 - "Hoe verhiel de lichamelijke ervaring zich tot wat we eerder verbaal bediscussieerden?"