

Uit de marge!

Een zorgethisch onderzoek naar de geleefde ervaring van 'erbij horen' vanuit het perspectief van studenten in het middelbaar beroepsonderwijs en de betekenis voor goede onderwijszorg gericht op pedagogisch handelen



Gitte Opheij

Afstudeeronderzoek

Gitte.opheij@student.uvh.nl

Module ZEB 70

Thesisbegeleiding en examiner: prof. dr. Alice Schippers

Tweede lezer: dr. Alistair Niemeijer

Coördinator: prof. dr. Carlo Leget

Terherne, 4-6-2022

Woorden: 23996

'C'est la marge qui tient la page'

Jean-Luc Godard in Meirieu (2016, p. 120)

Voorwoord

Voor u ligt mijn masterthesis, waarmee ik de opleiding Zorgethiek en Beleid afrond. Het citaat: “*C’est la marge qui tient la page*” prijkt niet voor niets op de eerste pagina van deze thesis. Jean-Luc Godard (in Meirieu, 2016, p. 120) formuleerde het citaat. Godard is een Franse filmregisseur. Hij is bekend geworden door de *nouvelle vague*, een vernieuwende filmstijl die ontstaan is rond 1959. Meirieu gebruikt het citaat als hij aangeeft dat er moed en kracht nodig is om tegen de stroom van mainstream onderwijs in te gaan. Modern onderwijs, gericht op het individu, vermijdt volgens Meirieu de spanning die nodig is voor jongeren om te leren met zichzelf en anderen om te gaan. Die ruimte waar spanning - weerstand noemt Meirieu het - plaatsvindt en niet volgens het geijkte middenpad verloopt, maar aan de rand verschijnt, zorgt voor de verbinding die nodig is om ervoor te zorgen dat iedereen erbij behoort en mee kan doen in de samenleving.

Juist het meedoen en een plek van erbij behoren binnen het onderwijs houdt mij al lang bezig. Voor de afronding van de premaster-opleiding van Zorgethiek en Beleid verdiepte ik mij, onder begeleiding van wijlen professor Vosman, in persoonsvorming binnen het mbo-onderwijs. We zijn destijds in dialoog geweest over het belang van vertragen en zorgvuldigheid binnen onderzoek dat nodig is om te kijken wat er echt op het spel staat binnen zorgpraktijken. Voor het schrijven deze thesis ben ik op zoek gegaan naar de betekenis van ‘erbij horen’ binnen het onderwijs. Deze zoektocht heeft meer tijd gekost dan ik eerst voor ogen had. Ik wil professor Vosman dan ook postuum bedanken, want zijn woorden hebben mij mijn focus doen vasthouden als ik mijzelf ergerde aan de vertraging in dit onderzoek. Door vast te lopen, ontdekte ik dat ‘erbij horen’ een proces is dat niet van buitenaf bestudeerd kan worden maar vraagt om introspectie als een verweven proces van onderzoeken en zelfonderzoek. Ik wil dan ook bij deze mijn participanten in dit onderzoek bedanken voor hun bijdrage in dit onderzoek en aan mijn ontwikkeling. Met grote regelmaat hebben ze mij tussen de lessen door gevraagd of ik het antwoord al wist over wat maakt dat je erbij hoort. Lang moest ik hen het antwoord schuldig blijven en ben opgelucht dat ik naast de bevindingen die ik al eerder met hen deelde nu ook de conclusie met hen kan delen. Ik wil mijn thesis begeleiders Alice Schippers en Alistair Niemeijer bedanken voor hun geduld en feedback. Daarnaast wil ik mijn studiegenoten Any Akop en Marijke

Melissen bedanken voor de relativerende woorden en support. Tenslotte dank ik mijn vriendin Lizette Rosenboom en mijn partner Everen voor de morele steun ten tijde van mijn studie en het in het bijzonder de steun bij het afronden van deze thesis. Ik wens u veel leesplezier toe.

Gitte Opheij

Terherne, mei 2022

Samenvatting

Het onderwijs heeft de zorgplicht voor het realiseren van een inclusief onderwijsaanbod en het voorkomen van uitsluiting. Landelijke wetgeving schrijft vanuit inclusieperspectief voor dat mensen met *disability* niet worden uitgesloten in de maatschappij. Het blijkt dat mensen op grond van afwijkend lichamelijk-, mentaal- of leervermogen worden gemarginaliseerd waardoor onderliggende behoeften die daaruit voortkomen ongezien blijven. Hierdoor ontbreekt afstemming en zorg voor hen en blijven barrières die uitsluiting bevorderen voortbestaan. Bovendien blijkt dat juist diegenen die al worden gemarginaliseerd en extra kwetsbaar zijn, vaak belast worden met zorgtaken waar andere mensen zich daarvan ‘vrijkopen’ om hun hart te volgen. Binnen dit onderzoek ligt enerzijds de focus op de ervaringen van mbo studenten Verzorging met de wijze waarop zij zich ‘erbij horen’ voelen en anderzijds op wat dit betekent voor pedagogisch goed handelen. Ik gebruik hierbij een zorgethisch en *disability* studies perspectief. Binnen de maatschappij blijkt dat de stem van deze studenten, belast met het werk van behoeftige mensen, vaak ongehoord blijft, terwijl zij het werk doen dat veel mensen graag aan zich voorbij laten gaan. In het kader van de opdracht tot onderwijsinclusie en vanuit mijn persoonlijke gedrevenheid werd de volgende hoofdvraag geformuleerd: ”Wat is de geleefde ervaring van mbo-studenten Verzorging met ‘erbij horen’ en wat kunnen deze inzichten betekenen voor goede pedagogische onderwijszorg binnen het mbo?”

Dit onderzoek kwam tot stand door actieve participatie van studenten in dit onderzoek. Zij waren betrokken bij de voorbereiding van het onderzoek, onderlinge actieve deelname in focusgroepen en tussentijdse gesprekken over de onderzoeksuitkomsten. Daarbij is getracht recht te doen aan het hoofddoel van dit onderzoek om geen uitkomsten óver studenten te formuleren, maar mét studenten zelf. Dit onderzoek gericht op ‘erbij horen’ is gebaseerd op een literatuurverkenning, empirisch fenomenologisch onderzoek en een zorgethische analyse.

Dit onderzoek toont aan dat miskennis en uitsluiting die kan ontstaan door toedoen van anderen, door studenten zelf of door deconstructief beleid het gevoel van ‘erbij horen’ in gevaar brengt. Om dit te voorkomen is goede pedagogische onderwijszorg nodig die menselijke kwetsbaarheid erkent en afstemt op de behoeften van álle

studenten. Dat vraagt van onderwijsprofessionals permanente urgentie uit oogpunt van verantwoordelijkheid. Het blijkt noodzakelijk om sociale rollen van studenten, die onder druk staan door zowel interne als externe belemmerende factoren, te versterken door performatieve oefening in verantwoordelijkheid en erkenning en het actief aanleren van vaardigheden die bijdragen aan het leren omgaan met verschillen ter voorkoming van uitsluiting. Daarnaast blijkt het van essentieel belang voor ‘erbij horen’ dat schoolbeleid en onderwijsontwerp samen met studenten dynamisch wordt doordacht zodanig dat iedereen kan aansluiten en niemand in de marge belandt.

Inhoud	
VOORWOORD	2
SAMENVATTING	4
PROBLEMATISERING	9
1.1 AANLEIDING	9
1.2 MAATSCHAPPELIJK PROBLEEM	10
1.3 WETENSCHAPPELIJK PROBLEEM	11
1.4 VRAAGSTELLING	15
1.5 DOELSTELLING	15
2.THEORETISCH KADER	16
2.1 INLEIDING	16
2.2 ONDERWIJSPEDAGOGIEK	16
2.2.1 <i>Onderwijspedagogiek uit oogpunt van inclusie</i>	16
2.2.2 <i>Meirieu en de vormende rol van de pedagoog</i>	17
2.2.3 <i>Ethisch handelen binnen de onderwijspedagogiek volgens Biesta</i>	18
2.2.4 <i>Biesta en verantwoordelijkheid</i>	19
2.2.5 <i>Pedagogisch ethisch handelen en ‘erbij horen’</i>	19
2.3 BEGRIPSVERKENNING	20
2.3.1 <i>Ongelijkheid</i>	20
2.3.2 <i>Diversiteit</i>	20
2.3.3 <i>Stigma</i>	21
2.3.4 <i>Validisme</i>	22
2.3.5 <i>De betekenis van ongelijkheid, diversiteit, stigma en validisme voor ‘erbij horen’</i>	23
2.4 EEN PARADIGMAVERSCHUIVING VAN EEN MEDISCHE NAAR EEN SOCIALE	
BENADERING VAN <i>DISABILITY</i>	23
2.4.1 <i>Het sociaal inclusiemodel van Cobigo et al.</i>	24
2.4.2 <i>Sociaal model voor inclusie op basis van Universal Design for Learning</i>	25
2.4.3 <i>De keerzijde van geconstrueerde modellen om ‘erbij horen’ te bevorderen</i>	26
2.4.4 <i>De betekenis van het sociale model en het sociaal model van Cobigo en UDL voor ‘erbij horen’</i>	26

2.5 ZORGETHIEK	27
2.5.1 <i>De Utrechtse zorgethiek</i>	27
2.5.2 <i>Een ethisch model van zorg</i>	28
2.5.3 <i>Verantwoordelijkheid als bewust interactieproces</i>	29
2.5.4 <i>Verantwoordelijkheid voor ‘erbij horen’ onder druk</i>	30
2.5.5 <i>Kwetsbaarheid</i>	31
2.5.6 <i>Zorg voor de erkenning van verantwoordelijkheid en kwetsbaarheid</i>	32
2.5.7 <i>Conclusie zorgethische verkenning</i>	33
2.6 BEANTWOORDING DEELVRAAG EEN VANUIT HET PERSPECTIEF VAN DE LITERATUUR OVER ‘ERBIJ HOREN’	34
2.7 PLEIDOOI VOOR THEORIE TER VERKENNING VAN ‘ERBIJ HOREN’	35
3 ONDERZOEKSMETHODE	37
3.1 INLEIDING	37
3.2 ONDERZOEKSBENADERING	37
3.2.1 <i>Onderzoeksmethode</i>	37
3.2.2 <i>Casusdefinitie en onderzoekseenheid</i>	38
3.2.3 <i>Dataverzameling</i>	39
3.2.4 <i>Data-analyse</i>	40
3.2.5 <i>Ethische overwegingen</i>	45
4 BEVINDINGEN	47
4.1 INLEIDING	47
4.2. DE GELEEFDE ERVARING	47
4.2.1 <i>Oplichtende thema’s</i>	47
4.2.2 <i>Onthulling fenomenologische deelvraag vanuit de ervaringen van ‘erbij horen’</i>	60
4.3 SYNTHESE	61
4.3.1 <i>Afstemming: afstemming als daad van onderlinge verantwoordelijkheid</i>	61
4.3.2 <i>Identiteit: Omarming van verweven diversiteit</i>	63
4.3.3 <i>Erkenning: Ruimte voor erkenning van en door iedereen</i>	64
4.3.4 <i>Kennen; een daad van verantwoordelijkheid</i>	65
4.3.5 <i>Jezelf ontsluiten; uit wilskracht en bewustwording</i>	67

4.3.6 <i>Relationaliteit: verweven en verantwoordelijk</i>	69
4.3.7 <i>Beantwoording deelvraag drie:synthese</i>	69
5 ZORGETHISCHE ANALYSE	72
5.1 INLEIDING	72
5.2 VERANTWOORDELIJKHEID VOOR UNIVERSELE KWETSBAARHEID	72
5.3 BEANTWOORDING VAN DEELVRAAG 4: ZORGETHISCHE INZICHTEN	76
6 CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN	79
6.1 INLEIDING	79
6.2 CONCLUSIE	79
6.3 AANBEVELINGEN	81
6.3.1 <i>Aanbevelingen voor de praktijk</i>	81
6.3.2 <i>Aanbevelingen voor vervolgonderzoek</i>	81
7 KWALITEIT VAN HET ONDERZOEK	83
7.1 INLEIDING	83
7.2 GELOOFWAARDIGHEID, AUTHENTICITEIT, NAVOLGBAARHEID EN OVERDRAAGBAARHEID	83
7.3 GENERALISEERBAARHEID	84
7.4 BEPERKINGEN VAN HET ONDERZOEK	85
LITERATUURLIJST	86
BIJLAGE 1 UITNODIGINGSBRIEF EN INFORMED CONSENT	93
BIJLAGE 2 KLETSPOT	95
BIJLAGE 3 CODEBOEK	96

Problematisering

1.1 Aanleiding

Het onderwerp van deze thesis in het kader van de master Zorgethiek en Beleid ligt op de snijvlakken van mijn werk als verpleegkundige en daarnaast verpleegkunde- en passend onderwijsdocent bij een mbo-school in Noord-Nederland. In mijn werk ben ik dagelijks bezig met de noden van anderen en de wijze waarop zij ondanks het ervaren van ongemak of beperking kunnen meedoen in de maatschappij. Daarbij heb ik ook aandacht voor de sociale netwerken waarmee zij omringd zijn en die een belangrijk onderdeel uitmaken van hun leven. Deze gerichtheid op sociale inclusie, die ik in mijn werkzaamheden betracht, heb ik zelf helaas in mijn persoonlijk leven niet ervaren. Zelf ben ik ongezien in het tweede jaar van mijn middelbare school veelvuldig gaan spijbelen en uiteindelijk zonder diploma van school gegaan. Ik heb destijds niet ervaren of onderkend dat mijn noden werden herkend en erkend of überhaupt werden besproken met mij en mijn netwerk. Ik stelde mij destijds onverschillig op terwijl ik intern enorm baalde van een schoolcarrière zonder diploma als gevolg. Had ik daarvoor mijn Engeland excursie al moeten missen wegens geldgebrek thuis, nu ontbeerde ik ook een examenfeestje en de bijbehorende felicitaties en bloemen als gevolg. Met wat geluk kon ik alsnog met een ex-klasgenoot mee naar binnen glippen bij een beroepen-dag die in het kader van loopbaanoriëntatie door de school werd gefaciliteerd. De volgende woorden werden daar uitgesproken door een verpleegkundige, een oude rot in het vak - waarvan ik de naam helaas niet meer weet: “Als je hier nu bent en je wilt hier komen werken en leren, zul je altijd nodig zijn.” Ik was geraakt door deze woorden. Ik voelde me welkom en gezien en ‘erbij horen’ op dat moment.

Nu, als verpleegkundige en docent verpleegkunde binnen het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) zie ik studenten Verzorging, meestal vrouw, vastlopen in de opleiding door beperkingen op lichamelijk, sociaal, cognitief of psychisch vlak of een combinatie van deze factoren. Wat raakt hen? Voelen zij zich erbij behoren of juist buitengesloten? Waar ik nieuwsgierig naar ben, is wat het betekent als je mee doet, als je erbij hoort. Omdat ik kan invoelen hoe het voelt als je niet gezien wordt binnen het onderwijs wil ik als docent een bijdrage leveren aan goed onderwijs en zoek ik hierin de verdieping binnen de master Zorgethiek.

1.2 Maatschappelijk probleem

Inclusief onderwijs is als ambitie in het Verdrag van de Verenigde Naties voor personen met een handicap (VN-verdrag) opgenomen. In 2016 is dit verdrag in Nederland geratificeerd.¹ In dit verdrag is voor personen met *disability* het *recht* op onderwijs vastgelegd op basis van gelijke kansen. De overheid is verantwoordelijk voor de uitvoering van dit beleid, waarbij discriminatie en stigmatisering voorkomen moeten worden. Disability studies expliciteert het woord *disability* als een beperking die onderhevig is aan maatschappelijke invloeden die de deelname van mensen aan de samenleving verhinderen.² Deze erkenning van beperking als een dynamisch proces maakt dat de onderzoeker binnen deze thesis de Engelse term *disability* aanhoudt en de statische benadering van beperkt zijn vermijdt. Sinds 2014 geldt de Wet passend onderwijs waarin voor scholen en gemeenten een zorgplicht voor jeugdigen is vastgelegd.³ Schuman (2018) beschrijft dat de afgelopen decennia het medisch model in de jeugdzorg is vervangen door een burgerschapsmodel. Dit proces ging parallel op met het afbouwen van de verzorgingsstaat en de invoering van de Participatiewet in Nederland.⁴ Scholen zijn sindsdien samen met de gemeenten aan zet om passende onderwijszorg te organiseren.

De Onderwijsraad heeft vijf jaar passend onderwijs geëvalueerd (OCW, 2020). Dit heeft geleid tot het rapport *Steeds Inclusiever*⁵, waaruit blijkt dat nu nog niet wordt voldaan

1 Rijksoverheid (2021). VN- verdrag Handicap. Rechten van mensen met een beperking. Geraadpleegd op 25-2-2021, van: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/rechten-van-mensen-met-een-handicap/positie-mensen-met-een-beperking-verbeteren-vn-verdrag-handicap>

² *Disability studies in Nederland* (2011). Uitgelegd wordt dat de term '*disability*' meer recht doet aan een contextuele benadering van beperking dan woorden als beperking of onbekwaamheid. Beperkingen blijken onderhevig aan maatschappelijke, historische en discursieve aspecten waardoor de Nederlandse term beperking of onbekwaamheid statisch lijkt ten opzichte van het begrip '*Disability*'. Geraadpleegd op 7-12-2020, van: https://disabilitystudies.nl/sites/disabilitystudies.nl/files/beeld/publicaties/publicatie_disability_studies_2011_verbinding_in_de_context.pdf

3 Rijksoverheid. (2021). *Wet passend onderwijs*. Geraadpleegd op 4 februari 2021, van: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs>

4 Tweede kamer (2014). *Kamerstukken. Van verzorgingsstaat naar participatiesamenleving*. Geraadpleegd op 22-3-2021, van: https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/plenaire_verslagen/kamer_in_het_kort/verzorgingsstaat

5 Onderwijsraad. (2020). *Steeds inclusiever*. Geraadpleegd op 24 januari 2021, van: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2020/06/23/steeds-inclusiever>

aan de zorgplicht voor het mbo. Deze plicht houdt in dat het mbo zich ten eerste moet inspannen voor gezamenlijk onderwijs voor studenten met en zonder een beperking. Ten tweede moet er een duidelijk ondersteuningsprogramma worden aangeboden dat afgestemd is op de behoeften van studenten. Op basis van gegevens van de Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs (JOB) monitor blijkt de nood van studenten binnen het mbo hoog: een derde van de studenten heeft volgens dit rapport te maken met leerproblemen, beperkingen of chronische ziektes.⁶ Binnen het mbo-onderwijs zijn allerhande externe instanties gericht op de psychosociale problematiek en ondersteuning van studenten, blijkt uit onderzoek van het Expertise Centrum Inclusief Onderwijs (ECIO).⁷ Spaans en Schippers (2020) stellen vanuit *disability* studie *social role valorization* (SRV) voor om de posities van mensen met een beperking te versterken.⁸ Schuman (2020, p. 38) stelt vanuit onderwijs-pedagogisch perspectief een *Universal Design for Learning* (UDL) voor, zodat iedereen kan profiteren van goed onderwijs.⁹ Op basis van de taak die er voor het mbo-onderwijs ligt om aan de zorgplicht te voldoen en inclusie te bevorderen, is het relevant om te onderzoeken hoe mbo-studenten Verzorging, allen vrouw, dit ervaren en wat dit betekent voor goede zorg.

1.3 Wetenschappelijk probleem

Recent is internationaal kwalitatief onderzoek verricht naar inclusie binnen het hoger onderwijs, zoals beschreven door Harvey (2018, p. 107) en door Van Hove, Schippers en Bakker (2018). Van Hove (2009, p. 303) bespreekt de verschillen tussen het medische, op het individu met een beperking gerichte model ten opzichte van het sociale model. Het sociaal model kenmerkt zich door contextueel te kijken naar

⁶ Onderwijsraad. (2020). *Steeds inclusiever*. Geraadpleegd op 24 januari 2021, van: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2020/06/23/steeds-inclusiever>

⁷ ECIO (2021) *Leren zonder belemmering*. Geraadpleegd op 1-3-2021 van: <https://ecio.nl/nieuws/ecio-aan-de-slag-met-preventie-psychische-problematiek-in-het-mbo/>

⁸ International social role valorization association (2021). (ISRVA). Geraadpleegd op 25-3-2021 van: <https://socialrolevalorization.com/>

⁹ Booth & Ainscow (2015). *Universal design for learning*. geraadpleegd op 2-3-2021 van: Cast (2011). Universal design for learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA. Verkrijgbaar via http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/updateguidelines2_0.pdf. Vertaald naar het Nederlands Index voor Inclusie)

culturele, historische, discursieve, filosofische, literaire, esthetische en artistieke tradities die van invloed zijn op de wijze waarop met beperking wordt omgegaan. Terwijl binnen het medisch model volgens Retief en Letšosa (2018) en Carlson (2009) een defect als abnormaal wordt gezien, waardoor diegene onterecht wordt uitgesloten.

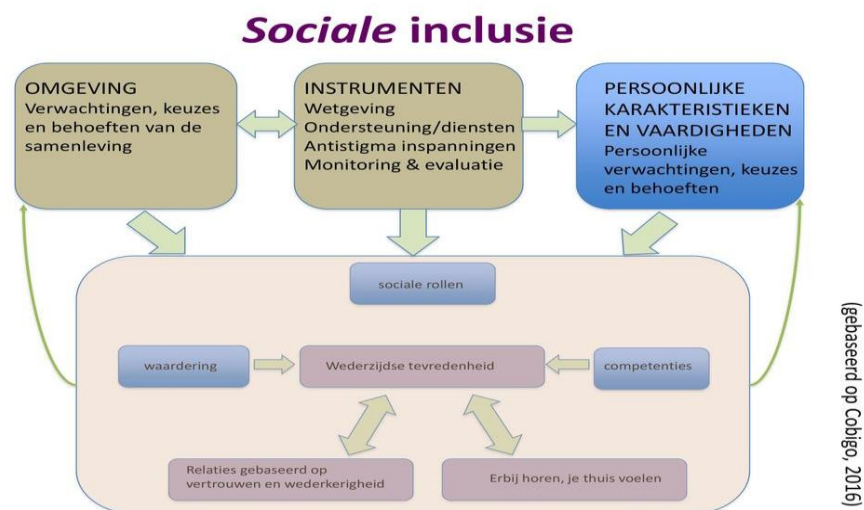
Connor, Gabel, Gallagher en Morton (2008) en Piepmeier, Cantrell en Maggio (2014) en Roth, Pure, Rabinowitz en Kaufman (2018) stellen vanuit het perspectief van *Disability Studies in Education (DSE)* het voorkomen van uitsluiting centraal. Zij stellen aan de hand van onderzoek een nieuw discours rond DSE voor dat vertrekt vanuit een sociaal-politieke context. Dat zou meer recht doen aan respect voor diversiteit. Ook bevelen zij daarvoor een intersectionele benadering aan, evenals Collins en Bilge (2020). De beperking wordt niet als een deel van een persoon gezien, maar als diversiteit binnen een inclusieve samenleving.

Ook Biesta (2015, p. 73; 2016, p. 58), Meirieu (2016, p. 84) en Nussbaum (2010, p. 74) benadrukken de noodzaak van inclusie vanuit politiek perspectief in het kader van omgaan met verschillen in een pluriforme samenleving en het behoud van de democratie. Volgens Biesta (2016, p. 89) heeft onderwijs naast kwalificatie en socialisatie, subjectificatie als doel. Subjectificatie gaat volgens Biesta, die hier verwijst naar Levinas, om menswording in relatie tot de ander (2016, p.118). Derrida bespreekt de vreemde ander gastvrij tegemoet te treden aan de hand van filosoof Levinas die door taal uitdrukking geeft aan 'gastvrijheid' en 'welkom' zijn (Derida, 1977, p.72, p.94). Volgens Levinas wordt moraal zichtbaar in relatie tot de ander en wordt de ander daarom als noodzaak gezien.

Dat relationele aspect is ook een hoofdthema in de *Social Role Valorization* (Taylor & Bogdan, 1989; Osburn, 2006) die oorspronkelijk is geënt op werk van Goffman (1961) en is uitgewerkt door Wolfensberger (1972) en Wolfensberger, Thomas en Caruso (1996). Als tegenhanger van institutionalisering propageerden zij normalisering door sociale rolversterking met als doel het bevorderen van goed leven en het versterken van de sociale positie voor mensen met *disability*.

Binnen het model voor sociale inclusie van Cobigo et al. (2016, p. 227) is de sociale positie van mensen met *disability* eveneens leidend en daarvoor zouden mensen een

gevoel van *'belonging'* moeten ervaren. Mahar, Cobigo en Stuart (2013, p. 6) definieerden vanuit onderzoek *'belonging'* als een gevoel van respectvolle wederzijdse verbondenheid op basis van keuze, wil of de mate waarin toestemming gevoeld wordt om aan te kunnen sluiten op grond van gedeelde ervaringen, overtuigingen of overeenkomsten. Zij stellen dat *'erbij horen'* onderhevig is aan interacties tussen de omgeving en de persoon en onder invloed staan van persoonlijke factoren. Schippers, Bakker en Peters (2018, p. 23) hanteren op basis van Cobigo et al. (2016, p. 23) de volgende definitie: “[*Sociale inclusie is*] de ervaring om (h)erkend en geaccepteerd te worden als individu ondanks individuele verschillen, interpersoonlijke en wederkerige relaties te hebben, en *belonging* te ervaren in een groep” (p. 23). Schippers, Bakker en Peters (2018, p. 23) doordachten vanuit *disability* onderzoek het oorspronkelijke model van Cobigo et al (2016, p. 224), zie Figuur 1. Zij stellen sociale rolversterking voor, gericht op de individuele behoeften van mensen met *disability*, om het gevoel van *'belonging'*, hier verder als *'erbij horen'* vertaald, te versterken. *'Erbij horen'* blijkt volgens deze gehanteerde definitie een voorwaarde voor het ervaren van sociale inclusie.



Figuur 1: Model voor sociale inclusie. Noot: A proposed framework gebaseerd op Cobigo et al. (2016)

Waar het aangepaste model van Cobigo et al. (2016) op rolversterking is afgestemd op behoeften van volwassenen met een beperking, stellen Schuman (2020, p. 38), Rose en Strangman (2007), Rao en Meo (2016) en Van Heumen en Koneczny (2019) een UDL

voor. Volgens Van Heumen en Koneczny (2019, p. 3) zouden pedagogiek en onderwijsontwerp zodanig toegankelijk en afgestemd moeten zijn op de behoeften van alle studenten, dat iedereen mee kan doen. Studenten zouden hierin respect en erkenning moeten ervaren.

Hoe vooral vrouwelijke jonge studenten zich betrokken voelen binnen het mbo-onderwijs is ook van belang binnen dit onderzoek. Socioloog Bernardini (2015) benadrukt in het kader van *Feminist Disability Studies* (FDS), een specifieke loot aan de stam van *DSE*, dat de positie van de vrouw met een beperking kwetsbaarheid en afhankelijkheid blootlegt die ook verweven is in de positie en belichaming van vrouwen in het algemeen. Bernardini (2015, p. 153) verwijst hierbij naar Kittay als zij stelt dat zorg politiek doordacht zou moeten worden uit oogpunt van gelijkwaardigheid omdat zorg veelal in de relationele sfeer door vrouwen wordt opgepakt. Volgens zorgethici zijn mensen wederzijds van elkaar afhankelijk, kwetsbaar en met elkaar verbonden (Tronto, 2003; Leget, Van Nistelrooij & Visse, 2017; van Heijst, 2015; Noddings, 2005). Onderlinge verbondenheid wordt bedreigd door uitsluiting ten gevolge van stigmatisering, zelfstigma en validisme (Schippers, Bakker & Peters, 2018). Zij stellen voor het bevorderen van sociale inclusie vervolgonderzoek voor.

Binnen de context van het mbo is de geleefde ervaring van 'erbij horen' onvoldoende onderzocht en daarom focust dit onderzoek op het perspectief van de student en de geleefde ervaring van 'erbij horen'. Begrippen uit het aangepaste model voor sociale inclusie van Cobigo et al. (2016) en aandachtspunten voor UDL volgens Van Heumen en Koneczny (2019, p. 3) zijn leidend voor dit onderzoek naar de ervaring van 'erbij horen'. Begrippen die centraal staan in dit onderzoek zijn: 'erbij horen', wederkerigheid, respect, erkenning en afstemming op behoefte. Hiervoor worden de zorgethische denkers die hier beschreven zijn met elkaar in gesprek gebracht en dit wordt aangevuld met inzichten uit andere disciplines. Dit onderzoek vertrekt vanuit een politiek zorgethisch perspectief en is gericht op het achterhalen van de betekenis van de menselijke ervaring van 'erbij horen' binnen een onderwijssetting. Door de ontologische en ethische invalshoek van dit onderzoek, namelijk 'erbij horen' in relatie tot goede zorg, lijkt een zorgethisch vertrekpunt voor dit onderzoek gerechtvaardigd. Dit onderzoek beoogt een bijdrage te leveren aan de kennis op het gebied van

studentervaringen over ‘erbij horen’ als voorwaarde voor het ervaren van sociale inclusie en de betekenis voor inclusie binnen het onderwijs.

1.4 Vraagstelling

Dit onderzoek kent de volgende hoofdvraag: “Wat is de geleefde ervaring van mbo-studenten Verzorging met ‘erbij horen’ en wat kunnen deze inzichten betekenen voor goede pedagogische onderwijszorg binnen het mbo?”

Deze hoofdvraag wordt beantwoord aan de hand van de volgende deelvragen:

1. Hoe kan ‘erbij horen’ in relatie tot goede zorg binnen ethische en andere literatuur worden geduid?
2. Hoe wordt ‘erbij horen’ beleefd door studenten verzorgende in opleiding binnen het mbo?
3. Wat kan de synthese van deze inzichten, uit theoretisch en empirisch onderzoek, betekenen voor studenten als het gaat over ‘erbij horen’?
4. Wat kunnen de verkregen inzichten met betrekking tot ‘erbij horen’ bijdragen aan goede zorg vanuit zorgethisch perspectief?

1.5 Doelstelling

De interne doelstelling van dit onderzoek is een bijdrage leveren aan een zorgethische interpretatie van de ervaring van ‘erbij horen’ onder mbo-studenten en de betekenis voor goede pedagogische onderwijszorg. Deze doelstelling dient te worden behaald door de geleefde ervaring van studenten met ‘erbij horen’ in gesprek te brengen met zorgethische en andere theorieën over zorg.

De externe doelstelling van dit onderzoek is een bijdrage leveren aan het maatschappelijk debat in het kader van sociale inclusie, het bewerkstelligen van sociale rechtvaardigheid en de invloed van gemarginaliseerde groepen versterken. Met dit onderzoek wordt beoogd om, door actieve deelname in dit onderzoek van mbo-studenten zelf, een stem te geven aan mbo-studenten die doorgaans niet gehoord worden in het debat.

2.Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een antwoord gegeven op de eerste deelvraag die luidt: “Hoe kan ‘erbij horen’ in relatie tot goede zorg binnen ethische en andere literatuur worden geduid?” Voordat wordt ingegaan op de uitgangspunten van zorgethisch onderzoek, komt in paragraaf 2.2 eerst de betekenis van ethisch handelen in onderwijspedagogiek aan bod en wordt onderzocht of en op welke wijze ‘erbij horen’ deel uitmaakt van de onderwijspedagogiek. In paragraaf 2.3 worden de begrippen uit hoofdstuk 1 van deze thesis verder uitgediept. In deelparagrafen 2.3.1 tot en met 2.3.4 worden respectievelijk de volgende begrippen verkend: ongelijkheid; diversiteit; stigma; validisme. Vervolgens wordt in paragraaf 2.4 ingegaan op het sociaal inclusiemodel en het UDL en wordt verkend wat deze modellen kunnen betekenen voor ‘erbij horen’. In paragraaf 2.5 worden het zorgethisch perspectief en het procesmatig zorgmodel van Tronto (2013, p. 34) toegelicht. Dit op ethische waarden gedreven zorgmodel gaat specifiek in op het afstemmen op menselijke behoeften en lijkt daardoor relevant voor zorgethische reflectie binnen deze thesis. Zorgethische thema’s als verantwoordelijkheid en kwetsbaarheid, binnen de zorgethiek ook wel *critical insights* genoemd, die naar voren komen in hoofdstuk 1 en het begin van hoofdstuk 2, worden onderzocht in paragraaf 2.6. Ten slotte wordt in paragraaf 2.7 de betreffende deelvraag beantwoord en wordt ingegaan op de literatuurverkenning in het algemeen, voorafgaand aan hoofdstuk 3 dat ingaat op de onderzoeksmethodiek.

2.2 Onderwijspedagogiek

In deze paragraaf wordt aan de hand van Meirieu en Biesta onderzocht wat de betekenis is van emancipatorische onderwijspedagogiek en ethisch pedagogisch handelen. Ook wordt het verband tussen onderwijspedagogiek en ‘erbij horen’ onderzocht.

2.2.1 Onderwijspedagogiek uit oogpunt van inclusie

Volgens Levering en Smeijers (2007, p. 67) is empirische analytische pedagogiek op zoek naar waarheid en richt geesteswetenschappelijke pedagogiek zich op dienstbaarheid. Emancipatorische pedagogiek daarentegen richt zich op maatschappelijk bewustzijn en rechtvaardigheid. Emancipatorische pedagogiek kenmerkt zich door het streven naar gelijkwaardigheid en inclusie, zodat ieder die gemarginaliseerd wordt een

volwaardige plaats in de samenleving krijgt. Uit het volgende citaat blijkt hoe Meirieu (2016, p. 96) zich vanuit pedagogisch perspectief op rechtvaardigheid richt:

De school is er niet alleen om te voorzien in de behoeften van de arbeidsmarkt. De school is ook een instituut dat gefundeerd is op waarden. Zij dient zich vandaag de dag ten doel te stellen om vrije subjecten te vormen die in staat zijn om deel te nemen aan en onderdeel te zijn van een democratische samenleving. (P. 96)

Meirieu stelt dat er naast kwalificatie een taak ligt voor het opleiden, zodat iedereen kan deelnemen binnen het onderwijs en de samenleving (2016, p. 57). Daarvoor zijn er volgens Meirieu waarden nodig binnen het onderwijs en binnen een school. In de volgende subparagrafen worden deze waarden toegelicht.

2.2.2 Meirieu en de vormende rol van de pedagoog

Meirieu geeft aan dat pedagogisch handelen (2016, p. 74) uitgaat van menselijke gelijkwaardigheid en respect waarin recht wordt gedaan aan de verschillen tussen mensen. Dit is in tegenstelling tot modern onderwijs, waarin vanuit meritocratische denkbeelden mensen als gelijken worden gezien of gemaakt doordat zij gelijke kansen krijgen aangeboden (2016, p.93). Meirieu waarschuwt voor die vermeende gelijkheid omdat dit onderlinge intolerantie kan bewerkstelligen. Voor goede onderwijszorg zou volgens Meirieu het onderwijs niet verder moeten worden geïndividualiseerd en zich moeten onthouden van opvoedende ambities (2016, p. 85). Meirieu (2016, p. 84) stelt: *“Wanneer ergens bij horen uitmondt in intolerantie en afwijzing, wanneer specialisering voor verschrikkelijke blindheid zorgt, wanneer overtuigingen ontaarden in excommunicaties, dan wordt het afwijken een deugd”* p. 84). Uit dit citaat blijkt dat Meirieu ‘erbij horen’ ziet als een inclusieve democratische opdracht in een pluriforme samenleving waarin iedereen telt, ook diegene en het vreemde dat niet gekend wordt door onderlinge verschillen.

Volgens Meirieu (2016, p. 86) leert een student door invloeden van buitenaf, bij uitdagende opdrachten, de eigen vrijheid te verkennen en wordt de student hierin dan onderwezen als actief proces (2016, p. 128). Daarvoor is het volgens Meirieu (2016, p.115) essentieel om een ruimte te creëren om samen te werken aan gemeenschappelijke

projecten waardoor ontmoetingen plaats vinden en elkaars unieke onderlinge verschillen zichtbaar worden. Meirieu doelt daarbij op positieve vrijheid waarin de student zich tot pedagogische weerstand verhoudt in tegenstelling tot vrijheid waarin het individu zich louter baseert op individuele keuzes en geen belemmeringen ondervindt. Meirieu stelt (2016, p. 120): “*We hebben vrijheid nodig die gevormd wordt in instituten waar men leert zijn impulsen te beheersen, andere en het Andere te respecteren, het gezichtspunt van de ander te zien, samen besluiten te nemen en beloften na te komen*” (p.120). Uit voorgaande citaten lijkt Meirieu aan te sturen op een vormende rol van de pedagoog als het gaat om erbij behoren uit oogpunt van goede onderwijspedagogiek.

2.2.3 Ethisch handelen binnen de onderwijspedagogiek volgens Biesta

Biesta (2015, p. 68) stelt eveneens dat er uit het oogpunt van een inclusieve samenleving, waaraan iedereen kan deelnemen, voor het onderwijs een democratiserende taak is weggelegd. Waar Meirieu echter een normatieve waarden geladen pedagogiek voorstelt met een vormende rol voor de pedagoog, ziet pedagoog Biesta daarvan af (Biesta, 2018, p.18). Op grond van het werk van Levinas¹⁰ stelt Biesta (2018, p. 32) dat uniciteit niet ingaat op wat iemand als mens uniek maakt en waarin iemand qua uiterlijk verschilt ten opzichte van een ander. Biesta (2018, p. 32) legt uniciteit uit als hoe iemand zichzelf laat zien in nijpende situaties en existentiële gebeurtenissen. Biesta stelt (2016, p. 171; 2018, p. 32) dat uniciteit aan het licht komt door pedagogisch zodanig te handelen dat er aandacht is voor subjectificatie. In dat proces ligt de nadruk niet op ‘wie’, maar op ‘hoe’ de persoon is en op eigen wijze uniek handelt (2016, p. 171; 2018, p. 32). Voor de uitleg van het woord ‘handelen’ door de pedagoog verwijzen zowel Biesta (2016, p. 172) als Pols (2017, p. 65) naar Arendt¹¹ waarin zij met ‘*The Human Condition*’ de driedeling in arbeid, werken en handelen toelicht. Handelen is gericht op de gemeenschap en gaat gepaard met het erkennen van vrijheid en pluraliteit. Volgens Arendt (2021, p. 562) is voor goed handelen het een voorwaarde dat dit gepaard gaat met zelfbeschouwing zodanig dat dit de gemeenschap ten goede komt. Biesta bepleit deze wijze van handelen in de pedagogiek als een verantwoordelijk proces.

¹⁰ Levinas (1969)

¹¹ Arendt (1977)

2.2.4 Biesta en verantwoordelijkheid

Binnen modern onderwijs ligt volgens Biesta de nadruk op resultaten, terwijl de wijze waarop mensen verantwoordelijk met elkaar omgaan onderbelicht blijft (Biesta; 2015, p. 16, 17). Deze focus op resultaat en op individuele vrijheid staat inclusie in de weg, terwijl er volgens Biesta (2015, p.83, 2016, p. 117; 2018, p. 158) in de pedagogiek aandacht moet zijn voor vrijheid uit oogpunt van inclusie binnen een pluriforme samenleving. Biesta verwijst naar Levinas (2003, 167) en Bauman (1993, p. 13) als hij uitlegt dat vrijheid ontmoeten een uniek proces is dat ieder mens zelf aan moet gaan door zichzelf te ontsluiten. Volgens Levinas (Duyndam, & Poorthuis, 2003, p. 208) is een persoon belast met verantwoordelijkheid als de ander een appèl op diegene doet. Levinas (2003, p.105) stelt dat de ander aanzet tot het tonen van menselijke uniciteit. Volgens Biesta (2018, p. 32) komt het verantwoordelijkheidsappèl van buitenaf, door een ander en daarop wordt op unieke eigen wijze gereageerd. Volgens Biesta (2018, p. 152) is de pedagogische opdracht om jongeren ruimte en vertrouwen te geven en de dialoog met hen aan te gaan om zichzelf tegen te komen. Ook stelt Biesta (2018, p. 34) dat jongeren alleen zelf hun uniciteit en hoe zij ertoe doen in het spel kunnen brengen; de pedagoog kan dat niet. In deze pedagogische visie van Biesta is het relationele aspect hetgeen dat nodig is om 'erbij horen' tot stand te brengen.

2.2.5 Pedagogisch ethisch handelen en 'erbij horen'

In deze paragraaf is onderzocht wat de betekenis is van onderwijspedagogiek, goed pedagogisch handelen en het verband tussen pedagogiek en 'erbij horen'. Volgens zowel Meirieu als Biesta staat bij goed pedagogisch handelen uniciteit op het spel. Uniciteit is volgens beide pedagogen essentieel voor inclusie, zodat iedereen mee kan doen in een pluriforme samenleving. Uniciteit moet daarbij begrepen worden als een relationeel proces dat gaat om 'erbij horen'. Pedagogisch ethisch handelen is volgens Meirieu normatief als het gaat om het bevorderen van het 'erbij horen'. Het is erop gericht om jongeren te leren samenwerken en zich tot elkaar te verhouden door elkaars uniciteit te leren respecteren. Het omgaan met elkaars verschillen tijdens samenwerken is onderhevig aan weerstand als pedagogische handeling. Volgens Biesta ligt de uniciteit in hoe de mens uniek reageert op het appèl van de ander vanuit verantwoordelijkheid. Daarbij gaat 'erbij horen' in op hoe iemand interacteert op de

ander en zichzelf ontsluit. Pedagogisch handelen is dan gericht op het scheppen van ruimte, vertrouwen, dialoog en aandacht voor subjectificatie en relationaliteit.

2.3 Begripsverkenning

In deze paragraaf wordt onderzocht wat de betekenis is van ongelijkheid, diversiteit, stigma en validisme voor 'erbij horen'.

2.3.1 *Ongelijkheid*

In paragraaf 2.2 is ingegaan op emancipatoire onderwijspedagogiek die bijdraagt aan inclusie en marginalisatie bestrijdt. Meirieu waarschuwt voor gelijkheid en pleit voor gelijkwaardigheid (2016, p. 67). Swierstra en Tonkens (2011, p. 37), Mouffe (2013, p. 74), Collins en Bilge (2020) en Bredewold, Tonkens en Trappenburg (2016) waarschuwen vanuit politiek perspectief eveneens voor de valkuil van streven naar gelijkheid, waardoor uitsluiting alsnog bevorderd kan worden. Collins en Bilge (2020, p. 43) en Swierstra en Tonkens (2011, p. 37) stellen dat vanuit sociaaldemocratisch perspectief het accent is verlegd naar het ideaal van een meritocratie. In een meritocratie, waar de focus ligt op gelijke startkansen, zijn de uitkomsten echter niet gelijk, doordat mensen alsnog onderling van elkaar verschillen (Swierstra & Tonkens, 2011, p. 37; p. 42). Vergès (2019, p. 82) stelt dat ongelijkheid wereldwijd in stand wordt gehouden door koloniaal denken waardoor telkens bepaalde groepen, die als minder worden gezien, tot dienende zorgtaken worden veroordeeld om de welvaart in stand te houden. Mouffe (2013, p. 74) waarschuwt dat voor een democratische samenleving en om recht te doen aan inclusie, verschillen nodig zijn om gelijkheid te bevechten en dat deze gepaard gaan met functionele spanning. Uit voorgaande bronnen blijkt dat het bevorderen van gelijke kansen en het wegnemen van verschillen geen oplossing is voor het voorkomen van uitsluiting en het bevorderen van inclusie.

2.3.2 *Diversiteit*

Collins en Bilge (2020, p. 44) en Spaans en Schippers (2017, p.112) stellen dat alle mensen van elkaar verschillen. Diversiteit kan nooit eendimensionaal uitgelegd worden maar dient begrepen te worden als verschillende entiteiten die met elkaar verweven zijn en op elkaar inwerken. Mensen opdelen in binaire posities, zou uitsluitend en stigmatiserend zijn volgens Collins en Bilge (2020), omdat dit geen recht doet aan de verwevenheid van diverse entiteiten. Spaans en Schippers (2017, p.112) stellen dat

uitsluiting niet alleen door instituties en beleid plaatsvindt. Het taalkundige aspect speelt volgens Spaans en Schippers (2017, p.112) en Robinson (2010, p. 134) een belangrijke rol doordat taalconstructies afwijzing en uitsluiting kunnen bevorderen. Binnen de groep mensen met *disability* bestaat een hiërarchie van sociale constructen waarin bepaalde vormen van beperking meer geaccepteerd zijn dan andere vormen (Spaans & Schippers, 2020, p. 116). Hieruit blijkt dat zowel door de samenleving als binnen de groepen zelf mensen besluiten wat *mainstream* is en wat afwijkt. Dat wat afwijkt, wordt gekwalificeerd als minder of gestigmatiseerd. Op grond van het voorgaande blijkt ‘erbij horen’ onder druk te staan door de ontkenning van diversiteit zowel door de maatschappij als binnen groepen zelf door stigmatisering.

2.3.3 Stigma

Stigmatisering zorgt er volgens Spaans en Schippers (2017, p.113) voor dat mensen onterecht veroordeeld worden op uiterlijke kenmerken en stereotypen en is gericht op de identiteit van een persoon of groep. Door deze oordelen voor waar te houden en vervolgens te internaliseren, kan zelfstigmatisering ontstaan. Als gevolg daarvan kan een veranderend zelfbeeld ontstaan, omdat mensen zich dan kunnen gaan gedragen naar waartoe zij zijn veroordeeld. Nussbaum stelt (2010, p. 55) hierover het volgende: *“Omdat stigmatiserend gedrag een reactie lijkt te zijn op angst voor eigen zwakte en kwetsbaarheid, kan dergelijk gedrag niet worden gematigd zonder in te gaan op die diepliggende angst”* (p. 55). Volgens Nussbaum (2010, p. 56) werd kwetsbaarheid in het verleden, waarbij zij verwijst naar Rousseau (1712) en tijd van de Franse adel, als slecht gezien waardoor de angst ontstond om kwetsbaar te zijn. Kwetsbaarheid werd tegemoet getreden door pedagogische modellen rond competentieontwikkeling gericht op kracht en prestatie. Daardoor werden mensen alsnog in binaire posities ten opzichte van elkaar gepositioneerd, namelijk de sterken en de zwakkeren. Nussbaum (2010, p. 93) stelt voor om jongeren te begeleiden bij het omgaan met en normaliseren van menselijke kwetsbaarheid. Daarvoor is volgens Nussbaum (2010, p. 68) een sterke maatschappelijke cultuur nodig die zich weerbaar op kan stellen tegen stigmatisering en overheersing. ‘Erbij horen’ lijkt onder druk te staan door de stigmatisering en angst voor kwetsbaarheid die diep historisch verankerd blijken in de maatschappij. In de

volgende deelparagraaf wordt besproken dat niet alleen angst voor kwetsbaarheid ervoor zorgt dat mensen worden gestigmatiseerd of gediscrimineerd.

2.3.4 *Validisme*

Het ontkennen van meerdere aanwezige entiteiten die met elkaar verweven zijn, doet volgens Bernardini (2015, p. 158) en Collins en Bilge (2017, p. 67) geen recht aan kwetsbare mensen. Volgens Bernardini (2015, p. 158) is er sprake van validisme wanneer de mainstream bepaalt hoe iemand eruit hoort te zien en alles wat daarvan afwijkt, op basis van lichamelijke of verstandelijke beperking, als minderwaardig wordt gezien. Volgens Bernardini (2015, p. 156) zorgt segregatie ervoor dat verschillende groepen zich afscheiden en daardoor geen contact hebben met de dominante groep. Bernardini (2015, p. 157) stelt dat vrouwen met een beperking, onder invloed van historische overdracht en medicalisering, al gedurende een lange periode in de samenleving worden gereduceerd tot lichamen in plaats van als denkende subjecten. Daardoor worden zij gemarginaliseerd en buitengesloten en raken vrouwen met een beperking nog verder af van de ‘eigen’ groep. Dit komt doordat vrouwen zich willen emanciperen en de margepositie van diegenen met *disability* brengt dit emancipatieproces van vrouwen in gevaar, omdat zij dan zelf ook als minderwaardig en afhankelijk worden gezien. De druk van patriarchale stereotypering, waar feministen zich juist tegen afzetten, passen zij dan zelf binnen de groep toe om zich zo te onderscheiden van vrouwen met *disability* (Bernardini, 2015, p. 157).

Bernardini (2015, p.148) stelt in dit kader dat studies naar zowel feminisme als *disability* zich te eenzijdig richten op emancipatie vanuit het perspectief van een collectieve groepsidentiteit. Collins en Bilge (2020, p. 169) waarschuwen eveneens voor een essentialistisch perspectief op emancipatie op basis van een homogene groepsidentiteit omdat dit alsnog discriminatie kan bewerkstelligen. Om wel recht te doen aan diegenen met *disability* stelt Bernardini (2015, p. 153) enerzijds voor om op basis van de *capability*-benadering van Nussbaum vrouwen minder afhankelijk te maken door hen te empoweren. Bernardini (2015, p. 154) erkent tegelijkertijd dat het versterken van vrouwen ook stigmatiserend kan werken. Anderzijds stelt Bernardini (2015, p. 154) voor om kwetsbaarheid en afhankelijkheid te waarderen als elementen die horen bij menselijk leven en ‘erbij horen’. Welke aandachtspunten er zijn vanuit de

verkenning van deze begrippen voor de omgang met menselijke kwetsbaarheid wordt in de volgende paragraaf besproken.

2.3.5 De betekenis van ongelijkheid, diversiteit, stigma en validisme voor 'erbij horen'

'Erbij horen' lijkt onder druk te staan door stigmatisering en angst voor kwetsbaarheid en dit blijkt diep historisch verankerd te zijn in de maatschappij. Aanwijzingen hiervoor zijn menselijke constructies zoals het hiërarchisch indelen van beperkingen, het normaliseren van mainstream-denken en vrouwen en mensen met *disability* wegzetten als minderwaardige subjecten in plaats van denkende wezens. Het blijkt dat het omgaan met verschillen, wat nodig is om erbij te horen in het kader van inclusie, hierdoor op het spel staat. Emancipatie alleen kan dit niet oplossen, te meer omdat dit alsnog onderlinge uitsluiting kan veroorzaken, doordat de nadruk daarbij ligt op de positie van sterk zijn. Dit impliceert een binaire positie van een sterke ten opzichte van een zwakke partij. Diegenen die zich willen emanciperen, willen zich niet met die laatstgenoemde partij vereenzelvigen. Machtsinvloeden blijken in stand te worden gehouden omwille van welvaart ten koste van groepen mensen. Om te leren omgaan met verschillen en menselijke kwetsbaarheid en inclusie te bevorderen zou een kritische houding ten aanzien van emancipatie, beleid en constructies gerechtvaardigd zijn. In de volgende paragrafen worden constructies verkend voor het bevorderen van inclusie en het omgaan met verschillen.

2.4 Een paradigmaverschuiving van een medische naar een sociale benadering van *disability*

Volgens Schuman (2007, p. 267) en Bredewold, Duyvendak, Kampen, Tonkens en Verplanke (2018, p. 23) is het overheidsbeleid in Nederland sinds 2012 gericht geweest op het afbouwen van de verzorgingsstaat en het opbouwen van een participatiesamenleving. Het tot dan toe leidende medische model, dat sterk gericht was op de aanpassing van het individu en het verhelpen van het defect van die persoon, voldeed niet meer aan de eisen van een inclusieve samenleving. Het doel was om zorg dichter bij de burgers te brengen en meer verantwoordelijkheid bij hen te leggen en daarvoor werden overheidsdiensten naar de gemeente gedecentraliseerd.

Burgerinitiatieven werden aangemoedigd en onder invloed van al deze veranderingen ontstond behoefte aan nieuwe modellen om de zorg anders te organiseren. Volgens Tonkens (2018, p. 309) werd met de invoering van de participatiewet de zelfredzaamheid van burgers het leidend ideaal in plaats van de behoefte van burgers zelf.

Doordat bij het medisch model de focus te veel lag op het defect en bij het burgerschapsmodel te veel op zelfredzaamheid, ontstond er in het kader van welzijn, het vergoten van levenskwaliteit en het voorkomen van uitsluiting een paradigmaverschuiving naar een meer sociaal model van handicap waarbij de behoefte van burgers met *disability* het uitgangspunt was (Schippers, Bakkers & Peters, 2018, p. 107). Door de erkenning dat *disability* mede wordt bepaald door belemmerende factoren in de samenleving kwam er ruimte voor onderzoek om disability anders te doordenken en uitsluitende factoren te voorkomen. Gewaardeerde en betekenisvolle sociale rollen waarbinnen gedragswijzen en kwaliteiten worden verwacht, dragen volgens Cobigo et al. (2016) en Schippers, Bakkers en Peters (2018, p. 107) bij aan levenskwaliteit en het gevoel van *belonging* oftewel 'erbij horen'. In paragraaf 2.4.1 wordt dan ook ingegaan op de wijze waarop volgens een aangepast sociaal inclusie model van Cobigo et al. (2016) 'erbij horen' kan worden bevorderd zodanig dat het bijdraagt aan het verhogen van levenskwaliteit en sociale inclusie.

2.4.1 Het sociaal inclusiemodel van Cobigo et al.

Uit onderzoek van Cobigo et al. (2014, p. 89), gericht op bevordering van sociale inclusie, blijkt ten eerste dat de focus op meervoudige entiteiten moet liggen in plaats van louter de focus op *disability*. Ten tweede komt uit het onderzoek naar voren dat er behoefte is aan meer kennis over de behoeften van mensen met *disability*. Tenslotte blijkt ten derde dat kennis betekenisvol en actiegericht moet zijn en gefocust moet zijn op vernieuwend beleid. In vervolgonderzoek hebben Cobigo et al. (2016) een behoefte gesignaleerd onder volwassen mensen met *disability* om zich wederkerig gewaardeerd te voelen. Het sociale inclusiemodel van Cobigo et al. (2016) is een specifiek door onderzoekers geconstrueerd raamwerk voor volwassenen met een verstandelijke beperking. Binnen dit model staat rolversterking, waarin wederkerigheid en geaccepteerd worden om wie iemand is, centraal. Het model maakt duidelijk dat zowel externe omgevingsfactoren als persoonlijke factoren op sociale rollen inwerken.

Gewaardeerde en betekenisvolle sociale rollen dragen bij aan levenskwaliteit en een inclusieve samenleving. Daarvoor zouden mensen met *disability* versterkt moeten worden bij rolinvulling in kwaliteiten en gedrag naar gelang de behoefte die er ligt. Deze rollen dragen bij aan het aangaan van relaties waarin sprake is van interactie, waardering, ontwikkeling en het gevoel van ‘erbij horen’. Dit laatste wordt binnen het model van Cobigo et al. (2016) *belonging* genoemd. Schippers, Bakkers en Peters (2018) stellen op basis van het model van Cobigo et al. (2016, p. 224) dat individuele behoeften en keuzevrijheid een voorwaarde zijn voor wederkerige relaties die leiden tot waardering en ‘erbij horen’. Daarvoor moeten barrières in systemen, taaluitingen en voorzieningen worden weggenomen, omdat die invaliderend zijn. Het sociaal inclusiemodel is gericht op persoonlijk maatwerk en voorziet daardoor in afstemming op individuele behoeften. In paragraaf 2.4.2 wordt ingegaan op UDL, een onderwijs design ter bevordering van inclusie, dat afstemming in het onderwijs realiseert voor groepen gebruikers.

2.4.2 Sociaal model voor inclusie op basis van Universal Design for Learning

Het sociale inclusiemodel tracht sociale rollen door maatwerk te versterken door betekenisvolle inzet te realiseren, waardoor wederzijdse waardering en erkenning het gevoel van erbij behoren versterkt. Liekens en Koneczny (2019, p. 3) stellen een UDL voor als een leeromgeving die zo toegankelijk en flexibel mogelijk is gemaakt om tegemoet te komen aan de verscheidenheid en leerbehoefte van alle studenten. Uit hun onderzoek blijkt dat het voor inclusie relevant is dat ten eerste een studentgerichte onderwijspraktijk wordt gerealiseerd en dat de keuze voor materiaal, omgeving en ICT-middelen zodanig wordt afgestemd dat iedereen mee kan doen. Ten tweede richten de onderzoekers zich op het herzien van beoordelingen, door studenten te betrekken bij de ontwikkeling van een beoordelingsplan voorafgaand aan toetsen, zodat iedereen mee kan doen, ongeacht de beperking. Flood en Banks (2021) stellen in het kader van een UDL dat studenten hun identiteit, voorkennis en ervaringen moeten kunnen inbrengen in het leren en daarvoor waardering moeten krijgen. Daarvoor zijn volgens hen meerdere manieren van representatie nodig vanwege een verscheidenheid aan media en methoden om de barrières om toegang te krijgen tot het leren te verminderen. Tevens zou er een mogelijkheid voor gepersonaliseerd leren moeten zijn door keuze en flexibiliteit. De student bepaalt dan voorafgaand aan beoordelingsmomenten en toetsing

zelf mee hoe het ontwerp voor de beoordeling wordt geconstrueerd, zodat iedereen mee kan doen en belemmeringen preventief worden voorkomen.

2.4.3 De keerzijde van geconstrueerde modellen om 'erbij horen' te bevorderen

Het constructief karakter van opgetuigde modellen om sociale inclusie te bevorderen blijkt aversie op te roepen bij diegenen die FDS vertegenwoordigen, volgens Bernardini (2015, p. 153). Bernardini (2015, p. 151) stelt dat modellen die dienen om mensen met een beperking te versterken, van constructivistische aard zijn, wat geen recht doet aan de ervaring en het vermogen van mensen met *disability* zelf. Daardoor worden mensen die al gemarginaliseerd worden alsnog als kwetsbare partij weggezet en gestigmatiseerd.

Op grond van het werk van Kittay (2013) die ingaat op het zorgethisch perspectief van zorg, stelt Bernardini (2015, p. 152) dat elk mens gedurende bepaalde perioden in het leven afhankelijk is en dit onderdeel is van de natuurlijke menselijke levenscyclus. Dat is niet voorbehouden aan mensen met een beperking. Schippers, Bakker en Peters (2018, p. 23) benadrukken eveneens dat normalisatie van kwetsbaarheid essentieel is in het sociale inclusiedebat. Daarvoor is het volgens deze onderzoekers nodig dat barrières die meedoen verhinderen, worden weggenomen. Afhankelijkheid en de daarmee gepaard gaande kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid zouden als menselijke waarde herwaardeerd moeten worden en zorgethisch moeten worden doordacht uit oogpunt van menselijke gelijkwaardigheid.

2.4.4 De betekenis van het sociale model en het sociaal model van Cobigo en UDL voor 'erbij horen'

In deze paragraaf is ingegaan op de paradigmaverschuiving van medisch model naar sociaal model voor het vergroten van levenskwaliteit en het voorkomen van uitsluiting. Mensen moeten niet worden beperkt door de samenleving waardoor hen deelname wordt belemmerd. Voortvloeiend uit deze paradigmaverschuiving zijn constructies ontwikkeld voor het bevorderen van sociale inclusie en het voorkomen van uitsluiting zoals het sociaal inclusiemodel van Cobigo et al. (2016) en UDL. Bij beide modellen ligt de nadruk op geaccepteerd worden om wie iemand is, waardering, individuele behoeften, keuzevrijheid, ruimte voor eigen identiteit en een interactieve rol van alle

betrokkenen. Daarvoor blijkt vernieuwend beleid nodig en moeten barrières worden opgeheven.

Het opwerpen van constructies voor het bevorderen van sociale inclusie, zodat mensen ‘erbij horen’ ervaren, blijkt belemmerend voor het normaliseringsproces van *disability* in de samenleving. Daarbij blijkt dat ieder mens de ervaring heeft kwetsbaar en afhankelijk te zijn en is dit niet louter voorbehouden aan mensen met *disability*. In de volgende paragraaf wordt daarom ingegaan op zorgethische uitgangspunten die helpend kunnen zijn bij het recht doen aan inclusie zodanig dat ‘erbij horen’ ervaren kan worden voor alle mensen.

2.5 Zorgethiek

In deze paragraaf wordt ingegaan op zorgethiek, specifiek Utrechtse zorgethiek, in het kader van dit zorgethisch onderzoek en het model van Zorg van Tronto. Daarnaast wordt ingegaan op zorgethische literatuur gericht op kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid, twee thema’s die naar voren komen in voorgaand en dit hoofdstuk. Deze thema’s worden toegelicht aan de hand van literatuur.

2.5.1 De Utrechtse zorgethiek

Zorgethiek is een stroming binnen de ethiek die de zorg van mensen voor elkaar centraal stelt. Utrechtse zorgethiek kenmerkt zich door een interdisciplinaire dialoog waarin de vraag centraal staat wat goede zorg is. In dit onderzoeksveld wordt zorgethiek gezien als een politiek-ethische stroming waarin maatschappelijke vragen de leidraad vormen voor zowel theoretisch als empirisch onderzoek en zorgethische analyse. In huidig onderzoek wordt getracht om een stem te geven aan diegenen die doorgaans gemarginaliseerd worden. Daarnaast is de Utrechtse zorgethiek gericht op het begrijpen, interpreteren en leren in de praktijk (Leget, Van Nistelrooij & Visse, 2017, p. 7). Goede zorg vraagt vanuit zorgethisch oogpunt om de erkenning dat deze zorg relationeel is. Het begrip zorg moet daarbij breed benaderd worden volgens Leget, Van Nistelrooij en Visse (2017) en zij verwijzen daarbij naar de definitie van zorg van Fisher en Tronto (2013, p. 103):

(...) We suggest that caring be viewed 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,

ourselves, and our environment, all of which we seek to interweave in a complex, life -sustaining web. (P. 103).

Uit het citaat blijkt dat zorg is verweven met menselijk leven, zowel binnen onze eigen leefwereld als onze omgeving en de buitenwereld. Volgens zowel Tronto (2013) als Leget, Van Nistelrooij en Visse (2017) zijn zorgpraktijken het centrum waarin ervaringen van menselijk leven emergent en zichtbaar worden. Zorgethici benutten daarom naast theoretische kaders als multifocale interpretatieve lens ook empirisch onderzoek voor zorgethische analyse. Daarbij worden theorie en empirie door de onderzoeker in dialectische relatie met elkaar gebracht. Deze expressief-collaboratieve wijze van onderzoek draagt bij aan het verkennen en bevragen van verschillende perspectieven (Leget, Van Nistelrooij & Visse, 2017). Kritische inzichten, oftewel *critical insights*, geven richting aan het onderzoek. Tronto (2003, p. 104) legt de nadruk op zowel de sociale als de politieke aard van zorgethiek, waarbij zorg gelaagd aanwezig is binnen beleid en instituties en zichtbaar wordt in zorgpraktijken. Hoewel Tronto (2003, p. 85) de verbinding tussen zorgethiek en feminisme sterk benadrukt, stelt zij dat zorg het uitgangspunt moet zijn en opgenomen moet worden in politiek beleid, zodat individuele posities van vrouwen niet onderbelicht blijven. Daarvoor wordt in 2.5.2 ingegaan op een ethisch model van zorg zoals voorgesteld door Tronto.

2.5.2 Een ethisch model van zorg

Tronto (2013, p. 97) ziet zorg als de weg naar verantwoordelijkheid voor de wereld uit het oogpunt van democratie. Volgens Tronto (2013) zijn er historisch en cultureel gezien grenzen ontstaan, waardoor zorgtaken vooral worden vervuld door hen die al gemarginaliseerd worden. Volgens Kittay (1999, p. 23) en Tronto (1993, p. 57) is de mens een relationeel en wederzijds van andere mensen afhankelijk wezen. Daarbij is elk mens bij de geboorte, het sterven en daartussen ooit kwetsbaar geweest. Vanuit dat perspectief van kwetsbaarheid heeft iedereen een wederzijdse morele verantwoordelijkheid om te zorgen. Daarom moet volgens Tronto zorg onderdeel van het politiek beleid zijn, opdat iedereen meedoet als volwaardig burger.

Tronto (2013, p. 34) heeft een model voor zorg ontwikkeld dat bestaat uit vijf met elkaar verbonden fasen van zorg die elk corresponderen met een ethisch en politiek gedreven principe om recht te doen aan de behoeften van alle mensen. Dit is in

tegenstelling met hoe zorg tot op heden wordt weggezet, namelijk als een vrouwenaangelegenheid of een taak voor diegene die minder bevoordeeld is. Fase één is oog hebben voor zorg met bijbehorend principe aandachtige betrokkenheid. De tweede fase is ‘ervoor zorgen dat’ met bijbehorend principe verantwoordelijkheid. De derde en vierde fase zijn zorg geven en reageren op zorg met respectievelijk competentie en responsiviteit als principes. De vijfde fase is zorg met het principe solidariteit.

Deze solidariteit uit de vijfde fase die gepaard gaat met zorg staat onder druk volgens Tronto (1993, p. 154) door *otherness*, dat gaat over de positie van diegene die zorgen en hen die worden verzorgd. Volgens Tronto zijn mensen die met zorgtaken worden belast ook diegenen die al gemarginaliseerd worden. Zorgontvangers zijn volgens Tronto (2003, p. 145) diegenen die bestempeld worden als afhankelijke anderen. Tronto noemt *otherness* onwenselijk omdat het ongelijkwaardigheid en vervreemding normaliseert en uitsluiting veroorzaakt. Daarom zou zorg van en door iedereen moeten zijn en volledig geïntegreerd moeten worden in de politiek en de samenleving. Van Dartel en Molewijk (2016, p. 232) stellen zorgethische reflectie voor om ongelijkheid te voorkomen en inclusie te bevorderen. Evenals Tronto (2013) en Leget, Van Nistelrooij en Visse (2017) pleiten zij ervoor om ethiek in verband te brengen met inclusie gericht op vrijheid en gelijkwaardigheid waarin zorg voor elkaar ieders verantwoordelijkheid is en iedereen mee kan doen en erbij hoort en niemand wordt uitgesloten of gemarginaliseerd.

2.5.3 Verantwoordelijkheid als bewust interactieproces

In paragraaf 2.2.5 van deze thesis werd ingegaan op Levinas die vanuit epistemologie een relationeel mensbeeld schetst waarbij verantwoordelijkheid het gevolg is van de aanzet door een ander persoon. Die ander zet door diens andersheid jou aan tot een verantwoordelijk mens (Duyndam, & Poorthuis, 2003, p. 97, p.199). Zowel Merlau-Ponty & Slatman (2003), Biesta (2016) als Noddings (2005) brengen individueel menselijk bewustzijn in verband met verantwoordelijkheid.

Merlau-Ponty & Slatman (2003, p. 68) benadrukken het lichamenlijk en relationeel aspect van verantwoordelijkheid als een zintuigelijke gewaarwording in het lichaam en benoemen dit als een ontologische existentiële ervaring. Mensen staan volgens hen op een belichaamde manier in contact met zichzelf en de wereld en zijn altijd verbonden met de omgeving via bewuste waarneming van hun lichaam. Dit is in tegenstelling met

Sartre, Elkaim-Sartre en Weits (1993, p. 111), die de mens zagen als een autonoom wezen dat zelf een keuze heeft over de verbinding die hij maakt. Evenals Levinas en Merlau-Ponty & Slatman (2003) stelt Noddings (2005, p. 83) menselijk relationeel bewustzijn centraal als onderdeel van menszijn en de omgang met zorg. Daarbij stelt Noddings (2005, p. 83) dat zorgzame relaties de basis vormen van menselijk bestaan. Echt ethisch zorgen vanuit de intentie van luisteren en voelen vanuit een oprechte bewuste intentie en het perspectief van de ander noemt zij *engrossment*: afstemming op de behoeften van de ander. Net als Noddings benadrukt Tronto (1993) dat voor de aanzet tot verantwoordelijkheid het essentieel is dat de noden van de ander bewust heren erkend worden anders blijft zorg alsnog achterwege. Walker (2007, p. 9) stelt dat verantwoordelijkheid in een praktijk zichtbaar wordt in onderlinge relaties. Nabijheid, interactie en verantwoordelijkheid blijken volgens Walker nauw met elkaar verweven te zijn. Door expressie in ervaringsverhalen van mensen wordt in een gezamenlijk proces kennis opgedaan over moraliteit. Walker stelt dat morele kennis zichtbaar en begrepen wordt in de praktijk, omdat daar zichtbaar wordt hoe mensen omgaan met verantwoordelijkheden, relaties, identiteit en waarden. Op grond van het voorgaande blijkt dat verantwoordelijkheid, in het kader van voorkomen van uitsluiting en het bewerkstelligen van 'erbij horen', vraagt om bewuste aandacht en wederzijdse interactie.

2.5.4 Verantwoordelijkheid voor 'erbij horen' onder druk

Kittay (2013, p.34) erkent dat zorg ontstaat vanuit het lichaam door het gewaarworden van emoties, zij ziet het lichaam als een bron van *imaginative empathy* die zorgrelaties kan verbeteren. Juist daarom bepleit zij vanuit een breder perspectief naar ethiek van zorg en verantwoordelijkheid te kijken want nu wordt verantwoordelijkheid voor zorg volgens Kittay onterecht gezien als een familiale en een wederzijdse relationele aangelegenheid. Volgens Kittay komt verantwoordelijkheid tot stand uit het gevoel van verplichting en niet op basis van wederkerigheid. Daardoor worden bepaalde mensen, afhankelijkheidswerkers, onevenredig belast met zorgtaken en daar zou binnen een democratie volgens Kittay anders mee omgegaan moeten worden dan nu het geval is. Door afhankelijkheid te negeren, gedragen mensen zich onverantwoordelijk ten opzichte van elkaar. Bovendien komen alle mensen ooit in de situatie dat zij afhankelijk zijn, doordat zij als mens worden geboren. Kittay stelt voor om, in plaats van te streven naar zelfredzaamheid en gelijkheid, afhankelijkheid en kwetsbaarheid anders te

waarderen. Elk mens is genesteld in eigen unieke zorgrelaties waarin de morele behoefte ligt voor elkaar te zorgen. Het zou volgens Kittay (2013) erkend moeten worden dat ongelijkheid voortkomt uit de verwevenheid in relationele verantwoordelijkheid waardoor er een politiek perspectief op zorg nodig is om met deze ongelijkheid om te gaan. Als oplossing voor zorgbeleid stelt Kittay voor dat helpers die nu ongezien blijven in de nabije zorg voor anderen worden ondersteund door zorgtaken te erkennen als arbeid. Robinson (2010, p. 149) stelt dat het liberalistisch ideaal, als politiek en overheersende hegemonie, verantwoordelijkheid als zorgtaak in de weg zit doordat discursieve effecten zoals onafhankelijkheid en autonomie zijn genormaliseerd in het gangbaar taalgebruik in het huidige politieke beleid. Verantwoordelijkheid voor relationele afhankelijkheid en kwetsbaarheid worden daardoor onvoldoende doordacht terwijl dit wel zou moeten, omdat verantwoordelijkheid en kwetsbaarheid een weerspiegeling zijn van bepaalde machtsverhoudingen in de huidige maatschappij.

2.5.5 Kwetsbaarheid

Uit paragraaf 2.2 blijkt dat ‘erbij horen’ onder druk staat, doordat mensen onnodig kwetsbaar worden gemaakt door toedoen van anderen, door uitsluitend beleid, taalgebruik, stigmatisering en sociale constructen. Van Nistelrooij (2015, p. 14) toont op basis van Ricoeur (2005) aan dat ‘erbij horen’ in de mens zelf verweven zit doordat mensen verweven zijn in verhalen van anderen waardoor intergenerationele patronen worden overgedragen. Volgens Van Nistelrooij (2015) internaliseert men deze patronen weer deels in het eigen levensverhaal. Uitgaande van dat wat Van Nistelrooij opwerpt, is ‘erbij horen’ sterk verbonden met relationele verbondenheid met eigen en voorgaande generaties en het eigen internaliseringsproces. Biesta stelde eveneens, zoals blijkt uit paragraaf 2.2, dat men zichzelf er wel of niet bij laat horen in relatie met de ander en dat de wijze waarop dat op unieke wijze gebeurt, deel uitmaakt van identiteit. Daarvoor lijkt het relevant om te onderzoeken hoe identiteitsvorming verloopt.

Van Heijst (2008, p. 6; p. 83) stelt dat identiteit gevormd wordt op basis van relaties met anderen, door zich met de ander te vergelijken of door zich af te zetten van de ander. Het verwerven van identiteit gaat om erkenning krijgen van en geven aan anderen. Erkenning stelt Van Heijst (2008, p. 84), en verwijst naar Honneth (2016), kan op basis van liefde, respect en solidariteit plaatsvinden en inwerken op iemands identiteit. Om erkenning en ‘erbij horen’ te ervaren is als eerste element liefde nodig voor het

ontwikkelen van zelfvertrouwen. Ten tweede is respect een voorwaarde voor erkenning, dit gaat in op gelijkwaardigheid. Ten derde is sociale waardering een voorwaarde voor erkenning. Waardering gaat in op wat men individueel en sociaal kan doen en is gericht op mee doen en arbeid. De keerzijde van het niet ervaren van liefde, respect en waardering is miskennen volgens van Heijst (2008) waardoor uitsluiting en afwijzing ervaren kan worden waardoor men kwetsbaar wordt en zich niet erkend voelt. Deze erkenning staat volgens Van Heijst onder druk door huidig politiek beleid gericht op marktwerking in plaats van de focus op relationele aspecten (2008, p. 141).

Triggert 'erbij horen' mij omdat ik mijzelf miskend voelde en het ervaren van gelijkwaardigheid en waardering miste? Hoe zorg ik als docent er zelf voor dat er ruimte is voor ontmoeting waarin studenten zich tot elkaar kunnen verhouden en toon ik zelf voldoende liefde, respect en waardering vanuit gelijkwaardigheid aan mijn studenten en naasten zodat dit bijdraagt aan 'erbij horen'?

Figuur 2: *Tekstbox. Noot: Tekstboxen geven korte reflecties ten tijde van het onderzoek weer en zijn afkomstig uit een persoonlijk logboek. In hoofdstuk 3 .2.1 wordt het gebruik van vier tekstboxen in deze thesis toegelicht.*

2.5.6 Zorg voor de erkenning van verantwoordelijkheid en kwetsbaarheid

Uit oogpunt van beleid blijkt het volgens Tronto (2013, p. 77) van belang dat politiek beleid rekening houdt met afhankelijkheid en kwetsbaarheid, doordat diegenen die al gemarginaliseerd worden onevenredig vaak met zorgtaken belast blijken te zijn en daardoor kwetsbaar zijn (Tronto, 2013, p. 77). Zorg vereist volgens Tronto erkenning van een behoefte, waarvoor gezorgd moet worden vanuit moreel perspectief uit oogpunt van aandachtigheid (1993, p. 164). Evenals Kittay erkent Tronto dat alle mensen kwetsbaar zijn in het leven en dat relaties met elkaar verweven zijn in plaats van binair gepositioneerd als zorgontvanger en zorggever (1993, p. 141). Zorgethica Robinson (2010, p. 136) bepleit een politieke theorie van zorg als alternatief voor het liberalisme

en individualisme. Robinson bepleit een ontologie van relationaliteit en onderlinge afhankelijkheid die het bestaan van kwetsbaarheid en onderlinge verschillen accepteert. De focus ligt volgens Robinson op het zorgen dat alle mensen de zorg krijgen die aan hun behoefte voldoet, ongeacht hun verschillen zoals dat ook bij crisissituaties het geval is. Daarvoor moet vrijheid en autonomie, negatieve vrijheid, worden doordacht zodanig dat onderlinge afhankelijkheid en kwetsbaarheid wordt hergewaardeerd. Daarvoor zouden uit oogpunt van democratie en globalisering bestaande machtsverhoudingen die zijn geconstrueerd door beleid en discursieve effecten, worden herzien omdat mensen hierdoor worden gemarginaliseerd op basis van ras, geslacht en *disability* in relatie tot zorg en werk (Robinson, 2010, p. 143).

Uit oogpunt van menselijke interactie stelt Hamington (2012, p.36) uit het belang van verantwoordelijkheid voor het voorkomen van uitsluiting vanuit pedagogisch perspectief performatieve oefening voor. Door je te verbeelden, in te leven en gezamenlijk zintuigelijke reacties te ontlokken en daarop onderling met elkaar te reageren in een pedagogische setting, kan verantwoordelijkheid worden getraind. Volgens Hamington zit kennis over zorgen, hij noemt dit *embodied care*, in ons lichaam opgeslagen. Deze kennis ligt opgeslagen in het onderbewustzijn en kan door bewustwording opnieuw worden geactiveerd. Volgens Hamington (2012, p. 34) zijn mensen door training in staat, doordat door veelvuldige oefeningen er zenuwverbindingen worden geactiveerd waardoor informatie in het lichaam wordt opgeslagen, adequater en sneller te reageren op anderen.

2.5.7 Conclusie zorgerische verkenning

‘Erbij horen’ in relatie tot zorgerische literatuur kan als volgt worden gedeut: Via het lichaam word je verantwoordelijkheid gewaar door aandachtigheid en signaleren van zorgbehoefte van waaruit verantwoordelijkheid wordt opgenomen (Tronto, 2013). Elk mens is relationeel en wederzijds van elkaar afhankelijk en kwetsbaar omdat iedereen ooit in het leven afhankelijk is van een ander, dat is nooit een gelijk verdeeld proces. (Kittay, 2013; Tronto, 2013; Van Heijst, 2005, 2008). ‘Erbij horen’ en het gevoel van erkend worden is cultureel en relationeel bepaald doordat elk mens op eigen wijze ‘erbij horen’ internaliseert (Van Nistelrooij, 2015). Verwerven van identiteit ontstaat door relationaliteit met waarden als liefde, respect, gelijkwaardigheid, waardering en

solidariteit. Daardoor ontstaat erkenning, ‘erbij horen’ en zelfvertrouwen (Van Heijst, 2008).

Het proces van *otherness* moet worden voorkomen omdat het ‘erbij horen’ belemmert doordat het de ander onterecht positioneert als ondergeschikte partij. Zowel diegene die zorgen als diegene die zorg nodig hebben worden gemarginaliseerd (Tronto, 2013; Kittay, 2013).

Zorgethisch onderzoeken of er sprake is van gelijkwaardigheid en of er wordt afgestemd op behoeften van anderen uit oogpunt van verantwoordelijkheid, zou inzicht kunnen brengen over ‘erbij horen’ en goede zorg (Tronto, 2013). Ook zou onderzocht kunnen worden hoe zodanig verantwoordelijkheid getraind kan worden dat zorgbehoefte door meer mensen gesignaleerd en opgepakt kan worden in het kader van ‘erbij horen’ (Hamington, 2012) en erkenning (Van Heijst, 2008). Zorg moet in het kader van een inclusieve samenleving, waar iedereen erbij behoort, onderdeel worden van politiek beleid zodat zorg op behoefte kan worden afgestemd en zorgtaken niet slechts voorbehouden zijn aan mensen die al gemarginaliseerd worden (Tronto; Kittay; Robinson).

2.6 Beantwoording deelvraag een vanuit het perspectief van de literatuur over ‘erbij horen’

Dit hoofdstuk begon met de vraag hoe ‘erbij horen’ in relatie tot goede zorg binnen zorgethische en andere literatuur kan worden gedeut.

Machtsinvloeden door beleid zetten ‘erbij horen’ op het spel. De stemmen en de behoeften van mensen blijven ongehoord in het huidige debat doordat zij niet als volwaardig worden erkend door hun positie of identiteit. ‘Erbij horen’ blijkt daardoor niet voor iedereen een vanzelfsprekende aangelegenheid te zijn. Het blijkt dat elk mens geneigd is te willen voldoen aan een normaliseringsideaal en tracht daardoor kwetsbaarheid te vermijden. Dit blijkt niet op te lossen door mensen te emanciperen omdat ook dan mensen elkaar onderling zullen afwijzen om zichzelf te versterken om ‘erbij te horen’ waardoor alsnog uitsluiting plaats vindt. Deze ongelijkheid, veroorzaakt door beleid gericht op welvaart in plaats van mensen of onderlinge miskennis, zou

vanuit zorgethisch perspectief moeten worden opgeheven uit oogpunt van ‘erbij horen’ en het voorkomen van uitsluiting.

Vanuit de erkenning dat elk mens kwetsbaar is, zou elk mens verantwoordelijkheid en erkenning als politieke vaardigheid moeten inzetten voor het voorkomen van uitsluiting. Mensen zijn met elkaar verantwoordelijk voor ‘erbij horen’ zodat niemand wordt uitgesloten. Een aantal decennia is er door beleidsmakers ingestoken op individualiteit, zelfredzaamheid en een medische benadering. *Disability* studie roept op tot normalisering van *disability* en omarmt diversiteit en schuwt een paternalistische houding ten opzichte van mensen die niet mainstream zijn. Constructies die ‘erbij horen’ bevorderen zijn helpend vanwege de erkenning die ervan uitgaat dat volwaardig meedoen, zonder opgelegde hindernissen, een voorwaarde is voor ‘erbij horen’. Wél is een aandachtspunt dat deze constructies niet voorbijgaan aan de keuzevrijheid en de behoeften van mensen zelf.

Het blijkt voor goede pedagogische onderwijszorg gericht op ‘erbij horen’ noodzakelijk dat er actief pedagogisch zodanig wordt gehandeld dat studenten zowel in staat worden gesteld om elkaars unieke verschillen te ontdekken als daar op unieke wijze vanuit verantwoordelijkheid op leren te reageren. Naast een vormende rol van de pedagoog, om studenten te leren samenwerken en omgaan met elkaars verschillen zodanig zodat dit bijdraagt aan ‘erbij horen’ en uitsluiting wordt voorkomen, heeft de pedagoog ook een voorwaardenscheppende rol. Voor een goede invulling van deze rol, biedt een pedagoog ruimte voor ontmoeting en samenwerking vanuit vertrouwen en dialoog en stimuleert studenten verantwoording ten opzichte van elkaar en zichzelf te nemen.

2.7 Pleidooi voor theorie ter verkenning van ‘erbij horen’

Volgens Given (2008, p. 812) zijn *Sensitizing concepts* voorlopige concepten die een rol spelen bij de richting van empirische dataverzameling binnen kwalitatief onderzoek (Given, 2008, p. 812). Bij fenomenologisch onderzoek dient deze richting als wegwijzer juist te worden vermeden. In fenomenologisch onderzoek is de essentie om de geleefde ervaring te onthullen door met zo’n open mogelijke blik als onderzoeker het fenomeen bloot te leggen. Voorafgaand aan het empirische deel van dit onderzoek zijn daarom dan ook bewust geen *sensitizing concepts* geformuleerd om deze transparantie als onderzoeker te bewerkstelligen.

Wel is er eerst een literatuurverkenning gedaan in hoofdstuk 2 van deze thesis. Jackson en Mazzei (2012, p. 49) stellen dat theoretisch onderzoek, dat op zoek gaat naar onderliggende concepten die relevant zijn met betrekking tot het onderwerp, samengaat met dataverzameling binnen kwalitatief onderzoek. Om de uitkomsten van dit type onderzoek recht te doen, is in dit hoofdstuk ingegaan op een theoretische verdieping gericht op ‘erbij horen’ in relatie met inclusie en uitsluiting.

3 Onderzoeksmethode

3.1 Inleiding

Vooraf aan het empirisch onderzoek is een emergent onderzoeksontwerp ontwikkeld in samenwerking met participanten in het onderzoek. Het gaat hier om een fenomenologisch onderzoek waarbij de focus ligt op het begrijpen van geleefde ervaring van ‘erbij horen’ onder mbo studenten Verzorging. Het onderzoekontwerp en strategie vormen een iteratief proces waarbij sprake is geweest van een constante herijking van de in dit hoofdstuk gepresenteerde opzet.

3.2 Onderzoeksbenadering

Door een *disability studies* lens kijkt de onderzoeker niet naar de mens met een defect maar naar menselijk verschil. Deze vorm van onderzoek richt zich op hoe participatie en inclusie van mensen met ‘verschillen’ binnen de samenleving bevorderd kunnen worden (Cresswell & Poth, 2018). Dit type onderzoek wordt altijd uitgevoerd met de mensen die dit zelf betreft en de ervaringen die zij zelf meemaken, worden in dit onderzoek meegenomen. Het gaat om een waarden geladen onderzoek waarbij participanten niet alleen als informatieverstrekkers worden aangemerkt voor de dataverzameling, maar als actieve partners in het onderzoek. Daarvoor wordt hun een stem gegeven tijdens de opzet en uitvoering van het onderzoek. Bij dit onderzoek wordt een fenomenologische onderzoek benadering gehanteerd. Hierbij wordt gestreefd om de essentie van de ervaringen van mbo-studenten met ‘erbij horen’ te onthullen. Het fenomenologische karakter van dit onderzoek, dat gericht is op onthulling van het fenomeen, staat centraal binnen dit onderzoek. Echter, daarnaast is binnen dit onderzoek door de onderzoeker samen met participanten ook een onderzoeksopzet geconstrueerd. Volgens Schippers, Bakker en Peters (2018, p. 118) kan gezamenlijk onderzoek met participanten spanning opleveren en vraagt daarom van de onderzoeker om een expressieve, collaboratieve, interactieve, relationele benaderingswijze.

3.2.1 Onderzoeksmethode

Voor dit fenomenologische onderzoek is de *Reflective Lifeworld Approach* (RLA) methode van Dahlberg, Dahlberg en Nystrom (2008) gebruikt. De onderzoeker is gericht op de essentie van ‘erbij horen’ die in de data zichtbaar wordt. Hansen (2012, p. 230) stelt dat in fenomenologisch onderzoek het volgende voorop staat: “*It is not what*

we want to tell that is important, but what life in this situation wants to tell us about human life as such. This is what we should be listening after.” De geleefde ervaring begrijpend uitleggen is volgens Hansen (2012) van belang om ervaringen van menselijk leven te kunnen verstaan. Volgens Finlay (2006, p. 20) kan de onderzoeker zich nooit zelf uitsluiten in het onderzoek omdat er altijd sprake is van wisselwerking tussen de onderzoeker en de participanten in het onderzoek. Finlay en Gough (2008, p. 283) stellen voor dat de onderzoeker zich bewust en transparant opstelt over eigen gewaarwordingen met betrekking tot het fenomeen om gewaar te kunnen worden wat de ander ervaart. Daarvoor zijn er vier tekstboxen toegevoegd waarin ervaringen met betrekking tot ‘erbij horen’ vanuit het perspectief van de onderzoeker onthuld worden. De tekstboxen zijn samengesteld vanuit logboek aantekeningen, waarin korte reflecties gedurende het gehele onderzoek zijn vastgelegd.

Todres (2007, p. 76) en Creswell en Poth (2018, p.75) erkennen het belang van geleefde ervaringen door het onthullen van zowel essentiële, algemene betekenissen, als betekenisnuances, zoals citaten uit focusgroepen, die de variaties onthullen. Voor uitvoering van het onderzoek in de focusgroepen wordt een checklist gebruikt van Tong, Sainsbury en Craig (2007, p. 352). Voor de gespreksmethode worden inzichten van Lincoln & Guba. (2004) en Visse (2014, p. 22) gebruikt die voorstellen dat claims, concerns en issues worden achterhaald via een hermeneutische gespreksmethode. De methode is er op gericht tijdens gesprekken in focusgroepen betekenissen en onderliggende aannames rond ‘erbij horen’ te verhelderen en inzicht te vergroten.

3.2.2 Casusdefinitie en onderzoekseenheid

Binnen dit onderzoek wordt gefocust op de ervaring van vrouwelijke zorgstudenten mbo-niveau 3. Dit niveau bevindt zich aan de onderkant van de hiërarchische indeling van bestaande opleidingsniveaus, waarvan mbo 2 het laagste niveau is dat toegang geeft tot een startkwalificatie tot de arbeidsmarkt. Uit onderzoek van De Haan, Baay en Yerkes (2015) blijkt dat mbo studenten op de lagere niveaus zich kenmerken door een kwetsbaarder positie in vergelijking met jongeren met een hogere opleidingsgraad doordat zij te maken hebben met meer ondermijnende invloeden van buitenaf. Ten eerste blijkt volgens deze onderzoekers dat deze studenten minder in contact staan met mensen met een hogere maatschappelijke positie en de bijbehorende netwerken en ten tweede ervaren studenten veelal in de directe omgeving een eigen kwetsbaar netwerk

waardoor zij worden belemmerd om mee te doen (De Haan, Baay en Yerkes, 2015). Ook Tronto (1993; 2013) benadrukt de kwetsbare positie van vrouwen in relatie met zorg.

De participanten binnen dit onderzoek zijn vrouwelijke studenten binnen een zorgopleiding. Naar de studenten en de ouders van studenten die nog geen 18 jaar zijn is, vooraf aan het onderzoek, een e-mail gestuurd met het verzoek tot deelname aan dit onderzoek en toestemming in de vorm van *informed consent* (zie bijlage 1).

Er zijn 14 studenten in de leeftijd van 17- 19 jaar uitgenodigd. Uiteindelijk hebben 10 studenten de uitnodigingbrief met bijgevoegde *informed consent* brief getekend en zich daarmee opgegeven voor dit onderzoek en deelgenomen aan focusgroepen. Dat heeft uiteindelijk geleid tot een onderzoeksgroep van N = 10, zoals afgebeeld in tabel 1. Het blijkt dat het essentieel is, voor de opbrengst in focusgroepen, dat deelnemers dezelfde ervaring hebben met het fenomeen dat wordt onderzocht (Tong, Sainsbury en Craig, 2007, p. 352; Creswell en Poth, 2018). Daarom is voor dit onderzoek de keuze gemaakt voor één leerjaar en één klas binnen één niveau die samen een relationele afstemmingspraktijk hebben ervaren. Daarvoor zijn binnen deze homogene groep twee focusgroepen samengesteld op basis van een groepsindeling waarin deze groep gewend is praktijkles binnen de mbo-opleiding te krijgen.

Focusgroep	N	Gender
Focusgroep 1	N=5	Vrouw
Focusgroep 2	N=5	Vrouw

Tabel 1: Onderzoekseenheid. Noot: In dit onderzoek is gewerkt met 2 focusgroepen.

3.2.3 Dataverzameling

Volgens Tong, Sainsbury en Craig (2007) worden focusgroepen gebruikt voor kwalitatief fenomenologisch onderzoek. Volgens Lincoln en Guba (2004) en Visse (2014) kan door het uitwisselen van gedeelde beelden en ervaringen, volgens een

hermeneutische gesprekscirkel, binnen groepen een breder beeld ontstaan van een ervaring om tot een specifiekere betekenis te komen van hetgeen onderzocht wordt.

Focusgroepen lijken in dit onderzoek relevant, omdat een relationele praktijk wordt onderzocht, namelijk het gevoel van 'erbij horen'. Het is een interviewvorm met open vragen in het kader van exploratief onderzoek, waarbij elke groep stellingen of onderwerpen krijgt voorgelegd met betrekking tot 'erbij horen'. Vooraf aan het onderzoek is een kletsplot gemaakt waarin kaartjes met gespreksonderwerpen zijn toegevoegd. Door vrij te associëren en op elkaar door te vragen is een breder beeld ontstaan van de ervaring met 'erbij horen'. Gespreksonderwerpen zijn door de onderzoeker samengesteld vanuit theoretische inzichten uit hoofdstuk een en twee van deze thesis. Uit het aangepast model van Cobigo et al (2016) en aandachtspunten voor UDL volgens Van Heumen en Koneczny (2019, p. 3) zijn de volgende begrippen gedestilleerd die uitgangspunt zullen zijn voor het gesprek in focusgroepen: 'erbij horen', 'erbij horen' en wederkerigheid, 'erbij horen' en afstemming, 'erbij horen' en van elkaar verschillen, 'erbij horen' en erkenning en waardering en 'erbij horen' en keuzevrijheid. Voor gesprekken voeren met jongeren is het volgens Delfos (2009, p. 23) van belang vragen te stellen, door te vragen en actief te luisteren. Voor de onderlinge dialoog binnen focusgroepen, die nodig is om denkend en sprekend een mening te vormen, is wederzijdse communicatie nodig. De onderzoeker moet binnen het gesprek in focusgroepen ervoor waken niet zelf een dominantie positie in te nemen door te vertellen, maar stimuleren dat participanten zelf met elkaar in gesprek gaan. Doordat kletsplotkaarten in de eerste focusgroep als lastig ervaren werden, studenten vonden het woord wederkerig lastig, zijn deze kaarten bijgesteld vooraf aan de bijeenkomst in de tweede focusgroep, passend bij een emergent onderzoeksontwerp. De kletsplotkaart 'erbij horen en wederkerigheid' werd bijvoorbeeld in overleg met studenten van de eerste focusgroep bijgesteld door de tekst op de kletskaart te veranderen in: 'iets over en weer voor elkaar doen'. Zo is getracht aansluiting te vinden in overleg met participanten in het onderzoek.

3.2.4 Data-analyse

Om deelvraag 2 te beantwoorden, worden data verzameld. Deze data worden vervolgens geanalyseerd volgens RLA. Door deze benadering wordt de essentie

blootgelegd van wat studenten ervaren als zij erbij behoren. Deze essentie wordt niet geconstrueerd, maar is al in de data aanwezig, en wordt onthuld met het fenomenologisch onderzoek (Finlay, 2006; 2008). Dahlberg, Dahlberg en Nystrom (2008) pleiten voor vertragen in de analysefase van het onderzoek doordat dit recht doet aan het zoeken naar betekenissen in de data. Daarvoor is gebruikgemaakt van vier reflectieve stappen volgens Van der Meide (2018, p.34) namelijk: onderdompelen in de ervaringen, samenstellen van tekstuele portretten, fenomenologische thematisering en reflectief schrijven. Deze vier fasen, worden hieronder één voor één toegelicht.

Fase één onderdompelen in ervaring

Fase één bestaat uit drie onderliggende taken, namelijk het maken van *textural descriptions*, *structural descriptions* en *thick descriptions*. Allereerst zijn alle opnames van focusgroepen eenmaal teruggeluisterd waarna de data, afkomstig uit focusgroepen, woordelijk zijn getranscribeerd. Daarna zijn de transcripten tweemaal doorgelezen. Vervolgens zijn aantekeningen in de kantlijn van het document, waarin transcripten zijn uitgewerkt, gemaakt. De aantekeningen bestonden uit reflecties of associaties met hetgeen gezegd werd en waar de onderzoeker zich tijdens het lezen bewust van werd. Daarna zijn de tekststructuren blootgelegd die zijn weergegeven in de tekst aan de hand van leefwerelddimensies: ruimte, tijd, lichamelijke, sfeer en intersubjectiviteit (Van der Meide, Olthuis en Leget, 2015). Galvin en Todres (2010) lichten leefwerelddimensies toe op basis van het werk van Heidegger en geven naast de vijf eerdergenoemde dimensies ook relationaliteit en identiteit aan. Dit resulteerde uiteindelijk in zeven leefwerelddimensies die werden gehanteerd om tekststructuren te ontwaren. In de transcripten werd elk van de zeven dimensies met een bepaalde kleur gemarkeerd. De tekstgedeeltes die verband hadden met deze dimensies werden bij elkaar gezet. Door de onderzoeker werden deze dimensies en bijbehorende zinnen geclusterd tot een woord die de ervaring weergeeft van erbij behoren. Dit resulteerde bij de dimensie intersubjectiviteit in het woord 'zichzelf beoordelen'. Bij dimensie ruimte werd 'keuze' geformuleerd en bij de dimensie tijd het woord 'kans'. Bij de dimensie lichamelijke kwam het woord 'gender' naar voren. Bij relationaliteit als dimensie kwam 'samen' naar voren. Bij de dimensie identiteit kwamen de woorden 'wij/ groep', 'cultuur', 'sekse' en 'hoe je bent' naar voren. Tenslotte werd bij de dimensie sfeer het

woord 'interesse' genoteerd. Daarnaast is per participant verzameld wat gezegd is om inzichtelijk te krijgen in hoeverre ervaringen van 'erbij horen' bij elkaar of uiteen liggen.

Fase twee samenstellen tekstuele portretten

Tijdens de tweede fase van analyseren zijn tekstuele portretten ontwikkeld van de *thick descriptions* waarbij getracht is de geleefde ervaring zo evocatief mogelijk weer te geven en invoelbaar te maken. Om de *thick descriptions* te verrijken, is eveneens gebruikgemaakt van deze zeven leefwerelddimensies: ruimte, tijd, lichamelijkheid, sfeer, intersubjectiviteit, relationaliteit en identiteit. Volgens Van der Meide (2018, p.36) levert deze wijze van portretteren een belangrijke bijdrage in het onderzoeksproces, namelijk het fenomeen begrijpend uitleggen. Fenomenologie is gericht op het ontsluiten van meervoudige betekenissen die op een tot de verbeelding sprekende manier zijn opgeschreven. In tegenstelling tot louter coderen en categoriseren is door de onderzoeker gekozen voor portretteren voor een verdieping van de analyse. Smaling (2016) wijst op het risico van datafixatie wanneer alleen van coderen en categoriseren gebruikgemaakt wordt, doordat de tekst dan onvoldoende begrepen blijft. Woorden uit fase 1 van het schrijfproces die oplichten uit het clusteren van betekenseenheden zijn: zichzelf beoordelen; kans; identiteit; samen en wederkerigheid; interesse. Vervolgens zijn alle transcripten en *thick descriptions* opnieuw doorgenomen en woorden en betekenissen doorgrond. Van daaruit zijn fragmenten gekozen die resoneren bij erbij behoren. Fragmenteren is een vorm reductie die passend is binnen het fenomenologisch onderzoek. Uiteindelijk zijn 26 fragmenten samengesteld waarin een ervaring van 'erbij horen' wordt weergegeven. Deze fragmenten zijn uiteindelijk herschreven zodanig dat zij beeldend weergeven wat de geleefde ervaring van de student is. Fragmenten werden gekoppeld waardoor er uiteindelijk drie portretten zijn samengesteld die de ervaring van 'erbij horen' weergeven, elk net met een andere invalshoek.

Fase drie fenomenologische thematisering

In fase drie stond het verder ontwikkelen van tekstuele portretten en thematisering centraal. Deze kwamen tot stand door het iteratieve ontwikkelproces van schrijven en reflecteren tegelijkertijd. Doordat de onderzoeker een reflexieve houding aanneemt en tegelijkertijd reflecteert op interpretaties, worden vanuit bewustwording eventuele vooronderstellingen en aannames betoogd. De thema's werden tijdens dit proces bijgesteld aan de hand van reflecties. Naast het intensieve schrijfproces zoals beschreven in deze en voorgaande fasen wordt gebruik gemaakt voor het analyseren van data van Qualicoder en Atlas.Ti. Van der Meide (2018, p.34) geeft aan dat computercodering volgens Atlas Ti. binnen kwalitatief onderzoek van meerwaarde kan zijn voor het analyseproces. Lindseth en Norberg (2004) stellen de volgende drie stappen om data te analyseren voor: ten eerste het formuleren van een naïef begrip; ten tweede een structurele analyse; ten derde de formulering van een alomvattend begrip. Daarvoor werden de 26 fragmenten en drie portretten geladen in het programma Qualicoder.

Met behulp van het programma Qualicoder werden woorden die resoneerde bij de onderzoeker aangevinkt als code, dit resulteerde in totaal 93 codes. Deze codes zijn vervolgens geordend in vijf groepen waaraan een voorlopig begrip is toegekend. Dit heeft geresulteerd in de volgende vijf voorlopige begrippen: Ruimte om jezelf te zijn, de ander, fysiek, diversiteit en wederkerigheid. Deze begrippen zijn de weergave van het interpretatieproces van de onderzoeker. Vervolgens zijn alle data opnieuw gelezen en geanalyseerd door de onderzoeker. Getracht is om data met elkaar in verband te brengen. Geanalyseerd is wat elke student afzonderlijk heeft gezegd, wat binnen de eerste en tweede focusgroep is gezegd en vervolgens zijn teksteenheden afzonderlijk opnieuw bestudeerd.

Vervolgens is gestart met een structurele analyse, zoals dat wordt voorgeschreven volgens Lindseth en Norberg (2004), om de begrippen uit het eerder analyse proces te valideren en te komen tot een uiteindelijk begrip of thema. Daarvoor zijn de verzamelde data nogmaals geladen in het codeerprogramma van Atlas Ti. Omdat het fenomenologisch onderzoek betreft zijn er vooraf geen vooropgestelde deductieve codes geformuleerd. Wel zijn tijdens het analyseren en coderen van portretten en fragmenten

memo's gemaakt, van woorden en zinnen die oplichten, en deze zijn toegevoegd in Atlas Ti. In hoofdstuk 4 van deze thesis zijn memo's toegevoegd die zijn ontstaan tijdens de codeerfase van het onderzoek. Getracht wordt zo inzage te geven, uit oogpunt van transparantie in het onderzoek, hetgeen resoneerde bij de onderzoeker tijdens de analysefase en het optekenen van de bevindingen.

De analysefase met Atlas ti. heeft geleid tot het formuleren van 17 codes in Atlas Ti. Deze codes zijn hergroepeerd om daarna er een definitief begrip als thema aan te koppelen dat relevant lijkt voor de ervaring van 'erbij horen' namelijk: afstemming; erkenning; identiteit; kennen; ontsluiten; relationaliteit. Dat heeft uiteindelijk geresulteerd in 17 codes en zes thema's en zijn afgebeeld in figuur 3.

<i>Thema 1 afstemming</i>	<i>Thema 2 erkenning</i>	<i>Thema 3 identiteit</i>	<i>Thema 4 kennen</i>	<i>Thema 5 ontsluiten</i>	<i>Thema 6 relationaliteit</i>
Codes thema 1:	Codes thema 2:	Codes thema 3	Codes thema 4	Codes thema 5	Codes thema 6
1. aanbod 2. ruimte 3. respect	4. jezelf erkennen 5. identiteit 6. waardering en inleven	7. indeling in groepen 8. diversiteit 9. ik hoe ik ben	10. gezien worden 11. drempels	12. erkennen 13. ruimte 14. ontwikkeling 15. kansen	16. wederkerigheid 17. netwerk

Figuur 3: Thema's en codes

Aan de hand van de analyse in Atlas Ti. is een codeboek ontwikkeld, afgebeeld in bijlage drie van deze thesis, met thema's, codes en *Quotations* die de ervaring van 'erbij horen' gezamenlijk weergeven.

Fase vier reflectief schrijven

In fase vier worden thema's en portretten aan de hand van een hermeneutische cirkel methode, ook wel dialectische dans genaamd, bijgesteld. Deze beweging tussen empirie en de reflecterende houding van de onderzoeker resulteert in een onthulling van de essentie van 'erbij horen' als antwoord op de fenomenologische deelvraag. Derrida wijst vanuit filosofisch perspectief op het belang van deconstructie van de tekst en te letten op

taal betekenissen (Derrida, 1977, p. 84). Vervolgens wordt via de hermeneutische cirkel empirie en literatuur met elkaar geïnterpreteerd en dit leidt tot beantwoording van de synthetische deelvraag drie van dit onderzoek. Vervolgens wordt in een zorgethische analyse achteraf deelvraag vier beantwoord gericht op *critical insights* verantwoordelijkheid en kwetsbaarheid die voortkwamen uit hoofdstuk een en twee van deze thesis en als kijklens dienen voor een zorgethische discussie achteraf.

Voor het beantwoorden van zowel de hoofdvraag als de deelvragen wordt de kritische zorgethische methode van mee-, tegen- en omdenken gebruikt (Vosman & Niemeijer, 2017).

3.2.5 Ethische overwegingen

Voorafgaand aan het onderzoek is toestemming gevraagd aan de opleidingsmanager van de betrokken mbo-opleiding en aan de respondenten. In het kader van het wederkerige belang van zowel onderzoeker als participanten binnen dit onderzoek, namelijk transformatie, is er een terugkoppeling naar de opdrachtgever en respondenten, met inachtneming van de privacy. Vooraf is een data-managementplan vastgelegd en goedgekeurd. Er is gebruikgemaakt van *memberchecking* (Creswell & Poth, 2018, p. 260). Het geen gezegd is in focusgroepen is per participant opgetekend en aan elke

Wie ben ik om studenten te vragen naar hun ervaring van 'erbij horen' als binnen mij een storm woedt ten aanzien van mijn eigen identiteit en hoe ik mij tot mijzelf en anderen verhoudt doordat een aantal zekerheden in mijn bestaansrecht onzeker zijn. Hoe zou het zijn als ik de zoektocht met mijzelf aanga en onderzoek hoe het komt dat ik mij ondanks het opklimmen op de maatschappelijke ladder mij alsnog onzeker voel of ik het appèl van de ander waard ben op mij te nemen? Hoe werkt het proces van zelferkenning eigenlijk? Deze vragen stellen mij als onderzoeker voor de uitdaging hier persoonlijk mee aan de gang te gaan en ondertussen door te gaan met dit onderzoek.

participant afzonderlijk voorgelegd. Voor- en nazorg en veiligheid tijdens het onderzoeksproces is geregeld door aanwezig en alert te zijn tijdens alle fasen van het onderzoek en het beschikbaar stellen van mijn naam, telefoonnummer en email adres. Om de anonimiteit van participanten te waarborgen zijn namen vermeden in hoofdstuk vier van deze thesis waarin de bevindingen openbaar worden genaakt. In de ruwe data die opgemaakt is in alle schrijffasen van dit onderzoek is gewerkt met fictieve namen. De scans van de *informed consentformulieren* en het sleutelbestand, waarin vermeld staat welke fictieve naam bij welke participant hoort, is opgeslagen op een beveiligde netwerkschijf van de Universiteit van Humanistiek. De papieren versies van de *informed consentformulieren* zijn vervolgens vernietigd.

4 Bevindingen

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden deelvragen twee en drie beantwoord. De bevindingen en opgedane inzichten uit het empirisch gedeelte van dit onderzoek worden beschreven in paragraaf 4.2. In de analysefase van de data lichten de volgende thema's op met betrekking tot 'erbij horen': afstemming; identiteit; erkenning; kennen; jezelf ontsluiten; relationaliteit.

De onderzoeker analyseert en reflecteert op de bevindingen om tenslotte antwoord te geven op deelvraag twee van dit onderzoek: "Hoe wordt 'erbij horen' beleefd door studenten verzorgende in opleiding binnen het mbo?" Vervolgens worden in paragraaf 4.3 de bevindingen vanuit empirisch onderzoek in verband gebracht met theoretische uitgangspunten uit hoofdstuk twee van deze thesis en wordt de synthetische deelvraag drie beantwoord die luidt: "Wat kan de synthese van deze inzichten, uit theoretisch en empirisch onderzoek, betekenen voor studenten als het gaat over 'erbij horen'?"

4.2. De geleefde ervaring

In dit hoofdstuk wordt de fenomenologische deelvraag beantwoord hoe 'erbij horen' wordt beleefd door mbo-studenten Verzorging. De bevindingen worden in paragraaf 4.2.1 aan de hand van thema's en bijbehorende codes, zoals afgebeeld in figuur 3 (p. 42), toegelicht. De nummers in de tekst verwijzen naar deze codes. In paragraaf 4.2.2 wordt vervolgens ingegaan op beantwoording van de fenomenologische deelvraag 2.

4.2.1 Oplichtende thema's

Thema 1: afstemming

(...) docenten passen zich aan als je het niet snapt, dan passen ze de les eropaan (...) en als er interesse in je wordt getoond door anderen voel je dat je erbij bent. (...) In een kleine groep is het wel fijner omdat ik gevoelig ben voor prikkels. In een kleine groep is veel aandacht. (...) Als er een van ons ziek is dan kan diegene toch wel bij de club behoren en wordt dan niet buitengesloten

Het eerste thema dat oplicht betreft ‘afstemming’. Volgens de Nederlandse encyclopedie (2021) wordt afstemming uitgelegd als gelijkstelling of onderlinge afstemming met betrekking tot het streven naar een gezamenlijk doel waarvoor onderlinge samenwerking of sturing en coördinatie wordt vereist. Studenten geven aan, blijkt uit bovenstaand tekstfragment, dat zij zich opgenomen voelen als er belangstelling en respect (3) voor hen wordt getoond en als er hindernissen zijn, ervaren zij dat zij toch opgenomen worden in de groep. Daarbij lijkt het van belang, dat studenten gezien worden en niet hoeven te vragen om mee te doen maar dat behoefte aan afstemming wordt gezien en daarop een passend aanbod (1) volgt door een medestudent of docent, zoals blijkt uit het volgende fragment: *“Erbij behoren en kansen krijgen dat is wel goed. De een is sneller dan de ander. Soms werk je met stress om het snel af te maken. Heeft de ander het niet af dan krijgt diegene van de docent toch nog kansen”*. Kansen suggereren mogelijkheden en ruimte (2) om uitkomsten te behalen. Afstemming door eventualiteit van het krijgen van een kans en gezien worden draagt bij aan ‘erbij horen’. Gezien worden als mens licht ook op in een volgend thema dat ingaat op erkenning.

Thema 2: erkenning

(...) “Er bij behoren gaat over jezelf geven. Ik vind het wel fijn om te zorgen dat iemand erbij behoort” (...) *“Ik zal het wel fijn vinden als iemand me erbij betreft. Ik word onzeker als ik ergens nieuw ben, ja als dat vaak gebeurd is.” (...)* *“Het is net hoe diegene het zelf doet. Ik vind het anders als er iemand bij is, ik zou niet een ander betrekken als diegene stil is.” (...)* *“Is diegene ‘te’ of staat die hoger dan mij dan ga ik diegene er niet bij betrekken.”*

Hoe zou het zijn om aansluiting te vinden als niet Fries binnen deze groep vraag ik mij af en ik herinner mij tegelijkertijd mijn verhuizing van Amsterdam naar Friesland 30 jaar geleden. Taalgrapjes of gedeelde vertrouwelijkheden gingen destijds aan mij voorbij waardoor ik altijd wat een buitenlander bleef.

Figuur 4: Memo. Noot: In hoofdstuk 4 van deze thesis zijn 6 memo's toegevoegd die zijn ontstaan tijdens de codeerfase van het onderzoek. In hoofdstuk 3.2.4 wordt het gebruik van deze memo's verantwoord.

De onzekerheid die letterlijk wordt uitgesproken en het gegeven dat het dan extra fijn is als de ander je erbij betreft laat zien dat wederzijdse erkenning noodzakelijk is (6). Erkenning wordt dan als het ware een beoordeling omdat het vraagt om waardering en inleven (6) van de ander. Uit bovenstaand fragment blijkt ook dat erkenning niet vanzelfsprekend is. Uit “*als diegene hoger staat dan mij of te is*” blijkt dat erkenning gaat over het waarderen van de identiteit (5) van de ander. Wat bedoeld wordt met ‘te’ en ‘hoger staan’ wordt niet expliciet vermeld. Wel kan worden opgemerkt dat het gaat om verschillend zijn ten opzichte van jezelf wat erkenning klaarblijkelijk onder druk kan zetten. Ook wordt duidelijk dat er een ander nodig is om al dan niet erkenning te geven, wat een binaire machtsrelatie veronderstelt tussen diegene die erkend wordt en de erkenner. Dat deze machtsrelatie niet louter negatief maar ook positief uitgelegd kan worden wordt duidelijk als gezegd wordt dat het als “*fijn*” wordt ervaren om zodanig te zorgen zodat iemand ‘erbij behoort’. Het leuk of prettig vinden dat een ander zich ertoe voelt doen, kan worden uitgelegd als een altruïstische handeling waarbij onbaatzuchtig de ander centraal wordt gesteld en empathisch wordt benaderd. Dat erkennen niet alleen gepaard gaat in relatie met anderen maar ook een intern individueel proces kan zijn, blijkt wanneer er gezegd wordt “*er bij horen gaat over jezelf geven*”. Jezelf geven gaat over van jezelf mee mogen doen. Het gaat in op hoe je je tot jezelf verhoudt en erkent (4). Dat ‘hoe’ je als mens bent is ook het onderwerp van het volgende thema wat ingaat op identiteit.

Thema 3: identiteit

“Ik heb een identiteitscrisis. Ik heb ook een negatief advies gekregen.... Het kwam doordat ik geen ‘leerder’ ben. Ik heb geen motivatie. Ik ben een ‘doener’.”

Ik vraag me af wat het betekent om door jezelf of door anderen als ‘doener’ of ‘leerder’ benoemd te worden voor ‘erbij horen’. Zouden ‘doeners’ aansluiting vinden bij ‘leerders’ of zijn dat gescheiden werelden? Destijds wisselde ik zelf van twee atheneum mijn rol als ‘leerder’ in voor een dienende rol als verpleeghulp en kassabediende om mij veel pas later weer bij de ‘leerders’ te voegen...

Door jezelf een ‘doener’ te noemen word je dan ook een ‘doener’ of ben je dat dan al van origine...

Wat hier besproken wordt gaat over het beeld dat iemand van zichzelf heeft (9). Door zich te kwalificeren als doener geeft dat weer dat iemand zichzelf als werker ziet. De doener als eigenheid wordt hier tegenover een identiteit als leerder gezet. Identiteit kan ook verpakt in taaluitingen zitten blijkt uit volgend fragment:

”Je mag wel een andere mening hebben in deze klas. Je kan jezelf zijn. Er wordt over je gesproken, je wordt wel besproken”.

Hier wordt mogelijk identiteit zichtbaar door het gebruik van een tweede persoonsvorm *“je kan wel jezelf zijn”* in bovenstaand fragment. Daarmee lijkt het of diegene die deze uitspraak doet zichzelf uitsluit terwijl in de Friese taalcultuur het gebruikelijk is om deze persoonsvorm te kiezen uit het oogpunt van beleefdheid tegenover een volwassene terwijl diegene zichzelf bedoelt.

Zou het gebruik van de derde persoonsvorm een consequentie zijn van het gesprek in het Nederlands in plaats van in het Fries binnen de focusgroepen vraag ik mij af. Wat moest ik destijds zelf wennen toen ik in Friesland kwam wonen aan het gebruik van de derde persoonsvorm als mensen het over zichzelf hadden, ik beoordeelde dat destijds als sub assertief en indirect om op deze wijze te spreken. Inmiddels weet ik dat dit een Friese taalgewoonte is en ben ik dit ook gaan waarderen. In Friesland spreek je als je iemand respectvol benadert iemand in de derde persoon aan met jo (u) of do (jij). Praat je met iemand die veelvuldig Fries praat in het Nederlands gebruikt die persoon vaak je als diegene het over zichzelf heeft.

Als deze persoon het over zichzelf heeft als er gezegd wordt “*je kan jezelf zijn*” kan dat “*jezelf zijn*” gaan over veiligheid, vertrouwd en zeker voelen om zich te uiten binnen de klas (1). Ook kan het gaan over specifiek het ervaren van zelfvertrouwen dat diegene heeft.

De Friese cultuur als onderdeel van identiteit komt ook naar voren als er wordt gezegd:

“Fries wordt wel onderling gesproken. Een niet -Fries kan makkelijk in deze groep komen want Friezen zijn nuchter en duidelijk, een niet Fries kan er makkelijk wel bij komen. Friezen zijn heel makkelijk, als je bij hun, mij thuiskomt heb je een thuisgevoel. Iedereen kent elkaar”.

Wat opvalt in bovenstaand tekstfragment is het woord ‘Friezen’ dat in deze zinsconstructie terugslaat op ‘deze groep’. Duidelijk wordt dat er meer Friezen zijn en dat de groep als Fries kan worden aangemerkt. Dat Fries zijn geen bindende voorwaarde is om erbij te horen wordt duidelijk als er gezegd wordt: “*(...) een niet Fries kan er makkelijk wel bij komen.*” Onduidelijk is of je je dan als niet Fries moet voegen om erbij te horen of dat er sprake is van gelijkwaardigheid, dat wordt niet duidelijk in dit fragment.

“Een nieuwe student werd niet voorgesteld toen ze nieuw kwam, als je uit een ander land komt met een andere taal voel je je echt rot”. Uit dit fragment blijkt dat de identiteit van een nieuw iemand in de groep ingeleefd wordt en wat dit betekent voor het gevoel van welkom zijn voor diegene die binnenkomt in een nieuwe groep. Wat duidelijk wordt in dit fragment is de noodzaak van geïntroduceerd worden om je uitgenodigd te voelen om mee te doen vanuit het perspectief van studenten die zich al in de groep bevinden. Wat het perspectief van de nieuwkomer is op de wijze waarop invulling gegeven zou kunnen worden zodanig dat het bijdraagt aan ‘erbij horen’ blijft ongehoord.

Wat zou er door je heen gaan als je aan een groep wordt toegevoegd en je kent niemand. Welke wijze van introductie doet daar recht aan om je ‘erbij horen’ te laten ervaren? Ik realiseer mij dat ik het antwoord schuldig moet blijven en daarover voel ik mij wel wat beschaamd, daarop zou ik toch een pasklaar antwoord moeten hebben of is dat ook een overtuiging?

Onduidelijk blijft wat er bedoeld wordt met een “ander land” en “andere taal”, is dat een land binnen of buiten Europa en is een andere taal dan Nederlands, Engels of Fries? Het ‘andere’ kan gebruikt worden voor het vreemde, hetgeen niet gekend wordt of voor diversiteit (8). Vreemd is hetgeen van buiten komt en onbekend. Een onbekende identiteit tussen onderlinge voor elkaar bekende identiteiten vraagt om handeling ervaart een student. Er wordt aangegeven dat er aandacht voor kennismaking en introductie nodig is.

Dat identiteit niet alleen ingaat op het eigen zelfbeeld of iets zegt over culturele eigenheid wordt duidelijk als er gesproken wordt over de identiteit van de groep. Deelgenoot zijn van een groep, die voor een bepaald doel en tijdsduur is samengesteld, heeft een eigen dynamiek.

”Wij zijn doeners, wij kunnen niet de hele dag achter een computer werken”.

Het woord “doeners” lijkt hier te worden gekoppeld aan het woord “wij”. Zou “doen” het gemeenschappelijk doel van deze groep zijn en wordt daar louter fysieke arbeid mee bedoeld? Is diegene die spreekt diegene die de mening voor de hele groep vertegenwoordigt? Het woord “kunnen” betekent in staat zijn, vermogen hebben of verstand hebben van. Diegene die deze zin spreekt zegt dat de hele groep niet in staat is of het cognitieve vermogen of het verstand heeft om de hele dag achter een computer te werken. Gaat het dan om verstand van computervaardigheden of het fysieke en mentale vermogen om op een plek achter het bureau verblijven wat een zekere aandacht en focus vraagt of een combinatie van factoren? Dat blijft nu ongewis.

In het volgend fragment wordt ingegaan op groepsidentiteit (7) en gezamenlijke ervaringen die betrekking hebben op het gevoel van ‘erbij horen’.

“In een kleine groep voel ik mij rustig, die mensen in grote groepen maken het drukker. Ze zien meer en horen als je wat zegt. Alleen is het makkelijker om in deze groep te komen. Er is altijd wel iemand die met diegene gaat praten.:” (...): ” ik mis soms een grote groep. Een beetje grotere groep is wel fijn, minder saai.” (...) ” Een kleine groep is fijn om erbij te behoren omdat ik gevoelig ben voor prikkels, aandacht in een kleine groep is lekker dichtbij.”

Uit bovenstaand fragment blijkt dat er een lichte voorkeur wordt aangegeven voor een kleinere groepsgrootte (7) en wat rustiger groepsdynamiek om erbij te horen. Daarin spelen persoonlijke behoeften mee zoals meer gezien worden, minder prikkels en meer aandacht kunnen ervaren. Prikkel, door veranderingen in de omgeving, kunnen als stoorzenders worden ervaren omdat je die waarneemt en daarop reageert door te praten, kijken en horen en daardoor zelf afgeleid wordt. Ook blijkt het makkelijker om als individu intrede te doen in een kleine groep. Daarnaast wordt door een participant aangegeven dat er wel reuring in de groep zou moeten zijn, daarvoor zou de groep niet te klein moeten zijn, om saaiheid te voorkomen. De groepsgrootte blijkt uit voorgaande bepalend voor de groepsidentiteit en de wijze waarop met elkaar en nieuwkomers in de groep wordt omgegaan. Daarnaast blijkt ook genderdiversiteit relevant voor de groepsidentiteit en de ervaring van ‘erbij horen’ (8).

“Met jongens is een andere sfeer, je bent niet open met jongens.” (...) ” het hangt er wel af wat voor soort jongens het zijn.” (...) ”jongens zijn duidelijker, straight.” (...)” het is afhankelijk welke jongen, niet elke jongen zegt ‘kappen’ (...) “Ook al zijn de jongens niet van kappen dan maakt het toch leuker met jongens.” (...) “ik zit altijd tussen jongens, ik vind het wel leuk met vrouwen, ik ben anders gewend.” (...) “Ik zou minder op mijn gemak zijn met jongens, we zeggen wat we denken.” (...) “we hadden twee jongens, als je met minder bent dan is er voor die minder aan.” (...) “met jongens praat je niet snel over vrouwenzaken, als meiden begrijp je elkaar meer.” (...): “als meisje begrijp je elkaar sneller, ik vind het wel gezellig allemaal meisjes.” (...) “als er jongens bij zijn, jongens zijn flap uit.” (...) “zorgopleiding is heel vrouwelijk.” (...) “Ik vind het schattig als er jongens bij zijn.”

Wat opvalt in het bovenstaande fragment is de toekenning van specifieke eigenschappen gekoppeld aan sekse. Meisjes zouden vrouwenzaken bepraten en jongens zouden duidelijk, straight en schattig zijn. Deze binaire voorstelling van gendereigenschappen en een normatief geladen blik op gender is opvallend onder deze jonge groep studenten. Wat ook opvalt in bovenstaand fragment is de zinsnede *“we hadden twee jongens, als je met minder bent dan is er voor die minder aan.”*

Hoe zou dit zijn voor andere minderheden in deze klas en denk dan aan de student met vluchtelingstatus uit Syrië of een andere student die dit moment een transitie van vrouw naar man doormaakt in mijn mbo- klas aan wie ik lesgeef? Zou er voor hen minder aan zijn omdat zij een minderheid zijn en hoe beleven zij hun unieke positie zelf?

Wat zouden ze bedoelen met ‘minder aan’, zou het gaan over mee kunnen praten in de groep over zaken die belangrijk zijn of zou het zijn omdat je dan een unieke positie in de groep hebt waardoor je minder een wij gevoel ervaren kunt? In bovenstaand fragment lijkt het om jongens, om de andere sekse te gaan, die in de minderheid is

alhoewel onduidelijk is of er ook andere entiteiten een rol spelen zoals culturele, religieuze of *disability* aspecten. Interessant zou zijn, want dat komt binnen de focusgroep niet naar voren, hoe minderheden binnen de groep op basis van politieke, etnische, culturele of religieuze dimensies de groepsidentiteit en ‘erbij horen’ ervaren. Dat blijft nu onduidelijk en ongekend. *“Het is afhankelijk welke jongen, niet elke jongen zegt ‘kappen’.”* Uit deze zinsnede kan worden opgemerkt dat de participant wat zegt over diversiteit die ook binnen de groep jongens aanwezig is, waaruit blijkt dat het gedrag van jongens niet gegeneraliseerd kan worden tot bepaalde vaststaande kenmerken. Als er gezegd wordt *“Ook al zijn de jongens niet van kappen dan maakt het toch leuker met jongens”* wordt er mogelijk bedoeld dat de samenstelling van een groep genormaliseerd wordt als die bestaat uit een mix omdat mensen, of het nu vrouwen of mannen zijn, nu eenmaal van elkaar verschillen.

Identiteit en de wijze waarop studenten zich tot elkaar verhouden blijken nauw verwant met ‘erbij horen’. De eigen cultuur versus de cultuur van anderen en hetgeen niet gekend wordt komt aan bod. Daarnaast licht op dat eigen culturele taalgewoonten ook identiteitsbepalend zijn. Naast de individuele identiteit wordt duidelijk dat groeps grootte en groepssamenstelling invloed heeft op de groepsidentiteit. Deze wordt soms ervaren als een gedeelde factor maar wordt daarnaast ook heel divers ervaren waarbij er verschillen zijn in de beleving van de gezamenlijke groepsidentiteit. Tenslotte wordt ervaren dat een groep met genderdiversiteit van belang is omdat dit bijdraagt aan de onderlinge sfeer en er een genormaliseerde situatie ontstaat uit oogpunt van diversiteit.

Thema 4: kennen

“Ze passen zich aan als je het niet snapt dan passen ze de les eropaan” (...) “De docent geeft voorbeelden weg uit gemaakt werk.” (...) “Wat me een goed idee lijkt is dat we naar leraren sturen hoe wij zijn zodat zij rekening kunnen houden en weten hoe wij zijn”

Het woord ‘kennen’ kan een betekenis van begrip hebben. Als docenten zich aanpassen als studenten iets niet snappen of moeilijk vinden is die aanpassing een uiting van begrip. Dat komt ook naar voren in het volgende fragment:

(...)” sommige docenten moedigen aan, docenten kennen je (...) duidelijkheid is wel nodig, docenten wijzen wel de weg zodat je overzicht kan houden.” Drepfels (11) die onduidelijkheid veroorzaken, zoals het ontbreken van overzicht, worden dan weggenomen zodat studenten mee kunnen doen. Een andere betekenis van kennen is vaardig of bedreven zijn en dat wordt zichtbaar in het volgend fragment: *“Ik zit, we zitten in het eerste jaar, we hoeven niet perfect te zijn, alles te kennen, we krijgen de kans om ons nog te ontwikkelen.”* Het blijkt dat voor ‘erbij horen’ het belangrijk is als wordt ervaren dat niet alles gekend hoeft te worden om mee te kunnen doen.

Dat kennen ook vertrouwen betekent wordt duidelijk in het volgend fragment: *(...) dat is wel zo, als je hulp vraagt, krijg je sneller hulp terug. Als iemand vraagt, ontvang je wel wat (...) weggeven wil ik wel maar niet bij iedereen. “Mensen met wie ik een klik heb wel, dan moet ik ze wel vertrouwen. Het is wel fijn als je zo’n band met mensen hebt. “Een klik hebben, iemand kennen en vertrouwen door iemand te zien (10) zoals diegene is blijkt dan een voorwaarde voor het geven van hulp en dat wordt als fijn ervaren door studenten. Vanzelfsprekende wederkerigheid om elkaar te helpen lijkt niet leidend. Elkaar kennen en vertrouwen blijkt essentieel voor elkaar te willen helpen.*

Dat kennen ook gaat over het kunnen onderscheiden, weten of identificeren van iets of iemand blijkt uit het volgend fragment waarin de participant zichzelf onderscheidt van andere groepsgenoten als er gezegd wordt: *(...) “Doordat ik geen familie heb kan ik mijzelf redden en stel me onafhankelijk op. Iedereen is hierin anders. Dat ligt ook aan mijn opvoeding. Mijn ouders zijn gescheiden en ik heb mijzelf moeten redden en ik ben jong uit huis gegaan. Zij is de jongste en wel veel thuis en zij bespreekt alles nog thuis. Dat is anders, dan ben je dat gewend dat je erbij kunt zijn, bij de groep.”*

De participant geeft in bovenstaande fragment blijk van onderscheidingsvermogen door de eigen persoonlijke leefsituatie en haar daaruit voortkomende behoefte van op zichzelf willen zijn te vergelijken met iemand die het als gewoon ervaart om in een groep te functioneren omdat diegene dat van huis uit gewend is.

Kennen als het krijgen van begrip, vertrouwen en het hebben van onderscheidingsvermogen is in de data aanwezig en blijkt betrekking te hebben op de ervaring van ‘erbij horen’.

Thema 5: jezelf ontsluiten

“Ik zou diegene initiatief laten tonen” (...) “wij kunnen niet zeggen kom erbij kom erbij, iemand moet zelf er ook bij komen” (...) “Stukje motivatie is nodig om ervoor te gaan werken om erbij te willen horen”

Ontsluiten door jezelf open te stellen of toegankelijk op te stellen komt in bovenstaand fragment naar voren. Echter jezelf ontsluiten blijkt intra persoonlijk en dat maakt ontsluiten ook kwetsbaar blijkt uit het volgende fragment: *“(...) “ik weet niet hoe het is om verlegen te zijn of ongemakkelijk te zijn, ik pas me aan en ik zie er niet tegen op. “Verlegen of ongemakkelijk voelen lijkt een blokkade te zijn voor iemand om zichzelf open te stellen of zich te ontsluiten. Uit het volgende fragment blijkt dat deze blokkade maakt dat er contact nodig is ervaren studenten als er gezegd wordt: “Je hebt echt contact nodig. Je mag er zijn” en “leraren kunnen niet alles ruiken”. (...) “Wij kunnen niet zeggen kom erbij kom erbij, iemand moet zelf ook erbij komen.” (...) “Ik ben niet de persoon die dat doet.”* Dat er een opvatting lijkt te bestaan wat er nodig is om mee te doen blijkt uit volgend fragment waarin gezegd wordt dat aanpassing getoond moeten worden om erbij te horen en dat de verantwoording daarvoor bij de persoon zelf ligt als die erbij wil horen. (...) *“Ik zou niet een ander betrekken als diegene die stil is. Het is net hoe diegene het zelf doet.”* Naast de noodzaak van eigen regie blijkt ook interactie essentieel voor jezelf ontsluiten blijkt uit volgend fragment. *“Het moet uit jezelf komen maar om erbij te horen heb je die check of je meedoet wel nodig.” (...) “Je hebt wel een compliment nodig”. “(...) Ook als je gemotiveerd bent zijn complimenten van docenten en klasgenoten heel belangrijk.”* Een student geeft aan dat een check wel nodig is en lijkt daar mee te willen zeggen dat aftasten door de ander of het goed met je gaat nodig is om ‘erbij te horen’. Naast een check blijkt ook waardering van anderen van belang. Jezelf ontsluiten lijkt aan de hand van bovenstaand fragment een proces dat in een dynamische wisselwerking met de ander ontstaat waarin je jezelf ontsluit als reactie op de waardering van anderen. Uit volgend fragment blijkt dat ‘erbij horen’ niet vrijblijvend is als een student zegt: *“een stukje motivatie en werkhouding is nodig om erbij te willen horen.”* Met willen wordt in algemene zin bedoeld bewust iets proberen te doen of het drukt verlangen en wensen uit. De inzet van bewustzijn om jezelf te ontsluiten door actief deel te nemen zou volgens deze student bijdragen aan ‘erbij

horen'. Bewustzijn om tot willen te komen vraagt inzicht in erkenning (12) wie en hoe je bent en de patronen die je hanteert. Dat jezelf ontsluiten niet alleen een individueel proces is maar ook een groepsproces blijkt uit volgend fragment: (...) *"Als je in een groepje werkt stimuleren we elkaar wel. Dan wordt gelijk een groepsapp gemaakt. We weten wel dat er verschillen zijn. Het is iedereen zijn eigen keuze. Als je samen werkt maak je afspraken, anders laten we elkaar vrij."* (...) *"Als je het wat af laat weten.... Ik zit, we zitten in het eerste jaar. We hoeven niet perfect te zijn, we krijgen de kans om ons nog te ontwikkelen."* De wil die nodig is om jezelf te ontsluiten lijkt afhankelijk van de groepsdynamiek en ruimte (13) voor keuzes. Keuze is altijd een resultaat van een cognitief proces waarin een selectie van keuzemogelijkheden plaatsvindt. In bovenstaand fragment worden meerdere keuzes geopperd, namelijk ten eerste mee te doen met de groep en elkaar te stimuleren en samen te werken, ten tweede elkaar vrij laten en ten derde het af laten weten. 'Erbij horen' lijkt daarmee onderhevig aan de bewustzijnsontwikkeling (14) die doorgemaakt wordt. Daarvoor is de kans (15) van de ander als ruimte nodig om die ontwikkeling door te kunnen maken.

Ik werd getriggerd door het de motivatie en werkhouding die nodig is om erbij te willen horen en de bewustwording die dit vraagt. Hoe zou bewustwording leerbaar zijn en hoe is dit mij vergaan ten tijde ik zelf kind was. Als kind was ik een denkend peizend kind en speelde mijn jeugd zich stil achter een bank af, niet omdat ik dit zelf graag wilde maar door een combinatie van omstandigheden leerde ik mij zelf als klein kind onzichtbaar te maken en te verdwijnen. Ik dacht dat het zo hoorde....

Thema 6: relationaliteit

"Mijn moeder heeft nog niet zo lang geleden deze opleiding ook gedaan." (...) "De mijne ook! Zij kan mij helpen" (...) "Ik heb niemand!" (...) "Mijn ouders vragen dan of ik weer wat moet doen als ik 's avonds bezig ben voor school, zij zeggen dan... kind ga leven, ga leuke dingen doen."

Het blijkt dat studenten een zeer divers netwerk (17) hebben buiten school. Binnen school is dat niet anders als er gezegd wordt:

(...) “Mijn klasgenoten zijn belangrijk, zij trekken je erbij!” (...) “Iedereen trekt er elkaar wel door heen. We helpen elkaar omhoog.” (...)

Uit bovenstaande blijkt dat er sprake is van wederkerige hulp die aan elkaar gegeven wordt. Alhoewel uit onderstaande fragment ook blijkt dat deze wederkerigheid lang niet door alle participanten ervaren wordt of dat er redenen zijn waarom wederkerigheid mogelijk stagneert (16).

(...) “Ik heb een eigen huis en samenwonen, zou mij worst wezen erbij te horen. Ik heb andere prioriteiten. Mijn ouders zijn gescheiden, je kiest voor jezelf. Ik heb mijn prioriteiten ergens anders.”

Deze student geeft aan dat de focus op haar eigen privé situatie en ‘erbij horen’ prioriteit krijgt in plaats van op school. Uit onderstaande voorbeeld blijkt dat ‘erbij horen’ onderhevig is aan mensen die je beïnvloeden.

*(...) “Als we bijvoorbeeld in een groepje werken dan stimuleren we elkaar wel.” (...)
“Ik ben eigenlijk overal heel verschillend, ik ben voor mijn middelbare schoolvriendinnen heel anders dan voor jullie in deze groep.”*

Relationaliteit lijkt onderhevig aan invloeden niet alleen binnen de school maar ook daarbuiten in het eigen netwerk. Deze hebben invloed op de ervaring van ‘erbij horen’. Een student zegt (...) *“thuis ben ik ‘anders’ dan op school. Daar ga ik met anderen om die bepalen hoe ik daar ben en ‘erbij hoor’.”*

Dit maakt inzichtelijk dat ‘erbij horen’ een dynamische staat van zijn is die afhankelijk is van diegene met wie je relationeel betrokken bent.

“Vervelend vond ik het dat ik iemand het gevoel heb gegeven er niet bij te horen ondanks dat zij er zelf ook bij stond met een houding van wat moet ik nou.”

Wanneer wederkerigheid uitblijft wordt door een student zelf opgemerkt dat dit niet als prettig wordt ervaren. Opvallend is dat in de data meerdere keren wordt aangegeven dat studenten wel registreren dat een wederkerige reactie gepast was geweest. Studenten spreken tevens uit wat zij zelf als oorzaak zien van het uitblijven van een wederkerige

reactie blijkt uit het volgende fragment: *“Ik kan iemand er niet bij betrekken. Ik weet zelf niet hoe het is om verlegen te zijn of ongemakkelijk te zijn, ik pas me aan en ik zie er niet tegen op.”*

Samenvattend blijkt relationaliteit nauw verweven met ‘erbij horen’. De interactie en wederkerigheid die nodig is voor een ervaring van ‘erbij horen’ blijkt onder invloed te staan van de relaties op school en thuis en van de vaardigheden die je hebt om te reageren op een situatie die ver van je afstaat, of je moeilijk kan inleven.

4.2.2 Onthulling fenomenologische deelvraag vanuit de ervaringen van ‘erbij horen’

In deze paragraaf wordt het antwoord onthuld op de fenomenologische deelvraag hoe ‘erbij horen’ wordt beleefd door studenten verzorgende in opleiding binnen het mbo.

‘Erbij horen’ wordt door mbo- studenten Verzorging ervaren als een meervoudig, meerzijdig relationeel verweven ontsluitingsproces.

Studenten ervaren dat ‘erbij horen’ gaat om erkenning, waardering, afstemming en interesse zowel onderling als van docenten. Studenten hebben ruimte nodig voor hun ontwikkeling om erbij te horen. Ontwikkeling gaat dan om persoonlijke ontwikkeling, hoe je met jezelf en anderen omgaat en studie inhoudelijke ontwikkeling. Daarbij is jezelf aansluiten en aangesloten worden door anderen, zien en gezien worden, zelferkenning en erkenning, afstemmen op behoefte van anderen en afstemming op eigen behoefte, ruimte voor individualiteit en identiteit, inleving en aandacht voor het vreemde en onbekende nodig. Dit vraagt, zo ervaren studenten, om vertrouwen, waardering, kansen, keuzes en hulp van docenten als lesstof moeilijk is. Voor ‘erbij horen’ is wilskracht nodig ervaren studenten. Dat vraagt om bewustzijn en inzicht in wie en hoe je bent en de patronen die je hanteert als voorwaarde die nodig zijn om er te ‘willen’ bij horen. Voor ‘erbij horen’ is onderlinge inleving in elkaar nodig ervaren studenten waarin verschillen er mogen zijn en er ruimte is om met eigen verantwoordelijkheid te experimenteren. Voor ‘erbij horen’, ervaren studenten, moet je jezelf erkennen. ‘Erbij horen’ wringt, ervaren studenten, als je van buiten naar binnen de groep komt en niemand kent, geen motivatie en werkhouding hebt of afwijkt van de dominante groepsidentiteit doordat je in de minderheid bent door gender, een andere culturele achtergrond of taalgewoonte. Studenten ervaren dat zowel de relaties buiten

als binnen de school van invloed zijn op ‘erbij horen’. Er wordt ervaren dat ‘erbij horen’, ook voor diegene die zichzelf belemmerd zien om aan te sluiten, voortdurende actieve inspanning vergt van studenten en het hele omringend netwerk.

4.3 Synthese

In deze paragraaf worden eerst bevindingen in verband gebracht met literatuur en opbrengsten vanuit deze analyse geïnterpreteerd, gericht op deelvraag drie die luidt: “Wat kan de synthese van deze inzichten, uit theoretisch en empirisch onderzoek, betekenen voor studenten als het gaat over ‘erbij horen’?” Achtereenvolgens komen wederom de zes thema’s aan bod: afstemming; identiteit; erkenning; kennen; jezelf ontsluiten; relationaliteit. Deze zes thema’s worden aan de hand van de bevindingen in het empirisch onderzoek en de inzichten uit hoofdstuk 1 en 2 doordacht. Vervolgens wordt deze deelvraag beantwoord in paragraaf 4.3.7

4.3.1 Afstemming: afstemming als daad van onderlinge verantwoordelijkheid

(...) “docenten passen zich aan als je het niet snapt, dan passen ze de les eropaan”

Studenten ervaren dat afstemming op onderlinge verschillen bijdraagt aan ‘erbij horen’. De vraag is of mensen bereid zijn om deze afstemming die nodig is voor ‘erbij horen’, te realiseren. Menselijk handelen blijkt doorgaans gericht op normalisering, waardoor ‘erbij horen’ op het spel kan staan voor mensen die afwijken of in de minderheid zijn. Mensen blijken niet geassocieerd te willen worden met mensen die kwetsbaar zijn omdat dit hun eigen positie in gevaar kan brengen (Bernardini, 2015; Nussbaum, 2010). Ook politiek beleid, gericht op zelfredzaamheid en participatie, blijkt niet bevorderend om uitsluiting te voorkomen omdat onvoldoende doordacht is wat dit betekent voor mensen met *disability* (Schuman, 2018; Bredewold, Duyvendak, Kampen, Tonkens en Verplanke, 2016). Voor afstemming op behoefte van een ander blijkt verantwoordelijkheid nodig. Dit is een kwetsbaar proces want zowel voor het signaleren van behoefte als het tonen van verantwoordelijkheid voor een ander zijn intermenselijke processen cruciaal (Biesta, 2016; Noddings, 2005; Tronto, 2013). Het signaal of het appèl dat de ander uitzendt moet wel worden opgepakt en dat is nu net het unieke van elk mens de wijze hoe diegene dat doet (Biesta, 2015). Voor het oppakken van verantwoordelijkheid is afstemming en aandachtigheid nodig (Noddings, 2005; Tronto,

2013). Als participanten opmerken: *“Erbij behoren en kansen krijgen dat is wel goed. De een is sneller dan de ander. Soms werk je met stress om het snel af te maken. Heeft de ander het niet af dan krijgt diegene van de docent toch nog kansen”* lijkt er sprake te zijn van signalering van zorgbehoefte als een daad van verantwoordelijkheid in de omgang met verschillen tussen studenten.

‘Erbij horen’ en kansen krijgen is de mogelijkheid tot perspectief, op de waarschijnlijkheid dat er iets gunstigs gebeurt, ook als je achter blijft bij de anderen omdat je bijvoorbeeld niet hetzelfde werktempo beheerst. De bieder van de kans wordt verondersteld de ander te zien, waar te nemen en de behoefte van de ander te signaleren. Voor het voelen van verantwoording is eerst lichamelijke bewustwording nodig (Merlau-Ponty, 2003; Noddings, 2005). Daarnaast is het nodig een ander te erkennen op basis van liefde, respect, gelijkwaardigheid en solidariteit (Van Heijst, 2015). Binnen het onderwijs is ruimte nodig om elkaar te ontmoeten en in dialoog met elkaar te gaan tijdens samenwerking, want daarin wordt geleerd om zich tot elkaar te verhouden en eigen verantwoordelijkheid te tonen. De docent is gelijkwaardig deelnemer die vanuit dialoog met jongeren ruimte biedt voor de ontwikkeling van verantwoording (Biesta, 2015). Opdrachten waarin samengewerkt wordt dragen bij aan ontmoeting met diegene die anders onbekend was gebleven. Door die ontmoeting met vreemden wordt geleerd zich tot elkaar te verhouden en om met onderlinge verschillen van elkaar om te gaan. Pedagogisch handelen bestaat uit het bieden van weerwoord en vraagt om interactieve vaardigheden (Meirieu, 2016).

De betekenis vanuit inzichten uit empirie en theorie over ‘erbij horen’ betekent dat studenten ruimte nodig hebben waar op basis van gelijkwaardigheid geoefend wordt om met bewustzijn elkaar te ontmoeten en samen te werken aan gemeenschappelijke opdrachten. In die ruimte zou plaats moeten zijn voor het tonen van onderlinge verantwoordelijkheid en afstemming voor elkaar uit liefde, waardering, respect en solidariteit.

Als onderzoeker werd ik mij bewust dat de kletskaart 'afstemming' evengoed een geconstrueerd begrip is en een begrip dat studenten zelf nooit hadden gekozen. Beroepsdeformatie waarin woorden worden gebruikt die onderhevig zijn aan opvattingen en tijdsbeeld en die voor lang niet alle partijen duidelijk zijn zouden niet moeten worden gebruikt in onderzoek.

4.3.2 Identiteit: Omarming van verweven diversiteit

(...) "we hadden twee jongens, als je met minder bent dan is er voor die minder aan"
(...) "Een niet Fries kan makkelijk in deze groep komen want Friezen zijn nuchter en duidelijk, een niet Fries kan er makkelijk wel bij komen" (...) "Een nieuwe student werd niet voorgesteld toen ze nieuw kwam, als je uit een ander land komt met een andere taal voel je je echt rot" (...)"Ik vind het anders als er iemand bij is, ik zou niet een ander betrekken als diegene die stil is." (...)"ls diegene 'te' of staat die hoger dan mij dan ga ik diegene er niet bij betrekken"

Uit empirie blijkt dat mensen in binaire posities ten opzichte van elkaar worden gepositioneerd namelijk Friezen/ niet Friezen, dit land/ ander land. Meisjes/ jongens, hoger/ lager, te/ niet te. Deze posities wijzen op mainstreamdenken en de behoefte aan normalisering terwijl jongeren zelf moeten leren nadenken (Meirieu, 2016). Daarvoor moeten jongeren leren waarin ze van elkaar verschillen en elkaars uniciteit leren waarderen in plaats van bestrijden (Meirieu, 2016). Mensen kunnen niet worden ingedeeld in groepen omdat verscheidenheid nooit eindimensionaal kan worden uitgelegd maar begrepen dient te worden als verschillende entiteiten die met elkaar verweven zijn en op elkaar inwerken (Collins en Bilge, 2020; Spaans en Schippers, 2020). Opdeling in binaire constructies waarin mensen binnen een bepaalde positie worden geframed zit verankerd in taal en beleid en dat doet geen recht aan mensen (Spaans & Schippers, 2020). Barrières in systemen, taaluitingen en voorzieningen moeten worden doordacht om binaire positiestelling te voorkomen. Recht doen aan

verscheidenheid en leerbehoefte van alle studenten is hetgeen bevorderd moet worden, daarvoor moeten mensen niet gegroepeerd worden (Liekens en Koneczny, 2019). Identiteit moet niet worden ontkend maar moeten studenten kunnen inbrengen in het leren en daarvoor erkenning ondervinden (Flood en Banks, 2021). Daarbij zou er aandacht moeten zijn voor verscheidenheid in perspectieven en deze met elkaar moeten worden verkend, gericht op de betekenis van ‘erbij horen’ en de behoefte die er onder ligt. Transculturele en historische elementen blijken diepgeworteld in de identiteit. Als er vanuit een specifiek standpunt invulling gegeven wordt aan ‘erbij horen’ en wat daarvoor nodig is gaat dit volkomen voorbij aan de uniciteit en het perspectief van elk mens (Collins& Bilge, 2020; Vergès, 2019)

De betekenis vanuit inzichten uit empirie en theorie over ‘erbij horen’ betekent dat studenten niet moeten worden verdeeld op basis van een enkele entiteit omdat dit geen recht doet aan wie en hoe ze zijn. Er zou afgestemd moeten worden op behoefte, keuze en er zou vrijheid moeten worden ervaren voor ‘erbij horen’ om de eigen identiteit in te brengen door studenten.

4.3.3 Erkenning: Ruimte voor erkenning van en door iedereen

(...) “Er bij behoren gaat over jezelf geven. Ik vind het wel fijn om te zorgen dat iemand erbij behoort” (...) “het is net hoe diegene het zelf doet. Ik vind het anders als er iemand bij is, ik zou niet een ander betrekken als diegene die stil is.” (...) “Is diegene te of staat die hoger dan mij dan ga ik diegene er niet bij betrekken”.

De onzekerheid die letterlijk wordt uitgesproken en het gegeven dat het dan extra fijn is als de ander je erbij betreft, maakt inzichtelijk dat het lijkt of erkennen, naast de ander zien, ook vraagt dat de ander zich in kan inleven, verbeelden in de onzekerheid van de ander. Inleven en verantwoordelijkheid tonen is leerbaar door training (Hamington, 2012). Erkenning wordt dan als het ware een beoordeling omdat het vraagt om aanvaarding of goedkeuring van de ander. Uit bovenstaand fragment blijkt ook dat erkenning niet vanzelfsprekend is. Uit het fragment *“als diegene hoger staat dan mij of te is ga ik die er niet bij betrekken* “blijkt dat onderlinge verschillen worden waargenomen en het persoonsafhankelijk is of en hoe verantwoordelijkheid voor de ander wordt opgepakt (Biesta, 2015; Tronto, 2013). Wat bedoeld wordt met ‘te’ en ‘hoger staan’ wordt niet expliciet vermeld. Wel kan opgemerkt worden dat het gaat om

verschillend zijn ten opzichte van jezelf, wat die erkenning klaarblijkelijk onder druk kan zetten. Ook wordt duidelijk dat het al dan niet erkenning geven aan de ander een bewuste of onbewuste reactie kan zijn. Een bewuste afwijzing of niet erkenning van de ander omdat die ander ‘te’ is of hoger staat, veronderstelt een binaire machtsrelatie. Er zullen altijd mensen zijn die voor het erkennen van de hulpvraag en het uitvoeren van hulp afhankelijk zijn van een nabije naaste (Kittay, 2013). Deze mensen die ingaan op de hulpvraag van een nabije ander zijn vaak diegene die al zijn belast met extra zorgtaken, veelal vrouwen, waardoor de gemarginaliseerde positie waarin ze al verkeren verder wordt versterkt (Tronto, 2013). Zorg wordt immers nog altijd als minderwaardig of als vrouwenarbeid gezien terwijl mensen die *privileged* zijn zorgtaken kunnen afkopen (Tronto, 2013; Robinson, 2010). Verantwoordelijkheid voor de erkenning van anderen en menselijke hulpvragen, ook voor diegene die vreemd of anders is of diegene die wij niet kennen, is een taak van elke burger uit oogpunt van voortbestaan van de democratie in een pluriforme samenleving (Meirieu, 2016; Biesta, 2015; Tronto, 2013; Robinson, 2010).

Vanuit inzichten uit empirie en theorie over ‘erbij horen’ betekent dit dat studenten ruimte en beleid moeten ervaren waarin ieder erkend wordt uit politiek en humaan perspectief. Erkenning is een zorgtaak voor allen en niet voorbehouden aan diegene die direct naast iemand staat met een zorgbehoefte.

4.3.4 Kennen; een daad van verantwoordelijkheid

(...) “sommige docenten moedigen aan, docenten kennen je” (...) “duidelijkheid is wel nodig, docenten wijzen wel de weg zodat je overzicht kan houden”

Gekend worden waardoor je de kans krijgt overzicht te houden, wordt bedreigd doordat nu ervaren wordt dat niet elke docent dit voorstaat. Het blijkt echter uit wetgeving volgens het VN-verdrag Handicap dat belemmeringen dienen te worden weggenomen omdat iedereen ongeacht de beperking gelijke kans heeft om mee te doen. Het bevorderen van kansgelijkheid en onderwijs-zorg afstemmen op behoefte verbetert de positie voor mensen met *disability* (Cobigo et al., 2016). Echter dit gaat voorbij aan het universele recht van mensen om niet gediscrimineerd te worden door speciale aanpassingen alleen voor hen te organiseren (Schippers, Bakker & Peters, 2018). In beleid zou preventief aandacht moeten zijn voor het voorkomen van uitsluitende

effecten zoals stigmatisering en patriarchisme, omdat het voorbij gaat aan individuele rechten van mensen om te kunnen zijn wie zij zijn en daaraan expressie te geven (Collins & Bilge, 2020; Bernardini, 2015). Ook zou beleid zich niet moeten richten op het bieden van gelijke kansen omdat de uitkomsten, ondanks het aanbod van gelijke kansen, heel divers en ongelijk zijn en uitsluiting verhult (Swierstra & Tonkens, 2011). Aanbod van kansen, zelfredzaamheid en participatie zijn onderdeel van het huidige discours waardoor de verantwoordelijkheid van beleidsmakers om af te stemmen op verschillen en niemand uit te sluiten, bepaald door wetgeving, alsnog wordt genegeerd (Swierstra en Tonkens, 2011; Mouffe, 2013; Bredewold, Tonkens en Trappenburg, 2016).

Zorgethisch beleid richt zich op de erkenning dat mensen meer gelaagd zijn door de verschillende entiteiten binnen elk mens. Daardoor zijn zij niet in te delen in categorieën waarvoor een bepaald aanbod voor hen wordt afgestemd om mee te kunnen doen (Collins & Bilge, 2020; Bernardini, 2015). Daarnaast wordt mensen alsnog te kort gedaan door op hen af te stemmen met een kans om hen te emanciperen, omdat zij daardoor alsnog ook binnen hun eigen onderlinge groep kunnen worden gestigmatiseerd of uitgesloten (Bernardini, 2015; Nussbaum, 2010). Bovendien hebben mensen recht om onderwijsinclusie te ervaren vanuit wetgeving en hoeven zij helemaal niet afhankelijk te zijn van kansen van anderen, dit vergroot namelijk de kwetsbaarheid (Nussbaum, 2010).

Het blijkt dat studenten ervaren dat zij iemand moeten kennen en vertrouwen als voorwaarde voor het geven van hulp. Door dit te onderkennen en daarin te onderwijzen bij samenwerking en ontmoeting zou worden bijgedragen aan het vergroten van capaciteiten van samenwerken en verantwoordelijk op elkaar reageren (Meirieu, 2016). Deze oefening in het tonen van verantwoordelijkheid kan aangeleerd worden (Hamington, 2012).

Studenten zouden niet afhankelijk moeten zijn van de willekeur van anderen of zij gekend worden of kansen krijgen om zich te ontwikkelen. Docenten zouden verantwoordelijkheid moeten tonen door de behoefte van elke student te zien en zich daar vervolgens op af te stemmen. Daardoor blijft geen student ongekend.

4.3.5 Jezelf ontsluiten; uit wilskracht en bewustwording

(...) “We weten wel dat er verschillen zijn. Het is iedereen zijn eigen keuze. Als je samen werkt maak je afspraken, anders laten we elkaar vrij. Het moet uit jezelf komen maar om erbij te horen heb je die check of je meedoet wel nodig. Doordat ik geen familie heb kan ik mijzelf redden en stel me onafhankelijk op. Iedereen is hierin anders. Dat ligt ook aan opvoeding. Mijn ouders zijn gescheiden en ik heb mijzelf moeten redden en ik ben jong uit huis gegaan. Zij is de jongste en wel veel thuis en zij bespreekt alles nog thuis. Dat is anders, dan ben je dat gewend dat je erbij kunt zijn, bij de groep”

Ik vind het anders als er iemand bij is, ik zou niet een ander betrekken als diegene die stil is. (...) “Is diegene te of staat die hoger dan mij dan ga ik diegene er niet bij betrekken”.

Wat opvalt binnen het empirisch onderzoek is de ambiguïteit van het omgaan met onderlinge verschillen. Enerzijds blijkt dat onderlinge verschillen worden geaccepteerd en anderzijds blijkt uit bovenstaand fragment dat diegene met wie geen overeenstemming wordt ervaren er niet bij wordt betrokken. Deze ambiguïteit is ook terug te vinden in literatuur waarin enerzijds aan bod komt dat verschillen nodig zijn die overbrugd moeten worden (Mouffe, 2013; Meirieu, 2016) en anderzijds de persoonlijke ontwikkeling en uniciteit voorop staan (Biesta, 2015). Het blijkt uit pedagogisch perspectief essentieel dat studenten zich leren verhouden tot elkaars verschillen uit oogpunt van een pluriforme, inclusieve samenleving. Elementen als actief onderwijzen zodanig dat samenwerken begeleid wordt en vaardigheden worden aangeleerd, dragen bij aan het bevorderen van inclusie (Meirieu, 2016). Tegelijkertijd zouden studenten in vertrouwen mogen worden die ze al zijn door te leren over hoe zij zelf verantwoordelijk reageren op anderen (Biesta, 2015).

Wat betekent deze ambiguïteit van ‘erbij horen’ voor studenten, waarin zowel het zich verhouden tot elkaars verschillen als de eigen identiteit centraal lijken te staan? Mensen hebben vrijheid om te worden wie zij zijn en het maken van keuzes in vrijheid in het kader van democratie (Collins & Bilge, 2020; Nussbaum, 2010). Echter, deze vrijheid is gebaseerd op vrijheid in relatie met anderen zodat iedereen vrijheid kan ervaren (Biesta, 2015; Meirieu, 2016; Tronto, 2013; Robinson, 2010). De zorg die dit veronderstelt, om notitie van de noden van een ander te nemen, maakt dat vrijheid en zorg verweven

aspecten zijn en tegelijkertijd een politieke aangelegenheid uit plicht vanuit verantwoordelijkheid voor elkaar in een vrije samenleving. Zorg is niet louter een relationele aangelegenheid uit wederkerigheid, maar een beleidsaangelegenheid om anders zorg te organiseren uit oogpunt van de plicht tot verantwoordelijkheid zodat iedereen mee kan doen (Kittay, 2015).

(...) “Er bij behoren gaat over jezelf geven. Ik vind het wel fijn om te zorgen dat iemand erbij behoort” (...) “Ik ben een doener” (...) “Wat me goed idee lijkt is dat we naar leraren sturen hoe wij zijn zodat zij rekening kunnen houden en weten hoe wij zijn”

Als studenten aangeven wie en hoe zij zijn en daarin aangeven dat hun behoefte is dat er rekening met hen wordt gehouden en ondersteuning nodig hebben omdat zij doeners zijn, geeft dat blijk zelferkenning. Voor erkenning van jezelf en anderen is het vormen van een zelfbeeld gericht op hoe je bent essentieel (Biesta, 2015) en daarnaast is respect en waardering nodig (Van Heijst, 2015). Mensen willen zich gewaardeerd voelen om wie en hoe zij zijn en niet om hetgeen waarin zij afwijken van anderen (Biesta, 2015; Cobigo et al., 2016) Rolinvulling, gericht op individuele behoeften, draagt bij aan wederkerige relaties die leiden tot waardering en ‘erbij horen’ (Schippers, Bakker & Peters, 2018). Er blijkt echter een tendens te zijn onderwijs te individualiseren uit oogpunt van efficiency (Meirieu, 2016). Daardoor staat zelferkenning onder druk omdat anderen nodig zijn voor het ervaren van waardering en respect om een zodanig zelfbeeld te ontwikkelen dat ontdekt wordt hoe je er als mens toe doet en verantwoordelijk reageert wat bijdraagt aan ‘erbij horen’ (Biesta, 2015). Daarvoor zouden mensen niet moeten ervaren ingedeeld te worden in binaire posities, omdat dit stigmatiseert doordat andere verweven entiteiten miskend blijven waardoor zelferkenning belemmerd wordt. Daarnaast moet er aandacht zijn voor discursieve effecten binnen groepen en instellingen die uitsluiting bevorderen en afbreuk doen aan zelfrespect (Collins en Bilge, 2020; Spaans en Schippers, 2020; Vergès, 2019). Zelfstigma door onterechte stereotypering kan ontstaan doordat mensen dat gedrag gaan internaliseren wat kan leiden tot een vervormd zelfbeeld (Spaans & Schippers, 2020). Emancipatie kan inwerken op zelfrespect doordat diegene die zich willen bevrijden vanuit een gemarginaliseerde positie, zich niet geassocieerd willen zien met kwetsbare mensen waardoor deze alsnog uitgesloten worden (Bernardini, 2015). Pedagogisch

handelen gericht op het creëren van ruimte voor bewustwording geeft studenten inzicht in hoeverre de wil er is om zich te verbinden en te reageren op het appèl uit verantwoordelijkheid van de ander en zichzelf (Biesta).

4.3.6 Relationaliteit: verweven en verantwoordelijk

Pedagogisch handelen is gericht op relationaliteit (Biesta, 2015). Niet eenzijdig van pedagoog naar student maar als een verweven proces van alle betrokkenen in de gemeenschap zowel binnen als buiten de school. Mensen kunnen immers niet opgedeeld worden in delen doordat verschillende entiteiten met elkaar verweven zijn (Collins & Bilge, 2020). Ook zijn groepen waarin mensen interacteren steeds bepalend voor de wijze hoe ‘erbij horen’ ervaren wordt en vorm wordt geven, afhankelijk van de eigen positie en die van anderen studenten in de groep (Spaans & Schippers, 2020). De wijze waarop mensen erkend en gewaardeerd worden speelt een rol in relationaliteit en heeft invloed op hoe studenten ‘erbij horen’ beleven (Van Heijst, 2015). Relationaliteit kan pedagogisch gezien niet onbelicht blijven en vraagt voor studentenzorg een verantwoordelijke rol van docenten. Temeer omdat bekend is uit onderzoek dat mbo-studenten gemiddeld vaker in een kwetsbaar netwerk verkeren ten opzichte van hoger opgeleiden (De Haan, Baay en Yerkes, 2015). Patronen die gericht zijn hoe mensen met zichzelf en anderen omgaan worden doorgegeven in de overdracht van generatie op generatie (Van Nistelrooij, 2015). ‘Erbij horen’ lijkt op grond van het voorgaande sterk relationeel verbonden en verweven te zijn binnen netwerken.

4.3.7 Beantwoording deelvraag drie: synthese

In dit hoofdstuk werd inzicht geboden in de geleefde ervaring van ‘erbij horen’ door mbo studenten en zijn de uitkomsten van die ervaringen doordacht aan de hand van zorgethische en andere literatuur om vanuit de dialoog tussen empirie- en literatuurbevindingen een antwoord te geven op deelvraag drie van dit onderzoek. De vraag luidt als volgt: “wat kan de synthese van inzichten, uit theoretisch en empirisch onderzoek, betekenen voor studenten als het gaat over ‘erbij horen’?”

Uit de synthese van inzichten, uit theoretisch en empirisch onderzoek, kan geconcludeerd worden dat studenten voor ‘erbij horen’ ten eerste beter op de hoogte

zouden moeten zijn van hun rechtspositie als het gaat om ervaren van inclusie en het voorkomen van uitsluiting. Ten tweede blijkt dat studenten in een afhankelijkheidspositie zitten ten aanzien van anderen voor hun ontwikkeling. Als derde punt blijkt dat verantwoordelijkheid en erkenning centraal in het onderwijsprogramma zouden moeten staan omdat dit bijdraagt aan 'erbij horen'. Als vierde blijkt dat andersheid om aandacht vraagt in het begeleidingsproces. Het vijfde punt van aandacht betreft het sterk verweven relationele aspect van 'erbij horen'. Als zesde en laatste punt blijken er voorwaardenscheppende maatregelen nodig voor de realisatie van goed onderwijs voor 'erbij horen'. Deze zes punten zullen hier worden toegelicht.

Ingaand op het eerste punt blijkt dat studenten niet op de hoogte zijn van de eigen rechtspositie. De studenten spreken over kansen en ervaren dit als een gunst die zij verleend krijgen. Zij lijken niet zelf op de hoogte te zijn van hun recht op onderwijsinclusie op basis van het VN Verdrag en de verplichting van zowel de overheid als de school om zodanig beleid te voeren dat uitsluiting wordt voorkomen.

Als tweede punt blijkt dat persistente afstemming op behoefte van studenten noodzakelijk is zodanig dat zij geen belemmering ervaren om mee te doen met zowel de lesinhoud als met groepsgenoten onderling. Studenten zijn daarvoor afhankelijk van de verantwoordelijkheid en afstemming van anderen. Dat betekent een voortdurende afhankelijke positie voor studenten waarin onzeker is in hoeverre de ander zich uit verantwoordelijkheid wil afstemmen op de student en diens behoefte. Deze afhankelijkheidspositie knelt en zet 'erbij horen' nu op het spel voor studenten.

Als derde punt blijkt dat verantwoordelijkheid en erkenning centraal in het onderwijsprogramma zouden moeten staan omdat dit bijdraagt aan 'erbij horen'. Uit de literatuurverkenning blijkt het belang van het tonen van verantwoordelijkheid en het geven van erkenning vanuit waardering en respect als essentiële vaardigheden voor 'erbij horen'. Echter, uit het empirische onderzoek, waarin de ervaring van studenten is onderzocht, blijken deze vaardigheden ondervertegenwoordigd te zijn. Vanuit pedagogisch perspectief blijken er gerichte aanwijzingen te zijn dat performatieve training en onderricht in samenwerken en ontmoeten bijdragen aan verantwoordelijkheid. Studenten zouden dan zodanig erkend worden door anderen en zichzelf in hun verweven identiteiten om een volwaardig zelfbeeld te ontwikkelen dat

nodig is om erbij te horen. Inzichten betekenen dat er pedagogisch zodanig wordt gehandeld dat studenten ervaren dat zij zowel individueel als in de groep worden benaderd vanuit een perspectief van vrijheid en ruimte waarin zij zich kunnen ontwikkelen in de omgang met eigen verantwoordelijkheid in relatie met anderen.

Als vierde punt blijkt dat aandacht voor andersheid actief moet worden begeleid. Door met verschillende anderen samen te werken wordt geoefend om zich tot elkaar te verhouden, om erbij te horen, ook met hetgeen nog niet gekend of onbekender is op het gebied van sekse, gender, *disability*, taal en cultuur. Daarbij is het noodzaak, vanuit alle gelijkwaardige perspectieven van elke student ervaringen te horen met betrekking tot 'erbij horen', om historische en culturele betekenissen van hetgeen gezegd wordt met elkaar te doorgronden en de betekenis ervan te verkennen.

Als vijfde punt blijkt dat er aandacht zou moeten zijn van het relationeel aspect van 'erbij horen'. Dit is niet begrensd binnen het onderwijs maar verweven met alle betrokkenen. Patronen van 'erbij horen' of afwijzing zijn verweven met familiegeneraties en kunnen door overlevering worden opgenomen, of gestigmatiseerd, in het eigen levensverhaal.

Als zesde punt tenslotte, blijkt dat voor het realiseren van 'erbij horen', er voorwaardenscheppende maatregelen nodig zijn. Als studenten zich willen ontwikkelen en daarvoor op de aanzet van anderen verantwoordelijkheid willen tonen draagt dat bij aan 'erbij horen'. Daarvoor zijn samenwerking, ontmoeting en goede pedagogiek nodig door het scheppen van ruimte, dialoog en leren zich te verhouden tot anderen en omgaan met de spanningen die dat met zich mee kan brengen.

5 Zorgethische analyse

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de vierde deelvraag van dit onderzoek: “Wat kunnen de verkregen inzichten met betrekking tot ‘erbij horen’ bijdragen aan goede zorg vanuit zorgethisch perspectief?”

Volgens de werkwijze van de Utrechtse zorgethiek worden de bevindingen in het onderzoek aan de hand van kritische inzichten, die vooraf aan het onderzoek als kijklens zijn opgesteld, bediscussieerd en geanalyseerd. Verantwoordelijkheid en kwetsbaarheid zijn als kijklenzen geformuleerd op basis van eerdere inzichten vanuit hoofdstuk een en twee van deze thesis. Verantwoordelijkheid, blijkt uit hoofdstuk twee, is gelegen in de wijze waarop er gereageerd wordt op het appèl van de ander en staat daarmee direct in verband met ‘erbij horen’ bij jezelf en anderen. Daarnaast ligt er vanuit *disability studies* perspectief een normaliseringsopdracht omdat alle mensen recht hebben erbij te horen, ook als zij – in de context van de huidige samenleving of op enig moment in de tijd - kwetsbaarder zijn dan anderen. Elk mens is immers kwetsbaar. Door nataliteit, ziekte en sterven zijn we als mens kwetsbaar omdat dit hoort bij de menselijke staat van zijn. Tevens blijkt dat mensen kwetsbaar worden door het toedoen van anderen. Daarom wordt het relevant geacht om vanuit verantwoordelijkheid en kwetsbaarheid de bevindingen te doordenken om te bepalen wat goede zorg zou zijn vanuit zorgethisch perspectief. Door in deze discussie aandacht te schenken aan het weerleggen van tegenstrijdigheden wordt getracht een bijdrage te leveren hoe zorgethische theorie de inzichten uit hoofdstuk vier van deze thesis kan verrijken en hoe de ervaringen van studenten met ‘erbij horen’ een bijdrage kunnen leveren aan zorgethische perspectieven. In paragraaf 5.2 wordt vanuit zorgethisch perspectief kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid en hoe deze zich verhouden met goede zorg bediscussieerd. In paragraaf 5.3 wordt antwoord gegeven op de vierde deelvraag hoe de verkregen inzichten met betrekking tot ‘erbij horen’ bijdragen aan goede zorg voor studenten vanuit zorgethisch perspectief.

5.2 Verantwoordelijkheid voor universele kwetsbaarheid

Het blijkt dat vanuit zorgethisch perspectief zorg zich niet zou moeten richten op het voorkomen van kwetsbaarheid omdat daarmee ontkend wordt dat iedereen kwetsbaar is.

De angst en spanning die gepaard gaat met eigen kwetsbaarheid en die van anderen, zou een opdracht moeten inhouden voor alle mensen om zich tot kwetsbaarheid te leren verhouden in het kader van leven in een pluriforme, inclusieve, democratische samenleving (Tronto, 2013).

Vanuit bovenstaande stelling volgt hier daarom een pleidooi om vanuit zorgethisch perspectief en de erkenning dat elk mens kwetsbaar is en erbij hoort, aandacht te tonen voor de dialoog als aspect van goede zorg (Biesta, 2015; Meirieu, 2016; Noddings, 2005). Door het luisteren met aandacht naar de verhalen van anderen, door afstemming op de ander in dialoog wordt wederzijds begrip vergroot (Noddings, 2005). ‘Erbij horen’ blijkt gerelateerd aan relationele verbondenheid en het gevoel ertoe te doen en erbij te horen wordt tussen de generaties aan elkaar overgedragen en geïnternaliseerd (Van Nistelrooij, 2015). Goede zorg omvat afstemming op de noden van de ander zodat de ander recht wordt gedaan door het tonen van aandacht (Noddings, 2005; Van Nistelrooij, 2015). Wederzijds aandachtig naar elkaar luisteren, dat nodig is voor ‘erbij horen’, kan stagneren door haperende relationele aspecten of een verstoorde identiteit of zelfbeeld door miskennen waardoor goede zorg op het spel staat. Zelfstigmatisering of miskennen kan zodanig vervormend zijn voor het zelfbeeld en de identiteit dat onmogelijk uitwisseling plaats kan vinden en er geen ruimte is voor luisteren naar het narratief van de ander. Voor erkenning die nodig is voor het vormen van identiteit en zelfbeeld is liefde, waardering en respect vanuit gelijkwaardigheid nodig. Als deze elementen ontberen, kunnen gevoelens van miskennen en afwijzing ontstaan die belemmerend zijn voor ‘erbij horen’ (Van Heijst, 2015). Daarmee lijkt een oplossing om uitsluiting te voorkomen voor de hand liggend: door mensen te stimuleren met elkaar in dialoog te gaan en elkaar te erkennen zouden diegene die nu belemmerd worden in ‘erbij horen’ worden bevrijd uit hun gemarginaliseerde positie (Tronto, 2013; Van Heijst, 2015).

Tegendenken

Tegendenkend is het niet reëel te denken dat de dialoog en het erkennen van elkaar leidt tot bevrijding van de gemarginaliseerde positie en miskennen wordt opgeheven.

Ten eerste is het niet reëel omdat zorg veelal voorbehouden is aan nabije naasten. Diegenen die zorgen behoren vaak tot een gemarginaliseerde groep net als hun zorgvragers, waardoor de miskennis doorgaat in plaats van te worden opgeheven. Zorg wordt nu te vaak als een privézaak opgevat waardoor het bepaalde groepen, zoals vrouwen en nabije naasten, tot de rand van de samenleving marginaliseert, terwijl zorg een politieke bezigheid is van en voor alle burgers (Tronto, 2013).

Ten tweede blijkt door emancipatie en de keuze onderling een dialoog te stimuleren om mensen te bevrijden uit een gemarginaliseerde positie ook niet zonder risico, omdat mensen onderling niet geassocieerd willen worden met zwakte. Vervolgens dreigt onderlinge discriminatie en vindt alsnog uitsluiting plaats. Om dit tegen te gaan, is het noodzakelijk dat binnen een zorgpraktijk geanalyseerd wordt wie door machtsmechanismen wordt uitgesloten en hoe zich dat verhoudt tot moraliteit. Dit wordt immers alleen zichtbaar in onderlinge relaties in een gezamenlijke zorgpraktijk (Tronto, 2013; Walker, 2007).

Ten derde blijkt het nodig dat beleid wordt aangepast zodat binnen instituties uitsluitende machtsmechanismen worden opgeheven, omdat vooralsnog blijkt dat taalconstructen en blokkades zodanig uitsluitende effecten bevatten die niet op te heffen zijn met louter dialoog en erkenning (Tronto, 2013).

Ten vierde blijkt de huidige maatschappij doordrongen van politieke perspectieven die zowel meritocratische als neoliberale opvattingen lijken te bekrachtigen, die gericht zijn op normalisering. Hierdoor voelen mensen zich uitgenodigd kansen aan te grijpen voor individuele resultaten waarbij zij zelf wel 'erbij horen' en levenskwaliteit kunnen ervaren, in tegenstelling tot anderen die niet aan de normaliseringsnorm kunnen voldoen (Tronto, 2013; Robinson, 2010). Deze huidige politieke perspectieven en daaruit voortkomend beleid zijn niet te ontcrachten met dialoog als stimulans om erbij te horen en het geven van erkenning om bij te dragen aan inclusie.

Ten vijfde lijkt het luisteren naar elkaar in dialoog, om menselijke kwetsbaarheid te overbruggen, niet voldoende om *othering* tegen te gaan. Hierdoor worden bepaalde groepen meer uitgesloten dan anderen waardoor zij er stelselmatig minder of niet bijbehoren. Het willen tonen van verantwoordelijkheid en meedoen staat onder invloed

van het appèl van de ander in een wederzijds dialoog (Biesta, 2015) en politieke invloeden (Robinson, 2010; Tronto, 2013). Daarnaast spelen menselijke humane invloeden vanuit liefde en erkenning (Van Heijst, 2008) en afstemming door de noden van de ander te horen en te zien (Noddings, 2005; Tronto, 2013) een grote rol bij het tonen van verantwoordelijkheid voor elkaar. Daarvoor is anders kijken naar invloeden van geschiedenis en cultuur op menselijke ontwikkeling en patronen nodig die ‘erbij horen’ voortdurend beïnvloeden (Vergès, 2019).

Omdenken

Het blijkt op grond van de hiervoor beschreven vijf aspecten dat voor ‘erbij horen’ de dialoog aangaan niet voldoende is doordat uitsluitende effecten diep verweven zitten in de maatschappij en ons handelen. De menselijke inspanning om vanuit verantwoordelijkheid voor elkaar de dialoog aan te gaan moet niet in de ban worden gedaan, zeker niet. Echter, er is meer nodig voor bevorderen van een inclusieve samenleving waarin ieder telt, ook diegene die niet of onvoldoende wordt gehoord en niet mee doet aan de dialoog door eigen toedoen of toedoen van anderen (Tronto, 2013).

Voor ‘erbij horen’ is zowel het ervaren van negatieve als positieve vrijheid nodig waarin eigen keuzevrijheid zonder externe beïnvloeding gepaard gaat met het voortdurend bijstellen van keuzes uit het perspectief van verantwoordelijkheid voor iedereen uit oogpunt van inclusie en democratie (Tronto, 2013). In een crisissituatie waarin urgentie cruciaal is omdat het vitaal belang van de samenleving wordt aangetast, blijkt verantwoordelijkheid voor de anderen, ook voor diegene die ons onbekend zijn, realiseerbaar omwille van het voortbestaan van de samenleving en om de dreiging tot erger te voorkomen (Robinson, 2010). Daarom zou zorg vanuit politieke urgentie doordacht moeten worden en deel uit moeten maken van verantwoordelijk beleid waarin uitsluitende machtsmechanismen worden opgeheven (Robinson, 2010; Tronto, 2013). Echter, beleid wordt gemaakt door mensen en zij vertegenwoordigen het opgesteld beleid. Maar ook zij zelf zullen met uitsluitende machtsmechanismen worden geconfronteerd waardoor onbewust blokkades en beperkingen aan burgers worden opgelegd waardoor niet op de noden van de mensen wordt afgestemd. De verantwoordelijkheid die nodig is voor het uitvoering geven aan inclusief beleid en de

erkenning die nodig is voor het relationeel aspect voor ‘erbij horen’ wordt door beleid dan alsnog belemmerd (Tronto).

Naast het stimuleren van dialoog voor het bevorderen van ‘erbij horen’ en zorgzaam beleid lijkt er meer nodig om uitsluiting te voorkomen en ‘erbij horen’ vanuit verantwoordelijkheid voor menselijke kwetsbaarheid te doordenken. De vijfde fase van het zorgmodel van Tronto (2013) stelt solidariteit als essentieel principe voor het bevorderen van zorg zodanig dat iedereen kan deelnemen aan de maatschappij (Tronto, 2013). Solidariteit is niet vrijblijvend en vraagt actief bewustzijn en verantwoordelijkheid handelen om elkaar verder te helpen in het algemeen belang dat boven het individueel of utilistisch belang uitgaat en verschillen te overbruggen (Robinson, 2010; Tronto, 2013.).

Verantwoordelijkheid als handeling kan door performatieve handeling aangeleerd worden door actieve oefeningen, gericht op inleven en dialoog in een groepssetting zoals dat nu gebeurt in educatieve trainingen voor zorgprofessionals (Hamington, 2012). Het doel, namelijk ‘erbij horen’ in het kader van inclusie, rechtvaardigt dat iedereen meedoet en dat oefening niet voorbehouden blijft aan louter diegene die nu al zorgtaken hebben, want zij worden doorgaans zelf gemarginaliseerd (Kittay, 2015; Tronto, 2013). Daarvoor zou doordacht moeten worden of verantwoordelijkheidszorg voor inclusie kan worden opgenomen (Tronto, 2013). Daarnaast zou beleid, gezamenlijk opgesteld met groepen die zich nu bezighouden met zorgtaken, zich richten op levenskwaliteit, solidariteit en erkenning van relationaliteit van mensen in plaats van de focus op individuele welvaart. Zorg voor ‘erbij horen’ in het kader van inclusie vraagt om bovengenoemd beleid waar de mens zelf in positieve vrijheid met andere mensen het uitgangspunt van politiek handelen is (Robinson, 2010; Tronto, 2013; Vergès, 2019).

5.3 Beantwoording deelvraag 4: zorgethische inzichten

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de vierde deelvraag van dit onderzoek: “Wat kunnen de verkregen inzichten met betrekking tot ‘erbij horen’ bijdragen aan goede zorg vanuit zorgethisch perspectief?”

Vanuit zorgethisch perspectief blijkt dat zorg voor ‘erbij horen’ verweven is met de levens van alle mensen vanuit universele kwetsbaarheid. Dat maakt iedereen meerzijdig relationeel verantwoordelijk om daar voor zorg te dragen. Vanuit deze constatering lijkt het essentieel dat zorg voor ‘erbij horen’ onderdeel wordt van inclusief beleid.

Miskennis, een verstoord zelfbeeld en uitsluiting bedreigen ‘erbij horen’ omdat relationele verantwoordelijkheid wordt vermeden of stagneert. Ook al zou zorg voor ‘erbij horen’ onderdeel worden van een inclusieve beleidsagenda, blijkt dat er meer nodig is om iedereen aan te zetten tot relationele verantwoordelijkheid.

Ten eerste is het noodzaak dat machtsmechanismen die zorgzaam beleid ondermijnen worden onderkend en worden opgeheven. Daarvoor is een inclusieve visie en het actief uitdragen daarvan een voorwaarde. Dat vraagt voortdurend een houding van verantwoordelijk bewustzijn van alle betrokkenen.

Ten tweede zouden alle mensen moeten worden erkend in behoefte aan ontwikkeling op het gebied van verantwoordelijkheid en onderlinge erkenning die nodig is voor ‘erbij horen’. Het blijkt dat verantwoordelijkheid voelen en nemen aangeleerd kan worden door performatieve oefening. Deze vorm van belichaamde zorg, *embodied care*, erkent ten eerste dat kennis over zorg in ons lichaam zit opgeslagen. En ten tweede dat we allen, doordat we als klein kind ooit zijn verzorgd door anderen, hiermee bekend zijn. Dat zou betekenen dat zorg voor verantwoordelijk handelen en de reflectie daarop zorgt voor passende afstemming. Educatieve scholing zou gericht moeten zijn om vaardigheden gericht op verantwoordelijkheid en erkenning actief te trainen.

Ten derde blijkt dat door een overheersend ideaal als economische hegemonie voorop te stellen, menselijke waarden ongezien blijven. De efficiency en de druk die dit ideaal met zich meebrengt gaat ten koste van tijd voor ontmoeting en dialoog die nodig is voor de verantwoordelijkheid voor het relationeel aspect van ‘erbij horen’. Levenskwaliteit

van mensen zou als nieuw ideaal leidend gemaakt moeten worden, om recht te doen aan inclusie in een pluriforme samenleving.

Tenslotte blijkt als vierde punt dat onderlinge erkenning bijdraagt aan ‘erbij horen’ en miskennen uitsluiting veroorzaakt. Voor onderlinge erkenning zouden machts patronen doorbroken moeten worden om plaats te maken voor ruimte voor menselijke ontmoeting en dialoog.

Enigszins onzeker lees ik de analyse over. Miskennen is een vervorming, een dissociatie waar ik zelf nooit mee geassocieerd wilde worden. Ik veroordeelde altijd mensen bij wie ik ook maar enige vorm van zelfafwijzing bespeurde. De ontdekking dat mijn eigen miskennen heeft geleid tot een ‘hobbelige’ schoolcarrière stemt mij verdrietig. Tegelijkertijd ervaar ik kansen om de miskennen onder ogen te zien en nieuwe wegen in te slaan waarbij zelf erkenning een grotere rol gaat innemen dat het tot nu toe heeft gedaan.

6 Conclusie en aanbevelingen

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt in paragraaf 6.2 de centrale vraag van deze thesis beantwoord die luidt: “Wat is de geleefde ervaring van mbo-studenten Verzorging met ‘erbij horen’ en wat kunnen deze inzichten betekenen voor goede pedagogische onderwijszorg binnen het mbo?” Vervolgens worden in paragraaf 6.3 aanbevelingen gedaan op welke wijze vorm kan worden gegeven aan goede onderwijszorg voor mbo-studenten verzorging.

6.2 Conclusie

‘Erbij horen’ wordt door mbo- studenten Verzorging ervaren als een meervoudig, meerzijdig relationeel verweven ontsluitingsproces. Dit is een precair proces waarop goede pedagogische onderwijszorg zich zou moeten afstemmen.

Pedagogische onderwijszorg is georganiseerd in en wordt gestuurd door beleid dat van invloed is op ‘erbij horen’. Beleid dat de inclusie opdracht ontkent en voorbijgaat aan behoeften van studenten, efficiëntie vooropstelt in plaats van ruimte voor ontmoeting en studenten niet zelf betreft in het beleid, moet worden doorbroken. Beleid zou deze elementen wél moeten erkennen zodat dit bijdraagt aan ‘erbij horen’.

Pedagogische onderwijszorg vraagt verantwoordelijkheid van pedagogen om op het appèl van studenten in te gaan en daar verantwoordelijk op te reageren. Dit interactieproces vraagt een hoge mate van bewustzijn van de pedagoog en inzicht in erkenning en miskennis van zichzelf en anderen ter voorkoming van uitsluiting en het bevorderen van inclusie.

Voor goede pedagogische onderwijszorg is het nodig dat pedagogische handeling zich richt op erkenning dat de wereld iedereen toebehoort en de student daar onderdeel van uitmaakt en een positie inneemt. Er zou ruimte moeten zijn waarin de ‘ander’ en diegene waar de student zich normaliter niet toe verhoudt wordt ontmoet tijdens samenwerken en dialoog. De pedagoog zou dit proces moeten faciliteren door het bieden van tijd, ruimte, samenwerkingsopdrachten en begeleiding vanuit vertrouwen, erkenning en dialoog in onderlinge interactie.

De pedagogisch handeling zou uit oogpunt van onderwijszorg zich zou moeten richten op de erkenning van de uniciteit van elke student en niet op specifieke groepen omdat

dit 'erbij horen' belemmert en onderlinge discriminatie bevordert. Maternalisme moet worden voorkomen bij groepen vrouwelijke studenten Verzorging. Door specifiek het benadrukken van sekse doet dit geen recht aan andere verweven entiteiten en daaruit voortkomende behoeften.

Onderliggende geïnternaliseerde patronen van stigmatisering en zelfafwijzing van studenten zouden altijd een punt van aandacht moeten zijn voor pedagogisch handelen en onderwijszorg en vraagt om passende afstemming. Dit vraagt voortdurende verantwoordelijkheid in de ontmoeting, ook als het appèl van verantwoording wordt vermeden door student in relatie met andere studenten, de pedagoog en andere betrokkenen.

Het is van essentieel belang voor 'erbij horen' en de onderlinge ontmoeting dat iedereen kan aansluiten. Daarvoor zou schoolbeleid en onderwijsontwerp samen met studenten en het omringend netwerk preventief wordt doordacht om de deelname van elke student mogelijk te maken.

Het blijkt noodzaak studenten, in positieve vrijheid, door de invloed van anderen te laten ervaren dat zij diegene zijn die door de verantwoordelijkheid voor zelf erkenning en erkenning voor en van anderen, een bijdrage leveren aan 'erbij horen' van zichzelf, de ander en de wereld. Daarvoor is verantwoordelijkheid nodig van pedagogen en het omringend netwerk in gezamenlijkheid met studenten. De pedagogische handeling zou voortdurend gericht moeten zijn op het scheppen van ruimte voor ontmoeting en samenwerking in vrijheid, die niet vrijblijvend is, door onderling dialoog.

De pedagoog zou in de dialoog het weerwoord niet moeten vermijden vanuit een grondhouding van erkenning gericht op het versterken van de student in bewustwording hoe die is en zich verhoudt tot verantwoordelijkheid. Gelijkwaardigheid, positieve vrijheid vertrouwen, erkenning, respect, waardering en liefde zijn sleutelbegrippen bij deze vorm van onderwijszorg.

Tenslotte blijkt dat meerzijdige onderlinge verantwoording voor de verantwoordelijkheid en erkenning bijdraagt aan 'erbij horen'.

6.3 Aanbevelingen

6.3.1 Aanbevelingen voor de praktijk

Ten eerste is het een aanbeveling te onderzoeken of en op welke wijze pedagogisch handelen, gericht op inclusie, wordt besproken in moreel beraad binnen het onderwijs. Binnen moreel beraad zouden zowel pedagogische handelingswijzen onderzocht kunnen worden als interne reflectie gestimuleerd worden die bijdragen aan het vergroten van eigen bewustwording ten aanzien van ín- en uitsluitende effecten.

Ten tweede is het een aanbeveling om schoolbeleid en het onderwijsontwerp samen met studenten op te stellen, zodat het aansluit bij de behoefte die studenten ervaren, uitsluiting preventief wordt voorkomen en blokkades die ‘erbij horen’ verhinderen vooraf worden weggenomen.

Als derde punt is het een aanbeveling voor beleidsmakers en pedagogen bewustwording bij studenten op gang te brengen ten aanzien van de rechten die zij hebben over de zorgplicht van de school in het kader van inclusief onderwijs.

Tenslotte is het een aanbeveling te onderzoeken of ‘*embodied care*’ door performatieve oefening opgenomen kan worden in het scholingsprogramma voor studenten Verzorging. Dit onderzoek biedt aanknopingspunten om verder te onderzoeken welke wijze van oefening passend is voor mbo -studenten Verzorging.

6.3.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek biedt aanknopingspunten om vanuit een hybride visie te onderzoeken wat nodig is voor het bevorderen van ‘erbij horen’. De activistische benadering van *disability* studie en de erkenning van de kwetsbare positie van elk mens vanuit de zorgethiek geven aanleiding om tot een meer verweven inzicht te komen hoe om te gaan met het fenomeen van ‘erbij horen’.

Verder vervolgonderzoek zou de invloed van het netwerk op ‘erbij horen’ binnen het mbo kunnen analyseren en wat dit betekent voor netwerk versterking van studenten binnen en buiten de school.

Tenslotte is het een aanbeveling om door institutioneel etnografisch vervolgonderzoek inzicht te verkrijgen of er sprake is van uitsluitende mechanismen in beleid en

pedagogisch handelen en waar eventuele knelpunten liggen die het meedoen van studenten verhinderen en hoe die voorkomen kunnen worden.

7 Kwaliteit van het onderzoek

7.1 Inleiding

In dit afsluitende hoofdstuk wordt teruggeblikt op de methodologische kwaliteit van het onderzoek. Binnen kwalitatief onderzoek is in het kader van betrouwbaarheid en validiteit verantwoording en transparantie noodzakelijk, om recht te doen aan ethisch onderzoek. In paragraaf 7.2 wordt de geloofwaardigheid, authenticiteit, navolgbaarheid en overdraagbaarheid van dit onderzoek besproken. In paragraaf 7.3 wordt ingegaan op de generaliseerbaarheid van dit onderzoek. In paragraaf 7.4 worden de beperkingen van het onderzoek weerlegd.

7.2 Geloofwaardigheid, authenticiteit, navolgbaarheid en overdraagbaarheid

In het kader van geloofwaardigheid is binnen dit onderzoek naast de ervaringsverhalen van studenten gebruik gemaakt van zowel zorgethische als niet zorgethische internationale literatuur. Binnen het empirisch onderzoek zijn zorgvuldig en gefaseerd volgens reflectieve stappen (Van der Meide, 2018, p.34) data verwerkt.

Om de authenticiteit te beschermen zijn citaten van participanten verwerkt. Citaten zijn zowel terug te vinden in de transcripten als in analyse via het dataprogramma van Atlas Ti. Binnen dit programma zijn citaten voorzien van een code. Codes zijn later voorzien van een overkoepelend thema en aan de hand daarvan is een codeboek samengesteld. Er heeft een membercheck tussentijds plaats gevonden door hetgeen gezegd is aan de participant voor te leggen. Studenten hebben aangegeven zich te herkennen hetgeen gezegd is. Er is een terugkoppeling geweest naar de participanten van de bevindingen uit hoofdstuk vier en hoofdstuk zes. Daarnaast zijn inzichten uit de zorgethisch analyse en de conclusie van dit onderzoek met mijn opleidingsmanager, tevens opdrachtgever, gedeeld.

In het kader van navolgbaarheid is in hoofdstuk drie gepresenteerd welke werkwijze er is gehanteerd. Er is visueel gemaakt op welke wijze data is verwerkt en daardoor kan exact herleid worden hoe tot thematisering is gekomen om uiteindelijk de bevindingen

op te tekenen. Naast Atlas Ti. is eerst Qualicoder als dataverwerkingsprogramma gebruikt. De uitkomsten van beide dataprogramma's zijn net als de andere materialen opgeslagen in een bestand en in de beveiligde omgeving van de Universiteit van Humanistiek geplaatst.

Door de onderzoeker werd samen met participanten onderzocht wat de geleefde ervaring is van 'erbij horen' en wat dit betekent voor goede zorg. Door samen met participanten onderzoek te doen is getracht recht te doen aan het doel van het onderzoek, namelijk een stem geven aan diegene die anders niet gehoord worden. Dat maakt tegelijkertijd dat dit onderzoek moeilijk overdraagbaar is, want het samenwerken met participanten is gepaard gegaan met interactie, spontaniteit en flexibiliteit.

Studenten hebben ruimte nodig om zich uit te spreken en in interactie te gaan (Delfos, 2009, p. 23). In het kader van empowerment en het emanciperend karakter van dit onderzoek is tijdens de uitvoering van dit onderzoek door de onderzoeker getracht het gesprek tussen studenten te bevorderen door doorvragen en met een non-verbale uitnodigende houding studenten te stimuleren zich uit te spreken. Daardoor levert dit onderzoek slechts tijdelijke antwoorden op door de constante unieke dialoog die het onderzoek heeft beïnvloed. Wel kunnen in het kader van overdraagbaarheid thema's, codes, tekstfragmenten en portretten opnieuw in Atlas Ti. worden geladen waardoor de uitkomsten opnieuw geanalyseerd en geïnterpreteerd kunnen worden door een andere onderzoeker.

7.3 Generaliseerbaarheid

Volgens Smaling (2009, p. 11) is externe validiteit van het onderzoek van wezenlijk belang als het gaat om kwaliteit van onderzoek uit oogpunt van bruikbaarheid en praktische toepasbaarheid. Naast theoretische relevantie, namelijk het vergroten van het repertoire rond 'erbij horen' vanuit pedagogische invalshoek, is er sprake bij dit onderzoek van een praktische relevantie namelijk het vergroten van inzichten voor pedagogisch handelen. Ook is er een duidelijke maatschappelijke relevantie, door de student actief te betrekken in dit onderzoek. Uiteraard is binnen deze setting besproken wat uitkomsten zijn van het onderzoek. Doordat participanten het onderzoek van binnenuit kennen, kunnen zij meepraten over 'erbij horen' en onderwijsinclusie en hetgeen zij als goede zorg ervaren of juist niet als goed bestempelen. Het

begrippenkader is vergroot voor alle betrokkenen binnen dit onderzoek en de eventuele vervolgstappen die op dit onderzoek zullen volgen.

7.4 Beperkingen van het onderzoek

Dit onderzoek heeft zich gericht op de geleefde ervaring van ‘erbij horen’ van studenten. Als beperking wordt achteraf ervaren, door zowel de onderzoeker als participanten, dat niet is ingegaan op sturende machtsmechanismen die evengoed inwerken en van invloed zijn op ‘erbij horen’. Uit zowel het literatuuronderzoek als de empirie blijkt dat beleid en taalconstructies van invloed zijn om erbij te horen. Daarom zou het zinvol zijn om institutioneel vervolgonderzoek te doen naar machtsmechanismen die inwerken op ‘erbij horen’. Daarnaast is het een beperking dat focusgroepen zijn samengesteld uit mensen met dezelfde ervaring. Uit oogpunt van erkenning dat perspectieven die eenzijdig worden gehoord alsnog kunnen bijdragen aan uitsluiting was het relevant geweest als perspectieven van alle betrokkenen binnen een onderwijspraktijk waren gehoord rond de ervaring van ‘erbij horen’. Door de erkenning van relationele verwevenheid zou het relevant zijn als zowel belangrijke netwerkpersonen binnen als buiten de school gehoord waren rond de ervaring van ‘erbij horen’ zoals familie en begeleiders van de student binnen de school.

Het onderzoek is ten einde en mijn persoonlijke zoektocht is nog maar net begonnen... Mijn beeld over ‘erbij horen’ is veranderd. Onterechte stereotypering en zelfstigma zijn van invloed geweest en heb ik niet (h) erkend. Niet bij mijzelf maar ook niet bij mijn studenten. Door meer zicht te hebben op zowel eigen als externe obstakels hoop ik oprecht een grotere bijdrage te leveren aan inclusie en mij daar zelf niet in te ontzien. Erkenning door liefde, respect uit gelijkwaardigheid en waardering zijn daarin mijn leidraad.

Literatuurlijst

- Arendt, H., (2021). *Het leven van de geest*. Utrecht: Ten Have. (The Life of the Mind 1977, vertaald door D. de Schutte en R. Peeters).
- Bernardini, M. G. (2015). Taking disability seriously on the feminist disability studies critic to the mainstream feminism. *Gênero & Direito*, 4(2).
- Biesta, G.J.J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G.J.J. (2016). *Het leren voorbij*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G.J.J. (2018). *De terugkeer van het lesgeven*. Culemborg: Phronese.
- Bredewold, F., Duyvendak, J.W., Kampen, T., Tonkens, E., & Verplanke, L. (2018). *De verhuizing van de verzorgingsstaat: hoe de overheid nabijkomt*. Amsterdam: Uitgeverij Van Genneep.
- Bredewold, F., Tonkens, E., & Trappenburg, M. (2016). Urban encounters limited: The importance of built-in boundaries in contacts between people with intellectual or psychiatric disabilities and their neighbours. *Urban Studies*, 53(16).
- Carlson, L. (2009). *The faces of intellectual disability: Philosophical reflections*. Indiana; University Press.
- Cobigo, V., Martin, L., Lysaght, R., Lunskey, Y., Hickey, R., Ouellette-Kuntz, H. (2014). Quality Improvement in Services for Adults with Intellectual and Development Disabilities: Guiding Principles. *Le journal on Development Disabilities*, 20, (2), 89-96.

- Cobigo, V., Brown, R., Lachapelle, Y., Lysaght, R., Martin, L., Ouellette-Kuntz, Fulford, C. (2016). Social Inclusion: A Proposed Framework to Inform Policy and Service Outcomes Evaluation. *Inclusion*, 4(4), 226-238.
- Collins, P. & Bilge, S. (2020). *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press.
- Connor, D.J., Gabel, S. L., Gallagher, D.J., Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education-implications for theory, research, and practice. *International Journal of inclusive Education*, 12, (5-6), 441-457.
- Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2018). *Qualitative Inquiry & research design: choosing among five approaches*. Los Angeles: SAGE.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H., & Nystrom, M. (2008). *Reflective lifeworld research (second ed)*. Lund: Studentlitteratur.
- De Haan, J., Baay, P., & Yerkes, M. (2015). Positief en negatief sociaal kapitaal van mbo-jongeren: sociale ongelijkheid naar opleidingsniveau? *Sociologie* (11) 3-4, 424-448.
- Delfos, M. (2009). *Ik heb ook wat te vertellen. Communiceren met pubers*. Amsterdam; SWP.
- Derrida, J. (1977). *Over gastvrijheid*. Amsterdam: Boom.
- Duyndam, J., & Poorthuis, J. (2003). *Levinas*. Rotterdam: Lemniscaat Publishers.
- Finlay, L. (2006) De onthulling van het lichaam in fenomenologisch onderzoek. *Kwalitatief onderzoek in de psychologie*, 3 (1), 19-30.
- 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., & Gough, B. (2008). *Reflexivity*. Hoboken, NJ, Verenigde Staten: Wiley.
- Flood, M., & Banks, J. (2021) Universal Design for Learning: Is It Gaining Momentum in Irish Education? *Education Science*, 11 (7), 341.

- Given, L.M. (2008). *The SAGE Encyclopaedia of Qualitative Research Methods*. Los Angeles: Sage Publications.
- Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Anchor Books.
- Hamington, M. (2012). A Performative Approach to Teaching Care Ethics: A Case Study. *Feminist Teacher*, 23 (1), 31-49.
- Hansen, F.T. (2012). One step further: The dance between poetic dwelling and socratic wonder in phenomenological research. *The Indo- Pacific Journal of phenomenology*, 12 (2).
- Harvey, J. (2018). Contemporary social theory as a tool to understand the experiences of disabled students in higher education. *Social Inclusion*, 6(4), 107–115.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. London: Routledge.
- Kittay, E. F. (2013). *Love's labor: Essays on women, equality, and dependency*. Great Britain: Routledge.
- Leget, C., Van Nistelrooij, A., & Visse, I. (2017). Beyond demarcation: Care ethics as an interdisciplinary field of inquiry. *Nursing Ethics*, 26(1), 1-9.
- Levering, B. & Smeyers, P. (2007). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2004). The roots of fourth generation evaluation. *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences*, 1(1), 225-241.
- Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). Een fenomenologische hermeneutische methode voor het onderzoeken van geleefde ervaringen. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*. 18 (2), 145-153.
- Mahar, A. L., Cobigo, V., & Stuart, H. (2013). Conceptualizing belonging. *Disability and rehabilitation*, 35(12).

- Meirieu, P. (2016). *Pedagogiek. De plicht om weerstand te bieden*. Culemborg: Phronese.
- Merleau-Ponty, M., & Slatman, J. (2003). *De wereld waarnemen, inleiding*, vertaling en annotatie van Merleau-Ponty's *Causeries*, 1948. Paris: Boom.
- Mouffe, C. (2013). *Agonistics: Thinking the World Politically*. London: Verso
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care*. New York: Teachers College Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Niet voor de winst: Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam; Ambo|Anthos.
- Osburn, J. (2006). An overview of Social Role Valorization theory. *The SRV Journal*, 1(1), 4-13.
- Pols, W. (2017). In de wereld komen. *Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Leuven: Garant.
- Piepmeier, A., Cantrell, A., Maggio, A. (2014) Disability Is a Feminist Issue: Bringing Together Women's and Gender Studies and Disability Studies. *Disability Studies Quarterly*, 34 (2).
- Rao, K., & Meo, G. (2016). Using universal design for learning to design standards-based lessons. *Sage Open*, 6(4).
- Retief, M., & Letšosa, R. (2018). Models of disability: A brief overview. *HTS Teologise Studies/Theological Studies*, 74(1).
- Robinson, F. (2010), After Liberalism in World Politics? Towards an International Political Theory of Care. *Ethics and Social Welfare*. 4 (2), 130-144.
- Rose, H. & Strangman, N. (2007). Universal Design for learning: meeting the challenge of individual learning through a neurocognitive perspective. *Universal Access in the information society*, 5 (4), 381-391.
- Roth, D., Pure, T., Rabinowitz, S., Kaufman-Scarborough, C. (2018). Disability awareness, training, and empowerment: A new paradigm for raising disability

- awareness on a university campus for faculty, staff, and students. *Social inclusion*, 6(4), 116-124.
- Sartre, J.P., Elkaim-sartre, A., & Nieland, N. (1993). *Waarheid en existentie*. Amsterdam: Arena.
- Schippers, A., Bakker, M., Peters, L. (2018). Van participatie naar Sociale Inclusie. *NTZ*, 2, 106-118.
- Schuman H. (2007). Passend Onderwijs – pas op de plaats of stap vooruit? *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 46 (6), 266-278.
- Schuman, H. (2018). Naar een inclusieve, positieve pedagogiek. *Zorgbreed*, 15 (40). 26-31.
- Schuman, H. (2020). Verplichtende verdragen en verschuivende paradigma's. *Sardes Special, Perspectief op inclusief in het onderwijs*, 26 (6), 34-40.
- Smaling, A. (2009). Generaliseerbaarheid in kwalitatief onderzoek. *Kwalon*, 14 (3), 8-12.
- Spaans, N. & Schippers, A. (2020). Taal als spiegel-aannames over kwetsbaarheid. *NTZ*, 3, 113-118.
- Swierstra, T., & Tonkens, E. (2011). De schaduwzijde van de meritocratie: de respectsamenleving als ideaal. *Socialisme en Democratie*, 68(7/8), 37-44.
- Taylor, S., Bogdan, R. (1989). On accepting Relationships between people with mental retardation and non- disabled people: towards an understanding of acceptance. *Disability, handicap, and society*, 4, (1), 21-36.
- Todres, L. (2007). *Embodied enquiry. Phenomenological touchstones for research, psychotherapy, and spirituality*. New York: Palgrave Macmillan.
- Todres, L., & Galvin, K. (2010). “Dwelling-mobility”: An existential theory of well-being. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 5(3), 5444.

- Tong, A., Sainsbury, P. & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*; 19 (6), 349-357.
- Tonkens, E. (2018). Liever kwaliteit van leven dan zelfredzaamheid. *Tijdschrift gezondheidswet*. 96 (8), 309-310.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York: University Press.
- Tronto, J. (2020). *Moral Boundaries. A Political Argument of an Ethic of Care*. New York: Routledge.
- Van Dartel, H. & Molewijk, B. (2016). *In gesprek blijven over goede zorg. Overlegmethoden voor ethiek in de praktijk*. Amsterdam. Boom.
- Van Heijst, A. (2005). *Menslievende zorg. Een ethische kijk op professionaliteit*. Kampen: Uitgeverij Klement.
- Van Heijst, A. (2008). Erkenning theoretisch doordacht. In Van Heijst, Iemand zien staan. Kampen: Klement.
- Van der Meide, H., Olthuis, G. & Leget, C. (2015). Participating in a world that is out of tune: shadowing an older hospital patient. *Medical Health Care and Philosophy*, 18, 577-585.
- Van der Meide, H. (2018). *Niet coderen maar schrijven*. Rotterdam: KWALON, 23(3), 32-39.
- Van Heumen, L., & Koneczny, N. (2019). Flexibility and Accessibility: Promoting Inclusive Teaching Strategies in a Large Enrollment Disability Studies College Course. *Journal of Teaching Disability Studies*, 1, 1-42.
- Van Hove, G. (2009). *Disability Studies. Basisteksten uitgediept*. Garant: Antwerpen.
- Van Hove, G., Schippers, A., Bakker, M. (2018). Students with Disabilities in Higher Education. *Sociaal inclusion*, 6, (4), 103–106.

- Van Nistelrooij, I., (2015). Wat moeten we met naasten en familie? Gezamenlijke besluitvorming en het relationeel netwerk van de patiënt. *Tijdschrift voor gezondheidszorg & Ethiek*, 25 (1), 14-18.
- Van Nistelrooij, I., & Leget, C., (2016). Against dichotomies: On mature care and self-sacrifice in care ethics. *Nursing Ethics*, 24(6), 694-703.
- Van Nistelrooij, I., Visse, M., Spekkink, A., & de Lange, J. (2017). How shared is shared decision-making? A care-ethical view on the role of partner and family. *Journal of medical ethics*, 43(9), 637-644.
- Vergès, F. (2019). *Un féminisme décolonial*. England. Pluto Books.
- Vosman, F. & Niemeijer, A. (2017). Rethinking critical reflection on care: late modern uncertainty and the implications for care ethics. *Medical Health Care Philosophy*, 20(4), 465-476.
- Walker, M. U. (2007). *Moral understandings: A feminist study in ethics*. Oxford University Press.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Wolfensberger, W., Thomas, S., & Caruso, G. (1996). Some of the universal “good things of life” which the implementation of Social Role Valorization can be expected to make more accessible to devalued people. *SRV/VRS : The International Social Role Valorization Journal/La Revue Internationale de la Valorisation des Roles Sociaux*. 2(2), 12-14.

Bijlage 1 uitnodigingsbrief en Informed consent

Beste student, beste ouders en of betrokkenen,

Ik wil je vragen deel te nemen aan een onderzoek van de Universiteit voor Humanistiek te Utrecht. Dit onderzoek gaat over inclusie waarbij iedereen mee kan doen in de maatschappij en binnen school. In dit onderzoek wil ik nagaan op welke manier studenten inclusie ervaren, ook wel het gevoel dat je ‘erbij behoort’ genoemd. Aan de hand van gesprekken in focusgroepen (gesprek in een groep) wil ik aan de hand van thema’s (kletsstof) in hierover in gesprek. De uitkomsten van het onderzoek zijn sterk gericht op de praktijk, namelijk hoe wij onderwijzen en het schoolprogramma inrichten. Daarom heb ik jullie ervaringen ook zo hard nodig om te komen tot de resultaten. Binnen deze studie richt ik mij op eerste jaar studenten verzorgenden. Deze vormen de participanten van mijn onderzoek. Via een groepsinterview wil ik jullie bevragen over jouw persoonlijke meningen i.v.m. inclusie, het gevoel van ‘er bij behoren’ en onderwijs. Naast interviews wil ik verder gebruik maken van observaties en documenten. Deze observaties zullen mee bijdragen aan mijn onderzoek over hoe inclusie vorm kan krijgen in de praktijk. Wat houdt deelname in? Je neemt vrijwillig deel aan dit onderzoek, dat bestaat uit een interview en een participerende observatie. Je kan op elk moment het gesprek of de observatie stopzetten, zonder dat je hiervoor een reden moet opgeven. Het interview zal worden opgenomen (audio-opname), als je hiermee akkoord gaat. Achteraf zullen de audio-bestanden verwijderd worden. Alles wat besproken wordt tijdens het interview zal enkel gebruikt worden in het kader van wetenschappelijk onderzoek. De verzamelde informatie zal vertrouwelijk behandeld worden. De resultaten van dit onderzoek worden verwerkt tot een rapport. Indien gewenst, kan je een samenvatting van de onderzoeksbevindingen krijgen. Als er bijkomende vragen zijn, voor, tijdens, of na het onderzoek, mag je of jouw betrokkenen deze altijd stellen.

Gitte Opheij

Gitte.opheij@student.uvh.nl

0618754500

Toestemmingsverklaring voor medewerking aan onderzoek in kader van onderzoek

Ik verklaar hierbij dat ik 1) uitleg over de inhoud en werkwijze van het onderzoek heb gekregen en begrepen en dat ik op elk ogenblik de mogelijkheid heb om bijkomende

informatie te verkrijgen, 2) vrijwillig deelneem aan dit onderzoek, 3) de toestemming geef om mijn resultaten op vertrouwelijke wijze te bewaren, verwerken en rapporteren, 4) weet dat ik mijn deelname aan dit onderzoek op ieder moment kan stopzetten, zonder dat ik hiervoor een reden moet opgeven, 5) akkoord ga dat het interview digitaal wordt opgenomen, 6) weet dat ik een samenvatting van de onderzoeksbevindingen kan krijgen. Gelezen en goedgekeurd. Naam:

..... Datum:

..... Handtekening:

Deelname aan het onderzoek is geheel vrijwillig. Om deel te nemen is schriftelijke toestemming nodig. Voordat je beslist mee te doen aan het onderzoek, geef ik je in deze brief uitleg over wat het onderzoek inhoudt. Lees deze informatie rustig door. Als je daarna nog vragen hebt of bepaalde zaken mist, kun je die rustig via de mail of telefoon vragen stellen.

Bijlage 2 Kletsspot



Bijlage 3 Codeboek

Voorbeeld codeboek

Thema	Codes	Quotations
Afstemming	-aanbod -ruimte -Respect -verschillen waarderen	1.2 (...) "als er interesse in je wordt getoond door anderen je je erbij voelt horen." 1.41 (...) "ze passen zich aan als je het niet snapt dan passen ze de les eropaan (...) "Docent () geeft voorbeelden uit werk." 1.65 (...) <i>Leraren snappen dat niet. Ik heb vastigheid nodig. Ik heb last van verandering.</i> "(): dat heb ik dus ook wel. Ik vind het best wel snel chaotisch. Tien over negen staat op rooster en dan wordt het tien uur. Dan weet ik het niet meer." 2.42 (...): "sommige docenten moedigen aan, docenten kennen je." (...): "duidelijkheid is wel nodig, docenten wijzen wel de weg zodat je overzicht kan houden."
Erkenning	-Jezelf erkennen -identiteit Waardering Inleven	1.62 () "het is net hoe diegene het zelf doet." 1.54 (...) "ik vind het anders als er iemand bij is, ik zou niet een ander betrekken als diegene die stil is. (...) "Is diegene te is of hoger staat dan mij dan ga ik diegene er niet bij betrekken."
(Groeps)identiteit	-indeling in groepen -Diversiteit	2.51 (...) "Je mag wel andere mening hebben in deze klas. Je kan jezelf zijn. Er wordt over gesproken, je wordt wel besproken." 1:16 (...) "In een kleine groep voel ik mij rustig, die mensen in grote groepen maken het drukker. Ze zien meer en horen als je wat zegt." 1.92 (...) zegt over deze vertrokken student () zij was obstinaat, haar doel is anders. Zij wil er niet bij horen. Zij wil diploma snel halen want ze heeft een ander leven, zij woont al samen." 2:46 (...) <i>Alleen is het makkelijker om in deze groep te komen. Er is altijd wel iemand die met diegene gaat praten. Fries wordt wel onderling gesproken. Een niet-Fries kan makkelijk in deze groep komen want Friezen zijn nuchter en duidelijk, een niet Fries kan er makkelijk wel bij komen.</i> 2.35 (...): " ik mis soms een grote groep. Een beetje grotere groep is wel fijn, minder saai." (...): "kleine groep is fijn om erbij te behoren omdat ik gevoelig ben voor prikkels, aandacht is kleine groep lekker dichtbij." 2.20 (...) "Motivatie van de klas is ook belangrijk. De klas is echt belangrijk." 2:18 (...) <i>de klas is belangrijker voor erbij. Met medeleerling over negatief studieadvies praten is fijner dan docent of moeder. Motivatie en klas en klasgenoten zijn belangrijk, zij trekken je erbij.</i>
Identiteit	-Ik hoe ik ben -Diversiteit -Indeling in groepen	1.51 (...) "Nieuwe student (...) werd niet voorgesteld toen ze nieuw kwam, als je uit een ander land komt met een ander taal voel je je echt rot." 2:48 (...) "het hangt er wel af wat voor soort jongens het zijn." (...) "jongens zijn duidelijker, straight." (...): "het is afhankelijk welke jongen, niet elke jongen zegt 'kappen'." (...) "Ook al zijn de jongens niet van kappen dan maakt het toch leuker met jongens." 2:23 (...) "Ik heb een identiteitscrisis. Ik heb ook een negatief advies gekregen.... Het kwam doordat ik geen leerder ben. Ik heb geen motivatie. Ik ben een doener."

		<p>1.111(...) "met jongens is een andere sfeer, je bent niet open met jongens. (...)</p> <p>1.118 "ik zit altijd tussen jongens, ik vind het wel leuk met vrouwen, ik ben anders gewend." (...) Ik zou minder op gemak zijn met jongens, we zeggen wat we denken."</p> <p>2.40 (...) we hadden twee jongens, als je met minder bent dan is er voor die minder aan. (...) "met jongens praat je niet snel over vrouwenzaken, als meiden begrijp je elkaar meer." (...): "als meisje begrijp je elkaar sneller, ik vind het wel gezellig allemaal meisjes." (...): "als er jongens bij zijn, jongens zijn flap uit." (...): "zorgopleiding is heel vrouwelijk." (...): "ik vind het schattig als jongens erbij zijn."</p>
Kennen	<p>-Gezien worden</p> <p>-Inleven</p> <p>-drempels</p>	<p>2.50 (...) "door een gesprek met een medeleerling heb ik mijn motivatie teruggekregen."</p> <p>1.45 (...) "sommige docenten moedigen aan, docenten kennen je. (...): "duidelijkheid is wel nodig, docenten wijzen wel de weg zodat je overzicht kan houden."</p> <p>1:133 (...) "ik vind het wel fijn om te zorgen dat iemand erbij behoort. Als je in klas komt als je niemand kent dan voel je echt rot."</p> <p>2:32 (...) "samenwerken is wel fijn maar niet bij iedereen 'wederzijdse wederkerigheid. Het voelt wel lekker als je die band wel met iemand hebt."</p> <p>1.82 () die kansen zijn wel goed want alles is nieuw. "Kim: "Als je beperkt houdt dat je je wat af laat weten. Ik zit, we zitten in het eerste jaar. We hoeven niet perfect te zijn, we krijgen de kans om ons nog te ontwikkelen. "</p> <p>2.39 (...) "Het is zo veel in een keer." In het begin kan je bijna niets vinden, dat maakt het moeilijk. Waar het op de site staat? (...) " uitleg over de site is belangrijk. Er wordt van uitgegaan dat je alles wel weet."</p> <p>1.59 (...) "ik zal het wel fijn vinden als iemand me erbij betreft. Ik word onzeker zijn als ik ergens nieuw bent, ja als dat vaak gebeurd is."</p>
Jezelf ontsluiten	<p>-jezelf erkennen</p> <p>Ruimte</p> <p>ontwikkeling</p> <p>Kansen</p>	<p>2.15 (...) "Stukje motivatie is nodig om ervoor te gaan werken om erbij te willen horen."</p> <p>1:57 (...) ik zou diegene initiatief laten tonen." (...) "wij kunnen niet zeggen kom erbij kom erbij, iemand moet zelf er ook erbij komen."</p>
Relationaliteit	<p>Wederkerigheid</p> <p>Netwerk</p>	<p>"Mijn moeder heeft nog niet zo lang geleden deze opleiding ook gedaan." (...) "De mijne ook! Zij kan mij helpen" (...) "Ik heb niemand!" (...) Mijn ouders vragen dan of ik weer wat moet doen als ik 's avonds bezig ben voor school, zij zeggen dan... kind ga leven, ga leuke dingen doen.</p> <p>(...) "Mijn klasgenoten zijn belangrijk, zij trekken je erbij!" (...) "Iedereen trekt er elkaar wel door heen. We helpen elkaar omhoog." (...)</p> <p>(...) "Ik heb een eigen huis en samenwonen, zou mij worst wezen erbij te horen. Ik heb andere prioriteiten. Mijn ouders zijn gescheiden, je kiest voor jezelf. Ik heb mijn prioriteiten ergens anders."</p> <p>(...) Als we bijvoorbeeld in een groepje werken dan stimuleren we elkaar wel." (...)</p> <p>"Ik ben eigenlijk overal heel verschillend, ik ben voor mijn middelbare schoolvriendinnen heel anders dan voor jullie in deze groep."</p> <p>"Vervelend vond ik het dat ik iemand het gevoel heb gegeven er niet bij te horen ondanks dat zij er zelf ook bij stond met een houding van wat moet ik nou."</p> <p>"Ik kan iemand er niet bij betrekken. Ik weet zelf niet hoe het is om verlegen te zijn of ongemakkelijk te zijn, ik pas me aan en ik zie er niet tegen op."</p>

Ruimte Deze code niet hier ingezet Zit in bij jezelf ontsluiten	Ontwikkeling	<i>2:58 (...) docenten moeten oplossingen zoeken hoe ze het makkelijk kunnen maken. Ze moeten vragen hoe vinden jullie het gaan en wat willen jullie.” (...) “Samen oplossingen zoeken en kleine uitleg en basisdelen en dan er dieper op ingaan.</i>