

Subjectificatie in de praktijk

Een interpretatief onderzoek naar de praktische vertaalslag van Gert Biestas onderwijsfilosofische begrip 'subjectificatie' in het Noord-Nederlandse voortgezet onderwijs

Student: Sybolt Friso

Studentnummer: S2920806

Eerste beoordelaar en begeleider: Dr. P. A. van der Ploeg, Dr. J. Exalto

Andere begeleiders en betrokkenen: Dr. A. Zuurmond, Luuk Kampman

Tweede beoordelaar: Dr. A. E. Zijlstra

Aantal woorden: 10997

Master Ethics of Education

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

17 Juli 2023

Samenvatting

Onderwijspedagoog en onderwijsfilosoof Gert Biesta beargumenteert dat onderwijs in dienst behoort te staan van drie doeldomeinen: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Hoewel Biestas ‘drieslag’ wijdverbreid wordt overgenomen in doelstellingen en beleid in het Nederlandse onderwijslandschap, bemoeilijkt de theoretische complexiteit van Biestas ideeën deze praktische implementatie aanzienlijk. Dit geldt voornamelijk voor subjectificatie, dat, op basis van de complexe filosofische systemen van Arendt en Levinas, voorschrijft dat onderwijs bij leerlingen het verlangen aanwakkert om te bestaan als subject van hun eigen leven. Dit onderzoek analyseert hoe elf vo-scholen in Noord-Nederland dit doeldomein interpreteren en vertalen naar praktische doelstellingen, en beargumenteert of deze praktijkgerichte vertaalslag overeenstemt met Biestas theorie. Hiertoe levert het eerst een conceptuele analyse van ‘subjectificatie’ als onderwijsfilosofisch begrip, interpreteert het middels een documentanalyse hoe de betreffende scholen dit begrip interpreteren en praktisch vertalen, en evalueert het deze vertaalslag middels een kritische vergelijking met Biestas theorie. Geconcludeerd wordt dat Biestas theorie in veel gevallen versimpeld gerepresenteerd wordt, kernbegrippen hun theoretische nuances verliezen, en interpretaties soms haaks staan op Biestas bedoelingen. Vervolgonderzoek kan de oorzaken hiervan in kaart brengen, alsook de koppeling tussen de theorie en praktijk van Biestas pedagogiek verder bestuderen.

Abstract

Pedagogue and educational philosopher Gert Biesta argues that education should serve three goal domains: qualification, socialization, and subjectification. Although these ideas have been widely adopted within educational policy in the Netherlands, the theoretical complexity of Biesta's thought considerably complicates this practical implementation. This mainly applies to subjectification, which, based on the philosophical systems of Arendt and Levinas, prescribes that education should arouse the desire within students to exist as subjects of their own lives. This research studies how eleven secondary schools in the Northern Netherlands interpret and translate 'subjectification' to practical goals, and whether these practice-oriented translations correspond with Biesta's theory. To this end, it conceptually analyses 'subjectification' as an educational-philosophical concept, interprets through a document analysis how this concept is interpreted and practically translated, and evaluates this translation through a critical comparison with Biesta's theory. It concludes that Biesta's theory is oftentimes represented in a simplified manner, core concepts lose their theoretical nuances, and interpretations are sometimes at odds with Biesta's intentions. Follow-up research can investigate causes for this discrepancy, and generally study the connection between the theory and practice of Biesta's pedagogy.

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1: introductie en theoretisch kader	5
Inleiding en probleemstelling	5
Theoretisch kader en concepten	7
Doelstelling en onderzoeksvragen	8
Hoofdstuk 2: onderzoeksmethode	9
Deelvraag 1: conceptuele analyse	9
Deelvraag 2: documentanalyse	10
Deelvraag 3: kritische vergelijking	13
Hoofdstuk 3: resultaten	14
Deelvraag 1	14
Deelvraag 2	21
Deelvraag 3	26
Hoofdstuk 4: conclusie en discussie	31
Literatuur	35
Appendix	38

Hoofdstuk 1: introductie en theoretisch kader

Inleiding en probleemstelling

Het werk van onderwijspedagoog en filosoof Gert Biesta staat steeds meer onder de aandacht in de Nederlandse onderwijswereld. Dit betreft voornamelijk zijn ideeën over de doelstellingen van het onderwijs. Biesta beargumenteert dat onderwijs de drie doeldomeinen¹ van kwalificatie, socialisatie, en subjectificatie moet dienen (2012; 2020a). *Kwalificatie* behelst het aanleren van kennis, vaardigheden en het oordeelsvermogen dat iemand in staat stelt “iets te doen” (2012, p.30). *Socialisatie* betreft de manier waarop onderwijs bijdraagt aan hoe individuen “deel worden van bepaalde sociale, culturele, en politieke ‘ordes’” (p.31). *Subjectificatie* betreft daarentegen de manier waarop individuen in vrijheid bestaan, onafhankelijk van deze bestaande ordes. De aandacht voor deze ‘drieslag’ groeide nadat landelijke organisaties als de Onderwijsraad (2016)², curriculum.nu (n.d.-a)³ en SLO (Folmer, Koopmans-van Noorel & Kuiper, 2017, bijv. p.171) interpretaties ervan wijdverbreid overnamen in hun onderwijsadviezen en -richtlijnen. Inmiddels nemen ook veel individuele Nederlandse scholen deze doeldomeinen op in hun kwaliteitsambities en beleid (Eidhof, Janssens, & Ris, 2021, p.9).

Aangezien Biesta zelf voornamelijk het belang en de complexiteit van subjectificatie benadrukt, is specifiek de aandacht voor dit doeldomein gegroeid (zie bijv. Jansen & Volman, 2020). Biesta definieert subjectificatie als *het opwekken van het verlangen bij leerlingen om te bestaan als subject van hun eigen leven* (2018). Dit bestaan als *subject* betekent het worden van een eigen ‘zelf’ door in vrijheid te handelen. Deze vrijheid wordt gelimiteerd door de *wereld* waarin ze uitgeoefend wordt, door botsingen met andermans handelen of beperkingen vanuit de omgeving. Bestaan als subject gaat vervolgens om het vrij handelen in verhouding met deze ‘feedback’. Als onderwijsdoeldomein draait subjectificatie om de oriëntatie op, en omarming van, deze gekwalificeerde vrijheid. Biesta beschrijft dit als “vorming-tot-persoon-willen zijn” (p.17), wat een weg vormt naar *volwassenheid*: het in vrijheid nemen van initiatieven in dialoog met het andere in de wereld (Biesta, 2012; 2020a).

Biestas ideeën over onderwijs, en specifiek subjectificatie, zijn echter bijzonder doorwrocht en complex. Dit komt ten eerste door de filosofische grondslag van zijn denken.

¹ Biesta spreekt van *doeldomeinen* in plaats van ‘doelen’, omdat hij geen gerichte doelstellingen formuleert. In plaats daarvan poogt hij de “parameters aan te duiden” waarbinnen “de discussie over de doelen en bedoelingen van onderwijs gevoerd zou moeten worden” (2012, p.30).

² Biesta zat ten tijde van hun publicatie zelf ook in de Onderwijsraad (Onderwijsraad, n.d.).

³ Zie ook verscheidende leergebiedspecifieke voorstellen (curriculum.nu, n.d.-b).

Zo zijn Biestas ideeën over subjectificatie gebaseerd op de gecompliceerde en gedetailleerde filosofische systemen van Hannah Arendt en Emmanuel Levinas. Ten tweede werkt Biesta zijn ideeën uit in talloze publicaties die voornamelijk veel op *elkaar* voortbouwen. Het werk van Biesta kan daarom overkomen als een ‘gesloten’ systeem met een ontoegankelijk karakter, waarbij een juiste weergave en begrip van zijn ideeën het bredere referentiekader van zijn denken in het algemeen vereist. Het voorkomen van een versimpelde lezing van zijn gedachtegoed vraagt zodoende om het doorgronden van zijn gehele filosofische systeem. Hierom is het interpreteren en implementeren van Biestas ideeën geen gemakkelijke opgave.

Dit onderzoek formuleert een tweeledige probleemstelling omtrent deze complexiteit en praktische implementatie van Biestas notie van subjectificatie. Ten eerste maken onderwijsprofessionals kenbaar moeite te hebben met het interpreteren en praktiseren van subjectificatie (Eidhof, Janssens, & Ris, 2021). Ten tweede heeft Biesta zelf veelvuldig bezwaar gemaakt tegen verkeerde theoretische interpretaties en praktische toepassingen van de notie (2015a; 2017; 2019; 2020a; 2020b)⁴. Daarmee erkent Biesta zelf dat subjectificatie theoretisch een lastig te doorgronden begrip is (2020a, pp.92-93). Bovendien stelt Biesta dat subjectificatie niet vertaalbaar is in meetbare uitkomsten of instrumentele interventies, wat de onderwijzer in die zin “met lege handen achterlaat” (2014, p.22). Dit is omdat hij subjectificatie, net als andere onderwijsuitkomsten, beschouwt als een mogelijke “gebeurtenis” (p.23). Een concrete toepassing van Biestas ideeën in de onderwijspraktijk is hierom uitdagend.

Deze probleemstelling is relevant gegeven de bovengenoemde wijdverbreidheid van Biestas denken in beleid en doelstellingen in het Nederlandse onderwijslandschap. Hierdoor lijken er veel belanghebbenden bij een werkbare en juiste interpretatie van Biestas ideeën: bijvoorbeeld onderwijsprofessionals⁵, beleidsmakers en onderwijsorganisaties die werken met Biestas gedachtegoed. Ten tweede maakt Biestas aandacht voor de ontvangst van zijn werk (2016, 2019, 2020b) kenbaar dat hijzelf ook waarde hecht aan een juiste interpretatie van zijn ideeën.

Uit deze probleemstelling volgt een onderzoeksvraag die hieronder gepresenteerd wordt. Daarvoor zal eerst het theoretisch kader worden gepresenteerd, dat de centrale termen in dit onderzoek verder specificceert. Hierna volgt de toelichting van de onderzoeksmethode en presentatie van de resultaten.

⁴ Hierbij benadrukt Biesta dat zijn ‘drieslag’ geen geïsoleerde doeldomeinen betreft, maar in de onderwijspraktijk overlappen en zodoende onlosmakelijk bij elkaar horen (2012, p.32; 2020a, p.102).

⁵ Zo biedt Eidhof, Janssens, & Ris (2021) een handreiking voor de praktische implementatie van Biestas ideeën.

Theoretisch kader en concepten

Het centrale concept in dit onderzoek is *subjectificatie*, gedefinieerd als het opwekken van het verlangen bij leerlingen om te bestaan als subject van hun eigen leven. Biesta ontwikkelt en specificeert deze notie in verschillende publicaties middels apart uitgewerkte deelcomponenten. Dit theoretisch kader brengt deze deelcomponenten in kaart.

Subjectificatie wordt ten eerste benaderd vanuit het kernwoord *verschijnen*. Biesta begrijpt het ontstaansproces van vrije en eigen individuen namelijk als het *verschijnen* van een subjectiviteit (bijv. 2006, pp.33-54; 2012, p.81). Hij bouwt hierop voort met twee begrippen: *handelen* (afkomstig van Arendt) en *uniciteit* (afkomstig van Levinas).

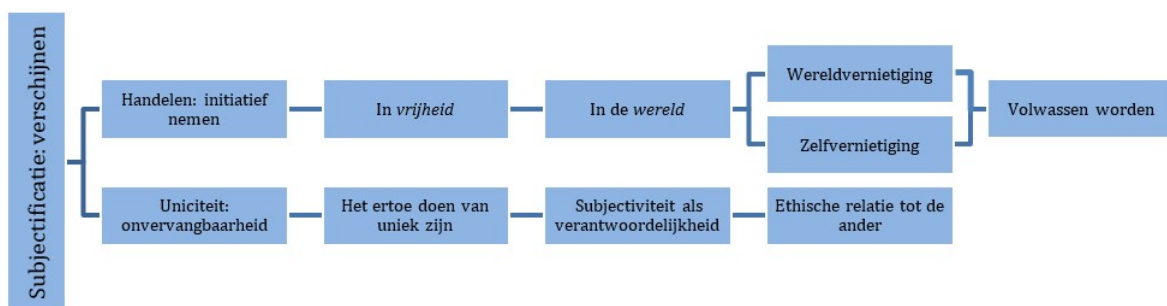
Biesta begrijpt het Arendtiaanse *handelen* als het initiëren van iets volstrekt nieuws en eigens in de wereld (2006, p.81; 2012, p.83; 2014, p.105, 2020a, p.96). Dit wordt ook wel beschreven met het begrip *nataliteit*, ofwel ‘geboorte’: de introductie van iets unieks in de wereld. Biesta verwijst hiervoor naar Arendts werk *The Human Condition* (1958). Succesvol handelen veronderstelt *vrijheid*, gedefinieerd als de mogelijkheid “om iets [een initiatief] tot bestaan te brengen wat daarvoor nog niet bestond” (Biesta, 2012, p.83). ‘Vrijheid’ betreft hier geen individuele vrije wil, maar een *publiek* fenomeen: initiatieven worden pas gerealiseerd wanneer andere individuen hier iets mee doen.

Hierom vereist succesvol handelen *pluraliteit*, ofwel een publieke ruimte met verschillende anderen die interacteren met onze ‘beginnen’. Handelen, en daarmee subjectificatie, is dus “nooit mogelijk in isolement” (2014, p.106). Biesta noemt de pluriforme omgeving waarin onze initiatieven interacteren met anderen de *wereld*. In de dynamiek tussen het handelen en de wereld volgt de centrale uitdaging van subjectificatie: die van het *volwassen worden*. Biesta begrijpt dit als het “proberen het uit te houden in het moeilijke midden” tussen *wereldvernietiging* en *zelfvernietiging* (2018, p.24). Wereldvernietiging vindt plaats wanneer een subject haar initiatief forceert wanneer dit weerstand vanuit de wereld opwekt. Zelfvernietiging ontstaat wanneer een subject haar initiatief terugtrekt uit frustratie met een onbevredigende confrontatie met de wereld. Biesta beschouwt het vinden van een balans tussen deze uitersten, de uitdaging van het volwassen worden, als een *existentiële* uitdaging, daar dit betrekking heeft op *hoe* het subject *bestaat* in de wereld (2018, p.24).

Subjectiverend onderwijs bereidt individuen voor op dit omarmen van de gekwalificeerde vrijheid die dit volwassen-in-de-wereld-zijn typeert. Biesta noemt dit daarom ook wel *wereldgericht* onderwijs (2017), dat de ontmoeting met “realiteit” – of “reality checks” – (2018, p.25) poogt mogelijk te maken. Het concrete handelingsperspectief hiervoor is de *pedagogiek van de onderbreking*, dat leerlingen confronteert met de feedback vanuit de wereld

die hun handelen oplevert (2006; 2012). Omdat dit niet altijd gemakkelijk gaat, behelst deze pedagogische doelstelling voornamelijk het *aanwakkeren van de wil* om de moeilijke balans tussen zelfvernietiging en wereldvernietiging op te (leren) zoeken (2017).

Het tweede kernbegrip dat Biesta verbindt aan verschijnen is *uniciteit*. Dit komt voort uit Biestas Arendtiaanse raamwerk, waarmee hij beargumenteert dat een individu haar “onderscheidende uniciteit” toont (2012, p.85) door te handelen. Voortbouwend op Levinas (1985) interpreteert Biesta deze uniciteit vervolgens als *onvervangbaarheid*. Uniciteit gaat daarmee niet zozeer om *verschillend* zijn dan anderen, maar betreft een morele kwestie: waarom doet het *ertoe* dat ik er ben, en niet een willekeurige ander? Dit maakt uniciteit een *verantwoordelijkheidsrelatie*: een verhouding tot de wereld (en dus anderen) die alléén een specifiek individu kan innemen. Biesta interpreteert het ‘subject’ in ‘subjectificatie’ hiermee als een “ethische relatie” (2014, p.19) die iemand inneemt tot anderen.



Figuur 1: overzicht theoretisch kader

Doelstelling en onderzoeksvragen

Op basis van de probleemstelling onderzoekt deze scriptie hoe Biestas begrip van subjectificatie wordt vertaald toegepast binnen het Nederlandse voortgezet onderwijs, specifiek in een selectie van vo-scholen in Noord-Nederland. De onderzoeksvraag luidt: *Hoe wordt Biestas begrip van ‘subjectificatie’ vertaald en toegepast in praktische doelstellingen binnen een selectie van vo-scholen in Noord-Nederland, en wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen Biestas theorie en deze praktische vertaalslagen?* Deze onderzoeksvraag wordt benaderd door middel van drie deelvragen:

1. Wat bedoelt Biesta met subjectificatie, in welke primaire filosofische literatuur is dit begrip gegrond, en hoe is dit te contextualiseren in Biestas bredere denken over de onderwijspraktijk?
2. Hoe wordt subjectificatie geïnterpreteerd en vertaald in de praktische doelstellingen van een selectie van vo-scholen in Noord-Nederland?

3. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen Biestas theorie en deze praktische vertaalslag?

Deze onderzoeksvraag sluit aan op de algemene probleemstelling, omdat ze zicht biedt op de praktische interpretatie en implementatie van Biestas ideeën, en de accuraatheid hiervan. In Nederland wordt subjectificatie (en algemener, persoonsvorming⁶) gezien als een belangrijk en urgent thema in zowel het primair als voortgezet onderwijs (zie Visser, 2016; Onderwijs2032, 2016; curriculum.nu, 2019). De focus op voortgezet onderwijs is daarom grotendeels een pragmatische afbakening van een breder onderzoeksvraagstuk. Daarnaast is deze keuze deels gemotiveerd door de rijke variatie van vo-schooltypen in Noord-Nederland. Deze specifieke regio is gekozen wegens nabijheid en bekendheid.

Het verdient nadruk dat een beter begrip van Biestas pedagogiek en de toepassing ervan een veelvuldig nagestreefde doelstelling is – onder meer door Biesta zelf (2015a, 2019) en Eidhof, Janssens, en Ris (2021). Deze literatuur is echter voornamelijk prescriptief van aard, daar het richtlijnen biedt voor de implementatie voor Biestas ‘drieslag’ in de onderwijspraktijk. De onderscheidende insteek van dit onderzoek is daarentegen meer *descriptief*, omdat het focust op het interpreteren van praktische vertaalslagen van Biestas notie van subjectificatie, en in welke mate deze praktijk recht doet aan Biestas theorie.

Hoofdstuk 2: onderzoeksmethode

De drie deelvragen worden benaderd met drie verschillende methodologieën.

Deelvraag 1 begint met een literatuurstudie van het begrip ‘subjectificatie’ in Biestas werk, alsook de primaire filosofische literatuur waar Biesta zich op baseert.

Voor de literatuurselectie levert het kernwoord ‘subjectificatie’ meerdere publicaties over Biestas ‘drieslag’ op (2012, 2014, 2020a). Deze publicaties leiden tot verdere kernwoorden die hierboven genoemd zijn, namelijk *handelen, vrijheid, uniciteit, wereld, onderbreking*, en behandelen eveneens het denken van Levinas en Arendt. Voor de achtergrond van deze begrippen en filosofen wordt verdere literatuur binnen Biestas oeuvre geselecteerd. Omdat Biestas publicaties expliciet op elkaar voortbouwen en frequent aan elkaar refereren,

⁶ Biesta (2019) definieert ‘persoonsvorming’ echter breder dan ‘subjectificatie’, omdat kwalificerende doelstellingen (zoals het opdoen van beroepskennis) of socialiserende doelstellingen (zoals het leren van omgangsnormen) óók persoonsvormend zijn.

zijn deze relevante aspecten van deze literatuurreeks systematisch en overzichtelijk onderdeel van de ontwikkeling van Biestas denken (2006; 2012; 2014), en zijn recentere uitwerkingen daarvan (bijv. 2017; 2018; 2020a; 2021). Biestas referenties aan Arendt en Levinas zorgen voor een relevante selectie van die primaire filosofische literatuur, namelijk Arendt (1958; 1961; 2006) en Levinas (1989). Deze primaire literatuur wordt verhelderd en gereconstrueerd met behulp van secundaire literatuur, zoals Voice (2014) en d'Entreves (2006).

De reconstructie van Biestas onderwijsfilosofische begrip 'subjectificatie' is gegrond in de filosofische methode van *conceptuele analyse*. Deze filosofische onderzoeksmethode is breed en multi-interpretabel – zie voor een brede duiding Beany (2014). Deze deelvraag benadert het als het reconstrueren van een concept door het blootleggen en definiëren van de deelcomponenten en grondbeginselen waar het uit bestaat of op gebaseerd is. Het doel is een zo helder en ondubbelzinnig mogelijk begrip van het concept, door het te ontdoen van ambiguïteit, obscuriteit, en misinterpretaties. Ook legt het hiermee (verborgen) aannames, (logische) inconsistenties en andere (conceptuele) problemen bloot.

Op vergelijkbare wijze begrijpt Steutel (1982) conceptueel onderzoek binnen de pedagogiek als "het beschrijven van de condities waaronder bepaalde termen correct worden toegepast" (1982, p.51). Bovendien zien Machado & Silva (2007) de waarde van conceptuele analyse binnen kwalitatief empirisch onderzoek (in hun geval de psychologie) in het oplossen van misconcepties, dat volgens hen *an sich* wetenschappelijke vooruitgang boekt. Petocz & Newberry (2010) beschouwen conceptuele analyse eveneens als een noodzakelijke voorwaarde voor succesvol empirisch onderzoek (zoals observaties en experimenten), omdat dit onderzoek in beginsel een accuraat, ondubbelzinnig en gedeeld begrip van de betrokken concepten vereist.

Deelvraag 2 behelst een documentanalyse van gedocumenteerde interpretaties en (praktijkgerichte) doelstellingen van Biestas notie van 'subjectificatie' van elf vo-scholen in Noord-Nederland (zie Merriam & Tisdell, 2015, pp. 162-189).

Deze schoolselectie staat nadrukkelijk niet in dienst van een kwantitatieve onderzoeksdoelstelling om, bijvoorbeeld, over een representatieve steekproef of trend te documenteren. De onderzoeksinsteek is daarentegen kwalitatief en *interpretatief* van aard: het interpreteren van de documentatie van *deze* specifieke scholen. Deze schoolselectie is gemaakt op basis van variatie in onderwijsaanbod en onderwijsniveaus, pedagogische grondslag, religieuze identiteit en regionale spreiding. Hoofdcriterium voor selectie is dat scholen expliciet stellen de drie doeldomeinen van Biesta na te streven.

Per school is een selectie van openbare beleidsdocumenten en informatie gemaakt die refereren aan Biestas drieslag en specifiek subjectificatie. Dit zijn primair schoolplannen en strategische visies: de sturingsinstrumenten die de missie en visie, pedagogische doelstellingen en onderwijsambities van de school uitwerken (Ministerie van OCW, 2019). Daarnaast worden schoolgidsen en webpagina's van de scholen bestudeerd. Per school leidt dit tot een profiel van de gedocumenteerde interpretaties, doelstellingen en beleid rondom subjectificatie. Wanneer dit onderzoek 'een school' bestudeert, wordt hiermee dus dit profiel bedoeld. De scholen en profielen zijn geanonimiseerd en worden zo ook behandeld. Wel wordt er direct geciteerd uit deze openbare documenten, om een zo natuurgetrouw mogelijk beeld te schetsen van interpretaties en formuleringen van de scholen. De volgende scholen en documenten zijn geselecteerd:

No.	Schooltype	Niveaus	Provincie	Documenten
1	Christelijke scholengemeenschap	Vmbo, mavo/havo	Drenthe	Schoolplan scholengemeenschap (2022/2023); locatiegids vestiging (2022/2023); websitepagina's 'Over' en 'Onderwijsaanbod'.
2	Christelijke scholengemeenschap	Vmbo, havo, vwo	Drenthe	Schoolplan scholengemeenschap (2022/2023); schoolgids vestiging (2022/2023); websitepagina's 'Over' en 'Onderwijsaanbod'.
3	Christelijke scholengemeenschap	Havo-vwo, vmbo	Drenthe	Schoolplan scholengemeenschap (2022/2023); locatiegids vestiging (2022/2023); websitepagina's 'Over', 'Onderwijsaanbod', 'Begeleiding'.
4	Zelfstandige openbare school	Vmbo, havo, atheneum	Groningen	Schoolplan (2020-2024), websitepagina's 'Onze school', 'Onze leerroutes'.
5	Christelijke scholengemeenschap	Vmbo, havo, vwo	Friesland	Strategische visie scholengemeenschap (2021-2024);

				schoolgids scholengemeenschap (2022-2023), locatiepagina website
6	Christelijke scholengemeenschap	Havo, vwo	Friesland	Strategische visie scholengemeenschap (2021-2024); schoolgids scholengemeenschap (2022-2023), locatiepagina website
7	Christelijke scholengemeenschap	Vmbo, havo, vwo	Friesland	Strategische visie scholengemeenschap (2021-2024); schoolgids scholengemeenschap (2022-2023), locatiepagina website
8	Christelijke scholengemeenschap	Vmbo, mavo/havo	Friesland	Strategische visie scholengemeenschap (2021-2024); schoolgids scholengemeenschap (2022-2023), locatiepagina website
9	Christelijke scholengemeenschap	Praktijkonderwijs, PRO-vmbo	Friesland	Strategische visie scholengemeenschap (2021-2024); schoolgids scholengemeenschap (2022-2023), locatiepagina website
10	Vrijeschool	Mavo, havo, vwo	Groningen	Schoolplan overkoepelende stichting (2019-2023), websitepagina 'Onze school'.
11	Daltonschool	Vmbo, tl-havo, havo, vwo	Groningen	Koersplan schoolbestuur (2021-2024); Ondersteuningsplan scholengroep (2021-2024); digitale schoolgids locatie.

Tabel 1: schoolselectie

De documentanalyse betreft een *thematische analyse* (zie Braun & Clarke, 2006): de inhoud wordt doorzocht en geanalyseerd op basis van referenties aan 'subjectificatie' en relevante aanverwante thema's. Zie hiervoor de codebomen in de appendix. Scholen zijn aanvankelijk geselecteerd op het refereren aan Biestas begrip van 'subjectificatie', maar er wordt vervolgens breder gekeken naar documentaties van thema's die hieraan gerelateerd zijn of hiermee in verband worden gebracht. Een constante expliciete referentie aan Biesta of subjectificatie is hierbij niet noodzakelijk. Bijvoorbeeld: als een school in haar schoolplan

subjectificatie expliciet relateert aan aspect X, in haar schoolgids geen ‘subjectificatie’ benoemt maar wél aspect X bespreekt, wordt deze documentatie in de schoolgids als relevant beschouwd voor hun interpretatie of vertaalslag van subjectificatie.

Deze thematische analyse omvat een coderingsproces op basis van het theoretisch kader en conceptuele analyse (codeboom 1), en de bij de scholen aangetroffen duidingen van subjectificatie (bestaande uit definities en kernwoorden, in codeboom 2). Hierbij wordt gelet op veelvoorkomende afwijkende interpretaties van Biestas leer (Biesta, 2019; 2020a). Daarbij is voorzichtigheid geboden, want om iets als een afwijkende interpretatie te beschouwen moet het wel evident zijn dat de school deze termen daadwerkelijk verbindt aan ‘subjectificatie’. Ook wordt het principe van *constante vergelijking* toegepast: bij het aantreffen van nieuwe codewoorden worden eerder bestudeerde documenten hierop opnieuw doorzocht (zie Boeije, 2002).

Deelvraag 3 betreft een kritische vergelijking tussen de resultaten van deelvraag 1 en 2: respectievelijk Biestas theorie over ‘subjectificatie’, en een samengevat overzicht van de onderzochte interpretaties en praktische vertaalslagen hiervan. Deelvraag 3 vergelijkt deze resultaten middels een kritische evaluerende analyse. Specifiek wordt van de aangetroffen definities van ‘subjectificatie’ en hieraan verbonden kernbegrippen en doelstellingen getoetst of deze overeenkomen met Biestas bedoelingen, welke aspecten (on)juist geïnterpreteerd zijn, en welke praktijkinterpretaties afwijkend zijn. De onderzoeksmethode hierbij betreft een *argumentatieve evaluatie*: op basis van het conceptuele raamwerk van deelvraag 1 wordt kritisch beargumenteerd en geëvalueerd hoe de vertaalslag gedocumenteerd in deelvraag 2 gemaakt wordt.

Hoofdstuk 3: resultaten

De onderzoeksresultaten worden gepresenteerd aan de hand van de drie deelvragen.

Deelvraag 1: *Wat bedoelt Biesta met subjectificatie, in welke primaire filosofische literatuur is dit begrip gegrond, en hoe is dit te contextualiseren in Biestas bredere denken over de onderwijspraktijk?*

Wie is de mens?

De vraag naar de betekenis van subjectificatie is in eerste instantie een vraag naar wie of wat de mens is: hoe vat Biesta het woord ‘subject’ in ‘subjectificatie’? Biesta benadert deze filosofische kwestie allereerst door eerdere antwoorden op deze vraag te bekritisieren. Specifiek bekritiseert hij filosofische tradities die spreken van een bepaalde essentie van mens-zijn, en daarmee bijvoorbeeld stellen dat ‘de menselijke natuur’ X is, ‘de mens’ Y wordt, daarom Z ‘behoort’ te kunnen, enzovoort. Volgens Biesta stellen dergelijke “humanistische” (2006, p.4) concepties van mens-zijn hiermee een norm waaraan ieder individu zou moeten (kunnen) voldoen. Deze concepties hebben implicaties voor het onderwijs, want dat wordt ingericht op basis van de verwachtingen en limieten die deze norm stelt.

Het probleem met dit humanistische gedachtegoed, aldus Biesta, is dat zo’n vastgestelde essentie van mens-zijn minder of geen ruimte overlaat voor individuen om een eigen uniciteit te ontwikkelen los van deze vooraf gestelde kaders. Dit laatste is relevant voor het onderwijs, dat immers juist “nieuwkomers” (2008, p.198) – nieuwe mensen – poogt te vormen en ontwikkelen. Het humanisme erkent dus onvoldoende “de mogelijkheid dat nieuwkomers ons begrip van wat het betekent om mens te zijn radicaal kunnen veranderen” (2006, pp.6-7). Het resulterende onderwijs draagt zodoende niet bij aan subjectificatie, maar behoort tot socialisatie: individuen worden gevormd om te voldoen aan een bepaalde (normatieve) *orde* van mens-zijn, in plaats van hun *eigen* mens-zijn te (willen) worden.

Dit is waarom Biesta mens-zijn begrijpt op een andere manier: als een *verschijning van een uniciteit*. Centraal hierbij is dat het menselijke subject niet wordt beschouwd als een ‘wat’, zoals objectiverende noties als een ‘denkend ding’ of een ‘rationeel en autonoom wezen’. Verwijzend naar Granel (1991) beschouwt Biesta de mens daarentegen als een ‘wie’: een enkelvoudig uniek individu. In plaats van een vaststaande essentie richt Biestas vraag naar de mens zich hiermee op de verschijning van een unieke identiteit. Biesta vertaalt *verschijning* vervolgens in het Engels als het “*coming into presence*” (2005, p.62) of “*coming into the*

world” (2006, p.27) van deze ‘wie’. De wie-vraag naar identiteit gaat daarmee om de *aanwezigheid van iemand*.

Handelen in de wereld: verschijnen volgens Arendt

Biesta ontleent zijn analyse van mens-zijn als unieke verschijning aan Arendt, en specifiek haar begrip *vita activa*. Met deze analyse verbeeldt Arendt de activiteiten die het menselijke leven als soort en individu kenmerken. Deze bestaan uit drie modi⁷: arbeid, werk, en handelen.

Arbeid betreft de kortstondige en terugkerende menselijke activiteiten die in dienst staan van levensonderhoud en de biologische processen van het menselijk bestaan. Hieronder vallen alledaagse zaken als eten, wassen, boodschappen doen of kinderen verzorgen. Arendt beschouwt dergelijke activiteiten als routinematig en repetitief: ieder mens vervult ze stevast om te overleven, om uiteindelijk te sterven (Arendt, 1958, p.98). Deze overlevingsactiviteiten onderscheiden individuen daarom niet van elkaar óf andere dieren. *Werk* beslaat vervolgens de activiteiten die een blijvende indruk achterlaten buiten de eindigheid van een mensenleven (p.8), zoals het maken van objecten of cultureel nalatenschap, of het inrichten van landschap. Arbeid en werk worden zodoende altijd gekenmerkt door *instrumentaliteit*: ze staan in dienst van een extern doel (pp.143-144).

Biesta treft de kern van zijn begrip ‘verschijnen’ vervolgens aan in Arendts derde modus: *handelen* (of *action*) (Biesta, 2010, p.559). Dit verwijst naar de uitingen waarmee een individu iets *nieuws* en *van zichzelf* in de wereld introduceert. Arendt relateert handelen hiermee aan het begrip *nataliteit* (1958, p.9), verwijzend naar een geboorte – eveneens een introductie van “iets unieks en nieuws in de wereld” (p.178). Mensen doen dit voornamelijk door zich te uiten “met daad en woord” (p.176). Spreken is dan ook een voorbeeld van handelen (Voice, 2014). Iemand spreekt zich namelijk uit om haar gedachten en gevoelens te openbaren, en daarmee haar persoonlijkheid te introduceren in de wereld. Ook wordt het participeren in een politieke beweging of opstand beschouwd als een voorbeeld van het Arendtiaanse handelen, omdat individuen hier hun dagelijkse (arbeid- en werk)routines onderbreken voor een publiekelijk politiek initiatief (d’Entreves, 2006).

Anders dan bij werk en arbeid staat handelen daarmee niet in dienst van een extern doel, zoals overleven of nalatenschap, maar betreft het een doel *in zichzelf*. Dit betekent niet dat handelen geen doel heeft, maar dat men handelt *omdat* men iets nieuws en van zichzelf in de

⁷ Of *modaliteiten* (*modalities* (Biesta, 2010)), te begrijpen als ‘mogelijkheidsvoorwaarden’ of ‘manieren’. Arendts modaliteiten van het menselijk bestaan beschrijven hiermee *noodzakelijke menselijke bestaanswijzen*.

wereld wil brengen. Handelen verschilt tevens van het niet-onderscheidende werk en arbeid, omdat iedereen zichzelf al handelend steeds *onderscheidt* van anderen, want ieder initiatief betreft een “potentieel om iets te doen wat nog niet eerder is gedaan” (Biesta, 2014, p.105). Handelen is zodoende enerzijds een universele menselijke activiteit, waarmee iedereen zichzelf anderzijds onderscheidt van anderen: “we zijn allemaal gelijk, namelijk menselijk, op zo’n manier dat niemand ooit gelijk is aan ieder ander die ooit geleefd heeft, leeft, of zal leven” (Arendt, 1958, p.8). Biesta zoekt het ‘wie’ van een persoon hierom in deze uniciteit van het handelen. Hij stelt dat ieder persoon *verschijnt* in de wereld door “de manier waarop individuen hun beginnen in de wereld introduceren” (Biesta, 2006, p.49). Hij beschouwt het Arendtiaanse handelen daarmee als de kern van subjectificatie.⁸

Biesta ontwikkelt zijn analyse verder met twee concepten die onlosmakelijk verbonden zijn aan handelen: *vrijheid* en *pluraliteit*. Arendt begrijpt vrijheid namelijk als de mogelijkheid om een initiatief “tot bestaan te brengen wat daarvoor nog niet bestond” (Biesta, 2012, p.83). Hierbij is cruciaal dat handelen niet alleen gaat om het (willen) *beginnen* van iets, maar vervolgens ook dat anderen iets *doen* met deze initiatieven. Immers: ik kan pas succesvol iets vertellen wanneer er een luisteraar aanwezig is, en ik participeer pas in een politieke beweging wanneer ik hierbij word bijgestaan door medestanders, of word erkend door mijn politieke tegenstanders. Arendt vergelijkt haar notie van vrijheid daarom soms met de uitvoerende kunsten: een daadwerkelijk toneelspel, cabaretvoorstelling of concert vereist een luisterend publiek (Arendt, 1961, pp.153-154). Dit maakt vrijheid een publiek fenomeen. Iets succesvol initiëren veronderstelt namelijk de aanwezigheid van een publieke ruimte, met mensen die interacteren met dat wat anderen beginnen in de wereld.

In deze zin staan vrijheid en handelen onherroepelijk in verband met pluraliteit. Omdat handelen per definitie “nooit mogelijk [is] in isolement” (Arendt, 1958, p.188), veronderstelt het een interactie met een netwerk van *andere* mensen, die reageren op onze initiatieven: bijvoorbeeld door deze te erkennen, te ondersteunen, zich ertegen te verzetten, enzovoort. Dit heeft belangrijke implicaties voor Biestas begrip van ‘subject’ en diens verschijning. Gegeven zijn kritiek op humanistische concepties van mens-zijn, beschouwt Biesta ‘verschijnen’ niet als een gebeurtenis waarbij een subject een bestaande identiteit of essentie ‘presenteert’ aan de wereld. In plaats daarvan wordt een subject *geconstitueerd* in relatie met anderen. Een subject

⁸ Noemenswaardig is dat Biesta een eigenzinnige en controversiële lezing van Arendt toepast. Arendt bepleitte een strikte scheiding tussen onderwijs en politiek (2006), terwijl Biesta Arendts gedachtegoed juist gebruikt om subjectificatie te ontwikkelen als politieke dimensie aan het onderwijs. Biesta verdedigt zijn eigenzinnigheid uitvoerig (2010; 2015), maar dit is onderhevig aan kritiek (O’Shea, 2021).

verschijnt – dus *bestaat* – namelijk door te handelen, en iemand handelt pas in interactie met anderen “die niet zoals wij zijn” (Biesta, 2012, p.84). Dit maakt het woord ‘subject’ in ‘subjectificatie’ een tweeledig begrip. Enerzijds is iedereen al handelend het subject van hun eigen initiatieven; anderzijds is iedereen onderworpen aan (“subjected to”) hoe anderen hierop reageren (Biesta, 2020a, p.96).

Dit pluriforme netwerk van anderen, waarmee ieders handelen interacteert, hoort bij wat Biesta de ‘wereld’ noemt. Met ‘wereld’ refereert Biesta dus nadrukkelijk aan zowel “de natuurlijke als de sociale wereld” (2017, p.7): niet alleen ‘de dingen’, maar ook alle levende wezens. Door te handelen ‘ontmoet’ iedereen zowel deze ‘dingen’ als wezens. De kern van deze ontmoeting is dat niemand deze (volledig) kan voorspellen of reguleren. We kunnen, met andere woorden, niet zelf bepalen hoe onze initiatieven ontvangen worden, of tegen welke barrières ze aanlopen. Dat zou immers ten koste gaan van de vrijheid van de ander, en daarmee de “pluraliteit [in de wereld] uitwissen” (Biesta, 2012, p.84).

De ontmoeting met de pluriforme wereld kan positief uitpakken: mijn luisteraars kunnen instemmen met mijn betoog, en mijn politieke actievoeren kan het gewenste resultaat opleveren. Maar Biesta besteedt voornamelijk aandacht aan de minder positieve ontmoeting die hij “weerstand” noemt, namelijk wanneer “de wereld botst met onze initiatieven en (goede) bedoelingen” (2018, p.24). De hierdoor veroorzaakte frustratie lokt drie mogelijke reacties uit. Ten eerste kan iemand haar initiatieven verder *forceren*. Het risico hiervan noemt Biesta *wereldvernietiging*: het kapotmaken van hetgeen waarmee geïnteracteerd wordt, als een materiaal dat breekt onder te veel druk. Omdat hiermee echter het aspect van de wereld dat het initiatief ontvangt vernietigd wordt, belemmert dit automatisch het handelen. Daarnaast kan iemand, uit frustratie met weerstand uit de wereld, haar initiatief terugtrekken. Biesta noemt dit *zelfvernietiging*, omdat iemand daarmee haar eigen handelen staakt, ten koste van haar verschijnen in de wereld. Immers, haar initiatief verdwijnt, en daarmee ook de wisselwerking tussen haar handelen en de reactie van anderen hierop.

Zowel wereldvernietiging en zelfvernietiging belemmeren hiermee iemands bestaan als subject. Biesta bedoelt hiermee natuurlijk niet dat zij hiermee letterlijk ophoudt te bestaan, maar dat zij niet meer als handelend subject haar eigen bestaan invult. Door wereld- of zelfvernietiging staakt zij, “als *object* van machten en krachten buiten ons” (2018, p.19, mijn cursivering), immers haar handelen. Subject-zijn vereist daarom het vinden van een middenweg tussen de extremen van wereldvernietiging en zelfvernietiging. In plaats van het opgeven of forceren van het handelen, behelst dit het erkennen en appreciëren van weerstand als een mogelijkheidsvoorwaarde van het bestaan. Initiatieven kunnen immers alleen “in

dialogoog” (2017, p.14) met deze weerstand worden gerealiseerd. Dit navigeren tussen het “moeilijke midden tussen wereldvernietiging en zelfvernietiging” (2018, p.24) is daarmee letterlijk een existentiële uitdaging: een vereiste om als subject te kunnen *bestaan*.

Volgens Biesta is het doel van deze existentiële uitdaging het bereiken van *volwassenheid*. Volwassenheid is geen aanwijsbaar punt dat iemand bereikt in haar leven, maar veeleer een houding die iemand op ieder moment wel of niet aan kan nemen. Dit “volwassen-in-de-wereld-zijn” (2018, p.24) betekent dat iemand bereid is om haar verlangens en handelingen te toetsen aan de reacties, en eventuele weerstand, die deze veroorzaken in de wereld. Dat veronderstelt bijvoorbeeld het luisteren naar anderen, en het zien van de mogelijkheden en moeilijkheden bij het realiseren van haar doelen en verlangens. Biesta contrasteert deze volwassenheid met een “infantiel” bestaan, gekenmerkt door iemand die enkel haar eigen verlangens – ofwel ego – volgt zonder rekening te houden met het andere in de wereld (2017, p.16). Omdat dit infantiele handelen soms verleidelijk is, en de middenweg tussen zelfvernietiging en wereldvernietiging niet gemakkelijk is, is het streven naar volwassenheid een uitdaging die iemand moet *willen* aangaan. Kernachtig samengevat staat het onderwijsdoeldomein van subjectificatie daarom in dienst van het aanwakkeren van dit verlangen (p.15).

Ertoe doen in een ethische relatie: uniciteit volgens Levinas

Met Arendt beargumenteert Biesta dat eenieder haar “onderscheidende uniciteit” openbaart door te handelen (Biesta, 2012, p.85). Biesta beschouwt deze Arendtiaanse analyse echter als te beperkt voor zijn begrip van subjectificatie, omdat Arendt ‘de mens’ nog in een tamelijk algemene zin bestudeert. Biesta beschouwt subjectificatie echter als een individueel proces, omdat het gaat om de wording van een *specifiek individu*.⁹ Hij begrijpt dit ontbrekende eerste-persoonsperspectief op de mens als een moreel perspectief. Het gaat Biesta namelijk niet om *wat* iemand uniek maakt, maar om *waarom* en *wanneer* het *er toe* doet dat iemand haar unieke zelf is (2017, p.11).

Biesta benadert deze morele kwestie via het denken van Levinas. Volgens Levinas is uniciteit namelijk precies iets waardoor het “er toe doet dat *ik* er ben en niet een willekeurige ander” (Biesta, 2012, p.86) – ofwel, wanneer iemand gevraagd wordt op haar “eigen, unieke manier [te] reageren” (p.88). Uniciteit gaat dus niet om het verschillen van anderen, maar om

⁹ Biestas argumentatie is dus: hoewel Arendt algemene typering van mens-zijn vermijdt door te focussen op het handelen van individuen, is haar benadering op een meer overstijgend niveau tóch problematisch, omdat de *vita activa* (inclusief het handelen) de mens in te algemene (of essentialistische) zin kenschetsen.

de morele notie van *onvervangbaarheid*. Dit is hiermee in lijn met Biestas bovengenoemde problematisering van het humanisme, wat ‘de mens’ begrijpt in termen van een onderliggende “essentie”, waarmee iedereen uiteindelijk vergelijkbaar en “inwisselbaar” wordt (Biesta, 2008, p.202). Dat doet daarmee geen recht aan datgene dat *iemand* onderscheidt van anderen.

Levinas beschouwt deze notie van uniciteit als onvervangbaarheid als een verantwoordelijkheidsrelatie. Dat wil zeggen: mijn uniciteit is “mijn verantwoordelijkheid voor de ander...om te doen wat niemand anders in mijn plek kan doen” (Levinas, 1989, p.202). Het ‘zelf’ van ieder persoon is daarmee “het niet-kunnen-wegglippen-van een aanspraak” van anderen (p.116). Deze verantwoordelijkheid is geen keuze en bovendien onontkoombaar, want onze uniciteit (en subject-zijn) *bestaat* in deze verantwoordelijkheidsrelatie tot de ander. Dat maakt uniciteit automatisch een morele kwestie. Hierom stelt Biesta dat Levinas niet zozeer een theorie van subjectiviteit, maar een “ethiek van subjectiviteit” formuleert (2014, p.20; 2008). De vraag naar de mens gaat immers om *hoe de mens bestaat*, en dit behelst een “ethisch samenzijn met anderen” (Biesta, 2006, p.51).

Wereldgericht onderwijs: onderbreking en een zwakke kracht

De kern van Biestas interpretatie van Levinas en Arendt is dat het bestaan van een subject onlosmakelijk is van haar relatie met de wereld. Dit geeft verdere context aan de eerdere stelling dat Biesta subjectificatie beschouwt als een *gebeurtenis* (2014, p.23). Biesta gebruikt dit woord omdat het een connotatie van onvoorspelbaarheid heeft – over gebeurtenissen hebben we geen volledige controle. Het is immers niet voorspelbaar of controleerbaar hoe ons handelen relateert tot de wereld, of hoe anderen hun verantwoordelijkheid ten opzichte van ons invullen. Onderwijspedagogisch betekent dit dat de centrale opdracht van subjectificatie de onderwijzer “met lege handen” achterlaat (2014, p.22; 2010).

Dit is te begrijpen binnen Biestas algemene stelling dat onderwijstaken als subjectificatie inherent een proces van “zwakke kracht” behelzen (2014, p.23). Dat betekent dat de uitkomst van deze processen niet volledig te plannen of creëren is, maar gebeurtenissen betreffen met een principieel onvoorspelbaar component. Dit maakt onderwijs inherent “een risicovolle aangelegenheid” (2014, p.24), omdat het niet plaatsvindt zonder het omarmen van onzekerheid en risico. Niettemin zijn onderwijzers verantwoordelijk voor deze onvoorspelbare onderwijsprocessen: een “verantwoordelijkheid zonder kennis” (2006, p.30).

Toch presenteert Biesta, onder de noemer van *wereldgericht onderwijs*, wel enige pedagogische handelingsperspectieven die bijdragen aan subjectificatie (2016, 2018, 2021). In lijn met de definitie van subjectificatie zijn deze gericht op het aanmoedigen van, en het

uitrusten voor, een volwassen bestaan in (dialoog met) de wereld. Wereldgericht onderwijs draait dus om “het ontmoeten van de werkelijkheid, en...onze verlangens in relatie tot de werkelijkheid” (2020a, p.98). Omdat dit neerkomt op de ingewikkelde balans tussen wereldvernietiging en zelfvernietiging, draait wereldgericht onderwijzen allereerst om het aanwakkeren van een enthousiasme voor deze uitdaging. De pedagogiek van subjectificatie gaat hiermee eerst om de “vorming-tot-persoon-willen-zijn” (2018, p.20).

Biesta noemt deze pedagogiek de “pedagogiek van de onderbreking” (Biesta, 2012, p.90; zie ook 2020a). Concreet *onderbreekt* een leraar door haar student te confronteren met ‘het andere’ in de wereld, dat haar wereldbeeld verstoort en vervolgens verbreedt. Onderbrekend onderwijs betekent, bijvoorbeeld, dus niet dat studenten ‘simpelweg’ hun talenten of interesses dienen te ontwikkelen. In plaats daarvan dient de student te ontdekken hoe deze voorkeuren of neigingen soms botsen met de wereld, waarmee zij “ontwaakt” uit een eigengereid bestaan (Biesta, 2017, p.17). Ontwikkeling vereist dus altijd een (soms begrenzen) *reality check* vanuit de wereld—een confrontatie met iets buiten het referentiekader of de *comfort zone* van de leerling.

De pedagogiek van de onderbreking vraagt ook om ‘vertraging’, oftewel het nemen van tijd en geduld. Wanneer een leerling bijvoorbeeld een ongenueanceerde of foutieve uitspraak doet kan een docent, in plaats van haar direct te corrigeren, haar uitdagen om zélf onderzoek te doen naar de implicaties van haar uitspraak en hoe deze botsen met de realiteit. Hiermee is de leerling geen “*object* van het oordeel van de docent” (Biesta, 2017, p.18, mijn cursivering) maar kan ze zich zelf, als *subject*, relateren tot haar eigen uitspraak en de relatie daarvan met de wereld – als balans tussen wereld- en zelfvernietiging. Omdat dit een moeilijk en uitdagend proces is vraagt dit onderwijzers om hun studenten hierin voldoende ondersteuning (“*sustenance*”, p.19) te bieden, in de vorm van tijd, ruimte en aandacht.

Biesta benadrukt dat de pedagogiek van de onderbreking geen apart vak of curriculumdomein behoeft. Subjectificatie zit namelijk idealiter overal in het bestaande curriculum verwerkt: van geschiedenis tot gymnastiek. Ieder schoolvak bereidt de student immers voor op een aspect van de wereld. Subjectificatie gaat zodoende niet slechts *gepaard* met de andere doeldomeinen van kwalificatie en socialisatie; volgens Biesta *vereist* het succesvol nastreven daarvan een focus op subjectificatie. Deze onmisbaarheid van subjectificatie betekent dat kwalificatie en socialisatie “pas hun pedagogische en humane betekenis krijgen wanneer ze verbonden zijn met subjectificatie” (2018, p.27). Met de pedagogiek van de onderbreking pleit hij zodoende voor een curriculum dat begint bij subjectificatie en “dat niet beschouwt als iets extra’s voor als er nog tijd over is” (p.26).

Deelvraag 2: *Hoe wordt Biestas notie van subjectificatie geïnterpreteerd en vertaald in de (praktische) doelstellingen van een selectie van vo-scholen in Noord-Nederland?*

De profielen van scholen worden nu geanalyseerd middels codeboom 1, die resulteerde uit het theoretisch kader en de conceptuele analyse. Aangetroffen schoolspecifieke interpretaties van ‘subjectificatie’ die hiervan afweken zijn ondergebracht in codeboom 2. Zie voor beide codebomen de appendix. Het afsluitende overzicht hieronder vormt de leidraad van de analyse in deelvraag 3. (Scholengemeenschappen worden gezamenlijk gesproken, waarna er bondiger wordt ingegaan op de individuele vestigingen.)

Scholengemeenschap school 1 t/m 3

Deze scholengemeenschap definieert “persoonsvorming”¹⁰ als het “zicht...krijgen” op vragen als “wie ben ik? Wat wil ik (worden)? Wat vind ik belangrijk? En hoe wil ik omgaan met anderen?”. Dit relateert aan verantwoordelijkheid voor anderen en de omgeving, alsook het “bijdragen aan een betere wereld” middels maatschappelijke stages, projecten en excursies.

Persoonsvorming gaat verder om het “eerlijk naar jezelf...kijken”, leren van fouten, én van docenten, die een “coachende rol” hebben. Dat betekent dat zij leerlingen begeleiden bij hun ontwikkelingsproces, door leerlingen bijvoorbeeld hun eigen doelen te laten stellen. Dit alles draagt bij aan persoonlijke ontwikkeling, toekomstvoorbereiding en loopbaanoriëntatie. Volgens de scholengemeenschap ontwikkelt de leerling hierdoor “eigen kleur en uniek palet aan kwaliteiten voor zichzelf én voor een betere wereld”. Hierbij horen waarden als uniciteit, autonomie, en wederzijdse acceptatie. De scholengemeenschap verbindt dit aan hun christelijke waarden, samengevat in de vraag: “wat heb jij de wereld te bieden?”.

School 1 werkt bovengenoemde focus op zelfstandig werken en leerdoelen formuleren uit door deze te relateren aan waarden van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid. De school bereidt haar leerlingen daarnaast voor “op de rol van wereldburger” middels reizen en excursies, die gericht zijn op het leren kennen van nieuwe culturen en talen.

School 2 benadrukt aandacht voor het “leren leven”: het nadenken “over je toekomst en over wie jij bent”, bijvoorbeeld in lessen levensbeschouwing en keuzen. De kernwaarde

¹⁰ Hoewel Biesta de term ‘persoonsvorming’ problematiseert als synoniem van subjectificatie (2019), geldt voor iedere referentie hieraan in deze deelvraag dat scholen ‘persoonsvorming’ gebruiken in de context van Biestas drieslag.

naoberschap – het omkijken naar en accepteren van de ander – representeert diversiteit en eigenheid. Verder benoemt de school haar aandacht voor “persoonlijke bestaansverheldering”, waarmee leerlingen “een eigen visie op het leven in deze wereld [leren] te verwoorden”, en leren grenzen en omgangsregels van anderen te respecteren. Ook draagt de school bij aan het “langzamerhand volwassen[e]” worden van iedere leerling, door te onderzoeken “wat jouw plekje in de wereld is” en helpen “te verwoorden hoe je daar zelf tegen aan kijkt”. Levensbeschouwelijk onderwijs draagt bij aan verdere “identiteitsontwikkeling”: “om jou de kans te geven te zijn wie je bent en te worden wie je bent”.

School 3 interpreteert de bovenstaande vraag “wat heb jij de wereld te bieden?” als het ontwikkelen van het “unieke palet aan talenten en kwaliteiten” van iedere leerling, en “het ontdekken wie je bent”. Verantwoordelijkheid en zelfstandigheid staan hier centraal, evenals de ruimte voor fouten en het reflecteren daarop, zodat leerlingen ook “even pas op de plaats kan maken als dat nodig is”. De school daagt haar leerlingen uit “het beste uit jezelf te halen” ter voorbereiding van hun “toekomst als wereldburger”. Internationalisering en verantwoordelijkheid voor “elkaar en...een betere wereld” staan hierbij centraal. Tweektalig onderwijs gaat hierbij ook om “persoonlijkheidsontwikkeling”: “door taalvaardigheid en het wereldburgerschap groeit de leerling als persoon”.

School 4

Deze school definieert “persoonsvorming” als het doel dat leerlingen “hun talenten ontdekken en ontwikkelen” om hun eigen leven in te richten en “als zelfbewuste burgers een bijdrage [te] leveren aan de samenleving”, waarbij “wat je denkt (motivatie) en doet (actie)” bepalend is voor deze ontwikkeling. Dat vereist autonomie en “verbondenheid met de omgeving” – met het klaslokaal, maar ook met “de buitenwereld” door “betekenisvolle opdrachten [en] projecten”. Vooral tijdens buitenlandactiviteiten leert een leerling “veel over zichzelf...doordat hij nieuwe situaties meemaakt en merkt hoe hij daarop reageert”.

Hiernaast benadrukt de school het belang van eigenaarschap, verantwoordelijkheid en autonomie van de leerling. De school biedt hiervoor keuzemogelijkheden in het curriculum en laat leerlingen reflecteren op hun “keuzes” en “eigen gedrag en de invloed daarvan op anderen”. Ook behandelt het loopbaanoriëntatieprogramma vragen als “wie ben ik, wat kan ik, en wat wil ik?”. De ontwikkelingen hiervan worden in een digitaal portfolio bijgehouden.

Scholengemeenschap school 5 t/m 9

Deze scholengemeenschap streeft naar een omgeving waarin leerlingen “kunnen groeien tot de mens zoals God hen heeft bedoeld en zich verantwoordelijk weten voor de samenleving dichtbij en veraf”. “[P]ersoonsvorming” wordt gedefinieerd als het “worden wie je bent, interesses en talenten ontdekken en deze verder ontwikkelen”. Dit vertaalt zich in aandacht voor de (talent)ontwikkeling van leerlingen, “het versterken van [hun] eigenaarschap...en het bieden van maatwerk”. Dat wordt gedaan met flexibel onderwijs, wat leerlingen zelf invullen op basis van hun talent en ontwikkelingsbehoeften. Deze focus op talent gaat uit “van de eigenheid van iedere leerling die individueel én in relatie met anderen tot ontwikkeling komt”.

De schoolgemeenschap probeert met “coachend lesgeven” de “motivatie, eigenheid en zelfsturend vermogen” van leerlingen op eigen tempo te doen groeien. ‘Coachen’ betekent dat leerlingen enigszins worden vrijgelaten in hun leerproces, fouten mogen maken, en zelfstandig nieuwe inzichten en mogelijkheden ontdekken. Hiermee ontstaat een “groeimindset” waarbij leerlingen reflecteren op hun eigen leerproces: “[w]at willen ze, wat belemmert ze, waarom is dat, wat speelt er onder het gedrag?”.

School 5 focust hiernaast op “leren door te doen, zelf op onderzoek uitgaan en ervaringen opdoen in de ‘echte’ wereld”, bijvoorbeeld dankzij connecties met instanties als goede doelen en bedrijven voor beroepsoriëntatie. Hun meertalig onderwijs draagt hier verder aan bij dankzij internationale contacten en het opdoen van ervaringen in het buitenland.

School 6 brengt bovenstaande (talent)ontwikkeling van leerlingen digitaal in kaart met digitaal lesmateriaal. Leerlingen zijn “medeverantwoordelijk voor hun eigen leerproces” en talentontwikkeling, met zelfgekozen specialisaties ter voorbereiding op hun beroepskeuze. Leerlingen worden individueel én in groepsverband gecoacht, om “van en met elkaar te leren”.

School 7 focust op “persoonlijke, sociale en culturele vorming...als toekomstig burger, student, of werknemer”. Leerlingen zijn hierbij “eigenaar van [hun] eigen leerproces” door keuzetrajecten, hoewel dit expliciet wordt genoemd *naast* “persoonsvorming”. Volgens de school heeft “betekenisvol leren” betrekking op “de verbinding tussen onderwijs en de samenleving: de wereld in de school en de wereld daarbuiten”. Door tweetalig onderwijs en een internationale focus worden leerlingen “betrokken bij de wereld en nemen [ze] verantwoordelijkheid voor hun eigen handelen”.

School 8 bereidt haar leerlingen, met hun verscheidende achtergronden, voor op “een plek in de maatschappij”. Hierbij hoort “omgaan met teleurstellingen...verantwoordelijk[heid] voor de samenleving...waardering voor elkaar...[en] respect”. Verscheidende cursussen en te behalen certificaten dagen leerlingen uit tot talentontwikkeling en -ontdekking. Deze prestaties en ontwikkelingen worden samengebracht in een persoonlijk portfolio.

School 9 beschouwt het “je veilig voelen, gezien en erkend worden” als belangrijk voor persoonlijke ontwikkeling. Eigenaarschap en keuzeonderwijs worden gezien als bijdragend aan motivatie en resultaten. Het meertalig onderwijs dient ter voorbereiding op een toekomst waarbij het beheersen van de wereldtaal Engels goed van pas komt.

School 10

Deze school beschouwt “subjectificatie” als haar belangrijkste doeldomein, waarmee ze de “mens [wil] ontwikkelen in wat in aanleg aanwezig is, niet wat de mens moet kunnen en weten om zich in de bestaande sociale orde te voegen”. “Subjectwording” gaat bovendien “over hoe je je in de wereld manifesteert”. Dit draait om het “zelf betekenis en richting” geven aan het leven, wat een “open blik naar de buitenwereld” en een “reflecterende blik naar binnen” vereist. Hierbij staat bovendien “de verbinding tussen leerkracht en leerling en de gemeenschap van klas en school” centraal. Dit wordt onder meer nagestreefd door praktische vakken zoals schilderen, houtbewerken en toneel, alsook een eindwerkstuk over een zelfgekozen onderwerp.

Noemenswaardig is dat deze school onderdeel is van een overkoepelende vrijeschoolstichting met een bredere onderwijsvisie op basis van onder meer de ideeën van Biesta. Subjectificatie wordt hierin onder meer besproken als het vinden van een balans tussen eigen behoeftes, “motieven en idealen”, en de “bestaande orde” van de wereld. Deze uitwerking is onder meer gebaseerd op een gedetailleerde toepassing van Biestas drieslag op het vrijeschoolonderwijs in het algemeen (Mayo, 2015).

School 11

Deze daltonschool valt onder een breder schoolbestuur en een kleinere scholengroep daarbinnen. Deze groep stelt pluriformiteit (van “maatschappijopvatting”) en samenwerken centraal. De scholen zijn hiermee “een oefenplaats...waar leerlingen zich thuis voelen...[en] zich ontwikkelen op weg naar ‘volwassen’ worden”. De scholengroep streeft hiermee “maximale ontwikkelkansen” na voor hun leerlingen, waaronder de ontwikkeling van persoonlijkheid. Hiervoor zijn er “passende basisondersteuning, maatwerktrajecten, en/of extra

ondersteuning...op weg naar het behalen van je diploma”. Hierbij benadrukt de scholengroep haar aandacht voor “persoonsvorming”: “niet elke leerling leert op dezelfde manier en in hetzelfde tempo, dus houden we rekening met de verschillen en het tienerbrein”.

De daltonschool vertaalt dit vervolgens naar kernwaarden van onder meer verantwoordelijkheid, samenwerking, zelfstandigheid, en reflectie. Hierbij volgt de school de “daltonprincipes”: het zelfstandig werken, omgaan met keuzemogelijkheden, en het hiermee uitbouwen van de “verantwoordelijk[heid] voor je eigen leren”.

Overzicht resultaten

Onderstaande tabellen vatten de bovenstaande resultaten samen. Dit overzicht bestaat uit twee delen, die de leidraad vormen van de bespreking in deelvraag 3, namelijk (1) expliciete definities van subjectificatie en aanverwante kernbegrippen; en (2) de aangetroffen kernwoorden, thema’s en doelstellingen waarmee scholen ‘subjectificatie’ duiden, inclusief het aantal scholen die dit doen. Alle definities en kernwoorden staan vermeld in codeboom 2.

Expliciete definities	
<u>Kernbegrip</u>	<u>Definitie</u>
Subjectificatie	De mens ontwikkelen in wat in aanleg aanwezig is, niet wat de mens moet kunnen en weten om zich in de bestaande sociale orde te voegen
Subjectwording	Hoe je je in de wereld manifesteert; het balanceren van behoeftes, motivaties en idealen met de bestaande orde van de wereld
Persoonsvorming (1)	Zicht krijgen op vragen: ‘wie ben ik?’ ‘Wat wil ik (worden)?’ ‘Wat vind ik belangrijk? En hoe wil ik omgaan met anderen?’
Persoonsvorming (2)	Talenten ontdekken en ontwikkelen voor het inrichten van leven en bijdragen aan samenleving
Persoonsvorming (3)	Worden wie je bent, interesses en talenten ontdekken en deze verder ontwikkelen
Persoonsvorming (4)	Ontwikkeling en leren van studenten op eigen manier en tempo
Persoonlijkheidsontwikkeling	Door taalvaardigheid en het wereldburgerschap groeit de leerling als persoon
Persoonlijke, sociale, culturele vorming	Toekomstig burger, student, werknemer
Persoonlijke bestaansverheldering	Visie op leven leren verwoorden

Tabel 2

Verdere kernwoorden	Frequentie
Verantwoordelijkheid voor leerproces; eigenaarschap; zelfstandigheid	10
Omgaan met en verantwoordelijkheid voor de ander, de samenleving, en de wereld	10
Zelfreflectie; reflectie op gedrag, invloed en nieuwe situaties; omgaan met fouten en teleurstellingen	10
Eigenheid; diversiteit; acceptatie (van verschillen)	8
Toekomstvoorbereiding; loopbaanoriëntatie; vervolgopleiding; diploma	8
Talentontwikkeling	7
(Digitaal) portfolio	3

Tabel 3

Deelvraag 3: Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen Biestas theorie en deze praktische vertaalslag?

Expliciete definities

De resultaten uit tabel 2 worden nu opeenvolgend kritisch geanalyseerd conform onderzoeksmethode geïntroduceerd in hoofdstuk 2.

Opvallend is dat er slechts één expliciete definitie van ‘subjectificatie’ werd aangetroffen. Deze definitie onderscheidt subjectificatie voornamelijk van de onderwijsdoel domeinen van socialisatie en kwalificatie. Dat is conform Biestas analyse, alhoewel de definitie zelf weinig inhoudelijks toevoegt.

De term ‘aanleg’ is opmerkelijk omdat Biesta deze zelf niet gebruikt, en bovendien mogelijk problematisch. Biestas pedagogiek van de onderbreking stelt namelijk dat onderwijs *niet* draait om “gewoon” het ontwikkelen van talenten of het “potentieel” van studenten (2017, p.17). In plaats daarvan draait *onderbreken* om het toetsen welke aanleg of talenten bijdragen aan een volwassene bestaan in de wereld, en welke dit hinderen. Het aanwakkeren van ontwikkeling op basis van een aanleg is hiermee geen bestemde taak van het onderwijs, maar vereist allereerst een interactie met – of toetsing vanuit – de wereld. Immers, criminaliteit is ook een talent, maar één die in het onderwijs, door onderbreking, kritisch zal worden bevraagd (Biesta, 2015b). Hiernaast zou Biesta het problematisch vinden wanneer een docent een aanleg beschouwt als een ‘essentie’ die een leerling kenschetst en daarom gecultiveerd *behoort* te worden. Subject-zijn behelst immers dat een leerling dit op eigen initiatief nastreeft, en de pedagogiek van onderbreking schrijft voor dat dit initiatief constant uitgedaagd wordt.

De definitie van ‘subjectwording’ lijkt conform Biestas leer. De nadruk op manifesteren en balanceren focust op *hoe* iemand *bestaat* in de wereld, alsook het vinden van een midden tussen wereldvernietiging en zelfvernietiging. De term ‘subjectwording’ is wel opmerkelijk, want Biesta gebruikt deze niet. Aangezien de term lijkt te refereren aan een individueel wordingsproces lijkt dit echter niet te botsen met Biestas theorie.

De vier definities van ‘persoonsvorming’ zijn allereerst problematisch omdat Biesta deze term expliciet problematiseert als synoniem van subjectificatie.¹¹ Biesta beschouwt persoonsvorming namelijk als een bredere doelstelling die, bijvoorbeeld, ook socialiserend kan zijn: zoals het ontwikkelen als verkeersdeelnemer of burger die de rechtstaat respecteert (2019). Dit vooraf invullen van persoonsvormende doelstellingen is iets anders dan subjectificatie.

Wel lijkt definitie 1 grotendeels conform Biestas begrip van subjectificatie: deze beschrijft dat leerlingen ontdekken wie ze zijn, wat ze willen, en hoe dat relateert tot anderen (in de wereld). De vraag ‘wat wil ik worden?’ is echter problematisch als deze een specifieke focus op loopbaanoriëntatie behelst. Dit is namelijk een instrumentele doelstelling, die daarmee geen conceptueel onderdeel is van subjectificatie als een intrinsiek waardevolle onvoorspelbare gebeurtenis. Natuurlijk kan loopbaanoriëntatie wel een mogelijk resultaat zijn van subjectificatie.

Bij de focus op talentontwikkeling bij definitie 2 geldt iets vergelijkbaars als bij ‘aanleg’ hierboven. Daarnaast zou Biesta talentontwikkeling als *instrumentele* doelstelling – “voor het inrichten...en...bijdragen...” – niet beschouwen als onderdeel van subjectificatie.

Een niet zo strenge lezing van Biesta zou het ‘bijdragen aan de samenleving’ kunnen interpreteren als het rekeninghouden met de wereld – het voorkomen van wereldvernietiging – bij het ontwikkelen van talenten. Echter, iets *bijdragen* is een instrumentele doelstelling die niet een-op-een hetzelfde is als *rekeninghouden met* de wereld.

De focus op talent- en interesseontwikkeling van definitie 3 is hierboven al geïdentificeerd als problematisch. “Worden wie je bent” is mogelijk ook problematisch, omdat *wie je bent* kan worden gelezen als een vooraf bepaalde kenschets van iemands identiteit (een soort individueel archetype), waarna subjectificatie in dienst zou staan van het zich ontwikkelen *naar die kenschets*. Dat is een gesloten proces, dat haaks staat op subjectificatie als een onvoorspelbare – open – gebeurtenis. Anders gezegd: een voorafgaande invulling van ‘wie je bent’ kan een

¹¹ Anderzijds is deze verwarring wellicht begrijpelijk: ‘persoonsvorming’ is een meer ingeburgerde term, het onderscheid met ‘subjectificatie’ betreft een complexe onderwijsfilosofische nuance, en Biesta heeft zelf een hoogleraarspositie rondom het thema ‘persoonsvorming’ bekleed (2018). Zie ook de conclusie.

antwoord veronderstellen op de existentiële vraag waar subjectificatie om draait, namelijk *hoe iemand wil bestaan*, en daarmee het subjectificatie-proces feitelijk passeren. Iets soortgelijks geldt voor de doelstelling “groeien zoals God je bedoeld heeft”.

Definitie 4 brengt persoonsvorming in verband met het leerproces van de leerling – “leren op eigen manier en tempo” – wat Biesta zou scharen onder het doeldomein van kwalificatie. Hoewel deze doeldomeinen een onvermijdelijke overlap kennen in de onderwijspraktijk, heeft subjectificatie een onafhankelijke definitie. De notie “ontwikkeling” relateert minder expliciet aan kwalificatie en is daarmee strikt genomen verenigbaar met de vorming-tot-persoon-willen-zijn en de pedagogiek van onderbreking, maar dit is hiervoor onvoldoende uitgewerkt.

Dit staat nog los van Biestas overkoepelende kritiek op het spreken van onderwijs in termen van ‘leren’ – dit valt buiten het bestek van dit onderzoek, maar zie (Biesta, 2005; 2006).

De definitie van persoonlijkheidsontwikkeling kent meerdere problemen. Ten eerste problematiseert Biesta het begrip ‘persoonlijkheid’ (*personality*) en mijdt hij het in zijn analyse van subjectificatie. Dit is omdat hij ‘persoonlijkheid’ beschouwt als een psychologisch concept dat poogt te *verklaren* hoe en waarom individuen zich gedragen. Dit *objectiveert* een persoon als een (wetenschappelijk verklaarbare) entiteit, met bepaalde eigenschappen die deze entiteit heeft, zou moeten hebben, of zal hebben. Dit belemmert het proces van subjectificatie, want het staat haaks op het begrijpen van een persoon als *subject* en de existentiële vraag hoe zij haar eigen bestaan *zelf* inricht (Biesta, 2020a, p.99).

Gerelateerd hieraan zou Biesta instrumentele doelstellingen als wereldburgerschap en taalvaardigheid problematiseren als vooraf ingevulde onderdelen van een te worden ‘persoonlijkheid’. Hoewel wereldbewustzijn en taalvaardigheid *an sich* geen probleem zijn voor subjectificatie, zijn dit geen *doelstellingen* van subjectificatie. Wel opvallend is de term ‘wereld’, die Biesta begrijpt in Arendtiaanse zin, maar in de term ‘wereldburgerschap’ de concrete connotatie krijgt van andere landen, gebieden, of culturen (zie bijvoorbeeld school 1). Dit is potentieel onderdeel van Biestas begrip van ‘wereld’, maar niet equivalent hieraan.

De persoonlijke, sociale en culturele vorming tot toekomstig burger, student of werknemer is kortweg onderdeel van het doeldomein socialisatie: het betreft de persoonsvorming naar een cultureel bepaalde norm, vorm of rol. Dat valt niet onder subjectificatie.

Persoonlijke bestaansverheldering heeft een component van het respecteren van grenzen en omgangsregels, wat overeenstemt met de beperkingen van bestaan-in-de-wereld. Het ‘verwoorden van een visie op het leven’ lijkt echter eerder meer een theoretische

(denk)opdracht over levensbeschouwing, dan een praktische exercitie in het *bestaan*. Deze discrepantie met Biestas leer wordt versterkt doordat de betreffende school levensbeschouwing presenteert als een oefening in identiteitsontwikkeling. Biesta ziet dat laatste als iets anders dan subjectificatie: ‘identiteit’ is een begrip van *wie ik ben*, terwijl subjectificatie gaat om *wat ik doe* met dat identiteitsbegrip – ofwel, *hoe ik besta* (2020a, p.99).

Overige kernwoorden en doelstellingen

De resultaten uit tabel 3 worden nu op volgorde van frequentie geëvalueerd.

Verantwoordelijkheid voor het leerproces, eigenaarschap, zelfstandigheid en autonomie is een populaire invulling van subjectificatie, vaak concreet in de vorm van keuzeonderwijs. De gedachte erachter lijkt dat studenten persoonlijk groeien door de verantwoordelijkheid voor (het invullen van) hun eigen leerproces. Biesta heeft hier twee problemen mee. Ten eerste problematiseert hij dat de onderwijzer hiermee háár verantwoordelijkheid¹² voor het leerproces ontlast (*offload*) en bij de leerling neerlegt (2020a, p.100). Ten tweede, relevanter voor hier, beschouwt Biesta dit als een trend waarbij leerlingen worden geacht zichzelf te managen, waarmee leerlingen zichzelf plots beschouwen als *object* van (zelf)-controle, regulering, en sturing. Deze zelf-objectificatie, en de bijkomstige resultaatgerichtheid, botst met het eerstpersoonsperspectief van de student als een eigen *subject* (p.100). Dit staat dus haaks op Biestas analyse van subjectificatie. Wel opvallend—en correct—is dat één school dit thema expliciet afzonderlijk bespreekt van het doeldomein van subjectificatie.

Veel scholen relateren subjectificatie aan de relatie van de leerling met anderen en wereld. Dit betreft de verantwoordelijkheid die leerlingen hebben voor hun omgeving, het respecteren van regels en grenzen, het leren van anderen, en het ontdekken waar hun motieven en wensen leiden tot botsingen, confrontaties en belemmeringen. De gedachte hierachter lijkt redelijk in lijn met Biestas analyse van bestaan-in-de-wereld: handelen (naar voorkeuren) is niet onbegrensd, maar leidt tot feedback uit de wereld (waarna leerlingen volgens één school de “pas op de plaats” maken). Eén scholengemeenschap vermeldt bovendien dat de “eigenheid” van leerlingen tot stand komt door deze relatie met anderen – iets dat sterk overeenkomt met Biestas onderwijsfilosofie.

¹² Een cruciale notie voor Biesta: zie 2006, pp.29-32; 97-116.

Relevant verschil is wel dat Biestas terminologie en analyses vaak ontbreken in deze uitwerkingen van scholen. Zo spreken scholen niet van ‘wereldvernietiging’, ‘zelfvernietiging’, of het streven naar ‘volwassenheid’ door te balanceren hiertussen. (Twee scholen benoemen ‘volwassen worden’ als onderwijsdoel, maar niet in deze context.) Ook ontbreekt het kernbegrip ‘handelen’ vaak, óf een uitwerking hiervan. De formulering “wat je denkt (motivatie) en doet (actie)” en de relatie daarvan met de wereld komt wel in de buurt van een analyse hiervan.

Voorts wordt ‘wereld’ vaak genoemd, maar niet gedefinieerd, wat kan leiden tot misvattingen. Zo wordt dit thema soms in verband gebracht met wereldburgerschap, meertalig onderwijs en internationalisering. Zoals benoemd dreigt dit het begrip ‘wereld’ te reduceren naar ‘andere’ landen of culturen.

Gerelateerd aan deze relatie met de wereld en anderen benoemen veel scholen zelfreflectie: leerlingen worden geacht kritisch te kijken naar hun gedrag, ontwikkeling, gemaakte fouten, en te leren van teleurstellingen. Ook dit lijkt grofweg in lijn met Biestas analyse van het balanceren van handelen en behoeftes met de wereld, al werken scholen dit niet zo uit. Dit wordt soms gerelateerd aan ‘coachend’ lesgeven, waarbij de onderwijzer leerlingen enigszins vrijlaat in dit groei- en ontdekkingsproces. Een risico hierbij is dat dit grenst aan de bovengenoemde nadruk op autonomie en zelfstandigheid, wat Biesta problematisch acht.

Een ander begrip dat vaak wordt gerelateerd aan ‘wereld’ is diversiteit, eigenheid, en (acceptatie van) verschillen. Dit is te relateren aan Biestas nadruk op *pluriformiteit*: handelen vereist een interactie met een wereld met ‘anderen’. Hoewel theoretische besprekingen over de relatie tussen handelen, wereld, pluriformiteit en subject-zijn ontbreken, is dit grofweg conform Biestas theorie.

Daarnaast is er een connectie met *uniciteit*: leerlingen krijgen de ruimte hun eigen ‘zelf’ te ontwikkelen en te tonen. Deze associatie is echter relatief dun. Biestas theorie over de verantwoordelijkheid, subjectiviteit als onvervangbaarheid, en de ethiek van subjectiviteit komen niet aan bod in deze besprekingen. Dit betekent niet dat Biesta deze nadruk op eigenheid zou afkeuren, maar wel dat hij zijn theorie van uniciteit hier niet in zal herkennen.

Het sturen op toekomstvoorbereiding, loopbaanoriëntatie, vervolgopleidingen en diploma’s wordt ook vaak gekoppeld aan Biestas doeldomein van subjectificatie, maar dit is problematisch. Dat het voorbereiden op de toekomst onderdeel is van subjectificatie is natuurlijk enerzijds triviaal, want dit heeft betrekking op hoe iemand (in de toekomst) wil bestaan. Anderzijds staat het stellen van concrete doelen in de toekomst conceptueel haaks op

subjectificatie als onbepaalde en onbestemde gebeurtenis: deze doelmatigheid beklemmt dit existentiële vraagstuk immers. Anders gezegd: subjectificatie is een doel in zichzelf, géén instrument om een bepaald doel te bereiken.

Talentontwikkeling is een opvallend populaire doelstelling die wordt verbonden aan subjectificatie. Zoals hierboven uitgebreid besproken problematiseert Biesta dit echter als onderwijsdoelstelling, en schrijft de pedagogiek van de onderbreking juist een constante bevraging en uitdaging hiervan voor.

Sommige scholen relateren subjectificatie aan een (digitaal) portfolio dat de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen in kaart brengt. In zijn bredere onderwijsfilosofie is Biesta zeer kritisch op deze meetcultuur (zie 2012, 2014). Hij stelt dat meetbare resultaten en data geen recht kunnen doen aan onderwijs als een inherent onvoorspelbare en risicovolle aangelegenheid, en de politieke, ethische en existentiële dimensies daarvan. Het rapporten over persoonlijke ontwikkeling zal volgens Biesta zodoende weinig te maken hebben met de gebeurtenis van subjectificatie.

Hoofdstuk 4: conclusie en discussie

Dit onderzoek bestudeerde in welke mate de interpretaties en praktijkgerichte vertaalslagen van Biestas doeldomein ‘subjectificatie’ op elf Noord-Nederlandse vo-scholen overeenkomen met Biestas theorie hierover. De literatuurstudie en conceptuele analyse in deelvraag 1 resulteerden in een reconstructie van ‘subjectificatie’ als het aanwakkeren van het verlangen bij de student om te bestaan als subject van haar eigen leven, door middel van de pedagogiek van de onderbreking.

Uit deelvraag 2 en 3 wordt geconcludeerd dat er bij de onderzochte scholen enig streven zichtbaar is om Biestas gedachtegoed te implementeren. Zo verwoorden alle (11) scholen, soms als scholengemeenschap, een definitie van subjectificatie of een term die daaraan als equivalent wordt beschouwd. Ook worden deze gerelateerd aan kernideeën uit Biestas analyse, zoals de relatie met anderen in de wereld (10) of diversiteit en pluriformiteit (8). Tegelijkertijd verschilt de getrouwheid aan Biestas leer per school. Zo geeft slechts één school daadwerkelijk een definitie van *subjectificatie*, die niettemin botst met Biestas leer; en enkel één aangetroffen definitie (van ‘subjectwording’) is conform Biestas leer. De overige definities kennen weinig overlap met Biestas theorie, of spreken deze tegen, vaak al omdat ze een term betreffen die

Biesta afwijst als (equivalent van) subjectificatie, zoals ‘persoonsvorming’ (4) of ‘persoonlijkheidsontwikkeling’ (1) (2019, 2020a).

Deze afwijkende interpretaties representeren de bredere conclusie van dit onderzoek: er is een grote discrepantie tussen de theorie van Biesta en de besproken praktijkgerichte interpretaties, met name op het vlak van Biestas filosofisch jargon. Dit laatste blijkt uit grofweg twee tendensen. Allereerst worden kernbegrippen, voornamelijk ‘wereld’ en ‘handelen’, vaak versimpeld en daarmee onjuist weergegeven. Hoewel jargon dus gebruikt wordt, wordt het vaak te vrijelijk geïnterpreteerd. Vaak betreft dit opvallend alledaagse interpretaties van begrippen, zonder zichtbare referentie aan de filosofische betekenis die Biesta eraan toekent. Ten tweede *ontbreekt* het ook vaak aan de vermelding van Biestas jargon, zelfs wanneer de interpretatie van zijn gerelateerde ideeën grofweg accuraat lijkt. Zo benoemen acht scholen een thema dat gerelateerd lijkt aan pluriformiteit en uniciteit, maar is deze associatie zeer beperkt, omdat een referentie aan subjectificatie-gerelateerde kernbegrippen – verantwoordelijkheid, handelen, vrijheid, onvervangbaarheid – vrijwel volledig ontbreekt.

Deze conclusie wordt ook onderbouwd door directe conceptuele onjuistheden in de representaties van Biestas ideeën. Zo brengen meerdere scholen hun interpretatie van subjectificatie in verband met talentontwikkeling (7) of toekomstvoorbereiding (8). Dit betreffen echter instrumentele doelstellingen, die conceptueel in tegenspraak zijn met subjectificatie als *onbestemde gebeurtenis* (Biesta, 2014). Ook behoren de doelstellingen zelfstandigheid en eigenaarschap als vrijwel de populairste invullingen van subjectificatie, (10), maar dit betreffen misinterpretaties die Biesta nota bene zelf aankaart (2020a).

Deze conclusie roept een relevante vraag op: hoe kan het dat de onderzochte scholen lijken te streven naar het implementeren van Biestas gedachtegoed, maar hierbij frequent vervallen in onnauwkeurigheden en onjuistheden? Allereerst is het mogelijk dat sommige scholen ‘slechts’ grofweg geïnspireerd zijn door Biestas pedagogiek, zonder intentie of mogelijkheid om zijn gedachtegoed volledig ‘op te volgen’. Scholen zouden dan mogelijk bewust een ‘eigen draai’ geven aan Biestas jargon en dit verbinden aan eigen doelstellingen, ongeacht deze overeenstemmen met Biestas theorie. Hierbij is vermeldingswaardig dat ‘persoonsvorming’ een betrekkelijk ingeburgerde term is binnen het onderwijs met brede invullingen (zie Visser, 2019; curriculum.nu, n.d.-b), waardoor deze mogelijk enerzijds wordt gerelateerd aan Biestas notie van ‘subjectificatie’, maar anderzijds tegelijkertijd raakt losgezongen van Biestas theorie daarachter. Vervolgonderzoek, bijvoorbeeld door interviews met betrokken onderwijsprofessionals, zou deze trends kunnen verkennen, bijgestaan door een

kritische reflectie op of deze vrijere interpretaties van Biesta pedagogisch en (onderwijs)filosofisch verantwoord, problematisch, of juist verrijkend zijn.

Een gerelateerde, maar andere, mogelijke verklaring van deze discrepantie tussen theorie en praktijk is dat het praktiseren van subjectificatie interfereert met bestaande pedagogische trends. Zo vallen specifiek de populariteit van *talentonwikkeling* (7) (zie bijvoorbeeld Masschelein & Simons (2019) over onderwijstrends rondom de ontwikkeling van ‘natuurlijke talenten’) en *eigenaarschap* (10) op, terwijl deze allebei botsen met Biestas leer (2017, 2020a). Dit geldt ook voor de (digitale) meetcultuur (3) rondom subjectificatie, waar Biesta fel tegenstander van is (2012; 2014). De onverenigbaarheid van Biestas gedachtegoed met dergelijke trends interfereert dus mogelijk met het praktiseren van subjectificatie. Bovendien zijn de onderzochte documenten mogelijk relatief trendgevoelig, omdat ze bijdragen aan de openbare beeldvorming van de scholen en daarmee ook deels gericht zijn aan geïnteresseerde leerlingen en ouders. Hierdoor is er wellicht minder aandacht voor de onderlinge (conceptuele) tegenstrijdigheid van deze trends en doelstellingen.

Een gerelateerd vraagstuk voortkomend uit deze conclusies is vervolgens: is het *problematisch* dat interpretaties en vertaalslagen frequent botsen met Biestas bedoelingen? Deze onderzoeksvraag zou wellicht kunnen worden uitgezet binnen de praktische, in plaats van theoretische, pedagogiek, om de pedagogische effecten van afwijkende toepassingen van Biesta in de praktijk empirisch te toetsen. Dat biedt ook een referentiekader voor de (normatieve) duiding van resultaten van onderzoeken als het huidige.

Er is een andere mogelijke verklaring voor de discrepantie tussen de enerzijds de theoretische nauwgezetheid en conceptuele complexiteit van Biestas abstracte onderwijsfilosofie, en anderzijds de verdunde en versimpelde praktische interpretaties hiervan: mogelijk *hindert* deze complexe abstractheid de praktische interpretatie ervan. Deze verklaring stemt overeen met de aanname uit de bovengenoemde onderzoeksprobleemstelling dat Biestas pedagogiek een ‘gesloten’ en zelf-refererend filosofisch systeem behelst, met een sterk idiosyncratisch vocabulaire en abstracte argumentatielijn, die wellicht alléén goed te interpreteren zijn door het doorgronden van Biestas bredere oeuvre.

Eén probleem hierbij is dat niet iedere onderwijsprofessional de middelen of behoefte zal hebben om dit te doen. Bovendien valt het te bevragen of Biestas theoretische, abstracte en grootschalige begrippenapparaat *kán* leiden tot een eenduidige vertaling naar de alledaagse onderwijspraktijk die zowel theoretisch verdedigbaar als praktisch implementeerbaar is. De bestaande onduidelijkheid over hoe Biestas theoretische en abstracte argumentaties verwijzen naar de werkelijkheid in het klaslokaal betreft dan mogelijk een *princiep* probleem

van Biestas onderwijsfilosofie. Daarnaast maakt dit een empirische toetsing en evaluatie van het praktiseren van Biestas denksysteem uitdagend. Als deze praktische vertaalslag principieel problematisch is, (hoe) valt te onderzoeken of Biestas pedagogiek hout snijdt in de praktijk, en of het waarmaakt wat het theoretisch beargumenteert en belooft? Deze zorgen roepen om verder interdisciplinair (meta-)filosofisch en pedagogisch onderzoek naar de mogelijkheidsvoorwaarden voor het praktiseren van onderwijsfilosofie zoals die van Biesta, en, wellicht, de functie van onderwijsfilosofie in het algemeen.

Dit probleem presenteert ook een limitatie van dit onderzoek, omdat de geboden reconstructie van ‘subjectificatie’ eveneens gebruik maakt van Biestas jargon en formuleringen. Hiermee werd dit jargon het ijkpunt, en daarmee het normatieve uitgangspunt, van dit onderzoek. Een alternatieve onderzoeksopzet die ook de praktijk had meegenomen in de conceptuele analyse van subjectificatie, zoals de praktijkvoorbeelden uit Eidhof, Janssens en Ris (2021), had mogelijk anders resultaten opgeleverd. Een andere limitatie is de reikwijdte van de huidige conclusie: deze betreft puur de onderzochte (openbare) *gedocumenteerde* (praktijk)interpretaties van subjectificatie. Hoewel deze documentaties de onderwijspraktijk wel sturen, geven deze geenszins een volledig beeld van de daadwerkelijke onderwijspraktijk in het klaslokaal. Zoals hierboven genoemd zijn deze documenten immers ook deels bedoeld voor de openbare beeldvorming van de scholen. Bovendien zou subjectificatie concreter aan bod kunnen komen in niet-openbare curriculumdocumenten zoals lesplannen, of belichaamd kunnen worden in het klaslokaal dankzij de persoonlijke onderwijsvisie en ervaring van de onderwijzer. Een bredere studie, bijvoorbeeld middels interviews van onderwijsprofessionals, zou dit kunnen onderzoeken, al zal het trekken van gegeneraliseerde normatieve conclusies over de toepasbaarheid en effectiviteit van Biestas pedagogiek een uitdaging blijven. Daarnaast presenteerde dit onderzoek schoolspecifieke interpretaties van ‘subjectificatie’, maar, gebaseerd op de gelijkenissen tussen deze scholen, evalueerde het deze grotendeels per kernconcept of doelstelling. Het presenteerde dus geen conclusies over individuele scholen – deze zouden een meer gerichte detailbespreking vereisen.

Het verdient nadruk dat vervolgonderzoek naar de interpretatie van Biesta van kwalitatieve en interpretatieve aard zou moeten zijn. Aangezien Biesta beargumenteert dat een kwantitatieve ‘meetcultuur’ geen recht doet aan de onderwijspraktijk (2012, 2014), lijkt het evident dat dit al helemaal geldt voor de praktijkinterpretatie van zijn eigen denken.

Literatuur

- Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1961). *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*. The Viking Press.
- Arendt, H. (2006). The crisis in education. In *Between past and future: Eight exercises in political thought* (pp. 170–192). Penguin Books.
- Beany, M. (2014). Analysis. In E. N. Zalta (Ed.), *Stanford encyclopedia of philosophy* (Summer 2021 ed.). Stanford University. <https://plato.stanford.edu/entries/analysis/>
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, vol. 25, 54—66.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Routledge.
- Biesta, G. (2008). Pedagogy with empty hands: Levinas, education, and the question of being human. In D. Egéa-Kuehne (Eds.), *Lévinas and education* (210-222). Routledge.
- Biesta, G. (2010). How to exist politically and learn from it: Hannah Arendt and the problem of democratic education. *Teachers college record*, 112(2), 556-575.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Boom Lemma.
- Biesta, G. (2014). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2015a, 1 juni). *Persoonsvorming of subjectificatie? Een poging tot verdere verheldering*. Wij-leren.nl. Opgevraagd via: <https://wij-leren.nl/persoonsvorming-subjectificatie.php>
- Biesta, G. (2015b, 6 oktober). Onderwijs moet de leerling meer vormen. *Trouw*.
- Biesta, G. (2016, 16 september). *Wereld-gericht onderwijs: vorming tot volwassenheid*. Wij-leren.nl. Opgevraagd via: <https://wij-leren.nl/gert-biesta-wereld-gericht-onderwijs-vorming-tot-volwassenheid.php>
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek: over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Net aan Zet.
- Biesta, G. (2019, 11 maart). *Persoonsvorming in het onderwijs: Socialisatie of subjectificatie?* Wij-leren.nl. Opgevraagd via: <https://wij-leren.nl/persoonsvorming-biesta-socialisatie-subjectificatie.php>
- Biesta, G. (2020a). Risking ourselves in education: qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.

<https://doi.org/10.1111/edth.12411>

- Biesta, G. (2020b, 14 januari). *Gert Biesta over de voorstellen van "Curriculum.nu"*. Didactief. Opgevraagd via: <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/gert-biesta-over-de-voorstellen-van-curriculumnu>
- Biesta, G. (2021). *World-centred education. A view for the present*. Routledge.
- Boeije, H. R. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality & Quantity*, 36(4), 391-409.
<https://doi.org/10.1023/A:1020909529486>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Curriculum.nu. (2019). *Leergebied Mens & Maatschappij. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Mens & Maatschappij*.
- Curriculum.nu. (n.d.-a). *Samenvatting mondiale thema's*.
- Curriculum.nu. (n.d.-b). *Downloads*. Opgevraagd op 12 juli 2023, via: <https://curriculum.nu/>
- d'Entreves, M.P. (2006). Hannah Arendt. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *Stanford encyclopedia of philosophy* (Fall 2022 ed.). Stanford University.
<https://plato.stanford.edu/entries/arendt/>
- Eidhof, B. B. F., Janssens, M., & Ris, J. (2021). *Wereldgericht onderwijzen: Biesta in de praktijk*. Nivoz.
- Folmer, E., Koopmans-van Noorel, A., Kuiper, W. (Eds.) (2017). *Curriculumspiegel 2017*. SLO.
- Granel, G. (1991). Who comes after the subject? In E. Cadava, P. Connor, and J.-L. Nancy (Eds.), *Who comes after the subject?* (148-156). Routledge.
- Levinas, E. (1989). Ethics as first philosophy. In S. Hand (Ed.), *The Levinas reader*. Oxford: Blackwell.
- Machado, A., & Silva, F. J. (2007). Toward a richer view of the scientific method: The role of conceptual analysis. *American Psychologist*, 62(7), 671-681.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.7.671>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2019). Het failliet van onderwijs op maat: naar pedagogische werkplekken. *Pedagogiek*, 39(3), 349-366.
<https://doi.org/10.5117/PED2019.3.006.MASS>
- Mayo, A. (2015). Lectorale rede autonomie in verbondenheid. Waarde(n)vol onderwijs voor nu en voor de toekomst. Hogeschool Leiden.

- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2019). *Schoolplan: handvat voor kwaliteitsbeleid*.
- Jansen, C. & Volman, M. (2020). Persoonsvorming in het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 41(1), 51—61.
- Onderwijsraad. (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (n.d.). *Gert Biesta*. Opgevraagd via:
<https://www.onderwijsraad.nl/over-ons/medewerkers/raadsleden/gert-biesta>
- O’Shea, A. (2022). Natality and Development in Education: A Rapprochement Between Hannah Arendt and Gert Biesta? *Teachers College Record*, 124(6), 176—195.
<https://doi.org/10.1177/01614681221114494>
- Platform Onderwijs2032. (2016). *Ons Onderwijs2032. Eindadvies*. Bureau Platform Onderwijs 2032.
- Petocz, A., & Newbery, G. (2010). On conceptual analysis as the primary qualitative approach to statistics education research in psychology. *Statistics Education Research Journal*, 9(2), 123–145. <https://doi.org/10.52041/serj.v9i2.380>
- Stutel, J.W. (1982). Conceptuele analyse in de pedagogiek. In Spiecker, B., Levering, B. & A.J. Beekman (Eds.), *Theoretische pedagogiek*. (41—58). Boom
- Visser, A. (2016). *Persoonsvorming als curriculaire uitdaging?! Een conceptueel vooronderzoek*. Enschede: SLO.
- Voice, P. (2014). Labour, work and action. In P. Hayden (Ed.), *Hannah Arendt: Key concepts* (36–51). Routledge.

Appendix: codebomen

Codeboom 1 bevat de codewoorden gewonnen uit het theoretisch kader en conceptuele analyse (deelvraag 1). Deze omvat hiermee de theoretische aspecten van Biestas notie van subjectificatie, gebruikt voor het analyseren van de documenten in deelvraag 2.

Codeboom 2 omvat de bevindingen van deelvraag 2, namelijk de termen en kernwoorden die door de scholen gerelateerd worden aan subjectificatie, die soms afweken van de thema's in codeboom 1. Kernwoorden die expliciet overeenkomsten lijken te vertonen met Biestas theorie (en dus codeboom 1) zijn onderstreept. Het precieze verband van deze resultaten met de theorie van Biesta wordt kritisch geanalyseerd in deelvraag 3.

