

Wees een (historische) zelf!

Een explorerend onderzoek naar een didactische vertaling van subjectificatie en goed onderwijs volgens Gert Biesta naar geschiedenisonderwijs

Siebe van Rijsbergen

3833011

s.vanrijsbergen@students.uu.nl

Masterscriptie

MA Geschiedenis: Educatie en Communicatie

Graduate School of Teaching

Universiteit Utrecht

Eerste begeleider: Dr. Hanneke Tuithof

Tweede begeleider: Dr. Saro Lozano Parra

3 juni 2024

Aantal woorden: 14.464

Samenvatting

In deze masterscriptie is een explorerend ontwerponderzoek uitgevoerd dat zich richtte op het praktisch en concreet maken van de theorie rond subjectificatie en 'goed onderwijs' volgens Gert Biesta binnen het vak geschiedenis in het Nederlandse voortgezet onderwijs. De taal die Biesta in zijn werk gebruikt om die functie te beschrijven, wordt als abstract en niet praktisch ervaren. Dat kan docenten weerhouden en belemmeren om Biesta's theorie in de praktijk te brengen. Terwijl zijn theorie in het Nederlandse onderwijs wel goed wordt ontvangen. Daarnaast kent de bestaande didactische literatuur voor het vak geschiedenis nog weinig handvatten voor het didactiseren van subjectificatie. Dit onderzoek wil bijdragen aan het dichten van dat gat. Dat is gedaan door het beantwoorden van de volgende onderzoeksvraag: Wat zijn kenmerken van een toelichting op subjectificatie en goed onderwijs volgens Gert Biesta en een voorbeeld van een lesontwerp voor een geschiedenisles met de bedoeling om ruimte te maken voor subjectificatie in een vwo bovenbouwklas in Nederland? Om deze vraag te beantwoorden zijn vanuit de theorie ontwerpprincipes geformuleerd die hebben geleid tot een eerste ontwerp van de toelichting en de keuze voor een bestaand lesontwerp. In de les worden leerlingen gevraagd zich in te leven in een adviescommissie van de politie in Düsseldorf in 1949 en zich te buigen over de sollicitatie van een voormalig politiecommandant van het Nazi-regime. De evaluatie van de toelichting diende zowel het aanscherpen van ontwerpprincipes als het theoretische startpunt voor een walkthrough waarin met respondenten werd gevraagd naar verwachte mogelijkheden en belemmeringen voor subjectificatie in het lesontwerp. Het onderzoek heeft ontwerpprincipes voor de toelichting en suggesties voor herontwerp van de les opgeleverd. Uit het evalueren van de toelichting blijkt dat docenten praktische taal, voorbeelden en visualisaties kunnen gebruiken om de theorie rond subjectificatie te begrijpen en toe te passen. Een toelichting moet in het bijzonder aandacht besteden aan het onderscheid en de relatie tussen socialisatie en subjectificatie. Verder blijkt uit de walkthrough dat de verwachting is dat de ruimte voor subjectificatie in een les over de Holocaust beperkt is. In de opzet van het lesontwerp, waarin leerlingen een rol spelen in een historische morele casus, worden wel veelbelovende mogelijkheden gezien. Uit dit onderzoek blijkt dat docenten zorgvuldig moeten afwegen hoe de vaardigheden die nodig zijn om een historische casus te benaderen, zoals contextualiseren en historische inleving in functie kunnen staan van subjectificatie. De praktische toelichting die dit onderzoek heeft voortgebracht kan hen daarbij helpen.

Inhoud

Inleiding.....	6
Positionaliteit	11
Theoretisch vooronderzoek.....	13
Een ontologie van onderwijs.....	13
Subjectificatie en ‘goed onderwijs’ volgens Gert Biesta: identificeren van de kernconcepten	16
Kernconcept 1: de pedagogische drieslag van Biesta	16
Kernconcept 2: subject-zijn.....	17
Kernconcept 3: uitdagingen van subject-zijn.....	17
Kernconcept 4: kenmerken van subjectiverend onderwijs	18
Praktische en concrete voorbeelden van subjectiverend onderwijs.....	19
Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie als bewegingen	19
Een geschiedenisles in functie van subjectificatie	21
Methode	27
Contexten.....	27
Ontwerpvrage	28
Fases van het ontwerponderzoek.....	29
Dataverzameling	30
Data-analyse	31
Bevindingen	35
Toelichting.....	35
Doel, lengte en complexiteit van de toelichting	35
De drieslag: onderscheid en relatie tussen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie	35
Interpretatie van subjectificatie: verhelderende en onduidelijke elementen.....	37
Voorbeelden	39
De plaats van subjectificatie in het Nederlandse onderwijs in het algemeen.....	39
Subjectificatie als beweging visualiseren.....	41
Het lesontwerp	42
Ruimte en belemmeringen voor subjectificatie	42
Contextualiseren en historische inleving in functie van het maken van een afgewogen oordeel in een historisch moreel vraagstuk.....	44
De invloed van de bronnen op het maken van een afgewogen oordeel en de ruimte voor subjectificatie	47

Onderbreken, vertragen en ondersteunen als concrete kenmerken van subjectiverend onderwijs.	49
Conclusie	50
Een toelichting op subjectificatie en de drieslag van Biesta	50
Lesontwerp	52
Discussie	53
Literatuur	58
Bijlage 1: Uiteenzetting <i>close-reading Wereldgericht Onderwijs</i>	60
Wat is goed onderwijs volgens Biesta?	60
Subjectificatie volgens Biesta	62
De uitdaging van subject-zijn: omgaan met vrijheid en verantwoordelijkheid	65
Handelen vanuit de veronderstelling dat daar een subject is	67
Bijlage 2: Toelichting versie 1	70
Bijlage 3: Lesplan Paul Salitter's sollicitatiebrief	75
Bijlage 8: Lesontwerp Paul Salitter's brief – tweede ontwerp zoals voorgelegd aan respondent 7	98
Bijlage 4: Toelichting op subjectificatie en 'goed onderwijs' volgens Biesta – feedback respondenten 1 t/m 6	121
Bijlage 4A - Respondent 1	121
Bijlage 4B - Respondent 2	132
Bijlage 4C - Respondent 3	139
Bijlage 4D - Respondent 4	145
Bijlage 4E - Respondent 5	146
Bijlage 4F - Respondent 6	155
Bijlage 5: Toelichting op subjectificatie en 'goed onderwijs' volgens Biesta – versie 2	163
Bijlage 6: Toelichting op subjectificatie en 'goed onderwijs' volgens Biesta – feedback respondent 7 ..	172
Bijlage 7: Lesontwerp Paul Salitter's brief – eerste ontwerp zoals voorgelegd aan respondenten 1 t/m 6	182
Bijlage 8: Lesontwerp Paul Salitter's brief – tweede ontwerp zoals voorgelegd aan respondent 7	205
Bijlage 9A: Interviewprotocol respondenten 1, 2, 4, 5 en 6	228
Bijlage 9B: Interviewprotocol respondent 3	230
Bijlage 9C: Interviewprotocol respondent 7	231
Bijlage 10: Codering per respondent	232
Respondent 1	232
Respondent 2	235
Respondent 3	238

Respondent 4	242
Respondent 5	244
Respondent 6	247
Respondent 7	250
Bijlage 11: Data gestructureerd per thema en respondent.....	252

Inleiding

In april 2022 gaf ik een les over middeleeuwse straffen aan een mavo brugklas op een school in Schoonhoven. Het doel van die les was om leerlingen kennis op te laten doen over de gruwelijke manier van straffen in die tijd en het verschil tussen schandstraffen, lijfstraffen en doodstraffen. Een onderwerp dat tot de verbeelding spreekt en veel leerlingen geboeid mee aan de slag zouden gaan. Maar ik wilde in die les meer bereiken dan leerlingen alleen kennis over middeleeuwse straffen bijbrengen. Ik wilde leerlingen zelf na laten te denken over verschillende manieren van straffen en hen graag uitdagen om de hedendaagse manier van straffen bevragen. Waarom bestaan straffen? Welke verschillende straffen kennen we in het verleden en het heden? Hoe en waarom zijn de manieren waarop mensen straffen veranderd? Waarom is mensen in gevangenis stoppen beter dan de schandkooi? Een aantal van die vragen bleken heel lastig te verwerken in een enkele les met een brugklas. Daarnaast bleek de hele klas het eens: straffen zijn nu veel beter dan in de Middeleeuwen. Helaas, niemand die terug wilde naar de middeleeuw. Maar het doel dat ik had, blijft wel overeind: leerlingen niet alleen toerusten met kennis, maar hen ook aanspreken als persoon en uitdagen misschien een keer niet de bestaande norm te volgen. Zonder dat ik het toen wist, wilde ik eigenlijk ruimte maken voor het subject-zijn van mijn leerlingen. Een jaar later kwam ik in aanraking met het werk van Gert Biesta en snapte ik wat ik met die les eigenlijk wilde bereiken.

Biesta schrijft sinds de jaren negentig over de toenemende aandacht in het onderwijs voor meetbare leeropbrengsten. Hij waarschuwt dat onderwijs sinds de jaren negentig een race is geworden naar een vermeende top en dat in die race leerlingen steeds meer gezien worden als objecten die geoptimaliseerd kunnen worden om die meetbare leeropbrengsten te bereiken.¹ Leraren hebben in deze race de functie om de meest effectieve interventies te vinden en uit te voeren om die leeropbrengsten te bereiken.² Deze objectivering beperkt leraren en leerlingen in hoe zij als uniek en vrij mens kunnen.³ Terwijl voor Biesta de uniciteit en vrijheid van de mens, in relatie tot de wereld om haar heen, juist essentieel is aan het mens-zijn.⁴ Hij stelt daarom de vraag: waartoe dient onderwijs? Als onderwijs de essentie van wat mensen zijn wil dienen, dan moet onderwijs dus ruimte maken voor de uniciteit en vrijheid van leerlingen. Naast het introduceren van leerlingen in de bestaande orde, moet onderwijs daarom ook ruimte maken voor manieren van zijn buiten de bestaande orde en dus voor de vrijheid en

¹ Gert, Biesta, *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (Meppel 2012).

² R. Kneyber, J. Evers, *Het Alternatief. Weg met de Afrekencultuur in het Onderwijs*. (Amsterdam 2013).

³ Gert Biesta, *Wereldgericht onderwijs. Een visie voor vandaag* (Culemborg 2022) 15.

⁴ Gert Biesta, 'On the Weakness of Education', *Philosophy of Education Yearbook* (2010) 356.

uniciteit van leerlingen.⁵ Biesta plaatst daarmee onderwijs in een existentieel in plaats van een cultureel paradigma. Onderwijs met een existentiële oriëntatie houdt zich bezig met de vraag: Hoe kan onderwijs de nieuwe generatie toerusten en aanmoedigen om 'in' en 'met' de wereld te bestaan en dat 'zelf' te doen. Onderwijs zou dus leerlingen niet moeten zien als object, maar als subject: een persoon met een unieke positie in wereld en de vrijheid en verantwoordelijkheid die daarmee samenhangen. Dat maakt de huidige praktijk van de onderwijsmeetindustrie en de cijfercultuur ernstig problematisch, omdat deze praktijk erop is gericht om het onderwijs zoveel mogelijk onder controle te krijgen ten dienste van de bestaande maatschappelijke orde. De consequentie is dat de ruimte voor leerlingen, in gezelschap van leraren, wordt beperkt om zelf die uitdaging aan te gaan om in en met de wereld te bestaan. Daarom richt goed onderwijs zich volgens Biesta niet alleen op het toerusten van leerlingen met kennis en vaardigheden en het vormen van leerlingen tot een bepaalde identiteit, maar wijst de leerling ook op de eigen vrijheid en uniciteit als persoon in de wereld. Onderwijs dat gericht is op het aanmoedigen van de leerling om als subject te bestaan, noemt Biesta 'subjectificatie'.

Subjectificatie vormt samen met kwalificatie en socialisatie Biesta's welbekende drieslag voor goed onderwijs. Met deze drieslag beschrijft Biesta drie functies van het onderwijs en biedt daarmee een lens om in brede zin over het onderwijs te praten. Het is daarom ook een misvatting dat Biesta onderwijs uitsluitend ziet als een subjectiverend gebeuren, kennis en vaardigheden en een oriëntatie op de bestaande sociale orde zijn nodig om in de wereld te bestaan en dat te willen en zelf te kunnen doen. Volgens Biesta zijn daarom bij elke vorm van onderwijs kwalificatie, socialisatie en subjectificatie aan de hand en moet iedereen die zich met onderwijs bezighoudt, zichzelf afvragen waar en wanneer ruimte wordt gemaakt voor deze drie doelen.^{6 7}

De drieslag wordt in Nederland goed ontvangen: veel scholen werken hun visie op onderwijs uit aan de hand van de drieslag. Het SLO hanteert de drieslag in het proces van curriculumontwikkeling, waar subjectificatie een belangrijke rol speelt.⁸ De drieslag lijkt op het eerste gezicht makkelijk in te zetten, daarom geniet de drieslag grote aanwezigheid in menig schoolvisie. Dat komt omdat Biesta in de domeinen van kwalificatie en socialisatie niets voorschrijft. Welke kennis en vaardigheden overheden en scholen wensen aan te bieden en welke gebruiken, normen en waarden zij over willen brengen is voor

⁵ Gert Biesta, 'On the Weakness of Education', *Philosophy of Education Yearbook* (2010) 359.

⁶ Gert Biesta, *Wereldgericht onderwijs. Een visie voor vandaag* (Culemborg 2022) 18.

⁷ Gert Biesta, '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 (2009) , 41.

⁸ Alderik Visser, *Persoonsvorming als curriculaire uitdaging?!*, SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (Enschede 2016) 5.

Biesta een keuze van de school zelf. Voor het domein van de subjectificatie, zoals het hierboven kort is uiteengezet, heeft Biesta wel een duidelijke invulling. Die invulling adopteren en in de praktijk brengen, lijkt om drie redenen problematisch te zijn.

Ten eerste vanwege de verwarring of misschien wel bewuste verwisseling van subjectificatie en persoonsvorming. Die is problematisch, omdat het Biesta juist niet draait om de vorming van personen, maar juist om die vorming die aanmoedigt om persoon in de wereld te willen zijn en daarbij vrijheid en verantwoordelijkheid te nemen.⁹ Onderwijsinstellingen zijn zelf gestoeld op een, al dan niet helder geformuleerd, mens- en wereldbeeld en de vraag is of hun uitgangspunt overeenkomt met dat van Biesta. De term persoonsvorming lijkt zich dan voor een vrijere invulling te lenen.¹⁰ Biesta heeft een eigen, filosofisch onderbouwd beeld van wat het betekent om mens te zijn in de wereld. Het verdiepen in Biesta's mensbeeld en zijn begrip van subject-zijn en daar al dan niet overstemming mee vinden, zou daarom een eerste stap moeten zijn om zijn werk te begrijpen en in de praktijk te brengen. Die onderneming kan dan weer problematisch zijn, en dat is de tweede reden, omdat Biesta's werk door onderwijsprofessionals als complex en te weinig concreet wordt ervaren.¹¹ Biesta voelde zich dan ook meermaals geroepen om zijn begrip van subjectificatie te verduidelijken in wetenschappelijke publicaties, maar ook in meer toegankelijke bijdragen aan het gesprek dat zijn werk te weeg heeft gebracht.¹² Toch blijft zijn werk lastig te begrijpen en toe te passen voor onderwijsprofessionals. De filosofische concepten die hij gebruikt, hiervoor werden bijvoorbeeld concepten als vrijheid en uniciteit genoemd, zijn abstract maar, hebben voor Biesta een specifieke betekenis voor zijn begrip van subject-zijn. Daarnaast zijn de voorbeelden die hij geeft om zijn theorie concreet te maken vaak lastig te begrijpen.¹³ De derde reden ligt in de mate waarin de focus op leeropbrengsten de huidige onderwijspraktijk reeds heeft beïnvloed. Die verschilt uiteraard per school, maar de meeste docenten herkennen de vragen: "is dit voor een cijfer?" en "komt dit op dit toets?". Leerlingen zelf zijn dus al gericht en geconditioneerd door het onderwijssysteem. Iemand die subjectificatie mogelijk wil maken, staat daarom niet alleen voor de vraag wat het precies inhoudt, maar ook voor de vraag waar de ruimte in het huidige onderwijs is voor leerlingen om te oefenen met bestaan in de wereld en dat zelf te doen.

⁹ Gert Biesta, *Wereldgericht onderwijs. Een visie voor vandaag* (Culemborg 2022) 80.

¹⁰ Hester IJsseling verwoorde deze mogelijke verklaring voor de verwarring tussen persoonsvorming en subjectificatie. <https://hesterij.blogspot.com/2015/09/persoonsvorming-en-subjectivering-agora.html>

¹¹ Bram Eidhof, Maartje Janssen en Jelle Ris, *Wereldgericht onderwijzen. Biesta in de Praktijk* (Rotterdam 2021) 9.

¹² Gert Biesta, Persoonsvorming of subjectificatie? Een poging tot verdere verheldering <https://wijleren.nl/persoonsvorming-subjectificatie.php>

¹³ James MacAllister, What should Educational Institutions be for?, *British Journal of Educational Studies*, 64 (2016) 3, 380.

Pogingen om subjectificatie in de praktijk te onderzoeken, zijn nauwelijks ondernomen. Een poging is gedaan in de recente bundel van Eidhof, Janssen en Ris *Wereldgericht onderwijzen Biesta in de praktijk*. Eidhof et. al. brengen de theorie van Biesta in dialoog met docenten die hun onderwijs vanuit de theorie van Biesta vorm proberen te geven. Met name de dialoog benoemen zij een essentieel onderdeel van hun poging om te onderzoeken waar en wanneer docenten in het onderwijs ruimte maken voor subjectificatie. De concrete vorm van subjectiverend onderwijs ligt namelijk bij het handelen van de docent zelf, omdat de docent over de vakdidactische en pedagogische kennis en ervaring beschikt om te bepalen waar en wanneer er ruimte is voor subjectificatie. Om dat te bepalen is reflectie nodig op het eigen handelen. Het werk van Biesta kan de taal bieden om die reflectie te doen, maar lijkt dus nog te abstract voor praktische toepassing.¹⁴

Dit onderzoek wil een bijdrage leveren aan het praktisch en concreet maken van het urgente, maar abstracte werk van Gert Biesta. Het onderzoek richt zich specifiek op geschiedenisonderwijs en wil de theorie van Biesta inzichtelijk maken voor geschiedenisdocenten en in dialoog brengen met concrete vakdidactiek en praktische kennis van geschiedenisdocenten. Biesta beschrijft wat in de subjectiverende functie van onderwijs zou moeten gebeuren, maar laat hetgeen in de kwalificerende en socialiserende functie gebeurt open. Biesta's idee van goed onderwijs in de praktijk brengen kan dus op allerlei manieren en met allerlei onderwerpen. De vakinhoudelijke en vakdidactische keuzes zijn dan ook aan de geschiedenisdocent zelf. Hoe in de praktijk ruimte kan worden gemaakt voor subjectificatie hangt dus af van een specifieke doelen en context van een les. Daarom zal dit onderzoek zich richten op de ruimte voor subjectificatie in de context van een specifieke geschiedenisles. Het onderzoek zal daarnaast niet proberen om het daadwerkelijk subjectiveren van leerlingen in die les te onderzoeken. Het richt zich uitsluitend op de mogelijkheden en problemen die geschiedenisdocenten in de context van een specifieke les verwachten tegen te komen wanneer zij een onderwijssituatie creëren waarin subjectificatie mogelijk zou kunnen zijn. Om deze praktische kennis bij docenten te ontlokken moet de theorie van Biesta ook concreet en praktisch worden gemaakt. Dat zal gebeuren in de vorm van praktische toelichting voor docenten.

Om die doelen te bereiken is een explorerend ontwerponderzoek uitgevoerd. In hoofdstuk 2 wordt eerst de positie van de onderzoeker in het onderzoeksveld, in het onderwijs en ten opzichte van de onderzoeksdoelen toegelicht. In hoofdstuk 3, het theoretisch vooronderzoek, worden de kernconcepten uit de theorie rond subjectificatie en goed onderwijs volgens Biesta verzameld en vertaald naar

¹⁴ Eidhof, Janssen en Ris, *Wereldgericht onderwijzen*, 136.

kenmerken voor de beoogde toelichting. Vervolgens is onderzocht wat in theorie kenmerken zouden kunnen zijn van een voorbeeld van een geschiedenisles in functie van subjectificatie. In hoofdstuk 4 worden de methode en context toegelicht. In hoofdstuk 5 worden de bevindingen uit het ontwerponderzoek gepresenteerd. In de conclusie worden de bevindingen geanalyseerd en in de discussie worden beperkingen van het onderzoek toegelicht en de inzichten voor vervolgonderzoek besproken.

Positionaliteit

Zoals ik in de inleiding al naar voren heb gebracht is dit onderzoek gericht op het mogelijk maken van Biesta's idee van subjectificatie. Daarmee brengt dit onderzoek de bijbehorende en onderliggende waarden en filosofische uitgangspunten van zijn werk onder de aandacht. Het onderzoek zal suggesties voor handelen naar voren brengen die gemotiveerd zijn door die uitgangspunten. Educatief onderzoek is net als educatie zelf een waarde geladen praktijk. Door mijn tijd en aandacht op dit onderzoeken de doelen van dit onderzoek te richten draag ik mede bij aan de richting van het onderzoeksveld en de richting van de betrokkenen in het onderzoek. Vanwege deze impact wil ik als onderzoeker transparant zijn over de positie die ik heb en inneem.¹⁵

Ik volg op dit moment de tweejarige educatieve master Geschiedenis: educatie en communicatie aan de Universiteit Utrecht en ik doe dit onderzoek in het kader van die opleiding. Voor deze opleiding studeerde ik vier jaar Taal- en cultuurstudies aan de Universiteit Utrecht. Na het behalen van mijn bachelor diploma werkte ik zeven jaar in het bedrijfsleven. Vanuit daar ben ik drie jaar geleden ingestroomd in de tweejarige educatieve master. In deze opleiding heb ik zowel een tweedegraads als een eerstegraads stage afgerond op een voortgezet onderwijs school in Schoonhoven. In deze master wordt ik als student onderwezen in voor de opleiders relevante elementen van de beoefening van de historische wetenschap, historische kennis, van pedagogische en didactische theorie en praktijk. Daarnaast wordt ik verwacht om zelf richting te geven aan historisch en educatief onderzoek en een eigen educatieve praktijk en visie. De opleiding probeert in dit opzicht twee werelden te combineren en studenten in beide werelden te introduceren en hun weg te laten vinden: die van de onderwijspraktijk en die van wetenschappelijk onderzoek. De ruimte om een eigen weg te vinden binnen het aangeboden onderwijs heb ik zelf heel erg ervaren en gewaardeerd, zowel in de theorie als in de praktijk. Onderwijs is in de opleiding duidelijk gepresenteerd als een waarden geladen praktijk en het belang van het zoeken naar eigen waarden voor het eigen onderwijs is ook gestimuleerd.

In het kader van een aantal vakken ben ik in aanraking gekomen met de pedagogiek van Biesta en de zorgen die hij uit over de ontwikkeling van het onderwijs. Ik ben overtuigd geraakt van zijn zorgen, zijn werk om die zorgen met pedagogische theorie te adresseren. Ik beschouw onderwijs in dit onderzoek dan ook vanuit het existentiële paradigma dat Biesta neerzet. Ik ben door het lezen van zijn werk ervan overtuigd geraakt dat onderwijs een proces moet naar vrijheid en dus het subject-zijn van de leerlingen. Wat het betekent voor mijn eigen onderwijspraktijk ben ik nog altijd aan het doorgronden, maar ik ben

¹⁵Sanne F. Akkerman, Arthur Bakker en William R. Penuel. 'Relevance of Educational Research: An Ontological Conceptualization', *Educational Researcher* 50 (2021) 6, 424. 416–424

wel vanuit die uitgangspunten aan het bewegen. In mijn eigen lessen ben ik in ieder geval tegengekomen dat werken vanuit die overtuiging niet eenvoudig is. Ten eerste omdat ik als beginnend docent nog veel bezig ben met het eigen maken van allerlei kennis en bestaande praktijken op de school waar ik werk. Daarom vind het zelf lastig te bepalen waar ik ruimte heb om eigen keuzes te maken en hoe die keuzes impact zullen hebben op de leerlingen en op de school. Ten tweede omdat ik door een aantal omstandigheden op school, zoals curriculum, programma's van toetsing en lesroosters, niet de ruimte zie om wel te handelen vanuit mijn overtuigingen. In mijn eigen situatie zie ik daarom een handelingsbeperking om subjectificatie als doel te hebben.

Inzicht verwerven in de handelingsperspectieven van geschiedenisdocenten om subjectificatie mogelijk te maken is dus ook in mijn eigen belang. Ik wil graag meer lesgeven vanuit de overtuiging dat leerlingen ruimte en aanmoedigen kunnen gebruiken om als subject van de wereld te bestaan. Dit onderzoek is dus in de eerste plaats relevant voor mijzelf. Docenten die die overtuiging niet delen, zullen de bevindingen uit dit onderzoek minder relevant vinden. Daarnaast heb ik nog nooit aan leerlingen, waar het eigenlijk allemaal om draait, gevraagd of zij bezorgd zijn over de ruimte die zij hebben om vrijheid en verantwoordelijkheid te nemen op school en of zij dit überhaupt belangrijk vinden.

Kortom de totstandkoming en de doelen van dit onderzoek moeten in het perspectief gezien worden van de onderzoeker die opgeleid is in een wetenschappelijke omgeving en werkzaam is in de Nederlandse voortgezet onderwijspraktijk. Ik ben daarnaast helder in mijn overtuiging om met dit onderzoek in de richting te bewegen van een onderwijspraktijk die gericht is op het subject-zijn van de leerling zoals Biesta die definieert. Het onderzoek vertrekt dus vanuit een fundamentele filosofische opvatting van wat het überhaupt betekent om mens te zijn en te bestaan in de wereld. Ik ben mij ervan bewust dat Biesta een specifieke idee heeft van mens-zijn. Ik twijfel nog steeds weleens of ik dat idee wel volledig heb doorgrond. Daarnaast zijn andere perspectieven op wat het betekent om mens te zijn mogelijk. Dat mijn eigen inzicht en opvatting daarover nog zal veranderen, sluit ik zeker niet uit. Ik ben er nu wel van overtuigd dat de vrijheid en uniciteit van ieder mens ruimte verdient, maar dat die ruimte er in mijn eigen onderwijspraktijk en in het huidige Nederlandse onderwijs meer aanwezig kan zijn.

Theoretisch vooronderzoek

Hier worden de inzichten uit de theoretische vooronderzoeksfase gepresenteerd. Atypisch aan regulier ontwerponderzoek worden hier al ontwerpprincipes geformuleerd, zonder de methode al toe te lichten. De keuze om het onderzoeksverslag op deze manier op te bouwen is op de volgende manier te verantwoorden. Ten eerste komen uit het theoretisch kader inzichten voort die gevolgen hebben voor de methode van ontwerponderzoek. Die inzichten presenteren is daarom nodig om de keuzes in de methode te kunnen duiden. Ten tweede kunnen de ontwerpprincipes uit het theoretische vooronderzoek op deze in relatie tot de besproken theorie worden gepresenteerd.

In deze theoretische vooronderzoeksfase zal ik in de volgende stappen toewerken naar de theoretische ontwerpprincipes voor de toelichting en de keuze voor een specifiek lesontwerp. In de eerste stap wordt een theoretisch kader gekozen voor het plaatsen van wat Biesta ziet als onderwijs. In de tweede stap worden de kernconcepten uit de theorie rond 'goed onderwijs' volgens Biesta verzameld. Door middel van een *close-reading* van Biesta's meest recente boek: *Wereld gericht onderwijs - Een visie voor vandaag* zijn de kernconcepten van subjectificatie en goed onderwijs volgens Biesta geïdentificeerd.¹⁶ Op basis van de *close-reading* is een uiteenzetting geschreven die alle kernconcepten uitgebreid duidt en de keuze voor de kernconcepten verantwoordt (zie bijlage 1). Door een analyse van die uiteenzetting wordt beschreven hoe die kernconcepten kunnen worden verwerkt in een toelichting voor docenten. Daar zullen ontwerpprincipes voor de toelichting uit voortvloeien. Daarnaast levert de analyse van Biesta's pedagogiek inzicht op voor het verkennen van vakdidactische handvatten voor subjectiverend geschiedenisonderwijs. Die zullen in de derde stap worden toegelicht en vertaald worden naar ontwerpprincipes en een keuze voor het specifieke ontwerp.

Een ontologie van onderwijs

Biesta doet uitspraken over wat volgens hem goed onderwijs is. Om te begrijpen wat goed onderwijs kan zijn, kan het helpen om eerst helder te hebben wat hij voorstelt al 'onderwijs'. Biesta kadert in *Wereldgericht onderwijs* 'onderwijs', en dan eigenlijk 'onderwijzen', als een activiteit: het bewust pedagogisch handelen van opvoeders.¹⁷ Het is vervolgens zijn doel om helder te krijgen welke doelen dat handelen moet hebben om 'goed' te onderwijzen. Biesta heeft het vervolgens regelmatig over wat dat handelen van opvoeders met kinderen kan doen en zou moeten doen. Hier worden leerlingen dus ook betrokken bij het begrijpen van wat 'onderwijzen' is. Bij onderwijs zijn altijd twee actoren: de onderwijzer

¹⁶ Biesta, *Wereldgericht onderwijs*.

¹⁷ Biesta, *Wereldgericht onderwijs*, 19.

en degene die wordt onderwezen.¹⁸ Onderwijs is dus een activiteit die gericht is op de leerling. Biesta noemt het ook wel het pedagogisch handelen met een bedoeling. Biesta richt zich voornamelijk op het uitleggen van wat de bedoeling van het handelen zou moeten zijn. Maar praten over die onderwijs wordt complexer als onderwijzer en leerling in beeld komen. Akkerman, Bakker en Penuel zetten een ontologie van onderwijs uiteen om tot een meer fundamentele relevantie van educatief onderzoek te komen.¹⁹ Deze ontologie kan in deze theoretische fase verhelderend werken om Biesta's pedagogiek te begrijpen.

Akkerman et. al. kaderen onderwijs als een ruimte waarin transities plaatsvinden in de kleinste en grootste zin van het woord. Transities die zo klein zijn als een leerling die een nieuw woord leert en zo groot als alle leerlingen en docenten die in de coronacrisis in een volledig online onderwijspraktijk gingen werken.²⁰ Deze transities noemen zij *meaningful movements in motion*. Ik vertaal dit hier als betekenisvolle bewegingen. Dat zijn de bewegingen die mensen maken in niet terug te draaien tijd en dus altijd in de tijd vooruit bewegen (zie de blauwe horizontale lijn in figuur 3). Die bewegingen maken mensen vanuit een bepaald standpunt, dat wil zeggen vanuit een geschiedenis en een context in de wereld: hun *positie* (zie de blauwe stip in figuur 3). Vanuit hun positie en in de richting van de toekomst bewegen mensen met *bedoelingen en doelen* (zie de gestippelde pijlen in figuur 3). Alle mogelijke richtingen om te bewegen die zich voor mensen in de toekomst onvouwen: de *potentie* (zie de stippellijnen in figuur 3).²¹ In deze betekenisvolle bewegingen die mensen maken, is dus altijd sprake van een historische positie, doelen en bedoelingen en richtingen. Dit noemen Akkerman et. al. het principe van *actuality*.²² Met elke stap vooruit in de tijd zijn deze aspecten opnieuw van invloed op de volgende bewegingen die mensen maken. Daarnaast worden die bewegingen constant beïnvloed en zijn altijd in verandering. Stel een leerling voor die piloot wil worden. Dat doel is zijn of haar stip op de horizon. In de weg die de leerling af aan het leggen is in het bereiken van die stip op de horizon, zal de leerling nieuwe condities ondervinden, nieuwe doelen vergaren, meer geschiedenis achter zich verzamelen en op die manier steeds weer die horizon en de stip zien veranderen. Het kind heeft te maken met en de kans op het tegenkomen van nieuwe mogelijkheden om zijn leven voort te zetten. Dat deze potentie constant gegenereerd kan worden, noemen Akkerman et. al. het principe van *generativity*.²³ Met de principes van *actuality* en *generativity*

¹⁸ Biesta, *Wereldgericht onderwijs*, 19.

¹⁹ Sanne F. Akkerman, Arthur Bakker en William R. Penuel, 'Relevance of Educational Research: An Ontological Conceptualization', *Educational Researcher* 50 (2021) 6, 416.

²⁰ Akkerman, Bakker en Penuel, 'Relevance of Educational Research: An Ontological Conceptualization', 417.

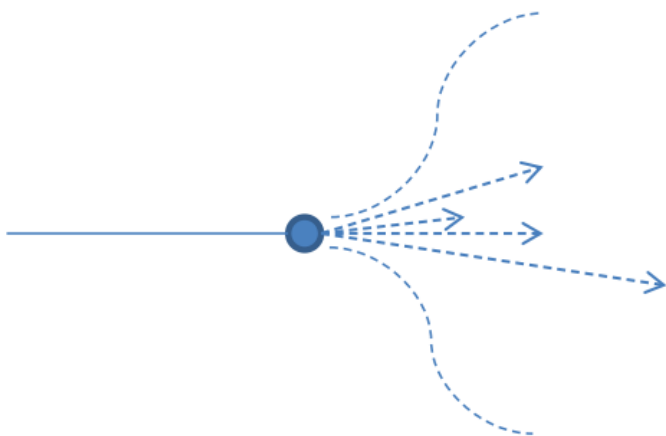
²¹ Idem.

²² Akkerman, Bakker en Penuel, 'Relevance of Educational Research: An Ontological Conceptualization', 420.

²³ Akkerman, Bakker en Penuel, 'Relevance of Educational Research: An Ontological Conceptualization', 422.

dienen zowel educatief onderzoek als onderwijs te 'synchroniseren' om relevant te zijn. Voor een docent is dit synchroniseren daarom een dagelijkse uitdaging. In een lesplan rekening houden met de beginsituatie van leerlingen is een voorbeeld van een concrete manier waarop docenten proberen te synchroniseren met de *actuality* van leerlingen. Rekening houden met de *generativity* van leerlingen is een stuk lastiger. In een lesplan worden bijvoorbeeld bepaalde les- en leerdoelen gesteld. Fixatie op het behalen van bepaalde doelen beperkt per definitie de potentiële mogelijkheden van leerlingen om hun leven voort te zetten. Helemaal niets doen in een les maakt het dan weer lastig om met leerlingen mogelijkheden voor betekenisvolle bewegingen te genereren.

Onderwijs kan dus gezien worden als een ruimte waarin altijd sprake is van betekenisvolle bewegingen en richtingen en wederzijdse beïnvloeding van beweging. Met deze ontologie kan scherper in beeld komen wat Biesta bedoelt met 'goed onderwijs'. Onderwijs is een ruimte waarin docenten en leerlingen in beweging zijn door de tijd en invloed op elkaars beweging hebben. Biesta kadert onderwijs als het handelen van de leraar met een 'bedoeling'. Die 'bedoeling' kan in het kader van deze ontologie begrepen worden als een bedoelde richting voor de leerling om naartoe te bewegen. Volgens bestaan is 'goed onderwijs' er altijd op gericht op beweging in drie richtingen teweeg te brengen: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Daarnaast verheldert deze ontologie het idee, dat in de inleiding reeds naar voren is gebracht, dat het objectiveren van bijvoorbeeld leerlingen problematisch is. Leerlingen uitsluitend object maken van de bedoelingen en doelen van buitenaf, beperkt de mogelijke richtingen die zich voor die leerling vanuit de eigen positie, met de eigen bedoelingen en doelen, kunnen ontfouwen. De rol die de docent kan spelen in het realiseren van die potentie is te vergelijken met wat Biesta beschrijft als subjectiverend onderwijs.



Figuur 1. Illustratie van de manier waarop Akkerman, Bakker en Penuel hun ontologie van onderwijs als beweging voorstellen, met de horizontale lijn als niet terug te draaien tijd, de blauwe stip als de verleden-heden positie, de gestippelde pijlen als de bedoelingen en de stippellijnen die een open ruimte voorstellen met ontvouwende mogelijkheden: de potentie)

Subjectificatie en ‘goed onderwijs’ volgens Gert Biesta: identificeren van de kernconcepten

Voor de identificatie van de kernconcepten is een *close-reading* gedaan van Biesta meeste recente boek *wereldgericht onderwijs*. In een uitgebreide uiteenzetting zijn de kernconcepten verzameld en toegelicht (zie bijlage 1). Een van de doelen van dit onderzoek is om de abstracte concepten die nodig zijn om te begrijpen Biesta’s bedoeling is, concreet te maken voor docenten. Hieronder wordt beschreven op welke manier de kernconcepten in theorie een plek zouden kunnen krijgen in een toelichting voor docenten.

Kernconcept 1: de pedagogische drieslag van Biesta

De pedagogische drieslag van Biesta houdt in dat goed onderwijs altijd drie functies heeft: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. In het kort is onderwijs in functie van kwalificatie datgene waarmee leerlingen worden toerust met kennis en vaardigheden. Onderwijs als socialisatie maakt leerling onderdeel van bestaande ordes: de maatschappij, bepaalde normen en waarden, bepaalde bestaande voorkeuren en houdingen. Onderwijs in functie van subjectificatie vergt een uitgebreidere toelichting, maar is er in het kort erop uit om de leerlingen aan te moedigen om in en met de wereld te bestaan en dat zelf te doen. Al het onderwijs werkt in deze drie functies en tussen de functies kan overlap zijn, maar

ook frictie bestaan. Goed onderwijs maakt daarom voor elke onderwijsmoment een bewuste keuze in een balans tussen de drie functies. Om die keuzes te kunnen maken is inzicht in het onderscheid en de relatie tussen de drie functies van belang. Biesta besteedt extra aandacht aan het onderscheid tussen socialisatie en subjectificatie, omdat die twee functies regelmatig met elkaar worden verward. In de toelichting zal daarom elke functie apart worden toegelicht, maar ook aandacht besteedt worden aan de relatie tussen de functies, met bijzondere aandacht voor het onderscheid tussen socialisatie en subjectificatie. Hieruit volgt het volgende ontwerpcriterium voor de toelichting:

Het ontwerp geeft een voor docenten bruikbare theoretische introductie in de pedagogiek van Biesta door een en de relatie tussen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie toe te lichten.

Kernconcept 2: subject-zijn

Onderwijs in functie van subjectificatie is erop uit om de leerling als subject van het onderwijs te laten verschijnen. Subject is een abstract filosofisch begrip en Biesta geeft daar een specifieke invulling aan. Volgens Biesta is het de taak van onderwijs om leerlingen niet alleen te vormen: een kwalificatie behalen en een bepaalde houding ten opzichte van de wereld aannemen. Als onderwijs alleen vormend zou werken, dan worden leerling gezien als 'object' en in hun bestaan beperkt. Voor Biesta beschikken mensen vanuit existentieel oogpunt over vrijheid in relatie tot de wereld om hen heen. Biesta noemt dat, naar Hannah Arendt, handelen. Biesta vult zijn begrip van subject-zijn verder aan vanuit het werk van Emmanuel Levinas met zijn concept van verantwoordelijkheid en de daarmee samenhangende uniciteit als onvervangbaarheid. Vrijheid, handelen en verantwoordelijkheid zijn op hun beurt weer grote abstracte filosofische begrippen. Een toelichting op subject-zijn volgens Biesta, gaat daarom in op die begrippen. Hieruit volgt het volgende ontwerpcriterium voor de toelichting: *Het ontwerp geeft een voor docenten bruikbare theoretische introductie in de pedagogiek van Biesta door het theoretische concept van subjectificatie toe te lichten samen met de concepten subject-zijn, vrijheid, handelen en verantwoordelijkheid.*

Kernconcept 3: uitdagingen van subject-zijn

Biesta laat met tal van voorbeelden zien hoe het subject-zijn van de leerling in het geding kan komen. Dat kan doordat de leerling alleen de eigen bestaande verlangens volgt en doordat de buitenwereld de leerling stuurt door sociale verwachtingen en structuren. Dat subjectificatie niet het volgen van de bestaande orde is, maar ook niet het volgen van de individuele verlangens, kan paradoxaal klinken en voor verwarring zorgen. Daarom kan een concrete toelichting op de bedreigingen van subject-zijn volgens Biesta helpen

om in te zien wat subject-zijn wel en niet inhoudt. Subjectificatie als de onderbreking van het 'ik', kan daarbij een verhelderende uitleg zijn. Hieruit volgt het volgende ontwerpcriterium voor de toelichting: *Het ontwerp geeft een voor docenten bruikbare theoretische introductie in de pedagogiek van Biesta door toe te lichten wat in theorie mogelijke bedreigingen zijn voor het subject-zijn van een leerling.*

Kernconcept 4: kenmerken van subjectiverend onderwijs

Biesta formuleert drie kenmerken van subjectiverend onderwijs: onderbreken, vertragen en ondersteunen. Op dit punt wordt Biesta wel praktischer, maar biedt hij alsnog weinig concrete handvatten voor hoe onderbreken, vertragen en ondersteunen eruit kunnen zien in de praktijk. Daarom zal hier het werk van Bram Eidhof, Jelle Ris en Maatje Janssens worden gebruikt om deze begrippen verder toe te concretiseren. Eidhof et. al. analyseerden praktische voorbeelden van subjectiverend onderwijs om manieren te ontdekken waarop docenten leerlingen onderbreken, vertragen en ondersteunen.

Een voorbeeld waarin dit duidelijk wordt is een docent die vertelt over een lessenserie over de Rwandese genocide. In de lessenserie starten de leerlingen met het kijken van de film *Hotel Rwanda*. De docent vertelt dat na het zien van die film alle leerlingen willen weten hoe de genocide had kunnen gebeuren. De film riep dus een vraag op bij de leerlingen, die ze zich nog niet hadden gesteld. Op dat moment zijn de leerlingen onderbroken. De docent kiest er niet voor om een kant en klaar antwoord te geven op die vraag of om leerlingen zelf meteen met een oordeel te laten komen. Ze laat leerlingen een uitgebreid artikel lezen over de genocide. Op die manier worden de leerlingen vertraagd. Ze worden echter ook ondersteund, want ze krijgen met het artikel een mogelijk kader om de gebeurtenissen uit de film van meer betekenis te voorzien. Vervolgens gaan de leerlingen een essay schrijven en antwoord geven op de vraag: "Had de genocide voorkomen kunnen worden?". Het antwoord vinden op die vraag kan de leerlingen de tijd laten nemen, vertragen, maar kan de leerlingen ook ondersteunen door een vorm aan te reiken waarin zij een 'zelf' in relatie tot de gebeurtenissen kunnen laten zien.²⁴

Dat leerlingen daadwerkelijk onderbroken, vertraagd en ondersteund worden, kan de docent niet voorspellen, maar de praktische ervaring kan dat wel leren. Eidhof et. al. laten zien dat docenten op vele verschillende manieren kunnen onderbreken, vertragen en ondersteunen, dat in verschillende volgorden doen en soms bewust, maar soms ook onbewust doen.²⁵ Hieruit volgt het volgende ontwerpcriterium voor de toelichting: *Het ontwerp geeft een voor docenten bruikbare theoretische introductie in de*

²⁴ Eidhof et. al, *Wereld gericht onderwijzen*, 99.

²⁵ Eidhof et. al, *Wereld gericht onderwijzen*, 136.

pedagogiek van Biesta door Biesta's kenmerken van subjectiverend onderwijs toe te lichten: onderbreken, vertragen en ondersteunen.

Praktische en concrete voorbeelden van subjectiverend onderwijs

Een belangrijke kritiek op Biesta's werk is dat het abstract blijft en weinig concrete voorbeelden geeft van hoe subjectiverend onderwijs in de praktijk eruit kan zien. Daarom zal elk theoretisch concept in de toelichting voorzien worden van een praktisch voorbeeld. Daarnaast zullen twee voorbeelden worden opgenomen waarin de theoretische concepten in relatie tot elkaar concreet worden gemaakt. Een voorbeeld zal de drieslag concreet maken en een ander voorbeeld zal de concepten rond subject-zijn concreet maken.²⁶ Hieruit volgt het volgende ontwerpcriterium voor de toelichting: *Het ontwerp geeft een voor docenten bruikbare theoretische introductie in de pedagogiek van Biesta door de kernconcepten in de toelichting te voorzien van praktische en concrete voorbeelden.*

Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie als bewegingen

In het begin van het theoretisch kader is al de suggestie gedaan dat de ontologie van Akkerman et. al. kan helpen om de drieslag van Biesta te begrijpen. De drie doeldomeinen die Biesta voorstelt om te praten over onderwijs, kunnen, in het perspectief van deze ontologie van onderwijs gezien worden als hele algemene typeringen van bewegingen die in het onderwijs plaats kunnen vinden. Kwalificatie is in dat perspectief de beweging die een leerling maakt van bijvoorbeeld het minder goed beheersen van kennis en vaardigheid naar het beter beheersen van kennis en vaardigheid. Kwalificatie kan dus een bestaande richting zijn die wordt doorgezet. Maar het kan ook nieuwe richting zijn, als bijvoorbeeld een nieuwe vaardigheid wordt geleerd. Socialisatie is dan de beweging die een leerling maakt van een bepaalde overtuiging naar het bevestigen van die overtuiging of het overnemen van een andere overtuiging. Subjectificatie is dan uit te leggen als de beweging die een individu maakt naar het zijn als subject. De beweging naar subject-zijn in relatie tot iets anders, kenmerkt zich als het bewegen van het zijn met het 'ik' en de bestaande orde, naar het daar tijdelijk los van zijn. In het los zijn van het 'ik' en de bestaande orde kunnen zich meer manieren van zijn, of richtingen om in te bewegen, ontvouwen dan het individu of de omgeving kunnen voorzien.

Voor de docent ligt dus de taak om de bewegingen van leerlingen in deze drie richtingen mogelijk te maken. In dit onderzoek specifiek worden de mogelijkheden die geschiedenisdocenten voor zich zien

²⁶ Eindhoven et. al. hebben in hun bundel voorbeelden verzameld van subjectiverend onderwijs. Uit deze bundel worden twee voorbeelden gekozen en bewerkt om in de toelichting te verwerken.

om leerlingen ruimte te geven en aan te moedigen om de beweging van individu naar subject-zijn te maken. In de toelichting zullen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie voorgesteld worden als bewegingen die leerlingen kunnen maken en waar docenten invloed op kunnen uitoefenen. Hieruit volgt het volgende ontwerpcriterium voor de toelichting: *Het ontwerp geeft een voor docenten bruikbare theoretische introductie in de pedagogiek van Biesta door kwalificatie, socialisatie en subjectificatie voor te stellen als bewegingen die leerlingen kunnen maken in het onderwijs.*

In tabel 1 zijn de ontwerpprincipes verzameld, zoals die tot nu zijn geformuleerd uit het theoretisch kader rond subjectificatie en subjectiverend onderwijzen. Op basis van deze ontwerpprincipes is het eerste ontwerp van de toelichting gemaakt (zie bijlage 2).

Tabel 1. Ontwerpprincipes vanuit het theoretisch vooronderzoek voor de toelichting.

	Ontwerpprincipes toelichting
	Het ontwerp geeft een voor docenten bruikbare theoretische introductie in de pedagogiek van <u>Biesta</u> door:
1.	het onderscheid en de relatie tussen kwalificatie, socialisatie en <u>subjectificatie</u> toe te lichten.
2.	het theoretische concept van <u>subjectificatie</u> toe te lichten samen met de concepten subject-zijn, vrijheid, handelen en verantwoordelijkheid.
3.	toe te lichten wat in theorie mogelijke bedreigingen zijn voor het subject-zijn van een leerling.
4.	<u>Biesta's</u> kenmerken van <u>subjectiverend</u> onderwijs toe te lichten: onderbreken, vertragen en ondersteunen.
5.	de kernconcepten in de toelichting te voorzien van praktische en concrete voorbeelden.
6.	kwalificatie, socialisatie en <u>subjectificatie</u> voor te stellen als bewegingen die leerlingen kunnen maken in het onderwijs.

Een geschiedenisles in functie van subjectificatie

Hoe kan een docent in de geschiedenisles ruimte maken voor subjectificatie? Een antwoord op die vraag is ook altijd een antwoord op de vraag hoe een docent leerlingen kwalificeert en socialiseert. Daarom zal eerst aan de hand van bestaande vakdidactische literatuur verkend worden wat doelen van het Nederlandse geschiedenisonderwijs zijn en op welke manieren die te begrijpen zijn in termen van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie.

Historische kennis en historisch redeneren als kwalificatie

In de huidige vakdidactische literatuur bestaat consensus dat het vak geschiedenis bestaat uit historische kennis en historisch redeneren. Historisch redeneren is een construct dat zowel de doelen als de activiteiten van geschiedenisonderwijs definiëren.²⁷ Carla van Boxtel en Jannet van Drie hebben de competenties die onderdeel zijn van historisch redeneren verzameld in een raamwerk. Van Boxtel en Van Drie beschrijven het doel van historisch redeneren als dat wat nodig is om historische gebeurtenissen, personen, situaties en ontwikkeling te begrijpen.²⁸

In het Nederlandse curriculum valt Domein A: historisch besef grotendeels samen met historisch redeneren en de historische kennis valt in Domein B: oriëntatiekennis.²⁹ In het nationale curriculum is het doel van historisch redeneren dus het ontwikkelen van historisch besef. Het SLO beschrijft historisch besef als “... een bewuste, duidelijke voorstelling hebben van het verleden als verleden.” Voor historisch besef zijn historisch redeneren en historische kennis niet van elkaar te scheiden: “Bij historisch besef gaat het zowel om het paraat hebben van een kenniskader als om het (kunnen) toepassen van bepaalde denk- en redeneerwijzen, intellectuele vaardigheden of denkvaardigheden.” Historisch besef is, in de woorden van John Tosh, een glibberige term. Het duidt een bepaald bewustzijn van het verleden aan en hoe dat verleden heeft bijgedragen aan de manier waarop iemand in het heden staat en kijkt naar de toekomst.³⁰ Hoe en met welk doel mensen kennis van het verleden verwerven en toepassen voor het heden loopt uiteen en historisch besef komt dus ook in verschillende vormen. Zoals het SLO aangeeft: de vaardigheid van het historisch redeneren is niet los te halen van een bepaald kenniskader. De vaardigheden en de

²⁷ Carla van Boxtel & Jannet van Drie, ‘Historical reasoning: conceptualizations and educational applications.’, in S. A. Metzger, & L. McArthur Harris (Ed.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (2018) 149.

²⁸ Jannet van Drie en Carla van Boxtel, ‘Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students’ Reasoning about the Past.’, *Educ Psychol Rev* 20 (2008), 103.

²⁹ SLO. Domein A Historisch besef, <https://www.slo.nl/handreikingen/havo-vwo/handreiking-se-geschiedenis/examenprogramma/domein-historisch-besef/> (geraadpleegd op 12 maart 2024).

³⁰ John Tosh, *The Pursuit of History* (Edinburgh 2010) 2.

kennis die nodig zijn voor welke vorm van historisch besef dan ook, kunnen gezien worden als de kwalificerende functie van geschiedenisonderwijs.

Historische kennis en historisch redeneren als socialisatie

Docenten kunnen met historisch redeneren ook andere doelen hebben. Wilschut, Van Straaten en Riessen zien in vakdidactische literatuur vier hoofdcategorieën van functies van geschiedenisonderwijs terugkomen: moreel-pragmatische doelen, staatsburgerlijke doelen, identiteitsvormende doelen en kritisch-analytische doelen. Wilschut et. al wijzen er zelf op dat moreel-pragmatische, staatsburgerlijke en identiteitsvormende doelen wringen met puur historisch redeneren. Moreel-pragmatische doelen kunnen bijvoorbeeld problematisch zijn, omdat het verleden in historisch redeneren wordt gezien als uniek. Het trekken van morele lessen uit het verleden kan dus niet direct voortvloeien uit en mogelijk strijdig zijn met puur historisch redeneren.³¹ Hoe dan ook zijn de doelen die Wilschut et. al. beschrijven te voornamelijk te begrijpen als socialiserende doelen. Staatsburgerlijke doelen zijn erop gericht om een voorkeur voor bepaalde staatsvorm, bijvoorbeeld democratie, of een bepaald soort burger, bijvoorbeeld een tolerant, te ontwikkelen. Het verleden kan dan ingezet worden om minder voorkeur voor andere staatsvormen of vormen van burgerschap te ontwikkelen. Identiteitsvormende doelen zijn ook socialiserend. Zelfs op individueel niveau is een les in functie van het vormen van een identiteit erop gericht om een bepaalde identiteit te vormen. Dat is altijd socialisatie.

Vanuit het oogpunt van kwalificatie kan historisch redeneren een doel in zichzelf zijn, maar dat is puur in theorie. Want historisch redeneren is onlosmakelijk verbonden met het kenniskader. Elke keuze voor een kenniskader heeft ook een socialiserende werking: meer Europese geschiedenis behandelen dan Afrikaanse geschiedenis biedt leerlingen minder ruimte om zich te socialiseren richting bijvoorbeeld Afrikaanse culturen. Een voorbeeld van een vaardigheid is het gebruiken van standplaatsgebondenheid om menselijk handelen in het verleden te begrijpen en te verklaren. Stel een leerling wordt gevraagd om het handelen van SS-officieren in de Tweede Wereldoorlog te begrijpen en te verklaren. De kennis en bronnen die worden aangeboden zullen invloed hebben op de manier waarop leerlingen zich verplaatsen in een SS-officier. Kennis en bronnen die alleen gruwelijke daden van SS-officieren laten zien, kunnen leiden tot de houding: 'Mensen die SS-officier zijn geweest zijn slecht'. Als een leerling daarnaast kennis opdoet over het totalitaire systeem waarbinnen SS-officieren opereerden, kan leiden tot de houding: 'Ik

³¹ Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2020).

vind dat je het handelen van de SS-officieren niet als puur slecht moet zien, maar moet begrijpen in de context van een totalitair regime’.

Historische vaardigheden kunnen dus puur kwalificerend lijken, maar zijn ook altijd socialiserend vanwege de onlosmakelijke verbondenheid met het kenniskader waarbinnen ze geoefend worden. Daarnaast zijn de andere functies van historisch redeneren, die volgens Wilschut et. al. in de vakdidactische literatuur terugkomen, socialiserend te noemen.

Historische kennis en historisch redeneren in functie van subjectificatie

Uit het voorgaande blijkt dat de doelen van geschiedenisonderwijs zowel kwalificerend als socialiserend zijn. Volgens Biesta werkt al het onderwijs altijd kwalificerend, socialiserend en subjectiverend, maar is het aan de docent te bepalen wanneer voor welke functie ruimte wordt gemaakt. Vakdidactische onderzoek naar geschiedenisonderwijs dat naast kwalificatie en socialisatie ook subjectificatie als doel heeft, is nauwelijks aanwezig. Wouter Smets onderzocht de vraag of een nationale canon ingezet kan worden voor de drie functies van goed onderwijs. Hij kwam tot dezelfde conclusie als hierboven. Een historisch kenniskader zoals een nationale canon is verenigbaar met historisch redeneren, maar dat heeft altijd een socialiserende werking.³² Om een historisch kenniskader in te zetten voor subjectificatie, zou die kennis ingezet kunnen worden als referentiepunt in plaats van als doel. Les over de schilderkunst van Rubens kan leerlingen die schilderkunst doen waarderen, dan zouden de socialiserende en kwalificerende doelen bereikt zijn. De Smets schrijft dat subjectificatie ten opzichte van de schilderkunst van Rubens kan plaatsvinden als de docent een negatieve houding ten opzichte van dat onderwerp toelaat. Docenten moeten vervolgens over het pedagogisch tact beschikken om te kunnen omgaan met de fricties tussen socialiserende doelen en de ruimte voor subjectificatie van de leerling.³³ De Smets maakt dus helder hoe in een geschiedeniscurriculum socialisatie en subjectificatie ten opzichte van elkaar kunnen werken en dat een docent subjectificatie altijd plaats kan laten vinden in relatie tot het curriculum. Echter, subjectificatie neerzetten als de mogelijkheid om een persoonlijk perspectief op een onderwerp te hebben, is te beperkt. Dat perspectief, of die houding, van die leerling bestond namelijk al, terwijl subjectificatie ook kan betekenen dat een nieuwe houding kan ontstaan. Het draait Biesta namelijk ook om de persoonlijke houding van leerlingen te onderbreken en de leerling uit te dagen om in relatie tot het onderwerp te handelen.

³² Wouter Smets, 'The purposes of historical canons in multicultural history education', *Journal of Curriculum Studies* 56 (2024) 3, 303.

³³ Wouter, Smets, 'Dienstbaar verleden? Hoe een canon van Vlaanderen kan bijdragen tot goed onderwijs'. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid* 21 (2020) 3, 254-261.

De enige publicatie die een concrete geschiedenisdidactiek heeft verbonden met de pedagogiek van Biesta en in de praktijk heeft gebracht, is de PhD-thesis *Connecting past, present and future: The enhancement of the relevance of history for students* van Van Straaten. Onderwijs is volgens Van Straaten relevant wanneer het aansluiting vindt bij kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Een analyse van zijn interpretatie van Biesta wijst echter op een oppervlakkige en deels verkeerde interpretatie van de drieslag en subjectificatie. Hij noemt de drieslag in zijn geheel de sociale functies van onderwijs. Terwijl subjectificatie voor Biesta niet sociaal is, maar existentieel en hij plaatst onderwijs juist in een existentieel paradigma en gaat dus een stap verder dan onderwijs in dienst zetten van het sociale en culturele. Daarnaast vertaalt en interpreteert Van Straaten subjectificatie als *“Building a personal identity”*.³⁴ De manier waarop geschiedenisonderwijs relevant kan zijn voor *‘building a personal identity’* beschrijft hij als volgt: *“[...] seeing oneself as an individual with a personal past and developing one’s own values, opinions and ideals vis-à-vis those of the historically shaped communities to which one belongs”*.³⁵ Hetgeen Van Straaten in het vervolg van zijn werk presenteert als relevant geschiedenisonderwijs, en volgens hem dus in alle drie de richtingen van goed onderwijs à la Biesta wijst, is alleen relevant voor de socialisatie en kwalificatie van leerlingen.

Deze analyse van bestaande vakdidactische literatuur legt bloot dat er nog weinig oog is voor geschiedenis met subjectificatie als doel. Daarnaast is het onderzoek van Van Straaten een illustratie van de mogelijke verkeerde interpretaties van subjectificatie. Smets biedt inzicht in de manier waarop een historisch kenniskader socialiserend functioneert en waar ruimte kan zijn voor subjectificatie, maar maakt dat niet praktisch en hanteert een beperkte definitie van subjectificatie.

Een geschiedenisles met subjectificatie als doel

In vakdidactische literatuur zijn dus geen duidelijke aanknopingspunten te vinden voor didactiek met als doel ruimte maken voor subjectificatie. Eidhof et al. presenteren enkele voorbeelden van geschiedenisdocenten die hun onderwijs bewust vanuit Biesta’s drieslag vormgeven. Maar daar zijn de vakdidactische keuzes niet uitgebreid toegelicht. Wat Eidhof et al. wel laten zien is dat subjectieverend onderwijs op heel veel manieren mogelijk is. Zolang de docent in de les bewuste keuzes maakt in kwalificatie, socialisatie en subjectificatie en onderbreking, vertraging en ondersteuning mogelijk maakt en daarbij het subject-zijn van de leerling voor ogen houdt. Hoe een geschiedenisdocent daar precies

³⁴ Dick van Straaten, *Connecting past, present and future: The enhancement of the relevance of history for students*. Academisch proefschrift (Universiteit van Amsterdam 2018) 51.

³⁵ Idem.

keuzes in maakt en ruimte verwacht te maken voor subjectificatie, kan niet vanuit de theorie voor worden voorgeschreven.

Vanuit de theorie kan wel gesteld worden dat een in les die leerlingen uitnodigt om in een reële situatie te handelen mogelijk meer ruimte is voor subjectificatie. In het geval van een geschiedenisles, zal dat een situatie in het verleden zijn. Een keuze voor een onderwerp is onvermijdelijk. Het enige ontwerpprincipe waar de les aan moet voldoen is daarom: Het ontwerp nodigt leerlingen uit in een reële situatie in het verleden en nodigt hen uit om in die situatie te handelen. Op basis van dat ontwerpprincipe kies ik voor een werkvorm die Remi Hartel en Gehrard Stoel ontwierpen waarin leerlingen worden gevraagd zich te verplaatsen in de rol van een adviescommissie voor personeel van de politie in Düsseldorf 1947. Een oud-politiecommandant van het voormalige Nazi-regime wil weer toetreden tot de politie. De commissie moet advies geven over zijn toetreding. De originele versie van de werkvorm is te vinden in bijlage 3.

Ontwerpprincipe lesontwerp

Het ontwerp maakt ruimte voor subjectificatie door leerlingen in een reële situatie in het verleden uit te nodigen en om in die situatie te handelen.

Historisch perspectief innemen en contextualiseren

Op basis van de theorie kunnen nog geen uitspraken gedaan worden over vakdidactische keuzes die ruimte maken voor subjectificatie. Hier wordt wel kort ingegaan op 'historisch perspectief innemen' en 'contextualiseren'. In de opdracht worden leerlingen gevraagd om zich in te leven in een actor in het verleden en te contextualiseren. Het is niet zeker dat deze activiteiten leerlingen uitnodigen tot subjectificatie, maar door de centrale plek van deze activiteiten in de opdracht, zullen de respondenten daar waarschijnlijk uitspraken over doen. Daarom wordt hier de ruimte genomen om uiteen te zetten wat het bestaande beeld van in de vakdidactische literatuur van de functie van deze vaardigheden is.

Leerlingen kunnen vanuit drie temporele kaders naar het verleden kijken: vanuit het heden, tussen het heden en het verleden en in het verleden.³⁶ Het primaire doel van deze opdracht om leerling in de casus en de rol die zij aannemen te zien in het historische perspectief. Hoewel een historisch perspectief innemen inherent presentistisch is, kunnen leerlingen de vaardigheden leren om zoveel als

³⁶ Bjorn Wansink, Sanne Akkerman, Itzél Zuiker & Theo Wubbels, 'Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality', *Theory & Research in Social Education*, 46 (2018) 4, 496.

mogelijk een historisch perspectief in te nemen. Uit onderzoek blijkt dat dit lastig is voor leerlingen. Terwijl contextualiseren voor alle kernactiviteiten (begrijpen en verklaren van continuïteit en verandering, oorzaak en gevolg en overeenkomsten en verschillen) van historisch redeneren nodig is.³⁷ Tim Huijgen heeft voor de vaardigheid contextualiseren een viertal voorwaarden beschreven, die kunnen helpen bij contextualiseren in het klaslokaal.³⁸ Leerlingen moeten bewust zijn van presentisme, een historische context kunnen creëren, gestimuleerd worden om zich historisch in te leven en een doel hebben voor het contextualiseren.³⁹ Leerlingen kunnen bewust worden van presentisme wanneer de docent hen het verleden als iets vreemds presenteert. Op die manier ontstaat een cognitief conflict. Door het cognitieve conflict is een leerling eerder geneigd om vragen te stellen aan het verleden en zal de leerling minder snel de eigen hedendaagse begripkaders gebruiken om het verleden te interpreteren.⁴⁰ Het creëren van een historische context vindt plaats aan de hand van drie kaders: de chronologie, de geografische context en de sociale context.⁴¹ Daarnaast kan een leerling gestimuleerd kan worden om zich in te leven in de historische actor. Historische inleving gaat om het reconstrueren van de intenties en acties van een persoon. Dat gaat dus verder dan het creëren van context en het opzij zetten van hedendaagse begripkaders. Het nodigt de leerling affectief en cognitief uit om zich een beeld te vormen van het handelen van de historische actor en daarbij zaken als levensloop, normen, waarden, wereldbeeld en toekomstbeeld in acht te nemen.^{42 43}

In het raamwerk van historisch redeneren heeft contextualiseren als doel het interpreteren en verklaren van menselijk handelen, ontwikkelingen, verschijnselen en gebeurtenissen voor ogen. In het kader van het gekozen lesontwerp moet contextualiseren en historische inleving leerlingen in staat stellen om een afgewogen oordeel te vormen in een historisch moreel vraagstuk. Voor dit onderzoek is het de vraag of en hoe het in dit specifieke lesontwerp in functie kan staan van subjectificatie.

³⁷ Tim Huijgen, Carla van Bortel, Wim van de Grift en Paul Holthuis, 'Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past', *Theory & Research in Social Education*, 45 (2017) 110–144, 111.

³⁸ Tim Huijgen, 'Contextualiseren kun je leren', <https://didactiefonline.nl/artikel/contextualiseren-kun-je-leren> (4 september 2018) *Didactief online* (geraadpleegd 30 januari 2024).

³⁹ Huijgen, Bortel, Van de Grift en Holthuis, 'Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past', 113.

⁴⁰ Huijgen, *Balancing between the present and the past* (Groningen 2018) 207.

⁴¹ Huijgen, *Balancing between the present and the past*, 18.

⁴² Idem.

⁴³ Tessa de Leur, Carla van Bortel en Arie Wilschut, "'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education', *British Journal of Educational Studies* 6 (2017) 3, 332.

Methode

Het doel van het onderzoek is om te exploreren wat kenmerken zijn van een toelichting die de theorie rond subjectificatie concreet maakt voor docenten en wat kenmerken zijn van een voorbeeld van een geschiedenisles waar docenten ruimte maken voor subjectificatie. Om dat te bereiken moet een brug worden geslagen tussen theorie en praktijk. Uit de probleemstelling is naar voren gekomen dat het theoretische uitgangspunt van dit onderzoek, goed onderwijs en subjectificatie volgens Biesta, vaak verkeerd wordt begrepen in de praktijk. Daarnaast is het nog weinig duidelijk over hoe de theorie in de praktijk kan worden gebracht en hoe de praktijk de theorie kan verrijken. Daarom zal in dit onderzoek de dialoog tussen theorie en praktijk worden opgezocht en een geschikte methode daarvoor is een explorerend vakdidactisch ontwerponderzoek. In vakdidactisch ontwerponderzoek worden ontwerpprincipes voor een context-specifiek ontwerp geformuleerd. In die ontwerpprincipes kunnen inzichten uit de theorie worden verwerkt en vervolgens geëvalueerd worden in praktijk. De praktijk evaluaties kunnen mogelijk de inzichten uit de theorie verrijken en aanscherpen.⁴⁴

Contexten

De toelichting wordt ontworpen voor de context van Nederlandse geschiedenisdocenten in het voortgezet onderwijs. Deze context is mede bepaald door de door context van de onderzoeker zelf en door de beschikbare respondenten. Het lesontwerp wordt gemaakt voor Nederlandse geschiedenisdocenten en met een 6 vwo klas voor ogen. De keuze voor deze context komt voort uit het gekozen lesontwerp en de deelnemende respondenten. Voor dit ontwerponderzoek zijn vijf Nederlandse geschiedenisdocenten en twee vakdidactici geïnterviewd die ervaring hebben met het Nederlandse geschiedenisonderwijs. De contexten van het de respondenten worden in tabel 2.

⁴⁴ Tjeerd Plomp en Nienke Nieveen, red., *Educational Design Research. Part A. An Introduction* (Enschede: SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), 2013), 73.

Tabel 2. Contexten van de respondenten in het onderzoek

Respondent	Context
1 - docent	Respondent 1 werkt vijftien jaar in het voortgezet onderwijs als docent geschiedenis in het tweede- en eerste graads gebied en geeft op het moment van het onderzoek les op een vo school in Leiden. Deze vo school stelt in de onderwijsvisie haar onderwijs vorm te geven aan de hand van de drie doeldomeinen van Biesta. Respondent 1 heeft aangegeven zelf niet bekend te zijn met de pedagogiek van Gert Biesta.
2 - docent	Respondent 2 werkt drie jaar in het voortgezet onderwijs als docent geschiedenis in het tweede- en eerste graads gebied en werkt op dezelfde school als respondent 1. Respondent 2 heeft aangegeven ook niet bekend te zijn met de pedagogiek van Gert Biesta.
3 - vakdidacticus	Respondent 3 is docent gammadidactiek aan een Nederlandse universiteit en deed onderzoek naar redeneervaardigheid van leerlingen in onder andere het vak geschiedenis. Hij heeft de les die gebruikt wordt in dit ontwerponderzoek ontworpen.
4 – docent	Respondent 4 werkt twee jaar in het tweede- en eerste graads gebied op een school in Hilversum. Respondent 4 heeft in het kader van de educatieve master op de Universiteit Utrecht ervaring met ontwerponderzoek en is bekend met de drie doeldomeinen van Biesta. Kennis van de theorie rond subjectificatie is respondent 4 niet bekend mee.
5 – docent	Respondent 5 heeft in het kader van de educatieve master geschiedenis aan de Universiteit Utrecht ervaring met educatief ontwerpen en heeft in de vorm van een stage een half jaar ervaring als docent geschiedenis in het tweedegraads gebied. Respondent 5 is ook bekend met de drie doeldomeinen van Biesta, maar niet bekend met de theorie rond subjectificatie.
6 – docent	Respondent 6 werkt twee jaar in het tweede- en eerste graads gebied op een vo school in Nieuwegein. Respondent 6 heeft in het kader van de educatieve master op de Universiteit Utrecht ervaring met ontwerponderzoek en is bekend met de drie doeldomeinen van Biesta, maar niet bekend met de theorie rond subjectificatie.
7 - vakdidacticus	Respondent 7 heeft 12 jaar ervaring als docent geschiedenis en heeft 7 jaar ervaring als vakdidacticus in de gammavakken. Respondent 7 doet momenteel een promotieonderzoek aan de Universiteit Utrecht naar machtsstructuren en vormen van verzet bij docenten in het voortgezet onderwijs. In het kader van dat onderzoek heeft respondent 7 expertise verworven in de theorie rond subjectificatie.

Ontwerpvrage

Op basis van de probleemstelling die in de inleiding naar voren is gekomen en de hierboven gekozen context kan de volgende onderzoeksvraag worden geformuleerd: **Wat zijn kenmerken van een toelichting op subjectificatie en goed onderwijs volgens Gert Biesta voor docenten geschiedenis en een voorbeeld van een lesontwerp voor een geschiedenisles met de bedoeling om ruimte te maken voor subjectificatie in een vwo bovenbouwklas in Nederland?**

Fases van het ontwerponderzoek

Het onderzoek begeeft zich op deels onontgonnen terrein en is daarom geïnformeerd exploratief van aard. Het is namelijk niet direct helder welke theoretische kennis, praktische kennis en keuzes aansluiten bij Biesta's theorie. De exploratieve aard van het onderzoek maakt het in verschillende stappen het mogelijk om de studie open te houden voor praktische kennis, mogelijkheden en problemen die niet direct vanuit de bestaande theorie te verwachten zijn. De exploratieve aard wordt vormgegeven door te werken met een beperkt aantal ontwerpprincipes, in de vroege ontwerpfases geen specifieke didactische keuzes te maken en respondenten open vragen te bevragen. De fases die dit exploratieve ontwerponderzoek zal doorlopen, zijn tabel 3 weergegeven en beschreven. De opbouw van het onderzoek is gebaseerd op de structuur van ontwerponderzoek zoals beschreven door Plom en Nieveen, maar wijkt op een aantal punten af. Deze afwijkingen worden benoemd en verantwoord.⁴⁵

Tabel 3

<i>Fase</i>	<i>Beschrijving</i>
Vooronderzoeksfase	Het ontwerponderzoek is gestart met een theoretische vooronderzoeksfase, die ontwerpprincipes voor de toelichting en het gekozen lesontwerp heeft opgeleverd.
Ontwerpfase 1	Op basis van de theoretische ontwerpprincipes werd een eerste ontwerp van de toelichting ontworpen en een keuze voor een specifiek lesontwerp gedaan. In deze fase zijn de toelichting en het lesontwerp voorgelegd aan respondenten 1 tot en met 6.
Ontwerpfase 2	In ontwerpfase 2 wordt op basis van de feedback en de interviews een nieuw ontwerp van de toelichting gemaakt. In de tweede ontwerpfase was helaas te weinig tijd voor het analyseren van de feedback over het lesontwerp en het maken van een herontwerp. Respondent 7 een expert op gebied van Biesta's pedagogiek die tevens vakdidacticus geschiedenis en ervaren docent geschiedenis is. In de dubbelrol van expert op het gebied van Biesta pedagogiek en ervaren docent geschiedenis en vakdidacticus, kan respondent 7 feedback op het theoretische construct van de opnieuw ontworpen toelichting en in hoeverre die op een bruikbare manier wordt vertaald voor docenten. Daarnaast kan respondent 7 als ervaren geschiedenisdocent gevraagd worden naar de manier waarop in de context van het specifieke lesontwerp ruimte kan worden gemaakt voor subjectificatie.

⁴⁵ Tjeerd Plom en Nienke Nieveen, red., *Educational Design Research. Part A. An Introduction* (Enschede: SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), 2013), 92.

Dataverzameling

Voor beide onderdelen van het ontwerp is feedback verzameld op de manieren die zijn weergegeven in tabel 4.

Tabel 4. Methodes voor de verzameling van feedback en het ontlocken van praktische taal

	Methode	Doelen
1	Schriftelijke feedback op de toelichting : Respondenten is gevraagd om schriftelijk, via opmerkingen in Word, aan te geven wat zij verhelderend of onduidelijk vonden in de toelichting.	Testen welke taal in de toelichting verhelderend of onduidelijk is voor docenten die geen expert zijn in de theorie rond subjectificatie.
2	Semi gestructureerd interview over de toelichting : Respondenten is in het interview gevraagd om hun interpretatie van subjectificatie en de drieslag van Biesta te delen, nadat zij de toelichting hadden gelezen. Zij zijn daar vervolgens met de onderzoeker over in gesprek gegaan.	1: Praktische taal voor subjectificatie en de drieslag ontlocken bij de respondenten die bruikbaar kan zijn om de toelichting bruikbaar te maken voor docenten zonder expertise en de praktijk. 2: Overeenstemming vinden in de interpretatie van de theorie rond subjectificatie en de drieslag van Biesta. Die overeenstemming diende als gezamenlijk theoretisch referentiepunt voor het bespreken van het lesontwerp.
3	In een semi gestructureerd interview mondeling van het lesontwerp doorlopen: Respondenten is in het interview gevraagd om het lesontwerp stap voor stap te doorlopen en aan te geven waar zij verwachten ruimte voor te maken: kwalificatie, socialisatie en/of subjectificatie en hoe zij dat dan voor zich zouden zien. Wanneer zij ruimte zagen voor subjectificatie is doorggevraagd naar de manier waarop zij dat zouden doen en hoe dat te vatten kan zijn in termen van onderbreken, vertragen en ondersteunen.	Exploreren hoe de respondenten in de praktijk ruimte verwachten te maken voor subjectificatie in de context van het lesontwerp .

Data-analyse

De schriftelijke feedback op de toelichting en de afgenomen interviews zijn geanalyseerd op basis van *grounded theory*.⁴⁶ Voor de analyse van de data en het presenteren van de bevindingen is gekozen om de structuur van de ontwerpfasen los te laten. Keuzes voor specifieke onderdelen van het herontwerp van de toelichting en de feedback van respondent 7 daarop worden wel apart benoemd, maar niet gepresenteerd als de onderdelen en resultaten van een aparte ontwerpfase. Op die manier kon de overige feedback van respondent 7 in samenhang met de feedback van de overige respondenten geanalyseerd worden. De data is in een aantal stappen geanalyseerd (zie tabel 2). De data zijn in een eerste ronde initieel gecodeerd. Daarbij zijn de data open benaderd en vervolgens ook gecheckt op de thema's die vanuit de ontwerpprincipes zijn geformuleerd (zie tabel 3). Vervolgens is een codeerschema opgesteld door de structurering van de thema's die in de interviews naar voren kwamen, de *emergent* thema's, en de thema's uit het theoretisch kader (zie tabel 4). In de tweede codeerfase is een gefocuste codering uitgevoerd. Voor de gefocuste codering zijn de *emergent* thema's ondergebracht bij initiële codes vanuit de theorie of toegevoegd als een nieuwe code (zie tabellen 6 en 7). Na de gefocuste codering zijn de data verzameld per respondenten en gecodeerd (zie bijlage 10). Vervolgens zijn de data geherstructureerd per thema en respondent (zie bijlage 11). In de bevindingen worden interpretaties van de geanalyseerd en gesctruureerde data gepresenteerd en vertaald naar aangescherpte ontwerpprincipes.

⁴⁶ Kathy Charmaz, 'Grounded theory as an Emergent method', in: Hesse-Biber en P. leavy (red.), Handbook of emergent methods 155-172, (New York, 2008), 164.

Tabel 2. Schematische weergave analyseproces

Analytische stappen	Analytisch proces	Strategie	Weergave
1. Identificeren van theoretische thema's en <i>emergent</i> thema's	Formuleren van initiële codes en verzamelen van <i>emergent</i> thema's	Initiële codering	Tabellen 3 en 4
2. Interpreteren en structureren van codes en thema's uit stap 1	De theoretische en <i>emergent</i> thema's interpreteren en structureren op basis van frequentie en significantie om tot een codeerschema voor codeerfase twee te komen.	Gefocuste codes formuleren	Tabel 5
3. Analyseren en categoriseren	Data uit de interviews wordt geanalyseerd en gecategoriseerd aan de hand van de gefocuste codes per respondent	Gefocuste codering en analyse	Bijlage 10 en tabel 6 en 7
4. Herstructureren	Herstructureren van de data per respondent naar structuur per thema en respondent voor het overzichtelijk kunnen interpreteren van de data.	Herstructureren van de data	Bijlage 11

Tabel 3. Initiële codes voor de analyse van de data over de toelichting op subjectificatie. Uit de ontwerpprincipes voor de toelichting zijn kernwoorden gehaald. Die hebben gediend als codes voor de initiële codering.

Ontwerpprincipes vanuit theorie	Initiële codes vanuit theorie
Het ontwerp geeft een voor docenten bruikbare theoretische introductie in de pedagogiek van Biesta door:	
het onderscheid en de relatie tussen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie toe te lichten.	kwalificatie, socialisatie en subjectificatie, drieslag
het theoretische concept van subjectificatie toe te lichten samen met de concepten subject-zijn, vrijheid, handelen en verantwoordelijkheid.	Subject, vrijheid, handelen, verantwoordelijkheid
toe te lichten wat in theorie mogelijke belemmeringen zijn voor het subject-zijn van een leerling.	belemmeringen
Biesta's kenmerken van subjectiverend onderwijs toe te lichten: onderbreken, vertragen en ondersteunen.	Onderbreken, vertragen, ondersteunen
de kernconcepten in de toelichting te voorzien van praktische en concrete voorbeelden.	voorbeelden
kwalificatie, socialisatie en subjectificatie voor te stellen als bewegingen die leerlingen kunnen maken in het onderwijs.	Richting, beweging

Tabel 4. Emergent thema's vanuit de data over de toelichting. In de eerste analyse van de interviews kwamen de volgende thema's op die niet direct te plaatsen waren onder de initiële codes vanuit de theorie.

Emergent thema's vanuit de data
1) Eigen onderwijsdoelen
2) Plannen van subjectificatie
3) Onderscheid subject/object
4) Ruimte voor subjectificatie in het Nederlandse onderwijs in het algemeen
5) Doel van de toelichting onduidelijk
6) Lengte van de tekst

Tabel 5. Initiële codes en emergent thema's voor de analyse van de data over het lesontwerp. Het ontwerpprincipe voor het lesontwerp is vertaald naar initiële codes. Uit het ontwerpprincipe zijn kernwoorden gehaald. Vanuit de theorie hangt subjectificatie altijd samen met kwalificatie en socialisatie en kenmerkt subjectiverend onderwijs zich door onderbreken, vertragen en ondersteunen. Daarom zijn die woorden ook als codes gehanteerd. Daarnaast kwamen zes thema's in de data naar voren die niet direct onder de codes vanuit de theorie gecategoriseerd konden worden.

Lesontwerp	
Ontwerpprincipe	Initiële codes
1) Het ontwerp maakt ruimte voor subjectificatie door leerlingen in een reële situatie in het verleden uit te nodigen en om in die situatie te handelen.	Reële situatie, handelen, subjectificatie, kwalificatie, socialisatie
Initiële emergent thema's	
1) Invloed van bronnen op handelingsruimte voor de leerling	
2) Beginsituatie van leerlingen / zwart-wit denken	
3) Eigen doelen met de les	
4) Historisch redeneren	
5) Contextualiseren	
6) Praktische feedback (tijd, logistiek, presentatie)	

Tabel 6. Gefocuste codes voor analyse van de data over de toelichting. Door de initiële codes en de emergent thema's te structureren is onderstaand codeerschema met codes en subcodes per thema opgesteld.

Thema	Code	Subcode
Kwalificatie	Kwalificatie	Verhelderend, onduidelijk, voorbeelden
Socialisatie	Socialisatie	
Subjectificatie	Subjectificatie	
Onderscheid socialisatie en subjectificatie	Socialisatie/Subjectificatie	
Onderwijs altijd werkend in drie richtingen tegelijkertijd: kwalificatie, socialisatie, subjectificatie	Drieslag	
Onderscheid subject en object	Subject/object	
Het plannen van subjectificatie	Plannen	
Eigen onderwijsdoelen van docenten	Eigen doelen	
Plannen van subjectificatie	Plannen	
Lengte van de toelichting	Lengte	

Tabel 7. Gefocuste codes voor analyse van de data over het lesontwerp. Door de initiële codes en de emergent thema's te structureren is onderstaand codeerschema met codes en subcodes per thema opgesteld.

Lesontwerp		
initiële codes	Code	
Kwalificatie	Kwalificatie	
Socialisatie	Socialisatie	
Subjectificatie	Subjectificatie	Ruimte
		Belemmering
Emergent thema's	Code	
1) Invloed van bronnen op handelingsruimte voor de leerling	Invloed bronnen	
2) Beginsituatie van leerlingen / zwart-wit denken	Beginsituatie	
3) Eigen doelen met de les	Eigen doelen les	
4) Historisch redeneren	Historisch redeneren	
5) Contextualiseren	Contextualiseren	
6) Praktische feedback (tijd, logistiek, presentatie)	Praktisch	

Bevindingen

De bevindingen worden hier per onderdeel gepresenteerd: de toelichting en het lesontwerp. Alle respondenten hebben dezelfde versie van de toelichting en het lesontwerp voorgelegd gekregen. Voor het laatste interview met respondent 7 zijn een aantal aanpassingen gedaan in de toelichting. Om de feedback van de respondenten in samenhang weer te geven en te analyseren, is gekozen om de feedback van respondent 7 niet in een aparte ontwerpfase weer te geven. De aanpassingen in het ontwerp en de feedback van respondent 7 op die aanpassingen worden wel apart benoemd.

Toelichting

Het doel van de toelichting is om docenten geschiedenis in de praktijk toepasbaar inzicht te bieden in de theorie rond subjectificatie en de drie doeldomeinen. Met uitzondering van respondent 7 waren alle respondenten niet of nauwelijks bekend met het werk van Gert Biesta en de theorie rond subjectificatie. Respondent 7 is juist expert in de theorie van Biesta.

Doel, lengte en complexiteit van de toelichting

Een relevant *emergent* thema was het doel van de toelichting tekst in samenhangt met de lengte en de algehele complexiteit van de tekst. Voor respondenten 1, 2, 3 en 7 was het doel van de toelichting niet helemaal duidelijk en zij koppelden de lengte en de complexiteit van de tekst aan het doel van de tekst. Dat de tekst bedoeld was om docenten inzicht te geven in de theorie rond subjectificatie en de drieslag van Biesta was duidelijk, maar het was niet duidelijk in welke context de toelichting gebruikt zou worden. Als docenten de toelichting direct in de lespraktijk als een soort lesplan moeten kunnen toepassen, dan zou de tekst korter, eenvoudiger en concreter moeten zijn (bijlage 11, respondent 2). Respondent 3 gaf weer aan dat het niet duidelijk was of de toelichting voor geschiedenisdocenten of voor onderwijs in het algemeen was bedoeld. Voor geschiedenisdocenten zouden er nog specifiekere voorbeelden in moeten volgens hem (bijlage 11, respondent 3).

De drieslag: onderscheid en relatie tussen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie

Uit de data blijkt dat alle docenten en vakdidactici kwalificatie en socialisatie weten te definiëren en te onderscheiden en rond deze thema's geen passages in de toelichting onduidelijk vonden (tabel 8). Dat kwalificerende doelen ook socialiserend werken, was helder (zie bijvoorbeeld tabel 8, respondent 5). Het onderscheid en de relatie tussen de socialiserende en de subjectiverende functies vonden meerdere respondenten lastiger te benoemen en toe te passen (zie tabel 8, respondent 2). In de toelichting is een

aparte sectie opgenomen die dieper ingaat op het onderscheid tussen socialisatie en specifiek identiteitsvorming en subjectificatie. Vanuit de theorie was op deze verwarring namelijk reeds geanticipeerd. Nadat bijvoorbeeld respondent 2 deze sectie had herlezen, lichtte hij het onderscheid en de relatie scherper toe (tabel 8, respondent 2). In de bevindingen over de interpretaties van subjectificatie, die in de volgende sectie worden gepresenteerd, kwam het onderscheid met socialisatie ook naar voren.

Tabel 8.

Respondent	De drieslag: onderscheid en relatie tussen de drie doeldomeinen
1 (docent)	[...] om tot een bepaalde relatie tot een onderwerp te komen, moet je het beheersen. Dus als dan dat als, als je dan een beheersingsniveau als kwalificeren zou omschrijven. Dan moet je dat wel kunnen. Je kan bepaalde dingen met een vijfde klas wel die je met een onderbouw niet kan. En dat heeft natuurlijk te maken met de mate waarin een leerling daar gekwalificeerd voor is om dat te kunnen snappen om te kunnen begrijpen om, de vocabulaire kennis al te hebben om... Nou ja, noem allemaal maar op. Dus inderdaad dan, dan zijn ze [kwalificatie, socialisatie en subjectificatie] , dan gaan ze hand in hand, ja.
	Ja, en je hebt bij geschiedenis hebben we wel dat we weet je de leert, of wat is het? De Cito doelen zijn dus historische kennis. En, en standplaatsgebondenheid en dat zijn allemaal dingen waarbij subjectificatie natuurlijk eigenlijk een rol speelt, want je moet je kunnen inleven in de ander en niet alleen kunnen inleven in de ander, maar ook in hoe de ander zich toen verhiel in relatie tot dingen om hem of haar heen toen, dus daar speelt het op zich wel mee, dus snapt Jantje wat Klaasje In de 14e eeuw overkwam, maar, ik vind, als je echt in die materie gaat, gaat het nog zoveel verder dan alleen maar dat.
2 (docent)	Dat dat, ik denk dat we het dan wel over hetzelfde hebben, namelijk wat ik helemaal in het begin zei. Kwalificatie, krijg jij de kennis en vaardigheden om verder een houding te kunnen vormen ten opzichte van culturele, politieke en sociale structuren. En als je met subjectificatie bent, dan ben je daar heel even uit en dan kijk je gewoon meer met een helikopter view dus op het geheel. En dan denk ik zo van, oké, ik sta hier. Dit is mijn houding ten opzichte van dat alles en. Waar sta ik dan? Wat is dan de ik in dat geheel? Dus. Dat is het, dus je hebt een houding en dan wordt je dan zoom je iets meer verder uit, dus het het het los halen van jezelf ten opzichte van de culturele, sociale en economische structuren en omstandigheden die je al kent.
3 (vakdidacticus)	
4 (docent)	
5 (docent)	Maar is onderdeel van wat op het eindexamen getoetst wordt niet ook socialisatie? Alles zijn keuzes die we, die we maken qua wat je inhoud moet leren. Is wat wij, maar ja, niet wij, maar wat de overheid belangrijk vindt, zeg maar. Dat is ook socialisatie.
6 (docent)	
7 (vakdidacticus en Biesta expert)	

Interpretatie van subjectificatie: verhelderende en onduidelijke elementen

Hoe alle respondenten subjectificatie interpreteerden in de interviews is opgenomen in tabel 9. Bij meerdere respondenten kwam naar voren dat zij subjectificatie interpreteerden als de functie van onderwijs die te maken heeft met de ontwikkeling van het ik, een identiteit of wie iemand is in de wereld. (tabel 9 respondenten 2, 4 en 6). Na het herlezen van de sectie in de toelichting over het onderscheid tussen socialisatie en subjectificatie, bleken zij subjectificatie beter uit te kunnen leggen. Subjectificatie als het loskomen komen van het 'ik' bleek daarvoor een verhelderende uitleg (tabel 9, respondenten 1 en 2). Respondent 3 legt het uit als 'deconstrueren'. Daarnaast wordt subjectificatie door respondenten 2, 3, 4 en 5 ook uitgelegd als een 'bewustwording van' of 'reflectie op' 'keuzes', 'de eigen positie' of 'houding' ten opzichte van 'anderen' en 'de wereld'. Voor deze respondenten was dus ook helder dat de onderbreking van het 'ik' wordt gevolgd door het zijn in relatie tot iets anders: het subject-zijn. De woorden 'reflectie' en 'bewustwording' werden door de respondenten regelmatig gebruikt, om te beschrijven hoe zij (aspecten van) subject-zijn interpreteren. Tot slot valt het op dat beide vakdidactici een ethisch aspect aan subjectificatie toekennen. Waar respondent 3 het benoemt als een optie, benoemt respondent 7 het als definiërend aspect.

Tabel 9

Respondent	Uitleg subjectificatie
1 (docent)	En wat ik een beetje heb begrepen is, hoe verhoud ik me tot de ander? En wat ik soms ingewikkeld vind dat het hier gaat over vrijheid . Terwijl in mijn beleving gaat het dus eigenlijk uit van niet zoveel vrijheid, omdat het beperkt wordt door de ander of de wereld om je heen , omdat je dus rekening moet houden met hē, je had die vraag, is dit, wat ik wenselijk vind voor mezelf en voor de wereld dus dat, dat je dus eigenlijk, er zit er zit een beperking aan. Dus dat daar, het is een beetje filosofisch, maar het is ook best wel filosofische materie, maar daar krijg ik een beetje, dat het een beetje botst in mijn hoofd.
	Ja, want daar ging het eigenlijk over dat onderbreken. Dat vond ik wel mooi, want je onderbreekt eigenlijk wie iemand is . Euh, zo van alles wat je hebt gedacht, of zo moet je nu even laten. En dan gaan we nu kijken wat er dan gebeurt en daarna hē? Dus vertragen en dan hoe verhoud jij je daartoe of zo, zeg ik het dan goed? Een beetje weet ik niet?
2 (docent)	[...] bij subjectificatie gaat het er dan over, oké, als ik die houding dan heb: Wie ben ik dan? En hoe sta ik dan dus in de wereld? Dus bewustwording van het, van de eigen set aan houdingen die jij hebt binnen de binnen jouw leefwereld en binnen de wereld als grotere geheel.
3 (vakdidacticus)	[...] subjectificatie gaat eigenlijk over de momenten waarop je je als mens afvraagt van goh, wat vind ik hiervan? En wat betekent dit voor mij hē? Dus een soort soort ja iets wat je raakt uit de buitenwereld en wat je vragen doet stellen over ja over je eigen positie en ja, misschien je morele positie , maar ook je, nou gewoon alweer je identiteit hē, dus het is eigenlijk als je misschien een soort ook een beetje een soort deconstruerende activiteit die dan plaatsvindt.
4 (docent)	Ik vind dat subjectificatie individuele persoonsontwikkeling is in het onderwijs en dat het er om gaat dat je, dat er ruimte is voor de ontwikkeling van het individu en voor verantwoordelijkheid en eigenheid .
5 (docent)	Ja en ik denk dat het dan nog iets verder gaat [...] dat je dan een verschil hebt tussen, of ja, je hebt zeg maar de leerling en die maakt allerlei keuzes en dat is allemaal gebonden aan wie die persoon is en context enzo en dat het gedeelte subjectificatie is dan dat de leerlingen zich bewust wordt van hoe het dan komt dat diegene bepaalde keuzes maakt en welke andere opties er zijn en hoe diegene tegenover de wereld staat in de zin van oké, dus ik kies dit heeft, dat is dat vanwege mezelf. Is dat vanwege de ander ? Zoiets?
6 (docent)	Nou wat ik bij zulke subjectificatie voor namelijk denk, is dat het gaat om het creëren van identiteit bij de persoon en voornamelijk dat dat creëren door die persoon zelf gebeurt en dat jij daar dan als docent zijnde de middelen voor aanreikt om tot een bepaalde identiteit te kunnen komen. En hoe die identiteit er dan uitziet, dat kan een docent niet bepalen. Dat is aan die persoon zelf, maar je kan wel openingen creëren tijdens je les om dat te laten gebeuren en ik denk dat dat ook dan het doel is van het onderwijs dat je daar zoveel mogelijk momenten voor pakt. Alleen hoe die momenten er dan uitzien, dat is dan aan de docent zelf om dat te bepalen. En dat is natuurlijk ook, per vak is dat anders hoe dat eruit komt te zien, Maar het gaat er voornamelijk om bij subjectificatie, denk ik, dat je dan mogelijkheden creëert, zodat een leerling zichzelf kan ontdekken wie hij of zij dan is in de wereld ook.
7 (vakdidacticus en Biesta expert)	Het creëren van een situatie waarin leerlingen voor een normatief vraagstuk komen te staan. [...] Het moment waarin een leerling een keuze maakt, goed of rechtvaardig, die mogelijke consequenties heeft voor de leerling zelf en voor anderen om de leerling heen of veel verder. En dus gevolgen heeft voor de toekomst .

Voorbeelden

Het gebruik van de voorbeelden werd door bijna alle respondenten benoemd. Wanneer voorbeelden werden gebruikt in de toelichting werd dat meestal als verhelderend ervaren (bijlage 2, respondenten 2, 5 en 6). Het voorbeeld van de tuin werd als behulpzaam aangemerkt, maar ook als niet erg bruikbaar voor de praktijk van geschiedenisonderwijs in een klaslokaal (bijlage 4, respondent 2). Daarnaast gaven meerdere respondenten aan dat een voorbeeld bij elk kernconcept verhelderend zou werken (bijlage 2, respondenten 2, 5 en 6). Die suggestie is in het tweede ontwerp doorgevoerd. Het tweede ontwerp is alleen aan respondent 7 voorgelegd. Zijn feedback op de voorbeelden was dat die niet altijd even behulpzaam waren. ‘Kritisch denken’ als voorbeeld bij kwalificatie en ‘de universele rechten van de mens’ bij socialisatie noemde hij complexe voorbeelden (zie bijlage 6). Over onderwijs in Nazi-Duitsland als voorbeeld onderwijs waar weinig tot geen ruimte was voor subjectificatie, koppelde respondent 7 terug dat met dat voorbeeld kwalificatie en socialisatie tot iets heel beladen worden gemaakt. Dat is volgens hem niet nodig. Respondent 7 suggereert ook om gebruik te maken van de vergelijking die Biesta zelf trekt tussen Adolf Eichmann en Rosa Parks.

De plaats van subjectificatie in het Nederlandse onderwijs in het algemeen

In de gesprekken over de toelichting kwam in de interviews een aantal keer de ruimte voor subjectificatie in het Nederlandse onderwijs in het algemeen naar voren (tabel 10). Het lesontwerp waar zij gevraagd worden over na te denken, vind plaats in de context van het Nederlandse onderwijs als geheel. Respondent 1 benoemt de rol die de focus op toetsing heeft op de doelen die in het onderwijs en in haar lessen worden gesteld. Ze geeft aan dat subjectificatie niet toetsbaar is en dus ook geen plek kan hebben in de eindexamens, waar haar school wel op gericht is. Respondent 4 vindt ruimte maken voor subjectificatie een uitdaging, omdat het niet iets is waar ze door haar school op wordt beoordeeld en met leerlingen is ze veel bezig met voorbereidingen op de eindexamens. Respondent 7 geeft aan dat er altijd sprake is van subjectificatie bij leerlingen in het Nederlandse onderwijs, maar dat er volgens hem meer ruimte voor mag zijn. Hij benadrukte daarbij dat leerlingen daar meer toe uitgenodigd kunnen worden, in plaats van dat docenten het aan henzelf overlaten.

Tabel 10

Respondent	De plaats van subjectificatie in het Nederlandse onderwijs in het algemeen
1 (docent)	Want je het is dus totaal afhankelijk per persoon, dus je kan het niet kwalificeren, dus je, als het een doel is van het onderwijs dan is het een soort subdoel en het is, we kunnen het belangrijk vinden en we kunnen het meenemen en ik, ik moet zeggen, de opdracht er ligt, echt heel erg tof. Ik zou hem echt wel graag ook willen doen een keer, met al die verschillende bronnen. Maar dat, je kan, je kan het niet echt toetsen, tenzij, kijk in Engeland heb je van die A-levels, dat zijn dan hele essays die ze moeten schrijven, weet je wel. Daar zou dat nog meer in kunnen, maar In de toetssystemen, zoals wij het hanteren binnen het vak geschiedenis, onze school gericht op de examendoeleinden van het cito, valt dat eigenlijk amper te toetsen en daar merk ik dat sommige lessen, dus als het gaat over grote onderwerpen als mensenrechten of genocide, of weet je dit soort hele emotioneel beladen-achtige onderwerpen, dat ik, dat ik dus ook niet per se een leerdoel stel. Heb je het behaald? Begrijp je dat het erg is dat er een volkerenmoord is geweest? Dat is mijn doel niet.
2 (docent)	
3 (vakdidacticus)	
4 (docent)	Met het eindexamen voor je, ben je alleen maar bezig met leerlingen met vragen oefenen en leren wat ik moet leren en de leerdoelen bespreken en daarbinnen subjectificatie vinden is, is wel een hele een hele grote uitdaging. [...] Is het dan? Ja, ik denk dan best wel vaak als leerlingen dan aan mij kenbaar maken dat ze het dat het ze niks boeit, dan denk ik ook, ja, prima, jij zit In de bovenbouw. Ik heb mijn examen al gehaald, de classic, maar ik word er wel op beoordeeld als docent, mijn baan hangt van hun presteren af. Dat is wel lastig als in ik word daar [subjectificatie] niet op beoordeeld.
5 (docent)	
6 (docent)	
7 (vakdidacticus en Biesta expert)	Er is al heel veel subjectificatie in het Nederlands onderwijs, zowel door docenten als door leerlingen. En, ik denk dat heel veel leerlingen subject zijn. Gelukkig. Maar dat kan wel, dat kan nog wel gestimuleerd worden. Dat kan nog wel een grotere plek krijgen in het onderwijs. In plaats van dat we dat aan leerlingen zelf te laten.

Subjectificatie als beweging visualiseren

Uit het theoretisch kader kwam naar voren dat voor het inzichtelijk maken van subjectificatie, het verhelderend kan werken om onderwijs voor te stellen als ruimte waarin leerlingen en docenten in beweging zijn en invloed uitoefenen op elkaars beweging. In de eerste versie van de toelichting was dat inzicht verwerkt in een korte alinea tekst (zie bijlage 2). In de focusgroep met respondenten 4, 5 en 6 bleek het verhelderend te werken om meer aandacht te besteden aan het voorstellen van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie als soorten bewegingen die leerlingen kunnen maken in het onderwijs. Tijdens die uitleg hielp het de respondenten om die bewegingen te visualiseren door middel van tekeningen met lijnen en pijlen. In het tweede ontwerp van toelichting dat aan respondent 7 is voorgelegd zijn daarom tekeningen gemaakt om subjectificatie in termen van beweging te visualiseren (bijlage 5). Alleen respondent 7 heeft feedback gegeven op de tweede versie met de visualisaties en gaf aan de tekeningen als “visueel heel helder” te ervaren (zie bijlage 6).

Het lesontwerp

Het lesontwerp werd uitgekozen op basis van een enkel ontwerpprincipe: 'Het ontwerp maakt ruimte voor subjectificatie door leerlingen in een reële situatie in het verleden uit te nodigen en om in die situatie te handelen.' In de interviews is de respondenten gevraagd of en hoe zij in het lesontwerp ruimte verwachtten te maken voor subjectificatie. Na analyse van de data zijn de volgende bevindingen gedaan.

Ruimte en belemmeringen voor subjectificatie

De ruimte en de belemmeringen die docenten zagen in het lesontwerp voor subjectificatie (tabel 11), worden samen in deze sectie besproken. In sommige onderdelen van de les zagen docenten namelijk zowel ruimte als belemmeringen voor subjectificatie.

Meerdere respondenten (2, 3, 5 en 7) gaven aan dat in de les ruimte wordt gemaakt voor subjectificatie door de leerlingen een afgewogen keuze te laten maken: namelijk Paul Salitter wel of niet aannemen op basis van een afgewogen oordeel. De leerlingen een vraagstuk voorleggen zonder 'goed' antwoord, wordt dus gezien als een manier om ruimte te maken voor subjectificatie. Leerlingen benaderen dat vraagstuk door eerst de opties in kaart te brengen: aannemen of afwijzen. Vervolgens gaan leerlingen een oordeel vormen door in meerdere rondes een aantal bronnen over Paul Salitter, een bron over Hilde Sherman en een aantal contextkaarten te lezen en telkens een tussenoordeel te vormen. Respondenten zagen in deze benadering van het vraagstuk mogelijkheden en belemmeringen voor subjectificatie.

Respondenten 2, 3 en 6 zagen daarnaast ruimte voor subjectificatie in het moment dat leerlingen in de getuigenissen van Salitter en Sherman delen gaan markeren die zij kenmerkend vinden. Respondent 2 zou in die opdracht een nuance aanbrenge. 'Kenmerkend' zou voor hem suggereren dat er een juist antwoord is op de vraag. Hij zou 'kenmerkend' veranderen in 'wat spreekt je aan' of 'wat valt je op' om leerlingen vrijer te laten (tabel 11, respondent 2).

Tot slot werd de waardenkaart gezien als zowel belemmerend als ondersteunend voor subjectificatie. In de opdracht moeten leerlingen waarden kunnen benoemen, beoordelen en uiteindelijk een eigen afgewogen moreel oordeel geven. In de les krijgen zij daarvoor een kaart met lijst van waarden. Respondent 5 geeft aan dat het lastig kan zijn voor leerlingen om dan andere waarden te kiezen dan op de kaart staan, terwijl ze ook eigen waarden zouden moeten kunnen noemen. De kaart kan helpen om leerlingen in te laten zien wat waarden kunnen zijn, maar kan ook sturen welke waarden in de les naar voren komen (tabel 12, respondent 5).

Verder voorzagen de respondenten voornamelijk ruimte en belemmeringen voor subjectificatie in de manieren waarop leerlingen worden gevraagd zich historisch in te leven en te contextualiseren en in de aard van de bronnen in de opdracht. De bevindingen rond die thema's worden in de volgende secties besproken.

Tabel 11

Respondent	Ruimte voor subjectificatie
1 (docent)	
2 (docent)	Ja bij (1)c, welke waarden liggen onder de verschillende argumenten? Dan zou je dus voor jezelf ook na gaan denken, welke waarde vind ik belangrijk?
	Ik denk dat we het reflecteren op dat oordeel is hoofdzakelijk subjectificatie.
	En dan zou je kunnen reflecteren van, maar oke, jullie hebben dat als groepje uitgekozen, maar hoe sta je daar zelf in? Dat is een onderbreking in principe.
	Highlight 3 delen van de tekst die jou aanspreken. Dat is leuker. Als je: highlight 3 delen uit de tekst die die die voor jou of die dit die bij jou het meeste emotie oproepen of iets dergelijks en dan daarna is de vraag, welke feiten vertellen die stukken je over de persoon Salitter. Want dan zijn ze ook al bewust bezig met oké het het sprong voor mij het meeste eruit, en wat zegt dat dan over hem?
3 (vakdidacticus)	Dat highlighten is een belangrijke activiteit of gewoon kijken en daar mogen ze zijn ze ook vrij in, hè? Dat vind ik dus ook een hele fijne. [...]
	Ja ja ja, het is interessant dat ik ik schreef bij jouw tekst van hé dilemma's in in in de grote zin van het woord, die bieden natuurlijk precies die mogelijkheid om te onderbreken, hè? Een dilemma onderbreekt, het vertraagt hè? Dus die juist dat en en en juist Dat is. In de In het geval van leerlingen, dus in zekere zin, dat zit door het zo introduceren van dat dilemma en het scherp krijgen van ja twee mogelijke keuzes .
4 (docent)	Dat je bespreekt wat waarden zijn en waarom het bij geschiedenis belangrijk kan zijn om daarover na te denken. Dat vind ik dan subjectificatie, want een leerling mag ook vinden dat dat niet belangrijk is .
5 (docent)	Nou " beïnvloedt dit mijn keuze ", dus dan gaan ze en ik denk dat dat misschien een, en ik weet niet of dat een onderbreking of vertraging is, maar ze moeten gaan nadenken of dat [het bronmateriaal dat in verschillende stappen wordt aangereikt] invloed heeft voor de ja, voor het pad waar ze nu op zitten of het of de richting die ze nu aannemen ten opzichte van wat ze in de eerste ronde hadden gedaan.
6 (docent)	Wel kijk, bijvoorbeeld bij ronde twee moet je in de tekst drie delen highlighten die je kenmerkend vindt. Maar dat is dus wel subjectificatie, want de leerlingen mogen dus zelf bepalen wat zij kenmerkend vinden. Dat is top, want veel vrijheid om te bepalen welke dingen ze kenmerkend vinden . [...]dus ik denk dat daar juist veel keuzemogelijkheden zijn voor leerlingen om bepaalde dingen eruit te pikken die voor hun, die voor hun identiteit kenmerkend zijn en dat dat per persoon per leerling gaat verschillen.
7 (vakdidacticus en Biesta expert)	Nou allereerst wel, want je zet leerlingen in een positie waarin ze een keuze moeten maken en dan morele keuzes moeten maken, omdat ze niet iemand gaan beoordelen op kwalificatie als politiecommandant of misschien ook, maar ook dat iemand gaat beoordelen en dat zou ik ook wel subjectieverend noemen. Dus het uitgangspunt vind ik, vind ik fantastisch.

Tabel 12

Belemmeringen voor subjectificatie

Respondent	Belemmert subjectificatie
1 (docent)	Ik weet nog wel dat, je mocht nooit je politieke voorkeur geven of zo. Dat doe ik ook niet, maar ik kan af en toe wel laten merken dat ik iets vind. Ja, waardoor je misschien weinig ruimte overlaat om leerlingen zelf te laten bedenken wat zij eigenlijk vinden .
2 (docent)	Oké, in hoeverre beïnvloedt deze nieuwe informatie de beslissing van de adviescommissie? Maar zij zijn de adviescommissie, toch? Dus dan moet je gewoon in hoeverre beïnvloedt deze nieuwe informatie jullie beslissing als als advies commissie.
	Ze haten begrijpend lezen . Dus highlight 3 delen uit de tekst die je kenmerkend vindt voor dit verslag. [...] Begrijpend lezen is alles behalve vrij. Dus als ze eenmaal in de begrijpend lezen modus gaan wat ze bij Nederlands heel veel doen, dan zijn ze niet echt mee. Dan denken ze: er is een juist antwoord. En als je zegt highlight 3 delen uit de tekst die ik kenmerkend vind voor dit verslag, dan denken ze meteen, oké, er is een juist antwoord . [...]
3 (vakdidacticus)	
4 (docent)	Dus ik, ik denk dat ik denk dat het heel mooi is als een open blik hebben, maar ik denk dat we ook niet moeten, inderdaad moeten vergeten dat heel veel leerlingen gewoon ontzettend zwart wit denken . [...] Ja, ik denk dat zij niet de de de mentale capaciteiten al hebben om dit aan om dit op over dit onderwerp het grijze gebied in te stappen.
	En dan zou je inderdaad ja precies, want dan geef je al invulling [met de waardenkaart] aan die waarden lijkt me. Dus als je dat aan een leerling overlaat, welke waarde vind jij dan belangrijk dan ze daar eerst over na gaan denken?
5 (docent)	De waardenkaart is dan wel weer gekaderd . 'En kiest uit deze waarden' Dat is dan lastig voor leerlingen denk ik om andere waarden te kiezen dan degene die in de waardenkaart staan. [...] Of dan zouden ze daar ook zelf op kunnen komen moeten kunnen komen of jij geeft in ieder geval die vrijheid dan, dat ze hun eigen warden mogen bedenken.
6 (docent)	
7 (vakdidacticus en Biesta expert)	Ja en ik vond zwaarte van de van de bronnen alleen wel, anders voelt het niet als een hele overtuigende sollicitatiebrief. Ik dacht niet, oh ja, nu ga je moreel echt anders kijken naar, naar deze persoon , ook, omdat ik allerlei hoofdinspecteurs en en en officieren van de politie [referenties van Salitter in zijn sollicitatie brief] niet ken en en ook zou wantrouwen.

Contextualiseren en historische inleving in functie van het maken van een afgewogen oordeel in een historisch moreel vraagstuk

In de introductie op het opdrachtenblad voor de leerlingen worden leerlingen uitgenodigd om een rol te vervullen als adviseur in een commissie voor personeel van de politie in Düsseldorf in 1947. Respondent 2 gaf aan dat leerlingen, in bijvoorbeeld ronde 2 vraag 4, duidelijker aangesproken kunnen worden als

adviseurs. Respondent 6 geeft aan dat het benadrukken van de rol als adviescommissie kan helpen om leerlingen een afgewogen oordeel te laten geven.

In de manier waarop een rol aannemen in het verleden ruimte kan maken voor subjectificatie, zagen respondenten mogelijkheden en belemmeringen. Contextualiseren en historische inleving speelden daarin een rol. Respondent 4 geeft aan dat zij verwacht dat leerlingen 'zwart-wit' denken in de context van de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust en hun oordeel over mensen met een nazi-verleden waarschijnlijk al klaar hebben. Daarnaast verwacht ze dat sommige leerlingen zelfs zullen weigeren om zich in te leven in een voormalige nazi. Daarnaast gaf respondent 7 aan dat hij verwacht dat het onderwerp van de les zo maatschappelijk beladen is, dat leerlingen denken dat ze Salitter wel moeten veroordelen voor zijn acties. Wat respondenten 4 en 7 aangeven is dat leerlingen enerzijds een eigen normen en waarden meenemen in hun rol in het verleden en anderzijds sociale druk ervaren in het uitspreken van een moreel oordeel over dit onderwerp. De vraag is of docenten verwachten dat de bronnen leerlingen tot een andere keuze kan bewegen. Daar zal in de volgende sectie uitgebreider op worden ingegaan. Tot slot geeft respondent 7 geeft aan dat hij het fantastisch zou vinden als leerlingen zich zouden inleven in een ander, maar dat dat een socialiserend doel is en niet subjectificatie.

Respondent 5 benoemt een spanning tussen het inleven in een historisch persoon en het kunnen uiten van eigen gedachten (tabel 13, respondent 5). Respondent 3 geeft aan dat er een spanning zit tussen historisch redeneren en historische inleving, omdat presentisme eigenlijk in de weg staat van het kunnen oordelen en inleven in mensen in het verleden. Wat respondent 3 uit die spanning wenst te bereiken, is dat leerlingen zich bewust zijn van presentisme en het verschil tussen hedendaagse waarden en historische waarden.

Tabel 13

Respondent	Contextualiseren en historische inleving
1 (docent)	
2 (docent)	Oké, in hoeverre beïnvloedt deze nieuwe informatie de beslissing van de adviescommissie? Maar zij zijn de adviescommissie, toch? Dus dan moet je gewoon 'In hoeverre beïnvloedt deze nieuwe informatie jullie beslissing als <u>als</u> advies commissie?'
3 (vakdidacticus)	En wat betekent het nou om een oordeel in 1947 te stellen? Wat we natuurlijk helemaal niet kunnen, dus per definitie is deze opdracht faalt in ad ultimo maar, en hoe zou, hoe verhoudt zich dat nou tot mijn positie nu hè? Die dat onderscheid en dat tijds onderscheid is, daar denk ik ook een hele belangrijke.
	Maar ik vind dat ook heel moeilijk, omdat ik dat dus ook niet. Ik ken niet de, ik ken niet de die die die commissie zelf, want ik heb ook wel eens gedacht, ja, het zou ook een geallieerde groep kunnen zijn, dus dat dat geen door Duitsers bemande. Het is 1947.
	Ja, maar want, dat is het historisch redeneren, hé. Ik kan dit [een moreel oordeel vellen in het verleden] niet goed. Als ik dit echt als hè? Vanuit een historisch perspectief zou aanvliegen. Kan ik dit niet goed. Als als leerlingen tot die tot dat inzicht [presentisme] komen, dan zou ik als gelukkig mens naar huis gaan."
4 (docent)	Het is gevaarlijk, want ik heb dat ook niet gedaan en dan krijg je wel echt. Je kan echt veel commentaar krijgen van leerlingen die het weigeren om zich in te leven in een en een en een Nazi.
	Dus ik, ik denk dat ik denk dat het heel mooi is als een open blik hebben, maar ik denk dat we ook niet moeten, inderdaad moeten vergeten dat heel veel leerlingen gewoon ontzettend zwart wit denken. [...] Ja, ik denk dat zij niet de de de mentale capaciteiten al hebben om dit aan om dit op over dit onderwerp het grijze gebied in te stappen.
5 (docent)	Kijk, bij de derde stap ga ik echt in de huid van van Paul [Salitter] kruipen dus bij de derde vraag, dan staat er: wat vindt Paul Salitter belangrijk. Dus moet ik in zijn huid. Dus dan kan ik niet meer voor mijn gevoel gaan nadenken over wat ik zelf belangrijk vind. Maar ik denk dat bij 4 staat: In hoeverre beïnvloedt deze nieuwe informatie de beslissing van de adviescommissie? Dat ben jij, dus dat beïnvloedt jouw beslissing.
	Ik weet niet, ik verwacht dat misschien sommige leerlingen, als je dan vanuit de adviescommissie zo leest van: Ik heb alleen maar mijn plicht vervuld en ik zal mijn volledige persoonlijkheid in dienst stellen van de zaak. Dat ze dan wel de link leggen van, hé oh, misschien zou ik hier ook kunnen antwoorden van: Hij heeft gehandeld binnen de context van wat van hem verwacht werd. Ik denk dat dat later verdwijnt.
6 (docent)	Ik denk dat het wel in het inderdaad heel erg helpt om om de leerlingen heel erg duidelijk te maken dat het, dat je een advies moet uitbrengen, dus dat je volledig neutraal daarin moet gaan en dat je daarna pas kan inleven en oordelen.
7 (vakdidacticus en Biesta expert)	Hoe fantastisch is het als leerlingen zich inleven in een ander persoon? En, dat is misschien wel heel erg socialiserend, maar wel het doel dat ik heel erg nastreef, dat leerlingen in staat zijn om zich in te leven in een ander. Dat is dan niet subjectiverend, maar zie ik wel als goed onderwijs.
	Ik kan me voorstellen dat het voor leerlingen toch wel wordt ervaren als: ik moet kiezen voor het veroordelen van deze acties. En daarom is misschien de historische context van deze keuze ook wel te beladen.

De invloed van de bronnen op het maken van een afgewogen oordeel en de ruimte voor subjectificatie

In de opdracht worden leerlingen gevraagd om een afgewogen oordeel te vellen en meerdere respondenten gaven aan dat zij daar ruimte zagen voor subjectificatie. Echter, respondenten (5, 6 en 7) zagen voornamelijk in de selectie van bronnen belemmeringen voor het maken van een afgewogen oordeel. Zij verwachten namelijk dat de bronnen leerlingen voornamelijk zullen sturen richting het oordeel van 'niet aannemen'. In de sollicitatiebrief en in het transportverslag van Paul Salitter zagen de respondenten wel een aantal aanknopingspunten die leerlingen kunnen bewegen tot een genuanceerd beeld van Salitter. Maar als dat al het geval zou zijn, dan zou dat genuanceerde beeld door de getuigenis van Salitter zelf (hij maakt daar racistische opmerking over Joden) en Hilde Sherman weer verdwijnen (tabel 14). Meerdere vroegen zich daarom wat dan de bedoeling van de opdracht is: leerlingen worden voor een keuze gesteld, maar de informatie die zij krijgen biedt weinig ruimte om een afgewogen keuze te maken respondenten (tabel 12, respondenten 4, 5, 6 en 7). Zij gaven daarom aan dat het zou helpen als leerlingen nog een andere bron zouden krijgen, die kan zorgen voor een evenwichtiger beeld.

Tabel 14

Respondent	Bronnen
1 (docent)	
2 (docent)	
3 (vakdidacticus)	Als je dat verslag van Hilde Sherman leest, denk je jeetje, maar er mist vooral heel veel. [...] Ik moet eigenlijk meer weten van wat hij in de oorlog had gedaan. Vervolgens ja, maar dit is nog alleen maar zijn eigen verhaal, en hè, ik heb eigenlijk toch nog wel, ja, ik kan niet echt zeggen of het zo gebeurd is, want hè. Nou, dat zijn natuurlijk mooie onderdelen van van historisch redeneren.
4 (docent)	Deze waarde vindt hij belangrijk. Als het niet historisch correct is, dus ze worden gekaderd om in de tekst die ze lezen waarden te zoeken. Ze kunnen niet gaan zeggen: Hij vindt het belangrijk om aan tafel te zitten met zijn gezin. Dat staat er niet. Als je hem... dat weet je niet, dus het is historisch, het is wel geschiedenis als in je bent wel, je bent wel met bronnen bezig. Je moet wel historisch accuraat blijven, dus ik denk dat dat dan.
5 (docent)	Ik weet niet, ik verwacht dat misschien sommige leerlingen, als je dan vanuit de adviescommissie zo leest van: Ik heb alleen maar mijn plicht vervuld en ik zal mijn volledige persoonlijkheid in dienst stellen van de zaak. Dat ze dan wel de link leggen van, hé oh, Misschien zou ik hier ook kunnen antwoorden van: Hij heeft gehandeld binnen de context van wat van hem verwacht werd. Ik denk dat dat later verdwijnt.
6 (docent)	Ik merk dat die, ik denk dat die leerlingen nog, misschien een bron nodig hebben waarin bijvoorbeeld staat dat dat gewone mensen ook vooral een baan hadden in Duitsland en hun werk deden.
7 (vakdidacticus en Biesta expert)	Dan had ik het dus niet per se het idee dat het een gelijke morele keuze was. Ik denk dat we leerlingen sturen richting niet aannemen. En dan is de vraag of het nog subjectificatie is.
	Nou ja, iets meer zwaarte aan de andere kant geeft iets meer handvatten geeft aan de leerling om ook een andere keuze te maken en en iets meer gelijkwaardigheid tussen de twee keuzes te creëren. Waardoor het echt een keuze is en het echt aan de leerling zelf wordt gelaten.
	Voor leerlingen toch wel wordt ervaren als ik moet kiezen voor het veroordelen van deze acties. [...] Ik kan me voorstellen dat het voor leerlingen toch wel wordt ervaren als: ik moet kiezen voor het veroordelen van deze acties. En daarom is misschien de historische context van deze keuze ook wel te beladen.

Onderbreken, vertragen en ondersteunen als concrete kenmerken van subjectiverend onderwijs

Onderbreken, vertragen en ondersteunen zijn volgens Biesta concrete kenmerken van subjectiverend onderwijs. Vanuit de theorie zijn dit de meest praktische handvatten voor docenten om subjectificatie in de praktijk te brengen. Het woord 'onderbreking' werd wel meermaals gebruikt. Een aantal keer werd 'vertraging' en 'ondersteuning' gebruikt. Maar de respondenten die het gebruikten konden niet een duidelijk onderscheid maken. Respondent 6 typeerde de afsluitende vraag in ronde 2, 3 en 4 als zowel een onderbreking als een vertraging. 'Even nadenken' en 'reflecteren' werden vervolgens genoemd als vormen van vertraging.

Conclusie

Uit de bevindingen kunnen meerdere conclusies worden getrokken over de toelichting en het lesontwerp. Hier worden de conclusies gepresenteerd per onderdeel. Een aantal conclusies zijn relevant voor het ontwerp en worden gepresenteerd als suggesties voor een eventueel herontwerp. Uit een aantal relevante bevindingen was geen duidelijke conclusie voor een herontwerp te trekken, maar kwamen wel relevante dilemma's naar voren. Die dilemma's worden hier genoemd, maar zullen in de discussie worden besproken in relatie tot de theorie.

Een toelichting op subjectificatie en de drieslag van Biesta

Het doel van de toelichting is om docenten een bruikbare theoretische introductie te bieden in de theorie rond subjectificatie en de drieslag van Biesta. Uit de bevindingen kan geconcludeerd worden dat nog niet duidelijk was wat 'bruikbaar' precies betekent. De toelichting kan in ieder geval niet ingezet worden als 'kant en klare' handreiking voor docenten om toe te passen in lessen. Het gaat hier dan ook om het verwerven van inzicht in een pedagogiek die raakt aan al het handelen van de docent. Een handreiking maken die docenten in het tijdsbestek van een gemiddelde lesvoorbereiding een direct toepasbaar inzicht biedt in die pedagogiek, is naar verwachting niet te realiseren. De toelichting bleek wel voor alle respondenten bruikbaar te zijn om in ieder geval in gesprek te gaan over subjectificatie en de drieslag. Aan de hand van de toelichting konden de respondenten tot een theoretisch startpunt komen om in gesprek te gaan over subjectificatie in de praktijk van het lesontwerp. De tekst van de toelichting kon op een aantal punten verheldering en voorbeelden gebruiken.

Ten eerste bleek het verhelderend te werken om tijdens de gesprekken terug te verwijzen naar de sectie over het onderscheid tussen socialisatie en subjectificatie. Om dat onderscheid helder te krijgen, hielp het om subjectificatie ook als een onderbreking van het 'ik' uit te leggen. Ten tweede werden de woorden 'reflectie' en 'bewustwording' door de respondenten regelmatig gebruikt, om te beschrijven hoe zij (aspecten van) subject-zijn interpreteerden. In de discussie zal dieper worden ingegaan op reflectie als aspect van subject-zijn. Voor nu wordt geconcludeerd dat 'reflecteren' en 'bewustwording' mogelijk bruikbare woorden zijn om aspecten van subject-zijn concreter te beschrijven. Ten derde viel op dat de twee vakdidactici, respondenten 3 en 7, een ethische dimensie toekenden aan subjectificatie. Respondent 3 is de maker van de opdracht en het doel van de opdracht was om leerlingen een ethisch oordeel te laten geven. Het denken van respondent 3 werd mogelijk gekleurd door de context van de opdracht. Respondent 7 definieerde subjectificatie expliciet als een 'normatieve keuze'. Terwijl Biesta expliciet subjectificatie niet als normatief ziet. In subject-zijn hoeft zich geen normatieve keuze voor te doen. Het

is een moment waarin zich alle mogelijke manieren van 'zijn' een uitkomst kunnen zijn. In de discussie zal dieper op de kwestie in worden gegaan. Voor nu wordt geconcludeerd dat subjectificatie uitleggen als een normatieve keuze niet wordt opgenomen in de toelichting. Ten vierde bleek uit de focusgroep en in de feedback van respondent 7 op het tweede ontwerp dat het visualiseren van subjectificatie in termen van beweging verhelderend werkt. Ten vijfde kunnen de voorbeelden in de toelichting toegankelijker gemaakt worden. Dat kunnen voorbeelden zijn die duidelijker aansluiten bij zowel de kernconcepten als bij geschiedenisonderwijs. Complexe en beladen voorbeelden kunnen in een volgende versie vermeden worden. Tot slot kan geconcludeerd worden dat de respondenten in de praktijk geen duidelijk onderscheid zouden maken tussen onderbreken, vertragen en ondersteunen. Een handeling kan dus zowel onderbrekend, vertragend en ondersteunend zijn. In de toelichting kan daarom concreter en praktischer beschreven worden dat onderbreken, vertragen en ondersteunen kenmerken kunnen zijn van subjectiverend handelen en niet aparte handelingen hoeven te zijn. Dat zou ook schelen in het aantal begrippen dat in de toelichting is verwerkt.

Tabel 15. Aan de hand van de conclusies uit de bevindingen over de toelichting kunnen de volgende suggesties voor een herontwerp worden gedaan.

1	De sectie in de toelichting die ingaat op het onderscheid tussen socialisatie en subjectificatie en daarbij subjectificatie voorstelt als een onderbreking van het 'ik' of van 'de eigen identiteit', kan behouden blijven.
2	De verwoordingen 'reflectie', 'bewustwording' en 'een keuze maken' in relatie tot iets anders kunnen verwerkt worden in de uitleg over subject-zijn.
3	De visualisaties van subjectificatie als beweging die in het tweede ontwerp opgenomen zijn, kunnen behouden blijven.
4	Het ontwerp kan meer concrete voorbeelden gebruiken die duidelijker aansluiten bij de kernconcepten en de praktijk van geschiedenisonderwijs.
5	Subjectiverend onderwijs kan uitgelegd worden aan de hand van de kenmerken onderbreken, vertragen en ondersteunen. Maar het zijn slechts kenmerken en hoeven niet uitgelegd te worden als losstaande handelingen.

Lesontwerp

Dat het lesontwerp mogelijkheden biedt voor subjectificatie, waren alle respondenten het eens. Die ruimte wordt in de basis gecreëerd doordat de opdracht niet een 'goed' antwoord kent en leerlingen het morele vraagstuk op meerdere manieren kunnen beantwoorden. Vervolgens bleek dat de respondenten meerdere mogelijkheden en belemmeringen zagen voor leerlingen om het vraagstuk in vrijheid te benaderen en te beantwoorden. Ten eerste kan de opdracht om zelf 'kenmerkende delen van de tekst' kunnen in meer uitnodigende termen worden herschreven. Ten tweede bestond er twijfel of leerlingen gezien de maatschappelijke context rond het onderwerp zich historisch zouden kunnen inleven. De morele lading van het onderwerp speelt daar volgens de respondenten grote rol in. Als leerlingen zich zouden inleven en hun rol zouden contextualiseren aan de hand van de bronnen in de opdracht, dan zagen respondenten dat de beschikbare context een beperkte ruimte zou bieden om van de bestaande sociale orde af te wijken. De selectie van de bronnen voor de opdracht vormde daarom ook een punt van discussie. Leerlingen kunnen zelf kiezen welke informatie zij voor hun oordeel gebruiken, maar alle respondenten zien uit de bronnen maar een enkele optie naar voren komen: afwijzen. De respondenten suggereerden een extra bron op te nemen die de mogelijkheid biedt voor een genuanceerder perspectief op Salitter's verleden. Dit punt wordt meegenomen in de suggesties voor een herontwerp. Met de kanttekening dat een dergelijke bron misschien niet beschikbaar is. In dat geval in de contextkaarten kaarten meer informatie naar voren kunnen worden gebracht die een afweging in het voordeel van Salitter waarschijnlijker maakt, dan volgens de respondenten nu het geval is. Dat kan informatie zijn die bijvoorbeeld een pragmatische keuze waarschijnlijker maakt: in West-Duitsland was ook personeel met ervaring nodig. Dat kan ook informatie zijn die meer inzicht biedt in de manieren waarop in naoorlogs Duitsland met de denazificatie werd omgegaan: welke plek namen andere Duitsers met een soortgelijk verleden in de samenleving in?

Tabel 16. Op basis van bovenstaande conclusie kunnen de volgende suggesties voor herontwerp worden gedaan.

1	In het opdrachtenblad wordt bij ronde 2 vraag 1 herschreven in: Highlight 3 delen uit de tekst die jullie opvallend vinden of jullie aanspreken.
2	In de selectie van bronnen kan een extra bron of contextkaart worden opgenomen die een genuanceerder perspectief op Salitter mogelijk maakt.

Een relevant thema dat in interviews naar voren kwam, maar buiten de reikwijdte van dit onderzoek valt, is de ruimte die docenten zagen subjectificatie in het onderwijs in het algemeen. Dit thema zal in de discussie worden besproken, samen met de dilemma's die in de conclusie naar voren kwamen.

Het doel van dit onderzoek was tweeledig. Het onderzoek had als doel om de theorie van Biesta praktisch te maken voor docenten geschiedenis. Daarnaast was het doel om praktische inzichten op te doen over manieren waarop geschiedenisdocenten ruimte kunnen maken voor subjectificatie in een specifieke geschiedenisles. De praktische bruikbaarheid van de toelichting is nog onduidelijk. Om de praktische bruikbaarheid van de toelichting verder te testen, zou een duidelijker doel van toelichting geformuleerd moeten worden. Het onderzoek heeft wel een aantal bruikbare ontwerpprincipes opgeleverd voor het ontwerpen van een mogelijke toelichting die docenten op een toegankelijker manier inzicht biedt in de pedagogiek van Biesta. De toelichting functioneerde in het onderzoek ook als theoretisch uitgangspunt om geschiedenisdocenten na te laten denken over hoe zij in een specifiek les ruimte zouden maken voor subjectificatie. Uit de bevindingen over het lesontwerp konden slecht hele beperkte conclusies worden getrokken, twee suggesties voor een herontwerp, maar heeft wel praktische inzichten opgeleverd voor het herontwerpen van deze specifieke les en voor geschiedenislessen in functie van subjectificatie in het algemeen.

Discussie

Om de opbrengsten van dit onderzoek voor de theorievorming, verder onderzoek en verdere praktische toepassingen te duiden, moeten eerst een aantal beperking van het onderzoek benoemd worden. Uitspraken over mogelijkheden en belemmeringen voor subjectificatie in een geschiedenisles zijn door de respondenten gedaan met de context van een Nederlandse vwo bovenbouwklas voor ogen. Welke ruimte docenten voor subjectificatie daadwerkelijk voor zich zien, hangt naast die vrij algemene context sterk af van de individuele leerlingen, de klas en de school. Welke context de respondenten precies voor zich zagen wanneer zij uitspraken deden, is niet naar gevraagd. In een vervolgonderzoek zou een specifiekere context gekozen en beschreven kunnen worden. Daarnaast is in dit ontwerponderzoek een beperkt aantal ontwerpcycli doorlopen. Dat kan ervoor zorgen dat de ontwerpprincipes nog beperkte zeggingskracht hebben. Voor een vervolgonderzoek zouden de toelichting en de les dan ook nog een keer voorgelegd kunnen worden aan de respondenten. De toelichting kan daarnaast aan nog meer geschiedenisdocenten voorgelegd worden om een breder scala aan feedback op de bruikbaarheid te verzamelen. In volgende versies zou de aandacht uit kunnen gaan naar het verzamelen van meer toegankelijke voorbeelden bij de

kernconcepten en het verder testen van de bruikbaarheid van de visualisaties van subjectificatie als beweging.

Naast de ontwerpcriteria heeft dit onderzoek een aantal inzichten opgeleverd voor de theorievorming over het didactiseren van subjectificatie in het vak geschiedenis. Uit de theorie bleek dat het niet mogelijk was om didactiek aan te wijzen die ruimte maakt voor subjectificatie. De ruimte die docenten zien voor subjectificatie is namelijk verstrengeld met de kwalificerende en socialiserende doelen die zij hebben, de bestaande sociaal-culturele context van de leerlingen, de klas, de school en de maatschappij. Een algemeen bruikbare didactische strategie voor subjectiverend geschiedenisonderwijs heeft dit onderzoek dan ook niet opgeleverd. Toch staan docenten die ruimte willen maken voor subjectificatie voor de vraag hoe zij die ruimte kunnen plannen. Dit onderzoek heeft dan geen werkend plan opgeleverd, maar wel vragen en dilemma's die geschiedenisdocenten tegen kunnen komen wanneer zij in de gekozen of een soortgelijke les ruimte zouden willen maken voor subjectificatie.

In dit onderzoek werd dat geprobeerd in de vorm van een lesplan en in dat lesplan was het de bedoeling om ruimte voor subjectificatie te plannen door de leerling uit te nodigen in een situatie in het verleden en de leerling in die situatie te laten handelen. In de interviews over het lesontwerp kwam ter sprake dat het een mogelijkheid kan zijn, dat een leerling zich niet zou willen verdiepen in het leven van een voormalige nazi. Die ruimte geven, zou een voorbeeld van ruimte maken voor subjectificatie kunnen zijn. Dat gaat dan wel ten koste van de mogelijkheid voor die leerling om de ontmoeting met het onderwerp van de les aan te gaan en daar misschien andere manieren van zijn tegen te komen. Dus naast de afweging tussen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie, staat de docent ook voor de afweging: ten opzichte van welke onderdelen in mijn les laat ik ruimte voor subjectificatie toe?

Als een leerling ingaat op de opdracht in de les en de ontmoeting met in dit geval het verleden van Paul Salitter's aangaat, dan staat de docent voor de vraag: Hoe nodig ik de leerling uit om die ontmoeting met dat verleden aan te gaan en subject te zijn in die ontmoeting? Uit dit onderzoek blijkt dat die vraag weer twee andere vragen oproept. Ten eerste: Hoe presenteer ik het verleden aan de leerling en hoe bepaalt dat de ruimte voor subjectificatie? Dat leerlingen mogelijk gestuurd worden door de beschikbare bronnen over het verleden, valt niet aan te ontkomen. In een situatie in het heden wordt een leerling net zo goed gekaderd door de aanwezige context en kennis. Maar het toevoegen van meer perspectieven op een situatie, zoals meerdere respondenten suggereerden, kan ervoor zorgen dat leerlingen meerdere manieren van zijn in die situatie voor zich kunnen zien. Daarin zal de geschiedenisdocent altijd beperkt worden door de beschikbare informatie over het verleden. Maar er kan

wel creatief worden omgegaan met bronnen. In deze opdracht nemen leerlingen namelijk plaats in een commissie uit 1947, maar het verslag van Hilde Sherman, dat een ander perspectief bood, komt uit 1994.

Ten tweede: Hoe kunnen het subject-zijn in het verleden en het subject-zijn in het heden samen gaan en onderscheiden worden in een les waarin leerlingen worden uitgenodigd om te handelen in het verleden? En in hoeverre is het in functie van subjectificatie wenselijk om dat onderscheid te maken? In de bestaande vakdidactische literatuur zijn reeds inzichten en strategieën te vinden om leerlingen in staat te stellen om zowel perspectieven in het verleden als perspectieven in het heden op het verleden in te laten nemen en het onderscheid tussen die twee te bepalen.^{47 48 49} Bij het innemen van een perspectief in de functie van historische redeneren worden leerlingen eigenlijk gevraagd hun hedendaagse 'ik' (presentisme) achterwege te laten. Hoe meer historische context wordt gecreëerd voor het spelen van de historische rol, hoe meer de hedendaagse 'ik' uit beeld kan verdwijnen. Een aantal respondenten zagen dat als een belemmering voor subject-zijn. Maar de hedendaagse 'ik' kan in functie van subjectificatie ook van onderschikt belang zijn. Eidhof et. al. geven in hun bundel een aantal voorbeelden van lessen in functie van subjectificatie die gebruik maken van (historische) rollenspellen. Een rol oppakken zou volgens hen juist een manier kunnen zijn voor een leerling om even los te komen van het hedendaagse 'ik' en andere mogelijke manieren van zijn voor zich te zien. Om een leerling in die historische rol ook een historische 'ik' in het spel te laten brengen, kan het helpen om de rol niet helemaal voor leerlingen in te vullen. Toevallig is in deze opdracht geen context van de adviescommissie gegeven. Buiten de algemene historische context, zijn leerlingen dus vrij om hun rol in te vullen en te bevragen.

Daar bovenop kunnen leerlingen, als zij even hun hedendaagse 'ik' hebben achterlaten, uitgenodigd worden om die juist wel weer in het spel te brengen. Dan zouden zij naast subject-zijn in het verleden, ook subject kunnen zijn in het heden in relatie tot van het verleden. Dat wordt in deze opdracht al gedaan door de leerlingen te laten benoemen hoe hun oordeel in het heden zou verschillen van hun oordeel in de rol van de adviescommissie in het verleden. Daarnaast kunnen leerlingen in deze opdracht bijvoorbeeld ook uitgedaagd worden om zich in de rol van historicus tot het verleden te verhouden en bijvoorbeeld kritisch te zijn over de beschikbare bronnen en historische kennis over het onderwijs.

⁴⁷ Tim Huijgen, Carla van Boxtel, Wim van de Grift en Paul Holthuis, 'Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past', *Theory & Research in Social Education*.

⁴⁸ Bjorn Wansink, Sanne Akkerman, Itzel Zuiker en Hteo Wubbels, 'Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality', *Theory and Research in Social Education* 46 (2018) 4, 495-527.

⁴⁹ Carla van Boxtel & Jannet van Drie, 'Historical reasoning: conceptualizations and educational applications.', in S. A. Metzger, & L. McArthur Harris (Ed.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (2018) 149.

Bronkriek is in deze opdracht niet expliciet verwerkt, maar speelt wel een rol. Leerlingen zouden in deze opdracht en ook andere soortgelijke opdrachten door de docent uitgenodigd kunnen worden om meerdere rollen aan te nemen in en ten opzichte van het verleden. Binnen de temporele kaders en in de historiografie rond een onderwerp is namelijk sprake van een bestaande orde en dus ook een mogelijkheid voor leerlingen om zich wel of niet te voegen naar die orde. Daar zou dus ook ruimte kunnen zijn voor subjectificatie.

Een van de doelen van dit onderzoek was om docenten na te laten denken over hoe zij in een concreet voorbeeld de ruimte voor subjectificatie zouden plannen en zouden kunnen uitnodigen tot subjectificatie. Biesta's doel met zijn werk is namelijk dat in het onderwijs leerlingen meer gebruik zouden moeten kunnen maken van hun vrijheid. In de interviews is de rol van de docent daarin vaker benoemd als 'ruimte maken' en in mindere mate benoemd als 'uitnodigen'. Biesta gebruikt zelf ook wel het woord 'aanmoedigen'. Waar ruimte maken kan betekenen dat de docent even niet stuurt, kan aanmoedigen juist wel even sturen betekenen. In gesprek met respondent 7 kwam bijvoorbeeld naar voren dat leerlingen vaker nadrukkelijker gewezen kunnen worden op de mogelijkheid om misschien niet aan een verwachting of regel te voldoen. Hij hechtte daar belang aan vanwege de kracht van bestaande machtsstructuren in het onderwijs. Het doel van subjectificatie is niet dat leerlingen zich altijd afzetten van de status quo. Echter, volgens respondent 7 is die optie vaak minder waarschijnlijk in de context van een klaslokaal, en daarom kan een leerling vaker aanmoedig gebruiken om dat misschien wel te doen. In het bevragen van docenten naar manieren om subjectificatie te didactiseren, zou daarom in vervolg onderzoek meer aandacht besteed kunnen worden aan hoe zij leerlingen zouden aanmoedigen om ook af te wijken van de bestaande sociale orde.

In dit onderzoek was daarnaast sprake van een onderwerp met een van de meest en misschien wel het meest beladen historische onderwerp in de Nederlandse en Westerse geschiedenis. Het is heel waarschijnlijk dat docenten leerlingen helemaal geen ruimte willen geven en laat staan willen aanmoedigen om in relatie tot de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust af te wijken van de status quo. Anderzijds kan een controversieel historisch onderwerp frictie veroorzaken die juist ingezet kan worden om meerdere manieren van zijn ter sprake te brengen in het klaslokaal.⁵⁰ Aan geschiedenisdocenten is het te taak om te bepalen welk verleden zij hun leerlingen voorleggen en te bepalen of en hoe zij hen willen uitnodigen om subject te zijn in en ten opzichte van dat verleden. Daarvoor hebben zij ten eerste inzicht nodig in wat subjectificatie en goed onderwijs volgens Biesta is. Dit onderzoek heeft mogelijk een

⁵⁰ Saro Lozano Parra, Cok Bakker & Lucien van Liere, 'Practicing democracy in the playground: turning political conflict into educational friction', *Journal of Curriculum Studies*, 53 (2021) 1, 32-46.

concretere en meer praktisch toelichting opgeleverd om hen te helpen dat te doorgronden. Vanuit daar kunnen zij zelf door gaan denken over hoe zij dat in de praktijk zouden brengen. Uit de reflecties op de les over de Sollicitatiebrief van Paul Salitter kunnen zij inzichten en verdiepende vragen vinden voor het geven van soortgelijke lessen.

Tot slot zouden docenten en onderzoekers die verder aan de slag concreter en praktischer maken van subjectificatie en goed onderwijs volgens Biesta zich moeten afvragen in hoeverre zij het eens zijn met het mensbeeld dat Biesta heeft. Ik gaf in het kader van mijn eigen positionaliteit al aan dat ik twijfel of ik dat zelf al helemaal heb doorgrond. Wat mij opviel is dat veel respondenten subjectificatie zagen als een moment van 'een keuze', 'reflectie' en 'bewustwording'. Een manier die Biesta zelf gebruikt om een moment van subjectificatie te beschrijven is het moment dat iemand zich de vraag stelt: Is wat ik wens, wenselijk voor mijzelf, de ander en de wereld?. Hiermee wekt hij de suggestie dat subjectificatie inderdaad een moment is waar sprake is van een keuze en een reflectie op die keuze. Met deze woorden dreigt subject-zijn begrepen te worden als een denkende manier van zijn en daarnaast ook samen te hangen met het idee dat mensen een mate van vrije wil hebben. Ik geloof niet dat Biesta subject-zijn alleen als een denkende manier van zijn ziet. Hij spreekt regelmatig over meerdere manieren van zijn. Ik ben niet bekend met zijn standpunt in de filosofische discussie of mensen een vrije wil hebben. Dat uitdiepen gaat ook te ver voor dit onderzoek. Maar eenieder met zijn onderwijs het mens-zijn van zijn leerlingen voor ogen wil hebben, moet zich dus ook afvragen wat het betekent om mens te zijn. Het werk van Biesta en dit onderzoek kunnen startpunten zijn om daar buiten en in het klaslokaal mee aan de slag te gaan.

Literatuur

Boeken en artikelen

Akkerman, Sanne F., Arthur Bakker en William R. Penuel. 'Relevance of Educational Research: An Ontological Conceptualization'. *Educational Researcher* 50 (2021) 6, 416-424.

Biesta, Gert. *Beyond learning: democratic education for a human future* (New York 2006).

Biesta, Gert. *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (Meppel 2012).

Biesta, Gert. '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 (2009), 33-46.

Biesta, Gert. *Het prachtige risico van het onderwijs* (Culemborg 2015).

Biesta, Gert. 'On the Weakness of Education', *Philosophy of Education Yearbook* (2010).

Biesta, Gert. 'Why "what works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research'. *Educational Theory* 57 (2007) 1.

Biesta, Gert. *Wereldgericht onderwijs. Een visie voor vandaag* (Culemborg 2022).

Boxtel, Carla van, Jannet van Drie. 'Historical reasoning: conceptualizations and educational applications'. In S. A. Metzger, & L. McArthur Harris (Ed.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (2018) 149-176.

Drie, Jannet van, Boxtel, Carla van. 'Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past.', *Educ Psychol Rev* 20 (2008) 87-110.

Eidhof, Bram, Janssen, Maartje en Ris, Jelle. *Wereldgericht onderwijzen. Biesta in de Praktijk* (Rotterdam 2021).

Huijgen, Tim. *Balancing between the present and the past*. Ph. Diss. (Groningen 2018).

Huijgen, Tim. 'Contextualiseren kun je leren'. <https://didactiefonline.nl/artikel/contextualiseren-kun-je-leren> (4 september 2018) *Didactief online* (geraadpleegd 30 januari 2024).

Huijgen, Tim Carla van Boxtel, Wim van de Grift en Paul Holthuis, 'Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past'. *Theory & Research in Social Education*, 45 (2017) 110-144.

Kneyber, R. en J. Evers. *Het Alternatief. Weg met de Afrekencultuur in het Onderwijs*. (Amsterdam 2013).

Leur, Tessa de, Carla van Boxtel en Arie Wilschut. "'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education". *British Journal of Educational Studies* 6 (2017) 3, 331-352.

MacAllister, James. What should Educational Institutions be for?, *British Journal of Educational Studies*, 64 (2016) 3, 375-391.

Parra, Saro Lozano, Cok Bakker & Lucien van Liere. 'Practicing democracy in the playground: turning political conflict into educational friction'. *Journal of Curriculum Studies*, 53 (2021) 1, 32-46.

Plomp, Tjeerd en Nienke Nieveen. red., *Educational Design Research. Part A. An Introduction* (Enschede: SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), 2013).

Sandahl, Johan. 'Social Studies Education From the Socialisation, Qualification, and Subjectification Perspectives: A Proposed Synthesis', in: Niels Noergaard Kristensen (red.) *Political Identity and Democratic Citizenship in Turbulent Times* (Hershey 2020) 186-202.

Smets, Wouter. 'Dienstbaar verleden? Hoe een canon van Vlaanderen kan bijdragen tot goed onderwijs'. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid* 21 (2020) 3, 254-261.

Smets, Wouter. 'The purposes of historical canons in multicultural history education'. *Journal of Curriculum Studies* 56 (2024) 3, 303.

Straaten, Dick van. *Connecting past, present and future: The enhancement of the relevance of history for students*. Academisch proefschrift (Universiteit van Amsterdam 2018).

Straaten, D. van, A. Wilschut, R. en Oostdam. "Exploring pedagogical approaches for connecting the past, the present and the future in history teaching", *Historical Encounters*, 5 (2018) 1, 46-67.

Tosh, John. *The Pursuit of History* (Edinburgh 2010).

Visser, Alderik. *Persoonsvorming als curriculaire uitdaging?!*, SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (Enschede 2016).

Wansink, Bjorn, Sanne Akkerman, Itzél Zuiker & Theo Wubbels. 'Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality'. *Theory & Research in Social Education*, 46 (2018) 4, 495-527.

Wilschut, Arie, Dick van Straaten en Marcel van Riessen. *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2020).

Overig

Biesta, Gert. Persoonsvorming of subjectificatie? Een poging tot verdere verheldering. Wij-leren.nl. 15 juni 2015 (opgevraagd 8 november 2023, via: <https://wij-leren.nl/persoonsvorming-subjectificatie.php>).

IJsseling, Hester. Persoonsvorming en subjectificatie – Agora. 5 september 2015 ((opgevraagd op 30 januari 2023, via <https://hesterij.blogspot.com/2015/09/persoonsvorming-en-subjectivering-agera.html>).

SLO. Domein A Historisch besef, <https://www.slo.nl/handreikingen/havo-vwo/handreiking-se-geschiedenis/examenprogramma/domein-historisch-besef/> (geraadpleegd op 12 maart 2024).

Bijlage 1: Uiteenzetting *close-reading* *Wereldgericht Onderwijs*

Wat is goed onderwijs volgens Biesta?

In Biesta's meest recente werk *Wereldgericht onderwijs* stel hij onderwijs, in het kader van het boek, voornamelijk voor als de activiteit van het bewust en bedoeld pedagogisch handelen.⁵¹ Het is dus iets wat mensen doen met een bedoeling. Het draait hem hier niet om onderwijs als proces, maar om wat opvoeders doen en niet doen in het opvoeden van kinderen. Daarmee ontkent hij niet dat onderwijs als proces bestaat. Leerlingen leren en ontwikkelen zich in het onderwijs wel degelijk. Maar opvoeders moeten niet uitsluitend bezig zijn met de ontwikkeling en het leren van het kind, omdat het kind aan het einde van een les of schoolloopbaan altijd achter zal blijven met de vraag wat hij of zij met het geleerde zal doen. Biesta zet dus onderwijs dus in een pedagogisch perspectief. In dat pedagogische perspectief moet het gesprek over onderwijs verdergaan dan de vraag: hoe leren leerlingen?⁵² Daarom is voor hem de bedoeling en daarmee de richting van het onderwijs de centrale vraag en brengt hij met zijn werk niet het 'hoe' of het 'wat', maar het 'waartoe' van het onderwijs onder de aandacht.⁵³

Biesta laat vervolgens zien dat onderwijs in drie richtingen operationaliseert. Door Biesta ook wel doeldomeinen of functies genoemd: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. De functie van kwalificatie is de meest duidelijke en draait om de taak van het beschikbaar maken van kennis, vaardigheden en begrip van leerlingen.⁵⁴ Echter, elk aanbod van kennis en vaardigheden representeert de wereld, bewust of onbewust, op een bepaalde manier. Daarmee vertelt onderwijs leerlingen dus ook iets over wat waardevol wordt gevonden en de richting waarin de docent, de school of de maatschappij wenst dat leerlingen zich bewegen. Dat is tevens aan de hand, omdat het onvermijdelijk is om in het onderwijs om keuzes te maken. Naast kwalificerend heeft onderwijs dus ook altijd een socialiserende richting.⁵⁵ Socialisatie wijst de leerling dus vraag of iemand wel of niet past binnen een bestaande sociale groep. Dat kan een bewust gekozen groep zijn, zoals een bepaalde democratische samenleving met een bepaald beeld van burgerschap zijn of een christelijke gemeenschap met bepaalde waarden en normen. Het kan ook een onbewust gekozen groep zijn. Hoe dan ook wijst socialisatie de leerling in een richting om 'iemand' te zijn. 'Iemand' zijn, betekent dus ook 'iemand' niet zijn. Persoonlijkheid,

⁵¹ *Wereldgericht onderwijs*, 19.

⁵² *Wereldgericht onderwijs*, 18.

⁵³ Gert Biesta, *Beyond learning: democratic education for a human future* (New York 2006).

⁵⁴ *Wereldgericht onderwijs*, 78.

⁵⁵ *Wereldgericht onderwijs*, 79.

identiteit, talent, karakter zijn allemaal voorbeeld van begrippen die daarmee samenhangen. Hoewel na kwalificatie en socialisatie persoonsvorming vaak genoemd wordt als derde functie van onderwijs, valt persoonsvorming dus in het domein van de socialisatie. Als een leerling zichzelf vormt of wordt gevormd tot persoon, dan sluit dat automatisch andere mogelijkheden om persoon te zijn uit. Socialisatie gaat dus op elke niveau over in en uitsluiting. Biesta zegt niets en hoeft ook niets te zeggen over welke in- en uitsluiting goed of slecht is. Hoe onderwijs moet socialiseren vult hij dus ook niet in. Daar draait het hem namelijk niet om. Hij wil alleen aangeven dat naast socialisatie en dus leerlingen wijzen op een statische vorm van zijn, onderwijs leerling ook moet wijzen op een manier van zijn die draait om de manier waarop de mens in de wereld bestaat. Dat is dus een existentiële in plaats van sociale manier van zijn. Voor Biesta is subject-zijn de existentiële manier van zijn van de mens. Wat dat precies inhoudt volgens hem, zal in de volgende sectie uit een worden gezet. Wanneer onderwijs in de richting van het subject-zijn wijst en de leerling in de richting van zijn subject-zijn beweegt dan is er volgens Biesta sprake van subjectificatie.

In het onderwijzen zijn dus altijd drie richtingen aan de orde en die vinden tegelijkertijd plaats. Als een docent bijvoorbeeld leerlingen kwalificeert in kennis over de geschiedenis van de Nederlandse Republiek, dan zit daar tegelijkertijd een socialiserende richting in: in Nederland is het belangrijk dat je de vaderlandse geschiedenis kent. De leerling zal zich, als subject zijnde, ook op een eigen manier tot die kennis verhouden. Een plausibele manier zou kunnen zijn dat de leerling zich niet verder verdiept in de geschiedenis van de Republiek, omdat hij of zij zich niet geroepen voelt. Maar de leerling zit nou eenmaal in de les en is dus onderworpen aan de realiteit dat de les over de Nederlandse Republiek gaat. Wanneer de docent de kennis op een andere manier aanbiedt, zou de leerling zich wel geroepen kunnen voelen om zich bezig te houden met die kennis. Biesta stelt dus dat de driedoeldomeinen elkaar overlappen en dus altijd een rol spelen in onderwijs. Dat betekent dat een curriculum, een les of een werkvorm altijd tegelijkertijd kwalificeert, socialiseert en subjecteert. Biesta stelt daarnaast dat onderwijs subjectificatie centraal zou moeten stellen. Betekent dat bijvoorbeeld een docent dan altijd zijn werkvormen vanuit een subjectiverend doel moet ontwerpen? Nee, stelt Biesta. De werkvorm kan in de eerste plaats een kwalificerend doel hebben, maar de docent moet zich ook afvragen hoe in de werkvorm ruimte is voor de leerling om subject te zijn.

Kernconcept 1

Met opmerkingen [SL1]: Goed!

De drieslag van Biesta: onderwijs functioneert altijd als kwalificatie, socialisatie en subjectificatie en de drie functies werken op elkaar in. Docenten moeten dus bewuste keuzes maken in hoe en wanneer zij ruimte maken voor iedere functie.

Subjectificatie volgens Biesta

Dat het objectificeren van leerlingen problemen oplevert met de manier waarop zij bestaan, is reeds aangetoond. Biesta problematiseert dit ook. Onderwijs wijst leerlingen ergens op met bepaalde bedoeling. Naast de bedoeling om leerlingen in datgene te kwalificeren en te socialiseren, moet onderwijs ervan uitgaan dat de leerling als subject aan datgene kan verschijnen. In de zin van betekenisvolle bewegingen, kan de leerling zich dus naar de positie van subject ten opzichte van hetgeen de onderwijs aanbiedt, verschijnen. Subjectificatie is een term die door Biesta zelf is gemunt en is in dit kader dus te begrijpen als de beweging die de leerling kan maken naar een manier van zijn, namelijk subject-zijn. Hier komt degene die Biesta wil begrijpen en vanuit zijn ideeën wil werken, zijn specifieke idee van mens-zijn tegen.

Subject-zijn volgens Biesta

Voor Biesta bestaan mensen fundamenteel in relatie tot anderen en de wereld. Hij gaat in dat idee uit van Hannah Arendt. Arendt stelt dat de mens drie mogelijke condities heeft: arbeiden, werken en handelen. Arbeiden slaat op het overlevingsaspect van menselijke activiteiten: je eten verteren, slapen, ademen. Werken slaat op het productieve aspect van menselijke activiteiten: het realiseren van zaken in de wereld. Het draait om het vormgeven van de wereld, door bijvoorbeeld een gebouw te bouwen of kennis voort te brengen. In zijn in de wereld en dus ook in het vormgeven van de wereld, heeft de mens te maken met de pluraliteit van die wereld. De mens is per definitie niet alleen, maar deelt die wereld met anderen. De mens zit als het ware met andere wezens in de wereld rond een tafel.⁵⁶ Aan die tafel plaatsnemen en een interactie aangaan met het andere in de wereld is voor Arendt de meest fundamentele menselijke activiteit. Zij noemt die 'handelen'. Handelen is voor Arendt de activiteit waarin mensen de vrijheid hebben om initiatief te nemen en tegelijkertijd onderworpen zijn aan de manier waarop anderen hun initiatieven oppakken en ook zelf dingen ondernemen. In het handelen is de mens dus tegelijkertijd vrij in en onderworpen aan de wereld om zich heen of in de metafoor van de tafel: alles wezens die samen zitten hebben aan de tafel van de wereld kunnen zelf

⁵⁶ De metafoor van tafel van de wereld ontleen ik aan Wouter Pols uit: Wouter Pols, Werken, handelen en subjectiviteit', in Joep Berding (red), *Aan het werk met Hannah Arendt* (Leusden 2017) 46.

zaken ter tafel brengen en ingaan op inbreng van anderen. Subject-zijn betekent in dit opzicht dus een manier van zijn waarin de mens zowel vrij is in, als onderworpen is aan de pluraliteit van de wereld. Daarom liggen in het subject-zijn zowel de vrijheid als de grenzen van de vrijheid van mensen besloten. Het is dus niet de vrijheid om te doen wat je wil, maar de vrijheid die de mens tegenkomt in relatie tot de wereld om zich heen. Bij elk initiatief dat mensen ondernemen staan zij voor de vraag: is mijn initiatief wenselijk voor mijzelf en voor de ander en de wereld?⁵⁷ Deze vraag stelt de mens alleen aan zichzelf. Het gaat hier dus niet om een verantwoordelijkheid die de mens van buitenaf wordt opgelegd, maar puur de verantwoordelijkheid die de mens zelf ontmoet. Het gaat in handelen dus niet om de 'morele' wenselijkheid, maar puur om de wenselijkheid die het individu ziet tussen zichzelf en de wereld. Moraliteit maakt ook deel uit van die wereld, dus de eigen wens verhouden tot een bestaande moraal kan ook een vorm van handelen zijn. Maar wat wenselijk is voor de wereld ligt niet vast in ethiek, maar kan telkens opnieuw beantwoord worden door ieder mens. Dat het is vrijheidsaspect van subject-zijn, dat ook altijd een aspect van verantwoordelijkheid heeft.

Biesta diept dat idee van verantwoordelijkheid verder uit aan de hand Levinas. Voor Levinas gaat van alles in de wereld per definitie een appèl uit naar de mens. Met andere woorden: alles in de wereld roept constant om de aandacht van de mens, puur door 'er te zijn'. Planten, dieren, voorwerpen, mensen zeggen als het ware constant: "He jij daar!". Dat appèl is uniek, want het bestaat uitsluitend tussen het individu en het andere, bijvoorbeeld een bloem. Tussen dezelfde bloem en een ander persoon bestaat weer een andere unieke roep om aandacht. Alleen het individu heeft dus de mogelijkheid om in te gaan op dat appèl. Ga ik erop in? Hoe ga ik erop in? Zonder zelf te handelen komen mensen dus ook verantwoordelijkheid tegen in alles wat zij tegenkomen. In de context van het klaslokaal verschijnt deze verantwoordelijkheid constant. Leerlingen worden van alles gepresenteerd en voorgedragen, maar alleen zij kunnen bepalen wanneer en hoe zij ingaan op hetgeen de docent hen voorlegt. De docent kan dat niet voor hen doen. De leerling is de enige die dat voor zichzelf kan doen en dus onvervangbaar is en daarin ligt de *uniciteit*-als-onvervangbaarheid van de leerling. Dat is niet de uniciteit-als-verschil. Verschil is iets wat wordt bekeken van buitenaf en gaat over de manier waarop mensen ten opzichte van elkaar verschillen. Dat is een kwestie van identiteit en valt daarmee in het domein van de socialisatie. Onvervangbaarheid gaat over de manier waarop de leerling zichzelf tegenkomt en hoe de leerling verschijnt. Verschijnen en als het ware plaats nemen aan de tafel van de wereld kan de leerling alleen zelf doen, zijn plek aan die tafel kan niemand anders voor hem of haar

⁵⁷ *Wereldgericht onderwijs*, 85.

⁵⁷ *Wereldgericht onderwijs*, 94.

innemen. Vervolgens is het aan de leerling hoe hij of zij in relatie tot het andere, en dus aan tafel, verschijnt.⁵⁸

Het woord 'hoe' is hier essentieel. Precies door het feit dat de leerling telkens opnieuw de vrijheid heeft om initiatief te nemen en het andere op eigen wijze te ontmoeten. Mensen maken telkens opnieuw een unieke beweging naar die positie als subject en het is dan ook een levenslange uitdaging van de mens om als subject van de wereld te bestaan. Ten eerste omdat de context waarin en de vraag waarop een mens als subject verschijnt, telkens zal verschillen. Een leerling bevindt zich steeds in een andere les, met een andere docent, met andere lesstof en heeft elke dag weer andere dingen meegemaakt dan de dag ervoor: hun positie verandert constant. Ten tweede omdat de leerling telkens de kans heeft om een zelf te ontmoeten in hetgeen dat wordt onderwezen. In die ontmoeting is het niet de vraag *wie* de leerling is (daarom wordt hier niet gesproken van 'zichzelf ontmoeten') dat is namelijk een kwestie van identiteit en dat is een statische vorm van zijn. De vrijheid van een mens zou dan namelijk afhangen van 'wie' iemand (op een gegeven moment) is en gebonden zijn door een een identiteit. Identitair denken op elke niveau en dus ook persoonlijke niveau is een vorm van socialisatie. Een individu kan zichzelf socialiseren: Ik ben een trouw persoon dus in deze situatie moet ik betrouwbaar handelen. Een individu kan in op die manier ook zijn eigen vrijheid ontnemen. Ten derde omdat het beantwoorden van de vraag 'wie' iemand is, uitsluitend gericht is op het individu. Op die manier verdwijnen de ander en de wereld uit beeld. Terwijl handelen, in de Arendtiaanse notie, altijd in verhouding tot het andere en dus de wereld gebeurt.⁵⁹ In dit opzicht doet het er dus toe dat leerlingen naar school komen. Deze ogenschijnlijk simpele stelling legt de noodzaak bloot van onderwijs dat uitgaat van de vrijheid en verantwoordelijkheid zoals die hierboven uiteen is gezet. Wanneer onderwijs niet uitgaat van de vrijheid en verantwoordelijkheid van leerlingen, dan zou het klaslokaal met wie dan ook gevuld kunnen zijn. Dergelijk onderwijs beschouwt leerlingen als objecten en is niet mee bezig met de vraag hoe de leerling als subject kan verschijnen. Dat betekent niet dat Biesta voorstelt om leerlingen helemaal zelf te laten bepalen waar, wanneer en of zij überhaupt onderwijs volgen. School voorziet namelijk in de uiterst belangrijke taak om leerlingen te helpen om de uitdaging aan te gaan om in en met de wereld te bestaan en in dat bestaan vrijheid te ontmoeten. School heeft de taak om leerlingen een plaats te bieden aan de tafel van de wereld, maar leerlingen kunnen alleen zelf hun unieke plaats innemen. Hoe docenten leerling aan de tafel van de wereld kunnen laten verschijnen zal in de volgende sectie in worden gegaan.

⁵⁸ *Wereldgericht onderwijs*, 95.

⁵⁹ *Wereldgericht onderwijs*, 67.

Met opmerkingen [RSv(2)]: Nog aan het worstelen met het bespreken van object vs subject

Met opmerkingen [TJ(3R2)]: Ik kan het wel volgen

Voor nu is het helder geworden dat subjectificatie de beweging is die het individu kan maken naar subject-zijn. Het heeft dus niets te maken met subjectiviteit als persoonlijkheid, want dat vindt vanuit de persoon plaats. Subjectiverend onderwijs noemt Biesta daarom ook wel wereldgericht onderwijs. Het wijst het kind via de lesstof naar de wereld om het kind heen en op de vrijheid en de verantwoordelijkheid die het kind in die wereld kan ontmoeten. Voor Biesta is het een relationeel begrip: het vindt namelijk plaats in relatie tot de wereld. Dit is ook een voorbeeld van een de manier waarop in de praktijk het begrip subjectificatie verkeerd kan worden geïnterpreteerd. Door de verwarring tussen subjectificatie en persoonsvorming en daarmee het denken in termen als identiteit, talent en kindgericht, vervangen onderwijsonderzoekers en onderwijsmakers de existentiële vraag weer voor een culturele vraag. Terwijl het voor Biesta juist te doen is om die existentiële vraag van de menselijke vrijheid. Daarom kan het behulpzaam zijn om in het ontwerp een precieze maar begrijpelijke theoretische uitleg van subjectificatie op te nemen, zodat docenten duidelijk voor ogen waar het in subjectificatie om draait en hoe Biesta de relatie tussen subjectificatie en socialisatie en kwalificatie ziet.

Kernconcept 2

Subject-zijn: Als subject zijn mensen vrij in en tegelijkertijd begrensd door de wereld om hen heen. Ze bestaan in relatie tot de ander en de wereld. Van subject-zijn is sprake wanneer mensen vanuit de vrijheid en verantwoordelijkheid die zij zelf in relatie tot de ander ontmoeten. Die vrijheid en verantwoordelijkheid worden niet opgelegd, maar komt het individu tegen.

De uitdaging van subject-zijn: omgaan met vrijheid en verantwoordelijkheid

Voor opvoeders ligt er volgens Biesta dus een taak om leerlingen aan te moedigen en te helpen om de uitdaging van subject-zijn aan te gaan. Dat is een uitdaging omdat die vrijheid van het subject volgens Biesta van twee kanten bedreigd wordt: van binnenuit en van buitenaf. Wanneer iemand alleen wil doen wat hij of zij zelf wil, ontnemt diegene de vrijheid van anderen om te doen wat zij willen. Daarnaast zal iemand door zijn eigen initiatief centraal te stellen, zichzelf de ontmoeting met initiatieven van anderen ontnemen en zichzelf dus van die vrijheid beroven. Het kind ontnemt zichzelf dan mogelijkheden om zijn leven voort te zetten. In zijn eentje zou het kind niet in staat kunnen zijn om de wereld in al zijn pluraliteit te ontmoeten en daarin de uiteenlopende mogelijkheden om het leven voort te zetten te ontmoeten. Arendt zou zelfs beweren zo het kind in dat geval geen mens is, omdat het zich de essentiële menselijke activiteit van handelen ontzegt. Dat is de bedreiging van de vrijheid om als subject van de wereld te bestaan van binnenuit.

Naast deze bedreiging van binnenuit bedreigen maatschappelijke machten en krachten die van buitenaf komen, de verlangens en de daaruit voortkomende initiatieven van mensen constant. Soms is initiatieven door die krachten heen duwen en het eigen verlangen dus centraal stellen, nodig. Denk aan Rosa Parks die, tegen de maatschappelijke machten en krachten in, voorin de bus ging zitten. In het realiseren van het verlangen om gelijk behandeld te worden, ondervond Rosa Parks weerstand.

Mensen kunnen in het realiseren van hun initiatieven weerstand ondervinden. Dat kan door verlangens van binnenuit die het initiatief bedreigen. Als een leerling een project graag succesvol wil volbrengen, maar ook het verlangen heeft om te gamen, dan zal de leerling de afweging tussen deze verlangens moeten maken. De leerling bepaalt hoe hij of zij de taak volbrengt. De weerstand kan ook van buitenaf komen. Als een leerling graag een project doet over een onderwerp dat de docent niet passend genoeg vindt, moet de leerling de afweging maken in hoeverre hij of zij tegen die weerstand in wil en kan gaan om wel voor dat onderwerp te gaan. Helemaal toegeven aan de weerstand van buitenaf en daarmee dus het volledig afzien van een initiatief of verlangen, noemt Biesta zelfvernietiging. Door die weerstand heen duwen en koste wat het kost de eigen verlangens centraal stellen noemt Biesta wereldvernietiging. Als subject in de wereld bestaan, betekent daarom de uitdaging aangaan om overeind te blijven tussen zelfvernietiging en wereldvernietiging. Als subject zijnde stelt het individu zichzelf de vraag: Is wat ik wens ook wenselijk voor mijzelf en de wereld om mij heen? Die vraag stellen en beantwoorden, zal niet altijd lukken. De uitdaging aangaan om die vraag te stellen en daarmee telkens pogingen ondernemen om als subject te bestaan, noemt Biesta een 'volwassen' manier van bestaan. Dat is geen leeftijdgebonden volwassenheid. Jong en oud hebben te maken met deze levenslange uitdaging.⁶⁰

Vervolgens is het de pedagogische taak van de docent om het kind dus aan te moedigen en te ondersteunen om de uitdaging van volwassen manieren van bestaan aan te gaan. Dat is een uitdaging, omdat die manier van bestaan wordt bedreigd van binnenuit en van buitenaf. Om leerlingen daarbij te helpen zullen docenten in ieder geval moeten handelen vanuit de veronderstelling dat hun leerlingen als subject kunnen verschijnen of de beweging naar subject-zijn kunnen maken. Uit bovenstaande theorie is naar voren gekomen dat Biesta een specifieke invulling geeft aan de manier waarop mensen als subject kunnen bestaan. Daarnaast is gebleken dat het subject-zijn van de leerling in het geding kan raken. Daarom zal iemand die ruimte wil maken voor subjectificatie goed voor ogen moeten hebben wat het

⁶⁰ *Wereldgericht onderwijs*, 87.

subject-zijn volgens Biesta inhoudt en wat mogelijke bedreigingen zijn van deze manier van zijn. Hieruit volgt onderstaand ontwerpprincipe.

Kernconcept 3

De uitdaging van subject-zijn: De vrijheid die samenhangt met het subject-zijn wordt bedreigd: zowel door sociale krachten van buitenaf als door de eigen verlangens van binnenuit.

Handelen vanuit de veronderstelling dat daar een subject is

Vanuit bovenstaand begrip van subject-zijn kunnen docenten in het domein van de subjectificatie dus handelen vanuit de veronderstelling dat een leerling telkens opnieuw een 'zelf' kan laten verschijnen door te handelen. Om dat mogelijk te maken zijn volgens Biesta drie punten van belang. Ten eerste is het subject-zijn van de leerling in het klaslokaal geen gegeven, maar slechts een veronderstelling. De leerling kan namelijk zelf kiezen of zij verschijnt als subject. Docenten kunnen wel **vanuit die veronderstelling handelen**.⁶¹ Het tweede punt is dat dit gebaar niet een aansporing voor leerlingen is om zichzelf te zijn. Het is namelijk, zoals hierboven aangegeven, geen kwestie van identiteit. Het is een **aansporing om een zelf te zijn**. Het draait om een gebaar en een mogelijke verschijning van de leerling in een moment met een specifieke vraag in een specifieke context. De leerling heeft in subjectiverend onderwijs telkens de keuze om te bepalen hoe zij gebruik wil maken van haar vrijheid. Het is daarom fundamenteel geen bevestigend of objectiverend onderwijs. Het is namelijk niet aan de docent om te bepalen hoe de leerling verschijnt. Dat zou de vrijheid van de leerling ondermijnen.⁶² Het derde punt is dat de vraag of de leerling op de aansporing zal ingaan volledig de verantwoordelijkheid van de leerling is, dat is de uniciteit-als-onvervangbaarheid, en dus buiten de controle van de docent ligt. Om die reden, stelt Biesta, staat uiteindelijk de vrijheid van de leerling op het spel bij subjectificatie. Door **de controle over de uitkomst los te laten**, geeft de docent als het ware de vrijheid aan de leerling en heeft de leerling de vrijheid om die vrijheid op te pakken.⁶³ De docent probeert dus niet een vaststaand doel te bereiken met de leerling, maar het handelen van de docent is georiënteerd op het bestaan van de leerling als subject en de vrijheid die daarmee verbonden is. In het ontwerp zal duidelijk moeten zijn wanneer de docent de leerling probeert te wijzen op zijn of haar vrijheid en verantwoordelijkheid. Daarbij zal de docent ook rekening moeten houden met de mogelijkheid dat die vrijheid en

⁶¹ *Wereldgericht onderwijs*, 82.

⁶² *Wereldgericht onderwijs*, 83.

⁶³ Idem.

verantwoordelijkheid bedreigd kan worden door verlangens van de leerling van binnenuit en door machten en krachten van buitenaf en dus ook het handelen van de docent zelf.

Het is goed om hier te herhalen dat onderwijs wel degelijk doelen kan stellen. Biesta laat immers ook zien dat onderwijs ook altijd in de richting van kwalificatie en socialisatie werkt en moet werken. De docent wel bewust zich afvragen wanneer in welke richting wordt gewezen. Daarbij is het dus de vraag welke ruimte er is voor de leerling om naast de kwalificerende en socialiserende richtingen een eigen richting in te zetten. Daarbij tevens in acht nemend dat het de vrijheid van leerlingen, en daarmee hun mogelijkheid om als subject te verschijnen, van binnenuit en van buitenaf bedreigd kan worden. Wat kunnen docenten doen, maar soms ook niet doen, om het subject-zijn van de leerling mogelijk te maken?

Ten eerste moet de docent een ontmoeting met de realiteit mogelijk maken. Die ontmoeting maakt een 'reality-check' met de gevoelens en verlangens van de leerling mogelijk. Deze 'reality-check' ligt in het onderwijs in het curriculum: datgene wat de leerling wordt gegeven. Het curriculum biedt de leerling de ontmoetingen die aangegaan kunnen worden om de eigen ontwikkeling (*betekenisvolle beweging*) te onderbreken en mogelijk nieuwe richtingen voor te stellen (*potentie*) en in te zetten. Biesta benadrukt dat dit niet alleen geplande leeropbrengsten kunnen zijn. Bij een geplande leeropbrengst ligt het resultaat namelijk al vast, en dan wordt de vrijheid (*potentie*) van de leerling beperkt. In subjectiverend onderwijs draait het er dan om dat de leerling op eigen wijze het curriculum kan ontmoeten.⁶⁴ Biesta benadrukt dat niet de docent een appèl op de leerling doet, maar dat de docent wijst op zaken in de wereld die een appèl doen op de leerling. Alleen de leerling kan ingaan op dat appèl en het curriculum ontmoeten. De ontmoeting met de realiteit, op school het curriculum, manifesteert zich volgens Biesta dus als een onderbreking. Subjectiverend onderwijs heeft daarom een **onderbrekende kwaliteit**.

Die onderbreking kan niet vluchtig zijn, maar vraagt tijd en aandacht. De tijd moet door de leerling zelf geclaimd kunnen worden om de wereld te ontmoeten en zichzelf in relatie tot de wereld te ontmoeten. Of de leerling zichzelf tegenkomt en dus verschijnt als subject, is, nogmaals, volledig aan de leerling. Die tijd en aandacht is van belang, omdat de schooltijd maar al te vaak productief en resultaatgericht wordt ingevuld. De mogelijkheid van de leerling om vrijheid en verantwoordelijkheid te ontmoeten, heeft daarom geduld nodig. Vandaar dat Biesta stelt dat subjectiverend ook een **vertragende kwaliteit** moet hebben. Dat kan soms betekenen dat de docent niet inspringt om de

⁶⁴ Op onderwijs als aanbiedende handeling en letterlijk het les 'geven' gaat Biesta dieper in door in te op Jean-Luc Marion's fenomenologie van het 'gegevene'.

leerling te helpen of van een antwoord te voorzien. Vertragen kan dus ook door intentioneel niet-handelen.

Tot slot hebben leerlingen ondersteuning nodig in het ontmoeten van zichzelf in relatie tot de wereld. Zoals hij aangeeft, is het bestaan als subject tussen de eigen verlangens en de realiteit 'moeilijk'. Zij moeten zich staande zien te houden in dat moeilijke midden tussen zelfvernietiging en wereldvernietiging en het daar vol proberen te houden. Ze kunnen hulp gebruiken bij het telkens opnieuw stellen van de vraag: Is wat ik wens wenselijk voor mijzelf en de ander en de wereld? Docenten kunnen leerlingen helpen om telkens een antwoord te formuleren op die vraag. Dat kan fysiek door hen in de tijd dat ze op school zijn te voorzien van comfortabele stoelen in de klas of van schoolmaaltijden. Het kan ook vakdidactisch, door leerlingen kaders aan te bieden waarin zij hun ontmoeting met de wereld betekenis kunnen geven. Daarom heeft subjectiverend onderwijs ook een **ondersteunende kwaliteit**. Biesta noemt onderbreken, vertragen en ondersteunen, drie cruciale en concrete kwaliteiten van subjectiverend onderwijs.⁶⁵

Kernconcept 4

Kenmerken van subjectiverend onderwijs: een docent kan een leerling uitnodigen tot subjectificatie door de leerling te onderbreken, te vertragen en te ondersteunen.

Met opmerkingen [TJ(4)]: Goed om voorbeelden te noemen

⁶⁵ *Wereldgericht onderwijs*, 96.

Bijlage 2: Toelichting versie 1

Toelichting subjectificatie en de pedagogische drieslag van Gert Biesta

In deze toelichting wordt de pedagogische drieslag en het doeldomein van de subjectificatie toegelicht met als doel de geschiedenisdocent inzicht te bieden in wat Biesta voor ogen heeft met subjectificatie en hoe kwalificerende, socialiserende en subjectiverende bedoelingen samen zouden kunnen werken in een geschiedenisles die als primair doel heeft om ruimte te maken voor subjectificatie.

Wat is 'goed onderwijs'? Op die vraag zijn veel antwoorden mogelijk en de antwoorden hangen af van welke doelen een docent, een sectie, een school of de overheid nastreeft. Onderwijs doet in elk geval altijd 'iets' met een leerling, het wijst de leerling in een bepaalde richting. Bedoeld en onbedoeld laten docenten leerlingen in bepaalde richting bewegen. Volgens Gert Biesta functioneert onderwijs altijd in drie algemene richtingen of doelen: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Iedereen die zich met onderwijs bezig houdt, van nationaal curriculum tot schoolvisie tot werkvorm, kan zich afvragen op welke manier zijn of haar onderwijs leerlingen kwalificeert, socialiseert en subjecteert. Dit theoretische kader om na te denken over het curriculum wordt ook wel de drieslag van Biesta genoemd.

Kwalificatie is de functie van onderwijs waar meestal de meeste aandacht aan wordt besteedt. In het doeldomein van de kwalificatie vallen alle handelingen die gericht zijn op het geheel aan kennis en vaardigheden die leerlingen in staat te stellen om 'iets te doen'. Biesta doet geen uitspraken over welke kwalificaties 'goed' zijn. Dat is aan de samenleving. In het vak geschiedenis kunnen de kwalificerende doelen gezien worden als het geheel aan oriëntatiekennis en de vaardigheden die horen bij historische redeneren. Maar een docent kan nog andere kwalificerende doelen nastreven, zoals samenwerken, presenteren.

Socialisatie is de functie van onderwijs waarmee op allerlei manieren leerlingen deel worden gemaakt van sociale, culturele en politieke groepen, systemen en structuren. Dat kan expliciet in beleid en curriculum worden nagestreefd door bijvoorbeeld het formuleren van omgangsnormen op school of het verplichten van onderwijs in de Holocaust vanwege de morele lessen die men daaruit meent te halen. Socialisatie vindt misschien wel vaker onbewust of ongeschreven plaats. Met de beste bedoelingen maken docenten met alles wat ze doen socialisatie mogelijk. Als leerlingen een gewoonte of een ideaal overnemen, dan socialiseren zij. Biesta zegt wederom niets over welke socialisatie gewenst of

ongewenst is. Hij is bijvoorbeeld van mening dat het ontwikkelen van een identiteit belangrijk is voor het mens-zijn. Het opbouwen van een identiteit is altijd socialisatie. Kritisch denken is een vaardigheid. Kritisch denken als belangrijk presenteren door het bijvoorbeeld als apart vak aan te bieden, socialiseert leerlingen in de richting 'als mens is kritisch denken belangrijk'. Hoeveel mensen het daar ook mee eens zullen zijn, het is een vorm van groepsvorming. Welke socialisatie wenselijk is, is aan de samenleving om uit te vogelen.

Subjectificatie:

De derde functie van onderwijs wordt meestal persoonsvorming genoemd. Maar we hebben al gezien dat bijvoorbeeld werken aan een 'ik' een vorm van socialisatie is. Terwijl het opbouwen van een 'ik' juist vaak met persoonsvorming in verband wordt gebracht. Voor Biesta moet de derde functie van onderwijs niet alleen op het 'ik' zijn gericht, maar op wat hij essentieel aan mens-zijn vindt: vrijheid. Dat is niet de vrijheid om te zijn wie je wil zijn. Het is de vrijheid die samenhangt met het in en met de wereld zijn: het subject-zijn. Dat onderwijs daar ruimte voor maakt is in ieder geval belangrijk, omdat mensen, jong en oud, ruimte en tijd nodig hebben om te oefenen met subject-zijn en omgaan met vrijheid.

Biesta heeft een specifiek en helder idee van vrijheid en subject-zijn, maar het zijn ook twee grote en abstracte filosofische begrippen. Enig filosofisch inzicht in wat hij zo essentieel vindt aan vrijheid en subject-zijn en welke taak daar voor onderwijs is weggelegd is een eerste stap die men moet nemen om zijn werk in de praktijk te brengen. Voor de bruikbaarheid en leesbaarheid is een uitgebreide toelichting op vrijheid en subject-zijn volgens Biesta onderaan toegevoegd. Die kan nu gelezen worden en zal zeker helpen om te begrijpen wat volgens Biesta de taak van onderwijs is in het ruimte maken voor het subject-zijn en de vrijheid van leerlingen.

Onderwijs kunnen we dus zien als de tijd en ruimte waarin we voor leerlingen ontmoetingen mogelijk maken. In die ontmoetingen kunnen leerlingen in algemene zin in de drie richtingen bewegen die we hier hebben besproken. Met alles wat docenten in de les doen, kan altijd sprake zijn van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Het begrijpen en mogelijk maken van subjectificatie wordt als lastiger ervaren. Daarom bespreken we in het volgende drie kenmerken van subjectiverend onderwijs.

Kenmerken van subjectiverend onderwijs

Als je inziet wat Biesta bedoelt met subject-zijn, dan begrijp je dat het leerlingen het moeilijk zullen vinden om ontmoetingen aan te gaan waarin zij zich laten aanspreken als subject. Daarnaast kan de ruimte die leerlingen nodig hebben om een zelf te laten zien, op verschillende manieren al ingenomen worden: 'aan het einde van de les kan je zus', 'gedraag je in deze les zo'. Dat neemt de ruimte van leerlingen om hun vrijheid te ontmoeten. Als subject ontmoeten we vrijheid altijd in relatie tot iets anders. In een les maken docenten ontmoetingen mogelijk met de stof die zij behandelen, de doelen die zij impliciet en expliciet stellen, de werkvormen die zij kiezen, de regels die zij hanteren en de ruimte die zij maken voor leerlingen. Wat is dan nodig om in een ontmoeting de leerling ruimte te geven voor en aan te moedigen om als subject te verschijnen? Hoe kan een docent leerlingen hun eigen vrijheid geven, eigen verantwoordelijkheid laten nemen en laten handelen?

Onderbreken

Om subject-zijn mogelijk te maken is altijd een onderbreking nodig. Een onderbreking in het zijn met het 'ik' enerzijds en het volgen en toegeven aan invloed van buitenaf anderzijds. Het werkt verhelderend om het zijn van mensen voor te stellen als beweging. Een mens kan vanuit de eigen verlangens en de eigen identiteit bewegen: zich een toekomst voorstellen, reageren op een ander, interesse tonen, iets nieuws leren. Een mens kan ook bewogen worden door invloed van buitenaf: voldoen aan verwachtingen van anderen, het volgen van bepaalde regels, zich aanpassen aan een sociale groep, leren voor een goed cijfer. Die bewegingen kunnen onderbroken worden door een ontmoeting met iets anders. Dat is eigenlijk wat docenten constant doen door leerlingen in de les op zaken in de wereld te wijzen. Zij brengen weerstand in bij de beweging die de leerling aan het maken is en maken andere en nieuwe bewegingen mogelijk.

Vertragen

Onderbreken is niet voldoende. De richting waarin de leerling beweegt na de onderbreking is namelijk van existentieel belang. Vaak hebben docenten al doelen (je kunt X en je kent Y) gesteld en zijn interventies bedacht die bijdragen aan het in beweging brengen van de leerling in de richting van die doelen. Het stellen van doelen is nodig, maar alleen maar voldoen aan vooraf gestelde doelen, reduceert de leerling tot object van het onderwijs en laat weinig ruimte voor het subject-zijn. De leerling moet ook de ruimte en de tijd krijgen om in de ontmoeting met iets uit de wereld zich aangesproken te voelen en een eigen antwoord te vinden op de vraag: is wat ik wens wenselijk voor mijzelf, voor de ander en de wereld? Na een onderbreking ontstaat ruimte: potentie om te bewegen. Een leerling zal die

potentie wellicht willen invullen met gedrag vanuit de eigen verlangens, en zijn initiatief niet of in mindere mate nemen in relatie tot de realiteit. Weerstand inbrengen tegen het volledig centraal stellen van de eigen verlangens kan daarom ook een taak zijn van de docent in subjectiverend onderwijs. Maar net zo goed ruimte en misschien even geen weerstand inbrengen kan nodig zijn. Wat nodig is, is aan de docent zelf en hangt af van de leerling en de context. In ieder geval kunnen tijd, geduld, ruimte en weerstand aspecten zijn van subjectiverend onderwijs.

Ondersteunen

Het is duidelijk dat het subject-zijn niet eenvoudig is. Daarom kunnen leerlingen ondersteuning gebruiken. Dat kan op allerlei manieren en is sterk afhankelijk van de leerlingen, de docent, de context en de kwalificerende doelen en de socialiserende doelen. Het draait er in ieder geval om de leerling die uitdaging tot subject-zijn aan te laten gaan. Dat kan door de leerling aan te moedigen, te stimuleren, te enthousiasmeren en toe te rusten om die uitdaging aan te gaan. Het kan door de leerling begripkaders aan te bieden om 'nieuwe' ontmoetingen in te begrijpen. Het kan door de leerling vertrouwen te geven van het eigen kunnen. Bij elke ondersteuning heeft de docent ook af te wegen in welke richtingen de leerling kan bewegen: leg ik als docent de richting op of laat ik ruimte voor de leerling?

Wereldgericht onderwijs: hoe werken kwalificatie, socialisatie en subjectificatie op elkaar in?

Een leerling kan als subject verschijnen in een ontmoeting met de wereld. Een oneindig aantal ontmoetingen zijn dan denkbaar en te realiseren. Welke ontmoetingen dat zijn vult Biesta niet in. De docent zelf staat dus voor de vraag: Wat doe ik in de les en hoe zou dat kwalificerend, socialiserend en subjectiverend kunnen werken voor de leerling? Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie vinden altijd tegelijkertijd plaats, maar kunnen elkaar versterken en verzwakken. Soms heeft een docent goede redenen om leerlingen meer richting te geven om zich te kwalificeren, bijvoorbeeld in de volgens de docent meest efficiënte manier om nieuwe woordjes te leren. Maar het is intussen duidelijk dat onderwijs niet alleen maar een proces zou moeten zijn waarin leerlingen zo efficiënt mogelijk een aantal doelen bereiken. In goed onderwijs wordt volgens Biesta daarom een bewuste balans gekozen tussen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Subjectificatie is voor Biesta het belangrijkste doel, daar draait het namelijk om de omgang met vrijheid, maar die kan niet zonder de andere twee plaatsvinden.

Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie in een praktisch voorbeeld

Neem het voorbeeld van een biologieleerling die plaatsvindt in een volkstuin. Een docent kan de leerlingen

kennis aanbieden om planten en dieren in de tuin te herkennen en te weten wanneer welke planten groeien en bloeien in de tuin en welke biologische functies bepaalde dieren hebben. Daarnaast kan de docent de waarden en normen overbrengen die in de tuin gelden, zoals lopen op de paden, voorzichtig omgaan met planten en dieren, geen afval achterlaten. Wanneer de docent de volledige controle wil behouden over de kennis die de leerlingen opdoen in de les en hoe zij zich in de tuin bewegen, blijft er weinig ruimte over voor de leerling om zelf de tuin en het leven in de tuin te ontmoeten en in de tuin te handelen. Om ruimte te maken voor subjectificatie, zal de docent de leerlingen ergens los moeten laten en bijvoorbeeld op eigen houtje door de tuin laten lopen. De docent kan daarbij wel eisen stellen. Elke eis kan tegelijkertijd kwalificerend en socialiserend werken. Het leerdoel: 'Je kunt zes plantensoorten in de tuin herkennen', is erop gericht de leerlingen planten te laten herkennen. Daarnaast laat de docent zien: 'Het is belangrijk om kennis te hebben over de natuur.' Als er daarnaast tijd en ruimte is voor leerlingen waarin zij zichzelf tot de planten kunnen verhouden, kan er ook sprake zijn van subjectificatie. Leerlingen die ruimte geven en op die ruimte wijzen, is te zien als subjectiverend onderwijs. De leerling uitnodigen in de onbekende wereld van de tuin is te zien als een onderbreking. De leerling een opdracht meegeven, 'vind tenminste zes plantensoorten', kan vertragend werken. Maar juist ook de leerling loslaten in de tuin, biedt de leerling 'tijd' en dus vertraging voor. Een plantengids meegeven om de bijzondere eigenschappen van planten te herkennen, kan weer ondersteunend werken om ontmoetingen in de tuin aan te gaan. Misschien komt een leerling een plant tegen die niet in de plantengids staat. Misschien trapt een leerling een plant kapot. Misschien boeit de leerling planten alsnog niets en gaat in de sloot vissen naar diertjes. Die ontmoetingen hoeven niet tot iets te leiden, maar de leerling heeft de vrijheid om te handelen in iedere ontmoeting. Wat er in het loslaten ontstaat is handelingsruimte en daarmee potentie voor meerdere manieren van zijn dan die al bedacht, verwacht, vereist of gewenst zijn. Onderwijs in functie van subjectificatie laat 'of' en 'hoe' die potentie zich ontplooft los en over aan de leerling. Terwijl de docent tegelijkertijd de belangrijke taak heeft om leerlingen toe te rusten met middelen, kennis en vaardigheden en om leerlingen te wijzen op normen, waarden en gebruiken.

Een docent die een les ontwerpt en voorbereidt waarin zowel kwalificatie als socialisatie als subjectificatie plaats kan vinden, staat dus voor de vraag:

- Wat doe ik in de les en op welke manier wijs ik daarmee de leerling in de richting van **kwalificatie, socialisatie en subjectificatie?**
- Wanneer ik ruimte wil maken voor subjectificatie, hoe kan ik dan de leerling vrijheid laten ontmoeten door **onderbreking, vertraging en ondersteuning?**

Bijlage 3: Lesplan Paul Salitter's sollicitatiebrief Paul Salitter's sollicitatie bij de politie van Düsseldorf in 1947

Het lesontwerp en de bijbehorende bijlagen zijn het werk van dr. Gerhard Stoel en dr. Rémi Hartel. Gerhard Stoel is universitair docent bij de Radboud Docenten Academie. Rémi Hartel is lerarenopleider geschiedenis bij de Hogeschool Arnhem-Nijmegen.

DOCENTENHANDLEIDING

Leerlingen stappen in de rol van de adviescommissie voor personeel van de politie in Düsseldorf in 1947. Voormalig politiecommandant Paul Salitter wil weer in dienst van de politie. De vraag is: welk advies zouden de leerlingen geven? De huidige politiecommandant wil graag een onderbouwde afweging, waarbij de leerlingen ingaan op argumenten voor en tegen, wat volgens hen de doorslag geeft en vooral waarom.

TIJDSDUUR:

2 lessen [inkorten is mogelijk – bijvoorbeeld door fragmenten van de teksten te selecteren, of door met de expertmethode te werken, waarbij elke leerling een deel van de tekst leest].

KOPPELING EINDTERMEN *Kenmerkende aspecten:*

Het voeren van twee wereldoorlogen

Het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/nationaalsocialisme

Racisme en discriminatie die leidden tot genocide, in het bijzonder op de joden *Historische context:*

Duitsland in Europa (1918-1991)

DOELEN:

Bij het analyseren van een waardegeladen historische vraag kunnen leerlingen:

Het dilemma en verschillende handelingsmogelijkheden beschrijven

Waarden benoemen die een rol spelen in het handelen van de historische actor.

De context van de historische actor betrekken in het analyseren van een waardegeladen vraagstuk

Bij het maken van een afweging over een waardegeladen historische vraag kunnen leerlingen:

Onderliggende waarden beoordelen vanuit een kritische vergelijking tussen de waarden van een historische actor en de eigen waarden.

Kritisch reflecteren op het verschil tussen hedendaagse standaarden (presentisme) en het beoordelen van ethische vragen in historisch perspectief.

BEGINSITUATIE:

Bovenbouw havo/vwo. De Tweede wereldoorlog, totalitarisme (gelijkschakeling) en de Holocaust is reeds behandeld. Deze opdracht biedt een casus om met deze begrippen te werken.

VOORBEREIDEN:

Kopieer voor alle leerlingen: de sollicitatiebrief (ronde 1), het verslag van Paul Salitter (ronde 2), en het verslag van Hilde Sherman (ronde 3)

Kopieer voor elk groepje de originele bronnen: de 'Strichtliste' en de brief aan het Reichssicherheitshauptamt

Kopieer voor elk groepje: de contextkaartjes en verdeel die over vier enveloppen voor elke 'ronde'

INSTRUEREN:

Wat gaan we doen?

We gaan ons verplaatsen in de positie van de adviescommissie voor personeel van de politie in Düsseldorf in 1947. Voormalig politiecommandant Paul Salitter wil weer in dienst van de politie. De simpele vraag is: welk advies zouden jullie geven?

Jullie gaan de betrokkenheid van Salitter onderzoeken vanuit **verschillende perspectieven** en daarbij ga je na welke waarden hierbij een rol hebben gespeeld. Uiteindelijk gaan jullie een **(morele) afweging** maken.

SAMENVATTING VAN DE LES

De les bestaat uit vijf rondes. In elke ronde lezen leerlingen een originele bron en bijbehorende contextkaarten en beantwoorden zij vragen op basis van de bronnen. Zij doen dat in de rol van een sollicitatiecommissie van de politie van Düsseldorf in 1947.

Lezen sollicitatiebrief en biografie Salitter. Oriënteren op morele waarden. Bepalen welke informatie de commissie nog nodig heeft om een oordeel te geven over de sollicitatie

Lezen van de getuigenis van Salitter van een transport waar hij verantwoordelijk voor was en de contextkaarten. Waarden benoemen die in de getuigenis terugkomen. Wat is nu de houding van de commissie op de sollicitatie? Mist de commissie nog informatie?

Lezen van de getuigenis van Hilde Sherman die mee werd genomen op het transport waar Salitter verantwoordelijk voor was en de bijbehorende contextkaarten. Waarden benoemen die in de getuigenis terugkomen. Wat is nu de houding van de commissie op de sollicitatie? Mist de commissie nog informatie?

Lezen van de contextenkaarten die historische context van Duitsland geven. Wat verandert de context aan de houding van de commissie? Kan er al een oordeel worden gevormd?

Afsluitende ronde die weggelaten kan worden als bij ronde 4 leerlingen al tot een oordeel zijn gekomen. In deze ronde kan nog ruimte zijn voor extra contextualisering en toelichtingen van de leerlingen op hun oordeel.

UITVOEREN:

Ronde 1. (publiek perspectief)

Deel het opdrachtenblad uit, de sollicitatiebrief van voormalig politie commandant Paul Salitter, en de envelop van 'Ronde 1' (hierin zit contextkaartje #1 en de 'waardenkaart'). Leerlingen lezen de sollicitatiebrief en het contextkaartje en beantwoorden daarna de vragen op het opdrachtenblad voor ronde 1.

Tussenbespreking Voor ronde 1:

Voordat leerlingen starten kun je met ze bespreken wat waarden zijn en waarom het bij geschiedenis belangrijk kan zijn om daarover na te denken.

Wanneer er om waarden gevraagd wordt kunnen ze de waardenkaart gebruiken ter inspiratie.

Na ronde 1:

Bespreek met leerlingen welke keuzes de commissie kan maken [aannemen of niet aannemen, of wellicht iets daartussen], welke argumenten voor de verschillende keuzes zijn en welke waarden daarbij belangrijk zijn [bv meer praktische waarden versus meer morele waarden].

Vraag hen welke feiten hen opvielen in de brief en wat dit zegt over Salitter en zijn waarden.

Belangrijke vraag: welke vragen roept deze brief op als commissielid? Mogelijk antwoord: het is maar één perspectief en ook nog bedoeld om een goed beeld te geven. Conclusie: Je moet eigenlijk meer weten. Leerlingen kunnen nadenken over wat ze dan nog meer zouden willen weten. Welke bronnen zouden ze nog willen raadplegen?

Je kunt al even stil staan bij de vraag wat het betekent dat de commissie zijn werk doet in 1947. Hoe zou dat verschillen met het heden? [rol context en wellicht andere waarden]

Ronde 2. (Perspectief Salitter)

Deel het verslag van Paul Salitter uit, over het transport van 1007 Duitse Joden van Düsseldorf naar Riga op 11 december 1941. Deel ook de envelop van 'Ronde 2' uit (hierin zitten de contextkaartjes #2 en #3). Leerlingen lezen het verslag en de contextkaartjes en beantwoorden daarna de vragen op het opdrachtenblad voor ronde 2.

Tussenbespreking

Bespreek met leerlingen hen opviel aan het verslag. Welke fragmenten sprongen er uit?

In hoeverre vullen de contextkaartjes en de originele brief het beeld nog aan?

Wat vertellen deze bronnen ons over Salitter en over de waarden die hierin naar voren komen?

Het kan handig zijn om op dit punt ook even de mening van de leerlingen zelf te bevragen. Wat vinden zij nu dat er moet gebeuren? Vervolgens kunnen ze de vraag beantwoorden vanuit het perspectief van de commissie. Is hun mening veranderd?

Ronde 3. (Perspectief van Sherman)

Deel het verslag van Hilde Sherman uit, waarin de reis vanuit het perspectief van een Joodse slachtoffer wordt beschreven. Deel ook de envelop van 'Ronde 3' uit (hierin zit contextkaartje #4). Haar getuigenis volgt dezelfde structuur (dezelfde kopjes) als het verslag van Saliler. Leerlingen lezen het verslag en het contextkaartje en beantwoorden daarna de vragen op het opdrachtenblad voor ronde 3.

Tussenbespreking

Bespreek met leerlingen wat hen opviel aan het verslag. Welke fragmenten sprongen er uit? In hoeverre kwamen beide bronnen overeen? En waar zitten de verschillen? [feiten zijn redelijk vergelijkbaar, maar de selectie van gebeurtenissen en het perspectief verschillen]

Wat vertellen deze bronnen ons over de waarden van Salitter? En dan met name: welke waarden ontbreken in zijn brief en het verslag? [het kan hier over de eenzijdigheid van de waarden die Salitter benadrukt – bv. gezagsgetrouwheid, loyaliteit aan je manschappen, punctualiteit –, afwezig zijn bijvoorbeeld: vrijheid, compassie, gelijkheid]

Het kan handig zijn om op dit punt ook even de mening van de leerlingen zelf te bevragen. Wat vinden zij nu dat er moet gebeuren? Vervolgens kunnen ze de vraag beantwoorden vanuit het perspectief van de commissie. Is hun mening veranderd?

Ronde 4. (Historische context)

Deel tot slot de envelop uit van 'Ronde 4' (hierin zit contextkaartje #5, #6, #7, #8 en #9). Leerlingen lezen de contextkaartjes en beantwoorden daarna de vragen op het opdrachtenblad voor ronde 4.

Tussenbespreking

In hoeverre vullen de contextkaartjes het beeld over Salitter nog aan? In hoeverre worden de feiten door de kaartjes genuanceerd of juist verzaagd?

Welke invloed heeft deze kennis van de historische context op de beoordeling van een historisch figuur? Hoe werkt dat eigenlijk: iets in historische context plaatsen? Wat betekent dat voor de onderliggende waarden? [hier zou uit kunnen komen dat waarden door de tijd heen kunnen veranderen, maar dat er misschien ook waarden zijn die we 'universeel' kunnen noemen – zeker sinds de Verklaring van de Rechten van de mens]

Ronde 5. (Moreel beraad)

Leerlingen hebben Salitter nu vanuit verschillende perspectieven bestudeerd. Nu wordt het tijd om een definitief oordeel te vellen. Daartoe houden ze in hun groepje een moreel beraad en beantwoorden ze de vragen op het opdrachtenblad voor rond 5.

Nabespreking

Inventariseer welke keuze de verschillende groepjes maken. Zet dat op het bord. Bespreek voor de verschillende antwoorden welke waarden de nadruk krijgen. Noteer die eventueel ook op het bord.

Waarom denken leerlingen dat bepaalde waarden voor de commissie het zwaarst wegen? Zouden zij in het heden een andere weging aanbrengen? Hoe verklaren zij eventuele verschillen? [hier kan het gaan over hoe waarden ook kunnen veranderen en (deels) bepaald worden door de historische context – bv het probleem dat er in Duitsland een staat moest worden opgebouwd en dat de ervaring deels zat bij mensen die het Naziregime hadden gesteund].

Bespreek wat leerlingen geleerd hebben over het beoordelen van ethische vragen in historisch perspectief. [Dit kan gaan over het belang van context, het nadenken over de verschillende waarden die een rol spelen bij bepaalde gebeurtenissen of keuzes, maar ook over het voorkomen van presentisme of het redeneren met 'hindsight knowledge']. Het gaat hier om het achterhalen van de inzichten in historische structuurbegrippen en over de vaardigheid 'moreel oordelen'.

Let op 1: In de geleide versie is ronde 5 wellicht al een beetje een herhaling. De conclusies zijn dan al getrokken en onderbouwd. De evaluatieve vragen in de tussenrondes kun je ook bewaren tot het einde. Zeker bij een meer gevorderde bovenbouwklas.

Let op 2: Je kunt wellicht ook de bronnen en contextkaartjes in één keer geven. Dan wordt de opdracht meer een mysterie. Wel lijkt het aan te raden om eerst de sollicitatiebrief te lezen, dan het verslag van Salitter en dan pas het verslag van Hilde Sherman.

OPDRACHTENBLAD

Stel je voor, jij maakt in 1947 onderdeel uit van de adviescommissie voor personeel van de politie in Düsseldorf. Voormalig politiecommandant Paul Salitter wil weer in dienst van de politie. De simpele vraag is: welk advies zouden jullie geven? De huidige politiecommandant wil graag een onderbouwde afweging, waarbij jullie ingaan op argumenten voor en tegen, wat volgens jullie de doorslag geeft en vooral waarom. Je onderzoekt deze vraag vanuit verschillende perspectieven en denkt na over onderliggende waarden. Op die manier kom je tot een moreel oordeel.

Ronde 1.

Lees de sollicitatiebrief van *Paul Salitter* en de contextkaart met biografische informatie aandachtig door.

Beantwoord de volgende vragen:

Bespreek welke verschillende keuzes jullie als commissie kunnen maken

Wat is het morele dilemma? Welke antwoorden zijn er mogelijk?

Welke argumenten kun je voor beide antwoorden verzinnen?

Welke waarden liggen onder de verschillende argumenten?

Beschrijf kort welke feiten je kunt vaststellen rond de sollicitatie van Salitter op basis van de brief en de context informatie.

Welke 'waarden' komen volgens jou uit de brief naar voren? Wat vindt Paul Salitter belangrijk?
(meerdere trefwoorden mogelijk)

Kun je al een beslissing nemen? Zo ja, op basis van welke informatie? Zo nee, wat zou je nog meer willen weten?

Ronde 2.

Tijdens het onderzoek duikt een verslag op dat een inkijsje biedt in één van de gebeurtenissen waarbij *Paul Salitter* tijdens de Tweede Wereldoorlog betrokken was. Het gaat om het transport

van 1007 Duitse Joden van Düsseldorf naar Riga op 11 december 1941. Salitter was als politiecommissaris eindverantwoordelijke voor het transport. Lees het verslag dat Salitter aan zijn superieuren in Berlijn schreef, en de twee bijbehorende context kaartjes.

Beantwoord de volgende vragen.

Highlight 3 delen uit de tekst die jullie kenmerkend vinden voor het verslag. Noteer in steekwoorden waarom je deze fragmenten hebt gekozen. Welke feiten vertellen ze je over de persoon Salitter?

Bekijk de contextkaartjes en de originele brief. In hoeverre vult dit je beeld van Salitter aan?

Welke 'waarden' komen uit het reisverslag naar voren? Wat vindt Paul Salitter belangrijk?

In hoeverre beïnvloedt deze nieuwe informatie de beslissing van jullie als adviescommissie? Vergelijk je antwoord met de vorige ronde. Wat is er nu veranderd en waarom? Mis je ook nog informatie?

Ronde 3.

Naast het verslag van Salitter is de adviescommissie ook in het bezit van een verslag van het transport vanuit het *perspectief van een Joodse vrouw*, Hilde Sherman, een overlevende van de Holocaust. Haar getuigenis volgt dezelfde structuur (dezelfde kopjes) als het verslag van Salitter, waardoor je deze goed kunt vergelijken.

Beantwoord de volgende vragen.

Highlight drie delen in het verslag van Hilde Sherman die voor jullie een ander licht werpen op het verslag van Salitter. Noteer in steekwoorden waarom je deze fragmenten hebt gekozen. In hoeverre veranderen ze je oordeel over de persoon Salitter?

Als je het verslag van Hilde Sherman leest, dan valt op dat Salitter een aantal waarden benadrukt, maar dat deze erg eenzijdig zijn. Welke waarden – die jullie wellicht belangrijk vinden – ontbreken in zijn brief en verslag? (Meerdere trefwoorden mogelijk)

In hoeverre beïnvloedt deze nieuwe informatie de beslissing van jullie als adviescommissie? Vergelijk je antwoord met de vorige ronde. Wat is er nu veranderd en waarom? Mis je ook nog informatie?

Ronde 4.

Tot slot verdiept de adviescommissie zich in de *omstandigheden* waarin de acties van Salitter geplaatst moeten worden. Je bestudeert daartoe de context kaartjes.

Beantwoord de volgende vragen.

Welke feiten kun je vaststellen vanuit de contextkaartjes

In hoeverre geeft deze informatie nog nieuwe argumenten of werpt een ander licht op je eerdere oordeel over Salitter?

Ronde 5.

Je hebt Salitter nu vanuit verschillende perspectieven bestudeerd. Nu wordt het tijd om een definitief oordeel te vellen. Daartoe hou je in je groepje een moreel beraad. Je gaat hiertoe nog eens terugkijken naar je antwoorden in de vorige rondes.

Maak een kritische afweging:

Welke waarden krijgen de nadruk bij de verschillende keuzes?

Welke waarden zouden jullie als commissie het zwaarst wegen? En: zouden jullie zelf nu in het heden een andere weging aanbrenge?

Hoe verklaar je eventuele verschillen?

Schrijf nu een onderbouwde afweging, waarbij je ingaat op argumenten voor en tegen, wat de volgens jullie de doorslag geeft en vooral waarom.

Sollicitatiebrief van Paul Salitter

Politiecommandant, buiten dienst
Paul Salitter

Düsseldorf 16 januari 1947
Kalkumer St. 40
Tel. 19705 Poggel

Aan de
Heer politiecommandant – administratie van de politie

Düsseldorf

Betref: heropnemen in dienstverband van de politie.

Op 9 december 1946, werd ik vrijgelaten uit civiele hechtenis. In mijn woning vond ik het bericht, dat ik op gezag van de militaire regering per 19 oktober 1946 ontslagen ben uit het ambt. Dit besluit komt buitengewoon hard bij mij aan, omdat ik uit Oost-Pruissen kom, sinds 1919 in dienst ben geweest bij de politie, en ik alleen maar mijn plicht heb vervuld. Ik beloof dat ik mijn volledige persoonlijkheid, ook in de nieuwe democratie, in dienst zal stellen van de zaak, zoals ik dat ook gedaan heb onder regeringen van Wilhelm II, Ebert, Hindenburg en het Derde Rijk. Ik vraag u om mij alstublieft weer in dienst te nemen bij de politie, ook al is het in de rang van hoofdinspecteur.

Dat ik mijn plicht in Düsseldorf nauwgezet en onpartijdig heb vervuld, zullen alle oude politieofficieren van Düsseldorf kunnen bevestigen, met name de volgende beambten:

Hoofdinspecteur van politie	May	Politiecommandant	
“	“	Gerke	“
Inspecteur	“	Schulz	“
“	“	Schröter	“
“	“	Ingmann	“
Sergeant	“	Schröder	“
“	“	Moll	“
“	“	Wackernagel	“

“ “ Böhle “
“ “ Welwers “
“ “ Schumacher, sectie commando centrum.

Toen ik werd vrijgelaten uit het detentiekamp, ben ik voorlopig gecategoriseerd in groep III van de Denazificatie Wet. Ik kreeg echter de instructie dat ik mezelf definitief moest laten categoriseren in mijn woonplaats Düsseldorf. Voor dit doel voeg ik de ingevulde vereiste vragenlijst toe.

1 bijlage

Paul Saliter

Politiecommandant, buiten dienst

[Handgeschreven] *De vragenlijst naar de commissie gestuurd op 22 januari 1947.*

**BRON: GESCHICHTSORT VILLA TEN HOMPEL (MÜNSTER) / POLIZEIPRÄSIDIUM DÜSSELDORF,
ERGÄNZUNGSDOKUMENTATION, ED 0011, PERSONALAKTE PAUL SALITTER**

Getuigenis van Paul Salitter – commandant van het transport van Düsseldorf naar Riga

I. Voorbereiding van het transport

Het Jodentransport, dat op 11 december gepland was, bestond uit 1007 Joden. [...] Het transport bestond uit Joden van beide geslachten en van verschillende leeftijden, van zuigelingen tot 65-jarigen.

Op de weg van het slachthuis [het verzamelpunt], naar het laadperron probeerde een mannelijke Jood zelfmoord te plegen, door zichzelf voor de tram te gooien. Hij kwam echter op de bumper van de tram terecht en raakte slechts lichtgewond. [...] Een oude Joodse vrouw liep ongemerkt weg van het laadperron – het regende en het was erg donker. Ze vluchtten een aangrenzend huis binnen, ontdeed zich van haar kleren en ging op het toilet zitten. Zij werd echter opgemerkt door een schoonmaakhulp. Daardoor kon ook zij teruggebracht worden naar het transport.

II. Op het perron

Het vertrek van het transport was om 9.30 gepland. Om die reden werden de Joden al om 4 uur op het perron opgesteld om te laden. De Duitse spoorwegen waren er echter niet in geslaagd om de trein zo vroeg klaar te hebben, zogenaamd vanwege een gebrek aan personeel. Het inladen van de Joden begon daarom pas om 9.00 en werd in grote haast uitgevoerd, omdat de Duitse Spoorwegen erop stonden dat de trein volgens planning vertrok. Het was daardoor niet verwonderlijk dat sommige wagons overbeladen waren (60 tot 65 personen) terwijl andere slechts 35 tot 40 personen telden. Dit leverde gedurende de hele reis naar Riga problemen op, omdat sommige Joden herhaaldelijk probeerden om in minder drukbezette wagons te geraken. Voor zover de tijd het toestond, heb ik, in enkele gevallen, wisselingen toegestaan, omdat ook moeders van hun kinderen gescheiden waren.

Het beladen van de trein was rond 10.15 voltooid. [...] De trein vertrok rond 10.30 van het goederenstation Düsseldorf-Derendorf [...].

III. De trein vertrekt

[...] Ik kwam tot de ontdekking dat de wagon, die voor de bewakers gereserveerd was, niet in het midden geplaatst was, met andere woorden, het was wagon nr. 21. [...] Dit had de volgende nadelen:

Vanwege een defect verwarmingssysteem, bereikte de warmte de achterste wagon niet. Door de kou droogden de kleren van de bewakers niet op (het regende gedurende het hele transport). Daardoor had ik te maken met bewakers die vanwege ziekte uitvielen.

De transportcommandant had geen overzicht over de gehele trein. [...] Bovendien probeerden de Joden, elke keer dat de trein bij een station stopte, contact te leggen met de mensen op het

perron, brieven af te geven of hen om water te vragen. Daardoor moest ik besluiten om twee bewakers in een compartiment van de voorste wagons te plaatsen. [...]

IV. De reis

[...] Om 11.10 [op 12 december] bereikten we Konitz. Hier kon ik mijn voornemen om de wagon van de bewakers om te rangeren uitvoeren. In eerste instantie werd hiermee ingestemd, maar plotseling verkondigde de stationschef dat het niet mogelijk was om de wagon in het midden van de trein te plaatsen. [...] Hij zei me dat de trein direct weer moest vertrekken. [...] Ik vond het gedrag van de stationschef erg vreemd en ik liet hem in duidelijke taal blijken dat ik de situatie bij zijn meerdere wilde aanklaarten. Hij vertelde mij op zijn beurt dat het voor mij onmogelijk was om zijn meerdere te bereiken. Hij had zijn bevelen. De trein moest direct vertrekken omdat er twee andere treinen onderweg waren. Hij stelde zelfs voor dat ik de Joden uit een wagon in het midden zou verwijderen en met mijn bewakers naar de beschikbare centrale wagon te gaan. De Joden konden dan wel in de wagon van de tweede klasse. Ik denk dat iemand uit de hoogste geledingen ervoor zou moeten zorgen dat deze spoorwegbeambte begrijpt dat leden van de Duitse politie anders behandeld dienen te worden dan Joden. Ik had de indruk, dat dit zo'n landgenoot is die nog steeds over die "arme Joden" praat, iemand die totaal geen notie heeft van wat het begrip "Jood" inhoudt. [...]

Om 1.50 reden we verder naar Tilsit. Op dat station [...] werd de wagon van de bewakers naar de voorkant van de trein verplaatst en werd eindelijk verwarmd. De bewakers stelden de warmte zeer op prijs [...] nu konden hun uniformen eindelijk drogen. [...] De treinreis zou, van dit punt naar Riga, normaal gesproken nog ongeveer 14 uur duren. Omdat er maar één spoor beschikbaar was en onze trein geen prioriteit had, hadden we op de stations vaak grote vertragingen. [...]

V. Einde van de Reis

[...] Op 13.12 om 23.25 bereikte de trein [...] station Skirotawa. Daar bleef de trein zonder verwarming staan. Buiten was het inmiddels 12° onder nul. [...] De overdracht van de trein vond plaats om 1.45 uur, en zes Letse politieagenten namen de bewaking van de trein over. [...] Omdat het donker was en het perron bedekt met een dikke laag ijzel, werd besloten om de Joden pas op zondagmorgen [...] naar het verzamelgetto te verplaatsen.

[...] Riga heeft zo'n 360.000 inwoners. Waarvan er ongeveer 35.000 Joods waren. De Joden waren dominant aanwezig in het zakenleven, net zoals overal. Na de inval van het Duitse leger werden hun winkels direct gesloten en in beslag genomen. De Joden zelf werden opgesloten in een getto aan de Dvina [rivier], omringd door prikkeldraad. Momenteel bevinden zich in dit getto slechts 2.500 mannelijke Joden, die als arbeidskrachten worden ingezet. De resterende Joden zijn voor een ander passend doel ingezet of werden door de Letten geëxecuteerd. [...]

Het Letse volk staat, voor zover ik kon beoordelen, vriendschappelijk tegenover Duitsland en velen van hen spreken Duits. [...] Hun haat is voornamelijk gericht op de Joden. Om die reden hebben ze zich, vanaf het moment van hun bevrijding, zeer ijverig met de uitroeiing van deze parasieten bezig gehouden. Desondanks vinden ze het vreemd, althans dat werd me verteld door de spoorwegaarbeiders, dat Duitsland hun Joden naar Letland brengt, in plaats van ze in hun eigen land te vernietigen.

VI. Lessen

Het proviand [voor de bewakers] was goed en genoeg.

Het meegenomen met [...] warme kleding, bontjes en warme laarzen, kwam de mannen goed van pas en is ook aan te raden voor de toekomstige transporten.

We waren voorzien van genoeg pistolen en ammunitie. Dat was nodig omdat we het risico liepen aangevallen te worden door partizanen in Litouwen en Letland.

De twee zoeklichten deden hun werk naar behoren [...]

De assistente van het [Duitse] Rode Kruis [voor de bewakers] was prijzenswaardig.

Om de Joden van water te voorzien, is het zeer belangrijk dat de Gestapo met de Rijks Spoorwegen goede afspraken maakt, om elke dag van het transport 1 uur te stoppen bij een station in het Reich. Het bleek dat de Rijks Spoorwegen, vanwege de vaste dienstregeling, erg terughoudend was met het uitvoeren van de wensen van de transportcommandant. De Joden zijn normaal gesproken al 14 uur of meer onderweg voordat het transport vertrekt. Meestal hebben ze tegen die tijd al hun meegenomen drinken al opgebruikt. Als ze tijdens het transport niet van water worden voorzien, proberen ze, ondanks het verbod, bij elke gelegenheid uit de trein te komen om water te halen of hierom te vragen.

Daarnaast is het van essentieel belang dat de Rijks Spoorwegen de trein zeker 3 tot 4 uur voor de afgesproken vertrektijd beschikbaar stelt, zodat het inladen van de Joden en hun bezittingen op adequate wijze kunnen worden afgehandeld.

Het belangrijkste is dat de Gestapo met de Rijks Spoorwegen overeenkomt dat de wagon (2^{de}-klasse) voor de bewakers, direct in het midden van de trein geplaatst wordt. Dit is van groot belang voor de bewaking van het transport. [...]

De toegewezen bewakers gaven me geen reden tot klagen. Met de uitzondering dat ik sommigen moest aansporen om agressiever op te treden tegen de Joden die mijn bevelen niet opvolgden. Voor de rest gedroegen zij zich prima en hebben zij hun diens vlekkeloos vervuld.

Ondertekend: Salitter, commandant van de politie.

Getuigenis van Hilde Sherman – ooggetuige van het transport van Düsseldorf naar Riga

I. Voorbereiding van het transport

[...] Volgens de bevelen van de Gestapo mochten we 50 kg bagage meenemen en een rol van 70 cm lang en 30 cm breed met dekens. Iedereen probeerde natuurlijk zijn meest waardevolle bezittingen in zijn koffer te proppen, zeker omdat niemand wist hoe lang deze ‘relocatie’ in beslag zou nemen. [...]

En zo zijn we op de 10e [december 1941] op de trein gestapt. Ik nam afscheid van mijn ouders. [...] De naam van mijn echtgenoot was Kurt Winter. Ik ben met zijn familie gedeporteerd. Bij het aanbreken van de dag kwamen we aan in Düsseldorf. We stapten uit de trein en moesten naar de binnenplaats van het slachthuis lopen, waar we verzameld werden. Ik kan me herinneren dat oudere mensen hun tassen toen al op straat gooiden, omdat ze niet meer in staat waren om ze te dragen. Ik zag hoe de mensen [uit de stad] naar ons keken. Ze kwamen niet naar buiten, maar bleven achter hun ramen naar ons kijken. Ik zag hoe de gordijnen bewogen. Niemand kan zeggen dat ze niks gezien hebben, natuurlijk hebben ze ons gezien! We waren met meer dan duizend mensen.

We kwamen aan op de binnenplaats van het slachthuis [het verzamelpunt] en hebben er vervolgens de hele nacht gestaan. Alles stond onder water. Het was een verschrikkelijke nacht. Dat was het begin. Toen ben ik voor de eerste keer geslagen. Door een hoge SS officier die bij de ingang stond. Daar liep een steile trap omlaag naar het slachthuis en het ging niet snel genoeg. De officier duwde me en schreeuwde: “Waar wacht je nog op, op de tram? Er zal nooit meer een tram voor jou komen. [...] Kort daarna, moesten we ons helemaal uitkleden en werden onze spullen afgepakt. [...]

II. Op het perron

Bij het aanbreken van de morgen werden we richting het perron gedwongen. Er kwam geen trein. Het was verschrikkelijk koud. We stonden maar te wachten, van 4 uur tot ongeveer 9 uur. Toen werden we ingeladen en de reis begon op 11 december 1941. [...] Ze hadden alles van ons afgepakt. Eén van de mensen vroeg aan de bewaking, SS-ers: “wanneer komt de trein?”. Ze pakten een knuppel en ze sloegen hem zolang totdat hij niet meer op kon staan. Hij heeft het transport niet gehaald. Dit was het eerste dodelijke slachtoffer. Daarmee begon het. [...]

III. De trein vertrekt

Wij zaten in een passagierswagon, dit was nog voor het gebruik van veewagons. Omdat de wagon zo volgepropt was met mensen, werd het ondraaglijk warm. Daarbij stond ook de

verwarming aan, dat was natuurlijk totaal overbodig. In een andere wagon, waar alleen kinderen zaten, was helemaal geen verwarming. Zij bevroren bijna. [...]

IV. De reis

[...] Ik kan me herinneren dat we ontzettende dorst hadden. We hadden brood meegenomen, maar de dorst was verschrikkelijk. Iedereen in de wagon kreeg koorts en het was afschuwelijk heet. We zijn tot Insterburg gekomen, aan de toenmalig Poolse grens. Daar

[YAD VASHEM ARCHIVE – ARHIEFNUMMER O.3/7337 - OPGETEKEND 12 APRIL 1994]

Getuigenis van Hilde Sherman – ooggetuige van het transport van Düsseldorf naar Riga

stopte de trein. De deuren gingen open en we mochten naar buiten om sneeuw te verzamelen om te drinken. [...]

Ik had mijn laarzen niet uitgetrokken, omdat ik die niet meer aan zou kunnen trekken over mijn opgezwollen been. Ik was de enige die geen koorts had en uit kon stappen. Ik heb zoveel sneeuw in kommen gedaan, dat ik ook nog sneeuw kon aangeven door de raampjes van de aangrenzende wagon. [...] Aan het einde van het perron zag ik een brievenbus. Ik had een kaart voor mijn ouders. Ik had geschreven dat, als hun tijd zou komen, ze alleen warme kleren moesten meebrengen [...]. Een kennis van mij vertelde me later dat de kaart daadwerkelijk was aangekomen.

We reisden drie dagen en vier nachten door Litouwen. Ik zag – daarvan was diep onder de indruk – kleine boerenhutjes met daken van stro. Zoiets had ik in Duitsland nog nooit gezien. En waterputten! Het was de eerste keer in mijn leven dat ik een waterput zag. In Duitsland hadden we stromend water. Naast de waterputten stonden mensen met vilten laarzen en schapenvachten. Erg ellendig. Ik dacht: “mijn God, deze Litouwers... Dat zijn allemaal vrome katholieken. Als dit hun leven onder Duitse bezetting is, hoe zal het lot er dan uitzien voor de gedeporteerde Joden?” [...]

V. Einde van de reis

’S nachts stopte de trein plotseling. We hadden geen idee waar we waren. Bij het aanbreken van de dag konden we een bord zien waar Shirotaawa opstond. “Waar is Shirotaawa? Wat is Shirotaawa?” Het was ontzettend koud. Rond half tien hoorden we honden blaffen. SS-ers kwamen aanrijden en omsingelden de trein. De deuren werden opengetrokken en het schreeuwen begon: “Eruit, eruit! Snel, snel!” We moesten naar buiten en de laatsten moesten de wagon schoonmaken met hun handen, omdat er niets anders was. We moesten ons opstellen op het perron. Er kwam een auto aanrijden met daarin twee hooggeplaatste SS-officieren. Ze stapten uit en ik kan me herinneren dat één van hen begon te schreeuwen: “Maak rijen van vijf! En marcheer naar het Ghetto!”. [...]

[Meneer] Meyer uit Gort – een klein dorpje vlakbij Düsseldorf – had twee kinderen op zijn arm, twee kleine jongens. Hij vroeg: “Meneer commandant, is het erg ver naar het ghetto?” In plaats van antwoord te geven, zwaaide de officier een stok omhoog, [...] een zwarte met een zilveren knop, en sloeg hem in zijn gezicht. Hij liet de hond los, een herdershond, die zich op de man stortte. De man viel samen met de twee kinderen op de grond. Toen hij opstond, zag ik dat zijn mond vol bloed zat en zijn tanden gebroken waren. Dit was de eerste indruk van Letland, van Riga, van Shirotawa. [...]

Er lag verschrikkelijke ijsel. [...] Het getto lag ongeveer [...] 20 tot 25 kilometer van Shirotawa. Mensen gooiden hun bagage weg. De Letten stonden niet alleen te kijken, ze waren vooral aan het plunderen. Zodra de kolonne voorbij was, stalen ze alles dat op de grond lag. We liepen door een straatarm voorstadje [...]. En toen rechts een kleine heuvel op. Opeens was er een gigantische poort, een ijzeren poort. De poort ging open en we waren in het getto.

[...]

[YAD VASHEM ARCHIVE – ARHIEFNUMMER O.3/7337 - OPGETEKEND 12 APRIL 1994]

CONTEXTKAARTEN

#1 Paul Salitter

Hoofdman Paul Salitter was een transportleider en hoofd van de Schutzpolizei (normale politie) en had de opdracht gekregen om 1007 Joden op 11 december 1941 te begeleiden van Dusseldorf naar Riga (Letland). Hij mocht 15 bewakers ('beveiligingsbeambten') meenemen onderweg. Het was de derde deportatie vanaf Düsseldorf. 27 oktober (1011 pers.) en 10 november (600 pers.) waren al voorgegaan en deze gingen richting resp. Lodz en Minsk.



Na de oorlog werd hij door de militaire raad uit zijn functie (inmiddels Major van de Schutzpolizei) gezet. Hij moest naar een geallieerd interneringskamp (van 11-10-1945 tot 08 – 12-1946) In het kamp moest hij 'gedenazificeerd' worden. Dit ging in verschillende categorieën: categorie I is de zwaarste, die van de oorlogsmisdadigers (hoofdschuldigen) en zij gingen vaak naar de Neurenberger processen. Categorieën 2 en 3 waren iets minder schuldig, maar ondervonden wel restricties voor het openbare leven en 4 werd gegeven aan zogenaamde meelopers, zij kregen vaak een beroepsverbod. Categorie 5 waren de mensen die niet of nauwelijks schuldig waren en hadden meegeholpen als getuigen.

Salitter was eerst categorie 3 en na herhaaldelijke protestbrieven werd hij ingeschaald in categorie 4.

#4 Hilde Sherman

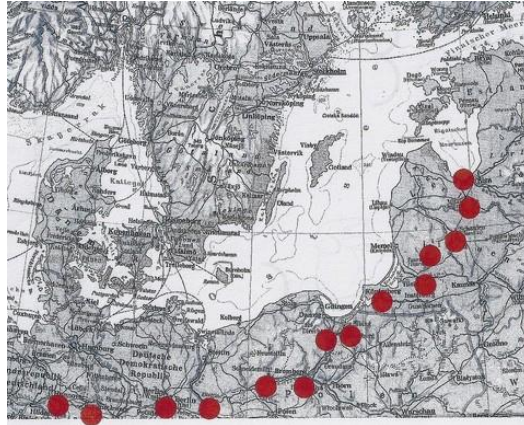
Een jonge Joodse vrouw uit Mönchengladbach die met haar man en zijn familie in het Jodentransport naar Riga zat. Zij overleefde dit transport en de oorlog en vertelde na de oorlog in een interview aan Yad Vashem het verhaal over dit transport.



das Reichssicherheitshauptamt
- Referat IV B 4 -
s.Hd. von ~~H~~-Stabaf. E i c h m a n n o.V.i.A.
in B e r l i n . ✓

#5 Reichssicherheitshauptamt

De *Reichssicherheitshauptamt* was het hoofdkwartier van de *Sicherheitspolizei (SIPO)*, *Sicherheitsdienst* (tSD) en de *Gestapo*. Het was het belangrijkste kantoor van de Nazi's als het ging over politieke, ideologische en raciale oorlogsvoering. **Adolf Eichmann** was verantwoordelijk voor het transport van de Joden richting de werk- en vernietigingskampen (t *Referat IV B4*). Dit wordt het zogenaamde '*Eichmannreferat*' genoemd. Het is de administratieve en coördinerende kant van de '*Endlösung*', van de Holocaust.



#2 De Route van het transport

Voordat de Joden op transport gingen, werd iedereen bij het 'slacht-en veehof' – een voormalige paardenslachterij – in Düsseldorf verzameld. Dit was een duistere voorbode van wat ze daadwerkelijk ook te wachten stond. Ze waren uiteindelijk 61 uren onderweg in veewagons zonder verwarming, met 65 mensen per wagon. Het was 12 graden onder nul.



#6 Riga (Letland)

Tijdens WOII was Riga het hoofd van het *Ostland Commissariat*. Een administratief centrum voor burgers. Vanaf oktober 1941 was er een Joods Ghetto voor 30.000 mensen. In december 1941 werden in de bossen rond Riga zo'n 25.000 Joden geëxecuteerd door de Nazi's en de Letse hulptroepen. Dit wordt het bloedbad van Rumbula genoemd, naar de naam van het bos. De meeste joodse nieuwe bewoners (waaronder het transport van Sali.er) werden ook in bossen omgebracht. Zij kwamen aan in 'het grote' of het 'Duitse' ghetto, wat naast het kleine ghetto lag, van de overgebleven 5000 Letse Joden.

Vanaf 1943 kwam er ten noorden van Riga een concentratiekamp te liggen ('Kaiserwald') Toen in 1944 de Nazi's aan het verliezen waren, moesten de overgebleven Joodse gevangenen de massagraven openen en de lichamen verbranden, om zo bewijsmateriaal te vernietigen.

#3 Foto van enkele van de gedeporteerde mensen



Jacob Cohen, Wilhelmine Cohen, Hermann Cohen, Ida Cohen, Paul David, Emma Cohen, Dora Eichenwald, Gustav Cohen, Salomon Eichenwaldm Eric Isaak, Martha Freund, Ludwig Cohen, Ella nathan, Karl-Hein Freund, Kurt Eichenwald, Henrie.e Goldschmidt, Josef Nathan en Samuel Goldschmidt.

#7 Salitter's dood

Salitter overleed op 8 januari 1972. In een onderzoek naar de rol van voormalige leden van de Gestapo in de deportaties vanuit Düsseldorf, werd Salitter ook ondervraagd. Hij hield vol dat hij pas van Letse Agenten had gehoord dat de Joden in Riga Massaal werden doodgeschoten. Hij dacht dat het transport een 'hervestigingsactie' was.



#8 Citaat uit het mededelingenblad voor de scholing van politiekorpsleden 1 december 1941:

"Het woord van de Führer dat een nieuwe oorlog, aangezet door het Jodendom, niet zou leiden tot de vernietiging van het antisemitische Duitsland, maar eerder tot het einde van het Jodendom, wordt in deze dagen uitgevoerd. De uitgestrekte gebieden in het Oosten, die nu beschikbaar zijn voor Duitsland en Europa voor kolonisatie, zullen in de nabije toekomst ook de definitieve oplossing van het Joodse probleem mogelijk maken, d.w.z. niet alleen de uitschakeling maar de daadwerkelijke eliminatie van het parasitaire ras uit de Europese familie van naties. Wat twee jaar geleden nog onmogelijk leek, wordt nu stap voor stap werkelijkheid: aan het einde van deze oorlog staat een Jodenvrij Europa."



#9 Hannah Arendt

"Gedachten zijn niet gevaarlijk. Het nadenken zelf is gevaarlijk. Maar niet nadenken is nog gevaarlijker."

Uitspraak van filosofe Hannah Arendt. Haar werk ging vooral over de vraag hoe de Jodenvervolgung had kunnen gebeuren en hoe mensen tot dergelijke daden kunnen komen.



Assertiviteit	Degelijkheid	Idealisme	Rechtvaardigheid
Attentheid	Discipline	Ingetogenheid	Redelijkheid
Authenticiteit	Doelgerichtheid	Kalmte	Samenwerking
Autonomie	Eenvoud	Kameraadschap	Schoonheid
Avontuurlijkheid	Empathie	Liefde	Tact
Bedachtzaamheid	Enthousiasme	Loyaliteit	Terughoudendheid
Bedrevenheid	Feitelijkheid	Mededogen	Tevredenheid
Bescheidenheid	Felheid	Nieuwsgierigheid	Vakmanschap
Blijdschap	Fijngevoeligheid	Nuchterheid	Vastberadenheid
Consideratie	Geduld	Onbaatzuchtigheid	Vernieuwing
Controle	Geestdrift	Onbedorvenheid	Waardering
Coöperatie	Gelijkwaardigheid	Ondernemerschap	Waarheid
Correctheid	Hulpvaardigheid	Pittigheid	IJver
Creativiteit	Humor	Plezier	Zachtheid
Dapperheid		Positiviteit	Zekerheid

WAARDEN



Bijlage 8: Lesontwerp Paul Salitter's brief – tweede ontwerp zoals voorgelegd aan respondent 7

Paul Salitter's sollicitatie bij de politie van Düsseldorf in 1947

Het lesontwerp en de bijbehorende bijlagen zijn het werk van dr. Gerhard Stoel en dr. Rémi Hartel. Gerhard Stoel is universitair docent bij de Radboud Docenten Academie. Rémi Hartel is lerarenopleider geschiedenis bij de Hogeschool Arnhem-Nijmegen.

DOCENTENHANDLEIDING

Leerlingen stappen in de rol van de adviescommissie voor personeel van de politie in Düsseldorf in 1947. Voormalig politiecommandant Paul Salitter wil weer in dienst van de politie. De vraag is: welk advies zouden de leerlingen geven? De huidige politiecommandant wil graag een onderbouwde afweging, waarbij de leerlingen ingaan op argumenten voor en tegen, wat volgens hen de doorslag geeft en vooral waarom.

TIJDSDUUR:

2 lesuren [inkorten is mogelijk – bijvoorbeeld door fragmenten van de teksten te selecteren, of door met de expertmethode te werken, waarbij elke leerling een deel van de tekst leest].

KOPPELING EINDTERMEN *Kenmerkende*

aspecten:

- Het voeren van twee wereldoorlogen
- Het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/nationaalsocialisme
- Racisme en discriminatie die leidden tot genocide, in het bijzonder op de joden

Historische context:

- Duitsland in Europa (1918-1991)

KWALIFICERENDE EN SOCIALISERENDE DOELEN:

Bij het analyseren van een waardegeladen historische vraag kunnen leerlingen:

- Het dilemma en verschillende handelingsmogelijkheden beschrijven
- Waarden benoemen die een rol spelen in het handelen van de historische actor.
- De context van de historische actor betrekken in het analyseren van een waardegeladen vraagstuk

Bij het maken van een afweging over een waardegeladen historische vraag kunnen leerlingen:

- Onderliggende waarden beoordelen vanuit een kritische vergelijking tussen de waarden van een historische actor en de eigen waarden.
- Kritisch reflecteren op het verschil tussen hedendaagse standaarden (presentisme) en het beoordelen van ethische vragen in historisch perspectief.

SUBJECTIVERENDE DOELEN:

- Leerlingen in de context van het verleden ruimte geven om als subject van een moreel vraagstuk te verschijnen.
- Leerlingen ruimte geven om in de context van het heden als subject van een moreel vraagstuk in het verleden te verschijnen.

BEGINSITUATIE:

Bovenbouw havo/vwo. De Tweede wereldoorlog, totalitarisme (gelijkschakeling) en de Holocaust is reeds behandeld. Deze opdracht biedt een casus om met deze begrippen te werken.

VOORBEREIDEN:

- Kopieer voor alle leerlingen: de sollicitatiebrief (ronde 1), het verslag van Paul Salitter (ronde 2), en het verslag van Hilde Sherman (ronde 3)
- Kopieer voor elk groepje de originele bronnen: de 'Strichtliste' en de brief aan het Reichssicherheitshauptamt
- Kopieer voor elk groepje: de contextkaartjes en verdeel die over vier enveloppen voor elke 'ronde'

INSTRUEREN:

Wat gaan we doen?

We gaan ons verplaatsen in de positie van de adviescommissie voor personeel van de politie in Düsseldorf in 1947. Voormalig politiecommandant Paul Salitter wil weer in dienst van de politie. De simpele vraag is: welk advies zouden jullie geven?

Jullie gaan de betrokkenheid van Salitter onderzoeken vanuit **verschillende perspectieven** en daarbij ga je na welke waarden hierbij een rol hebben gespeeld. Uiteindelijk gaan jullie een **(morele) afweging** maken.

SAMENVATTING VAN DE LES

De les bestaat uit vijf rondes. In elke ronde lezen leerlingen een originele bron en bijbehorende contextkaarten en beantwoorden zij vragen op basis van de bronnen. Zij doen dat in de rol van een sollicitatiecommissie van de politie van Düsseldorf in 1947.

1. Lezen sollicitatiebrief en biografie Salitter. Oriënteren op morele waarden. Bepalen welke informatie de commissie nog nodig heeft om een oordeel te geven over de sollicitatie
2. Lezen van de getuigenis van Salitter van een transport waar hij verantwoordelijk voor was en de contextkaarten. Waarden benoemen die in de getuigenis terugkomen. Wat is nu de houding van de commissie op de sollicitatie? Mist de commissie nog informatie?
3. Lezen van de getuigenis van Hilde Sherman die mee werd genomen op het transport waar Salitter verantwoordelijk voor was en de bijbehorende contextkaarten. Waarden

benoemen die in de getuigenis terugkomen. Wat is nu de houding van de commissie op de sollicitatie? Mist de commissie nog informatie?

4. Lezen van de contextenkaarten die historische context van Duitsland geven. Wat verandert de context aan de houding van de commissie? Kan er al een oordeel worden gevormd?
5. Afsluitende ronde die weggelaten kan worden als bij ronde 4 leerlingen al tot een oordeel zijn gekomen. In deze ronde kan nog ruimte zijn voor extra contextualisering en toelichtingen van de leerlingen op hun oordeel.

UITVOEREN:

Ronde 1. (publiek perspectief)

Deel het opdrachtenblad uit, de sollicitatiebrief van voormalig politie commandant Paul

Salitter, en de envelop van 'Ronde 1' (hierin zit contextkaartje #1 en de 'waardenkaart').

Leerlingen lezen de sollicitatiebrief en het contextkaartje en beantwoorden daarna de vragen op het opdrachtenblad voor ronde 1.

Tussenbespreking Voor ronde 1:

Voordat leerlingen starten kun je met ze bespreken wat waarden zijn en waarom het bij geschiedenis belangrijk kan zijn om daarover na te denken.

Wanneer er om waarden gevraagd wordt kunnen ze de waardenkaart gebruiken ter inspiratie.

Na ronde 1:

Bespreek met leerlingen welke keuzes de commissie kan maken [aannemen of niet aannemen, of wellicht iets daartussen], welke argumenten voor de verschillende keuzes zijn en welke waarden daarbij belangrijk zijn [bv meer praktische waarden versus meer morele waarden].

Vraag hen welke feiten hen opvielen in de brief en wat dit zegt over Salitter en zijn waarden.

Belangrijke vraag: welke vragen roept deze brief op als commissielid? Mogelijk antwoord: het is maar één perspectief en ook nog bedoeld om een goed beeld te geven. Conclusie: Je moet eigenlijk meer weten. Leerlingen kunnen nadenken over wat ze dan nog meer zouden willen weten. Welke bronnen zouden ze nog willen raadplegen?

Je kunt al even stil staan bij de vraag wat het betekent dat de commissie zijn werk doet in 1947. Hoe zou dat verschillen met het heden? [rol context en wellicht andere waarden]

Ronde 2. (Perspectief Salitter)

Deel het verslag van Paul Salitter uit, over het transport van 1007 Duitse Joden van Düsseldorf naar Riga op 11 december 1941. Deel ook de envelop van 'Ronde 2' uit (hierin zitten de contextkaartjes #2 en #3). Leerlingen lezen het verslag en de contextkaartjes en beantwoorden daarna de vragen op het opdrachtenblad voor ronde 2.

Tussenbespreking

Bespreek met leerlingen hen opviel aan het verslag. Welke fragmenten sprongen er uit?

In hoeverre vullen de contextkaartjes en de originele brief het beeld nog aan?

Wat vertellen deze bronnen ons over Salitter en over de waarden die hierin naar voren komen?

Het kan handig zijn om op dit punt ook even de mening van de leerlingen zelf te bevragen. Wat vinden zij nu dat er moet gebeuren? Vervolgens kunnen ze de vraag beantwoorden vanuit het perspectief van de commissie. Is hun mening veranderd?

Ronde 3. (Perspectief van Sherman)

Deel het verslag van Hilde Sherman uit, waarin de reis vanuit het perspectief van een Joodse slachtoffer wordt beschreven. Deel ook de envelop van 'Ronde 3' uit (hierin zit contextkaartje #4). Haar getuigenis volgt dezelfde structuur (dezelfde kopjes) als het verslag van Salitter. Leerlingen lezen het verslag en het contextkaartje en beantwoorden daarna de vragen op het opdrachtenblad voor ronde 3.

Tussenbespreking

Bespreek met leerlingen wat hen opviel aan het verslag. Welke fragmenten sprongen er uit? In hoeverre kwamen beide bronnen overeen? En waar zitten de verschillen? [feiten zijn redelijk vergelijkbaar, maar de selectie van gebeurtenissen en het perspectief verschillen]

Wat vertellen deze bronnen ons over de waarden van Salitter? En dan met name: welke waarden ontbreken in zijn brief en het verslag? [het kan hier over de eenzijdigheid van de waarden die Salitter benadrukt – bv. gezagsgetrouwheid, loyaliteit aan je manschappen, punctualiteit –, afwezig zijn bijvoorbeeld: vrijheid, compassie, gelijkheid]

Het kan handig zijn om op dit punt ook even de mening van de leerlingen zelf te bevragen. Wat vinden zij nu dat er moet gebeuren? Vervolgens kunnen ze de vraag beantwoorden vanuit het perspectief van de commissie. Is hun mening veranderd?

Ronde 4. (Historische context)

Deel tot slot de envelop uit van 'Ronde 4' (hierin zit contextkaartje #5, #6, #7, #8 en #9).
Leerlingen lezen de contextkaartjes en beantwoorden daarna de vragen op het opdrachtenblad voor ronde 4.

Tussenbespreking

In hoeverre vullen de contextkaartjes het beeld over Salitter nog aan? In hoeverre worden de feiten door de kaartjes genuanceerd of juist verzaamd?

Welke invloed heeft deze kennis van de historische context op de beoordeling van een historisch figuur? Hoe werkt dat eigenlijk: iets in historische context plaatsen? Wat betekent dat voor de onderliggende waarden? [hier zou uit kunnen komen dat waarden door de tijd heen kunnen veranderen, maar dat er misschien ook waarden zijn die we 'universeel' kunnen noemen – zeker sinds de Verklaring van de Rechten van de mens]

Ronde 5. (Moreel beraad)

Leerlingen hebben Salitter nu vanuit verschillende perspectieven bestudeerd. Nu wordt het tijd om een definitief oordeel te vellen. Daartoe houden ze in hun groepje een moreel beraad en beantwoorden ze de vragen op het opdrachtenblad voor rond 5.

Nabespreking

Inventariseer welke keuze de verschillende groepjes maken. Zet dat op het bord. Bespreek voor de verschillende antwoorden welke waarden de nadruk krijgen. Noteer die eventueel ook op het bord.

Waarom denken leerlingen dat bepaalde waarden voor de commissie het zwaarst wegen? Zouden zij in het heden een andere weging aanbrengen? Hoe verklaren zij eventuele verschillen? [hier kan het gaan over hoe waarden ook kunnen veranderen en (deels) bepaald worden door de historische context – bv het probleem dat er in Duitsland een staat moest worden opgebouwd en dat de ervaring deels zat bij mensen die het Naziregime hadden gesteund].

Bespreek wat leerlingen geleerd hebben over het beoordelen van ethische vragen in historisch perspectief. [Dit kan gaan over het belang van context, het nadenken over de verschillende waarden die een rol spelen bij bepaalde gebeurtenissen of keuzes, maar ook over het

voorkomen van presentisme of het redeneren met 'hindsight knowledge']. Het gaat hier om het achterhalen van de inzichten in historische structuurbegrippen en over de vaardigheid 'moreel oordelen'.

Let op 1: In de geleide versie is ronde 5 wellicht al een beetje een herhaling. De conclusies zijn dan al getrokken en onderbouwd. De evaluatieve vragen in de tussenrondes kun je ook bewaren tot het einde. Zeker bij een meer gevorderde bovenbouwklas.

Let op 2: Je kunt wellicht ook de bronnen en contextkaartjes in één keer geven. Dan wordt de opdracht meer een mysterie. Wel lijkt het aan te raden om eerst de sollicitatiebrief te lezen, dan het verslag van Salitter en dan pas het verslag van Hilde Sherman.

OPDRACHTENBLAD

Stel je voor, jij maakt in 1947 onderdeel uit van de adviescommissie voor personeel van de politie in Düsseldorf. Voormalig politiecommandant Paul Salitter wil weer in dienst van de politie. De simpele vraag is: welk advies zouden jullie geven? De huidige politiecommandant wil graag een onderbouwde afweging, waarbij jullie ingaan op argumenten voor en tegen, wat volgens jullie de doorslag geeft en vooral waarom. Je onderzoekt deze vraag vanuit verschillende perspectieven en denkt na over onderliggende waarden. Op die manier kom je tot een moreel oordeel.

Ronde 1.

Lees de sollicitatiebrief van *Paul Salitter* en de contextkaart met biografische informatie aandachtig door.

Beantwoord de volgende vragen:

Bespreek welke verschillende keuzes jullie als commissie kunnen maken

Wat is het morele dilemma? Welke antwoorden zijn er mogelijk?

Welke argumenten kun je voor beide antwoorden verzinnen?

Welke waarden liggen onder de verschillende argumenten?

Beschrijf kort welke feiten je kunt vaststellen rond de sollicitatie van Salitter op basis van de brief en de context informatie.

Welke 'waarden' komen volgens jou uit de brief naar voren? Wat vindt Paul Salitter belangrijk?
(meerdere trefwoorden mogelijk)

Kun je al een beslissing nemen? Zo ja, op basis van welke informatie? Zo nee, wat zou je nog meer willen weten?

Ronde 2.

Tijdens het onderzoek duikt een verslag op dat een inkijkje biedt in één van de gebeurtenissen waarbij *Paul Salitter* tijdens de Tweede Wereldoorlog betrokken was. Het gaat om het transport van 1007 Duitse Joden van Düsseldorf naar Riga op 11 december 1941. Salitter was als politiecommissaris eindverantwoordelijke voor het transport. Lees het verslag dat Salitter aan zijn superieuren in Berlijn schreef, en de twee bijbehorende context kaartjes.

Beantwoord de volgende vragen.

Highlight 3 delen uit de tekst die jullie kenmerkend vinden voor het verslag. Noteer in steekwoorden waarom je deze fragmenten hebt gekozen. Welke feiten vertellen ze je over de persoon Salitter?

Bekijk de contextkaartjes en de originele brief. In hoeverre vult dit je beeld van Salitter aan?

Welke 'waarden' komen uit het reisverslag naar voren? Wat vindt Paul Salitter belangrijk?

In hoeverre beïnvloedt deze nieuwe informatie de beslissing van jullie als adviescommissie? Vergelijk je antwoord met de vorige ronde. Wat is er nu veranderd en waarom? Mis je ook nog informatie?

Ronde 3.

Naast het verslag van Salitter is de adviescommissie ook in het bezit van een verslag van het transport vanuit het *perspectief van een Joodse vrouw*, Hilde Sherman, een overlevende van de Holocaust. Haar getuigenis volgt dezelfde structuur (dezelfde kopjes) als het verslag van Salitter, waardoor je deze goed kunt vergelijken.

Beantwoord de volgende vragen.

Highlight drie delen in het verslag van Hilde Sherman die voor jullie een ander licht werpen op het verslag van Salitter. Noteer in steekwoorden waarom je deze fragmenten hebt gekozen. In hoeverre veranderen ze je oordeel over de persoon Salitter?

Als je het verslag van Hilde Sherman leest, dan valt op dat Salitter een aantal waarden benadrukt, maar dat deze erg eenzijdig zijn. Welke waarden – die jullie wellicht belangrijk vinden – ontbreken in zijn brief en verslag? (Meerdere trefwoorden mogelijk)

In hoeverre beïnvloedt deze nieuwe informatie de beslissing van jullie als adviescommissie? Vergelijk je antwoord met de vorige ronde. Wat is er nu veranderd en waarom? Mis je ook nog informatie?

Ronde 4.

Tot slot verdiept de adviescommissie zich in de *omstandigheden* waarin de acties van Salitter geplaatst moeten worden. Je bestudeert daartoe de context kaartjes.

Beantwoord de volgende vragen.

Welke feiten kun je vaststellen vanuit de contextkaartjes

In hoeverre geeft deze informatie nog nieuwe argumenten of werpt een ander licht op je eerdere oordeel over Salitter?

Ronde 5.

Je hebt Salitter nu vanuit verschillende perspectieven bestudeerd. Nu wordt het tijd om een definitief oordeel te vellen. Daartoe hou je in je groepje een moreel beraad. Je gaat hiertoe nog eens terugkijken naar je antwoorden in de vorige rondes.

Maak een kritische afweging:

Welke waarden krijgen de nadruk bij de verschillende keuzes?

Welke waarden zouden jullie als commissie het zwaarst wegen? En: zouden jullie zelf nu in het heden een andere weging aanbrengen?

Hoe verklaar je eventuele verschillen?

Schrijf nu een onderbouwde afweging, waarbij je ingaat op argumenten voor en tegen, wat de volgens jullie de doorslag geeft en vooral waarom.

Sollicitatiebrief van Paul Salitter

Politiecommandant, buiten dienst
Paul Salitter

Düsseldorf 16 januari 1947
Kalkumer St. 40
Tel. 19705 Poggel

Aan de
Heer politiecommandant – administratie van de politie

Düsseldorf

Betref: heropnemen in dienstverband van de politie.

Op 9 december 1946, werd ik vrijgelaten uit civiele hechtenis. In mijn woning vond ik het bericht, dat ik op gezag van de militaire regering per 19 oktober 1946 ontslagen ben uit het ambt. Dit besluit komt buitengewoon hard bij mij aan, omdat ik uit Oost-Pruissen kom, sinds 1919 in dienst ben geweest bij de politie, en ik alleen maar mijn plicht heb vervuld. Ik beloof dat ik mijn volledige persoonlijkheid, ook in de nieuwe democratie, in dienst zal stellen van de zaak, zoals ik dat ook gedaan heb onder regeringen van Wilhelm II, Ebert, Hindenburg en het Derde Rijk. Ik vraag u om mij alstublieft weer in dienst te nemen bij de politie, ook al is het in de rang van hoofdinspecteur.

Dat ik mijn plicht in Düsseldorf nauwgezet en onpartijdig heb vervuld, zullen alle oude politieofficieren van Düsseldorf kunnen bevestigen, met name de volgende beambten:

Hoofdinspecteur van politie	May	Politiecommandant	
“	“	Gerke	“
Inspecteur	“	Schulz	“
“	“	Schröter	“
“	“	Ingmann	“
Sergeant	“	Schröder	“
“	“	Moll	“
“	“	Wackernagel	“

“ “ Böhle “
“ “ Welwers “
“ “ Schumacher, sectie commando centrum.

Toen ik werd vrijgelaten uit het detentiekamp, ben ik voorlopig gecategoriseerd in groep III van de Denazificatie Wet. Ik kreeg echter de instructie dat ik mezelf definitief moest laten categoriseren in mijn woonplaats Düsseldorf. Voor dit doel voeg ik de ingevulde vereiste vragenlijst toe.

1 bijlage

Paul Saliter

Politiecommandant, buiten dienst

[Handgeschreven] *De vragenlijst naar de commissie gestuurd op 22 januari 1947.*

**BRON: GESCHICHTSORT VILLA TEN HOMPEL (MÜNSTER) / POLIZEIPRÄSIDIUM DÜSSELDORF,
ERGÄNZUNGSDOKUMENTATION, ED 0011, PERSONALAKTE PAUL SALITTER**

Getuigenis van Paul Salitter – commandant van het transport van Düsseldorf naar Riga

I. Voorbereiding van het transport

Het Jodentransport, dat op 11 december gepland was, bestond uit 1007 Joden. [...] Het transport bestond uit Joden van beide geslachten en van verschillende leeftijden, van zuigelingen tot 65-jarigen.

Op de weg van het slachthuis [het verzamelpunt], naar het laadperron probeerde een mannelijke Jood zelfmoord te plegen, door zichzelf voor de tram te gooien. Hij kwam echter op de bumper van de tram terecht en raakte slechts lichtgewond. [...] Een oude Joodse vrouw liep ongemerkt weg van het laadperron – het regende en het was erg donker. Ze vluchtten een aangrenzend huis binnen, ontdeed zich van haar kleren en ging op het toilet zitten. Zij werd echter opgemerkt door een schoonmaakhulp. Daardoor kon ook zij teruggebracht worden naar het transport.

II. Op het perron

Het vertrek van het transport was om 9.30 gepland. Om die reden werden de Joden al om 4 uur op het perron opgesteld om te laden. De Duitse spoorwegen waren er echter niet in geslaagd om de trein zo vroeg klaar te hebben, zogenaamd vanwege een gebrek aan personeel. Het inladen van de Joden begon daarom pas om 9.00 en werd in grote haast uitgevoerd, omdat de Duitse Spoorwegen erop stonden dat de trein volgens planning vertrok. Het was daardoor niet verwonderlijk dat sommige wagons overbeladen waren (60 tot 65 personen) terwijl andere slechts 35 tot 40 personen telden. Dit leverde gedurende de hele reis naar Riga problemen op, omdat sommige Joden herhaaldelijk probeerden om in minder drukbezette wagons te geraken. Voor zover de tijd het toestond, heb ik, in enkele gevallen, wisselingen toegestaan, omdat ook moeders van hun kinderen gescheiden waren.

Het beladen van de trein was rond 10.15 voltooid. [...] De trein vertrok rond 10.30 van het goederenstation Düsseldorf-Derendorf [...].

III. De trein vertrekt

[...] Ik kwam tot de ontdekking dat de wagon, die voor de bewakers gereserveerd was, niet in het midden geplaatst was, met andere woorden, het was wagon nr. 21. [...] Dit had de volgende nadelen:

Vanwege een defect verwarmingssysteem, bereikte de warmte de achterste wagon niet. Door de kou droogden de kleren van de bewakers niet op (het regende gedurende het hele transport). Daardoor had ik te maken met bewakers die vanwege ziekte uitvielen.

De transportcommandant had geen overzicht over de gehele trein. [...] Bovendien probeerden de Joden, elke keer dat de trein bij een station stopte, contact te leggen met de mensen op het

perron, brieven af te geven of hen om water te vragen. Daardoor moest ik besluiten om twee bewakers in een compartiment van de voorste wagons te plaatsen. [...]

IV. De reis

[...] Om 11.10 [op 12 december] bereikten we Konitz. Hier kon ik mijn voornemen om de wagon van de bewakers om te rangeren uitvoeren. In eerste instantie werd hiermee ingestemd, maar plotseling verkondigde de stationschef dat het niet mogelijk was om de wagon in het midden van de trein te plaatsen. [...] Hij zei me dat de trein direct weer moest vertrekken. [...] Ik vond het gedrag van de stationschef erg vreemd en ik liet hem in duidelijke taal blijken dat ik de situatie bij zijn meerdere wilde aanklaarten. Hij vertelde mij op zijn beurt dat het voor mij onmogelijk was om zijn meerdere te bereiken. Hij had zijn bevelen. De trein moest direct vertrekken omdat er twee andere treinen onderweg waren. Hij stelde zelfs voor dat ik de Joden uit een wagon in het midden zou verwijderen en met mijn bewakers naar de beschikbare centrale wagon te gaan. De Joden konden dan wel in de wagon van de tweede klasse. Ik denk dat iemand uit de hoogste geledingen ervoor zou moeten zorgen dat deze spoorwegbeambte begrijpt dat leden van de Duitse politie anders behandeld dienen te worden dan Joden. Ik had de indruk, dat dit zo'n landgenoot is die nog steeds over die "arme Joden" praat, iemand die totaal geen notie heeft van wat het begrip "Jood" inhoudt. [...]

Om 1.50 reden we verder naar Tilsit. Op dat station [...] werd de wagon van de bewakers naar de voorkant van de trein verplaatst en werd eindelijk verwarmd. De bewakers stelden de warmte zeer op prijs [...] nu konden hun uniformen eindelijk drogen. [...] De treinreis zou, van dit punt naar Riga, normaal gesproken nog ongeveer 14 uur duren. Omdat er maar één spoor beschikbaar was en onze trein geen prioriteit had, hadden we op de stations vaak grote vertragingen. [...]

V. Einde van de Reis

[...] Op 13.12 om 23.25 bereikte de trein [...] station Skirotawa. Daar bleef de trein zonder verwarming staan. Buiten was het inmiddels 12° onder nul. [...] De overdracht van de trein vond plaats om 1.45 uur, en zes Letse politieagenten namen de bewaking van de trein over. [...] Omdat het donker was en het perron bedekt met een dikke laag ijzel, werd besloten om de Joden pas op zondagmorgen [...] naar het verzamelgetto te verplaatsen.

[...] Riga heeft zo'n 360.000 inwoners. Waarvan er ongeveer 35.000 Joods waren. De Joden waren dominant aanwezig in het zakenleven, net zoals overal. Na de inval van het Duitse leger werden hun winkels direct gesloten en in beslag genomen. De Joden zelf werden opgesloten in een getto aan de Dvina [rivier], omringd door prikkeldraad. Momenteel bevinden zich in dit getto slechts 2.500 mannelijke Joden, die als arbeidskrachten worden ingezet. De resterende Joden zijn voor een ander passend doel ingezet of werden door de Letten geëxecuteerd. [...]

Het Letse volk staat, voor zover ik kon beoordelen, vriendschappelijk tegenover Duitsland en velen van hen spreken Duits. [...] Hun haat is voornamelijk gericht op de Joden. Om die reden hebben ze zich, vanaf het moment van hun bevrijding, zeer ijverig met de uitroeiing van deze parasieten bezig gehouden. Desondanks vinden ze het vreemd, althans dat werd me verteld door de spoorwegaarbeiders, dat Duitsland hun Joden naar Letland brengt, in plaats van ze in hun eigen land te vernietigen.

VI. Lessen

Het proviand [voor de bewakers] was goed en genoeg.

Het meegenomen met [...] warme kleding, bontjes en warme laarzen, kwam de mannen goed van pas en is ook aan te raden voor de toekomstige transporten.

We waren voorzien van genoeg pistolen en ammunitie. Dat was nodig omdat we het risico liepen aangevallen te worden door partizanen in Litouwen en Letland.

De twee zoeklichten deden hun werk naar behoren [...]

De assistente van het [Duitse] Rode Kruis [voor de bewakers] was prijzenswaardig.

Om de Joden van water te voorzien, is het zeer belangrijk dat de Gestapo met de Rijks Spoorwegen goede afspraken maakt, om elke dag van het transport 1 uur te stoppen bij een station in het Reich. Het bleek dat de Rijks Spoorwegen, vanwege de vaste dienstregeling, erg terughoudend was met het uitvoeren van de wensen van de transportcommandant. De Joden zijn normaal gesproken al 14 uur of meer onderweg voordat het transport vertrekt. Meestal hebben ze tegen die tijd al hun meegenomen drinken al opgebruikt. Als ze tijdens het transport niet van water worden voorzien, proberen ze, ondanks het verbod, bij elke gelegenheid uit de trein te komen om water te halen of hierom te vragen.

Daarnaast is het van essentieel belang dat de Rijks Spoorwegen de trein zeker 3 tot 4 uur voor de afgesproken vertrektijd beschikbaar stelt, zodat het inladen van de Joden en hun bezittingen op adequate wijze kunnen worden afgehandeld.

Het belangrijkste is dat de Gestapo met de Rijks Spoorwegen overeenkomt dat de wagon (2^{de}-klasse) voor de bewakers, direct in het midden van de trein geplaatst wordt. Dit is van groot belang voor de bewaking van het transport. [...]

De toegewezen bewakers gaven me geen reden tot klagen. Met de uitzondering dat ik sommigen moest aansporen om agressiever op te treden tegen de Joden die mijn bevelen niet opvolgden. Voor de rest gedroegen zij zich prima en hebben zij hun diens vlekkeloos vervuld.

Ondertekend: Salitter, commandant van de politie.

Getuigenis van Hilde Sherman – ooggetuige van het transport van Düsseldorf naar Riga

[YAD VASHEM ARCHIVE – ARHIEFNUMMER O.3/7337 - OPGETEKEND 12 APRIL 1994]

I. Voorbereiding van het transport

[...] Volgens de bevelen van de Gestapo mochten we 50 kg bagage meenemen en een rol van 70 cm lang en 30 cm breed met dekens. Iedereen probeerde natuurlijk zijn meest waardevolle bezittingen in zijn koffer te proppen, zeker omdat niemand wist hoe lang deze ‘relocatie’ in beslag zou nemen. [...]

En zo zijn we op de 10e [december 1941] op de trein gestapt. Ik nam afscheid van mijn ouders. [...] De naam van mijn echtgenoot was Kurt Winter. Ik ben met zijn familie gedeporteerd. Bij het aanbreken van de dag kwamen we aan in Düsseldorf. We stapten uit de trein en moesten naar de binnenplaats van het slachthuis lopen, waar we verzameld werden. Ik kan me herinneren dat oudere mensen hun tassen toen al op straat gooiden, omdat ze niet meer in staat waren om ze te dragen. Ik zag hoe de mensen [uit de stad] naar ons keken. Ze kwamen niet naar buiten, maar bleven achter hun ramen naar ons kijken. Ik zag hoe de gordijnen bewogen. Niemand kan zeggen dat ze niks gezien hebben, natuurlijk hebben ze ons gezien! We waren met meer dan duizend mensen.

We kwamen aan op de binnenplaats van het slachthuis [het verzamelpunt] en hebben er vervolgens de hele nacht gestaan. Alles stond onder water. Het was een verschrikkelijke nacht. Dat was het begin. Toen ben ik voor de eerste keer geslagen. Door een hoge SS officier die bij de ingang stond. Daar liep een steile trap omlaag naar het slachthuis en het ging niet snel genoeg. De officier duwde me en schreeuwde: “Waar wacht je nog op, op de tram? Er zal nooit meer een tram voor jou komen. [...] Kort daarna, moesten we ons helemaal uitkleden en werden onze spullen afgepakt. [...]

II. Op het perron

Bij het aanbreken van de morgen werden we richting het perron gedwongen. Er kwam geen trein. Het was verschrikkelijk koud. We stonden maar te wachten, van 4 uur tot ongeveer 9 uur. Toen werden we ingeladen en de reis begon op 11 december 1941. [...] Ze hadden alles van ons afgepakt. Eén van de mensen vroeg aan de bewaking, SS-ers: “wanneer komt de trein?”. Ze pakten een knuppel en ze sloegen hem zolang totdat hij niet meer op kon staan. Hij heeft het transport niet gehaald. Dit was het eerste dodelijke slachtoffer. Daarmee begon het. [...]

III. De trein vertrekt

Wij zaten in een passagierswagon, dit was nog voor het gebruik van veewagons. Omdat de wagon zo volgepropt was met mensen, werd het ondraaglijk warm. Daarbij stond ook de

verwarming aan, dat was natuurlijk totaal overbodig. In een andere wagon, waar alleen kinderen zaten, was helemaal geen verwarming. Zij bevroren bijna. [...]

IV. De reis

[...] Ik kan me herinneren dat we ontzettende dorst hadden. We hadden brood meegenomen, maar de dorst was verschrikkelijk. Iedereen in de wagon kreeg koorts en het was afschuwelijk heet. We zijn tot Insterburg gekomen, aan de toenmalig Poolse grens. Daar stopte de trein. De deuren gingen open en we mochten naar buiten om sneeuw te verzamelen om te drinken. [...]

Ik had mijn laarzen niet uitgetrokken, omdat ik die niet meer aan zou kunnen trekken over mijn opgezwollen been. Ik was de enige die geen koorts had en uit kon stappen. Ik heb zoveel sneeuw in kommen gedaan, dat ik ook nog sneeuw kon aangeven door de raampjes van de aangrenzende wagon. [...] Aan het einde van het perron zag ik een brievenbus. Ik had een kaart voor mijn ouders. Ik had geschreven dat, als hun tijd zou komen, ze alleen warme kleren moesten meebrengen [...]. Een kennis van mij vertelde me later dat de kaart daadwerkelijk was aangekomen.

We reisden drie dagen en vier nachten door Litouwen. Ik zag – daarvan was diep onder de indruk – kleine boerenhutjes met daken van stro. Zoiets had ik in Duitsland nog nooit gezien. En waterputten! Het was de eerste keer in mijn leven dat ik een waterput zag. In Duitsland hadden we stromend water. Naast de waterputten stonden mensen met vilten laarzen en schapenvachten. Erg ellendig. Ik dacht: “mijn God, deze Litouwers... Dat zijn allemaal vrome katholieken. Als dit hun leven onder Duitse bezetting is, hoe zal het lot er dan uitzien voor de gedeporteerde Joden?” [...]

V. Einde van de reis

’S nachts stopte de trein plotseling. We hadden geen idee waar we waren. Bij het aanbreken van de dag konden we een bord zien waar Shirotaawa opstond. “Waar is Shirotaawa? Wat is Shirotaawa?” Het was ontzettend koud. Rond half tien hoorden we honden blaffen. SS-ers kwamen aanrijden en omsingelden de trein. De deuren werden opengetrokken en het schreeuwen begon: “Eruit, eruit! Snel, snel!” We moesten naar buiten en de laatsten moesten de wagon schoonmaken met hun handen, omdat er niets anders was. We moesten ons opstellen op het perron. Er kwam een auto aanrijden met daarin twee hooggeplaatste SS-officieren. Ze stapten uit en ik kan me herinneren dat één van hen begon te schreeuwen: “Maak rijen van vijf! En marcheer naar het Ghetto!”. [...]

[Meneer] Meyer uit Gort – een klein dorpje vlakbij Düsseldorf – had twee kinderen op zijn arm, twee kleine jongens. Hij vroeg: “Meneer commandant, is het erg ver naar het ghetto?” In plaats van antwoord te geven, zwaaide de officier een stok omhoog, [...] een zwarte met een zilveren knop, en sloeg hem in zijn gezicht. Hij liet de hond los, een herdershond, die zich op de man stortte. De man viel samen met de twee kinderen op de grond. Toen hij opstond, zag ik dat zijn

mond vol bloed zat en zijn tanden gebroken waren. Dit was de eerste indruk van Letland, van Riga, van Shirotawa. [...]

Er lag verschrikkelijke ijzel. [...] Het getto lag ongeveer [...] 20 tot 25 kilometer van Shirotawa. Mensen gooiden hun bagage weg. De Letten stonden niet alleen te kijken, ze waren vooral aan het plunderen. Zodra de kolonne voorbij was, stalen ze alles dat op de grond lag. We liepen door een straatarm voorstadje [...]. En toen rechts een kleine heuvel op. Opeens was er een gigantische poort, een ijzeren poort. De poort ging open en we waren in het getto.

[...]

[\[YAD VASHEM ARCHIVE – ARHIEFNUMMER O.3/7337 - OPGETEKEND 12 APRIL 1994\]](#)

CONTEXTKAARTEN

#1 Paul Salitter

Hoofdman Paul Salitter was een transportleider en hoofd van de Schutzpolizei (normale politie) en had de opdracht gekregen om 1007 Joden op 11 december 1941 te begeleiden van Dusseldorf naar Riga (Letland). Hij mocht 15 bewakers ('beveiligingsbeambten') meenemen onderweg. Het was de derde deportatie vanaf Düsseldorf. 27 oktober (1011 pers.) en 10 november (600 pers.) waren al voorgegaan en deze gingen richting resp. Lodz en Minsk.



Na de oorlog werd hij door de militaire raad uit zijn functie (inmiddels Major van de Schutzpolizei) gezet. Hij moest naar een geallieerd interneringskamp (van 11-10-1945 tot 08 – 12-1946) In het kamp moest hij 'gedenazificeerd' worden. Dit ging in verschillende categorieën: categorie I is de zwaarste, die van de oorlogsmisdadigers (hoofdschuldigen) en zij gingen vaak naar de Neurenberger processen. Categorieën 2 en 3 waren iets minder schuldig, maar ondervonden wel restricties voor het openbare leven en 4 werd gegeven aan zogenaamde meelopers, zij kregen vaak een beroepsverbod. Categorie 5 waren de mensen die niet of nauwelijks schuldig waren en hadden meegeholpen als getuigen.

Salitter was eerst categorie 3 en na herhaaldelijke protestbrieven werd hij ingeschaald in categorie 4.

#4 Hilde Sherman

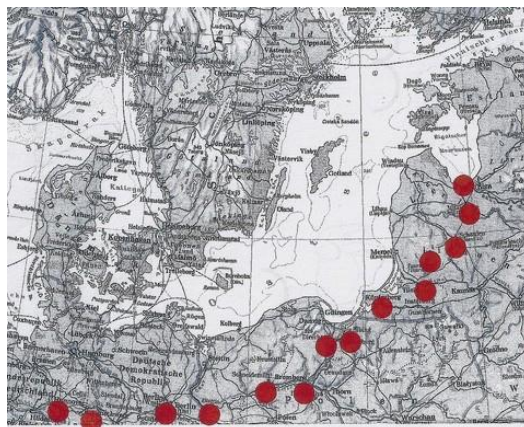
Een jonge Joodse vrouw uit Mönchengladbach die met haar man en zijn familie in het Jodentransport naar Riga zat. Zij overleefde dit transport en de oorlog en vertelde na de oorlog in een interview aan Yad Vashem het verhaal over dit transport.



das Reichssicherheitshauptamt
- Referat IV B 4 -
s.Hd. von ~~H~~-Stabaf. E i c h m a n n o.V.i.A.
in B e r l i n . ✓

#5 Reichssicherheitshauptamt

De *Reichssicherheitshauptamt* was het hoofdkwartier van de *Sicherheitspolizei (SIPO)*, *Sicherheitsdienst* (tSD) en de *Gestapo*. Het was het belangrijkste kantoor van de Nazi's als het ging over politieke, ideologische en raciale oorlogsvoering. **Adolf Eichmann** was verantwoordelijk voor het transport van de Joden richting de werk- en vernietigingskampen (t *Referat IV B4*). Dit wordt het zogenaamde '*Eichmannreferat*' genoemd. Het is de administratieve en coördinerende kant van de '*Endlösung*', van de Holocaust.



#2 De Route van het transport

Voordat de Joden op transport gingen, werd iedereen bij het 'slacht-en veehof' – een voormalige paardenslachterij – in Düsseldorf verzameld. Dit was een duistere voorbode van wat ze daadwerkelijk ook te wachten stond. Ze waren uiteindelijk 61 uren onderweg in veewagons zonder verwarming, met 65 mensen per wagon. Het was 12 graden onder nul.



#6 Riga (Letland)

Tijdens WOII was Riga het hoofd van het *Ostland Commissariat*. Een administratief centrum voor burgers. Vanaf oktober 1941 was er een Joods Ghetto voor 30.000 mensen. In december 1941 werden in de bossen rond Riga zo'n 25.000 Joden geëxecuteerd door de Nazi's en de Letse hulptroepen. Dit wordt het bloedbad van Rumbula genoemd, naar de naam van het bos. De meeste joodse nieuwe bewoners (waaronder het transport van Sali.er) werden ook in bossen omgebracht. Zij kwamen aan in 'het grote' of het 'Duitse' ghetto, wat naast het kleine ghetto lag, van de overgebleven 5000 Letse Joden.

Vanaf 1943 kwam er ten noorden van Riga een concentratiekamp te liggen ('Kaiserwald') Toen in 1944 de Nazi's aan het verliezen waren, moesten de overgebleven Joodse gevangenen de massagraven openen en de lichamen verbranden, om zo bewijsmateriaal te vernietigen.

#3 Foto van enkele van de gedeporteerde mensen



Jacob Cohen, Wilhelmine Cohen, Hermann Cohen, Ida Cohen, Paul David, Emma Cohen, Dora Eichenwald, Gustav Cohen, Salomon Eichenwaldm Eric Isaak, Martha Freund, Ludwig Cohen, Ella nathan, Karl-Hein Freund, Kurt Eichenwald, Henrie.e Goldschmidt, Josef Nathan en Samuel Goldschmidt.

#7 Salitter's dood

Salitter overleed op 8 januari 1972. In een onderzoek naar de rol van voormalige leden van de Gestapo in de deportaties vanuit Düsseldorf, werd Salitter ook ondervraagd. Hij hield vol dat hij pas van Letse Agenten had gehoord dat de Joden in Riga Massaal werden doodgeschoten. Hij dacht dat het transport een 'hervestigingsactie' was.



#8 Citaat uit het mededelingenblad voor de scholing van politiekorpsleden 1 december 1941:

"Het woord van de Führer dat een nieuwe oorlog, aangezet door het Jodendom, niet zou leiden tot de vernietiging van het antisemitische Duitsland, maar eerder tot het einde van het Jodendom, wordt in deze dagen uitgevoerd. De uitgestrekte gebieden in het Oosten, die nu beschikbaar zijn voor Duitsland en Europa voor kolonisatie, zullen in de nabije toekomst ook de definitieve oplossing van het Joodse probleem mogelijk maken, d.w.z. niet alleen de uitschakeling maar de daadwerkelijke eliminatie van het parasitaire ras uit de Europese familie van naties. Wat twee jaar geleden nog onmogelijk leek, wordt nu stap voor stap werkelijkheid: aan het einde van deze oorlog staat een Jodenvrij Europa."



#9 Hannah Arendt

"Gedachten zijn niet gevaarlijk.
Het nadenken zelf is gevaarlijk.
Maar niet nadenken is nog
gevaarlijker."

Uitspraak van filosofe Hannah Arendt. Haar werk ging vooral over de vraag hoe de Jodenvervolgung had kunnen gebeuren en hoe mensen tot dergelijke daden kunnen komen.



Assertiviteit	Degelijkheid	Idealisme	Rechtvaardigheid
Attentheid	Discipline	Ingetogenheid	Redelijkheid
Authenticiteit	Doelgerichtheid	Kalmte	Samenwerking
Autonomie	Eenvoud	Kameraadschap	Schoonheid
Avontuurlijkheid	Empathie	Liefde	Tact
Bedachtzaamheid	Enthousiasme	Loyaliteit	Terughoudendheid
Bedrevenheid	Feitelijkheid	Mededogen	Tevredenheid
Bescheidenheid	Felheid	Nieuwsgierigheid	Vakmanschap
Blijdschap	Fijngevoeligheid	Nuchterheid	Vastberadenheid
Consideratie	Geduld	Onbaatzuchtigheid	Vernieuwing
Controle	Geestdrift	Onbedorvenheid	Waardering
Coöperatie	Gelijkwaardigheid	Ondernemerschap	Waarheid
Correctheid	Hulpvaardigheid	Pittigheid	IJver
Creativiteit	Humor	Plezier	Zachtheid
Dapperheid		Positiviteit	Zekerheid

WAARDEN



Bijlage 4: Toelichting op subjectificatie en 'goed onderwijs'
volgens Biesta – feedback respondenten 1 t/m 6
Bijlage 4A - Respondent 1

Toelichting subjectificatie en de pedagogische drieslag van Gert Biesta

In deze toelichting wordt de pedagogische drieslag en het doeldomein van de subjectificatie toegelicht met als doel de geschiedenisdocent inzicht te bieden in wat Biesta voor ogen heeft met subjectificatie en hoe kwalificerende, socialiserende en subjectiverende bedoelingen samen zouden kunnen werken in een geschiedenisles die als primair doel heeft om ruimte te maken voor subjectificatie.

Wat is 'goed onderwijs'? Op die vraag zijn veel antwoorden mogelijk en de antwoorden hangen af van welke doelen een docent, een sectie, een school of de overheid nastreeft. Onderwijs doet in elk geval altijd 'iets' met een leerling, het wijst de leerling in een bepaalde richting. Bedoeld en onbedoeld laten docenten leerlingen in bepaalde richting bewegen. Volgens Gert Biesta functioneert onderwijs altijd in drie algemene richtingen of doelen: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Iedereen die zich met onderwijs bezig houdt, van nationaal curriculum tot schoolvisie tot werkvorm, kan zich afvragen op welke manier zijn of haar onderwijs leerlingen kwalificeert, socialiseert en subjectiveert. Dit theoretische kader om na te denken over het curriculum wordt ook wel de drieslag van Biesta genoemd.

Kwalificatie is de functie van onderwijs waar meestal de meeste aandacht aan wordt besteedt. In het doeldomein van de kwalificatie vallen alle handelingen die gericht zijn op het geheel aan kennis en vaardigheden die leerlingen in staat te stellen om 'iets te doen'. Biesta doet geen uitspraken over welke kwalificaties 'goed' zijn. Dat is aan de samenleving. In het vak geschiedenis kunnen de kwalificerende doelen gezien worden als het geheel aan oriëntatiekennis en de vaardigheden die horen bij historische redeneren. Maar een docent kan nog andere kwalificerende doelen nastreven, zoals samenwerken, presenteren.

Socialisatie is de functie van onderwijs waarmee op allerlei manieren leerlingen deel worden gemaakt van sociale, culturele en politieke groepen, systemen en structuren. Dat kan expliciet in beleid en curriculum worden nagestreefd door bijvoorbeeld het formuleren van omgangsnormen op school of het verplichten van onderwijs in de Holocaust vanwege de morele lessen die men daaruit meent te halen. Socialisatie vindt misschien wel vaker onbewust of ongeschreven plaats. Met de beste bedoelingen maken docenten met alles wat ze doen socialisatie mogelijk. Als leerlingen een gewoonte of een ideaal overnemen, dan socialiseren zij. Biesta zegt wederom niets over welke socialisatie gewenst of ongewenst is. Hij is bijvoorbeeld van mening dat het ontwikkelen van een identiteit belangrijk is voor het mens-zijn. Het opbouwen van een identiteit is altijd socialisatie. Kritisch denken is een vaardigheid. Kritisch denken als belangrijk presenteren door het bijvoorbeeld

Met opmerkingen [RG1]: algemeen: ik weet niet helemaal wat het doel is van de toelichting, maar stel dat het algemeen is om meer docenten tot subjectificatie in de lespraktijk te bewegen is, is het misschien raadzaam om het nog beknopter te maken. Het is best ingewikkelde materie

als apart vak aan te bieden, socialiseert leerlingen in de richting 'als mens is kritisch denken belangrijk'. Hoeveel mensen het daar ook mee eens zullen zijn, het is een vorm van groepsvorming. Welke socialisatie wenselijk is, is aan de samenleving om uit te vogelen.

Subjectificatie:

De derde functie van onderwijs wordt meestal persoonsvorming genoemd. Maar we hebben al gezien dat bijvoorbeeld werken aan een 'ik' een vorm van socialisatie is. Terwijl het opbouwen van een 'ik' juist vaak met persoonsvorming in verband wordt gebracht. Voor Biesta moet de derde functie van onderwijs niet alleen op het 'ik' zijn gericht, maar op wat hij essentieel aan mens-zijn vindt: vrijheid. Dat is niet de vrijheid om te zijn wie je wil zijn. Het is de vrijheid die samenhangt met het in en met de wereld zijn: het subject-zijn. Dat onderwijs daar ruimte voor maakt is in ieder geval belangrijk, omdat mensen, jong en oud, ruimte en tijd nodig hebben om te oefenen met subject-zijn en omgaan met vrijheid.

Biesta heeft dus een specifiek idee van mens-zijn en subject-zijn is daar voor hem een essentieel onderdeel van. Biesta's idee van subject-zijn hangt samen met zijn begrip van vrijheid, handelen en verantwoordelijkheid. Dat zijn grote en abstracte filosofische begrippen. Enig filosofisch inzicht in die begrippen kan helpen om zijn boodschap te begrijpen en zijn werk in de praktijk te brengen. Voor de bruikbaarheid en leesbaarheid is een uitgebreidere toelichting op vrijheid en subject-zijn volgens Biesta weggelaten, maar wel beschikbaar in de bijlage van deze toelichting. Die kan nu gelezen worden en zal helpen om te begrijpen wat volgens Biesta de taak van onderwijs is in het ruimte maken voor het subject-zijn en de vrijheid van leerlingen.

Onderwijs kunnen we zien als de tijd en ruimte waarin we voor leerlingen ontmoetingen mogelijk maken. In die ontmoetingen kunnen leerlingen in algemene zin in de drie richtingen bewegen die we hierboven hebben besproken. Met alles wat docenten in de les doen, kan altijd sprake zijn van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Het begrijpen en mogelijk maken van subjectificatie wordt als lastiger ervaren. Daarom bespreken we in het volgende drie kenmerken van subjectiverend onderwijs.

Kenmerken van subjectiverend onderwijs

Als je inziet wat Biesta bedoelt met subject-zijn, dan begrijp je dat leerlingen het moeilijk zullen vinden om ontmoetingen aan te gaan waarin zij zich laten aanspreken als subject. Als subject ontmoeten we vrijheid altijd in relatie tot iets anders. In een les kan dat in vorm van zijn van de stof die de docenten behandelen, de doelen die zij impliciet en expliciet stellen, de werkvormen die zij

Met opmerkingen [RG2]: is dit bijvoorbeeld alleen voor nu voor je onderzoek?

Met opmerkingen [RG3]: deze ontmoetingen hier zijn redelijk nieuw - is deze alinea relevant of verwarrend?

kiezen, de regels die zij hanteren. Wat is dan nodig om in een ontmoeting de leerling ruimte te geven voor en aan te moedigen om als subject te verschijnen? Hoe kan een docent leerlingen hun eigen vrijheid geven, eigen verantwoordelijkheid laten nemen en laten handelen?

Met opmerkingen [RG4]: deze zin is wat ingewikkeld

Onderbreken

Om subject-zijn mogelijk te maken is altijd een onderbreking nodig. Een onderbreking in het zijn met het 'ik' enerzijds en het volgen en toegeven aan invloed van buitenaf anderzijds. Het werkt verhelderend om het zijn van mensen voor te stellen als beweging. Een mens kan vanuit de eigen verlangens en de eigen identiteit bewegen: zich een toekomst voorstellen, reageren op een ander, interesse tonen, iets nieuws leren. Een mens kan ook bewogen worden door invloed van buitenaf: voldoen aan verwachtingen van anderen, het volgen van bepaalde regels, zich aanpassen aan een sociale groep, leren voor een goed cijfer. Die bewegingen kunnen onderbroken worden door een ontmoeting met iets anders. Dat is eigenlijk wat docenten constant doen door leerlingen in de les op zaken in de wereld te wijzen. Zij brengen weerstand in bij de beweging die de leerling aan het maken is en maken andere en nieuwe bewegingen mogelijk.

Vertragen

Onderbreken is niet voldoende. De richting waarin de leerling beweegt na de onderbreking is namelijk van existentieel belang. Vaak hebben docenten al doelen (je kunt X en je kent Y) gesteld en zijn interventies bedacht die bijdragen aan het in beweging brengen van de leerling in de richting van die doelen. Het stellen van doelen is nodig, maar alleen maar voldoen aan vooraf gestelde doelen, reduceert de leerling tot object van het onderwijs en laat weinig ruimte voor het subject-zijn. De leerling moet ook de ruimte en de tijd krijgen om in de ontmoeting met iets uit de wereld zich aangesproken te voelen en een eigen antwoord te vinden op de vraag: is wat ik wenselijk voor mijzelf, voor de ander en de wereld? Na een onderbreking ontstaat ruimte: potentie om te bewegen. Een leerling zal die potentie wellicht willen invullen met gedrag vanuit de eigen verlangens, en zijn initiatief niet of in mindere mate nemen in relatie tot de realiteit. Weerstand inbrengen tegen het volledig centraal stellen van de eigen verlangens kan daarom ook een taak zijn van de docent in subjectiverend onderwijs. Maar net zo goed ruimte en misschien even geen weerstand inbrengen kan nodig zijn. Wat nodig is, is aan de docent zelf en hangt af van de leerling en de context. In ieder geval kunnen tijd, geduld, ruimte en weerstand aspecten zijn van subjectiverend onderwijs.

Met opmerkingen [RG5]: ik snap dit niet helemaal, als je als docent onderbreekt en de leerling nieuwe stof aanreikt, dan is deze vraag toch niet perse de vraag die zich aandient?

Ondersteunen

Het is duidelijk dat het subject-zijn niet eenvoudig is. Daarom kunnen leerlingen ondersteuning gebruiken. Dat kan op allerlei manieren en is sterk afhankelijk van de leerlingen, de docent, de

context en de kwalificerende doelen en de socialiserende doelen. Het draait er in ieder geval om de leerling die uitdaging tot subject-zijn aan te laten gaan. Dat kan door de leerling aan te moedigen, te stimuleren, te enthousiasmeren en toe te rusten om die uitdaging aan te gaan. Het kan door de leerling begripkaders aan te bieden om 'nieuwe' ontmoetingen in te begrijpen. Het kan door de leerling vertrouwen te geven van het eigen kunnen. Bij elke ondersteuning heeft de docent ook af te wegen in welke richtingen de leerling kan bewegen: leg ik als docent de richting op of laat ik ruimte voor de leerling?

Wereldgericht onderwijs: hoe werken kwalificatie, socialisatie en subjectificatie op elkaar in?

Een leerling kan als subject verschijnen in een ontmoeting met de wereld. Een oneindig aantal ontmoetingen zijn dan denkbaar en te realiseren. Welke ontmoetingen dat zijn vult Biesta niet in. De docent zelf staat dus voor de vraag: Wat doe ik in de les en hoe zou dat kwalificerend, socialiserend en subjectiverend kunnen werken voor de leerling? Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie vinden altijd tegelijkertijd plaats, maar kunnen elkaar versterken en verzwakken. Soms heeft een docent goede redenen om leerlingen meer richting te geven om zich te kwalificeren, bijvoorbeeld in de volgens de docent meest efficiënte manier om nieuwe woordjes te leren. Maar het is intussen duidelijk dat onderwijs niet alleen maar een proces zou moeten zijn waarin leerlingen zo efficiënt mogelijk een aantal doelen bereiken. In goed onderwijs wordt volgens Biesta daarom een bewuste balans gekozen tussen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Subjectificatie is voor Biesta het belangrijkste doel, daar draait het namelijk om de omgang met vrijheid, maar die kan niet zonder de andere twee plaatsvinden.

Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie in een praktisch voorbeeld

Neem het voorbeeld van een biologielees die plaatsvindt in een volkstuin. Een docent kan de leerlingen kennis aanbieden om planten en dieren in de tuin te herkennen en te weten wanneer welke planten groeien en bloeien in de tuin en welke biologische functies bepaalde dieren hebben. Daarnaast kan de docent de waarden en normen overbrengen die in de tuin gelden, zoals lopen op de paden, voorzichtig omgaan met planten en dieren, geen afval achterlaten. Wanneer de docent de volledige controle wil behouden over de kennis die de leerlingen opdoen in de les en hoe zij zich in de tuin bewegen, blijft er weinig ruimte over voor de leerling om zelf de tuin en het leven in de tuin te ontmoeten en in de tuin te handelen. Om ruimte te maken voor subjectificatie, zal de docent de leerlingen ergens los moeten laten en bijvoorbeeld op eigen houtje door de tuin laten lopen. De docent kan daarbij wel eisen stellen. Elke eis kan tegelijkertijd kwalificerend en socialiserend werken. Het leerdoel: 'Je kunt zes plantensoorten in de tuin herkennen', is erop gericht de leerlingen planten te laten herkennen. Daarnaast laat de docent zien: 'Het is belangrijk om kennis te hebben over de

natuur.' Als er daarnaast tijd en ruimte is voor leerlingen waarin zij zichzelf tot de planten kunnen verhouden, kan er ook sprake zijn van subjectificatie. Leerlingen die ruimte geven en op die ruimte wijzen, is te zien als subjectiverend onderwijs. De leerling uitnodigen in de tuin is te zien als een onderbreking. De leerling een opdracht meegeven, 'vind tenminste zes plantensoorten', kan vertragend werken. Daarnaast de leerling loslaten in de tuin, kan de leerling 'tijd' en dus ook vertraging bieden. Een plantengids meegeven om de bijzondere eigenschappen van planten te herkennen, kan weer ondersteunend werken om ontmoetingen in de tuin aan te gaan. Misschien komt een leerling een plant tegen die niet in de plantengids staat. Misschien trapt een leerling een plant kapot. Misschien boeit de leerling planten alsnog niets en gaat in de sloot vissen naar diertjes. Die ontmoetingen hoeven niet tot iets te leiden, maar de leerling heeft de vrijheid om te handelen in iedere ontmoeting. Wat er in het loslaten ontstaat is handlungsruimte en daarmee potentie voor meerdere manieren van zijn dan die al bedacht, verwacht, vereist of gewenst zijn. Onderwijs in functie van subjectificatie laat 'of' en 'hoe' die potentie zich ontvouwd los en over aan de leerling. Terwijl de docent tegelijkertijd de belangrijke taak heeft om leerlingen toe te rusten met middelen, kennis en vaardigheden en om leerlingen te wijzen op normen, waarden en gebruiken.

Wat doe ik als docent om 'goed onderwijs' mogelijk te maken?

Een docent die een les ontwerpt, voorbereidt en geeft waarin zowel kwalificatie als socialisatie als subjectificatie plaats kan vinden, staat dus voor de vraag:

- Wat doe ik in de les en op welke manier verwacht ik daarmee de leerling in de richting van **kwalificatie, socialisatie en subjectificatie** te wijzen?
- Wanneer ik ruimte wil maken voor subjectificatie, hoe kan ik dan de leerling zijn of haar vrijheid laten ontmoeten door **onderbreking, vertraging en ondersteuning**?

BIJLAGE - Toelichting op wat Biesta voor ogen heeft met subject-zijn en de begrippen die met subject-zijn samenhangen: vrijheid, handelen en verantwoordelijkheid.

Subject-zijn

Wat subject-zijn betekent en waarom het een belangrijke manier van bestaan is, komt beter in beeld wanneer het tegenover object-zijn wordt gezet. Wanneer onderwijs alleen naar het bereiken van kwalificerende en socialiserende streeft, ziet het de leerling als object van de bedoelingen het onderwijs. Dan is er beperkt of geen ruimte voor het subject-zijn van de leerling. Daar ruimte voor maken is volgens Biesta belangrijk, omdat het subject-zijn twee aspecten van mens-zijn kent: **vrijheid, handelen en verantwoordelijkheid.**

Met opmerkingen [RG6]: ik geloof dat deze zin niet helemaal klopt

Met opmerkingen [RG7]: noem je er niet drie?

Vrijheid

Voor zijn begrip van vrijheid gaat Biesta voor een belangrijk deel van zijn werk uit van Hannah Arendt. Mensen hebben de vrijheid om initiatief te nemen als alleenstaand individu. In het nemen van initiatief zijn mensen tegelijkertijd onderworpen aan de wereld om hen heen: de realiteit. Met vrijheid bedoelt ze dus niet de vrijheid om te doen waar je zelf zin in hebt. Mensen kunnen namelijk ook onvrij zijn in het uitsluitend najagen van de eigen verlangens: denk aan een verslaafd iemand. Vrijheid om te doen wat je zelf wil, kan anderzijds ook betekenen dat de wereld geweld wordt aangedaan. De vrijheid die Biesta bedoelt, is de vrijheid die door onzelf getoetst wordt aan de realiteit. De vraag van onze vrijheid is dan de vraag: 'Is wat ik wens wenselijk voor mijzelf, de ander en de wereld?'

Handelen

Wat mensen doen met de vraag van hun vrijheid noemt Arendt 'handelen'. Dat is dus iets doen, en dat kan ook betekenen niets doen, in relatie tot iets buiten onzelf: een ander, een dier, een morele waarde, een instructie van een docent. Hoe mensen handelen bepaalt hoe zij ten opzichte van het andere of de wereld zijn: welke 'zelf' laten we zien? Dat kan een meer bekende 'zelf' zijn: de brave leerling die braaf de instructies van de docent opvolgt. Dat kan ook een minder bekende zelf zijn: de brave leerling die zich een keer aansluit bij de opstandige leerlingen. Dat kan ook een compleet onbekende of nieuwe zelf zijn, waarvan docent, leerling en medeleerling nog niet wisten dat die bestond. In het gebruiken maken van vrijheid hebben mensen oefening nodig. Denk bijvoorbeeld Nazi-Duitsland waar voor veel mensen de manieren van zijn bewust of onbewust beperkt waren. Nu weten wij achteraf dat mensen in die tijd duidelijk onvrij waren en vaak waren de mogelijkheden voor vrijheid niet aanwezig. Maar los daarvan zagen mensen zelf ook vaak de ruimte niet om een andere of nieuwe zelf te laten zien. Dat idee zet scherp dat mensen oefening nodig hebben in

ontmoetingen met de wereld en om handlungsruimte te nemen en als vrij subject te verschijnen. Handlungsruimte creëren kan daarom een belangrijk taak zijn voor het onderwijs.

Verantwoordelijkheid

Handelen gebeurt dus in een ontmoeting met iets buiten onszelf. Dat kan een ontmoeting met een docent zijn die de leerling letterlijk aanspreekt, maar het kan ook een verhaal zijn, een hullende medeleerling in de klas of een grazende geit op de kinderboerderij. In elke ontmoeting zal de leerling een 'zelf' laten zien. De leerling kan als enige bepalen hoe die in elke ontmoeting is en welke 'zelf' tevoorschijn komt. Daarbij kan de leerling worden beïnvloed door machten en krachten van buitenaf: instructies van de docent, ongeschreven sociale regels, verwachtingen van ouders. Dat kan ook door de leerling zelf, zoals we al hebben gezien, beïnvloed door de eigen verlangens. Ergens daartussen komt bewust of onbewust een 'zelf' van de leerling naar voren. We zeggen 'een zelf', omdat elk mens de vrijheid heeft om telkens opnieuw een (nieuwe) 'versie' van zichzelf te laten zien. Dus ook versies die nog niet bekend zijn, ondenkbaar zijn, ongewenst zijn etc. Hoe een leerling in een ontmoeting is, is alleen aan de leerling en dat is dus tegelijkertijd te vrijheid en de verantwoordelijkheid van de leerling. Dat is niet de door de docent opgelegde verantwoordelijkheid, maar de verantwoordelijkheid die de leerling als uniek individu tegenkomt in de ontmoeting met iets anders.

Het is niet makkelijk en vaak niet aantrekkelijk om niet toe te geven aan de eigen wensen of alleen de wensen van anderen te volgen. Subject-zijn is daarom ook wel het moeilijke midden te noemen, tussen jezelf en de wereld. Subjectiverend onderwijs is er daarom op gericht om bij leerlingen het verlangen aan te wakkeren om dat moeilijke midden op te zoeken en dus hun leven in en met de wereld te leven.

Subjectificatie, persoonsvorming en identiteit: 'hoe je bent' tegenover 'wie je bent'

In de vertaling en toepassing van Biesta's begrip van subjectificatie, wordt vaak persoonsvorming gebruikt. Persoonsvorming wordt vaak in verband gebracht of zelfs direct vertaald als 'het vormen van een identiteit'. Identiteit, als de vraag wie mensen zijn, is zeker niet onbelangrijk in het mens-zijn en in de wereld bestaan. Maar identiteit gaat over het vormen van individuen en het zich onderscheiden van anderen of aansluiten bij anderen. Dat kan een individu zelf 'vrijwillig' doen of 'opgelegd krijgen'. In elk geval draait in identiteit dus, hoe klein of groot, om groepsvorming. Een identiteit kan veranderen, maar staat in een gegeven moment wel vast: 'dit ben ik en daarom doe ik dit of vind ik dit'. Het heeft dus altijd te maken met het opbouwen van het ik en het vinden van een plaats voor het ik in de wereld, in bestaande tradities en praktijken. De omgang met vrijheid en het subject-zijn is daarentegen altijd een onderbreking en bevraging van die identiteit. In een

onderbreking van het 'ik' is er de mogelijkheid om niet per se het 'ik', maar elke vorm van een zelf te laten zien. Daarom spreken we in deze toelichting ook van 'een zelf' en niet 'zichzelf'. 'Ikszelf' is al een bepaalde manier van zijn die samenhangt met het 'ik' dat al bestaat. Terwijl mensen de mogelijkheid hebben nieuwe dingen te laten zien, te maken, te zeggen, te doen, dingen *niet* te doen. Onderwijs zou volgens Biesta daarom niet (alleen) op het 'ik' gericht moeten zijn, maar op de wereld en op het ruimte geven aan alles wat tussen het 'ik' en de wereld kan ontstaan.

We bekijken een voorbeeld van een ontmoeting waarin een leerling haar vrijheid en verantwoordelijkheid ontmoet.

Voorbeeld:

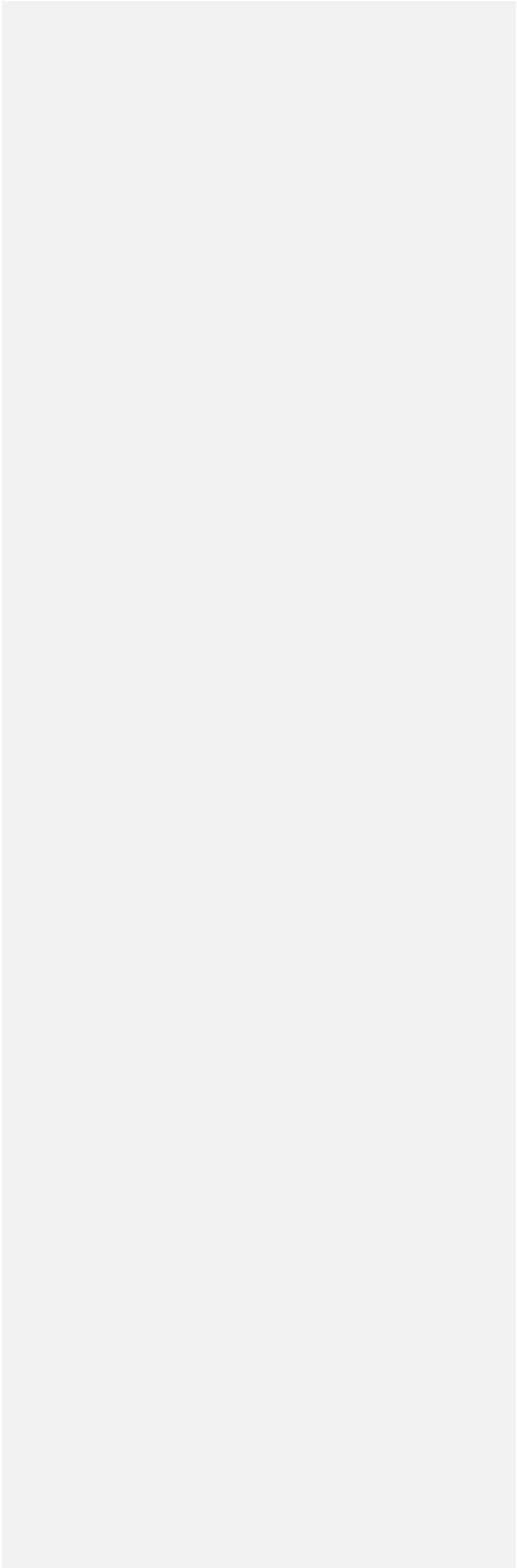
Een leerling, Fida, is met een moeilijke rekentaak bezig in de klas. Fida is goed bezig en is erop gebrand de taak op tijd af te krijgen. Daarnaast heeft de docent gezegd dat iedereen in stilte en voor zichzelf moest werken. Nu merkt Fida dat de leerling naast haar bijna onmerkbaar aan het huilen is. De docent merkt het niet op en ze wil nog steeds de taak op tijd af hebben. Puur het zijn van de huilende medeleerling doet een oproep aan Fida. Niemand vraagt het direct aan haar, maar de leerling staat voor de vraag of en hoe zij ingaat op de vraag die zich voordoet: Wat is op dit moment wenselijk voor mijzelf, voor de ander en voor de wereld? Fida kan verder gaan met de rekentaak en de medeleerling laten en verwachten of hopen dat de docent het wel opmerkt. Ze kan ook de medeleerling vragen wat er aan de hand is. Geen enkel antwoord is goed of slecht te noemen gezien vanuit de vrijheid en verantwoordelijkheid die Fida ontmoet. Verantwoordelijkheid nemen betekent niet per se de medeleerling helpen. Het draait hier namelijk niet om wat degene die dit voorbeeld leest zelf een goede reactie zou vinden of om de reactie die de medeleerling graag zou willen of de docent zou willen. Maar het draait puur om de verantwoordelijkheid die Fida op dat moment zelf tegenkomt. Dat kan dus betekenen dat ze de vrijheid en verantwoordelijkheid neemt voor haar eigen rekentaak, het kan betekenen dat ze de vrijheid en verantwoordelijkheid neemt om een arm om de medeleerling te slaan of dat ze de vrijheid en verantwoordelijkheid neemt om haar hand op te steken om de aandacht van de docent te vragen. Alle voorbeelden zijn voor Fida mogelijke manieren om een 'zelf' te laten zien. Alleen Fida zelf staat in de positie om de vraag van haar eigen vrijheid te beantwoorden en dus welke 'zelf' te laten zien. Op dat punt verschijnt die Fida als subject.¹

In het voorbeeld is de manier waarop Fida aangesproken wordt op haar vrijheid en verantwoordelijkheid goed voor te stellen. Die is namelijk vrij fysiek: de huilende medeleerling zit

¹ Dit voorbeeld is ontleend aan Eidhof et. al., *Wereldgericht onderwijs. Biesta in de praktijk*, 34.

naast haar. Bij minder fysieke ontmoetingen, bijvoorbeeld een begrip dat wordt uitgelegd door de docent, is de oproep die aan de leerling wordt gedaan minder duidelijk voor te stellen. In theorie kan een leerling in elke ontmoeting (fysiek, mentaal, reëel en conceptueel) als subject verschijnen. Een docent kan een leerling daar dus duidelijk niet toe dwingen. Maar het is niet makkelijk en daarom kunnen leerlingen, en eigenlijk alle mensen, aansporingen gebruiken om als subject te verschijnen. Dat bekijken we in het vervolg van de toelichting op subjectiverend onderwijs.

Bijlage 4B - Respondent 2



Toelichting subjectificatie en de pedagogische drieslag van Gert Biesta

In deze toelichting wordt de pedagogische drieslag en het doeldomein van de subjectificatie toegelicht met als doel de docent inzicht te bieden in wat Biesta voor ogen heeft met subjectificatie en hoe kwalificerende, socialiserende en subjectiverende bedoelingen samen zouden kunnen werken in een les die als primair doel heeft om ruimte te maken voor subjectificatie.

Wat is 'goed onderwijs'? Op die vraag zijn veel antwoorden mogelijk en de antwoorden hangen af van welke doelen een docent, een sectie, een school of de overheid nastreeft. Onderwijs doet in elk geval altijd 'iets' met een leerling, het wijst de leerling in een bepaalde richting. Bedoeld en onbedoeld laten docenten leerlingen in bepaalde richting bewegen. Volgens Gert Biesta functioneert onderwijs altijd in drie algemene richtingen of doelen: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Iedereen die zich met onderwijs bezig houdt, van nationaal curriculum tot schoolvisie tot werkvorm, kan zich afvragen op welke manier zijn of haar onderwijs leerlingen kwalificeert, socialiseert en subjectiveert. Dit theoretische kader om na te denken over het curriculum wordt ook wel de drieslag van Biesta genoemd.

Kwalificatie is de functie van onderwijs waar meestal de meeste aandacht aan wordt besteedt. In het doeldomein van de kwalificatie vallen alle handelingen die gericht zijn op het geheel aan kennis en vaardigheden die leerlingen in staat te stellen om 'iets te doen'. Biesta doet geen uitspraken over welke kwalificaties 'goed' zijn. Dat is aan de samenleving. In het vak geschiedenis kunnen de kwalificerende doelen gezien worden als het geheel aan oriëntatiekennis en de vaardigheden die horen bij historische redeneren. Maar een docent kan nog andere kwalificerende doelen nastreven, zoals samenwerken, presenteren.

Socialisatie is de functie van onderwijs waarmee op allerlei manieren leerlingen deel worden gemaakt van sociale, culturele en politieke groepen, systemen en structuren. Dat kan expliciet in beleid en curriculum worden nagestreefd door bijvoorbeeld het formuleren van omgangsnormen op school of het verplichten van onderwijs in de Holocaust vanwege de morele lessen die men daaruit meent te halen. Socialisatie vindt misschien wel vaker onbewust of ongeschreven plaats. Met de beste bedoelingen maken docenten met alles wat ze doen allerlei vormen van socialisatie mogelijk. Als leerlingen een gewoonte of een ideaal overnemen, dan socialiseren zij. Biesta zegt wederom niets over welke socialisatie gewenst of ongewenst is. Kritisch denken is bijvoorbeeld een vaardigheid. Die vaardigheid als belangrijk presenteren door het bijvoorbeeld als apart vak aan te bieden, socialiseert leerlingen in de richting: 'als mens is kritisch denken belangrijk'. Hoeveel mensen het daar ook mee

Met opmerkingen [PvK1]: Mijn allereerste opmerking gaat zijn: het stuk is te lang. Docenten krijgen heel erg veel informatie binnen. Ik heb subjectificatie net even in chatsGP7 gepooid en ik denk dat ik er voldoende theoretische informatie uit heb gekregen in minder dan een a4tje. Waar ik als docent wel heel erg van hou is concrete voorbeelden die ik meteen breed kan toepassen in mijn lespraktijk.

Met opmerkingen [PvK2]: Zou dat dan niet ook kwalificatie zijn?

eens zullen zijn, het is een vorm van groepsvorming. Welke socialisatie wenselijk is, is aan de samenleving om uit te vogelen.

Met opmerkingen [PvK3]: Aangezien er wordt gefocust op subjectificatie zou ik dit een heel stuk korter maken

Subjectificatie:

De derde functie van onderwijs wordt meestal persoonsvorming genoemd. Dat kan een prima vertaling zijn, als het dan duidelijk is wat met persoon-zijn wordt bedoeld. Daar heeft Biesta een specifiek idee over. Voor Biesta is de manier waarop mensen omgaan met hun vrijheid het meest essentiële aan het persoon-zijn. Dat is niet de vrijheid om te zijn wie je wil zijn. Het is de vrijheid die samenhangt met het in en met de wereld zijn: het subject-zijn. Dat onderwijs daar ruimte voor maakt is in ieder geval belangrijk, omdat mensen, jong en oud, ruimte en tijd nodig hebben om te oefenen met subject-zijn en omgaan met vrijheid.

Biesta heeft dus een specifiek idee van mens-zijn en subject-zijn is daar voor hem een essentieel onderdeel van. Biesta's idee van subject-zijn hangt samen met zijn begrip van vrijheid, handelen en verantwoordelijkheid. Dat zijn grote en abstracte filosofische begrippen. Enig filosofisch inzicht in die begrippen kan helpen om zijn boodschap te begrijpen en zijn werk in de praktijk te brengen. Voor de bruikbaarheid en leesbaarheid is een uitgebreidere toelichting op vrijheid en subject-zijn volgens Biesta weggelaten, maar wel beschikbaar in de bijlage van deze toelichting. Die kan nu gelezen worden en zal helpen om te begrijpen wat volgens Biesta de taak van onderwijs is in het ruimte maken voor het subject-zijn en de vrijheid van leerlingen.

Het helpt om de lessen die we geven voor te stellen als ruimtes waarin we leerlingen ons, onze lesstof, andere leerlingen laten ontmoeten. In die ontmoetingen kunnen leerlingen in algemene zin in de drie richtingen bewegen die we hierboven hebben besproken. Met alles wat docenten in de les doen, kan altijd sprake zijn van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Het begrijpen en mogelijk maken van subjectificatie wordt als lastiger ervaren. Daarom bespreken we in het volgende drie kenmerken van subjectiverend onderwijs.

Met opmerkingen [PvK4]: Deze loopt niet helemaal lekker voor mij

Kenmerken van subjectiverend onderwijs

Als je inzicht wat Biesta bedoelt met subject-zijn, dan begrijp je dat leerlingen het moeilijk zullen vinden om ontmoetingen aan te gaan waarin zij zich laten aanspreken als subject. Als subject ontmoeten we vrijheid altijd in relatie tot iets anders. In een les kan dat in de vorm zijn van de stof die de docenten behandelen, de doelen die zij impliciet en expliciet stellen, de werkvormen die zij kiezen, de regels die zij hanteren of de medeleerlingen. Wat is dan nodig om in een ontmoeting de

leerling ruimte te geven voor en aan te moedigen om als subject te verschijnen? Hoe kan een docent leerlingen hun eigen vrijheid geven, eigen verantwoordelijkheid laten nemen en laten handelen?¹

Onderbreken

Om subject-zijn mogelijk te maken is altijd een onderbreking nodig. Een onderbreking in het zijn met het 'ik' enerzijds en het volgen en toegeven aan invloed van buitenaf anderzijds. Het werkt verhelderend om het zijn van mensen voor te stellen als beweging. Een mens kan vanuit de eigen verlangens en de eigen identiteit bewegen: zich een toekomst voorstellen, reageren op een ander, interesse tonen, iets nieuws leren. Een mens kan ook bewogen worden door invloed van buitenaf: voldoen aan verwachtingen van anderen, het volgen van bepaalde regels, zich aanpassen aan een sociale groep, leren voor een goed cijfer. Die bewegingen kunnen onderbroken worden door een ontmoeting met iets anders. Dat is eigenlijk wat docenten constant doen door leerlingen in de les op zaken in de wereld te wijzen. Zij brengen weerstand in bij de beweging die de leerling aan het maken is en maken andere en nieuwe bewegingen mogelijk.

Vertragen

Onderbreken is niet voldoende. De richting waarin de leerling beweegt na de onderbreking is namelijk van existentieel belang. Vaak hebben docenten al doelen (je kunt X en je kent Y) gesteld en zijn interventies bedacht die bijdragen aan het in beweging brengen van de leerling in de richting van die doelen. Het stellen van doelen is nodig, maar alleen maar voldoen aan vooraf gestelde doelen, reduceert de leerling tot object van het onderwijs en laat weinig ruimte voor het subject-zijn. De leerling moet ook de ruimte en de tijd krijgen om zich in de ontmoeting door iets uit de wereld aangesproken te voelen en een eigen antwoord te vinden op de vraag: is wat ik wens wenselijk voor mijzelf, voor de ander en de wereld? Na een onderbreking ontstaat ruimte: potentie om te bewegen. Een leerling zal die potentie wellicht willen invullen met gedrag vanuit de eigen verlangens en zijn initiatief niet of in mindere mate nemen in relatie tot de realiteit. Weerstand inbrengen tegen het volledig centraal stellen van de eigen verlangens kan daarom ook een taak zijn van de docent in subjectieverend onderwijs. Maar net zo goed ruimte en misschien even geen weerstand inbrengen kan nodig zijn. Wat nodig is, is aan de docent zelf en hangt af van de leerling en de context. In ieder geval kunnen tijd, geduld, ruimte en weerstand aspecten zijn van subjectieverend onderwijs.

¹ Zie voor een uitgebreide uitleg van wat Biesta verstaat onder vrijheid, verantwoordelijkheid de bijlage bij deze toelichting.

Ondersteunen

Het is duidelijk dat het subject-zijn niet eenvoudig is. Daarom kunnen leerlingen ondersteuning gebruiken. Dat kan op allerlei manieren en is sterk afhankelijk van de leerlingen, de docent, de context en de kwalificerende doelen en de socialiserende doelen. Het draait er in ieder geval om de leerling die uitdaging tot subject-zijn aan te laten gaan. Dat kan door de leerling aan te moedigen, te stimuleren, te enthousiasmeren en toe te rusten om die uitdaging aan te gaan. Het kan door de leerling begripkaders aan te bieden om 'nieuwe' ontmoetingen in te begrijpen. Het kan door de leerling vertrouwen te geven van het eigen kunnen. Bij elke ondersteuning heeft de docent ook af te wegen in welke richtingen de leerling kan bewegen: leg ik als docent de richting op of laat ik ruimte voor de leerling?

Wereldgericht onderwijs: hoe werken kwalificatie, socialisatie en subjectificatie op elkaar in?

Een leerling kan als subject verschijnen in een ontmoeting met de wereld. Een oneindig aantal ontmoetingen zijn dan denkbaar en te realiseren. Welke ontmoetingen dat zijn vult Biesta niet in. De docent zelf staat dus voor de vraag: Wat doe ik in de les en hoe zou dat kwalificerend, socialiserend en subjectiverend kunnen werken voor de leerling? Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie vinden altijd tegelijkertijd plaats, maar kunnen elkaar versterken en verzwakken. Een docent is als het ware altijd aan het 'schaken' op drie velden tegelijk: een zet in het domein van de kwalificatie, heeft altijd invloed op de socialisatie en de subjectificatie van de leerling. Soms heeft een docent goede redenen om leerlingen meer richting te geven om zich te kwalificeren, bijvoorbeeld in de volgens de docent meest efficiënte manier om nieuwe woordjes te leren. Het kan ook zijn dat de docent een socialiserend doel heeft met een les en leerlingen een bepaalde moraliteit wil overbrengen. Maar het is intussen duidelijk dat onderwijs niet alleen maar een proces zou moeten zijn waarin leerlingen zo effectief mogelijk een aantal doelen bereiken. In goed onderwijs wordt volgens Biesta daarom een bewuste balans gekozen tussen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Subjectificatie is voor Biesta het belangrijkste doel, daar draait het namelijk om de omgang met vrijheid, maar die kan niet zonder de andere twee plaatsvinden.

Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie in een praktisch voorbeeld

Neem het voorbeeld van een biologielees die plaatsvindt in een volkstuin. Een docent kan de leerlingen kennis aanbieden om planten en dieren in de tuin te herkennen en te weten wanneer welke planten groeien en bloeien in de tuin en welke biologische functies bepaalde dieren hebben. Daarnaast kan de docent de waarden en normen overbrengen die in de tuin gelden, zoals lopen op de paden, voorzichtig omgaan met planten en dieren, geen afval achterlaten. Wanneer de docent de volledige controle wil behouden over de kennis die de leerlingen opdoen in de les en hoe zij zich in

Met opmerkingen [PVKS]: Wel een mooi voorbeeld, maar komt zeer zelden voor in de lespraktijk. Ik zou daar toch liever een voorbeeld zien van een les in de klas.

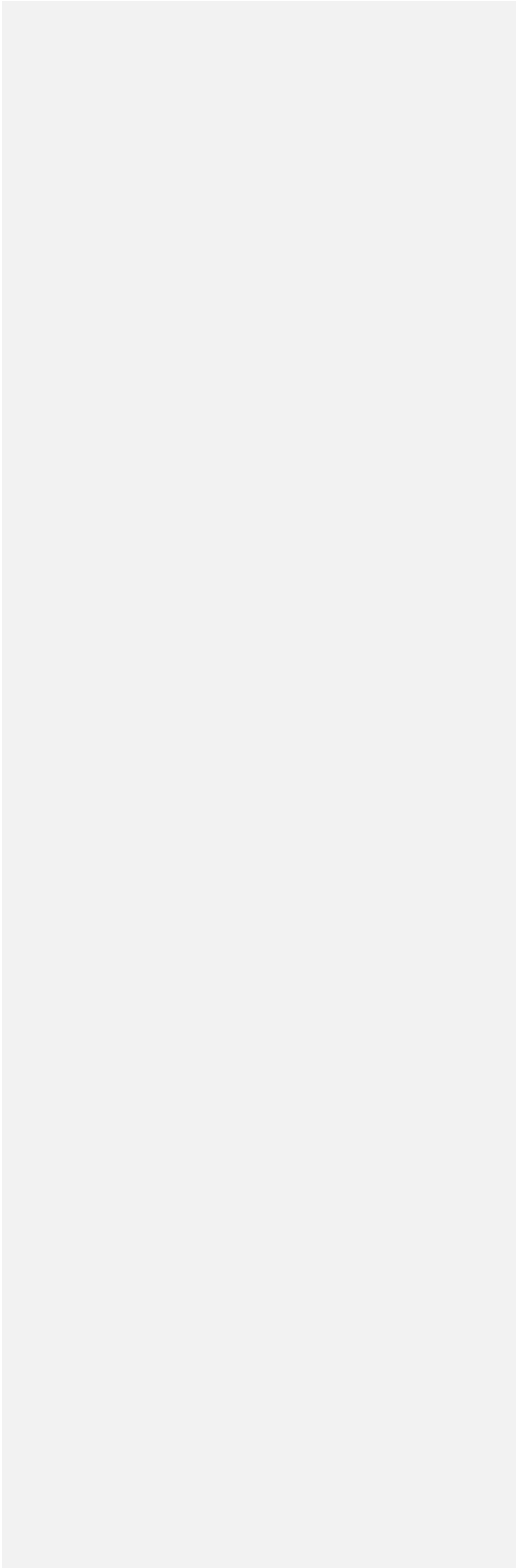
de tuin bewegen, blijft er weinig ruimte over voor de leerling om zelf de tuin en het leven in de tuin te ontmoeten en in de tuin te handelen. Om ruimte te maken voor subjectificatie, zal de docent de leerlingen ergens los moeten laten en bijvoorbeeld op eigen houtje door de tuin laten lopen. De docent kan daarbij wel eisen stellen. Elke eis kan tegelijkertijd kwalificerend en socialiserend werken. Het leerdoel: 'Je kunt zes plantensoorten in de tuin herkennen', is erop gericht de leerlingen planten te laten herkennen. Daarnaast laat de docent zien: 'Het is belangrijk om kennis te hebben over de natuur.' Als er daarnaast tijd en ruimte is voor leerlingen waarin zij zichzelf tot de planten kunnen verhouden, kan er ook sprake zijn van subjectificatie. Leerlingen die ruimte geven en op die ruimte wijzen, is te zien als subjectiverend onderwijs. De leerling uitnodigen in de tuin is te zien als een onderbreking. De leerling een opdracht meegeven, 'vind tenminste zes plantensoorten', kan vertragend werken. Daarnaast de leerling loslaten in de tuin, kan de leerling 'tijd' en dus ook vertraging bieden. Een plantengids meegeven om de bijzondere eigenschappen van planten te herkennen, kan weer ondersteunend werken om ontmoetingen in de tuin aan te gaan. Misschien komt een leerling een plant tegen die niet in de plantengids staat. Misschien trapt een leerling een plant kapot. Misschien boeit de leerling planten alsnog niets en gaat in de sloot vissen naar diertjes. Die ontmoetingen hoeven niet tot iets te leiden, maar de leerling heeft de vrijheid om te handelen in iedere ontmoeting. Wat er in het loslaten ontstaat is handelingsruimte en daarmee potentie voor meerdere manieren van zijn dan die al bedacht, verwacht, vereist of gewenst zijn. Onderwijs in functie van subjectificatie laat 'of' en 'hoe' die potentie zich ontvouwd los en over aan de leerling. Terwijl de docent tegelijkertijd de belangrijke taak heeft om leerlingen toe te rusten met middelen, kennis en vaardigheden en om leerlingen te wijzen op normen, waarden en gebruiken.

Wat doe ik als docent om 'goed onderwijs' mogelijk te maken?

Een docent die een les ontwerpt, voorbereidt en geeft waarin zowel kwalificatie als socialisatie als subjectificatie plaats kan vinden, staat dus voor de vraag:

- Wat doe ik in de les en op welke manier verwacht ik daarmee de leerling in de richting van **kwalificatie, socialisatie en subjectificatie** te wijzen?
- Wanneer ik ruimte wil maken voor subjectificatie, hoe kan ik dan de leerling zijn of haar vrijheid laten ontmoeten door **onderbreking, vertraging en ondersteuning**?

Bijlage 4C - Respondent 3



Toelichting subjectificatie en de pedagogische drieslag van Gert Biesta

In deze toelichting wordt de pedagogische drieslag en het doeldomein van de subjectificatie **toegelicht met als doel de docent inzicht te bieden in wat Biesta voor ogen heeft met subjectificatie en hoe kwalificerende, socialiserende en subjectiverende bedoelingen** samen zouden kunnen werken in een les die als primair doel heeft om ruimte te maken voor subjectificatie.

Wat is 'goed onderwijs'? Op die vraag zijn veel antwoorden mogelijk en de antwoorden hangen af van welke doelen een docent, een sectie, een school of de overheid nastreeft. **Onderwijs doet in elk geval altijd 'iets' met een leerling, het wijst de leerling in een bepaalde richting.** Bedoeld en onbedoeld laten docenten leerlingen in bepaalde richting bewegen. Volgens Gert Biesta functioneert onderwijs altijd in drie algemene richtingen of doelen: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Iedereen die zich met onderwijs bezig houdt, van nationaal curriculum tot schoolvisie tot werkvorm, kan zich afvragen op welke manier zijn of haar onderwijs leerlingen kwalificeert, socialiseert en subjectiveert. Dit theoretische kader om na te denken over het curriculum wordt ook wel de drieslag van Biesta genoemd.

Kwalificatie is de functie van onderwijs waar meestal de meeste aandacht aan wordt besteedt. In het doeldomein van de kwalificatie vallen alle handelingen die gericht zijn op het geheel aan kennis en vaardigheden die leerlingen in staat te stellen om 'iets te doen'. Biesta doet geen uitspraken over welke kwalificaties 'goed' zijn. Dat is aan de samenleving. **In het vak geschiedenis kunnen de kwalificerende doelen gezien worden als het geheel aan oriëntatiekennis en de vaardigheden die horen bij historische redeneren.** Maar een docent kan nog andere kwalificerende doelen nastreven, zoals samenwerken, presenteren.

Socialisatie is de functie van onderwijs waarmee op allerlei manieren leerlingen deel worden gemaakt **van sociale, culturele en politieke groepen, systemen en structuren.** Dat kan expliciet in beleid en curriculum worden nagestreefd door bijvoorbeeld het formuleren van omgangsnormen op school of het verplichten van **onderwijs in de Holocaust vanwege de morele lessen die men daaruit meent te halen.** Socialisatie vindt misschien wel vaker onbewust of ongeschreven plaats. Met de beste bedoelingen maken docenten met alles wat ze doen allerlei vormen van socialisatie mogelijk. Als leerlingen een gewoonte of een ideaal overnemen, dan socialiseren zij. Biesta zegt wederom niets **over welke socialisatie gewenst of ongewenst is. Kritisch denken is bijvoorbeeld een vaardigheid. Die vaardigheid als belangrijk presenteren door het bijvoorbeeld als apart vak aan te bieden, socialiseert leerlingen in de richting: 'als mens is kritisch denken belangrijk'.** Hoeveel mensen het daar ook mee

eens zullen zijn, het is een vorm van groepsvorming. Welke socialisatie wenselijk is, is aan de samenleving om uit te vogelen.

Subjectificatie:

De derde functie van onderwijs wordt meestal persoonsvorming genoemd. Dat kan een prima vertaling zijn, als het dan duidelijk is wat met persoon-zijn wordt bedoeld. Daar heeft Biesta een specifiek idee over. Voor Biesta is de manier waarop mensen omgaan met hun vrijheid het meest essentiële aan het persoon-zijn. Dat is niet de vrijheid om te zijn wie je wil zijn. **Het is de vrijheid die samenhangt met het in en met de wereld zijn: het subject-zijn.** Dat onderwijs daar ruimte voor maakt is in ieder geval belangrijk, **omdat mensen, jong en oud, ruimte en tijd nodig hebben om te oefenen met subject-zijn en omgaan met vrijheid.**

Biesta heeft dus een specifiek idee van mens-zijn en subject-zijn is daar voor hem een essentieel onderdeel van. **Biesta's idee van subject-zijn hangt samen met zijn begrip van vrijheid, handelen en verantwoordelijkheid. Dat zijn grote en abstracte filosofische begrippen.** Enig filosofisch inzicht in die begrippen kan helpen om zijn boodschap te begrijpen en zijn werk in de praktijk te brengen. Voor de bruikbaarheid en leesbaarheid is een uitgebreidere toelichting op vrijheid en subject-zijn volgens Biesta weggelaten, maar wel beschikbaar in de bijlage van deze toelichting. Die kan nu gelezen worden en zal helpen om te begrijpen wat volgens Biesta de taak van onderwijs is in het ruimte maken voor het subject-zijn en de vrijheid van leerlingen.

Het helpt om de lessen die we geven voor te stellen als ruimtes waarin we leerlingen ons, onze lesstof, andere leerlingen laten ontmoeten. In die ontmoetingen kunnen leerlingen in algemene zin in de drie richtingen bewegen die we hierboven hebben besproken. Met alles wat docenten in de les doen, kan altijd sprake zijn van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Het begrijpen en mogelijk maken van subjectificatie wordt als lastiger ervaren. Daarom bespreken we in het volgende drie kenmerken van subjectiverend onderwijs.

Kenmerken van subjectiverend onderwijs

Als je inziet wat Biesta bedoelt met subject-zijn, dan begrijp je dat leerlingen het moeilijk zullen vinden om ontmoetingen aan te gaan waarin zij zich laten aanspreken als subject. Als subject **ontmoeten we vrijheid altijd in relatie tot iets anders.** In een les kan dat in de vorm zijn van de stof die de docenten behandelen, de doelen die zij impliciet en expliciet stellen, de werkvormen die zij kiezen, de regels die zij hanteren of de medeleerlingen. Wat is dan nodig om in een ontmoeting de

leerling ruimte te geven voor en aan te moedigen om als subject te verschijnen? Hoe kan een docent leerlingen hun eigen vrijheid geven, eigen verantwoordelijkheid laten nemen en laten handelen?¹

Onderbreken

Om subject-zijn mogelijk te maken is altijd een onderbreking nodig. Een onderbreking in het zijn met het 'ik' enerzijds en het volgen en toegeven aan invloed van buitenaf anderzijds. Het werkt verhelderend om het zijn van mensen voor te stellen als beweging. Een mens kan vanuit de eigen verlangens en de eigen identiteit bewegen: zich een toekomst voorstellen, reageren op een ander, interesse tonen, iets nieuws leren. Een mens kan ook bewogen worden door invloed van buitenaf: voldoen aan verwachtingen van anderen, het volgen van bepaalde regels, zich aanpassen aan een sociale groep, leren voor een goed cijfer. Die bewegingen kunnen onderbroken worden door een ontmoeting met iets anders. Dat is eigenlijk wat docenten constant doen door leerlingen in de les op zaken in de wereld te wijzen. Zij brengen weerstand in bij de beweging die de leerling aan het maken is en maken andere en nieuwe bewegingen mogelijk.

Vertragen

Onderbreken is niet voldoende. De richting waarin de leerling beweegt na de onderbreking is namelijk van existentieel belang. Vaak hebben docenten al doelen (je kunt X en je kent Y) gesteld en zijn interventies bedacht die bijdragen aan het in beweging brengen van de leerling in de richting van die doelen. Het stellen van doelen is nodig, maar alleen maar voldoen aan vooraf gestelde doelen, reduceert de leerling tot object van het onderwijs en laat weinig ruimte voor het subject-zijn. De leerling moet ook de ruimte en de tijd krijgen om zich in de ontmoeting door iets uit de wereld aangesproken te voelen en een eigen antwoord te vinden op de vraag: is wat ik wens wenselijk voor mijzelf, voor de ander en de wereld? Na een onderbreking ontstaat ruimte: potentie om te bewegen. Een leerling zal die potentie wellicht willen invullen met gedrag vanuit de eigen verlangens en zijn initiatief niet of in mindere mate nemen in relatie tot de realiteit. Weerstand inbrengen tegen het volledig centraal stellen van de eigen verlangens kan daarom ook een taak zijn van de docent in subjectiverend onderwijs. Maar net zo goed ruimte en misschien even geen weerstand inbrengen kan nodig zijn. Wat nodig is, is aan de docent zelf en hangt af van de leerling en de context. In ieder geval kunnen tijd, geduld, ruimte en weerstand aspecten zijn van subjectiverend onderwijs.

¹ Zie voor een uitgebreide uitleg van wat Biesta verstaat onder vrijheid, verantwoordelijkheid de bijlage bij deze toelichting.

Ondersteunen

Het is duidelijk dat het subject-zijn niet eenvoudig is. Daarom kunnen leerlingen ondersteuning gebruiken. Dat kan op allerlei manieren en is sterk afhankelijk van de leerlingen, de docent, de context en de kwalificerende doelen en de socialiserende doelen. Het draait er in ieder geval om de leerling die uitdaging tot subject-zijn aan te laten gaan. Dat kan door de leerling aan te moedigen, te stimuleren, te enthousiasmeren en toe te rusten om die uitdaging aan te gaan. Het kan door de leerling begripkaders aan te bieden om 'nieuwe' ontmoetingen in te begrijpen. Het kan door de leerling vertrouwen te geven van het eigen kunnen. Bij elke ondersteuning heeft de docent ook af te wegen in welke richtingen de leerling kan bewegen: leg ik als docent de richting op of laat ik ruimte voor de leerling?

Wereldgericht onderwijs: hoe werken kwalificatie, socialisatie en subjectificatie op elkaar in?

Een leerling kan als subject verschijnen in een ontmoeting met de wereld. Een oneindig aantal ontmoetingen zijn dan denkbaar en te realiseren. Welke ontmoetingen dat zijn vult Biesta niet in. De docent zelf staat dus voor de vraag: Wat doe ik in de les en hoe zou dat kwalificerend, socialiserend en subjectiverend kunnen werken voor de leerling? Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie vinden altijd tegelijkertijd plaats, maar kunnen elkaar versterken en verzwakken. Een docent is als het ware altijd aan het 'schaken' op drie velden tegelijk: een zet in het domein van de kwalificatie, heeft altijd invloed op de socialisatie en de subjectificatie van de leerling. Soms heeft een docent goede redenen om leerlingen meer richting te geven om zich te kwalificeren, bijvoorbeeld in de volgens de docent meest efficiënte manier om nieuwe woordjes te leren. Het kan ook zijn dat de docent een socialiserend doel heeft met een les en leerlingen een bepaalde moraliteit wil overbrengen. Maar het is intussen duidelijk dat onderwijs niet alleen maar een proces zou moeten zijn waarin leerlingen zo effectief mogelijk een aantal doelen bereiken. In goed onderwijs wordt volgens Biesta daarom een bewuste balans gekozen tussen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Subjectificatie is voor Biesta het belangrijkste doel, daar draait het namelijk om de omgang met vrijheid, maar die kan niet zonder de andere twee plaatsvinden.

Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie in een praktisch voorbeeld

Neem het voorbeeld van een biologielees die plaatsvindt in een volkstuin. Een docent kan de leerlingen kennis aanbieden om planten en dieren in de tuin te herkennen en te weten wanneer welke planten groeien en bloeien in de tuin en welke biologische functies bepaalde dieren hebben. Daarnaast kan de docent de waarden en normen overbrengen die in de tuin gelden, zoals lopen op de paden, voorzichtig omgaan met planten en dieren, geen afval achterlaten. Wanneer de docent de volledige controle wil behouden over de kennis die de leerlingen opdoen in de les en hoe zij zich in

de tuin bewegen, blijft er weinig ruimte over voor de leerling om zelf de tuin en het leven in de tuin te ontmoeten en in de tuin te handelen. Om ruimte te maken voor subjectificatie, zal de docent de leerlingen ergens los moeten laten en bijvoorbeeld op eigen houtje door de tuin laten lopen. De docent kan daarbij wel eisen stellen. Elke eis kan tegelijkertijd kwalificerend en socialiserend werken. Het leerdoel: 'Je kunt zes plantensoorten in de tuin herkennen', is erop gericht de leerlingen planten te laten herkennen. Daarnaast laat de docent zien: 'Het is belangrijk om kennis te hebben over de natuur.' Als er daarnaast tijd en ruimte is voor leerlingen waarin zij zichzelf tot de planten kunnen verhouden, kan er ook sprake zijn van subjectificatie. Leerlingen die ruimte geven en op die ruimte wijzen, is te zien als subjectiverend onderwijs. De leerling uitnodigen in de tuin is te zien als een onderbreking. De leerling een opdracht meegeven, 'vind tenminste zes plantensoorten', kan vertragend werken. Daarnaast de leerling loslaten in de tuin, kan de leerling 'tijd' en dus ook vertraging bieden. Een plantengids meegeven om de bijzondere eigenschappen van planten te herkennen, kan weer ondersteunend werken om ontmoetingen in de tuin aan te gaan. Misschien komt een leerling een plant tegen die niet in de plantengids staat. Misschien trapt een leerling een plant kapot. Misschien boeit de leerling planten alsnog niets en gaat in de sloot vissen naar diertjes. Die ontmoetingen hoeven niet tot iets te leiden, maar de leerling heeft de vrijheid om te handelen in iedere ontmoeting. Wat er in het loslaten ontstaat is handelingsruimte en daarmee potentie voor meerdere manieren van zijn dan die al bedacht, verwacht, vereist of gewenst zijn. Onderwijs in functie van subjectificatie laat 'of' en 'hoe' die potentie zich ontvouwd los en over aan de leerling. Terwijl de docent tegelijkertijd de belangrijke taak heeft om leerlingen toe te rusten met middelen, kennis en vaardigheden en om leerlingen te wijzen op normen, waarden en gebruiken.

Wat doe ik als docent om 'goed onderwijs' mogelijk te maken?

Een docent die een les ontwerpt, voorbereidt en geeft waarin zowel kwalificatie als socialisatie als subjectificatie plaats kan vinden, staat dus voor de vraag:

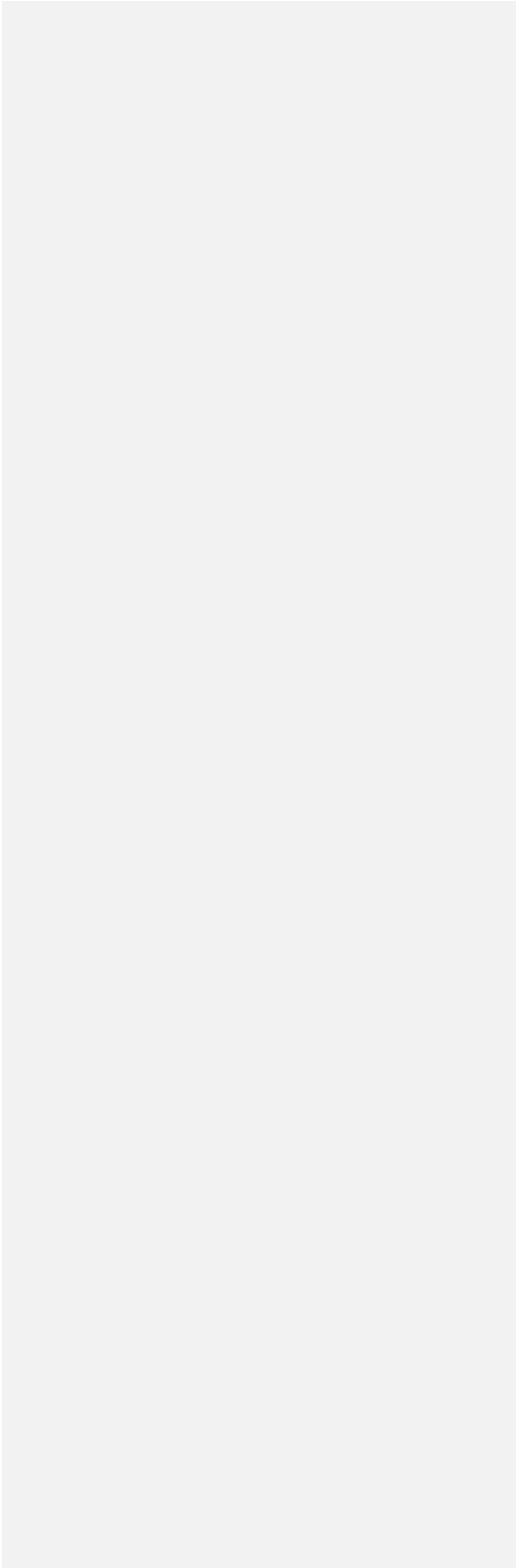
- Wat doe ik in de les en op welke manier verwacht ik daarmee de leerling in de richting van **kwalificatie, socialisatie en subjectificatie** te wijzen?
- Wanneer ik ruimte wil maken voor subjectificatie, hoe kan ik dan de leerling zijn of haar vrijheid laten ontmoeten door **onderbreking, vertraging en ondersteuning**?

v

Bijlage 4D - Respondent 4

Respondent 4 had de toelichting voor het interview wel gelezen, maar geen schriftelijke feedback gegeven.

Bijlage 4E - Respondent 5



Toelichting subjectificatie en de pedagogische drieslag van Gert Biesta

In deze toelichting wordt de pedagogische drieslag en het doeldomein van de subjectificatie toegelicht. Dit heeft als doel om met als doel, de docent inzicht te bieden in wat Biesta voor ogen heeft met subjectificatie en hoe kwalificerende, socialiserende en subjectiverende bedoelingen samen zouden kunnen werken in een les die als primair doel heeft om ruimte te maken voor subjectificatie.

Wat is 'goed onderwijs'? Op die vraag zijn veel antwoorden mogelijk en de antwoorden hangen af van welke doelen een docent, een sectie, een school of de overheid nastreeft. Onderwijs doet in elk geval altijd 'iets' met een leerling, het wijst de leerling in een bepaalde richting. Bedoeld en onbedoeld laten docenten leerlingen in een bepaalde richting bewegen. Volgens Gert Biesta functioneert onderwijs altijd in drie algemene richtingen of doelen: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Iedereen die zich met onderwijs bezig houdt, van nationaal curriculum tot schoolvisie tot werkvorm, kan zich afvragen op welke manier zijn of haar onderwijs leerlingen kwalificeert, socialiseert en subjecteert. Dit theoretische kader om na te denken over het curriculum of een les wordt ook wel de drieslag van Biesta genoemd.

Kwalificatie is de functie van onderwijs waar meestal de meeste aandacht aan wordt besteed. In het doeldomein van de kwalificatie vallen alle handelingen die gericht zijn op het geheel aan kennis en vaardigheden die leerlingen in staat te stellen om 'iets te doen'.

Socialisatie is de functie van onderwijs waarmee op allerlei manieren leerlingen deel worden gemaakt van sociale, culturele en politieke groepen, systemen en structuren. Dat kan expliciet in beleid en curriculum worden nagestreefd door bijvoorbeeld het formuleren van omgangsnormen op school of het verplichten van onderwijs in de Holocaust vanwege de morele lessen die men daaruit meent te halen. Socialisatie vindt misschien wel vaker onbewust of ongeschreven plaats. Met de beste bedoelingen maken docenten met alles wat ze doen allerlei vormen van socialisatie mogelijk. Als leerlingen een gewoonte of een ideaal overnemen, dan socialiseren zij. Biesta zegt wederom niets over welke socialisatie gewenst of ongewenst is. Kritisch denken is bijvoorbeeld een kwalificatie. Die vaardigheid als belangrijk presenteren door het bijvoorbeeld als apart vak aan te bieden, socialiseert leerlingen in de richting: 'als mens is kritisch denken belangrijk'. Hoeveel mensen het daar ook mee eens zullen zijn, het is een vorm van groepsvorming.

Met opmaak: Uitsvullen

Met opmerkingen [MB1]: Nog niet echt verduidelijkend, omdat ik in de war raak door alle begrippen

Met opmerkingen [MB2]: Dit is niet duidelijk, ga je deze vraag beantwoorden in dit hoofdstuk? Benoem dat dan of laat het anders weg. 'Onderwijs doet iets met een leerling' kan ook weg. Je kunt zeggen 'Onderwijs wijst leerlingen altijd in een bepaalde richting'. Ofz

Met opmerkingen [MB3]: Dit is verduidelijkend, omdat je hier kort uitlegt wat je bedoelt met de drieslag

Met opmerkingen [MB4]: Ik zou deze alinea omdraaien, beginnen met kwalificatie = begrip, afsluiten met dit is de functie waar meeste aandacht aan wordt besteed

Met opmerkingen [MB5]: Prima duidelijk

Met opmerkingen [MB6]: Duidelijk, want begrip wordt direct in de praktijk duidelijk

Met opmerkingen [MB7]: Over?

Met opmerkingen [MB8]: Suggestief, en vaker dan wat

Met opmerkingen [MB9]: Onduidelijk, wat dat klinkt dan weer bewust?

Met opmerkingen [MB10]: Duidelijk

Met opmerkingen [MB11]: Dit valt uit de lucht, misschien kun je dit voorbeeld breed houden:

Door een bepaalde vaardigheid als een apart schoolvak aan te bieden, worden leerlingen gesocialiseerd in de richting om te denken dat deze vaardigheid belangrijk is

Met opmerkingen [MB12]: Onduidelijke zin, ik denk dat je bedoelt: Onafhankelijk van hoeveel mensen het daar mee eens zijn, is het een vorm van groepsvorming.

Maar hoezo ineens groepsvorming?

Subjectificatie:

De derde functie van onderwijs wordt meestal persoonsvorming genoemd. Dat kan een prima vertaling zijn, als het dan duidelijk is wat met persoon-zijn wordt bedoeld. Daar heeft Biesta een specifiek idee over. Voor Biesta is de manier waarop mensen omgaan met hun vrijheid het meest essentiële aan het persoon-zijn. Dat is niet de vrijheid om te zijn wie je wil zijn. Het is de vrijheid die samenhangt met het in en met de wereld zijn: het subject-zijn. Dat onderwijs daar ruimte voor maakt is in ieder geval belangrijk, omdat mensen, jong en oud, ruimte en tijd nodig hebben om te oefenen met subject-zijn en omgaan met vrijheid. Subjectificatie kan gezien worden als een moment waarop iemand de vrijheid en verantwoordelijkheid neemt om zich op zijn subject-zijn aan te laten spreken. Dat betekent zich aan te laten spreken op zijn 'ik' en een versie van zichzelf te laten zien in relatie tot zichzelf, een ander en de wereld. Daar is dus even geen spraken van sturing op bestaande doelen, maar ondersteuning kan wel helpen.

Biesta heeft een specifiek idee van mens-zijn en subject-zijn is daar voor hem een essentieel onderdeel van. Biesta's idee van subject-zijn hangt samen met zijn begrip van vrijheid, handelen en verantwoordelijkheid. Dat zijn grote en abstracte filosofische begrippen. Enig filosofisch inzicht in die begrippen kan helpen om zijn boodschap te begrijpen en zijn werk in de praktijk te brengen. Voor de bruikbaarheid en leesbaarheid is een uitgebreidere toelichting op subject-zijn volgens Biesta weggelaten, maar wel beschikbaar in de bijlage van deze toelichting. Die kan nu gelezen worden en zal helpen om te begrijpen wat volgens Biesta de taak van onderwijs is in het ruimte maken voor het subject-zijn en de vrijheid van leerlingen.

Het helpt om de lessen die we geven voor te stellen als ruimtes waarin we leerlingen dingen laten ontmoeten. In die ontmoetingen kunnen leerlingen in algemene zin in de drie richtingen bewegen die we hierboven hebben besproken. Met alles wat docenten in de les doen, kan altijd sprake zijn van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Het begrijpen en mogelijk maken van subjectificatie wordt als lastiger ervaren. Daarom bespreken we in het volgende kopje drie kenmerken van subjectiverend onderwijs.

Onderbreken

Om subject-zijn mogelijk te maken is altijd een onderbreking nodig. Een onderbreking in het zijn met het 'ik' enerzijds en het volgen en toegeven aan invloed van buitenaf anderzijds. Het werkt verhelderend om het zijn van mensen voor te stellen als beweging. Een mens kan vanuit de eigen verlangens en de eigen identiteit bewegen: zich een toekomst voorstellen, reageren op een ander, interesse tonen, iets nieuws leren. Een mens kan ook bewogen worden door invloed van buitenaf:

Met opmerkingen (MB13): Mierenneuken met maartje 3 2.1.
Waarom is dit ineens een kopje terwijl die vorige twee dikgedrukt in een zin staan?

Met opmerkingen (MB14): Koppelwoord toevoegen

Met opmerkingen (MB15): Dit is eigenlijk nog iets te abstract voor mij als docent: hoe zie ik dat in het onderwijs? Wat bedoel je met in en met de wereld

Met opmerkingen (MB16): Ik snap dus nog niet zo goed wat dit is

Met opmerkingen (MB17): Ik weet dat dit heel ingewikkeld en abstract is, maar zou het je lukken om het toch simpeler op te schrijven? Je zegt hier 'aan laten spreken op zichzelf' en vervolgens 'geen sturing', dat verwart mij.

Met opmerkingen (MB18): Ik zou dit anders formuleren

Met opmerkingen (MB19): Die docenten geven

Met opmerkingen (MB20): Ik snap nog steeds niet zo goed wat je hiermee bedoelt

Met opmerkingen (MB21): Zou je dit misschien eerst wat meer praktijk-gericht kunnen opschrijven en daarna de filosofische termen?
Want ik weet wat jij bedoelt omdat je het wel eens hebt uitgelegd: je laat kinderen iets doen en onderbreekt dan de les om ze stil te laten staan bij hun keuzes en wie zij zijn in wat ze doen, ofzoiets, toch?

voldoen aan verwachtingen van anderen, het volgen van bepaalde regels, zich aanpassen aan een sociale groep, leren voor een goed cijfer. Die bewegingen kunnen onderbroken worden door een ontmoeting met iets anders. Dat is eigenlijk wat docenten constant doen door leerlingen in de les op zaken in de wereld te wijzen. Zij brengen weerstand in bij de beweging die de leerling aan het maken is en maken andere en nieuwe bewegingen mogelijk.

Vertragen

Onderbreken is niet voldoende. De richting waarin de leerling beweegt na de onderbreking is namelijk van **existentieel** belang. Vaak hebben docenten al doelen (je kunt X en je kent Y) gesteld en zijn interventies bedacht die bijdragen aan het in beweging brengen van de leerling in de richting van die doelen. **Het stellen van doelen is nodig, maar alleen maar voldoen aan vooraf gestelde doelen, reduceert de leerling tot object van het onderwijs en laat weinig ruimte voor het subject-zijn.** De leerling moet ook de ruimte en de tijd krijgen om zich in de ontmoeting door iets uit de wereld aangesproken te voelen en een eigen antwoord te vinden op de vraag: is wat ik wens wenselijk voor mijzelf, voor de ander en de wereld? Na een onderbreking ontstaat ruimte: potentie om te bewegen. Een leerling zal die potentie wellicht willen invullen met gedrag vanuit de eigen verlangens en zijn initiatief niet of in mindere mate nemen in relatie tot de realiteit. Weerstand inbrengen tegen het volledig centraal stellen van de eigen verlangens kan daarom ook een taak zijn van de docent in subjectiverend onderwijs. **Maar net zo goed ruimte en misschien even geen weerstand inbrengen kan nodig zijn.** Wat nodig is, is aan de docent zelf en hangt af van de leerling en de context. In ieder geval kunnen tijd, geduld, ruimte en weerstand aspecten zijn van subjectiverend **onderwijs**.

Ondersteunen

Het is duidelijk dat het subject-zijn niet eenvoudig is. Daarom kunnen leerlingen ondersteuning gebruiken. Dat kan op allerlei manieren en is sterk afhankelijk van de leerlingen, de docent, de context en de kwalificerende doelen en de socialiserende doelen. Het draait er **in-ieder-geval** om de leerling die uitdaging tot subject-zijn aan te laten gaan. Dat kan door de leerling aan te moedigen, te stimuleren, te enthousiasmeren en toe te rusten om die uitdaging aan te gaan. Het kan door de leerling begripkaders aan te bieden om 'nieuwe' ontmoetingen in te begrijpen. Het kan door de leerling vertrouwen te geven van het eigen kunnen. Bij elke ondersteuning heeft de docent ook af te wegen in welke richtingen de leerling kan bewegen: **leg ik als docent de richting op of laat ik ruimte voor de leerling?**

Wereldgericht onderwijs: hoe werken kwalificatie, socialisatie en subjectificatie op elkaar in? Een leerling kan als subject verschijnen in een ontmoeting met de wereld. Een oneindig aantal

Met opmerkingen [MB22]: Dit is een redelijk duidelijk stuk, omdat je duidelijk twee dingen tegenover elkaar zet. Om het weer ingewikkeld te maken: Hebben die twee dingen niet ALTIJD met elkaar te maken?

Met opmerkingen [MB23]: Essentieel?

Met opmerkingen [MB24]: herformuleren

Met opmerkingen [MB25R24]: Snap wat je bedoelt maar die bizijn is verwarrend

Met opmerkingen [MB26]: Vaag geformuleerd

Met opmerkingen [MB27]: Ik denk dat je de reden waarom je moet vertragen goed uitlegt, maar hoe je dat vertragen dan daadwerkelijk doet nog niet. Ik dacht: misschien kun je één voorbeeld door dit hele document aanhouden en de lezer zo adhv dat voorbeeld meenemen langs al deze begrippen?

Met opmerkingen [MB28]: Dit mag denk ik nog iets sterker, want wat je eigenlijk wil zeggen is dat de docent ruimte moet laten, toch? Nu blijft dat nog een beetje interpreteerbaar

Met opmerkingen [MB29]: Ik snap dit, denk ik, maar ik weet niet of iedereen deze filosofische uitspraak snapt.

ontmoetingen zijn dan denkbaar en te realiseren. Welke ontmoetingen dat zijn vult Biesta niet in. De docent zelf staat dus voor de vraag: Wat doe ik in de les en hoe zou dat kwalificerend, socialiserend en subjectiverend kunnen werken voor de leerling?

Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie vinden altijd tegelijkertijd plaats, maar kunnen elkaar versterken en verzwakken. Een docent is als het ware altijd aan het 'schaken' op drie velden tegelijk: een zet in het domein van de kwalificatie, heeft altijd invloed op de socialisatie en de subjectificatie van de leerling.

Soms heeft een docent goede redenen om leerlingen meer richting te geven om zich te kwalificeren, bijvoorbeeld in het bijbrengen van historische kennis over een onderwerp. Het kan ook zijn dat de docent een socialiserend doel heeft met een les en leerlingen een bepaalde moraliteit wil overbrengen. Soms kan het nodig zijn om eerst nadruk te leggen op regels, gewoonten en waarden. Soms kan het nodig zijn om leerlingen eerst bepaalde kennis en vaardigheden bij te brengen. Maar het is intussen duidelijk dat onderwijs niet alleen maar een proces zou moeten zijn waarin leerlingen zo effectief mogelijk een aantal door de het curriculum gestelde doelen bereiken. In goed onderwijs worden volgens Biesta daarom een bewuste afwegingen gemaakt tussen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Subjectificatie is voor Biesta het belangrijkste doel, daar draait het namelijk om de omgang met vrijheid. Dat kan niet zonder de andere twee plaatsvinden, maar het draait dus om de momenten waarin een docent misschien even niet de nadruk legt op de kwalificatie en de socialisatie.

Wat doe ik als docent om 'goed onderwijs' mogelijk te maken?

Een docent die een les ontwerpt, voorbereidt en geeft, ultiem waarin zowel kwalificatie als socialisatie als subjectificatie plaats kan vinden, staat dus voor de vraag:

- Wat doe ik in de les en op welke manier verwacht ik daarmee de leerling in de richting van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie te wijzen?
- Wanneer ik ruimte wil maken voor subjectificatie, hoe kan ik dan de leerling zijn of haar vrijheid laten ontmoeten door onderbreking, vertraging en ondersteuning?

Met opmerkingen [MB30]: Maar? En? Daarbij?

Met opmerkingen [MB31]: Je metafoor is duidelijk, maar ik denk dat hij technisch gezien niet helemaal klopt. 3 velden tegelijk zou namelijk geen invloed hebben op elkaar

Met opmerkingen [MB32]: Dit moet eerder dan duidelijker worden gemaakt, want het is eigenlijk nog wat vrij te interpreteren. Ik ben het er natuurlijk mee eens, maar je mag dit dan eerder duidelijk zeggen: Het doel van werken aan subjectificatie is dat het onderwijs meer is dan curriculum doelen bereiken oid

Met opmerkingen [MB33]: Hoezo is omgang met vrijheid dan het belangrijkste?

Met opmerkingen [MB34]: Duidelijk en fijn zo even kort! Zou wel misschien afstappen van het 'goed onderwijs', waarom niet onderwijs waarin ruimte is voor subjectificatie? Ofzoets. Goed is natuurlijk een mening in dit geval denk ik

Met opmerkingen [MB35R34]: Ben het er wel mee eens hoor xxx

BIJLAGE - Toelichting op wat Biesta voor ogen heeft met subject-zijn en de begrippen die met subject-zijn samenhangen: vrijheid, handelen en verantwoordelijkheid.

Subject-zijn

Wat subject-zijn betekent en waarom het een belangrijke manier van bestaan is, komt beter in beeld wanneer het tegenover object-zijn wordt gezet. Wanneer onderwijs alleen naar het bereiken van kwalificerende en socialiserende streeft, ziet het de leerling als object van de bedoelingen het onderwijs. Dan is er beperkte of geen ruimte voor het subject-zijn van de leerling. Daar ruimte voor maken is volgens Biesta belangrijk, omdat het subject-zijn drie aspecten van mens-zijn kent: **vrijheid, handelen en verantwoordelijkheid**.

Vrijheid

Voor zijn begrip van vrijheid gaat Biesta voor een belangrijk deel van zijn werk uit van Hannah Arendt. Mensen hebben de vrijheid om initiatief te nemen als alleenstaand individu. In het nemen van initiatief zijn mensen tegelijkertijd onderworpen aan de wereld om hen heen: de realiteit. Met vrijheid wordt dus niet bedoeld: de vrijheid om te doen waar je zelf zin in hebt. Mensen kunnen namelijk ook onvrij zijn in het uitsluitend najagen van de eigen verlangens: denk aan een verslaafd iemand. Vrijheid om te doen wat je zelf wil, kan anderzijds ook betekenen dat de wereld geweld wordt aangedaan. De vrijheid die Biesta bedoelt, is de vrijheid die door onszelf getoetst wordt aan de realiteit. De vraag van onze vrijheid is dan de vraag: 'Is wat ik wens wenselijk voor mijzelf, de ander en de wereld?'

Handelen

Wat mensen doen met de vraag van hun vrijheid noemt Arendt 'handelen'. Dat is dus iets doen, en dat kan ook betekenen niets doen, in relatie tot iets buiten onszelf: een ander, een dier, een morele waarde, een instructie van een docent. Hoe mensen handelen bepaalt hoe zij ten opzichte van het andere of de wereld zijn: welke 'zelf' laten we zien?. Dat kan een meer bekende 'zelf' zijn: de brave leerling die braaf de instructies van de docent opvolgt. Dat kan ook een minder bekende zelf zijn: de brave leerling die zich een keer aansluit bij de opstandige leerlingen. Dat kan ook een compleet onbekende of nieuwe zelf zijn, waarvan docent, leerling en medeleerling nog niet wisten dat die bestond. In het gebruik maken van hun vrijheid hebben mensen oefening nodig. Denk bijvoorbeeld aan Nazi-Duitsland waar voor veel mensen hun vrijheid, hun 'manieren van zijn', bewust of onbewust beperkt was. Nu weten wij achteraf dat mensen in die tijd duidelijk onvrij waren en vaak waren de mogelijkheden voor vrijheid niet aanwezig. Maar los daarvan zagen mensen zelf ook vaak de ruimte niet om een andere of nieuwe zelf te laten zien. Dat idee zet scherp dat mensen oefening nodig hebben in ontmoetingen met de wereld en om handlingsruimte te nemen en als vrij en verantwoordelijk

Met opmerkingen [MB36]: Duidelijk voor mij, maar ik weet niet of iedere ds docent goed het verschil kent tussen subject en object in filo termen

Met opmerkingen [MB37]: Sorry maar het blijft echt lastig te begrijpen! Ik snap wel wat je bedoelt met wat biesta niet bedoelt, maar wat voor vrijheid hij dan wel bedoelt vind ik echt lastig

Met opmerkingen [MB38]: Misschien kun je holocaust onderwijs als leidend voorbeeld nemen door je stuk heen

subject te verschijnen. Handlingsruimte creëren kan daarom een belangrijke taak zijn voor het onderwijs.

Verantwoordelijkheid

Handelen gebeurt dus in een ontmoeting met iets buiten onszelf. Dat kan een ontmoeting met een docent zijn die de leerling letterlijk aanspreekt, maar het kan ook een verhaal zijn, een huiltende medeleerling in de klas of een grazende geit op de kinderboerderij. In elke ontmoeting zal de leerling een 'zelf' laten zien. De leerling kan als enige bepalen hoe die in elke ontmoeting is en welke 'zelf' tevoorschijn komt. Daarbij kan de leerling worden beïnvloed door ~~machten en krachten van~~ buitenaf: instructies van de docent, ongeschreven sociale regels, verwachtingen van ouders. Dat kan ook door de leerling zelf, zoals we al hebben gezien, omdat die ook wordt beïnvloed wordt door de eigen verlangens. Ergens daartussen komt bewust of onbewust een 'zelf' van de leerling naar voren. We zeggen 'een zelf', omdat elk mens de vrijheid heeft om telkens opnieuw een (nieuwe) 'versie' van zichzelf te laten zien. Dus ook versies die nog niet bekend zijn, ondenkbaar zijn, ongewenst zijn etc. Hoe een leerling in een ontmoeting is, is alleen aan de leerling. ~~en~~ Dat is dus tegelijkertijd ~~die~~ vrijheid en de verantwoordelijkheid van de leerling. ~~Dat~~ is niet de door de docent opgelegde verantwoordelijkheid, maar de verantwoordelijkheid die de leerling als uniek individu tegenkomt in de ontmoeting met iets anders.

Het is niet makkelijk en vaak niet aantrekkelijk om niet toe te geven aan de eigen wensen of alleen de wensen van anderen te volgen. Subject-zijn is daarom ook wel het moeilijke midden te noemen, tussen jezelf en de wereld. Subjectverend onderwijs is er daarom op gericht om bij leerlingen het ~~verlangen~~ aan te wakkeren om dat moeilijke midden op te zoeken en dus hun leven in en met de wereld te leven.

Subjectificatie, persoonsvorming en identiteit: 'hoe je bent' tegenover 'wie je bent'

In de vertaling en toepassing van Biesta's begrip van subjectificatie, wordt vaak persoonsvorming gebruikt. Persoonsvorming wordt vaak in verband gebracht of zelfs direct vertaald als 'het vormen van een identiteit'. Identiteit, ~~als de vraag~~ ~~us~~ wie mensen zijn, is zeker niet onbelangrijk in het mens-zijn en ~~het~~ in de wereld bestaan. Maar identiteit gaat over het vormen van individuen en het zich onderscheiden van anderen of aansluiten bij anderen. Dat kan een individu zelf 'vrijwillig' doen of 'opgelegd krijgen'. In elk geval draait het bij identiteitsvorming dus, hoe klein of groot, om ~~groeps~~ ~~vorming~~. Een identiteit kan veranderen, maar staat in een gegeven moment wel vast: 'dit ben ik en daarom doe ik dit of vind ik dit'. Het heeft dus altijd te maken met het opbouwen van het 'ik' en het vinden van een plaats voor het ik in de wereld, in bestaande tradities en praktijken. De omgang met vrijheid en het subject-zijn is daarentegen altijd een onderbreking en bevraging van die identiteit.

Met opmerkingen [MB39]: Duidelijk: voorbeelden!

Met opmerkingen [MB40]: ?

Met opmerkingen [MB41]: Duidelijk, duidelijk verschil tussen de vrijheid en de verantwoordelijkheid

Met opmerkingen [MB42]: 3x niet is verwarrend x

Met opmerkingen [MB43]: Dus verlangen aanwakkeren en dan bewaakt kiezen of je daar naar kijkt of dat je een andere keuze gaat maken?

Met opmerkingen [MB44]: Misschien ligt het aan het avonduur, maar voor mij wordt het nu weer iets ingewikkelder

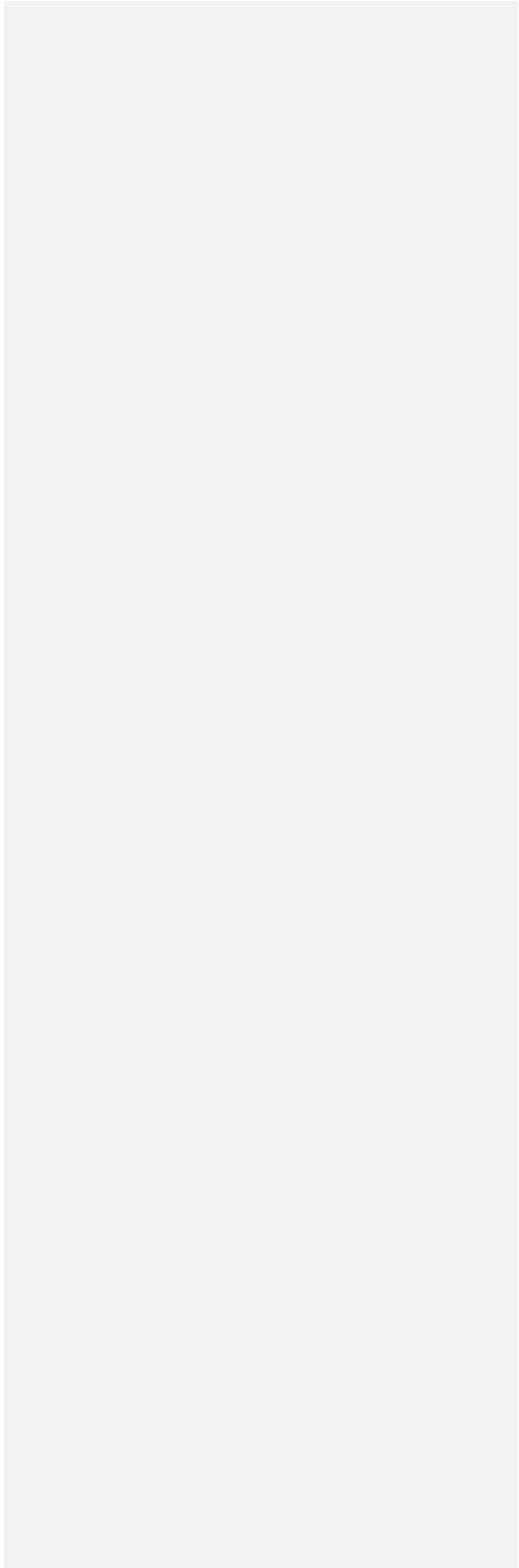
Met opmerkingen [MB45]: Deze link snap ik totaal niet, wat heeft een groep te maken met of een individu iets vrijwillig doet of opgelegd krijgt

In een onderbreking van het 'ik' is er de mogelijkheid om niet per se het 'ik', maar elke vorm van een zelf te laten zien. Daarom spreken we in deze toelichting ook van 'een zelf' en niet 'zichzelf'. 'ikzelf' is al een bepaalde manier van zijn die samenhangt met het 'ik' dat al bestaat. Terwijl mensen de mogelijkheid hebben nieuwe dingen te laten zien, te maken, te zeggen, te doen, dingen *niet* te doen. Onderwijs zou volgens Biesta daarom niet (alleen) op het 'ik' gericht moeten zijn, maar op de wereld en op ~~het~~ ruimte geven aan wat tussen het 'ik' en de wereld zou kunnen.

Met opmerkingen [MB46]: Maar volgens mij heb je 'ikzelf' ook helemaal niet benoemd, waarom nu dan wel?

Met opmerkingen [MB47]: Dit voelt alsof er een werkwoord mist

Bijlage 4F - Respondent 6



Toelichting subjectificatie en de pedagogische drieslag van Gert Biesta

In deze toelichting wordt de pedagogische drieslag en het doeldomein van de subjectificatie toegelicht met als doel de docent inzicht te bieden in wat Biesta voor ogen heeft met subjectificatie en hoe kwalificerende, socialiserende en subjectiverende bedoelingen samen zouden kunnen werken in een les die als primair doel heeft om ruimte te maken voor subjectificatie.

Met opmerkingen [BJ1]: Fijn dat je in het begin al gelijk in 1 zin uitlegt wat komt.

Wat is 'goed onderwijs'? Op die vraag zijn veel antwoorden mogelijk en de antwoorden hangen af van welke doelen een docent, een sectie, een school of de overheid nastreeft. Onderwijs doet in elk geval altijd 'iets' met een leerling, het wijst de leerling in een bepaalde richting. Bedoeld en onbedoeld laten docenten leerlingen in bepaalde richting bewegen. Volgens Gert Biesta functioneert onderwijs altijd in drie algemene richtingen of doelen: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Iedereen die zich met onderwijs bezighoudt, van nationaal curriculum tot schoolvisie tot werkvorm, kan zich afvragen op welke manier zijn of haar onderwijs leerlingen kwalificeert, socialiseert en subjectiveert. Dit theoretische kader om na te denken over het curriculum of een les wordt ook wel de drieslag van Biesta genoemd.

Met opmerkingen [BJ2]: Ik vind het onduidelijk waarom je opeens de drieslag onder elkaar uitlegt. Wellicht dat je een zin ertussen zet waarin je aangeeft dat je het kort uitzet.

Kwalificatie is de functie van onderwijs waar meestal de meeste aandacht aan wordt besteed. In het doeldomein van de kwalificatie vallen alle handelingen die gericht zijn op het geheel aan kennis en vaardigheden die leerlingen in staat te stellen om 'iets te doen'.

Met opmerkingen [BJ3]: iets te doen is vet vaag. Zou je misschien een voorbeeld kunnen geven?

Socialisatie is de functie van onderwijs waarmee op allerlei manieren leerlingen deel worden gemaakt van sociale, culturele en politieke groepen, systemen en structuren. Dat kan expliciet in beleid en curriculum worden nagestreefd door bijvoorbeeld het formuleren van omgangsnormen op school of het verplichten van onderwijs in de Holocaust vanwege de morele lessen die men daaruit meent te halen. Socialisatie vindt misschien wel vaker onbewust of ongeschreven plaats. Met de beste bedoelingen maken docenten met alles wat ze doen allerlei vormen van socialisatie mogelijk. Als leerlingen een gewoonte of een ideaal overnemen, dan socialiseren zij. Biesta zegt wederom niets over welke socialisatie gewenst of ongewenst is. Kritisch denken is bijvoorbeeld een kwalificatie. Die vaardigheid als belangrijk presenteren door het bijvoorbeeld als apart vak aan te bieden, socialiseert leerlingen in de richting: 'als mens is kritisch denken belangrijk'. Hoeveel mensen het daar ook mee eens zullen zijn, het is een vorm van groepsvorming.

Met opmerkingen [BJ4]: Hier geef je goed een voorbeeld!

Met opmerkingen [BJ5]: Dit komt voor mij uit de lucht vallen.

Met opmerkingen [BJ6]: Ik snap niet waarom je dit benoemt. Vooral die laatste zin vind ik onduidelijk.

Subjectificatie:

De derde functie van onderwijs wordt meestal ook wel persoonsvorming genoemd. Dat kan een prima vertaling zijn, als het dan duidelijk is wat met persoon-zijn wordt bedoeld. Daar heeft Biesta een specifiek idee over. Voor Biesta is de manier waarop mensen omgaan met hun vrijheid het meest essentiële aan het persoon-zijn. Dat is niet de vrijheid om te zijn wie je wil zijn. Het is de vrijheid die samenhangt met het in en met de wereld zijn: het subject-zijn. Dat onderwijs daar ruimte voor maakt is in ieder geval belangrijk, omdat mensen, jong en oud, ruimte en tijd nodig hebben om te oefenen met subject-zijn en omgaan met vrijheid. Subjectificatie kan gezien worden als een moment waarop iemand de vrijheid en verantwoordelijkheid neemt om zich op zijn subject-zijn aan te laten spreken. Dat betekent zich aan te laten spreken op zijn 'ik' en een versie van zichzelf te laten zien in relatie tot zichzelf, een ander en de wereld. Daar is dus even geen spraken van sturing op bestaande doelen, maar ondersteuning kan wel helpen.

Met opmerkingen [BJ7]: Bij dus niet?

Met opmerkingen [BJ8]: Kan aan mijn beperkte hersencapaciteit liggen maar ik snap hier dus niet veel van.

Met opmerkingen [BJ9]: Duidelijk

Met opmerkingen [BJ10]: Betekent dit dat een docent hier dus alleen handreikingen voor kan doen maar niet kan sturen?

Biesta heeft een specifiek idee van mens-zijn en subject-zijn is daar voor hem een essentieel onderdeel van. Biesta's idee van subject-zijn hangt samen met zijn begrip van vrijheid, handelen en verantwoordelijkheid. Dat zijn grote en abstracte filosofische begrippen. Enig filosofisch inzicht in die begrippen kan helpen om zijn boodschap te begrijpen en zijn werk in de praktijk te brengen. Voor de bruikbaarheid en leesbaarheid is een uitgebreidere toelichting op subject-zijn volgens Biesta weggelaten, maar wel beschikbaar in de bijlage van deze toelichting. Die kan nu gelezen worden en zal helpen om te begrijpen wat volgens Biesta de taak van onderwijs is in het ruimte maken voor het subject-zijn en de vrijheid van leerlingen.

Met opmerkingen [BJ11]: DANKJE. Dit had ik even nodig.

Het helpt om de lessen die we geven voor te stellen als ruimtes waarin we leerlingen dingen laten ontmoeten. In die ontmoetingen kunnen leerlingen in algemene zin in de drie richtingen bewegen die we hierboven hebben besproken. Met alles wat docenten in de les doen, kan altijd sprake zijn van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Het begrijpen en mogelijk maken van subjectificatie wordt als lastiger ervaren. Daarom bespreken we in het volgende deel drie kenmerken van subjectiverend onderwijs.

Met opmerkingen [BJ12]: Erg fijn om dit te lezen. Heel verduidelijkend.

Onderbreken

Om subject-zijn mogelijk te maken is altijd een onderbreking nodig. Een onderbreking in het zijn met het 'ik' enerzijds en het volgen en toegeven aan invloed van buitenaf anderzijds. Het werkt verhelderend om het zijn van mensen voor te stellen als beweging. Een mens kan vanuit de eigen verlangens en de eigen identiteit bewegen: zich een toekomst voorstellen, reageren op een ander, interesse tonen, iets nieuws leren. Een mens kan ook bewogen worden door invloed van buitenaf:

voldoen aan verwachtingen van anderen, het volgen van bepaalde regels, zich aanpassen aan een sociale groep, leren voor een goed cijfer. Die bewegingen kunnen onderbroken worden door een ontmoeting met iets anders. Dat is eigenlijk wat docenten constant doen door leerlingen in de les op zaken in de wereld te wijzen. Zij brengen weerstand in bij de beweging die de leerling aan het maken is en maken andere en nieuwe bewegingen mogelijk.

Met opmerkingen [BJ13]: En nu mis ik een voorbeeld.

Vertragen

Onderbreken is niet voldoende. De richting waarin de leerling beweegt na de onderbreking is namelijk van existentieel belang. Vaak hebben docenten al doelen (je kunt X en je kent Y) gesteld en zijn interventies bedacht die bijdragen aan het in beweging brengen van de leerling in de richting van die doelen. Het stellen van doelen is nodig, maar alleen maar voldoen aan vooraf gestelde doelen, reduceert de leerling tot object van het onderwijs en laat weinig ruimte voor het subject-zijn. De leerling moet ook de ruimte en de tijd krijgen om zich in de ontmoeting door iets uit de wereld aangesproken te voelen en een eigen antwoord te vinden op de vraag: is wat ik wens wenselijk voor mijzelf, voor de ander en de wereld? Na een onderbreking ontstaat ruimte: potentie om te bewegen. Een leerling zal die potentie wellicht willen invullen met gedrag vanuit de eigen verlangens en zijn initiatief niet of in mindere mate nemen in relatie tot de realiteit. Weerstand inbrengen tegen het volledig centraal stellen van de eigen verlangens kan daarom ook een taak zijn van de docent in subjectiverend onderwijs. Maar net zo goed ruimte en misschien even geen weerstand inbrengen kan nodig zijn. Wat nodig is, is aan de docent zelf en hangt af van de leerling en de context. In ieder geval kunnen tijd, geduld, ruimte en weerstand aspecten zijn van subjectiverend onderwijs.

Met opmerkingen [BJ14]: Welke richtingen zijn er?

Met opmerkingen [BJ15]: Doelen zoals?

Ondersteunen

Het is duidelijk dat het subject-zijn niet eenvoudig is. Daarom kunnen leerlingen ondersteuning gebruiken. Dat kan op allerlei manieren en is sterk afhankelijk van de leerlingen, de docent, de context en de kwalificerende doelen en de socialiserende doelen. Het draait er in ieder geval om de leerling die uitdaging tot subject-zijn aan te laten gaan. Dat kan door de leerling aan te moedigen, te stimuleren, te enthousiasmeren en toe te rusten om die uitdaging aan te gaan. Het kan door de leerling begripkaders aan te bieden om 'nieuwe' ontmoetingen in te begrijpen. Het kan door de leerling vertrouwen te geven van het eigen kunnen. Bij elke ondersteuning heeft de docent ook af te wegen in welke richtingen de leerling kan bewegen: leg ik als docent de richting op of laat ik ruimte voor de leerling?

Met opmerkingen [BJ17]: Loopt niet.

Wereldgericht onderwijs: hoe werken kwalificatie, socialisatie en subjectificatie op elkaar in?

Een leerling kan als subject verschijnen in een ontmoeting met de wereld. Een oneindig aantal

ontmoetingen zijn dan denkbaar en te realiseren. Welke ontmoetingen dat zijn vult Biesta niet in. De docent zelf staat dus voor de vraag: Wat doe ik in de les en hoe zou dat kwalificerend, socialiserend en subjectiverend kunnen werken voor de leerling?

Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie vinden altijd tegelijkertijd plaats, maar kunnen elkaar versterken en verzwakken. Een docent is als het ware altijd aan het 'schaken' op drie velden tegelijk: een zet in het domein van de kwalificatie, heeft altijd invloed op de socialisatie en de subjectificatie van de leerling.

Soms heeft een docent goede redenen om leerlingen meer richting te geven om zich te kwalificeren, bijvoorbeeld in het bijbrengen van historische kennis over een onderwerp. Het kan ook zijn dat de docent een socialiserend doel heeft met een les en leerlingen een bepaalde moraliteit wil overbrengen. Soms kan het nodig zijn om eerst nadruk te leggen op regels gewoonten en waarden. Soms kan het nodig zijn om leerlingen eerst bepaalde kennis en vaardigheden bij te brengen. Maar het is intussen duidelijk dat onderwijs niet alleen maar een proces zou moeten zijn waarin leerlingen zo effectief mogelijk een aantal door de het curriculum gestelde doelen bereiken. In goed onderwijs worden volgens Biesta daarom een bewuste afwegingen gemaakt tussen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Subjectificatie is voor Biesta het belangrijkste doel, daar draait het namelijk om de omgang met vrijheid. Dat kan niet zonder de andere twee plaatsvinden, maar het draait dus om de momenten waarin een docent misschien even niet de nadruk legt op de kwalificatie en de socialisatie.

Met opmerkingen [BJ18]: Helder

Wat doe ik als docent om 'goed onderwijs' mogelijk te maken?

Een docent die een les ontwerpt, voorbereidt en geeft waarin zowel kwalificatie als socialisatie als subjectificatie plaats kan vinden, staat dus voor de vraag:

- Wat doe ik in de les en op welke manier verwacht ik daarmee de leerling in de richting van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie te wijzen?
- Wanneer ik ruimte wil maken voor subjectificatie, hoe kan ik dan de leerling zijn of haar vrijheid laten ontmoeten door onderbreking, vertraging en ondersteuning?

BIJLAGE - Toelichting op wat Biesta voor ogen heeft met subject-zijn en de begrippen die met subject-zijn samenhangen: vrijheid, handelen en verantwoordelijkheid.

Subject-zijn

Wat subject-zijn betekent en waarom het een belangrijke manier van bestaan is, komt beter in beeld wanneer het tegenover object-zijn wordt gezet. Wanneer onderwijs alleen naar het bereiken van kwalificerende en socialiserende streeft, ziet het de leerling als object van de bedoelingen van het onderwijs. Dan is er beperkt, of geen ruimte, voor het subject-zijn van de leerling. Daar ruimte voor maken is volgens Biesta belangrijk, omdat het subject-zijn drie aspecten van mens-zijn kent: **vrijheid, handelen en verantwoordelijkheid**.

Vrijheid

Voor zijn begrip van vrijheid gaat Biesta voor een belangrijk deel van zijn werk uit van Hannah Arendt. Mensen hebben de vrijheid om initiatief te nemen als alleenstaand individu. In het nemen van initiatief zijn mensen tegelijkertijd onderworpen aan de wereld om hen heen: de realiteit. Met vrijheid wordt dus niet bedoeld: de vrijheid om te doen waar je zelf zin in hebt. Mensen kunnen namelijk ook onvrij zijn in het uitsluitend najagen van de eigen verlangens: denk aan een verstaafd iemand. Vrijheid om te doen wat je zelf wil, kan anderzijds ook betekenen dat de wereld geweld wordt aangedaan. De vrijheid die Biesta bedoelt, is de vrijheid die door onzelf getoetst wordt aan de realiteit. De vraag van onze vrijheid is dan de vraag: 'Is wat ik wens wenselijk voor mijzelf, de ander en de wereld?'

Handelen

Wat mensen doen met de vraag van hun vrijheid noemt Arendt 'handelen'. Dat is dus iets doen, en dat kan ook betekenen niets doen, in relatie tot iets buiten onzelf: een ander, een dier, een morele waarde, een instructie van een docent. Hoe mensen handelen bepaalt hoe zij ten opzichte van het andere of de wereld zijn: welke 'zelf' laten we zien?. Dat kan een meer bekende 'zelf' zijn: de brave leerling die braaf de instructies van de docent opvolgt. Dat kan ook een minder bekende zelf zijn: de brave leerling die zich een keer aansluit bij de opstandige leerlingen. Dat kan ook een compleet onbekende of nieuwe zelf zijn, waarvan docent, leerling en medeleerling nog niet wisten dat die bestond. In het gebruik maken van hun vrijheid hebben mensen oefening nodig. Denk bijvoorbeeld aan Nazi-Duitsland waar voor veel mensen hun vrijheid, hun 'manieren van zijn', bewust of onbewust beperkt was. Nu weten wij achteraf dat mensen in die tijd duidelijk onvrij waren en vaak waren de mogelijkheden voor vrijheid niet aanwezig. Maar los daarvan zagen mensen zelf ook vaak de ruimte niet om een andere of nieuwe zelf te laten zien. Dat idee zet scherp dat mensen oefening nodig

Met opmerkingen [BJ19]: De zin loopt niet lekker op het einde.

Met opmerkingen [BJ20]: Je zet subject tegenover object en legt object-zijn uit als iets wanneer er geen ruimte is voor subject-zijn. Dan snap ik dus nog niet echt wat ermee bedoeld wordt. Zou je niet gewoon een voorbeeld kunnen opschrijven?

hebben in ontmoetingen met de wereld en om handelingsruimte te nemen en als vrij en verantwoordelijk subject te verschijnen. Handelingsruimte creëren kan daarom een belangrijke taak zijn voor het onderwijs.

Verantwoordelijkheid

Handelen gebeurt dus in een ontmoeting met iets buiten onszelf. Dat kan een ontmoeting met een docent zijn die de leerling letterlijk aanspreekt, maar het kan ook een verhaal zijn, een hullende medeleerling in de klas of een grazende geit op de kinderboerderij. In elke ontmoeting zal de leerling een 'zelf' laten zien. De leerling kan als enige bepalen hoe die in elke ontmoeting is en welke 'zelf' tevoorschijn komt. Daarbij kan de leerling worden beïnvloed door machten en krachten van buitenaf: instructies van de docent, ongeschreven sociale regels, verwachtingen van ouders. Dat kan ook door de leerling zelf, zoals we al hebben gezien, omdat die ook wordt beïnvloed wordt door de eigen verlangens. Ergens daartussen komt bewust of onbewust een 'zelf' van de leerling naar voren. We zeggen 'een zelf', omdat elk mens de vrijheid heeft om telkens opnieuw een (nieuwe) 'versie' van zichzelf te laten zien. Dus ook versies die nog niet bekend zijn, ondenkbaar zijn, ongewenst zijn etc. Hoe een leerling in een ontmoeting is, is alleen aan de leerling en dat is dus tegelijkertijd te vrijheid en de verantwoordelijkheid van de leerling. Dat is niet de door de docent opgelegde verantwoordelijkheid, maar de verantwoordelijkheid die de leerling als uniek individu tegenkomt in de ontmoeting met iets anders.

Het is niet makkelijk en vaak niet aantrekkelijk om niet toe te geven aan de eigen wensen of alleen de wensen van anderen te volgen. Subject-zijn is daarom ook wel het moeilijke midden te noemen, tussen jezelf en de wereld. Subjectiverend onderwijs is er daarom op gericht om bij leerlingen het verlangen aan te wakkeren om dat moeilijke midden op te zoeken en dus hun leven in en met de wereld te leven.

Subjectificatie, persoonsvorming en identiteit: 'hoe je bent' tegenover 'wie je bent'

In de vertaling en toepassing van Biesta's begrip van subjectificatie, wordt vaak persoonsvorming gebruikt. Persoonsvorming wordt vaak in verband gebracht of zelfs direct vertaald als 'het vormen van een identiteit'. Identiteit, als de vraag wie mensen zijn, is zeker niet onbelangrijk in het mens-zijn en in de wereld bestaan. Maar identiteit gaat over het vormen van individuen en het zich onderscheiden van anderen of aansluiten bij anderen. Dat kan een individu zelf 'vrijwillig' doen of 'opgelegd krijgen'. In elk geval draait het bij identiteitsvorming dus, hoe klein of groot, om groepsvorming. Een identiteit kan veranderen, maar staat in een gegeven moment wel vast: 'dit ben ik en daarom doe ik dit of vind ik dit'. Het heeft dus altijd te maken met het opbouwen van het 'ik' en

het vinden van een plaats voor het ik in de wereld, in bestaande tradities en praktijken. De omgang met vrijheid en het subject-zijn is daarentegen altijd een onderbreking en bevraging van die identiteit. In een onderbreking van het 'ik' is er de mogelijkheid om niet per se het 'ik', maar elke vorm van een zelf te laten zien. Daarom spreken we in deze toelichting ook van 'een zelf' en niet 'zichzelf'. 'Ikzelf' is al een bepaalde manier van zijn die samenhangt met het 'ik' dat al bestaat. Terwijl mensen de mogelijkheid hebben nieuwe dingen te laten zien, te maken, te zeggen, te doen, dingen niet te toen. Onderwijs zou volgens Biesta daarom niet (alleen) op het 'ik' gericht moeten zijn, maar op de wereld en op het ruimte geven aan wat tussen het 'ik' en de wereld zou kunnen.

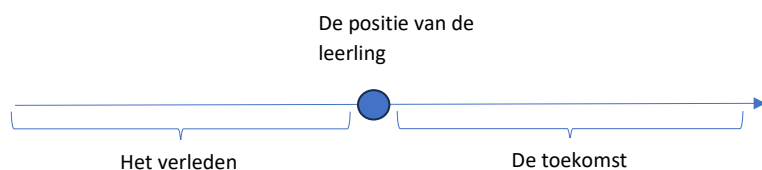
Bijlage 5: Toelichting op subjectificatie en ‘goed onderwijs’ volgens Biesta – versie 2

Toelichting subjectificatie en de pedagogische drieslag van Gert Biesta

Het doel van deze toelichting is om de docent inzicht te bieden wat Biesta bedoelt met subjectificatie en zijn pedagogische drieslag. Volgens Biesta is ‘goed onderwijs’ altijd gericht op zowel de kwalificatie, socialisatie en subjectificatie van de leerling.

Om in te zien wat Biesta voor ogen heeft met deze drieslag en subjectificatie, kan het helpen om de lessen die je geeft voor te stellen als ruimtes waarin je leerlingen dingen laten ontmoeten en hen in die ontmoetingen in bepaalde richtingen laat bewegen. Wanneer leerlingen de les inlopen, hebben zij al richting: zij zijn iemand met een verleden, met een opvoeding vanuit thuis, met bepaalde kennis, met vaardigheden, met normen en waarden, met wensen en verlangens. Vaak houden docent daar al rekening mee door het in kaart brengen van de ‘beginsituatie’. Dit noemen we hier de positie van de leerling: hoe de leerling nu in de wereld staat als persoon en welke richting de leerling op beweegt in de toekomst.

We visualiseren de leerling nu gesimplificeerd in de figuur hieronder. De stip stelt de leerling in een bepaald moment in de tijd voor en heeft dus een bepaalde positie. De lijn voor de stip is waar de leerling vandaan beweegt en de lijn na de stip is richting waarin de leerling op dat moment zal bewegen.



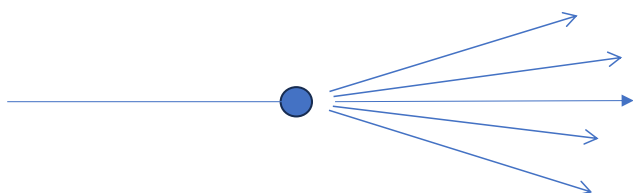
Onderwijs wijst leerlingen bewust en onbewust in richtingen waarin de leerling potentieel kan gaan bewegen. Met alles wat een docent in de les doet, maakt de docent oriëntatie op nieuwe richtingen mogelijk of versterkt de docent bewegingen in reeds bestaande richtingen. Volgens Biesta zijn alle richtingen waarin we leerlingen kunnen wijzen, te begrijpen in drie algemene richtingen: subjectificatie, socialisatie en kwalificatie.

In **kwalificatie** wijzen docenten leerlingen in de richting van kennis en vaardigheden: zaken die hen in staat stellen om dingen te doen. Kritisch denken is een voorbeeld van een vaardigheid waar een docent zijn leerlingen op kan wijzen.

In **socialisatie** wijzen docenten leerlingen op bestaande gebruiken, praktijken, waarden en normen: zaken die hen oriëntatie geven op wat individuen en groepen mensen belangrijk of minder belangrijk vinden. Door bijvoorbeeld aandacht te besteden aan de vaardigheid kritisch denken, laat de docent bewust of onbewust ook zien: dit is belangrijk om te kunnen als mens. Elke kwalificatie is dus ook altijd een vorm van socialisatie. Om bijvoorbeeld de universele rechten van de mens te respecteren, moet je eerst weten wat die rechten zijn. Socialisatie wijst dus altijd in de richting van bestaande sociale, culturele, politieke of morele structuren en groepen.

Om leerlingen te kwalificeren en te socialiseren is een onderbreking van hun bestaande beweging en richting nodig. Dat doen docenten door op verschillende manieren de aandacht van leerlingen te vragen en die ergens op te richten. Als de leerling zich laat onderbreken, dan kan de leerling in een bepaalde richting gaan bewegen. De docent kan die richtingen mogelijk maken, bijvoorbeeld door het beschikbaar stellen van bepaalde kennis of het overbrengen van een bepaalde norm of waarde. De doelen voor de kwalificatie en de socialisatie stellen docenten, schoolleiding en overheid vast voor leerlingen in het curriculum, in leerdoelen en in lesdoelen en in geschreven en ongeschreven normen en waarden. Dat zijn dus de vastgestelde mogelijke richtingen voor leerlingen om te bewegen.

In de figuur hieronder is de richting waarin de stip beweegt even onderbroken. Na de onderbreking zijn de richtingen of doelen die de docent stelt in het figuur voorgesteld als doorlopende pijlen.



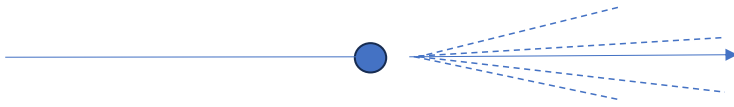
Wanneer onderwijs leerlingen alleen op kwalificatie en socialisatie zou wijzen, dan worden voor leerlingen alleen bewegingen mogelijk naar wat al verwacht wordt. Dat kunnen dingen zijn die de

docent verwacht: 'Dit is het lesdoel van vandaag' of 'In mijn les laten we elkaar uitpraten'. Dat kunnen ook dingen zijn die de leerling zelf al verwacht: 'Geschiedenis is stom en saai, want alles is al geweest' of 'Deze extra opdracht ga ik niet doen, want het komt toch niet op de toets'.

In het domein van de **subjectificatie** maken docenten ontmoetingen mogelijk waarin leerlingen ruimte krijgen waarin zij even los kunnen komen van hun eigen verwachtingen en waarin even niet van hen wordt verwacht om aan een bepaald doel te voldoen. Op zo'n moment bestaan zij als subject en ontmoeten zij hun eigen vrijheid in relatie tot iets anders.⁶⁶ Vrijheid is voor Biesta niet doen waar je zelf zin in hebt. Het is ook niet de vrijheid die je wordt gegeven, bijvoorbeeld door een docent of door de overheid: 'Dit zijn de regels en daarbinnen mag je doen wat je wil'. Het is de vrijheid die ontstaat in ontmoeting met iets anders. Een ontmoeting is altijd tijdelijk, een moment, en die vrijheid bestaat dan ook alleen even op dat moment tussen het individu en het andere. Het is een moment waarin een persoon even niet de eigen verlangens centraal stelt, maar ook niet door iets of iemand van buitenaf gestuurd wordt om bijvoorbeeld 'het juiste' of 'het beste' te doen. Dat betekent niet dat een leerling op dat moment 'nieuwe' dingen moet laten zien om vrij te zijn. Het is wel de ruimte waarin nieuwe, onverwachte dingen zouden kunnen ontstaan. Maar de vrijheid verdwijnt zodra een verwachting wordt uitgesproken.

Een docent kan net als bij kwalificatie en socialisatie ruimte maken voor subjectificatie door de leerling te onderbreken door middel van een ontmoeting met iets uit de wereld. Maar vervolgens wordt even niet een doel voor die ontmoeting opgelegd. In de figuur hieronder zien we dus weer een onderbreking van de beweging van de leerling. Na de onderbreking zijn bekende en gewenste richtingen mogelijk, maar die richtingen worden niet verwacht of gewenst en zijn daarom afgebeeld als stippellijnen. Naast bekende richtingen zijn ook onbekende richtingen mogelijk. Die wordt afgebeeld als de lege ruimte tussen de accolade.

⁶⁶ De term subjectificatie is door Biesta zelf gemunt en bevat het woord 'subject'. In de bijlage aan het einde van deze toelichting is een filosofische toelichting opgenomen van Biesta's begrip van subject-zijn. Met zijn idee van 'subject-zijn' hangen weer de begrippen vrijheid, handelen en verantwoordelijkheid samen. Deze begrippen worden hier voor de leesbaarheid niet uitgebreid toegelicht. Inzicht in deze begrippen kan wel helpen om zijn idee van mens-zijn te begrijpen en in te zien waarom subjectificatie belangrijk is voor het mens-zijn en voor onderwijs.



Door de manier waarop een docent in een les de leerling onderwijst, wordt de potentie waarin de leerling kan bewegen bepaald. Wanneer een norm of een doel strak wordt gehanteerd, dan krijgt de leerling weinig bewegingsruimte om van de norm of het doel af te wijken. Denk aan het onderwijs in Nazi-Duitsland. Op het gebied van kwalificatie en socialisatie werkte dat onderwijs uiterst doelmatig, maar leerlingen werden niet aangesproken op hun subject-zijn. Docenten kunnen hun redenen hebben om een norm of een bepaalde aanpak van een taak aan een leerling op te leggen. De norm kan sociaal wenselijk zijn en de aanpak kan volgens de docent op basis van ervaring de meest efficiënte voor de leerling zijn. Hoe goed de bedoelingen ook zijn, het is van existentieel belang om de leerling ook te wijzen op zijn subject-zijn. Hoe een docent dat in een les kan doen, bespreken we in het volgende stuk.

Onderbreken

Dat in ieder geval een onderbreking nodig is, hebben we in het vorige als gezien. Dat is een onderbreking in het zijn met het 'ik' en het doen waar je zelf zin in hebt. Dat is ook een onderbreking in het volgen en toegeven aan verwachtingen van buitenaf: voldoen aan verwachtingen van anderen, het volgen van bepaalde regels, zich aanpassen aan een sociale groep, leren voor een goed cijfer. Die richtingen kunnen onderbroken worden door een ontmoeting met iets anders. Dat is eigenlijk wat docenten constant doen door leerlingen in de les op zaken in de wereld te wijzen.

Vertragen

Onderbreken is niet voldoende. De richting waarin de leerling beweegt na de onderbreking is namelijk van existentieel belang. Vaak hebben docenten al doelen (je kunt X en je kent Y) gesteld en zijn interventies bedacht die bijdragen aan het in beweging brengen van de leerling in de richting van die doelen. De leerling moet ook de ruimte en de tijd krijgen om zich in de ontmoeting door iets uit de wereld aangesproken te voelen en een eigen antwoord te vinden op de vraag: is wat ik wens wenselijk voor mijzelf, voor de ander en de wereld? Na een onderbreking ontstaat ruimte: potentie om te

bewegen. Een leerling zal die potentie wellicht willen invullen met gedrag vanuit de eigen verlangens en zijn initiatief niet of in mindere mate nemen in relatie tot de ander en de wereld. Weerstand inbrengen tegen het volledig centraal stellen van de eigen verlangens kan daarom een taak zijn van de docent in subjectiverend onderwijs. Maar net zo goed ruimte en misschien even geen weerstand inbrengen kan nodig zijn. Wat nodig is, is aan de docent zelf en hangt af van de leerling en de context. In ieder geval kunnen tijd, geduld, ruimte en weerstand aspecten zijn van subjectiverend onderwijs.

Ondersteunen

Het subject-zijn is niet eenvoudig is. Daarom kunnen leerlingen ondersteuning gebruiken. Dat kan op allerlei manieren en is sterk afhankelijk van de leerlingen, de docent, de context en de kwalificerende doelen en de socialiserende doelen. Het draait er in ieder geval om de leerling te ondersteunen om die uitdaging tot subject-zijn aan te laten gaan. Dat kan door de leerling aan te moedigen, te stimuleren, te enthousiasmeren en toe te rusten met kennis en vaardigheden. Het kan door de leerling begripkaders aan te bieden om 'nieuwe' ontmoetingen in te begrijpen. Het kan door de leerling vertrouwen te geven van het eigen kunnen. Bij elke ondersteuning heeft de docent ook af te wegen in welke richtingen de leerling kan bewegen: leg ik als docent de richting op of laat ik ruimte voor de leerling?

Hoe werken kwalificatie, socialisatie en subjectificatie op elkaar in?

Een leerling kan als subject verschijnen in een ontmoeting met de wereld. Docenten maken ontmoetingen met de wereld mogelijk door alles wat zij doen in de domeinen van de kwalificatie en socialisatie. Een oneindig aantal ontmoetingen zijn dan denkbaar en te realiseren. Welke ontmoetingen dat precies zijn vult Biesta niet in. De docent zelf staat dus voor de vraag: Wat doe ik in de les en hoe zou dat naast kwalificerend en socialiserend ook subjectiverend kunnen werken voor de leerling?

Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie vinden in ieder geval altijd tegelijkertijd plaats, maar kunnen elkaar versterken en verzwakken. Een docent is als het ware altijd driedimensionaal aan het 'schaken'. Een zet in de ene richting heeft altijd invloed op de andere richtingen. Soms heeft een docent goede redenen om leerlingen meer richting te geven om zich te kwalificeren, bijvoorbeeld in het bijbrengen van historische kennis over een onderwerp. Het kan ook zijn dat de docent een socialiserend doel heeft met een les en leerlingen een bepaalde moraliteit wil overbrengen. Soms kan het nodig zijn om eerst nadruk te leggen op regels, gewoonten en waarden. Soms kan het nodig zijn om leerlingen eerst bepaalde kennis en vaardigheden bij te brengen. Maar onderwijs zou niet alleen maar een proces moeten zijn waarin leerlingen zo effectief mogelijk een aantal in het curriculum gestelde doelen

bereiken. In goed onderwijs worden volgens Biesta daarom bewuste afwegingen gemaakt tussen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Subjectificatie is voor Biesta het belangrijkste doel, daar draait het namelijk om de omgang met vrijheid. Dat kan niet zonder de andere twee plaatsvinden, maar het draait dus om de momenten waarin een docent misschien even niet de nadruk legt op de kwalificatie en de socialisatie.

Wat doe ik als docent om 'goed onderwijs' mogelijk te maken?

Een docent die een les ontwerpt, voorbereidt en geeft, staat dus voor de vraag:

- Wat doe ik in de les en op welke manier verwacht ik daarmee de leerling in de richting van **kwalificatie, socialisatie en subjectificatie** te wijzen?
- Wanneer ik ruimte wil maken voor subjectificatie, hoe kan ik dan de leerling zijn of haar vrijheid laten ontmoeten door **onderbreking, vertraging en ondersteuning**?

BIJLAGE - Toelichting op wat Biesta voor ogen heeft met subject-zijn en de begrippen die met subject-zijn samenhangen: vrijheid, handelen en verantwoordelijkheid.

Subject-zijn

Wat subject-zijn betekent en waarom het een belangrijke manier van bestaan is, komt beter in beeld wanneer het tegenover object-zijn wordt gezet. Wanneer onderwijs alleen naar het bereiken van kwalificerende en socialiserende streeft, ziet het de leerling als object van de bedoelingen het onderwijs. De leerling wordt dan gezien als een 'ding' dat gevormd of ontwikkeld wordt. Voor de persoon van de leerling is dan geen ruimte. Persoon zijn we volgens Biesta altijd in relatie tot iets anders: de natuur, een ander persoon een politiek ideaal. We zijn dus altijd onderworpen aan dingen om ons heen: vandaar 'subject-zijn'. Daar ruimte voor maken is volgens Biesta belangrijk, omdat het subject-zijn voor Biesta hetzelfde is vrij zijn.

Vrijheid

Voor zijn begrip van vrijheid gaat Biesta voor een belangrijk deel van zijn werk uit van Hannah Arendt. Mensen hebben de vrijheid om initiatief te nemen als alleenstaand individu. In het nemen van initiatief zijn mensen tegelijkertijd onderworpen aan de wereld om hen heen: de realiteit. Met vrijheid wordt dus niet bedoeld: de vrijheid om te doen waar je zelf zin in hebt. Mensen kunnen namelijk ook onvrij zijn in het uitsluitend najagen van de eigen verlangens: denk aan een verslaafd iemand. Onze vrijheid kunnen we ook ons ook laten beperken door iemand anders of de natuur. Denk aan mensen die duurzamer zijn gaan leven. Op een bepaald moment hebben zij hun vrijheid om de wereld rond te vliegen of veel vlees te eten laten inperken door het verlangen om op een leefbare planeet te leven. Daarmee zeggen we niets over de juistheid van die beslissing. Het draait puur om het moment dat mensen zich in relatie tot iets anders tegenkomen en op dat moment gebruik maken van hun vrijheid. Dat is dus de vrijheid om iets wel te doen, maar ook om iets niet te doen. De vrijheid die Biesta bedoelt, is dus de vrijheid die door onszelf getoetst wordt aan de realiteit die wij tegenkomen. De vraag van onze vrijheid is dan de vraag: 'Is wat ik wens wenselijk voor mijzelf, de ander en de wereld?'.

Handelen

Wat mensen doen met de vraag van hun vrijheid noemt Arendt 'handelen'. Dat is dus iets doen, en dat kan ook betekenen niets doen, in relatie tot iets buiten onszelf: een ander, een dier, een morele waarde, een instructie van een docent. Hoe mensen handelen, bepaalt hoe zij ten opzichte van het andere of de

wereld zijn: welke 'zelf' laten we zien?. Dat kan een meer bekende 'zelf' zijn: de brave leerling die braaf de instructies van de docent opvolgt. Dat kan ook een minder bekende zelf zijn: de brave leerling die zich een keer aansluit bij de opstandige leerlingen. Dat kan ook een compleet onbekende of nieuwe zelf zijn, waarvan docent, leerling en medeleerling nog niet wisten dat die bestond. In het gebruik maken van hun vrijheid hebben mensen oefening nodig. Het is heel even niet jezelf of de ander volgen, maar jezelf laten aanspreken om gebruik te maken van je vrijheid. In het geval van Rosa Parks betekende dat even niet de Amerikaanse norm volgen die haar op school was geleerd: 'zwarte mensen zitten achterin de bus'. Wat Rosa Parks deed was niet makkelijk en mensen hebben dan ook oefening nodig met handelen. Denk, opnieuw, aan Nazi-Duitsland waar voor veel mensen hun vrijheid, dus hun handelen, bewust of onbewust beperkt was. Nu weten wij achteraf dat mensen in die tijd duidelijk onvrij waren en vaak waren de mogelijkheden voor vrijheid niet aanwezig. Toen kon afwijken van de norm betekenen dat je werd opgepakt of zelfs je leven kwijt raakte. Dit zet scherp dat mensen ruimte en oefening nodig hebben om in ontmoetingen met de wereld gebruik te maken van hun vrijheid en dus te handelen. Handlingsruimte creëren is daarom een belangrijke taak zijn voor het onderwijs.

Verantwoordelijkheid

Handelen gebeurt dus in een ontmoeting met iets buiten onszelf. Dat kan een ontmoeting met een docent zijn die de leerling letterlijk aanspreekt, maar het kan ook een verhaal zijn, een huilende medeleerling in de klas of een grazende geit op de kinderboerderij. In elke ontmoeting zal de leerling een 'zelf' laten zien. De leerling kan als enige bepalen hoe die in elke ontmoeting is en welke 'zelf' tevoorschijn komt. Daarbij kan de leerling van buitenaf worden beïnvloed: instructies van de docent, ongeschreven sociale regels, verwachtingen van ouders. Dat kan ook door de leerling zelf, zoals we al hebben gezien, omdat die ook wordt beïnvloed door de eigen verlangens. Ergens daartussen komt bewust of onbewust een 'zelf' van de leerling naar voren. We zeggen 'een zelf', omdat elk mens de vrijheid heeft om telkens opnieuw een (nieuwe) 'versie' van zichzelf te laten zien. Dus ook versies die nog niet bekend zijn, ondenkbaar zijn, ongewenst zijn etc. Hoe een leerling in een ontmoeting is, is alleen aan de leerling en dat is dus tegelijkertijd te vrijheid en de verantwoordelijkheid van de leerling. Dat is niet de door de docent opgelegde verantwoordelijkheid, maar de verantwoordelijkheid die de leerling als uniek persoon tegenkomt in de ontmoeting met iets anders. Niemand legde Rosa Parks de verantwoordelijkheid op om voorin de bus te gaan zitten. Zij voelde zichzelf aangesproken om op dat moment op die manier te zijn en als persoon te verschijnen. Andersom liet Adolf Eichmann zich niet

aanspreken op zijn individuele verantwoordelijkheid en liet geen persoon verschijnen. Hij stelde dat hij onderdeel was van een geheel en zichzelf niet verantwoordelijk hield voor de Holocaust.

Subject-zijn is dus een existentiële manier van zijn. Het is de manier van zijn waarin we gebruik maken van onze vrijheid. Daarom is het een belangrijke manier van zijn voor de mens om mee te oefenen.

Subjectificatie, persoonsvorming en identiteit: 'hoe je bent' tegenover 'wie je bent'

In de vertaling en toepassing van Biesta's begrip van subjectificatie, wordt vaak persoonsvorming gebruikt. Persoonsvorming wordt vaak in verband gebracht of zelfs direct vertaald als 'het vormen van een identiteit'. Identiteit, als de vraag wie mensen zijn, is zeker niet onbelangrijk in het mens-zijn en in de wereld bestaan. Maar identiteit gaat over het vormen van individuen en het zich onderscheiden van anderen of aansluiten bij anderen. Dat kan een individu zelf 'vrijwillig' doen of 'opgelegd krijgen'. In elk geval draait het bij identiteitsvorming dus, hoe klein of groot, om groepsvorming. Een identiteit kan veranderen, maar staat in een gegeven moment wel vast: 'dit ben ik en daarom doe ik dit of vind ik dit'. Het heeft dus altijd te maken met het opbouwen van het 'ik' en het vinden van een plaats voor het ik in de wereld, in bestaande tradities en praktijken. De omgang met vrijheid en het subject-zijn is daarentegen altijd een onderbreking en bevraging van die identiteit. In een onderbreking van het 'ik' is er de mogelijkheid om niet per se het 'ik', maar elke vorm van een zelf te laten zien. Daarom spreken we in deze toelichting ook van 'een zelf' en niet 'zichzelf'. 'Ikzelf' is al een bepaalde manier van zijn die samenhangt met het 'ik' dat al bestaat. Terwijl mensen de mogelijkheid hebben nieuwe dingen te laten zien, te maken, te zeggen, te doen, dingen *niet* te toen. Onderwijs zou volgens Biesta daarom niet (alleen) op het 'ik' gericht moeten zijn, maar op de wereld en op het ruimte geven aan wat tussen het 'ik' en de wereld zou kunnen.

Bijlage 6: Toelichting op subjectificatie en 'goed onderwijs'
volgens Biesta – feedback respondent 7

Toelichting subjectificatie en de pedagogische drieslag van Gert Biesta

Het doel van deze toelichting is om de docent inzicht te bieden wat Biesta bedoelt met subjectificatie en zijn pedagogische drieslag. Volgens Biesta is 'goed onderwijs' altijd gericht op zowel de kwalificatie, socialisatie en subjectificatie van de leerling.

Om in te zien wat Biesta voor ogen heeft met deze drieslag en subjectificatie, kan het helpen om de lessen die je geeft voor te stellen als ruimtes waarin je leerlingen dingen kan? laten ontmoeten en hen in die ontmoetingen in bepaalde richtingen laat bewegen. Wanneer leerlingen de les inlopen In de zin hiervoor is de les een ruimte, door de keuze voor 'inlopen' maak je er een fysieke ruimte van. Dat hoeft volgens mij niet. Je hoeft leerlingen niet fysiek op 'dingen' te wijzen, hebben zij al richting: zij zijn iemand met een verleden, met een opvoeding vanuit thuis, met bepaalde kennis, met vaardigheden, met normen en waarden, met wensen en verlangens. Vaak houden docent daar al rekening meer door het in kaart brengen van de 'beginsituatie'. Dit noemen we hier waar? de positie van de leerling: hoe de leerling nu in de wereld staat als persoon en welke richting de leerling op beweegt in de toekomst.

We visualiseren de leerling nu gesimplificeerd in de figuur hieronder. De stip stelt de leerling in een bepaald moment in de tijd voor en heeft dus een bepaalde positie. De lijn voor de stip is waar de leerling vandaan beweegt en de lijn na de stip is richting waarin de leerling op dat moment zal bewegen.



Onderwijs wijst leerlingen bewust en onbewust in richtingen waarin de leerling potentieel kan gaan bewegen. Met alles wat een docent in de les doet, maakt de docent oriëntatie op nieuwe richtingen mogelijk of versterkt de docent bewegingen in reeds bestaande richtingen. Volgens Biesta zijn alle richtingen waarin we leerlingen kunnen wijzen, te begrijpen in drie algemene richtingen: subjectificatie, socialisatie en kwalificatie.

In **kwalificatie** wijzen docenten leerlingen in de richting van kennis en vaardigheden: zaken die hen in staat stellen om dingen te doen. **Kritisch denken** is een voorbeeld van een vaardigheid waar een docent zijn leerlingen op kan wijzen.

Met opmerkingen [H1]: Dingen? Of mensen? Of situaties?

Met opmerkingen [M2]: Je lijkt te gaan voor een uitleg voor docenten geschiedenis die toegankelijker is dan het werk van Biesta zelf. Mooi. Dan helpt het volgens mij niet dat je hier gaat voor kritisch denken, dat is een complex voorbeeld.

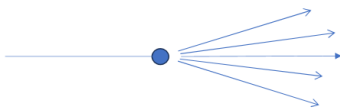
In **socialisatie** wijzen docenten leerlingen op bestaande gebruiken, praktijken, waarden en normen: zaken die hen oriëntatie geven op wat individuen en groepen mensen belangrijk of minder belangrijk vinden. Door bijvoorbeeld aandacht te besteden aan de vaardigheid kritisch denken, laat de docent bewust of onbewust ook zien: dit is belangrijk om te kunnen als mens. Elke kwalificatie is dus ook altijd een vorm van socialisatie. Om bijvoorbeeld de universele rechten van de mens te respecteren, moet je eerst weten wat die rechten zijn. Socialisatie wijst dus altijd in de richting van bestaande sociale, culturele, politieke of morele structuren en groepen.

Met opmerkingen [H(3)]: Hetzelfde. Je uitleg is heel helder, de voorbeelden minder.

Om leerlingen te kwalificeren en te socialiseren is een onderbreking van hun bestaande beweging en richting nodig. Dat doen docenten door op verschillende manieren de aandacht van leerlingen te vragen en die ergens op te richten. Als de leerling zich laat onderbreken, dan kan de leerling in een bepaalde richting gaan bewegen. De docent kan die richtingen mogelijk maken, bijvoorbeeld door het beschikbaar stellen van bepaalde kennis of het overbrengen van een bepaalde norm of waarde. De doelen voor de kwalificatie en de socialisatie stellen docenten, schoolleiding en overheid vast voor leerlingen in het curriculum, in leerdoelen en in lesdoelen en in geschreven en ongeschreven normen en waarden. Dat zijn dus de vastgestelde mogelijke richtingen voor leerlingen om te bewegen.

Met opmerkingen [H(4)]: Is dat zo? Bij subjectificatie lijkt me dat het geval. Voor kwalificatie en socialisatie zou de bestaande beweging ook kunnen volstaan.

In de figuur hieronder is de richting waarin de stip beweegt even onderbroken. Na de onderbreking zijn de richtingen of doelen die de docent stelt in het figuur voorgesteld als doorlopende pijlen.



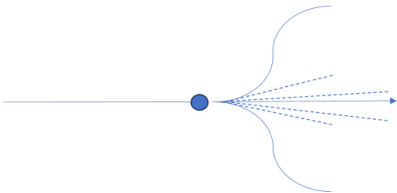
Wanneer onderwijs leerlingen alleen op kwalificatie en socialisatie zou wijzen, dan worden voor leerlingen alleen bewegingen mogelijk naar wat al verwacht wordt. Dat kunnen dingen zijn die de docent verwacht: 'Dit is het lesdoel van vandaag' of 'In mijn les laten we elkaar uitpraten'. Dat kunnen ook dingen zijn die de leerling zelf al verwacht: 'Geschiedenis is stom en saai, want alles is al geweest' of 'Deze extra opdracht ga ik niet doen, want het komt toch niet op de toets'.

Met opmerkingen [H(5)]: Waarom zou je dit onder kwalificatie of socialisatie scharen?

In het domein van de **subjectificatie** maken docenten ontmoetingen mogelijk waarin leerlingen ruimte krijgen waarin zij even los kunnen komen van hun eigen verwachtingen en waarin even niet

van hen wordt verwacht om aan een bepaald doel te voldoen. Op zo'n moment bestaan zij als subject en ontmoeten zij hun eigen vrijheid in relatie tot iets anders.¹ Vrijheid is voor Biesta niet doen waar je zelf zin in hebt. Het is ook niet de vrijheid die je wordt gegeven, bijvoorbeeld door een docent of door de overheid: 'Dit zijn de regels en daarbinnen mag je doen wat je wilt'. Het is de vrijheid die ontstaat in ontmoeting met iets anders. Een ontmoeting is altijd tijdelijk, een moment, en die vrijheid bestaat dan ook alleen even op dat moment tussen het individu en het andere. Het is een moment waarin een persoon even niet de eigen verlangens centraal stelt, maar ook niet door iets of iemand van buitenaf gestuurd wordt om bijvoorbeeld 'het juiste' of 'het beste' te doen. Dat betekent niet dat een leerling op dat moment 'nieuwe' dingen moet laten zien om vrij te zijn. Het is wel de ruimte waarin nieuwe, onverwachte dingen zouden kunnen ontstaan. Maar de vrijheid verdwijnt zodra een verwachting wordt uitgesproken.

Een docent kan net als bij kwalificatie en socialisatie ruimte maken voor subjectificatie door de leerling te onderbreken door middel van een ontmoeting met iets uit de wereld. Maar vervolgens wordt even niet een doel voor die ontmoeting opgelegd. In de figuur hieronder zien we dus weer een onderbreking van de beweging van de leerling. Na de onderbreking zijn bekende en gewenste richtingen mogelijk, maar die richtingen worden niet verwacht of gewenst en zijn daarom afgebeeld als stippellijnen. Naast bekende richtingen zijn ook onbekende richtingen mogelijk. Die wordt afgebeeld als de lege ruimte tussen de accolade.



¹ De term subjectificatie is door Biesta zelf gemunt en bevat het woord 'subject'. In de bijlage aan het einde van deze toelichting is een filosofische toelichting opgenomen van Biesta's begrip van subject-zijn. Met zijn idee van 'subject-zijn' hangen weer de begrippen vrijheid, handelen en verantwoordelijkheid samen. Deze begrippen worden hier voor de leesbaarheid niet uitgebreid toegelicht. Inzicht in deze begrippen kan wel helpen om zijn idee van mens-zijn te begrijpen en in te zien waarom subjectificatie belangrijk is voor het mens-zijn en voor onderwijs.

Met opmerkingen [H6]: Klopt, maar het is wel vrij abstract. Ik vind die Parke-Eichman paradox wel inzicht geven. (Zie h3 van Worldcentered education, beschikbaar via Worldcat: <https://dutchuniversity.nl/worldcat.org/search?queryString=h3+parke%20eichman+centered+education&clusterResult=true&groupVariantRecords=false>)

Met opmerkingen [H7]: Visueel heel helder

Door de manier waarop een docent in een les de leerling onderwijst, wordt de potentie waarin de leerling kan bewegen bepaald. Wanneer een norm of een doel strak wordt gehanteerd, dan krijgt de leerling weinig bewegingsruimte om van de norm of het doel af te wijken. Denk aan het onderwijs in Nazi-Duitsland. Op het gebied van kwalificatie en socialisatie werkte dat onderwijs uiterst doelmatig, maar leerlingen werden niet aangesproken op hun subject-zijn. Docenten kunnen hun redenen hebben om een norm of een bepaalde aanpak van een taak aan een leerling op te leggen. De norm kan sociaal wenselijk zijn en de aanpak kan volgens de docent op basis van ervaring de meest efficiënte voor de leerling zijn. Hoe goed de bedoelingen ook zijn, het is van existentieel belang om de leerling ook te wijzen op zijn subject-zijn. Hoe een docent dat in een les kan doen, bespreken we in het volgende stuk.

Onderbreken

Dat in ieder geval een onderbreking nodig is, hebben we in het vorige als gezien. Dat is een onderbreking in het zijn met het 'ik' en het doen waar je zelf zin in hebt. Dat is ook een onderbreking in het volgen en toegeven aan verwachtingen van buitenaf: voldoen aan verwachtingen van anderen, het volgen van bepaalde regels, zich aanpassen aan een sociale groep, leren voor een goed cijfer. Die richtingen kunnen onderbroken worden door een ontmoeting met iets anders. Dat is eigenlijk wat docenten constant doen door leerlingen in de les op zaken in de wereld te wijzen.

Vertragen

Onderbreken is niet voldoende. De richting waarin de leerling beweegt na de onderbreking is namelijk van existentieel belang. Vaak hebben docenten al doelen (je kunt X en je kent Y) gesteld en zijn interventies bedacht die bijdragen aan het in beweging brengen van de leerling in de richting van die doelen. De leerling moet ook de ruimte en de tijd krijgen om zich in de ontmoeting door iets uit de wereld aangesproken te voelen en een eigen antwoord te vinden op de vraag: is wat ik wens wenselijk voor mijzelf, voor de ander en de wereld? Na een onderbreking ontstaat ruimte: potentie om te bewegen. Een leerling zal die potentie wellicht willen invullen met gedrag vanuit de eigen verlangens en zijn initiatief niet of in mindere mate nemen in relatie tot de ander en de wereld. Weerstand inbrengen tegen het volledig centraal stellen van de eigen verlangens kan daarom een taak zijn van de docent in subjectiverend onderwijs. Maar net zo goed ruimte en misschien even geen weerstand inbrengen kan nodig zijn. Wat nodig is, is aan de docent zelf en hangt af van de leerling en de context. In ieder geval kunnen tijd, geduld, ruimte en weerstand aspecten zijn van subjectiverend onderwijs.

Met opmerkingen [H(8): Hiermee maak je kwalificatie of socialisatie iets heel beladen. Het is volgens mij niet negatief. Daarbij is het niet nodig om zo ver weg in tijd of ruimte te gaan. Vandaag in veel klassen in Nederland worden normen of doelen strak gehanteerd.

Met opmerkingen [H(9): Ik vraag me af hoe je dit hoofdstuk gaat presenteren. Is het een samenvatting van het gedachtegoed van Biesta (en ga je dat daarna problematiseren (wening praktisch) om daarna naar je ontwerponderzoek te gaan) of is dit al een stap richting meer helderheid en praktische handvatten voor docenten?

Met opmerkingen [H(10R9): In mijn beleving is het de eerste optie. Als het tweede deel jouw doel is, dan vereist dit stuk nog wel wat concretisering.

Ondersteunen

Het subject-zijn is niet eenvoudig is. Daarom kunnen leerlingen ondersteuning gebruiken. Dat kan op allerlei manieren en is sterk afhankelijk van de leerlingen, de docent, de context en de kwalificerende doelen en de socialiserende doelen. Het draait er in ieder geval om de leerling te ondersteunen om die uitdaging tot subject-zijn aan te laten gaan. Dat kan door de leerling aan te moedigen, te stimuleren, te enthousiasmeren en toe te rusten met kennis en vaardigheden. Het kan door de leerling begripkaders aan te bieden om 'nieuwe' ontmoetingen in te begrijpen. Het kan door de leerling vertrouwen te geven van het eigen kunnen. Bij elke ondersteuning heeft de docent ook af te wegen in welke richtingen de leerling kan bewegen: leg ik als docent de richting op of laat ik ruimte voor de leerling?

Hoe werken kwalificatie, socialisatie en subjectificatie op elkaar in?

Een leerling kan als subject verschijnen in een ontmoeting met de wereld. Docenten maken ontmoetingen met de wereld mogelijk door alles wat zij doen in de domeinen van de kwalificatie en socialisatie. Een oneindig aantal ontmoetingen zijn dan denkbaar en te realiseren. Welke ontmoetingen dat precies zijn vult Biesta niet in. De docent zelf staat dus voor de vraag: Wat doe ik in de les en hoe zou dat naast kwalificerend en socialiserend ook subjectiverend kunnen werken voor de leerling?

Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie vinden in ieder geval altijd tegelijkertijd plaats, maar kunnen elkaar versterken en verzwakken. Een docent is als het ware altijd driedimensionaal aan het 'schaken'. Een zet in de ene richting heeft altijd invloed op de andere richtingen. Soms heeft een docent goede redenen om leerlingen meer richting te geven om zich te kwalificeren, bijvoorbeeld in het bijbrengen van historische kennis over een onderwerp. Het kan ook zijn dat de docent een socialiserend doel heeft met een les en leerlingen een bepaalde moraliteit wil overbrengen. Soms kan het nodig zijn om eerst nadruk te leggen op regels, gewoonten en waarden. Soms kan het nodig zijn om leerlingen eerst bepaalde kennis en vaardigheden bij te brengen. Maar onderwijs zou niet alleen maar een proces moeten zijn waarin leerlingen zo effectief mogelijk een aantal in het curriculum gestelde doelen bereiken. In goed onderwijs worden volgens Biesta daarom bewuste afwegingen gemaakt tussen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Subjectificatie is voor Biesta het belangrijkste doel, daar draait het namelijk om de omgang met vrijheid. Dat kan niet zonder de andere twee plaatsvinden, maar het draait dus om de momenten waarin een docent misschien even niet de nadruk legt op de kwalificatie en de socialisatie.

Wat doe ik als docent om 'goed onderwijs' mogelijk te maken?

Een docent die een les ontwerpt, voorbereidt en geeft, staat dus voor de vraag:

- Wat doe ik in de les en op welke manier verwacht ik daarmee de leerling in de richting van **kwalificatie, socialisatie en subjectificatie** te wijzen?
- Wanneer ik ruimte wil maken voor subjectificatie, hoe kan ik dan de leerling zijn of haar vrijheid laten ontmoeten door **onderbreking, vertraging en ondersteuning**?

BIJLAGE - Toelichting op wat Biesta voor ogen heeft met subject-zijn en de begrippen die met subject-zijn samenhangen: vrijheid, handelen en verantwoordelijkheid.

Subject-zijn

Wat subject-zijn betekent en waarom het een belangrijke manier van bestaan is, komt beter in beeld wanneer het tegenover object-zijn wordt gezet. Wanneer onderwijs alleen naar het bereiken van kwalificerende en socialiserende streeft, ziet het de leerling als object van de bedoelingen het onderwijs. De leerling wordt dan gezien als een 'ding' dat gevormd of ontwikkeld wordt. Voor de persoon van de leerling is dan geen ruimte. Persoon zijn we volgens Biesta altijd in relatie tot iets anders: de natuur, een ander persoon een politiek ideaal. We zijn dus altijd onderworpen aan dingen om ons heen: vandaar 'subject-zijn'. Daar ruimte voor maken is volgens Biesta belangrijk, omdat het subject-zijn voor Biesta hetzelfde is vrij zijn.

Vrijheid

Voor zijn begrip van vrijheid gaat Biesta voor een belangrijk deel van zijn werk uit van Hannah Arendt. Mensen hebben de vrijheid om initiatief te nemen als alleenstaand individu. In het nemen van initiatief zijn mensen tegelijkertijd onderworpen aan de wereld om hen heen: de realiteit. Met vrijheid wordt dus niet bedoeld: de vrijheid om te doen waar je zelf zin in hebt. Mensen kunnen namelijk ook onvrij zijn in het uitsluitend najagen van de eigen verlangens: denk aan een verslaafd iemand. Onze vrijheid kunnen we ook ons ook laten beperken door iemand anders of de natuur. Denk aan mensen die duurzamer zijn gaan leven. Op een bepaald moment hebben zij hun vrijheid om de wereld rond te vliegen of veel vlees te eten laten inperken door het verlangen om op een leefbare planeet te leven. Daarmee zeggen we niets over de juistheid van die beslissing. Het draait puur om het moment dat mensen zich in relatie tot iets anders tegenkomen en op dat moment gebruik maken van hun vrijheid. Dat is dus de vrijheid om iets wel te doen, maar ook om iets niet te doen. De vrijheid die Biesta bedoelt, is dus de vrijheid die door onszelf getoetst wordt aan de realiteit die wij tegenkomen. De vraag van onze vrijheid is dan de vraag: 'Is wat ik wens wenselijk voor mijzelf, de ander en de wereld?'

Handelen

Wat mensen doen met de vraag van hun vrijheid noemt Arendt 'handelen'. Dat is dus iets doen, en dat kan ook betekenen niets doen, in relatie tot iets buiten onszelf: een ander, een dier, een morele waarde, een instructie van een docent. Hoe mensen handelen, bepaalt hoe zij ten opzichte van het andere of de wereld zijn: welke 'zelf' laten we zien?. Dat kan een meer bekende 'zelf' zijn: de brave leerling die braaf de instructies van de docent opvolgt. Dat kan ook een minder bekende zelf zijn: de

brave leerling die zich een keer aansluit bij de opstandige leerlingen. Dat kan ook een compleet onbekende of nieuwe zelf zijn, waarvan docent, leerling en medeleerling nog niet wisten dat die bestond. In het gebruik maken van hun vrijheid hebben mensen oefening nodig. Het is heel even niet jezelf of de ander volgen, maar jezelf laten aanspreken om gebruik te maken van je vrijheid. In het geval van Rosa Parks betekende dat even niet de Amerikaanse norm volgen die haar op school was geleerd: 'zwarte mensen zitten achterin de bus'. Wat Rosa Parks deed was niet makkelijk en mensen hebben dan ook oefening nodig met handelen. Denk, opnieuw, aan Nazi-Duitsland waar voor veel mensen hun vrijheid, dus hun handelen, bewust of onbewust beperkt was. Nu weten wij achteraf dat mensen in die tijd duidelijk onvrij waren en vaak waren de mogelijkheden voor vrijheid niet aanwezig. Toen kon afwijken van de norm betekenen dat je werd opgepakt of zelfs je leven kwijt raakte. Dit zet scherp dat mensen ruimte en oefening nodig hebben om in ontmoetingen met de wereld gebruik te maken van hun vrijheid en dus te handelen. Handlingsruimte creëren is daarom een belangrijke taak zijn voor het onderwijs.

Verantwoordelijkheid

Handelen gebeurt dus in een ontmoeting met iets buiten onszelf. Dat kan een ontmoeting met een docent zijn die de leerling letterlijk aanspreekt, maar het kan ook een verhaal zijn, een hullende medeleerling in de klas of een grazende geit op de kinderboerderij. In elke ontmoeting zal de leerling een 'zelf' laten zien. De leerling kan als enige bepalen hoe die in elke ontmoeting is en welke 'zelf' tevoorschijn komt. Daarbij kan de leerling van buitenaf worden beïnvloed: instructies van de docent, ongeschreven sociale regels, verwachtingen van ouders. Dat kan ook door de leerling zelf, zoals we al hebben gezien, omdat die ook wordt beïnvloed door de eigen verlangens. Ergens daartussen komt bewust of onbewust een 'zelf' van de leerling naar voren. We zeggen 'een zelf', omdat elk mens de vrijheid heeft om telkens opnieuw een (nieuwe) 'versie' van zichzelf te laten zien. Dus ook versies die nog niet bekend zijn, ondenkbaar zijn, ongewenst zijn etc. Hoe een leerling in een ontmoeting is, is alleen aan de leerling en dat is dus tegelijkertijd te vrijheid en de verantwoordelijkheid van de leerling. Dat is niet de door de docent opgelegde verantwoordelijkheid, maar de verantwoordelijkheid die de leerling als uniek persoon tegenkomt in de ontmoeting met iets anders. Niemand legde Rosa Parks de verantwoordelijkheid op om voorin de bus te gaan zitten. Zij voelde zichzelf aangesproken om op dat moment op die manier te zijn en als persoon te verschijnen. Andersom liet Adolf Eichmann zich niet aanspreken op zijn individuele verantwoordelijkheid en liet geen persoon verschijnen. Hij stelde dat hij onderdeel was van een geheel en zichzelf niet verantwoordelijk hield voor de Holocaust.

Subject-zijn is dus een existentiële manier van zijn. Het is de manier van zijn waarin we gebruik maken van onze vrijheid. Daarom is het een belangrijke manier van zijn voor de mens om mee te oefenen.

Subjectificatie, persoonsvorming en identiteit: 'hoe je bent' tegenover 'wie je bent'

In de vertaling en toepassing van Biesta's begrip van subjectificatie, wordt vaak persoonsvorming gebruikt. Persoonsvorming wordt vaak in verband gebracht of zelfs direct vertaald als 'het vormen van een identiteit'. Identiteit, als de vraag wie mensen zijn, is zeker niet onbelangrijk in het mens-zijn en in de wereld bestaan. Maar identiteit gaat over het vormen van individuen en het zich onderscheiden van anderen of aansluiten bij anderen. Dat kan een individu zelf 'vrijwillig' doen of 'opgelegd krijgen'. In elk geval draait het bij identiteitsvorming dus, hoe klein of groot, om groepsvorming. Een identiteit kan veranderen, maar staat in een gegeven moment wel vast: 'dit ben ik en daarom doe ik dit of vind ik dit'. Het heeft dus altijd te maken met het opbouwen van het 'ik' en het vinden van een plaats voor het ik in de wereld, in bestaande tradities en praktijken. De omgang met vrijheid en het subject-zijn is daarentegen altijd een onderbreking en bevraging van die identiteit. In een onderbreking van het 'ik' is er de mogelijkheid om niet per se het 'ik', maar elke vorm van een zelf te laten zien. Daarom spreken we in deze toelichting ook van 'een zelf' en niet 'zichzelf'. 'Ikzelf' is al een bepaalde manier van zijn die samenhangt met het 'ik' dat al bestaat. Terwijl mensen de mogelijkheid hebben nieuwe dingen te laten zien, te maken, te zeggen, te doen, dingen *niet* te doen. Onderwijs zou volgens Biesta daarom niet (alleen) op het 'ik' gericht moeten zijn, maar op de wereld en op het ruimte geven aan wat tussen het 'ik' en de wereld zou kunnen.

Bijlage 7: Lesontwerp Paul Salitter's brief – eerste ontwerp zoals voorgelegd aan respondenten 1 t/m 6

Paul Salitter's sollicitatie bij de politie van Düsseldorf in 1947

Het lesontwerp en de bijbehorende bijlagen zijn het werk van dr. Gerhard Stoel en dr. Rémi Hartel. Gerhard Stoel is universitair docent bij de Radboud Docenten Academie. Rémi Hartel is lerarenopleider geschiedenis bij de Hogeschool Arnhem-Nijmegen.

DOCENTENHANDLEIDING

Leerlingen stappen in de rol van de adviescommissie voor personeel van de politie in Düsseldorf in 1947. Voormalig politiecommandant Paul Salitter wil weer in dienst van de politie. De vraag is: welk advies zouden de leerlingen geven? De huidige politiecommandant wil graag een onderbouwde afweging, waarbij de leerlingen ingaan op argumenten voor en tegen, wat volgens hen de doorslag geeft en vooral waarom.

TIJDSDUUR:

2 lessen [inkorten is mogelijk – bijvoorbeeld door fragmenten van de teksten te selecteren, of door met de expertmethode te werken, waarbij elke leerling een deel van de tekst leest].

KOPPELING EINDTERMEN *Kenmerkende aspecten:*

Het voeren van twee wereldoorlogen

Het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/nationaalsocialisme

Racisme en discriminatie die leidden tot genocide, in het bijzonder op de joden *Historische context:*

Duitsland in Europa (1918-1991)

DOELEN:

Bij het analyseren van een waardegeladen historische vraag kunnen leerlingen:

Het dilemma en verschillende handelingsmogelijkheden beschrijven

Waarden benoemen die een rol spelen in het handelen van de historische actor.

De context van de historische actor betrekken in het analyseren van een waardegeladen vraagstuk

Bij het maken van een afweging over een waardegeladen historische vraag kunnen leerlingen:

Onderliggende waarden beoordelen vanuit een kritische vergelijking tussen de waarden van een historische actor en de eigen waarden.

Kritisch reflecteren op het verschil tussen hedendaagse standaarden (presentisme) en het beoordelen van ethische vragen in historisch perspectief.

BEGINSITUATIE:

Bovenbouw havo/vwo. De Tweede wereldoorlog, totalitarisme (gelijkschakeling) en de Holocaust is reeds behandeld. Deze opdracht biedt een casus om met deze begrippen te werken.

VOORBEREIDEN:

Kopieer voor alle leerlingen: de sollicitatiebrief (ronde 1), het verslag van Paul Salitter (ronde 2), en het verslag van Hilde Sherman (ronde 3)

Kopieer voor elk groepje de originele bronnen: de 'Strichtliste' en de brief aan het Reichssicherheitshauptamt

Kopieer voor elk groepje: de contextkaartjes en verdeel die over vier enveloppen voor elke 'ronde'

INSTRUEREN:

Wat gaan we doen?

We gaan ons verplaatsen in de positie van de adviescommissie voor personeel van de politie in Düsseldorf in 1947. Voormalig politiecommandant Paul Salitter wil weer in dienst van de politie. De simpele vraag is: welk advies zouden jullie geven?

Jullie gaan de betrokkenheid van Salitter onderzoeken vanuit **verschillende perspectieven** en daarbij ga je na welke waarden hierbij een rol hebben gespeeld. Uiteindelijk gaan jullie een **(morele) afweging** maken.

SAMENVATTING VAN DE LES

De les bestaat uit vijf rondes. In elke ronde lezen leerlingen een originele bron en bijbehorende contextkaarten en beantwoorden zij vragen op basis van de bronnen. Zij doen dat in de rol van een sollicitatiecommissie van de politie van Düsseldorf in 1947.

Lezen sollicitatiebrief en biografie Salitter. Oriënteren op morele waarden. Bepalen welke informatie de commissie nog nodig heeft om een oordeel te geven over de sollicitatie

Lezen van de getuigenis van Salitter van een transport waar hij verantwoordelijk voor was en de contextkaarten. Waarden benoemen die in de getuigenis terugkomen. Wat is nu de houding van de commissie op de sollicitatie? Mist de commissie nog informatie?

Lezen van de getuigenis van Hilde Sherman die mee werd genomen op het transport waar Salitter verantwoordelijk voor was en de bijbehorende contextkaarten. Waarden benoemen die in de getuigenis terugkomen. Wat is nu de houding van de commissie op de sollicitatie? Mist de commissie nog informatie?

Lezen van de contextenkaarten die historische context van Duitsland geven. Wat verandert de context aan de houding van de commissie? Kan er al een oordeel worden gevormd?

Afsluitende ronde die weggelaten kan worden als bij ronde 4 leerlingen al tot een oordeel zijn gekomen. In deze ronde kan nog ruimte zijn voor extra contextualisering en toelichtingen van de leerlingen op hun oordeel.

UITVOEREN:

Ronde 1. (publiek perspectief)

Deel het opdrachtenblad uit, de sollicitatiebrief van voormalig politie commandant Paul Salitter, en de envelop van 'Ronde 1' (hierin zit contextkaartje #1 en de 'waardenkaart'). Leerlingen lezen de sollicitatiebrief en het contextkaartje en beantwoorden daarna de vragen op het opdrachtenblad voor ronde 1.

Tussenbespreking Voor ronde 1:

Voordat leerlingen starten kun je met ze bespreken wat waarden zijn en waarom het bij geschiedenis belangrijk kan zijn om daarover na te denken.

Wanneer er om waarden gevraagd wordt kunnen ze de waardenkaart gebruiken ter inspiratie.

Na ronde 1:

Bespreek met leerlingen welke keuzes de commissie kan maken [aannemen of niet aannemen, of wellicht iets daartussen], welke argumenten voor de verschillende keuzes zijn en welke waarden daarbij belangrijk zijn [bv meer praktische waarden versus meer morele waarden].

Vraag hen welke feiten hen opvielen in de brief en wat dit zegt over Salitter en zijn waarden.

Belangrijke vraag: welke vragen roept deze brief op als commissielid? Mogelijk antwoord: het is maar één perspectief en ook nog bedoeld om een goed beeld te geven. Conclusie: Je moet eigenlijk meer weten. Leerlingen kunnen nadenken over wat ze dan nog meer zouden willen weten. Welke bronnen zouden ze nog willen raadplegen?

Je kunt al even stil staan bij de vraag wat het betekent dat de commissie zijn werk doet in 1947. Hoe zou dat verschillen met het heden? [rol context en wellicht andere waarden]

Ronde 2. (Perspectief Salitter)

Deel het verslag van Paul Salitter uit, over het transport van 1007 Duitse Joden van Düsseldorf naar Riga op 11 december 1941. Deel ook de envelop van 'Ronde 2' uit (hierin zitten de contextkaartjes #2 en #3). Leerlingen lezen het verslag en de contextkaartjes en beantwoorden daarna de vragen op het opdrachtenblad voor ronde 2.

Tussenbespreking

Bespreek met leerlingen hen opviel aan het verslag. Welke fragmenten sprongen er uit?

In hoeverre vullen de contextkaartjes en de originele brief het beeld nog aan?

Wat vertellen deze bronnen ons over Salitter en over de waarden die hierin naar voren komen?

Het kan handig zijn om op dit punt ook even de mening van de leerlingen zelf te bevragen. Wat vinden zij nu dat er moet gebeuren? Vervolgens kunnen ze de vraag beantwoorden vanuit het perspectief van de commissie. Is hun mening veranderd?

Ronde 3. (Perspectief van Sherman)

Deel het verslag van Hilde Sherman uit, waarin de reis vanuit het perspectief van een Joodse slachtoffer wordt beschreven. Deel ook de envelop van 'Ronde 3' uit (hierin zit contextkaartje

#4). Haar getuigenis volgt dezelfde structuur (dezelfde kopjes) als het verslag van Saliler. Leerlingen lezen het verslag en het contextkaartje en beantwoorden daarna de vragen op het opdrachtenblad voor ronde 3.

Tussenbespreking

Besprek met leerlingen wat hen opviel aan het verslag. Welke fragmenten sprongen er uit? In hoeverre kwamen beide bronnen overeen? En waar zitten de verschillen? [feiten zijn redelijk vergelijkbaar, maar de selectie van gebeurtenissen en het perspectief verschillen]

Wat vertellen deze bronnen ons over de waarden van Salitter? En dan met name: welke waarden ontbreken in zijn brief en het verslag? [het kan hier over de eenzijdigheid van de waarden die Salitter benadrukt – bv. gezagsgetrouwheid, loyaliteit aan je manschappen, punctualiteit –, afwezig zijn bijvoorbeeld: vrijheid, compassie, gelijkheid]

Het kan handig zijn om op dit punt ook even de mening van de leerlingen zelf te bevragen. Wat vinden zij nu dat er moet gebeuren? Vervolgens kunnen ze de vraag beantwoorden vanuit het perspectief van de commissie. Is hun mening veranderd?

Ronde 4. (Historische context)

Deel tot slot de envelop uit van 'Ronde 4' (hierin zit contextkaartje #5, #6, #7, #8 en #9). Leerlingen lezen de contextkaartjes en beantwoorden daarna de vragen op het opdrachtenblad voor ronde 4.

Tussenbespreking

In hoeverre vullen de contextkaartjes het beeld over Salitter nog aan? In hoeverre worden de feiten door de kaartjes genuanceerd of juist verzaagd?

Welke invloed heeft deze kennis van de historische context op de beoordeling van een historisch figuur? Hoe werkt dat eigenlijk: iets in historische context plaatsen? Wat betekent dat voor de onderliggende waarden? [hier zou uit kunnen komen dat waarden door de tijd heen kunnen veranderen, maar dat er misschien ook waarden zijn die we 'universeel' kunnen noemen – zeker sinds de Verklaring van de Rechten van de mens]

Ronde 5. (Moreel beraad)

Leerlingen hebben Salitter nu vanuit verschillende perspectieven bestudeerd. Nu wordt het tijd om een definitief oordeel te vellen. Daartoe houden ze in hun groepje een moreel beraad en beantwoorden ze de vragen op het opdrachtenblad voor rond 5.

Nabespreking

Inventariseer welke keuze de verschillende groepjes maken. Zet dat op het bord. Bespreek voor de verschillende antwoorden welke waarden de nadruk krijgen. Noteer die eventueel ook op het bord.

Waarom denken leerlingen dat bepaalde waarden voor de commissie het zwaarst wegen? Zouden zij in het heden een andere weging aanbrengen? Hoe verklaren zij eventuele verschillen? [hier kan het gaan over hoe waarden ook kunnen veranderen en (deels) bepaald worden door de historische context – bv het probleem dat er in Duitsland een staat moest worden opgebouwd en dat de ervaring deels zat bij mensen die het Naziregime hadden gesteund].

Bespreek wat leerlingen geleerd hebben over het beoordelen van ethische vragen in historisch perspectief. [Dit kan gaan over het belang van context, het nadenken over de verschillende waarden die een rol spelen bij bepaalde gebeurtenissen of keuzes, maar ook over het voorkomen van presentisme of het redeneren met ‘hindsight knowledge’]. Het gaat hier om het achterhalen van de inzichten in historische structuurbegrippen en over de vaardigheid ‘moreel oordelen’.

Let op 1: In de geleide versie is ronde 5 wellicht al een beetje een herhaling. De conclusies zijn dan al getrokken en onderbouwd. De evaluatieve vragen in de tussenrondes kun je ook bewaren tot het einde. Zeker bij een meer gevorderde bovenbouwklas.

Let op 2: Je kunt wellicht ook de bronnen en contextkaartjes in één keer geven. Dan wordt de opdracht meer een mysterie. Wel lijkt het aan te raden om eerst de sollicitatiebrief te lezen, dan het verslag van Salitter en dan pas het verslag van Hilde Sherman.

OPDRACHTENBLAD

Stel je voor, jij maakt in 1947 onderdeel uit van de adviescommissie voor personeel van de politie in Düsseldorf. Voormalig politiecommandant Paul Salitter wil weer in dienst van de politie. De simpele vraag is: welk advies zouden jullie geven? De huidige politiecommandant wil graag een onderbouwde afweging, waarbij jullie ingaan op argumenten voor en tegen, wat volgens jullie de doorslag geeft en vooral waarom. Je onderzoekt deze vraag vanuit verschillende perspectieven en denkt na over onderliggende waarden. Op die manier kom je tot een moreel oordeel.

Ronde 1.

Lees de sollicitatiebrief van *Paul Salitter* en de contextkaart met biografische informatie aandachtig door.

Beantwoord de volgende vragen:

Bespreek welke verschillende keuzes jullie als commissie kunnen maken

Wat is het morele dilemma? Welke antwoorden zijn er mogelijk?

Welke argumenten kun je voor beide antwoorden verzinnen?

Welke waarden liggen onder de verschillende argumenten?

Beschrijf kort welke feiten je kunt vaststellen rond de sollicitatie van Salitter op basis van de brief en de context informatie.

Welke 'waarden' komen volgens jou uit de brief naar voren? Wat vindt Paul Salitter belangrijk?
(meerdere trefwoorden mogelijk)

Kun je al een beslissing nemen? Zo ja, op basis van welke informatie? Zo nee, wat zou je nog meer willen weten?

Ronde 2.

Tijdens het onderzoek duikt een verslag op dat een inkijsje biedt in één van de gebeurtenissen waarbij *Paul Salitter* tijdens de Tweede Wereldoorlog betrokken was. Het gaat om het transport

van 1007 Duitse Joden van Düsseldorf naar Riga op 11 december 1941. Salitter was als politiecommissaris eindverantwoordelijke voor het transport. Lees het verslag dat Salitter aan zijn superieuren in Berlijn schreef, en de twee bijbehorende context kaartjes.

Beantwoord de volgende vragen.

Highlight 3 delen uit de tekst die jullie kenmerkend vinden voor het verslag. Noteer in steekwoorden waarom je deze fragmenten hebt gekozen. Welke feiten vertellen ze je over de persoon Salitter?

Bekijk de contextkaartjes en de originele brief. In hoeverre vult dit je beeld van Salitter aan?

Welke 'waarden' komen uit het reisverslag naar voren? Wat vindt Paul Salitter belangrijk?

In hoeverre beïnvloedt deze nieuwe informatie de beslissing van jullie als adviescommissie? Vergelijk je antwoord met de vorige ronde. Wat is er nu veranderd en waarom? Mis je ook nog informatie?

Ronde 3.

Naast het verslag van Salitter is de adviescommissie ook in het bezit van een verslag van het transport vanuit het *perspectief van een Joodse vrouw*, Hilde Sherman, een overlevende van de Holocaust. Haar getuigenis volgt dezelfde structuur (dezelfde kopjes) als het verslag van Salitter, waardoor je deze goed kunt vergelijken.

Beantwoord de volgende vragen.

Highlight drie delen in het verslag van Hilde Sherman die voor jullie een ander licht werpen op het verslag van Salitter. Noteer in steekwoorden waarom je deze fragmenten hebt gekozen. In hoeverre veranderen ze je oordeel over de persoon Salitter?

Als je het verslag van Hilde Sherman leest, dan valt op dat Salitter een aantal waarden benadrukt, maar dat deze erg eenzijdig zijn. Welke waarden – die jullie wellicht belangrijk vinden – ontbreken in zijn brief en verslag? (Meerdere trefwoorden mogelijk)

In hoeverre beïnvloedt deze nieuwe informatie de beslissing van jullie als adviescommissie? Vergelijk je antwoord met de vorige ronde. Wat is er nu veranderd en waarom? Mis je ook nog informatie?

Ronde 4.

Tot slot verdiept de adviescommissie zich in de *omstandigheden* waarin de acties van Salitter geplaatst moeten worden. Je bestudeert daartoe de context kaartjes.

Beantwoord de volgende vragen.

Welke feiten kun je vaststellen vanuit de contextkaartjes

In hoeverre geeft deze informatie nog nieuwe argumenten of werpt een ander licht op je eerdere oordeel over Salitter?

Ronde 5.

Je hebt Salitter nu vanuit verschillende perspectieven bestudeerd. Nu wordt het tijd om een definitief oordeel te vellen. Daartoe hou je in je groepje een moreel beraad. Je gaat hiertoe nog eens terugkijken naar je antwoorden in de vorige rondes.

Maak een kritische afweging:

Welke waarden krijgen de nadruk bij de verschillende keuzes?

Welke waarden zouden jullie als commissie het zwaarst wegen? En: zouden jullie zelf nu in het heden een andere weging aanbrenge?

Hoe verklaar je eventuele verschillen?

Schrijf nu een onderbouwde afweging, waarbij je ingaat op argumenten voor en tegen, wat de volgens jullie de doorslag geeft en vooral waarom.

Sollicitatiebrief van Paul Salitter

Politiecommandant, buiten dienst
Paul Salitter

Düsseldorf 16 januari 1947
Kalkumer St. 40
Tel. 19705 Poggel

Aan de
Heer politiecommandant – administratie van de politie

Düsseldorf

Betref: heropnemen in dienstverband van de politie.

Op 9 december 1946, werd ik vrijgelaten uit civiele hechtenis. In mijn woning vond ik het bericht, dat ik op gezag van de militaire regering per 19 oktober 1946 ontslagen ben uit het ambt. Dit besluit komt buitengewoon hard bij mij aan, omdat ik uit Oost-Pruissen kom, sinds 1919 in dienst ben geweest bij de politie, en ik alleen maar mijn plicht heb vervuld. Ik beloof dat ik mijn volledige persoonlijkheid, ook in de nieuwe democratie, in dienst zal stellen van de zaak, zoals ik dat ook gedaan heb onder regeringen van Wilhelm II, Ebert, Hindenburg en het Derde Rijk. Ik vraag u om mij alstublieft weer in dienst te nemen bij de politie, ook al is het in de rang van hoofdinspecteur.

Dat ik mijn plicht in Düsseldorf nauwgezet en onpartijdig heb vervuld, zullen alle oude politieofficieren van Düsseldorf kunnen bevestigen, met name de volgende beambten:

Hoofdinspecteur van politie	May	Politiecommandant	
“	“	Gerke	“
Inspecteur	“	Schulz	“
“	“	Schröter	“
“	“	Ingmann	“
Sergeant	“	Schröder	“
“	“	Moll	“
“	“	Wackernagel	“

“ “ Böhle “
“ “ Welwers “
“ “ Schumacher, sectie commando centrum.

Toen ik werd vrijgelaten uit het detentiekamp, ben ik voorlopig gecategoriseerd in groep III van de Denazificatie Wet. Ik kreeg echter de instructie dat ik mezelf definitief moest laten categoriseren in mijn woonplaats Düsseldorf. Voor dit doel voeg ik de ingevulde vereiste vragenlijst toe.

1 bijlage

Paul Saliter

Politiecommandant, buiten dienst

[Handgeschreven] *De vragenlijst naar de commissie gestuurd op 22 januari 1947.*

**BRON: GESCHICHTSORT VILLA TEN HOMPEL (MÜNSTER) / POLIZEIPRÄSIDIUM DÜSSELDORF,
ERGÄNZUNGSDOKUMENTATION, ED 0011, PERSONALAKTE PAUL SALITTER**

Getuigenis van Paul Salitter – commandant van het transport van Düsseldorf naar Riga

I. Voorbereiding van het transport

Het Jodentransport, dat op 11 december gepland was, bestond uit 1007 Joden. [...] Het transport bestond uit Joden van beide geslachten en van verschillende leeftijden, van zuigelingen tot 65-jarigen.

Op de weg van het slachthuis [het verzamelpunt], naar het laadperron probeerde een mannelijke Jood zelfmoord te plegen, door zichzelf voor de tram te gooien. Hij kwam echter op de bumper van de tram terecht en raakte slechts lichtgewond. [...] Een oude Joodse vrouw liep ongemerkt weg van het laadperron – het regende en het was erg donker. Ze vluchtten een aangrenzend huis binnen, ontdeed zich van haar kleren en ging op het toilet zitten. Zij werd echter opgemerkt door een schoonmaakhulp. Daardoor kon ook zij teruggebracht worden naar het transport.

II. Op het perron

Het vertrek van het transport was om 9.30 gepland. Om die reden werden de Joden al om 4 uur op het perron opgesteld om te laden. De Duitse spoorwegen waren er echter niet in geslaagd om de trein zo vroeg klaar te hebben, zogenaamd vanwege een gebrek aan personeel. Het inladen van de Joden begon daarom pas om 9.00 en werd in grote haast uitgevoerd, omdat de Duitse Spoorwegen erop stonden dat de trein volgens planning vertrok. Het was daardoor niet verwonderlijk dat sommige wagons overbeladen waren (60 tot 65 personen) terwijl andere slechts 35 tot 40 personen telden. Dit leverde gedurende de hele reis naar Riga problemen op, omdat sommige Joden herhaaldelijk probeerden om in minder drukbezette wagons te geraken. Voor zover de tijd het toestond, heb ik, in enkele gevallen, wisselingen toegestaan, omdat ook moeders van hun kinderen gescheiden waren.

Het beladen van de trein was rond 10.15 voltooid. [...] De trein vertrok rond 10.30 van het goederenstation Düsseldorf-Derendorf [...].

III. De trein vertrekt

[...] Ik kwam tot de ontdekking dat de wagon, die voor de bewakers gereserveerd was, niet in het midden geplaatst was, met andere woorden, het was wagon nr. 21. [...] Dit had de volgende nadelen:

Vanwege een defect verwarmingssysteem, bereikte de warmte de achterste wagon niet. Door de kou droogden de kleren van de bewakers niet op (het regende gedurende het hele transport). Daardoor had ik te maken met bewakers die vanwege ziekte uitvielen.

De transportcommandant had geen overzicht over de gehele trein. [...] Bovendien probeerden de Joden, elke keer dat de trein bij een station stopte, contact te leggen met de mensen op het

perron, brieven af te geven of hen om water te vragen. Daardoor moest ik besluiten om twee bewakers in een compartiment van de voorste wagons te plaatsen. [...]

IV. De reis

[...] Om 11.10 [op 12 december] bereikten we Konitz. Hier kon ik mijn voornemen om de wagon van de bewakers om te rangeren uitvoeren. In eerste instantie werd hiermee ingestemd, maar plotseling verkondigde de stationschef dat het niet mogelijk was om de wagon in het midden van de trein te plaatsen. [...] Hij zei me dat de trein direct weer moest vertrekken. [...] Ik vond het gedrag van de stationschef erg vreemd en ik liet hem in duidelijke taal blijken dat ik de situatie bij zijn meerdere wilde aanklaarten. Hij vertelde mij op zijn beurt dat het voor mij onmogelijk was om zijn meerdere te bereiken. Hij had zijn bevelen. De trein moest direct vertrekken omdat er twee andere treinen onderweg waren. Hij stelde zelfs voor dat ik de Joden uit een wagon in het midden zou verwijderen en met mijn bewakers naar de beschikbare centrale wagon te gaan. De Joden konden dan wel in de wagon van de tweede klasse. Ik denk dat iemand uit de hoogste geledingen ervoor zou moeten zorgen dat deze spoorwegbeambte begrijpt dat leden van de Duitse politie anders behandeld dienen te worden dan Joden. Ik had de indruk, dat dit zo'n landgenoot is die nog steeds over die "arme Joden" praat, iemand die totaal geen notie heeft van wat het begrip "Jood" inhoudt. [...]

Om 1.50 reden we verder naar Tilsit. Op dat station [...] werd de wagon van de bewakers naar de voorkant van de trein verplaatst en werd eindelijk verwarmd. De bewakers stelden de warmte zeer op prijs [...] nu konden hun uniformen eindelijk drogen. [...] De treinreis zou, van dit punt naar Riga, normaal gesproken nog ongeveer 14 uur duren. Omdat er maar één spoor beschikbaar was en onze trein geen prioriteit had, hadden we op de stations vaak grote vertragingen. [...]

V. Einde van de Reis

[...] Op 13.12 om 23.25 bereikte de trein [...] station Skirotawa. Daar bleef de trein zonder verwarming staan. Buiten was het inmiddels 12° onder nul. [...] De overdracht van de trein vond plaats om 1.45 uur, en zes Letse politieagenten namen de bewaking van de trein over. [...] Omdat het donker was en het perron bedekt met een dikke laag ijzel, werd besloten om de Joden pas op zondagmorgen [...] naar het verzamelgetto te verplaatsen.

[...] Riga heeft zo'n 360.000 inwoners. Waarvan er ongeveer 35.000 Joods waren. De Joden waren dominant aanwezig in het zakenleven, net zoals overal. Na de inval van het Duitse leger werden hun winkels direct gesloten en in beslag genomen. De Joden zelf werden opgesloten in een getto aan de Dvina [rivier], omringd door prikkeldraad. Momenteel bevinden zich in dit getto slechts 2.500 mannelijke Joden, die als arbeidskrachten worden ingezet. De resterende Joden zijn voor een ander passend doel ingezet of werden door de Letten geëxecuteerd. [...]

Het Letse volk staat, voor zover ik kon beoordelen, vriendschappelijk tegenover Duitsland en velen van hen spreken Duits. [...] Hun haat is voornamelijk gericht op de Joden. Om die reden hebben ze zich, vanaf het moment van hun bevrijding, zeer ijverig met de uitroeiing van deze parasieten bezig gehouden. Desondanks vinden ze het vreemd, althans dat werd me verteld door de spoorwegaarbeiders, dat Duitsland hun Joden naar Letland brengt, in plaats van ze in hun eigen land te vernietigen.

VI. Lessen

Het proviand [voor de bewakers] was goed en genoeg.

Het meegenomen met [...] warme kleding, bontjes en warme laarzen, kwam de mannen goed van pas en is ook aan te raden voor de toekomstige transporten.

We waren voorzien van genoeg pistolen en ammunitie. Dat was nodig omdat we het risico liepen aangevallen te worden door partizanen in Litouwen en Letland.

De twee zoeklichten deden hun werk naar behoren [...]

De assistente van het [Duitse] Rode Kruis [voor de bewakers] was prijzenswaardig.

Om de Joden van water te voorzien, is het zeer belangrijk dat de Gestapo met de Rijks Spoorwegen goede afspraken maakt, om elke dag van het transport 1 uur te stoppen bij een station in het Reich. Het bleek dat de Rijks Spoorwegen, vanwege de vaste dienstregeling, erg terughoudend was met het uitvoeren van de wensen van de transportcommandant. De Joden zijn normaal gesproken al 14 uur of meer onderweg voordat het transport vertrekt. Meestal hebben ze tegen die tijd al hun meegenomen drinken al opgebruikt. Als ze tijdens het transport niet van water worden voorzien, proberen ze, ondanks het verbod, bij elke gelegenheid uit de trein te komen om water te halen of hierom te vragen.

Daarnaast is het van essentieel belang dat de Rijks Spoorwegen de trein zeker 3 tot 4 uur voor de afgesproken vertrektijd beschikbaar stelt, zodat het inladen van de Joden en hun bezittingen op adequate wijze kunnen worden afgehandeld.

Het belangrijkste is dat de Gestapo met de Rijks Spoorwegen overeenkomt dat de wagon (2^{de}-klasse) voor de bewakers, direct in het midden van de trein geplaatst wordt. Dit is van groot belang voor de bewaking van het transport. [...]

De toegewezen bewakers gaven me geen reden tot klagen. Met de uitzondering dat ik sommigen moest aansporen om agressiever op te treden tegen de Joden die mijn bevelen niet opvolgden. Voor de rest gedroegen zij zich prima en hebben zij hun diens vlekkeloos vervuld.

Ondertekend: Salitter, commandant van de politie.

Getuigenis van Hilde Sherman – ooggetuige van het transport van Düsseldorf naar Riga

I. Voorbereiding van het transport

[...] Volgens de bevelen van de Gestapo mochten we 50 kg bagage meenemen en een rol van 70 cm lang en 30 cm breed met dekens. Iedereen probeerde natuurlijk zijn meest waardevolle bezittingen in zijn koffer te proppen, zeker omdat niemand wist hoe lang deze ‘relocatie’ in beslag zou nemen. [...]

En zo zijn we op de 10e [december 1941] op de trein gestapt. Ik nam afscheid van mijn ouders. [...] De naam van mijn echtgenoot was Kurt Winter. Ik ben met zijn familie gedeporteerd. Bij het aanbreken van de dag kwamen we aan in Düsseldorf. We stapten uit de trein en moesten naar de binnenplaats van het slachthuis lopen, waar we verzameld werden. Ik kan me herinneren dat oudere mensen hun tassen toen al op straat gooiden, omdat ze niet meer in staat waren om ze te dragen. Ik zag hoe de mensen [uit de stad] naar ons keken. Ze kwamen niet naar buiten, maar bleven achter hun ramen naar ons kijken. Ik zag hoe de gordijnen bewogen. Niemand kan zeggen dat ze niks gezien hebben, natuurlijk hebben ze ons gezien! We waren met meer dan duizend mensen.

We kwamen aan op de binnenplaats van het slachthuis [het verzamelpunt] en hebben er vervolgens de hele nacht gestaan. Alles stond onder water. Het was een verschrikkelijke nacht. Dat was het begin. Toen ben ik voor de eerste keer geslagen. Door een hoge SS officier die bij de ingang stond. Daar liep een steile trap omlaag naar het slachthuis en het ging niet snel genoeg. De officier duwde me en schreeuwde: “Waar wacht je nog op, op de tram? Er zal nooit meer een tram voor jou komen. [...] Kort daarna, moesten we ons helemaal uitkleden en werden onze spullen afgepakt. [...]

II. Op het perron

Bij het aanbreken van de morgen werden we richting het perron gedwongen. Er kwam geen trein. Het was verschrikkelijk koud. We stonden maar te wachten, van 4 uur tot ongeveer 9 uur. Toen werden we ingeladen en de reis begon op 11 december 1941. [...] Ze hadden alles van ons afgepakt. Eén van de mensen vroeg aan de bewaking, SS-ers: “wanneer komt de trein?”. Ze pakten een knuppel en ze sloegen hem zolang totdat hij niet meer op kon staan. Hij heeft het transport niet gehaald. Dit was het eerste dodelijke slachtoffer. Daarmee begon het. [...]

III. De trein vertrekt

Wij zaten in een passagierswagon, dit was nog voor het gebruik van veewagons. Omdat de wagon zo volgepropt was met mensen, werd het ondraaglijk warm. Daarbij stond ook de

verwarming aan, dat was natuurlijk totaal overbodig. In een andere wagon, waar alleen kinderen zaten, was helemaal geen verwarming. Zij bevroren bijna. [...]

IV. De reis

[...] Ik kan me herinneren dat we ontzettende dorst hadden. We hadden brood meegenomen, maar de dorst was verschrikkelijk. Iedereen in de wagon kreeg koorts en het was afschuwelijk heet. We zijn tot Insterburg gekomen, aan de toenmalig Poolse grens. Daar

[YAD VASHEM ARCHIVE – ARHIEFNUMMER O.3/7337 - OPGETEKEND 12 APRIL 1994]

Getuigenis van Hilde Sherman – ooggetuige van het transport van Düsseldorf naar Riga

stopte de trein. De deuren gingen open en we mochten naar buiten om sneeuw te verzamelen om te drinken. [...]

Ik had mijn laarzen niet uitgetrokken, omdat ik die niet meer aan zou kunnen trekken over mijn opgezwollen been. Ik was de enige die geen koorts had en uit kon stappen. Ik heb zoveel sneeuw in kommen gedaan, dat ik ook nog sneeuw kon aangeven door de raampjes van de aangrenzende wagon. [...] Aan het einde van het perron zag ik een brievenbus. Ik had een kaart voor mijn ouders. Ik had geschreven dat, als hun tijd zou komen, ze alleen warme kleren moesten meebrengen [...]. Een kennis van mij vertelde me later dat de kaart daadwerkelijk was aangekomen.

We reisden drie dagen en vier nachten door Litouwen. Ik zag – daarvan was diep onder de indruk – kleine boerenhutjes met daken van stro. Zoiets had ik in Duitsland nog nooit gezien. En waterputten! Het was de eerste keer in mijn leven dat ik een waterput zag. In Duitsland hadden we stromend water. Naast de waterputten stonden mensen met vilten laarzen en schapenvachten. Erg ellendig. Ik dacht: “mijn God, deze Litouwers... Dat zijn allemaal vrome katholieken. Als dit hun leven onder Duitse bezetting is, hoe zal het lot er dan uitzien voor de gedeporteerde Joden?” [...]

V. Einde van de reis

’S nachts stopte de trein plotseling. We hadden geen idee waar we waren. Bij het aanbreken van de dag konden we een bord zien waar Shirotaawa opstond. “Waar is Shirotaawa? Wat is Shirotaawa?” Het was ontzettend koud. Rond half tien hoorden we honden blaffen. SS-ers kwamen aanrijden en omsingelden de trein. De deuren werden opengetrokken en het schreeuwen begon: “Eruit, eruit! Snel, snel!” We moesten naar buiten en de laatsten moesten de wagon schoonmaken met hun handen, omdat er niets anders was. We moesten ons opstellen op het perron. Er kwam een auto aanrijden met daarin twee hooggeplaatste SS-officieren. Ze stapten uit en ik kan me herinneren dat één van hen begon te schreeuwen: “Maak rijen van vijf! En marcheer naar het Ghetto!”. [...]

[Meneer] Meyer uit Gort – een klein dorpje vlakbij Düsseldorf – had twee kinderen op zijn arm, twee kleine jongens. Hij vroeg: “Meneer commandant, is het erg ver naar het ghetto?” In plaats van antwoord te geven, zwaaide de officier een stok omhoog, [...] een zwarte met een zilveren knop, en sloeg hem in zijn gezicht. Hij liet de hond los, een herdershond, die zich op de man stortte. De man viel samen met de twee kinderen op de grond. Toen hij opstond, zag ik dat zijn mond vol bloed zat en zijn tanden gebroken waren. Dit was de eerste indruk van Letland, van Riga, van Shirotawa. [...]

Er lag verschrikkelijke ijsel. [...] Het getto lag ongeveer [...] 20 tot 25 kilometer van Shirotawa. Mensen gooiden hun bagage weg. De Letten stonden niet alleen te kijken, ze waren vooral aan het plunderen. Zodra de kolonne voorbij was, stalen ze alles dat op de grond lag. We liepen door een straatarm voorstadje [...]. En toen rechts een kleine heuvel op. Opeens was er een gigantische poort, een ijzeren poort. De poort ging open en we waren in het getto.

[...]

[YAD VASHEM ARCHIVE – ARHIEFNUMMER O.3/7337 - OPGETEKEND 12 APRIL 1994]

CONTEXTKAARTEN

#1 Paul Salitter

Hoofdman Paul Salitter was een transportleider en hoofd van de Schutzpolizei (normale politie) en had de opdracht gekregen om 1007 Joden op 11 december 1941 te begeleiden van Dusseldorf naar Riga (Letland). Hij mocht 15 bewakers ('beveiligingsbeambten') meenemen onderweg. Het was de derde deportatie vanaf Düsseldorf. 27 oktober (1011 pers.) en 10 november (600 pers.) waren al voorgegaan en deze gingen richting resp. Lodz en Minsk.



Na de oorlog werd hij door de militaire raad uit zijn functie (inmiddels Major van de Schutzpolizei) gezet. Hij moest naar een geallieerd interneringskamp (van 11-10-1945 tot 08 – 12-1946) In het kamp moest hij 'gedenazificeerd' worden. Dit ging in verschillende categorieën: categorie I is de zwaarste, die van de oorlogsmisdadigers (hoofdschuldigen) en zij gingen vaak naar de Neurenberger processen. Categorieën 2 en 3 waren iets minder schuldig, maar ondervonden wel restricties voor het openbare leven en 4 werd gegeven aan zogenaamde meelopers, zij kregen vaak een beroepsverbod. Categorie 5 waren de mensen die niet of nauwelijks schuldig waren en hadden meegeholpen als getuigen.

Salitter was eerst categorie 3 en na herhaaldelijke protestbrieven werd hij ingeschaald in categorie 4.

#4 Hilde Sherman

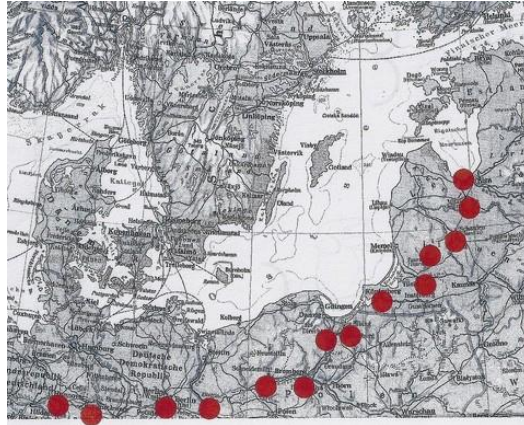
Een jonge Joodse vrouw uit Mönchengladbach die met haar man en zijn familie in het Jodentransport naar Riga zat. Zij overleefde dit transport en de oorlog en vertelde na de oorlog in een interview aan Yad Vashem het verhaal over dit transport.



das Reichssicherheitshauptamt
- Referat IV B 4 -
s.Hd. von ~~H~~-Stabaf. E i c h m a n n o.V.i.A.
in B e r l i n . ✓

#5 Reichssicherheitshauptamt

De *Reichssicherheitshauptamt* was het hoofdkwartier van de *Sicherheitspolizei (SIPO)*, *Sicherheitsdienst* (tSD) en de *Gestapo*. Het was het belangrijkste kantoor van de Nazi's als het ging over politieke, ideologische en raciale oorlogsvoering. **Adolf Eichmann** was verantwoordelijk voor het transport van de Joden richting de werk- en vernietigingskampen (t *Referat IV B4*). Dit wordt het zogenaamde '*Eichmannreferat*' genoemd. Het is de administratieve en coördinerende kant van de '*Endlösung*', van de Holocaust.



#2 De Route van het transport

Voordat de Joden op transport gingen, werd iedereen bij het 'slacht-en veehof' – een voormalige paardenslachterij – in Düsseldorf verzameld. Dit was een duistere voorbode van wat ze daadwerkelijk ook te wachten stond. Ze waren uiteindelijk 61 uren onderweg in veewagons zonder verwarming, met 65 mensen per wagon. Het was 12 graden onder nul.



#6 Riga (Letland)

Tijdens WOII was Riga het hoofd van het *Ostland Commissariat*. Een administratief centrum voor burgers. Vanaf oktober 1941 was er een Joods Ghetto voor 30.000 mensen. In december 1941 werden in de bossen rond Riga zo'n 25.000 Joden geëxecuteerd door de Nazi's en de Letse hulptroepen. Dit wordt het bloedbad van Rumbula genoemd, naar de naam van het bos. De meeste joodse nieuwe bewoners (waaronder het transport van Sali.er) werden ook in bossen omgebracht. Zij kwamen aan in 'het grote' of het 'Duitse' ghetto, wat naast het kleine ghetto lag, van de overgebleven 5000 Letse Joden.

Vanaf 1943 kwam er ten noorden van Riga een concentratiekamp te liggen ('Kaiserwald') Toen in 1944 de Nazi's aan het verliezen waren, moesten de overgebleven Joodse gevangenen de massagraven openen en de lichamen verbranden, om zo bewijsmateriaal te vernietigen.

#3 Foto van enkele van de gedeporteerde mensen



Jacob Cohen, Wilhelmine Cohen, Hermann Cohen, Ida Cohen, Paul David, Emma Cohen, Dora Eichenwald, Gustav Cohen, Salomon Eichenwaldm Eric Isaak, Martha Freund, Ludwig Cohen, Ella nathan, Karl-Hein Freund, Kurt Eichenwald, Henrie.e Goldschmidt, Josef Nathan en Samuel Goldschmidt.

#7 Salitter's dood

Salitter overleed op 8 januari 1972. In een onderzoek naar de rol van voormalige leden van de Gestapo in de deportaties vanuit Düsseldorf, werd Salitter ook ondervraagd. Hij hield vol dat hij pas van Letse Agenten had gehoord dat de Joden in Riga Massaal werden doodgeschoten. Hij dacht dat het transport een 'hervestigingsactie' was.



#8 Citaat uit het mededelingenblad voor de scholing van politiekorpsleden 1 december 1941:

"Het woord van de Führer dat een nieuwe oorlog, aangezet door het Jodendom, niet zou leiden tot de vernietiging van het antisemitische Duitsland, maar eerder tot het einde van het Jodendom, wordt in deze dagen uitgevoerd. De uitgestrekte gebieden in het Oosten, die nu beschikbaar zijn voor Duitsland en Europa voor kolonisatie, zullen in de nabije toekomst ook de definitieve oplossing van het Joodse probleem mogelijk maken, d.w.z. niet alleen de uitschakeling maar de daadwerkelijke eliminatie van het parasitaire ras uit de Europese familie van naties. Wat twee jaar geleden nog onmogelijk leek, wordt nu stap voor stap werkelijkheid: aan het einde van deze oorlog staat een Jodenvrij Europa."



#9 Hannah Arendt

"Gedachten zijn niet gevaarlijk. Het nadenken zelf is gevaarlijk. Maar niet nadenken is nog gevaarlijker."

Uitspraak van filosofe Hannah Arendt. Haar werk ging vooral over de vraag hoe de Jodenvervolgung had kunnen gebeuren en hoe mensen tot dergelijke daden kunnen komen.



Assertiviteit	Degelijkheid	Idealisme	Rechtvaardigheid
Attentheid	Discipline	Ingetogenheid	Redelijkheid
Authenticiteit	Doelgerichtheid	Kalmte	Samenwerking
Autonomie	Eenvoud	Kameraadschap	Schoonheid
Avontuurlijkheid	Empathie	Liefde	Tact
Bedachtzaamheid	Enthousiasme	Loyaliteit	Terughoudendheid
Bedrevenheid	Feitelijkheid	Mededogen	Tevredenheid
Bescheidenheid	Felheid	Nieuwsgierigheid	Vakmanschap
Blijdschap	Fijngevoeligheid	Nuchterheid	Vastberadenheid
Consideratie	Geduld	Onbaatzuchtigheid	Vernieuwing
Controle	Geestdrift	Onbedorvenheid	Waardering
Coöperatie	Gelijkwaardigheid	Ondernemerschap	Waarheid
Correctheid	Hulpvaardigheid	Pittigheid	IJver
Creativiteit	Humor	Plezier	Zachtheid
Dapperheid		Positiviteit	Zekerheid

WAARDEN



Bijlage 8: Lesontwerp Paul Salitter's brief – tweede ontwerp zoals voorgelegd aan respondent 7

Paul Salitter's sollicitatie bij de politie van Düsseldorf in 1947

Het lesontwerp en de bijbehorende bijlagen zijn het werk van dr. Gerhard Stoel en dr. Rémi Hartel. Gerhard Stoel is universitair docent bij de Radboud Docenten Academie. Rémi Hartel is lerarenopleider geschiedenis bij de Hogeschool Arnhem-Nijmegen.

DOCENTENHANDLEIDING

Leerlingen stappen in de rol van de adviescommissie voor personeel van de politie in Düsseldorf in 1947. Voormalig politiecommandant Paul Salitter wil weer in dienst van de politie. De vraag is: welk advies zouden de leerlingen geven? De huidige politiecommandant wil graag een onderbouwde afweging, waarbij de leerlingen ingaan op argumenten voor en tegen, wat volgens hen de doorslag geeft en vooral waarom.

TIJDSDUUR:

2 lesuren [inkorten is mogelijk – bijvoorbeeld door fragmenten van de teksten te selecteren, of door met de expertmethode te werken, waarbij elke leerling een deel van de tekst leest].

KOPPELING EINDTERMEN *Kenmerkende*

aspecten:

- Het voeren van twee wereldoorlogen
- Het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/nationaalsocialisme
- Racisme en discriminatie die leidden tot genocide, in het bijzonder op de joden

Historische context:

- Duitsland in Europa (1918-1991)

KWALIFICERENDE EN SOCIALISERENDE DOELEN:

Bij het analyseren van een waardegeladen historische vraag kunnen leerlingen:

- Het dilemma en verschillende handelingsmogelijkheden beschrijven
- Waarden benoemen die een rol spelen in het handelen van de historische actor.
- De context van de historische actor betrekken in het analyseren van een waardegeladen vraagstuk

Bij het maken van een afweging over een waardegeladen historische vraag kunnen leerlingen:

- Onderliggende waarden beoordelen vanuit een kritische vergelijking tussen de waarden van een historische actor en de eigen waarden.
- Kritisch reflecteren op het verschil tussen hedendaagse standaarden (presentisme) en het beoordelen van ethische vragen in historisch perspectief.

SUBJECTIVERENDE DOELEN:

- Leerlingen in de context van het verleden ruimte geven om als subject van een moreel vraagstuk te verschijnen.
- Leerlingen ruimte geven om in de context van het heden als subject van een moreel vraagstuk in het verleden te verschijnen.

BEGINSITUATIE:

Bovenbouw havo/vwo. De Tweede wereldoorlog, totalitarisme (gelijkschakeling) en de Holocaust is reeds behandeld. Deze opdracht biedt een casus om met deze begrippen te werken.

VOORBEREIDEN:

- Kopieer voor alle leerlingen: de sollicitatiebrief (ronde 1), het verslag van Paul Salitter (ronde 2), en het verslag van Hilde Sherman (ronde 3)
- Kopieer voor elk groepje de originele bronnen: de 'Strichtliste' en de brief aan het Reichssicherheitshauptamt
- Kopieer voor elk groepje: de contextkaartjes en verdeel die over vier enveloppen voor elke 'ronde'

INSTRUEREN:

Wat gaan we doen?

We gaan ons verplaatsen in de positie van de adviescommissie voor personeel van de politie in Düsseldorf in 1947. Voormalig politiecommandant Paul Salitter wil weer in dienst van de politie. De simpele vraag is: welk advies zouden jullie geven?

Jullie gaan de betrokkenheid van Salitter onderzoeken vanuit **verschillende perspectieven** en daarbij ga je na welke waarden hierbij een rol hebben gespeeld. Uiteindelijk gaan jullie een **(morele) afweging** maken.

SAMENVATTING VAN DE LES

De les bestaat uit vijf rondes. In elke ronde lezen leerlingen een originele bron en bijbehorende contextkaarten en beantwoorden zij vragen op basis van de bronnen. Zij doen dat in de rol van een sollicitatiecommissie van de politie van Düsseldorf in 1947.

6. Lezen sollicitatiebrief en biografie Salitter. Oriënteren op morele waarden. Bepalen welke informatie de commissie nog nodig heeft om een oordeel te geven over de sollicitatie
7. Lezen van de getuigenis van Salitter van een transport waar hij verantwoordelijk voor was en de contextkaarten. Waarden benoemen die in de getuigenis terugkomen. Wat is nu de houding van de commissie op de sollicitatie? Mist de commissie nog informatie?
8. Lezen van de getuigenis van Hilde Sherman die mee werd genomen op het transport waar Salitter verantwoordelijk voor was en de bijbehorende contextkaarten. Waarden

benoemen die in de getuigenis terugkomen. Wat is nu de houding van de commissie op de sollicitatie? Mist de commissie nog informatie?

9. Lezen van de contextenkaarten die historische context van Duitsland geven. Wat verandert de context aan de houding van de commissie? Kan er al een oordeel worden gevormd?
10. Afsluitende ronde die weggelaten kan worden als bij ronde 4 leerlingen al tot een oordeel zijn gekomen. In deze ronde kan nog ruimte zijn voor extra contextualisering en toelichtingen van de leerlingen op hun oordeel.

UITVOEREN:

Ronde 1. (publiek perspectief)

Deel het opdrachtenblad uit, de sollicitatiebrief van voormalig politie commandant Paul Salitter, en de envelop van 'Ronde 1' (hierin zit contextkaartje #1 en de 'waardenkaart').
Leerlingen lezen de sollicitatiebrief en het contextkaartje en beantwoorden daarna de vragen op het opdrachtenblad voor ronde 1.

Tussenbespreking Voor ronde 1:

Voordat leerlingen starten kun je met ze bespreken wat waarden zijn en waarom het bij geschiedenis belangrijk kan zijn om daarover na te denken.

Wanneer er om waarden gevraagd wordt kunnen ze de waardenkaart gebruiken ter inspiratie.

Na ronde 1:

Bespreek met leerlingen welke keuzes de commissie kan maken [aannemen of niet aannemen, of wellicht iets daartussen], welke argumenten voor de verschillende keuzes zijn en welke waarden daarbij belangrijk zijn [bv meer praktische waarden versus meer morele waarden].

Vraag hen welke feiten hen opvielen in de brief en wat dit zegt over Salitter en zijn waarden.

Belangrijke vraag: welke vragen roept deze brief op als commissielid? Mogelijk antwoord: het is maar één perspectief en ook nog bedoeld om een goed beeld te geven. Conclusie: Je moet eigenlijk meer weten. Leerlingen kunnen nadenken over wat ze dan nog meer zouden willen weten. Welke bronnen zouden ze nog willen raadplegen?

Je kunt al even stil staan bij de vraag wat het betekent dat de commissie zijn werk doet in 1947. Hoe zou dat verschillen met het heden? [rol context en wellicht andere waarden]

Ronde 2. (Perspectief Salitter)

Deel het verslag van Paul Salitter uit, over het transport van 1007 Duitse Joden van Düsseldorf naar Riga op 11 december 1941. Deel ook de envelop van 'Ronde 2' uit (hierin zitten de contextkaartjes #2 en #3). Leerlingen lezen het verslag en de contextkaartjes en beantwoorden daarna de vragen op het opdrachtenblad voor ronde 2.

Tussenbespreking

Bespreek met leerlingen hen opviel aan het verslag. Welke fragmenten sprongen er uit?

In hoeverre vullen de contextkaartjes en de originele brief het beeld nog aan?

Wat vertellen deze bronnen ons over Salitter en over de waarden die hierin naar voren komen?

Het kan handig zijn om op dit punt ook even de mening van de leerlingen zelf te bevragen. Wat vinden zij nu dat er moet gebeuren? Vervolgens kunnen ze de vraag beantwoorden vanuit het perspectief van de commissie. Is hun mening veranderd?

Ronde 3. (Perspectief van Sherman)

Deel het verslag van Hilde Sherman uit, waarin de reis vanuit het perspectief van een Joodse slachtoffer wordt beschreven. Deel ook de envelop van 'Ronde 3' uit (hierin zit contextkaartje #4). Haar getuigenis volgt dezelfde structuur (dezelfde kopjes) als het verslag van Salitter. Leerlingen lezen het verslag en het contextkaartje en beantwoorden daarna de vragen op het opdrachtenblad voor ronde 3.

Tussenbespreking

Bespreek met leerlingen wat hen opviel aan het verslag. Welke fragmenten sprongen er uit? In hoeverre kwamen beide bronnen overeen? En waar zitten de verschillen? [feiten zijn redelijk vergelijkbaar, maar de selectie van gebeurtenissen en het perspectief verschillen]

Wat vertellen deze bronnen ons over de waarden van Salitter? En dan met name: welke waarden ontbreken in zijn brief en het verslag? [het kan hier over de eenzijdigheid van de waarden die Salitter benadrukt – bv. gezagsgetrouwheid, loyaliteit aan je manschappen, punctualiteit –, afwezig zijn bijvoorbeeld: vrijheid, compassie, gelijkheid]

Het kan handig zijn om op dit punt ook even de mening van de leerlingen zelf te bevragen. Wat vinden zij nu dat er moet gebeuren? Vervolgens kunnen ze de vraag beantwoorden vanuit het perspectief van de commissie. Is hun mening veranderd?

Ronde 4. (Historische context)

Deel tot slot de envelop uit van 'Ronde 4' (hierin zit contextkaartje #5, #6, #7, #8 en #9).
Leerlingen lezen de contextkaartjes en beantwoorden daarna de vragen op het opdrachtenblad voor ronde 4.

Tussenbespreking

In hoeverre vullen de contextkaartjes het beeld over Salitter nog aan? In hoeverre worden de feiten door de kaartjes genuanceerd of juist verzaagd?

Welke invloed heeft deze kennis van de historische context op de beoordeling van een historisch figuur? Hoe werkt dat eigenlijk: iets in historische context plaatsen? Wat betekent dat voor de onderliggende waarden? [hier zou uit kunnen komen dat waarden door de tijd heen kunnen veranderen, maar dat er misschien ook waarden zijn die we 'universeel' kunnen noemen – zeker sinds de Verklaring van de Rechten van de mens]

Ronde 5. (Moreel beraad)

Leerlingen hebben Salitter nu vanuit verschillende perspectieven bestudeerd. Nu wordt het tijd om een definitief oordeel te vellen. Daartoe houden ze in hun groepje een moreel beraad en beantwoorden ze de vragen op het opdrachtenblad voor rond 5.

Nabespreking

Inventariseer welke keuze de verschillende groepjes maken. Zet dat op het bord. Bespreek voor de verschillende antwoorden welke waarden de nadruk krijgen. Noteer die eventueel ook op het bord.

Waarom denken leerlingen dat bepaalde waarden voor de commissie het zwaarst wegen? Zouden zij in het heden een andere weging aanbrengen? Hoe verklaren zij eventuele verschillen? [hier kan het gaan over hoe waarden ook kunnen veranderen en (deels) bepaald worden door de historische context – bv het probleem dat er in Duitsland een staat moest worden opgebouwd en dat de ervaring deels zat bij mensen die het Naziregime hadden gesteund].

Bespreek wat leerlingen geleerd hebben over het beoordelen van ethische vragen in historisch perspectief. [Dit kan gaan over het belang van context, het nadenken over de verschillende waarden die een rol spelen bij bepaalde gebeurtenissen of keuzes, maar ook over het

voorkomen van presentisme of het redeneren met 'hindsight knowledge']. Het gaat hier om het achterhalen van de inzichten in historische structuurbegrippen en over de vaardigheid 'moreel oordelen'.

Let op 1: In de geleide versie is ronde 5 wellicht al een beetje een herhaling. De conclusies zijn dan al getrokken en onderbouwd. De evaluatieve vragen in de tussenrondes kun je ook bewaren tot het einde. Zeker bij een meer gevorderde bovenbouwklas.

Let op 2: Je kunt wellicht ook de bronnen en contextkaartjes in één keer geven. Dan wordt de opdracht meer een mysterie. Wel lijkt het aan te raden om eerst de sollicitatiebrief te lezen, dan het verslag van Salitter en dan pas het verslag van Hilde Sherman.

OPDRACHTENBLAD

Stel je voor, jij maakt in 1947 onderdeel uit van de adviescommissie voor personeel van de politie in Düsseldorf. Voormalig politiecommandant Paul Salitter wil weer in dienst van de politie. De simpele vraag is: welk advies zouden jullie geven? De huidige politiecommandant wil graag een onderbouwde afweging, waarbij jullie ingaan op argumenten voor en tegen, wat volgens jullie de doorslag geeft en vooral waarom. Je onderzoekt deze vraag vanuit verschillende perspectieven en denkt na over onderliggende waarden. Op die manier kom je tot een moreel oordeel.

Ronde 1.

Lees de sollicitatiebrief van *Paul Salitter* en de contextkaart met biografische informatie aandachtig door.

Beantwoord de volgende vragen:

Bespreek welke verschillende keuzes jullie als commissie kunnen maken

Wat is het morele dilemma? Welke antwoorden zijn er mogelijk?

Welke argumenten kun je voor beide antwoorden verzinnen?

Welke waarden liggen onder de verschillende argumenten?

Beschrijf kort welke feiten je kunt vaststellen rond de sollicitatie van Salitter op basis van de brief en de context informatie.

Welke 'waarden' komen volgens jou uit de brief naar voren? Wat vindt Paul Salitter belangrijk?
(meerdere trefwoorden mogelijk)

Kun je al een beslissing nemen? Zo ja, op basis van welke informatie? Zo nee, wat zou je nog meer willen weten?

Ronde 2.

Tijdens het onderzoek duikt een verslag op dat een inkijkje biedt in één van de gebeurtenissen waarbij *Paul Salitter* tijdens de Tweede Wereldoorlog betrokken was. Het gaat om het transport van 1007 Duitse Joden van Düsseldorf naar Riga op 11 december 1941. Salitter was als politiecommissaris eindverantwoordelijke voor het transport. Lees het verslag dat Salitter aan zijn superieuren in Berlijn schreef, en de twee bijbehorende context kaartjes.

Beantwoord de volgende vragen.

Highlight 3 delen uit de tekst die jullie kenmerkend vinden voor het verslag. Noteer in steekwoorden waarom je deze fragmenten hebt gekozen. Welke feiten vertellen ze je over de persoon Salitter?

Bekijk de contextkaartjes en de originele brief. In hoeverre vult dit je beeld van Salitter aan?

Welke 'waarden' komen uit het reisverslag naar voren? Wat vindt Paul Salitter belangrijk?

In hoeverre beïnvloedt deze nieuwe informatie de beslissing van jullie als adviescommissie? Vergelijk je antwoord met de vorige ronde. Wat is er nu veranderd en waarom? Mis je ook nog informatie?

Ronde 3.

Naast het verslag van Salitter is de adviescommissie ook in het bezit van een verslag van het transport vanuit het *perspectief van een Joodse vrouw*, Hilde Sherman, een overlevende van de Holocaust. Haar getuigenis volgt dezelfde structuur (dezelfde kopjes) als het verslag van Salitter, waardoor je deze goed kunt vergelijken.

Beantwoord de volgende vragen.

Highlight drie delen in het verslag van Hilde Sherman die voor jullie een ander licht werpen op het verslag van Salitter. Noteer in steekwoorden waarom je deze fragmenten hebt gekozen. In hoeverre veranderen ze je oordeel over de persoon Salitter?

Als je het verslag van Hilde Sherman leest, dan valt op dat Salitter een aantal waarden benadrukt, maar dat deze erg eenzijdig zijn. Welke waarden – die jullie wellicht belangrijk vinden – ontbreken in zijn brief en verslag? (Meerdere trefwoorden mogelijk)

In hoeverre beïnvloedt deze nieuwe informatie de beslissing van jullie als adviescommissie? Vergelijk je antwoord met de vorige ronde. Wat is er nu veranderd en waarom? Mis je ook nog informatie?

Ronde 4.

Tot slot verdiept de adviescommissie zich in de *omstandigheden* waarin de acties van Salitter geplaatst moeten worden. Je bestudeert daartoe de context kaartjes.

Beantwoord de volgende vragen.

Welke feiten kun je vaststellen vanuit de contextkaartjes

In hoeverre geeft deze informatie nog nieuwe argumenten of werpt een ander licht op je eerdere oordeel over Salitter?

Ronde 5.

Je hebt Salitter nu vanuit verschillende perspectieven bestudeerd. Nu wordt het tijd om een definitief oordeel te vellen. Daartoe hou je in je groepje een moreel beraad. Je gaat hiertoe nog eens terugkijken naar je antwoorden in de vorige rondes.

Maak een kritische afweging:

Welke waarden krijgen de nadruk bij de verschillende keuzes?

Welke waarden zouden jullie als commissie het zwaarst wegen? En: zouden jullie zelf nu in het heden een andere weging aanbrengen?

Hoe verklaar je eventuele verschillen?

Schrijf nu een onderbouwde afweging, waarbij je ingaat op argumenten voor en tegen, wat de volgens jullie de doorslag geeft en vooral waarom.

Sollicitatiebrief van Paul Salitter

Politiecommandant, buiten dienst
Paul Salitter

Düsseldorf 16 januari 1947
Kalkumer St. 40
Tel. 19705 Poggel

Aan de
Heer politiecommandant – administratie van de politie

Düsseldorf

Betref: heropnemen in dienstverband van de politie.

Op 9 december 1946, werd ik vrijgelaten uit civiele hechtenis. In mijn woning vond ik het bericht, dat ik op gezag van de militaire regering per 19 oktober 1946 ontslagen ben uit het ambt. Dit besluit komt buitengewoon hard bij mij aan, omdat ik uit Oost-Pruissen kom, sinds 1919 in dienst ben geweest bij de politie, en ik alleen maar mijn plicht heb vervuld. Ik beloof dat ik mijn volledige persoonlijkheid, ook in de nieuwe democratie, in dienst zal stellen van de zaak, zoals ik dat ook gedaan heb onder regeringen van Wilhelm II, Ebert, Hindenburg en het Derde Rijk. Ik vraag u om mij alstublieft weer in dienst te nemen bij de politie, ook al is het in de rang van hoofdinspecteur.

Dat ik mijn plicht in Düsseldorf nauwgezet en onpartijdig heb vervuld, zullen alle oude politieofficieren van Düsseldorf kunnen bevestigen, met name de volgende beambten:

Hoofdinspecteur van politie	May	Politiecommandant	
“	“	Gerke	“
Inspecteur	“	Schulz	“
“	“	Schröter	“
“	“	Ingmann	“
Sergeant	“	Schröder	“
“	“	Moll	“
“	“	Wackernagel	“

“ “ Böhle “
“ “ Welwers “
“ “ Schumacher, sectie commando centrum.

Toen ik werd vrijgelaten uit het detentiekamp, ben ik voorlopig gecategoriseerd in groep III van de Denazificatie Wet. Ik kreeg echter de instructie dat ik mezelf definitief moest laten categoriseren in mijn woonplaats Düsseldorf. Voor dit doel voeg ik de ingevulde vereiste vragenlijst toe.

1 bijlage

Paul Saliter

Politiecommandant, buiten dienst

[Handgeschreven] *De vragenlijst naar de commissie gestuurd op 22 januari 1947.*

**BRON: GESCHICHTSORT VILLA TEN HOMPEL (MÜNSTER) / POLIZEIPRÄSIDIUM DÜSSELDORF,
ERGÄNZUNGSDOKUMENTATION, ED 0011, PERSONALAKTE PAUL SALITTER**

Getuigenis van Paul Salitter – commandant van het transport van Düsseldorf naar Riga

I. Voorbereiding van het transport

Het Jodentransport, dat op 11 december gepland was, bestond uit 1007 Joden. [...] Het transport bestond uit Joden van beide geslachten en van verschillende leeftijden, van zuigelingen tot 65-jarigen.

Op de weg van het slachthuis [het verzamelpunt], naar het laadperron probeerde een mannelijke Jood zelfmoord te plegen, door zichzelf voor de tram te gooien. Hij kwam echter op de bumper van de tram terecht en raakte slechts lichtgewond. [...] Een oude Joodse vrouw liep ongemerkt weg van het laadperron – het regende en het was erg donker. Ze vluchtten een aangrenzend huis binnen, ontdeed zich van haar kleren en ging op het toilet zitten. Zij werd echter opgemerkt door een schoonmaakhulp. Daardoor kon ook zij teruggebracht worden naar het transport.

II. Op het perron

Het vertrek van het transport was om 9.30 gepland. Om die reden werden de Joden al om 4 uur op het perron opgesteld om te laden. De Duitse spoorwegen waren er echter niet in geslaagd om de trein zo vroeg klaar te hebben, zogenaamd vanwege een gebrek aan personeel. Het inladen van de Joden begon daarom pas om 9.00 en werd in grote haast uitgevoerd, omdat de Duitse Spoorwegen erop stonden dat de trein volgens planning vertrok. Het was daardoor niet verwonderlijk dat sommige wagons overbeladen waren (60 tot 65 personen) terwijl andere slechts 35 tot 40 personen telden. Dit leverde gedurende de hele reis naar Riga problemen op, omdat sommige Joden herhaaldelijk probeerden om in minder drukbezette wagons te geraken. Voor zover de tijd het toestond, heb ik, in enkele gevallen, wisselingen toegestaan, omdat ook moeders van hun kinderen gescheiden waren.

Het beladen van de trein was rond 10.15 voltooid. [...] De trein vertrok rond 10.30 van het goederenstation Düsseldorf-Derendorf [...].

III. De trein vertrekt

[...] Ik kwam tot de ontdekking dat de wagon, die voor de bewakers gereserveerd was, niet in het midden geplaatst was, met andere woorden, het was wagon nr. 21. [...] Dit had de volgende nadelen:

Vanwege een defect verwarmingssysteem, bereikte de warmte de achterste wagon niet. Door de kou droogden de kleren van de bewakers niet op (het regende gedurende het hele transport). Daardoor had ik te maken met bewakers die vanwege ziekte uitvielen.

De transportcommandant had geen overzicht over de gehele trein. [...] Bovendien probeerden de Joden, elke keer dat de trein bij een station stopte, contact te leggen met de mensen op het

perron, brieven af te geven of hen om water te vragen. Daardoor moest ik besluiten om twee bewakers in een compartiment van de voorste wagons te plaatsen. [...]

IV. De reis

[...] Om 11.10 [op 12 december] bereikten we Konitz. Hier kon ik mijn voornemen om de wagon van de bewakers om te rangeren uitvoeren. In eerste instantie werd hiermee ingestemd, maar plotseling verkondigde de stationschef dat het niet mogelijk was om de wagon in het midden van de trein te plaatsen. [...] Hij zei me dat de trein direct weer moest vertrekken. [...] Ik vond het gedrag van de stationschef erg vreemd en ik liet hem in duidelijke taal blijken dat ik de situatie bij zijn meerdere wilde aanklaarten. Hij vertelde mij op zijn beurt dat het voor mij onmogelijk was om zijn meerdere te bereiken. Hij had zijn bevelen. De trein moest direct vertrekken omdat er twee andere treinen onderweg waren. Hij stelde zelfs voor dat ik de Joden uit een wagon in het midden zou verwijderen en met mijn bewakers naar de beschikbare centrale wagon te gaan. De Joden konden dan wel in de wagon van de tweede klasse. Ik denk dat iemand uit de hoogste geledingen ervoor zou moeten zorgen dat deze spoorwegbeambte begrijpt dat leden van de Duitse politie anders behandeld dienen te worden dan Joden. Ik had de indruk, dat dit zo'n landgenoot is die nog steeds over die "arme Joden" praat, iemand die totaal geen notie heeft van wat het begrip "Jood" inhoudt. [...]

Om 1.50 reden we verder naar Tilsit. Op dat station [...] werd de wagon van de bewakers naar de voorkant van de trein verplaatst en werd eindelijk verwarmd. De bewakers stelden de warmte zeer op prijs [...] nu konden hun uniformen eindelijk drogen. [...] De treinreis zou, van dit punt naar Riga, normaal gesproken nog ongeveer 14 uur duren. Omdat er maar één spoor beschikbaar was en onze trein geen prioriteit had, hadden we op de stations vaak grote vertragingen. [...]

V. Einde van de Reis

[...] Op 13.12 om 23.25 bereikte de trein [...] station Skirotawa. Daar bleef de trein zonder verwarming staan. Buiten was het inmiddels 12° onder nul. [...] De overdracht van de trein vond plaats om 1.45 uur, en zes Letse politieagenten namen de bewaking van de trein over. [...] Omdat het donker was en het perron bedekt met een dikke laag ijzel, werd besloten om de Joden pas op zondagmorgen [...] naar het verzamelgetto te verplaatsen.

[...] Riga heeft zo'n 360.000 inwoners. Waarvan er ongeveer 35.000 Joods waren. De Joden waren dominant aanwezig in het zakenleven, net zoals overal. Na de inval van het Duitse leger werden hun winkels direct gesloten en in beslag genomen. De Joden zelf werden opgesloten in een getto aan de Dvina [rivier], omringd door prikkeldraad. Momenteel bevinden zich in dit getto slechts 2.500 mannelijke Joden, die als arbeidskrachten worden ingezet. De resterende Joden zijn voor een ander passend doel ingezet of werden door de Letten geëxecuteerd. [...]

Het Letse volk staat, voor zover ik kon beoordelen, vriendschappelijk tegenover Duitsland en velen van hen spreken Duits. [...] Hun haat is voornamelijk gericht op de Joden. Om die reden hebben ze zich, vanaf het moment van hun bevrijding, zeer ijverig met de uitroeiing van deze parasieten bezig gehouden. Desondanks vinden ze het vreemd, althans dat werd me verteld door de spoorwegaarbeiders, dat Duitsland hun Joden naar Letland brengt, in plaats van ze in hun eigen land te vernietigen.

VI. Lessen

Het proviand [voor de bewakers] was goed en genoeg.

Het meegenomen met [...] warme kleding, bontjes en warme laarzen, kwam de mannen goed van pas en is ook aan te raden voor de toekomstige transporten.

We waren voorzien van genoeg pistolen en ammunitie. Dat was nodig omdat we het risico liepen aangevallen te worden door partizanen in Litouwen en Letland.

De twee zoeklichten deden hun werk naar behoren [...]

De assistente van het [Duitse] Rode Kruis [voor de bewakers] was prijzenswaardig.

Om de Joden van water te voorzien, is het zeer belangrijk dat de Gestapo met de Rijks Spoorwegen goede afspraken maakt, om elke dag van het transport 1 uur te stoppen bij een station in het Reich. Het bleek dat de Rijks Spoorwegen, vanwege de vaste dienstregeling, erg terughoudend was met het uitvoeren van de wensen van de transportcommandant. De Joden zijn normaal gesproken al 14 uur of meer onderweg voordat het transport vertrekt. Meestal hebben ze tegen die tijd al hun meegenomen drinken al opgebruikt. Als ze tijdens het transport niet van water worden voorzien, proberen ze, ondanks het verbod, bij elke gelegenheid uit de trein te komen om water te halen of hierom te vragen.

Daarnaast is het van essentieel belang dat de Rijks Spoorwegen de trein zeker 3 tot 4 uur voor de afgesproken vertrektijd beschikbaar stelt, zodat het inladen van de Joden en hun bezittingen op adequate wijze kunnen worden afgehandeld.

Het belangrijkste is dat de Gestapo met de Rijks Spoorwegen overeenkomt dat de wagon (2^{de}-klasse) voor de bewakers, direct in het midden van de trein geplaatst wordt. Dit is van groot belang voor de bewaking van het transport. [...]

De toegewezen bewakers gaven me geen reden tot klagen. Met de uitzondering dat ik sommigen moest aansporen om agressiever op te treden tegen de Joden die mijn bevelen niet opvolgden. Voor de rest gedroegen zij zich prima en hebben zij hun diens vlekkeloos vervuld.

Ondertekend: Salitter, commandant van de politie.

Getuigenis van Hilde Sherman – ooggetuige van het transport van Düsseldorf naar Riga

I. Voorbereiding van het transport

[...] Volgens de bevelen van de Gestapo mochten we 50 kg bagage meenemen en een rol van 70 cm lang en 30 cm breed met dekens. Iedereen probeerde natuurlijk zijn meest waardevolle bezittingen in zijn koffer te proppen, zeker omdat niemand wist hoe lang deze ‘relocatie’ in beslag zou nemen. [...]

En zo zijn we op de 10e [december 1941] op de trein gestapt. Ik nam afscheid van mijn ouders. [...] De naam van mijn echtgenoot was Kurt Winter. Ik ben met zijn familie gedeporteerd. Bij het aanbreken van de dag kwamen we aan in Düsseldorf. We stapten uit de trein en moesten naar de binnenplaats van het slachthuis lopen, waar we verzameld werden. Ik kan me herinneren dat oudere mensen hun tassen toen al op straat gooiden, omdat ze niet meer in staat waren om ze te dragen. Ik zag hoe de mensen [uit de stad] naar ons keken. Ze kwamen niet naar buiten, maar bleven achter hun ramen naar ons kijken. Ik zag hoe de gordijnen bewogen. Niemand kan zeggen dat ze niks gezien hebben, natuurlijk hebben ze ons gezien! We waren met meer dan duizend mensen.

We kwamen aan op de binnenplaats van het slachthuis [het verzamelpunt] en hebben er vervolgens de hele nacht gestaan. Alles stond onder water. Het was een verschrikkelijke nacht. Dat was het begin. Toen ben ik voor de eerste keer geslagen. Door een hoge SS officier die bij de ingang stond. Daar liep een steile trap omlaag naar het slachthuis en het ging niet snel genoeg. De officier duwde me en schreeuwde: “Waar wacht je nog op, op de tram? Er zal nooit meer een tram voor jou komen. [...] Kort daarna, moesten we ons helemaal uitkleden en werden onze spullen afgepakt. [...]

II. Op het perron

Bij het aanbreken van de morgen werden we richting het perron gedwongen. Er kwam geen trein. Het was verschrikkelijk koud. We stonden maar te wachten, van 4 uur tot ongeveer 9 uur. Toen werden we ingeladen en de reis begon op 11 december 1941. [...] Ze hadden alles van ons afgepakt. Eén van de mensen vroeg aan de bewaking, SS-ers: “wanneer komt de trein?”. Ze pakten een knuppel en ze sloegen hem zolang totdat hij niet meer op kon staan. Hij heeft het transport niet gehaald. Dit was het eerste dodelijke slachtoffer. Daarmee begon het. [...]

III. De trein vertrekt

Wij zaten in een passagierswagon, dit was nog voor het gebruik van veewagons. Omdat de wagon zo volgepropt was met mensen, werd het ondraaglijk warm. Daarbij stond ook de

verwarming aan, dat was natuurlijk totaal overbodig. In een andere wagon, waar alleen kinderen zaten, was helemaal geen verwarming. Zij bevroren bijna. [...]

IV. De reis

[...] Ik kan me herinneren dat we ontzettende dorst hadden. We hadden brood meegenomen, maar de dorst was verschrikkelijk. Iedereen in de wagon kreeg koorts en het was afschuwelijk heet. We zijn tot Insterburg gekomen, aan de toenmalig Poolse grens. Daar

[YAD VASHEM ARCHIVE – ARHIEFNUMMER O.3/7337 - OPGETEKEND 12 APRIL 1994]

Getuigenis van Hilde Sherman – ooggetuige van het transport van Düsseldorf naar Riga

stopte de trein. De deuren gingen open en we mochten naar buiten om sneeuw te verzamelen om te drinken. [...]

Ik had mijn laarzen niet uitgetrokken, omdat ik die niet meer aan zou kunnen trekken over mijn opgezwollen been. Ik was de enige die geen koorts had en uit kon stappen. Ik heb zoveel sneeuw in kommen gedaan, dat ik ook nog sneeuw kon aangeven door de raampjes van de aangrenzende wagon. [...] Aan het einde van het perron zag ik een brievenbus. Ik had een kaart voor mijn ouders. Ik had geschreven dat, als hun tijd zou komen, ze alleen warme kleren moesten meebrengen [...]. Een kennis van mij vertelde me later dat de kaart daadwerkelijk was aangekomen.

We reisden drie dagen en vier nachten door Litouwen. Ik zag – daarvan was diep onder de indruk – kleine boerenhutjes met daken van stro. Zoiets had ik in Duitsland nog nooit gezien. En waterputten! Het was de eerste keer in mijn leven dat ik een waterput zag. In Duitsland hadden we stromend water. Naast de waterputten stonden mensen met vilten laarzen en schapenvachten. Erg ellendig. Ik dacht: “mijn God, deze Litouwers... Dat zijn allemaal vrome katholieken. Als dit hun leven onder Duitse bezetting is, hoe zal het lot er dan uitzien voor de gedeporteerde Joden?” [...]

V. Einde van de reis

’S nachts stopte de trein plotseling. We hadden geen idee waar we waren. Bij het aanbreken van de dag konden we een bord zien waar Shirotawa opstond. “Waar is Shirotawa? Wat is Shirotawa?” Het was ontzettend koud. Rond half tien hoorden we honden blaffen. SS-ers kwamen aanrijden en omsingelden de trein. De deuren werden opengetrokken en het schreeuwen begon: “Eruit, eruit! Snel, snel!” We moesten naar buiten en de laatsten moesten de wagon schoonmaken met hun handen, omdat er niets anders was. We moesten ons opstellen op het perron. Er kwam een auto aanrijden met daarin twee hooggeplaatste SS-officieren. Ze stapten uit en ik kan me herinneren dat één van hen begon te schreeuwen: “Maak rijen van vijf! En marcheer naar het Ghetto!”. [...]

[Meneer] Meyer uit Gort – een klein dorpje vlakbij Düsseldorf – had twee kinderen op zijn arm, twee kleine jongens. Hij vroeg: “Meneer commandant, is het erg ver naar het ghetto?” In plaats van antwoord te geven, zwaaide de officier een stok omhoog, [...] een zwarte met een zilveren knop, en sloeg hem in zijn gezicht. Hij liet de hond los, een herdershond, die zich op de man stortte. De man viel samen met de twee kinderen op de grond. Toen hij opstond, zag ik dat zijn mond vol bloed zat en zijn tanden gebroken waren. Dit was de eerste indruk van Letland, van Riga, van Shirotawa. [...]

Er lag verschrikkelijke ijsel. [...] Het getto lag ongeveer [...] 20 tot 25 kilometer van Shirotawa. Mensen gooiden hun bagage weg. De Letten stonden niet alleen te kijken, ze waren vooral aan het plunderen. Zodra de kolonne voorbij was, stalen ze alles dat op de grond lag. We liepen door een straatarm voorstadje [...]. En toen rechts een kleine heuvel op. Opeens was er een gigantische poort, een ijzeren poort. De poort ging open en we waren in het getto.

[...]

[\[YAD VASHEM ARCHIVE – ARHIEFNUMMER O.3/7337 - OPGETEKEND 12 APRIL 1994\]](#)

CONTEXTKAARTEN

#1 Paul Salitter

Hoofdman Paul Salitter was een transportleider en hoofd van de Schutzpolizei (normale politie) en had de opdracht gekregen om 1007 Joden op 11 december 1941 te begeleiden van Dusseldorf naar Riga (Letland). Hij mocht 15 bewakers ('beveiligingsbeambten') meenemen onderweg. Het was de derde deportatie vanaf Düsseldorf. 27 oktober (1011 pers.) en 10 november (600 pers.) waren al voorgegaan en deze gingen richting resp. Lodz en Minsk.



Na de oorlog werd hij door de militaire raad uit zijn functie (inmiddels Major van de Schutzpolizei) gezet. Hij moest naar een geallieerd interneringskamp (van 11-10-1945 tot 08 – 12-1946) In het kamp moest hij 'gedenazificeerd' worden. Dit ging in verschillende categorieën: categorie I is de zwaarste, die van de oorlogsmisdadigers (hoofdschuldigen) en zij gingen vaak naar de Neurenberger processen. Categorieën 2 en 3 waren iets minder schuldig, maar ondervonden wel restricties voor het openbare leven en 4 werd gegeven aan zogenaamde meelopers, zij kregen vaak een beroepsverbod. Categorie 5 waren de mensen die niet of nauwelijks schuldig waren en hadden meegeholpen als getuigen.

Salitter was eerst categorie 3 en na herhaaldelijke protestbrieven werd hij ingeschaald in categorie 4.

#4 Hilde Sherman

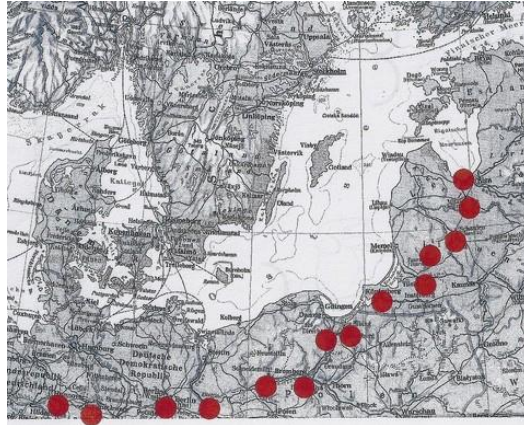
Een jonge Joodse vrouw uit Mönchengladbach die met haar man en zijn familie in het Jodentransport naar Riga zat. Zij overleefde dit transport en de oorlog en vertelde na de oorlog in een interview aan Yad Vashem het verhaal over dit transport.



das Reichssicherheitshauptamt
- Referat IV B 4 -
s.Hd. von ~~H~~-Stabaf. E i c h m a n n o.V.i.A.
in B e r l i n . ✓

#5 Reichssicherheitshauptamt

De *Reichssicherheitshauptamt* was het hoofdkwartier van de *Sicherheitspolizei (SIPO)*, *Sicherheitsdienst* (tSD) en de *Gestapo*. Het was het belangrijkste kantoor van de Nazi's als het ging over politieke, ideologische en raciale oorlogsvoering. **Adolf Eichmann** was verantwoordelijk voor het transport van de Joden richting de werk- en vernietigingskampen (t *Referat IV B4*). Dit wordt het zogenaamde '*Eichmannreferat*' genoemd. Het is de administratieve en coördinerende kant van de '*Endlösung*', van de Holocaust.



#2 De Route van het transport

Voordat de Joden op transport gingen, werd iedereen bij het 'slacht-en veehof' – een voormalige paardenslachterij – in Düsseldorf verzameld. Dit was een duistere voorbode van wat ze daadwerkelijk ook te wachten stond. Ze waren uiteindelijk 61 uren onderweg in veewagons zonder verwarming, met 65 mensen per wagon. Het was 12 graden onder nul.



#6 Riga (Letland)

Tijdens WOII was Riga het hoofd van het *Ostland Commissariat*. Een administratief centrum voor burgers. Vanaf oktober 1941 was er een Joods Ghetto voor 30.000 mensen. In december 1941 werden in de bossen rond Riga zo'n 25.000 Joden geëxecuteerd door de Nazi's en de Letse hulptroepen. Dit wordt het bloedbad van Rumbula genoemd, naar de naam van het bos. De meeste joodse nieuwe bewoners (waaronder het transport van Sali.er) werden ook in bossen omgebracht. Zij kwamen aan in 'het grote' of het 'Duitse' ghetto, wat naast het kleine ghetto lag, van de overgebleven 5000 Letse Joden.

Vanaf 1943 kwam er ten noorden van Riga een concentratiekamp te liggen ('Kaiserwald') Toen in 1944 de Nazi's aan het verliezen waren, moesten de overgebleven Joodse gevangenen de massagraven openen en de lichamen verbranden, om zo bewijsmateriaal te vernietigen.

#3 Foto van enkele van de gedeporteerde mensen



Jacob Cohen, Wilhelmine Cohen, Hermann Cohen, Ida Cohen, Paul David, Emma Cohen, Dora Eichenwald, Gustav Cohen, Salomon Eichenwaldm Eric Isaak, Martha Freund, Ludwig Cohen, Ella nathan, Karl-Hein Freund, Kurt Eichenwald, Henrie.e Goldschmidt, Josef Nathan en Samuel Goldschmidt.

#7 Salitter's dood

Salitter overleed op 8 januari 1972. In een onderzoek naar de rol van voormalige leden van de Gestapo in de deportaties vanuit Düsseldorf, werd Salitter ook ondervraagd. Hij hield vol dat hij pas van Letse Agenten had gehoord dat de Joden in Riga Massaal werden doodgeschoten. Hij dacht dat het transport een 'hervestigingsactie' was.



#8 Citaat uit het mededelingenblad voor de scholing van politiekorpsleden 1 december 1941:

"Het woord van de Führer dat een nieuwe oorlog, aangezet door het Jodendom, niet zou leiden tot de vernietiging van het antisemitische Duitsland, maar eerder tot het einde van het Jodendom, wordt in deze dagen uitgevoerd. De uitgestrekte gebieden in het Oosten, die nu beschikbaar zijn voor Duitsland en Europa voor kolonisatie, zullen in de nabije toekomst ook de definitieve oplossing van het Joodse probleem mogelijk maken, d.w.z. niet alleen de uitschakeling maar de daadwerkelijke eliminatie van het parasitaire ras uit de Europese familie van naties. Wat twee jaar geleden nog onmogelijk leek, wordt nu stap voor stap werkelijkheid: aan het einde van deze oorlog staat een Jodenvrij Europa."



#9 Hannah Arendt

"Gedachten zijn niet gevaarlijk. Het nadenken zelf is gevaarlijk. Maar niet nadenken is nog gevaarlijker."

Uitspraak van filosofe Hannah Arendt. Haar werk ging vooral over de vraag hoe de Jodenvervolgung had kunnen gebeuren en hoe mensen tot dergelijke daden kunnen komen.



Assertiviteit	Degelijkheid	Idealisme	Rechtvaardigheid
Attentheid	Discipline	Ingetogenheid	Redelijkheid
Authenticiteit	Doelgerichtheid	Kalmte	Samenwerking
Autonomie	Eenvoud	Kameraadschap	Schoonheid
Avontuurlijkheid	Empathie	Liefde	Tact
Bedachtzaamheid	Enthousiasme	Loyaliteit	Terughoudendheid
Bedrevenheid	Feitelijkheid	Mededogen	Tevredenheid
Bescheidenheid	Felheid	Nieuwsgierigheid	Vakmanschap
Blijdschap	Fijngevoeligheid	Nuchterheid	Vastberadenheid
Consideratie	Geduld	Onbaatzuchtigheid	Vernieuwing
Controle	Geestdrift	Onbedorvenheid	Waardering
Coöperatie	Gelijkwaardigheid	Ondernemerschap	Waarheid
Correctheid	Hulpvaardigheid	Pittigheid	IJver
Creativiteit	Humor	Plezier	Zachtheid
Dapperheid		Positiviteit	Zekerheid

WAARDEN



Bijlage 9A: Interviewprotocol respondenten 1, 2, 4, 5 en 6

Instructie voorbereiding interview:

Het onderzoek richt zich op het maken van een lesontwerp voor een geschiedenisles die

- voor de context (bovenbouw vwo klas) bruikbaar en relevant is
- leerlingen laat werken met een moreel vraagstuk in Duitsland na de Tweede Wereldoorlog
- de docent in staat stelt om leerlingen uit te nodigen tot subjectificatie

Leerlingen uitnodigen tot subjectificatie is het centrale doel van het lesontwerp. Wat de bedoeling is van subjectificatie heb ik beschreven in een toelichting. Via het interview wil ik onder andere bij jou inzichten ophalen over hoe je als ervaren geschiedenisdocent in de beoogde les subjectificatie in de praktijk denkt te kunnen brengen.

Stap 1 is dat ik feedback van je zou willen vragen op de toelichting over subjectificatie (zie bijlage). Het doel van de toelichting is jou als docent die minder bekend is met het werk van Gert Biesta zowel filosofisch als praktijkgericht inzicht te bieden in wat hij bedoelt met de subjectiverende functie van onderwijs. De hoop is dat je dat inzicht kunt inzetten om in het lesontwerp te bedenken hoe jij leerlingen zou kunnen uitnodigen tot subjectificatie.

Hoe vraag ik je om hier feedback op te geven? (*Geschatte tijd: 30 minuten*)

- Zou je in het word-document via tekst selecteren en opmerkingen toevoegen aan kunnen geven wat je onduidelijk vindt en wat je verhelderend vindt? Met in de opmerkingen een korte toelichting op waarom je het onduidelijk of verhelderend vindt.
- Ik zou je willen vragen of je op basis van de toelichting alvast kunt nadenken over een mogelijke manier waarop jij in jouw lespraktijk kwalificatie, socialisatie en subjectificatie combineert (hoeft geen helemaal doordacht voorbeeld te zijn, ik wil donderdag heel kort verkennen hoe je de toelichting interpreteert en mogelijk verbindt met je eigen praktijk).

Stap 2 is het interview van aanstaande dinsdag. Daar wil ik drie dingen doen. (*Geschatte tijd: 60 minuten*)

- (1) Ik ga je vragen naar je interpretatie van de toelichting en een mogelijke manier waarop jij kwalificatie, socialisatie en subjectificatie zou combineren.
- We lopen twee keer samen door het lesontwerp heen (je kunt het alvast in de bijlage bekijken, maar hoeft niet).
 - o (2) De eerste keer vraag ik je naar de (praktische) bruikbaarheid voor de beoogde context.
 - o (3) De tweede keer zal ik je vragen hoe je verwacht dat kwalificatie, socialisatie en subjectificatie met elkaar combineren en hoe je in de les ruimte verwacht te maken voor subjectificatie in het bijzonder.

- Het interview wordt opgenomen. In de transcriptie en het onderzoek word je als respondent anoniem weergegeven.

Protocol interview

- (1) Ik ga je vragen naar je interpretatie van de toelichting en een mogelijke manier waarop jij kwalificatie, socialisatie en subjectificatie zou combineren.
 - o Kan je voor zover dat nu lukt een definitie geven van subjectificatie?
 - o Hoe zou je uitleggen dat in jouw voorbeeld kwalificatie, socialisatie en subjectificatie samengaan in een les?
 - o Waar zou volgens jou sprake kunnen zijn van subjectificatie?
- Ik geef feedback op begrip van de toelichting
 - o Checken of feedback is begrepen..
 - o Wat heeft de toelichting voor jou nodig om subjectiverend onderwijs voor te stellen?
- (2) We bespreken het lesontwerp.
 - o We lopen nu samen door het lesontwerp heen en ik vraag hoe je verwacht dat je op verschillende momenten in de les kwalificatie, socialisatie en subjectificatie met elkaar zou combineren en hoe je in de les ruimte zou kunnen maken voor subjectificatie in het bijzonder.
 - Ik zou je nu willen vragen om eerst de doelen van de les te beschrijven in termen van de drieslag van Biesta. Welke doelen zijn kwalificerend, socialiserend en subjectiverend?
 - Nu lopen we de les door en zou ik jou willen laten beschrijven op welke moment je het handelen dat beschreven staat meer ruimte maakt voor kwalificatie, socialisatie en subjectificatie?
 - Als er ruimte is voor subjectificatie: hoe verwacht jij dat leerlingen onderbroken, vertraagd en ondersteund worden om mogelijk tot subjectificatie te komen?
 - Hoe herontwerpen als je, naast de kwalificerend en socialiserende doelen, bewust ruimte zou maken voor subjectificatie?
- Het interview wordt opgenomen. In de transcriptie en het onderzoek word je als respondent anoniem weergegeven.

Bijlage 9B: Interviewprotocol respondent 3

Instructie voorbereiding interview:

Het onderzoek richt zich op het maken van een lesontwerp voor een geschiedenisles die

- voor de context (bovenbouw vwo klas op een vo-school) bruikbaar en relevant is
- leerlingen laat werken met een moreel vraagstuk in Duitsland na de Tweede Wereldoorlog
- de docent in staat stelt om leerlingen uit te nodigen tot subjectificatie

Leerlingen uitnodigen tot subjectificatie is het centrale doel van het lesontwerp. Wat de bedoeling is van subjectificatie heb ik beschreven in een toelichting. Via het interview wil ik bij jou inzichten ophalen over hoe je als vakdidacticus in de beoogde les subjectificatie mogelijk denkt te kunnen maken.

Stap 1 is dat ik feedback van je zou willen vragen op de toelichting over subjectificatie (zie bijlage).

Het doel van de toelichting is:

- om docenten inzicht te bieden in het begrip subjectificatie en de drie doeldomeinen van Biesta.
- dat zij dat inzicht kunnen inzetten om in het lesontwerp te bedenken hoe zij zouden kunnen handelen om leerlingen uit te nodigen tot subjectificatie
- dat zij kunnen aangeven hoe dat in de instructie van het ontwerp terug zou kunnen komen

Hoe vraag ik je om hier feedback op te geven? (*Geschatte tijd: 30 minuten*)

- Ik zou je schriftelijk feedback willen vragen op de bruikbaarheid van de toelichting voor docenten. Vind je de toelichting zelf verhelderend voor het handelen van de docent en verwacht je dat dat voor andere docenten ook zo zal zijn? Dat mag via opmerkingen in het document, maar mag ook via mail als dat makkelijker is voor je.
- Ik zou je willen vragen of je op basis van de toelichting alvast kunt nadenken over een mogelijke manier waarop in de les over Paul Sallitter's brief kwalificatie, socialisatie en subjectificatie samengaan (hoeft geen helemaal doordacht voorbeeld te zijn, ik wil dinsdag heel kort verkennen hoe je de toelichting interpreteert en mogelijk verbindt met de les die je hebt ontworpen).

Stap 2 is het interview van aanstaande dinsdag. Daar wil ik twee dingen doen. (*Geschatte tijd: 60 minuten*)

- (1) Ik ga je vragen naar je interpretatie van de toelichting en een mogelijke manier waarop jij kwalificatie, socialisatie en subjectificatie zou combineren.
- (2) We bespreken het lesontwerp (Het betreft jouw lesontwerp. Ik heb het ontwerp omgezet in een word-document en aantal lichte aanpassingen gemaakt in de structuur. Je kunt het alvast bekijken, maar hoeft niet).
 - o Ik vraag je naar de bedoelingen die je had met het ontwerpen van de les.

We lopen samen door het lesontwerp heen en ik vraag hoe je verwacht dat op verschillende momenten in de les kwalificatie, socialisatie en subjectificatie met elkaar combineren en hoe in de les ruimte zou kunnen voor subjectificatie in het bijzonder.

Bijlage 9C: Interviewprotocol respondent 7

Ik zou je graag in twee hoedanigheden willen opvoeren in mijn onderzoek.

1. A) Expert in de pedagogische theorie van subjectificatie
2. B) Vakdidacticus gamma-vakken en ervaren docent geschiedenis

Voor het interview

1. 1) Als (A) zou ik je willen vragen of je mijn **toelichting** op de drieslag en subjectificatie voor docenten zou willen lezen en kan evalueren op de validiteit van het pedagogische en filosofische construct. In normale menselijke taal: blijven volgens jou de filosofische en pedagogische begrippen in deze toelichting trouw aan Biesta's bedoelingen?
 - a. Zou je dat via opmerkingen in het word-document kunnen aangeven?
2. 2) Als (B): is de **toelichting** volgens jou bruikbaar voor geschiedenisdocenten om subjectificatie in de praktijk te brengen? Wat zou helpen om het praktischer te maken?
 - a. Zou je daarvoor tips willen geven in een opmerking in het word-document?

Tijdens het interview

Het helpt als je het ontwerp al een keer hebt bekeken voor het interview, maar het hoeft niet!

1. 1) Als (B): in hoeverre verwacht je dat het **lesontwerp** bruikbaar is voor geschiedenisdocenten om ruimte te maken voor subjectificatie in de les?
 - a. Welke instructies helpen?
 - b. Welke zijn overbodig?
 - c. Welke sturen volgens jou onnodig veel op kwalificatie of socialisatie?
 - d. Welke sturen volgens jou onvoldoende op kwalificatie of socialisatie?

Bijlage 10: Codering per respondent

Respondent 1

Code	Data toelichting	Verhelderend , onduidelijk, voorbeeld
Kwalificatie		
Socialisatie	Socialisatie dat is van, denk ik dan, waar wij als historici of docent of denken, oh ja, want dat doen we ook hè? We zorgen ook dat iemand, gesocialiseerd raakt in relatie tot de stof of tot anderen of hier in de school met elkaar omgaan. Dat soort dingen.	
Subjectificatie	En wat ik een beetje begrepen is, hoe verhoud ik me tot de ander? En wat ik soms ingewikkeld vind dat het hier gaat over vrijheid, terwijl in mijn beleving gaat het dus eigenlijk uit van niet zoveel vrijheid. Omdat het beperkt wordt door de ander of de wereld om je heen, omdat je dus rekening moet houden met hè, je had die vraag, is dit wat ik wenselijk vind voor mezelf en voor de wereld dus dat. dat je dus eigenlijk, er zit er zit een beperking aan. Dus dat daar, het is een beetje filosofisch, maar het is ook best wel filosofische materie, maar daar krijg ik een beetje, dat het een beetje botst in mijn hoofd.	onduidelijk
	Ja, want daar ging het eigenlijk over dat onderbreken. Dat vond ik wel mooi, want je onderbreekt eigenlijk wie iemand is. Euh, zo van alles wat je hebt gedacht, of zo moet je nu even laten. En dan gaan we nu kijken wat er dan gebeurt en daarna hè? Dus vertragen en dan hoe verhoud jij je daartoe of zo, zeg ik het dan goed? Een beetje weet ik niet?	verhelderend
Socialisatie/S ubjectificatie	“En daarin vind ik dus ook dat (socialisatie) lastig gaan met, wat is dan precies subjectificatie? Want ik denk dat ik, dat is voor mij wel een beetje nieuw en soms kan ik daar ook de scheidslijn niet helemaal tussen zien.”	onduidelijk
Drieslag	[...] om tot een bepaalde relatie tot een onderwerp te komen., moet je het beheersen. Dus als dan dat als, als je dan een beheersingsniveau als kwalificeren zou omschrijven. Dan moet je dat wel kunnen. Je kan bepaalde dingen met een vijfde klas wel die je met een onderbouw niet kan. En dat heeft natuurlijk te maken met de mate waarin een leerling daar gekwalificeerd voor is om dat te kunnen snappen om te kunnen begrijpen om, de vocabulaire kennis al te hebben om... Nou ja, noem allemaal maar op. Dus inderdaad dan, dan zijn ze, dan gaan ze hand in hand, ja.	verhelderend
	Ja, en je hebt bij geschiedenis hebben we wel dat we weet je de leert, of wat is het? De Cito doelen zijn dus historische kennis. En, en standplaatsgebondenheid en dat zijn allemaal dingen waarbij subjectificatie natuurlijk eigenlijk een rol speelt, want je moet je kunnen inleven in de ander en niet alleen kunnen inleven in de	

	ander, maar ook in hoe de ander zich toen verhiel in relatie tot dingen om hem of haar heen toen, dus daar speelt het op zich wel mee, dus snapt Jantje wat Klaasje In de 14e eeuw overkwam, maar, ik vind, als je echt in die materie gaat, gaat het nog zoveel verder dan alleen maar dat.	
Subject/object		
Plannen		
Eigen doelen		
Plannen		
Doel van de toelichting	Wat ik, vind, dat is gewoon meer wat ik aan het begin al schreef van in hoeverre... wat is helemaal het doel van deze tekst? Ja, want als stel hè, dit is een les plan om gewoon eigenlijk een beetje ready iemand aan het werk te zetten, dan is het, wel heel verbaal om mee aan de slag te gaan. Dat je dat ik. Ik moest echt even heel goed concentreren om te lezen, en dat doe ik graag, maar als ik jou niet zou kennen, was ik al afgehaakt. Weet je wel? Omdat ik het, omdat ik het te moeilijk vind, dus het moet en dat is heel moeilijk, want ik toevallig las ik laatst, de, de kracht is om iets te vereenvoudigen zonder het simpel te maken, want je wil het ook niet te simpel maken, want dan ga je aan bepaalde nuances voorbij. Maar het is het is nu nog wel heel filosofisch en dat komt denk ik ook, omdat je zelf zo diep in de materie zit, want ik heb sommige regels wel even drie keer moeten lezen en moeten denken: "Wat lees ik?". Nou en, dat komt misschien ook, omdat ik, weet ik veel mijn eigen standplaatsgebondenheid om 3 uur's middags weet je wel. Maar ik dacht wat wat wat, wat lees ik nou? Maar uiteindelijk nu dat ik erover denk. Oh ja, nee, ik heb het wel begrepen.	
Lengte	Maar wat ik dus inderdaad met name dacht, gewoon dat ik over de toelichting. Oh ja. Dat het. Ja groot is, dus stel je zou een artikel voor de Kleio schrijven of om er even met, dit is een leuk idee en dit kan je doen. Dan zou het dus nog simpeler of nog vereenvoudigder eigenlijk moeten, maar voor je scriptie hoeft dat weer niet. Want ja, ja, professor dit gewoon allemaal wel voorbij.	

Code		Data lesontwerp
Kwalificatie		
Socialisatie		
Subjectificatie	Ruimte	Dus ze gaan het lezen, gaan ze, ze moeten leesvaardigheid beheersen. Ze moeten. Nou, weet je wel dat soort dingen gaan ze mee aan de slag en ze gaan iets vinden, vanuit hun eigen persoon, gaan ze iets vinden en in de loop van die opdracht kan

		die mening gaan veranderen, omdat ze meer begrip gaan krijgen of omdat ze meer informatie tot zich krijgen.
	Belemmering	Ik weet nog wel dat, je mocht nooit je politieke voorkeur geven of zo. Dat doe ik ook niet, maar ik kan af en toe wel laten merken dat ik iets vind. Ja, waardoor je misschien weinig ruimte overlaat om leerlingen zelf te laten bedenken wat zij eigenlijk vinden.
Onderbreken		
Vertragen		
Ondersteunen		
Reële situatie, Handelen		
Code		
Invloed bronnen		
Beginsituatie		
Eigen doelen les		
Historisch redeneren		
Contextualiseren		
Praktisch		

Respondent 2

Code	Data toelichting	Verhelderend , onduidelijk, voorbeeld
Kwalificatie	Dat zijn kennis en vaardigheden	
Socialisatie	Is een houding.	
Subjectificatie	Ik zit in een groter geheel en daar heb ik een houding over en bij subjectificatie gaat het er dan over, oke, als ik die houding dan heb. Wie ben ik dan? En hoe sta ik dan dus In de wereld? Dus bewustwording van het van de eigen set aan houdingen die jij hebt binnen de binnen jouw leefwereld en binnen de wereld als grotere geheel.	verhelderend
	Dat dat, ik denk dat we het dan wel over hetzelfde hebben, namelijk wat ik helemaal in het begin zei. Kwalificatie, krijg jij de kennis en vaardigheden om verder een houding te kunnen vormen ten opzichte van culturele, politieke en sociale structuren. En als je met subjectificatie bent, dan ben je daar heel even uit en dan kijk je gewoon meer met een helikopter view dus op het geheel. En dan denk ik zo van, oké, ik sta hier. Dit is mijn houding ten opzichte van dat alles en. Waar sta ik dan? Wat is dan de ik in dat geheel? Dus. Dat is het, dus je hebt een houding en dan wordt je dan zoom je iets meer verder uit, dus het het het los halen van jezelf ten opzichte van de culturele, sociale en economische structuren en omstandigheden die je al kent.	verhelderend
Socialisatie/S ubjectificatie	Nou ik vond vooral vanuit de toelichting dat ik zat socialisatie en subjectificatie zitten voor mij dusdanig dichtbij elkaar, dat het niet zo heel erg veel nut heeft om het onderscheid te maken. He maar ja, ik ben heel erg benieuwd naar hoe jij mij dan zou kunnen overtuigen van het tegendeel.	
Drieslag	Dat dat, ik denk dat we het dan wel over hetzelfde hebben, namelijk wat ik helemaal in het begin zei. Kwalificatie, krijg jij de kennis en vaardigheden om verder een houding te kunnen vormen ten opzichte van culturele, politieke en sociale structuren. En als je met subjectificatie bent, dan ben je daar heel even uit en dan kijk je gewoon meer met een helikopter view dus op het geheel. En dan denk ik zo van, oké, ik sta hier. Dit is mijn houding ten opzichte van dat alles en. Waar sta ik dan? Wat is dan de ik in dat geheel? Dus. Dat is het, dus je hebt een houding en dan wordt je dan zoom je iets meer verder uit, dus het het het los halen van jezelf ten opzichte van de culturele, sociale en economische structuren en omstandigheden die je al kent.	

Subject/object		
Plannen		
Eigen doelen		
Plannen		
Doel van de toelichting		
Lengte	Het is te veel. Het is te lang. Dat is sowieso al. Ik denk, kijk wat ik vind van het onderwijs is dat we, je moet efficiënt zijn. Het moet simpel zijn, makkelijk en snel.	

Code		Data lesontwerp
Kwalificatie		Eerst is het nog kwalificatie, want wat is het morele dilemma? Dat is gewoon de houding. Moet je morele dilemma eruit halen. Welke antwoorden zijn mogelijk is ook nog gewoon kwalificatie. Welke argumenten kun je voorbij de antwoorden verzinnen? Is ook gewoon kwalificatie, dus verzinnen van argumenten welke waarden liggen onder de verschillende argumenten kun je eigenlijk ook gewoon nog steeds zien als kwalificatie op het moment dat ze zus moeten oordelen, zijn ze bezig met socialisatie, aangezien ze dan dus in houding moeten aannemen ten opzichte van.
		Denazificatie zou ik gewoon sowieso als begrip, ook in een van die vragen geven.
		Hoe het beïnvloedt dat hij in de BRD zeg, maar deze aanvraag doet ten opzichte van de DDR. Want in de DDR zou dit natuurlijk heel erg anders gaan.
		Omdat die al ervaring heeft met het leven in de totalitaire staat. Dat is hier absoluut niet het geval. Hier hoeft hij alleen maar aan te geven dat hij dus wel weer kan functioneren. Eigenlijk de strengheid waarmee dit gaat is niet typerend voor de BRD. In de BRD hadden ze order boven chaos en vragen stellen we vaak later wel in de BRD, dus dit is niet, want hoe erg zijn zijn crimes?
Socialisatie		Nou, dan ben je gesocialiseerd, want je hebt nooit in je eentje een oordeel geveld.
Subjectificatie	Ruimte	Ja bij (1)c, welke waarden liggen onder de verschillende argumenten? Dan zou je dus voor jezelf ook na gaan denken, welke waarde vind ik belangrijk?
		Ik denk dat we het reflecteren op dat oordeel is hoofdzakelijk subjectificatie.

		En dan zou je kunnen reflecteren van, maar oke, jullie hebben dat als groepje uitgekozen, maar hoe sta je daar zelf in? Dat is een onderbreking in principe.
	Belemmering	Ze haten begrijpend lezen. Dus highlight 3 delen uit de tekst die je kenmerkend vindt voor dit verslag. [...] Highlight 3 delen van de tekst die jou aanspreken. Dat is leuker. Als je highlight 3 delen uit de tekst die die die voor jou of die dit die bij jou het meeste emotie oproepen of iets dergelijks en dan daarna is de vraag, welke feiten vertellen die stukken je over de persoon zal het er. Want dan zijn ze ook al. Bewust bezig met oke, Ik vind dit toch wel was bij mij het het sprong voor mij het meeste eruit. En wat zegt dat dan over hem? Begrijpend lezen is alles behalve vrij. Dus als ze eenmaal in het begrijpend lezen modus gaan wat ze bij Nederlands heel veel doen, dan zijn ze niet echt mee. Dan denken ze, Er is een juist antwoord. En als je zegt highlight 3 delen uit de tekst die ik kenmerkend vind voor dit verslag, dan denken ze meteen, oké, Er is een juist antwoord. [...] Begrijpend lezen ervaren leerlingen niet als vrij of uitnodigend.
Onderbreken		
Vertragen		
Ondersteunen		
Reële situatie, Handelen		
Code		
Invloed bronnen		
Beginsituatie		
Eigen doelen les		
Historisch redeneren		
Contextualiseren		
Praktisch		

Respondent 3

Code	Data toelichting	Verhelderend , onduidelijk, voorbeeld
Kwalificatie		
Socialisatie		
Subjectificatie	Als ik het vanuit jouw tekst uitleg, dan zou ik eigenlijk vooral zeggen het het het zijn subjectificatie gaat eigenlijk over de momenten waarop je je als mens afvraagt van goh, wat vind ik hiervan? En wat betekent dit voor mij hè? Dus een soort soort ja iets wat je raakt uit de buitenwereld en wat je vragen doet stellen over ja over je eigen positie en ja, Misschien je morele positie, maar ook je, nou gewoon alweer je identiteit hè, dus het is eigenlijk als je misschien een soort ook een beetje een soort deconstrueren de activiteit die dan plaatsvindt.	Verhelderend
	Hè dus dus eigenlijk de ruimte om subject die subjectificatie te didactiseren ontstaat pas op het moment dat leerlingen als persoon ook een plek krijgen in die lessen zo.	Verhelderend
	Het [subjectificatie] zit ook veel in de dilemma's he?	Voorbeeld, verhelderend
Socialisatie/Subjectificatie		
Drieslag		
Subject/object		
Plannen		
Eigen doelen		
Plannen	Ja nee dus, dus het zit er in potentie allemaal in. De vraag is, wat haal je eruit? En de vraag is, wat haal je er ook beoogd uit hè wat? Wat wat hè zijn niet alleen, Maar de de toevalligheden of iets wat in het hoofd van de leerling gebeurt waar je geen ging, Maar het gaat er ook om. Wat heb jij eigenlijk, wat is een beetje een soort gepland? [...] Plan de confrontatie.	
Doel van de toelichting	Is de tekst bedoeld voor onderwijs in het algemeen of voor geschiedenis docenten? Want dan denk ik dat er nog wel wat specifiekere voorbeelden in kunnen.	
Lengte		

Gerhard lesontwerp

Code		Data lesontwerp
Kwalificatie		Dan gaan we samen lezen en onderstreep woorden die je niet kent of waar je last van hebt om te de tekst te begrijpen.
		Ja, ja, gaat het eigenlijk over kritisch denken, historisch redeneren en en en en ja, daar loopt dus voor mij het kwalificerende en het socialiserende. In ieder geval denk ik door elkaar, want wij vinden het belangrijk dat leerlingen over waarden nadenken in deze les.
Socialisatie		De uitkomsten daarvan, maar wel hoe ze. Ja weet je, we moeten met elkaar in gesprek blijven. Dat is eigenlijk mijn grootste waarde en in deze samenleving is dat best een uitdaging en Dit is een maniertje.
		Ja, ja, gaat het eigenlijk over kritisch denken, historisch redeneren en en en en ja, daar loopt dus voor mij het kwalificerende en het socialiserende. In ieder geval denk ik door elkaar, want wij vinden het belangrijk dat leerlingen over waarden nadenken in deze les.
Subjectificatie	Ruimte	En voor mij, ja, een van mijn oplossingen is ik zeg van ja, Misschien moet je hem Samen lezen. Moet jij hem lezen hè? Wat je Als je het laat voorlezen door leerlingen daar raak je ook weer heel veel kwijt , maar om gewoon echt de aandacht op die tekst te leggen en de tijd te nemen om die te lezen en om leerlingen van daaruit dat hè? Dat highlighten is een belangrijke activiteit of gewoon kijken en daar mogen ze zijn ze ook vrij in, hè? Dat vind ik dus ook een hele fijne. [...]
	Belemmering	
Onderbreken		Ja ja ja, het is interessant dat ik ik schreef bij jouw tekst van hé dilemma's in in in in de grote zin van het woord, die bieden natuurlijk precies die mogelijkheid om te onderbreken, hè? Een dilemma onderbreekt, het vertraagt hè? Dus die juist dat en en en juist Dat is. In de In het geval van leerlingen, dus in zekere zin, dat zit door het zo introduceren van dat dilemma en het scherp krijgen van ja twee mogelijke keuzes.

Vertragen	Ja ja ja, het is interessant dat ik ik schreef bij jouw tekst van hé dilemma's in in in in de grote zin van het woord, die bieden natuurlijk precies die mogelijkheid om te onderbreken, hè? Een dilemma onderbreekt, het vertraagt hè? Dus die juist dat en en en juist Dat is. In de In het geval van leerlingen, dus in zekere zin, dat zit door het zo introduceren van dat dilemma en het scherp krijgen van ja twee mogelijke keuzes.
Ondersteunen	
Reële situatie, Handelen	
Code	
Invloed bronnen	Als je dat verslag van Hilde Sherman leest, denk je jeetje, maar er mist vooral heel veel. [...] Ik moet eigenlijk meer weten van wat hij in de oorlog had gedaan. Vervolgens ja, maar dit is nog alleen maar zijn eigen verhaal, en hè, ik heb eigenlijk toch nog wel, ja, ik kan niet echt zeggen of het zo gebeurd is, want hè. Nou, dat zijn natuurlijk mooie onderdelen van van historisch redeneren.
Beginsituatie	
Eigen doelen les	Ja nee, dat is waar en en in die les zit ook wel. We hebben dat gemaakt ook met een soort. Nou ja, met een soort idee van hè? Rond met name de ethische dimensie van het geschiedenisonderwijs hebben we er heel erg in centraal willen stellen, dus dat hebben we eigenlijk taal willen geven.
Historisch redeneren	Als je dat verslag van Hilde Sherman leest, denk je jeetje, maar er mist vooral heel veel. [...] Ik moet eigenlijk meer weten van wat hij in de oorlog had gedaan. Vervolgens ja, maar dit is nog alleen maar zijn eigen verhaal, en hè, ik heb eigenlijk toch nog wel, ja, ik kan niet echt zeggen of het zo gebeurd is, want hè. Nou, dat zijn natuurlijk mooie onderdelen van van historisch redeneren.
	Nou, zoals je al ziet wat hier eigenlijk ontbreekt, zijn de bronnen vaardigheden, terwijl die wel steeds In de gesprekken naar voren komen, hè? Want wat is een sollicitatiebrief? Wat schrijf je dan? Hoe werkt dat? Ook die brief aan Eichman wordt eigenlijk voortdurend door docenten ook.
	Dus dat zit er eigenlijk voortdurend in in, ja, hoe kunnen we deze informatie nou duiden in relatie tot, ja, wie de wie de bron gemaakt heeft en waarvoor die gemaakt is. Maar daar hebben we dan even voor gekozen om dat bijvoorbeeld hier nu niet expliciet te benoemen, maar wat wat we heel erg hebben geprobeerd, en dat is ook iets waar Remi [co-auteur lesontwerp] langer op zit, is toch eens wat dieper gaan. We zien natuurlijk bij de geschiedenis eigenlijk altijd het handelen en de gebeurtenissen, de concrete dingen.

Contextualiseren	En van daaruit ook nadenken over. Ja, wat betekent dat nou voor een oordeel? En wat betekent het nou om een oordeel in 1947 te stellen? Wat we Natuurlijk helemaal niet kunnen, dus per definitie is deze opdracht faalt in at ultimo maar. En hoe zou, hoe verhoudt zich dat nou tot mijn positie nu hè? Die dat onderscheid en dat tijds onderscheid is, daar denk ik ook een hele belangrijke.
	Maar ik vind dat ook heel moeilijk, omdat ik dat dus ook niet. Ik ken niet de ik ken niet de die die die Commissie zelf, want Ik heb ook wel eens gedacht. Ja, het zou ook een geallieerde groep kunnen zijn, dus dat dat geen door Duitsers bemande. Het is 1947.
	[Siebe: Ja Jozef huppelepup, aangesteld In de adviescommissie met achtergrond dat en dat je dan als Jozef antwoord gaat geven, dus ik denk dat het juist die spanning waar we het nu ook heel de tijd over hebben, die die vragen ook denk, ik moet terug blijven stellen, zeg je dit als persoon nu of als iemand die Commissie en dan? Is juist dat het dus wie eigenlijk? Die Commissie is dat dat niet bekend is. Dat laat denk juist die ruimte.] Gerhard: Ja, dat vind ik wel mooi dat je dat zegt, ja, en tegelijkertijd maakt dat het ook heel lastig, want dat voelt dus als ja, maar want, dat is het historisch redeneren, hé. Ik kan dit niet goed. Als ik dit echt als hè? Vanuit een historisch perspectief zou aanvliegen, kan ik dit niet goed. Als als leerlingen tot die tot dat inzicht [presentisme] komen, dan zou ik als gelukkig mens naar huis gaan.
Praktisch	

Respondent 4

Code	Data toelichting	Inzicht/begrip	Verhelderend, onduidelijk, voorbeeld
Kwalificatie			
Socialisatie			
Subjectificatie	Ik vind dat subjectificatie een [...] individuele persoonsontwikkeling is in het onderwijs en dat het er om gaat dat je, dat er ruimte is voor de ontwikkeling van het individu en voor verantwoordelijkheid en eigenheid.		
Socialisatie/Subjectificatie			
Drieslag			
Algemene uitdaging voor subjectificatie	Alleen maar vragen oefenen en leren wat ik moet leren en de leerdoelen bespreken en daarbinnen subjectificatie vinden is, is wel een hele grote uitdaging. [...] Is het dan? Ja, ik denk dan best wel vaak als leerlingen dan aan mij kenbaar maken dat ze het dat het ze niks boeit, dan denk ik ook, ja, prima, jij zit in de bovenbouw. Ik heb mijn examen al gehaald, de classic, maar ik word er wel beoordeeld als docent, mijn baan hangt van hun presteren af. Dat is wel lastig als in ik word wel beoordeeld om ik daar niet op beoordeeld. Dus als ik teveel ruimte, teveel vrijheid toelaat.		
Subject/object	Veranderen, het is heel veranderlijk. Je kan als in, als je een haardroger hebt. Niemand gaat een discussie met je aan, dat. [...]		
Plannen			
Eigen doelen			
Plannen			
Doel van de toelichting			
Lengte			

Code	Data lesontwerp	
Kwalificatie		
Socialisatie		
Subjectificatie	Ruimte	Dat je bespreekt wat waarden zijn en waarom het bij geschiedenis belangrijk kan zijn om daarover na te denken. Dat vind ik dan subjectificatie, want een leerling mag ook vinden dat dat niet belangrijk is.

	Belemmering	
Onderbreken		
Vertragen		
Ondersteunen		
Reële situatie, Handelen		
Code		
Invloed bronnen		Deze waarde vindt hij belangrijk. Als het niet historisch correct is, dus ze worden gekaderd om in de tekst die ze lezen waarden te zoeken. Ze kunnen niet gaan zeggen: Hij vindt het belangrijk om aan tafel te zitten met zijn gezin. Dat staat er niet. Als je hem... dat weet je niet, dus het is historisch, het is wel geschiedenis als in je bent wel, je bent wel met bronnen bezig. Je moet wel historisch accuraat blijven, dus ik denk dat dat dan.
Beginsituatie		
Eigen doelen les		
Historisch redeneren		Deze waarde vindt hij belangrijk. Als het niet historisch correct is, dus ze worden gekaderd om in de tekst die ze lezen waarden te zoeken. Ze kunnen niet gaan zeggen: Hij vindt het belangrijk om aan tafel te zitten met zijn gezin. Dat staat er niet. Als je hem... dat weet je niet, dus het is historisch, het is wel geschiedenis als in je bent wel, je bent wel met bronnen bezig. Je moet wel historisch accuraat blijven, dus ik denk dat dat dan.
		Maar dat is dan, dan geef je extra informatie, want dan wil je ze eigenlijk weer sturen naar die kant van, ja, maar dat is ook maar mens. Dus dan ben je ze toch wel weer aan het sturen, dan ben je dan. Geef je bewust informatie Omdat je eigenlijk wil dat ze dit lezen en denken, ja, hè?
		Nou, nee, ik denk dat het niet het doel is. Ik denk. Dat dat garandeert eruit komt vol. Dus ik vraag me af wat het doel is en of het doel dan niet de of het de. Nou, ik denk dat het doel is om de leerlingen. Een ander perspectief te geven.
Contextualiseren		Het is gevaarlijk, want ik heb dat ook niet gedaan en dan krijg je wel echt. Je kan echt veel commentaar krijgen van leerlingen die het weigeren om zich in te leven in een en een en een Nazi.
		Dus ik, ik denk dat ik denk dat het heel mooi is als een open blik hebben, maar ik denk dat we ook niet moeten, inderdaad moeten vergeten dat heel veel leerlingen gewoon ontzettend

	zwart wit denken. [...] Ja, ik denk dat zij niet de de de mentale capaciteiten al hebben om dit aan om dit op over dit onderwerp Het grijze gebied in te stappen.
Praktisch	

Respondent 5

Code	Data toelichting	Eigen uitleg/inzicht	Verhelderend, onduidelijk, voorbeeld
Kwalificatie			
Socialisatie	Maar is onderdeel van wat op het eindexamen getoetst wordt. niet ook socialisatie? Alles zijn keuzes die we, die we maken qua wat je inhoud moet leren. Is wat wij, maar ja, niet wij, maar wat de overheid belangrijk vindt, zeg maar. Dat is ook socialisatie.	Eigen uitleg/inzicht	
Subjectificatie	Ja en Ik denk dat het dan nog iets verder gaat [...] dat je dan een verschil hebt tussen. Of ja, je hebt zeg Maar de leerling en die maakt allerlei keuzes en dat is allemaal gebonden aan wie die persoon is en context enzo en dat het gedeelte subjectificatie is dan dat de leerlingen zich bewust wordt van hoe het dan komt dat diegene bepaalde keuzes maakt en welke andere opties er zijn en hoe diegene tegenover de wereld staat in de zin van oké, dus ik kies dit heeft, dat is dat vanwege mezelf. Is dat vanwege de ander? Zoiets?	Eigen uitleg/inzicht	
	Ik weet dat dit heel ingewikkeld en abstract is, maar zou het je lukken om het toch simpeler op te schrijven? Je zegt hier 'aan laten spreken op zichzelf' en vervolgens 'geen sturing', dat verwacht mij.		Onduidelijk
	Sorry maar het blijft echt lastig te begrijpen! Ik snap wel wat je bedoelt met wat Biesta niet bedoelt, maar wat voor vrijheid hij dan wel bedoelt vind ik echt lastig		Onduidelijk
	Voorbeelden bij onderbreken, vertragen en ondersteunen		Voorbeelden
Socialisatie/S subjectificatie	Deze link snap ik totaal niet, wat heeft een groep te maken met of een individu iets vrijwillig doet of opgelegd krijgt		Onduidelijk
Drieslag			
Subject/object	Duidelijk voor mij, maar ik weet niet of iedere gs docent goed het verschil kent tussen subject en object in filo termen		
Plannen			
Eigen doelen			
Plannen			

Doel van de toelichting	Duidelijk en fijn zo even kort! Zou wel misschien afstappen van het 'goed onderwijs', waarom niet onderwijs waarin ruimte is voor subjectificatie? Ofzoiets. Goed is natuurlijk een mening in dit geval denk ik		
Lengte			

Code		Data lesontwerp
Kwalificatie		
Socialisatie		
Subjectificatie	Ruimte	Nou beïnvloedt dit mijn keuze, dus dan gaan ze en ik denk dat dat misschien een, en ik weet niet of dat een onderbreking of vertraging is, maar ze moeten gaan nadenken of dat invloed heeft voor de ja, voor het pad waar ze nu op zitten of het of de richting die ze nu aannemen. Ten opzichte van wat ze in de eerste ronde hadden gedaan.
	Belemmering	De waardekaart is dan wel weer gekaderd. (Char regaeert: Dat zou dan meer subjectificatie zijn, denk ik dan, wanneer je ze een lijstje geeft met die tussen deze kiezen, want dan is het is het nog steeds vrij, want ze mogen kiezen, Maar het is wel gekaderd bijvoorbeeld.)
Onderbreken		Ja, ik zou juist een onderbreking zeggen, maar ik, ik zou dat zeggen, omdat ik denk dat je onderbroken wordt op de op de richting waar je zit om te gaan reflecteren op wat je dan als nieuwe informatie hebt en dat je dan misschien wel weer een nieuwe richting kan kiezen.
Vertragen		Ja, ik zie met vertraging dus letterlijk de vorm, als je dat echt wil, dat leerlingen doen dat je zegt ga nu maar gewoon goed nadenken. We gaan nu 5 minuten nadenken over dit en schrijf zo, weet je wel, ga 5 minuten schrijven over verschillende mogelijkheden.
Ondersteunen		

Reële situatie, Handelen	
Code	
Invloed bronnen	Ik weet niet, ik verwacht dat misschien sommige leerlingen, Als je dan vanuit de adviescommissie zo leest van: Ik heb alleen maar mijn plicht vervuld en ik zal mijn volledige persoonlijkheid in dienst stellen van de zaak. Dat ze dan wel de link leggen van, hé oh, misschien zou ik hier ook kunnen antwoorden van: Hij heeft gehandeld binnen de context van wat van hem verwacht werd. Ik denk dat dat later verdwijnt.
	Maar ik denk dat ze daarvoor nog een bron nodig hebben die wat positiever over hem is. Die ze laat zien dat hij een mens is, zeg maar, die ook maar gewoon zijn werk deed.
Beginsituatie	
Eigen doelen les	
Historisch redeneren	
Contextualiseren/inleven	Kijk, bij de derde stap ga ik echt in de huid van van Paul [Salitter] kruipen dus bij de derde vraag, dan staat er: wat vindt Paul Salitter belangrijk. Dus moet ik in zijn huid. Dus dan kan ik niet meer. Voor mijn gevoel gaan nadenken over wat ik zelf belangrijk vind. Maar ik denk dat bij 4 staat: In hoeverre beïnvloedt deze nieuwe informatie de beslissing van de adviescommissie? Dat ben jij, dus dat beïnvloedt jouw beslissing.
	Ik weet niet, ik verwacht dat misschien sommige leerlingen, als je dan vanuit de adviescommissie zo leest van: Ik heb alleen maar mijn plicht vervuld en ik zal mijn volledige persoonlijkheid in dienst stellen van de zaak. Dat ze dan wel de link leggen van, hé oh, misschien zou ik hier ook kunnen antwoorden van: Hij heeft gehandeld binnen de context van wat van hem verwacht werd. Ik denk dat dat later verdwijnt.
Praktisch	

Respondent 6

Code	Data toelichting	Verhelderend , onduidelijk, voorbeeld
Kwalificatie		
Socialisatie	Kritisch denken als voorbeeld bij socialisatie is onduidelijk	Onduidelijk
Subjectificatie		
Socialisatie/S ubjectificatie	nou wat ik bij zulke subjectificatie voornamelijk denk, is dat het gaat om het creëren van identiteit bij de persoon en voornamelijk dat dat creëren door die persoon zelf gebeurt en dat jij daar dan als docent zijnde de middelen voor aanreikt om tot een bepaalde identiteit te kunnen komen en hoe die identiteit er dan uitziet. Dat kan een docent niet bepalen. Dat is aan die persoon zelf, maar je kan wel openingen creëren tijdens je les om dat te laten gebeuren en ik denk dat dat ook dan het doel is van het onderwijs dat je daar zoveel mogelijk momenten voor pakt. Alleen hoe die momenten er dan uitzien, Dat is dan aan de docent zelf om dat te bepalen. En dat is natuurlijk ook per vak is dat anders. Hoe dat eruit komt te zien. Maar het gaat er voornamelijk om bij subjectificatie, denk ik, dat je dan mogelijkheden creëert, zodat een leerling zichzelf kan ontdekken wie hij of zij dan is In de wereld ook. [...] Het doel is om om ruimte te geven om een identiteit te vormen.	
	Voorbeelden van onderbreken, vertragen en ondersteunen zouden mij helpen	Voorbeelden
Drieslag		
Subject/object	Je zet het woord subject tegenover het woord object, maar je legt niet uit wat object betekent. Dat maakt het niet verhelderend.	Onduidelijk
Plannen		
Eigen doelen		
Plannen		
Doel van de toelichting		
Lengte		

Bart lesontwerp

Code	Data lesontwerp
Kwalificatie	

Socialisatie		
Subjectificatie	Ruimte	Wel kijk, bijvoorbeeld bij ronde twee moet je in de tekst drie delen highlighten die je kenmerkend vindt. Maar dat is dus wel subjectificatie, want de leerlingen mogen dus zelf bepalen wat zij kenmerkend vinden. Dat is top, want veel vrijheid om te bepalen welke dingen ze kenmerkend vinden. [...] dus ik denk dat daar juist veel keuzemogelijkheden zijn voor leerlingen om bepaalde dingen eruit te pikken die voor hun, die voor hun identiteit kenmerkend zijn en dat dat per persoon per leerling gaat verschillen.
	Belemmering	
Onderbreken		Ja de opdracht zelf is ondersteunend, want het helpt leerlingen om een om middels een onderbreking.
Vertragen		Dat is lastig. Ik zou het dus niet zo goed weten hoe een vertraging er dan uit moeten komen te zien.
Ondersteunen		Ja de opdracht zelf is ondersteunend, want het helpt leerlingen om een om middels een onderbreking.
Reële situatie, Handelen		
Code		
Invloed bronnen		Ik merk dat die, ik denk dat die leerlingen nog, misschien een bron nodig hebben waarin bijvoorbeeld staat dat dat gewone mensen ook vooral nog een baan hadden in Duitsland.
Beginsituatie		
Eigen doelen les		
Historisch redeneren		
Contextualiseren/inleven		Ik denk dat het wel in het inderdaad heel erg helpt om om de leerlingen heel erg duidelijk te maken dat het, dat je een advies moet uitbrengen, dus dat je volledig neutraal daarin moet gaan en dat je daarna pas kan inleven en oordelen.
Praktisch		

Code	Data toelichting	Eigen uitleg/inzicht	Verhelderend , onduidelijk, voorbeeld
Kwalificatie	Je lijkt te gaan voor een uitleg voor docenten geschiedenis die toegankelijker is dan het werk van Biesta zelf. Mooi. Dan helpt het volgens mij niet dat je hier gaat voor kritisch denken, dat is een complex voorbeeld.		Voorbeelden onduidelijk
Socialisatie			
Subjectificatie	Het creëren van een situatie waarin leerlingen voor een normatief vraagstuk komen te staan. [...] Het moment waarin een leerling een keuze maakt, goed of rechtvaardig, die mogelijke consequenties heeft voor de leerling zelf en voor anderen om de leerling heen of veel verder. En dus gevolgen heeft voor de toekomst.	Eigen uitleg	
	Visualisatie		verhelderend
	Hiermee maak je kwalificatie of socialisatie iets heel beladen. Het is volgens mij niet negatief. Daarbij is het niet nodig om zo ver weg in tijd of ruimte te gaan. Vandaag in veel klassen in Nederland worden normen of doelen strak gehanteerd.		Voorbeelden
Socialisatie/S subjectificatie			
Drieslag			
Subject/object			
Plannen			
Ruimte voor subjectificatie in het algemeen	Er is al heel veel subjectificatie in het Nederlands onderwijs, zowel door docenten als door leerlingen. En, ik denk dat heel veel leerlingen subject zijn. Gelukkig. Maar dat kan wel, dat kan nog wel gestimuleerd worden. Dat kan nog wel een grotere plek krijgen in het onderwijs. In plaats van dat we dat aan leerlingen zelf te laten.		
Eigen doelen	Voor mezelf sprekend en nu ga ik dan toch afwijken, misschien van Biesta denk ik dat we het meer moeten stimuleren. Dat we het er dikker op moeten leggen. Ga je je pet af doen? Dat die machtsverhoudingen zo groot zijn dat er eigenlijk geen ruimte is om een normatieve keuze te maken. En op het moment dat die machtsverhoudingen op een of andere manier een klein beetje wegvallen of dat de leerlingen in een machtige positie worden gezet om een keuze te maken. Het liefst een reële keuze. Dan zou ik zeggen, nou, dat zijn echt goede voorbeelden van subjectificatie.		
Plannen			
Doel van de toelichting			

Lengte			
--------	--	--	--

Respondent 7

Code		Data lesontwerp
Kwalificatie		Omdat het nou, je had het over de kenmerken en aspecten die zijn ergens genoemd. Ik denk dat het super veel inzicht geeft in die kenmerkende aspecten. Ik geef het denk dat het super veel inzicht geeft in dat in die tijd zeker net na de Tweede Wereldoorlog waarin waarin het dus dit soort vraagstukken gewoon vorlagen.
Socialisatie		Hoe fantastisch is het als leerlingen zich inleven in een ander persoon? En, dat is Misschien wel heel erg socialiserend, maar wel het doel dat ik heel erg nastreef, dat leerlingen in staat zijn om zich in te leven in een ander. Dat is dan niet subjectiverend, maar zie ik wel als goed onderwijs.
Subjectificatie	Ruimte	Nou allereerst wel, want je zet leerlingen in een positie waarin ze een keuze moeten maken en dan morele keuzes moeten maken, omdat ze niet iemand gaan beoordelen op kwalificatie als politiecommandant of misschien ook, maar ook dat iemand gaat beoordelen op. en, dat zou ik ook wel subjectiveren noemen subjectiverend noemen. Dus het uitgangspunt vind ik vind ik fantastisch.
		Ik vind het wel interessante dat hier nog wordt gevraagd, welke waarden krijgen de nadruk bij de verschillende keuzes? [...]Waarvoor ze gaan nadenken over, oh, moet ik dan een andere keuze maken in de praktijk of moet ik mijn waarde dan gaan aanpassen?
	Belemmering	Ja en ik vond zwaarte van de van de bronnen alleen wel, anders voelt het niet als een hele overtuigende sollicitatiebrief. Ik dacht niet, oh ja, nu ga je moreel echt anders kijken naar, naar deze persoon, ook, omdat ik allerlei hoofdinspecteurs en en en en officieren van de politie [referenties van Salliter in zijn sollicitatie brief] niet ken en en ook zou wantrouwen.
Onderbreken		
Vertragen		
Ondersteunen		
Reële situatie, Handelen		
Formulering lesdoelen		Maar ik kan me voorstellen dat de doelen die ik kwalificerend van socialiserende hier beschreven zijn in een hele andere samenleving niet als kwalificerend of socialiserende genoemd zouden worden In in landen met veel meer machtsafstand zitten nou ja, docenten in dit geval misschien helemaal niet te wachten

	op een kritische vergelijking maken tussen waarden. [...] Ik denk dat dit heel veel zegt over de Nederlandse context dat die hier als kwalificatie en socialisatie wordt genoemd.
	Nou onderliggende waarde beoordelen vanuit een kritische vergelijking tussen de waarde van het historische actor en de eigen waarde zou je al heel subjectiverend kunnen noemen. Omdat er een beetje expliciet benoemd of sorry bevroegd bij leerlingen, wat zijn dan jouw eigen waarden? Ik denk dat er nog een handelingsperspectief aan zit. [...] Het beoordelen van ethische vragen. En dus wordt er al in ieder geval een subject verondersteld aangesproken. Maar het handelen zit er nog niet in. Maar dat vind ik, beide vind ik onderdeel van subjectificatie.
	Ik denk dat de expliciteren van doelen altijd wel leerresultaat versterkt.
	Als je mij vraagt het indelen van deze doelen in die domeinen van Biesta voor docenten heel erg waardevol is, omdat een soort bewustzijn creëert.
Code	
Invloed bronnen	Dan had ik het dus niet per se het idee dat het een gelijke morele keuze was. Ik denk dat we leerlingen sturen richting niet aannemen. En dan is de vraag of het nog subjectificatie is.
	Nou ja, iets meer zwaarte aan de andere kant geeft iets meer handvatten geeft aan de leerling om ook een andere keuze te maken en en iets meer gelijkwaardigheid tussen de twee keuzes te creëren. Waardoor het echt een keuze is en het echt aan de leerling zelf wordt gelaten.
	Voor leerlingen toch wel wordt ervaren als ik moet kiezen voor het veroordelen van deze acties. [...] Ik kan me voorstellen dat het voor leerlingen toch wel wordt ervaren als: ik moet kiezen voor het veroordelen van deze acties. En daarom is misschien de historische context van deze keuze ook wel te beladen.
Beginsituatie	
Eigen doelen les	
Historisch redeneren	
Contextualiseren/inleven	Hoe fantastisch is het als leerlingen zich inleven in een ander persoon? En, dat is misschien wel heel erg socialiserend, maar wel het doel dat ik heel erg nastreef, dat leerlingen in staat zijn om zich in te leven in een ander. Dat is dan niet subjectiverend, maar zie ik wel als goed onderwijs.
	Voor leerlingen toch wel wordt ervaren als ik moet kiezen voor het veroordelen van deze acties. [...] Ik kan me voorstellen dat het voor leerlingen toch wel wordt ervaren als: ik moet kiezen voor het veroordelen van deze acties. En daarom is misschien de historische context van deze keuze ook wel te beladen.

Praktisch	

Bijlage 11: Data gestructureerd per thema en respondent

Respondent	Drieslag	Onduidelijk, verhelderend
1 (docent)	[...] om tot een bepaalde relatie tot een onderwerp te komen, moet je het beheersen. Dus als dan dat als, als je dan een beheersingsniveau als kwalificeren zou omschrijven. Dan moet je dat wel kunnen. Je kan bepaalde dingen met een vijfde klas wel die je met een onderbouw niet kan. En dat heeft natuurlijk te maken met de mate waarin een leerling daar gekwalificeerd voor is om dat te kunnen snappen om te kunnen begrijpen om, de vocabulaire kennis al te hebben om... Nou ja, noem allemaal maar op. Dus inderdaad dan, dan zijn ze [kwalificatie, socialisatie en subjectificatie] , dan gaan ze hand in hand, ja.	
	Ja, en je hebt bij geschiedenis hebben we wel dat we weet je de leert, of wat is het? De Cito doelen zijn dus historische kennis. En, en standplaatsgebondenheid en dat zijn allemaal dingen waarbij subjectificatie natuurlijk eigenlijk een rol speelt, want je moet je kunnen inleven in de ander en niet alleen kunnen inleven in de ander, maar ook in hoe de ander zich toen verhiel in relatie tot dingen om hem of haar heen toen, dus daar speelt het op zich wel mee, dus snapt Jantje wat Klaasje In de 14e eeuw overkwam, maar, ik vind, als je echt in die materie gaat, gaat het nog zoveel verder dan alleen maar dat.	
2 (docent)	Dat dat, ik denk dat we het dan wel over hetzelfde hebben, namelijk wat ik helemaal in het begin zei. Kwalificatie, krijg jij de kennis en vaardigheden om verder een houding te kunnen vormen ten opzichte van culturele, politieke en sociale structuren. En als je met subjectificatie bent, dan ben je daar heel even uit en dan kijk je gewoon meer met een helikopter view dus op het geheel. En dan denk ik zo van, oké, ik sta hier. Dit is mijn houding ten opzichte van dat alles en. Waar sta ik dan? Wat is dan de ik in dat geheel? Dus. Dat is het, dus je hebt een houding en dan wordt je dan zoom je iets meer verder uit, dus het het het los halen van jezelf ten opzichte van de culturele, sociale en economische structuren en omstandigheden die je al kent.	
3 (vakdidacticus)		
4 (docent)		

5 (docent)	Maar is onderdeel van wat op het eindexamen getoetst wordt. niet ook socialisatie? Alles zijn keuzes die we, die we maken qua wat je inhoud moet leren. Is wat wij, maar ja, niet wij, maar wat de overheid belangrijk vindt, zeg maar. Dat is ook socialisatie.	
6 (docent)		
7 (vakdidacticus en Biesta expert)		

Respondent	Uitleg subjectificatie
1 (docent)	En wat ik een beetje heb begrepen is, hoe verhoud ik me tot de ander? En wat ik soms ingewikkeld vind dat het hier gaat over vrijheid . Terwijl in mijn beleving gaat het dus eigenlijk uit van niet zoveel vrijheid, omdat het beperkt wordt door de ander of de wereld om je heen , omdat je dus rekening moet houden met hè, je had die vraag, is dit, wat ik wenselijk vind voor mezelf en voor de wereld dus dat, dat je dus eigenlijk, er zit er zit een beperking aan. Dus dat daar, het is een beetje filosofisch, maar het is ook best wel filosofische materie, maar daar krijg ik een beetje, dat het een beetje botst in mijn hoofd.
	Ja, want daar ging het eigenlijk over dat onderbreken. Dat vond ik wel mooi, want je onderbreekt eigenlijk wie iemand is . Euh, zo van alles wat je hebt gedacht, of zo moet je nu even laten. En dan gaan we nu kijken wat er dan gebeurt en daarna hè? Dus vertragen en dan hoe verhoud jij je daartoe of zo, zeg ik het dan goed? Een beetje weet ik niet?
2 (docent)	[...] bij subjectificatie gaat het er dan over, oke, als ik die houding dan heb: Wie ben ik dan? En hoe sta ik dan dus in de wereld? Dus bewustwording van het, van de eigen set aan houdingen die jij hebt binnen de binnen jouw leefwereld en binnen de wereld als grotere geheel.
3 (vakdidacticus)	[...] subjectificatie gaat eigenlijk over de momenten waarop je je als mens afvraagt van goh, wat vind ik hiervan? En wat betekent dit voor mij hè? Dus een soort soort ja iets wat je raakt uit de buitenwereld en wat je vragen doet stellen over ja over je eigen positie en ja, misschien je morele positie, maar ook je, nou gewoon alweer je identiteit hè, dus het is eigenlijk als je misschien een soort ook een beetje een soort deconstruerende activiteit die dan plaatsvindt.
4 (docent)	Ik vind dat subjectificatie individuele persoonsontwikkeling is in het onderwijs en dat het er om gaat dat je, dat er ruimte is voor de ontwikkeling van het individu en voor verantwoordelijkheid en eigenheid .
5 (docent)	Ja en ik denk dat het dan nog iets verder gaat [...] dat je dan een verschil hebt tussen, of ja, je hebt zeg maar de leerling en die maakt allerlei keuzes en dat is allemaal gebonden aan wie die persoon is en context enzo en dat het gedeelte subjectificatie is dan dat de leerlingen zich bewust wordt van hoe het dan komt dat diegene bepaalde keuzes maakt en welke andere opties er zijn en hoe diegene tegenover de wereld staat in de zin van oké, dus ik kies dit heeft, dat is dat vanwege mezelf. Is dat vanwege de ander? Zo iets?
6 (docent)	Nou wat ik bij zulke subjectificatie voor namelijk denk, is dat het gaat om het creëren van identiteit bij de persoon en voornamelijk dat dat creëren door die persoon zelf gebeurt en dat jij daar dan als docent zijnde de middelen voor aanreikt om tot een bepaalde identiteit te kunnen komen. En hoe die identiteit er dan uitziet, dat kan een docent niet bepalen. Dat is aan die persoon zelf, maar je kan wel openingen creëren tijdens je les om dat te laten gebeuren en ik denk dat dat ook dan het doel is van het onderwijs dat je daar zoveel mogelijk momenten voor pakt. Alleen hoe die momenten er dan uitzien, dat is dan aan de docent zelf om dat te bepalen. En dat is natuurlijk ook, per vak is dat anders hoe dat eruit komt te zien, Maar het gaat er voornamelijk om bij subjectificatie, denk ik, dat je dan

	mogelijkheden creëert, zodat een leerling zichzelf kan ontdekken wie hij of zij dan is in de wereld ook.
7 (vakdidacticus en Biesta expert)	Het creëren van een situatie waarin leerlingen voor een normatief vraagstuk komen te staan. [...] Het moment waarin een leerling een keuze maakt, goed of rechtvaardig, die mogelijke consequenties heeft voor de leerling zelf en voor anderen om de leerling heen of veel verder. En dus gevolgen heeft voor de toekomst .

Respondent	De plaats van subjectificatie in het Nederlandse onderwijs in het algemeen
1 (docent)	In de toetsystemen, zoals wij het hanteren binnen het vak geschiedenis, onze school gericht op de examendoeleinden van het cito, valt dat eigenlijk amper te toetsen en daar merk ik dat sommige lessen, dus als het gaat over grote onderwerpen als mensenrechten of genocide, of weet je dit soort hele emotioneel beladen-achtige onderwerpen, dat ik, dat ik dus ook niet per se een leerdoel stel.
2 (docent)	
3 (vakdidacticus)	
4 (docent)	Alleen maar vragen oefenen en leren wat ik moet leren en de leerdoelen bespreken en daarbinnen subjectificatie vinden is, is wel een hele een hele grote uitdaging. [...] Is het dan? Ja, ik denk dan best wel vaak als leerlingen dan aan mij kenbaar maken dat ze het dat het ze niks boeit, dan denk ik ook, ja, prima, jij zit in de bovenbouw. Ik heb mijn examen al gehaald, de classic, maar ik word er wel beoordeeld als docent, mijn baan hangt van hun presteren af. Dat is wel lastig als in ik word wel beoordeeld om ik daar niet op beoordeeld. Dus als ik teveel ruimte, teveel vrijheid toelaat.
5 (docent)	
6 (docent)	
7 (vakdidacticus en Biesta expert)	Er is al heel veel subjectificatie in het Nederlands onderwijs, zowel door docenten als door leerlingen. En, ik denk dat heel veel leerlingen subject zijn. Gelukkig. Maar dat kan wel, dat kan nog wel gestimuleerd worden. Dat kan nog wel een grotere plek krijgen in het onderwijs. In plaats van dat we dat aan leerlingen zelf te laten.

Respondent	Bronnen
1 (docent)	
2 (docent)	
3 (vakdidacticus)	Als je dat verslag van Hilde Sherman leest, denk je jeetje, maar er mist vooral heel veel. [...] Ik moet eigenlijk meer weten van wat hij in de oorlog had gedaan. Vervolgens ja, maar dit is nog alleen maar zijn eigen verhaal, en hè, ik heb eigenlijk

	toch nog wel, ja, ik kan niet echt zeggen of het zo gebeurd is, want hè. Nou, dat zijn natuurlijk mooie onderdelen van van historisch redeneren.
4 (docent)	Deze waarde vindt hij belangrijk. Als het niet historisch correct is, dus ze worden gekaderd om in de tekst die ze lezen waarden te zoeken. Ze kunnen niet gaan zeggen: Hij vindt het belangrijk om aan tafel te zitten met zijn gezin. Dat staat er niet. Als je hem... dat weet je niet, dus het is historisch, het is wel geschiedenis als in je bent wel, je bent wel met bronnen bezig. Je moet wel historisch accuraat blijven, dus Ik denk dat dat dan.
5 (docent)	Ik weet niet, ik verwacht dat misschien sommige leerlingen, Als je dan vanuit de adviescommissie zo leest van: Ik heb alleen maar mijn plicht vervuld en ik zal mijn volledige persoonlijkheid in dienst stellen van de zaak. Dat ze dan wel de link leggen van, hén oh, Misschien zou ik hier ook kunnen antwoorden van: Hij heeft gehandeld binnen de context van wat van hem verwacht werd. Ik denk dat dat later verdwijnt.
6 (docent)	Ik merk dat die, ik denk dat die leerlingen nog, misschien een bron nodig hebben waarin bijvoorbeeld staat dat dat gewone mensen ook vooral nog een baan hadden in Duitsland.
7 (vakdidacticus en Biesta expert)	Dan had ik het dus niet per se het idee dat het een gelijke morele keuze was. Ik denk dat we leerlingen sturen richting niet aannemen. En dan is de vraag of het nog subjectificatie is.
	Nou ja, iets meer zwaarte aan de andere kant geeft iets meer handvatten geeft aan de leerling om ook een andere keuze te maken en en iets meer gelijkwaardigheid tussen de twee keuzes te creëren. Waardoor het echt een keuze is en het echt aan de leerling zelf wordt gelaten.
	Voor leerlingen toch wel wordt ervaren als ik moet kiezen voor het veroordelen van deze acties. [...] Ik kan me voorstellen dat het voor leerlingen toch wel wordt ervaren als: ik moet kiezen voor het veroordelen van deze acties. En daarom is misschien de historische context van deze keuze ook wel te beladen.

Respondent	Contextualiseren
1 (docent)	
2 (docent)	
3 (vakdidacticus)	En van daaruit ook nadenken over. Ja, wat betekent dat nou voor een oordeel? En wat betekent het nou om een oordeel in 1947 te stellen? Wat we Natuurlijk helemaal niet kunnen, dus per definitie is deze opdracht faalt in at ultimo maar. En hoe zou, hoe verhoudt zich dat nou tot mijn positie nu hè? Die dat onderscheid en dat tijds onderscheid is, daar denk ik ook een hele belangrijke.
	Maar ik vind dat ook heel moeilijk, omdat ik dat dus ook niet. Ik ken niet de ik ken niet de die die die Commissie zelf, want Ik heb ook wel eens gedacht. Ja, het zou ook een geallieerde groep kunnen zijn, dus dat dat geen door Duitsers bemande. Het is 1947.

4 (docent)	Het is gevaarlijk, want Ik heb dat ook niet gedaan en dan krijg je wel echt. Je kan echt veel commentaar krijgen van leerlingen die het weigeren om zich in te leven in een en een en een Nazi.
	Dus ik, ik denk dat ik denk dat het heel mooi is als een open blik hebben, maar ik denk dat we ook niet moeten, inderdaad moeten vergeten dat heel veel leerlingen gewoon ontzettend zwart wit denken. [...] Ja, ik denk dat zij niet de de de mentale capaciteiten al hebben om dit aan om dit op over dit onderwerp Het grijze gebied in te stappen.
5 (docent)	Kijk, bij de derde stap ga ik echt in de huid van van Paul [Salitter] kruipen dus bij de derde vraag, dan staat er: wat vindt Paul Salitter belangrijk. Dus moet ik in zijn huid. Dus dan kan ik niet meer. Voor mijn gevoel gaan nadenken over wat ik zelf belangrijk vind. Maar ik denk dat bij 4 staat: In hoeverre beïnvloedt deze nieuwe informatie de beslissing van de adviescommissie? Dat ben jij, dus dat beïnvloedt jouw beslissing.
	Ik weet niet, ik verwacht dat Misschien sommige leerlingen, als je dan vanuit de adviescommissie zo leest van: Ik heb alleen maar mijn plicht vervuld en ik zal mijn volledige persoonlijkheid in dienst stellen van de zaak. Dat ze dan wel de link leggen van, hén oh, Misschien zou ik hier ook kunnen antwoorden van: Hij heeft gehandeld binnen de context van wat van hem verwacht werd. Ik denk dat dat later verdwijnt.
6 (docent)	Ik denk dat het wel in het inderdaad heel erg helpt om om de leerlingen heel erg duidelijk te maken dat het, dat je een advies moet uitbrengen, dus dat je volledig neutraal daarin moet gaan en dat je daarna pas kan inleven en oordelen.
7 (vakdidacticus en Biesta expert)	Hoe fantastisch is het als leerlingen zich inleven in een ander persoon? En, dat is misschien wel heel erg socialiserend, maar wel het doel dat ik heel erg nastreef, dat leerlingen in staat zijn om zich in te leven in een ander. Dat is dan niet subjectiverend, maar zie ik wel als goed onderwijs.
	Voor leerlingen toch wel wordt ervaren als ik moet kiezen voor het veroordelen van deze acties. [...] Ik kan me voorstellen dat het voor leerlingen toch wel wordt ervaren als: ik moet kiezen voor het veroordelen van deze acties. En daarom is misschien de historische context van deze keuze ook wel te beladen.

Respondent	Belemmert subjectificatie
1 (docent)	Ik weet nog wel dat, je mocht nooit je politieke voorkeur geven of zo. Dat doe ik ook niet, maar ik kan af en toe wel laten merken dat ik iets vind. Ja, waardoor je misschien weinig ruimte overlaat om leerlingen zelf te laten bedenken wat zij eigenlijk vinden .
2 (docent)	Ze haten begrijpend lezen . Dus highlight 3 delen uit de tekst die je kenmerkend vindt voor dit verslag. [...] Begrijpend lezen is alles behalve vrij. Dus als ze eenmaal in de begrijpend lezen modus gaan wat ze bij Nederlands heel veel doen, dan zijn ze niet echt mee. Dan denken ze: er is een juist antwoord. En als je zegt highlight 3 delen uit de tekst die ik kenmerkend vind voor dit verslag, dan denken ze meteen, oké, er is een juist antwoord . [...]
3 (vakdidacticus)	

4 (docent)	Dus ik, ik denk dat ik denk dat het heel mooi is als een open blik hebben, maar ik denk dat we ook niet moeten, inderdaad moeten vergeten dat heel veel leerlingen gewoon ontzettend zwart wit denken . [...] Ja, ik denk dat zij niet de de de mentale capaciteiten al hebben om dit aan om dit op over dit onderwerp het grijze gebied in te stappen.
5 (docent)	De waardekaart is dan wel weer gekaderd .
6 (docent)	
7 (vakdidacticus en Biesta expert)	Ja en ik vond zwaarte van de van de bronnen alleen wel, anders voelt het niet als een hele overtuigende sollicitatiebrief. Ik dacht niet, oh ja, nu ga je moreel echt anders kijken naar, naar deze persoon , ook, omdat ik allerlei hoofdinspecteurs en en en en officieren van de politie [referenties van Salliter in zijn sollicitatie brief] niet ken en en ook zou wantrouwen.

Respondent	Ruimte voor subjectificatie
1 (docent)	
2 (docent)	Ja bij (1)c, welke waarden liggen onder de verschillende argumenten? Dan zou je dus voor jezelf ook na gaan denken, welke waarde vind ik belangrijk? Ik denk dat we het reflecteren op dat oordeel is hoofdzakelijk subjectificatie. En dan zou je kunnen reflecteren van, maar oke, jullie hebben dat als groepje uitgekozen, maar hoe sta je daar zelf in? Dat is een onderbreking in principe.
	Highlight 3 delen van de tekst die jou aanspreken. Dat is leuker. Als je: highlight 3 delen uit de tekst die die die voor jou of die dit die bij jou het meeste emotie oproepen of iets dergelijks en dan daarna is de vraag, welke feiten vertellen die stukken je over de persoon Salliter. Want dan zijn ze ook al bewust bezig met oke het het sprong voor mij het meeste eruit, en wat zegt dat dan over hem?
3 (vakdidacticus)	Dat highlighten is een belangrijke activiteit of gewoon kijken en daar mogen ze zijn ze ook vrij in, hè? Dat vind ik dus ook een hele fijne. [...] Ja ja ja, het is interessant dat ik ik schreef bij jouw tekst van hé dilemma's in in in in de grote zin van het woord, die bieden natuurlijk precies die mogelijkheid om te onderbreken, hè? Een dilemma onderbreekt, het vertraagt hè? Dus die juist dat en en en juist Dat is. In de In het geval van leerlingen, dus in zekere zin, dat zit door het zo introduceren van dat dilemma en het scherp krijgen van ja twee mogelijke keuzes .
4 (docent)	Dat je bespreekt wat waarden zijn en waarom het bij geschiedenis belangrijk kan zijn om daarover na te denken. Dat vind ik dan subjectificatie, want een leerling mag ook vinden dat dat niet belangrijk is .
5 (docent)	Nou "beïnvloedt dit mijn keuze" , dus dan gaan ze en ik denk dat dat misschien een, en ik weet niet of dat een onderbreking of vertraging is, maar ze moeten gaan nadenken of dat [het bronmateriaal dat in verschillende stappen wordt aangereikt] invloed heeft voor de ja, voor het pad waar ze nu op zitten of het of de richting die ze nu aannemen ten opzichte van wat ze in de eerste ronde hadden gedaan.
6 (docent)	Wel kijk, bijvoorbeeld bij ronde twee moet je in de tekst drie delen highlighten die je kenmerkend vindt. Maar dat is dus wel subjectificatie, want de leerlingen mogen dus zelf bepalen wat zij kenmerkend vinden. Dat is top, want veel vrijheid om te bepalen welke dingen ze kenmerkend vinden . [...] dus ik denk dat daar juist veel keuzemogelijkheden zijn voor leerlingen om bepaalde dingen eruit te pikken die

	voor hun, die voor hun identiteit kenmerkend zijn en dat dat per persoon per leerling gaat verschillen.
7 (vakdidacticus en Biesta expert)	Nou allereerst wel, want je zet leerlingen in een positie waarin ze een keuze moeten maken en dan morele keuzes moeten maken, omdat ze niet iemand gaan beoordelen op kwalificatie als politiecommandant of misschien ook, maar ook dat iemand gaat beoordelen op. en, dat zou ik ook wel subjectiveren noemen subjectiverend noemen. Dus het uitgangspunt vind ik vind ik fantastisch.
	Ik vind het wel interessante dat hier nog wordt gevraagd, welke waarden krijgen de nadruk bij de verschillende keuzes? [...]Waardoor ze gaan nadenken over, oh, moet ik dan een andere keuze maken in de praktijk of moet ik mijn waarde dan gaan aanpassen?