

Onderwijs en subjectiviteit

Aandacht voor subjectiviteit in het onderwijsadvies van de Onderwijsraad:
een documentanalyse.



Afstudeeronderzoek mastervariant
Educatie

Saskia Zijderduijn
saskiazijderduijn@gmail.com
Studentnummer: 90060

Universiteit voor Humanistiek
december 2015

Begeleider: dr. Isolde de Groot
Meelezer: prof. dr. Hans Alma
Afstudeercoördinator: dr. Wander van der Vaart

“Wordingen zijn bijna niet waar te nemen, het zijn handelingen die slechts vervat kunnen worden in een leven en uitgedrukt in een stijl.”

Gilles Deleuze, *Dialogen*, p. 19

Illustratie voorpagina:

Joe Howlett, *Sea of faces III* (2011).

<http://joehowlett.co.uk/>

Voorwoord

Sinds mijn interesse in educatie is gewekt tijdens het volgen van de masteropleiding aan de Universiteit voor Humanistiek ben ik in het bijzonder geïnteresseerd geraakt in dat wat ‘tussen de regels door’ gebeurt. De dynamiek, de patronen, de doorbrekingen en de interactie die in onderwijs plaatsvinden trekken hierbij mijn aandacht. Wat me hieraan fascineert is dat deze aspecten een zekere onvoorspelbaarheid bevatten.

Onderwijs gaat over vorming. Mijn eigen vorming door de Universiteit voor Humanistiek komt met deze scriptie tot een einde. Ik ben jarenlang beïnvloed en geïnspireerd geraakt door al het bijzondere wat me hier is aangereikt. Ik ben hierbij tevens gevormd tot een docent - een docent die oog heeft voor dynamiek, patronen, doorbrekingen en interactie. Nu word ik elke week door ruim honderd studenten beïnvloed waarmee ik verder als docent en mens zal worden gevormd. Ik ben blij dat ik met de afronding van deze scriptie mijn aandacht volledig op hen kan richten.

Isolde de Groot wil ik bedanken voor alle gedetailleerde feedback gedurende het scriptieproces. Hans Alma bedank ik voor het meelezen en voor de inspiratie die ze me gaf om me te verdiepen in het werk van Gert Biesta.

De totstandkoming van deze scriptie is gelukt dankzij een aantal belangrijke mensen. Lori, Hanna en Lizette wil ik op deze plek bedanken voor hun steun en bemoediging tijdens de zware tijden. Lizette, naast de steun die je gaf wil ik je extra bedanken voor het nalezen van mijn scriptie.

Verder wil in het bijzonder twee mensen bedanken. Lieve Maya, bedankt voor al je hulp en de geweldige coaching tijdens het hele scriptieproces. Je hebt me steeds precies de juiste steun gegeven die ik op dat moment nodig had om verder te kunnen.

Allerliefste Volkert, ik had deze scriptie nooit afgekregen zonder je rust, je steun, je hulp, je geduld, je medeleven en je liefde. Dank dat je er te allen tijde voor me bent.

Inhoud

Samenvatting.....	3
1. Inleiding	4
1.1 Onderwijsbeleid en vorming.....	4
1.3 Probleemstelling.....	6
1.4 Centrale begrippen.....	8
1.5 Relevantie.....	9
1.6 Opbouw onderzoek.....	10
2. Theoretisch kader	11
2.1 Introductie	11
2.2 Drie doeldomeinen van onderwijs	11
2.3 (Kritiek op) de taal van het leren	14
2.4 Kenmerken van subjectiviteit en ruimte voor subjectificatie	16
2.4.1 Het concept subjectificatie	16
2.4.2 Kenmerken van subjectiviteit in educatie	17
2.4.3 Randvoorwaarden voor subjectificatie	21
2.5 Conclusie	23
3. Methode.....	25
3.1 Introductie	25
3.2 Selectie documenten	25
3.3 De Onderwijsraad en de totstandkoming van het dossier ‘vorming’.....	26
3.4 Impact van het adviesrapport Onderwijs vormt.....	28
3.5 Afbakening van het onderzoeksmateriaal	29
3.6 Instrumenten voor de analyse	30
3.6.1 Thematische selectie en afbakening van de tekstfragmenten.....	30
3.6.2 Codes: randvoorwaarden subjectificatie.....	31
3.7 Codeboom randvoorwaarden voor subjectificatie.....	32
4. Resultaten.....	33
4.1 Introductie	33
4.2 Visie.....	33
4.2.1 Visie: introductie.....	33

4.2.2 Visie: pluraliteit.....	33
4.2.2 Visie: vertrouwen.....	36
4.2.4 Visie: verantwoordelijkheid.....	38
4.2.5 Visie: conclusie resultaten.....	39
4.3 Beleidsadviezen.....	40
4.3.1 Beleidsadviezen: introductie	40
4.3.2 Beleidsadviezen: pluraliteit.....	41
4.3.3 Beleidsadviezen: vertrouwen.....	42
4.3.4 Beleidsadviezen: verantwoordelijkheid.....	44
4.3.5 Beleidsadviezen: conclusie resultaten.....	45
4.4 Implementatie.....	47
4.4.1 Implementatie: introductie.....	47
4.4.2 Implementatie: pluraliteit.....	47
4.4.3 Implementatie: vertrouwen.....	49
4.4.4 Implementatie: verantwoordelijkheid.....	50
4.4.5 Implementatie: conclusie resultaten.....	52
5. Conclusie.....	54
5.1 Introductie.....	54
5.2 Beantwoording van de deelvragen.....	54
5.2.1 Deelvraag 1: Biesta's concept subjectificatie.....	54
5.2.2 Deelvraag 2: visies op vorming en de randvoorwaarden voor subjectificatie	55
5.2.3 Deelvraag 3: beleidsadvies en de randvoorwaarden voor subjectificatie.....	55
5.2.4 Deelvraag 4: implementatie van vorming en de randvoorwaarden voor subjectificatie.....	57
5.3 Beantwoording van de hoofdvraag.....	58
5.4 De conceptualisering van Biesta's 'subjectificatie'.....	58
6. Discussie en aanbevelingen.....	59
6.1 Introductie.....	59
6.2 Theoretische waarde.....	59
6.3 Betrouwbaarheid.....	59
6.4 Validiteit.....	60
6.5 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	60
Literatuur	62

Samenvatting

Dit onderzoek behelst een documentanalyse van het advies van de Onderwijsraad. Hierbij worden specifiek de visies op vorming, de beleidsadviezen voor vorming en de adviezen ten aanzien van de implementatie van dit beleid onderzocht op aandacht voor subjectificatie. Het concept 'subjectificatie' is ontwikkeld door de Nederlandse onderwijspedagoog Gert Biesta en verwijst naar het doeldomein binnen onderwijs dat gericht is op het worden van een subject in vrijheid, onafhankelijk van bestaande ordes. Om aandacht te kunnen geven aan subjectificatie moet aan een aantal randvoorwaarden worden voldaan. Deze randvoorwaarden zijn in dit onderzoek geformuleerd als pluraliteit, vertrouwen en verantwoordelijkheid. Het eerste doel van dit onderzoek is inzicht te geven in hoeverre de randvoorwaarden voor subjectificatie aanwezig zijn in het onderwijsadvies van de Onderwijsraad. Uit de resultaten blijkt dat de vormingsactiviteiten die door de Onderwijsraad worden beschreven, voornamelijk gericht zijn op de sociale en professionele vorming van de leerlingen. Dit wordt in dit onderzoek geduid met de begrippen 'socialisatie' en 'kwalificatie'. De conclusie is daarom dat subjectiviteit nauwelijks aandacht krijgt in het onderwijsadvies van de Onderwijsraad. Het tweede doel van dit onderzoek is het leveren van een bijdrage aan de conceptualisatie van 'subjectificatie'. Dit is bereikt door vanuit de theorie van Biesta te komen tot een aantal kenmerken van subjectiviteit, te weten: verschijnen, uniciteit, emancipatie en verantwoordelijkheid. Vanuit deze kenmerken zijn de randvoorwaarden voor subjectificatie geformuleerd. Deze conceptualisering draagt bij aan de wetenschappelijke discussie over (persoonlijke) vorming in onderwijs.

1. Inleiding

1.1 Onderwijsbeleid en vorming

In haar boek *Niet voor de winst* (2011) wijst de Amerikaanse filosofe Martha Nussbaum erop dat het hedendaagse onderwijs in het westen voornamelijk is gericht op economische doelen en economisch nut: het aanleren van vaardigheden die marktgericht zijn en resulteren in professionals die winstgevend zullen zijn voor de maatschappij. Dit heeft volgens Nussbaum kwalijke gevolgen. Onderwijsstelsels schuiven steeds meer naar dit marktgerichte model toe, terwijl dit model zich volgens haar slecht verdraagt met de vorming van kritische, tolerante en empathische burgers (Nussbaum, 2011). De relatie tussen economie en onderwijs is zichtbaar in het jargon dat wordt gebruikt wanneer over onderwijs gesproken wordt. Hierin worden termen gebruikt als 'leeropbrengsten', 'klassenmanagement', 'onderwijsuitkomsten', 'effectiviteit' en 'efficiëntie'. Pols en Berding (2012) spreken om deze reden over het huidige onderwijs als een 'leer-economie'. Een voorbeeld van de verweving van economie en educatie, is het rapport dat de *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), die zich richt op economische ontwikkeling, in 2001 publiceerde met betrekking tot de sociale opbrengsten van onderwijs. Hierin wordt gesteld dat de sociale dimensie van onderwijs belangrijke economische effecten heeft en zodoende bijdraagt aan het welzijn van een land. Deze studie markeert volgens Dijkstra (2012) de internationale trend: met grootschalige metingen wordt gekeken naar de opbrengsten van onderwijs.

Deze trend wordt ook geconstateerd met betrekking tot het Nederlandse onderwijs. In alle kabinetten vanaf Balkenende I werd zonder uitzondering het belang van het verhogen van (gemeten) prestaties nadrukkelijk uitgesproken. Hierbij ontstond een 'cultuur van excellentie' en begon het openlijk bekritisieren van de 'zesjescultuur' (Onderwijsraad, 2013, 2009). Volgens Kneyber en Evers (2013) is er in Nederland in het onderwijsbeleid sprake van een grote gerichtheid op meetbare uitkomsten: dit uit zich onder andere in de aandacht voor *rankings*, testcores en prijzen. Volgens deze auteurs wordt mede vanuit de overheid druk uitgeoefend om de onderwijsorganisatie zo in te richten, dat zij sterk gefocust is op het leveren van prestaties. De leeropbrengsten en uitkomsten van onderwijs worden zodoende zowel op beleidsniveau als op organisatieniveau vooraf gedefinieerd en beschreven. Hier wordt het onderwijs vervolgens weer op beoordeeld (Kneyber & Evers, 2013).

De aandacht voor meetbaarheid en prestatiegerichtheid is de afgelopen jaren kritisch geanalyseerd in publieke opiniestukken, populaire publicaties vanuit de onderwijspedagogische en

-filosofische wetenschap en in het onderwijs zelf. Er wordt in deze publicaties kritisch gekeken naar het *evidence-based* denken binnen de onderwijspolitiek en de wijze waarop dit effect heeft op de onderwijsbranche. Over het algemeen staat hierbij de vraag centraal hoe het marktmechanisme in onderwijsorganisaties zich verhoudt tot waarden omtrent (persoonlijke) vorming, democratie en burgerschap (Biesta, 2006, 2012, 2013, 2015; Klaver, 2015; Kneyber & Evers, 2013; Lock, 2009, 2012; Masschelein & Simons, 2008, 2012; Nussbaum, 2011; Ruyter, de & Miedema, 2012; Sandel, 2012; Volman, 2011). De in deze publicaties geconstateerde spanning tussen persoonlijke vorming en een onderwijsbeleid dat gericht is op specifieke meetbare uitkomsten, vormde de aanleiding voor deze scriptie.

De kritiek op het marktmechanisme in het onderwijs heeft ertoe geleid dat de fundamentele vraag over wat de vormende functie van onderwijs is, ook bij de Nederlandse overheid werd opgepakt. Dit blijkt uit een verzoek dat de Eerste Kamer in 2010 deed aan de Onderwijsraad: volgens alle politieke partijen moest de vormende functie van onderwijs nader worden onderzocht (Dölle, 2009).¹ De Onderwijsraad publiceerde vervolgens verschillende rapporten en adviezen, waaronder *Essays over vorming* (2011). Hierin stelt hoogleraar pedagogische wetenschappen Hans van Crombrugge de vraag of opvoeding en onderwijs ‘het wezen van de mens’ dienen te realiseren, of juist de vaardigheden en kennis moeten bijbrengen waarmee de mens kan functioneren in en tot nut kan zijn voor de maatschappij (Crombrugge, 2011). Deze vraag raakt de kern van de publicaties die de Onderwijsraad aan vorming heeft gewijd. In het adviesrapport *Onderwijs vormt* (2011) van de Onderwijsraad wordt erop gewezen dat vorming in ieder geval tot de wettelijk taak van onderwijs behoort, maar dat nader moet worden onderzocht hoe vanuit de overheid invulling moet worden gegeven aan dit brede begrip.

De relatie tussen educatie en vorming wordt onderzocht vanuit verschillende wetenschappelijke disciplines. Vanuit de onderwijssociologie, -didactiek, -pedagogiek en onderwijsbeleid wordt aandacht besteed aan de manier waarop onderwijs personen vormt. Een specifieke visie op vorming in onderwijs is uitgewerkt door de Nederlandse onderwijspedagoog Gert Biesta. Hij biedt een ethisch-filosofisch begrippenkader waarmee processen van opvoeding en onderwijs kunnen worden begrepen en vorm kunnen worden gegeven (Biesta, 2015, p. 243). Zijn theorie over subjectificatie, of subjectwording, is tevens bruikbaar om visies op (persoonlijke) vorming te analyseren. Vanuit zijn perspectief op onderwijspedagogiek wil Biesta namelijk ‘initiatieven’ bieden om op alle organisatieniveaus na te denken over goed onderwijs. Het lijkt erop dat dit doel wordt verwezenlijkt: zijn ideeën worden opgepakt door educatieonderzoekers,

1 Brief van de voorzitter van de vaste commissie voor Onderwijs, cultuur en wetenschapsbeleid, A.H.M. Dölle, 23 juli 2009. Gevonden op 20 oktober 2015 op <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documenten/adviesvraag-algemene-vorming-in-het-onderwijs.pdf>.

beleidsmakers, onderwijsvernieuwers en -ontwikkelaars die zich bezig houden met vorming.²

Een belangrijk concept van Biesta's theoretische onderwijspedagogiek is 'subjectificatie', waarmee de gerichtheid op subjectwording wordt bedoeld. Subjectificatie beslaat volgens Biesta binnen educatie een ander domein dan kwalificatie en socialisatie. Deze twee richten zich namelijk op het verkrijgen van kennis en vaardigheden (kwalificatie) en het deel worden van bestaande tradities en praktijken (socialisatie). Te veel nadruk op kwalificatie en socialisatie ondermijnt de mogelijkheid voor subjectificatie en beperkt de ruimte voor subjectwording (Biesta, 2012).

Zoals is aangegeven, heeft de Onderwijsraad adviezen uitgebracht met betrekking tot de rol van vorming in onderwijs. De raad adviseert over de wijze waarop de Nederlandse overheid met haar beleid kan aansturen op de vormende taak binnen onderwijspraktijken. In deze adviezen maakt de Onderwijsraad een onderscheid tussen twee aspecten van vorming. Dit is ten eerste vorming gericht op zingeving, waarbij kennis, tradities en waarden worden aangereikt waartoe men zich vervolgens leert te verhouden (vorming als proces). Ten tweede wordt geschreven over vorming waarmee middels kennisoverdracht oriëntatie wordt aangeboden (inhoudelijke vorming) (Onderwijsraad, 2011). Dit werpt de vraag op welke aandacht subjectificatie krijgt in het advies van de Onderwijsraad met betrekking tot vorming. Omdat Biesta 'subjectificatie' specifiek heeft uitgewerkt om na te denken over onderwijs, biedt zijn concept de mogelijkheid deze vraag te behandelen.

1.3 Probleemstelling

Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is tweeledig. Zoals uit het onderstaande zal blijken, moet voor subjectificatie aan een aantal randvoorwaarden worden voldaan. Ten eerste zal dit onderzoek daarom inzicht geven in de aanwezigheid van deze randvoorwaarden voor subjectificatie in het onderwijsadvies van de Onderwijsraad. Ten tweede levert dit onderzoek een bijdrage aan de conceptualisering van het begrip 'subjectificatie' van Biesta.

2 Sinds januari 2015 is Biesta geassocieerd lid van de Onderwijsraad: <https://www.onderwijsraad.nl/over-ons/leden-van-de-raad/de-heer-prof.-dr.-g.j.j.-biesta/item7214>. De verspreiding van zijn ideeën is tevens zichtbaar in de besprekingen van zijn werk op websites die reflecteren op onderwijs. Zie o.a.: <http://onderzoekonderwijs.net/2014/05/19/gert-biesta-over-het-prachtige-risico-van-onderwijs/> & <http://didactiefonline.nl/dossiers/41-nieuws/11805-interview-met-gert-biesta-pleidooi-voor-de-virtuoze-leraar> & <http://nivoz.nl/artikelen/persoonsvorming-op-agera-roermond/> & <http://www.onderwijsethiek.nl/onderwijs/kwalificatie-socialisatie-subjectificatie>. Zie tevens zijn artikelen in het dossier 'Onderwijs: waartoe?' van Het Nederlands Instituut voor Onderwijs- en Opvoedingszaken (NIVOZ): <http://nivoz.nl/thema/onderwijs-waartoe/> (alle websites geraadpleegd op 15 oktober 2015).

Vraagstelling

De vraag die leidend zal zijn in dit onderzoek luidt:

'In hoeverre wordt er in het beleidsadvies van de Onderwijsraad aandacht besteed aan subjectificatie?'

Voor de beantwoording van deze hoofdvraag zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Wat verstaat Gert Biesta onder 'subjectificatie'?
2. In hoeverre sluiten de *visies* op vorming in de adviesrapporten van de Onderwijsraad aan bij de randvoorwaarden voor subjectificatie?
3. In hoeverre sluiten de adviezen ten aanzien van het *beleid* over vorming in de rapporten van de Onderwijsraad aan bij de randvoorwaarden voor subjectificatie?
4. In hoeverre sluiten de voorstellen voor de *implementatie* van vorming in onderwijs in de rapporten van de Onderwijsraad aan bij de randvoorwaarden voor subjectificatie?

De eerste deelvraag is gericht op een ontrafeling van Biesta's concept 'subjectificatie' en daarmee op de ontwikkeling van het analytisch kader van deze scriptie. De vraag wordt om deze reden behandeld in het theoretisch kader. De deelvragen twee tot en met vier richten zich op de *randvoorwaarden* voor subjectificatie, de gerichtheid op subjectwording, en dus *niet* specifiek op subjectwording zelf.

De keuze voor deze focus komt voort uit de constatering van Biesta dat subjectwording niet kan worden geproduceerd, maar dat de mogelijkheid van subjectwording (of subjectiviteit) alleen kan ontstaan wanneer daar de situatie voor wordt gecreëerd. Om te kunnen onderzoeken in hoeverre er aandacht wordt besteed aan subjectwording in onderwijsbeleid, moet daarom worden geanalyseerd in hoeverre de randvoorwaarden voor subjectificatie aanwezig zijn. Deze randvoorwaarden vormen het analytisch raamwerk van dit onderzoek. (In de volgende paragraaf wordt ingegaan op het onderscheid tussen subjectiviteit, subjectwording en subjectificatie.)

Naast de nadruk op de randvoorwaarden, is elke deelvraag gericht op een specifiek aspect van het onderwijsadvies van de Onderwijsraad (visie, beleid en implementatie). Hiervoor is gekozen zodat recht kan worden gedaan aan de doelen en uitwerkingen van de rapporten: namelijk een visie op vorming formuleren, adviseren ten aanzien van beleid op vorming en ten aanzien van de implementatie van vorming in het onderwijs. Door deze verschillende aspecten van de adviesrapporten systematisch te behandelen ontstaat de mogelijkheid om genuanceerd antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag van dit onderzoek.

1.4 Centrale begrippen

Een aantal begrippen staan centraal in dit evaluatief onderzoek. De belangrijkste begrippen van dit onderzoek worden in deze paragraaf vooraf kort en bondig gedefinieerd. In het theoretisch kader (hoofdstuk 2) zullen zij meer gelaagdheid krijgen.

Subjectiviteit

Subjectiviteit betekent het onafhankelijk zijn van bestaande ordes. Vragen omtrent subjectiviteit draaien om de vraag *hoe* we zijn en niet *wat* we zijn (Biesta, 2012).

Subjectwording

Subjectwording is het worden van een subject in vrijheid, onafhankelijk van bestaande ordes. Dit wordt door Biesta ook beschreven als het 'verschijnen' van subjectiviteit. Dit is een continu proces, dat nooit ophoudt (Biesta, 2012).

Subjectificatie

Subjectificatie is een doeldomein binnen onderwijs dat gericht is op subjectiviteit en subjectwording. Via subjectificatie wordt uniciteit en de daarbij behorende verantwoordelijkheid aangesproken (Biesta, 2015). De betekenis van subjectificatie in educatie wordt vooral duidelijk in het onderscheid met socialisatie en kwalificatie.

Socialisatie

Door het doeldomein socialisatie worden we via onderwijs deel van een bepaalde sociale, culturele en politieke 'orde' of traditie (Biesta, 2012).

Kwalificatie

Kwalificatie is in onderwijs het doeldomein dat gericht is op het aanleren van kennis en vaardigheden. Het is technisch-instrumenteel van aard omdat het *tools* biedt waarmee we de werkelijkheid kunnen beoordelen en waarmee we kunnen handelen (Biesta, 2012).

Ruimte voor subjectificatie

Subjectificatie kan *mogelijkerwijs* maar enkel plaatsvinden wanneer daar ruimte voor wordt gecreëerd. Wat deze ruimte is, wordt niet expliciet gedefinieerd door Biesta, maar hij stelt wel dat deze kleiner wordt naarmate er meer nadruk op socialisatie en kwalificatie wordt gelegd. Er kan dan geen sprake meer zijn van “een pedagogische situatie” (Biesta, 2015, p. 215). Dit betekent dat er

bepaalde randvoorwaarden nodig zijn zodat ruimte voor subjectificatie kan ontstaan. (Deze worden in het theoretisch kader gedefinieerd.)

1.5 Relevantie

Wetenschappelijke relevantie:

Deze scriptie draagt in eerste instantie bij aan inzicht in de aandacht voor subjectificatie in beleidsadvies. Op basis van dit verkregen inzicht en de bevindingen van deze scriptie, ontstaat de mogelijkheid om suggesties te doen voor verder onderzoek. Tevens draagt dit onderzoek bij aan een verdere conceptualisering van Biesta's theorie over subjectificatie in onderwijs. Dit kader biedt de mogelijkheid om noties over persoonlijke vorming in educatie kritisch te analyseren vanuit het concept 'subjectificatie'.

Humanistische relevantie:

Deze scriptie heeft tevens een humanistische relevantie aangezien zij aansluit op het onderzoeksprogramma van de Universiteit voor Humanistiek (UvH) dat zich toespitst op educatie. Binnen de leerstoelgroep Educatie wordt vanuit humanistisch-pedagogische tradities als *Critical Pedagogy* en *Bildung* onderzoek gedaan naar identiteitsontwikkeling. Aan de UvH is er een speciale opleiding voor humanistisch vormingsonderwijs (HVO) die aansluit bij de mastervariant Educatie. Met deze scriptie wordt een bijdrage geleverd aan het onderwerp vorming door het in verband te brengen met subjectiviteit. Dat dit onderwerp een humanistische relevantie heeft blijkt ook uit het feit dat er, op het moment van schrijven van deze scriptie, promotieonderzoek wordt gedaan door Jeroen van Waveren naar de betekenis van het begrip subjectificatie van Biesta binnen onderwijs.

Dat de ideeën van Biesta aansluiting vinden binnen de UvH blijkt tevens uit zijn benoeming tot bijzonder hoogleraar 'Pedagogische dimensies van onderwijs, opleiding en vorming met bijzondere aandacht voor processen van humanisering en persoonsvorming'. Deze leerstoel wordt per januari 2016 gevestigd. Wiel Veugelers, hoogleraar Educatie aan de UvH, verwacht dat het begrip 'subjectivering' ingevoerd zou kunnen worden in het onderzoek naar educatie op de UvH.³

Maatschappelijke relevantie:

De Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, onder leiding van Jeroen Dijsselbloem, onderzocht in 2008 de Nederlandse onderwijsvernieuwingen. Het daaruit voortkomende rapport diende mede als advies voor het Nederlands onderwijsbestuur. Hierin werd bepleit dat de overheid moet gaan over het 'wat' en het onderwijs zich moet buigen over het 'hoe'.

³ Gevonden op 22 november 2015 op <http://www.uvh.nl/actueel/nieuws/nieuwe-nivoz-bijzonder-hoogleraar-gert-biesta-een-pedagogische-kijk-op-onderwijs-is-onontbeerlijk>

Het ‘wat’ gaat over de onderwijsinhoud in de vorm van het kerncurriculum, examens en toezicht terwijl het ‘hoe’ gaat over de inrichting van het onderwijs: het pedagogisch-didactisch klimaat.

Overheid en onderwijs moeten volgens de commissie de onderlinge verhouding verbeteren door erkenning van elkaars verantwoordelijkheden. Volgens de commissie moet de politiek daarbij zelfbeheersing tonen en een focus aanbrengen in het beleid (Commissie Dijsselbloem, 2008). Dit onderzoek levert een bijdrage aan de discussie over de taak van het onderwijsbeleid met betrekking tot (persoonlijke) vorming.

1.6 Opbouw onderzoek

Om te onderzoeken in hoeverre er aandacht is voor subjectificatie in de adviesrapporten van de Onderwijsraad, wordt in hoofdstuk twee op basis van het werk van Biesta een theoretisch kader gevormd. In hoofdstuk drie wordt verduidelijkt hoe de analyse van het onderzoek heeft plaatsgevonden. De presentatie van de resultaten volgt in hoofdstuk vier. In hoofdstuk vijf wordt tot een conclusie gekomen waarin de deelvragen en de centrale vraagstelling van het onderzoek worden beantwoord. Tot slot wordt in hoofdstuk zes gereflecteerd op dit onderzoek en worden aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek.

2. Theoretisch kader

2.1 Introductie

Om te onderzoeken in hoeverre er in de adviesrapporten van de Onderwijsraad aandacht is voor subjectificatie, is het nodig om te kijken naar wat Biesta onder subjectificatie verstaat. Hiervoor zullen de kernelementen van Biesta's opvattingen over subjectificatie en subjectwording in dit hoofdstuk uiteen worden gezet. Een belangrijke kanttekening hierbij is dat Biesta geen universeel geldende theorie wil construeren over wat subjectiviteit precies is, maar ons juist wil wijzen op de noodzaak om subjectiviteit te laten 'verschijnen'. Subjectiviteit zal niet *per se* ontstaan door onderwijs, maar de manier waarop wordt onderwezen -de wijze waarop onderwijs is ingericht- kan er echter voor zorgen dat het *niet* kan ontstaan (Winter, 2011). Om deze reden wordt in dit hoofdstuk in kaart gebracht wat de randvoorwaarden voor subjectificatie zijn. Deze randvoorwaarden zullen het kader vormen waarmee de adviesrapporten worden geanalyseerd.

Om subjectificatie goed te positioneren binnen onderwijs, is het allereerst van belang om aandacht te besteden aan Biesta's onderscheid van de doeldomeinen waarin onderwijs functioneert. Dit gebeurt in paragraaf 2.2. Paragraaf 2.3 zal zich richten op zijn pleidooi om de 'taal van het leren' te veranderen door aandacht te besteden aan de ruimte voor subjectiviteit. In paragraaf 2.4 zullen de kernbegrippen van subjectiviteit systematisch worden behandeld. Vanuit deze kernbegrippen worden in paragraaf 2.5 drie randvoorwaarden voor subjectificatie geformuleerd waar de rapporten van de Onderwijsraad mee kunnen worden geanalyseerd. Voor de uitwerking van de randvoorwaarden voor subjectificatie wordt gebruik gemaakt van recente publicaties van Biesta: *Het prachtige risico van onderwijs* (2015) en *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (2012), *Beyond Learning* (2006) aangevuld met artikelen die deze auteur (voornamelijk) publiceerde in het tijdschrift *Studies in Philosophy and Education*.

2.2 Drie doeldomeinen van onderwijs

Biesta stelt vast dat er drie doeldomeinen zijn waarbinnen onderwijs functioneert. Binnen deze domeinen worden specifieke onderwijsdoelen geformuleerd. Dit onderscheid geeft volgens Biesta een denkkader waarmee de vraag naar wat goed onderwijs is, kan worden behandeld (Biesta, 2012, p.18). Bewustwording van waar onderwijsdoelen op gericht zijn, creëert namelijk inzicht in het 'waartoe' van onderwijs.

Het eerste doeldomein is *kwalificatie*, waarin het verwerven van kennis, vaardigheden,

waarden en houdingen centraal staat. De leerprocessen binnen dit domein zijn gericht op het kunnen oordelen en onderscheiden. Dit domein is handelingsgericht: door kwalificatie kan men iets doen. Hier kan worden gedacht aan het leren van specifieke vaardigheden, maar ook aan het oefenen voor een bepaald beroep. Kwalificatie speelt daarom een grote rol in de voorbereiding op de arbeidsmarkt en volgens Biesta is dit een belangrijke reden waarom onderwijs een staatsaangelegenheid is: kwalificatie draagt bij aan economische ontwikkeling (Biesta, 2012, pp. 30-31).

Als tweede doeldomein noemt Biesta *socialisatie*, ofwel de manieren waarop jongeren via onderwijs deel worden van bestaande tradities en praktijken, van manieren van doen en manieren van zijn. Hierin ligt het accent op overdracht van normen en waarden, het in stand houden van allerlei tradities vanuit de heersende cultuur en/of religie of een bepaalde beroepsvorming (Biesta, 2012, pp. 30-31). Deze twee doeldomeinen, kwalificatie en socialisatie, herkennen we volgens Biesta binnen de huidige onderwijspraktijk. De nadruk op deze doeldomeinen binnen onderwijs is, volgens hem, te zien als een uitvloeisel van de economisering van het onderwijs. Biesta stelt dat het marktdenken binnen onderwijs heeft veroorzaakt dat het verwerven van kennis en vaardigheden veelal wordt beschreven als de belangrijkste prioriteit van onderwijs. Hiernaast wordt, volgens Biesta, veelal gesteld dat educatie de ‘motor’ vormt achter socialisatieprocessen en cultuuroverdracht (Biesta, 2009, 2012, 2015).

Naast kwalificatie en socialisatie introduceert Biesta een derde domein. Hiermee komen we bij het begrip dat centraal staat in dit onderzoek: *subjectificatie*. In dit domein gaat het om de subjectiviteit van degenen die onderwezen worden (Biesta, 2015, p. 20). In *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (2012) geeft Biesta aan dat dit domein het beste te begrijpen is als het tegenovergestelde van socialisatie.

Het gaat hier precies *niet* om het invoegen van “nieuwkomers” in bestaande ordes, maar over manieren van zijn die een zekere onafhankelijkheid van de bestaande ordes aanduiden, manieren van zijn waarin het individu niet slechts een “specimen” is van een grotere, meer omvattende orde. (Biesta, 2012, p. 31)

Volgens Biesta valt het te betwisten of het huidige onderwijs altijd bijdraagt aan subjectwording. Het domein subjectificatie krijgt volgens Biesta namelijk niet dezelfde aandacht als kwalificatie en socialisatie. Dit heeft volgens hem grote implicaties: in het geval dat subjectificatie in het geheel geen plaats heeft, is er volgens hem sprake van een “*uneducational space*” (Biesta, 2011, p. 541). Hiermee bedoelt hij dat wanneer we niet kunnen worden aangesproken op hoe we zijn en hoe we

ons verhouden tot de ander en bestaande ordes, we onszelf dus niet kunnen laten bevragen en we niet werkelijk kunnen leren: het gaat er dan alleen om *dat* er iets wordt geleerd. Er is dan geen interesse meer voor “de manieren waarop nieuwkomers ook een zekere mate van onafhankelijkheid van die ordes kunnen realiseren” (Biesta, 2012, p.76).

Het is volgens Biesta belangrijk dat er een balans is tussen de drie doeldomeinen en dat dus wordt gewaarborgd dat subjectificatie deel uitmaakt van het onderwijsaanbod. Onderwijsorganisaties en -praktijken moeten volgens Biesta zelf zoeken hoe deze balans wordt gevonden. Dit vraagt per instelling en situatie een andere aanpak. In een interview verwoordt hij dit als volgt:

The art of teaching, in my view, is precisely that of finding the right balance between the three dimensions, and this is an ongoing task, not something that can be pre-programmed or sorted out by research. (Biesta, 2011, p. 541)

Om aandacht te besteden aan het ‘waartoe’ van onderwijs, of de ‘rechtvaardiging’ van *goed* onderwijs, is het volgens Biesta van belang dat er een duidelijk onderscheid wordt gemaakt tussen de verschillende doelen van de domeinen. Deze kunnen namelijk zelfs met elkaar conflicteren. Door hier bewust van te zijn en na te gaan wat men wil met het onderwijs, ontstaat de mogelijkheid om te reflecteren op de vraag wat goed onderwijs behelst (Biesta, 2012). Hierbij is het van belang om te onderstrepen dat de doeldomeinen van elkaar te *onderscheiden* zijn, maar niet te scheiden: ze overlappen met elkaar. Het werken binnen één doeldomein heeft altijd invloed op de andere doeldomeinen. Om dit te illustreren maakt Biesta gebruik van een Venndiagram, waarin de domeinen elkaar gedeeltelijk overlappen (Biesta, 2012, 2015) of een 3d-schaakspel waarmee hij duidelijk maakt dat een verandering in het ene domein impact heeft op de totaliteit van de educatie.⁴ Omdat onderwijs dus multidimensionaal is, moet altijd worden overwogen dat winst in de ene dimensie kan leiden tot verlies in de ander. Het kunnen beoordelen van de juiste balans in een specifieke situatie, vraagt volgens Biesta om “virtuositeit” van de leraren (Biesta, 2015).

De grote aandacht die uitgaat naar kwalificatie en socialisatie beperkt volgens Biesta de ruimte voor subjectificatie. Biesta concludeert dat onderwijs dat zich richt op persoonlijke vorming, wordt ingericht met net zulke eindtermen als onderwijs dat zich richt op socialisatie. Dit is volgens hem bijvoorbeeld zichtbaar wanneer in onderwijs dat zich richt op persoonlijke vorming wordt geformuleerd wat het betekent om mens te zijn en wat de essentie van mens-zijn is. Dit veroorzaakt dat de mogelijkheid tot ‘subject-woorden’ bij voorbaat al is ontnomen en er geen onafhankelijkheid

4 Gevonden op 22 november 2015 op <https://vimeo.com/124865120>.

van een bepaalde orde kan zijn. “Het bepaalt wat het kind, de leerling of de nieuwkomer *moet* worden, nog voordat ze een kans hebben gekregen te laten zien wie ze zijn en wie ze zullen worden” (Biesta, 2012, p. 80).

Met het onderscheid tussen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie hebben we de drie doeldomeinen gespecificeerd waar onderwijs zich volgens Biesta op richt. Subjectificatie krijgt volgens hem in het huidige onderwijs echter te weinig aandacht. Biesta stelt dat dit te maken heeft met de ‘taal’ die wordt gesproken in het onderwijs. Daarom zal in de volgende paragraaf zijn kritiek op de huidige onderwijstaal worden besproken.

2.3 (Kritiek op) de taal van het leren

Om de vraag naar wat goed onderwijs is te kunnen beantwoorden, stelt Biesta dat het noodzakelijk is dat er een nieuwe taal wordt aangenomen binnen onderwijs. Biesta kijkt hiervoor naar de taal van de metafysica en ontwikkelt hiermee concepten om onderwijspedagogiek vanuit ethische en politieke invalshoek te benaderen. In deze paragraaf wordt uiteengezet welke concepten Biesta tegenover de heersende taal van het leren zet.

Biesta gebruikt in zowel *Beyond Learning* (2006, pp. 16-17) als in *Het prachtige risico van onderwijs* (2015, pp. 98-101) voorbeelden van beleidsdocumenten en Europese beleidsrapporten. Hij stelt vast dat in dit beleid ‘de taal van het leren’ overheerst: een taal waarin de lerende als consument van onderwijs wordt beschreven. Dit fenomeen duidt hij aan als ‘*learnification*’. Deze taal verhult volgens Biesta de cruciale dimensie van onderwijsprocessen en -dimensies die gaan over inhoud, doelen en relaties (Biesta, 2015, p. 98). *Learnification* zorgt voor de complicatie dat de vraag naar het ‘waartoe’ van onderwijs hierin niet meer op een radicaal open wijze kan worden behandeld. Dit komt doordat met deze onderwijstaal leeropbrengsten en -resultaten centraal komen te staan. Hierdoor ontstaat het bijeffect dat het risico wordt verbannen uit het onderwijs, en daarmee verliest onderwijs, volgens Biesta, iets waardevols.

De logica van de huidige onderwijstaal van het leren kenmerkt zich doordat het educatieprocessen tot economische transacties maakt. Hierbij is de lerende een consument met behoeften waarin een instituut of docent probeert te voorzien (Biesta, 2006, pp. 19-21). De school wordt hiermee een kwalificatie-instituut, omdat leeropbrengsten en leerresultaten centraal komen te staan. De leerprocessen die hiertoe moeten leiden worden aangestuurd door wetenschappelijke *evidence-based* onderwijstheorieën en -methoden (Biesta, 2012, p. 9).

Deze ‘leertheorieën’, die leidend zijn geworden in onderwijspolitiek, -beleid en onderzoek, bieden volgens Biesta geen antwoord op de fundamentele vragen die gaan over het ‘waartoe’ van onderwijs. Volgens Biesta moet onderwijs ruimte bieden voor manieren waarop nieuwe initiatieven

en nieuwe “beginners [...] in de wereld kunnen komen” zodat ze ook een verbinding aan kunnen gaan met de wereld (Biesta, 2015, p. 20). Wanneer advies voor onderwijsbeleid ruimte biedt voor het risico van onderwijs, dat vervat is in 'de zwakke kracht van onderwijs', namelijk in het subjectificatiedomein, is er pas sprake van beleid op basis van vertrouwen en verantwoordelijkheid (Biesta, 2015). Dit zijn belangrijke kernbegrippen die onderwijs met aandacht voor subjectificatie, volgens hem, nodig heeft. Om aan deze begrippen ruimte te kunnen geven is daarom een nieuwe taal nodig.

In *Beyond Learning* (2006) beschrijft Biesta drie concepten die de bestanddelen vormen van educatieve relaties: ‘vertrouwen’, ‘geweld’, en ‘verantwoordelijkheid’. Aan de hand van deze concepten zal worden verduidelijkt hoe Biesta onderwijspedagogiek benadert vanuit een andere taal, dan de taal van het leren.

‘Vertrouwen’ betekent voor hem de acceptatie van de zwakke kracht van onderwijs en het risico dat onderwijs onontkomelijk met zich meebrengt. Het idee dat onderwijs een onvermijdelijk risico bevat, omdat er onverwachte uitkomsten kunnen plaatsvinden, heeft hij verder uitgewerkt in zijn boek *The Beautiful Risk of Education* (2014) (in het Nederlands vertaald als *Het prachtige risico van onderwijs* (2015)). Onderwijs wordt door Biesta gezien als het toevoegen van iets nieuws aan de wereld: we moeten met onderwijs kunnen onderzoeken wat mens-zijn precies betekent.

Met transcendentiaal ‘geweld’ bedoelt hij dat onderwijs gezien kan worden als ‘respons geven’ op iets dat zich met een kracht bij ons aandringt, iets dat soms (zeer) oncomfortabel kan zijn. Een respons is de reactie op de onderbreking van ons denken, door de confrontatie met de ander en alles wat anders is. Het zorgt ervoor dat we opnieuw moeten ‘reorganiseren’ wat we dachten te kennen. Dit gaat gepaard met een vorm van onthechting (Biesta, 2012). Biesta werkt dit concept later verder uit als ‘het in de wereld verschijnen’ van subjecten (Biesta, 2015) waarin uniciteit maar ook pluraliteit een belangrijke rol spelen (‘verschijnen’, ‘uniciteit’ en ‘pluraliteit’ worden in de volgende paragraaf behandeld).

‘Verantwoordelijkheid’ gaat over verantwoordelijkheid nemen voor de subjectiviteit van de lerende, waarbij zijn *singularity* en *responsibility* gewaarborgd moet kunnen worden (Biesta, 2006, p. 30). Verantwoordelijkheid is volgens Biesta iets dat we allemaal dragen; subjectiviteit gaat over wat we doen met deze verantwoordelijkheid (‘*to respond*’). Subjectiviteit is daardoor een gebeurtenis die mogelijk kan plaatsvinden, afhankelijk van of we ons laten aanspreken op onze verantwoordelijkheden (Biesta, 2015, p. 39).

Onderwijs moet zodoende worden gezien als een aangeboden ruimte met mogelijkheden, waarin subjecten kunnen verschijnen op een eigen, unieke wijze (Biesta, 2006, p. 24). Deze ruimte voor subjectiviteit is noodzakelijk voor de ontwikkeling van een alternatief voor de *learnification*

van onderwijs. In dit onderzoek wordt gekeken in hoeverre deze ruimte aanwezig is binnen de adviesrapporten van de Onderwijsraad. Hiervoor is het nodig om de kenmerken van zijn concept van ‘subjectiviteit’ te verduidelijken, zodat van daaruit de randvoorwaarden voor subjectificatie uiteen kunnen worden gezet.

2.4 Kenmerken van subjectiviteit en ruimte voor subjectificatie

2.4.1 Het concept subjectificatie

Subjectificatie is als concept gemunt door Michael Foucault en verder uitgewerkt door onder andere Felix Guattari, Gilles Deleuze, Jacques Rancière, Jurgen Habermas en Charles Taylor (Heller, 1996). Het concept verwijst naar de constructie van het individuele subject en wordt veelal gebruikt in kritische theorievorming. Op basis van Foucault geeft Hildebrand-Nihson (2001) hiervan de volgende algemene definitie: “*The process of subjectification comprises all the ways in which a person transforms him or herself into a subject*”. Het concept is volgens Hildebrand-Nihson te splitsen in twee ideeën. Enerzijds het idee dat subjectificatie een aspect van macht is dat kan worden beschreven als een mechanisme van het zelf ondernemende individu en anderzijds het idee dat subjectificatie de mogelijkheid biedt van zelf-articulatie (Hildebrandt-Nilshon et al., 2001).

Het concept subjectificatie is een aantal keer gerelateerd aan educatieve processen, met name vanuit Judith Butlers conceptualisering van subjectificatie. Davies (2001, 2006) wijst er bijvoorbeeld op dat de processen in een klas inzicht geven in de werking van Butlers subjectificatie. Bye (2012) beschrijft processen van Australisch (jong)volwassenen-onderwijs op basis van de inzichten van Butler en Hunter over Foucault en subjectificatie. Toch lijkt het concept subjectificatie niet vaak in verband te zijn gebracht met onderwijspedagogiek, iets wat wellicht voortkomt uit de problematiek van het concept. De overkoepelende kritiek op subjectificatie is dat de erkenning van de uniciteit van het subject zich moeilijk verhoudt tot de mogelijkheid van een gelijkwaardige verhouding tot de ander. Aan dit probleem heeft Levinas aandacht besteed. Hoewel Denise Egéa-Kuehne (2009) erop wijst dat Levinas de term ‘subjectificatie’ zelf nauwelijks gebruikt, is het volgens haar daarom een “*excellent choice*” van Biesta om Levinas te gebruiken voor het ondersteunen van zijn theorie.

Biesta wijst er zelf op dat hij beseft dat ‘subjectificatie’ een negatieve bijklank heeft, omdat het gerelateerd lijkt aan een vorm van onderwerping. Hij geeft echter aan dat hij aannemelijk wil maken dat “een bepaald soort onderwerping juist heel relevant is” voor de manier waarop we subjectiviteit en haar verschijnen dienen te begrijpen (Biesta, 2015, p. 34). Hiermee doelt hij waarschijnlijk op zijn stelling dat “mijn subjectiviteit is gelegen in mijn onderwerping aan de ander” (Biesta, 2015, p. 39).

Voor zijn opvatting van subjectiviteit gaat Biesta in op de vraag wat het betekent om mens te zijn. Subjectiviteit draait niet om een norm voor mens-zijn, waarmee wordt gespecificeerd wat een mens is of wil zijn. Er zou dan sprake zijn van een *restrictie* op wat het kan betekenen om mens te zijn. Dit is volgens Biesta de dwaling van onderwijs dat zich richt op persoonlijke vorming en dat vastlegt in eindtermen. Door deze benadering verliest subjectiviteit zijn metafysische aard, waarmee het een obstakel wordt voor zichzelf. Dit komt doordat het de menselijkheid van het mens-zijn wil waarborgen. Het is daarom belangrijk voor subjectwording dat de *uniciteit* van elk individu wordt ondervangen (Biesta, 2006, pp. 7-8). Subjectiviteit gaat volgens Biesta dan ook voorbij aan zowel de identiteit als aan universaliteit (Biesta, 2006, p. 70). Biesta benadrukt het verschil met identiteit vooral omdat dit voor hem te maken heeft met identificeren met bestaande ordes en tradities, en niet met een manier van handelen en van zijn buiten deze ordes. Ook verschilt subjectiviteit van individualiteit omdat in deze laatste term een isolement van anderen besloten ligt. Interactiviteit is dus van belang voor zijn begrip van subjectiviteit. Hierbij stelt Biesta dat subjectiviteit niet in termen van “ontwikkeling van het potentieel van de mens” kan worden begrepen, maar juist als het *onderbreken* daarvan (Biesta, 2015, p. 34). Subjectiviteit gaat over de wijze waarop we, als *unieke*, onvervangbare wezens, een respons geven op de wereld (Biesta, 2006, p. 72). Subjectiviteit wordt daarmee een ethische gebeurtenis. De oorsprong van subjectiviteit is daarmee volgens Biesta niet epistemologisch (via de ratio of het bewustzijn) of metafysisch (via de fundamentele essentie van wat we moeten zijn) te benaderen (Biesta, 2015).

In deze paragraaf is duidelijk geworden dat verschillende denkers het concept subjectificatie hebben getheoretiseerd. Alleen bij Biesta en Butler is de conceptualisering van dit begrip gerelateerd aan educatie. Biesta brengt het begrip echter als enige in direct verband met de onderwijspedagogiek. Hij geeft het begrip een specifieke betekenis waardoor het verschil duidelijk wordt met socialisatie en kwalificatie. Om Biesta's opvatting van subjectiviteit binnen de onderwijspedagogiek beter te kunnen begrijpen, is het belangrijk om de kenmerken van dit begrip te verhelderen.

2.4.2 Kenmerken van subjectiviteit in educatie

Met behulp van de verschillende kenmerken van subjectiviteit legt Biesta uit hoe onderwijspedagogische processen bij kunnen dragen aan subjectwording. In deze paragraaf zullen deze kenmerken worden behandeld. Het gaat hier om de kenmerken ‘verschijnen’, ‘uniciteit’, ‘emancipatie’ en ‘verantwoordelijkheid’. Met het in kaart brengen van deze kenmerken zal duidelijk worden dat ze met elkaar samenhangen. Hieruit zal blijken welke randvoorwaarden er zijn voor de mogelijkheid van het verschijnen van ‘subjecten’.

Verschijnen

Biesta gebruikt het begrip ‘verschijnen’ om de ethiek van subjectiviteit mee aan te duiden. Hiervoor gebruikt hij het denken van Emmanuel Levinas, die stelt dat we niet kunnen claimen wat subjectiviteit *is*, maar ons alleen kunnen afvragen hoe het zich kan manifesteren. Dit manifesteren van het subject duidt hij aan als de *gebeurtenis* waarbinnen subjectiviteit verschijnt. Met het werk van Hanna Arendt laat Biesta zien hoe een proces van subjectwording als gebeurtenis tot stand kan komen. Met haar onderscheid tussen arbeid, werk en handelen laat Arendt ons, volgens Biesta, duidelijk zien dat vrijheid besloten ligt in het handelen van de mens: in de initiatieven die deze mens kan nemen. Vrijheid kan volgens haar namelijk pas verschijnen als het subject aan handelingen is begonnen, de gevolgen ervan ondergaat en er tevens aan onderworpen is (subject heeft hier dus een tweeledige betekenis). Op deze manier kunnen nieuwe initiatieven de wereld in komen. Biesta heeft dit idee van ‘verschijnen’ gebruikt omdat het volgens hem een “duidelijke pedagogische interesse” in menselijke subjectiviteit en subjectwording toont “zonder een vooraf gedefinieerd idee over wat het betekent om als mens te zijn en te bestaan” (Biesta, 2012, p. 82). Elke bepaling van wat het betekent om mens te zijn, wordt dus vermeden (dit sluit aan bij Biesta’s opmerkingen over identiteit in paragraaf 2.4.1). In educatie betekent dit niet dat men alle verschijningsvormen per definitie zou moeten accepteren: men zou echter pas moeten oordelen over de verschijningsvorm *na* het verschijnen. Dat dit een risico is beseft Biesta, maar hij stelt dat we dit risico moeten nemen om werkelijke unieke subjecten te kunnen laten verschijnen.

Arendt geeft aan dat ons vermogen tot handelen afhangt van of anderen op onze initiatieven reageren. Dit handelen kan daarom nooit in afzondering plaatsvinden, maar is afhankelijk van pluraliteit. Door onze handeling ontstaat een nieuw “beginnen in de wereld” (Biesta, 2012, p. 83). Om deze reden stelt Biesta voor om ‘verschijnen’ op te vatten als een manier van ‘in de wereld komen’. Dit geeft aan dat onze mogelijkheid om te verschijnen ook afhankelijk is van anderen en dat iedereen de mogelijkheid heeft om te verschijnen. Verschijnen is hierbij het bereidwillig zijn om in relatie tot anderen als uniciteit te handelen.

Uniciteit

Met het idee van ‘uniciteit’ wil Biesta nadruk leggen op de uniciteit van elk individu, zonder dat deze individualiteit gereduceerd wordt tot een bepaalde vooraf opgestelde definitie.

Als het mogelijk is om subjectwording in termen van uniciteit te denken, hebben we een manier gevonden om onderwijs dat gericht is op socialisatie te onderscheiden van onderwijs

dat ook belang stelt aan subjectvorming, aangezien socialisatie altijd gaat over hoe we deel uitmaken van brede, overkoepelende “ordes”, terwijl uniciteit juist uitdrukt in hoeverre we verschillen van die ordes. (Biesta, 2012, p. 82)

Dit betekent dat uniciteit dus niet moet worden opgevat als iets dat we hebben (wat immers overeenkomt met identiteit). Het belangrijkste probleem is dan dat de verhouding met de ander neer zou komen op een nadruk op het verschil met de ander: we hebben de ander dan nodig om onze uniekheid te verduidelijken. Om dit te voorkomen wijst Biesta op Levinas die uniciteit niet benaderende vanuit de vraag wat ons uniek maakt, maar vanuit de vraag wanneer het ertoe doet. Levinas geeft aan dat wanneer wij spreken als representant van een bepaalde gemeenschap, traditie en praktijk, onze eigen stem -en dus uniciteit- er niet toe doet. Dit is in onderwijs volgens Biesta zichtbaar in de doeldomeinen kwalificatie en socialisatie (Biesta, 2012, p. 87). Pas wanneer we buiten deze gemeenschap treden, ‘buiten de gemeenschappen die worden gevormd door gemeenschappelijkheid’, ontstaat de mogelijkheid om als uniciteit te spreken. Dit gebeurt door in deze situatie verantwoordelijkheid te nemen voor onze subjectiviteit, door op een eigen unieke manier te reageren op diversiteit. Hierbij is het niet van belang om zich te richten op het verschil met de ander, maar juist op het besef dat het ertoe doet dat iemand uniek is. Dit betekent dat uniciteit slechts kan verschijnen als we het risico durven te nemen dat onze initiatieven anders worden opgevat dan zoals we ze bedoeld hadden (Biesta, 2012, pp. 88-89).

Emancipatie

Met het begrip ‘emancipatie’ laat Biesta zien dat door je te laten aanspreken, er iets nieuws kan plaatsvinden: een verandering in de heersende orde. Volgens Jacques Rancière kunnen we emancipatie het beste begrijpen als een ‘breuk in de orde der dingen’ die niet alleen de verschijning van subjectiviteit mogelijk maakt, maar het zelfs *is*. Emancipatie is daarmee een proces van subjectificatie. Subjectificatie is een verschijning van een manier van zijn die nog geen plaats heeft in de bestaande orde van dingen en daarmee een aanvulling vormt op deze orde (Biesta, 2015, p. 128). Hier zit een politiek aspect aan, doordat emancipatie intervenueert in de bestaande ordening, opdeling en verdeling van het waarneembare. Dit doorbreekt de orde in manieren van doen, zijn en spreken en een toegewezen specifieke (maatschappelijke) taak of plaats (Biesta, 2015, pp. 128-129). Politiek schept volgens het idee van Rancière subjecten doordat het bepaalde toegewezen identiteiten aan de orde stelt en transformeert: identiteiten die al toegewezen zijn in een specifieke ordening (Biesta, 2015, pp. 131-132).

Hoewel deze benadering van subjectwording door de nadruk op bepaalde identiteiten afwijkt

van Biesta's opvatting, werkt Biesta de omschreven werking van Rancière's opvatting van emancipatie verder uit. Hierbij wijst hij op het verschil met de "traditionele" emancipatie, waar emancipatie een "krachtige interventie van buiten" is (Biesta, 2015, p.134). Bij Rancière is emancipatie iets wat mensen voor zichzelf doen, op basis van een bepaalde vooronderstelling (bijvoorbeeld dat men wil bewijzen werkelijk tot de maatschappij te behoren). Biesta ziet een gelijkenis tussen 'traditionele emancipatie' en 'traditioneel onderwijs'. Traditioneel onderwijs wordt beschouwd als een praktijk waar degene die nog niet weten kennis ontvangen van degenen die wel weten, een praktijk waarin dus sprake is van fundamentele ongelijkheid (Biesta, 2010b). Dit levert de paradoxale situatie op dat deze ongelijkheid constant blijft zolang we gelijkheid nastreven met behulp van interventies. De leerling blijft immers afhankelijk.

Om uit deze situatie te ontsnappen stelt Rancière voor om te handelen vanuit de vooronderstelling van de gelijkheid van mensen en hun intelligenties. Dit zou men niet moeten problematiseren, door deze vooronderstelling te willen bewijzen of weerleggen, maar men zou moeten bekijken wat er mogelijk is op basis van deze vooronderstelling (Biesta, 2015, p. 144). Op basis van dit inzicht, stelt Biesta dat emancipatie in onderwijs niet gebaseerd moet zijn op autoriteit op basis van verschil in kennis, inzicht of begrip, maar dat emancipatie ontstaat vanuit een autoriteit die de leerling op weg helpt om zijn of haar eigen capaciteit te bevorderen (Biesta, 2015, p. 147).

Verantwoordelijkheid van subjectiviteit

Emmanuel Levinas ziet verantwoordelijkheid als de essentiële, primaire en fundamentele structuur van subjectiviteit en maakt duidelijk dat subjectiviteit gaat over wat we doen met onze verantwoordelijkheid. Subjectiviteit is daarmee geen kenmerk, maar een gebeurtenis. Het subject is volgens Levinas niet een op zichzelf betrokken *cogito* maar heeft een betrokkenheid in een relatie die "ouder is dan het ego": een ethische relatie van oneindige en onvoorwaardelijke verantwoordelijkheid voor de ander (Biesta, 2015, p. 35). De verantwoordelijkheid voor de ander is dan ook geen keuze van het ego, dat zou alleen kunnen als we een ego zouden zijn *voordat* er een relatie is en dat is dus niet het geval: de relatie valt samen met het ego. Subjectiviteit is hiermee, volgens Levinas, geen kwestie die gaat over het *zijn* van het subject maar over het "recht om te bestaan". Biesta stelt dat de vraag wat het subject *is* daarmee oninteressant is geworden. De vraag die ertoe doet is hoe subjectiviteit existeert: hoe het kan verschijnen en zich kan manifesteren (Biesta, 2015, p. 37). Dit betekent dat de vraag naar de ruimte van subjectiviteit centraal moet staan, en niet de vraag wat het is.

Een andere relevante notie met betrekking tot verantwoordelijkheid voor subjectiviteit in het onderwijs is dat we een ander nooit verantwoordelijk kunnen maken, aangezien de gebeurtenis van

subjectiviteit een ethische gebeurtenis is die geen garantie kent dat het daadwerkelijk zal gebeuren. Het staat los van het zijn. Wat iemand uniek maakt, is het feit dat de verantwoordelijkheid van de uniciteit niet overdraagbaar is (Biesta, 2015, p. 39). Dit betekent dat onderwijs niet gericht kan zijn op het ontwikkelen van subjectiviteit door hiervoor gerichte doelen op te stellen: men kan iemand anders immers niet verantwoordelijk maken voor zijn of haar eigen subjectiviteit.

Na deze uiteenzetting van Biesta's kenmerken van subjectiviteit, kan iets worden gezegd over de randvoorwaarden die nodig zijn voor subjectificatie in onderwijs.

2.4.3 Randvoorwaarden voor subjectificatie

Terug naar het onderwerp van deze scriptie. Vanuit de concepten van Biesta wordt onderzocht of in de rapporten van de Onderwijsraad aandacht wordt besteed aan subjectificatie. Zoals al duidelijk is gemaakt in de uiteenzetting over Biesta's opvatting van subjectiviteit in de vorige paragrafen, is subjectificatie mogelijk, maar enkel mogelijk in relatie tot iets *buiten* het subject. Dit wordt in deze scriptie de 'ruimte voor subjectificatie' genoemd. Om te kunnen onderzoeken of de adviesrapporten aandacht besteden aan subjectwording, is het daarom nodig om te omschrijven wat de randvoorwaarden zijn voor de verschijning van de subjectheid.

De concepten van Biesta worden voor de analyse zoveel mogelijk operationaliseerbaar gemaakt. Dit betekent onvermijdelijk een 'vertaling' van een complex filosofische begrippenkader naar minder genuanceerde concepten. Het is goed om te benadrukken dat met de afbakening van deze drie randvoorwaarden niet volledig recht wordt gedaan aan de gelaagdheid van de theorie van Biesta. Ze bieden echter wel de nodige houvast om de data, die in een andere taal dan die van Biesta is geschreven, te onderzoeken. Vanuit de concepten van Biesta zijn drie randvoorwaarden te onderscheiden: *pluraliteit*, *vertrouwen* en *verantwoordelijkheid voor subjectiviteit*. In deze paragraaf zal allereerst worden aangegeven hoe tot deze drie randvoorwaarden is gekomen. Deze zullen vervolgens voor het analytisch kader van deze scriptie worden gedefinieerd.

De drie randvoorwaarden komen allereerst voort uit de constatering dat subjectwording altijd ontstaat in relatie tot een ander. In de vorige paragraaf is aangegeven dat subjectwording door Biesta wordt opgevat als een 'in de wereld komen', een wereld die doordrongen is van pluraliteit. De wereld wordt bewoond door mensen die niet zijn zoals wijzelf zijn, en moet aldus worden begrepen als een wereld vol pluraliteit en verschil. De *voorwaarde* voor menselijk handelen en menselijke vrijheid, ligt volgens hem besloten in deze pluraliteit.

It is in and through the ways in which we respond to the other, to the otherness of the other, to what is strange and different to us – and to respond means to be responsive and take

responsibility – that we come into the world as unique, singular beings. (Biesta, 2006, p. 69)

Dit betekent dat er in educatieprocessen een weerspiegeling moet zijn van deze pluraliteit, wil de leerling als subject kunnen verschijnen. Tussen deze anderen en het subject moet een vertrouwen bestaan waarin ieder als uniciteit kan handelen: dit is de tweede voorwaarde. Dit aspect komt wellicht het beste naar voren in het hierboven beschreven concept ‘emancipatie’: dit vereist een vooronderstelling van gelijkheid. Omdat niet moet worden getoetst of deze gelijkheid juist is, bestaat ze feitelijk op basis van vertrouwen. In educatie betekent dit dat niet kan worden opgelegd wat de *output* van het lesprogramma moet zijn, maar dat men een risico zou moeten nemen door er op te *vertrouwen* dat leerlingen hun subjectheid zullen realiseren.

Hierbij komen we bij de derde en laatste voorwaarde: naast de verantwoordelijkheid die het subject zelf heeft om als uniciteit te handelen, is subjectwording volgens Biesta (2015) afhankelijk van de verantwoordelijkheid van de ander. Deze ander moet verantwoordelijkheid nemen dat de subjectificatie als proces kan plaatsvinden. Met Levinas liet Biesta zien dat onze uniciteit er toe doet in situaties waarin we tot verantwoordelijkheid worden ‘geroepen’: “omdat *ik* het ben die wordt geroepen en niet het subject in algemene zin” (Biesta, 2015, p. 39). Dit betekent niet dat educatie gericht moet zijn op het creëren van verantwoordelijke mensen, maar op het verschijnen van unieke subjecten: dat is een verantwoordelijkheid. Hier wordt door Biesta dus een onderscheid gemaakt tussen verantwoordelijkheid *voor* subjectiviteit (een randvoorwaarde) en verantwoordelijkheid *van* subjectiviteit (een kenmerk van subjectiviteit).

Voor het analytisch kader levert dit de volgende definities op:

Pluraliteit

Deze randvoorwaarde betekent het doordrongen zijn van de ander en de diversiteit in de wereld. Wat nodig is voor het ‘in de wereld komen’ van subjecten (als gebeurtenis) is dat het alleen kan plaatsvinden door interactie met de ander en het onbekende. Er is dus sprake van een bepaalde existentiële afhankelijkheid van het andere waardoor subjectwording tot stand kan komen. Verschijnen (existeren) als uniciteit gebeurt in relatie tot anderen (Biesta, 2006, 2012).

Vertrouwen

Vertrouwen betekent dat ruimte wordt gegeven voor het onvermijdelijke risico dat onderwijs met zich meebrengt en de ongewisse uitkomst die daarmee gepaard gaat. Vertrouwen draait om de vrijheid die wordt geboden om respons te kunnen geven en draait om uniciteit: het als uniek subject

kunnen handelen. Hierdoor wordt ruimte gecreëerd om de gebeurtenis van subjectiviteit te kunnen laten plaatsvinden (Biesta, 2012, 2015).

Verantwoordelijkheid voor subjectiviteit

Verantwoordelijkheid voor subjectiviteit betekent dat onderwijs verantwoordelijkheid neemt voor een ruimte waarin de jongere als uniciteit kan reageren of handelen. Deze verantwoordelijk maakt het mogelijk dat een subject kan verschijnen. De rol van de onderwijzer is om verantwoordelijkheid te nemen voor het verschijnen in de wereld van unieke individuen en om verantwoordelijkheid te nemen voor een wereld waarin sprake is van verschil en pluraliteit (Biesta, 2006, p. 9-10).

2.5 Conclusie

Naast kwalificatie en socialisatie introduceert Biesta subjectificatie als belangrijk doeldomein binnen educatie. Biesta geeft aan dat wanneer er te veel aandacht wordt besteed aan het belang van kwalificatie en socialisatie het gevolg is dat subjectiviteit te weinig aandacht krijgt. Hierdoor verliest onderwijs haar vormende karakter. Volgens Biesta is dit een reëel probleem: het onderwijsdiscours, ‘de taal van het leren’ is volgens hem namelijk eenzijdig gericht op doelen van kwalificatie en socialisatie. De aandacht voor opbrengsten en resultaten veroorzaakt volgens hem dat het ‘wat’ en ‘waarom’ van onderwijs niet meer aan de orde komt. Het is duidelijk dat Biesta wijst op het creëren van een ruimte waarbinnen subjectwording, als gebeurtenis, kan plaatsvinden. Wat van belang is binnen deze ruimte omschrijft Biesta met een aantal kenmerken. Door deze te bespreken wil hij geen vaststaande theorie ontwikkelen, maar wijzen op het belang van de mogelijkheid van subjectificatie.

Het in de wereld komen van het subject (*verschijnen*) vindt plaats door het handelen. Dit handelen is afhankelijk van anderen. Door in aanraking te komen met de ander wordt ons gevraagd *verantwoordelijkheid* te nemen voor de mogelijkheid waarbinnen de ander als zodanig kan verschijnen. Unieke, individuele personen kunnen alleen verschijnen als verantwoordelijkheid wordt genomen voor het bestaan van verschil. Om niet te beletten met het anders-zijn in aanraking te komen, dienen we *uniciteit* te laten zien. We kunnen ons zo laten aanspreken op onze verantwoordelijkheid, dat er iets nieuws kan ontstaan waarmee we een verandering kunnen bewerkstelligen. Dit is volgens Biesta *emancipatie*.

Vanuit deze kenmerken voor subjectiviteit zijn de randvoorwaarden voor subjectificatie in het onderwijs uiteengezet. Deze randvoorwaarden zijn ‘pluraliteit’, ‘vertrouwen’ en ‘verantwoordelijkheid voor subjectiviteit’. De randvoorwaarde pluraliteit betekent dat de leerling met onderwijs doordrongen zal zijn van de ander en de diversiteit in de wereld. De randvoorwaarde

vertrouwen betekent dat de leerling als uniciteit mag handelen en de uitkomst hiervan ongewis mag zijn. De randvoorwaarde verantwoordelijkheid voor subjectiviteit betekent dat er ruimte wordt gecreëerd waarin de leerling als uniciteit kan verschijnen.

3. Methode

3.1 Introductie

In dit hoofdstuk wordt een methodologische verantwoording gegeven van het onderzoek. De centrale vraagstelling richt zich op de aandacht voor subjectificatie in het beleidsadvies van de Onderwijsraad. Om dit te onderzoeken wordt een kwalitatieve onderzoeksmethode toegepast bij de analyse van bestaande tekstuele data: de documenten van de Onderwijsraad. De onderzoeksdata worden geëvalueerd aan de hand van de in het theoretisch kader beschreven concepten.

In dit hoofdstuk wordt in paragraaf 3.2 beschreven op welke wijze de selectie van documenten heeft plaatsgevonden en op wat voor manier tot de keuze voor de Onderwijsraad is gekomen. In paragraaf 3.3 wordt de politieke en maatschappelijke context van het ontstaan van de publicatie *Onderwijs vormt* (2011) uiteengezet en beschreven. In paragraaf 3.4 wordt vervolgens kort ingegaan op de impact in de media van deze publicatie. Paragraaf 3.5 behelst de afbakening van het onderzoeksmateriaal. Paragraaf 3.6 beschrijft welke onderzoeksinstrumenten zijn gebruikt voor de documentanalyse. De gehanteerde codes worden ten slotte gepresenteerd in paragraaf 3.7.

3.2 Selectie documenten

De selectie van adviesrapporten begon met een *deskresearch* waarbij via een aantal *databases* is gezocht naar relevante adviesrapporten (zie figuur 1.). Hierbij zijn twee selectiecriteria gehanteerd: 1) de onderwijsadviesbureaus oefenen invloed uit op het Nederlands onderwijsbeleid en 2) het onderwijsadviesbureau heeft zich uitvoerig gericht op persoonlijke vorming. In de *databases* is gezocht met de *keywords* ‘vorming’ en ‘persoonlijke vorming’ en ‘subjectificatie’. Om te controleren of aan selectie criterium 1 werd voldaan, is in de database van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) gekeken of de adviesrapporten werden vermeld in kamerbrieven of beleidsnota’s.

Database	Links
EDventure (branchevereniging van onderwijsadviesbureaus in Nederland: de Onderwijsbank)	http://bco.onderwijsdatabank.nl/catalogus
De Onderwijsraad	https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap	https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap/documenten
Leraar 24	https://leraar24.nl/home.psm1

Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek	http://www.nro.nl/resultaten/kennisportal-onderwijs/#gsc.tab=0
Wij Leren. Kennisplatform voor het onderwijs	http://wij-leren.nl/

Figuur 1. Gebruikte databases voor selectie van adviesrapporten

Op basis van dit vooronderzoek bleek dat de adviezen van de Onderwijsraad volledig voldoen aan de gestelde criteria. Op basis van dit inzicht is er voor gekozen om de analyse af te bakenen tot de adviesrapporten van de Onderwijsraad. Er zijn drie motieven die leidend zijn geweest voor deze keuze. Allereerst het motief dat de Onderwijsraad de Nederlandse regering regelmatig gevraagd en ongevraagd adviseert en hij zodoende politieke invloed heeft op het heersende discours aldaar. Ten tweede omdat de adviezen van de Onderwijsraad door de gewichtigheid van het instituut worden behandeld in vakbladen, dagbladen en op gespecialiseerde websites, en zodoende bijdragen aan het maatschappelijk discours over onderwijs. Ten derde heeft de Onderwijsraad in verschillende publicaties specifiek aandacht besteed aan vorming. Deze publicaties zijn op de website van de Onderwijsraad gebundeld in een digitaal dossier genaamd ‘Vorming en burgerschap’.⁵

3.3 De Onderwijsraad en de totstandkoming van het dossier ‘vorming’

In deze paragraaf volgt een korte uiteenzetting over de taak, werkwijze en politieke impact van de Onderwijsraad. Deze gegevens zijn afkomstig uit de rapporten van de Onderwijsraad, de website van de Onderwijsraad en openbare stukken van de Eerste en Tweede Kamer. Om een goed beeld te krijgen van het ontstaan van het volledige dossier omtrent vorming, zal tevens kort uiteen worden gezet welke maatschappelijke oorzaken voor de belangstelling voor vorming in de documenten zelf worden genoemd. Hierdoor zal duidelijk worden binnen wat voor maatschappelijke context de rapporten zich positioneren en met welke insteek de rapporten zijn geschreven.

De Onderwijsraad is een onafhankelijk adviesorgaan van de regering en het parlement en draagt bij aan opinievorming, beleid en wetgeving rondom onderwijs. De raad adviseert (gevraagd en ongevraagd) over onderwijsbeleid op lange en korte termijn en wordt benoemd door de koning, op voordracht van de minister van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (OCW). De onderwerpen die de raad behandelt, komen voort uit de beleidsprioriteiten van de bewindslieden en uit initiatieven van de raad zelf. De leden van de raad worden door de minister gekozen op basis van hun “gezaghebbende positie in relevante wetenschappelijke disciplines, sectoren van het onderwijs, openbaar bestuur of maatschappelijke organisaties” (*Werkprogramma*, 2011). De raad ontwikkelt zijn advies niet louter op basis van wetenschap, maar ook in interactie met leraren,

⁵ <https://www.onderwijsraad.nl/dossiers/vorming-en-burgerschap/item131>. Geraadpleegd op 20 oktober 2015.

schoolbestuurders, ouders, leerlingen en studenten. Hierbij wordt het begrip ‘onderwijs’ ruim opgevat: de raad adviseert over alle aspecten van leren en onderwijs die bijdragen aan de ontwikkeling van persoon en samenleving (*Werkprogramma*, 2011).

De producten die de raad levert worden gepubliceerd in de vorm van adviezen, studies en verkenningen. Adviezen behandelen een concrete vraag van de minister of de Kamer. Ter voorbereiding van eventuele adviesvragen stelt de raad verkenningen op. Deze behandelen bepaalde ontwikkelingen in of rond onderwijs. De studies dienen ter ondersteuning voor de adviezen of verkenningen en worden uitgevoerd door externe onderzoekers. Deze worden tegelijk met het advies of de verkenning onder de naam van de Onderwijsraad uitgebracht (*Werkprogramma* 2011). Aan de hand van de totstandkoming van het advies *Onderwijs vormt*, zal duidelijk worden waarom de vraag over vorming bij de Onderwijsraad is neergelegd.

De Onderwijsraad, of een delegatie hiervan, voert periodieke gesprekken met de commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschapsbeleid van de Eerste Kamer. In april 2009 hadden enkele nieuw benoemde leden van de raad een kennismakingsgesprek met de commissie. Hierin werd door verschillende senatoren aangegeven dat zij meer aandacht wilden besteden aan de rol van vorming in het onderwijs.⁶ De raad opperde om hierover te adviseren en diende in mei van dat jaar een concept-adviesaanvraag in. Hier werd door alle partijen positief op gereageerd (twee fractieleden van de PvdA en een van de SP reageerden met een notitie inhoudelijk op het voorstel). De commissie achtte zich echter niet aangewezen om een formele adviesaanvraag op te stellen.⁷ Dit had er waarschijnlijk mee te maken dat de voorzitter van de Tweede Kamer in juni 2009 een verzoek had ingediend om een aantal onderwerpen in het werkprogramma van de Onderwijsraad voor 2010 op te nemen.

Door de vraag van de Commissie Onderwijs van de Eerste kamer, heeft de Onderwijsraad het onderwerp vorming in het werkprogramma voor 2010 opgenomen (verschenen september 2009). Hierbij werd aangegeven dat het advies “in het derde kwartaal van 2010” aan de Eerste Kamer zou worden aangeboden (*Werkprogramma* 2010). Dit gebeurde uiteindelijk op 29 maart 2011. Op 19 mei 2011 gaf de minister van OCW, Marja van Bijsterveldt-Vliegenhart, in de Tweede Kamer een reactie op het rapport. Zij onderstreepte hierbij dat de raad aangeeft dat ‘vorming niet losstaat of tegengesteld is aan het werken aan goede leerprestaties’. De minister gaf vervolgens aan: “mijn beleid ter verbetering van de kwaliteit van het onderwijs leidt dus ook tot een versterking van

6 Interview met het voormalig lid Berend Kamphuis, gevonden op 20 oktober 2015 op <https://vimeo.com/74918741>.

7 Brief voorzitter van de vaste commissie voor Onderwijs, cultuur en wetenschapsbeleid A.H.M. Dölle, 23 juli 2009, gevonden op 20 oktober 2015 op <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documenten/adviesvraag-algemene-vorming-in-het-onderwijs.pdf>.

vorming binnen het onderwijs”.⁸ *Onderwijs vormt* is vervolgens op 24 mei 2011 gepubliceerd in de Tweede Kamer der Staten Generaal.

In de adviesrapporten worden verschillende maatschappelijke ontwikkelingen genoemd waardoor het nodig zou zijn om aandacht te besteden aan de vormende taak van onderwijs:

Sociaal-culturele ontwikkelingen maken dat de vorming van jongeren complexer en minder vanzelfsprekend is dan vroeger. Kennis, cultuur en wetenschap worden steeds meer geplaatst in het kader van economisch nut en rendement. Een vormingscultuur lijkt te zijn verdwenen, zowel in de samenleving als in het onderwijs. (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 10)

In *Essays over vorming* wordt beschreven dat de context en randvoorwaarden van de publieke sectoren momenteel worden bepaald door de ideologie van het *New Public Management*, waarbij volgens Derkse (2011) de nadruk ligt op functionaliteit, instrumentaliteit, consumentisme, meetbaarheid, controle, transparantie en gelijke behandeling. Van Crombrugge (2011) noemt dit de “heersende economische logica”. Vos (2011) schrijft over kennis die economisch gekwalificeerd is op basis van opbrengstgericht leren, met kennis die bruikbaar, effectief en maatschappelijk relevant is. “Het punt is niet dat economie en techniek als zodanig problematisch of bedreigend zijn, maar wel de allesbepalende invloed ervan. Vorming met het oog op de humaniteit komt daardoor in elk geval onder druk te staan” (Vos, 2011, p. 40).

Naast dit economisch- instrumentalistische aspect, wordt de pluriforme netwerksamenleving met de nadruk op individualiteit en authenticiteit genoemd (*Onderwijs vormt*, 2011). Het onderwijs is niet meer het morele kompas voor jongeren, terwijl zij het wel nodig hebben om met de diversiteit van de samenleving om te gaan. Hierbij is het volgens de auteurs problematisch dat bestaande tradities en culturele bagage met wantrouwen worden bekeken (*Onderwijs vormt*, 2011).

3.4 Impact van het adviesrapport *Onderwijs vormt*

In het jaarverslag 2011 van de Onderwijsraad wordt aangegeven hoeveel aandacht in de schriftelijke media is besteed aan een advies. In 2011 werd het meest geschreven over de adviezen *Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs* en *Excellente leraren als inspirerend voorbeeld*. Deze werden in 2011 in totaal respectievelijk 125 en 134 keer vermeld in de schriftelijke media. Tegelijk met deze twee adviezen verscheen *Onderwijs vormt*. Dit advies werd aanzienlijk minder vaak vermeld in de media: in totaal 24 keer.⁹ Waarom *Onderwijs vormt* minder aandacht

8 Beleidsreactie op het advies van de Onderwijsraad: *Onderwijs Vormt* van 19 mei 2011.

9 Administratief jaarverslag 2011, Onderwijsraad. Gevonden op 20 oktober 2015 op

heeft gekregen, is niet goed te achterhalen. Het zou kunnen dat de andere rapporten meer aansloten bij de belangstelling van de media of de samenleving, maar het zou ook kunnen liggen aan de inhoud van *Onderwijs vormt*. De aanbevelingen hadden wellicht geen urgente ‘nieuws waarde’. De filosoof Graham Lock, die verschillende malen over vorming en educatie had geschreven, stelde dat het rapport “vrijblijvend” en vol “algemene, nietszeggende uitspraken” stond.¹⁰ Dergelijke uitspraken zullen de belangstelling voor het rapport niet hebben vergroot.

3.5 Afbakening van het onderzoeksmateriaal

Ter afbakening van dit scriptieonderzoek zijn documenten gebruikt die in de afgelopen vijf jaar zijn gepubliceerd. In deze scriptie staat het voortgezet onderwijs centraal. Publicaties die zich specifiek richten op het primaire onderwijs en het hoger onderwijs blijven buiten beschouwing en zijn niet in de zoekopdrachten naar onderzoeksmateriaal meegenomen. Dit heeft een praktische functie: hierdoor wordt nog een focus aangebracht bij de selectie van documenten om de haalbaarheid van het onderzoek te bevorderen.

In de onderstaande tabel (Figuur 2) worden de gebruikte documenten weergegeven. De rapporten van de Onderwijsraad zijn openbaar en te downloaden via de *databases* van de Onderwijsraad en OCW. Omdat de adviesrapporten worden aangeboden aan de Tweede Kamer zijn deze ook via de algemene *database* van de Tweede Kamer te downloaden.¹¹

Gebruikte publicaties			
Titel	Auteur	Jaar publicatie	Omvang
<i>Onderwijs vormt</i>	Onderwijsraad	2011	54 bladzijden
<i>Vormen van onderwijs. Inventarisatie activiteiten vorming en persoonsontwikkeling</i>	I. Overdiep, Opus 8 (in opdracht van de Onderwijsraad)	2010	120 bladzijden
<i>Docenten over vorming en persoonsontwikkeling. Een onderzoek naar taakopvatting, onderwijspraktijk,</i>	B.M Vreugdenhil-Tolsma, M.M. Kranenburg-Kaptein, P.H. Vos,	2010	45 bladzijden

<https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/verslagen/administratief-jaarverslag-2011.pdf>.

10 Gevonden op 1 november 2015 op <http://www.trouw.nl/tr/nl/4492/Nederland/article/detail/1871759/2011/04/07/Het-onderwijs-creert-gezapige-koeien.dhtml>.

11 Zie hiervoor de website: <http://www.tweedekamer.nl/zoeken>.

competenties, belemmeringen en behoeftes	Gereformeerde Hogeschool (deelonderzoek voor de Onderwijsraad)		
<i>Essays over vorming in het onderwijs</i>	Onderwijsraad	2011	69 bladzijden
<i>Een smalle kijk op onderwijskwaliteit</i>	Onderwijsraad	2013	183 bladzijden

Figuur 2. Gebruikte beleidsadviesrapporten

3.6 Instrumenten voor de analyse

Om de documenten gestructureerd te onderzoeken is gebruik gemaakt van een coderingssysteem. Hiervoor is gebruik gemaakt van het CAQDAS (Computer-Assisted Qualitative Data Analysis software) programma ATLAS.ti. In deze paragraaf zal de gehanteerde methode bij het vormen van de codes verduidelijkt worden.

3.6.1 Thematische selectie en afbakening van de tekstfragmenten

Als voorbereiding op de analyse is de data allereerst geselecteerd op drie specifieke thema's: visie op vorming; beleid op vorming en implementatie van vorming. De thema's verwijzen naar de deelvragen van dit onderzoek en zijn opgesteld om een analytisch onderscheid te maken tussen de doelen van de rapporten. Hier is met een aantal redenen voor gekozen. Ten eerste omdat de gebruikte documenten over het algemeen volledig gericht zijn op het onderwerp 'vorming' en het daarom nodig is om de informatie in de documenten te structureren aan de hand van specifieke aspecten. Ten tweede betekent een thematische indeling van de data, dat de beantwoording van de onderzoeksvraag recht doet aan de verschillende doelen van de documenten. Deze doelen zijn: het formuleren van een visie op vorming, het adviseren ten aanzien van het beleid op vorming en het uitbrengen van een advies over hoe de visie op vorming kan worden geïmplementeerd in het onderwijs. Thema's die men ook in de documenten kan vinden, zoals *good practices* of de uiteenzetting van verschillende (politieke) opvattingen over vorming en educatie, zijn buiten beschouwing gelaten.

Door *close reading* van de documenten zijn alle relevante tekstfragmenten verzameld en vervolgens geordend naar thema. In onderstaand tabel (figuur 3) worden de thema's opgesomd en omschreven.

Code thema's	Omschrijving van de thema's:
Visie op vorming	- Visie van de Onderwijsraad op het belang van vorming.
Beleid op vorming	- Advies van de onderwijsraad met betrekking tot beleid dat vorming ondersteunt.
Implementatie van vorming	- Advies van de Onderwijsraad met betrekking tot aspecten die de praktische implementatie van vorming in de onderwijsinstellingen ondersteunen/verbeteren.

Figuur 3. Thema's in de beleidsadviesrapporten

Na het ordenen van de verzamelde tekstfragmenten, werden deze geanalyseerd vanuit het theoretisch kader. Wanneer een tekstfragment kon worden gerelateerd aan een randvoorwaarde voor subjectwording, werd het fragment gecodeerd. Deze codes worden in de volgende paragraaf genoemd.

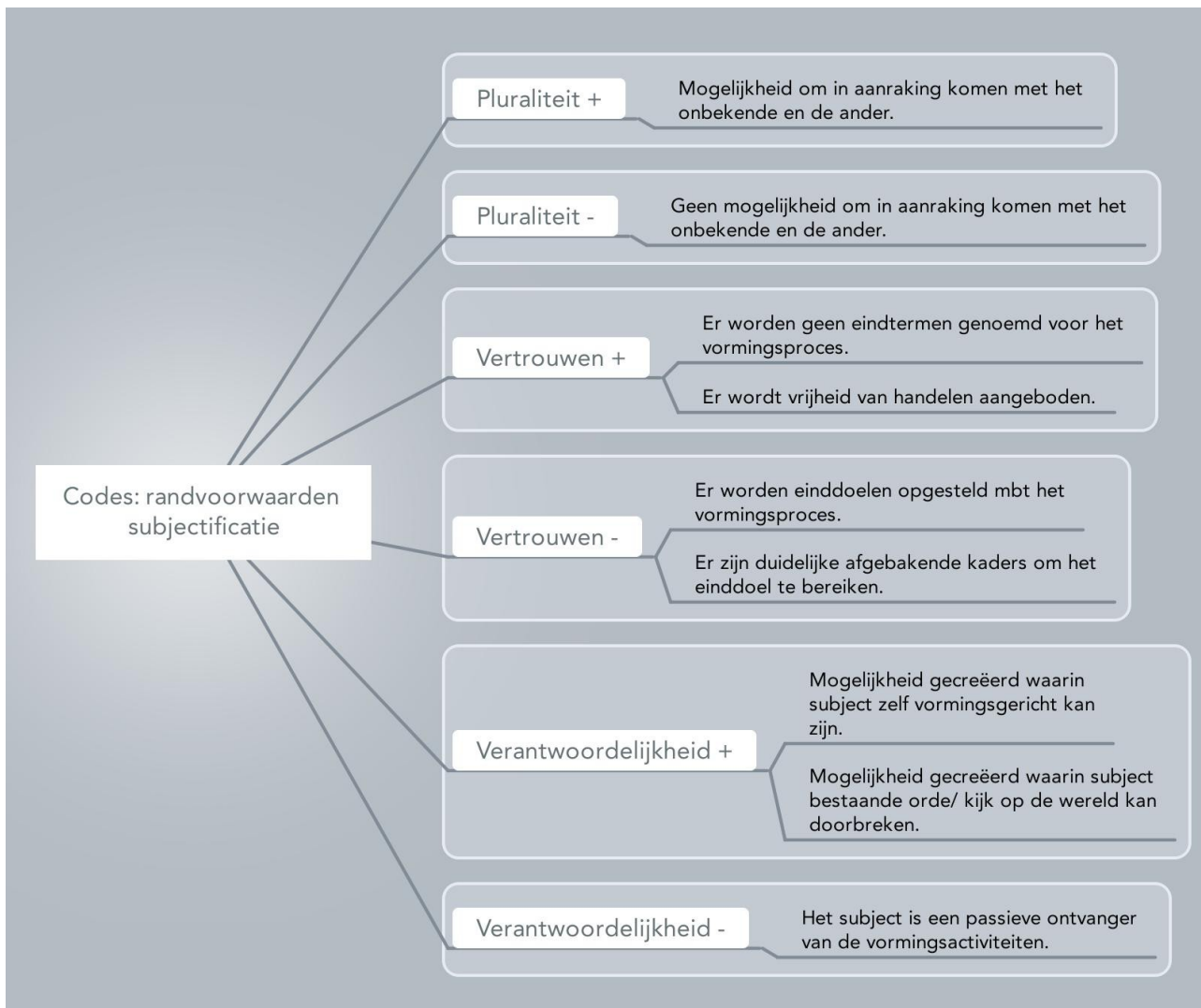
3.6.2 Codes: randvoorwaarden subjectificatie

Allereerst moet, wellicht ten overvloede, opgemerkt worden dat Biesta geen theoretisch concept biedt waarmee kan worden getoetst of bepaalde elementen van subjectificatie in de data voorkomen. In dit onderzoek wordt ook niet gezocht naar bevindingen die de theorie van Biesta ondersteunen, maar wordt een focus gelegd op de randvoorwaarden voor subjectificatie. In de analyse wordt getracht op basis van de confrontatie tussen het theoretisch kader en de data tot een beantwoording van de hoofdvraag te komen.

In het theoretisch kader zijn de randvoorwaarden voor subjectwording geformuleerd: dit is het analytisch *framework* voor dit onderzoek. Deze randvoorwaarden zijn ten bate van de operationalisering gebruikt als codes. Een code in kwalitatief onderzoek is een woord of een korte zin waarmee de essentie, het opvallende of een samenvatting wordt aangeduid. De code wordt zodoende een representatie van bepaald gegeven: in dit geval de theorie (Saldaña, 2009). Deze constructie van analytische codes is deductief van aard.

In het theoretisch kader zijn drie randvoorwaarden voor subjectwording geformuleerd: pluraliteit, vertrouwen en verantwoordelijkheid voor subjectwording. Deze randvoorwaarden zijn voor de analyse opgedeeld in een plus (+) en een min (-) variant. Een plus (+) variant geeft aan dat er mogelijkheden worden beschreven waarbij er sprake is van een randvoorwaarde. Een min (-) variant geeft aan dat er iets wordt omschreven dat haaks staat op Biesta's concept van subjectwording en dit dus zal belemmeren.

3.7 Codeboom randvoorwaarden voor subjectificatie



Figuur 4: Codeboom randvoorwaarden subjectificatie

4. Resultaten

4.1 Introductie

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de documentenanalyse weergegeven. De resultaten worden gepresenteerd in de volgorde van de deelvragen en de bijbehorende thema's. Er wordt per randvoorwaarde voor subjectificatie een beschrijving gegeven van dat wat hierover uit de documentenanalyse naar voren is gekomen. Per paragraaf zal worden ingegaan op de resultaten met betrekking tot de deelvragen. Paragraaf 4.2 behandelt de resultaten van deelvraag 2: 'In hoeverre sluiten de *visies* op vorming in de adviesrapporten van de Onderwijsraad aan bij de randvoorwaarden voor subjectificatie'. Paragraaf 4.3 behandelt de resultaten van deelvraag 3: 'In hoeverre sluiten de adviezen ten aanzien van het *beleid* over vorming in de rapporten van de Onderwijsraad aan bij de randvoorwaarden voor subjectificatie'. Paragraaf 4.4 behandelt de resultaten van deelvraag 4: 'In hoeverre sluiten de voorstellen voor de *implementatie* van vorming in onderwijs in de rapporten van de Onderwijsraad aan bij de randvoorwaarden voor subjectificatie'.

Voor de analyse is elke randvoorwaarde (uiteengezet in paragraaf 2.4.3) opgedeeld in een plus (+) en een min (-) variant. Een plusvariant geeft aan dat er mogelijkheden worden beschreven in het rapport waarbij er sprake is van deze randvoorwaarde. Een minvariant geeft aan dat er iets wordt omschreven dat haaks staat op deze randvoorwaarde en dus subjectwording zal belemmeren.

4.2 Visie

4.2.1 Visie: introductie

In deze paragraaf worden de resultaten behandeld met betrekking tot de eerste deelvraag: 'In hoeverre sluiten de visies op vorming in de adviesrapporten van de Onderwijsraad aan bij de randvoorwaarden voor subjectificatie'. Deze resultaten worden per randvoorwaarde behandeld: Allereerst komt pluraliteit aan bod (4.3.2), vervolgens vertrouwen (4.3.3) en als derde verantwoordelijkheid (4.3.4). Ten slotte zullen de bevindingen van de resultaten worden gepresenteerd (4.3.5).

4.2.2 Visie: pluraliteit

Zoals is beschreven in het theoretisch kader wordt pluraliteit als randvoorwaarde voor subjectiviteit in dit onderzoek gedefinieerd als het doordrongen zijn van de ander en de diversiteit in de wereld. Wat nodig is voor het 'in de wereld komen' van subjecten (als gebeurtenis) is dat het alleen kan

plaatsvinden door interactie met de ander en het onbekende. Er is dus sprake van een bepaalde existentiële afhankelijkheid van het andere waardoor subjectwording tot stand kan komen. Verschijnen (existeren) als uniciteit gebeurt in relatie tot anderen (Biesta, 2006; 2012).

Pluraliteit +

Uit de analyse blijkt dat er in de visies op vorming relatief veel aandacht uitgaat naar pluraliteit en de rol van de ander. Dit blijkt uit de aandacht voor het relationele aspect van vorming, de pluriformiteit van de samenleving, de visie dat scholen naar buiten georiënteerd moeten zijn en de rol van de docent. Deze elementen zullen hieronder worden verduidelijkt aan de hand van de gevonden tekstfragmenten.

Een overkoepelend element binnen de visies van de Onderwijsraad is dat vorming ontstaat in relatie tot anderen. In het rapport *Onderwijs vormt* wordt dit duidelijk weergegeven door de stelling dat de mens “geen volledig vrij en autonoom individu” is (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 19).

Vorming is tegelijk een relationeel proces waarin mensen zich aan elkaar vormen. Vorming bestaat in een toe-eigening van dat wat zich in de wereld voordoet en te kennen geeft. Dat kunnen we zo opvatten dat vorming betrekking heeft op een zich verhouden tot ‘het andere’, dat zowel de andere mensen als de omringende wereld, cultuur en samenleving omvat. [...] Ik voeg er aan toe dat dit meer dan ooit tevoren nu ook de (mondiale) culturele diversiteit betreft. (Vos, 2011, p. 38)

Bij het relationele aspect van vorming wordt veelal verwezen naar de samenleving. In de rapporten wordt de samenleving beschreven als complex, dynamisch en pluriform. Vorming moet jongeren hierop voorbereiden. In het rapport *Vormen van onderwijs* wordt erop gewezen dat scholen zelfs een ‘inspanningsverplichting’ hebben om leerlingen voor te bereiden op ‘deelname aan een pluriforme samenleving’ (Overdiep, 2011, p. 63). Deze samenleving is niet zomaar een gegeven: zo stellen alle rapporten dat vorming nodig is omdat “onze complexe, pluriforme en dynamische samenleving hoge eisen stelt aan jonge mensen” (*Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*, 2013, p. 42., zie ook: *Onderwijs vormt*, 2011, p. 7; *Vormen van onderwijs*, 2011, p. 63). Begrip en kennis van gemeenschappen en tradities wordt veelvuldig in de visies in deze rapporten naar voren gebracht als belangrijk aspect voor vorming. Het gaat hier om kennisoverdracht in brede zin.

Het is belangrijk bij vorming recht te doen aan zowel het individuele perspectief als aan het belang van gemeenschappen en tradities. Leerlingen en studenten moeten leren zelfstandig

te denken, zelf te kiezen en zich daarover te verantwoorden. Zij moeten ruimte krijgen om zich op een eigen manier te gaan verhouden tot wat wordt aangereikt (het individuele perspectief). Maar ook geldt dat vorming niet ‘vanuit het niets’ kan plaatsvinden. Een leerling of student kan zich alleen vormen wanneer hij iets krijgt aangereikt van anderen (de cultuur, de samenleving). (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 12)

Een school die zich “naar buiten oriënteert” zal bijdragen aan reflectie op dat wat in de school is geleerd: “Een confrontatie met onbekende, onverwachte thema’s en gebeurtenissen biedt impulsen tot nadenken over hun eigen rol en betekenis: je ziet waar je het voor doet.” (Overdiep, 2011, p. 6). Vorming wordt genoemd als iets dat persoonlijk én sociaal is: je groeit door anderen. Het innerlijke of geestelijke van de mens kan blijven groeien door oefening in contact met een meesterlijk voorbeeld. Dit is veelal de docent.

Zij laten bijvoorbeeld zien wat hen zelf inspireert, of hoe je – door je ergens volledig voor in te zetten – onverwachte resultaten kunt boeken, of door de buitenwereld in hun lessen te betrekken en daarmee het belang van het vak te illustreren. Op deze manieren kunnen kennisoverdracht en vorming elkaar versterken. (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 13)

Ook de docent wordt gezien als representant van anderen, zoals van de ‘volwassenen’, en als iemand die de leerlingen (of studenten) kan wijzen op de ‘buitenwereld’. De docent representeert zodoende ook een bepaalde moraal en traditie. Deze docent zal de eigen rol in vorming moeten onderkennen en zijn of haar vormende rol bewust ‘in moeten zetten’. “Vorming veronderstelt een volwassen generatie die een voorgegeven traditie en moraal representeert, deze verantwoordt en erover in gesprek gaat (het gemeenschappelijke perspectief)” (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 12). De Haan wijst er in *Essays over vorming in het onderwijs* op dat leerkrachten “bemiddelaars tussen kind en cultuur” zijn (De Haan, 2011, p. 32). Hoewel hier dus wel sprake is van een relatie met de ander, is deze niet gebaseerd op uniciteit. De nadruk op representatie betekent immers dat de uniciteit er niet meer toe doet.

Pluraliteit -

De analyse wijst uit dat er in de visies op vorming relatief weinig elementen worden genoemd die de randvoorwaarde pluraliteit belemmeren.

In de adviezen wordt veelal gesproken over het bieden van oriëntatie en een brede blik op de wereld die belangrijk is ten aanzien van vorming in onderwijs. Deze oriëntatie ontstaat met name

door kennis. In de rapporten wordt bepleit dat jongeren in *dialog* moeten gaan met kennis, waarden en richtinggevende noties. Jongeren moeten ruimte krijgen om zich op een eigen manier te verhouden tot kennis, waarden en richtinggevende noties. Dat wordt het '*individuele perspectief*' genoemd. Dit wijst erop dat, ondanks het relationele aspect van vorming, de leerlingen uiteindelijk op zichzelf zijn aangewezen: zij zijn degenen die iets moeten doen met dat wat hen wordt aangereikt.

Leerlingen en studenten moeten leren zelfstandig te denken, zelf te kiezen en zich daarover te verantwoorden. Zij moeten ruimte krijgen om zich op een eigen manier te gaan verhouden tot wat wordt aangereikt. (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 12)

Daarbij wordt vooral benadrukt dat deze vorming niet vanuit het niets kan plaatsvinden: het moet aangereikt worden door en aansluiten bij de Nederlandse cultuur en de samenleving. Dit betekent dat een oriëntatie plaats dient te vinden op dat wat wordt gedeeld: “de opgebouwde kennis en tradities” (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 20). Binnen de pluriforme realiteit van de samenleving, moet vorming, volgens de rapporten, plaatsvinden vanuit een verbindend aspect. De nadruk wordt dus gelegd op een bepaald idee van eenheid.

4.2.2 Visie: vertrouwen

Zoals is beschreven in het theoretisch kader wordt vertrouwen als randvoorwaarde voor subjectiviteit in dit onderzoek gedefinieerd als ‘het geven van ruimte voor het onvermijdelijke risico dat onderwijs met zich meebrengt en de ongewisse uitkomst die daarmee gepaard gaat’. Vertrouwen draait om de vrijheid die wordt geboden om respons te kunnen geven en draait om uniciteit: het als uniek subject kunnen handelen. Hierdoor wordt ruimte gecreëerd om de gebeurtenis van subjectiviteit te kunnen laten plaatsvinden (Biesta, 2012, 2015).

Vertrouwen +

Uit de analyse blijkt dat in de visies vorming als een proces wordt opgevat. Dit komt overeen met vertrouwen omdat er sprake mag zijn van een ongewisse uitkomst.

Vorming is een relatief open proces waarvan de uitkomst ongewis is en niet kan worden opgelegd. Leerlingen en studenten krijgen kennis, waarden en richtinggevende noties aangereikt en gaan daarmee in dialoog. Zij gaan zo zelf ontdekken wat zij richtinggevend en van waarde vinden en wat niet; zij gaan zich daartoe op een bepaalde manier verhouden.

(*Onderwijs vormt*, 2011, p. 11).

Hiervoor, zo wordt in het rapport *Vormen van onderwijs* beschreven, is het van belang dat leerlingen de vrijheid krijgen om in aanraking te komen met iets dat hen onbekend is zodat ze daarop kunnen reageren: “Onverwachte thema’s en gebeurtenissen bieden impulsen tot nadenken over je eigen rol en betekenis” (Overdiep, 2011, p. 31). Dit betekent dat de leerling het vertrouwen krijgt om zelf invulling te geven aan het vormingsproces.

Dat vertrouwen niet een vanzelfsprekendheid is, blijkt uit aandacht die wordt besteed aan de vraag hoe het proces open kan zijn en toch inzichtelijk en controleerbaar kan worden gemaakt, Derkse wijst er in zijn essay op, dat het goed is om na te denken over hoe vertrouwen zich verhoudt tot het ‘accent’ op controle.

[..] een accent dat op gespannen voet staat met de traditionele en vruchtbaar gebleken praktijk dat onderwijs- en vormingsprocessen het best verlopen in een klimaat van vertrouwen, discretie, en een fijn gevoel voor de verschillen van de jonge mensen die aan je zijn toevertrouwd. (Derkse, 2011, p. 11)

Dat vorming een proces is, hoeft volgens *Vormen van Onderwijs* niet te betekenen dat er geen meetbare resultaten kunnen worden geboekt.

Vorming is naast een doelgericht programma met beoogde eindresultaten ook een proces, dat gaandeweg bij leerlingen vorm krijgt. Inzicht in hoe die processen verlopen laat zich uit de beschikbare gegevens maar mondjesmaat destilleren. (Overdiep, 2011, p. 17)

Het doel van dit proces wordt duidelijk beschreven in *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit* (2013):

Leerlingen en studenten moeten optimaal worden voorbereid op vervolgopleidingen en het functioneren in de samenleving. Daarvoor moeten zij kennis en vaardigheden opdoen in verschillende leerdomeinen. Ze moeten ook bepaalde waarden en normen meekrijgen, én culturele bagage. (p. 24)

Hierbij stelt de Onderwijsraad dat hij er van bewust is dat “in de afgelopen periode [...] de aandacht eenzijdig gericht [was] op meetbare doelen, in het bijzonder op taal- en rekenprestaties” (*Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*, 2013, p. 25). Bovenstaande geeft dus aan dat de Onderwijsraad

inziet dat vormingsprocessen niet geheel gestuurd kunnen worden en dus ongewisse uitkomsten kunnen hebben.

Vertrouwen -

Uit de analyse van de visies blijkt dat vorming als een open proces wordt gezien, maar dat er wel moet worden nagedacht over het ontwikkelen van “instrumenten of werkwijzen” zodat duidelijk kan worden gemaakt dat vorming een “aspect van onderwijskwaliteit” is (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 37). De Onderwijsraad ziet een directe relatie tussen de kwaliteit van onderwijs en de kwaliteit van de samenleving: “Onderwijs waarborgt de kwaliteit van de samenleving” (*Een smalle kijk op Onderwijskwaliteit*, 2013, p. 36). Hoe dit wordt uitgewerkt heeft betrekking op beleid en implementatie, en daarom wordt dit bij de resultaten in paragraaf 4.3 en 4.4 vermeld.

4.2.4 Visie: verantwoordelijkheid

Zoals beschreven in het theoretisch kader wordt verantwoordelijkheid als randvoorwaarde voor subjectiviteit in dit onderzoek gedefinieerd als de verantwoordelijkheid die onderwijs neemt voor de ruimte waarin de jongere als uniciteit kan reageren of handelen. Deze verantwoordelijkheid maakt het mogelijk dat een subject kan verschijnen. De rol van de docent is om verantwoordelijkheid te nemen voor het verschijnen van unieke individuen en om verantwoordelijkheid te nemen voor een wereld waarin sprake is van verschil en pluraliteit (Biesta, 2006, pp. 9-10).

Verantwoordelijkheid +

Uit de analyse van de rapporten blijkt dat in de visie op vorming wordt beschreven dat vorming individueel is en tegelijkertijd sociaal. Groei vindt plaats door anderen, vorming is daarom “excentrisch”. Het centrum van je aandacht, toewijding en inspanning ligt buiten je persoon (Derkse, 2011).

In *Vormen van onderwijs* (2011) wordt vermeld dat leerlingen aangeven dat de combinatie tussen het ontwikkelen van een sociale identiteit en het reflecteren hierop zorgde voor “perspectief verbreding”. Hierbij krijgen leerlingen de mogelijkheid om aangesproken te worden en te kunnen reageren: “[Dit biedt hen] een breder perspectief door over bepaalde ervaringen/kennis/leerpunten in dialoog te gaan en gestructureerd te reflecteren” (*Vormen van onderwijs*, 2011, p. 30).

In het proces van vorming hebben onderwijsinstellingen en docenten, in de visies op vorming in de rapporten, vooral de taak jongeren in te leiden in opgebouwde kennis en morele tradities. Hierbij stelt de Onderwijsraad dat er geen reden is om hierover “geringschattend te doen [...] uit angst voor indoctrinatie” (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 12). Het geven van

verantwoordelijkheid wordt hiermee vooral gezien als uitleg bieden over hoe de wereld in elkaar zit, zodat de leerling het kan inbedden in zijn of haar handelen. De leerling heeft dus zelf de verantwoordelijkheid om iets te doen met de aangereikte kennis. Dit ligt op één lijn met de constatering in *Een smalle kijk op onderwijs* dat we leven in een samenleving waarin de burger geacht wordt zelfredzaam te zijn (*Een smalle kijk op onderwijs*, 2013; p. 15).

Verantwoordelijkheid –

Bij de analyse van de visies op vorming, in de rapporten, is naar voren gekomen dat er relatief weinig elementen genoemd worden die de verantwoordelijkheid voor subjectificatie belemmeren. Er wordt echter wel aangegeven dat de mogelijkheid om als uniciteit te handelen ook onzekerheid kan veroorzaken.

In *onderwijs vormt* (2011) wordt in een apart kader aandacht besteed aan het gedachtegoed van de Duitse hoogleraar pedagogiek Ziehe (hij wordt ook een paar keer aangehaald elders in het rapport). In dit kader wordt gewezen op de keerzijde van de grote vrijheid die is ontstaan doordat de jongerencultuur en de populaire cultuur deel uit zijn gaan maken van de samenleving. Het onderscheid is weg en dit heeft een *impact* op jongeren. Jongeren ervaren hierdoor nauwelijks nog contrast tussen hun eigen “zelfwereld” en de wereld daarbuiten: de samenleving. Dit verdwenen onderscheid “maakt jongeren onzeker en roept een verlangen op naar stabiliteit en structuur”, aldus Ziehe (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 28). De aandacht die de Onderwijsraad in het rapport aan deze ideeën besteed, geeft aan dat dit een belangrijke visie wordt gevonden. Hierbij wordt tevens gewezen op de hedendaagse taak van onderwijs:

Voor vroegere generaties vervulden opvoeding en school een belangrijke rol om zich te emanciperen en te bevrijden. De taak van hedendaagse opvoeders en leraren is veel meer om structuur te bieden en te stimuleren tot afstand nemen van de eigen motieven en wensen. (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 28)

Dit laatste element wijst er op dat de er in onderwijs verantwoordelijkheid dient te worden genomen voor de structuur, zodat de wereld meer overzichtelijk wordt voor leerlingen. Dit wijkt af van het idee dat leerlingen de ruimte krijgen om in een wereld van verschil als uniciteit te kunnen handelen.

4.2.5 Visie: conclusie resultaten

De hierboven gepresenteerde resultaten ten aanzien van de vraag ‘In hoeverre sluiten de *visies* op

vorming in de adviesrapporten van de Onderwijsraad aan bij de randvoorwaarden voor subjectificatie', levert de volgende inzichten op:

Ten aanzien van de randvoorwaarde pluraliteit komt uit de analyse naar voren dat in de visies wordt aangegeven dat vorming een relationeel proces is en dus afhankelijk is van anderen. Dit sluit volledig aan bij deze randvoorwaarde. Hierbij wordt aangegeven dat de maatschappij pluriform is. Leerlingen moeten hier dan ook op worden voorbereid, in een stabiele en gestructureerde omgeving. Dit betekent ook dat pluraliteit enigszins als een nadeel voor vorming wordt gezien. In ieder geval is het volgens de Onderwijsraad nodig om kennis te hebben van de gemeenschap en de opgebouwde tradities in deze pluriforme samenleving, opdat daarmee in aanraking kan worden gekomen. Het hebben van kennis van de ander sluit niet goed aan bij de randvoorwaarde voor subjectificatie, omdat deze randvoorwaarde gericht is op de aanraking met de ander als uniciteit en niet als 'object van kennis'.

De aanraking met onbekende thema's veroorzaakt volgens de Onderwijsraad dat de leerlingen zelf keuzes zullen maken over hoe om te gaan met deze voor hen onbekende thema's. Leerlingen worden aangesproken, zullen reflecteren op hun eigen rol en zodoende kan er groei plaatsvinden. Dit sluit aan bij de randvoorwaarde vertrouwen. Een belemmering voor het vertrouwen is de aandacht die de Onderwijsraad schenkt aan de meetbaarheid en doelgerichtheid van vormingsactiviteiten. Dit betekent dat het risico, indien mogelijk, wordt geminimaliseerd.

Ten aanzien van de randvoorwaarde verantwoordelijkheid wordt uit de analyse duidelijk dat, in de visies op vorming, leerlingen de mogelijkheid moeten krijgen om in dialoog aangesproken te worden en zodoende als uniciteit kunnen reageren. De docent maakt ook deel uit van een bepaalde gemeenschap en kan als zodanig een verbindende rol vervullen. Hierbij moet de docent een balans zien te vinden tussen vertrouwen en controle. Een belemmering voor verantwoordelijkheid is de nadruk op structuur, die aangebracht wordt omdat de wereld van verschil leerlingen onzeker zou maken. Structuur kan namelijk de ruimte om te handelen beperken.

4.3 Beleidsadviezen

4.3.1 Beleidsadviezen: introductie

In deze paragraaf worden de resultaten behandeld met betrekking tot de derde deelvraag: 'In hoeverre sluiten de adviezen ten aanzien van het *beleid* over vorming, in de rapporten van de Onderwijsraad, aan bij de randvoorwaarden voor subjectificatie'. Deze resultaten worden per randvoorwaarde behandeld: Allereerst komt pluraliteit aan bod (4.4.2), vervolgens vertrouwen (4.4.3) en als derde verantwoordelijkheid (4.4.4). Ten slotte zullen de resultaten worden gepresenteerd (4.4.5).

4.3.2 Beleidsadviezen: pluraliteit

Zoals is beschreven in het theoretisch kader wordt pluraliteit als randvoorwaarde voor subjectiviteit in dit onderzoek gedefinieerd als het doordringen zijn van de ander en de diversiteit in de wereld. Wat nodig is voor het 'in de wereld komen' van subjecten (als gebeurtenis) is dat het alleen kan plaatsvinden door interactie met de ander en het onbekende. Er is dus sprake van een bepaalde existentiële afhankelijkheid van het andere, waardoor subjectwording tot stand kan komen. Verschijnen (existeren) als uniciteit gebeurt in relatie tot anderen (Biesta, 2006, 2012).

Pluraliteit +

Uit de analyse van de beleidsadviezen komt naar voren dat de vrijheid van onderwijs, volgens de Onderwijsraad, van belang is voor het bestaan van pluraliteit. Deze vrijheid betekent dat scholen zelf, binnen de wettelijke grenzen, invulling mogen geven aan de vormende activiteiten. Dit heeft volgens de Onderwijsraad invloed op de autonomie van de scholen: “de overheid moet zich realiseren dat autonomie alleen betekenis heeft als daadwerkelijk verschillen tussen onderwijsinstellingen mogelijk zijn” (*Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*, 2013, p. 42). De onderwijsraad adviseert hierbij dat de invulling van de vormingsactiviteiten moet gebeuren vanuit een besef van identiteit. Vanuit welke identiteit staat hierin vrij: “Instellingen zijn zelf aan zet bij het vormgeven van de eigen identiteit” (*Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*, 2013, p. 47). Bij het oppakken van de vormende taak van de school, zou deze ondersteund moeten worden door de omgeving.

Wat kunnen/mogen scholen/instellingen en leraren/docenten verwachten van ouders en andere partners (kerken, verenigingen, particuliere organisaties, enzovoort) als het gaat om vorming? Hoe kunnen ouders en andere partners op een vruchtbare manier worden betrokken bij de vormingsactiviteiten van de school of de instelling? (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 39)

Vormende activiteiten ontstaan volgens *Vormen van onderwijs* “door samenwerking met andere instellingen, die bijdragen aan vorming van leerlingen (stages, bezoeken, onderzoeks- en steunprojecten, meedoen met initiatieven die van buiten komen)” (*Vormen van onderwijs*, 2011, p. 12). Dergelijke samenwerkingen bieden scholen aanknopingspunten om met de leerlingen te werken aan “de bredere blik” (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 22). Een aanbeveling van de Onderwijsraad is daarom om “ervoor te zorgen dat partners van buiten, zoals ouders, andere professionals en vrijwilligers, worden betrokken bij vormingsactiviteiten op school” (*Onderwijs*

vormt, 2011, p. 8). Dit betekent dat er voor de leerlingen mogelijkheden ontstaan voor een interactie met anderen.

Naast deze externe oriëntatie, wordt in de rapporten onderstreept dat kinderen en jongeren anderen nodig hebben, waaronder leraren, “die kennis aanreiken en deskundigheid tonen en die bepaalde waarden en idealen in hun handelen laten zien” (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 13). Met betrekking tot direct beleidsadvies betekent dit dat de Onderwijsraad aangeeft dat de leraar centraal moet staan, omdat deze een “voorbeeldrol” vervult en leerlingen hiervan afhankelijk zijn voor hun vorming (*Onderwijs vormt*, 2011, pp. 7-8).

Pluraliteit –

In de rapporten komt naar voren dat beleid voor vorming nodig is, omdat leerlingen volgens de raad kennis moeten nemen van 'onze' cultuur en tradities en van de belangrijkste kennisgebieden. Dit vanwege de overdaad aan keuzemogelijkheden en een jongerencultuur die blijkt geeft van een sterke gerichtheid op zichzelf:

Alle leerlingen moeten worden ingevoerd in onze cultuur, zodat ze voldoende basis meekrijgen, hun eigen plaats kunnen bepalen in de wereld en zich ook daarin kunnen staande houden. (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 35)

De nadruk op 'onze' wekt de suggestie dat de Onderwijsraad een afbakening maakt en (onbewust) 'andere' culturen uitsluit. Wat hiermee wordt bedoeld maakt de Onderwijsraad niet expliciet, maar duidelijk is dat deze afbakening zich niet goed verhoudt met pluraliteit. Afbakening is ook te zien wanneer de Onderwijsraad aangeeft dat beleid graadmeters zou moeten ontwikkelen. “Het is van belang om graadmeters voor kwaliteit zo veel mogelijk te baseren op gedeelde waarden” (*Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*, 2013, p. 47). Hieruit blijkt dat er in de pluraliteit van waarden gezocht dient te worden naar verbindende factoren. Dit betekent dat wat niet door iedereen gedeeld wordt, minder aandacht krijgt. Dit zou vervolgens kunnen betekenen dat de leerling niet geheel de mogelijkheid krijgt om vanuit gelijkwaardigheid kennis te maken met pluraliteit.

4.3.3 Beleidsadviezen: vertrouwen

Zoals is beschreven in het theoretisch kader, wordt vertrouwen als randvoorwaarde voor subjectiviteit in dit onderzoek gedefinieerd als het geven van ruimte voor het onvermijdelijke risico dat onderwijs met zich meebrengt en de ongewisse uitkomst die daarmee gepaard gaat. Vertrouwen draait om de vrijheid die wordt geboden om respons te kunnen geven en draait om uniciteit: het als

uniek subject kunnen handelen. Hierdoor wordt ruimte gecreëerd om de gebeurtenis van subjectiviteit te kunnen laten plaatsvinden (Biesta, 2012, 2015).

Vertrouwen +

Uit de analyse blijkt dat er met betrekking tot het beleidsadvies weinig elementen zijn waarin de randvoorwaarde vertrouwen naar voren komt. De belangrijkste opmerking is dat de Onderwijsraad stelt dat vorming maar ten dele meetbaar is (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 37) en vorming ziet als een “open proces” (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 11). Dit betekent, volgens de Onderwijsraad, dat het daarom niet altijd mogelijk is om een scherp beeld van de *output* van onderwijsactiviteiten te krijgen. “Er is dan ook geen eenduidige, lineaire verbinding tussen de inzet van middelen en de opbrengsten” (*Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*, 2013, p. 41). Deze constatering lijkt erop te wijzen dat de Onderwijsraad pleit voor een bepaald vertrouwen in de zin van de vormingsactiviteiten. Toch wordt direct duidelijk dat dit open proces niet zomaar wordt geaccepteerd: zie hiervoor vertrouwen -.

Vertrouwen –

De constatering dat vorming maar ten dele meetbaar is, betekent voor het advies ten aanzien van het Nederlandse onderwijsbeleid dat wat kan worden gemeten, ook zou moeten worden gemeten. De Onderwijsraad geeft aan dat er “coherentie” nodig is en adviseert de minister om vorming een onderdeel van kwaliteitsbeleid te maken. De onderwijsraad wijst hierbij op de Nederlandse wetgeving: “De belangrijkste onderwijswetten (Wet primair onderwijs, Wet voortgezet onderwijs, Wet educatie en beroepsonderwijs en Wet hoger onderwijs en wetenschap) noemen diverse doelen die verband houden met vorming” (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 35).

Volgens de Onderwijsraad kan het aspect vorming ook worden meegenomen in het inspectietoezicht. Dit levert op dat het volgen en meten van de resultaten van vorming inzichtelijk gemaakt kunnen worden. Scholen kunnen zich dan onderling vergelijken op het vormingsaspect. Vorming wordt daarmee gezien als één van de factoren waarmee scholen onderwijskwaliteit in beeld kunnen brengen (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 37).

Goed benutten van het potentieel vraagt niet alleen om heldere doelen voor het onderwijs, maar ook om kennis van hoe de doelen elkaar beïnvloeden. Gaat de aandacht voor het een ten koste van het ander, of versterken ze elkaar? Op alle niveaus moet hierover kennis worden opgebouwd: overheid, besturen, opleidingen en scholen. (*Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*, 2013, p. 41)

Ten bate van de coherentie stelt de Onderwijsraad ook dat er inhoud moet worden gegeven aan vorming. Dit is een advies voor het beleid van scholen.

Meer samenhang in vormende onderwijsactiviteiten kan eveneens worden bereikt door als school of instelling aansluiting te zoeken bij een traditie. Een traditie helpt bij het vinden van een richting voor handelen, het biedt een kader waarbinnen vorming kan plaatsvinden. (*Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*, 2013, p. 32)

Uit deze elementen blijkt dat de ruimte om in vrijheid als uniciteit te handelen wordt afgebakend door wet- en regelgeving die gericht is op doelen en een bepaald idee van kwaliteit. Hierbij adviseert de Onderwijsraad om een kader aan te bieden, gebaseerd op een traditie: een aspect van socialisatie.

4.3.4 Beleidsadviezen: verantwoordelijkheid

Zoals beschreven in het theoretisch kader wordt verantwoordelijkheid als randvoorwaarde voor subjectiviteit in dit onderzoek gedefinieerd als ‘de verantwoordelijkheid die onderwijs neemt voor de ruimte voor subjectiviteit’: een ruimte waarin de jongere als uniciteit kan reageren of handelen. Deze verantwoordelijk maakt het mogelijk dat een subject kan verschijnen. De rol van de onderwijzer is om verantwoordelijkheid te nemen voor het verschijnen in de wereld van unieke individuen en om verantwoordelijkheid te nemen voor een wereld waarin sprake is van verschil en pluraliteit (Biesta, 2006, pp. 9-10).

Verantwoordelijkheid +

Uit de analyse van het beleidsadvies blijkt dat verantwoordelijkheid door de Onderwijsraad wordt opgevat als ‘zelfredzaamheid’: “[de in het] het oog springende maatschappelijke trend is de verschuiving van de verzorgingsmaatschappij naar een samenleving waarin de burger geacht wordt zelfredzamer te zijn” (*Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*, 2013, p. 15). Dit betekent dat het beleid in educatie ook gericht moet zijn op het bieden van handvatten om leerlingen zelfredzamer te laten zijn. In het advies voor beleid geeft de Onderwijsraad aan dat educatie gericht moet zijn op het bieden van een kans, zodat de leerling zelf kan handelen.

Het uitgangspunt van overheid en instellingen moet zijn dat al het in Nederland aanwezige potentieel wordt benut. Elke leerling of student moet de kans krijgen zijn talenten en

persoonlijkheid te ontwikkelen. (*Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*, 2013, p. 41)

Met betrekking tot het beleidsadvies geeft de Onderwijsraad aan dat de leraar centraal staat in de vormende taak, omdat deze een “voorbeeldrol” vervult. Daarom zouden lerarenopleidingen aandacht moeten besteden aan de onderkenning van deze rol. Hierbij is het van belang dat leraren “sociaal en pedagogisch betrokken zijn bij leerlingen/studenten”, en “vormingsgericht” zijn (*Onderwijs vormt*, 2011, pp. 7-8). Dit wijst erop dat de docent een bepaalde verantwoordelijkheid jegens de leerling heeft.

In *Vormen van onderwijs* (2011) wordt aangegeven dat de verantwoordelijkheid voor vorming binnen de gehele schoolgemeenschap moet worden ingezet. “Veranker het beleid en de activiteiten binnen de totale onderwijsorganisatie: de school als gemeenschap” (*Vormen van onderwijs*, 2011, p. 7). Dit geeft aan dat iedereen in de school bewust moet zijn van en verantwoordelijkheid dient te nemen voor het vormingsproces.

Verantwoordelijkheid –

Met betrekking tot belemmeringen van de randvoorwaarde verantwoordelijkheid in het beleidsadvies van de Onderwijsraad, worden er weinig elementen genoemd. Een belangrijk punt is echter dat de vorming van het individu door de Onderwijsraad anders wordt opgevat dan in de randvoorwaarde verantwoordelijkheid wordt gedefinieerd. Volgens de Onderwijsraad moeten beleidsmakers bijvoorbeeld op zoek naar “een balans tussen individuele en maatschappelijke onderwijsopbrengsten” (*Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*, 2013, p. 41). Deze individuele opbrengsten zijn niet gericht op het subject als uniciteit.

Er kan meer aandacht zijn voor de onderwijsopbrengsten voor de samenleving als geheel. Op individueel niveau zijn opbrengsten de cognitieve en sociale bagage die iemand meekrijgt. Een baan en bredere participatie in de samenleving zijn graadmeters voor de kwaliteit van het genoten onderwijs. (*Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*, 2013, p. 41)

De vorming van het individu is door de nadruk op 'cognitieve en sociale bagage' dus gericht op kwalificatie en socialisatie, wat tevens duidelijk wordt uit het gebruik van de term 'opbrengsten'.

4.3.5 Beleidsadviezen: conclusie resultaten

De hierboven gepresenteerde resultaten ten aanzien van de vraag ‘In hoeverre sluiten de adviezen ten aanzien van het *beleid* over vorming in de rapporten van de Onderwijsraad aan bij de

randvoorwaarden voor subjectificatie', levert een aantal inzichten op.

De adviezen ten aanzien van beleid worden voornamelijk gedaan in het rapport *Onderwijs vormt* (2011) en *Een smalle kijk op onderwijs* (2013). Ten aanzien van de randvoorwaarde pluraliteit wijst de Onderwijsraad op het belang van verschil tussen de onderwijsinstellingen. Hierbij pleit de Onderwijsraad ervoor dat scholen inhoud geven aan hun vormingstaak, door aansluiting te zoeken met de identiteit en de traditie van de instelling. De Onderwijsraad zou graag zien dat schoolbesturen nadenken over hoe ze externe samenwerkingen kunnen aangaan, zoals met kerken en verenigingen. Hierbij wordt aangegeven dat het belangrijk is dat alle leerlingen kennis krijgen van onze cultuur en tradities. Dit aspect wijst erop dat de Onderwijsraad binnen de pluraliteit op zoek is naar verbindende factoren. Dit betekent voor de randvoorwaarde pluraliteit dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om in aanraking te komen met een bepaalde, voor de leerlingen wellicht onbekende identiteit, maar dat hierbij een nadruk wordt gelegd op kennis en een bepaald idee van mens-zijn. Om deze reden bevorderen deze adviezen enigszins de aanwezigheid van pluraliteit, maar wordt de relatie met de ander door de Onderwijsraad vooral benaderd als een socialiserende functie.

Ten aanzien van de randvoorwaarde vertrouwen, in het advies voor beleid, valt op dat de Onderwijsraad aangeeft dat vorming een open proces is, maar dat er tegelijkertijd wel moet worden nagedacht over de meetbaarheid van de resultaten van vormingsactiviteiten. Dit is volgens de Onderwijsraad nodig om de resultaten te kunnen vergelijken tussen verschillende onderwijsinstellingen en te komen tot coherentie in het beleid. Het inzichtelijk maken van de resultaten van de vormingsactiviteiten maakt ook dat deze kunnen worden meegenomen in het inspectietoezicht. De aandacht voor deze meetbaarheid betekent dat er in de adviezen weinig elementen zijn waardoor de randvoorwaarde vertrouwen wordt bevorderd. Er wordt nauwelijks ruimte gecreëerd voor het risico en de ongewisse uitkomst van het handelen van een subject in vrijheid.

Verschillende elementen in het advies ten aanzien van het beleid voor vorming, sluiten weliswaar aan bij de randvoorwaarde verantwoordelijkheid, maar krijgen door de nadruk op zelfredzaamheid een andere invulling. De leerling moet zelf iets doen met de aangeboden mogelijkheden. Dit betekent dat de leerling dus handelingsbekwaam wordt geacht, maar dat het relationele aspect van vorming naar de achtergrond is verdwenen. Hierbij wijst de Onderwijsraad wel op het belang van de docent en de verantwoordelijkheid die hij of zij draagt jegens de leerling. Concluderend kan daarom niet worden gesteld dat de genoemde elementen de randvoorwaarde verantwoordelijkheid werkelijk belemmeren.

4.4 Implementatie

4.4.1 Implementatie: introductie

In deze paragraaf worden de resultaten behandeld met betrekking tot de vierde deelvraag: ‘In hoeverre sluiten de voorstellen voor de *implementatie* van vorming in onderwijs, in de rapporten van de Onderwijsraad, aan bij de randvoorwaarden voor subjectificatie’. Deze resultaten worden per randvoorwaarde behandeld: allereerst komt pluraliteit aan bod (4.4.2), vervolgens vertrouwen (4.4.3) en als derde verantwoordelijkheid (4.4.4). Ten slotte zullen de resultaten worden gepresenteerd (4.4.5).

4.4.2 Implementatie: pluraliteit

Zoals is beschreven in het theoretisch kader wordt pluraliteit als randvoorwaarde voor subjectiviteit in dit onderzoek gedefinieerd als het doordringen zijn van de ander en de diversiteit in de wereld. Wat nodig is voor het ‘in de wereld komen’ van subjecten (als gebeurtenis) is dat het alleen kan plaatsvinden door interactie met de ander en het onbekende. Er is dus sprake van een bepaalde existentiële afhankelijkheid van het andere, waardoor subjectwording tot stand kan komen. Verschijnen (existeren) als uniciteit gebeurt in relatie tot anderen (Biesta, 2006, 2012).

Pluraliteit +

Uit de analyse blijkt dat er in de fragmenten gericht op implementatie relatief veel elementen worden genoemd die een bevorderende werking hebben op de randvoorwaarde pluraliteit. In de rapporten wordt namelijk geconstateerd dat vormingsprocessen eerder tot stand komen binnen onderwijsinstellingen als aandacht wordt besteed aan de relatie tot de maatschappelijke omgeving waarin leerlingen functioneren (ouders, maatschappelijke organisaties, beroepsveld). Deze scholen oriënteren zich naar buiten en laten hun leerlingen meer en bredere ervaringen opdoen. De raad geeft aan dat hierbij gedacht kan worden aan stages, activiteiten in directe omgeving, samenwerkingen en activiteiten over de grens.

Verbreiding van kennis en ervaringen buiten de school (via de stage, via activiteiten in de directe omgeving, in de samenwerking met andere onderwijsinstellingen, maar ook verder weg, over de grens) leidt, ook volgens de leerlingen zelf, eerder tot persoonsontwikkeling: een confrontatie met onbekende, onverwachte thema's en gebeurtenissen biedt impulsen tot nadenken over hun eigen rol en betekenis: 'je ziet waar je het voor doet'. (*Vormen van onderwijs*, 2011, p. 6)

Er wordt door de Onderwijsraad gesproken over identificatie met de professionele werkplaatsgemeenschap. Hoewel hier sprake is van een gerichtheid op socialisatie, is er tevens de mogelijkheid om in relatie tot een ander 'in de wereld te komen'.

Het belang van identificatie bij vorming. Leerlingen krijgen hiervoor vooral gelegenheid in professionele 'communities' die zijn te vinden in leerbedrijven en stageplaatsen. Leerlingen kunnen daarin als volwaardig beroepsbeoefenaar functioneren en op die manier werkelijk ingewijd worden in een beroep. (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 23)

Er wordt tevens in de rapporten geconstateerd dat scholen aandacht zouden kunnen besteden aan vorming door (onder andere) samenwerkingen aan te gaan met een externe partij of buitenschoolse activiteiten aan te bieden. Als aandachtspunt hierbij wordt genoemd dat systematische reflectie op interne en externe leerervaringen binnen en buiten de school van belang is; jongeren moeten zich binnen onderwijs kunnen *verhouden* tot andere contexten.

In de rapporten wordt vooral aangegeven dat docenten een vormende taak hebben en een voorbeeldfunctie. De toebedeelde centrale rol voor de docent biedt aangrijpingspunten voor vorming, volgens de raad, omdat de docent altijd vormend bezig is, bijvoorbeeld door zijn houding en benadering van jongeren. De Duitse pedagoog Ziehe wordt geciteerd met de woorden: "de leraar als reisleader naar vreemde gebieden" (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 23). Een goede docent-leerling/student relatie heeft volgens de raad een goede uitwerking op de vorming: betrokkenheid op de zelfwereld en de leefwereld van jongeren is belangrijk. Daarnaast wordt genoemd dat de docent representant is van de volwassen wereld en daarmee van 'de ander': zij bieden hierdoor oriëntatie. Door de docent vindt er ontmoeting plaats tussen de volwassen wereld van de docent en de leefwereld van de jongeren.

Leraren zouden tijdens hun opleiding zodanig toegerust moeten worden dat zij in staat zijn en ook de moed hebben om zichzelf te presenteren als representant van de volwassen generatie: iemand die is gevormd in bepaalde tradities en een bepaalde moraal. Daarbij is tevens aandacht nodig voor de moed van leraren om zo nodig morele grenzen te stellen. (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 29)

Hierbij moet worden opgemerkt dat de nadruk op representatie van de docent wijst op een specifieke invulling van de relatie met de ander, zonder dat hier sprake kan zijn van een relatie met

een ander als uniciteit. Een representant is immers een vertegenwoordiger van een bepaalde gemeenschap.

Pluraliteit -

In de data is geen fragment naar voren gekomen waarin de Onderwijsraad advies uitbrengt dat nadelig uitwerkt met betrekking tot de implementatie van pluraliteit in onderwijs.

4.4.3 Implementatie: vertrouwen

Zoals is beschreven in het theoretisch kader wordt vertrouwen als randvoorwaarde voor subjectiviteit in dit onderzoek gedefinieerd als het geven van ruimte aan het onvermijdelijke risico dat onderwijs met zich meebrengt en aan de ongewisse uitkomst die daarmee gepaard gaat.

Vertrouwen draait om de vrijheid die wordt geboden om respons te kunnen geven en draait om uniciteit: het als uniek subject kunnen handelen. Hierdoor wordt ruimte gecreëerd om de gebeurtenis van subjectiviteit te kunnen laten plaatsvinden (Biesta, 2012, 2015).

Vertrouwen +

Uit de analyse komt naar voren dat de Onderwijsraad stelt dat vorming plaatsvindt in relatie tot anderen en dat het daarom nodig is dat leerlingen in aanraking komen met voor hen onbekende gemeenschappen. Dit betekent dat leerlingen kunnen worden aangesproken op hun persoonlijkheid en zodoende kunnen reflecteren op zichzelf en deze andere “communities” (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 23). In het rapport *Vormen van onderwijs* (2011) is hierover te lezen:

Verbreding van kennis en ervaringen, buiten de school (via de stage, de activiteiten in de directe omgeving, in de samenwerking met andere onderwijsinstellingen, maar ook verder weg, over de grens) leidt ook volgens de leerlingen zelf eerder tot persoonsontwikkeling: een confrontatie met onbekende, onverwachte thema's en gebeurtenissen biedt impulsen tot nadenken over je eigen rol en betekenis. (*Vormen van onderwijs*, 2011, p. 31)

Vertrouwen betekent voor de Onderwijsraad dat iedereen binnen de school zich bewust is van hun vormingstaak. Hierbij is het van belang dat men elkaar kent: “Creëer een sociaal klimaat binnen de school of instelling waarbinnen iedereen (leerlingen/ studenten en leraren/docenten) zich gezien en serieus genomen voelt” (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 32). Onderwijsinstellingen hebben de verplichting om zich bezig te houden met vorming, maar mogen door de vrijheid van onderwijs, die is vastgelegd in de Nederlandse wet, zelf bepalen hoe ze hier invulling aan geven. Alleen wanneer

een onderwijsinstelling op geen enkele manier bijdraagt aan de vorming van haar leerlingen of studenten, kan de overheid hierop ingrijpen. Dit wijst op een bepaald vertrouwen jegens de school zelf.

Vertrouwen –

Ten aanzien van de randvoorwaarde vertrouwen zijn er in de fragmenten over implementatie nauwelijks elementen gevonden die deze randvoorwaarde belemmeren. Het valt wel op dat de Onderwijsraad benadrukt dat het van belang is dat er een bepaald kader voor de vormingsactiviteiten wordt gecreëerd. In *Vormen van onderwijs* wordt gesteld dat vormende activiteiten het meest optimaal kunnen worden toegepast wanneer een onderwijsinstelling een heldere visie heeft op de vormgeving van concrete onderwijsprocessen, 'met inbegrip van de leidende waarden voor docenten en leerlingen/studenten' (*Vormen van onderwijs*, 2011, p. 30). Dit veroorzaakt mogelijk dat de vormingsactiviteiten meer gericht zijn op socialisatie, waarbij de leerling deel wordt gemaakt van een bepaalde gemeenschap (met waarden die leidend zijn), dan dat er een mogelijkheid wordt gecreëerd om als uniciteit respons te geven op de gevestigde orde.

4.4.4 Implementatie: verantwoordelijkheid

Zoals beschreven in het theoretisch kader wordt verantwoordelijkheid als randvoorwaarde voor subjectiviteit in dit onderzoek gedefinieerd als de verantwoordelijkheid die onderwijs neemt voor de ruimte voor subjectiviteit, een ruimte waarin de jongere als uniciteit kan reageren of handelen. Deze verantwoordelijk maakt het mogelijk dat een subject kan verschijnen. De rol van de onderwijzer is om verantwoordelijkheid te nemen voor het verschijnen in de wereld van unieke individuen en om verantwoordelijkheid te nemen voor een wereld waarin sprake is van verschil en pluraliteit (Biesta, 2006, pp. 9-10).

Verantwoordelijkheid +

Uit de analyse blijkt dat er in de fragmenten over implementatie relatief veel elementen worden genoemd die de randvoorwaarde verantwoordelijkheid bevorderen. De Onderwijsraad merkt op dat leerlingen en studenten hebben aangegeven dat de samenhang tussen twee elementen van vorming (zingeving/reflectie en sociale identiteitsontwikkeling) ervoor zorgt dat ze zich verbreden (*Vormen van onderwijs*, 2011, p. 27). Niet alleen door wat ze wordt aangereikt, maar vooral omdat ze hierover in dialoog gaan en reflecteren met anderen. Hierdoor worden ze in staat gesteld om verantwoordelijkheid te kunnen nemen en aangesproken te kunnen worden. Benadrukt wordt dat als

niet wordt aangesloten bij de persoonlijke interesses en keuzes, een hindernis wordt opgeworpen voor het leggen van verbindingen met eigen reflectie en competenties. Dit kan alleen ontstaan als er sprake is van echt contact.

In de rapporten is te lezen dat aansluiten bij de wereld van jongeren belangrijk is voor vorming, omdat dit betekent dat ze echt verantwoordelijkheid kunnen nemen en omdat ze dan werkelijk geraakt kunnen worden. Dit levert volgens de Onderwijsraad zingeving op. Genoemd wordt dat het hiervoor belangrijk is dat docenten “een beetje houden van hun leerlingen”, interesse hebben in hun leefwereld, betrokken zijn bij leerlingen, aandacht hebben voor hun zelfstandigheid en zelfwereld, en de eigenwaarde van jongeren respecteren. “Creëer een sociaal klimaat binnen de school of instelling waarbinnen iedereen (leerlingen/ studenten en leraren/docenten) zich gezien en serieus genomen voelt” (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 32).

Als scholen filosofie aanbieden is daarin ruimte mogelijk voor beide elementen van vorming en de samenhang daartussen. Scholen doen dit vooral om leerlingen de mogelijkheid bieden te oefenen in het helder benaderen van complexe vraagstukken, na te denken over verantwoordelijkheid en vrijheid van het individu in de samenleving en zich te ontwikkelen in dialoog met leeftijdsgenoten en denkers uit heden en verleden (*Vormen van onderwijs*, 2011, p. 20).

De docent speelt een belangrijke rol bij de ontplooiing van de student of leerling “door leerlingen/studenten te laten zien hoe zij – door zich ergens volledig voor in te zetten – onverwachte resultaten kunnen boeken” (*Onderwijs vormt*, 2011, p. 23). Hierbij is het van belang dat leraren “sociaal en pedagogisch betrokken zijn bij leerlingen/studenten”, en “vormingsgericht” zijn. (*Onderwijs vormt*, 2011, pp. 7-8). Hierbij wordt wel geconstateerd dat er verdeeldheid kan zijn over de taak en rol van de docent versus die van de opvoeder/ouder:

Diverse leraren [geven] aan er moeite mee te hebben dat steeds meer verantwoordelijkheden en taken naar het onderwijs worden geschoven, onder meer in het kader van vorming en persoonsontwikkeling. 'Waar in de thuissituatie steeds meer gaten vallen, moeten de leerkrachten dit overnemen. Dit is geen goede zaak. De laatste jaren wordt vanuit Den Haag aangegeven dat de leerkrachten de hiaten maar moeten aanvullen. Dat lukt niet in het al overvolle programma' (leerkracht PO). Diverse docenten vinden dat het primaat bij ouders moet blijven liggen en dat de primaire taak van het onderwijs kennisoverdracht is en blijft. Anderen zijn juist van mening dat het een belangrijk en mooi onderdeel van je taak als leraar is om bij te dragen aan de vorming en persoonsontwikkeling. (*Docenten over vorming*, 2011, p. 9)

Verder wordt geschreven dat een naar buiten gerichte school (stages, projecten etc.) het beste is voor vorming van jongeren. Alleen dan leren de leerlingen hun verantwoordelijkheid kennen en kunnen ze hun kijk op de wereld verkennen, omdat ze in aanraking komen met iets anders. Hierdoor krijgen ze de mogelijkheid om steeds opnieuw te worden aangesproken op wie ze zijn. Dit betekent dat de leerling verantwoordelijkheid krijgt om te handelen. Hierbij moet worden opgemerkt dat deze verantwoordelijkheid, voor de Onderwijsraad, voornamelijk gericht lijkt te zijn op de ontwikkeling van de professionele identiteit.

Verantwoordelijkheid -

In de data is geen fragment naar voren gekomen waarin de Onderwijsraad advies uitbrengt dat nadelig uitwerkt met betrekking tot de implementatie van verantwoordelijkheid in onderwijs.

4.4.5 Implementatie: conclusie resultaten

De hierboven gepresenteerde resultaten ten aanzien van de vraag ‘In hoeverre sluiten de voorstellen voor de *implementatie* van vorming in onderwijs, in de rapporten van de Onderwijsraad, aan bij de randvoorwaarden voor subjectificatie’, levert een aantal inzichten op.

Met betrekking tot de bevordering van pluraliteit in de implementatie, is een belangrijke constatering dat de Onderwijsraad aangeeft dat vorming plaatsvindt in relatie tot anderen. Dit betekent dat onderwijsinstellingen ook extern gericht moeten zijn. De belangrijkste rol in het vormingsproces van de leerling wordt vervuld door de docenten: zij zijn volgens de Onderwijsraad altijd vormend. De aandacht naar het belang van anderen verklaart waarom er geen elementen naar voren komen die de randvoorwaarde pluraliteit belemmeren. Uit de analyse blijkt dat de voorstellen voor implementatie zodoende enigszins aansluiten bij de randvoorwaarde pluraliteit, doordat de leerling de mogelijkheid krijgt in aanraking te komen met diversiteit en de ander. Toch blijkt dat de Onderwijsraad met betrekking tot de relatie met anderen voornamelijk doelt op professionals en representanten van een beroepsgroep: volwassenen of bepaalde tradities. Dit betekent dat de uniciteit van deze anderen er niet werkelijk toe doet. Om deze reden sluiten de voorstellen met betrekking tot de randvoorwaarde pluraliteit, als het doordrongen zijn van anderen *met een eigen uniciteit*, niet goed aan.

Uit de analyse blijkt dat de Onderwijsraad stelt dat leerlingen zich *zelf* vormen in relatie tot anderen. Dit geeft aan dat er een vertrouwen is dat leerlingen hiertoe in staat zijn. Door in aanraking te komen met een andere gemeenschap, en met iets onverwachts geconfronteerd te worden, ontstaat volgens de Onderwijsraad de mogelijkheid tot identificatie: de leerling of student kan bijvoorbeeld echt deel gaan uitmaken van een bepaalde beroepsgroep en zich hiermee identificeren. Dit betekent

dat de voorstellen voor de implementatie van vorming in het onderwijs met betrekking tot vertrouwen enerzijds aansluiten bij de randvoorwaarde, omdat de leerling de mogelijkheid krijgt om zelf een respons te geven. Hierbij moet anderzijds worden opgemerkt dat de aandacht voor de confrontatie tussen de leerling en bepaalde representanten, een grotere nadruk legt op socialisatie dan op subjectificatie. Dit omdat een identificatieproces de mogelijkheid van een ongewisse uitkomst beperkt.

Door te reflecteren op de sociale identiteitsontwikkeling en hierover in dialoog te gaan, voelen jongeren volgens de Onderwijsraad verantwoordelijkheid voor hun vormingsproces. Dit betekent dat ze de ruimte krijgen om vanuit vertrouwen invulling te geven aan hun vormingsactiviteiten. De Onderwijsraad stelt hierbij dat de gehele onderwijsinstelling bewust moet zijn van deze taak en dat dit betekent dat ieders persoonlijkheid gezien moet kunnen worden. De leraar neemt verantwoordelijkheid door de leerling serieus te nemen. Dit betekent dat de voorstellen voor de implementatie van vorming in het onderwijs met betrekking tot verantwoordelijkheid aansluiten bij de randvoorwaarde, omdat de leerling ruimte krijgt om als uniciteit te reflecteren op dat wat hem of haar wordt aangereikt.

5. Conclusie

5.1 Introductie

In de inleiding zijn twee doelstellingen voor dit onderzoek geformuleerd. De eerste is het geven van inzicht in de aanwezigheid van de randvoorwaarden voor subjectificatie in het onderwijsadvies van de Onderwijsraad. De tweede doelstelling is het leveren van een bijdrage aan de conceptualisering van het begrip 'subjectificatie' van Biesta. In dit hoofdstuk wordt allereerst antwoord gegeven op de onderzoeksvragen met betrekking tot de eerste doelstelling. In paragraaf 5.2 worden de deelvragen beantwoord en in paragraaf 5.3 wordt een antwoord gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek. De tweede doelstelling wordt daarna in paragraaf 5.4 behandeld.

5.2 Beantwoording van de deelvragen

5.2.1 Deelvraag 1: Biesta's concept subjectificatie

De eerste deelvraag luidde: 'wat verstaat Biesta onder subjectificatie'. In het theoretisch kader wordt op basis van verschillende publicaties van Gert Biesta geconcludeerd wat Biesta onder subjectificatie verstaat. Subjectificatie wordt door Biesta beschouwd als een doeldomein binnen educatie, naast kwalificatie en socialisatie. Wat hij met subjectificatie bedoelt, wordt vooral duidelijk in het onderscheid met de andere twee doeldomeinen. Kwalificatie is gericht op kennis en vaardigheden, en socialisatie op het deel worden van een gemeenschap. Subjectificatie is het doeldomein binnen onderwijs dat zich richt op subjectiviteit: de uniciteit van het individu. Dit gebeurt zonder een bepaalde vooraf gestelde norm voor wat het individu zou kunnen zijn. Subjectificatie gaat daarom voorbij aan ideeën van identiteit en universaliteit. Deze ideeën zijn, volgens Biesta, namelijk gevormd binnen of door bepaalde ordes of tradities en daarom gericht op een bepaald potentieel van de mens. Subjectificatie richt zich op de wijze waarop mensen kunnen reageren in de wereld, een pluriforme wereld waar alle wezens uniek zijn. Aangezien subjectiviteit niet in afzondering kan bestaan, is het bij subjectificatie van belang dat er verantwoordelijkheid wordt genomen voor de subjectiviteit van de ander. In onderwijs betekent dit dat de docent verantwoordelijk is voor het verschijnen van de subjectiviteit van de leerling, en andersom is de leerling verantwoordelijk voor zijn of haar eigen subjectiviteit (door als uniciteit te handelen). Subjectiviteit kan niet verschijnen zonder het andere en het onbekende. Door met onderwijs gericht te zijn op subjectificatie, ontstaat de mogelijkheid dat de leerling iets kan veranderen in de heersende orde: dat is volgens Biesta de pedagogiek van onderwijs. Subjectificatie heeft daarom een

ongewisse uitkomst en moet vrij blijven van eindtermen. Subjectificatie vereist daarom ook een andere taal binnen onderwijs: een taal die ruimte biedt voor vertrouwen. Subjectificatie kan snel in de verdrukking raken en daarom is het volgens Biesta nodig om de ruimte voor subjectiviteit binnen onderwijs te waarborgen.

5.2.2 Deelvraag 2: visies op vorming en de randvoorwaarden voor subjectificatie

De tweede deelvraag luidde: 'in hoeverre sluiten de visies op vorming in de adviesrapporten van de Onderwijsraad aan bij de randvoorwaarden voor subjectificatie'. Uit de resultaten blijkt dat de visies van de Onderwijsraad enerzijds aansluiten bij de randvoorwaarde pluraliteit. De onderwijsraad benadrukt dat het vormingsproces afhankelijk is van anderen en wijst hierbij ook op de diversiteit van de samenleving. Dit komt overeen met de voorwaarde pluraliteit, omdat daarin wordt aangegeven dat de relatie met de ander nodig is om als uniciteit te kunnen handelen. Anderzijds wordt een verschil duidelijk wanneer de Onderwijsraad, voor de omgang met deze pluraliteit, wijst op de noodzaak van kennis van de cultuur van de samenleving en van de opgebouwde tradities. Vanuit het concept subjectificatie betekent dit dat er een bepaalde norm van mens-zijn wordt gehanteerd. Dit komt niet overeen met het idee dat het subject een bestaande orde kan doorbreken (emancipatie). Deze relatie met anderen heeft daarom betrekking op het doeldomein socialisatie en in mindere mate op kwalificatie.

De belangrijkste relatie tussen de leerling en de ander wordt, in de visie van de Onderwijsraad, gevormd door de interactie met de docent. De docent is volgens de Onderwijsraad een representant van de volwassen wereld en de samenleving met al haar waarden, en moet de leerling ondersteunen bij het oriënteren in deze samenleving. Deze nadruk op representatie betekent dat de uniciteit van de docent in het gedrang komt. Dit komt subjectificatie niet ten goede. Ondanks deze aandacht voor de docent als representant stelt de Onderwijsraad ook dat de docent de leerlingen moet zien. Deze visie sluit aan op de randvoorwaarde verantwoordelijkheid, omdat zodoende de ruimte wordt gecreëerd waarin de leerling als uniciteit respons kan geven.

De visies van de Onderwijsraad sluiten gedeeltelijk aan bij de randvoorwaarde vertrouwen. De leerling krijgt weliswaar vertrouwen, omdat hij of zij zelf de verantwoordelijkheid krijgt om te handelen, maar de Onderwijsraad wil wel graag dat dit binnen bepaalde kaders gebeurt. Dit gaat in tegen het idee dat subjectiviteit in onderwijs in vrijheid - en daarom onafhankelijk van bepaalde gevestigde ordes- moet kunnen verschijnen.

5.2.3 Deelvraag 3: beleidsadvies en de randvoorwaarden voor subjectificatie

De derde deelvraag luidde: 'in hoeverre sluiten de adviezen ten aanzien van het *beleid* over vorming

in de rapporten van de Onderwijsraad aan bij de randvoorwaarden voor subjectificatie'. Uit de resultaten blijkt dat de Onderwijsraad in zijn advies met betrekking tot beleid grotendeels aansluit bij de randvoorwaarde pluraliteit. De Onderwijsraad benadrukt namelijk dat scholen bij de invulling meer naar buiten georiënteerd moeten zijn. Dit betekent dat de leerling gestimuleerd wordt in de ontmoeting met de ander. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat de Onderwijsraad nadruk legt op het verwerven van kennis van de ander en het verkrijgen van een bepaalde identiteit. pluraliteit heeft zodoende voornamelijk betrekking op het doeldomein socialisatie.

De belangrijkste conclusie met betrekking tot de randvoorwaarde vertrouwen is dat de Onderwijsraad adviseert om na te denken over hoe onderwijsbeleid vormingsactiviteiten kan beoordelen. Dit is enerzijds nodig om te komen tot een bepaalde coherentie in het beleid en anderzijds om te achterhalen wat een goede methode is. De resultaten zouden volgens de Onderwijsraad daarom ook zoveel mogelijk meetbaar moeten zijn. Dit betekent dat het risico dat subjectificatie onvermijdelijk met zich meebrengt, wordt vermeden. Vorming krijgt zodoende in de beleidsadviezen een instrumenteel karakter, waardoor er nauwelijks ruimte is voor subjectificatie. De mogelijkheid om als werkelijke uniciteit te kunnen handelen, wordt hierdoor beperkt. Het beleidsadvies van de Onderwijsraad sluit dan ook nauwelijks aan bij de randvoorwaarde vertrouwen.

Met betrekking tot de randvoorwaarde verantwoordelijkheid, in het beleidsadvies van de Onderwijsraad, is duidelijk gemaakt dat de vrijheid van onderwijs zoals we die in Nederland kennen, betekent dat onderwijsinstellingen zelf invulling mogen geven aan hun onderwijspedagogische karakter en vormingsactiviteiten. Dit betekent dat de school een bepaalde verantwoordelijkheid krijgt om invulling te geven aan de uniciteit en het karakter van de school. De Onderwijsraad adviseert hierbij dat de scholen hun beleid op vorming vanuit hun eigen specifieke identiteit of traditie zouden moeten vormgeven. Deze verantwoordelijkheid betekent echter dat de verantwoordelijkheid voor subjectiviteit, waarbij de leerling als uniciteit kan verschijnen, plaats zal vinden binnen de ideeën van het mens-zijn die de onderwijsinstelling hanteert. Subjectificatie richt zich op uniciteit en vrijheid van subjectiviteit: dat komt niet overeen met het vormen vanuit een bepaalde identiteit. Deze vorming in een school met een sterke nadruk op een eigen identiteit, zal daarom meer neigen naar socialisatie dan naar subjectificatie. Een ander belangrijk punt met betrekking tot verantwoordelijkheid is dat de Onderwijsraad dit begrip invult als 'zelfredzaamheid'. Het verschil ligt in het ontbreken van het relationele aspect van de verantwoordelijkheid van subjectificatie en de nadruk op een individuele verantwoordelijkheid. Om deze reden sluit het beleidsadvies niet goed aan bij de randvoorwaarde van subjectificatie.

5.2.4 Deelvraag 4: implementatie van vorming en de randvoorwaarden voor subjectificatie

De vierde deelvraag luidde: 'in hoeverre sluiten de voorstellen voor de implementatie van vorming in onderwijs in de rapporten van de Onderwijsraad aan bij de randvoorwaarden voor subjectificatie'. Uit de resultaten van de analyse kan de conclusie worden getrokken dat de Onderwijsraad veel belang hecht aan de externe gerichtheid van scholen. Het advies om scholen samenwerkingen aan te laten gaan met hun omgeving (waarbij de Onderwijsraad voornamelijk doelt op professionele omgevingen), sluit aan bij de randvoorwaarde pluraliteit. Hierdoor kunnen leerlingen in aanraking komen met nieuwe en andere leefwerelden. Dit voorstel sluit enigszins aan bij de randvoorwaarde pluraliteit. Het contact met anderen veroorzaakt dat de leerling bewust wordt van zijn of haar uniciteit en daar vanuit kan handelen. De specifieke gerichtheid hierbij op identificatie met de externe omgeving is echter niet te relateren aan subjectificatie, maar draait geheel om socialisatie. De Onderwijsraad benadrukt namelijk dat de ontmoeting met nieuwe leefwerelden de leerlingen moet helpen zich staande te houden in de (professionele) wereld. De leerling zal dus deel uit leren maken van een bestaande gemeenschap.

Hierbij moet worden aangegeven dat de Onderwijsraad pleit voor het faciliteren van een reflectieve houding bij de leerlingen. Dit sluit aan bij de randvoorwaarde verantwoordelijkheid. De leerling zou volgens de Onderwijsraad de mogelijkheid moeten krijgen om na te denken over zijn of haar ontwikkeling en om hierover in dialoog te gaan met anderen. Hiernaast stelt de Onderwijsraad dat niet alleen de docent, maar de gehele school verantwoordelijk is voor de vorming van de leerlingen en studenten. Dit betekent enerzijds dat op bestuursniveau aandacht moet worden besteed aan de sociale omgeving van de school, waarin iedereen gezien moet worden. Dit sluit aan bij pluraliteit en verantwoordelijkheid en daarmee op subjectificatie. Anderzijds betekent dit volgens de Onderwijsraad dat op de lerarenopleidingen expliciet aandacht moet worden besteed aan de vormende invloed van de docent ende vorming van de docent zelf. Ten aanzien van de lerarenopleidingen adviseert de Onderwijsraad dan ook dat leraren meer bewust moeten worden gemaakt van hun voorbeeldrol. Dit lijkt in eerste instantie aan te sluiten op de randvoorwaarde verantwoordelijkheid, omdat een docent door zijn eigen uniciteit in te brengen, verantwoordelijkheid neemt voor het verschijnen van subjectiviteit. Een kanttekening hierbij is echter dat de Onderwijsraad met voorbeeldrol voornamelijk doelt op de docent als representant van een bepaalde gemeenschap en niet als uniciteit. Om deze reden sluit het idee van voorbeeldrol niet aan bij de randvoorwaarde verantwoordelijkheid.

5.3 Beantwoording van de hoofdvraag

Vanuit de conclusies van de deelvragen is het mogelijk om een antwoord te geven op de vraag *‘in hoeverre wordt er in het beleidsadvies van de Onderwijsraad aandacht besteed aan subjectificatie’*. Uit dit onderzoek blijkt dat vorming door de Onderwijsraad wordt geïnterpreteerd als iets dat bij zou moeten dragen aan kwalificatie en socialisatie, maar hierbij nauwelijks aandacht besteed aan subjectiviteit. De Onderwijsraad vult het begrip ‘vorming’ in als een proces dat nodig is om leerlingen voor te bereiden op hun rol in de maatschappij. Dit betekent dat deze invulling voornamelijk gericht is op socialisatie: de leerling denkt na over zijn sociale identiteit en de ontwikkeling van zijn of haar (professionele) identiteit. Toch zou de constatering dat er dan in het geheel geen sprake is van aandacht voor subjectificatie voorbij gaan aan de in de rapporten beschreven mogelijkheden van de leerlingen zelf en de interactie tussen leerlingen en anderen.

De leerlingen moeten volgens de Onderwijsraad de mogelijkheid krijgen om te reflecteren op hun eigen vorming. Dit betekent dat zij een bepaalde verantwoordelijkheid krijgen om zichzelf te verhouden tot dat wat zij krijgen aangereikt. Gezien vanuit de theorie over subjectiviteit is het gevaar hierbij dat dit ‘toereiken’ een bepaalde norm van mens-zijn impliceert. De visies op vorming, het beleidsadvies en de adviezen ten aanzien van de implementatie van vormingsactiviteiten leggen hierbij de nadruk op de verantwoordelijkheid van de scholen en docenten. Dit wijst erop dat volledig wordt uitgegaan van een fundamenteel verschil tussen volwassenen en jongeren. De leerling moet iets worden aangereikt, zodat hij of zij zich daartoe kan verhouden. De leerling wordt daarmee opgevat als een passief wezen dat handvatten nodig heeft: dit is ‘een emancipatie van buitenaf’. Concluderend kan daarom worden vastgesteld dat de Onderwijsraad nauwelijks aandacht besteed aan subjectificatie.

5.4 De conceptualisering van Biesta's 'subjectificatie'

In dit onderzoek is getracht het begrip 'subjectificatie' van Biesta te relateren aan elementen van de beleidsrapporten van de Onderwijsraad. Om een theoretisch raamwerk te ontwikkelen voor de analyse is 'subjectificatie' geconceptualiseerd in het theoretisch kader. Dit is gedaan aan de hand van een aantal door Biesta beschreven kenmerken van subjectiviteit, te weten: verschijnen, uniciteit, emancipatie en verantwoordelijkheid. Hierbij werd benadrukt dat deze kenmerken met elkaar samenhangen. Vanuit de constatering dat subjectificatie mogelijkwijs maar enkel kan plaatsvinden wanneer daar ruimte voor wordt gecreëerd, is in dit onderzoek de theorie van Biesta zoveel mogelijk operationaliseerbaar gemaakt door de randvoorwaarden voor subjectificatie uit te werken, te weten: pluraliteit, vertrouwen en verantwoordelijkheid voor subjectiviteit. Deze randvoorwaarden vormden het analytisch kader waarmee de data is onderzocht.

Literatuur

- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Biesta, G.J.J. (2009b). On the Weakness of Education. *Philosophy of Education Yearbook 2009*, 354-362.
- Biesta, G.J.J. (2010). Learner, student, speaker. Why it matters how we call those we teach. *Educational Philosophy and Theory*, 42, 540-552.
- Biesta, G.J.J. (2011). Coming into the world, uniqueness, and the beautiful risk of education. An interview with Gert Biesta by Philip Winter. *Studies in Philosophy & Education*, 30, 537-542.
- Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. The Hague: Boom/Lemma.
- Biesta, G.J.J. (2015a). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G.J.J. (2015b). What is Education for? On good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom.
- Bormans, R. & de Graaf, A. (2011). Persoonlijkheidsvorming en 'Bildung' in het hoger beroepsonderwijs. In *Essays over vorming* (pp. 55-60). Den Haag: Onderwijsraad.
- Bye, J. (2012). *Mastering the 'good (enough) student' – subjectification of young people in education and training. Conference paper. University of Western Sydney*. Gevonden op 20 oktober 2015 op <http://www.aare.edu.au/data/publications/2012/Bye12.pdf>.
- Crombrugge, H. van (2011). Vorming tussen gisteren en morgen. In *Essays over vorming* (pp. 17-22). Den Haag: Onderwijsraad.
- Tijd voor onderwijs* (2008). Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. 's - Gravehage: SDu Uitgevers.
- Davies, B. (2006). Subjectification: the Relevance of Butler's Analysis for Education. *British Journal of Sociology of Education*, 27, 425 – 438.
- Davies, B., et al (2001). Becoming Schoolgirls: the Ambivalent project of Subjectification. *Gender and Education*, 13, 167-182.
- Derkse, W. (2011). Vorming en het belang daarvan. In *Essays over vorming*, (pp. 7-16). Den Haag: Onderwijsraad.

- Dijkstra, A.B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs*. Amsterdam: Vossiuspers UVA.
- Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. (2013). Den Haag: Onderwijsraad.
- Eg ea-Kuehn, D. (2009). "Subjectification": Biesta's Strong Link to Education. *Philosophy of Education*, 363 – 365.
- Haan, Dorian de (2011). Persoonsvorming en ontwikkelingsgericht onderwijs. In *Essays over vorming* (pp. 23 - 34). Den Haag: Onderwijsraad.
- Heller, Kevin Joh (1996). Power, Subjectification and Resistance in Foucault. *Substance*, 25, 78-110.
- Hildebrandt-Nilshon, M. & Motzkau, J. & Papadopoulos, D. (2001). Reintegrating sense into subjectification. In Morss, J. R. & Stephenson, N & Rappard, H. van (Eds). *Theoretical issues in psychology* (pp. 289–300). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Klaver, J.(2015). *De mythe van het economisme*. Amsterdam: De bezige Bij.
- Kneyber, R., & Evers, J. (Eds.). (2013). *Het alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs*. Amsterdam: Boom/Lemma.
- Laemers, M. & Thiessen, A. (2010) *Opvattingen van de Eerste Kamer ten aanzien van vorming in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Lock, G. (2009) *De onmenselijke maat en de "crisis in het onderwijs. voordracht symposium Beter Onderwijs Nederland*. Gevonden op 18 oktober 2015:
<http://www.beteronderwijsnederland.nl/sites/beteronderwijsnederland.nl/files/BON-Lock.pdf#overlay-context=content/van-een-professional-coach-naar-een-professionele-professeur>
- Lock, G. (2012), Het onderwijs creëert gezapige koeien. In Reijngoud, T.(Eds.), *Weten is meer dan meten*. Amsterdam: Lias.
- Noddings, N. (2012). *Philosophy of Education*. Colorado: Westview Press.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2002). An adequate education in a globalized world? A note on immunization against being-together. *Journal of Philosophy of Education*, 36, 565–584.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2012) *Apologie van de school: Een publieke zaak*. Leuven: Acco.
- Noorda, S. (2011). Vorming en het wetenschappelijk onderwijs. In *Essays over vorming* (pp. 61-67). Den Haag: Onderwijsraad.
- Nussbaum, M.C. (2013). *Niet voor de winst: waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo Anthos uitgevers.
- Onderwijs vormt*. (2011). Den Haag: Onderwijsraad.
- Overdiep, I. (2010). *Vormen van onderwijs. Inventarisatie activiteiten vorming en*

persoonsontwikkeling. Den Haag: Onderwijsraad.

Pols, W. & Berding, J. (2012) Review: Apologie van de school: Een publieke zaak.

Pedagogiek, 3, 277 - 280.

Rosmalen, K. van (2011). Het belang van vorming en persoonsontwikkeling in het middelbaar beroepsonderwijs. In *Essays over vorming* (pp. 49 -54). Den Haag: Onderwijsraad.

Ruyter, de D.J. & Miedema, S. (Eds.) (2011). *Moral Education and Development. A lifetime Commitment*. Rotterdam: Sense Publishers.

Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Londen: Sage.

Sanderse, W. (2013). The meaning of Role Modelling in Moral and Character Education. *Journal of Moral Education*, 42, 28-42.

Shields, D. L. (2011). Character as the Aim of Education. *Kappanmagazine*, 8, 24-53.

Stand van educatief Nederland 2009. (2009). Den Haag: Onderwijsraad.

Vanderstraeten, R. & Biesta, G.J.J. (2001). How is education possible? *Educational Philosophy and Theory*, 33(1), 7-21.

Vanderstraeten, R. & Biesta, G.J.J. (2006). How is education possible? A pragmatist account of communication and the social organisation of education. *British Journal of Educational Studies*, 54, 160-174.

Volman, M. (2006). Het 'nieuwe leren': oplossing of nieuw probleem? *Pedagogiek*, 1, 14-25.

Volman, M. (2011). *Kennis van betekenis: Betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en leerresultaten*. Oratie Universiteit van Amsterdam. Gevonden op 18 juli 2015 op http://www.kohnstaminstituut.uva.nl/pdf_documenten/110617%20oratie%20Monique%20Volman.pdf

Vos, P. (2011). Oriëntatie voor het leven: vorming in het voortgezet onderwijs. In *Essays over vorming* (pp. 35-48). Den Haag: Onderwijsraad.

Vreugdenhil-Tolsma, B.M & Kranenburg-Kaptein, M.M. & Vos, P.H. (2010). *Docenten over vorming en persoonsontwikkeling: Een onderzoek naar taakopvatting, onderwijspraktijk, competenties, belemmeringen en behoeftes*. Den Haag: Onderwijsraad.

Werkprogramma 2010 (2010). Den Haag: Onderwijsraad.

Werkprogramma 2011 (2011). Den Haag: Onderwijsraad.