DEMOCRATIE LEREN DOOR FILOSOFEREN

denken, dialoog en verschil in de basisschool

rob bartels

DEMOCRATIE LEREN DOOR FILOSOFEREN

denken, dialoog en verschil in de basisschool

PHILOSOPHY FOR DEMOCRACY

thinking, dialogue and diversity in primary education

with a Summary in English

proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor aan de Universiteit voor Humanistiek te Utrecht op gezag van de Rector, prof. dr. Gerty Lensvelt - Mulders ingevolge het besluit van het College voor Promoties in het openbaar te verdedigen op woensdag17 april 2013 ’s morgens om 10:30 uur

door
Robertus Gerardus Bartels, geboren op 1 september 1953 te Amsterdam

promotor:	prof. dr. Wiel Veugelers (Universiteit voor Humanistiek)
co-promotor:	dr. Jeroen Onstenk (Hogeschool Inholland)
beoordelingscommissie:	prof. dr. Jan van den Akker (Universiteit Twente, directeur SLO) prof. dr. Harry Kunneman (Universiteit voor Humanistiek) dr. Yvonne Leeman (Universiteit voor Humanistiek) prof. dr. Freddy Mortier (Universiteit Gent) prof. dr. Micha de Winter (Universiteit Utrecht)

inhoudsopgave

1. inleiding 9
1.1 democratie leren door filosoferen? 9
1.2 vraagstelling en onderzoeksopzet 13
1.3 leeswijzer 14
1.4 kinderfilosofie en filosoferen met kinderen 16
1.5 de onderzoeker 16

2. filosoferen, democratie en de school 19
begripsbepaling
2.1 filosoferen met kinderen: een wereldfenomeen 19
2.2 democratie en de burger 37
2.3 democratie in de school 43
2.4 democratie leren door filosoferen: denken, dialoog en verschil 47

3. curriculumonderzoek filosoferen met kinderen 51
onderzoeksontwerp
3.1 curriculumniveaus als onderzoeksmodel 51
3.2 vier onderzoeksscholen 54
3.3 niveau 1 het ideële curriculum 55
3.4 niveau 2 het formele curriculum 56
3.5 niveau 3 het geïnterpreteerde curriculum 56
3.6 niveau 4 het geoperationaliseerde curriculum 59
3.7 niveau 5 het ervaren curriculum 66
3.8 niveau 6 het geëffectueerde curriculum 68
3.9 overzicht onderzoeksontwerp 71

4. samen nadenken 75
het ideële curriculum
4.1 filosoferen met kinderen 75
4.2 de democratie van het verschil 81
4.3 samenvatting 82
4.4 over denken, dialoog en verschil na niveau 1 83

5. filosoferen doe je zo 85
het formele curriculum
5.1 filosoferen doe je zo, de leidraad 85
5.2 filosoferen doe je zo, de thema's 90
5.3 samenvatting 96
5.4 over denken, dialoog en verschil na niveau 2 98

6. de scholen en de leraren 99
het geïnterpreteerde curriculum
6.1 vier scholen, vier redenen 99
6.2 de leraren 102
6.3 de praktijk 117
6.4 samenvatting 120
6.5 over denken, dialoog en diversiteit na niveau 3 121

7. filosoferen in de kring 125
het geoperationaliseerde curriculum
7.1 zestien kringen 125
7.2 de leraren in actie 129
7.3 de kinderen in actie 137
7.4 kinderen en leraren in interactie 145
7.5 samenvatting 164
7.6 over denken, dialoog en verschil na niveau 4 168

8. na de kring 171
het ervaren curriculum
8.1 waarover ging het gesprek? 171
8.2 deelname 173
8.3 het meningsverschil 176
8.4 met reden? 178
8.5 wat kinderen vinden van het gesprek 180
8.6 samenvatting 183
8.7 over denken, dialoog en verschil na niveau 5 184

9. wat leren kinderen van filosoferen? 187
het geëffectueerde curriculum
9.1 de resultaten volgens de leraren 187
9.2 de ervaringen van de kinderen 191
9.3 de resultaten volgens de kinderen 205
9.4 verbinding en samenvatting 212
9.5 over denken, dialoog en verschil na niveau 6 217

10. denken, dialoog en verschil 219
conclusie, discussie en aanbevelingen
10.1 conclusie 219
10.2 discussie en aanbevelingen 232

literatuur 243

bijlagen **249**
bijlage 1 interviewleidraad schoolleiders 250
bijlage 2 interviewleidraad leraren focusgroep 252
bijlage 3 vragenlijst voor alle leraren 255
bijlage 4 vragenlijst voor kinderen na gesprek 263
bijlage 5 vragenlijst kinderen aan het einde van het schooljaar 265

samenvatting **267**

summary **277**

1. inleiding

Democratie leren door filosoferen! De titel van dit onderzoek verwijst naar een aanname: door te filosoferen ontwikkelen kinderen democratische vaardigheden en attituden. Is dat zo? En als dat zo is: hoe werkt dat dan? Dat hebben we onderzocht. In deze inleiding zullen we eerst ingaan op het actuele belang van dit thema, in samenleving en onderwijs. Op grond waarvan verwachten we dat filosoferen met kinderen kan bijdragen aan democratische vorming? Daartoe vatten we het onderzoek samen dat op dit terrein reeds heeft plaatsgevonden. Vervolgens formuleren we de onderzoeksvragen en schetsen we de hoofdlijnen van dit onderzoek. Na de leeswijzer brengen we nog enkele voor dit onderzoek specifieke zaken onder de aandacht: de term kinderfilosofie en de relatie van de onderzoeker tot het onderzoeksgebied en de onderzoeksgroep.

1.1 democratie leren door filosoferen?

De burger is terug van weg geweest. Decennia lang waren de burger en burgerschap begrippen die overgebleven waren uit de negentiende eeuw. In de jaren negentig begon de comeback. Burgerschap is een belangrijk thema in het debat over integratie en de multiculturele samenleving. Burgerschap is aan de orde als het gaat om het draagvlak van de democratie (RMO, 2007). De wedergeboorte van de burger wordt ook gezien als een panacee voor de versterking van de maatschappelijke samenhang en betrokkenheid (Onderwijsraad, 2003). Daarmee is burgerschap een verre van eenduidig concept. In de politieke theorie, en sinds kort ook in het onderwijs, circuleren tal van burgerschapsconcepten, m.b.t. het onderwijs alleen al driehonderd verschillende (Franken, Hautvast, Van Hoeij, & Stroetinga, 2003). Die variëren van uiterst minimale, er wordt alleen invulling gegeven aan de verhouding tussen de burger en de staat, tot zeer veel omvattende, gevuld met alle dimensies van het maatschappelijk leven, bijv. economische (werk en inkomen) en sociaal-culturele (zich thuis voelen). Mens- en maatschappijopvattingen zijn daarin vaak van doorslaggevende betekenis: de burger als lid van de gemeenschap, de wereldburger, e.d. In de conceptualisering van burgerschap kunnen we drie hoofdstromen identificeren (Dekker & De Hart, 2002; Leenders & Veugelers, 2004; Veugelers, 2003):

- de (neo) liberale opvatting van burgerschap. Het uitgangspunt is het individu en zijn persoonlijke voorkeuren. Het ideaal is in deze opvatting de volledige ontplooiing van het individu.
- de communitaristische of aanpassingsgerichte opvatting van burgerschap. Het uitgangspunt hierin is de sociale en culturele gemeenschap waaraan individuen identiteit en gemeenschappelijke waarden en normen ontlenen.
- kritisch democratisch burgerschap en de neo-republikeinse opvatting van burgerschap (Van Gunsteren, 1992; Onstenk, 2011) In deze opvattingen staat het kritisch participeren

van het individu in het publieke domein centraal. Er wordt in deze opvattingen geen dominante waardeoriëntatie erkend, de permanente discussie over waarden wordt gekoesterd.

Burgerschap is een thema geworden in het onderwijs. Het is een van de plaatsen waar burgerschapscompetenties kunnen worden ontwikkeld en verworven. In de Lissabon-akkoorden (2000) heeft de Europese Unie de bevordering van 'Active Citizenship' als een van de kerntaken van het onderwijs aangewezen. In Nederland zijn sinds februari 2006 basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs wettelijk verplicht een bijdrage te leveren aan actief burgerschap en sociale integratie. Het belang van burgerschapsvorming in het onderwijs wordt thans breed onderkend.

1.1.1 filosoferen met kinderen

Het filosoferen met kinderen (ook wel kinderfilosofie, zie par. 1.4), zoals we dat nu kennen, bestaat sinds het einde van de jaren zestig. De Amerikaanse filosoof Matthew Lipman geldt als de grondlegger. Lipman, directeur van het Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) van het Montclair State College in New Jersey, ontwikkelde een methodiek en een curriculum voor het filosoferen met kinderen.

Lipman plaatst het filosoferen met kinderen in het perspectief van de democratische samenleving. Daarbij steunt hij vooral op het democratiebegrip van Dewey. Democratie is in Dewey's visie ook en vooral een vorm van samenleven, een manier waarop mensen hun ideeën en ervaringen met elkaar uitwisselen, daarover met elkaar communiceren en daaraan groeien. Dit doen ze in de erkenning van wederzijdse belangen van individuen en groepen. Aan democratie moeten we voortdurend werken door een intensieve interactie tussen zo veel mogelijk individuen en groepen in de samenleving (Berding, 1999).

Een democratische samenleving als de onze, vindt Lipman, moet alles in het werk stellen om zijn burgers tot redelijke individuen op te voeden. Een democratische samenleving kan niet gedragen worden door individuen die alleen maar rationeel zijn, d.w.z. mechanisch en strikt kunnen redeneren, maar niet in staat zijn om hun denkvermogens op elkaar af te stemmen. Evenmin kan ze gedragen worden door individuen die wel van een behoorlijk aantal kennisgebieden op de hoogte zijn, maar niet bij machte zijn om ze op de juiste manier toe te passen (Lipman, 1991; Sasseville, 2003). In een wereld die voortdurend verandert, een wereld die meer en meer multicultureel wordt, is het belangrijk ervoor te zorgen dat individuen zich ontwikkelen tot personen met een goed oordeelsvermogen.

Twee van de belangrijkste doelen van het filosoferen met kinderen zijn:

- het ontwikkelen van het denk- en oordeelsvermogen van kinderen;
- het ontwikkelen van de dialoog.

Filosoferen met kinderen is o.a. gericht op de vorming van democratische vaardigheden en attituden. Het wil bijdragen aan de ontwikkeling van competenties, die worden genoemd als belangrijk voor kritisch democratisch burgerschap. Het filosoferen met kinderen kan een democratische praktijk zijn, een situatie in de school waarin kinderen democratie kunnen

praktiseren (Bartels, 2007). Filosoferen met kinderen is gebaseerd op uitgangspunten als: kinderen zijn gelijkwaardig, ze overleggen en gaan in dialoog met elkaar, kinderen vormen een mening, op basis van argumenten en dat doen ze zelf, onafhankelijk van anderen, verschillen van mening worden gewaardeerd.

1.1.2 onderzoek over filosoferen en democratische vorming

Doelen en uitgangspunten van het filosoferen met kinderen zijn pretentieus, worden die pretenties ook waargemaakt? Kunnen we in de praktijk van het filosoferen met kinderen waarnemen dat kinderen inderdaad democratische vaardigheden en attituden verwerven? Onderzoek naar de resultaten van het filosoferen in de school vindt al plaats sinds het begin van de jaren zeventig, en dan vooral in Noord-Amerika en vooral naar de effecten op de ontwikkeling van denk- en redeneervaardigheden van kinderen (Cebas & García Moriyón, n.d.). Meta-analyse van achttien van deze ook elders in de wereld tussen 1976 en 2002 verrichte onderzoeken geven aanwijzingen dat het programma werkt: door het filosoferen kunnen kinderen hogere denkvaardigheden ontwikkelen (García-Moriyón, Rebollo, & Colom, 2005). Analyse van de researchdatabase van het Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), waaruit García-Moriyón c.s hun onderzoeken selecteerden, laat zien dat verreweg het meeste onderzoek is gedaan naar de effecten van het filosoferen op de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Systematisch onderzoek naar de praktijk van het filosoferen, en onderzoek naar de effecten op de sociale en affectieve ontwikkeling heeft veel minder plaatsgevonden. Wel bevat de database een onderzoek uit de jaren tachtig naar de bijdrage van filosoferen aan democratische burgerschapsvorming in Guatemala (Cebas & García Moriyón, n.d).
De toegenomen aandacht voor – democratische - burgerschapsvorming heeft er toe geleid dat filosoferen met kinderen steeds vaker in dat kader wordt geplaatst (Unesco, 2007), en daarmee is de relatie tussen filosoferen en de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden recent een onderzoeksterrein geworden. Twee onderzoeken (die overigens bij de aanvang van ons onderzoek nog niet waren afgesloten) willen we hier met name noemen: 'Community of Philosophical Inquiry: citizenship in the classroom' van Claire Cassidy en Donald Christie uit Glasgow, Schotland, en 'Learning Democratic Thinking: Philosophy for Children as Citizen' van Diego di Masi en Marina Santi uit Padua, Italië.
'Community of Philosophical Inquiry: citizenship in the classroom' is een onderzoek naar de waarde van het filosoferen met kinderen op de vorming van responsible citizenship (Cassidy & Christie, 2011). Responsible citizenship is een van de vier kerndoelen in het vernieuwde Schotse 'curriculum for excellence'. De ontwikkeling van - hogere orde – denkvaardigheden wordt gezien als een voorwaarde voor kritisch burgerschap. Aan het onderzoek hebben acht basisschoolleraren als co-onderzoekers deelgenomen. Zij hebben gedurende een schooljaar minstens twee keer per maand met de kinderen in hun groep gefilosofeerd volgende de CoPI-methode. Deze methode, die door de Schotse filosoof Catherine McCall is ontwikkeld, wordt gekenmerkt door een vrij gestructureerde aanpak, waarbij de deelnemers hun bijdragen in hoge mate op elkaar moeten afstemmen (zie ook par. 2.1.1). In het onderzoek

hebben Cassidy, Christie en hun co-onderzoekers gebruik gemaakt van reflectieve logboeken, van transcripties van CoPI-sessies, ze hebben interviews met kinderen afgenomen, en de kinderen zowel voorafgaand als na afloop van de onderzoeksperiode dilemma's voorgelegd, aan de hand waarvan hun redeneringen konden worden geanalyseerd. Het onderzoek laat zien dat kinderen zich door het filosoferen bewust geworden zijn van de wereld en vooral van de gevolgen die hun besluiten en hun handelen daarin hebben. Filosoferen helpt hen 'to think things through before acting'. Wat de kinderen vooral waardeerden in het filosoferen is dat ze daardoor 'meerdere gezichtspunten van een kwestie leerden kennen, ze kregen plezier in het verschil van mening "I've learned quite a lot because disagreeing and agreeing is kind of important in life" (Amanda)' (Cassidy & Christie, 2011, p. 13).
Ook het onderzoek van Di Masi en Santi is uitgevoerd in het kader van burgerschapsvorming (Di Masi & Santi, 2011). Het onderzoek is deel van een groter project dat tot doel heeft een curriculum voor burgerschap te ontwerpen, waarin de ontwikkeling van de filosofische onderzoeksgemeenschap (community of inquiry) in scholen en steden centraal staat. De belangrijkste onderzoekshypothese is dat de filosofische onderzoeksgemeenschap zowel een praktijk als een methode is waarin argumentatief denken en reflectieve oordeelsvorming gecultiveerd worden. Daardoor kunnen kinderen actief participeren in gemeenteraden en in het democratisch leven in het algemeen. In een stad in Noordoost Italië werd een kindergemeenteraad opgezet volgens de principes van de filosofische onderzoeksgemeenschap. Met de tweeëntwintig klassen waaruit de veertig kinderen in de gemeenteraad gekozen waren, werd gedurende het jaar waarin het onderzoek plaatsvond, elke week een uur gefilosofeerd onder leiding van een speciaal daartoe getrainde gespreksleider. 450 kinderen in de leeftijd van negen tot dertien jaar werden zo bij het onderzoek betrokken. De resultaten werden onderzocht met behulp van gestandaardiseerde tests, de Moral Judgement Test (MJT) van Lind, om hun ontwikkeling in moreel argumenteren na te kunnen gaan en de Best Reasoning Test van Kuhn om te meten in hoeverre kinderen argumenten kunnen wegen. Deze test werden ook in een controlegroep afgenomen. Vooral de resultaten van de MJT laten zien dat het filosoferen een positieve invloed heeft op het vermogen van kinderen tot moreel oordelen (Di Masi & Santi, 2011). Met beide onderzoeksgroepen is tijdens het onderzoek een intensieve werkrelatie opgebouwd en is een gezamenlijk symposium gehouden tijdens de EARLI-conferentie in 2011.

In Vlaanderen en Nederland heeft tot heden nog geen systematisch onderzoek plaatsgevonden naar de invloed van het filosoferen op de ontwikkeling van kinderen, of enig aspect daarvan. Wel zijn een tweetal onderzoeken uitgevoerd onder leraren, waarin naar voren kwam dat met name de invloed van het filosoferen op het sociaal klimaat in de klas als zeer positief wordt aangemerkt (Anthone, 2005; Bartels, 2007). Dit komt met name tot uitdrukking in de wijze waarop kinderen met elkaar in dialoog zijn en bijvoorbeeld in staat zijn conflicten met elkaar op te lossen. Ook dit mag een aanwijzing zijn dat filosoferen met kinderen een bijdrage kan leveren aan de vorming van democratische vaardigheden en attituden.
Een complicerende factor voor het praktijkonderzoek naar het filosoferen met kinderen is de

veelvormigheid van het concept. In 2009 is een programma voor de basisschool beschikbaar gekomen, waarin een gefundeerde aanpak van filosoferen met kinderen is uitgewerkt: 'Filosoferen doe je zo' (Bartels & Van Rossum, 2009). Het programma steunt methodisch op de aanpak van Lipman. De nadruk ligt daarin op het onderzoeken van opvattingen, redeneringen, argumentaties, e.d. in gemeenschappelijke dialoog. Dit programma, dat door het Centrum Kinderfilosofie Nederland is ontwikkeld, heeft als belangrijkste doelen de ontwikkeling van dialogische vaardigheden en attituden, zoals naar elkaar luisteren, elkaar vragen stellen, de waardering van verschillende opvattingen, en het ontwikkelen van het denk- en oordeelsvermogen van kinderen, het leren redeneren, het leren uitdrukking geven aan opvattingen, e.d. De evaluatie van de pilots van het programma laat zien, dat leraren vinden dat ze met dit programma de methodiek goed kunnen uitvoeren (Bartels, 2007). Het hier voorliggende onderzoek 'democratie leren door filosoferen' is uitgevoerd op vier scholen die met dit programma werken. Deze scholen hebben ook aan de pilots ervan meegedaan.

1.2 vraagstelling en onderzoeksopzet

Hoofdvraag:
Welke bijdrage levert filosoferen met kinderen aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden?

Deelvragen:

1. Theoretische verkenning van de onderzoeksvraag:
   a. Wat bedoelen we met democratie en democratische vaardigheden en attituden?
   b. Hoe kan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden gestalte krijgen in het onderwijs?
   c. Wat is filosoferen met kinderen?
   d. Wat is het verband tussen filosoferen met kinderen en democratische vorming?
2. Waarom en hoe praktiseren scholen het filosoferen met kinderen?
   a. Welke doelen en/of motieven hebben leraren hiervoor?
   b. Hebben doelen, motieven, en/of werkwijze een relatie met democratische vorming?
   c. Op welke wijze geven ze het filosoferen met kinderen vorm?
3. Wat gebeurt er tijdens het filosoferen met kinderen?
   a. Welke leerprocessen m.b.t. democratische vaardigheden en attituden doen zich daarin voor?
   b. Welke kenmerken van het filosoferen stimuleren c.q. belemmeren het optreden van deze leerprocessen?
4. Welke leerresultaten heeft het filosoferen met kinderen?
   a. Wat zijn de leerresultaten m.b.t. democratische vaardigheden en attituden volgens betrokkenen?

   b. Welke kenmerken van het filosoferen stimuleren c.q. belemmeren het optreden van deze resultaten?
5. Welke invloed heeft het filosoferen - in de zin van democratische omgangsvormen – op het handelen van kinderen en leraren in de school?

De hoofdvraag van dit onderzoek is: welke bijdrage levert filosoferen met kinderen aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden? De belangrijkste aandacht gaat daarbij uit naar de relevante leerprocessen die zich tijdens het filosoferen voordoen en de leerresultaten die dit heeft.
Om hierin inzicht te krijgen hebben we in het onderzoek het model van niveaus van het curriculum gehanteerd, zoals door Goodlad en in Nederland door van den Akker wordt gebruikt (Goodlad, 1979; Van den Akker, 2003; Thijs & Van den Akker, 2009). Zij gaan ervan uit dat een curriculum op zes niveaus geanalyseerd kan worden:

1. het ideële curriculum: de algemene doelstellingen van een programma;
2. het formele curriculum: het curriculum uitgewerkt in concrete doelen en materialen;
3. het geïnterpreteerde curriculum: de interpretatie die de leraar heeft van het programma;
4. het geoperationaliseerde curriculum: het daadwerkelijk uitgevoerde curriculum;
5. het ervaren curriculum: het door de kinderen ervaren curriculum;
6. het geëffectueerde curriculum: dat wat de kinderen hebben geleerd.

Dit model is zeer geschikt om te onderzoeken of de beoogde doelen en uitgangspunten ook in leerprocessen en resultaten zichtbaar worden, en om inzicht te krijgen in de mate van overeenkomst en verschil tussen de doelen en beoogde resultaten (niveau 1) en de bereikte resultaten (niveau 6).

1.3 leeswijzer

Hoofdstuk 2 vormt het theoretisch kader van dit onderzoek, de belangrijkste thema's die in het onderzoek een rol spelen zijn onderzocht en beschreven, de belangrijkste begrippen worden geduid. Wat is kinderfilosofie? Wat wordt daarmee nagestreefd? Hoe dient het zich aan? Democratie is een complex begrip, wat betekent het? Welke opvatting daarover is leidend voor dit onderzoek? Dan maken we de stap naar de hoofdvraag van ons onderzoek: over welke democratische vaardigheden en attituden hebben we het eigenlijk? En: democratie leren in de school, hoe kan dat plaatsvinden? Ook door filosoferen? Wat is de relatie tussen democratie leren en filosoferen?

In hoofdstuk 3 wordt de methodologie van het onderzoek beschreven en verantwoord. We gaan uit van de zes hiervoor genoemde niveaus van een curriculum. We passen triangulatie toe: met verschillende onderzoeksinstrumenten verzamelen we de data in elk van die niveaus: in niveau 1 en 2 vooral documentanalyse; in niveau 3 interviews en vragenlijsten; in niveau 4 observeren, registreren en analyseren we zestien filosofische gesprekken in even

zoveel groepen in de scholen; in niveau 5 en 6 maken we gebruik van vragenlijsten.

De resultaten van het curriculumonderzoek over filosoferen met kinderen beschrijven we in de hoofdstukken 4 t/m 9. In elk hoofdstuk beschrijven en analyseren we de resultaten van ons onderzoek in één niveau. Aan het einde van elk van deze resultaathoofdstukken hebben we een paragraaf opgenomen waarin we de verbindingen trachten te leggen tussen de resultaten die op dat niveau van het onderzoek zijn gevonden en de andere curriculumniveaus. Deze paragrafen kunnen ook na elkaar gelezen worden en zijn steeds getiteld met 'over denken, dialoog en verschil na niveau ...'

In het ideële curriculum, hoofdstuk 4, *samen nadenken*, brengen we de ideeën van het Centrum voor Kinderfilosofie voor het voetlicht, zoals die in de jaren negentig zijn ontwikkeld en in het Nederlandse onderwijs zijn verspreid. Het zijn deze ideeën die de uitgangspunten vormen onder het curriculum, aangevuld met de noties over democratie die in het begin van de nieuwe eeuw hun entree maakten in de kinderfilosofie.

Het formele curriculum, hoofdstuk 5 beschrijft en analyseert *Filosoferen doe je zo* . Dit programma vormt de leidraad voor de filosofische gesprekken in de basisscholen, die aan het onderzoek meewerken.

In het geïnterpreteerde curriculum, hoofdstuk 6, staan *de scholen en de leraren* centraal. Waarom wordt op de scholen in dit onderzoek met kinderen gefilosofeerd? Hoe past het binnen de identiteit van de scholen? En dan: wat is filosoferen met kinderen in de ogen van de leraren? We doen verslag van en analyseren de interviews die we hebben gehad met de schoolleiders, en met zestien leraren bij wie we later in de groep het filosofisch gesprek hebben geregistreerd. Voorts zullen de resultaten van de vragenlijsten onder alle leraren van de betrokken scholen worden geanalyseerd.

Het geoperationaliseerde curriculum nemen we in hoofdstuk 7, *filosoferen in de kring*, onder de loep. Wat gebeurt er in de praktijk van het filosoferen? Hiervoor hebben we zestien filosofische onderzoeksgesprekken in de scholen geregistreerd. Wat nemen we waar tijdens het filosoferen: aan denken en redeneren, aan dialoog? En wat doen de leraren om dit te bevorderen?

Het ervaren curriculum: hoofdstuk 8, heet *na de kring*. Na afloop van de zestien gesprekken hebben we de kinderen vanaf groep 5 een vragenlijst voorgelegd. Hoe kijken zij naar het filosoferen? Hoe ervaren zij het? Wat vinden ze ervan? En vooral: hoe definiëren ze wat er plaatsvindt?

Het geëffectueerde curriculum: hoofdstuk 9, gaat om de vraag: *wat leren kinderen van filosoferen?* De titel van het hoofdstuk zegt genoeg, dit handelt over de leerresultaten van het filosoferen. De gegevens voor dit niveau hebben we verkregen uit de eerder genoemde vragenlijsten onder de leraren (bij niveau 3) en door een vragenlijst onder de kinderen.

In hoofdstuk 10 tenslotte zullen we conclusies formuleren en aanbevelingen doen.

1.4 kinderfilosofie en filosoferen met kinderen

Is kinderfilosofie het onderwerp van dit onderzoek, of filosoferen met kinderen? Wat zegt een naam? Het woord kinderfilosofie wordt nog wel eens misverstaan, gek genoeg altijd door mensen die wel weten waar het over gaat. Men zegt dan dat kinderfilosofie, en een kinderfilosoof, ook een filosofie over het kind zou kunnen zijn, en een filosoof die filosofeert over kinderen. We moeten ons duidelijk uitdrukken, een term gebruiken die zegt wat het is: filosoferen met kinderen. Dat wordt dan al snel afgekort tot FMK. Over duidelijkheid gesproken. De weerstand tegen het begrip kinderfilosofie, komt vermoedelijk vooral van filosofen, die een analogie zien met wetenschapsfilosofie, of moraalfilosofie, e.d. Hen ontgaat de analogie met kinderspel, of kinderarbeid, het spel of de arbeid van en door kinderen.
Als zelfstandig naamwoord heeft kinderfilosofie andere gebruiksmogelijkheden dan filosoferen met kinderen, het is samenvattend. Filosoferen met kinderen, dat afgeleid is van een werkwoord roept eerder associaties op met een activiteit. Daarom zullen we in dit onderzoeksverslag de termen kinderfilosofie, kinderfilosoof, en kinderfilosofisch enerzijds, en filosoferen met kinderen anderzijds, naast elkaar gebruiken. Als we het fenomeen aan willen duiden, als we het hebben over het verschijnsel, de beweging in zijn algemeenheid, zullen we kinderfilosofie schrijven. Kinderfilosofen zijn dan zij die in die beweging actief zijn. Filosoferen met kinderen, en nooit de afkorting daarvan, zullen we gebruiken als het over de activiteit zelf gaat.

1.5 de onderzoeker

Ergens halverwege de jaren negentig heb ik het filosoferen met kinderen ontdekt. Ik was toen leraar aan een jenaplanbasisschool. Langzaam maar zeker ben ik steeds meer betrokken geraakt bij het Centrum voor Kinderfilosofie. In 2002 werd ik coördinator/medewerker van het Centrum, samen met Marja van Rossum. Van daaruit begonnen we in 2005 aan een project: Democratie in Dialoog. Later hebben we het *democratie leren door filosoferen* genoemd. Daar kwam een programma voor het basisonderwijs uit voort: *Filosoferen doe je zo*. 45 leraren en hun kinderen hebben daar aan meegewerkt door onze ideeën voor dat programma in de praktijk uit te proberen. Veel van die leraren hebben daarna aan dit onderzoek meegedaan, ook de leraren van die

basisschool waar ik ooit het filosoferen ontdekte. Filosoferen schept een band met deze collega's, met hun kinderen, en hun scholen. We streven ernaar een kritische dialoog met elkaar te voeren. Dit onderzoek wil daar een deel van zijn.

2. filosoferen, democratie en de school
begripsbepaling

Welke bijdrage levert filosoferen met kinderen aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden? Dat is de centrale vraag in dit onderzoek. In dit hoofdstuk zullen we de belangrijkste begrippen in die vraag onderzoeken, de betekenissen ervan - ook en juist in hun onderlinge samenhang - duiden. We beginnen met het fenomeen kinderfilosofie: wat is dat? We zullen zien dat het verschijnsel zich in verschillende vormen aandient, en dat er verschillende doelen mee worden nagestreefd. We belichten de methodiek en met name de rol van de leraar tijdens de gesprekken. Dan presenteren we een staalkaart van het onderzoek dat op dit terrein al is gedaan, en tenslotte besteden we aandacht aan de kinderfilosofie in Nederland.
Het tweede begrip in de onderzoeksvraag – democratie – is minstens zo veelvormig als de kinderfilosofie. Welke opvatting daarover is leidend voor dit onderzoek? En daaruit volgt: over welke democratische vaardigheden en attituden hebben we het eigenlijk?
Vervolgens zullen we in paragraaf 3 aandacht besteden aan democratische vorming in de school, met name in de basisschool. Dat is de plaats van handeling: hoe kan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden gestalte krijgen in het (basis)onderwijs?
Dan is het tijd om de verbinding te leggen tussen het filosoferen en democratische vorming in de school. Waarom zou filosoferen daaraan bijdragen? En hoe dan? In de vierde paragraaf zullen we de belangrijkste begrippen omschrijven, zoals die in het onderzoek zullen functioneren

2.1 filosoferen met kinderen: een wereldfenomeen

De UNESCO deed enkele jaren geleden onderzoek naar de staat en de verspreiding van filosofieonderwijs in de wereld. Uit 116 landen meldden respondenten dat filosoferen met kinderen in het primair onderwijs in hun land plaatsvindt (Unesco, 2007). Helaas leert het onderzoek niet in welke mate het filosoferen in deze landen voorkomt, of op welke wijze het wordt uitgevoerd. Wat we hiermee wel weten is dat filosoferen in de basisschool een internationaal verschijnsel is, dat zich op het eerste gezicht niets aantrekt van culturele scheidslijnen: we treffen het aan in vrijwel alle westerse landen, maar ook in Iran, in Japan, en op Madagaskar. Daarmee is het wel een veelvormig verschijnsel. De wortels ervan vinden we in het werk van de Amerikaanse filosoof Matthew Lipman. Wel is waar: in Duitsland is al in de jaren twintig en dertig van de vorige eeuw sprake van een kinderfilosofische praktijk. Leonard Nelson stichtte in 1921 zijn socratische school: de Walkemühle (Nelson, 1994) en van 1929 tot 1932 hield Walter Benjamin zijn beroemd geworden Rundfunkgeschichten für Kinder (Benjamin, 1991). Het is geschiedenis, die na Lipman opnieuw is ontdekt.

De bron van de hedendaagse kinderfilosofie vinden we in de Verenigde Staten aan het einde van de jaren zestig. Daar begon Matthew Lipman (1922 – 2010) aan wat zijn levenswerk werd en een internationale beweging voor filosoferen in het onderwijs. De studentenonlusten aan de Amerikaanse universiteiten in 1968 vormden voor hem de aanleiding op zoek te gaan naar de betekenis die filosofie voor het onderwijs kon hebben: 'Neither the Columbia University administration, nor the faculty (waar hij toen werkte, r.b.), nor the students came off particularly well: they seemed bewildered and unreasonable. I wondered what they should have done or have experienced earlier in their lives, to be more reasonable now. They had all passed the school system. Could that be the locus of the problem?' (2001, p. 406). Ja, dat is inderdaad de kern van het probleem, meent Lipman, het schoolsysteem leert kinderen af zelf te denken, de school is geen omgeving waarin kinderen zich als redelijke individuen kunnen ontwikkelen. Dat zou wel moeten, dat is goed voor het individu, dat is goed voor de samenleving, de democratie. Volgens Lipman moet een democratische samenleving alles in het werk stellen z'n burgers tot redelijke individuen op te voeden. Het doel van de opvoeding bestaat er, volgens Lipman, in individuen tot redelijkheid op te voeden. Een democratische samenleving kan niet gedragen worden door individuen die alleen maar rationeel zijn, d.w.z. mechanisch en strikt kunnen redeneren, maar niet in staat zijn om hun denkvermogens op elkaar af te stemmen. Evenmin kan ze gedragen worden door individuen die wel van een behoorlijk aantal kennisgebieden op de hoogte zijn, maar niet bij machte zijn om ze op de juiste manier toe te passen. In onze voortdurend veranderende wereld is het belangrijk dat individuen zich ontwikkelen tot personen met een goed oordeelsvermogen (Lipman, 1991; Sasseville, 2003).
Aldus ontwikkelt Lipman niet alleen een visie op de plaats van filosofie in het onderwijs van een democratische samenleving, hij ontwikkelt vooral ook een methodiek en een curriculum voor het filosoferen met kinderen. Vanaf 1974 doet hij dat in nauwe samenwerking met de onderwijskundige Ann Sharp aan het Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) dat verbonden is aan het Montclair State College in New Jersey. Bij de verspreiding van zijn programma gaat hij deels mee op de golven van de Critical Thinking Movement, die in de Angelsaksische wereld vanaf de jaren zeventig op veel erkenning kan rekenen. De ontwikkeling van het kritisch denkvermogen, als ook de ontwikkeling van logische vaardigheden zijn belangrijke doelen in het programma. Het IAPC-programma heeft echter een breder oogmerk dan kritisch denken. Redelijkheid is niet louter het rationele gebruik van de rede, meent hij. Redelijkheid (en redelijke oordelen) zijn het resultaat van 'multidimensional thinking' (2003, p. 199). Dit denken heeft drie componenten: critical thinking, creative thinking en caring thinking. Onder 'critical thinking' verstaat Lipman denken dat oordelen mogelijk maakt, omdat het steunt op criteria (o.a. consistentie, relevantie, precisie) zelfcorrigerend is en rekening houdt met de context (2003, p. 242). Creatief denken is vindingrijk, holistisch, inventief en generatief (2003, p. 259). Caring thinking noemt Lipman denken dat waarderend is, actief, normatief, affectief en empathisch (2003, p. 271). Voor Lipman zijn deze drie componenten gelijkwaardig aan elkaar en zouden ze in alle gebieden en op alle niveaus van het onderwijs bevorderd moeten worden. Thans wordt onder kinderfilosofen vooral gesproken van 'Complex thinking', waarmee gepoogd wordt aan te geven dat deze drie vormen van denken niet naast elkaar, of aanvullend aan

elkaar, zouden moeten worden benaderd, maar dat een integrale benadering ervan gewenst is (Santi, 2009; Sharp, 2009).
Het centrale concept in de methodiek van het IAPC-programma is de 'Community of Inquiry', in het Nederlands: de onderzoeksgroep, of de gemeenschap van onderzoek. Lipman heeft het begrip ontleend aan de pragmatische filosofen. Waarschijnlijk is Peirce de naamgever. Hij doelde ermee op de gemeenschap van wetenschappelijke onderzoekers. Mead en Dewey brachten de community of inquiry naar het onderwijs. De centrale gedachte is dat de groep tijdens het filosoferen wordt omgevormd tot een onderzoeksgroep 'a community of inquiry in which students listen to one another's ideas, challenge one another to supply reasons for otherwise unsupported opinions, assist each other in drawing inferences from what has been said, and seek to identify one another's assumptions. A community of inquiry attempts to follow the inquiry where it leads rather than be penned in by the boundary lines of existing disciplines' (Lipman, 2003, p. 20).
De 'Community of Inquiry' is een verbindend begrip in alle stromingen en benaderingen die zich in de loop der jaren in de kinderfilosofie hebben ontwikkeld. Ook andere benaderingen en methoden gebruiken het, hoewel niet altijd in dezelfde betekenis als Lipman.

Filosoferen met kinderen vindt over de hele wereld plaats. De Amerikaanse filosoof Matthew Lipman is de grondlegger van de hedendaagse kinderfilosofie. Voor Lipman zijn democratie en redelijkheid de regulatieve ideeën in het onderwijs. Redelijkheid ontstaat niet door alleen het gebruik van de rede. Als filosoferen met kinderen een bijdrage wil leveren aan democratie en redelijkheid zal het niet beperkt kunnen blijven tot logisch en kritisch denken. Het heeft complex thinking nodig, een integratie van critical, creative, en 'caring' thinking.
Het centrale concept in de methodiek is de 'Community of Inquiry', in het Nederlands: de onderzoeksgroep, of de gemeenschap van onderzoek. In de community of inquiry onderzoekt de groep gezamenlijk de verwoorde concepten, redenen en vooronderstellingen onder elkaars overtuigingen, enz.
In de volgende paragrafen zullen we het landschap van de kinderfilosofie verkennen. We beginnen met het schetsen van enkele hoofdstromen naast de Lipman benadering (par. 2.1.1). Dan bespreken we de verscheidenheid in doelen die in en met het filosoferen met kinderen worden nagestreefd (par. 2.1.2) en we nemen de plaats van het filosoferen in de school onder de loep (2.1.3). In paragraaf 2.1.4 keren we terug naar de community of inquiry. We zullen die nader omschrijven om vervolgens de focus te richten op de rol van de leraar daarin. Wat weten we van de resultaten van het filosoferen? In paragraaf 2.1.5 richten we ons op het onderzoek dat al is gedaan over het filosoferen in de basisschool. Tenslotte besteden we aandacht aan de Nederlandse hoek in het landschap (par. 2.1.6).

2.1.1 stromen in het landschap van de kinderfilosofie

In deze paragraaf zullen we enkele benaderingen in de kinderfilosofie kort trachten te kenschetsen. Niet als uitputtende verkenning van het landschap, daarvoor zijn er teveel stromen en zijstromen. En vooral: niet iedere kinderfilosoof definieert zich als horende tot

een groep, of fractie binnen de kinderfilosofie. Stromen bestaan hier vooral in de ogen van de observant. In deze paragraaf bezien we de verschillende filosofische uitgangspunten van enkele benaderingen, die in Nederland enige navolging hebben. Daarna kiezen we een internationaal gezichtspunt om in het kort de discussie tussen deze benaderingen te benoemen.

Aan de basis van de Lipmanbenadering van het filosoferen staat de pragmatische filosofie van John Dewey. In die filosofie hebben denken en spreken altijd betrekking op een gemeenschappelijke handelingscontext. Ons begrip van de werkelijkheid 'wordt bepaald uit de concrete ervaringen van mensen, die in hun gemeenschappelijk handelen hun voorstellingen daarvan aan elkaar duidelijk maken en op elkaar proberen af te stemmen' (Martens, 2000, p. 76). Kennis van de werkelijkheid wordt in de visie van Dewey verworven door onderzoek. Waarheid is het resultaat van gemeenschappelijk onderzoek naar onze ervaringen met de wereld. Deze filosofie zien we terug in de Lipmanbenadering. Daarin gaat het om het uitvoeren van een gezamenlijk onderzoek, op een democratische manier, de bijdrage van elk kind heeft evenveel waarde. Het onderzoek is gericht op het creëren van gezamenlijke betekenissen. De Duitse filosoof Ekkehard Martens (2000) betitelt de benadering van Lipman treffend als dialogisch handelen.
De socratische methode, zoals die door Leonard Nelson in de eerste helft van de twintigste eeuw is geïnitieerd, en later door zijn leerling Gustav Heckmann en in Nederland vooral door filosofen als Jos Kessels is doorontwikkeld, grijpt terug naar Socrates en Kant. Ware kennis ligt besloten in onze ervaringen. Het komt erop aan door het stellen van de juiste vragen deze kennis naar boven te brengen. Socrates zelf gebruikt hiervoor de vroedvrouw als metafoor. De invloed van Kant zit in het uitgangspunt dat waarheid besloten ligt in de rede, we hebben een systematische methode nodig om de waarheid aan het licht te brengen. Die methode hebben Nelson c.s. ontwikkeld, de methode van de regressieve abstractie. Daarin gaan de gesprekspartners op zoek naar de vooronderstellingen en principes onder hun ervaringsoordelen. Een belangrijk kenmerk van de socratische methode is daarmee dat alleen eigen ervaringen van de deelnemers onderwerp van gesprek kunnen zijn. Het gaat om hun authentieke opvattingen. Hypothesen en fictieve voorbeelden zijn uit den boze (Nelson, 1994). De socratische methode wordt vooral onder volwassenen gepraktiseerd. Voor kinderen bepleit met name de Franse filosoof Oscar Brenifier een dergelijke aanpak.
Gareth Matthews (1929 – 2011) is een Amerikaanse filosoof voor wie verwondering centraal staat. Uit de kinderlijke, de naïeve vraag ontstaat filosofie. Hij pleit voor een praktijk waarin al met jonge kinderen filosofische en morele vragen worden onderzocht (Matthews, 1994; 1995). Zo filosoferen zou fantasie en verbeeldingskracht helpen ontwikkelen. Matthews uit in zijn werk veel kritiek op de ontwikkelingspsychologie, die in zijn ogen te veel op de onmogelijkheden van met name jonge kinderen wijst. Ook Kohlberg moet het bij hem ontgelden, die redeneert 'alsof jonge kinderen premorele wezens zijn' (Matthews, 1995, p. 68). Matthews wil in zijn werk laten zien dat vooral ook jonge kinderen kunnen filosoferen, of in elk geval goede filosofische vragen stellen.
Dat toont ook de Schotse filosoof Catherine McCall. De door haarzelf ontwikkelde CoPI-methode kan gepraktiseerd worden met kinderen vanaf vijf jaar. CoPI staat voor Community

of Philosophical Inquiry. De methode wijkt op enkele fundamentele punten af van Lipman's community of inquiry. Een CoPI is een vrij strak geleid onderzoek, dat volgens een vaste argumentatieve structuur is opgebouwd. De eigen opvattingen van de deelnemers doen niet ter zake, het gaat om onderzoek van filosofische opvattingen. De methode gaat uit van het realisme, als filosofie. Dat betekent ondermeer, dat de gespreksleider de hoeder is van de filosofische kwaliteit van het onderzoek. McCall's methode kan met kinderen en volwassenen worden toegepast (McCall, 2009).

In het kinderfilosofisch discours wordt wel gesproken van een eerste en een tweede generatie kinderfilosofie. De Amerikanen Reed en Johnson deden dat al in 1999. Als in de tweede helft van de jaren tachtig blijkt dat het IAPC- programma van Lipman niet de grote verspreiding bereikt in het Amerikaanse onderwijs, die was nagestreefd, zien we de beweging in de Verenigde Staten uitwaaieren in verschillende benaderingen, menen Reed en Johnson (1999). Tegelijk wordt kinderfilosofie door de wereldwijde navolging een interculturele beweging. Het postmodernisme doet volgens hen de rest: we kunnen niet meer toe met één benadering, die van Lipman, die bovendien in hun ogen te sterk steunt op de analytische filosofie (Reed & Johnson, 1999).
'What is Philosophy *for* Children, What is Philosophy *with* Children – after Matthew Lipman?', vragen Vansieleghem en Kennedy zich af (2012, p. 1). Vansieleghem is een Vlaamse pedagoog en Kennedy werkt aan het IAPC. Zij rekenen de benaderingen van Lipman, Matthews en de Duitser Englhart tot de eerste generatie, omdat deze benaderingen vooral maatschappelijke doelen nastreven. De tweede generatie 'zet zich niet af tegen de eerste maar bouwt erop voort (...): philosophy is not perceived primarily as a provider either of skills or 'answers' - whether in the realm of fact or value - but as a site in which students can determine what the important questions for our time are, and where they can seek their own answers through the practice of thinking for themselves and with others in communal deliberation' (Vansieleghem & Kennedy, 2012, pp. 7 - 8). Het verschil tussen deze benaderingen zou gemarkeerd worden door het gebruik van voorzetsels 'Philosophy *for* Children', of 'Philosophy *with* Children'.

Generaties worden hier gecreëerd door de observanten, en dat leidt tot merkwaardige resultaten en tegenstellingen. De socratische methode (tweede generatie) is ouder dan die van Lipman. Juist sinds de eeuwwisseling wordt de mogelijke bijdrage van het filosoferen aan burgerschapsvorming opgemerkt, waarmee de maatschappelijke relevantie ervan wordt onderstreept. 'Tweede generatie McCall' bijvoorbeeld is daar zeer duidelijk over. Haar CoPI is er ook 'for the benefit of society' (McCall, 2009, p. 177). Verschillen in de benadering, in de uitgangspunten van het filosoferen zijn er, we hebben er enkele voor het voetlicht gebracht: de Lipman benadering, de socratische methode, de werkwijzen van Gareth Matthews en die van Catherine McCall. Het is zinvoller deze verschillen en hun overeenkomsten te bestuderen, te analyseren wat ze beogen, dan er een constructie van generaties omheen te bouwen.

2.1.2 de doelen van het filosoferen met kinderen

Uit die verscheidenheid in benaderingen menen de Vlaamse filosofen Richard Anthone en Freddy Mortier vier typen doelen van het filosofisch gesprek te kunnen destilleren (2007) :

1. Inhoudelijke doelstellingen; het gaat er hier om dat het filosoferen bijdraagt tot kennis over wijsgerige kwesties.
2. Doelstellingen op het gebied van de ontwikkeling van denkvaardigheden en –disposities. Deze doelen liggen vooral ook op het vlak van denken over denken.
3. Doelstellingen op het vlak van persoonlijke zingeving. Het filosoferen zou kinderen in staat moeten stellen tot een zinvoller contact met hun leefwereld.
4. Doelstellingen op het vlak van de realisatie van een filosofische werkvorm, concreet de gemeenschap van onderzoek (community of inquiry).

Anthone en Mortier stellen overigens dat het hier niet gaat om vier van elkaar onafhankelijke typen doelstellingen, de vier zijn onderling met elkaar verbonden. 'Door een doelstelling expliciet na te streven realiseert men ook andere' (2007, p. 93). De keuze voor een bepaald type doelstelling is wel verbonden met filosofische tradities. Kiezen voor met name type 2 doelstellingen (denkvaardigheden) houdt een keuze in voor een analytische benadering volgens de Anglo-Amerikaanse filosofische traditie. Zo zou een voorkeur voor persoonlijke zingeving een keuze inhouden voor een praktisch-therapeutische benadering, het model van de wijsbegeerte van de Oudheid. Het centraal stellen van de inhoudelijke bespreking zou volgens hen meer overeenkomen met de traditie van de continentale filosofie. Het voorop plaatsen van de vorming van de onderzoeksgroep, verbinden zij met een waardenpedagogische benadering (2007).

tabel 2.1: waardering van verschillende doelen van het filosoferen in de basisschool volgens UNESCO - panel

	Overall* (N=291)	Europe & North – America* (N=98)
strengthening the autonomy of the individual	53%	51%
building a methodology	33%	19%
reinforcing knowledge	34%	32%
building up capacity for judgement	63%	68%
contributing to civic education	56%	55%
other	17%	10%

Toelichting. respons op de vraag: In your opinion, what is the objective of the teaching of philosophy at primary level? Wat is naar uw opvatting het doel van filosofieonderwijs in het primair onderwijs? (meer antwoorden mogelijk)

* percentage van het totaal aantal antwoorden; Overall = alle respondenten; Europe & North-America: respondenten uit Europa en Noord – Amerika.

De vierdeling van Anthone en Mortier bestrijkt echter niet het hele gebied van korte- en lange termijndoelen. Filosoferen wordt ook vaak verbonden met taalontwikkeling. Kinderen ontwikkelen er niet alleen hun spreekvaardigheid in, taal is de gereedschap van het denken; in de gesprekken leren kinderen het belang van nauwkeurig taalgebruik (Unesco, 2007, p. 15).

In toenemende mate wordt filosoferen verbonden met het verwerven van burgerschapscompetenties. Lipman deed het al: verwijzen naar de democratische samenleving, McCall doet het ook. Een kleine meerderheid van het panel uit de UNESCO-survey herkent de bijdrage die filosoferen

met kinderen levert aan burgerschapsvorming (zie tabel 2.1).
De indeling van UNESCO vertoont sterke overeenkomsten met die van Anthone en Mortier: we zien hun vier typen doelen hier met andere accenten en in andere woorden terug, aangevuld met het doel burgerschapsvorming. Het gaat UNESCO niet om typen doelen, maar om doelen. Deze kunnen we dan ook rankschikken onder de genoemde typen. De vierdeling van Anthone en Mortier, plus burgerschap lijkt daarom een zeer bruikbaar hulpmiddel in ons onderzoek.

Anthone en Mortier komen tot een indeling van doelen van het filosoferen in vier typen. Deze vier zijn onderling met elkaar verbonden. Door een type doelstelling expliciet na te streven werkt men ook aan de andere (2007, p. 93). In de visie van Anthone en Mortier veronderstellen doelen elkaar onderling. De keuze voor de ene of de andere type doelstelling noemen zij 'meer de keuze voor een individuele stijl – misschien slechts voor de duur van één gesprek of van een reeks gesprekken – die het wijsgerige gesprek een zeker eenheid verleent.' (2007, p. 93). Dat zegt niet iedereen hen na. In de volgende paragraaf zullen we zien dat hierover belangrijke verschillen van opvatting zijn.

2.1.3. filosoferen in de school

Lipman had een boodschap aan de school. Zijn belangrijkste werk heet niet voor niets Thinking in Education. Het gaat niet aan een uur in de week een mooie denkactiviteit te verzorgen, de school moet veranderen, in een community of inquiry. Zo kort kan het worden geformuleerd.
Wat is de plaats van het filosoferen in de school? Dit is een belangrijk discussieonderwerp onder kinderfilosofen. Deze discussie werd o.a. enige jaren geleden gevoerd in een Delphi onderzoek dat door het Centrum voor Kinderfilosofie was opgezet onder deskundigen in Nederland en Vlaanderen (Bartels, 2004). De meeste deelnemers zien het filosoferen met kinderen als een vorm, die bijdraagt aan meer onderzoekend en samenwerkend leren in de school. Of het als een aparte activiteit, als apart vak, moet worden neergezet, of geïntegreerd in andere vakken, wordt door de meesten eerder beschouwd als een strategische vraag, dan als een inhoudelijke. Door het filosoferen apart neer te zetten, kan gewaarborgd worden dat het gebeurt, kunnen kinderen en leraren ervaring ermee krijgen, kan de kunst geoefend worden. Het doel is – volgens de meeste deelnemers aan het Delphi onderzoek - geïntegreerd onderwijs, het doel is kinderen zelfstandig systematisch leren denken, het doel is een filosofische, een kritische, een onderzoekende, een nieuwsgierige houding te bevorderen die in alle aspecten van het onderwijs de ruimte zou moeten krijgen. Slechts enkele deelnemers zetten hier vraagtekens bij. 'Men staat er niet bij stil dat filosofisch denken een totaal andere vorm van denken is dan die bij taal, rekenen, natuuronderwijs, enz.' (Bartels, 2004, p. 56). Het filosofische denken zou verwateren als het breder zou worden toegepast in de school. Deze deelnemers benadrukken het filosoferen als een eigenstandige discipline.
De meeste deelnemers aan het Delphi onderzoek vinden dus – in navolging van het IAPC -

dat het filosoferen vooral een opdracht heeft in de school, waarin denken en gemeenschappelijk onderzoek een grote rol zou moeten spelen. Soms wordt daarbij meer de nadruk gelegd op het dialogische karakter van het filosoferen. De Europese vereniging voor kinderfilosofie Sophia heeft enkele jaren geleden het Menon project ontwikkeld. Hiermee wilde Sophia aansluiten bij de stroming voor dialogic teaching en die vanuit de kinderfilosofie een inhoudelijke impuls geven (Menon, 2005).
Bartels pleit bovendien voor meer filosofie in de lerarenkamer. Daar wordt naar zijn opvatting veel te vaak uitsluitend de hoe-vraag gesteld. 'Filosofie stelt ook de waarom-vraag, waarom doen we dit? Waarom doen we het zoals we het doen? (...) en wat betekenen eigenlijk al die grote woorden die we zo makkelijk in de mond nemen (...) over kinderen serieus nemen, het kind centraal stellen?' (Bartels, 2007, p. 135). Als de school meer een community of inquiry moet worden, geldt dat ook voor het lerarenkorps.
Een heel ander beeld over de plaats van het filosoferen in de school schetst de Vlaamse pedagoog Nancy Vansieleghem in haar proefschrift 'Gesprek als grenservaring' (2006). Daarin analyseert ze ondermeer de ontwikkeling van de discussie over het filosoferen met kinderen en de argumenten die daarin gebruikt worden. Vansieleghem meent dat het filosoferen met kinderen zich zodanig ontwikkeld heeft, dat we van een eerste en een tweede generatie kinderfilosofen kunnen spreken. Lipman hoort tot de eerste generatie, en ook Matthews rekent ze daartoe. Het was deze eerste generatie te doen om een verandering van onderwijs en samenleving. Inmiddels ontwaart Vansieleghem een tweede generatie, die filosofie vooral ziet als levenskunst: 'het vangt aan daar waar men het initiatief neemt om te reflecteren over zichzelf in termen van "wie ben ik?", "waarvoor sta ik?" en "wat wil ik worden?" en daarvoor op zoek gaat naar die gebieden waar men zichzelf (de eigen waarden, verlangens, perspectieven, enz.) kan tewerkstellen en managen' (Vansieleghem, 2010, p. 67). Succesvol omgaan met het eigen leven is verbonden met het hanteren van specifieke dialogische strategieën en procedures. Die kunnen geleerd worden, door te filosoferen.
Het onderwijs stelt zich open voor het filosoferen van de tweede generatie, meent Vansieleghem. 'Word wat je wilt', is de opdracht van het hedendaagse onderwijs aan het kind. De hiërarchische relatie tussen leraar en kind waarin kennisoverdracht centraal staat heeft zijn langste tijd gehad. Zelfverwerkelijking, interactiviteit en kennisconstructie zijn de mantra's van de school in het begin van de 21e eeuw. Vansieleghem neemt waar dat het filosoferen steeds meer wordt gezien als een metacompetentie waarmee andere competenties beheerst en op elkaar afgestemd kunnen worden (2010).

De plaats van het filosoferen in de school wordt op verschillende manieren ingevuld. Op hoofdlijnen zien we dit op twee manieren gebeuren. De eerste is die waarbij het filosoferen vooral een functie heeft als aanjager voor meer gemeenschappelijk onderzoek, systematisch nadenken en dialoog over de hele breedte en diepte van het onderwijs. De tweede benadering ziet het filosoferen vooral als een metacompetentie waarmee het reflectieve individu zijn zelfverwerkelijking kan nastreven. In dit onderzoek richten we ons op de eerste benadering. Het gaat hier om de mogelijke bijdrage van het filosoferen aan school en samenleving.

2.1.4. de community of inquiry en de leraar

Het centrale concept in het filosoferen met kinderen is 'the Community of Inquiry'. Lipman ontleent het begrip aan de pragmatische filosofen. De community of inquiry is een pedagogische ruimte, waarin 'students listen to one another with respect, build on one another's ideas; challenge one another to supply reasons for otherwise unsupported opinions, assist each other in drawing inferences from what has been said, and seek to identify one another's assumptions. A community of inquiry attempts to follow the inquiry where it leads rather than being penned in by the boundary lines of existing disciplines. A dialogue that tries to confirm to logic, it moves forward indirectly like a boat tacking into the wind, but in the process its progress comes to resemble that of thinking itself. Consequently, when this process is internalized or introjected by the participants, they come to think in moves that resemble its procedures. They come to think as the process thinks' (Lipman, 2003, pp. 20 -21).
Dialoog in de community of inquiry wordt dus – volgens Lipman – gestuurd door de logica. Dialoog wordt gekenmerkt door de wil elkaar te begrijpen, de deelnemers zetten elkaar aan tot denken, de opvatting van de een, de redenen die naar voren worden gebracht, worden door een ander bevraagd, er worden tegenargumenten ingebracht. De rede beweegt het onderzoek.
De school, de klasgroep zou moeten veranderen in een community of inquiry. De belangrijkste kenmerken daarvan zijn volgens Lipman (2001, pp. 409 – 410; 2003, pp. 94 - 97):

- inclusiviteit: of en hoe deelnemers nu verschillen van elkaar of niet, iedereen mag meedoen;
- participatie: de deelnemers worden aangemoedigd zo actief mogelijk mee te doen, als gelijken, maar niemand is daartoe verplicht;
- gedeelde cognitie: de deelnemers delen in elkaars cognitieve activiteiten, bijv. verwonderen, vragen stellen, afleidingen maken, een omschrijving zoeken, veronderstellingen uiten, verbeeldingskracht gebruiken, enz.
- face-to-face contact: de deelnemers kijken elkaar aan;
- het is een onderzoek naar betekenis: kinderen willen begrijpen, en daarom proberen ze de betekenis te doorgronden van iedere zin, ieder onderwerp, elke ervaring;
- sociale verbondenheid;
- deliberatie: het overwegen van alternatieven door het onderzoeken van de redenen die elk alternatief ondersteunen;
- onpartijdigheid: in het onderzoek wordt rekening gehouden met alle overwegingen, de standpunten en belangen van iedereen;
- ieders denken is authentiek, de deelnemers bouwen voort op elkaars ideeën;
- uitdaging als procedure: de deelnemers mogen elkaar uitdagen, om de reden voor een oordeel, om de betekenis van een uitspraak, zonder dat iemand zich aangevallen hoeft te voelen.
- redelijkheid: de community of inquiry steunt op een oordeelkundig gebruik van rationele procedures. Iedereen handelt redelijk, maar wordt ook redelijk behandeld.

De community of inquiry is in Lipmans ogen zowel middel, als doel. Het is een middel in het

onderzoek, maar is ook een doel in zich, de community of inquiry is een 'master educational paradigma' (2003, p. 83).

En dan is daar de leraar die de taak heeft de community of inquiry mogelijk te maken. De rol van de leraar daarin is een van de meest bediscussieerde onderwerpen onder kinderfilosofen. Zij menen dat het filosoferen met kinderen een radicale breuk is met het traditionele onderwijs, tijdens het filosoferen vindt geen overdracht plaats van kennis, maar onderzoeken kinderen filosofische vragen. Dit vraagt een andere rol van de leraar. Van 'beter-weter' moet de leraar zich de houding van 'niet-weten' aanmeten (Anthone & Mortier, 2007). Of: 'stiekem-niet-beter-weten' (Bouwmeester et. al., 1994, p. 48). Kinderfilosofen zijn het erover eens dat vragen niet door leraren beantwoord horen te worden, maar dat leraren kinderen moeten aanmoedigen om mogelijke antwoorden te onderzoeken. 'The teacher should be viewed as a facilitator whose task is it to stimulate children to reason about their own problems through classroom discussions' (Lipman, 1988, p. 102). De leraar-gespreksleider is de 'facilitator', die term wordt algemeen gebruikt onder kinderfilosofen, maar net als aan de community of inquiry worden ook aan de facilitator verschillende betekenissen gegeven.
Wat de facilitator moet doen hangt natuurlijk nauw samen met de opvattingen over de aard en het doel van het filosofisch onderzoek. In de opvatting van bijv. Oscar Brenifier is het zijn taak om voortdurende controle te houden over het gesprek, zodat als kinderen antwoorden op zijn vragen, hij hen kan helpen om hun eigen ideeën geboren te laten worden. De facilitator is in Brenifiers ogen een nadrukkelijk aanwezige leider die als een Socrates op het scherpst van de snede het denken van kinderen bevraagt, hun woorden weegt, tegenstellingen voorhoudt, hen confronteert met inconsistenties, enz. Aan de andere kant van het spectrum van opvattingen vinden we de opdracht aan de leraar zich stil te houden, de kinderen spreken met elkaar, bijvoorbeeld omdat ze daarmee een identiteit als denkende individuen kunnen ontwikkelen (Unesco, 2007). Anderen bepleiten de geleidelijke terugtrekking van de leraar, teneinde dialoog tussen kinderen tot stand te brengen. Splitter en Sharp (1995) geven daarbij aan dat de taak van de leraar afhangt van het stadium in de ontwikkeling van de community of inquiry. In een vroeg stadium is de leraar vooral pedagogisch actief, hij let op de procedures, houdt zich inhoudelijk afzijdig en de dialoog wordt voornamelijk langs hem gekanaliseerd. In een rijpere fase van de community ligt de verantwoordelijkheid voor de procedures bij de hele groep en kan de leraar als deelnemer ook inhoudelijke bijdragen leveren. In figuur 2.1 zien we die verschillende rollen duidelijk weergegeven.
De belangrijkste taak van de facilitator is het bewaken en stimuleren van het proces. Stimuleren doet de facilitator vooral door het stellen van socratische vragen. De term komt van Richard Paul die er een taxonomie van opstelde. Hij benoemt daarin de volgende typen (Paul, 1993):

1. vragen om verheldering of verduidelijking;
2. vragen die vooronderstellingen onderzoeken;
3. vragen die redenen en bronnen onderzoeken;
4. vragen over het gezichtspunt of een ander perspectief;

5. vragen die gevolgen of consequenties onderzoeken;
6. vragen over vragen.

Verschillende auteurs over filosoferen met kinderen verwijzen - meer of minder expliciet - naar deze taxonomie als ze het socratisch vragenrepertoire van de gespreksleider benoemen (Anthone & Mortier, 2007; Bartels, 2007; Splitter & Sharp, 1995). Lipman gaf al eerder overeenkomstige aanwijzingen voor de gesprekleider (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1980).

figuur 2.1: de plaats van de leraar (t) in de community of inquiry tussen de kinderen (s)

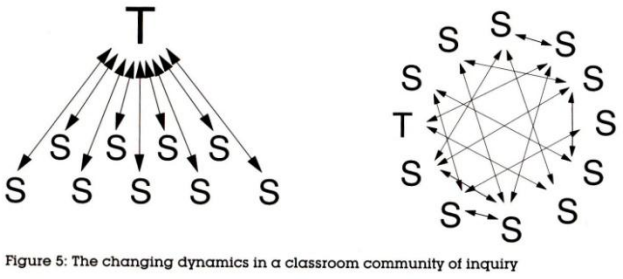


Figure 5: The changing dynamics in a classroom community of inquiry

De linker figuur geeft de plaats van de leraar weer in een vroeg stadium van de community of inquiry, de rechter figuur in een rijpere fase ervan.

bron: Splitter & Sharp, 1995, Teaching for better Thinking, p. 149

Wat moet een leraar kunnen? Over welke eigenschappen moet hij beschikken om een filosofisch onderzoeksgesprek te kunnen begeleiden? Moet hij daarvoor worden opgeleid? Of begeleid? Hoe en wat dan? Het debat hierover spitst zich vooral toe op de vraag of een leraar filosofische kennis zou moeten hebben, of hij geschoold zou moeten zijn in de belangrijkste gebieden van de westerse filosofie. Sommige auteurs vinden dit beslist noodzakelijk. McCall (2009) bijvoorbeeld stelt dat een leraar geen filosofisch gesprek zou mogen leiden als hij niet beschikt over een zekere basiskennis van de filosofie. Anderen vinden dat het er op de eerste plaats om gaat dat de leraar een klimaat schept waarin vragen naar voren kunnen komen, dat hij kinderen stimuleert hun gedachten onder woorden te brengen, en dat de leraar een gemeenschappelijk onderzoek naar die gedachten kan begeleiden (Unesco, 2007). Natuurlijk zijn deze verschillen van opvatting het resultaat van de verschillende kijk die kinderfilosofen hebben op de community of inquiry en op de rol van de facilitator daarin.

Anthone en Mortier (2007) stellen dat een leraar over drie soorten kwaliteiten moet beschikken. Ze beginnen met de filosofische kwaliteiten. Kennis van de filosofie is een voordeel maar niet noodzakelijk, het gaat om het kunnen herkennen van het filosofisch potentieel in kwesties, het kunnen onderkennen van vooronderstellingen in uitspraken e.d. Daarnaast noemen ze vooral nieuwsgierigheid 'Je moet een waaromzoeker zijn of willen worden, iemand die ideeën wil begrijpen en ontrafelen, verbanden en relaties in vraag wil stellen en wereldbeelden wil analyseren' (p. 68). En de leraar moet zich kunnen verwonderen. Als tweede set kwaliteiten noemen Anthone en Mortier de psychologische. Daarbij denken ze met name aan: openheid van geest; respect voor de gedachten van anderen; moed om aan iets te beginnen waarvan de afloop niet bij voorbaat vaststaat, e.d. De leraar moet met onzekerheid kunnen omgaan, een deel van de controle kunnen opgeven en vooral 'de bijna onbedwingbare neiging om persoonlijk aan de discussie deel te nemen, om de eigen mening te kennen te geven' (p. 69). Tenslotte wijzen de auteurs op de morele kwaliteiten van de leraar-gespreksleider. De leraar is een rolmodel van morele autonomie.

Door tijdens het filosoferen de kinderen te vragen de gedachten die ze belangrijk vinden te uiten en kritisch te onderzoeken, wordt hun verantwoordelijkheid voor wat ze denken, zeggen en doen benadrukt. Ook de leraar dient deze verantwoordelijkheid te tonen en niet terug te vallen op autoritaire gedragspatronen.

Leraren moeten kunnen filosoferen. Om leraren hierin te scholen zet het IAPC de cursussen op in drie fasen. In de eerste fase worden de leraren ingewijd in het curriculum, de verhalen en de bijbehorende handboeken, de doelen en inhouden van het programma. Dan volgt de fase van 'modeling'. De leraar-cursist ziet van ervaren gespreksleiders hoe het moet en kan. Daarna wordt de leraar in zijn eigen praktijk geobserveerd en begeleid (Lipman, 1988). Dit was zo, en is in de huidige tijd nog vrijwel zo in stand gebleven (Gregory, 2008), hoewel we zien dat er ook aandacht is voor zelf ervaren en metacognitieve reflectie. Daarbij sluit het IAPC meer aan bij het wereldwijd meest gangbare trainingsmethode, waarbij leraren in dezelfde situatie worden gebracht als zij later hun kinderen in zullen brengen. Op deze manier ervaren ze de bedoelingen van het filosoferen, maar ook de moeilijkheden die daarin kunnen ontstaan en leren ze strategieën hoe hiermee om kan worden gegaan. Aansluitend volgt een metacognitieve fase waarin de ervaringen worden geduid, en de processen worden geëvalueerd.

De community of inquiry is het centrale concept in de methodiek van het filosoferen met kinderen. In de gemeenschap van onderzoek zetten de deelnemers elkaar aan tot denken. Het is een onderzoek naar betekenis(sen), van ervaringen, van begrippen, van argumenten, enz. De leraar, als gespreksleider stimuleert dit. Hij/zij weet het vooral niet beter, maar stelt socratische vragen die de kinderen tot verder denken en redeneren moeten aanzetten.

2.1.5 onderzoek

Wat leert onderzoek over het filosoferen met kinderen? Welke onderzoeken zijn relevant voor deze studie? In deze paragraaf beschrijven we de stand van het onderzoek in de kinderfilosofie en belichten we twee onderzoeken die voor deze studie van bijzonder belang zijn.

Al vroeg in de ontwikkeling van zijn programma onderkende Lipman het belang van onderzoek. Het eerste vond plaats in 1970: na achttien sessies onder leiding van Lipman zelf wist een vijfde klas van twintig kinderen (leeftijd ca. 11 jaar) een voorspong van 27 maanden te boeken ten opzichte van een controlegroep op het gebied van logisch redeneren (Lipman, et. al., 1980). Dit spectaculaire resultaat kwam aan het licht met de CTMM, de Californian Test of Mental Maturaty uit 1963. Deze CTMM en vaker nog de New Jersey Test of Reasoning Skills (NJTRS) werden vooral in de jaren zeventig en tachtig gebruikt in verschillende onderzoeken naar de resultaten van het IAPC-programma (IAPC: Institute for the Advancement of Philosophy for Children). De NJTRS werd op verzoek van het IAPC speciaal voor dit doel ontwikkeld door de Educational Testing Service van het

departement Education van de staat New Jersey. In deze test wordt gefocust op de denk- en redeneervaardigheden waaraan in het IAPC-programma wordt gewerkt. Opvallend is dat, hoewel filosoferen met kinderen ook andere dan cognitieve doelen nastreeft, in de jaren zeventig en tachtig vooral onderzoeken zijn uitgevoerd naar de effecten ervan op de cognitieve ontwikkeling van kinderen. In deze onderzoeken worden niet alleen de denk- en redeneervaardigheden van kinderen onder de loep genomen, ook is de invloed die het filosoferen heeft op o.a. leesvaardigheid en wiskunde en rekenen onderzocht (Cebas & García Moriyón, n.d.). In de database van het IAPC met door en voor het instituut gereviewde onderzoeken vinden we zesenvijftig effectstudies in de cognitieve ontwikkeling. Diezelfde database bevat slechts twee onderzoeken waarin de affectieve en sociale ontwikkeling van kinderen centraal staat, en zestien waarin zowel de cognitieve als affectieve resultaten van het filosoferen werden onderzocht. Twintig onderzoeken in het bestand hebben theoretische of methodologische oogmerken.

Enkele jaren geleden hebben de Spaanse onderzoekers García-Moriyón , Rebollo, & Colom (2005) in opdracht van het IAPC een meta-analyse naar deze onderzoeken uitgevoerd. In hun analyse stuitten García-Moriyón c.s. met name op de grote verscheidenheid in de onderzoeksontwerpen, en -methoden. Daar is naar hun waarneming ook veel discussie over onder de betrokkenen: is het wel mogelijk de beoogde vaardigheden te evalueren? Om welke vaardigheden gaat het precies, kunnen die algemeen aanvaardbaar omschreven en afgebakend worden? En dan ook nog valide onderzocht? Met kwantitatieve of meer kwalitatieve onderzoeksmethoden? In hun meta-analyse hebben de Spanjaarden slechts achttien van de vierenzeventig effectonderzoeken betrokken, alleen die die met een controlegroep werken, of met een pre- en een posttest. In deze achttien studies is steeds het effect op de ontwikkeling van denk- en redeneervaardigheden onderzocht. Op één na alle studies laten een positieve invloed zien van het filosoferen op deze ontwikkeling, García-Moriyón c.s. concluderen dan ook dat het ernaar uitziet dat het programma werkt, door het filosoferen ontwikkelen kinderen hogere denkvaardigheden. De verschillen tussen de onderzoekdesigns zijn echter groot, en bovendien hebben de onderzoeken in verschillende landen plaatsgevonden. García-Moriyón c.s. omkleden hun conclusie dan ook met de nodige voorzichtigheid. Een opmerkelijke overeenkomst van alle gereviewde onderzoeken is hier zeker vermeldenswaard: 'P4C was never applied for more than one school year in all the studies reviewed' (García-Moriyón et al., 2005, p. 21).

Ook Trickey en Topping (2004) deden een review van effectonderzoeken. Deze Schotse onderzoekers kozen studies uit Britse databases, the Bath Information Data Service en die van SAPERE, de Engelse organisatie voor kinderfilosofie en verder uit publicaties in the Journal of Philosophical Enquiry. Zij selecteerden voor hun review alleen studies met controlegroepen en pre- en posttesten. Trickey en Topping hebben zich echter niet bepekt tot effectstudies naar denk- en redeneervaardigheden. Onder de tien gereviewde onderzoeken vinden we er ook naar de effecten op leesvaardigheid, op wiskunde, op luistervaardigheden en op het zelfbeeld van kinderen. De Schotten stellen dat uit hun review blijkt dat 'P4C shows a wide range of evidence for positive outcomes from different age groups of children' (2004, p. 374). Ze vinden zelfs dat 'unlike many educational methods, P4C has relatively good quality and quantity of evidence for effectiveness' (p. 377). Trickey en

Topping melden het niet, maar onder de door hun gereviewde onderzoeken is er slechts een die de resultaten onderzocht na meer dan een jaar filosoferen. Alle andere onderzoeken vonden, net als in de Spaanse meta-analyse, plaats na enkele maanden of hooguit een schooljaar filosoferen.

Beschouwing van beide analyses leidt tot de volgende conclusies:

- Onze verkenning van het wereldfenomeen kinderfilosofie heeft ons geleerd dat met filosoferen met kinderen verschillende typen doelen worden nagestreefd (zie par. 2.1.2). Het is dan minstens opmerkelijk dat zoveel onderzoeken zich richten op de resultaten in de ontwikkeling van denkvaardigheden, en bovendien nog op de effecten t.a.v. bijvoorbeeld de leesvaardigheden, of wiskundige vaardigheden, die niet tot de doelen van het filosoferen worden gerekend, terwijl weinig is onderzocht wat de effecten van het filosoferen zijn in de andere gebieden, die tot de doelen van het filosoferen worden gerekend, met name kennis en inzicht in wijsgerige kwesties, persoonlijkheidsontwikkeling, de gemeenschap van onderzoek en dialoog.
- We hebben bovendien gezien dat filosoferen met kinderen op verschillende wijzen kan worden vormgegeven (zie par. 2.1.1). De reviewers wijzen terecht op de moeilijkheid onderzoeken met elkaar te vergelijken die met zo heel verschillende methoden zijn opgezet. Ze besteedden in hun rapportage geen aandacht aan de mogelijk heel verschillende manier waarop het filosoferen gepraktiseerd wordt. Of anders: wat is precies gebeurd dat het onderzochte effect heeft? (n.b. beide groepen onderzoekers wijzen er wel op dat de gereviewde onderzoeken in verschillende landen hebben plaatsgevonden).
- Het gaat in beide reviews om effectstudies. Voor de Schotten was dat een selectiecriterium, de database van het IAPC is echter niet alleen voor dat type onderzoek opengesteld. Onderzoeken die de praktijk van het filosoferen zelf, en met name de realisatie van de community of inquiry, en/of de rol van de leraar daarin, tot onderzoeksobject hebben gemaakt, onderzoeken waarin het proces centraal staat, zijn kennelijk schaars.
- Vrijwel alle effectstudies vinden plaats na een experimentele of implementatiefase van het filosoferen in de school, soms al na twee maanden. De meeste studies zijn uitgevoerd nadat tussen vijf en tien maanden met kinderen is gefilosofeerd.

Nu zijn deze reviews halverwege het eerste decennium van deze eeuw gepubliceerd. In Padua vond in 2009 de veertiende ICPIC-Conferentie plaats (ICPIC: the International Council of Philosophical Inquiry with Children). Wat is de 'State of the Art' van het onderzoek over filosoferen met kinderen dat daar werd gepresenteerd? Precies veertig onderzoekers of onderzoeksgroepen presenteerden er hun studies (ICPIC, 2009):

- vijf onderzoeken waren gericht op theorievorming of op onderwijsbeleid;
- zeven onderzoeken waren gericht op de ontwikkeling van methodieken in het filosoferen met kinderen;
- elf onderzoeken hadden het evalueren zelf tot onderwerp, i.c. evaluatiemodellen en methodologische kwesties;
- acht onderzoeken richtten zich op de praktijk van het filosoferen, waarvan drie op de realisatie van de community of inquiry en één op de rol van de leraar daarbinnen;

- vijf effectonderzoeken t.a.v. de cognitieve ontwikkeling, waarvan drie gericht op denkvaardigheden;
- vier effectonderzoeken op het gebied van de sociale en morele ontwikkeling van kinderen, waarvan een het verband legt met burgerschapsvorming (zie ook par. 1.1.2), een de invloed van het filosoferen op het sociaal klimaat in de groep onderzoekt en twee de effecten op de ontwikkeling van morele oordeelsvorming .

Deze beknopte inventarisatie laat zien dat de scope van het onderzoek in de kinderfilosofie thans breder is dan uit de hiervoor beschreven reviews blijkt. Ook zijn enkele studies begonnen waarin de bijdrage die het filosoferen heeft op de ontwikkeling van vaardigheden en attituden van de burger (Cassidy & Christie, 2011; Di Masi & Santi, 2011) (zie ook par 1.1.2). Deze onderzoeken laten o.a. zien dat kinderen door het filosoferen beter nadenken over hun handelen en dat ze beter hebben leren omgaan met meningsverschillen, en dat ze door deelname aan de community of inquiry op een hoger niveau moreel argumenteren.
In het hiernavolgende zullen we twee onderzoeken uitlichten die voor ons onderzoek van belang zijn. Het eerste is het Schotse onderzoek 'Promoting Social and Cognitive Development through Collaborative Enquiry', dat ons instrumenten aanreikt om het filosoferen met kinderen te evalueren. Het tweede is een synthese van onderzoeken door de Canadese onderzoeker Marie-France Daniel. Haar onderzoeken zijn gericht op de praktijk van het filosoferen en bieden ons een model om gesprekken te analyseren.

Promoting Social and Cognitive Development through Collaborative Enquiry

In een Educational Council in Centraal Schotland hebben Trickey en Topping, onderzoekers van de universiteit van Dundee, een onderzoek uitgevoerd naar de resultaten van het 'Thinking through Philosophy' programma. Men wilde weten of wekelijkse sessies filosoferen, ofwel 'collaborative inquiries' een impuls kunnen geven aan zowel de cognitieve als de sociale ontwikkeling van kinderen (Topping & Trickey, 2007; Trickey, 2007; Trickey & Topping, 2007).
Het 'Thinking through Philosophy Programme' (Cleghorn, 2002) is een programma filosoferen met kinderen dat gebaseerd is op de Lipman benadering van het filosoferen met kinderen. Het programma is in een initiële en experimentele fase uitgevoerd in de hoogste twee klassen van acht basisscholen in de regio. Nadrukkelijk was het de bedoeling van de onderzoekers om na te gaan of de beoogde resultaten ook bereikt konden worden in een gewone basisschool met groepen van dertig of meer kinderen en onder leiding van leraren die hiermee daarvoor geen ervaring hadden.
De resultaten werden geëvalueerd met behulp van gestandaardiseerde testen, in de experimentele en in controlegroepen, voor de cognitieve ontwikkeling en voor het zelfbeeld van de kinderen. Aan deze tests heeft een steekproef van tweehonderd kinderen, experimentele en de controlegroep samen, deelgenomen. Beide tests werden na zes maanden afgenomen en lieten significante vooruitgang zien in de experimentele groep, terwijl die in de controlegroep afwezig was.
In zes klassen werden video-opnamen gemaakt van klassegesprekken, zowel in vier experimentele groepen als in de controlegroepen, zowel voorafgaand aan de invoering van het programma, als na zes maanden. Tien minuten uit elke opname werd gescoord met een

observatieschema waarin gelet werd op enkele indicatoren van kritisch denken en dialoog. De analyses van de video-opnamen wijzen in de richting van meer deelname in de experimentele groepen en ook op vooruitgang in de kwaliteit van de dialoog.
Het derde deel van het onderzoek omvatte vragenlijsten voor zowel de kinderen als de leraren. Na zeven maanden heeft een steekproef van 77 kinderen, in de leeftijd van 10 tot 12 jaar, uit drie van de deelnemende scholen een vragenlijst beantwoord. Deze vragenlijst staat aan de basis van de vragenlijst die gebruikt is in 'democratie leren door filosoferen' (zie par. 3.8, en par. 9.2). De respons op de vragenlijst laat zien dat de kinderen menen dat het filosoferen bijdraagt aan hun deelname aan klassegesprekken, hen daartoe stimuleert, maar ook bijdraagt aan hun sociaal-emotionele ontwikkeling, en aan hun denken.
Trickey en Topping menen dat hun onderzoek aantoont dat het voeren van wekelijkse filosofische onderzoeksgesprekken bijdraagt aan duurzame groei in cognitieve bekwaamheid, aan de ontwikkeling van redeneervaardigheden, dat het de kwaliteit van de dialoog in de klas bevordert en dat het een positieve invloed heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen (Topping & Trickey, 2007; Trickey, 2007).

De onderzoeken van Marie-France Daniel

De Canadese onderwijsfilosoof Marie-France Daniel heeft deelgenomen en leiding gegeven aan meerdere onderzoeken naar de praktijk van het filosoferen met kinderen in verschillende landen: Canada, Australië, Mexico en Frankrijk. Haar onderzoek en dat van haar co-onderzoekers was en is vooral gericht op de aard, de kwaliteit en de ontwikkeling van de filosofische dialoog tussen kinderen onder leiding van hun leraren. 'Are the philosophical exchanges of pupils aged 10 to 12 relativistic or inter-subjective?' en 'What is the relation between pupils' age and the development of critical thinking?' zijn enkele van de onderzoeksvragen waarmee Daniel c.s. een schat aan empirische data hebben verzameld en geanalyseerd. In 'Learning to Philosophize' (2008) en 'Is P4C real philosophy?' (2009) presenteert ze een tweetal syntheses van deze studies. We zullen deze hier samenvatten.
'Filosofie', meent Daniel, 'kan omschreven worden als een studiegebied of als een wijze van denken. Als studiegebied is filosofie gericht op het ontdekken van waarheid; geïnspireerd door Plato en de scholastici is het gericht op kennis en logisch redeneren. Als een wijze van denken is filosofie gericht op de constructie van waarheden door middel van dialoog, met als wortels de socratische wijze van vragen en het pragmatisme. Tot filosofie als wijze van denken horen praktische wijsheid, verbeelding, compassie en kritisch denken. Het gemeenschappelijke in deze twee verschijningsvormen van de filosofie, studiegebied en wijze van denken, is het ideaal van uitwisseling op een reflectieve en kritische wijze' (Daniel, 2009, p. 11). De kritiek op het filosoferen met kinderen is – volgens Daniel - niet alleen dat kinderen of jongeren daarmee geen of onvoldoende kennis nemen van wat grote filosofen hebben gedacht, kinderen en jongeren zouden ook niet het vermogen hebben gestructureerd te kunnen denken, hun denken is niet voldoende complex om kritisch te kunnen worden genoemd. Zij weerspreekt deze kritiek. Haar analyses laten zien dat naar de aard van de activiteit geen verschil is tussen de traditionele filosofie en het filosoferen met kinderen, het verschil is alleen gradueel. Kritisch denken omvat niet alleen complexe

vaardigheden, maar ook een kritische geest gerelateerd aan dialogische vaardigheden en houding (Daniel, 2009).
Toch laten haar empirische studies ook zien dat niet alle 'P4C-sessions' filosofisch genoemd kunnen worden. De onderzoeksgegevens, die bestaan uit transcripties van gesprekken van kinderen in de leeftijd tussen vijf en dertien jaar, in meerdere scholen in vier landen, werden geanalyseerd volgens de 'grounded theory approach' van Glaser en Strauss (Daniel, 2008). Op basis van deze analyses is het belangrijkste verschil dat ze maakt in de gesprekken die tussen monological exchanges en dialogical exchanges. 'Monological exchange komt tot uiting in de vorm van korte antwoorden, uitgedrukt in enkele woorden of korte zinnen; de interventies van de kinderen staan los van elkaar; verklaringen blijven ongerechtvaardigd; het oplossen van het probleem wordt niet gezien als een onderzoek, maar als een traditionele zoektocht naar het 'juiste' antwoord; vanuit het perspectief van de kinderen weet de leraar dit 'juiste' antwoord, hun voldoening halen kinderen uit de goedkeuring door de leraar' (Daniel et al. , 2002, p. 11). 'Dialogical exchange wordt gekenmerkt door expliciete links tussen het grootste deel van de interventies van de kinderen; er is geen sprake van discontinuïteit ofwel springen van het ene naar het andere onderwerp; kinderen ontwikkelen hun eigen ideeën in de context van de gedachtewisseling die plaatsvindt. Onderlinge afhankelijkheid is zichtbaar, en de bijdragen van de kinderen zijn gericht op de constructie van betekenissen' (Daniel et al., 2002, p. 12). Na voortgaande analyses hebben Daniel c.s. een 'Typology of exchanges' (Daniel, 2008) ontwikkeld, een vijfdeling waarbij enerzijds naast de 'monological exchange', een 'anecdotical exchange' wordt geïdentificeerd, en anderzijds onder de 'dialogical exchanges' 'non-critical', 'semi-critical' en 'critical dialogical exchanges' worden onderscheiden (zie verder par. 3.6.3).
Wat Daniel hiermee wil laten zien is dat kritische dialoog, filosoferen, mogelijk is met kinderen, maar ook dat dit niet vanzelfsprekend is. De verschillen tussen de resultaten in experimentele groepen en in controlegroepen laten zien dat de ontwikkeling naar een 'critical-dialogical exchange' niet alleen het resultaat is van leeftijd of ervaring, noch van het louter scheppen van ruimte in de school waarin kinderen kunnen spreken. De complexe vaardigheden die een kritische dialoog mogelijk maken leren kinderen niet spontaan, daarvoor moeten pedagogische voorwaarden worden geschapen. Uit de observaties en analyses distilleert Daniel enkele aandachtspunten m.b.t. de rol van de leraar, gespreksleider. De leraar moet de kinderen begeleiden en stimuleren met het socratisch vragenrepertoire (zie par. 2.1.4). Als de leraar echter alle vragen blijft stellen, ontwikkelt zich ook geen filosofisch onderzoek, kinderen blijven dan afwachtend. Van leraren die alleen begeleiden en aanmoedigen, leren kinderen wel autonoom denken, maar nog geen kritisch denken. Wat leraren zouden moeten doen, is kinderen aanmoedigen om over hun opvattingen te reflecteren, ze moeten de interactie tussen hen aanmoedigen en voortdurend socratische vragen stellen, dan ontstaat een kritische dialoog (Daniel, 2008). 'Therefore one of the challenges teachers face when using P4C with pupils consists of becoming aware of the distinctions between spontaneous thinking and critical thinking; and between conversation and critical (philosophical) dialogue' (Daniel, 2009, p. 12).

Het meeste onderzoek in de kinderfilosofie is tot heden gedaan naar de effecten van het

filosoferen op de cognitieve ontwikkeling van kinderen, met name op het terrein van de ontwikkeling van denk- en redeneervaardigheden. Filosoferen met kinderen lijkt te werken, de meeste onderzoeken geven aanwijzingen dat kinderen hierdoor hogere denkvaardigheden ontwikkelen. In het laatste decennium lijkt het onderzoeksterrein zich te verbreden, de effecten op de sociale en affectieve ontwikkeling van kinderen krijgen meer aandacht, en daarmee ook de bijdrage van het filosoferen op burgerschapsvorming. Ook deze onderzoeken laten positieve resultaten zien: kinderen zouden beter om kunnen gaan met meningsverschillen, ze doen meer en beter mee aan gesprekken, en ze leren op een hoger niveau moreel argumenteren. Onderzoek naar de praktijk van het filosoferen laat zien dat een kritische dialoog mogelijk is tussen kinderen, maar dat het realiseren daarvan wel enkele pedagogische voorwaarden vraagt. Vooral door het stellen van socratische vragen door de leraar, kan de dialoog in een groep zich ontwikkelen van monologisch naar kritisch-dialogisch.

2.1.6 kinderfilosofie in Nederland

In Nederland kennen we het fenomeen sinds het einde van de tachtiger jaren. In 1989 werd aan de faculteit wijsbegeerte van de Universiteit van Amsterdam het Centrum voor Kinderfilosofie opgericht. Samen met de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO), en de begeleidingsdienst Kennemerland, heeft het Centrum in het begin van de jaren negentig een project uitgevoerd, waarin veel lesmateriaal is ontwikkeld, opleidings- en begeleidingsmateriaal en een implementatieplan is neergezet. Dit heeft zijn weerslag gevonden in de zgn. 'SLO-map', Filosoferen op de basisschool (Bouwmeester et. al., 1994). Deze map heeft zeker een decennium gefunctioneerd als referentiekader voor het filosoferen met kinderen in Nederland. De methodiek in de 'SLO-map' bouwt voort op die van Lipman, maar kent een veel grotere variëteit aan verhalen en – vooral creatieve – werkvormen. De verschillende 'les'boeken[1] die daarna door Berrie Heesen zijn geschreven staan in die traditie. Ook Nanda van Bodegraven en Richard Anthone hebben voor het onderwijs in het Nederlandse taalgebied bruikbare materialen ontwikkeld. In het eerste decennium van de 21ste eeuw zien we dat allerlei verschillende materialen op de markt zijn gekomen, met name ook in de kunsteducatie en het levensbeschouwelijk onderwijs. Doelen en methoden zijn daarin zeer divers.
In 2009 verscheen *Filosoferen doe je zo*, het programma dat door de scholen in dit onderzoek wordt gebruikt. *Filosoferen doe je zo* grijpt terug op de uitgangspunten van Lipman, zowel met betrekking tot de doelen als methodisch. Het filosoferen wordt nadrukkelijk neergezet als bijdrage aan democratische burgerschapsvorming.
Over de verspreiding van het filosoferen in het Nederlandse onderwijs kan weinig met zekerheid gezegd worden. Basisscholen die, zoals de onderzoeksscholen, het filosoferen

[1] 'Les' staat tussen haakjes, omdat hier niet van les in de traditionele zin van het woord kan worden gesproken. Het gaat meer om handleidingen en handreikingen voor filosofische onderzoeksgesprekken.

structureel in het curriculum hebben opgenomen voor alle kinderen van vier tot twaalf jaar, zijn waarschijnlijk vrij zeldzaam. Het Centrum Kinderfilosofie Nederland[2] schat dat in Nederland wel enkele honderden leraren op individuele basis regelmatig met hun groep filosoferen. Daarnaast vindt filosoferen plaats binnen het levensbeschouwelijk onderwijs en de kunsteducatie. De Leonardoscholen of -afdelingen voor hoogbegaafde kinderen hebben filosoferen wel een vaste plaats in het curriculum gegeven.

2.2 democratie en de burger

Ontwikkelen kinderen democratische vaardigheden en attituden door te filosoferen? Daarover gaat dit onderzoek. Kunnen we dit preciseren: over welke vaardigheden en attituden hebben we het dan? In deze paragraaf zullen we eerst het concept democratie exploreren, om vervolgens de competenties te identificeren die democratie veronderstellen, en/of mogelijk maken.

2.2.1 de elusiviteit van democratie

Democratie is zowel een politiek, als een sociaal, en een moreel concept. In de politieke theorie lopen ze niet zelden door elkaar, onderling verbonden als ze zijn. Democratie is zoals de Amerikaanse politicoloog Robert Dahl opmerkt een 'elusive' begrip: 'Every attempt to develop systematic democratic theory has to confront the elementary fact that democracy can be, and in practice has been, interpreted as an ideal political system, perhaps (or probably, or certainly) unattainable in full, and also as an actual, historically existing system, a set of political institutions or processes that are attainable at least under some limiting conditions.' (2006, p. xvi). De 'elusiveness' van democratie is erin gelegen dat ze gezien wordt als een ideaal, een wenkend perspectief dat nooit helemaal gerealiseerd zal (kunnen) worden, terwijl ze tegelijk een praktijk is, die mede getekend wordt uit elementen van het ideaalbeeld. Democratie is bovendien een complex begrip. Is hier sprake van twee concepten, een politieke en een sociale, die met elkaar verbonden zijn en elkaar beïnvloeden? Of is democratie één concept met een politieke en een sociale dimensie die elkaar veronderstellen? De Tilburgse politicoloog Frank Hendriks meent in de volgende omschrijving van democratie de grootste gemene deler te benoemen: 'democratie is een politiek systeem waarin de burgers regeren, zelfstandig of via anderen die door het volk worden gekozen, beïnvloed en gecontroleerd, op een wijze die elke burger gelijk stelt aan iedere andere' (2006, p. 36). Hij voegt er aan toe dat deze omschrijving betrekking heeft op democratie in het publieke domein, en niet in 'het gezin, het bedrijf, de kerk of de school. Die domeinen vragen om een aparte behandeling' (2006, p. 36). Hendriks geeft een politieke duiding aan het begrip democratie, en maakt vervolgens een onderscheid tussen

[2] Het Centrum Kinderfilosofie Nederland is thans een onafhankelijke stichting en is geen deel meer van de Universiteit van Amsterdam

democratie in het publieke domein en democratie in kleinere sociale verbanden. De verzameling betekenissen die het begrip democratie in het publieke domein heeft, is niet identiek aan die in meer private domeinen. Toch moeten ze onderling verbonden zijn.
In zijn advies 'Vormen van democratie' vertrekt ook de Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO) vanuit de politieke dimensie: 'democratie is – ten minste – een besluitvormingsprocedure waarin burgers een zekere mate van gelijkheid en een zekere mate van vrijheid gegarandeerd krijgen, en waarbij de spanning tussen deze twee beginselen vreedzaam wordt opgelost' (2007, p. 12). Vervolgens wijst de Raad onmiddellijk de levenswijze van burgers aan als een van de pijlers waarop dit systeem rust. Voor de invulling van die pijlers gaat de RMO o.a. te rade bij Dewey. Voor Dewey is democratie vooral een sociaal concept: 'het is meer dan een formele regeringsvorm, het is op de eerste plaats een manier van samenleven, een manier waarop mensen hun ervaringen met elkaar uitwisselen, waarop zij, anders gezegd, aan gemeenschappelijke praktijken participeren, daarover met elkaar communiceren, daaraan groeien en ervan leren.[3]' (Berding, 1999, p. 161). Democratisch handelen wordt gekenmerkt door open communicatie met zoveel mogelijk mensen en door de erkenning van en het rekening houden met de belangen van anderen. Zo zien we dat het democratiebegrip snel normatief wordt.

De morele conceptualisering van democratie wordt in hoge mate ingegeven door mensbeelden, door een filosofie van de mens. In 'Education and Democracy' laat Kelly (1995) zien dat alle niet- of antidemocratische theorieën gebaseerd zijn op twee belangrijke vooronderstellingen. De eerste is een pessimistisch beeld van de menselijke natuur: we zijn alleen geïnteresseerd in ons eigen belang, en ons morele handelen wordt gestuurd door angst. De tweede vooronderstelling is een kennisleer, die zichzelf boven de individuele opinie plaatst. De staat (of de kerk, of een andere autoriteit) weet het beter, diens belangen hebben voorrang voor de belangen, opvattingen, e.d. van individuen. Democratie gaat volgens Kelly uit van het tegendeel: een positief en optimistisch mensbeeld, en moet 'Pericles' basisprincipe accepteren dat alle mensen in staat zijn deel te nemen aan het bestuur, dat mensen – hoewel niet perfect – in staat zijn tot altruïsme, in staat zijn de noden van anderen te onderkennen en te overwegen wat goed is voor de gemeenschap als geheel, en niet voornamelijk voor hem- of haar zelf daarin' (1995, p. 21).
Deze redenering leidt in Kelly's opvatting tot niets anders dan een vorm van liberale democratie. Daarin benoemt hij vier basisprincipes: mensenrechten, gelijkheid, vrijheid, en volkssoevereiniteit. In hoeverre worden deze vier principes breed onderschreven en kunnen we nog andere identificeren? Hiervoor zagen we al dat democratie volgens de RMO een zekere mate van gelijkheid en een zekere mate van vrijheid moet garanderen. Vrijheid en gelijkheid worden ook door andere auteurs aangemerkt als kernprincipes van democratie (Biesta, 2011). De RMO (2007) wijst bovendien op het vreedzaam oplossen van spanningen. De Raad ontleent dit ondermeer aan Kees Schuyt. Deze stelt in de Cleveringalezing van

[3] We stuiten hier ook op de, in Dewey's opvatting, intrinsieke verbondenheid tussen democratie en opvoeding, waarop we in de volgende paragraaf terug zullen komen.

2006: 'Een democratische rechtsstaat is in beginsel een systeem waarin tegenstellingen en conflicten van allerhande aard worden erkend en niet op voorhand worden afgewezen of bestreden. Een democratie geeft, door grondwettelijke rechten gegarandeerd, de vrijheid en de mogelijkheid tot verschillen. De politicologe Chantal Mouffe noemt dit de democratische paradox (Mouffe, 2000): een democratie legt de nadruk op erkenning van verschil, conflict en tegenstellingen, maar ondersteunt en onderhoudt gelijktijdig een gemeenschappelijke identiteit, de eenheid van een politieke gemeenschap. In een democratie kan niemand een superieure claim leggen op de inrichting van de samenleving, geen partij kan zich op welke grond dan ook stellen boven een andere partij. (...) Het specifieke van de democratie is de erkenning en legitimiteit van conflict met de gelijktijdige weigering om conflicten autoritair te onderdrukken. Een democratie erkent een pluralisme van waarden' (2006a, p. 15). Door de erkenning van een diversiteit aan waarden is de democratie ogenschijnlijk neutraal. Dat is niet zo, stelt Dick Pels (2007), democratie is normatief: ze verdedigt de individuele vrijheid van levensbeschouwing en levenswijze, ieder van ons heeft het recht anders te denken en anders te zijn, binnen de beperking van het niet toebrengen van schade aan anderen en het verbod op discriminatie. 'De kernwaarden van het democratisch samenleven kunnen worden afgeleid van de minimale maar cruciale voorwaarden voor een goed en vreedzaam debat over wie wij zijn en willen zijn. Het is dus niet zozeer waardeconsensus, maar juist het gebrek eraan, en de wil om hierover met elkaar in gesprek te blijven, wat ons als democratische burgers bindt. Wat de boel bij elkaar houdt, is onder andere het meningsverschil over wat ons precies bij elkaar houdt' (Pels, 2007, p. 5). We keren nog even terug naar Schuyt. Een open democratische samenleving erkent een pluralisme van waarden en rust daartoe op vier steunberen (Schuyt, 2006b):

- rechtszekerheid en een onafhankelijk strafproces;
- academische vrijheid en het recht op een eigen waarheid;
- religieuze, politieke en sociale tolerantie;
- geweldloze politieke actie en conflicthantering.

Het zijn, aldus Schuyt, deze instituties die de samenleving bijeen moeten houden, ook als die bedreigd wordt door felle groepsconflicten en scherpe tegenstellingen.
De democratische rechtsstraat wordt ook gewaarborgd doordat enkele waarden als rechten in de grondwet verankerd zijn (Bron, 2006; RMO, 2007), met name: gelijkwaardigheid leidend tot gelijke behandeling/discriminatieverbod; vrijheid van belijdenis van godsdienst en levensbeschouwing; vrijheid van meningsuiting; vrijheid van vereniging, vergadering en betoging; eerbiediging van de persoonlijke levenssfeer; onaantastbaarheid van het menselijk lichaam; bescherming van minderheden.

Het voorgaande suggereert dat er een zekere, misschien zelfs hoge, mate van overeenstemming is over de basisprincipes van de – liberale - democratie. Dat klopt. Wel zien we accentverschillen, maar in de basisprincipes, kernwaarden, pijlers of steunberen, figureren dezelfde begrippen en deze hebben grotendeels een zowel politieke, als sociale en een morele dimensie: mensenrechten en rechtszekerheid, vrijheid, gelijk(waardig)heid, diversiteit en tolerantie, vreedzame conflicthantering, en (volks)soevereiniteit, communicatie

en participatie. Het begrip liberale democratie kent echter wel verschillende varianten, de politieke wetenschap en de sociologie hebben in de voorbije eeuw een geweldig palet aan voorvoegsels bij het begrip democratie voortgebracht: creatieve democratie (Logister, 2004), dramademocratie (Elchardus, 2002), penduledemocratie (Hendriks, 2006). Het zijn enkele van de mooiste exemplaren, die pogen het karakter van de democratie te beschrijven of voor te schrijven. Om deze democratieën te categoriseren hanteert Hendriks (2006) twee indelingsprincipes. De ene is de dichotomie direct – indirect. Direct verwijst naar zelfbeschikking, indirect naar representatieve vormen van democratie. De andere is aggregatief – integratief. Aggregatie gaat om het verwerven van meerderheden, bij integratieve vormen van democratie wordt in overleg naar een zo breed mogelijk draagvlak gezocht. Deze begrippentegenstellingen verwijzen vooral naar de politieke dimensie van het democratiebegrip, maar hebben ook weerklank in de sociale dimensie ervan. De elusiviteit ontstaat in de vaak onduidelijke afbakening als theoretici de onderscheiden begrippen gebruiken: normatief of als categorieën om de werkelijkheid te beschrijven.
De dominante stroom in de hedendaagse democratietheorie meent dat we in een wereld van meer integratieve vormen van democratie zijn aangekomen, analyseert Mouffe (2008). Met de teloorgang van het communisme en het verzwakken van collectieve identiteiten kunnen we nu consensus bereiken langs de weg van dialoog. In de theorie die dergelijke vormen van democratie voorstaat, wordt veel waarde gehecht aan deliberation. In een deliberative democracy ligt de nadruk op de inhoud van argumenten, op het continue proces van overleg waarin ieder die zich betrokken weet kan participeren. Samenwerking en het bereiken van overeenstemming staan hierin centraal (Gutman & Thompson, 2004). Het liberale denken gelooft in de aanwezigheid of bereikbaarheid van een universele op de rede gebaseerde consensus. Hieraan ligt een veel te geïdealiseerde visie op de menselijke sociabiliteit ten grondslag, meent Mouffe (2008). Het miskent daarmee de politieke werkelijkheid, de heersende hegemonie en machtsverhoudingen staan niet meer fundamenteel ter discussie. Willem Schinkel noemt dit de 'Grote Depolitisering', het tot 'ideologieloos probleemmanagement' reduceren van elk politiek conflict en elke politieke tegenstelling (2012). Mouffe en Schinkel horen tot een kleine groep politieke denkers, die erop wijzen dat de in de huidige liberale democratie ideologische tegenstellingen en fundamentele machtsvragen onder het tapijt worden geveegd. Ook die vragen zouden in een democratie gesteld mogen en moeten worden.

2.2.2 democratisch gezind en vaardig

Wat leert ons deze exploratie van het concept democratie voor de beantwoording van de vraag: wat zijn democratische vaardigheden en attituden? Het eerste is dat zowel het politieke als het sociale concept democratie (of de politieke en sociale aspecten van het concept) voor de invulling van deze vaardigheden en attituden van belang zijn. En voorts weten we dat we de democratische werkelijkheid niet kunnen beschrijven – en er consequenties voor vaardigheden en attituden aan verbinden – zonder notie van de morele lading van democratie. Is de politieke werkelijkheid ons vertrekpunt? Of zijn we op zoek

naar vaardigheden en attituden die de samenleving op weg helpen naar een ideale(re) vorm van democratie? Democratische vaardigheden en attituden zijn conditio sine qua non even elusief als het concept waar ze van afgeleid zijn.
Hiermee rekening houdend leert onze exploratie van democratie dat democratische vaardigheden en attituden in ieder geval betrekking hebben op het op een of andere wijze kunnen deelnemen aan de besluitvorming in de politieke gemeenschap en de controle daarop, aan het erkennen van anderen in die gemeenschap als gelijken. Voorts hebben ze betrekking op het vermogen en de bereidheid verschillen van allerlei aard te erkennen en de geschillen die daaruit voortkomen vreedzaam op te lossen. De burger is het begrip waarin deze vaardigheden en attituden verzameld worden.
In de politieke theorie, en ook in het onderwijs, circuleren tal van burgerschapsconcepten, m.b.t. het onderwijs alleen al driehonderd verschillende (Franken et al., 2003). Die variëren van uiterst minimale, er wordt alleen invulling gegeven aan de verhouding tussen de burger en de staat, tot zeer veel omvattende, gevuld met alle dimensies van het maatschappelijk leven, bijv. economische (werk en inkomen) en sociaal-culturele (zich thuis voelen). Maatschappijopvattingen zijn daarin steeds van doorslaggevende betekenis: de burger als lid van de gemeenschap, de wereldburger, e.d. In menig burgerschapsconcept klinken ideaalbeelden over mens en samenleving door.
In de conceptualisering van burgerschap kunnen we drie hoofdstromen identificeren (Dekker & De Hart, 2002; Leenders & Veugelers, 2004; Veugelers, 2003;):

- de (neo) liberale opvatting van burgerschap. Het uitgangspunt is het individu en zijn persoonlijke voorkeuren. Deze burger heeft vooral rechten, zijn plicht is het zich te houden aan het 'sociale contract' dat hij verondersteld wordt te hebben afgesloten met andere burgers, dit zijn de wetten die nodig zijn voor een vredig samenleven en het waarborgen van de rechten van het individu. Het ideaal is in deze opvatting de volledige ontplooiing van het individu.
- de communitaristische opvatting van burgerschap. Veugelers noemt dit aangepast burgerschap. Het uitgangspunt hierin is de sociale en culturele gemeenschap waarin individuen banden van solidariteit met elkaar hebben en waaraan zij identiteit en gemeenschappelijke waarden en normen ontlenen. Deze burger is een sociaal en politiek wezen die samen met anderen gemeenschappelijke doelen nastreeft en belangen deelt.
- kritisch- democratisch burgerschap (Leenders & Veugelers, 2004; Onstenk, 2011) en de neo-republikeinse opvatting van burgerschap (Van Gunsteren, 1992). In deze opvattingen staat het kritisch participeren van het individu in het publieke domein centraal. Er wordt in deze opvattingen geen dominante waardeoriëntatie erkend, de permanente discussie over waarden wordt gekoesterd. Deze burger draagt actief bij aan de vormgeving van het publieke leven.

Het is evident dat het kritisch-democratisch burgerschapsconcept en de neo-republikeinse variant ervan in deze studie de leidende noties voor burgerschap zijn. Het kunnen deelnemen aan de besluitvorming in de politieke gemeenschap is voor de kritisch-democratische burger 'geen hulpmiddel om individuele belangen te behartigen (zoals voor

de liberaal) en ook niet om collectieve waarden te verdedigen (zoals voor de communitarist) maar een waarde in zichzelf. Deelnemen aan het politieke debat en invloed uitoefenen op collectieve besluitvorming zijn als zodanig waardevol' (Van den Brink, 2002, p. 92).
Over welke vaardigheden beschikt deze burger, en welke attitude heeft hij/zij? We gaan terug naar de Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling. Zij meent dat democratie – behalve op principes en instituties – rust op 'de democratische 'gezindheid' of levenswijze van burgers. Hierbij valt te denken aan bereidheid tot dialoog, respect voor meerderheidsbesluiten en verdraagzaamheid tegenover andersdenkenden en minderheden' (RMO, 2007, p. 13). En een alinea verder: 'democratische gezindheid betekent dat burgers de eerdergenoemde basisprincipes accepteren. Ze accepteren en tolereren andersdenkenden, voelen zich betrokken bij de publieke zaak en tonen zich bereid tot dialoog'. Twee keer tolerantie en twee keer dialoog in nauwelijks tien regels. En het valt op dat de RMO vooral spreekt van gezindheid, een attitude. Het vermogen en de mogelijkheid-tot worden kennelijk verondersteld.
Van Gunsteren (1992) legt veel meer nadruk op competenties. Twee sleutelbegrippen in zijn 'Eigentijds' burgerschapsconcept zijn pluraliteit en oordeelkundigheid. Pluraliteit vat hij op als het verrassend of hinderlijk anders zijn van mensen die met elkaar te maken hebben (p. 26). Er is in de hedendaagse samenleving noch één formule – tolerantie – noch één houding – wederzijdse goede wil – om hiermee adequaat om te gaan. Competenties als inventiviteit, improvisatievermogen, het vermogen om te luisteren, om grenzen te stellen, het beschikken over een diversiteit van interpretatieschema's zijn onmisbaar (p. 27). Een burger in een democratische samenleving moet zelfstandig en oordeelkundig kunnen omgaan met pluraliteit. Oordeelkundigheid is de belangrijkste competentie van de democratische burger. Wanneer noemen we iemand oordeelkundig? 'Oordelen situeren we tussen blinde regeltoepassing en pure individuele willekeur of smaak. Oordelen is verstandig inschatten, het appreciëren van specifieke situaties en van de perspectieven van de diverse actoren daarin. Een oordeelkundig burger heeft verstand van regeren en geregeerd worden. Hij weet wanneer en hoe te gehoorzamen, wanneer en hoe te protesteren, zijn stem of vuist te verheffen. Hij kan met gezag omgaan, het uitoefenen en zich ernaar voegen .(...) Alleen als hij kan oordelen en de oordelen van anderen kan beoordelen, zal hij erin slagen zijn bijdrage aan zinnig omgaan met pluraliteit te leveren' (p. 40).
Ten aanzien van de competenties van de burger maakt van Gunsteren twee belangrijke voorbehouden. Burgerlijke competentie is niet onder één algemene formule te brengen en hoe verleidelijk het ook is andere competenties te noemen, zo'n opsomming zal nooit uitputtend zijn. De tweede kanttekening vinden we eigenlijk al terug in zijn omschrijving van oordeelkundigheid, 'hij weet wanneer hij moet gehoorzamen en ook wanneer hij zijn stem moet verheffen.' Oordeelkundigheid kunnen we daarom niet ontwikkelen door het leren van regels en feiten, maar vooral door deel te nemen aan democratische handelingspraktijken.
Biesta (2007) plaatst kanttekeningen bij het benoemen van de competenties van de democratische burger: 'Het individualiseert ook de idee van democratisch burgerschap, met name door te suggereren dat democratisch burgerschap simpelweg de uitkomst is van het verwerven van een bepaalde set kennis, vaardigheden en disposities' (2007, p. 16). Het leren stopt niet als de burger die kennis, e.d., heeft verworven. Burgerschap moet dan ook

volgens Biesta niet als een uitkomst worden gezien, maar als een praktijk. Die praktijk is geen oefenplaats, zoals van Gunsteren voor de school suggereert (zie par. 2.3.2). Iedereen is burger-in-praktijk, jong en oud maken deel uit van de samenleving.

2.3 democratie in de school

Hoe kan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden gestalte krijgen in het onderwijs? In de voorgaande paragraaf zijn de bouwstenen voor de beantwoording van die vraag al gelegd. Het kritisch-democratisch burgerschapsconcept is richtinggevend. De vaardigheden en attituden die de kritisch-democratisch burger vormen zijn genoemd. En de opmaat naar de aanpak in het onderwijs is gemaakt: het deelnemen aan de democratisch handelingspraktijken.
In deze paragraaf grijpen we eerst terug op de vaardigheden en attituden van de democratische burger, die die kinderen verondersteld worden te ontwikkelen; ofwel: welke doelen kunnen worden nagestreefd. Daarna formuleren we de uitgangspunten van democratisch onderwijs en opvoeding, om tenslotte de hoofdlijnen van de praktijk te tekenen.

2.3.1 doelen van democratische vorming

In de vorige paragraaf zijn de vaardigheden en attituden van de kritisch-democratische burger genoemd. Op basis daarvan kunnen we de belangrijkste doelen van democratische vorming in de school formuleren. Met betrekking tot het politieke zou die vorming er vooral op gericht moeten zijn betrokkenheid bij de publieke zaak te bevorderen, en op het vermogen tot deelname aan de besluitvorming in de politieke gemeenschap. Anderen in die gemeenschap worden erkend als gelijken, hoe verschillend – van welke aard dan ook - die anderen mogen zijn. We ontwikkelen de bereidheid en het vermogen om de geschillen die daaruit voortkomen vreedzaam op te lossen. Democratische besluiten worden gerespecteerd.
Verdraagzaamheid is in het omgaan met verschil een belangrijke houding, competenties als inventiviteit, improvisatievermogen, het vermogen om te luisteren, om grenzen te stellen, het beschikken over een diversiteit van interpretatieschema's zijn onmisbaar.
Oordeelkundigheid is het sleutelbegrip, en daarnaast het vermogen en de bereidheid tot dialoog.
De doelen van democratische vorming die we aldus hebben geformuleerd zijn ontleend aan publicaties die vooral betrekking hebben op democratie en burgerschap, ze zijn niet altijd specifiek voor het onderwijs geschreven. Ook als we onze blik daarheen verbreden zien we hooguit accentverschillen. Zo benadrukt Kelly naast inzicht in democratie en het belang van participatie en de daaraan verbonden vaardigheden, vooral 'a properly thought-through and critical stance towards the activities of all agencies within society and a constant

evaluation of the procedures in place for the implementation of democratic principles' (1995, p. 187). Bij White zien we een integratie van kritische blik en een attitude gericht op sociale rechtvaardigheid: '...iemand die zich betrokken voelt bij het lot van zijn medeburgers, die er oog voor heeft dat andermans rechten niet met voeten worden getreden, die het belangrijk vindt dat de regering eerlijk is tegenover de bevolking, en mensen in hun waarde laat (White 2000, zoals geciteerd in De Winter, 2004, p. 62)). De SLO maakt in de leerplanverkenning over burgerschap een duidelijk onderscheid tussen kennis, vaardigheden en houdingen (Bron, Veugelers, & Van Vliet, 2009). Tot de kennis van de – actieve – burger horen inzichten in de basisprincipes van democratie en rechtsstaat; de relatie tussen de burger en de staat; de mogelijkheden tot participatie en kennis van Nederland als multiculturele samenleving. Onder de vaardigheden rekent ze o.a. informatievaardigheden, sociaal-communicatieve zoals ook het kunnen uiten, verantwoorden, uitwisselen en bijstellen van standpunten in discussie, debat en dialoog; het kunnen samenwerken met anderen ongeacht hun achtergronden. Als houdingen noemt de SLO het oplossingsgericht willen omgaan met tegengestelde belangen en opvattingen, alsmede het bewust omgaan met de verhouding tussen individuele en algemene belangen; het willen bijdragen aan de kwaliteit van omgeving; respect tonen en zich (mede)verantwoordelijk voelen voor de kwaliteit van de Nederlandse samenleving, en ook het kritisch reflecteren op de eigen opvattingen en gedragingen in relatie tot algemeen aanvaarde waarden en normen.

2.3.2 democratische vorming

De democratische vorming in de school vindt vooral plaats binnen het concept van kritisch-democratisch burgerschap. De eerder genoemde drie typen burgerschap leggen - volgens Veugelers - andere accenten in doelen en hangen samen met andere pedagogisch-didactische praktijken. Methodisch gezien legt het aanpassingsgerichte type het accent op waardeoverdracht en gedragsregulatie, het individualiserende type op zelfstandig leren en kritisch leren denken, en het kritisch democratische type op samenwerkend leren en kritisch leren denken door middel van onderzoek en dialoog (Veugelers, 2010, p. 47). In 'Education and Humanism' formuleert Veugelers een normatief raamwerk voor onderwijs in het kader van kritisch democratisch burgerschap. Vanuit een humanistisch perspectief op morele ontwikkeling en de vorming van kritisch democratisch burgerschap is het onderwijs gestoeld op drie vormen van leren, die elkaar ondersteunen: reflectief leren, dialogisch leren en democratisch leren (Veugelers, 2011, p. 31). Onder reflectief leren rekent hij:

- het kunnen uitspreken van de eigen belangen, gevoelens, ethische en esthetische betrokkenheid, betekenissen en waarden;
- onderzoek naar en in de ontwikkeling van de eigen identiteit en reflectie op het eigen leerproces;
- invloed kunnen hebben op het eigen leerproces en verantwoordelijkheid kunnen nemen voor eigen autonomie en het geven van betekenis.

Dialogisch leren ziet hij als:

- open communicatie met anderen;
- analyseren en vergelijken van verschillende gezichtspunten;
- het kunnen analyseren van de sociale, culturele en politieke machtsverhoudingen.

Democratisch leren is:

- zorg voor anderen en waardering van diversiteit;
- openheid over de opbouw van gezamenlijk overeenkomsten (ontwikkeling van normen);
- kunnen staan voor eigen autonomie, kritisch denken en actie;
- betrokkenheid in de uitbreiding van humaniteit en het werken aan democratie als een voortdurend proces.

De opsomming van Veugelers overlapt grotendeels met opvattingen van anderen (Giroux, 2001; Kelly, 1995; Parker, 2003; De Winter, 2004) over democratische vorming in de school. Wederom zijn de verschillen voornamelijk accentverschillen. Kelly benadrukt daarin vooral het ontwikkelen van kritische zin ten aanzien van de samenleving, en ook ten aanzien van de leerstof die in school wordt aangeboden. Kelly en Giroux hechten veel belang aan het blootleggen van politieke structuren en ideologische krachten die democratische ontwikkeling in de weg staan. De Winter, Kelly en Parker benadrukken het belang van de wijze waarop een school als gemeenschap functioneert. Parker meent dat in een school een civic culture zou moeten ontstaan. De Winter wijst erop dat het centrale en meest werkzame bestanddeel is om voor te doen en voor te leven hoe democratie werkt. Daarbij speelt ook de betrokkenheid van de school bij haar omgeving een rol.

2.3.3 democratische praktijken

Hoe leren kinderen democratie? Hoe kunnen reflectief, dialogisch en democratisch leren nu precies gestalte krijgen? Dat kan het beste door democratische praktijken te scheppen waarin kinderen kunnen handelen. We ontlenen deze stelling vooral aan Dewey. 'Hij zag opvoeding en onderwijs als een voortdurend onderzoeksproces, waarbij de individuele mogelijkheden en talenten van kinderen via het realiseren van sociale doelen tot ontplooiing gebracht moesten worden. Samen op onderzoek uitgaan, leren via gemeenschappelijke activiteiten, waarbij opvoeders vooral de taak hebben de omgeving zo te structureren dat kinderen worden uitgedaagd om zich via samenwerking verder te ontwikkelen. Opvoeding en onderwijs kunnen niet worden gezien als louter voorbereiding op latere deelname aan de samenleving; het zijn zélf essentiële vormen van samenleven waar volgens Dewey de democratie teweeg wordt gebracht en vernieuwd. (...) Democratisch opvoeden betekent in deze visie dus het scheppen van mogelijkheden en contexten voor actieve participatie' (De Winter, 2004, p. 38). Ook van Gunsteren (1992) toont zich een warm pleitbezorger van deze aanpak. In de school kunnen we een beschermde leeromgeving creëren waarin kinderen en jongeren in praktijken kunnen 'experimenteren' met omgangsvormen; zonder al te grote gevolgen kunnen ze fouten maken. Deze praktijken zijn democratisch, zo leren ze democratisch samenleven. Door deel te nemen in democratische praktijken kunnen kinderen en jongeren leren hoe te handelen, op de eerste plaats doordat ze zelf ervaring opdoen, maar ook doordat ze in de praktijk het handelen van anderen waarnemen, dit af kunnen

kijken en daarover reflecteren. Zo bouwen ze een repertoire op van voorbeelden, inzichten en handelingen. Dit repertoire helpt hen bij het verkrijgen van inzicht in nieuwe en onbekende situaties. Tot dit repertoire horen ook verhalen, actuele uit de krant of van tv en internet, maar ook traditionele uit de wereldgeschiedenis. Door het handelen van mensen in deze verhalen kritisch te beschouwen leren we over onze eigen oordelen. Kritische beschouwing van de manier waarop anderen handelen is ook een oefening in oordeelsvorming.
Biesta (2010) nuanceert deze benadering. Lerenden leren niet alleen wat er geleerd wordt. De feitelijke burgerschapssituatie van jongeren heeft een veel grotere invloed op hun democratische dispositie. Niet alleen de democratische kwaliteit van de school zelf is dus in het geding, ook en misschien wel met name die van de leefomgeving van jongeren (2007).
Waaraan herkennen we een democratische praktijk? Hiervoor moeten we teruggrijpen op de democratietheorie die we eerder hebben onderzocht. We kunnen zien dat wat we in deze paragraaf over de school beschreven hebben een ideaalbeeld is van zowel een politieke als een sociale democratieopvatting die integratief en direct is. De communicatie tussen betrokkenen staat hierin centraal. De theorie van communicatief handelen van Habermas geeft ons inzicht in de kwaliteiten van de democratische handelingspraktijk. Op basis van de beschrijvingen van Hendriks (2006) en van Koningsveld en Mertens (1992) komen we tot de volgende kenmerken van communicatief handelen naar Habermas. Dit handelen is:

- inclusief, dat wil zeggen dat niemand buitengesloten wordt, iedereen mag meedoen;
- op basis van gelijkheid; machtsverhoudingen spelen geen rol, alle deelnemers hebben gelijke kansen tot deelname;
- waarachtig, dat wil zeggen dat de actoren handelen zonder verborgen bedoelingen, er vindt geen manipulatie plaats;
- argumentatief, gebaseerd op een uitvoerige en systematische uitwisseling van argumenten, niet gericht op het verwerven van meerderheden of onderhandeling;
- transformatief, belangen worden niet uitgeruild maar verrijkt naar brede consensus

In eerder onderzoek komt Bartels (2008) tot de conclusie dat we in de basisschool drie vormen van democratische handelingspraktijken kunnen aantreffen, dan wel creëren:

1. De school als democratische gemeenschap. Dit heeft niet alleen betrekking op de wijze waarop leraren, kinderen en ouders met elkaar omgaan, in sociale zin met elkaar verkeren, maar ook op de wijze waarop en de mate waarin de school democratisch georganiseerd is.
2. De school als deelnemer in de samenleving. Dit heeft betrekking op de deelname en betrokkenheid van de school bij haar omgeving in de ruimste zin van het woord. Kinderen nemen actief deel aan discussies, zowel in de zin van meningsvorming als in die van planvorming over actuele onderwerpen in de samenleving, en steken ook waar nodig de handen uit de mouwen.
3. Communicatieve handelingspraktijken: filosoferen met kinderen is een activiteit die alle kenmerken van communicatief handelen in zich kan vertegenwoordigen.

2.4 democratie leren door filosoferen: denken, dialoog en verschil

In het voorgaande hebben we gezien dat democratie zowel een politiek als een sociaal concept is, ingegeven door morele noties. Of met andere woorden: democratie verwijst zowel naar bestuur- en besluitvormingsprocessen als naar een levenswijze en in beide gevallen worden niet alleen de wijze waarop ze aan ons verschijnen, als ook de wijze waarop wij deze verschijnselen waarderen ingegeven door ideaalbeelden. Hoewel democratie een breed spectrum aan verschijningsvormen en ideaalbeelden kent, nemen we thans een hoge mate van overeenstemming waar over de kernwaarden ervan: eerbiediging van mensenrechten, vrijheid, gelijk(waardig)heid, diversiteit en tolerantie, vreedzame conflicthantering, communicatie en participatie. Deze overeenstemming geldt deze waarden als ideaal, kritiek is er omdat vanuit deze waarden geen realistische beschrijving van de werkelijkheid kan worden gegeven. In de liberale democratie, zoals die thans functioneert, worden ideologische en machtstegenstellingen teveel verbloemd, burgers zouden te weinig kritische zin tonen, vooral in verband met machtsvragen.
Democratische vaardigheden en attituden zijn afgeleid van bovenstaande kernwaarden en hebben in ieder geval betrekking hebben op het op een of andere wijze kunnen deelnemen aan de besluitvorming in de politieke gemeenschap en de controle daarop, aan het erkennen van anderen in die gemeenschap als gelijken. Voorts hebben ze betrekking op het vermogen en de bereidheid verschillen van allerlei aard te erkennen en de geschillen die daaruit voortkomen vreedzaam op te lossen. De kritisch-democratische burger is het begrip waarin deze vaardigheden en attituden verzameld worden. Naast democratische gezindheid beschikt deze burger ook over kritische zin. Democratische vaardigheden en gezindheid zijn geen gesteldheden die de uitkomsten zijn van een proces, ze worden voortdurend geleerd en vernieuwd in democratische handelingspraktijken, situaties waarin mensen op een democratische wijze met elkaar communiceren.

In de school kunnen verschillende van deze praktijken gestalte krijgen. De belangrijkste is de democratische kwaliteit van de school zelf, in politieke zin, wie heeft het waarover voor het zeggen, en hoe worden zaken geregeld, zowel als in sociale zin, hoe gaan kinderen, leraren en ouders met elkaar om. Ook de relatie school en samenleving kan als democratische praktijk vorm krijgen, kinderen kunnen democratie leren door daarin te handelen. Voorts kan de school andere democratische handelingspraktijken creëren waarin communicatief handelen mogelijk is en bevorderd wordt, bijvoorbeeld in het filosoferen met kinderen. Deze, alsmede de hiervoor al genoemde democratische praktijken worden gekenmerkt door inclusiviteit, gelijkheid, waarachtigheid, argumentativiteit en transformativiteit.

In paragraaf 2.1.1 hebben we gezien dat de kinderfilosofie verschillende benaderingen en stromingen kent. Elk van deze benaderingen heeft in meer of mindere mate democratische kenmerken, in de benadering van Lipman komen die het meest evident naar voren:

- Lipman baseert zich op de pragmatische filosofie van Dewey: kennis verkrijgen we door gemeenschappelijk onderzoek waarin we onze voorstellingen van de werkelijkheid aan

elkaar proberen duidelijk te maken en op elkaar proberen af te stemmen.
- Lipman wil hiermee een bijdrage leveren aan de democratie, die de opdracht heeft burgers tot redelijke individuen op te voeden, mensen met een goed ontwikkeld oordeelsvermogen die in staat zijn de dialoog aan te gaan.
- Zelfstandig leren denken is voor Lipman het belangrijkste doel van het filosoferen.
- De community of inquiry is hierin het centrale concept. In de community of inquiry luisteren kinderen naar elkaars ideeën, stimuleren ze elkaar die ideeën te argumenteren, ook als dat niet spontaan gebeurt, proberen ze overeenkomsten en tegenstellingen in redeneringen aan het licht te brengen en onderzoeken ze hun eigen en elkaars vooronderstellingen.

De leraar is in die visie een facilitator, iemand die de processen bewaakt en de groep stimuleert zich om te vormen tot een gemeenschap van onderzoek. Lipman heeft bovendien een opdracht aan het onderwijs, scholen zouden een community of inquiry moeten worden, een democratische gemeenschap van onderzoek.

In het Nederlandse onderwijs wordt vanuit verschillende benaderingen met kinderen gefilosofeerd. De benadering van Lipman neemt daarbinnen al sinds het verschijnen van de zgn. SLO-map in 1994 een prominente plaats in. Thans vinden we die vooral terug in *Filosoferen doe je zo*. Dit programma plaatst het filosoferen met kinderen in navolging van Lipman nadrukkelijk in het perspectief van de democratische samenleving. *Filosoferen doe je zo* pretendeert dat wie dit programma tot leidraad neemt met het filosoferen een democratische praktijk in zijn groep schept, 'een praktijk waarin verschillen worden herkend, erkend en gewaardeerd, een praktijk waarin die verschillen als bron worden gezien om een eigen identiteit aan te ontwikkelen, als bron om het denken en oordeelsvermogen te kunnen scherpen, als bron van dialoog op basis van gelijkwaardigheid' (Bartels & Van Rossum, 2009, p. 17).

Uit onderzoek komen vrijwel veel aanwijzingen over positieve effecten van het filosoferen en met name van het programma van Lipman op de cognitieve ontwikkeling van kinderen, en dan met name op de ontwikkeling van denk- en redeneervaardigheden (Cebas & García Moriyón, n.d.). Onderzoek naar de invloed op de sociale, en affectieve ontwikkeling van kinderen, is minder gedaan. De resultaten van die onderzoeken laten ook positieve resultaten zien (Trickey & Topping, 2004; Trickey S. , 2007). Onderzoeken naar de bijdrage van het filosoferen met kinderen aan de democratische vorming zijn nog van recente datum, en laten ook positieve resultaten zien, met name ten aanzien van het omgaan door kinderen met verschillen van mening (Cassidy & Christie, 2011) en moreel argumenteren (Di Masi & Santi, 2011). De onderzoeken waarbij de Canadese onderwijsfilosoof Daniel bij betrokken was, bieden veel inzicht in de praktijk van het filosoferen met kinderen. Een kritische dialoog is mogelijk in de basisschool, mits de leraar vooral socratische vragen stelt (Daniel, 2008).

De hoofdvraag van dit onderzoek is: welke bijdrage levert filosoferen met kinderen aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden? Het onderzoek zal plaatsvinden in scholen waar gefilosofeerd wordt vanuit de benadering van Lipman, vormgegeven in

Filosoferen doe je zo, leidraad voor de basisschool. De democratische vaardigheden en attituden die we zullen onderzoeken zijn de ontwikkeling van het denk- en oordeelsvermogen, het vermogen en de bereidheid tot dialoog, en het kunnen en willen omgaan met verschillen, diversiteit.

3. curriculumonderzoek filosoferen met kinderen
onderzoeksontwerp

In dit hoofdstuk beschrijven en verantwoorden we het ontwerp van het onderzoek. De hoofdstructuur ervan is opgebouwd vanuit de curriculumniveaus of –domeinen, zoals die door Goodlad en van den Akker zijn beschreven. Daarom beginnen we hier met een beschrijving daarvan en van de wijze waarop deze niveaus structuur aan het onderzoek geven. Daarna schetsen we de onderzoeksgroep.
In dit model onderscheiden we zes niveaus in een curriculum. We passen hier triangulatie toe: met verschillende onderzoeksinstrumenten verzamelen we de data in de onderscheiden niveaus. De wijze waarop we de data verzamelen en analyseren in elk van die zes niveaus beschrijven we in paragraaf 3 t/m 8. In paragraaf 9 geven we een kort overzicht van het onderzoeksontwerp.

3.1 curriculumniveaus als onderzoeksmodel

In deze studie onderzoeken we welke bijdrage filosoferen met kinderen levert aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden. De belangrijkste aandacht gaat daarbij uit naar de relevante leerprocessen die zich tijdens het filosoferen voordoen en de leerresultaten die dit heeft. Het gaat er in dit onderzoek dus niet louter en alleen om de resultaten van het filosoferen te betrappen, maar ook en niet in het minst om inzicht te krijgen in de processen die tot deze (mogelijke) resultaten leiden. We menen dat de curriculumindeling van Goodlad, die verder ontwikkeld is door van den Akker (Van den Akker, 2003; Goodlad, 1979; Thijs & Van den Akker, 2009), ons een geschikte structuur verschaft om dit inzicht te verkrijgen. Zij gaan ervan uit dat een curriculum op zes niveaus geanalyseerd kan worden:

1. het ideële curriculum: de theorie, de uitgangspunten en algemene doelen van een curriculum;
2. het formele curriculum: het curriculum uitgewerkt in concrete handleidingen en materialen;
3. het geïnterpreteerde curriculum: de interpretatie door de leraar van het curriculum;
4. het geoperationaliseerde curriculum: het curriculum zoals het in de praktijk wordt uitgevoerd;
5. het ervaren curriculum: het door de kinderen ervaren curriculum;
6. het geëffectueerde curriculum: dat wat de kinderen hebben geleerd.

Dit model is zeer geschikt om te onderzoeken of de beoogde doelen en uitgangspunten ook in leerprocessen en resultaten zichtbaar worden, om inzicht te krijgen in de overeenkomsten en verschillen tussen de doelen en beoogde resultaten (niveau 1) enerzijds en de bereikte resultaten (niveau 6) anderzijds. Zo verwachten we ook inzicht te krijgen in hoe het proces tussen de onderscheiden niveaus verloopt. In de verschillende niveaus kan triangulatie van

onderzoeksinstrumenten goed toegepast worden.
Hoewel dit model, deze indeling, er op het eerste gezicht eenvoudig uitziet, behoeft het toch enige precisering, het kan namelijk op verschillende manieren geïnterpreteerd worden. Allereerst moet opgemerkt worden dat in het oorspronkelijke model van Goodlad geen sprake is van zes, maar van vijf 'domeinen', zoals hij ze noemt. Het zesde 'domein' ontbreekt in zijn theorie, in het vijfde domein, het ervaren curriculum, gaat het om de leerervaringen van de kinderen.
Het tweede aandachtspunt betreft het woordgebruik. Wij hebben het hier over 'niveaus', Goodlad spreekt van 'domeinen', terwijl van den Akker het over 'representations' (2003) of in het Nederlands 'verschijningsvormen' (Thijs & Van den Akker, 2009) heeft. Alle drie termen zijn op de een of andere manier problematisch. Met domein duiden we doorgaans een inhoudelijk deel van een vak- of vormingsgebied aan, bijv. het domein democratie binnen burgerschapsvorming. De term niveau roept associaties op met een lineaire volgorde of zelfs met een hiërarchie. De term verschijningsvorm - hoe doet het curriculum zich voor - lijkt adequaat, maar is ons inziens niet goed bruikbaar voor 'niveau' 3 en 5, waarin het vooral gaat om de perceptie van respectievelijk leraar en kinderen over 'de verschijningsvorm van de andere niveaus'. Bij gebrek aan betere alternatieven gebruiken wij de term niveau, waarmee we niet willen suggereren dat er een directe lijn loopt van niveau 1 naar niveau 6, of dat niveau 1 boven 2 komt enz. Waarschijnlijk is veel meer sprake van wederzijdse beïnvloeding.
Daarmee komen we op het derde en laatste punt dat we hier willen noemen. Dit betreft de onderlinge afbakening van de niveaus, wat hoort bij welk niveau. We zullen hieronder benoemen welke kwesties daarin spelen, en welke keuzes we in dit onderzoek hebben gemaakt.
Niveau 1 omschrijven wij als het ideële curriculum, het betreft hier de theorie, de uitgangspunten en algemene doelen in ons geval van het filosoferen met kinderen. Wat is in ons onderzoek het ideële curriculum? We beschouwen de voorstelling die het Centrum voor Kinderfilosofie van het filosoferen met kinderen heeft gemaakt in Nederland als de basis van het curriculum. De ideeën die daarin naar voren komen vormen voor zowel de auteurs van *Filosoferen doe je zo* als voor de scholen het beginpunt van het filosoferen. Ons onderzoek richt zich ook op democratie en democratische vaardigheden en attituden. Welke ideeën daarover liggen ten grondslag aan het curriculum?

- Samengevat: in niveau 1 onderzoeken we de uitgangspunten, kenmerken, doelen en de methodiek van het filosoferen met kinderen, zoals die door het Centrum voor Kinderfilosofie in Nederland is ontwikkeld, en de ideeën over democratie die leidend zijn voor het curriculum.

Niveau 2 omschrijven we als het formele curriculum. Dit wordt ook wel het geschreven curriculum genoemd. Goodlad en van den Akker benoemen dit niveau als dat van de vastgelegde, gesanctioneerde doelen, maar ook als dat van de curriculumhandleidingen, van de syllabi, e.d. Wij gaan er van uit dat tot dit niveau het materiaal hoort, de handleiding(en) e.d. waarmee in de scholen gewerkt wordt. Welke doelen worden daarin geformuleerd? Hoe wordt de methodiek voor de praktijk uitgewerkt? In dit onderzoek gaat het om de leidraad voor de basisschool *Filosoferen doe je zo*. Dit programma beoogt een

curriculum te zijn voor de hele basisschool (voor vier- tot twaalfjarigen).

- Samengevat: op niveau 2 onderzoeken we *Filosoferen doe je zo*.

Niveau 3 noemen we het geïnterpreteerde curriculum. Wat op papier is vastgelegd, is niet noodzakelijk dat wat betrokkenen menen dat het is. Goodlad wijst bijvoorbeeld op de opvattingen van ouders over het onderwijsaanbod van een school. De belangrijkste perceptie noemt hij die van de leraar. Het gaat er op dit niveau om 'what teachers perceive the extant curriculum to be and what attitudes they have toward what they view as reality' (1979, p. 62). Het gaat dus zowel om de leraars' interpretatie van de theorie en het materiaal als ook om die van de werkelijkheid. Van den Akker wijst op het onderscheid tussen de initiële interpretatie, wanneer leraren voor het eerst met een nieuw curriculum te maken krijgen, en de interpretatie van het curriculum nadat leraren er in de praktijk mee gewerkt hebben (Van den Akker, persoonlijke communicatie, 3 april 2011). Het filosoferen is niet nieuw voor de bij ons onderzoek betrokken leraren, het onderscheid van van den Akker is daarom hier niet relevant. In dit onderzoek volgen we de benadering van Goodlad.

- Samengevat: op niveau 3 onderzoeken we de ideeën en interpretaties van leraren ten aanzien van de theorie over het filosoferen met kinderen, het materiaal (*Filosoferen doe je zo*) en hun eerdere ervaringen met de praktijk ervan.

Niveau 4 is het geoperationaliseerde curriculum. Dit is het curriculum in actie, dat wat er in de praktijk gebeurt. Goodlad wijst erop dat ook dit een geïnterpreteerd curriculum is, de interpretatie van de onderzoeker: 'the operational, too, is a perceived curriculum; it exists in the eye of a beholder' (1979, p. 63).

- Op niveau 4 onderzoeken we de praktijk van het filosoferen met kinderen. We richten ons hier op wat zich tijdens de filosofische onderzoeksgesprekken voordoet.

Niveau 5 is het ervaren curriculum. Met ervaren bedoelen we hier de ervaringen van de kinderen. 'Watching students tells us little of what is going on in their minds', schrijft Goodlad (1979, p. 63) en dat is voor ons belangrijk om te weten. Het gaat hier om hoe kinderen '(na afloop) de praktijk (zeggen) te ervaren' (Van den Akker, persoonlijke communicatie, 3 april 2011). Goodlad wijst er trouwens op dat op dit niveau de validiteit niet vanzelfsprekend is. 'Dare they trust us to care seriously about their answers? Dare we trust their answers? Even if we get some insights into what appears to be happening now, what difference will it make later?' (1979, pp. 63-64).

- Samengevat: op niveau 5 onderzoeken we hoe kinderen de praktijk van het filosoferen ervaren.

Niveau 6 noemen we het geëffectueerde curriculum. Volgens van den Akker zou het hier moeten gaan om het 'meten' van wat kinderen daadwerkelijk van het filosoferen hebben opgestoken. Of: wat is het resultaat van de voorgaande leerprocessen? Aangezien filosoferen zich niet met bestaande, valide en betrouwbare toetsen laat meten, zullen we op niveau 6 onderzoeken wat leraren denken dat kinderen ervan leren en wat de kinderen zelf ervan menen te leren.

- Op niveau 6 onderzoeken we wat kinderen leren van het filosoferen in de perceptie van de kinderen zelf en in die van hun leraren.

3.2 vier onderzoeksscholen

Het onderzoek is uitgevoerd in vier basisscholen. Deze scholen zijn geworven in het netwerk van het Centrum Kinderfilosofie Nederland. We hebben scholen met de volgende kenmerken gevraagd mee te doen:

- De school werkt met *Filosoferen doe je zo.*
  Door dit onderzoek uit te voeren op scholen die ervoor gekozen hebben om te werken met *Filosoferen doe je zo* is in elk geval het formele curriculum duidelijk. Met de keuze voor dit programma geeft een school ook aan te willen werken aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden. Dit is een belangrijke doelstelling van *Filosoferen doe je zo*.
- In de school is het filosoferen al minstens enige jaren een vast onderdeel van het curriculum.
  In een school waar filosoferen nog geïmplementeerd wordt of recent geïmplementeerd is, vinden andere processen plaats rond het filosoferen, dan in scholen waar het fenomeen min of meer ingeburgerd is.
- In de school wordt door alle kinderen van groep 1 t/m 8 gefilosofeerd.
  In dit onderzoek kijken we niet alleen naar de eindresultaten, maar ook en vooral naar het proces, welke ontwikkeling vindt er plaats? De keuze voor de curriculumtheorie is daar een teken van, dat is ook deze keuze. We willen niet alleen een eindresultaat weten in groep 8, maar zien of ontwikkeling plaatsvindt.
- Het filosoferen vindt minstens een keer per veertien dagen plaats
  Uit eerder onderzoek kwam naar voren dat, als het filosoferen met een lagere frequentie dan eens per veertien dagen plaatsvindt, er geen sprake is van een doorgaande ontwikkeling (Bartels, 2008). Vermoedelijk vindt er dan geen doorgaand leerproces plaats, maar moeten kinderen als het ware elke keer opnieuw beginnen.
- Filosoferen gebeurt onder leiding van de eigen groepsleraar.
  Zowel het Centrum voor Kinderfilosofie als *Filosoferen doe je zo* gaan ervan uit dat de eigen groepsleraar de onderzoeksgesprekken zou moeten faciliteren. Dit kenmerk komt overeen met wat in curriculumniveau 1 en 2 wordt voorgestaan.

Voor aanvang van het onderzoek zijn vijf basisscholen benaderd om mee te doen. Vier scholen hebben deelgenomen[4]:

1. De Argonautenschool. Dit is een openbare jenaplanschool in het centrum van een middelgrote stad in het westen van Nederland. De school telt ca. 320 kinderen. In deze school is het filosoferen al in de eerste helft van de jaren negentig ingevoerd.
2. De Odyssee. Dit is een katholieke jenaplanschool met ca. 200 kinderen in een gedeeltelijk agrarische gemeente. Deze school heeft het filosoferen met kinderen ingevoerd sinds 1997.

[4] De namen van de scholen zijn gefingeerd. In deze rapportage zullen ze consequent met de hier genoemde gefingeerde namen worden vermeld, of als resp. school 1, 2, 3 of 4.

3. Basisschool Prometheus. Deze bijzonder neutrale school met ca. 250 kinderen is gevestigd in een forensenplaats. Hier wordt sinds de oprichting van de school in 1994 met kinderen gefilosofeerd.
4. De Parnassuschool. Dit is een openbare basisschool in de binnenstad van een van de grote steden, er gaan ca. 350 kinderen naar school. Het filosoferen is hier rond het jaar 2000 ingevoerd.

In de gehele onderzoeksgroep kunnen drie subgroepen worden onderscheiden:

1. Alle groepsleraren in de betrokken scholen. Deze leraren vormen het panel.
2. Een focusgroep, die in elke school bestaat uit vier leraren en hun vier groepen kinderen. In elke school gaat het om één groep en haar groepsleraar in de onderbouw (groep 1 en/of 2), één groep en haar leraar in de middenbouw (groep 3, 4 en/of 5) en twee groepen en hun leraren in de bovenbouw (groep 6, 7 en/of 8). Het verzoek om in de focusgroep deel te nemen hebben we via de schoolleiders aan alle leraren gericht. Vrijwel alle leraren in deze groep hebben zich na de oproep zelf hiervoor gemeld. Om de groep compleet te maken, heeft de onderzoeker nog twee leraren persoonlijk benaderd.
3. De schoolleiders van de scholen.

Het grootste deel van het onderzoek vindt plaats in de focusgroep.

De dataverzameling is vrijwel geheel uitgevoerd in het schooljaar 2009 - 2010. De interviews met de schoolleiders vonden eerder, in het schooljaar 2008 – 2009, plaats. Ook met enkele leraren uit de focusgroep is al in dat jaar een interview gehouden.

3.3 niveau 1 het ideële curriculum

In niveau 1 onderzoeken we welke voorstelling het Centrum voor Kinderfilosofie heeft gemaakt van het filosoferen met kinderen. Het Centrum heeft vooral in de negentiger jaren met zeer uitgesproken ideeën het filosoferen in de school neergezet en uitgedragen. De vragen die we hier onderzoeken zijn:

- Wat zijn de uitgangspunten onder het filosoferen met kinderen, volgens het Centrum? Welke visie heeft het uitgedragen?
- Wat zijn de doelen van het filosoferen met kinderen, in die visie?
- Hoe leren zij, of: welke methodiek heeft het Centrum vooral gepropageerd?
- Wat is de rol van de leraar daarin?

Daarnaast is het nodig te onderzoeken welke visie en ideeën over democratie, en democratische vaardigheden en attituden aan de ontwikkeling van het curriculum ten grondslag hebben gelegen.

Wat de kinderfilosofie betreft zullen we ons concentreren op publicaties van het Centrum of van partners ervan die voor het Nederlandse onderwijs zijn geschreven in de periode 1989 (oprichting van het Centrum) tot ca. 2000. Daarna divergeren de opvattingen en methodieken van het filosoferen zich. Dan komt ook het thema burgerschap en democratische vorming in beeld. In een basisdocument uit 2007 is die visie daarover door het Centrum verwoord. Dat document zullen we hier analyseren. De resultaten van dit deel

van het onderzoek staan beschreven in hoofdstuk 4.

3.4 niveau 2 het formele curriculum

Het basisschoolprogramma *Filosoferen doe je zo* is hier het object van ons onderzoek. De volgende vragen zijn hier relevant:

- Wat is de rationale achter *Filosoferen doe je zo*? Op welke visie, welke uitgangspunten is de leidraad gebaseerd?
- Wat zijn de doelen van het filosoferen met kinderen, in *Filosoferen doe je zo*? Wat leren kinderen?
- Hoe wordt de methodiek voor de praktijk uitgewerkt?
- Hoe wordt de rol van de leraar daarin benoemd?

De documentanalyse met bovenstaande vragen geldt in eerste instantie de inleidende en toelichtende tekst bij het programma. Met de resultaten van deze analyse stellen we een nieuw model op waarmee we de concrete thema-uitwerkingen kunnen analyseren. De resultaten van het onderzoek in *Filosoferen doe je zo* hebben we beschreven in hoofdstuk 5.

3.5 niveau 3 het geïnterpreteerde curriculum

Hoe interpreteren de leraren filosoferen met kinderen in het algemeen en het programma in het bijzonder?
In dit niveau is de onderzoeksvraag 'Waarom en hoe praktiseren scholen het filosoferen met kinderen?', met de daarbij horende deelvragen, relevant:

- **Welke doelen en/of motieven hebben leraren hiervoor?**
- **Hebben doelen, motieven, en/of werkwijze een relatie met democratische vorming?**
- **Op welke wijze geven ze het filosoferen met kinderen vorm?**

In dit niveau zijn de volgende onderzoeksinstrumenten ingezet:

1. interviews met de schoolleiders van de onderzoeksscholen;
2. interviews met de zestien leraren uit de focusgroep;
3. vragenlijst voor alle groepsleraren (66) van de onderzoeksscholen.

3.5.1 interviews met de schoolleiders

Waarom maakt een basisschool het filosoferen met kinderen tot een vast onderdeel van haar curriculum? Dat is de centrale vraag in de interviews met de schoolleiders. Met deze interviews willen we vooral te weten komen welke plaats het filosoferen in de school inneemt: wat heeft de school ermee voor? Welke relatie legt de school tussen filosoferen en

democratisch burgerschap? Hoe past het filosoferen in het schoolprofiel? Het belangrijkste doel van de interviews met de schoolleiders is daarmee helderheid te krijgen over de interpretatie van het filosoferen op schoolniveau. Voorts waren we geïnteresseerd in de implementatie van het filosoferen: wie heeft het geïnitieerd? Hoe zijn de scholing en begeleiding in de implementatiefase vormgegeven?
Met de schoolleiders zijn semigestructureerde interviews gehouden van ca. anderhalf uur. De globale leidraad van de interviews is:

- algemene gegevens van de school: identiteit, grootte, kenmerken leerling-populatie;
- schoolprofiel: thema's, speerpunten in schoolontwikkeling;
- burgerschap: visie, mate waarin dit ontwikkeld is, voorkomen van democratische praktijken;
- filosoferen met kinderen, de huidige situatie: wie zijn verantwoordelijk, frequentie, e.d.
- filosoferen met kinderen, de implementatie: het verloop van het invoeringstraject, hoe wordt dit 'onderhouden'?
- filosoferen met kinderen, de interpretatie: doelen, relatie met andere elementen van opvoeding en onderwijs

De volledige leidraad van de interviews met de schoolleiders is opgenomen in bijlage 1. Van de interviews is notitiegewijze per vraag verslag gelegd. De samengevatte resultaten van de interviews zijn opgenomen in paragraaf 1 van hoofdstuk 6.

3.5.2 interviews met zestien leraren

De interviews met de zestien leraren vormen het hart van dit deel van het onderzoek. Het zijn deze zestien leraren die we zullen observeren als gespreksleider (niveau 4), het zijn hun kinderen van wie we het handelen tijdens de filosofische gesprekken zullen analyseren (niveau 4), deze kinderen zullen twee keer een lijst met vragen beantwoorden (niveau 5 en 6). De zestien leraren werken in scholen waar het filosoferen met kinderen gemeengoed is. Wat is filosoferen eigenlijk, in hun ogen? Waarom doen ze het, en met welk doel? Hebben ze daarmee ook een democratisch perspectief? Hoe kijken de leraren aan tegen de methodiek? Vooral: hoe zien zij hun eigen rol in een filosofisch onderzoek? Dat zijn de voornaamste vragen in de interviews met hen. De halfopen interviews (de leidraad is opgenomen als bijlage 2) zijn opgebouwd vanuit de indeling die gebruikt is bij de analyse van de theorie(niveau 1) en het materiaal(niveau 2):

1. uitgangspunten en kenmerken
2. doelen
3. methodiek, met name de rol van de leraar/gespreksleider

Elk deel werd begonnen met de vraag 'Wat is volgens jou ...(bijv. het doel van filosoferen met kinderen)?' Met een open vraag als opening wilden we antwoorden genereren die het resultaat zijn van de eigen reflectie van de leraar. Daarna pas kwamen de thema's aan de orde die ontleend zijn aan het theoretisch kader over filosoferen, zoals het werk van Lipman c.s. en aan *Filosoferen doe je zo.*

De globale opbouw van de interviews ziet er als volgt uit:

- uitgangspunten en kenmerken: open vraag, kenmerken van het filosoferen volgens *Filosoferen doe je zo*;
- doelen: open vraag, vier typen doelen van het filosoferen, relatie met democratische vorming, doelen democratische vorming
- methodiek: open vraag, methodiek *Filosoferen doe je zo*, community of inquiry;
- rol van de leraar/gespreksleider: open vraag, kenmerken gesprekleider uit algemeen literatuur filosoferen met kinderen, en uit *Filosoferen doe je zo* ;
- gegevens van de leraar: ervaring, hoe geschoold en/of begeleid in het filosoferen

De interviews zijn opgenomen op een voicerecorder en verbatim uitgewerkt. De uitgetikte verslagen van de interviews zijn vervolgens ingevoerd in Atlas-ti en in een iteratief coderingsproces geanalyseerd.
De resultaten zijn deels gebruikt bij de samenstelling van de vragenlijst voor alle leraren (zie par. 3.5.3) en voorts zijn de resultaten van de analyses van de interviews samengevoegd met die van de vragenlijst. Het resultaat is beschreven in paragraaf 2 van hoofdstuk 6.

3.5.3 vragenlijst voor alle leraren

Aan de vier scholen werken 66 leraren als groepsleraar. Tot hen horen ook de zestien leraren uit de focusgroep. Het doel van de vragenlijst is deels gelijk aan die van de interviews met de zestien leraren. We willen weten wat filosoferen naar hun opvatting eigenlijk is? Welke doelen dient het? Of ze die ook verbinden met democratische vorming? Wat vinden ze van de methodiek en hoe zien ze hun eigen rol in de gesprekken? Dat we ook een vragenlijst onder alle leraren van de betrokken scholen hebben verspreid, en het niet bij de interviews met de zestien hebben gelaten, is omdat we ook willen weten hoe in het geheel van de onderzoeksgroep over deze vragen gedacht wordt. Daarnaast biedt het ons de gelegenheid te analyseren of de focusgroep representatief is voor de gehele groep. Enkele items in de vragenlijst komen uit de interviews, daarover zullen we hieronder een toelichting geven.
De vragenlijst gaat ook verder dan de interviews. In de interviews hebben we ons geconcentreerd op de interpretatie door de leraren van de theorie en het materiaal (niveau 1 en 2), in de vragenlijst hebben we hen bovendien gevraagd hoe zij de praktijk van het filosoferen in hun groepen waarderen (niveau 4) en wat in hun opvattingen de resultaten ervan zijn: wat leren kinderen door het filosoferen en heeft dit ook doorwerking naar andere situaties in de school (niveau 6). Het deel van de vragenlijst over de praktijk betrekken we bij niveau 3. De perceptie van de leraren over het filosoferen wordt waarschijnlijk zeker zo sterk ingegeven door hun ervaringen met de praktijk, dan door hun kennis en reflectie van theorie en materialen.
De vragenlijst is dus opgebouwd uit meerdere delen, en is een mix van open en gesloten vragen, en meerkeuzevragen. De hele vragenlijst is opgenomen als bijlage 3.
In deel 1 van de lijst vragen we naar ervaring, naar de wijze waarop de leraar bekend geworden is met het filosoferen, en naar de feitelijke praktijk: hoe vaak wordt er in de groep gefilosofeerd? Wordt *Filosoferen doe je zo* gebruikt? Wat nog meer?

Deel 2 van de vragenlijst gaat over dezelfde onderwerpen als de interviews. We vragen naar de belangrijkste kenmerken van het filosoferen, de belangrijkste redenen om met kinderen te filosoferen, de doelen, de mate waarin de leraar meent dat filosoferen bijdraagt aan democratische vorming, de rol van de gespreksleider en de eigenschappen waarover deze moet beschikken. Bij de meeste vragen geven we acht antwoordmogelijkheden, waaruit de leraar de voor hem/haar belangrijkste drie kan kiezen. Enkele antwoordmogelijkheden komen uit de theorie van Lipman en uit *Filosoferen doe je zo.* Bij elke vraag komen minstens drie antwoordmogelijkheden uit de interviews, het zijn de door de focusgroep meest genoemde antwoorden. Deze staan dus naast de antwoordmogelijkheden die de andere bronnen al verschaften.
Deel 3a van de vragenlijst gaat over de praktijk van het filosoferen in de groep van de leraar. We houden de leraar dezelfde acht kenmerken voor als in deel 2, met dat verschil dat de leraar nu gevraagd wordt aan te geven in welke mate dit kenmerk zich ook werkelijk in de praktijk voordoet, altijd, meestal, regelmatig, zo af en toe, of nooit.
De antwoorden op de meerkeuzevragen zijn ingevoerd in een SPSS bestand, die van de open vragen zijn ingevoerd in Excel, waarna ze gecodeerd zijn. Vervolgens hebben we de codes genummerd en in hetzelfde SPSS-databestand opgenomen. Voor ons doel was het voldoende enkele eenvoudige statistische bewerkingen hierop toe te passen: gemiddelden, standaarddeviaties en vergelijkingen van variabelen.
De resultaten hiervan staan, in samenhang met de resultaten van de interviews, beschreven in paragraaf 2 van hoofdstuk 6.

3.6 niveau 4 het geoperationaliseerde curriculum

Wat gebeurt er tijdens het filosoferen? Of anders geformuleerd: wat doen de leraren tijdens het filosoferen? En wat doen de kinderen?
In dit niveau zijn de volgende onderzoeksvragen relevant:

- **Wat gebeurt er tijdens het filosoferen met kinderen?**
- **Welke leerprocessen m.b.t. democratische vaardigheden en attituden doen zich daarin voor?**
- **Welke kenmerken van het filosoferen stimuleren c.q. belemmeren het optreden van deze leerprocessen?**

In dit niveau zijn zestien filosofische onderzoeksgesprekken geregistreerd, vier in elk van de vier scholen, in elke school één gesprek in de onderbouw (groep 1/2), één in de middenbouw (groep 3, 4 en/of 5), en twee in de bovenbouw (groep 6, 7 en/of 8).
De gesprekken zijn op een voicerecorder opgenomen. Hiervan zijn transcripties gemaakt. De eerste groepen waarin registratie plaatsvond, hebben een door de onderzoeker uit de handleiding gekozen thema besproken. De gedachte hierachter was dat zo voor het onderzoek relevante thema's zouden worden geregistreerd, en dat de gesprekken per bouw daardoor beter vergelijkbaar konden zijn. Na de eerste zes gesprekken hadden drie van de

zes leraren aangegeven dat ze niet gelukkig waren met de kwaliteit van het gesprek, omdat die niet representatief zou zijn voor wat in die groepen gebruikelijk is. Deze leraren gaven aan dat ze erg krampachtig hadden gehandeld, ze wilden het heel precies zo uitvoeren zoals de handleiding dat aangeeft. Daarmee hoopten ze de onderzoeker tevreden te stellen. Ze vertelden dat ze normaal nooit zo precies de handleiding volgden.
Na onderling overleg hebben we besloten om naar deze drie groepen terug te gaan en hen, net als alle volgende leraren, zelf de keuze te laten voor een thema uit de band voor hun leeftijdsgroep. We hebben ze gevraagd het gesprek zo te leiden zoals ze gewend zijn. Na afloop hebben we de leraren steeds gevraagd in hoeverre ze menen dat het geregistreerde gesprek representatief is voor de praktijk in die groep. (n.b. onder de eerste zes leraren was er nog een die niet tevreden was met de kwaliteit van het gesprek, maar 'dat was wel vaker zo', in deze voor de leraar nieuwe groep.)
Voor de analyse zijn de gesprekken

- in fasen opgedeeld,
- vervolgens is het handelen van de leraar geanalyseerd,
- daarna dat van de kinderen.

3.6.1 gesprekken in fasen

Filosoferen doe je zo gaat uit van een fasegewijze opbouw van de gesprekken. Daarin worden steeds vier fasen onderscheiden. We wilden weten of en in hoeverre deze fasegewijze opbouw van de filosofische onderzoeksgesprekken ook in de praktijk toegepast wordt en zichtbaar is. Voorts was een fase-indeling van de gesprekken noodzakelijk om het handelen van de kinderen te kunnen analyseren (zie par. 6. 3).
Om de gesprekken in te delen in fasen hebben we gezocht naar 'wendingen' in de gesprekken die de aanleiding vormen om een nieuwe gespreksfase in te gaan. Hiervoor hebben we eerste gekeken naar wendingen die voortkomen uit de aanwijzingen in de handleiding van *Filosoferen doe je zo*. Waar die niet herkenbaar waren, hebben we gezocht naar wendingen die een inhoudelijk nieuwe fase van het gesprek inluidden.

3.6.2 de leraren in actie

Om het handelen van de leraren in kaart te brengen hebben we alle interventies van leraren gecodeerd. Het theoretisch kader over het handelen van de leraar, zoals dat op niveau 1 en 2 beschreven is (resp. hoofdstuk 4 en 5) was daarbij in eerste instantie leidend. De leraar wordt verondersteld de dialoog te bevorderen, stelt socratische vragen, e.d. Op basis van het onderzoek in niveau 1 en 2 konden we het grootste deel van de indeling maken. Leraren doen echter veel meer dan Lipman en *Filosoferen doe je zo* van ze verwachten. Die interventies hebben we gegroepeerd, soms ondergebracht bij een bestaande categorie, soms hebben we nieuwe categorieën toegevoegd. In tabel 3.1 sommen we de codes van de leraarsinterventies op met hun herkomst. Codes die uit de algemene literatuur over

filosoferen met kinderen voortkomen benoemen we hier met 'theorie', codes die voortkomen uit specifieke aanwijzingen van *Filosoferen doe je zo* benoemen we met 'Filo zo' . Die codes die tijdens het onderzoek zijn geformuleerd labelen we met 'uit de praktijk' .

tabel 3.1 Codes voor het handelen van de leraren

Afk.	Titel en omschrijving	Herkomst
La	**aanreiken themavraag** vragen in het kader van het thema: de startvraag, en verder vragen waarmee de leraar een nieuw (aspect van het) thema inbrengt.	Filosoferen doe je zo (Filo zo)
	dialogische vragen / deelname	
Ld1	1. aanmoedigen tot deelname	Uit de praktijk
Ld2	2. aanmoedigen tot vragen stellen aan een ander	Filo zo
Ld3	3. aanmoedigen tot reageren op een ander	Filo zo
	reacties op inbreng kind	
Le1	1. de leraar prijst kind om inbreng, of juist niet	Uit de praktijk
Le2	2. de leraar herhaalt vrijwel letterlijk wat een kind zei	Uit de praktijk
Le3	3. de leraar vult aan, maakt af, herformuleert wat kind zei.	Uit de praktijk
	faciliteren gesprek	
Lf1	1. beurt geven	Uit de praktijk
Lf2	2. de 'orde' bewaken: iemand laten uitspreken, de aandacht voor iets vragen, luister nu eens naar, zorgen dat kinderen niet door elkaar praten, aan regels herinneren	Uit de praktijk
Lf3	3. proces bewaken: waar ging het ook al weer over? teruggrijpen op eerdere vraag; het gesprek bij het onderwerp houden	Theorie
Lf4	4. samenvatten (al dan niet in een nieuwe vraag) en conclusies formuleren	Theorie
Lf5	5. faciliteren allerlei	Uit de praktijk
	vragen naar of inbreng van kennis en inzicht	
Li1	De leraar reikt kennis aan, brengt inzichten in	Uit de praktijk
Li2	De leraar vraagt naar (feiten)kennis of naar begrip of inzicht, bijv. n.a.v. een tekst of een uitspraak	Uit de praktijk
Lp	**privé inbreng: eigen mening geven** eigen mening geven, inhoudelijke oordelen uitspreken, of eigen anekdotes	Theorie

	socratische vraag (doorvragen)	
Ls1	1. vragen om verheldering of verduidelijking	Theorie
Ls2	2. vragen naar vooronderstellingen	Theorie
Ls3	3. vragen naar redenen en bronnen	Theorie
Ls4	4. vragen een ander gezichtspunt in te nemen; naar alternatieven	Theorie
Ls5	5. vragen naar gevolgen of consequenties; redenering doorzetten	Theorie
Ls6	6. socratisch allerlei	Uit de praktijk
Lz	niet onder te brengen	Uit de praktijk

De frequenties waarmee codes voorkomen zijn in een Excelbestand gezet. Hierop zijn alleen enkele eenvoudige bewerkingen toegepast: het berekenen van gemiddelden, hoog of laag boven dit gemiddelde, en percentageberekeningen.
De resultaten en analyses van het handelen van de leraar zijn beschreven in hoofdstuk 7.2.

3.6.3 wat doen de kinderen?

De analyse van het handelen van de kinderen was een methodologische uitdaging. We willen vooral weten of (in hoeverre) de kinderen het beoogde handelen vertonen, en dan met name op die punten die een indicatie kunnen geven over hun ontwikkeling m.b.t. oordeelsvermogen, dialogische houding en vaardigheden, en het omgaan met diversiteit. Hoe kunnen we dat het beste doen?
De interventies door de leraar kunnen worden geanalyseerd door elke afzonderlijke uiting te coderen. Dit kan, omdat ze alle van een en dezelfde persoon komen, en vooral omdat het mogelijk is om ze in exclusieve categorieën onder te brengen. Dit kon niet met de bijdragen van de kinderen. Bovendien zijn deze uitspraken vaak dubbelzinnig in betekenis, dat maakt codering niet alleen moeilijk maar ook willekeurig. Een strikt codeersysteem zou niet voldoen aan de eisen, de vragen van dit onderzoek. Een meer geïntegreerde, meer kwalitatieve aanpak, waarin sequenties van uitingen worden geanalyseerd, past niet alleen beter bij dit onderzoek, hij verhoogt ook de geldigheid van de analyses (Wegerif & Mercer, 1997). Om coherente sequenties van uitingen te kunnen analyseren, hebben we de fasestructuur te hulp geroepen: elke fase is een sequentie van uitingen.
De typologie die we gehanteerd hebben is een reconstructie van de 'typology of exchanges in a philosophical dialogue', die door de Canadese filosoof Marie-France Daniel en verschillende van haar collega's is ontwikkeld en toegepast (Cortes, 2011; Daniel, et al., 2002; Daniel, 2008) (zie ook par. 2.1.5). Daniel ontwikkelde deze typologie om te kunnen vaststellen of en in welke mate filosoferen met kinderen filosofie genoemd kan worden. In verschillende onderzoeken naar de praktijk van het filosoferen in de school heeft ze

gesprekken die zij en haar collega's hebben geregistreerd in vijf typen ondergebracht. Van elk van die typen heeft ze de kenmerken geformuleerd (zie tabel 3.2). Nadere beschouwing van deze typologie leert dat kenmerken elkaar soms overlappen, dat categorieën soms niet exclusief te onderscheiden zijn van anderen.
Om tot een bruikbare indeling te komen zijn we aan het werk gegaan met haar indeling en kenmerken. Al werkende is deze getransformeerd naar de typologie die is weergegeven in tabel 3.3. Deze voldoet op de belangrijkste punten aan onze onderzoeksvragen.

tabel 3.2 Typologie voor filosofische onderzoeksgesprekken naar Marie France Daniel

	Anecdotal Exchange	**Monological Exchange**	**Non-critical dialogical Exchange**	**Semi-critical dialogical Exchange**	**Critical dialogical Exchange**
wat	vooral een reeks van persoonlijke anekdotes	voornamelijk korte antwoorden (een paar woorden eerder dan een volledige zin)	er worden meer complexe standpunten naar voren gebracht	er worden ook socratische vragen aan elkaar gesteld	
doel	de bijdragen van kinderen dragen niet bij aan een gemeenschappelijk doel	oplossen van problemen houdt vooral het zoeken naar het juiste antwoord in	Hoeveelheid (in plaats van kwaliteit) schijnt het doel te zijn	er is een gemeenschappelijke vraag waarop een antwoord gezocht wordt	het onderzoek is gericht op de constructie van betekenis
inter	geen of weinig interesse in peer perspectief; er worden geen vragen gesteld	Bijdragen staan los van elkaar alsof ieder een interieur monoloog houdt	bouw van ideeën gebaseerd op die van anderen	verbinding(en) tussen de bijdragen van de kinderen	Expliciete onderlinge afhankelijkheid van de bijdragen
inter2	kinderen richten zich voornamelijk tot de leraar	kinderen hechten duidelijk aan de goedkeuring van de leraar	respect voor verschillen van mening	Luisteren naar anderen en respect voor hen zijn niet volledig geïntegreerd	gezindheid om nieuwe alternatieven te openen
redenen	kinderen zijn niet in staat hun uitspraken te onderbouwen, ook niet als de leraar daarom vraagt	Kinderen onderbouwen hun uitspraken niet spontaan, wel als ze gestimuleerd worden door de leraar.	Kinderen onderbouwen hun uitspraken wanneer de leraar hen in deze richting begeleidt	Kinderen onderbouwen hun uitspraken niet altijd volledig	Kinderen onderbouwen hun uitspraken spontaan en volledig

redenond			Geldigheid van standpunten wordt noch bevraagd, noch beoordeeld		evaluatie van uitspraken, redenen, enz. verklaringen in de vorm van hypothesen worden gecontroleerd (vs. gesloten conclusies)
	onbegrip van abstracte concepten wanneer de leraar ze in de uitwisseling introduceert			een eerste idee is verbeterd, maar niet gewijzigd	zoeken naar divergentie onzekerheid maakt niet onrustig morele geladen
			Begin van een Gemeenschap van onderzoek		proces van onderzoek is gevestigd

bron: (Daniel M.-F. , Learning to philosophize: Positive Impacts and Conditions for Implementation. A Synthesis of 10 Years of Research (1995 - 2005), 2008)

tabel 3.3 Typologie Democratie leren door filosoferen; gereconstrueerd naar de typologie voor filosofische onderzoeksgesprekken naar Marie France Daniel (tabel 3.2)

		A	B	C	D
1	**Hoe kan de inbreng van de kinderen vooral gekarakteriseerd worden?**	het zijn vooral persoonlijke anekdotes	het zijn voornamelijk korte antwoorden (een paar woorden eerder dan een volledige zin)	er worden meer complexe standpunten naar voren gebracht (bijv. in de vorm van een redenering)	er worden ook vragen naar voren gebracht
2	**Geven kinderen verklaringen, redenen, e.d. voor hun inbreng?**	kinderen onderbouwen hun uitspraken niet, ook niet als de leraar (of een ander kind) daarom vraagt	kinderen onderbouwen hun uitspraken niet spontaan, wel als ze daartoe door de leraar (of een ander kind) gestimuleerd worden	kinderen onderbouwen hun uitspraken spontaan maar niet altijd volledig	kinderen onderbouwen hun uitspraken spontaan en volledig
3	**Worden de**	nee, en bij vraag 2	nee, en bij vraag 2	uitspraken,	uitspraken,

	uitspraken (en redenen) van kinderen bevraagd en onderzocht?	is A gekozen	is B, C of D gekozen	redenen, e.d. worden bevraagd	redenen, e.d. worden onderzocht.
4	**Zijn in de inbreng van kinderen dialogische aspecten waarneembaar?**	er lijkt geen of weinig interesse voor elkaars uitspraken; er worden geen vragen gesteld	bijdragen staan los van elkaar alsof ieder een 'monoloog interieur' houdt	er zijn verbindingen tussen bijdragen van kinderen herkenbaar; ze maken gebruik van elkaars inbreng (door er op voort te bouwen of door tegenspraak)	er is sprake van door de kinderen uitgesproken onderlinge afhankelijkheid van de bijdragen.
5	**Hoe verhouden de kinderen zich tot elkaar en tot hun leraar?**	de inbreng van kinderen is voornamelijk afhankelijk van de leraar	de kinderen richten zich voornamelijk tot de leraar	de kinderen richten zich expliciet tot elkaar	de leraar is 'afwezig' (in de transscriptie)
6	**Is sprake van een gemeenschappe-lijk doel?**	de bijdragen van kinderen dragen niet bij aan een gemeenschappelijk doel	de kinderen zoeken vooral een feitelijk of juist antwoord	er is een gemeenschappelijke vraag waarop een antwoord gezocht wordt	het onderzoek richt zich op de constructie van betekenis

We konden nu van elke fase in de gesprekken op zes onderdelen vaststellen op welk antwoordniveau de fase zich bevindt. De eerste drie vragen hebben betrekking op redeneervaardigheden. Wanneer het gesprek op niveau D wordt ingeschaald wordt de gewenste situatie, zoals Lipman en *Filosoferen doe je zo* die omschrijven, gerealiseerd. De vragen 4 en 5 geven een indicatie van de kwaliteit van de dialoog, en vraag 6 heeft betrekking op de realisatie van de community of inquiry.
De codering van de fasen is steekproefsgewijze voor intersubjectieve beoordeling aan twee andere onderzoekers voorgelegd. De resultaten hebben we weer in Excelbestand gezet. Van elk gesprek is bij elke vraag alleen de mediaan vastgesteld.
De resultaten van de analyse van het handelen van de kinderen tijdens de zestien geregistreerde filosofische gesprekken zijn weergegeven in paragraaf 7.3.

3.7 niveau 5 het ervaren curriculum

Onderzoeksvraag: Hoe ervaren kinderen het filosoferen?

Niveau 5 is het ervaren curriculum, door de kinderen. 'Watching students tells us little of what is going on in their minds', schrijft Goodlad (1979, p. 63). Om wijzer te worden van wat zich in hun hoofden afspeelt tijdens het filosoferen hebben we de kinderen – vanaf groep 5 - na afloop van de geregistreerde gesprekken een vragenlijst (zie bijlage 4) voorgelegd. Alle 265 kinderen in de betrokken elf van de zestien groepen hebben de vragen beantwoord. De kinderen uit de vier onderbouwgroepen, en de kinderen uit de middenbouw tot en met groep 4 hebben niet aan dit deel van het onderzoek deelgenomen. Uit een proefafname van de vragenlijst onder vijf kinderen van groep 4 en vijf van groep 5 uit een parallelgroep in een van de onderzoeksscholen bleek dat de kinderen uit groep 4 onvoldoende in staat zijn om de vragen zelfstandig te beantwoorden.
De vragenlijst bevat zowel open als gesloten vragen en is opgebouwd uit vijf onderdelen:

- het onderwerp van gesprek
- de deelname van het kind
- het verschil van mening
- mening en redenen
- reflectie

Het onderwerp van gesprek
Het gesprek, het filosofisch onderzoek gaat ergens over, het heeft een vraag die het denken op gang moet brengen. In zestien gesprekken zijn dertien verschillende onderwerpen onderzocht. Waarover ging het gesprek volgens jou? Met deze eerste open vraag willen we de kinderen even laten terugdenken aan het hele gesprek, de vraag is deels bedoeld als binnenkomer in de vragenlijst. Uit de antwoorden op de vraag willen we afleiden of:

- de kinderen in hoge mate allemaal hetzelfde thema aangeven als onderwerp van gesprek;
- de kinderen het thema als een breed, overkoepelend thema van het hele gesprek formuleren of meer kiezen voor een deelthema, een aspect dat gedurende een deel van het gesprek aan de orde is geweest;
- de kinderen het thema als vraag formuleren of op een andere manier.

De antwoorden van de kinderen zijn per groep ingevoerd in een Excel bestand en daarna geteld en gerubriceerd, naar de hiervoor genoemde aandachtspunten.

De deelname van het kind
In het tweede deel van de lijst hebben we drie vragen gesteld, waarmee we willen nagaan of en in welke mate het kind – naar zijn of haar eigen beleving – aan het gesprek heeft deelgenomen, en waaruit die deelname bestond. Beide zijn vragen met meerdere antwoordmogelijkheden, en een open regel om het kind de gelegenheid te geven een vorm van deelname toe te voegen. De derde vraag is een open vraag waarmee we kinderen die aangeven niet aan het gesprek te hebben meegedaan, uitnodigen dit uit te leggen.

De antwoorden van de kinderen zijn per groep ingevoerd in een Excel bestand. De gegevens uit de meerkeuzevragen zijn alleen geteld, zowel per groep als voor de hele onderzoeksgroep. De antwoorden op de open derde vraag zijn naar inhoud gecategoriseerd voor de hele groep.

Het verschil van mening

De vier vragen in het volgende deel hebben betrekking op het verschil van mening. Dit raakt aan een van de centrale thema's van dit onderzoek: het omgaan met verschillen.
De eerste is een meerkeuzevraag: treden er meningsverschillen op, en in welke mate? De antwoorden op deze vraag zijn per groep in een Excelbestand ingevoerd en geteld, eerst per groep, daarna voor de hele onderzoeksgroep.
Vervolgens stellen we drie open vragen. We vragen kinderen of ze een concreet voorbeeld van een meningsverschil in het gesprek kunnen aangeven; hoe ze meningsverschillen waarderen; wat ze in een concrete situatie tijdens het gesprek hebben gedaan toen ze betrokken waren bij een meningsverschil.
De antwoorden op de vraag naar een voorbeeld zijn per groep ingevoerd in Excel en geanalyseerd naar het aantal verschillende voorbeelden. Voor de antwoorden op de beide andere vragen is hetzelfde bestand van elke groep gebruikt. De antwoorden zijn naar inhoud gecategoriseerd en samengebracht met de gegevens van de andere groepen.

Mening en redenen

Het vierde deel van de vragenlijst houdt verband met een belangrijk punt in de analyse van de geregistreerde gesprekken. In die gesprekken hebben we onderzocht of kinderen redenen geven voor hun mening, spontaan of op verzoek, en of die redenen ook bevraagd worden en onderzocht op hun geldigheid, relevantie e.d.
Ook in dit deel starten we met een meerkeuzevraag: heeft het kind zijn of haar mening gegeven, en hoe vaak. De antwoorden zijn per groep in een Excelbestand ingebracht en geteld, zowel per groep als voor de hele onderzoeksgroep.
Vervolgens vragen we of kinderen die mening kunnen opschrijven, of ze een reden hebben gegeven, en welke, en tenslotte vragen we hen hoe ze die reden beoordelen. De antwoorden op deze vragen tellen we, per groep en voor het geheel. Voorts analyseren we hoe kinderen hun redenen verwoorden en hoe ze die beoordelen.

Reflectie

Het laatste deel van de vragenlijst bestaat uit twee open vragen: 'wat vond je van het gesprek?' en 'heb je in het gesprek iets geleerd?' Met de eerste vragen we de kinderen hun algemene waardering voor het gesprek uit te drukken, met de tweede willen we onderzoeken wat ze uit dit geregistreerde en specifieke gesprek menen te hebben geleerd. De antwoorden zijn ingevoerd in hetzelfde Excel bestand per groep dat we voor de overige vragen hebben gebruikt.
De antwoorden op de eerste algemene vraag zijn naar hun inhoud gecategoriseerd, en vervolgens zowel per groep als voor de hele onderzoeksgroep geanalyseerd. De antwoorden op de tweede vraag over wat kinderen menen te hebben geleerd is

gecategoriseerd naar type doelen van het filosofisch gesprek (zie par. 2.1.2).

De resultaten van het onderzoek in niveau 5 zijn beschreven in hoofdstuk 8.

3.8 niveau 6 het geëffectueerde curriculum

Wat leren de kinderen van filosoferen?
In dit niveau zijn de volgende onderzoeksvragen relevant:

- **Welke leerresultaten heeft het filosoferen met kinderen?**
- **Wat zijn de leerresultaten m.b.t. democratische vaardigheden en attituden volgens betrokkenen?**
- **Welke kenmerken van het filosoferen stimuleren c.q. belemmeren het optreden van deze resultaten?**
- **Welke invloed heeft het filosoferen - in de zin van democratische omgangsvormen – op het handelen van kinderen en leraren in de school?**

In dit niveau gebruiken we een deel van de vragenlijst voor de leraren en een vragenlijst voor alle kinderen die uit twee delen bestaat.
De vragenlijst voor de leraren hebben we al in paragraaf 3.5 geïntroduceerd. De lijst is opgenomen als bijlage 3. Het grootste deel van de vragenlijst gebruiken we bij de beantwoording van de onderzoeksvragen in niveau 3. In het laatste deel van de lijst leggen we de leraren een twaalftal mogelijke leerresultaten voor van het filosoferen. De items zijn ontleend aan de doelen van het filosoferen met kinderen die we in hoofdstuk 2 hebben geïdentificeerd en kunnen alle gecategoriseerd worden onder een van de vier typen doelstellingen (zie par. 2.1.2).
Van ieder item vragen we de leraren aan te geven of en in welke mate ze vinden dat het genoemde item bij de kinderen in zijn of haar groep gerealiseerd wordt. Daarbij hebben ze bij elk item de keuze tussen ‘allemaal of vrijwel allemaal’, ‘de meesten’, ‘ongeveer de helft’, ‘een minderheid’ of ‘een enkeling of niemand’.
De vragenlijst is verspreid onder alle 66 groepsleraren in de vier onderzoeksscholen. 50 van hen hebben de vragen beantwoord teruggestuurd. De antwoorden zijn ingevoerd in een SPSS-databestand. We hebben hiermee alleen eenvoudige statistische bewerkingen uitgevoerd, zoals het berekenen van het gemiddelde en de standaarddeviatie. Daarnaast hebben we enkele ‘crosstabs’ uitgevoerd om na te gaan of en in hoeverre bepaalde groepen leraren significant anders tegen het behalen van genoemde resultaten aankijken.
De laatste vier items in de vragenlijst van de leraren hebben betrekking op de doorwerking die het filosoferen mogelijk heeft in andere situaties in de school. We hebben er drie vermeld, die door andere auteurs regelmatig genoemd worden. De vraag aan de leraren is om aan te geven of op deze situaties een merkbare positieve, of zeer positieve invloed vanuit het filosoferen plaatsvindt. Ook deze gegevens zijn ingevoerd in genoemd SPSS databestand en er zijn enkele eenvoudige statistische bewerkingen mee uitgevoerd. Een

open regel tenslotte geeft de leraren de gelegenheid zelf een of meer situaties toe te voegen.

Met de vragenlijst voor de kinderen willen we nagaan wat de effecten zijn van het filosoferen in de perceptie van de kinderen. Ging het bij de vragenlijst voor niveau 5, die we in de vorige paragraaf hebben beschreven, om de ervaringen van de kinderen in één bepaald gesprek, hier gaat het om de effecten van het filosoferen op langere termijn: het feit dat dit op je school gedaan wordt. Waar een tijdsaanduiding nodig of wenselijk was, hebben we gevraagd naar de ontwikkeling in het toen bijna afgelopen schooljaar.
De vragenlijst voor de kinderen is aan alle kinderen vanaf groep 4 aangeboden. De vragenlijst n.a.v. de geregistreerde gesprekken die we in verband met niveau 5 hadden afgenomen hebben we – na een proefafname - niet aan kinderen van groep 4 voorgelegd (zie par. 3.7). Op verzoek van een van de betrokken leraren hebben we de proefversie van deze vragenlijst opnieuw aan zowel vijf kinderen uit groep 4 als vijf uit groep 5 van een parallelgroep voorgelegd. De kinderen bleken nu wel de vragen zelfstandig te kunnen beantwoorden. De verklaring voor het verschil zoeken we in bijna een schooljaar: de proefversie van de andere vragenlijst is getest in oktober, de proefversie van deze lijst in mei en de definitieve versie is door kinderen in juni ingevuld.
Deze vragenlijst is door 291 kinderen beantwoord. De vragenlijst is door de kinderen in hun groep beantwoord. Hier is een willekeurig moment voor gekozen waarbij de onderzoeker de wijze van beantwoording in de groep aan alle kinderen van die groep tegelijk heeft uitgelegd, waarna de kinderen de vragen individueel hebben beantwoord. De kinderen hebben hiervoor tussen de twintig en dertig minuten nodig gehad. Afname vond plaats in juni 2010, aan het einde van het schooljaar.
De vragenlijst is opgebouwd uit twee delen, een grotendeels open gedeelte waarin de vragen ontleend zijn aan een vragenlijst die eerder in Schotland is afgenomen, en een tweede deel waarin de items één op één corresponderen met de items die ook aan de leraren zijn voorgelegd. De hele vragenlijst voor de kinderen is opgenomen als bijlage 5.
In het tweede deel van de vragenlijst doen we onderzoek naar de effecten van alle thema's die in dit onderzoek aan de orde zijn, democratische vaardigheden en attituden, en ook andere vaardigheden die als doel van het filosoferen werden geïdentificeerd. Om het denken van de kinderen niet meteen in de richting van die items te sturen, hebben we ze eerst een reeks open vragen voorgelegd. Het eerste deel van de vragenlijst is grotendeels een vertaling van de vragenlijst die door Trickey en Topping gebruikt is als evaluatie van het 'Thinking Through Philosophy Programme' in Schotland (Trickey, 2007; Trickey & Topping, 2007). Centraal in dit deel van de vragenlijst staan een aantal vragen naar de effecten van het filosoferen, dat willen we vooral weten op dit curriculumniveau in het onderzoek: vind je dat filosoferen jou op de een of andere manier helpt? Hebben de gesprekken je mening ergens over veranderd? Heb je iets geleerd van het filosoferen? Deze vragen worden afgewisseld met vragen naar beleving, de ontwikkeling van het filosoferen in hun groep en opnieuw de effecten van het filosoferen, maar dan op andere situaties in de school.
De vragen in dit deel van de vragenlijst zijn vooral combinaties van meerkeuzevragen en open vragen, zoals bijvoorbeeld vraag 5:

- Vind je dat filosoferen jou op de een of andere manier helpt? ja – nee – weet niet
- Zo ja, hoe heeft het filosoferen jou geholpen?

Alle antwoorden zijn in één Excelbestand ingevoerd. De antwoorden op de meerkeuzevragen zijn alleen geteld. De antwoorden op de open vragen zijn naar inhoud op twee niveaus gecategoriseerd. Eerst zijn overeenkomstige antwoorden in subgroepen bij elkaar gebracht. Daarna zijn deze subgroepen op het niveau van de uitspraken van kinderen, ondergebracht in grotere categorieën die verbonden kunnen worden met doelen en/of kenmerken van het filosoferen. Zo brengen we bijvoorbeeld alle uitspraken 'het gesprek met elkaar', 'het praten', 'het luisteren naar andere meningen', enz. onder in de categorie communicatie.

In het tweede deel van de vragenlijst hebben we de kinderen eerst dezelfde twaalf items voorgelegd die ook de leraren hebben gekregen. Het gaat om twaalf mogelijke

tabel 3.4: vergelijking van corresponderende omschrijvingen in vragenlijsten voor leraren en kinderen.

formulering in de vragenlijst voor leraren	formulering in de vragenlijst voor kinderen
Door het filosoferen…	**Door het filosoferen…**
krijgen kinderen meer kennis en inzicht in wijsgerige kwesties als tijd, waarheid, e.d.	weet en begrijp ik meer van de onderwerpen die we hebben besproken
leren kinderen zelf na te denken	denk ik veel meer zelf na
leren kinderen hun gedachten beter verwoorden	kan ik beter uitleggen wat ik denk
worden kinderen zich meer bewust van zichzelf en hun omgeving	heb ik mezelf en anderen beter leren kennen
krijgen kinderen meer respect voor anderen en andere opvattingen	heb ik meer respect gekregen voor meningen van anderen
ontwikkelen kinderen hun vermogen tot oordelen	denk ik beter na over mijn mening
leren kinderen hun oordeel uit te stellen	denk ik langer na voor ik zeg wat ik ergens van vind
leren kinderen hun mening te vormen in relatie tot die van anderen	denk ik na over wat anderen ergens van vinden
leren kinderen anderen beter te begrijpen	begrijp ik anderen veel beter
leren kinderen dat je in gesprek uit tegenstellingen kunt komen	weet ik dat je het met elkaar eens kunt worden door er over te praten
leren kinderen hoe ze met verschillen tussen mensen kunnen omgaan	kan ik beter omgaan met anderen, ook als ze heel anders zijn dan ik
leren kinderen waardering te krijgen voor verschillen tussen mensen	vind ik het leuk dat anderen een andere mening hebben dan ik
Het filosoferen heeft merkbaar invloed op	**Door het filosoferen…**
het sociaal klimaat in de groep	is er een goede sfeer in de groep
de manier waarop kinderen conflicten met elkaar oplossen	kunnen we ruzies in de groep beter oplossen
de kwaliteit van andere gesprekken die we in de groep voeren	hebben we betere gesprekken in de groep, ook als we niet filosoferen

leerresultaten van het filosoferen. Deze items zijn wel op een voor kinderen aangepaste manier geformuleerd. Hetzelfde geldt voor de drie items waarmee we het mogelijke effect van het filosoferen willen onderzoeken, deze drie volgen op de eerder genoemde twaalf. De herformulering is van de onderzoeker, in de proefafname is nagegaan of kinderen deze formuleringen begrepen.
De kinderen is gevraagd op een 5-puntsschaal aan te geven of en in welke mate zij vinden dat een item voor hen van toepassing is. Ze hebben de keuze tussen: 'ja dat klopt helemaal' (5), 'ja dat klopt wel' (4), 'er tussen in' (3), 'nee dat klopt niet' (2) tot en met 'nee dat klopt helemaal niet' (1). De antwoorden zijn ingebracht in een SPSS databestand. Met de gegevens zijn enkele eenvoudige statistische bewerkingen uitgevoerd: berekening van gemiddelden en standaarddeviatie. Voorts hebben we enkele groepsanalyses gemaakt op zoek naar mogelijke verschillen tussen delen van de onderzoeksgroep, met name tussen jongens en meisjes, kinderen van verschillende leeftijd, school, of groep.

De resultaten van het onderzoek in niveau 6 zijn beschreven in hoofdstuk 9.

3.9 overzicht onderzoeksontwerp

We onderzoeken welke bijdrage filosoferen met kinderen levert aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden. De belangrijkste aandacht gaat daarbij uit naar de relevante leerprocessen die zich tijdens het filosoferen voordoen en de leerresultaten die dit heeft. De curriculumindeling van Goodlad, die verder ontwikkeld is door van den Akker (Goodlad, 1979; Van den Akker, 2003; Thijs & Van den Akker, 2009), biedt ons een geschikt model voor dit onderzoek. Zij gaan ervan uit dat een curriculum op zes niveaus geanalyseerd kan worden. Hieronder vatten we op hoofdlijnen samen met welk doel, en hoe we elk van die niveaus onderzoeken in de vier basisscholen die in het onderzoek deelnemen. In tabel 3.5 zijn deze hoofdlijnen schematisch weergegeven.

1. **het ideële curriculum**: op dit niveau onderzoeken we de uitgangspunten, kenmerken, doelen en de methodiek van het filosoferen met kinderen, zoals die door het Centrum voor Kinderfilosofie in Nederland is ontwikkeld, en de ideeën over democratie en democratische vorming die leidend zijn voor het curriculum. Hiertoe zullen we vooral documenten analyseren van het Centrum voor Kinderfilosofie. Uitgangspunten en visie van het Centrum, de geformuleerde doelen en de voorgestane methodiek zijn de belangrijkste thema's in de analyse.
2. **het formele curriculum:** we onderzoeken *Filosoferen doe je zo*. In de analyse van de handleiding gaat het ook hier vooral over uitgangspunten, doelen en methodiek.
3. **het geïnterpreteerde curriculum:** op dit niveau onderzoeken we de ideeën en interpretaties van leraren ten aanzien van de theorie over het filosoferen met kinderen, het materiaal (*Filosoferen doe je zo*) en hun eerdere ervaringen met de praktijk ervan. De belangrijkste onderzoeksvraag die in dit niveau wordt onderzocht is: waarom en hoe praktiseren scholen het filosoferen met kinderen? In de vier onderzoekscholen

interviewen we de schoolleiders, we interviewen zestien leraren, en alle leraren van de betrokken scholen krijgen een vragenlijst voorgelegd.

4. **het geoperationaliseerde curriculum:** we onderzoeken de praktijk van het filosoferen met kinderen. Daarbij richten we ons op wat zich tijdens de filosofische onderzoeksgesprekken in de school voordoet. De onderzoeksvragen, die in dit niveau vooral de aandacht hebben, zijn: wat gebeurt er tijdens het filosoferen met kinderen? En: welke leerprocessen m.b.t. democratische vaardigheden en attituden doen zich daarin voor? Zestien gesprekken in verschillende leeftijdsgroepen zijn geregistreerd, en verbatim uitgetikt. In de analyse van het handelen van de leraar kijken we vooral naar de aard en de mate waarin leraren de dialoog bevorderen, en socratische vragen stellen. Voor de analyse van het handelen van de kinderen gebruiken we een typologie die we ontleend hebben aan het werk van de Canadese onderwijsfilosoof Marie-France Daniel (2008). We onderzoeken: hoe argumenteren kinderen? Worden uitlatingen en argumenten bevraagd en onderzocht? Is er sprake van onderlinge samenhang tussen de bijdragen van kinderen? Zoeken ze samen naar betekenissen in de onderzochte kwestie?
5. **het ervaren curriculum:** op niveau 5 onderzoeken we hoe kinderen de praktijk van het filosoferen ervaren. De onderzoeksvraag die hier onderzocht wordt is: hoe ervaren kinderen het filosoferen? Na afloop van de hiervoor genoemde gesprekken krijgen de kinderen (vanaf groep 5) een vragenlijst voorgelegd, over wat er in hun ogen precies heeft plaatsgevonden. Deze vragenlijst zal met Excel en SPSS verwerkt worden.
6. **het geëffectueerde curriculum:** dit brengt ons bij de onderzoeksvragen: welke leerresultaten heeft het filosoferen met kinderen? En: wat zijn de leerresultaten m.b.t. democratische vaardigheden en attituden? Zowel de leraren als de kinderen beantwoorden hiertoe een vragenlijst. Deze vragenlijsten zullen met Excel en SPSS verwerkt worden.

tabel 3.4: overzicht onderzoeksopzet

	curriculumniveau	vragen	object	middel	analyse
1	het ideële curriculum	welke zijn de uitgangspunten, doelen en methodiek?	kinderfilosofie in Nederland en democratische vorming	publicaties	document analyse
2	het formele curriculum	welke zijn de uitgangspunten, doelen en methodiek?	Filosoferen doe je zo	handleidingen	document analyse
3	het geïnterpreteerde curriculum	waarom en hoe praktiseren scholen het filosoferen met kinderen?	schoolleiders en leraren in vier scholen	interviews vragenlijsten	iteratief proces van coderen in Atlas-ti SPSS

4	het geoperationaliseerde curriculum	wat gebeurt er tijdens het filosoferen met kinderen? welke leerprocessen m.b.t. democratische vaardigheden en attituden doen zich daarin voor?	zestien filosofische gesprekken in de kring in groepen van verschillende leeftijden	transcripties van audio-registraties	iteratief proces van coderen in Atlas-ti zowel het handelen van de leraar als dat van de kinderen
5	het ervaren curriculum	Hoe ervaren kinderen het filosoferen?	kinderen over het filosofische gesprek	vragenlijst	Excel en SPSS
6	het geeffectueerde curriculum	wat zijn de leerresultaten m.b.t. democratische vaardigheden en attituden?	kinderen leraren	vragenlijst vragenlijst	SPSS SPSS

4. samen nadenken
het ideële curriculum

Filosoferen met kinderen is samen nadenken over onderwerpen die voor kinderen van betekenis en zinvol zijn. Met dat uitgangspunt heeft het Centrum voor Kinderfilosofie het filosoferen in de basisschool in Nederland gepropageerd en getracht neer te zetten. Dat heeft het Centrum in de eerste tien à vijftien jaar van haar bestaan met uitgesproken ideeën daarover gedaan. Het zijn die ideeën die de basis vormen van wat wij beschouwen als het ideële curriculum. In het eerste deel van dit hoofdstuk zullen we die ideeën beschrijven aan de hand van drie vragen: wat is filosoferen met kinderen? Waarom zouden we filosoferen in de school? En: welke methodiek heeft het Centrum vooral bepleit?
Het is echter niet alleen het filosoferen met kinderen dat de basis vormt van het onderzochte curriculum. Er ligt ook een visie aan ten grondslag over democratie, en over democratische vorming in de school. In het tweede deel van dit hoofdstuk zullen we het gedachtegoed daarover beschrijven en analyseren.

4.1 filosoferen met kinderen

Het ideële curriculum, of naar Goodlad het 'ideological' curriculum, ontstaat 'from ideaistic planning processes' (1979, p. 60). Ze zijn – schrijft hij verder – doorgaans het resultaat van compromissen en politieke processen, door regeringen, parlementen of onderwijsautoriteiten. Van den Akker ziet het ideële curriculum als de 'rationale or the basic philosophy underlying a curriculum' (2003, p. 3). In Nederland is geen onderwijsautoriteit die de invoering van het filosoferen in de basisschool tot beleid heeft gemaakt. Dat wil echter niet zeggen dat er geen basisfilosofie of –idee is die ten grondslag ligt aan het door ons onderzochte curriculum. In de eerste tien à vijftien jaar van haar bestaan heeft het Centrum voor Kinderfilosofie met vrij uitgesproken ideeën daarover het filosoferen in het Nederlandse basisonderwijs willen neerzetten[5]. Deze ideeën vormen het referentiekader van zowel de auteurs van *Filosoferen doe je zo*, als van de scholen die in het onderzoek deelnemen. De voorstelling van het filosoferen door het Centrum vormt daarom in dit onderzoek een belangrijk deel van het ideële curriculum.
Het Centrum voor Kinderfilosofie werd in 1989 op initiatief van Karel van der Leeuw opgericht aan de faculteit der Wijsbegeerte van de Universiteit van Amsterdam. In 1991 en '92 heeft het Centrum in samenwerking met de Onderwijs Begeleidingsdienst Zuid-Kennemerland en de Stichting LeerplanOntwikkeling (SLO) een ontwikkelingsproject over

[5] Het Centrum voor Kinderfilosofie heeft zich in 2006 omgevormd tot Centrum Kinderfilosofie Nederland. Daarbij heeft het Centrum de al enige jaren eerder ontstane praktijk tot belangrijkste functie vastgelegd, namelijk het zijn van een platform voor de uitwisseling en discussie over het filosoferen met kinderen in al zijn verschijningsvormen.

filosoferen met kinderen kunnen uitvoeren. In dit project zijn de ideeën ontwikkeld die zeker een decennium leidend zijn geweest voor de kinderfilosofie in Nederland. Met name Berrie Heesen heeft hier, als dan de belangrijkste vertegenwoordiger van het Centrum, op voortgebouwd.
In de beschrijving van dit deel van het ideële curriculum hanteren we dezelfde indeling die we ook in de beschrijving van het formele en het geïnterpreteerde curriculum in respectievelijk hoofdstuk 5 en 6 zullen hanteren. Eerst gaan we in op de uitgangspunten en kenmerken van het filosoferen met kinderen. Vervolgens kijken we naar de doelen en naar de plaats die het filosoferen heeft in de school, volgens het Centrum. Tenslotte gaan we in op de methodiek en daarbinnen met name op de rol van de leraar. Hierbij maken we voornamelijk gebruik van publicaties van Karel van der Leeuw en Berrie Heesen. De belangrijkste bronnen zijn de uitgaven die voor (Heesen, 1990), tijdens (Bouwmeester, Heesen, Van der Leeuw, & Speelman, 1992) en na afloop (Bouwmeester et. al., 1994) van het SLO-project zijn verschenen.

4.1.1 filosoferen is vragen stellen en samen nadenken

In de SLO-mappen beschrijven de auteurs het filosoferen met kinderen in de basisschool in het kort als een activiteit waarin 'een houding van verwondering en nieuwsgierigheid gecombineerd wordt met een methode van werken – dialoog en discussie zonder beterweters – met een onderzoeksgebied, namelijk het domein van de filosofie en het denken' (1992, p. A2.5; 1994, p. 14). De uitgangspunten ervan beschrijft Heesen vooral in 'Kinderen filosoferen' (1998). Onderstaand overzicht van uitgangspunten hebben we vooral daaraan ontleend, soms gebruiken we de beschrijvingen uit de SLO-mappen, de conceptversie uit 1992 of de definitieve editie uit 1994. In 'Kinderen filosoferen' verwijst Heesen daar geregeld naar.

- Filosoferen is in de basisschool niet gericht op kennisoverdracht. Het gaat om samen nadenken over onderwerpen die voor kinderen van betekenis en zinvol zijn (Bouwmeester et al., 1992, p. A2.2).
- Het filosoferen start op basis van de vragen van kinderen die worden gesteld vanuit stimulerend materiaal (Heesen,1998, p. 15). Dat materiaal kan een verhaal zijn, maar ook een video, de afbeelding van een kunstwerk, e.d.
- Het filosoferen streeft naar meer inzicht in het eigen denken en dat van anderen (Heesen,1998, p. 15).
- In het filosoferen met kinderen is ruimte voor zowel speculatief als voor analytisch denken (Van der Leeuw, 1991). Heesen spreekt later vooral van een samengaan van creatief denken en analytisch denken (Diederen, 2000).
- 'Er zijn geen specifieke filosofische onderwerpen, er is wel een manier van denken die kenmerkend is voor het filosoferen: het zoeken naar verbanden, vooronderstellingen in het eigen denken en dat van anderen, het vergelijken van gedachten en posities in het denken' (Heesen,1998, p. 14). De scope is dus breder dan louter de traditionele filosofische thema's, hoewel die zeker wel aan de basis liggen van de activiteit. Met

name Karel van der Leeuw bepleit dat de vragen die aan de orde zijn, behoren tot het gebied van de filosofie. In verschillende publicaties heeft hij die stelling uitgewerkt voor meerdere deelgebieden van de filosofie, bijv. voor metafysica, ethiek, de filosofie van mens en bewustzijn, taalfilosofie, kentheorie en esthetica (Van der Leeuw, 1991; Bouwmeester et al.,1992; Bouwmeester et al.,1994; Van der Leeuw, 2000)

- 'Het is niet nodig om expliciet een bepaald begrippenapparaat aan te leren; er zijn tot nu toe geen individueel toetsbare leerdoelen geformuleerd' schrijft Heesen in 1998 (p. 15). Wel pleit hij ervoor dat leraren begrippen die het filosofisch denken kunnen ondersteunen systematisch gebruiken, bijvoorbeeld oorzaak en gevolg, argument, redenering, conclusie. Een paar jaar later doet hij een poging tot het formuleren van eindtermen voor enkele jaargroepen van de basisschool (Heesen, 2000b), en vindt hij dat de hiervoor genoemde begrippen tot het vocabulaire van kinderen zouden moeten horen. Kinderen zouden zonder dit begrippenapparaat niet kunnen filosoferen (Heesen, 2002) .
- Filosoferen dient in de basisschool plaats te vinden onder leiding van de groepsleraar. 'De eigen leraar kent de kinderen goed en kan daardoor beter aansluiten bij hun ervarings- en belevingsniveau' (Van der Leeuw, 1991, p. 51). Bovendien is hij niet gebonden aan tijd en kan daardoor makkelijk nog eens terugkomen op problemen die tijdens het filosoferen zijn aangesneden.
- Van meet af aan ziet het Centrum het filosoferen als een activiteit voor kinderen vanaf vier jaar (Bouwmeester et al., 1994, p. 36). Voor jongere kinderen ligt het accent op het leren reflecteren, het denken over denken, terwijl bij oudere kinderen filosofische thema's aan de orde zouden moeten komen. Na het SLO-project heeft Heesen juist veel gepubliceerd over het filosoferen met jonge kinderen, hij vertaalde het werk van Gareth Matthews (Matthews, 1994; Matthews, 1995), schreef de bundel 'Klein maar dapper' (1996), en in 2000 was hij betrokken bij de ontwikkeling van de Nadenkhoek van het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum.
- Het Centrum ziet het filosoferen als een aparte activiteit, die door zijn uitvoering, met name de kringvorm, als zodanig herkenbaar is, binnen en als een verrijking van het bestaande onderwijsaanbod (Bouwmeester et al., 1992, p. A1.2). 'Door het vragen stellen en het samen nadenken verrijkt het filosoferen het bestaande aanbod van taal, rekenen/wiskunde, wereldoriëntatie, enz. Het kan binnen verschillende vak- en vormingsgebieden als aparte activiteit gebruikt worden' (Bouwmeester et al.1994, p. 14). De na te streven doelen van het filosoferen (zie par. 4.2) geven een meerwaarde aan het onderwijs. Heesen veronderstelt dat die bij bestaande toetsen voor taal, rekenen, e.d. aan het licht komt. In de SLO-mappen wordt het levensbeschouwelijk onderwijs niet met naam genoemd. Heesen doet dat later wel: 'Filosoferen is een vorm van levensbeschouwelijk onderwijs door reflectie op het eigen leven waarin ontdekkingen worden gedaan, keuzen worden gemaakt, relaties worden gelegd die een kijk op de wereld bepalen' (Heesen, 1998, p. 14).

Hoewel de Nederlandse kinderfilosofie vertrekt vanuit het werk van Lipman, ontwikkelt het zich al snel als een eigen variant daarvan. In vrijwel alle aspecten wil de Nederlandse variant een bredere kijk bieden op het filosoferen met kinderen dan Lipman: alle vragen,

alle ervaringen van kinderen kunnen onderzocht worden, niet alleen die thema's die traditioneel tot de filosofie gerekend worden, er zou meer ruimte zijn voor creatief denken, en er is veel aandacht voor het filosoferen met jonge kinderen. Tegelijk zoekt de Nederlandse kinderfilosofie vooral aansluiting bij het bestaande onderwijsaanbod van de basisschool.

4.1.2 waarom op school filosoferen?

Over de vraag waarom op school zou moeten worden gefilosofeerd, maken de SLO-mappen (Bouwmeester et al., 1992; Bouwmeester et al., 1994) een onderscheid tussen motieven en doelen. De school moet kinderen in staat stellen 'een raamwerk op te bouwen waarbinnen de wereld geduid en begrepen kan worden; een raamwerk waarbinnen gedachten over de wereld, maatgevende normen en na te streven waarden bij elkaar gehouden kunnen worden' (Bouwmeester et al., 1992, p. A 2.8 en 9). Dat is het belangrijkste motief voor het filosoferen in de basisschool. En voorts neemt 'het kinderen serieus in wat ze te melden hebben over hun leven en de wereld' (Bouwmeester et al., 1992, p. A 2.9), 'het helpt de pedagogische taak van de school gestalte te geven door de aandacht voor de omgang met elkaar, door de aandacht voor de dialoog om conflicten op te lossen. Daarmee 'stimuleert het filosoferen kinderen om vanuit een eigen gezichtspunt deel te nemen aan de samenleving' (Bouwmeester et al., 1992, p. A 2.1). Van der Leeuw meent dat het filosoferen met kinderen vooral zou moeten bijdragen aan het ontwikkelen van een onderzoekende houding. Als doel formuleert hij de ontwikkeling van algemene denkvaardigheden, en dan met name: reflectie op het eigen denken, vragen stellen, ontwikkeling van abstracte begrippen, argumenteren en redeneren, en leren speculatief denken (1991).
In het SLO-project zijn de doelen van het filosoferen met kinderen in de basisschool als volgt omschreven (Bouwmeester et al., 1994, p. 30):

1. Leren en ervaren om gezamenlijk filosofische vragen te onderzoeken zonder vaststaande antwoorden te veronderstellen of aan het eind te verwachten.
2. Leren formuleren van eigen vragen en het herformuleren van die vragen als gevolg van reacties van anderen.
3. Leren reflecteren op eigen kennis, normen en waarden met als resultaat meer inzicht in het eigen wereldbeeld en in het wereldbeeld van een ander.
4. Leren onderzoeken van het eigen denken en denkstructuren.
5. Leren herkennen van de relatie tussen vragen die je jezelf (soms al) gesteld hebt en de filosofie als cultureel erfgoed, ofwel: waar hebben volwassenen wel en waar hebben ze geen algemeen aanvaard antwoord op?
6. Ontwikkeling van discussievaardigheden: innemen van een standpunt, herkennen van de positie van een ander, kritiek kunnen geven en ontvangen.
7. Leren herkennen van alternatieven voor algemeen aanvaarde opinies over de werkelijkheid en aspecten daarvan.
8. Leren doordenken van een idee zonder dit meteen om praktische redenen af te wijzen, ofwel de vraag 'Waar is dit goed voor?' even van je afschudden.

Deze doelen kunnen niet één voor één gerealiseerd worden, maar er wordt in onderlinge samenhang gedurende een proces aan gewerkt. Ze worden door Heesen en door het Centrum voor Kinderfilosofie in elk geval nog tot 2000 herhaald en benoemd als de procesdoelen, doelen voor de lange termijn, van het filosoferen met kinderen (Heesen, 1998; Heesen , 2000b). Deze doelen leiden een vrij rustig leven, ze worden zelden gepropageerd, nauwelijks bediscussieerd, laat staan geëvalueerd (Bartels & Harleman, 2001). Behalve een bescheiden notitie voor de conferentie 'Verwonderd Stilstaan' (2000b, p. 45) heeft Heesen voor het Nederlandse publiek niets over doelen en de evaluatie ervan gepubliceerd. Dat deed hij overigens wel voor een internationaal publiek (Evaluating doing philosophy with children). In Nederland benadrukt het Centrum de waarde van het filosoferen vooral vanuit de hiervoor genoemde motieven. Bovendien positioneert Heesen het filosoferen met kinderen in de tweede helft van de jaren negentig ook regelmatig als een vorm van morele opvoeding. 'De vrijruimte voor het denken waarin getoond wordt dat alles gezegd mag worden, is tegelijk het tonen hoe we met verschillende opvattingen om kunnen gaan'. Heesen toont het filosoferen met kinderen als een in de praktijk brengen van de postmoderne moraliteit zoals die door Kunneman wordt beschreven. 'Moraliteit kan onder postmoderne condities nog maar in beperkte mate gehaald worden uit kant en klare reservoirs als het gezin en de gemeenschap en voor een groot deel actief tot stand moet worden gebracht in relatie tot concrete vragen en problemen in het overgangsgebied tussen systeem en leefwereld' (Heesen, 1998, p. 19).

4.1.3 de klas omvormen tot een filosofische onderzoeksgroep

Hoewel het Centrum voor Kinderfilosofie vertrekt vanuit de ideeën van Lipman heeft het van meet af aan en met regelmaat belangrijke kritiek op het werk van Lipman: het programma is onwerkbaar (Heesen, 1998), steunt te veel en te eenzijdig op analytisch–kritisch denken (Van der Leeuw, 2009), of wordt ronduit zwak genoemd waar het Lipmans' theoretische onderbouwing betreft (Heesen, 1995). Enthousiasme is er wel voor de community of inquiry. Heesen noemt het een pedagogisch model om aan te werken, een horizon om naar te streven (1994). De groep wordt omgevormd tot een onderzoeksgroep waarvan de groepsleden samen nadenken en de leraar de gespreksleider of facilitator is. In verschillende artikelen en uitgaven werkt Heesen het concept van de onderzoeksgroep uit (1994; 1998). We zullen daarvan hier een samenvatting geven.
De onderzoeksgroep begint bij wat kinderen denken. Daarbij kunnen kinderen elke mening naar voren brengen, hoe onwaarschijnlijk deze ook lijkt. Voorwaarde is alleen dat wie iets inbrengt, zijn of haar eigen mening ook serieus neemt, en bereid is deel te nemen aan een dialoog hierover. Dit vrijmoedig kunnen spreken kan ook betrekking hebben op de schoolsituatie en de regels en praktijken die daarbinnen functioneren, deze moeten onderdeel van het filosofisch gesprek kunnen zijn.
Het filosoferen is een moment ook dat authentiek is. Er wordt gezegd wat op dat moment gedacht wordt, het is geen simulatie van de wereld buiten de school, laat staan een imitatie van wat anderen denken. Ieder kind heeft recht op respect voor zijn of haar inbreng, maar

dit is niet hetzelfde als acceptatie. Integendeel, een onderzoeksgroep wordt pas vruchtbaar als de ingebrachte ideeën, vooralsnog niet geaccepteerd worden, maar kritisch becommentarieerd. Kenmerkend voor het proces in de onderzoeksgroep is de discussie, de gedachtewisseling, het botsen van meningen, vermoedens en het samen zoeken.
De leraar/gespreksleider moet het gesprek zo leiden dat de aangesneden filosofische problemen optimaal onderzocht kunnen worden. Filosofische belangstelling is een voorwaarde, kennis van de filosofische discipline is een pre, maar niet noodzakelijk. De gespreksleider is zich er ook van bewust dat hij/zij een vertegenwoordiger is van de taalgemeenschap, zo kan hij de groep stimuleren tot onderzoek van bestaande betekenissen van woorden.
Belangrijk is dat de leraar afziet van de betere of juistere opvatting over de vragen die onderzocht worden. De gespreksleider ziet ook af van het laatste antwoord. Hij of zij moet een vrijplaats voor het denken creëren. Daarom moet hij/zij een zo min mogelijk pedagogisch uitgangspunt kiezen, sterker hij of zij moet afzien van een pedagogisch perspectief, hoe paradoxaal dat ook mag zijn.
Tenslotte moet hier nog als belangrijk principe worden toegevoegd de uitspraak die aan Lipman is ontleend: 'Follow the community where it leads to'. De ontwikkeling van het denken in de onderzoeksgroep is leidend, de gespreksleider stuurt deze nooit in een andere richting.

Gaandeweg kwam Heesen tot de conclusie dat de leraar/gespreksleider meer didactische middelen nodig had. Zo ontwikkelde hij de 'Tien fasen van een filosofisch gesprek' (1998).
Een filosofisch gesprek zou deze fasen moeten doorlopen:

1. Inleiding: kort en prikkelend die de kwestie bevat
2. Vragen: het formuleren van vragen door de kinderen
3. Vragen verzamelen
4. De startvraag het kiezen (door stemming) van een vraag die uitgangspunt is voor het gesprek
5. Eerste inventarisatie: verzamelen van de eerste antwoorden
6. Eerste vervolgopdracht of verdiepingsvraag: een vraag die allen tot verder nadenken stemt

De volgende drie fasen kunnen afwisselend voorkomen, maar niet noodzakelijk in die volgorde.

7. Analytisch moment: het afbakenen van een begrip, het controleren of een bepaalde uitspraak klopt
8. Nieuwe invalshoek: als een gesprek op dood spoor zit moet een vraag ingebracht worden waarmee de groep de kwestie van een andere kant kan onderzoeken
9. Verwijzen naar (eerdere) stellingname: bepaalde uitspraken kunnen als kapstok gebruikt worden

Tenslotte wordt het gesprek afgesloten met:

10. Conclusies trekken

De leraar, gespreksleider, leidt de groep niet van de ene in de andere fase, maar volgt de groep in de overgangen en faciliteert elke fase met een daarop toegesneden vocabulaire.

4.2 de democratie van het verschil

Zoals uit de hiervoor gaande analyse blijkt, waren democratie en burgerschap geen onderwerpen waar de Nederlandse kinderfilosofie zich in het eerste decennium van haar ontwikkeling mee bezighield. Hoewel de zorg om de democratie voor Lipman van meet af aan wel een belangrijke motief was, speelde het in Nederland in de jaren negentig geen enkele rol. Dat veranderde pas na de eeuwwisseling toen duidelijk werd dat burgerschap en burgerschapsvorming een rol in het onderwijs zouden gaan spelen (Onderwijsraad, 2003). Van buiten de beweging werd door Micha de Winter de hand toegestoken. In 'Noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief' wijst hij op het filosoferen met kinderen als een van de mogelijkheden om democratie te leren (De Winter, 2004, p. 49). Vanaf 2005 zette het Centrum voor Kinderfilosofie het project Democratie in Dialoog op. In dit project zou onder meer een programma filosoferen met kinderen in het kader van democratische burgerschapsvorming worden opgezet voor Rotterdamse basisscholen. Voor dit project schreef Bartels een conceptuele basis (2008). Deze basis vormt mede het ideële curriculum in dit onderzoek. Democratie in Dialoog kreeg in Rotterdam niet het gevolg waarop was gerekend en het Centrum transformeerde het project tot 'Democratie leren door filosoferen', in samenwerking met o.a. drie scholen, die ook in dit onderzoek deelnemen. Het programma *Filosoferen doe je zo* was als formeel curriculum een resultaat van het project.

Welke ideeën over democratie en democratische vorming liggen ten grondslag aan *Filosoferen doe je zo*? We vinden ze in het eindverslag van het onderzoek over het voornoemde project van de kenniskring Geïntegreerd Pedagogisch Handelen van Hogeschool Inholland (2008). In navolging van de Winter wordt daarin eerst de noodzaak van democratische vorming onderstreept. 'Democratie is niet vanzelfsprekend, het kan niet bestaan zonder de wil en het vermogen tot democratisch burgerschap van haar burgers. Het draagvlak in Nederland voor democratie behoeft zeker versterking' (Bartels, 2008, p. 13). Het resultaat van onderzoek, waaruit blijkt dat tussen twintig en dertig procent van de Nederlandse bevolking weinig waarde hecht aan democratie (RMO, 2006) wordt aangehaald ter ondersteuning van die stelling.
Het document stelt dat het in een democratie in essentie gaat om het verschil. 'Democratie is in beginsel een systeem waarin tegenstellingen en conflicten van allerhande aard worden erkend en niet op voorhand worden afgewezen of bestreden. (...) Een democratie erkent een pluralisme van waarden. (...) In die erkenning is democratie normatief: de democratie verdedigt de individuele vrijheid van levensbeschouwing en levenswijze, ieder van ons heeft het recht anders te denken en anders te zijn, binnen de beperking van het niet toebrengen van schade aan anderen en het verbod op discriminatie' (Bartels, 2008, p. 14). Hiermee wordt vooral in het voetspoor getreden van de Nederlandse sociologen Kees Schuyt en Dick Pels. Dan wordt Dewey opgevoerd: '"Democratie is ook en vooral een vorm van samenleven, een manier waarop mensen hun ideeën en ervaringen met elkaar uitwisselen, daarover met elkaar communiceren en daaraan groeien. Dit doen ze in de erkenning van wederzijdse belangen van individuen en groepen. Daarom is democratie ook geen vast gegeven", een toestand die wij, de volwassenen van vandaag, kunnen aanbieden aan kinderen, de

volwassenen van morgen. “Democratie is veel meer een weg waaraan we voortdurend moeten werken door een intensieve interactie tussen zo veel mogelijk individuen en groepen in de samenleving. Dat is de kern van het democratisch samenleven”(Berding, 1999, zoals geciteerd in Bartels, 2008, p. 14).

Communicatie en interactie worden naar voren gebracht en opnieuw wordt benadrukt: ‘De belangrijkste waarde van de democratie is de erkenning van verschil, het individuele recht te zijn wie we willen zijn. De andere waarden zijn afgeleid van de minimale voorwaarden om geweldloos met elkaar samen te leven’ (Bartels, 2008). Wat de democratische burger moet kunnen is hiervan afgeleid: ‘Een burger in een democratische samenleving moet zelfstandig en oordeelkundig kunnen omgaan met diversiteit. Oordeelkundigheid is de belangrijkste competentie van de democratische burger. Oordelen is een primaire verantwoordelijkheid van de burger. Oordeelkundigheid ontwikkelen we niet door het leren van regels en feiten, maar vooral door deel te nemen aan democratische handelingspraktijken’ (p. 16). Het document steunt hierbij op van Gunsterens Eigentijds Burgerschap (1992). ‘Een democratisch burger heeft de wil en het vermogen om met anderen in de samenleving, hoe hinderlijk anders die ook mogen zijn, in dialoog te gaan’ (p.17). Democratische handelingspraktijken en dialoog zijn de begrippen die gebruikt worden om de brug te maken naar het filosoferen met kinderen. ‘Het is een activiteit, die vrijwel alle elementen van een democratische praktijk in zich heeft: als we filosoferen zoeken we het verschil, van mening, van waarden; deze verschillen worden herkend en gewaardeerd; omdat we daaraan kunnen groeien, onze identiteit kunnen ontwikkelen; ons denk- en oordeelsvermogen kunnen scherpen; in dialoog met anderen; op basis van gelijkwaardigheid’ (Bartels, 2008, p. 21)

4.3 samenvatting

Het Centrum voor Kinderfilosofie heeft vooral in de jaren negentig het filosoferen met kinderen op de kaart van het Nederlandse basisonderwijs gezet. De leidende ideeën daarover zijn ontwikkeld in het zogenoemde SLO-project en vooral neergelegd in de SLO-map. Het filosoferen in de basisschool wordt daarin gepresenteerd als een activiteit waarin kinderen samen nadenken over hun eigen vragen. Dat kan in beginsel alles zijn dat kinderen betekenisvol of zinvol vinden. De filosofie levert daarmee niet op de eerste plaats de thematiek van de gesprekken, maar wel een manier van denken: het zoeken van verbanden, vooronderstellingen in het eigen denken en dat van anderen, het vergelijken van posities daarin, e.d. De Nederlandse kinderfilosofie presenteert hiermee een bredere benadering van het fenomeen dan Lipman. Dat doet het ook door het benadrukken van het creatieve denken en het uitdrukkelijk betrekken van jonge kinderen vanaf vier jaar in het filosofisch project voor de basisschool. Het Centrum zet zich zelfs af tegen het werk van Lipman, het programma en de theoretische onderbouwing kunnen weinig genade vinden. Dat geldt niet voor het concept van de community of inquiry, de onderzoeksgroep. Ook in de Nederlandse kinderfilosofie is dat een leidend concept. De klas moet zich in die richting omvormen,

waarbij de leraar facilitator wordt van het onderzoek.
Na de eeuwwisseling ontwikkelt zich de overtuiging dat filosoferen met kinderen een bijdrage kan leveren aan democratische vorming. Omdat het filosoferen veel elementen in zich draagt van een democratische handelingspraktijk, zouden kinderen hierdoor voor de democratische burger belangrijke vaardigheden en attituden kunnen ontwikkelen: oordeelkundigheid, dialogische vaardigheden en het omgaan met verschillen.

We onderzoeken het curriculum filosoferen met kinderen op zes niveaus. Na de beschrijvingen en analyses van elk niveau maken we een tussenbalans op: welke onderlinge overeenkomsten vinden we? Waar transformeert zich het curriculum? Dragen deze analyses al bij aan conclusies?

4.4 over denken, dialoog en verschil na niveau 1

Anders dan in de Verenigde Staten, waar het filosoferen met kinderen door Lipman vanaf het begin wordt gepresenteerd als een activiteit die moet bijdragen aan de democratische vorming van burgers, wordt dat verband in Nederland aanvankelijk niet gelegd. In de eerste circa vijftien jaar van haar ontwikkeling moet de Nederlandse kinderfilosofie het stellen zonder notie van democratie. Dat wil echter niet zeggen dat niet gewerkt wordt aan de vaardigheden en attituden waarvan we het optreden hier onderzoeken. Het idee is dat filosoferen vooral een manier van denken is, die gekenmerkt wordt door het zoeken van verbanden, het opsporen van vooronderstellingen, het vergelijken van gedachten en posities, e.d. Leren argumenteren en redeneren worden als doelen geformuleerd. Hiermee wordt op ideëel niveau een basis gelegd om aan de ontwikkeling van het denkvermogen van kinderen te werken. Een belemmerende factor hierbij zou kunnen zijn dat de Nederlandse kinderfilosofie niet veel op heeft met het analytische denken dat Lipman voorstaat. Creatief denken wordt wel sterk benadrukt, echter ook het 'Caring thinking' van Lipman is geen onderwerp in Nederland. Deze laatste vorm draagt het waarderende, het normatieve element van het denken in zich. Met het ontbreken van 'Caring thinking' lijkt de ontwikkeling van het oordeelsvermogen van kinderen hier in Nederland niet erg populair. Een andere mogelijk belemmerende factor is de geringe belangstelling voor concrete doelstellingen, doelen worden vrijwel steeds op een vrij abstract en algemeen niveau geformuleerd. Evaluatie daarvan is helemaal een brug te ver.
De 'Community of Inquiry' is net als bij Lipman het centrale concept in de methodiek, en hoewel geen 'educational paradigma', is het in de Nederlandse kinderfilosofie toch wel 'een horizon om naar te streven'. Het dialogische element in de community of inquiry wordt herkend, maar nauwelijks uitgewerkt. Het verschil, de waarde van diversiteit, wordt in het gunstigste geval erkend.
De taak van de leraar (gespreksleider) wordt doorgaans in zeer algemene termen beschreven, 'onderzoek mogelijk maken' en 'faciliteren', concreet is het voornamelijk als het gaat over wat hij/zij *niet* moet doen, hij ziet af van het laatste antwoord, is geen beter-weter, kiest zo min mogelijk een pedagogisch uitgangspunt. Het ziet ernaar uit dat de leraar

maar weinig middelen in handen heeft om het filosofisch onderzoek daadwerkelijk te faciliteren. De introductie van de 'tien fasen in een gesprek' door Berrie Heesen is een initiatief om daar verandering in te brengen.

Na de eeuwwisseling ontdekt de Nederlandse kinderfilosofie de democratie. Het lijkt alsof daarmee de aandacht voor onze drie onderzoeksthema's, denken, dialoog en verschil, honderdtachtig graden draait. Verschil is waar het nu om gaat: waardering van verschil, omgaan met mensen die anders zijn, zelfs de ontwikkeling van het oordeelsvermogen wordt op de eerste plaats in verband gebracht met het oordelen in situaties van diversiteit. En dialoog is belangrijk: de kwaliteit van de communicatie tussen mensen. In navolging van Dewey en van Gunsteren moet het nu gaan om het scheppen van handelingspraktijken, en ja daarin kan zich ook het denken en oordelen ontwikkelen.
Wordt nu wel naar concrete doelen gestreefd? We vinden ze niet, wellicht krijgen ze hun plaats in het formele curriculum. Het ligt besloten in het karakter van een ideëel curriculum dat het vooral op een algemeen niveau wordt beschreven en gekenmerkt wordt door idealen, ideeën van waar het curriculum naar toe moet. Toch dringt zich hier de vraag op of het ideële curriculum kinderfilosofie niet te algemeen is en te hooggestemde om adequaat te kunnen worden omgezet in een formeel curriculum en in een geoperationaliseerd curriculum? Die vraag wordt mede ingegeven door de geringe aandacht voor de doelen van het curriculum en de evaluatie ervan.

5. filosoferen doe je zo
het formele curriculum

Filosoferen doe je zo **is de titel van het materiaal dat de onderzoeksscholen gebruiken om met kinderen te filosoferen. Leidraad voor de basisschool is de ondertitel, meer dan dat is het een programma filosoferen met kinderen van groep 1 t/m 8. Wat is filosoferen met kinderen in *Filosoferen doe je zo*, welke visie vormt de basis ervan? Waardoor wordt het gekenmerkt? Wat zijn de doelen van dit programma? Welk methodisch concept wordt in *Filosoferen doe je zo* gehanteerd en vooral: welke rol heeft de leraar daarin?**
We zullen eerst nagaan wat de makers van *Filosoferen doe je zo* zelf in de toelichting melden over hun uitgangspunten, over doelen en methodiek van het programma. Daarna onderzoeken we het materiaal zelf, in casu de themahandleidingen voor de leraren.

5.1 filosoferen doe je zo, de leidraad

De vier delen van *Filosoferen doe je zo* (Bartels & Van Rossum, 2009) zijn gebundeld in twee banden. Beide beginnen met dezelfde inleiding, waarin de auteurs ingaan op de 'wat-, de hoe- en de waaromvraag: wat is dat, filosoferen met kinderen? Hoe doe je dat? En: waarom zou je dat doen?' Deze inleiding geeft ons zicht op de uitgangspunten, de doelen en de methodiek die aan het programma ten grondslag liggen.
Alvorens we tot de beschrijving en analyse van deze drie elementen overgaan, is het belangrijk de totstandkoming van het programma te beschouwen. *Filosoferen doe je zo* is begin 2009 verschenen bij uitgeverij Damon. Het concept onder dit formele curriculum, en de uitwerking daarvan in thema's, is ontwikkeld en geschreven door Rob Bartels en Marja van Rossum, beiden medewerker van het Centrum Kinderfilosofie Nederland. De thema's zijn behalve door henzelf ook vanaf 2006 in de praktijk getest door 45 leraren. De meeste groepsleraren van school 1, 2 en 3 in dit onderzoek hebben daaraan meegewerkt, en voorts enkele leraren van andere scholen. Twee van hen zijn leraar in school 4. De auteurs stellen dat ze bij het ontwerpen en samenstellen van het programma niet alleen rekening gehouden hebben met de evaluaties van deze leraren, maar ook met de bevindingen van andere leraren in een eerder onderzoek (Bartels, 2007; 2008). De invloed van de leraren zou vooral zichtbaar zijn in de methodiek. Om de leraar te ondersteunen bij de realisering van filosofisch onderzoek werd een fasenstructuur voor de gesprekken ontwikkeld met in elke fase suggesties voor de leraar (zie par. 5.1.3). Leraren geven in de evaluatie van de pilots aan dat ze hierdoor met name beter in staat zijn filosofische verdieping te realiseren (Bartels, 2008).

5.1.1 uitgangspunten

Filosoferen (met kinderen) is, menen de auteurs, een activiteit met drie kenmerken. Als ze samen optreden mogen we spreken van filosoferen (pp. 9-10). Het eerste kenmerk wordt gevormd door de vragen die in het filosoferen aan de orde zijn: hogere ordevragen. 'We noemen ze ook wel conceptuele vragen, ze (...) gaan over de betekenis van begrippen, over onze mensbeelden, over onze opvattingen van de werkelijkheid, over onze morele oordelen.' Het tweede kenmerk van filosofische gesprekken is dat ze plaatsvinden in dialoog. Een dialoog is 'een uitwisseling van vragen en antwoorden, gericht op gezamenlijk nadenken'. Filosofische verdieping wordt als derde kenmerk opgevoerd. Een dialoog over een hogere orde vraag wordt pas filosofisch als daarin ook filosofische verdieping plaatsvindt. Filosofische verdieping is er in vele vormen, schrijven de makers. Ze benoemen er twee: het onderzoeken van redeneerstrategieën, bijv. naar de relevantie of de juistheid van een redenering, en begripsvorming. Met dit laatste doelen zij op 'het zoeken naar en geven van betekenis aan - al dan niet traditionele - filosofische concepten.'
Deze drie kenmerken vormen de ruggengraat van het programma: we vinden ze zowel terug in de structuur van de gesprekken, als in de ontwikkelingslijn door het programma. In groep 1 en 2 – zo wordt gemeld - staat het vragen stellen centraal. In groep 3 en 4 wordt vooral gewerkt aan het bevorderen van de dialoog. In groep 5 en 6 wil men de nadruk leggen op het onderzoeken van redeneerstrategieën.
Met het expliciteren van de kenmerken van het filosoferen sluiten de auteurs aan bij de opvatting die daarover in IAPC-kringen[6] wordt gehuldigd: redeneren en het onderzoek ernaar, vorming van concepten, en betekenisverlening (Splitter & Sharp, 1995).

Het filosoferen wordt in de toelichting van *Filosoferen doe je zo* nadrukkelijk gepositioneerd in het kader van democratische burgerschapsvorming in de school. Filosoferen is een democratische praktijk, omdat het een zestal kenmerken heeft, of behoort te hebben (p. 17):

- 'als we filosoferen zoeken we het verschil, van mening, van waarden,
- deze verschillen worden herkend en gewaardeerd,
- omdat we daaraan kunnen groeien, onze identiteit kunnen ontwikkelen,
- ons denk- en oordeelsvermogen kunnen scherpen,
- in dialoog met anderen
- op basis van gelijkwaardigheid.'

Door het realiseren van het filosoferen als democratische praktijk zouden kinderen democratische vaardigheden en attituden kunnen ontwikkelen. Die ontwikkeling wordt gezien als het belangrijkste doel van het programma.

[6] het IAPC is het door Lipman gestichte Institute for the Advancement of Philosophy for Children

5.1.2 doelen

De auteurs formuleren in hun toelichting nergens expliciet de doelstellingen van het programma. De paragraaf 'Waarom zou je dat doen, filosoferen met kinderen?' zetten de auteurs in met een etalage aan persoonlijke ervaringen van leraren die met kinderen filosoferen. Het kan niet zonder persoonlijke betrokkenheid en het enthousiasme die uit die ervaringen spreken, schrijven ze (p. 15). In de opgeschreven ervaringen komen tal van punten naar voren die tot doelen zouden kunnen worden verheven, bijv.: 'ik vind het belangrijk dat kinderen vragen stellen', of: 'kinderen gaan goed naar elkaar luisteren'. Geen van deze uitspraken echter wordt in doelen omgezet. Dat gebeurt opnieuw niet in de paragraaf over de doelen van het filosoferen. De auteurs schrijven, dat met filosoferen gewerkt wordt aan langetermijndoelen, ofwel procesdoelen, om vervolgens te verwijzen naar de Vlaamse filosofen Anthone en Mortier, die vier typen doelstellingen voor het filosoferen met kinderen onderscheiden (p. 16):

1. 'Inhoudelijke doelstellingen; het gaat hierbij om het verwerven van kennis van, en inzicht in wijsgerige kwesties (bijv. tijd, waarheid, e.d.).
2. Doelstellingen op het gebied van de ontwikkeling van denkvaardigheden.
3. Doelstellingen op het vlak van persoonlijke zingeving. Het filosoferen stelt kinderen in staat tot een zinvoller contact met hun leefwereld.
4. Doelstellingen op het vlak van de realisatie van de filosofische werkvorm, anders gezegd: ontwikkeling van de dialoog'.

De auteurs stellen dat alle vier typen doelen in de Nederlandse praktijk van het filosoferen op school een rol spelen, en ze sluiten de paragraaf af met: 'De leraren die de thema's hebben uitgeprobeerd (...), zeggen in overgrote meerderheid dat ze met filosoferen vooral mikken op de ontwikkeling van denkvaardigheden en willen bijdragen aan de persoonlijkheidsontwikkeling van kinderen'

Wat de auteurs als het belangrijkste doel van *Filosoferen doe je zo* aanwijzen is 'het leveren van een bijdrage aan de democratische burgerschapsvorming van kinderen in de basisschool (p. 17)'. Vervolgens kunnen we lezen over welke competenties een democratisch burger volgens de auteurs zou moeten beschikken:

- 'Erkenning van verschillen; van ieders recht te kunnen zijn wie hij/zij wil zijn, in de wetenschap dat niemand van ons superieur is aan de ander (erkenning van gelijkwaardigheid).
- De wil en het vermogen met anderen, hoezeer die ook verschillen, in dialoog te gaan: de poging het denken en handelen van anderen te begrijpen.
- Waardering van verschillen als verschijnsel, zonder dat we ons daarbij hoeven te identificeren met waarden, leefwijzen, enz., die we niet tot de onze willen rekenen.
- Conflicten, waar die ook uit voortkomen, hanteren we en lossen we op zonder gebruik van autoritaire of gewelddadige middelen.
- Oordeelkundigheid is een verantwoordelijkheid van de burger, en daarmee een noodzakelijke competentie.
- Democratisch burgerschap bestaat bij de gratie van autonomie: ieder van ons heeft een

eigen identiteit kunnen ontwikkelen, waardoor hij verantwoordelijkheid kan dragen voor zijn handelen'.

De auteurs vermelden niet of dit nu ook de competenties zijn die kinderen zouden kunnen verwerven door te filosoferen met *Filosoferen doe je zo*, of met deze competenties de bijdrage bedoeld wordt die filosoferen levert aan de vorming van democratische burgers. In *Filosoferen doe je zo* worden nergens expliciet doelen vermeld of uitgewerkt. Wat de auteurs wel expliciet doen is stellen dat filosoferen (met *Filosoferen doe je zo*) een aantal omschreven kenmerken heeft, drie waarmee het filosofische in de gesprekken worden aangemerkt, een zestal om het filosoferen een democratische praktijk te kunnen noemen (deze twee groepen kenmerken overlappen elkaar). De auteurs lijken daarmee te stellen: het doel van het filosoferen - met *Filosoferen doe je zo* - is het realiseren van deze kenmerken.

5.1.3 methodiek

The community of inquiry, de gemeenschap van onderzoek, is wereldwijd het algemeen geaccepteerde methodische uitgangspunt van het filosoferen met kinderen(zie par. 2.1.4 en 4.1.3). In *Filosoferen doe je zo* wordt niet met naam naar het concept verwezen. Talrijk zijn in de inleiding wel de opmerkingen en verwijzingen naar de opvatting dat filosofische gesprekken onderzoeksgesprekken zijn, het gesprek wordt opgevat als een onderzoek. Kenmerken van de gemeenschap van onderzoek, zoals elkaar vragen stellen en gezamenlijk nadenken, worden in *Filosoferen doe je zo* steeds gepresenteerd als 'dialogisch' of 'in het kader van dialoog'. Ook in de presentatie van de vier typen doelstellingen (o.a. vermeld in de vorige paragraaf) is de in de bron (Anthone & Mortier, 2007) gebruikte term 'gemeenschap van onderzoek' vervangen door het begrip dialoog (p. 16). Nu vallen de begrippen onderzoeksgemeenschap en dialoog, in de definitie van de auteurs 'een uitwisseling van vragen en antwoorden, gericht op gezamenlijk nadenken', deels samen. Het concept van de onderzoeksgemeenschap is meer omvattend. Het wordt vooral gezien als een gezamenlijk leerproces van de groep, gericht op 'producing some kind of settlement or judgement, however partial and tentative this may be' (Lipman, 2003).
In het navolgende zullen we zien dat in *Filosoferen doe je zo* wel degelijk veel waarde gehecht wordt aan het formuleren van inzichten aan het einde van het onderzoek, hoe voorlopig en beperkt die ook mogen zijn.

Een belangrijk element in *Filosoferen doe je zo* is de beoogde structuur in de gesprekken. De gesprekken zouden steeds vier naar aard en functie onderscheiden fasen moeten doorlopen. De auteurs van *Filosoferen doe je zo* zien het doorlopen van de vier fasen in het gesprek als een noodzakelijkheid om de door hen genoemde kenmerken van het filosofisch gesprek te realiseren. De rol van de leraar in het gesprek is hier direct mee verbonden. Binnen het concept van the community of inquiry is de opdracht voor de leraar/gespreksleider vooral de groep te begeleiden op weg naar het ideaalbeeld van de onderzoeksgemeenschap. Zijn meer specifieke opdracht is afhankelijk van het stadium in de

groei naar het ideaalbeeld, bijv. in een vroeg stadium is hij een rolmodel, reguleert hij het gesprek; in een volgroeid stadium is hij medeonderzoeker en reguleert de groep zichzelf (Splitter & Sharp, 1995) (zie par. 2.1.4). Wat zegt *Filosoferen doe je zo* in de inleiding over de rol van de leraar? 'In het gesprek gaat het om wat kinderen vinden, waarom ze dat vinden, of en hoe ze dat anderen duidelijk kunnen maken, hoe ze daarover met elkaar in gesprek gaan. Korter geschreven: het is hun gesprek. De leraar ondersteunt dit.' (p. 11) Die ondersteuning bestaat er vooral in dat de leraar/gespreksleider de kinderen met behulp van het materiaal adequaat door de vier fasen van het gesprek leidt. Elk van deze fasen heeft een eigen omschreven functie, de rol van de leraar is daarvan afgeleid. De inleiding tot het programma blijft op deze punten dicht bij het uitvoeringsniveau voor de leraar (pp. 12 - 14).
In de eerste fase, het openingsscenario, gaat het er vooral om betrokkenheid en interesse bij het voorliggende thema te genereren, het denken van de individuele kinderen over het onderwerp op gang te brengen, ze moeten verbindingen kunnen leggen met eigen ervaringen. Met behulp van een door *Filosoferen doe je zo* aangedragen startvraag moet de leraar zoveel mogelijk eerste antwoorden oproepen. Hoewel de leraar deze startvragen bij elk thema aangereikt krijgt, sporen de auteurs de leraren aan de kinderen zelf tot vragen stellen te prikkelen, en deze vragen tot inzet van het gesprek te maken. Van de leraar wordt een 'luisterende, nieuwsgierige houding' gevraagd. Hij houdt zijn eigen opvattingen voor zich en stelt – in deze fase van het gesprek - alleen vragen ter verduidelijking.
De tweede fase, die vervolgfase wordt genoemd, heeft twee functies: het op gang brengen van de dialoog en het in de breedte onderzoeken van het thema. In deze fase wordt het onderzoek een gesprek van de hele groep. Dat hier dialoog gerealiseerd zou moeten worden, lijkt in de rede te liggen. De opdracht voor de leraar is: 'Het gaat erom dialoog tussen de kinderen mogelijk te maken, en niet tussen jou en kinderen'. De inleiding stelt bij de thema-uitwerkingen een vragenvocabulaire in het vooruitzicht, die de leraar hiertoe kan aanwenden.
De derde fase wordt de verdiepingsfase genoemd. Hierin moet gefocust worden op een aspect van het thema, een idee dat naar voren is gekomen, of een redenering. Om te onderzoeken. De auteurs stellen nadrukkelijk dat een groep van 20, 25 of 30 kinderen leiding nodig heeft, de leiding van de leraar/gespreksleider. Hij reguleert het aanvangsmoment van deze fase, eventueel legt hij de groep een keuze voor en vervolgens is zijn taak vooral het stellen van verdiepingsvragen. Dit zijn dezelfde vragen die elders socratische vragen worden genoemd (zie par. 2.1.4).
De vierde fase is de afrondingsfase. Hierin reflecteren de kinderen, in de groep en/of in ieder geval individueel over het gesprek. Twee vragen staan nu centraal: begrijpen we iets meer van de kwestie die aan de orde is? En: welke inzichten, ideeën zijn bij je opgekomen, heb je gehoord, die je graag wilt vasthouden? Daarmee wordt in *Filosoferen doe je zo* de inhoudelijke reflectie over het thema centraal gesteld (en niet de reflectie over het proces). Het is de taak van de leraar de groep van de ene naar de andere fase te leiden.

De methodische uitgangspunten van *'Filosoferen doe je zo'* blijven dicht bij die van de community of inquiry: gesprekken worden opgevat als onderzoek. Er ligt een sterke nadruk op het dialogische karakter ervan. Het kenmerkende zit in de vier fasestructuur van het

gesprek die in *'Filosoferen doe je zo'* wordt aangeboden. De leraar heeft de regulerende taak de groep door de vier fasen van het gesprek te leiden. In de beschrijvingen van zijn taken, zien we dat de rol van de leraar vrijwel naadloos overeenkomt met de rolbeschrijving van een leraar/gespreksleider voor een groep die zich in een vroeg stadium bevindt op weg naar een community of inquiry.

5.2 filosoferen doe je zo, de thema's

Hiervoor hebben we de uitgangspunten, de doelen en de methodiek van *Filosoferen doe je zo* beschreven aan de hand van wat de makers er zelf over schrijven in de toelichting bij het programma. Hier onderzoeken we de themahandleidingen, de concrete aanwijzingen voor de leraar bij de voorbereiding en uitvoering van de onderzoeksgesprekken.
'Filosoferen doe je zo' bestaat uit vier delen met elk vijftien themahandleidingen. Voor onze analyse richten we ons op die thema's die in de onderzoeksgroepen zijn uitgevoerd, terwijl ze door ons werden geregistreerd (registraties en analyses daarvan worden beschreven in hoofdstuk 7). Deze thema's zijn door de leraren gekozen.
De analyse van de handleidingen zullen we uitvoeren aan de hand van een aantal vragen. Deze vragen zijn ontleend aan wat in de inleiding van *Filosoferen doe je zo* benoemd wordt als doelen, kenmerken, en methodische aspecten. We willen weten of die ook zichtbaar worden in de thema-uitwerkingen. Deze vragen zijn:

1. Worden in de handleidingen doelen geformuleerd? Ja; welke dan? Nee; zijn doelen wellicht wel te distilleren uit het materiaal?
2. Wordt in de handleidingen zichtbaar ingezet op het realiseren van de filosofische kenmerken van het gesprek, en hoe dan?
   2.1 Is - of omvat - het thema een of meer conceptuele vragen die in gesprek onderzocht zullen worden?
   2.2 Kan in de handleiding herkend worden dat gestuurd wordt naar dialoog in de betekenis die daaraan in de inleiding wordt gegeven?
   2.3 Welke punten vinden we in de handleiding die wijzen naar filosofische verdieping?
3. Wordt in de handleidingen zichtbaar ingezet op het realiseren van de in de toelichting genoemde democratische kenmerken van het gesprek (voor zover die niet overeenkomen met de genoemde filosofische kenmerken), en hoe dan?
   De democratische kenmerken:
   3.1 Er wordt gezocht naar het verschil, van mening, van waarden,
   3.2 deze verschillen worden herkend en gewaardeerd,
   3.3 er zijn mogelijkheidsvoorwaarden voor identiteitsontwikkeling,
   3.4 er wordt ingezet op ontwikkeling van denk- en oordeelsvermogen,
   3.5 er staan aanwijzingen om de dialoog te bevorderen,
   3.6op basis van gelijkwaardigheid.
4. Is in de handleidingen herkenbaar dat de voorgestelde gesprekken onderzoeksgesprekken zijn?
5. Wordt in de handleidingen de vier fasestructuur zichtbaar? En worden de functies van de

onderscheiden fasen ook als zodanig benoemd en toegepast?
6. Zijn de daarmee verbonden rollen van de leraar herkenbaar beschreven?

5.2.1 deel 1 Een kind kan meer vragen

In deel 1, bestemd voor de onderbouw van de basisschool (groep 1 en 2) zou het vragen stellen centraal staan. Met het eerste thema 'Daar vraag je me wat' pakt *Filosoferen doe je zo* meteen flink uit over vragen. Wat is een vraag? Wat kun je allemaal met vragen? Wat is het verschil tussen een vraag en een antwoord? Na het eerste thema vinden we deze expliciete aandacht voor de vraag nog nauwelijks terug.
Van de vijftien thema's zijn er zeker zeven waarin taal, taalgebruik, en/of de relatie taal en werkelijkheid centraal staan, bijvoorbeeld eigennamen en taalverkenningen. Ook thema 11 'Echt en niet echt', dat in drie van de onderzoeksgroepen is onderzocht, is hier een voorbeeld van. Dat thema is zowel naar inhoud als opbouw zeker representatief voor ongeveer de helft van de thema's in dit deel van *Filosoferen doe je zo.* In het thema 'Licht' worden vanuit ontdekkend leren filosofische vragen opgeworpen. In enkele thema's komen meer sociaal-ethische onderwerpen naar voren, bijvoorbeeld jaloezie en vriendschap. De ervaringen van kinderen zelf vormen hier het vertrekpunt van het onderzoek. Dat is ook het geval in het thema 'Wij kunnen beter spelen' dat in één van de onderzoeksgroepen is besproken. Deze thema-uitwerking is niet zo representatief als het thema 'Echt en niet echt' dat wel is voor meerdere andere thema's.
'Wij kunnen beter spelen' is in groep 1a onderzocht, in de andere onderbouwgroepen ging het over 'Echt en niet echt'.

Thema 7: Wij kunnen beter spelen
De startvraag van dit onderzoek is 'Wat kunnen jonge kinderen beter dan grote mensen?' De vraag lijkt er vooral te zijn om veel verschillende kwesties te kunnen onderzoeken: het verschil tussen kinderen en volwassenen bijvoorbeeld. De meeste onderzoeksmogelijkheden zitten in de verwachte eerste antwoorden van kinderen: fantaseren, spelen, leren, ... De handleiding geeft aan welke vervolgvragen na deze startvraag gesteld zouden kunnen worden. Het filosofische zal vooral door de leraar in het vervolg van het gesprek aangereikt moeten worden. De handleiding is sterk gericht op het door de leraren bevorderen van de dialoog. Regelmatig wil de handleiding de leraar 'Wie heeft een vraag aan een ander?' laten zeggen, of: 'Wie is het hier niet mee eens?'. Daarmee moet ook het verschil van mening worden opgeroepen. In de handleiding worden ook suggesties gedaan die tot verdieping van het gesprek moeten leiden. In dit deel zijn dat vragen als 'wat is het verschil tussen ... en ....?', en 'Hoe weet je dat ...?'. De auteurs geven ook aan dat de groep moet besluiten, of zich op z'n minst moet uitspreken over hoe het onderzoek na de eerste antwoorden verder gaat. De fasestructuur is duidelijk. De rol van de leraar sluit hier vrijwel naadloos bij aan.

Thema 11: Echt en niet echt
In dit thema staat een typisch filosofisch concept centraal: echt; en zijn tegendeel niet echt: nep. Wanneer gebruiken we het een, wanneer het andere begrip? Dat gaat de groep onderzoeken. De handleiding biedt geen suggesties waarmee de leraar de dialoog kan bevorderen, we treffen enkel een opmerking aan waarmee de waarde voor het gesprek van het meningsverschil wordt benadrukt. Veel prominenter aanwezig zijn de handreikingen waarmee de leraar de kinderen kan helpen verschillen en overeenkomsten te benoemen. Ook de vraag: 'hoe weet je dat...?' vinden we enkele keren terug. De fasestructuur wordt wel aangegeven, maar de functie en de rollen die de leraar daarin heeft worden niet benoemd.

5.2.2 deel 2 Alle stemmen tellen

In het tweede deel van *Filosoferen doe je zo*, bestemd voor groep 3 en 4, willen de auteurs de nadruk leggen op het ontwikkelen van de dialoog in de groep. In de handleidingen bij de thema's vinden we echter weinig aanwijzingen voor de leraar om dit inderdaad te bevorderen. De twee uit dit deel gekozen thema's zijn wat dit betreft atypisch, daar vinden we ze juist wel. In de themahandleidingen treffen we in alle thema's veel socratische vragen, in alle vormen, aan. De thematiek in 'Alle stemmen tellen' toont de diversiteit van de filosofie: taal, de mens, kentheorie, ethiek, kunst. Vele deelgebieden van de filosofie zijn vertegenwoordigd.
Het thema leren is in groep 1b onderzocht, 'de tijd en de klok' kwam in groep 2b aan de orde.

Thema 7: Leren is...
De handleiding vermeldt geen doelen, maar impliciet is wel duidelijk dat hier een begrip in meerdere facetten onderzocht zal worden. Dit gesprek moet vooral een onderzoek worden naar de betekenis van het begrip leren, en daarmee verbonden noties zoals bijvoorbeeld onthouden, slim zijn, e.d. . Hier is een concept aan de orde. De themahandleiding roept de leraar in allerlei bewoordingen op de dialoog aan te moedigen en biedt meerdere aanwijzingen en suggesties waarmee dit kan worden bewerkstelligd: het werken in tweetallen, ideeën uitwisselen, goede kring vormen, 'overleg met elkaar', 'probeer het met elkaar eens te worden', enz.
Er wordt zowel ingestoken op begripsvorming, als op onderzoek naar relevantie en geldigheid van redenen. Het socratisch vragenrepertoire wordt niet als zodanig benoemd, maar in de handleiding vinden we meerdere suggesties waarmee de leraar het redeneren van kinderen kan stimuleren. Er staan vooral veel vraagvoorbeelden in die het onderzoek naar het gebruik van redenen kan bevorderen. De leraar krijgt veel suggesties, in de vorm van vragen die hij/zij kan stellen. De vier fasestructuur is duidelijk herkenbaar in al zijn functies.

Thema 13: De tijd en de klok
'De tijd en de klok' opent met een gedachte-experiment: wat nu als de klok geen twaalf maar tien cijfers zou hebben? Tijd is een filosofische klassieker. Het gesprek zou in de praktijk misschien een onderzoeksgesprek kunnen zijn. Wanneer we echter de handleiding lezen lijken de vragen en suggesties eerder een verkenning van de vele facetten van het begrip tijd te willen oproepen, dan een onderzoek. Wellicht past dit met een dergelijk thema beter bij deze leeftijdsgroep.
De leraar wordt uitdrukkelijk opgeroepen de dialoog te bevorderen, 'laat kinderen elkaar vragen stellen', 'laat ze uitwisselen', enz. Verdieping wordt niet uitdrukkelijk genoemd maar het vocabulaire is er wel: 'hoe weet je dat ...?' 'Als ..., zou dan ...?'.

5.2.3 deel 3 Daarom is geen reden

In deel 3 voor groep 5 en 6 staan het oefenen en onderzoeken van redeneerstrategieën expliciet centraal. Dat doen de auteurs vanuit de ontwikkelingslijn voor het filosoferen die ze in het programma hebben gelegd. Negen van de vijftien thema's zijn daarom eigenlijk geen thema's in de zin dat er geen filosofisch thema of kwestie aan de orde wordt gesteld. In deze negen 'thema's' staat oefening met en onderzoek naar het gebruik van denk- en redeneerstrategieën centraal. Het gaat bijvoorbeeld om het oefenen van creatieve denktechnieken, oefenen en onderzoeken van analogieën, het gebruik van hypothesen. Verder horen tot deze negen 'thema's', een onderzoek naar het verschil tussen feiten en meningen, en een naar het verschil tussen weten en denken.
De thema's waarin een verschijnsel uit de werkelijkheid op een filosofische manier wordt onderzocht zijn in dit deel dus in de minderheid. Laten de leraren nu net drie van deze 'andere' thema's gekozen hebben om met hun kinderen te onderzoeken, als de onderzoeker aanwezig is. In groep 3b is dat thema 4: pesten, in groep 4c thema 6: voor de domste, en in groep 4b thema 12: regels.

Thema 4: pesten
In de handleiding worden geen doelen geformuleerd. Wel wordt gesteld dat filosoferen bijdraagt aan verbetering van het sociaal klimaat, mits kinderen de vrije ruimte krijgen hun gedachten te verwoorden zonder dat de leraar daarover waardeoordelen uitspreekt. De handleiding stimuleert – alleen in een bijzin – het begrip pesten te onderzoeken. We vinden ook geen uitdrukkelijke aanwijzingen waarmee de leraar de dialoog zou kunnen bevorderen. Wel wordt sterk ingezet op het onderzoeken van redenen en redeneringen. Er wordt nadrukkelijk gestimuleerd redenen te expliciteren en te onderzoeken, zonder dat er concrete aanwijzingen gegeven worden hoe de leraar daaraan zou kunnen bijdragen. Kinderen moeten de vrije ruimte krijgen hun gedachten te onderzoeken, in dialoog met elkaar, juist als deze gedachten verschillen. De handleiding is hier zeer expliciet over en de leraar vindt suggesties om de verschillen van mening op te zoeken. En hij moet zijn mening voor zich houden, anders zou hij/zij een te dominante rol spelen in de gedachteontwikkeling van de kinderen.

Thema 6: voor de domste
Het thema wordt gepresenteerd als een onderzoek naar het functioneren van het begrip domheid. Hoewel nergens expliciet gemaakt, wordt uit de tekst wel duidelijk dat het er in dit onderzoek om gaat dat kinderen meer inzicht krijgen in hoe mensen, hoe zij zelf dit begrip gebruiken. Domheid wordt als een ambigue concept gepresenteerd, een begrip vooral dat in zijn eigen staart bijt.
We vinden verschillende aanwijzingen die de leraar moeten helpen het gesprek naar een filosofisch niveau te brengen en te voorkomen dat het in anekdotes blijft hangen. Er wordt herhaaldelijk gewezen op het formuleren van criteria, zoeken van betekenissen. Van aanwijzingen waarmee de dialoog bevorderd kan worden, treffen we er maar één aan: 'laat het ze elkaar duidelijk maken'.
De gesprekleider speelt in de handleiding een prominente rol. De fasestructuur is zichtbaar, en de functies van de fasen worden ook benoemd. De rol van de leraar wordt omschreven als die van doorvrager van socratische vragen.

Thema 12: regels
Doel van het onderzoek over regels is inzicht krijgen in de functie van sociale regels in de samenleving. Hier wordt zeer duidelijk gemaakt dat het om een onderzoek gaat, een naar het functioneren van die regels, de zin en onzin ervan en of we ons er altijd aan moeten houden.
Alle kenmerken van een filosofisch gesprek zijn aanwezig in de handleiding, zowel het conceptuele in regels, als het bevorderen van de dialoog tussen de kinderen. De leraren worden bijvoorbeeld expliciet gestimuleerd om kinderen elkaar vragen te laten stellen. We lezen ook meerdere suggesties om tot verdieping te komen. De fasestructuur is duidelijk herkenbaar, ook in de verschillende functies die ze hebben.

5.2.4 uit deel 4 De hoofdzaak

Wordt in de eerste drie delen gewerkt aan een ontwikkelingslijn voor het filosoferen, van vragen stellen naar redeneerstrategie, in het vierde en laatste deel voor de groepen 7 en 8, zouden alle facetten van het filosofisch onderzoek integraal in de thema's aan bod moeten komen. Bovendien zijn enkele thema's georiënteerd op de samenleving, het zijn onderwerpen die in een democratie van belang zijn, bijvoorbeeld vrije meningsuiting, gelijke behandeling en tolerantie.
De leraren hebben voor de gesprekken die in het onderzoek worden geanalyseerd gekozen voor enkele typisch filosofische thema's, zoals in groep 1d thema 1: Zeker weten, en groep 3d thema 9: de ervaringsmachine, en ook voor enkele thema's die een maatschappelijke en democratische betekenis hebben, in groep 1c en 2d thema 2: vrije meningsuiting, in groep 2c thema 14: tolerantie, in groep 4d thema 10: straf. Tenslotte heeft de leraar van groep 3c gekozen voor thema 4: evolutie.

Thema 1: zeker weten

Het thema dat hier aan de orde komt is een bij uitstek filosofisch thema, wat kan ik weten, naar aanleiding van het twijfelexperiment van Descartes. De handleiding vermeldt echter geen doelen, of bedoelingen van het gesprek. Er worden geen aanwijzingen gegeven om de dialoog te bevorderen. Dialogische en diversiteitskenmerken ontbreken in de handleiding. Wel bevat de handleiding een behoorlijk repertoire aan verdiepingsvragen en –mogelijkheden. De vele socratische vragen moeten bijdragen het denken van de kinderen te stimuleren.

De kinderen kunnen stemmen over de vraag die besproken zal worden, een kenmerk van gelijkheid.

De fasestructuur is duidelijk aanwezig, de rol van de leraar wordt vooral uitgewerkt in de verdiepingsfase.

Thema 2: vrije meningsuiting

In de handleiding worden geen expliciete doelen geformuleerd, wel wordt er enkele keren op gewezen dat dit een onderzoek is over een thema met grote maatschappelijke relevantie. Het begrip mening wordt als een concept neergezet dat door gezamenlijk onderzoek ingevuld zou moeten worden, er staan verschillende aanwijzingen in de handleiding om de dialoog te bevorderen, 'nodig kinderen uit elkaar vragen te stellen', 'kan iedereen hiermee instemmen?'. Het filosoferen wordt hier uitdrukkelijk neergezet als een democratische handelingspraktijk, kinderen moeten hun mening in vrijheid kunnen uiten, het meningsverschil en het gesprek hierover worden aangewezen als essentiële kenmerken van die democratische praktijk. De fasestructuur wordt expliciet neergezet, met binnen elke fase veel aanwijzingen voor de leraar.

Thema 4: evolutie

Tussen de thema's is deze een vreemde eend. Filosofisch onderzoek over evolutie vraagt om kennis over het thema, en daar wordt in de handleiding eerst veel aandacht aan besteed. Doelen worden alleen verondersteld. Het gaat er veel meer om dat het thema veel vragen oproept. Dat wordt expliciet gestimuleerd. De handleiding maakt een onderscheid tussen filosofische en empirische vragen. Kinderen moeten dit onderscheid (leren) hanteren tijdens dit thema. Filosofisch onderzoek wordt ook uitdrukkelijk neergezet als verschillend van wetenschappelijk onderzoek.

Zo hier en daar vinden we aanwijzingen om de dialoog te bevorderen, 'wie wil reageren op een ander?', maar ze zijn zeldzaam. Veel talrijker zijn de suggesties, waarmee de filosofische verdieping wordt gezocht. De handleiding besteedt ruim aandacht aan het stellen van socratische vragen.

Qua opbouw verschilt dit thema van de meeste andere door de vele - filosofische èn empirische - vragen en de grote hoeveelheid en verscheidenheid aan werkvormen die rond dit thema worden gepresenteerd.

Thema 9: de ervaringsmachine
Wat maakt een leven tot een waardevol leven? In de handleiding kunnen we lezen dat in het gesprek vooral nagedacht zal worden over deze vraag. Het doel van het gesprek is dan waarschijnlijk inzicht krijgen in wat een leven tot een waardevol leven maakt. Hier staat dus duidelijk een hogere orde vraag centraal. De leraar wordt uitgenodigd te zoeken naar het verschil in opvattingen tussen kinderen, andere suggesties die de dialoog moeten helpen bevorderen ontbreken. Wel kunnen we meerdere vragen en mogelijkheden lezen die de leraar zouden moeten helpen het gesprek tot verdieping te brengen. Handreikingen om redeneringen te kunnen onderzoeken, hebben we niet aangetroffen.
De fasestructuur is expliciet aanwezig, en de rol van de leraar wordt daarbij aangegeven.

Thema 10: straf
Het doel staat niet aangegeven. Er is een conceptuele vraag aan de orde, die in veel verschillende aspecten wordt vertakt. De handleiding biedt veel suggesties die het mogelijk moeten maken het thema van veel verschillende kanten te benaderen. Toch is het twijfelachtig of hiermee een onderzoeksgesprek ondersteund wordt. Er zijn geen aanwijzingen ter bevordering van de dialoog, en maar één die de leraar moet helpen redeneringen te (laten) onderzoeken. Andere verdiepingsvragen ontbreken.
De fasen staan duidelijk genoemd, en wat betreft openingsscenario en afrondingsfase zijn ze ook met hun functie uitgewerkt. Het verschil tussen de vervolg- en de verdiepingsfase wordt niet aangegeven.

Thema 14: tolerantie
Het onderzoek over tolerantie wordt expliciet in verband gebracht met democratie. Het nadenken hierover – door de kinderen - moet bijdragen aan hun democratische gezindheid. Met de gekozen vraagstelling wordt het thema ethisch ingevuld, in de beschouwing die voor de leraar is opgenomen wordt ook veel aandacht besteed aan sociologische, en sociaal-psychologische aspecten van tolerantie. Ook een historische duiding ontbreekt niet.
Er worden meerdere aanwijzingen gegeven die ertoe moeten bijdragen dat kinderen met elkaar in dialoog gaan, er wordt expliciet gezocht naar verschillen van mening. De gelijkwaardigheid van de deelnemers, inclusief de leraar, wordt expliciet nagestreefd. Het aantal mogelijke verdiepingsvragen is beperkt, wel zijn er vragen die erop gericht zijn dat kinderen hun redeneringen onderzoeken.
De fasestructuur is niet zo duidelijk herkenbaar. De rol van de leraar wordt uitdrukkelijk steeds benoemd als iemand die ruimte moet geven aan de kinderen en het onderzoek naar hun opvattingen.

5.3 samenvatting

Filosoferen doe je zo is een programma filosoferen voor de hele basisschool van groep 1 t/m 8. Filosoferen heeft altijd drie kenmerken, vinden de auteurs. In het filosoferen worden hogere orde vragen, ofwel conceptuele vragen, onderzocht; er is sprake van dialoog en er

vindt filosofische verdieping plaats: redeneringen en begrippen worden onderzocht. Filosoferen wordt in dit programma uitdrukkelijk neergezet als een democratische praktijk. Dat is een handelingspraktijk, waarin het verschil van mening en van waarden wordt herkend en gewaardeerd, waarin de deelnemers hun denk- en oordeelsvermogen kunnen ontwikkelen, in dialoog met anderen, op basis van gelijkwaardigheid. Door het realiseren van die praktijk zouden kinderen democratische vaardigheden en attituden kunnen ontwikkelen. De toelichting bij het programma vermeldt wel enkele van die vaardigheden als mogelijke doelen, zoals ook de vier typen doelen van het filosofisch gesprek worden benoemd (inzicht, denken, zingeving en dialoog), zonder dat deze expliciet tot doelen van het filosoferen worden gemaakt. Het doel is het realiseren van een handelingspraktijk met de hiervoor genoemde filosofische en democratische kenmerken. Deze komen gedeeltelijk met elkaar overeen.
De methodische uitgangspunten van *Filosoferen doe je zo* blijven dicht bij die van de community of inquiry: gesprekken worden opgevat als onderzoek. Er ligt een sterke nadruk op het dialogische karakter ervan. Het kenmerkende zit in de vier fasestructuur van het gesprek die in *Filosoferen doe je zo* wordt aangeboden. De onderzoeksgesprekken zouden vier fasen met elk een eigen functie doorlopen: de opening voor het genereren van betrokkenheid en eerste ideeën en/of vragen, de vervolgfase waarin de dialoog op gang komt, filosofische verdieping, en de afronding waarin een kind kan reflecteren over het gesprek. De leraar heeft de taak de groep door de vier fasen van het gesprek te leiden. Een met de fasen in het gesprek vergelijkbare ontwikkeling zouden kinderen ook gedurende de basisschool doorlopen. In de onderbouw zou de nadruk moeten liggen op het stellen van vragen, in groep 3 en 4 op de ontwikkeling van de dialoog, in groep 5 en 6 op het onderzoeken van redeneringen en denkstrategieën, en in groep 7 en 8 vindt integratie plaats en onderzoek over een aantal vragen die aan samenleving en democratie ontleend zijn.

In de handleidingen die de leraar voor elk thema ten dienste staan is de fasestructuur consequent en expliciet beschreven, vrijwel altijd ook met aandacht voor de specifieke rol van de leraar in die fase. De beoogde ontwikkelingslijn door het curriculum heen (vragen, dialoog, redeneren, democratie) is in de themahandleidingen van de eerste twee delen nagenoeg onzichtbaar, in die van de twee laatste delen is die wel expliciet aanwezig. Bij geen van de themahandleidingen vinden we doelen in de zin van leerdoelen van het gesprek. De handleidingen zijn erop gericht een filosofische en democratische praktijk in de groep te creëren. Daarom worden gesprekken vrij consequent als onderzoeksgesprekken naar een filosofische kwestie gepresenteerd. Minder consequent is *Filosoferen doe je zo* in het opnemen van suggesties of aanwijzingen waarmee de dialoog bevorderd kan worden. In vier van de dertien door ons geanalyseerde thema's ontbreken deze suggesties volledig en in drie anderen vinden we maar één verwijzing naar dialoog. Suggesties die het gesprek filosofisch moeten verdiepen zijn op twee thema's na volop aanwezig. Handreikingen om de democratische kenmerken te realiseren vinden we incidenteel. We moeten in dit verband wel opmerken dat in de algemene inleiding van *Filosoferen doe je zo* meerdere aanwijzingen zijn opgenomen waarmee de leraar de verschillende filosofische en

democratische kenmerken van het filosoferen kan realiseren.

We onderzoeken het curriculum filosoferen met kinderen op zes niveaus. Na de beschrijvingen en analyses van elk niveau maken we een tussenbalans op: welke onderlinge overeenkomsten vinden we? Waar transformeert zich het curriculum? Dragen deze analyses al bij aan conclusies?

5.4 over denken, dialoog en verschil na niveau 2

Was de kinderfilosofie in zijn ideële vorm al niet erg duidelijk over doelen, in het onderzochte formele curriculum worden ze ook nergens expliciet vermeld. Toch hoeft er geen twijfel te zijn over de inzet van *Filosoferen doe je zo*, die is gericht op de ontwikkeling van de competenties van een democratisch burger. De erkenning en waardering van verschil, de wil en het vermogen met anderen in dialoog te gaan, worden daarbij als eerste genoemd. Oordeelkundigheid en identiteitsontwikkeling volgen daarna.
In niveau 1 zagen we dat de kinderfilosofie zich vooral richtte op de ontwikkeling van het denken, in niveau 2 lijkt de kinderfilosofie zich vooral te richten op omgaan met verschillen en dialoog. Lijkt!? Doelen worden immers niet expliciet vermeld.

Net als de kinderfilosofie uit de jaren negentig, duidt *Filosoferen doe je zo* het filosoferen vooral met wat het is, of beter: met wat het zou moeten zijn. Samen nadenken, samen het soort denken beoefenen dat we kennen uit de filosofie, schreven Karel van der Leeuw en Berrie Heesen een decennium of meer geleden. Nu heet dat 'een democratische handelingspraktijk creëren', een situatie scheppen waarin de betrokkenen op een democratische manier met elkaar kunnen communiceren, een situatie die behalve democratische kenmerken ook filosofische kenmerken heeft. Het begrip 'Community of Inquiry' komt in het formele curriculum niet voor. Hoewel de belangrijkste kenmerken van de 'Community of Inquiry' wel genoemd worden, wordt het als concept vervangen door dialoog.
Filosoferen doe je zo pretendeert de leraar meer middelen in handen te geven het filosoferen met kinderen in zijn of haar groep gestalte te geven. Dankzij de fasestructuur zou de taak van de gespreksleider concreet worden gemaakt, met name die van het bevorderen van dialoog en filosofische verdieping. Aanwijzingen en suggesties waarmee ook een niet met filosofie ervaren leraar aan de slag zou moeten kunnen, zijn talrijk. In het licht van de ambities is het merkwaardig dat die aanwijzingen niet betrekking hebben op diversiteit, weinig gericht zijn op het bevorderen van de dialoog en in het algemeen weinig of niet op het realiseren van de democratische kenmerken, en juist wel in hoge mate op het stimuleren van de filosofische verdieping, op het filosofische denken: het opsporen van vooronderstellingen, het onderzoeken van redeneringen, de betekenis van begrippen, e.d.

6. de scholen en de leraren
het geïnterpreteerde curriculum

Vier basisscholen hebben aan dit onderzoek deelgenomen. Filosoferen met kinderen hebben zij een vaste plaats gegeven in hun curriculum: waarom? Welke is die plaats? En de leraren van die scholen, wat is filosoferen eigenlijk, in hun ogen? Waarom doen ze het, en met welk doel? Hebben ze daarmee ook een democratisch perspectief? Hoe kijken de leraren aan tegen de methodiek? En vooral: hoe zien zij hun eigen rol in een filosofisch onderzoek? Tenslotte beschrijven we het beeld dat leraren hebben van het filosoferen in hun groep.

6.1 vier scholen, vier redenen

Vier scholen hebben aan dit onderzoek deelgenomen, we noemen ze hier de Argonautenschool, de Odyssee, Promethues en de Parnassusschool[7]. Het filosoferen is aan deze scholen al jaren geleden ingevoerd, bij drie van hen al in het begin van de jaren negentig, bij de vierde is de invoering in het jaar 2000 begonnen. De introductie van filosofie is vooral een persoonlijk initiatief geweest, van een enthousiaste directeur of leraar, van een van de oprichters van de school. Eigen interesse in filosofie speelde daarbij de voornaamste rol. Toch hebben alle schoolteams het filosoferen van meet af aan ingebed in hun onderwijskundige identiteit of profiel. Twee scholen, de Argonautenschool en de Odyssee zijn jenaplanscholen. Filosoferen is voor hen daarmee uitdrukkelijk verbonden door de dialogische aspecten: naar elkaar leren luisteren, open staan voor anderen, principiële gelijkwaardigheid, ook van leraren en kinderen, onderling respect, e.d. De beide schoolleiders noemen deze aspecten zowel kenmerken van het filosoferen, als doelen ervan. Ze plaatsen het filosoferen vooral binnen de basisactiviteit gesprek[8], filosoferen is een van de gespreksvormen die de scholen rijk zijn. De Argonautenschool profileert zich verder als 'taalsterke school'. De schoolleider stelt, met een rapport van de inspectie uit 2008 in de hand, dat filosoferen hieraan een positieve bijdrage levert. Het filosoferen is voor de Argonautenschool ook een

Onderzoeksgegevens

De onderzoeksgegevens van de scholen zijn verkregen uit de schoolgidsen en uit interviews met de schoolleiders. De interviewleidraad is opgenomen als bijlage 1.

De gegevens over de leraren zijn verkregen

- door interviews met zestien van hen (deze zestien leraren noemen we de focusgroep). Van deze interviews zijn transcripties gemaakt. Hierop heeft een iteratief proces van inhoudsanalyse plaatsgevonden met behulp van Atlas-ti. De interviewleidraad is opgenomen als bijlage 2.
- uit de antwoorden op de vragen 14 t/m 37 uit de lerarenvragenlijst voor alle leraren in de vier scholen (alle leraren noemen we het panel). Hiermee zijn eenvoudige bewerkingen in SPSS uitgevoerd: tellen van frequenties, berekenen van gemiddelden en standaarddeviatie, en het maken van kruistabellen voor groepsanalyses. De vragenlijst is toegevoegd als bijlage 3.

[7] We gebruiken in de hele rapportage van dit onderzoek deze vier gefingeerde namen.
[8] Het jenaplan onderscheidt vier basisactiviteiten van de mens: gesprek, werk, spel en viering. Deze zouden elkaar in de school ritmisch en evenwichtig moeten afwisselen.

bijdrage aan de ontwikkeling van democratisch burgerschap. De school heeft het visiehoofdstuk uit het vooronderzoek van *democratie leren door filosoferen* (Bartels, 2007) geheel tot de hare gemaakt. Daarmee zet de school expliciet in op de doelen die in dit onderzoek onderzocht worden: de ontwikkeling van kritisch oordeelsvermogen, dialogische vaardigheden en omgaan met pluriformiteit. De Odyssee heeft het filosoferen verbonden met twee van de zes kwaliteitskenmerken van het jenaplan (Both, 1997), nl. kritisch nadenken over de samenleving en zin-zoekend onderwijs.
Prometheus is in het begin van de jaren 90 gesticht op basis van een zelf geformuleerd onderwijsconcept. Dit staat opgeschreven in het manifest van de school. De eerste regel uit het manifest is: 'Op school mag je zijn wie je bent, ook al ben je bezig dat te ontdekken'. De schoolleider noemt dat nog steeds het belangrijkste beginsel van de school. Filosoferen is daarin volgens haar een basisinstrument en een uitgangspunt. Kinderen opvoeden met en tot liefde voor natuur, kunst en cultuur is een tweede pijler. Ook daaraan levert filosoferen, samen met yoga en muziek, naar de mening van de schoolleider een belangrijke bijdrage. Tenslotte geeft de schoolleider aan dat filosoferen ook past binnen het derde uitgangspunt van de school: ontmoeting. 'Tijdens het filosoferen', benadrukt ze, 'gaat het er niet om wie gelijk heeft, maar het gaat erom elkaars waarom te horen'.
De Parnassusschool presenteert de keuze voor filosoferen als een onderdeel van de profilering als kunstzinnige basisschool. De school heeft een groot aanbod op het gebied van kunsteducatie en hecht veel waarde aan de ontwikkeling van de creatieve en expressieve vaardigheden van kinderen. De schoolleider: 'Iemand die zijn creatieve vermogens goed kan gebruiken, kan dat ook met rekenen. Het gaat niet alleen om de cognitieve ontwikkeling van kinderen, ook om de sociale en kunstzinnige. Filosoferen is een vorm waarin kinderen leren uiting te geven aan hun gedachten'. De laatste jaren heeft filosoferen voor de Parnassusschool ook betekenis gekregen in het kader van burgerschapsvorming. De school wil de actieve deelname van kinderen aan activiteiten binnen en buiten de school bevorderen. Daarnaast spreekt de school in dit verband van 'het leren omgaan met verschillen, acceptatie en tolerantie'. Tijdens het filosoferen heeft dit – volgens de schoolleider - de expliciete aandacht.

tabel 6.1 de vier basisscholen

	1.levensb..	2.onderw.	3.kind	4.gewogen	5.leraren	6.filo
Argonautensch.	openbaar	jenaplan	240	28%	16	1992
de Odyssee	katholiek	jenaplan	178	2%	8	1994
Prometheus	alg.bijzonder	eigen	232	1%	14	1992
Parnassussch.	openbaar	kunst	440	19%	28	2000

toelichting: kolom 1. levensbeschouwelijke denominatie; kolom 2. onderwijskundige identiteit of profilering; kolom 3. aantal kinderen per 1 oktober 2009; kolom 4. percentage gewogen kinderen per 1 oktober 2009; 5. aantal leraren met groepstaken per 1 oktober 2009; kolom 6. jaar waarin de school filosoferen heeft geïntroduceerd

Het filosoferen is op de vier scholen vooral geïmplementeerd door teamvergaderingen en –studiedagen. Soms zijn individuele leraren begeleid door een externe deskundige, soms is die alleen ingezet voor het hele team. Nog steeds organiseren de scholen regelmatig begeleiding. Niet alleen om nieuwe collega's te scholen en te trainen, de schoolleiders menen dat het filosoferen 'onderhoud' nodig heeft. 'Het moet warm gehouden worden'. Toch geven de meeste leraren in de vragenlijst aan dat ze zich het filosoferen vooral zelf geleerd hebben (zie tabel 6.2).

In alle vier scholen filosoferen de groepsleraren met de kinderen, van groep 1 t/m 8, volgens het rooster één keer per veertien dagen, aan de Odyssee elke week. 'Ik ga er blind van uit dat iedereen het elke veertien dagen doet', zegt een van de schoolleiders. Toch moet er twijfel knagen, drie van de vier schoolleiders (ook de hiervoor geciteerde) geven als een van de motieven voor deelname aan dit onderzoek, de stimulans die uitgaat van het onderzoek om ook inderdaad minstens elke veertien dagen in de groepen te filosoferen[9]. De scholen gebruiken daarbij *Filosoferen doe je zo.* Drie van de vier doen dat al sinds de proefversies van dat materiaal uitkwamen in 2006. De Parnassusschool gebruikt deze leidraad sinds het begin van het onderzoek in 2008.

tabel 6.2 Hoe heb je het filosoferen geleerd?

	zelf doen	collega	begeleider	cursus	**totaal**[1]	**aantal leraren**
Argonautensch.	9	5	3	7	24	13
Odyssee	7	7	1	3	18	8
Prometheus	10	3	11	3	27	11
Parnassussch.	12	9	1	10	20	17
totaal	38	24	16	23	**89**	**49**

[1]: leraren konden meerdere antwoorden kiezen

toelichting: kolom 1: geleerd door zelf te doen; kolom 2: geleerd van of met een collega; kolom 3: geleerd van of met een begeleider; kolom 4: geleerd tijdens een cursus

De deelnemende scholen hebben alle – hoewel verschillend - een uitgesproken identiteit of profiel, het filosoferen heeft daarin een duidelijke en belangrijke plaats. Mede door te filosoferen met kinderen geven de scholen inhoud aan die identiteit: door het dialogische, het talige, het democratische, het zingevende, het persoonlijkheidsvormende, en/of het expressieve element erin. Twee van de vier scholen plaatsen het filosoferen ook binnen de doelen van democratische burgerschapsvorming, de andere twee doen dat niet expliciet. Wel verbinden ze filosoferen met doelen in de sociale ontwikkeling.
Het is een interessante vraag of de verschillende accenten en bedoelingen van de scholen ook in de praktijk van het filosoferen zichtbaar zijn. Dat zullen we in de volgende hoofdstukken onder de loep nemen. We zullen niet alleen de antwoorden van de leraren van de verschillende scholen met elkaar vergelijken, maar ook analyseren of en welke verschillen er te vinden zijn tussen de leraren binnen één school. Eerst nu richten we ons op de betrokken leraren, wat zijn hun interpretaties van filosoferen met kinderen? Verschillen die misschien per school?

[9] Als voorwaarde voor deelname aan het onderzoek is de scholen gevraagd in elke groep minstens één keer per veertien dagen te filosoferen.

6.2 de leraren

In dit hoofdstuk onderzoeken we de perceptie van de leraren over filosoferen met kinderen. 'Perceived curricula are curricula of the mind', schrijft Goodlad (1979). De theorie van Lipman, dat wat het Centrum voor Kinderfilosofie heeft gepropageerd, of de handleiding van *Filosoferen doe je zo* zijn niet noodzakelijk 'what the primary participants perceive in their minds to be the curriculum'. In het onderzoek naar de interpretaties van het filosoferen door de leraren, vertrekken we vanaf de vraag naar het wat: wat is dat filosoferen met kinderen? Of: welke kenmerken heeft het fenomeen? De volgende stap wordt gevormd door de vragen naar het waarom en het waartoe: welke motieven heeft u? Welke doelen streeft u na? Dan vragen we naar het hoe: welke is volgens u de juiste methodiek? Hoe ziet u uw eigen rol hierin? Om eerst de eigen subjectieve beleving van de leraren naar voren te halen, beginnen we de interviews, en nieuwe episodes daarin, steeds met een open vraag: wat vertelt u doorgaans aan collega's als ze u vragen wat dat is, filosoferen met kinderen? Vervolgens zijn hen de kenmerken, doelen en elementen uit methodiek voorgehouden zoals Lipman en het Nederlandse Centrum voor Kinderfilosofie (zie hoofdstuk 2 en 4) die omschrijven en voorts ook wat *Filosoferen doe je zo* (zie hoofdstuk 5) hierover aangeeft. Het is immers vanuit die achtergrond en dat materiaal waarmee de leraren op school met hun kinderen filosoferen. De zestien leraren uit de focusgroep zijn geïnterviewd. Aan alle groepsleraren van de vier scholen is de lerarenvragenlijst voorgelegd. De vragen van die lijst volgen de interviewleidraad voor de focusgroep. De antwoorditems zijn ontleend aan het werk van Lipman en aan *Filosoferen doe je zo*. Voorts zijn veel voorkomende antwoorden uit de focusgroep aan alle leraren voorgelegd. De interviewleidraad en de vragenlijst zijn opgenomen als resp. bijlage 2 en bijlage 3.

De leraren

Aan de vier basisscholen werken bij elkaar 66 groepsleraren, leraren die één of meer dagen in de week de verantwoordelijkheid hebben over een groep kinderen. Van hen hebben precies 50 de vragen beantwoord van de lerarenvragenlijst (zie bijlage 3). We noemen hen **het panel**. In elke school hebben vier leraren en hun groepen kinderen intensiever aan het onderzoek meegewerkt. Deze vier keer vier leraren noemen we **de focusgroep**. (Vijftien van de zestien leraren uit de focusgroep zitten in het panel)

tabel 6.3 de leraren, het panel en de focusgroep

	1.leraren	2. panel	3. ervaring panel	4. ervaring focusgroep
Argonautensch.	16	13	9,08	8,50
Odyssee	8	8	6,50	8,25
Prometheus	14	11	8,55	13,00
Parnassussch.	28	18	4,81	8,00
totaal	66	50	7,06	9,44

toelichting: kolom 1. totaal aantal groepsleraren; kolom 2. panel: aantal leraren dat de vragen van de lerarenvragenlijst heeft beantwoord; kolom 3: gemiddeld aantal jaren ervaring met filosoferen in het panel; kolom 4. gemiddeld aantal jaren ervaring met filosoferen in de focusgroep

In het navolgende zullen we eerst de opvattingen van de leraren over de kenmerken van het filosoferen met kinderen analyseren (par. 6.2.1), vervolgens die over de doelen (par. 6.2.2), inclusief die doelen die betrekking hebben op democratische vaardigheden en attituden (par. 6.2.3), en tenslotte beschrijven we hun opvattingen over de methodiek (par. 6.2.4). Het vertrekpunt in deze beschrijvingen wordt steeds gevormd door de analyse van de interviews

met de leraren uit de focusgroep. Met de resultaten uit de vragenlijst bouwen we hierop voort, de leraren van de focusgroep maken immers deel uit van het panel van leraren die de vragen uit de lijst heeft beantwoord.
Voor we dit hoofdstuk samenvatten keren we terug naar de scholen: kunnen we uit de analyses van de opvattingen van de leraren nog opvallende verschillen tussen de scholen waarnemen. In paragraaf 6.1 hebben we gezien dat de scholen weliswaar alle vier filosoferen, maar dat ze dit om verschillende redenen doen, passend bij de eigen identiteit en/of het eigen profiel. Kunnen we deze verschillen ook onder de leraren waarnemen? Of nog andere verschillen? Zijn er wellicht andere opmerkelijke verschillen tussen de leraren van de vier scholen?

6.2.1 filosoferen is dialogisch

Als leraren vertellen over filosoferen komen vooral drie aspecten ervan naar voren: het dialogische, de vrije ruimte die de activiteit biedt, en het zelf(standig) nadenken van kinderen.
De leraren in de focusgroep houden van het filosoferen met en door hun kinderen. Die liefde wordt vooral gevoed door het dialogische karakter ervan. Filosoferen is dialogisch, 'kinderen luisteren naar elkaar' (2:8)[10], 'kinderen reageren op elkaar en gaan daarmee verder' (4:5), 'ze leren op elkaars vragen ingaan en elkaar uit laten praten' (15:6). De meeste leraren beschrijven het dialogische, zoals in de hiervoor gaande citaten, als activiteit, en als vaardigheid, die ook een waarde vertegenwoordigt. Dat komt nog sterker naar voren als leraren kwalificaties als 'elkaar leren waarderen' (2:9), 'open staan voor elkaar en je verplaatsen in een ander' (16:8) aan het filosoferen toekennen. Ook het woord 'leren' duikt voortdurend op in de beschrijvingen: filosoferen is leren ... . De leraren willen daarmee op de eerste plaats zeggen dat het filosoferen niet altijd op een ideaaltypische manier verloopt, maar dat de kinderen zich in een ontwikkelingsproces bevinden(en soms ook zij zelf). Op de tweede plaats benadrukken ze daarmee dat kinderen leren in de situatie: 'ze leren dat iedereen een eigen mening heeft en dat je daarover met elkaar kunt praten' (11:9). 'Ze leren dat je het niet met elkaar eens hoeft te zijn en dat dat heel interessant kan zijn' (9:16).
Filosoferen is een dialogische activiteit, dat wordt niet alleen sec geconstateerd 'het is vooral een gespreksvorm' (8:1), maar ook zeer gewaardeerd door de leraren, van de focusgroep tijdens de interviews. Hoe anders ligt dat in het panel. Slechts 20 van de 50 respondenten wijst het dialogische aan als een van de belangrijkste drie kenmerken van het filosoferen (zie tabel 6.4). Ook de leraren uit de focusgroep schuiven het dialogische in hun antwoorden van de vragenlijst naar de achtergrond. Nog maar vijf van hen kruisen het

[10] Het cijfer tussen haakjes achter een citaat is het zgn. Quotationnumber uit Atlas-ti. Nummer 2:8 verwijst naar interview 2, quatation 8. De interviews 1 t/m 4 zijn gehouden met de leraren van groep 1a, 1b, 1c en 1d. De interviews 5 t/m 8 zijn gehouden met de leraren van school 2, van achtereenvolgens groep 2a t/m 2d , 9 t/m 12 met de leraren van school 3, en 13 t/m 16 met de leraren van school 4.

dialogische aan als een van de drie belangrijkste kenmerken van het filosoferen (zie tabel 6.6). Een mogelijke verklaring van dit opmerkelijke verschil in respons door de leraren uit de focusgroep zou gelegen kunnen zijn in de formulering van het item in de vragenlijst die relatief zakelijk is in vergelijking met de actieve formulering van de omlijstende items 2 en 4. Ook de wijze van interviewen kan hierop van invloed zijn geweest.
De opvattingen van de leraren over het dialogische van het filosoferen in de interviews sluiten goed aan bij de uitgangspunten van *Filosoferen doe je zo*. Hierin wordt het dialogische als kenmerk aangewezen, (mede) aan het dialogische zou het filosoferen te herkennen moeten zijn. De score in de vragenlijst is echter geen indicatie dat dit door de leraren niet wordt herkend.

tabel 6.4: Welke zijn volgens jou de belangrijkste drie kenmerken van het filosoferen met kinderen? - panel

	aantal
1. het gaat over filosofische vragen	**2**
2. tijdens het filosoferen kunnen kinderen geen goede en/of foute antwoorden geven	**26**
3. het vindt plaats in dialoog	**20**
4. kinderen denken zelf na	**42**
5. er vindt onderzoek plaats naar argumenten en redeneringen	**19**
6. er wordt nagedacht over heel gewone dingen	**21**
7. er vindt onderzoek plaats naar de betekenissen van begrippen	**8**
8. tijdens het filosoferen mag alles worden gezegd, mits met redenen	**12**
totaal:	**150**

toelichting: de leraren konden drie antwoordmogelijkheden aankruisen

Filosoferen is een vrijplaats van het denken, zonder vrije ruimte kan er van filosoferen geen sprake zijn (Kessels, Boers, & Mostert, 2002). Dit uitgangspunt kan tot uitdrukking komen in 'the idea that 'in philosophy "there are no wright or wrong answers"' (Turgeon, 2010; McCall, 2009). Turgeon ziet hier een verklaring in voor het enthousiasme dat leraren voor filosoferen kunnen hebben. Ook onder de leraren van de onderzoeksscholen is deze gedachte en vaak ook dit enthousiasme aanwezig. Meer dan de helft van de panelleden noemt dit een van de belangrijkste drie kenmerken van het filosoferen (tabel 6.4).
Ook in de focusgroep wordt het idee van een vrije ruimte breed gedragen, 13 van de 16 leraren doen er uitspraken over. De invulling ervan toont echter grote verschillen. 'Als ik vertel over filosoferen begin ik met te zeggen dat er geen goede of geen foute antwoorden zijn' (15:2). En: 'Als ze mij vragen wat filosoferen is, dan zeg ik dat je alles mag zeggen wat je denkt, eigenlijk is er niets verkeerds wat je zegt, dus ze mogen hun gedachten de vrije loop laten' (14:8). Dat filosoferen vooral gaat om het naar voren kunnen brengen van de eigen mening is een opvatting die we vooral aantreffen onder de leraren van jongere kinderen. Dat geldt zowel voor de focusgroep als voor het panel (zie tabel 6.5).

Geen van de bovenbouwleraren in de focusgroep ondersteunt de gedachte. Een van hen betoogt: 'In de bovenbouw kun je zo langzamerhand verlangen dat ze er niet zo makkelijk van af komen met een antwoord, dat ze dieper nadenken. Bij wie begint met filosoferen, of als je met jongere kinderen bezig bent, dan komt de uitspraak "alles wat je zegt is goed" om de hoek kijken. Zo wordt het door de kinderen ook vaak uitgelegd. Naarmate ze ouder worden begrijpen ze wel dat ze daar niet mee wegkomen' (3:8). Naarmate de kinderen waarmee leraren werken ouder worden geldt voor de leraren eerder het adagium 'alles mag gezegd worden mits je kan uitleggen waarom je dat vindt' (6:5 en 10:23). Of met een nuanceverschil: 'je mag zeggen wat je denkt, als je er maar goed over nagedacht hebt. Je mag niet zo maar wat zeggen' (7:3).

tabel 6.5: de belangrijkste kenmerken van het filosoferen naar bouw - panel

	1. over filo vragen	2. geen goed of fout	3. dialoog	4. zelf denken	5. onderzoek argumenten	6. nadenken gewone dingen	7. onderzoek betekenis	8. alles mag gezegd	**totaal**
OB – leraren	1	9	7	13	3	4	1	4	14
MB – leraren	0	10	6	16	6	9	1	3	17
BB – leraren	1	7	7	13	10	8	6	5	19
totaal	2	26	20	42	19	21	8	12	50

toelichting: kolom 1: het gaat over filosofische vragen; kolom 2: tijdens het filosoferen kunnen kinderen geen goede en/of foute antwoorden geven; kolom 3: het vindt plaats in dialoog; kolom 4: kinderen denken zelf na; kolom 5: er vindt onderzoek plaats naar argumenten en redeneringen; kolom 6: er wordt nagedacht over heel gewone dingen; kolom 7: er vindt onderzoek plaats naar de betekenissen van begrippen; kolom 8: tijdens het filosoferen mag alles worden gezegd, mits met redenen

Liefde voor zelfstandig denken, trots ontwikkelen voor wat je zelf bedacht hebt, dat zou het filosoferen moeten bewerkstelligen, meent Lipman. Het panel zegt hem dat in overgrote meerderheid na, als kenmerk(!): kinderen denken zelf na. Wat die 42 leraren daar precies voor ideeën bij hebben weten we niet. Daarvoor zouden we bij de leraren van de focusgroep te rade moeten kunnen gaan, maar die spreken zich er veel minder nadrukkelijk over uit. Hoewel 10 van hen het item in de vragenlijst aankruisen, geven slechts 6 van hen in de interviews zelf(standig) nadenken een plek onder de kenmerken. 'het filosoferen dwingt kinderen om zelf na te denken. Ja, zelf, dat is het. Of iedereen het onzin vindt of het me je oneens is, voor mij ligt de meerwaarde erin dat kinderen, dat mensen gaan nadenken. En je neemt niet zomaar iets aan. Bepaal zelf wat je vindt' (6:9). Het ontwikkelingselement, het leren in de situatie, zoals we dat al zagen in het dialogische, treffen we ook in dit citaat aan.

tabel 6.6: de belangrijkste kenmerken van het filosoferen focusgroep – panel

	1. over filo vragen	2. geen goed of fout	3. dialoog	4. zelf denken	5. onderzoek argumenten	6. nadenken gewone dingen	7. onderzoek betekenis	8. alles mag gezegd	**totaal**
Focus groep	1	7	5	10	6	8	4	4	15
Anderen	1	19	15	32	13	13	4	8	35
panel	2	26	20	42	19	21	8	12	50

toelichting: kolom 1: het gaat over filosofische vragen; kolom 2: tijdens het filosoferen kunnen kinderen geen goede en/of foute antwoorden geven; kolom 3: het vindt plaats in dialoog; kolom 4: kinderen denken zelf na; kolom 5: er vindt onderzoek plaats naar argumenten en redeneringen; kolom 6: er wordt nagedacht over heel gewone dingen; kolom 7: er vindt onderzoek plaats naar de betekenissen van begrippen; kolom 8: tijdens het filosoferen mag alles worden gezegd, mits met redenen

De leraren in de focusgroep leggen in de interviews veel meer nadruk op redeneren en argumenteren. Dat doen 13 van hen desgevraagd, nadat de interviewer hen heeft voorgehouden dat *Filosoferen doe je zo*, het onderzoek naar redeneringen en argumenten als een van de essentiële kenmerken van het filosoferen benoemt. De leraren stemmen er volmondig mee in 'daar ben ik het helemaal mee eens' (10:2); 'Zeer zeker, anders blijf je hangen in het is zo, ja het is zo' (2:5) en 'het is vooral deze verdieping die een gesprek filosofisch maakt' (16:2).

Kan filosoferen gaan over filosofische vragen? Het lijkt een open deur en voor sommige leraren is het dat misschien ook wel. 'Hogere orde vragen, ja dat is toch logisch' (15:9), was de reactie van een van hen op de vraag ernaar. Toch is het opmerkelijk dat geen van de leraren uit de focusgroep dit kenmerk spontaan ter tafel brengt. Slechts twee leraren uit het panel geven aan dit een kenmerk van het filosoferen te vinden (zie tabel 6.3). Wel is waar dat 12 van de ondervraagde leraren de vraag hierover bevestigend beantwoorden. Vier van hen hebben dan spontaan al aangegeven dat filosoferen gaat om onderzoek naar betekenis(sen) van begrippen of concepten. Zo is het, volgens *Filosoferen doe je zo*. Dit item scoort ook in het panel zeer laag (zie tabel 6.4)

Volgens menig filosoof is verwondering het begin van de filosofie (zie bijv. Verhoeven, 1999; Matthews, 1995). Het is dan verwonderlijk dat het begrip in dit onderzoek zo'n bescheiden rol speelt. Slechts twee van de leraren gebruiken het begrip en bij een andere klinkt iets van de betekenis ervan door in een antwoord: 'de kinderen gaan meer nadenken over ogenschijnlijk heel alledaagse voorwerpen, verhaaltjes, opmerkingen, ... '(6:1). Het panel kon zich uitspreken over het kenmerk 'er wordt nagedacht over heel gewone dingen', 21 leraren herkennen hierin een van de drie belangrijkste kenmerken van het filosoferen. Een gemiddelde score.

6.2.2 wat is het doel?

In de vier scholen worden de leraren geacht regelmatig met de kinderen te filosoferen. Ze doen dit kennelijk van harte. In allerlei toonaarden en bewoordingen geven de leraren tijdens de interviews een breed scala aan motieven, redenen en doelen aan. Op de eerste

plaats wijzen ze op de sociale en dialogische doelen die met het filosoferen gerealiseerd kunnen worden. 14 van de 16 leraren noemen spontaan doelen die tot deze categorie gerekend kunnen worden. 'Leren luisteren' noemen ze het vaakst, daarna 'respect krijgen voor anderen en andere meningen' en ook 'het leren inleven in elkaar'. De meeste leraren wijzen ook op de sfeer die met het filosoferen gecreëerd wordt: 'kinderen geven meningen, er wordt naar elkaar geluisterd, er ontstaat dialoog met elkaar. Dat geeft een bijzondere sfeer. Ook daarom doe ik dit' (11:20). Die sfeer werkt – in de opvatting van deze leraren ook door. 'Pestgedrag wordt – denk ik – een stuk minder, als je goed leert kijken, denken en luisteren. Als je leert dat het oké is wat die ander te melden heeft en dat je er iets tegenover mag zeggen zonder dat die ander dat als falen ervaart' (9:23).

Op de tweede plaats gaat het de leraren om de ontwikkeling van het denken van de kinderen. 11 van de 16 leraren menen dat kinderen door te filosoferen 'meer en beter doordenken' (1:11), dat ze 'leren redelijk nadenken' (4:18) en dat 'kinderen op een andere manier leren denken over wat er om hun heen speelt' (4:21). Verreweg de meeste, 8 van deze 11 leraren, verbinden de ontwikkeling van het denken met taalontwikkeling: 'leren zorgvuldig formuleren, en dat is niet makkelijk, maar dat vind ik wel heel erg de meerwaarde' (6:18), en 'je eigen gedachten verwoorden en rangschikken, dat is leren nadenken' (13:14). Enkele leraren verbinden het denken en het talige, met het sociale 'eerst nadenken voor je wat zegt' (5:14) of 'Kinderen denken erover na: hoe kan ik dat nu goed zeggen in de groep, zonder dat ik daarmee iemand aanval. Je ziet ze daarover denken en dat noem ik ook het sociale aspect' (8:17).

De trends in de redenen voor het filosoferen zoals de leraren in de focusgroep die aangeven zijn ook duidelijk herkenbaar in het panel.

tabel 6.7: Welke zijn voor jou de belangrijkste drie redenen om met kinderen te filosoferen? – panel

	freq.
1. door filosoferen leren kinderen zelf na te denken	**33**
2. door filosoferen worden kinderen zich meer bewust van zichzelf en hun omgeving	**18**
3. filosoferen levert een positieve bijdrage aan het sociaal klimaat in de groep	**24**
4. dat hebben we op school met elkaar afgesproken	**1**
5. filosoferen voorkomt dat kinderen meelopers worden	**2**
6. tijdens filosoferen leren kinderen hun gedachten verwoorden	**31**
7. ik geniet er zelf van	**4**
8. kinderen krijgen door filosoferen meer respect voor anderen en andere opvattingen	**34**
	147

toelichting: de (vijftig) leraren konden drie antwoordmogelijkheden aankruisen

De hoogste response is dus voor de items 'door filosoferen krijgen kinderen meer respect

voor anderen en andere opvattingen', voor 'leren zelf na te denken' en voor het 'leren verwoorden van gedachten.' In de analyse van de resultaten hebben we geen patronen kunnen vinden in de responses, bijvoorbeeld leraren die item 1 aangeven, kiezen ook vaker voor item 6, of er een verband is tussen de keuze voor item 3 en 8. We hebben geen enkel verband kunnen vinden.

Wereldwijd functioneren verschillende doelen voor het filosoferen. Hierin worden vier typen onderscheiden[11] (Anthone & Mortier, 2007; Unesco, 2007).

1. Inhoudelijke doelstellingen; het gaat hierbij om het verwerven van kennis van, en inzicht in een bepaalde (de besproken) wijsgerige kwestie.
2. Doelstellingen op het gebied van de ontwikkeling van denkvaardigheden.
3. Doelstellingen op het vlak van persoonlijke zingeving. Het filosoferen stelt kinderen in staat tot een zinvoller contact met hun leefwereld.
4. Doelstellingen op het vlak van de realisatie van de filosofische werkvorm, concreet de gemeenschap van onderzoek.

We hebben de leraren uit het panel gevraagd waar hun voorkeuren liggen. Daartoe hebben ze hun 1e keuze, 2e, 3e en 4e keuze aangegeven.

tabel 6.8: Welke type doelstelling vind jij vooral belangrijk?

	1	2	3	4	gemi d.	medi aan	modu s	std. dev	som
inhoudelijke doelen	1	6	27	14	3,13	3,00	3	0,703	150
doelen mbt denkvaardigheden	19	28	1	0	1,63	2,00	2	0,531	78
doelen op vlak van zingeving	28	12	6	2	1,63	1,00	1	0,866	78
doel is de onderzoeksgroep	0	2	14	32	3,63	4,00	4	0,570	174
	48	48	48	48					480

toelichting: kolom **1**: aantal leraren die dit type als eerste keuze opgaf; kolom 2: aantal leraren die dit type als tweede keuze opgaf; kolom 3: aantal leraren die dit type als derde keuze opgaf; kolom 4: aantal leraren die dit type als vierde keuze opgaf

De **som** komt tot stand door een 1e keuze een score 1 te geven, een 2e keuze een score 2, enz. en de resultaten daarvanbij elkaar op te tellen. Op basis van de som kan het **gemiddelde** berekend worden.

Het is evident dat het panel de voorkeur geeft aan de type 2 en type 3 doelen. En die typen scoren vrijwel gelijk. De voorkeuren in de focusgroep tonen een overeenkomstig beeld. 15 van de leraren geven de voorkeur aan type 2 en 3 doelen als eerste en tweede keuze. Uit de

[11] Inparagraaf 2.1.2 wordt deze vierdeling besproken en toegelicht

interviews weten we ook welke redenen de leraren hebben voor hun keuzes.
De leraren die kiezen voor doelen op het vlak van persoonlijke zingeving gebruiken begrippen als menswording en persoonlijkheidsvorming. Dat is een doel van de opvoeding en denkontwikkeling zien ze als een middel daarin. 'Het kunnen omgaan met de specifieke eisen van deze tijd vraagt erom dat je zelf nadenkt en je bewust wordt hoe je in de wereld wilt staan' (4:25). 'Ik vind het belangrijk dat kinderen goed nadenken, maar denken is nog geen zingeving' (7:34). Een leraar benadrukt het unieke van ieder kind, en weer een andere leraar ziet het filosoferen als middel 'om jezelf te leren kennen, om diep over jezelf te kunnen nadenken en dat ook naar buiten te kunnen brengen' (5:30).
Is niet het denken juist het specifieke van het filosoferen? Een van de leraren zegt: 'Ik vind dat als je je denken ontwikkelt dat dan vanzelf je persoonlijkheid ook verder mee ontwikkelt' (6:33). Zo grijpen voor vrijwel alle leraren doelen type 2 en 3 in elkaar.
Inhoudelijke doelen staan niet hoog genoteerd onder de leraren, noch in het panel, noch in de focusgroep. Slechts 2 van de 16 leraren breken tijdens het interview een lans voor inhoud. 'Daar begint het mee' (13:28), 'anders is het een lege huls' (8:25). De meeste leraren hechten aan inhoud, als doel, weinig belang 'de inhoud is inwisselbaar' (7:36).
Opvallend is verder de lage score van type 4 doelen m.b.t. de onderzoeksgroep. Dit concept wordt door veel leraren niet herkend , 'ik heb daar nooit van gehoord' (1:34), de meeste leraren vinden het concept 'utopisch' (3:38), want 'filosoferen is in essentie zo anders dan al het andere op school' (7:40). Drie leraren herkennen wel iets van de onderzoeksgroep in hun schoolpraktijk: 'filosoferen heeft zo'n positieve uitstraling dat je kan zien hoe de gemeenschap erdoor verandert' (5:36).

Tenslotte of kinderen er nu iets van leren of niet, de meeste leraren in de focusgroep geven aan dat ze genieten van het filosoferen. Voor vijf van hen is het reden genoeg regelmatig rond een vraag in de kring te gaan zitten. 'Ik word zelf ook altijd heel enthousiast' (10:5). 'Ik vind het gewoon leuk om te doen, om leuke en interessante gesprekken te hebben met kinderen' (11:13) .... 'en het geeft mij ook zoveel voldoening. Dat krijg je ervan als je goed met elkaar communiceert, we hebben naar elkaar geluisterd, we hebben elkaar ook begrepen, er zijn grappige dingen gezegd, misschien ook niet zulke leuke, maar wel in een goede orde' (11:18).

tabel 6.9: Als vijfde type doelstelling wordt steeds vaker genoemd de bijdrage die filosoferen kan leveren aan de vorming van democratische attituden en vaardigheden bij kinderen. Hoe belangrijk vind je dit? - panel

	freq.
Dit vind ik zeer belangrijk	**15**
Dat vind ik belangrijk	**34**
Dit vind ik onbelangrijk	**0**
Dit vind ik zeer onbelangrijk	**0**
Hier heb ik geen mening over	**1**
	50

6.2.3 en democratie?

Filosoferen doe je zo verbindt het filosoferen zeer uitdrukkelijk met het leren van democratische vaardigheden en attituden. Doelen op dit terrein worden vaker genoemd als vijfde groep doelstellingen voor het filosoferen (Unesco, 2007). Hoe belangrijk vinden de deelnemende leraren dit? Dat vinden ze belangrijk tot zeer

belangrijk. Tabel 6.9 behoeft geen nadere toelichting.

Vervolgens hebben we de leraren gevraagd aan welke democratische vaardigheden en attituden filosoferen in hun ogen bijdraagt. Tabel 6.10 geeft de resultaten weer van de antwoorden op deze vraag. Het meest opvallend is de vlakke frequentieverdeling. Maar twee antwoorditems worden door meer dan de helft van de leraren aangegeven, één item scoort vrij laag. Er zijn geen antwoorden die er duidelijk uitspringen.
Hetzelfde verschijnsel doet zich voor in de focusgroep. Alle geïnterviewde leraren onderschrijven het belang van filosoferen voor de vorming van democratische vaardigheden en attituden. Gevraagd naar concrete punten zien we een waaier aan vaardigheden en houdingen. Respect voor anderen, wordt door 7 leraren naar voren gebracht, zelf kunnen denken, omgaan met verschillen en oordeelsvermogen elk door 4 leraren. Alle andere antwoorden worden steeds maar door een of door twee leraren gegeven: leren sociale relaties te onderzoeken, vorming van een eigen identiteit, geen meeloper worden, zelf keuzes leren maken, leren nuanceren, leren mee te doen, er samen uit leren komen.

tabel 6.10: Aan welke democratische attituden en vaardigheden draagt filosoferen met kinderen naar jouw mening bij? - panel

	freq.
1. kinderen leren zelfstandig nadenken	**27**
2. kinderen ontwikkelen hun vermogen tot oordelen	**16**
3. kinderen leren hun oordeel uit te stellen	**5**
4. kinderen leren hun mening te vormen in relatie tot die van anderen	**30**
5. kinderen leren anderen beter te begrijpen	**13**
6. kinderen leren dat je in een gesprek uit tegenstellingen kunt komen	**14**
7. kinderen leren hoe ze met verschillen tussen mensen kunnen omgaan	**17**
8. kinderen leren waardering te krijgen voor verschillen tussen mensen	**20**
	142

toelichting: de leraren konden drie antwoordmogelijkheden aankruisen

6.2.4 de leraar is de hoeder van het gesprek

De opvattingen van de leraren over de methodiek komen vooral naar voren in hun opvattingen over hun eigen rol. In de traditie van het filosoferen met kinderen wordt over de gespreksleider vooral gesproken als een 'facilitator' van het gesprek. De facilitator geeft het gesprek aan, zijn rol is ondersteunend vooral door het stellen van socratische vragen (zie par. 2.1.4). Aan de gespreksleider wordt geen centrale rol in het gesprek toegedicht. In *Filosoferen doe je zo* wordt naast de rol van socratische vragensteller ook uitdrukkelijk het bevorderen van de dialoog als rol van de gespreksleider aangewezen. Die rollen worden door de leraren in het onderzoek zeker erkend. Op de eerste plaats echter zien zij zichzelf

tabel 6.11: Wat vind je dat je als gespreksleider vooral zou moeten doen tijdens het filosoferen? Wat doe je wel? Wat niet? – panel

	dit zou ik moeten doen[1]	doe ik door-gaans wel[2]	doe ik vrijwel niet[3]
1. het stimuleren van de kinderen tot deelnemen en reageren	**28**	**22**	**4**
2. doorvragen	**20**	**19**	**0**
3. het gesprek op gang brengen	**13**	**14**	**3**
4. ervoor zorgen dat kinderen niet door elkaar praten	**5**	**8**	**5**
5. me (geleidelijk) terugtrekken uit het gesprek	**14**	**9**	**18**
6. het openbreken van het gesprek als het vastloopt	**22**	**15**	**8**
7. zorgen voor veiligheid en geborgenheid	**31**	**19**	**1**
8. de groep bij het onderwerp houden	**8**	**5**	**6**
	141	**111**	**45**

toelichting:

1. kies drie taken die een gespreksleider zou moeten vervullen (drie antwoordmogelijkheden aankruisen)
2. welke van de acht vermelde taken doe jij doorgaans wel? (meerdere antwoorden konden worden gekozen)
3. welke van de acht vermelde taken doe jij vrijwel niet? (meerdere antwoorden konden worden gekozen)

als hoeder (bewaker) van het gesprek en van een positief klimaat in de groep. Drie op de vijf leraren uit het panel beschouwen de zorg voor veiligheid en geborgenheid als een van hun belangrijkste taken (zie tabel 6.11). De focusgroep is wat minder uitgesproken over de zorg voor veiligheid, maar heeft des te meer oog voor het bewaken van de gespreksregels, het aanbrengen van structuur, de zorg dat het gesprek blijft bij het onderwerp. 'Als gesprekleider vind ik dat ik er op de eerste plaats voor moet zorgen dat het gesprek volgens een aantal regels verloopt: dat ze niet door elkaar praten, dat ze een ander uit laten praten' (3:44); 'je moet ook de kinderen die een stoorzender zijn proberen te corrigeren zonder dat je daar het gesprek mee beïnvloedt' (6:29). En vooral ook: 'dat je dingen terug moet halen als ze ergens anders over beginnen. Dus steeds weer terug naar het onderwerp' (5:22). Opvallend is dat deze items 'ervoor zorgen dat de kinderen niet door elkaar praten' en 'de groep bij het onderwerp houden' in het panel laag scoren (zie tabel 6.11).

De taak de dialoog op gang te brengen en te bevorderen wordt door de leraren breed onderkend. Talrijk zijn uitspraken als 'ik probeer ze met elkaar te laten praten' (2:21), en 'dan zeg ik vaak "hoor je wat hij zegt, wie wil daar op reageren"' (13:19). Het item 'het stimuleren van de kinderen tot deelnemen en reageren' wordt door bijna drie van de vijf leraren aangewezen als een van de drie belangrijkste taken in het gesprek. We kunnen wel de vraag stellen of hier alleen op de dialoog gedoeld wordt, of eerder bedoeld wordt dat leraren zo veel mogelijk kinderen tot een uitgesproken deelname in het gesprek willen betrekken. 'Door de vraagstelling wil je zoveel mogelijk kinderen bereiken. Natuurlijk kunnen we er ook van uitgaan dat zolang kinderen mee luisteren en hun gedachten vormen, het misschien niet altijd nodig is om dat ook uit te spreken. Toch vraag ik ook wel eens "wat vind

je daarvan?" Anders zijn altijd dezelfde kinderen aan het woord. En ik vind dat het voor alle kinderen goed is dat ze leren zeggen, leren hun gedachten onder woorden te brengen. Het hoort niet bij de richtlijnen, maar ik vind het belangrijk dat iedereen een bijdrage levert. We luisteren allemaal, breng ook zelf wat in' (12:12).

Moet de gespreksleider niet ook de filosofische kwaliteit van het gesprek bewaken? Door het stellen van socratische of verdiepende vragen? In de focusgroep wijzen 9 van de 16 leraren op een of andere manier op deze rol. Dat doen ze bijna alle negen in termen van 'doorvragen' en dat verbinden ze met verdieping in het gesprek. Dat komt overeen met de terminologie die gebruikt wordt in *Filosoferen doe je zo*. In het panel rekenen maar twee op de vijf leraren het doorvragen tot hun taak.
Moet de gespreksleider zich (geleidelijk) terugtrekken uit het gesprek? 14 van de 47 leraren in het panel hebben dit item gekozen. In de focusgroep vinden 12 van de 16 leraren dat ze zich in enige mate op de achtergrond horen te houden: 'de gespreksleider trekt zich terug uit het gesprek', 'geeft geen beurten', 'houdt zijn opvattingen voor zich', 'laat het gesprek zoveel mogelijk door de kinderen zelf reguleren'.

We hebben het panel niet alleen gevraagd naar wat ze zien als hun taak, we hebben ook gevraagd of ze van zichzelf vinden dat ze die taak of taken metterdaad uitvoeren; of juist niet. In tabel 6.11 zien we de scores van deze vragen. Het is duidelijk dat de leraren menen dat ze grotendeels handelen conform hun opvattingen, met uitzondering van het item 'het

tabel 6.12: Wat moet een leraar volgens jou vooral zijn/hebben of kunnen om goed met kinderen te kunnen filosoferen? Welke eigenschap geldt het meest voor jou? Welke het minst? panel

	drie eigenschappen[1]	geldt voor mij[2]	geldt niet voor mij[3]
1. nieuwsgierig zijn	**15**	**3**	**5**
2. kunnen luisteren	**28**	**8**	**1**
3. kennis hebben van filosofie	**7**	**1**	**18**
4. plezier hebben in het filosoferen (met kinderen)	**29**	**14**	**1**
5. interesse hebben in het denken van kinderen	**28**	**14**	**0**
6. de leraars rol kunnen loslaten	**15**	**2**	**14**
7. het antwoord ook niet weten	**5**	**4**	**0**
8. de eigen opvatting voor zich kunnen houden	**19**	**3**	**9**
	146	**49**	**48**

toelichting:

1. kies drie uit acht eigenschappen waarover een leraar moet beschikken om goed te kunnen filosoferen met kinderen (drie antwoorden)
2. over welke van de acht eigenschappen beschik jij? (meerdere antwoorden mogelijk)
3. over welke van de acht eigenschappen beschik jij niet? (meerdere antwoorden mogelijk)

terugtrekken uit het gesprek'. Was het al zo dat de steun voor dit item in het panel niet zo groot was, slechts enkelen zeggen dit ook waar te maken. Veel meer leraren geven aan dat ze zich niet uit het gesprek terugtrekken.

Een andere indicator voor hoe leraren hun rol zien in het gesprek was de vraag naar de gewenste eigenschappen van een gespreksleider. Of: wat moet een leraar vooral zijn/hebben/kunnen om goed met kinderen te kunnen filosoferen?

Hij moet zelf nieuwsgierig zijn, dat is de communis opinio onder kinderfilosofen (Anthone & Mortier, 2007; Van der Leeuw, 1991; Lipman, et. al., 1980; Lipman, 1988). De leraren in het onderzoek geven er niet hoog van op. Zij vinden 'interesse in het denken van kinderen' en 'goed kunnen luisteren' de belangrijkste eigenschappen waarover een leraar zou moeten beschikken om goed met kinderen te kunnen filosoferen. En hij of zij moet er plezier in hebben. 'Interesse in het denken van kinderen' en 'goed kunnen luisteren' komen ook in de focusgroep als zeer belangrijke eigenschappen naar voren. 12 van de 16 leraren brengen deze punten in. Bijna een derde van de leraren vindt van zichzelf dat hij/zij interesse heeft in het denken van kinderen. In eerder onderzoek kwam ook al naar voren dat dit de meest in het oog springende eigenschap van leraren is die op eigen initiatief met kinderen filosoferen (Bartels, 2007).
In een filosofisch gesprek zou de gespreksleider wat meer op de achtergrond moeten optreden. Dat moet je wel kunnen, de focusgroep is daar in meerderheid van overtuigd. 'Je moet je eigen rol als leraar kunnen loslaten' (6:26), 'je eigen opvattingen voor je kunnen houden' (5:27), 'een stapje terug kunnen doen' (10:22). In verschillende bewoordingen komt deze kwaliteit als meeste genoemde in de focusgroep naar voren. Het panel is wat minder overtuigd, de items 6, 7 en 8 (zie tabel 6.12) scoren niet hoog. De leraren uit het panel schatten hun vermogen daartoe ook niet hoog in. De leraren in de focusgroep schatten hun kwaliteiten op dit terrein in meerderheid hoger in: 'Je hebt de wijsheid niet in pacht, dat vind ik belangrijk om aan de kinderen te laten zien. En het is ook leuk om daar mee te spelen. Bij filosoferen kun je zeggen, "ik weet er net zo veel van als jij", wat denk jij er van?' (7:30).
Een leraar moet wel plezier hebben in het filosoferen, dat komt in het panel duidelijk naar voren als een must, en veel leraren hebben dat plezier ook. Kennis van filosofie, nee dat hebben de leraren niet, en ze vinden dat ook niet hard nodig. Daarin onderscheiden het panel en de focusgroep zich niet van elkaar.
Doorvragen, verdieping bewerkstelligen, dat

tabel 6.13a: Vind je dat je door het filosoferen met kinderen als leraar veranderd bent?

	freq.
ja zeker	12
ja enigszins	14
nee niet zo	19
nee zeker niet	0
hier heb ik geen mening over	5
	50

tabel 6.13b: Waarin ben je veranderd?

labels	freq.
vragen stellen	5
kijk op kinderen	16
overig	7
niets ingevuld	22
	50

vinden verschillende leraren in de focusgroep het lastigste van het filosoferen met kinderen. Een enkeling meldt daarin wel veel geleerd te hebben, juist door het filosoferen. (tabel 6.13b). Als filosoferen iets met ze doet dan is dat kennelijk vooral aanwijsbaar in hun kijk op kinderen.

6.2.5 de scholen en hun leraren

In de vermelding van de resultaten van de vragenlijst, en in de beschrijvingen ervan hebben we het panel vrijwel steeds als een geheel beschouwd. Van alle gegevens hebben we ook meerdere groepsanalyses gemaakt. De eerste groep is de focusgroep, verschilt die van het panel? Het tweede onderscheid dat we hebben gemaakt is die naar de bouw waarin de leraar werkzaam is. Denken leraren in de onderbouw anders over doelen, e.d. dan leraren in de midden- of de bovenbouw? Waar we verschillen gevonden hebben tussen de focusgroep en het panel, of tussen leraren in de verschillende bouwen, hebben we die hiervoor opgenomen in de resultaatbeschrijvingen en/of in de tabellen.
In deze paragraaf gaan we na of en in hoeverre de leraren van de verschillende scholen zich van elkaar onderscheiden. Zijn er wellicht opvattingen die de leraren van een schoolteam met elkaar delen, en waarin ze zich onderscheiden van de opvattingen van de leraren van de andere schoolteams?

tabel 6.14: de belangrijkste kenmerken van het filosoferen naar school - panel

	1. over filo vragen	2. geen goed of fout	3. dialoog	4. zelf denken	5. onderzoek argumenten	6. nadenken gewone dingen	7. onderzoek betekenis	8. alles mag gezegd	**totaal**
Argonautensch.	0	7	5	12	2	7	0	6	13
Odyssee	0	4	4	5	3	3	1	4	8
Prometheus	0	3	5	11	6	3	4	1	11
Parnassussch.	2	12	6	14	8	8	3	1	18
totaal	2	26	20	42	19	21	8	12	50

1. het gaat over filosofische vragen
2. tijdens het filosoferen kunnen kinderen geen goede en/of foute antwoorden geven
3. het vindt plaats in dialoog
4. kinderen denken zelf na
5. er vindt onderzoek plaats naar argumenten en redeneringen
6. er wordt nagedacht over heel gewone dingen
7. er vindt onderzoek plaats naar de betekenissen van begrippen
8. tijdens het filosoferen mag alles worden gezegd, mits met redenen

In paragraaf 6.1 hebben we op basis van de schoolgidsen en –plannen, en op basis van interviews met de schoolleiders gezien dat elke school eigen redenen heeft om het filosoferen een prominente plek in de school te geven. Verder zagen we dat elke school eigen accenten legt in de na te streven doelen. We zijn hier dan ook met name op zoek naar verschillen die terug te voeren zijn naar de verschillende doelen en uitgangspunten die de scholen hebben met filosoferen. In tabel 6.14 kunnen we zien dat er bij enkele kenmerken van het

tabel 6.15: Welke zijn voor jou de belangrijkste drie redenen om met kinderen te filosoferen? – panel

	1. zelf nadenken	2. bewustwor-den	3. sociaal klimaat	4. afgesproken	5. geen meelopers	6. gedachten verwoorden	7. ik geniet ervan	8. respect	totaal
Argonautensch.	9	5	7	0	1	7	1	9	13
Odyssee	3	2	6	0	0	5	1	7	8
Prometheus	9	2	3	0	1	9	0	9	11
Parnassussch.	12	9	8	1	0	10	2	9	17
totaal	33	18	24	1	2	31	4	34	49

1. door filosoferen leren kinderen zelf na te denken
2. door filosoferen worden kinderen zich meer bewust van zichzelf en hun omgeving
3. filosoferen levert een positieve bijdrage aan het sociaal klimaat in de groep
4. dat hebben we op school met elkaar afgesproken
5. filosoferen voorkomt dat kinderen meelopers worden
6. tijdens filosoferen leren kinderen hun gedachten verwoorden
7. ik geniet er zelf van
8. kinderen krijgen door filosoferen meer respect voor anderen en andere

filosoferen verschillen van opvatting bestaan tussen de leraren van de vier schoolteams. Het meest duidelijk komt dat naar voren bij de items 'er zijn geen goede en geen foute antwoorden', 'kinderen denken zelf na' en 'alles mag gezegd, mits met redenen'. Vanuit de in paragraaf 6.1 beschreven schoolkeuzen, kunnen hier echter geen positieve verbanden worden aangewezen. Een duidelijk patroon (of patronen) voor een school is hier niet uit te distilleren.

De vraag naar de redenen om met kinderen te filosoferen levert wel enkele interessante afwijkingen op bij Prometheus (tabel 6.15). Deze resultaten komen niet geheel overeen met wat verwacht zou kunnen worden vanuit de schoolvisie. Een school die als belangrijkste uitgangspunt formuleert: het kunnen beleven en ontdekken van de eigen identiteit van kinderen, zou op antwoorditem 2 hoog kunnen scoren. Het item respect zou wel overeen kunnen komen met de schoolvisie, waarin het er niet om gaat dat kinderen hun gelijk kunnen krijgen, maar eerder om het 'horen van elkaars waarom'.

Als het gaat om de vraag welke type doelstelling de leraren vooral willen nastreven zien we dat type 2 doelen (denkvaardigheden) en type 3 doelen (zingeving) elkaar in het panel min of meer in evenwicht houden (tabel 6.8). Dit gaat ook op voor drie van de vier schoolteams. Alleen de leraren van de Odyssee kiezen unaniem voor de zingevingsdoelen (zie tabel 6.16). Hier zien

tabel 6.16: voorkeur type doelen de Odyssee – panel

Odyssee	1	2	3	4	gem
inhoud	0	0	5	3	3,38
denken	0	7	1	0	2,13
zingeving	8	0	0	0	1,00
onderzoeksgroep	0	1	2	5	3,50
	8	8	8	8	

tabel 6.17: Wat vind je dat je als gespreksleider vooral zou moeten doen tijdens het filosoferen? – panel

	1. stimuleren	2. doorvragen	3. op gang	4. niet door elkaar	5. terugtrek	6. openbreken	7. veiligheid	8. bij onderwerp	**totaal**
Argonautensch.	7	2	4	1	6	9	9	1	39
Odyssee	4	1	1	1	3	4	6	2	22
Prometheus	8	7	2	2	1	5	5	2	32
Parnassussch.	9	10	6	1	4	4	11	3	48
totaal	28	20	13	5	14	22	31	8	**141**

1. het stimuleren van de kinderen tot deelnemen en reageren
2. doorvragen
3. het gesprek op gang brengen
4. ervoor zorgen dat kinderen niet door elkaar praten
5. me (geleidelijk) terugtrekken uit het gesprek
6. het openbreken van het gesprek als het vastloopt
7. zorgen voor veiligheid en geborgenheid
8. de groep bij het onderwerp houden

we wel een duidelijk verband met het doel van de school om kinderen te laten nadenken over zingevingsvragen.

Als het gaat over de rol van de gespreksleider zien we in tabel 6.17 enkele verschillen. Aan doorvragen wordt bij Prometheus en de Parnassusschool meer belang gehecht. De zorg voor veiligheid en geborgenheid staan hoog in het vaandel bij de Odyssee en bij de Parnassusschool. Het meest opmerkelijke verschil: de leraren van Prometheus vinden niet dat ze zich moeten terugtrekken uit het gesprek.

tabel 6.18: Wat moet een leraar volgens jou vooral zijn/hebben of kunnen om goed met kinderen te kunnen filosoferen?– panel

	1.nieuwsgierig	2. luisteren	3. kennis filosofie	4. plezier	5. interesse denken	6. loslaten	7. niet weten	8. geen eigen	**totaal**
Argonautensch.	3	8	0	7	9	8	0	4	39
Odyssee	3	4	1	6	5	3	0	2	24
Prometheus	5	6	3	8	5	0	2	4	33
Parnassussch.	4	10	3	8	9	4	3	9	50
totaal	15	28	7	29	28	15	5	19	**146**

toelichting: 1. nieuwsgierig zijn; 2. kunnen luisteren; 3. kennis hebben van filosofie; 4. plezier hebben in het filosoferen (met kinderen); 5. interesse hebben in het denken van kinderen; 6. de leraars rol kunnen loslaten; 7. het antwoord ook niet weten; 8. de eigen opvatting voor zich kunnen houden

Tenslotte beschouwen we de vraag naar de eigenschappen waarover een leraar zou moeten beschikken om goed met kinderen te kunnen filosoferen. De resultaten per school staan vermeld in tabel 6.18. Het belangrijke verschil zit in de vraag of een leraar zijn leraars rol moet kunnen loslaten. Het overgrote deel van de leraren van de Argonautenschool huldigt deze opvatting. Bij Prometheus zien we het tegenovergestelde: geen van de leraren is deze mening toegedaan. Dit past goed bij de opvatting van die leraren dat ze zich niet uit het gesprek horen terug te trekken.

6.3 de praktijk

In dit hoofdstuk ging het tot hier toe vooral over de interpretatie door de leraren van het ideeëngoed van de kinderfilosofie en het materiaal zoals dat in de scholen wordt gebruikt. In deze paragraaf kijken we naar het beeld dat leraren hebben van het filosoferen in hun groep: de praktijk. Wat denken zij dat er in hun groep gebeurt tijdens het filosoferen? We maken daarvoor gebruik van de antwoorden op de vragen 28 t/m 25 van de vragenlijst voor alle leraren (zie bijlage 3). Daarin vroegen wij hen om van enkele (mogelijke) kenmerken van het filosoferen aan te geven in welke mate die bij hen in de groep optreden: altijd, meestal, regelmatig, zo af en toe of nooit. Daarbij gaven de leraren ook aan of ze in de loop van het onderzoeksjaar, het schooljaar 2009 - 2010, op deze punten vooruitgang meenden te kunnen waarnemen, dan wel achteruitgang.

tabel 6.19: Welke kenmerken van het filosoferen zijn volgens de leraren in hun groepen zichtbaar? En is op deze punten in de loop van het onderzoeksjaar – volgens de leraren - vooruitgang geboekt, dan wel achteruitgang?

Als we in de groep filosoferen[1] ...	altijd	meestal	regelmatig	zo af en toe	nooit	N	gemiddeld[2]	vooruit[3]	achteruit[3]
1. gaat het over filosofische vragen	2	24	17	3	0	46	3,54	-	2
2. worden antwoorden niet als goed of fout beoordeeld	26	11	3	0	6	46	4,11	6	2
3. vindt dialoog plaats	15	21	5	6	0	47	3,96	14	4
4. denken kinderen zelf na	26	17	3	1	0	47	4,45	18	-
5. vindt onderzoek plaats naar argumenten en redeneringen	4	23	8	11	1	47	3,38	7	2
6. wordt nagedacht over heel gewone dingen	8	23	14	2	0	47	3,79	1	-
7. vindt onderzoek plaats naar betekenissen van begrippen	1	11	27	8	0	47	3,11	2	2
8. kan alles - mits met redenen - worden gezegd	20	18	9	0	0	47	4,23	3	-
	102	148	86	31	7	374	3,82	51	12

1. Bij de items 1 t/m 8 konden de leraren steeds aangeven of dit item altijd, meestal enz. waarneembaar is in hun groep?
2. Wanneer het item 'altijd' 5 krijgt toegekend, 'meestal' 4, enz. wat is dan de gemiddelde score?
3. Bij vooruitgang of achteruitgang konden de leraren meerdere items kiezen

Beschouwing van tabel 6.19 leert op de eerste plaats dat de beide items die verwijzen naar het eigen denken van kinderen en het filosoferen als vrijplaats de hoogste scores tonen. De

leraren van de onderzoeksscholen zien dat kinderen tijdens het filosoferen zelfstandig nadenken en aan de vruchten daarvan uitdrukking kunnen geven zonder dat daar een etiket goed of fout op wordt geplakt. In de meeste groepen kan alles worden gezegd, mits met redenen. Het tweede punt dat opvalt in de tabel is dat juist die items die verwijzen naar het filosofische in het filosoferen niet hoog scoren. Gemiddeld gaan de gesprekken maar net iets vaker dan regelmatig over filosofische vragen; waar gaan filosofische gesprekken nog meer over? De leraren geven verder aan, dat deze gesprekken ook lang niet altijd een onderzoek zijn naar redeneringen of naar de betekenis van begrippen.

Deze interpretatie van de praktijk van het filosoferen in de school hoeft niet te verrassen. In tabel 6.4 zien we welke kenmerken van het filosoferen door de leraren als belangrijkste worden aangewezen en welke er volgens hen minder toe doen. Zelf nadenken door kinderen, en geen goed en/of foute antwoorden scoren daar ook hoog. Filosoferen over filosofische vragen en onderzoek naar betekenis van begrippen scoren daar ook laag.
Met betrekking tot de waardering van de kenmerken van het filosoferen hebben we ook geanalyseerd of hier verschillen te zijn te vinden tussen de vier scholen, de bouw waarin de leraren werken en het al dan niet deelnemen in de focusgroep van het onderzoek.
Tussen de leraren van de scholen hebben we daar geen opmerkelijke verschillen gevonden. Wel hebben we enig verschil in opvatting gezien tussen leraren in de onderbouw en die in de bovenbouw: leraren in de onderbouw leggen meer nadruk op dialoog, in de bovenbouw worden onderzoek naar argumenten en redeneringen, en onderzoek naar betekenissen hoger aangeslagen.
Nu we de antwoorden analyseren op de vragen naar de praktijk van het filosoferen, is het

tabel 6.20. Welke kenmerken van het filosoferen treden het vaakst op? Welke kenmerken van het filosoferen zijn volgens de leraren in hun groepen het vaakst zichtbaar? Vermeld per school.

School		1. Filo vragen	2. Geen goed of fout	3. Dialoog	4. Zelf denken	5 Onderzk argument	6 gewone dingen	7 Onderzk beteken	8 Alles gezegd	Gemidd.
Argonautensch.	Gemidd	3,50	3,67	3,42	4,17	2,83	3,75	2,58	4,50	3,55
	N	12	12	12	12	12	12	12	12	
	Std. Dev	0,674	1,723	1,311	0,937	1,030	0,965	0,515	0,798	0,994
Odyssee	Gemidd	3,88	4,63	4,25	4,38	3,63	4,00	3,13	4,00	3,98
	N	8	8	8	8	8	8	8	8	
	Std. Dev	0,641	0,518	0,707	0,518	0,916	0,756	0,641	0,756	0,681
Prometheus	Gemidd	3,20	3,70	4,10	4,60	3,50	3,70	3,30	4,00	3,76
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	
	Std. Dev	0,422	1,567	0,738	0,516	0,850	0,675	0,483	0,816	0,758
Parnassussch.	Gemidd	3,63	4,44	4,12	4,59	3,59	3,76	3,35	4,29	3,97
	N	16	16	17	17	17	17	17	17	
	Std. Dev	0,806	1,094	0,857	0,712	1,064	0,752	0,786	0,686	0,844
Totaal	Gemidd	3,54	4,11	3,96	4,45	3,38	3,79	3,11	4,23	3,82
	N	46	46	47	47	47	47	47	47	
	Std. Dev	0,690	1,354	0,977	0,717	1,012	0,778	0,699	0,758	0,873

Gemidd: gemiddelde scores, waarbij nooit = 1, zo af en toe = 2, regelmatig = 3, meestal = 4, altijd = 5.
Std. Dev: Standaard deviatie

interessant om na te gaan of er opvallende verschillen zijn tussen de scholen, tussen leraren in andere bouwen en tussen hen die wel en zij die niet deelnemen in de focusgroep. Om met het laatste te beginnen, tussen de focusgroep en de andere respondenten is nauwelijks verschil waarneembaar. Alleen op het item over het onderzoek naar argumenten en redeneringen zeggen de leraren uit de focusgroep dat dit vaker voorkomt dan leraren uit de hele groep. De verschillen zijn echter zo klein, dat hieraan geen conclusies verbonden kunnen worden.

Tussen de leraren van de verschillende scholen en die van de verschillende bouwen zijn wel verschillen waarneembaar. Tabel 6.20 toont hoe vaak een kenmerk gemiddeld voorkomt volgens de leraren.

De leraren van de Argonautenschool zijn bij de meeste items veel terughoudender in hun oordeel over het vaak voorkomen van een kenmerk dan de leraren van met name de Odyssee. Op vijf van de acht kenmerken komen de leraren van de Argonautenschool tot een lagere inschatting dan hun collega's van de andere scholen. De leraren van de Odyssee staan hier precies tegenover, over vijf kenmerken komen zij tot de hoogste inschatting. Opmerkelijk zijn ook de hoge standaarddeviaties bij het item geen goede of foute antwoorden, kennelijk schatten de leraren dit zeer verschillend in. Uit de relatief lage standaarddeviaties bij de Odyssee kunnen we opmaken dat de leraren van deze school het dichtst bij elkaar zitten in hun inschattingen. Deze cohesie zagen we ook al bij de doelen van het filosoferen.

Ook de gemiddelden per bouw tonen een divers beeld. In tabel 6.21 zijn de scores per bouw gerangschikt. Hier springen twee zaken in het oog. De leraren van de middenbouw maken op zeven van de acht items de laagste inschatting over het voorkomen van de genoemde

tabel 6.21: Welke kenmerken van het filosoferen treden het vaakst op? Welke kenmerken van het filosoferen zijn volgens de leraren in hun groepen het vaakst zichtbaar? Vermeld per bouw.

Bouw		1. Filo vragen	2. Geen goed of fout	3. Dialoog	4. Zelf denken	5 Onderzk argument	6 gewone dingen	7 Onderzk beteken	8 Alles gezegd	Gemidd
OB	Gemidd	3,50	4,62	4,23	4,62	3,23	4,08	2,92	4,23	3,92
	N	12	13	13	13	13	13	13	13	
	Std. Dev	0,522	0,650	0,832	0,650	1,092	1,115	0,760	0,832	0,806
MB	Gemidd	3,50	3,53	3,50	4,25	3,06	3,56	2,94	4,31	3,58
	N	16	15	16	16	16	16	16	16	
	Std. Dev	0,632	1,885	1,211	0,856	1,124	0,629	0,574	0,793	0,963
BB	Gemidd	3,61	4,22	4,17	4,50	3,78	3,78	3,39	4,17	3,95
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	
	Std. Dev	0,850	1,060	0,707	0,618	0,732	0,548	0,698	0,707	0,740
Totaal	Gemidd	3,54	4,11	3,96	4,45	3,38	3,79	3,11	4,23	3,82
	N	46	46	47	47	47	47	47	47	
	Std. Dev	0,690	1,354	0,977	0,717	1,012	0,778	0,699	0,758	0,873

Gemidd: gemiddelde scores, waarbij nooit = 1, zo af en toe = 2, regelmatig = 3, meestal = 4, altijd = 5.
Std. Dev: Standaard deviatie

kenmerken in hun groep. Zou het zo zijn dat de leraren uit de middenbouw van de Argonautenschool de laagste inschatting geven van het voorkomen van de kenmerken? Ja! Op vier van de vijf items zijn het de vier leraren uit de middenbouw van de Argonautenschool die de laagste scores laten zien.
Het tweede dat opvalt zijn de scores in de onderbouw. Terwijl te verwachten is dat een kenmerk vaker voorkomt naarmate het filosoferen zich ontwikkelt, zijn het de leraren in de onderbouw die nogal eens de hoogste inschatting maken over het voorkomen van deze kenmerken.

6.4 samenvatting

In dit hoofdstuk hebben we een antwoord gezocht op de volgende vragen:

- Waarom praktiseren de onderzoeksscholen het filosoferen met kinderen? En welke plaats geven zij dit in hun curriculum?
- Wat is filosoferen met kinderen in de ogen van de leraren van deze scholen?
- Welke doelen streven deze leraren na met het filosoferen?
- Streven ze daarbij ook democratische vaardigheden en attituden na?
- Hoe zien deze leraren hun eigen rol in een filosofisch onderzoek?
- Wat vindt in de ogen van de leraren plaats tijdens het filosoferen, ofwel: welke kenmerken heeft het filosoferen in hun groep?

In deze paragraaf zullen we de gevonden resultaten samenvatten.
Het filosoferen met kinderen past in de identiteit van de vier onderzoeksscholen, het is een middel om wat de scholen al belangrijk vinden te versterken. De beide jenaplanscholen doen dat vooral vanwege de dialogische aspecten van het filosoferen. De Argonautenschool benadrukt daarbij ook de bijdrage die filosoferen levert aan de taalontwikkeling van kinderen. Voor de Zevenspong is het vooral het zingevingsaspect. Basisschool Prometheus geeft het filosoferen vooral een plaats in de identiteitsontwikkeling van kinderen. De Parnassusschool ziet, als kunstzinnige school, het filosoferen vooral als een vorm waarin een kind kan leren uiting geven aan zijn gedachten. Twee scholen, de Argonautenschool en de Parnassusschool, hebben meer recent het filosoferen een plaats gegeven in democratische burgerschapsvorming.
Hoe verschillend de uitgangspositie van de scholen ook mag zijn, als we de leraren vragen naar hun kijk op het filosoferen zien we juist een opmerkelijke eensgezindheid. In alle scholen zien de leraren het dialogische karakter van het filosoferen niet alleen als het belangrijkste kenmerk ervan, er wordt ook veel waarde aan gehecht. In de respons van de leraren is het duidelijker aanwezig dan voor de onderscheidende scholen typische elementen als taalontwikkeling, zingeving, identiteitsontwikkeling en kunstzinnigheid. De leraren van de vier scholen kunnen als één groep worden gezien. De analyses van de antwoorden op de vragenlijsten laten op enkele punten kleine verschillen zien per team, maar deze zijn niet terug te voeren tot de verschillende identiteiten of profileringskeuzes van de scholen.
Het dialogische in het filosoferen wordt dus zoals hiervoor al aangegeven door de leraren

als het meest in het oog springende element genoemd. En als het meest geliefde aspect ervan. De leraren zien het dialogische vooral als een leren door te doen en te ervaren. Het tweede kenmerk is zelfstandig denken, en ook hiervoor geldt: leren door te doen. Het derde kenmerk is de vrije ruimte die het filosoferen kinderen biedt: er zijn geen goede en foute antwoorden; alles mag gezegd mits een kind daar redenen voor kan geven.

Zelfstandig leren denken wordt door de leraren als een van de belangrijkste doelen van het filosoferen aangewezen, ex aequo met het leren onder woorden brengen van gedachten en het ontwikkelen van respect voor anderen en andere opvattingen. Ook zingevingsdoelen worden door de leraren belangrijk gevonden. Dat filosoferen een bijdrage levert aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden lijkt hen voor hen een uitgemaakte zaak. De vraag is: aan de ontwikkeling van welke democratische vaardigheden en attituden? Onder de leraren zien we een breed scala aan opvattingen hierover: kinderen leren hun mening te vormen in relatie tot die van anderen, ze ontwikkelen hun oordeelsvermogen, ze krijgen waardering voor verschillen tussen mensen, enz.

Om goed met kinderen te kunnen filosoferen moet je er plezier in hebben, dat plezier hebben de leraren. En interesse in het denken van kinderen, ook dat schrijven de meesten zichzelf toe. Goed luisteren, dat zou een leraar ook moeten kunnen, er zijn maar weinig die dat van zichzelf vinden. De opvatting dat de leraar zijn traditionele leraars rol moet loslaten, dat hij/zij niet de spil van het filosofisch gesprek zou moeten zijn, is redelijk verspreid. Toch denken veel leraren dat ze dat niet kunnen, dat ze niet in staat zijn zich terug te trekken uit het gesprek. Dat is niet zo vreemd als we zien welke taken de leraren zichzelf toedichten: het openbreken van het gesprek, stimuleren tot deelname, het bewaken van de regels en de zorg voor een veilig klimaat. Deze taken passen goed bij de lijn die we hiervoor zagen ontstaan: het dialogische is het belangrijkste element van het filosoferen in de school.

De praktijk van het filosoferen in de eigen groep wordt volgens de leraren vooral gekenmerkt door zelfstandig denken van de kinderen en de vrije ruimte hiervoor: alles mag gezegd – mits met redenen, er zijn geen goede of foute antwoorden. In iets mindere mate beoordelen de leraren de praktijk van het filosoferen in hun groep als dialogisch.

We onderzoeken het curriculum filosoferen met kinderen op zes niveaus. Na de beschrijvingen en analyses van elk niveau maken we een tussenbalans op: welke onderlinge overeenkomsten vinden we? Waar transformeert zich het curriculum? Dragen deze analyses al bij aan conclusies?

6.5 over denken, dialoog en diversiteit na niveau 3

Net als het Centrum voor Kinderfilosofie en *Filosoferen doe je zo* (resp. niveau 1 en niveau 2) spreken ook de leraren liever en makkelijker over wat filosoferen met kinderen is, dan over waar het naar streeft. Dat komt mede voort uit de overtuiging dat filosoferen een

leerproces is, een waarin kinderen leren door te doen. Zo vallen kenmerken en doelen van het filosoferen met elkaar samen. Het dialogische is een van de belangrijkste kenmerken, dialogische en sociale begrippen (bijvoorbeeld: luisteren naar elkaar, openstaan en verplaatsten in een ander) worden door de geïnterviewde leraren als belangrijke waarden van het filosoferen genoemd. Dat sluit naadloos aan bij de bedoelingen van *Filosoferen doe je zo*. Dialoog is het woord dat de leraren gebruiken, de community of inquiry zegt hen niet veel.

Zelf nadenken wordt echter het vaakst als kenmerk van het filosoferen opgevoerd, en dat leren kinderen er ook nog door. Ook door Lipman en het Centrum voor Kinderfilosofie wordt zelfstandig (leren) denken een essentieel kenmerk van het filosoferen genoemd. In *Filosoferen doe je zo* komt het minder opvallend naar voren. Het zelfstandige denken van kinderen wordt door de meeste leraren gezien als het in de praktijk meest gerealiseerde kenmerk van het filosoferen. Ook dialoog wordt in de ogen van de leraren meestal gerealiseerd, hoewel net iets minder vaak dan zelfstandig denken. Komt dat doordat *Filosoferen doe je zo* weinig handvatten daarvoor biedt? Dat doet het programma immers wel voor onderzoek naar argumenten en redeneringen, voor onderzoek naar betekenissen van begrippen, e.d. Deze elementen van filosofisch onderzoek treden wel vaak op, vinden de leraren, maar ze zijn hier veel minder stellig over dan over het optreden van zelfstandig denken. Hoe zouden leraren dit zelfstandig denken eigenlijk karakteriseren? Waaraan menen ze het te zien?

Leraren hechten sterk aan de vrije ruimte die het filosoferen de kinderen kan bieden voor de expressie van hun gedachten. De opvattingen dat filosoferen een activiteit is waarin 'geen goede of foute antwoorden zijn', en 'alles mag gezegd mits met redenen', worden breed ondersteund. In curriculumniveau 1 zien we dat ook voorkomen in 'het vrijmoedig kunnen spreken'. In niveau 2 komt dit aspect niet naar voren.

Denken over denken, en persoonlijke zingeving worden als de belangrijkste typen doelen voor het filosoferen aangemerkt. Democratie doet het als 'vijfde poot' ook goed onder de leraren. Dat komt – in hun ogen – vooral doordat kinderen zelfstandig leren denken. Kinderen leren hun mening vormen in relatie tot die van anderen, en ze krijgen waardering voor de verschillen tussen mensen, dat ook. Hier zien we de drie thema's in ons onderzoek, denken, dialoog en verschil, in samenhang terugkomen.

Tenslotte iets over de eigen rol van de leraar. Leraren vinden dat ze moeten zorgen voor veiligheid en geborgenheid, en ze moeten kinderen stimuleren tot deelnemen en reageren. Doorvragen, dat vindt maar veertig procent van de leraren nodig. Veiligheid en geborgenheid zijn geen onderwerpen in niveau 1 en 2, stimuleren tot deelname evenmin. Als we in stimuleren tot reageren een aanzet tot dialoog mogen zien, dan denken de leraren op dat punt wel in overeenstemming met de hun in niveau 1 en 2 toebedachte taak. En doorvragen, filosofische verdieping, daar gaat het om in het ideële curriculum. Ook *Filosoferen doe je zo* geeft daar juist veel handreikingen voor.

Daarmee laten de leraren ons achter met een verwarrend beeld. Zelfstandig denken is het belangrijkste kenmerk, en doel, ook in verband met democratie. Maar het optreden van vormen van denken, waaruit dat zou kunnen blijken komt – volgens hen zelf - niet bijzonder veel voor. Doorvragen daarnaar is ook geen prioriteit. Dialoog en sociale doelen en

kenmerken worden gekoesterd, en meestal wel gerealiseerd, menen de leraren. Met het oog op democratie.

7. filosoferen in de kring
het geoperationaliseerde curriculum

In dit hoofdstuk analyseren we de praktijk van het filosoferen. In de vier basisscholen die aan het onderzoek meewerken hebben we zestien filosofische gesprekken geobserveerd en opgenomen. Deze zestien gesprekken leveren de onderzoeksgegevens voor niveau 4: het geoperationaliseerde curriculum. De transcripties van deze gesprekken in de kring moeten antwoord geven op de vraag: wat gebeurt er tijdens het filosoferen? In dit onderzoek willen we op de eerste plaats weten welke (leer-)processen, die betrekking hebben op democratische vaardigheden en attituden, daarin optreden. Daarbij gaat het om de ontwikkeling van het oordeelsvermogen van kinderen, hun dialogische houding en vaardigheid, en het omgaan met verschillen. Op de tweede plaats zijn we op zoek naar factoren of kenmerken die het optreden van deze (leer-) processen bevorderen, dan wel belemmeren. Hiertoe zullen we in de eerste paragraaf de kenmerken van het filosoferen breed in beeld brengen: we beschrijven de zestien gesprekken op hoofdlijnen. Vervolgens analyseren we in de tweede paragraaf het handelen van de leraren. We kijken met name naar de vragen die zij stellen. Daarna richten we ons in paragraaf 3 op de kinderen: wat doen zij? Hoe kunnen we hun handelen karakteriseren? In paragraaf 4 zoeken we de samenhang, daarbij zullen we ook een aantal fragmenten uit de gesprekken analyseren.

7.1 zestien kringen

Van zestien filosofische onderzoeksgesprekken zijn transcripties gemaakt. Vier gesprekken zijn in elk van de vier scholen geregistreerd, één in de onderbouw (groep 1/2), één in de middenbouw (groep 3, 4 en/of 5), en twee in de bovenbouw (groep 6, 7 en/of 8). In de helft van die groepen zitten tussen de 25 en 30 kinderen. Het is in sommige scholen en groepen gebruikelijk dat slechts de helft van de kinderen aan het gesprek deelneemt: dat is in twee groepen het geval. De duur van de gesprekken varieert, de kortste duren ongeveer dertig minuten, het langste duurt meer dan een uur. Gemiddeld spreken de kinderen bijna veertig minuten in de kring. Dat is de favoriete opstelling. Alleen in één bovenbouwgroep zitten de kinderen verspreid aan tafeltjes in het lokaal. Aan dat gesprek zijn samenwerkingsopdrachten over de evolutietheorie voorafgegaan.
Filosoferen doe je zo is in alle vier scholen de leidraad voor het filosoferen in de groepen. In meer of mindere mate wordt daarbij

tabel 7.1: Zestien filosofische gesprekken in de school

School	Bouw	Aantal[1]	duur[3]
Argonautensch.	OB	18	30
	MB	19	30
	BB	27	47
	BB	26	38
Odyssee	OB	12[2]	40
	MB	22	30
	BB	30	48
	BB	26	35
Prometheus	OB	16	35
	MB	13[2]	50
	BB	31	43
	BB	26	40
Parnassussch.	OB	24	27
	MB	27	45
	BB	27	33
	BB	19	66
gemiddeld		23	40

1: aantal kinderen in groep
2: helft van de kinderen neemt deel
3: duur van gesprek in minuten

nog aanvullend materiaal gebruikt. Voor de gesprekken die we geregistreerd hebben, vroegen we de leraren een thema uit *Filosoferen doe je zo* te kiezen, een die niet in het afgelopen jaar al met de betrokken groep besproken en onderzocht werd. We vroegen hen een thema te kiezen waar ze zelf enthousiast over zijn en we vroegen dit op de voor hen gebruikelijke manier aan te pakken: 'Doe het zoals je doorgaans doet'. Met als aanvulling: 'als je bijvoorbeeld gewoon bent de handleiding van *Filosoferen doe je zo* nauwgezet te volgen, doe dit dan nu ook; als je hier vrij mee omgaat, doe dat nu ook'. Na afloop van het gesprek hebben we de leraar gevraagd of het geregistreerde gesprek in zijn of haar ogen een weerspiegeling is van de gebruikelijke gang van zaken tijdens filosofische gesprekken: Heb jij gedaan wat je doorgaans doet? Is de betrokkenheid van de kinderen een afspiegeling van wat gebruikelijk is? Alle zestien leraren hebben gezegd dat zij tijdens dit gesprek niet anders hebben gehandeld dan anders. Wat betreft de deelname van de kinderen is enige nuance op zijn plaats. De meeste leraren geven aan dat er in de praktijk nogal verschillen zijn tussen de gesprekken, 'de ene keer slaat het beter aan dan de andere keer'. Het geregistreerde gesprek is niet vreemd voor de filosofische praktijk in hun groep, vindt elk van hen, maar de vraag of dit gesprek ook een getrouw beeld geeft van die praktijk is moeilijk te beantwoorden.
Alle leraren kozen een thema uit het deel dat bestemd is voor de leeftijdsgroep van zijn of haar groep kinderen. Bij de kleuters zien we drie keer het thema 'Echt en nep', en een keer een onderzoek naar de vraag: wat kunnen jonge kinderen beter dan volwassenen?
In de middenbouw zijn gesprekken geregistreerd over leren, over pesten, over tijd en over regels. In de bovenbouw werden gesprekken gevoerd over domheid, de evolutietheorie, over de ervaringsmachine van Nozick, en over het twijfelexperiment van Descartes. Andere bovenbouwleraren kozen voor aan democratie gerelateerde thema's: tolerantie, straf en twee keer ging het over de vrijheid van meningsuiting.

Filosoferen doe je zo gaat uit van een fasegewijze opbouw van de gesprekken. Daarbij worden in elk geval vier fasen onderscheiden:

1. Een openingsfase waarin de betrokkenheid bij het thema wordt opgeroepen en de eerste gedachtevorming op gang komt.
2. In de vervolgfase wordt de breedte van een thema geëxploreerd in veel verschillende eerste antwoorden, de dialoog komt op gang.
3. In de verdiepingsfase wordt gefocust op de geldigheid van redenen en redeneringen, op betekenissen en begrippen, e.d.
4. Tenslotte kunnen kinderen in de afrondingsfase iets vastleggen van hun gedachteontwikkeling.

Filosofische onderzoeken vinden meestal plaats gedurende meerdere sessies. Een sessie duurt – zoals we hiervoor al zagen – gemiddeld veertig minuten. De handleiding van *Filosoferen doe je zo* adviseert thema's in meerdere sessies te onderzoeken. In een sessie hoeven niet noodzakelijk alle fasen precies zo als hiervoor vermeld doorlopen te worden. De eerste sessie begint wel altijd met de openingsfase. Een tweede of derde sessie start daar waar de groep de keer ervoor is gebleven, maar ook dan adviseert *Filosoferen doe je zo* met een openingsfase te beginnen om de betrokkenheid van de kinderen bij het thema

tabel 7.2: fasen in de gesprekken

	Gsprk in	Fa1 Op	Fa2 Vv	Fa3 Ki	Fa3 KiLe	Fa3 To	Fa3 Vd	Fa4 Af	Fa TOT
1a	OB	1	0	2	0	1	1	0	5*
2a	OB	1	2	2	0	0	2	1	8*
3a	OB	1	2	0	0	0	0	1	4
4a	OB	1	2	0	0	0	1	0	4*
1b	MB	1	1	1	0	0	3	2	8*
2b	MB	1	2	0	0	0	2	0	5*
3b	MB	1	0	0	0	1	3	0	5*
4b	MB	1	2	0	0	0	3	0	6*
1c	BB	1	0	1	0	0	2	1	5
1d	BB	1	0	1	0	0	2	0	4
2c	BB	1	2	0	2	0	2	0	7*
2d	BB	1	0	0	2	0	0	0	3
3c	BB	1	1	1	0	0	0	0	3*
3d	BB	1	1	4	0	0	0	0	6*
4c	BB	1	0	1	0	0	1	0	3
4d	BB	1	3	0	1	0	1	1	7*

Fa1Op: fase 1, de leraar hanteert het openingsscenario

Fa2Vv: fase 2, de leraar stelt een vervolgvraag, waarmee ook inderdaad een nieuwe – vervolg - fase in het gesprek intreedt

Fa3Ki: fase 3, een kind brengt iets in waardoor het gesprek een nieuwe – verdiepende - fase ingaat

Fa3KiLE: fase 3, de leraar pakt de inbreng van een kind op, waardoor het gesprek een nieuwe – verdiepende - fase ingaat

Fa3To: fase 3, de leraar brengt het gesprek terug naar het onderwerp in de verdiepende fase

Fa3Vd: fase 3, de leraar stelt een vraag ter verdieping van het gesprek, en daarmee treedt ook inderdaad een nieuwe – verdiepende - fase in

Fa4Af: fase 4, de leraar brengt het gesprek in een afrondende fase.

FaTOT: Aantal fasen per gesprek* (*gesprekken waarin de geadviseerde faseontwikkeling zichtbaar is)

(opnieuw) aan te wakkeren. De meeste van de geregistreerde gesprekken zijn de eerste sessie van een nieuw thema. In vier groepen (1b, 1c, 2b en 2c) zijn de kinderen al eerder met het onderwerp bezig geweest, de opening bestaat daar uit het reconstrueren van de vorige sessie en/of de introductie van een nieuw aspect van het thema.
De transcripties van de gesprekken zijn onderverdeeld in samenhangende eenheden: fasen in het gesprek[12]. In elf van de zestien onderzoeksgesprekken is de geadviseerde faseopbouw duidelijk zichtbaar. De leraren openen bijna allemaal zoals *Filosoferen doe je zo* dat suggereert. Een leraar opent met een kwestie over vrijheid van meningsuiting die die dag toevallig in de school aan de orde is. Tien van de zestien gesprekken gaan daarna de vervolgfase in, de leraar stelt een vervolgvraag naar aanleiding van de eerste antwoorden: 'Is leren altijd moeilijk?' (2:63) [13]; 'Als de zon en de maan met de tijd te maken hebben, zijn de zon en de maand dan ook de baas over de tijd?' (6:91). Soms ook nodigt de leraar de kinderen uit op elkaars eerste antwoorden te reageren 'Wie wil op een antwoord reageren, omdat hij het er niet mee eens is?' (11:85), of er vragen over te stellen 'eens even kijken ... wie wil er een vraag stellen over een regel die je net hebt

[12] De wijze waarop de gesprekken zijn onderverdeeld wordt uitvoeriger toegelicht in paragraaf 7.3, vanwege de samenhang met de daar ook toegelichte inhoudsanalyse.
[13] De cijfers tussen haakjes achter een citaat verwijzen naar de brondocumenten. 2:63 verwijst naar document 2, interventie 63. Gesprek 1a staat in document 1, gesprek 1d in 4, gesprek 2a in 5 enz.

gelezen?' (14:86).
In enkele gesprekken zien we dat de interventie van een van de kinderen het gesprek in een volgende fase brengt 'Ik vind het niet zo best wat Luc zei' (5:176). 'Misschien zitten we nu wel in ons vorige leven, is dat wat nu gebeurt wel precies wat in dat ding is geprogrammeerd' (12:190). Deze interventies brengen een reeks volgende interventies voort. In de helft van de gesprekken is te zien dat kinderen een inhoudelijke of verdiepende wending aan het gesprek geven, ook zonder dat de leraar dat benoemt. Toch is het vrijwel steeds de leraar die het verdiepingsmoment aangeeft 'Als het verboden is, hoe weten we dan dat het verboden is?' (7:58); 'Nu hebben we verschillende – zeg maar – "domdaden" gehoord. Mijn vraag is nu eigenlijk: hoe kun je bepalen welke daad de domste is? Wat is een criterium voor domme daden?' (15:118).

tabel 7.3: interventies door leraren en kinderen

	Bouw	interv. totaal	interv. leraar	% leraar	interv. kind.	% kind
1a	OB	376	172	46%	204	54%
2a	OB	298	165	55%	133	45%
3a	OB	349	139	40%	210	60%
4a	OB	240	107	45%	133	55%
1b	MB	392	197	50%	195	50%
2b	MB	380	165	43%	215	57%
3b	MB	277	146	53%	131	47%
4b	MB	405	160	40%	245	60%
1c	BB	316	117	37%	199	63%
1d	BB	318	70	22%	248	78%
2c	BB	235	129	55%	106	45%
2d	BB	218	97	44%	121	56%
3c	BB	190	93	49%	97	51%
3d	BB	290	107	37%	183	63%
4c	BB	249	116	47%	133	53%
4d	BB	414	172	42%	242	58%
	totaal	4947	2152	44%	2795	56%

Eén interventie is een onderscheiden inbreng in het gesprek.

In de meeste gesprekken is de fasenstructuur, zoals die door *Filosoferen doe je zo* wordt geadviseerd, duidelijk aanwijsbaar. Alleen de afrondingsfase ontbreekt nog al eens, de meeste gesprekken eindigen als de tijd om is.
Het overgrote deel van de wendingen die de gesprekken nemen, waarmee ze in een volgende fase komen, worden door de leraren aangegeven. Zij hebben sowieso een fors aandeel in de interventies tijdens de gesprekken. In tabel 7.3 zien we dat leraren gemiddeld 44% van het aantal interventies voor hun rekening nemen. We zien hier geen opvallende verschillen tussen onder-, midden- en bovenbouw. Of het moet die ene leraar zijn, die maar 22% haalt. Zij en haar collega in de bovenbouw van dezelfde school (37%) willen geen beurten geven zoals alle andere op z'n minst gedeeltelijk doen. Het geven van beurten door de leraren stuwt hun aandeel in het totaal van de interventies behoorlijk op. Hoe dat precies zit en wat de leraren 2152 keer hebben gedaan, analyseren we in de volgende paragraaf.

7.2 de leraren in actie

Om het handelen van de leraren in kaart te brengen hebben we alle interventies van leraren gecodeerd. Het theoretisch kader over het handelen van de leraar, zoals dat op niveau 1 en 2 beschreven is, was daarbij in eerste instantie leidend. De leraar wordt verondersteld de dialoog te bevorderen, stelt socratische vragen, e.d. Ze doen echter veel meer dan dat. Daarom zijn de codes tot stand gekomen in een iteratief proces van codering en hercodering. Daarbij hebben we elkaar uitsluitende groepen gemaakt. Waar twijfel of overlapping voor de hand ligt, hebben we keuzes gemaakt, die we hierna in paragraaf 7.2.1 vermelden en verantwoorden. De analyse van het handelen van de leraren hebben we beschreven in paragraaf 7.2.2

7.2.1 beschrijving van categorieën van handelen van de leraar

In tabel 7.4 zijn de codes omschreven waarmee het handelen van de leraren tijdens de gesprekken geanalyseerd is. De 22 codes zijn gerubriceerd in 7 groepen. Deze codes en de groepen waaronder ze zijn gerubriceerd zullen we hierna toelichten: hoe zijn we tot deze code c.q. groepen gekomen? Hoe onderscheiden we ze van andere codes en groepen? Hoe dienen ze zich aan tijdens de gesprekken? En hoe vaak? De frequentie waarmee de verschillende typen interventies voorkomen in de gesprekken hebben we opgenomen in tabel 7.5.

Aanreiken van een themavraag (La)
De leraar leest een verhaal voor, over de twijfel van Descartes, over echt en nep in het park, schetst een situatie, de ervaringsmachine van Nozick, of de kinderen hebben een opdracht uitgevoerd, meningen aan het prikbord gehangen of onzinnige regels, en dan begint het gesprek. Met een vraag die door de leraar wordt gesteld. Dat heet de startvraag. Bijna alle gesprekken beginnen daarmee: 'Wat weet jij nu zeker?' (4:59); 'Nou wie vindt dat Nienke gelijk heeft dat alleen een beeld met armen en benen echt is?' (5:77). 'Zou jij voor de rest van je leven willen inpluggen op dat apparaat?' (12:18). In de meeste gesprekken zien we dat de leraar na enige tijd een nieuw aspect van het thema inbrengt, of een eerder gestelde vraag herhaalt of opnieuw formuleert. Met deze vragen richt de leraar zich tot de hele groep. Soms is de formulering identiek aan bovenstaande voorbeelden, maar richt de leraar zich tot één kind (bijv. om door te vragen naar aanleiding van een stellingname). In dat geval noemen we het een socratische vraag. Socratische vragen verdiepen wat aan de orde is, themavragen geven een wending aan het gesprek. Ze vallen dan ook vaak samen met de start van een nieuwe fase in de gesprekken.
Het achter elkaar zetten van de themavragen uit een gesprek geeft een indicatie van de ontwikkeling van het onderzoek: 'Is de tijd de baas?' (6:18); 'Als de zon en de maan met de tijd te maken hebben; zijn de zon en de maan dan de baas?' (6:91); 'Is de tijd nu onze baas of niet?' (6:154); 'Wie vindt dat de tijd helemaal niet onze baas is; wij regelen het zelf wel?' (6:164); terwijl het schoolbord wordt omgedraaid en een klok met tien cijfers verschijnt: 'Stel

dat er helemaal aan de andere kant van de wereld mensen wonen en die hebben dit (...) Wat maakt dat uit? Of maakt het niks uit?' (6:184)

tabel 7.4: codes voor het handelen van de leraren

La	**aanreiken themavraag** vragen in het kader van het thema: de startvraag, en verder vragen waarmee de leraar een nieuw (aspect van het) thema inbrengt.
	dialogische vragen / deelname
Ld1	4. aanmoedigen tot deelname
Ld2	5. aanmoedigen tot vragen stellen aan een ander
Ld3	6. aanmoedigen tot reageren op een ander
	reacties op inbreng kind
Le1	4. de leraar prijst kind om inbreng, of juist niet
Le2	5. de leraar herhaalt vrijwel letterlijk wat een kind zei
Le3	6. de leraar vult aan, maakt af, herformuleert wat kind zei.
	faciliteren gesprek
Lf1	6. beurt geven
Lf2	7. de 'orde' bewaken: iemand laten uitspreken, de aandacht voor iets vragen, luister nu eens naar, zorgen dat kinderen niet door elkaar praten, aan regels herinneren
Lf3	8. proces bewaken: waar ging het ook al weer over? teruggrijpen op eerdere vraag; het gesprek bij het onderwerp houden
Lf4	9. samenvatten (al dan niet in een nieuwe vraag) en conclusies formuleren
Lf5	10. faciliteren allerlei
	vragen naar of inbreng van kennis en inzicht
Li1	De leraar reikt kennis aan, brengt inzichten in
Li2	De leraar vraagt naar (feiten)kennis of naar begrip of inzicht, bijv. n.a.v. een tekst of een uitspraak
Lp	**privé inbreng: eigen mening geven** eigen mening geven, inhoudelijke oordelen uitspreken, of eigen anekdotes
	socratische vraag (doorvragen)
Ls1	7. vragen om verheldering of verduidelijking
Ls2	8. vragen naar vooronderstellingen
Ls3	9. vragen naar redenen en bronnen
Ls4	10. vragen een ander gezichtspunt in te nemen; naar alternatieven
Ls5	11. vragen naar gevolgen of consequenties; redenering doorzetten
Ls6	12. socratisch allerlei
Lz	niet onder te brengen

Vragen die aanmoedigen tot deelname en/of dialoog (Ld)

Filosoferen doe je zo geeft uitdrukkelijk aan dat een van de belangrijkste taken van de leraar is de dialoog tussen de kinderen te bevorderen. Ook de leraren zien dit als een van hun voornaamste taken en zij verbreden deze taak tot het aanmoedigen van deelname in meer algemene zin (zie hoofdstuk 6.2). Het verschil tussen deze interventies is gemaakt door drie subcategorieën te benoemen.

Als leraren kinderen **aanmoedigen tot deelname (Ld1)** doen ze dit los van de inbreng die andere kinderen eerder gehad hebben. Ze vragen niet om ergens op te reageren, maar ze spreken meestal een bij naam genoemd kind aan 'Eliza, wat vind jij ervan?' (12:373). 'Fay, weet jij iets wat echt is?' (9:72). Anders dan bij het beurten geven, waarbij de leraar kinderen die iets willen inbrengen die gelegenheid geeft, is hier sprake van een uitnodiging van de leraar: 'Wie weet er nog een? Ik wil graag een kindje dat nog niet geweest is' (1:152). Een enkele keer wordt de uitnodiging ook tot de hele groep gericht: 'Jongens kom op, denk eens na' (2:332).

Aanmoedigen tot dialoog gaat om het uitnodigen van kinderen om op de bijdrage van anderen te reageren. De eerste variant daarvan is het **aanmoedigen tot vragen stellen aan een ander (Ld2)**: 'Wie wil wat vragen aan Ryan?' (14: 160) die net een standpunt heeft ingenomen.

In de tweede variant gaat het om het **aanmoedigen tot reageren op een ander (Ld3).** 'Wie wil reageren op Emma? (8:82); 'Is er iemand die hierop wil reageren? (11:162). Vaak is dit minder opzichtig geformuleerd, en probeert de leraar op subtielere wijze de verbinding tussen de interventies van de kinderen te leggen 'Tijmen zegt mensen zijn echt en ik zag net een vinger van Jens, want Jens wilde iets zeggen tegen Yoessef. Dat zag ik.' (5:228). 'Bedoelde jij dat ook Nadine?' (6:340).

Aanmoedigen tot deelname en aanmoedigen tot reageren wordt door de meeste leraren in zekere mate gedaan. Maar we zien een paar uitschieters. Hoort dit tot de individuele stijl van een leraar? Of tekent dit de moeite die de leraar heeft gedaan de kinderen bij het gesprek te betrekken? Kinderen aanmoedigen om vragen aan elkaar te stellen zien we maar weinig leraren doen. En een van die weinigen doet dat juist heel vaak. Ook in het aanmoedigen van kinderen om op elkaar te reageren zien we enkele uitschieters, zowel naar boven als naar beneden.

Reacties op de inbreng van een kind (Le)

Reactie is een tamelijk algemene omschrijving van de interventies die we hier willen aanduiden. Deze categorie komt niet voort uit de literatuur over het filosoferen, maar groeide tijdens de analyse van de gesprekken. Bijna alle leraren in het onderzoek doen het wel eens, maar sommigen hebben de gewoonte zeer sterk: **de leraar herhaalt vrijwel letterlijk wat een kind zegt (Le2)**. Sommige leraren hebben de gewoonte de uitspraken van kinderen op te schijven. Terwijl ze schrijven herhalen ze wat het kind net zei. Bij anderen is de functie van de echo niet zo duidelijk. Wat in alle gesprekken ook is te zien: **de leraar vult aan, maakt af, herformuleert wat kind zegt (Le3)**. Ook hierbij zien we dat sommigen die neiging veel sterker hebben dan anderen.

De derde subcategorie die we hier onder gebracht hebben is **de leraar prijst kind om**

inbreng (Le1). 'Wat goed verzonnen' (1:258); 'Dat vind ik een heel goede opmerking van jou' (2:271). We kunnen zien dat dit soort goedkeurende opmerkingen veel vaker voorkomen in de onder- en middenbouw, dan in de bovenbouw. De enige bovenbouwleraar bij wie dit vaker waarneembaar is doet dit steeds in de vorm van een 'Dank je wel' (8:144).

Faciliteren van het gesprek (Lf)

Ook van faciliteren kunnen we zeggen dat het een vrij brede omschrijving is van wat leraren inbrengen. De leraar is de facilitator van het gesprek (Anthone & Mortier, 2007; Lipman, et. al., 1980). De leraar stelt de groep in staat het onderzoeksgesprek te voeren. Lipman c.s. sluiten daar ook het stellen van socratische of verdiepende vragen bij in. Die hebben we in deze analyse echter apart benoemd. Hier kijken we naar het faciliteren in engere zin. De interventie die het vaakste voorkomt is **een beurt geven (Lf1).** Bij enkele leraren is een vijfde deel of meer van de interventies een beurt geven. Kinderen steken hun vinger op en de leraar geeft aan wie er wat mag zeggen. Het zijn dan ook zeer korte interventies. Er worden door leraren overigens ook beurten gegeven door knikken of aanwijzen. Die horen we niet en zijn niet verwerkt in de transcriptie. Hoewel daarom aan de absolute aantallen in de tabel geen hoge waarde kan worden gehecht, geven ze wel een indicatie van de rol die beurten geven heeft in de gesprekken. Inderdaad sommige leraren doen dit veel vaker dan anderen. In alle gesprekken vinden veel interventies van kinderen spontaan plaats, als reactie op een vraag van de leraar of de interventie van een ander kind, of er hoeft geen beurt te worden gegeven, omdat wel duidelijk is tot wie een vraag gericht is.

De tweede categorie in deze groep omvat **de 'orde' bewaken (Lf2).** Het gaat hier om die interventies die er op gericht zijn een kind te laten uitspreken, die de aandacht voor iets vragen, die vragen om stilte, of die een einde willen maken aan het door elkaar praten van kinderen, interventies ook die de kinderen willen herinneren aan de geldende regels. We zien ook dat de aanleiding tot deze interventies kunnen verschillen. De leraren in twee bovenbouwgroepen willen geen beurten geven, daardoor ontstaat er regelmatig een wanordelijke situatie. De leraar treedt op, waarna het gesprek zijn vervolg kan nemen. In een onderbouwgroep zijn veel kinderen die niet wachten op hun beurt, waardoor de leraar regelmatig vraagt anderen te laten uitspreken. We zien in deze categorie trouwens ook enkele opvallende uitschieters naar beneden.

Het proces bewaken (Lf3) is een van de klassieke taken van de gespreksleider in filosofische gesprekken: waar ging het ook al weer over? De leraar grijpt terug op een eerdere vraag, houdt het gesprek bij het onderwerp, of leidt het terug erheen.

Ook samenvatten en conclusies formuleren (Lf4) hoort tot de kerntaken van de gespreksleider. We willen deze categorie duidelijk onderscheiden van andere. We doelen hier op samenvattingen van gedeelten van het gesprek of van het gehele gesprek. Het is nodig het verschil te markeren tussen het teruggrijpen op een eerdere vraag en een deel van het gesprek samenvatten. Die samenvatting beginnen namelijk regelmatig met het herhalen van een eerder gestelde vraag 'Wat hoort er allemaal bij leren? Concentratie, luisteren, stil zijn, wat hebben we nog meer?' (2:328). Hier is het teruggrijpen op een eerdere vraag een deel van de samenvatting. De leraar vraagt vervolgens om meer, of stelt een nieuwe vraag.

Een ander te markeren onderscheid is die tussen een samenvatting en het herformuleren van wat een kind zegt. Als de interventie terugslaat op meerdere bijdragen van kinderen noemen we dat in elk geval een samenvatting. We hebben echter ook interventies als samenvatting benoemd die terugslaan op één bijdrage van een kind. Het verschil tussen herformuleren (Le3) en samenvatten en conclusies formuleren (Lf4) zit vooral in de concluderende formuleringen van de leraar.
Ook in deze categorie zien we opvallende verschillen tussen de leraren. Sommigen vatten regelmatig of vaak samen, anderen doen het zelden.
Tenslotte hebben we nog een restgroep **faciliteren allerlei (Lf5)**, van interventies die wel het gesprek willen faciliteren, maar niet duidelijk bij een van de andere categorieën zijn onder te brengen. In enkele groepen wordt een kleine stemming of peiling gehouden: 'wie wil graag beginnen met de tweede vraag is alles echt? Wie wil graag beginnen met ....' (4:100). Soms geeft de leraar de richting van het gesprek aan: 'Wat er dan gebeurt, of je dan wakker wordt dat weet ik niet, dat mogen we wel invullen, maar laten we het daar niet over hebben' (12:167).

Vragen naar of inbreng van kennis en inzichten (Li)
Onder de categorie **de leraar reikt kennis aan, brengt inzichten in (Li1)**, verstaan we het verklaren van begripsomschrijvingen, 'Dan ben je aan het plannen. Plannen betekent ik ga eerst dit doen en dan dat doen' (2:295), aanduidingen over de werkelijkheid 'Rond 21 juni wordt het daar niet donker' (6:84), en zoals één leraar doet, informatie geven, kennis aanreiken over het proces tegen Socrates en rechtspraak in het algemeen 'We gaan terug naar de tijd van Athene ...' (16:28). Dit gesprek is een uitschieter in deze categorie, deze leraar maakt herhaaldelijk informatieve uitstapjes, waarmee hij het gesprek steeds nieuwe impulsen wil geven. Een opmerking moet hier gemaakt worden bij gesprek 3c over de evolutietheorie. Deze leraar verzorgde eerst in ongeveer veertig minuten een informatieve les, met samenwerkingsopdrachten, over de evolutietheorie. Daarna werd het gesprek gevoerd. Deze inbreng van de leraar is daarom niet in de gespreksregistratie herkenbaar.
Het vragen naar (feiten)kennis of naar begrip of inzicht (Li2) doen vooral drie leraren en de anderen doen dit vrijwel niet. 'Waar rekende men heel vroeger mee?' (2:35) 'Isha wil graag piloot worden. Wat moet hij daarvoor kunnen?' (2:368). Vaak gaan de vragen over kennis of begrip van het inleidende verhaal; 'In een park! Met bomen. Maar er stond nog iets anders in dat park. Weet je dat nog?' (13:136). In het gesprek over straf stelt de leraar ook veel van dit soort vragen: 'Wat voor straffen hebben we nog meer? Ik hoor (...) hebben we nog een belangrijke straf die we in Nederland kennen? (16:119). Deze vragen moeten de gegeven informatie begeleiden.

Privé inbreng: eigen mening geven (Lp)
De eigen mening geven, of inhoudelijke oordelen uitspreken over het thema, eigen anekdotes vertellen, voor leraren is dat 'not done' in de wereld van het filosoferen met kinderen (zie par. 6.2.4). Enkele bovenbouwleraren in het onderzoek zeggen er minder scrupules mee te hebben. Ze zien zichzelf ook als deelnemer. Hoe het ook zij, we zien dit in de gesprekken heel erg weinig voorkomen.

Socratische vragen (Ls)

De socratische vraag is het basisinstrument van de gespreksleider in een filosofisch gesprek, ook in zo'n gesprek met kinderen. Het zijn deze vragen die tot doel hebben het gesprek te verheffen tot een filosofisch onderzoek. Vrijwel alle inleidingen en handleidingen over kinderfilosofie geven uitvoerige toelichtingen of handreikingen over de aard en toepassing van deze vragen (Anthone & Mortier, 2007; Bartels, 2007; Splitter & Sharp, 1995). Hoewel niet alle auteurs hun bronnen vermelden, en er ook enige variatie is te herkennen in de indeling en labelling, lijkt het erop dat al deze toelichtingen zijn terug te voeren op de taxonomie van socratische vragen van Richard Paul (1993). Paul hanteert een zesdeling die we hier voor de eerste vijf categorieën hebben overgenomen. Alleen Paul's zesde groep 'Questions about the question' hebben we niet overgenomen. Dit type vraag komt in onze gesprekken niet voor en er is bovendien ruimte nodig voor een restgroep met vragen die wel socratisch ogen, maar niet bij een van de andere groepen zijn in te delen. Welke typen socratische vragen hebben we in de zestien gesprekken gezocht?

Vragen om verheldering of verduidelijking (Ls1)

Wat bedoel je hiermee? Kun je dit op een andere manier uitleggen? Kun je er een voorbeeld van geven? Dit soort vragen staan aan de basis van de dialoog: begrijpen we elkaar. Het verbaast dan ook niet dat deze vragen vaak gesteld worden. 'Wat wil je daar dan mee zeggen, wat bedoel je daarmee?' (14:201), 'Leg dat eens wat meer uit' (3:61). Soms ook gaat de leraar na of hij/zij een kind goed begrijpt 'Dus je bedoelt het zijn anderen die tegen je zeggen hoe je je moet gedragen' (7:151). Alleen in de context van het gesprek kan begrepen worden dat dit een vraag om verduidelijking is, en geen herformulering (Le3) of samenvatting (Lf4).

Hoewel dit type vraag vaak gesteld wordt, zijn er grote verschillen tussen de leraren. Sommigen tonen zich grootverbruiker, anderen stellen deze vragen nauwelijks

Vragen naar vooronderstellingen (Ls2)

Aan veel uitspraken liggen aannames, vooronderstellingen ten grondslag. Met deze vragen wil de gespreksleider die manifest maken. Paul geeft voorbeelden als: wat neem je hierbij aan? Is dat altijd het geval, waarom denk je dat die veronderstelling hier standhoudt? In dit onderzoek zien we geen van de leraren deze formuleringen gebruiken. Toch hebben we vragen in deze categorie ondergebracht, dat doen we als de vooronderstellingen in uitspraken van kinderen in vraag gesteld worden. Met name twee leraren doen dit heel vaak. 'Jij zegt "omdat hij is geboren". Als je geboren bent ben je dan echt.' (5:207) 'En heeft dat dan te maken met dat een mening persoonlijk is, of eerder dat je een mening hebt voor een groep?' (8:158). In de meeste uitspraken van leraren in deze categorie gaat het om grensgevallen, die ook in de derde categorie ondergebracht zouden kunnen worden, waar meer gezocht wordt naar de bronnen van het denken.

Vragen naar redenen en bronnen (Ls3)

Deze categorie vraagt naar de redenen voor een uitspraak, de bronnen waar deze op is gebaseerd, en ook naar de geldigheid ervan. Hoe weet je dat? Waarom denk je dat? Welke redenen heb je daarvoor? In de gesprekken komen deze vragen regelmatig voor, in de formulering zoals hiervoor gegeven. In enkele gesprekken worden deze vragen niet gesteld.

Als we de drie leraren die dit vraagtype het meest gebruiken preciezer bekijken zien we wel een verschil. De leraar in gesprek 2c gebruikt vooral de 'hoe weet je dat variant?' 'Als dat verboden is, hoe weten we dan dat het verboden is?' (7:58) 'Wie maakt de regels dan? Hoe weten we wat de regels zijn? Hoe weet je nu de regels als het nergens staat?' (7:93). De leraren in de gesprekken 3b en 4c passen vooral de waaromvariant toe: 'Waarom ben jij het ermee eens Puck?' (10:155) 'Jij vindt dat wel dom, kun je zeggen waarom je dat dom vindt?' (15:68)

Vragen een ander gezichtspunt in te nemen; naar alternatieven (Ls4)

Hoe kunnen we er anders tegenaan kijken? Is er een alternatief? Met dit type vragen beoogt de gespreksleider de kinderen naar andere zienswijzen te laten zoeken, de kwestie vanuit een ander perspectief te laten bekijken. Dit gebeurt nauwelijks en die keer dat we het noteren heeft het een haast dialogische bedoeling: 'L. nu je dit zo hoorde van S., denk je er dan nog hetzelfde over?' (3:173)

Vragen naar gevolgen of consequenties; redenering doorzetten (Ls5)

Het gaat hier om de oorzaakgevolg relatie in een aanname, welk effect, welke consequenties een bepaalde opvatting heeft. En in hoeverre deze gegeneraliseerd kan worden? De leraren in het onderzoek gebruiken veel als – dan vragen, als dit ..., betekent dat dan .... 'Betekent dat dan dat er gewoon niets meer te ontdekken valt?' (11:135) 'Als we vinden dat de tijd met de zon te maken heeft, is de tijd dan de baas?' (6:49).

Socratisch allerlei (Ls6)

We hebben een groep vragen die moeilijk onder te brengen zijn bij een van de vorige categorieën, maar die wel doorvragen, de kinderen stimuleren tot nadenken, zonder dat we precies kunnen zeggen dat dit gaat om vragen naar redenen, consequenties, e.d. Deze vragen hebben we ondergebracht bij de restgroep socratische allerlei. Tijdens met name twee gesprekken treffen we veel van deze vragen aan 'Moet je slim zijn om alles te kunnen leren?' (2:271); 'Hoe heb je dat geleerd?' (2:387). Met dit soort vragen wil deze leraar de kinderen laten nadenken over het verloop van leerprocessen. En in het gesprek over straffen stelt de leraar vragen als 'wanneer zeg je dat een straf rechtvaardig is?' (16:152), en 'wanneer noem je iets wraak nemen, en wanneer straf geven?' (16:309), die moeilijk onder een van de andere socratische categorieën te rubriceren zijn.

Restgroep (Lz)

Sommige interventies zijn niet onder te brengen. Een aantal daarvan hebben we – zonder ze precies te kunnen benoemen - wel als faciliterend (Lf5) of socratisch (Ls6) aangemerkt. Toch blijven er dan nog veel interventies, 144, over. We zien dat deze restgroep in enkele gesprekken veel meer voorkomt dan in andere. In gesprek 1a wordt de restgroep voornamelijk gevuld met vragen als 'wat zeg je?' (1:56) en 'wil je wat harder praten?' (1:179). Met enige variatie 'Heb je mijn vraag gehoord?' (15:190) komt dit soort vragen ook in andere gesprekken van tijd tot tijd voor. De leraar in gesprek 1b maakt tussendoor veel 'anekdotische' opmerkingen 'ja, dat is wel een beetje uit, hè' (2:223); 'oh, daar ben ik veel te klein voor' (2:372). Meerdere leraren maken soms van dit soort opmerkingen. De leraar in gesprek 3d heeft heel veel moeten aanvullen bij de voorgelegde casus: de ervaringsmachine van Nozick 'Wie je daar tegenkomt kun je zelf programmeren' (12:52) en

'dat moet je van te voren bedenken voor je erin stapt' (12:173).

7.2.2 het handelen van de leraar: analyse

Leraren nemen een fors deel van de interventies tijdens de gesprekken voor hun rekening: gemiddeld 44%. Op een enkele uitschieter na bevinden de meeste leraren zich niet ver van dat gemiddelde. Hoewel de drie leraren met de laagste percentages interventies wel alle drie in de bovenbouw werken, kunnen we hieruit niet de conclusies trekken dat leraren in de bovenbouw in het algemeen terughoudender zijn in de gesprekken dan hun collega's in onder- en middenbouw. De mate waarin de andere bovenbouwleraren interveniëren geeft geen grond voor die conclusie.

tabel 7.5: Frequentie van type interventies van leraren in zestien gesprekken

	La	Ld1	Ld2	Ld3	Le1	Le2	Le3	Lf1	Lf2	Lf3	Lf4	Lf5	Li1	Li2	Lp	Ls1	Ls2	Ls3	Ls4	Ls5	Ls6	Lz	tot L	%[1]
1a OB	3	**19**	2	**14**	6	**26**	*0*	24	15	8	8	**8**	0	2	0	9	4	5	0	2	1	**16**	172	46%
2a OB	6	5	3	**14**	**10**	**27**	3	**34**	11	7	6	2	0	0	0	7	**25**	*0*	1	0	0	4	165	**55%**
3a OB	6	**20**	0	9	6	12	3	12	**19**	3	9	3	0	1	0	**14**	7	2	0	0	1	12	139	40%
4a OB	4	12	0	*0*	5	2	7	*2*	*1*	8	*2*	*0*	3	**27**	0	3	6	8	0	3	7	7	107	45%
1b MB	**7**	**32**	0	*0*	**10**	4	**13**	20	4	6	8	*0*	3	**25**	0	5	2	9	0	5	**25**	**19**	197	50%
2b MB	**8**	7	0	6	1	8	4	22	6	5	**21**	*0*	2	7	0	**21**	4	**12**	1	**19**	5	6	165	43%
3b MB	4	2	0	7	1	8	7	**31**	9	9	**21**	5	0	0	0	**16**	*1*	**17**	1	2	4	*1*	146	**53%**
4b MB	6	7	**11**	3	3	12	6	**38**	18	5	12	8	0	0	0	9	*0*	5	0	3	6	8	160	40%
1c BB	4	5	1	5	1	0	*0*	23	**19**	**18**	7	5	0	0	1	6	*1*	3	1	1	0	**16**	117	37%
1d BB	3	*0*	0	2	1	4	2	12	**25**	2	*2*	6	0	1	0	3	*0*	*0*	0	0	2	5	70	*22%*
2c BB	5	7	0	6	*0*	6	3	**37**	*2*	8	16	2	0	2	**3**	8	4	**12**	0	0	5	3	129	**55%**
2d BB	*1*	6	0	9	6	3	*0*	21	**21**	2	*3*	2	0	0	0	3	10	5	0	0	2	3	97	44%
3c BB	3	1	0	9	1	5	2	29	5	4	8	2	1	0	1	3	*1*	4	**3**	3	3	5	93	49%
3d BB	**7**	2	0	8	1	1	5	14	5	4	**19**	3	0	0	**2**	7	*1*	*1*	0	0	3	**24**	107	37%
4c BB	4	**20**	0	7	*0*	0	**11**	19	7	*1*	6	2	2	2	1	4	6	**12**	**2**	1	2	7	116	47%
4d BB	6	10	0	5	2	3	**12**	14	12	5	10	1	**10**	**16**	**2**	5	5	**12**	**2**	**13**	**19**	8	172	42%
tot code[2]	77	155	17	104	54	121	78	352	179	95	158	49	21	83	10	123	77	107	11	52	85	144	2152	44%
tot cat[3]	77	276			253			833					104			455						144		
gmcode[4]	4,813	9,688	1,063	6,500	3,375	7,563	4,875	22,000	11,188	5,938	9,875	3,063	1,313	5,188	0,625	7,688	4,813	6,688	0,688	3,250	5,313	9,000		
stdvcod[5]	1,870	8,830	2,792	4,131	3,364	8,254	4,193	10,007	7,467	4,024	6,292	2,620	2,575	9,101	0,957	5,225	6,091	5,160	0,946	5,310	6,916	6,552		

Verklaring van de codes: zie tabel 7.4

1: percentage van aantal interventies door leraren van het totaal aantal interventies in dit gesprek; 2: totaalscore per code; 3: totaalscore per categorie; 4: gemiddelde score leraren per code; 5: standaarddeviatie hiervan.

De scores die vetgedrukt staan wijken opvallend af naar boven, die cursief gedrukt zijn naar onder. Opvallend noemen we die scores die buiten de normale verdeling vallen: gemiddelde plus of min de standaarddeviatie.

Door die interventies kunnen leraren veel invloed hebben op het verloop van het gesprek. Beurten geven en meer in het algemeen faciliterende interventies (orde en/of proces bewaken, samenvatten) plegen de leraren het vaakst. Toch doen ze dat lang niet allemaal op dezelfde manier. Beurtverdeling gebeurt in enkele groepen vrij strak onder regie van de leraar, in enkele andere groepen wordt dit meer overgelaten aan het proces: kinderen kunnen spontaan op elkaar reageren. Van tijd tot tijd pakt de leraar dan de draad weer op, of hij/zij moet de orde herstellen als teveel kinderen spontaan interveniëren. De meeste leraren volgen een tussenweg, waarbij ze soms beurten geven en soms reacties spontaan laten komen. In alle gesprekken samen zien we dat nog geen 20% van de interventies van de kinderen na een gesproken (!) aanwijzing van de leraar tot stand komt. Vingerwijzingen, knikken, e.d. zijn daarin niet meegenomen, we kunnen ze niet zien in de transcriptie. Verder zijn veel van de socratische vragen die leraren stellen gericht tot een individueel kind. Ook dat kunnen we meestal niet uit de transcriptie opmaken. Het percentage interventies door kinderen dat op uitnodiging van de leraar tot stand komt, moet daarom veel hoger liggen dan de genoemde 20%.
Enkele leraren moeten veel doen om de orde te bewaren, of te herstellen, voor enkele anderen is dit kennelijk niet nodig. Onder de leraren zien we er enkele die zeer vaak samenvatten. De verschillen tussen de leraren, waar het gaat om faciliterende interventies, zijn niet terug te voeren naar de bouw waar ze werken.
Het tweede type interventies dat we leraren veel zien uitvoeren, is het stellen van socratische vragen. Over het geheel is meer dan 20% van de interventies zo aan te merken. Socratische vragen zijn er in soorten. Vragen om verduidelijking of verheldering – 'wat bedoel je daarmee?'- worden het vaakst gesteld, maar het zijn vooral drie leraren die voor deze hoge frequentie verantwoordelijk zijn. Vragen naar redenen of bronnen - 'waarom?' of 'hoe weet je dat?'- worden ook veel gesteld. De andere typen socratische vragen worden niet door de hele groep leraren veel toegepast. Wel kunnen we enkele leraren aanwijzen die juist veel gebruik maken van vragen naar vooronderstellingen, of vragen die gevolgen en/of consequenties willen onderzoeken. Opmerkelijk is dat vragen een ander gezichtspunt in te nemen nauwelijks voorkomen. Ook waar het gaat om het stellen van socratische vragen kunnen we de verschillen tussen leraren niet verklaren vanwege de bouw waarin ze werken. Dat kunnen we wel bij de categorie aanmoedigen tot deelname en/of dialoog. De meeste leraren in de onderbouw doen dat veel vaker dan die in de bovenbouw. Toch zijn er ook hierbij enkele opvallende uitzonderingen, zowel in de onder- en middenbouw, als in de bovenbouw.
Kennis of inzichten inbrengen, of vragen stellen daarnaar, doen drie leraren vrij veel, de anderen niet of nauwelijks. Die drie werken in drie verschillende bouwen. Hun eigen opvattingen houden leraren vrijwel allemaal voor zich.

7.3 de kinderen in actie

Om de bijdragen van de kinderen te analyseren hebben we niet gekeken naar hun afzonderlijke interventies, maar naar de fasen in de gesprekken. We hanteren de fase-

indeling, die al in paragraaf 7.1 is geïntroduceerd. In de meeste gesprekken zijn duidelijke wendingen aan te wijzen waarmee het gesprek in een andere fase komt. De leraar geeft dit doorgaans aan door het stellen van een vervolg- of verdiepingsvraag. In tabel 7.3 zijn de fasen in de verschillende gesprekken benoemd. In de gesprekken, die in deze tabel niet blauw gekleurd zijn, zijn niet steeds van dergelijke wendingen aan te wijzen. Om ook in die gesprekken toch tot een fase-indeling te komen zijn interventies gekozen die wel de potentie hadden om tot een nieuwe fase in het gesprek te leiden, maar die dat gevolg niet gehad hebben. Bij de keuze van de indelingsmomenten is er ook naar gestreefd de lengte van de fasen in één gesprek niet te zeer van elkaar te laten verschillen.
In de gesprekken kijken we naar een zestal kwaliteitsaspecten, die we geoperationaliseerd hebben in een zestal vragen. Over elke fase in de gesprekken hebben we deze zes vragen gesteld, behalve over enkele afrondingsfasen waarin de kinderen individueel het onderzoek evalueren. Deze afrondingsfasen hebben niet het karakter van een groepsgesprek, en de vragen kunnen hier niet op worden toegepast. Elke vraag kan op vier niveaus worden beantwoord. We gebruiken deze niveaus voor alle (leeftijds)groepen op dezelfde manier, daardoor kan ontwikkeling zichtbaar worden. Deze typologie, die weergegeven is in tabel 7.6, is een reconstructie van de 'typology of exchanges in a philosophical dialogue', zoals die door Marie-France Daniel en met haar verbonden onderzoekers is ontwikkeld (Daniel, 2008; Daniel et al., 2002). Deze reconstructie heeft plaatsgevonden met het oog op de doelen van dit onderzoek en is in paragraaf 3.6.3 verantwoord. De codering is steekproefsgewijze voor intersubjectieve beoordeling aan twee andere onderzoekers voorgelegd.
Hierna, in paragraaf 7.3.1, geven we een toelichting bij elk van de kwaliteitsaspecten. Tabel 7.6 is een overzicht daarvan met alle vragen en antwoordmogelijkheden. De resultaten hiervan zullen we vervolgens in paragraaf 7.3.2 analyseren. Tabel 7.7 geeft de frequenties weer van de gegeven antwoorden.

7.3.1 beschrijving van kwaliteitsaspecten van filosofische gesprekken

Het karakter van de inbreng van de kinderen (vraag 1)
Met de eerste vraag willen we de inbreng van kinderen in een fase in zijn algemeenheid karakteriseren. Voor antwoordmogelijkheid A of B hebben we gekozen als dit geldt voor de meeste van de interventies van de kinderen in die fase. Als het gesprek vooral bestaat uit het inbrengen van persoonlijke anekdotes (A) kunnen we het gesprek waarschijnlijk geen dialoog noemen. In geval van voornamelijk korte antwoorden (B) zou hier mogelijk wel sprake van kunnen zijn, maar dit zou dan wel een dialoog zijn in een pril stadium. Op niveau C gaat het om meer complexe interventies. We noemen die zo als een kind een redenering opzet, een standpunt neerzet dat vergezeld gaat van een argumentatie, bijv. herkenbaar aan het gebruik van 'omdat' of 'want'. Ook vallen hieronder langere antwoorden die uit meerdere zinnen bestaan, mits deze niet anekdotisch zijn. Wanneer circa een derde van de interventies van kinderen aan een van deze criteria voldoet geven we hier antwoord C. In een filosofisch gesprek wordt er niet alleen naar gestreefd dat kinderen redeneringen

opzetten, maar ook dat de onderzochte kwestie nieuwe vragen oproept (D). Als er minstens drie vragen zijn gesteld in de betrokken fase.

tabel 7.6: vragen en beschrijvingen van de antwoordniveaus

	antwoordniveau→ kwaliteitsaspect / vraag ↓	A	B	C	D
1	**Hoe kan de inbreng van de kinderen vooral gekarakteriseerd worden?**	**1A** het zijn vooral persoonlijke anekdotes	**1B** het zijn voornamelijk korte antwoorden (een paar woorden eerder dan een volledige zin)	**1C** er worden meer complexe standpunten naar voren gebracht (bijv. in de vorm van een redenering)	**1D** er worden ook vragen naar voren gebracht
2	**Geven kinderen verklaringen, redenen, e.d. voor hun inbreng?**	**2A** kinderen onderbouwen hun uitspraken niet, ook niet als de leraar (of een ander kind) daarom vraagt	**2B** kinderen onderbouwen hun uitspraken niet spontaan, wel als ze daartoe door de leraar (of een ander kind) gestimuleerd worden	**2C** kinderen onderbouwen hun uitspraken spontaan maar niet altijd volledig	**2D** kinderen onderbouwen hun uitspraken spontaan en volledig
3	**Worden de uitspraken (en redenen) van kinderen bevraagd en onderzocht?**	**3A** nee, en bij vraag 2 is A gekozen	**3B** nee, en bij vraag 2 is B, C of D gekozen	**3C** uitspraken, redenen, e.d. worden bevraagd	**3D** uitspraken, redenen, e.d. worden onderzocht.
4	**Zijn in de inbreng van kinderen dialogische aspecten waarneembaar?**	**4A** er lijkt geen of weinig interesse voor elkaars uitspraken; er worden geen vragen gesteld	**4B** bijdragen staan los van elkaar alsof ieder een 'monoloog interieur' houdt	**4C** er zijn verbindingen tussen bijdragen van kinderen herkenbaar; ze maken gebruik van elkaars inbreng (door er op voort te bouwen of door tegenspraak)	**4D** er is sprake van door de kinderen uitgesproken onderlinge afhankelijkheid van de bijdragen.
5	**Hoe verhouden de**	**5A**	**5B**	**5C**	de leraar is

	kinderen zich tot elkaar en tot hun leraar?	de inbreng van kinderen is voornamelijk afhankelijk van de leraar	de kinderen richten zich voornamelijk tot de leraar	de kinderen richten zich expliciet tot elkaar	'afwezig' (in de transscriptie)
6	**Is sprake van een gemeenschappelijk doel?**	**6A** de bijdragen van kinderen dragen niet bij aan een gemeenschappelijk doel	**6B** de kinderen zoeken vooral een feitelijk of juist antwoord	**6C** er is een gemeenschappelijke vraag waarop een antwoord gezocht wordt	**6D** het onderzoek richt zich expliciet op de constructie van betekenis

Redeneren en onderzoeken (vraag 2 en 3)

Met deze vragen willen we nagaan of kinderen hun opvattingen onderbouwen met redenen, en in hoeverre deze redenen of redeneringen worden bevraagd en ook nog worden onderzocht. De antwoorden op deze vraag kunnen een indicatie geven over de mate waarin zich het denk- en oordeelsvermogen van kinderen ontwikkelt tijdens het filosoferen. Bij vraag 2 gaat het om de al dan niet spontane onderbouwing van uitspraken. De keuze wordt gemaakt op basis van wat vooral het geval is in een gespreksfase. Bij antwoordniveau A kan het zowel gaan om situaties waarbij kinderen niet gevraagd wordt hun uitspraak te onderbouwen, als om de situatie waarin dit wel wordt gevraagd, maar waarin kinderen hier er niet toe in staat zijn. Voor antwoordniveau C kiezen we als de meeste interventies, waarin een opvatting naar voren komt ook inderdaad onderbouwd wordt. Wanneer is de onderbouwing volledig (D)? Dit is moeilijk te beoordelen, daarom zeggen we dat hier sprake van is als een kind meerdere redenen geeft, of wanneer er sprake is van een afweging van bijv. pro- en contra-argumenten.

Dialoog (vraag 4 en 5)

De dialogische kwaliteit van de gesprekken wordt met vraag 4 en 5 onder de loep genomen. In vraag 4 onderzoeken we de onderlinge relatie tussen de bijdragen van de kinderen. Voor antwoordniveau A kiezen we als de uitspraken van de kinderen geen enkele samenhang met elkaar lijken te vertonen, elke bijdrage staat op zichzelf. Bij niveau B is de samenhang ook grotendeels afwezig, maar zijn de bijdragen wel complexer. In niveau C en D is wel sprake van die samenhang. Het verschil tussen niveau C en D wordt vooral bepaald door de mate waarin kinderen de onderlinge samenhang van hun bijdragen ook zelf benoemen. In niveau C zien we als observant dat kinderen voortbouwen op eerdere bijdragen, of daar tegen in gaan. In niveau D doen kinderen dit expliciet, ze benoemen de eerdere bijdrage en/of de naam van degene die die bijdrage heeft geleverd.

In vraag 5 is de dialogische kwaliteit gerelateerd aan de leraar. Als de bijdragen van de kinderen vooral afhankelijk zijn van de interventies van de leraar, kiezen we voor niveau A. Bij niveau B kan wel sprake zijn van samenhang tussen de bijdragen van de kinderen, maar is de leraar wel degene die zij aanspreken. In niveau C richten kinderen zich in elk geval gedurende een deel van de gespreksfase expliciet tot elkaar. Voor niveau D kiezen we, als

tabel 7.7: frequentie van antwoordniveaus in gespreksfasen

		complexiteit inbreng				onderbouwing				bevragen en onderzoek				dialoog				kinderen onderling				gemeenschap			
Groep	tfg[1]	1A	1B	1C	1D	2A	2B	2C	2D	3A	3B	3C	3D	4A	4B	4C	4D	5A	5B	5C	5D	6A	6B	6C	6D
1a OB	5	2	**3**	0	0	**4**	1	0	0	**4**	1	0	0	2	**2**	1	0	**4**	1	0	0	2	**2**	1	0
2a OB	7	0	**4**	3	0	1	**3**	3	0	1	**4**	2	0	2	**2**	3	0	1	**4**	2	0	1	2	**4**	0
3a OB	3	0	**3**	0	0	**2**	1	0	0	**2**	1	0	0	**2**	1	0	0	**3**	0	0	0	**2**	1	0	0
4a OB	4	0	**4**	0	0	**3**	1	0	0	**3**	1	0	0	**3**	1	0	0	**4**	0	0	0	0	**4**	0	0
1b MB	7	1	**4**	2	0	3	**2**	2	0	3	**2**	2	0	3	**3**	1	0	**6**	1	0	0	**4**	2	1	0
2b MB	5	0	**3**	2	0	0	1	**4**	0	0	1	1	**3**	0	1	**2**	2	0	2	**3**	0	0	0	**5**	0
3b MB	5	0	**4**	1	0	0	**5**	0	0	0	**3**	2	0	0	0	**5**	0	0	**4**	1	0	0	1	**4**	0
4b MB	6	0	**6**	0	0	**3**	**3**	0	0	**3**	**3**	0	0	**3**	**2**	1	0	2	**3**	1	0	**4**	1	1	0
1c BB	4	0	1	**3**	0	0	0	**4**	0	0	0	**2**	**2**	0	0	0	**4**	0	0	**4**	0	0	0	**4**	0
1d BB	4	0	**2**	**2**	0	1	**2**	1	0	1	0	**3**	0	0	0	**3**	1	0	1	**3**	0	0	1	**3**	0
2c BB	7	1	2	**4**	0	0	3	**4**	0	0	**5**	2	0	0	3	**2**	2	1	**4**	2	0	0	0	**7**	0
2d BB	3	0	**2**	1	0	1	**2**	0	0	1	**2**	0	0	0	1	**1**	1	1	**2**	0	0	1	**1**	1	0
3c BB	3	0	0	1	**2**	0	0	**3**	0	0	0	**2**	1	0	0	**2**	1	0	0	**3**	0	0	0	**3**	0
3d BB	6	0	1	**4**	1	1	0	**5**	0	1	0	**4**	1	1	0	**2**	**3**	1	1	**4**	0	1	1	**4**	0
4c BB	3	**2**	1	0	0	1	**2**	0	0	1	**2**	0	0	0	**2**	1	0	0	**3**	0	0	0	**2**	1	0
4d BB	6	0	2	**4**	0	2	1	**3**	0	2	**2**	2	0	2	**2**	2	0	2	**3**	1	0	0	2	**4**	0
tot	78[2]	6	42	27	3	22	27	29	0	22	27	22	7	18	20	26	14	25	29	24	0	15	20	43	0

Verklaring van de kwaliteitsaspecten (complexiteit inbreng, onderbouwing, enz.) en de antwoordcodes 1A t/m 1D, 2A t/m 2D enz. : zie tabel 7.6

De vetgedrukte frequenties geven de plaats aan van de mediaan per kwaliteitsaspect per gesprek. Wanneer de mediaan tussen twee posities ligt, worden beide vet weergegeven.

1: totaal aantal fasen per gesprek

2: In dit overzicht is sprake van in totaal 78 fasen in de 16 gesprekken, in tabel 7.2 wordt een aantal van 83 genoemd. In dit overzicht zijn afrondingsfasen die individueel door kinderen werden uitgevoerd niet meegenomen. De vragen die aan deze typologie ten grondslag liggen zijn gericht op groepsgesprekken.

de leraar gedurende minstens een derde deel van de gespreksfase afwezig is in de transcriptie, en voor het overige minstens het B-niveau kan worden aangewezen.

De onderzoeksgroep (vraag 6)

'Tijdens het filosoferen vormt de klas zich tot een onderzoeksgroep', hebben we geschreven in hoofdstuk 2 en 4 (zie par. 2.1.4 en 4.1.3). Nu hebben we met het analyseren van de gesprekken op basis van de voorgaande vijf vragen al belangrijke kwaliteitsaspecten van de onderzoeksgroep beschouwd. Een laatste aspect dat we met de zesde vraag willen analyseren is of kinderen in een gespreksfase werken aan gezamenlijke constructie van betekenissen. Met andere woorden: onderzoeken kinderen gezamenlijk welke betekenis een ervaring, of een begrip heeft? Als we dat in een gespreksfase herkennen, kiezen we

antwoordniveau D. Het filosofisch onderzoek begint bij het hebben van een gemeenschappelijke vraag: dat plaatsten we in niveau C. Soms lijken de bijdragen van de kinderen alle kanten uit te gaan, ieder lijkt een gesprek voor en met zichzelf te voeren, dan spreken we van niveau A. Van niveau B is sprake als we wel enige gemeenschappelijkheid waarnemen, die dan niet gaat om vragen naar betekenis, maar om vragen naar feitelijke antwoorden.

7.3.2 analyse van kwaliteitsaspecten van filosofische gesprekken

We zullen nu per kwaliteitsaspect de hiervoor benoemde resultaten analyseren. Bijna alle gesprekken overstijgen het anekdotische, er is geen enkel gesprek dat in alle fasen ervan daarin blijft steken. Ook niet onder jonge kinderen. In de bovenbouw valt vooral gesprek 4c op. Dat gesprek gaat over domdaden, kennelijk leidt dat onderwerp tot veel anekdotes. In de meeste gespreksfasen worden door de kinderen in onder- en middenbouw voornamelijk korte antwoorden gegeven. Opvallende is gesprek 2a, waarin wel veel complexere antwoorden naar voren worden gebracht. Mogelijk ligt de verklaring in het feit dat hieraan alleen vijfjarigen deelnamen. In de middenbouw zien we ook enkele fasen met antwoordniveau C, een kennelijke evolutie ten opzichte van de onderbouw, een ook die zich doorzet naar de bovenbouw. Hier geven kinderen voornamelijk complexere antwoorden. Opvallend is dat de filosofische onderzoeksgesprekken maar weinig nieuwe vragen bij de kinderen genereren. Slechts in drie gespreksfasen is daar evident sprake van.

In de onderbouw wordt nog weinig geargumenteerd, hoewel we in elke groep zien dat in enkele gespreksfasen kinderen daartoe, na aanmoediging door de leraar, wel in staat zijn. In de middenbouw zien we een gemengd beeld. In de meeste fasen zien we dat kinderen hun uitspraken motiveren, als daarnaar gevraagd wordt. Het is opvallend dat dit in een van de groepen (3b) het dominante patroon is. In de andere groepen lijkt meer ontwikkeling in het gesprek, van geen onderbouwing van uitspraken naar aangemoedigd redeneren (4b), of zelfs naar spontane onderbouwing van uitspraken. In de bovenbouw wordt wel door de kinderen geargumenteerd en dat gebeurt grotendeels spontaan. We zien wel dat het argumenteren doorgaans beperkt blijft tot één argument, 'ik vind 'x', omdat 'y'. Complexere redeneringen, of afwegingen van pro's en contra's zijn zeer zeldzaam.
Het bevragen van uitspraken en redenen, en het onderzoeken daarvan op vooronderstellingen, hun geldigheid, of relevantie, komt in de onderbouw nauwelijks voor. In de middenbouw begint het de kop op te steken. Uitspraken en redenen worden in de bovenbouw wel vaak bevraagd, maar er blijft toch ook veel onbesproken. Tegelijk zien we in sommige groepen wel een tendens in de richting van onderzoek hiernaar.

Onder kleuters zien we nog weinig dialoog optreden, behalve in de groep met de vijfjarigen (2a). Daar zien we wel dat kinderen in hun uitspraken verbindingen leggen met wat anderen eerder naar voren hebben gebracht. De middenbouw toont een gemend beeld; we zien twee groepen (1b en 4b), waar de bijdragen van kinderen grotendeels op zichzelf staan. In

elk van beide gesprekken zien we maar in één fase dialoog naar voren komen. In de twee andere groepen (2b en 3b) reageren de kinderen veel nadrukkelijker op elkaar, ze gaan op elkaar in, spreken elkaar tegen, of integreren ideeën van anderen in hun eigen opvattingen. De tendens naar meer dialoog zet zich in de bovenbouw voort. Weliswaar zien we veel verschillen, niet alleen tussen de gesprekken, maar ook binnen de onderscheiden gesprekken tussen verschillende fasen, toch worden monologues interieur zeldzaam. Het grootste deel van de gesprekken kan als dialogisch gekarakteriseerd worden. Daarbij blijft de leraar in alle bouwen de centrale figuur in het gesprek. In de onderbouw is dat heel duidelijk. Maar ook in de bovenbouw richten de kinderen zich nog vaak tot de leraar. In die bouw kunnen we wel vaststellen dat kinderen zich in het grootste deel van de fasen tot elkaar wenden. De leraar is en blijft aanwezig, in geen van de gesprekken hebben we een leraar gezien die zich langer dan een of twee minuten uit het gesprek terugtrekt.
Wat overduidelijk uit de transcripties naar voren komt is het gemeenschappelijke in de gesprekken. Er is een vraag en die maken de kinderen zich tot de hunne. Hoewel de ideeën kunnen divergeren, blijven de kinderen betrokken bij de themavraag. In de bovenbouw is dat duidelijk, maar ook in enkele van de midden- en onderbouwgroepen is gedurende het hele, of het grootste deel van het gesprek sprake van een gemeenschappelijk gedeelde vraag. Aan het ultieme niveau, gezamenlijke en expliciete constructie van betekenis komt geen van de groepen toe.

7.3.3 de deelname van kinderen

Hoeveel kinderen nemen eigenlijk deel aan de gesprekken die we analyseren? Brengen alle, of vrijwel alle kinderen, iets in in het gesprek? Of wordt de toon gezet door enkele veelpraters? Om onze gegevens over de gesprekken op waarde te kunnen schatten, zouden we op z'n minst enige notie moeten hebben van de mate waarin deze voor de hele groep gelden? Of voor welk deel dan?
De onderzoeker was tijdens de registratie van de gesprekken aanwezig. Hij zat op een plaats vanwaar hij de hele kring goed kon overzien. Tijdens de gesprekken zou hij twee dingen doen: tellen van de bijdragen per kind en elke vijf minuten een momentopname maken. Door te tellen wilden we kunnen vaststellen hoeveel bijdragen elk kind levert aan het gesprek. Voorts zou elke vijf minuten genoteerd worden wat de kinderen doen die op dat moment niet aan het woord zijn. Met name zou genoteerd worden: hoeveel kinderen kijken naar de spreker? Hoeveel kinderen hebben een vinger op om ook iets te zeggen? Welke andere activiteiten zijn waarneembaar? Met die 'vijfminutenopnamen' hoopten we enig inzicht te krijgen in de niet-gesproken betrokkenheid van kinderen.
Deze 'vijfminutenopnamen' bleken een te moeilijke en te onbetrouwbare exercitie. Noteren - ook al is dat in de vorm van een code – wat 25 kinderen op een bepaald moment doen, kost zo veel tijd en aandacht dat het tellen erbij inschoot. Er moest bovendien soms meegeschreven worden met het gesprokene, als dit erg zachtjes gedaan werd. Het kunnen maken van een nauwkeurige transcriptie van de gesprekken stond voorop. Daarom is ook enkele keren het hele gesprek meegeschreven.

tabel 7.8: indicatief overzicht van deelname door kinderen aan de gesprekken

groep	totaal aantal kinderen	tweegesprek	geregistreerde deelname	enige deelname geregistreerd	geen deelname geregistreerd	verkregen uit
1a	18	0	7	7	4	telling
2a	12	0	5	4	3	telling
3a	16	0	7	6	3	transcriptie
4a	24	0	6	9	9	telling
1b	19	0	8	8	5	telling
2b	22	0	7	9	6	telling
3b	13	4	10	3	0	transcriptie
4b	27	1	11	12	4	telling
1c	27	0	8	9	10	telling
1d	26	0	11	7	8	telling
2c	30	1	13	8	9	transcriptie
2d	26	0	4	12	10	telling
3c	31	3	9	11	11	transcriptie
3d	26	0	7	12	6	telling
4c	24	0	11	11	2	transcriptie
4d	19	0	14	4	1	telling

toelichting:

tweegesprek: het aantal keren dat tijdens de sessie het gesprek in tweetallen werd voortgezet.

geregistreerde deelname: in de categorie geen deelname is het aantal kinderen genoteerd waarvan we tijdens de telling, of in de transcriptie geen bijdrage hebben opgetekend; Wanneer we van een kind drie of minder bijdragen konden waarnemen hebben we die in de categorie enige deelname ondergebracht; onder meer deelname rekenen we die kinderen waarvan we meer dan drie keer een bijdrage hebben opgetekend.

verkregen: geeft aan of de hier vermelde gegevens verkregen zijn in de telling of uit de transcriptie.

Om de deelname van de kinderen in kaart te brengen beschikken we dus over de tellingen en over de transcripties. Bij het tellen tijdens de gesprekken heeft de onderzoeker wel de namen van alle sprekende kinderen kunnen noteren, in de transcripties ontbreken die echter vaak. Bij vergelijking van beide gegevens bleken grote verschillen tussen het totale aantal interventies van kinderen in de transcriptie, en het totale aantal getelde bijdragen. Geteld was vaak maar de helft van het totale aantal bijdragen in de transcriptie. Daarom, en omdat in de transcripties lang niet van alle kinderen de naam kon worden genoteerd, zijn de gegevens die we hier presenteren niet voldoende betrouwbaar. Ze geven hooguit een globale indicatie van de deelname van de kinderen.

In tabel 7.8 zijn de gegevens over de deelname van de kinderen opgenomen. Daarin is ook opgenomen of en hoe vaak de kinderen tijdens een gesprek in tweetallen met elkaar hebben gesproken. De gesprekken in tweetallen zijn niet opgenomen in de transcripties, maar zijn wel van belang om de deelname van kinderen te kunnen kennen. Waar deze vorm werd toegepast, heeft de onderzoeker geen kinderen gezien die zich eraan onttrekken.

Zoals hiervoor al geschreven, schatten we de betrouwbaarheid van bovenstaande gegevens niet hoog in. In onze analyse past daarom terughoudendheid. Wat we wel met zekerheid kunnen zien, is dat in vier van de zestien groepen de vorm van het tweegesprek is gebruikt.

Tijdens het tweegesprek wordt het gesprek in de kring onderbroken voor overleg in groepjes van twee (of soms drie) kinderen. Dit is een manier om alle kinderen te kunnen laten deelnemen. En dat is ook gebeurd. Het eerste dat hierbij opvalt is groep 3b: vier keer een tweegesprek, en alle kinderen komen in de transcriptie voor. Geen kunst? Hier zat een halve groep in de kring, daarin is ieders deelname makkelijker te realiseren. Dit is overigens precies de reden waarom deze groep zoveel mogelijk gesplitst wordt voor het filosoferen. We zien in de grotere groepen inderdaad meer kinderen die waarschijnlijk geen inbreng hebben gehad. Behalve in groep 4b, ook een groep trouwens waarin het tweegesprek is toegepast.

7.4 kinderen en leraren in interactie

Na een eerste overzicht te hebben gegeven van de zestien gesprekken, hebben we het handelen van de leraren beschouwd; daarna dat van de kinderen. Nu brengen we die gegevens bij elkaar en zullen we de gesprekken in respectievelijk onder-, midden- en bovenbouw als geheel bezien. Gebruik makend van de analyses van het handelen van de leraar en van de kinderen, zoals die respectievelijk in paragraaf 7.2 zijn beschreven en in tabel 7.5 zijn weergegeven, en in paragraaf 7.3 en in overzicht in tabel 7.7 zullen we een samenhangende reconstructie van de gesprekken trachten te maken.
Bij enkele van de gespreksbeschrijvingen hebben we fragmenten uit die gesprekken opgenomen. Met het opnemen van fragmenten willen we op de eerste plaats inzicht geven in de werkelijkheid die ons tot de eerder genoemde categorisering daarvan heeft gebracht. Of anders geformuleerd: wat is dat voor een gesprek, dat wij bijvoorbeeld dialogisch noemen, of juist niet. De fragmenten moeten verder duidelijk maken hoe zich met de name de dialogische kwaliteit van de gesprekken ontwikkelt van onder- naar bovenbouw, en voorts hoe het handelen van de leraar en dat van de kinderen zich tot elkaar verhouden. We hebben op basis daarvan enkele gespreksfragmenten gekozen om hier integraal op te nemen.

7.4.1 de gesprekken in de onderbouw

We hebben in de onderbouw vier gesprekken opgenomen. Aan een gesprek (2a) hebben alleen vijfjarige kinderen deelgenomen, de andere gesprekken werden in heterogene kleutergroepen (vier- en vijfjarigen) gevoerd. Aan de hand van de analyseschema's die we hiervoor gepresenteerd hebben, geven we een korte beschrijving van de vier gesprekken. Daaruit halen we twee fragmenten om te zien wat dialoog en wat redeneren van kleuters betekenen.

Voor **gesprek 1a** hebben zich achttien kinderen in de kring verzameld. Onder leiding van hun juf. De vraag die zij naar voren brengt is: wat kunnen jonge kinderen beter dan volwassenen? 'Grote mensen', voegt ze er nog aan toe. We zien een leraar die de kinderen

veel aanmoedigt tot deelname, ook nodigt ze hen vaak uit op anderen te reageren. Zij deelt de beurten uit. Door te herhalen wat kinderen zeggen, benadrukt ze hun inbreng. Regelmatig moet ze kinderen weer bij het gesprek betrekken, tijdens sommige delen van het gesprek is het vrij onrustig. Die onrust wordt voor een deel veroorzaakt door geluidsoverlast van de groep op de bovenliggende etage. Gaande het gesprek is zeker ook sprake van concentratieverlies. In de eerste fasen van het gesprek zien we nog weinig dialoog tussen de kinderen, na enige tijd ontstaan er enkele interacties. Tegelijk zien we in deze latere fasen dat kinderen niet meer louter anekdotische en korte antwoorden geven, enkele kinderen zetten eenvoudige redeneringen op. Als onderstaand fragment begint is het gesprek al iets meer dan twintig minuten aan de gang. De kinderen hebben verschillende activiteiten genoemd waarvan ze vinden dat zij ze beter kunnen dan grote mensen: met Lego bouwen, puzzelen, e.d. De leraar heeft daar een verzamelnaam aan gegeven: spelen. Ze wil met de kinderen op zoek naar een omschrijving van het begrip: wat doe je nu eigenlijk als je speelt? Kun je dat in één zin bedenken? De kinderen noemen opnieuw verschillende activiteiten. De leraar vraagt, steeds een ander kind antwoordt. Maar dan: Brigit is het niet eens met Djelano.

fragment uit gesprek 1a[14]

(dit fragment omvat een hele gespreksfase. Aan deze fase hebben we de volgende antwoordniveaus toegekend: 1B, 2B, 3B, 4C, 5B, 6C. De verklaring van deze codes is beschreven in paragraaf 7.3, en met name in tabel 7.6).

Leraar: 'Ja, ja wie weet er nog meer wat spelen precies is. Djelano.'
Djelano: 'Een trucje.'
Leraar: 'Een trucje?'
Brigit: 'Dat is geen spelen.'
Leraar: 'Hoe zo niet?'
Brigit: 'Dat is helemaal geen spelen, want dan ken je een trucje, bijvoorbeeld klimmen in een boom.'
Leraar: 'Dat vind jij geen spelen?'
Enkele kinderen roepen: 'ja wel.'
Leraar: 'Luister eens wat ze zegt.'
Heleanne: 'Dat is wel spelen, want wij klimmen ook wel eens in de gymzaal en dat is ook spelen voor ons.'
Leraar: 'Wie wil op Heleanne reageren? Terry.'
Terry: 'Nou eh klimmen met gymmen want dat is iets anders, dat is geen kunstjes doen.'
Leraar: 'Wat is geen kunstjes doen?'
Terry: 'Nou want dat is met gym.'
Leraar: 'Heleanne.'
Heleanne: 'Maar Djelano zei dat een kunstje, een trucje, dat is niet zo van klimmen, dat zei Brigit, het is geen klimmen. Het is bijvoorbeeld dat je een trucje kan doen, dat je bijvoorbeeld iets weg kan doen, toveren of iets.'
Leraar: 'Ja, ja, O, Terry wil weer'.
Terry: 'Nou dat is helemaal niet waar, want dan moet je eerst een verkleedpak hebben van een goochelaar.'
Leraar: 'Oké, dan lijkt het weer een beetje op wat Brigit net vertelde.'
Terry: 'Maar dat is helemaal niet waar'.

[14] Alle namen van kinderen in dit en in de volgende fragmenten zijn veranderd.

Leraar: 'Nee, maar Brigit vertelde net over verkleedkleren en dan ging je spelen en nu zeg jij je moet een verkleedpak aantrekken en dan kan je spelen want dan ...'
Terry: 'Dan ben je verkleed en dan kun je rustig spelen.'
Leraar: 'Dan kun je rustig spelen, Oké, dat is duidelijk Terry. We luisteren nog even naar Djelano'.
Djelano: 'Ik kan wel een trucje.'
Leraar: 'O, hij gaat nog even een trucje doen.'
(Djelano gaat een dansje doen)

'Wat doe je als je speelt? Kun je dat in een zin bedenken?' Met die vraag heeft de leraar een nieuwe en de laatste fase in het gesprek ingezet. Al zes verschillende kinderen zijn aan het woord geweest, allen met een kort antwoord. Telkens heeft de leraar doorgevraagd, maar de kinderen vinden het moeilijk hun gedachten toe te lichten. Dan is er Brigit, ze is het niet eens met Djelano: 'een trucje is geen spelen'. De juf herkent het moment, dit kan ze aangrijpen. Meerdere kinderen reageren. Een van hen Heleanne wacht haar beurt niet af, ze neemt het woord. De structuur van haar bijdrage is dezelfde als die van Brigit voor haar en die van Terry even later. Ze doet een uitspraak en geeft daar spontaan een reden voor, en tenslotte wordt de uitspraak nog eens bekrachtigd. Brigit, Djelano, Heleanne en Terry lijken een dialoogje met elkaar te voeren. Lijken. Als we de uitspraken van Terry, en de tweede bijdrage van Heleanne preciezer beschouwen, moeten we vaststellen dat deze kinderen hier wel uiting geven aan hun eigen gedachten, dat we een inkijkje krijgen in de gedachtewereld van elk van hen, maar dat die gedachtewerelden elkaar hooguit raken: klimmen, gymzaal, kunstje, verkleden, maar niet aanraken, ze worden niet door elkaars gedachten bewogen.
Niet eerder in dit gesprek zien we een dergelijke dialoog. Tot hier had alleen de juf enkele dialoogjes met kinderen, als ze bij hun doorvroeg naar hun antwoorden. Kort na dit fragment zien we - heel even maar – een soortgelijke dialoog opbloeien tussen Brigit en Heleanne.

In **gesprek 2a** zien we meer dialogische activiteit. De leraar heeft er – naar het idee van een collega – voor gekozen om alleen de oudste kleuters te laten deelnemen. Er zitten dus slechts twaalf kinderen in de kring om na te denken over 'echt en nep'. Hoewel er vooral kortere antwoorden worden gegeven, zien we hier regelmatig complexere antwoorden opduiken. We zien dat de kinderen hun uitspraken – ook spontaan – onderbouwen. Er is in elk geval gedurende een deel van het gesprek sprake van een dialoog en het is duidelijk: deze kinderen onderzoeken een gemeenschappelijke vraag. De leraar onderscheidt zich, als het gaat om het stimuleren van de dialoog of het prijzen van de kinderen om hun inbreng, niet van haar collega's in de gesprekken 1a en 3a. Wat van haar opvalt is de mate waarin ze intervenieert in het gesprek, 55% van alle interventies komt van haar. Dat is veel in vergelijking met haar collega's. Ze houdt de beurtverdeling strak in eigen hand, ze stelt veel socratische vragen, en dan met name die die vragen naar vooronderstellingen en aannames. Dit laatste kan ingegeven zijn door het thema 'echt en nep'. Veel vragen zijn erop gericht de vooronderstellingen in die begrippen naar boven te krijgen
In dit gesprek zijn meerdere dialoogjes op te tekenen. Onderstaand fragment komt uit een vroege fase in het gesprek. De juf heeft het verhaal verteld uit de handleiding. Nienke en Koen lopen in het park. Daar komen ze verschillende dingen tegen, o.a. een standbeeld,

waarvan ze zich afvragen of die echt zijn of nep. Nienke vindt dat het beeld echt is. De leraar heeft gevraagd wie het met Nienke eens is. Daarna wie het met haar oneens is. Zo verzamelt ze de eerste antwoorden van de kinderen. Die herhaalt ze nog eens. Dan wil ze het gesprek op gang brengen.

fragment uit gesprek 2a

(dit fragment omvat een deel van de tweede en een deel van de derde fase van het gesprek. Aan deze fases hebben we resp. de volgende antwoordniveaus toegekend: 1C, 2C, 3B, 4C, 5B, 6C, en 1B, 2A, 3A, 4B, 5B, 6A. De verklaring van deze codes is beschreven in paragraaf 7.3, en met name in tabel 7.6).

Leraar: 'Nu wil ik eens kijken. Jip kun jij een vraag aan Brenda stellen?'
Jip: 'Ja'.
Leraar: 'Brenda zegt net "niet alles hoeft echt te zijn, het kan ook fantasie zijn". Kun je misschien vragen aan Brenda waarom?'
Jip: 'uh, omdat het gewoon van plastic is'
Leraar: 'Nee, stel jij eens een vraag aan Brenda probeer het eens. Waarom ...'
Jip: 'Waarom is het nou fantasie?'
Brenda: 'Nou, ... Omdat het beeld niet echt bestaat, maar ... maar dan kun je het wel zelf denken.'
Jip: 'Ja, dat weet ik.'
Leraar: 'Dus Brenda zegt: "het bestaat niet echt, maar je kunt het wel zelf denken".
Brenda: 'Ja.'
Jip: 'Je hebt gelijk het kan ook gewoon in een fabriek zijn gemaakt.'
Leraar: 'Jip zegt je hebt gelijk, het kan ook...'
Jip: 'in een fabriek gemaakt zijn en dat het gewoon van plastic is en dat het op een bord staat.'
Leraar: 'Bedoel je daar het beeld mee?'
Jip: 'Ja.'
Leraar: 'En Inge.'
Inge: 'Het kon ook gewoon een meneer zijn, die een beeld was, die van zichzelf een beeld had gemaakt.'
Leraar: 'Het kon ook de moeder zijn van Nienke, die van zichzelf een beeld had gemaakt'.
Inge: 'Ja.'
Jip: 'Dat zou heel goed kunnen.'
Leraar: 'Maar jij zei net bijvoorbeeld um het beeld is niet echt.'
Inge: 'Dan kon het wel de moeder zijn dan is het beeld ook niet echt.'
Leraar: 'Inge vindt het beeld niet echt, maar misschien is het de moeder die daar staat, en die heeft van zichzelf een beeld gemaakt. Kamal wat vind jij daarvan?'
Kamal: 'Misschien is het gewoon speelgoed'.
Leraar: 'Misschien is het gewoon speelgoed. Dus jij vindt het beeld kan speelgoed zijn. En is het dan echt?'
Kamal: 'Nee.'
Leraar: 'Niet echt.'
Kamal: 'Nee.'
Leraar: 'Dus als het beeld speelgoed is, is het niet echt'.
Kamal: 'Heel groot speelgoed.'
Leraar:'Thimo.'
Thimo: 'Het kan ook gewoon een droom zijn.'
Leraar: 'Kun je daar iets meer over vertellen Thimo.'
Thimo: 'Ja dat um die droom net echt lijkt'.
Leraar: 'De droom lijkt net echt. zeg jij Thimo zegt de droom lijkt net echt. En Thijs.'
Thijs: 'Nou het is een wel een gekke vraag hoor: heeft een draak het beeld in de tuin gezet?'

Leraar: 'Jij denkt Brenda heeft net gezegd het kan ook fantasie zijn en jij zit na te denken van dan kan het ook een droom zijn dus heeft die draak het er neer gezet.'
Enkele kinderen: 'Ja.'
Leraar: 'We gaan eens eventjes wat verder vragen: wat is echt? Wat is dan echt? Denk daar eens over na: wat is echt?'

Het fragment begint na de inventarisatie van eerste antwoorden. De leraar nodigt een kind (waarom deze jongen?) uit een vraag aan een ander te stellen. Maar weinig leraren hebben we dit zien doen. In eerste instantie lijkt de uitnodiging niet aan te slaan: 'uh, omdat het gewoon van plastic is'. Maar de juf helpt een handje en Jip stelt een vraag, een dialoog tussen Jip en Brenda lijkt op gang te komen. Jip geeft Brenda gelijk, maar de reden die hij daarvoor geeft 'het kan in de fabriek zijn gemaakt' verwijst meer naar wat hij al dacht. Zo raken de kinderen ook in dit fragment elkaar wel met hun gedachten, maar van uitwisseling, wederzijdse beïnvloeding, lijkt geen sprake. Die link probeert de leraar er wel in te leggen als ze de draak van Thijs met de fantasie van Brenda probeert te verbinden. En dan nog: Wat heeft Kamal nu precies in zijn hoofd over speelgoed? Wat bedoelt Jip nu precies? Vooral het laatste deel van het fragment is voor een toehoorder of lezer moeilijk navolgbaar.

Ook in **gesprek 3a** zien we een juf die erg haar best doet de zestien kinderen (vier- en vijfjarigen) bij het onderwerp 'echt en nep' te betrekken en tot deelname aan te sporen. Regelmatig moet ze om stilte en aandacht vragen. Deze leraar vraagt kinderen vaak zich nader te verklaren, uit te leggen wat ze bedoelen. We zien echter dat dit niet erg aanslaat. De antwoorden van de kinderen ontstijgen weliswaar het anekdotische niveau, maar het blijven wel erg korte antwoorden. Slechts enkele kinderen zijn – na het doorvragen van de leraar - in staat hun antwoorden verder invulling te geven. De leraar van deze groep geeft aan dat ze meestal alleen met de vijfjarigen filosofeert. Vierjarigen kunnen het gesprek, in haar ogen, nog niet zo goed volgen en houden het onderzoek daarom op. Het verloop van dit gesprek ziet ze als een illustratie daarvan.

De 24 kinderen in **gesprek 4a** geven ook vooral korte antwoorden. Ze zijn daarbij kennelijk op zoek naar een feitelijk of juist antwoord. Dit komt waarschijnlijk door de vragen gericht op kennis en inzicht, die de leraar stelt. Vertrekpunt van het gesprek over 'echt en nep' was een verhaal over twee kinderen in een park. Met veel van de vragen wil de juf nagaan of de kinderen het verhaal begrepen hebben. Als ze later in het gesprek een dierentuin introduceert, gebeurt hetzelfde. Daarin en nog op enkele andere punten handelt deze leraar atypisch. Ze nodigt de kinderen niet uit tot dialoog en pleegt ook weinig faciliterende interventies. Als socratisch vragensteller opereert ze ongeveer op dezelfde wijze als andere leraren. De aard van haar interventies passen bij haar opvatting over filosoferen. In het interview heeft ze aangegeven te vinden dat jonge kinderen eerst iets moeten weten van een situatie, die goed moeten kunnen begrijpen, voor ze erover kunnen nadenken.

De leraren in de onderbouw spelen alle vier een hoofdrol in de gesprekken: ze stellen veel – ook socratische - vragen, moedigen de kinderen aan tot deelname, ook door hun inbreng

positief te waarderen. Twee van de vier leraren hebben er duidelijk moeite mee de kinderen gedurende een half uur te richten op het onderwerp. Het anekdotische komt nog weinig voor, maar voor het overige zijn de antwoorden die de kinderen geven nog vrij kort. Dialoog komt aarzelend op gang en gaat tegelijk op met de eerste redeneringen. De oudere kleuters pakken dit duidelijk meer op dan de jongeren, maar dialoog heeft nog iets elementairs: kinderen reageren enigszins op elkaar. Er is nog geen weinig sprake van samen nadenken.

7.4.2 de gesprekken in de middenbouw

In de middenbouw hebben we ook vier gesprekken geregistreerd. Twee daarvan vonden plaats in zgn. stamgroepen (in een jenaplanschool), gesprek 1b in een groep 3 en 4, gesprek 2b in een groep 3, 4 en 5. De gesprekken 3b en 4b hebben we opgenomen in twee groepen 5.

Gesprek 1b vindt plaats in een 3/4 groep met 19 kinderen. Dialogisch is het nog niet ver ontwikkeld, kinderen tonen weinig belangstelling voor elkaars bijdragen. Die bijdragen zijn sterk afhankelijk van de leraar en van een gemeenschappelijk doel is nauwelijks sprake. Tabel 7.5 laat zien dat er iets bijzonders is met het handelen van de leraar. Zeven keer toont ze een 'uitzonderlijke score'. Als geen andere leraar moedigt ze kinderen aan tot deelname, ze prijst de kinderen regelmatig om hun inbreng. Wat verder opvalt is het hoge aantal kennis- en inzichtvragen en niet rubriceerbare socratische vragen. Dit hangt mogelijk samen met het thema: leren. Regelmatig maakt de leraar uitstapjes naar schoolvakken met vragen naar de leerprocessen die daar plaatsvinden. Ook stimuleert ze het denken over de voorwaarden bij leren, een type vragen die we bij de restgroep socratische vragen hebben ondergebracht.

Gesprek 2b is niet het eerste gesprek over tijd van deze middenbouwgroep (groep 3, 4 en 5) met 22 kinderen. Aan de sessie die we registeren is er één over dit onderwerp vooraf gegaan. De tendens naar een complexere inhoud is hier duidelijk te zien. Kinderen onderbouwen hun uitspraken doorgaans spontaan. Uitspraken en redenen worden niet alleen bevraagd maar soms ook onderzocht. Zeker op dit laatste punt onderscheidt dit gesprek zich van de meeste andere gesprekken. Vanaf het begin is duidelijk dat hier een gemeenschappelijke vraag wordt onderzocht. De kinderen richten zich niet alleen tot hun leraar maar ook tot elkaar, waarbij ze duidelijk gebruik maken van elkaars inbreng. De leraar zit zeker niet stil tijdens het gesprek, ze vat opvallend veel samen en ze stelt veel socratische vragen. Tegelijk valt op dat ze weinig zichtbaar aanmoedigt tot deelname of dialoog.

Voor nadere beschouwing kiezen we een langer fragment, bijna een gehele fase uit dit gesprek. In de eerste twee fasen is doorgesproken over het thema van de vorige keer: wie is de baas van de tijd? Zijn de zon en de maan misschien die bazen? Daarna heeft de leraar de klok met tien cijfers geïntroduceerd: 'maakt het uit of de klok tien of twaalf cijfers heeft?'

De kinderen hebben enkele eerste antwoorden gegeven, daar zijn al enige reacties op gevolgd. Dan is er een gesprekje op gang gekomen over het verschil tussen analoge en digitale klokken. De leraar wil het gesprek terugbrengen naar 'de klok met tien cijfers'.

fragment 1 uit gesprek 2b

(dit en het volgende fragment omvatten bijna de hele vierde gespreksfase. Aan deze fase hebben we de volgende antwoordniveaus toegekend: 1C, 2C, 3C, 4C, 5C, 6C. De verklaring van deze codes is beschreven in paragraaf 7.3, en met name in tabel 7.6).

Leraar: 'Ja dat is anders, maar mag ik daar een andere vraag over stellen: zou de tijd dan sneller gaan? Als je zo'n klok hebt.'
Verschillende stemmen: Ja, nee, ja, ja, nee, ...
Leraar: 'Wacht even; jij zegt ja, waarom denk jij van ja?'
Floris: 'Als het 10 uur is dan gaat ie naar 1 uur, dat is toch twee uur verschil.'
Leraar: 'Ben je die dan kwijt? En jij zegt van niet, of vind jij ook dat de tijd sneller gaat, Nicole.'
Nicole: 'Maar soms is dat niet handig want als je bijvoorbeeld ergens heen gaat en je wil bijvoorbeeld om 4 uur naar huis gaan en dan gaat de tijd veel vlugger.'
Leraar: 'Ja?'
Verschillende stemmen: ja, ja, ...
Leraar: 'Dus met zo'n klok gaat de tijd sneller ... dus die ... dus dan is de tijd de baas over ons'.
Sydney: 'Maartje, Maartje.' *(gefingeerde naam van de leraar, r.b.)*
Leraar: 'Ja, want klokken van tien cijfers die zeggen dat de tijd sneller gaat, dus de tijd is de baas over ons'.
Sydney: 'Maartje.'
Pim: 'nou?'
Leraar: 'of niet, Igor.'
Igor: 'Eigenlijk maakt het mij wel uit dat met tien cijfers, omdat um ... Het lijkt mij niet echt goed, want dan is het hier twaalf uur en dan woon je hier en dan ga je daarheen en daar hebben ze maar tien cijfers en dan gaat telkens sneller en daar ben je dan niet aan gewend. '
Leraar: 'Zou de tijd dan sneller gaan? Want jullie hebben daarstraks gezegd, dat de maan en de zon met de tijd te maken hebben, dus de maan en de zon daarboven gaan dan sneller.'
Igor: 'Nee.'
Leraar: 'Sydney jij wilt al een hele tijd iets zeggen'.
Sydney: 'Ik wil nog een reactie op Nicole geven, want voor mij maakt het helemaal niet uit dat de tijd sneller gaat, want dat is juist fijner.'
Pim: 'Nee'.
Sydney: 'Bij rekenen wel'.
Gelach
Leraar: 'Als je iets niet leuk vindt, dan mag ie sneller gaan.'
Pim: 'Maar als je het nou wel leuk vindt...'
Leraar: 'Ja dan is ... dus, dus zeggen jullie dat de tijd met zo'n klok sneller gaat.'
Verschillende kinderen: 'Nee, nee, ja.'
Leraar: 'Bastiaan'.
Bastiaan: 'Nee de tijd is precies hetzelfde, alleen je mist een uurtje.'
Floris: 'Twee uurtjes.'
Bastiaan: 'Daardoor gaat ie niet sneller; de tijd loopt precies in de zelfde snelheid, maar dan is er gewoon, er is gewoon geen twaalf uur, dat is er dan niet. Maar de tijd gaat niet sneller.'
Verschillende kinderen praten door elkaar

Hier maken we even pas op de plaats. Met haar interventie lijkt de leraar succes te hebben, er zijn verschillende meningen en veel kinderen willen kennelijk iets naar voren brengen. Door twee kinderen te vragen 'waarom denk jij ja?' en 'jij zegt van niet' kan ze het onderzoek een impuls geven. Na de bijdragen van Floris en Nicole grijpt ze echter terug op het thema de baas van de tijd. Dat slaat echter niet aan, de kinderen voeren hun eigen gesprek, Igor komt terug op iets dat al eerder gezegd werd, en Sydney mag na enig aandringen reageren op Nicole. Dan verschuift het accent naar de vraag of het prettig is als de tijd sneller gaat.
Het lijkt er hier op als of er wel een gemeenschappelijke zoektocht is, maar dat ze eigenlijk niet weten wat dat gemeenschappelijke punt nu is. Alleen de leraar 'weet' dat: wie is de baas van de tijd? Er komen enkele kinderen aan het woord, en die lijken meerderen te representeren, herhaaldelijk klinken een ja of een nee. En er zijn steeds meerdere vingers. Dan komt Bastiaan weer terug op het verschil tussen de klok met tien en die met twaalf cijfers.

fragment 2 uit gesprek 2b

Leraar: 'Wacht even, wacht even.'
Bastiaan: 'Stel een secondewijzer gaat niet sneller als je zo'n klok hebt.'
Leraar: 'Bedoel je de klok is even groot dan?'
Bastiaan: 'Nee, ...'
Verschillende kinderen roepen door elkaar
Leraar: 'Laat Bastiaan even denken.'
Bastiaan: 'Als de secondewijzer maar tien cijfers heeft, dan is de tijd ja dan is de tijd korter.'
Leraar: 'en gaat de tijd dus sneller.'
Hugo: 'Maar die secondewijzer gaat wel even hard rond dan'.
Igor: 'Ja dat is wel waar, ...'
Hugo: 'en hij gaat even hard.'
Leraar: 'Wacht even, stel je voor als ik dus die klok pak. Ik haal er alle cijfers af en ik ga 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 op dezelfde manier erop doen als daar.'
Bastiaan: 'Dat klopt niet.'
Leraar: 'Maar ik houd dus dezelfde klok. Alleen de cijfers doe ik anders. Kun jij dan wel uitleggen of de tijd dan langzamer of sneller gaat?'
Bastiaan: 'Dan gaat de tijd hetzelfde. Maar als de secondewijzer minder ruimte heeft om te tikken dan is de tijd ook sneller. Stel um ... ik heb een goed voorbeeld. Stel een schaatsbaan de binnenbaan die gaat veel sneller dan de buitenbaan.'
Igor: 'Ja, ja.'
Leraar: 'Ja.'
Bastiaan: 'Alleen de binnenbaan is wat moeilijker. Maar als je dus minder ruimte hebt, dan gaat het dus sneller'.
Leraar: 'Jij kunt dan sneller schaatsen. Dan is mijn vraag: als ik ...'
Hugo: 'Maar je maakt snellere rondjes.'
Leraar: 'Ja maar als ik altijd snellere rondjes maak, gaat dan die tijd van de klok - ik wijs maar even - gaat die dan ook sneller. Of langzamer?'
Hugo: 'Sneller, omdat, omdat ... Nee dan moet de klok, ... enne uh de tijd is gewoon de tijd die kan je niet veranderen. Dus twaalf uur is gewoon een normale tijd.'
Leraar: 'Maar ik heb daar geen twaalf uur'.
Hugo: 'Als je kijkt, Nederlanders gaan naar dat onbekende land. Die tijd is tien en hoe heet het? Voor hun is het

gewone tijd, want kijk als je naar bed gaat is het voor hun misschien nog helemaal vroeg en kan je nog heel lang wakker blijven.'
Monica: 'Dan ben je daar om 9 uur nog heel erg wakker.'
David: 'Dan ben je twee uurtjes op, twee uurtjes langer, omdat hier minder cijfers staan.'
Leraar: 'Dus toch anders is het dan. Igor.'
Igor: 'Maar als je nou vergeet dat je de klok twee uur terugzet, dan kom je toch helemaal ...'
Leraar: 'Ja dat is de oplossing die wie gaf hem Daan, Floris, ik weet niet iemand gaf als oplossing'.
Floris: 'Nee dat was Jesse.'
Leraar: 'Ik weet het niet meer.'
Igor: 'Maar als je hem twee uur terugzet en je vergeet dat, maar je hebt het in je gedachten wel gedaan, dan heb je een probleem wel en dan heb je geen andere klok in huis.'
Leraar: 'Dan heeft iedereen een andere tijd.'
Floris: 'Ja.'
Leraar: 'Dus de tijd gaat sneller met zo'n klok'.
Bastiaan: 'Nee, nee.'

In het tweede fragment van dit gesprek zien we kinderen in een gezamenlijke zoektocht. Er is een gemeenschappelijke vraag: gaat de tijd sneller als de klok maar tien cijfers heeft? Al redenerend trachten ze er achter te komen. Bastiaan maakt de vergelijking met een schaatsbaan. Een mooie vondst, maar gaat de vergelijking op? Die vraag wordt niet gesteld. In dit gesprek is zeker sprake van dialoog, de kinderen maken gebruik van elkaars bijdragen om hun eigen redeneringen verder te zetten.
Overigens zal het de lezer misschien opgevallen zijn dat hier vrijwel alleen jongens aan het woord zijn geweest. De oudsten van deze stamgroep, groep 5, zijn op een kind na (Nicole) jongens.

Gesprek 3b: In deze groep 5 zitten dertig kinderen, maar de helft is bij een collega voor yoga. Het is gebruikelijk in deze groep om met gedeelde groepen te filosoferen. Het thema is pesten. In het gesprek geven de kinderen overwegend korte antwoorden en ze onderbouwen hun uitspraken spontaan. De kinderen onderzoeken een gemeenschappelijke vraag, daarbij zijn ook verbindingen herkenbaar tussen hun bijdragen, die overigens wel voornamelijk via de leraar lopen. Ook deze leraar is duidelijk aanwezig tijdens het gesprek, ze geeft beurten, vat heel vaak samen. Ze stelt veel socratische vragen ter verduidelijking en de waaromvraag horen we regelmatig.
In dit gesprek wordt overigens vrij vaak het tweegesprek toegepast. Daarin zijn twee kinderen vis-à-vis met elkaar in gesprek. Deze twee gesprekken zijn niet vastgelegd. Er is reden om aan te nemen dat hierin op z'n minst van enige dialoog sprake is.

Gesprek 4b: In dit gesprek worden overwegend korte antwoorden gegeven. Van spontane onderbouwing van uitspraken is soms sprake, noch de uitspraken noch de onderbouwing ervan worden onderzocht. Er lijkt weinig gemeenschappelijkheid in het gesprek, er zijn weinig dialogische momenten aan te wijzen.
Opvallend aspect is wel dat deze leraar vrij nauwgezet alle aanwijzingen uit de handleiding van *Filosoferen doe je zo* volgt. Het is ook een van de gesprekken waarin de faseopvolging het meest duidelijk zichtbaar is.

In alle gesprekken is sprake van toenemende complexiteit, maar korte antwoorden domineren nog. Anekdotische fasen komen in de middenbouw nagenoeg niet voor. Kinderen onderbouwen hun uitspraken spontaan en in enkele gesprekken worden die uitspraken ook wel bevraagd en onderzocht. Onderzoek naar de geldigheid van redenen zien we nog zelden. Twee van de vier gesprekken hebben een dialogisch karakter: de kinderen onderzoeken een gemeenschappelijke vraag, ze richten zich tot elkaar en maken gebruik van elkaars inbreng. In de andere twee gesprekken zien we dat veel minder. Hoewel niet in alle gesprekken even duidelijk, zien we in de middenbouw dus in alle aspecten, de aard van de bijdragen van kinderen, de redeneringen die ze opzetten, en het dialogische, groei ten opzichte van de onderbouw.

7.4.3 de gesprekken in de bovenbouw

In de bovenbouw hebben we acht gesprekken geregistreerd. Net als bij die in de onder- en middenbouw zetten we eerst de acht gesprekken die we geregistreerd hebben neer aan de hand van de observaties die in de paragrafen 7.2 en 7.3 zijn beschreven. Drie gespreksfragmenten moeten meer inzicht geven in de aard van de redeneringen en dialogen die de kinderen ontwikkelen.

Het thema van **gesprek 1c** is de vrijheid van meningsuiting. Dit is een groep 7/8. Er zitten 27 kinderen in de kring. In plaats van de suggestie uit de handleiding heeft de leraar ervoor gekozen om een voorval dat zich in de school heeft voorgedaan als vertrekpunt van het gesprek te nemen. Mag je tegen de gymleraar altijd je mening zeggen? De kinderen pendelen in hun bijdragen tussen het anekdotische en het algemene, daarmee steeds de link leggend tussen het algemene en de ervaring. Dan komt het gesprek op een voorval dat zich heeft voorgedaan op een feestje van een van hen. Een bezoeker - die ook in de kring zit – heeft daar gezegd dat hij het feestje niet leuk vindt. Is dat acceptabel? Mag je zoiets zeggen? We zien kinderen voortdurend argumenteren, ook naar nieuwe argumenten zoeken. Uitspraken en redenen worden vrijwel steeds op hun merites bekeken.
De leraar heeft eerder aangegeven dat ze geen beurten wil geven, dat haalt de spontaniteit uit gesprek. Toch doet ze dit redelijk veel, maar ze laat de regulering ook vaak over aan de groep. Van tijd tot tijd roept ze de kinderen weer tot de orde en pakt ze de draad van het gesprek weer op. Alle fasen in het gesprek zijn aan te merken als dialogisch: kinderen richten zich tot elkaar en in hun bijdragen is de onderlinge samenhang en afhankelijkheid duidelijk zichtbaar.

Gesprek 1d in een groep 7/8 begint meteen na de middagpauze. Enkele kinderen hebben zich daarin niet aan de regels gehouden, de leraar spreekt ze krachtig toe. Dan leest ze uit de handleiding het verhaal voor over Descartes en zijn twijfelexperiment. Na het verhaal formuleren de kinderen vragen. Er wordt snel gestemd, de meesten zijn voor de vraag: Als wij in een droom leven, hoe kun je dan nog dromen?

Het niveau van antwoorden loopt sterk uiteen in dit gesprek, sommige kinderen geven vooral korte antwoorden, die niet of nagenoeg niet onderbouwd zijn. Anderen zijn in staat tot (soms zeer) complexe antwoorden, bouwen uitvoerige redeneringen op. Die worden wel bevraagd, soms in twijfel getrokken, maar tot onderzoek over de geldigheid of relevantie van uitspraken komt het niet. De gekozen vraag is niet vanaf het begin, maar wel vanaf de vervolgfase de leidende vraag voor allen. Deze kinderen voeren een dialoog met elkaar over een gezamenlijke vraag. Het optreden van deze leraar wordt in hoge mate gekenmerkt door interventies die de orde moeten herstellen. Voor het overige is ze vrij terughoudend, we zien haar weinig dialogische of socratische vragen stellen.

Een gesprek over tolerantie uit *Filosoferen doe je zo* is het voorspel tot **gesprek 2c** in een stamgroep (groep 6, 7 en 8) met 30 kinderen. Het eerdere gesprek heeft de groep op de vraag gebracht: heb je wel eens iets gedaan dat niet verboden is, maar waarvan je wel wist dat het niet goed is? Deze middag begint het gesprek met het reconstrueren van het vorige. Uit de reflectie op de eerste antwoorden komt de vraag op: hoe weet je wat goed is en niet? We zien een zeer divers beeld waar het gaat om de aard van de antwoorden door de kinderen, van anekdotisch en kort naar complexe antwoorden opgebouwd uit redeneringen. De kinderen kunnen hun uitspraken behoorlijk onderbouwen, er is echter weinig neiging uitspraken of argumenten in twijfel te trekken, laat staan te onderzoeken. Er is in dit gesprek evident sprake van een gemeenschappelijke zoektocht rond een vraag, en hoewel de leraar de centrale figuur is in dit onderzoek, is hier zeker sprake van dialoog, kinderen reageren op elkaar, nemen elkaars uitspraken mee in hun overwegingen. De centrale positie van de leraar blijkt er onder meer uit dat hij de beurtverdeling strak in eigen hand houdt, hij stelt veel vragen, met name naar redenen, en het besprokene vat hij zeer regelmatig samen. Opvallend nog is het zeer geringe aantal interventies om de orde te bewaken of te herstellen.

Uit dit gesprek hebben we een fragment gekozen voor nadere beschouwing. Het begint op een moment als het gesprek ruim tien minuten heeft geduurd. De kinderen hebben eerste antwoorden gegeven op de vraag: wie heeft er wel eens iets gedaan dat niet verboden is, maar waarvan je wel weet dat het eigenlijk niet mag? De roltrap in de supermarkt stilzetten, belletje leuren, sneeuw in een brievenbus doen, maar hoe weet je nu dat dat niet mag?

fragment uit gesprek 2c

(dit fragment omvat een deel van de derde en een deel van de vierde fase van het gesprek. Aan deze fases hebben we resp. de volgende antwoordniveaus toegekend: 1B, 2C, 3B, 4B, 5B, 6C, en 1C, 2C, 3B, 4C, 5B, 6C. De verklaring van deze codes is beschreven in paragraaf 7.3, en met name in tabel 7.6).

Leraar: 'Maar wie weet ..., kijk de wet is heel duidelijk. Hoe weet je nou dat je dat dat niet mag?'
Lotte: 'Ik denk gewoon respect voor mensen. Ik bedoel als je sneeuw in een brievenbus stopt heb je niet echt respect voor mensen'.
Leraar: 'Dus jij zegt respect, tja, hoe weten we dat nou? Dolf'.
Dolf: 'Als je erbij nadenkt. Als je bedenkt dat je het zelf ook niet wilt, dan weet je wel, o, ik doe dat liever niet'.

Leraar: 'Dus jij zegt, je moet erover nadenken en dan weet je het zelf'.
Dolf: 'Als je erover nadenkt en het gebeurt bij jezelf, stel dat het me overkomt, dan heb je het liever niet zelf, dan heb je het zelf ontdekt'.
Leraar: 'Dus dan is er een mooi woord Lotte, respect, en Dolf zegt, of die vraagt zich af: zou ik het zelf erg vinden? Is dat het?'
Dolf: 'Ja'.
Leraar: 'En dan weet jij, dat is niet goed. Daniël!'
Daniël: 'Volgens mij weet je het gewoon, net als lopen. Dat zijn, dat is dat weet je gewoon. Je weet gewoon wat wel en niet mag'.
Lotte: 'Ik denk dat je dat aangeleerd krijgt, van ouderen, van je ouders,...'
Leraar: 'Dat is grappig, je weet het gewoon of is het aangeleerd?'
Lotte: 'Respect word je aangeleerd.'
Daniël: 'Het is eigenlijk een beetje half half, de helft krijg je aangeleerd en de rest dat weet je gewoon.'
Marc: 'Automatisch?'
Daniël: 'Automatisch, ja. Je wordt aangeleerd om niet te stelen, niet te vernielen, en dan weet je wat dat inhoudt enzo, want je komt al gauw als je denkt over wat niet mag, dan kom je al gauw, op vernielen, want als je een sneeuwbal gooit dan kun je hem op de radio gooien en dan heb je geen radio meer'.
Janneke: 'Net als Daniël zegt, net als lopen dat word je toch geleerd door je ouders enzo.'
Leraar: 'Merlijn zit nee te schudden.'
Merlijn: 'Nee, volgens mij loop je zelf, ga je zelf lopen, als je klein bent, dan ga je door, dan ga je hoger en dan ga je op een gegeven moment door je knieën, en dan ga je steeds meer staan en dan ja dan ga je lopen'.
Leraar: 'Dus jij zegt dat weet je eigenlijk ...'
Merlijn: 'Net als apen.'
Dolf: 'Volgens mij til je jezelf een beetje op en ga je op je eigen benen staan'.
Leraar: 'En is dat hetzelfde als met die regels vind jij?'
Dolf: 'Ja, dat leer je zelf.'
Leraar: 'Hier moeten jullie maar even over nadenken. Um, de regels wat wel en niet in de wet staat, maar dat heten geen, hoe moeten we dat noemen? Omgangsvormen...'
Lieke: 'Het staat eigenlijk nergens opgeschreven, maar ...'
Lucilla: 'Als jij dat doet en iemand zegt tegen je: "Dat heb ik liever niet", dan zegt die niet je mag het niet doen, maar uit respect doe je het dan niet meer. Dan is het toch geen regel'.
Leraar: 'Maar hoe moet ik het dan noemen? Hoe heet dat nou? Heet dat beleefdheid, heet dat respect? Fatsoen? Maar je doet het allemaal? Maar we weten niet hoe het heet?
Lieke: 'Het zijn regels die niet staan opgeschreven'.
Leraar: 'Ja ongeschreven regels.'
Lieke: 'Ja.'
Leraar: 'De ongeschreven regels leer je uit jezelf, ja of nee. Tot tien over twee'.

De ongeschreven regels leer je uit jezelf, ja of nee. De leraar heeft die zin op bord geschreven. De kinderen kunnen hierover nu een paar minuten – tot tien over twee – in tweetallen met elkaar spreken.
In dit gespreksfragment zien we kinderen verschillende mogelijke antwoorden op de vraag opperen. De antwoordmogelijkheden worden vervolgens even verkend. Daarbij zien we dat de kinderen elkaars bijdragen gebruiken, door die mee te nemen in hun eigen bijdrage of door er iets tegenover te stellen. Er is dus sprake van dialoog. Tegen het einde van het fragment komt de vraag naar voren hoe deze zaken nu eigenlijk benoemd kunnen worden, ofwel waar is het gesprek over gegaan: ongeschreven regels. De leraar is hier duidelijk in

zijn rol van faciliteerder van het gesprek, hij vat samen, stelt even wat het punt is waar het gesprek om gaat, merkt een kind, Merlijn, op die een bijdrage wil leveren. Tenslotte denkt hij waarschijnlijk, dit was een gesprekje tussen zeven à acht kinderen, het wordt tijd dat ik er meer kinderen bij betrek: in tweetallen tot tien over twee.

Gesprek 2d is er opnieuw een over vrijheid van meningsuiting. Deze opent wel volgens de handleiding met een meningenwand. Daaraan hangen de kinderen meegebrachte meningen. Het gesprek in een stamgroep 6/7/8 met 26 kinderen verloopt vrij moeizaam, van een ontwikkeling in het gesprek, van fasen naar verdieping is eigenlijk geen sprake. Momenten waarin sprake is van een gemeenschappelijke vraag zijn in dit gesprek zo af en toe aan te wijzen, het gesprek is in hoge mate afhankelijk van de vragen van de leraar. Ze doet behoorlijk haar best, ze stelt veel (socratische) vragen, maar de antwoorden blijven beperkt. Veel geargumenteerd wordt er niet in dit gesprek. De leraar moet vaak interveniëren om de orde te bewaken.

Voor **gesprek 3c** gaan we naar een groep 7 met 31 kinderen. De evolutietheorie is hier het onderwerp van gesprek. De handleiding geeft verschillende mogelijkheden om dit te introduceren, maar de leraar heeft zelf materiaal verzameld en gemaakt, een les voorbereid om de kinderen hiervan kennis te laten nemen.
Daarna formuleren de kinderen vragen. Het zijn lang niet alleen filosofische vragen. Dat was ook voorzien en de leraar besteedt hier aandacht aan. Dan kiest de groep een onderzoeksvraag: hoe zou ons leven er uit zien zonder de ontdekking van Charles Darwin? Opvallend in dit gesprek is dat kinderen niet alleen complexere antwoorden geven, maar ook veel vragen stellen. Die komen op gedurende het gesprek. Vrijwel alle bijdragen zijn eenvoudige of enigszins gecompliceerdere redeneringen. Ook die worden bevraagd en van tijd tot tijd onderzocht. Het gesprek heeft een uitgesproken dialogisch karakter, dit is een gezamenlijk onderzoek, waarin de bijdragen van de kinderen samenhangen.
En de leraar? Het enige dat opvalt is de strakke beurtverdeling, op geen van de andere categorieën is iets opvallends aan te wijzen. Eigenlijk pleegt hij vrijwel alle soorten interventies met mate.

Na de les over de evolutietheorie hebben de kinderen hierover vragen geformuleerd. De kinderen hebben de vraag gekozen ‘hoe zou ons leven eruit zien zonder de ontdekking van Charles Darwin?’. Na gesprekjes in tweetallen hierover en de inventarisatie van de eerste antwoorden vraagt de leraar wie op een van die antwoorden wil reageren. De reactie van Andrea gaat over het antwoord van Sanne: ‘Hij heeft het ontdekt, maar het bestond al. Dus dan is het leven wel hetzelfde’.

fragment uit gesprek 3c
(dit fragment omvat vrijwel de gehele tweede fase van het gesprek. Aan deze fase hebben we de volgende antwoordniveaus toegekend: 1C, 2B, 3B, 4B, 5B, 6C. De verklaring van deze codes is beschreven in paragraaf 7.3, en met name in tabel 7.6).

Leraar: 'Wie heeft er een antwoord op een antwoord, ergens op wil reageren, omdat hij het er niet mee eens is. Andrea, ga even zo zitten dat iedereen het kan verstaan'.
Andrea: 'Als er iets is en het is niet ontdekt dan is het net alsof het er niet is'.
Leraar: 'Dus dan is het leven anders. Reacties. Andrea is het er niet mee eens, met deze, reacties op Andrea. Van wie was dit antwoord?'
Andrea: 'Sanne'.
Leraar: 'Sanne, wil jij reageren op Andrea?'
Sanne: 'Misschien weten we het niet, maar veranderen we wel. We veranderen wel, alleen niemand heeft het ontdekt'.
Leraar: 'We veranderen misschien wel. De evolutie is er toch, alleen niemand heeft het ontdekt. Dus is het hetzelfde. Reactie daarop. Dirk.'
Dirk: 'Ik ben het met Sanne eens.'
Leraar: 'Jij bent het met Sanne eens. Iemand die het niet met Sanne eens is. Gert.'
Gert. 'Andrea zegt dat nou wel maar het is niet ontdekt. Als iets ontdekt is, dan weten we meer. Als je ergens over steeds meer weet en dan is het niet meer hetzelfde.'
Leraar: 'En waarom is het dan niet hetzelfde?'
Gert: 'Omdat het niet ontdekt is.'
Leraar: 'We hebben twee dingen nu. De een zegt, ja als ... het maakt eigenlijk niet uit of het ontdekt is, want het gebeurt toch wel, en het andere is het maakt wel degelijk uit dat ze het ontdekt hebben, want ... misschien Gert kun je dat nog even zeggen.'
Gert: 'Het maakt misschien niet heel veel uit. Het gaat wel door, wat Sanne zegt, daar ben ik het wel mee eens, maar als we er wat meer over weten dan gaat het wel door en dan komt er misschien wel iets nieuws uit.'
Leraar: 'Dus jij vindt het wel belangrijk dat we er wel dingen over weten omdat er dan misschien iets nieuws uit kan komen. Dus dat is wat Gert zegt, die zegt het is wel heel belangrijk om te weten, want misschien komen er wel nieuwe ontdekkingen uit. Dat we helemaal niet van de apen afstammen maar van de wolven. Ik noem maar een voorbeeld. Bedoel je dat zo?'
Gert: 'Nee.'
Leraar: 'O, dat bedoel je niet. Wat bedoel je wel Gert?'
Gert: 'Als we bijvoorbeeld nu stammen we van de aap af, en dat kan ook van een ander dier zijn. Als je dat zou weten, wat ik bedoel, als we echt helemaal terugkunnen kijken waar we helemaal van afstammen.'
Leraar: 'Dat je de hele lijn kan terugvolgen en dat vind je heel belangrijk. Dirk!'
Dirk: 'Ik ben het niet eens met Sanne. Als er bijvoorbeeld een aardbeving in Haïti is, wil je dat toch ook wel weten, en dat is toch ook nieuws'.
Leraar: 'Het is nieuws en dat wil je eigenlijk wel weten zeg jij en daarom... Is het omdat we nieuwsgierig zijn?'
Dirk: 'Een aardbeving in Haïti was er ook als wij er niets van wisten'.
Leraar: 'Als je er niks van wist, dan wist je er niks van en dan konden we er ook geen aandacht aan besteden.'
Dirk: 'Ja het is er wel en het is interessant om te weten dat er een aardbeving in Haïti was'.
Leraar: 'Waarom is dat interessant om te weten?'
Dirk: 'Je wilt toch weten wat er allemaal gebeurt.'
Leraar: 'Richard!'
Richard: 'Ja dat komt met zo'n krantenbericht. Heel veel mensen wisten eerst niet over de aardbeving in Chili, maar dat is ook groot nieuws vind ik. Als dat geen nieuws was, wist niet iedereen dat er een aardbeving was'.
Leraar: 'Maar wat zeg je daarmee? Dat het belangrijk is om te weten, of juist niet?'
Richard: 'Het is wel belangrijk om te weten, maar ja ... ik weet eigenlijk niet goed wat ik daarvan wil zeggen.'
Leraar: 'Is er iemand die daar iets op wil aanvullen? Gert!'
Gert: 'Ik ben het wel met Richard en Dirk eens, want stel als we het nou weten dan kunnen we hulp sturen en dan kunnen we ook zoeken naar de oorzaak enzo. Dan kom je meer over de aarde te weten en dat is ook handig om te weten. Dan kun je er ook iets tegen doen.'

Leraar: 'Dan kun je het misschien voorkomen. Sanne!'
Janco: ... (onverstaanbaar)
Leraar: 'O, wacht even, wat zeg jij Janco?'
Janco: 'Dat je ... dat heb je gezegd.'
Leraar: 'Er zijn twee dingen hè, uh wij leven gewoon door en we weten eigenlijk niet wat er aan de hand is. Het andere is: de wetenschap is wel heel belangrijk, omdat we er dan achter komen hoe dingen werken. En dat is wat zij bedoelen met die aardbeving volgens mij, dat je er achter komt niet alleen dat het nieuws is, en hoeveel doden en gewonden er zijn en wat er allemaal ingestort is, maar ook dat die aardbeving is geweest. Hoe is dat gekomen? Hadden we dingen kunnen voorkomen? Of misschien hadden we dingen kunnen bedenken om ervoor te zorgen dat er nog minder mensen omkomen? Of wat dan ook of het kunnen voorspellen? Dat is wetenschap. Nu is de vraag, onze wetenschap, is het nu anders terwijl we de evolutietheorie weten, of niet. Sanne wat wilde jij zeggen?'
Sanne: 'Ik ben het niet met Richard eens, want ik wist het niet maar mijn leven is toch gewoon hetzelfde.'
Leraar: 'Jouw leven is gewoon hetzelfde, er is helemaal niks veranderd. Oké Marieke.'
Marieke: 'Het leven van andere mensen is wel veranderd, doordat ze hulp hebben gegeven.'
Leraar: 'Janco!'
Janco: 'Doordat we het weten, wordt het niet ineens heel anders.'
Leraar: 'Nee, dat zegt ze niet. Ze zegt dat er iets is veranderd, we kunnen iets opsturen, omdat we weten dat er andere mensen in nood zijn. Maar we hebben het nu over aardbevingen. Ik wil even hier naar terug: wat hebben we nog meer voor antwoorden. Dat het leven misschien wel heel saai is als we het niet hadden ontdekt. Van wie was dat antwoord? Kunnen jullie dat toelichten, jij Annabel?'

En het gesprek gaat naar een ander aspect van de kwestie. Er is hier een interessante vraag aan de orde: verandert het weten van iets in de werkelijkheid, die werkelijkheid? Interessant maar ook lastig. Gert zegt dat hij het niet eens is met Sanne, maar eigenlijk reageert hij op Andrea en zijn redenering draait in een loop. Even verder wordt de redenering moeilijk navolgbaar. De leraar tracht de redenering te herformuleren, mogelijk om enige duidelijkheid te scheppen. Nee, zo bedoelt hij het niet. Dirk maakt de vergelijking met een aardbeving, of dat een relevante vergelijking is, blijft in het midden. Kennis van een aardbeving verandert de werkelijkheid wel degelijk, lijken de kinderen te menen. En dan pakt de leraar terug – niet op het antwoord van Sanne en Andrea's reactie daarop, maar op een ander antwoord uit de inventarisatie. Of de vergelijking met de aardbeving ons iets leert over de vraag weten we daarom niet.

De ervaringsmachine van Robert Nozick staat centraal bij een groep 8 (26 kinderen) in **gesprek 3d**. Het thema roept veel vragen op bij de kinderen juist ook over de condities van het gedachte-experiment. De leraar heeft veel tijd en energie nodig om dit allemaal uit te leggen of ter plekke in te vullen. Dit verklaart zijn hoge score in de restcategorie (zie tabel 7.5). Er wordt veel geredeneerd, er worden veel uitspraken bevraagd en soms ook onderzocht. Het dialogische is duidelijk herkenbaar, gedurende het grootste deel van het gesprek wordt een gemeenschappelijke vraag onderzocht, en daarbij treden kinderen in dialoog met elkaar. Toch zitten er ook meer monologische fasen in het gesprek.

Achterstevoren op zijn ezel gezeten rijdt de hodja Nasreddin **gesprek 4c** open. Domheid is het thema van gesprek in deze groep 6 met 27 kinderen. Het gesprek blijft sterk anekdotisch. Vermoedelijk lokt het thema dit uit. Als een gesprek sterk anekdotisch is, wordt er weinig

gevraagd van het argumentatievermogen van de kinderen. Ook dialogisch komt het gesprek niet echt op gang, hun verhalen richten de kinderen vooral tot de leraar. Deze leraar moedigt de kinderen zeer sterk aan tot deelname, en ze herhaalt, beter herformuleert veel van wat de kinderen zeggen. Het is ook iemand die veel vraagt naar bronnen en redenen: en waarom vind je dat dan?

Gesprek 4d is veruit het langste gesprek van de zestien. Meer dan een uur sprak deze groep 8 over het thema straf. In gesprek 3c liet de leraar het gesprek voorafgaan door een les over de evolutietheorie. In dit gesprek brengt de leraar van tijd tot tijd nieuwe informatie in over straf en over ons rechtssysteem, vroeger en nu. Daar stelt hij de nodige vragen over. Zo worden de verschillende gespreksfasen vrijwel steeds met een nieuw aspect van straf en recht, ingeleid. Tegelijk probeert hij zo ontwikkeling in het gesprek te realiseren. De leraar stelt opvallend veel socratische vragen. Toch heeft dat niet steeds weerklank. De bijdragen van de kinderen zijn zeer divers, soms kort en niet gemotiveerd, ook niet na vragen van de leraar. Sommige kinderen zijn in staat tot complexere antwoorden en spontane onderbouwing. Ook deze leraar is de spil van het gesprek, de bijdragen van de kinderen zijn vaak van hem afhankelijk.

Als onderstaand fragment begint is het gesprek al zo'n twintig minuten gaande. Na de straf van Socrates, is al gesproken over de rechtvaardigheid en onrechtvaardigheid van straffen. Een van de kinderen heeft zelfmoord door zwaargestraften naar voren gebracht. De leraar wil het gesprek naar een ander aspect van straffen leiden: kun je jezelf straffen?

fragment uit gesprek 4d

(dit fragment omvat een deel van de derde en een deel van de vierde fase van het gesprek. Aan deze fases hebben we resp. de volgende antwoordniveaus toegekend: 1C, 2B, 3B, 4B, 5B, 6C, en 1C, 2C, 3B, 4B, 5B, 6C. De verklaring van deze codes is beschreven in paragraaf 7.3, en met name in tabel 7.6).

Leraar: 'Waarom zouden mensen dat doen? Een lastig en moeilijk onderwerp om over te praten het zijn heel erge dingen waar we het over hebben. Ivanka dat doen ze, waarom doen ze dat, maken zichzelf dood.'
Ivanka: 'Omdat ze een heel erge straf krijgen en dan geven ze zichzelf maar een straf.'
Leraar: 'Dat is wel een goeie, dan laten we dit hele moordverhaal even zitten. Dan is de vraag: kun je je zelf een straf geven?'
Meerdere kinderen tegelijk: Ja, ja, ja
Leraar: 'Oké, wie zegt ja, geef maar eens een voorbeeld Damien.'
Damien: 'Bijvoorbeeld als je zoveel schuld hebt dat je je zelf doodmaakt.'
Leraar: 'Dat hadden we net al als voorbeeld. Kun je dichterbij bij de praktijk blijven, over jezelf, misschien uit eigen ervaring, want dit is geen eigen ervaring, hoop ik, ...Norman.'
Norman: 'Bijvoorbeeld je hebt iemand bijvoorbeeld helemaal in elkaar geslagen en de politie die zoekt diegene en dat je dan zelf naar de politie gaat en zegt ik heb het gedaan en dan zelf om een taakstraf vraagt.'
Tim: 'Maar dat maakt niet uit, want de rechter bepaalt nog steeds wat voor straf jij krijgt. Zoals jij dat zegt, dan geef je jezelf over aan de rechter en zeg je ik ontvang de straf die u me geeft.'
Leraar: 'Dat is wel een belangrijk woord wat jij zegt Tim, je geeft jezelf over. Is dat dan niet al een soort van straf accepteren?'

Tim: 'Maar die rechter die geeft het je, dat doe je niet zelf.'
Vanessa: Ja maar, Tim je zegt nu wel de rechter bepaalt welke straf jij krijgt, maar jij wil dan een soort die straf hebben, daarmee geef je jezelf die straf.'
Leraar: 'Ik vind dat jullie heel goed, we zitten nu wel in een heel klein hoekje over die straf te discussiëren, ik denk dat dat voor een heel groot gedeelte geldt, dat als je je overgeeft aan de politie, dan zeg je toe maar straf mij, maar ik heb het gedaan. Levi.'
Levi: 'Ik heb een voorbeeld. Mijn moeder kende die man en die zat aan de drugs en die heeft zichzelf aan het plafond opgehangen, met een elektriciteitskabel heeft die zichzelf opgehangen.'
Leraar: 'Is dit een voorbeeld van jezelf straf geven?'
Levi: 'Ja, want als iemand aan de drugs is, dan maken ze zichzelf soms af.'
Yvonne: 'Maar dat is geen straf.'
Leraar: 'Als we het over straf hebben, dan heb je iets gedaan. Wat jij zegt: ze kunnen ook problemen hebben, of het zo moeilijk kunnen vinden met het leven, dat het misschien niet echt een straf is, maar ...'
Levi: 'Ze doen zichzelf iets aan.'
Leraar: 'Ja, het heeft zeker te maken met je zelf iets aan doen, maar of we dat hier straf moeten noemen. Je kunt je zelf een straf geven, ... Nee, ik wil eigenlijk nog meer voorbeelden horen. William.'
William: 'Je in je eigen kamer opsluiten.'
Tim: 'Straf is eigenlijk een vorm van verlossing, je hebt, je voelt je heel erg schuldig en jij zit je straf uit en dan voel je je ineens niet meer zo schuldig, omdat je je straf hebt uitge....'
Leraar: 'Juist, maar dan moet je eigenlijk wel, ... Wat is het doel van straffen?'
Vanessa: 'Dat je het niet nog een keer doet.'
Leraar: 'Tim komt erop als je jezelf straf geeft dan verlos je je zelf van wat je gedaan hebt. Hoe zit dat als je iemand anders straf geeft, verlost die hem dan ook?'
Meerdere kinderen tegelijk: Nee, nee
Tim: 'Nee, de rechter verlost de andere mensen van hem omdat hij ervoor zorgt dat hij anderen niet nog een keer wat aan kan doen.'
Leraar: 'Dus, voor wie geven we straf dan? Je hebt iemand die iets gedaan heeft, je hebt de rechter en wat Tim zegt hier heb je ook nog de mensen, de maatschappij, Ja? De rechter zorgt ervoor dat de dader niets meer kan doen,dus de mensen zijn verlost van die dader. En die dader zelf? Voor wie heeft straf nut? Said!'

Het is hard werken voor deze leraar. Met hun voorbeelden leiden ze het gesprek enkele keren weg van de vraag die aan de orde is. En de leraar probeert het weer daarheen terug te leiden: 'bedenk nu eens een voorbeeld van jezelf'. Een paar kinderen zijn in staat redeneringen vanuit een verrassende invalshoek op te zetten. In het verloop van de interventies is echter moeilijk een lijn in te ontdekken. Hoewel de kinderen zich hier wel steeds richten naar de vraag van de leraar, lijkt het in veel bijdragen of het daar weer gelijk van wegdrijft. Regelmatig zien we dat een kind op een ander reageert, in die zin is het wel dialogisch, maar daar blijft het dan meestal bij. De dialoog zet zich niet verder.

7.4.4 op zoek naar samenhang

De groei in complexiteit en dialoog, die vanuit de onderbouw naar de middenbouw zichtbaar is, wordt gemiddeld in de bovenbouw voortgezet. De meeste bovenbouwgesprekken dragen hieraan bij. Kinderen geven daarin complexere antwoorden in de vorm van redeneringen. Ze onderbouwen hun uitspraken spontaan en voor de meeste

gesprekken geldt: wat gezegd wordt, wordt bevraagd. In de meeste gesprekken zijn de verbindingen tussen de bijdragen van de kinderen herkenbaar en ze richten zich steeds meer tot elkaar. Toch is dit beeld niet eenduidig. Een gesprek is sterk anekdotisch van karakter, en ook weinig dialogisch. Dit gesprek vond plaats in een groep 6, de jongste groep kinderen onder de bovenbouwgroepen[15]. De oorzaak hiervoor kan echter ook gezocht worden bij het gespreksonderwerp domheid, dat het in zijn uitwerking sterk moet hebben van voorbeelden.
In twee groepen hebben de leraren hun handen vol de orde te bewaren. In een van die twee groepen is dan ook eigenlijk geen sprake van dialoog of een gedachteontwikkeling.

Tenslotte zullen we de belangrijkste kenmerken van de gesprekken en van het handelen van de leraren in een overzicht zetten om na te gaan of we verbanden kunnen ontdekken.

tabel 7.9: korte kenschetsen gesprekken

	groep	bijdrage	dialoog	leraar
1a	1/2	sterk anekdotisch, weinig of geen redeneringen;	inbreng kinderen sterk afhankelijk van leraar	Veel aanmoediging tot deelname en tot dialoog; herhaalt veel van wat kinderen zeggen
2a	2	beginnende argumentatie	gemeenschappelijke vraag; niet meer alleen afhankelijk van leraar	veel interventies; vooral stimuleren van dialoog, herhaalt veel van wat kinderen zeggen; prijst hen om hun inbreng; geeft veel beurten; stelt veel vragen naar vooronderstellingen
3a	1/2	korte antwoorden	weinig dialoog	veel aanmoediging tot deelname; veel interventies om orde te bewaren; veel vragen om verheldering
4a	1/2	korte antwoorden	weinig dialoog	vraagt veel naar inzichten; weinig dialogische vragen of interventies om orde te bewaren
1b	3/4	vooral korte antwoorden; begin van argumentatie	geen gemeenschappelijke vraag; inbreng vooral afhankelijk van leraar	veel aanmoediging tot deelname; prijst kinderen om inbreng; herhaalt veel; veel vragen naar inzicht; beurtverdeling; geen interventies voor orde
2b	3/4/5	veel korte antwoorden, maar ook veel argumenten	gemeenschappelijke vraag, dialogisch	beurtverdeling; veel samenvattingen; veel verschillende socratische vragen

[15] De samenstelling van de groepen is vrij divers. Een groep 6, twee groepen 6/7/8, twee groepen 7/8, een groep 7, en twee groepen 8.

3b	5	korte antwoorden, weinig spontane redeneringen	gemeenschappelijke vraag, dialogisch met leraar als spil	veel interventies; strakke beurtverdeling; vat veel samen; veel socratische vragen
4b	5	korte antwoorden, weinig redeneringen	geen gemeenschappelijke vraag; nauwelijks dialoog	moedigt veel aan tot vragen stellen; strakke beurtverdeling; interventies tot orde
1c	7/8	complexere antwoorden, argumentatief, en onderzoekend	sterk dialogisch	weinig interventies; veel orde en procesbewaking
1d	7/8	variëteit aan antwoorden, meestal niet spontaan onderbouwd, wel bevraging uitspraken	dialogisch	weinig interventies; vooral gericht op orde; nagenoeg geen socratische vragen
2c	6/7/8	complexere antwoorden; argumentatief	gemeenschappelijke vraag; dialogisch	veel interventies strakke beurtverdeling; socratische vragen; nauwelijks interventies tot orde
2d	6/7/8	korte antwoorden;	weinig of niet dialogisch	veel beurtverdeling, veel interventies tot orde; veel vragen naar vooronderstellingen
3c	7	complexere antwoorden en vragen; argumentatief met bevraging	sterk dialogisch	strakke beurtverdeling, verder vrij gelijkmatig
3d	8	complexere antwoorden; argumentatief met bevraging	grotendeels gemeenschappelijke vraag; dialogisch	weinig interventies; veel samenvatten; weinig dialogische en socratische vragen
4c	6	anekdotisch en korte antwoorden	weinig dialogisch	veel aanmoediging tot deelname; herformuleert veel; beurtverdeling, veel socratische vragen
4d	8	complexere antwoorden; verschillende niveaus van redeneren	vooral leraargericht, weinig dialogisch	veel inbreng van en vragen naar inzicht; veel socratische vragen; herformuleert veel

Kunnen we hierin bevorderende of belemmerende factoren aanwijzen? Of misschien enkel wat verbanden vinden? Dat lijkt een tamelijk speculatieve bezigheid. In de onderbouw zien we dat in het gesprek 2a onder leiding van de leraar die veel interventies pleegt, beurten geeft, aanmoedigt, enz. een voor de kleuters mooie dialoog opbloeit. Maar dit gebeurt in een kleine groep, met louter oudste kleuters. De leraar in gesprek 4a stelt weinig dialogische vragen, het gesprek heeft ook niet zo'n dialogisch karakter. Maar dat geldt ook voor gesprek 1a, en die leraar moedigt juist veel aan tot deelname en dialoog.
In de middenbouw zien we twee leraren die veel socratische vragen stellen, veel samenvatten. Die gesprekken (2b en 3b) zijn in elk geval dialogischer dan de andere, en gesprek 2b is ook argumentatief sterker.
In de bovenbouw zien we drie gesprekken (1c, 1d en 4c) waarin geen sprake is van de beoogde faseontwikkeling. Bij twee van die gesprekken gaat dat samen met een leraar die weinig interventies pleegt. In een van die gesprekken wordt echter wel veel geargumenteerd en dit gesprek kan ook zeker dialogisch genoemd worden (1c). In beide andere gesprekken gaat het ontbreken van de faseontwikkeling samen met een eenvoudig niveau van inbreng van de kinderen. In gesprek 1d heeft dat wellicht ook te maken met de veel interventies gericht op het herstellen van de orde, in gesprek 4c met het anekdotische karakter, dat mogelijk is ingegeven door het onderwerp.
Andere gesprekken die naar een complexer niveau gaan, en dialogisch van karakter zijn (2c en 3c) worden geleid door een leraar die duidelijk aanwezig is. Gesprek 3d heeft min of meer dezelfde kenmerken, maar hierin treedt de leraar meer naar de achtergrond. Gesprek 4d tenslotte wordt geleid door een leraar die veel inbreng heeft van en vragen stelt over kennis en inzichten. Dit gesprek is erg leraargericht en weinig dialogisch. Die combinatie zien we ook in gesprek 4a en 1b. Hier lijken we op een oorzakelijk verband te stuiten: in gesprekken waarin leraren zich sterk richten op kennis en inzicht, komt weinig dialoog tot stand.

7.5 samenvatting

In dit hoofdstuk is het geoperationaliseerde curriculum beschreven. De centrale vraag is daarbij: wat gebeurt er tijdens het filosoferen in de school? Voor ons onderzoek betekent dit dat we hier die (leer-) processen hebben beschreven die in het kader van de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden relevant kunnen zijn. Voorts zijn we op zoek naar factoren of kenmerken die het optreden van deze processen, bevorderen dan wel belemmeren. Het onderzoeksmateriaal zijn de transcripties van zestien filosofische onderzoeksgesprekken door kinderen van verschillende leeftijdsgroepen in de onderzoeksscholen.
De vaardigheden en attituden die we als democratisch geïdentificeerd hebben, betreffen met name het denk- en oordeelsvermogen, dialogische vaardigheden en attituden, en de omgang met verschil. In dit deel van het onderzoek kijken we vooral naar de eerste twee. De ontwikkeling van het denk- en oordeelsvermogen hebben we geanalyseerd met behulp van een drietal vragen:

1. Hoe kan de inbreng van de kinderen vooral gekarakteriseerd worden? Is dat vooral anekdotisch, of geven kinderen antwoorden waarin ze meer of minder complexe redeneringen opzetten?
2. Geven kinderen verklaringen, redenen e.d. voor hun inbreng? Ofwel: in hoeverre argumenteren ze hun uitspraken?
3. Worden deze uitspraken (en de redenen) van kinderen bevraagd en onderzocht?

De vragen zijn per fase in het gesprek gesteld en konden op vier niveaus (A, B, C, D) worden beantwoord naar de mate waarin hiervan sprake is.
De ontwikkeling van het dialogische is op dezelfde manier met drie vragen geanalyseerd:

4. Zijn in de inbreng van kinderen dialogische aspecten waarneembaar? Ofwel: staan de bijdragen van kinderen op zichzelf, of is er sprake van onderlinge afhankelijkheid?
5. Hoe verhouden de kinderen zich tot elkaar en tot hun leraar? Is de inbreng van de kinderen voornamelijk afhankelijk van de leraar, of juist niet?
6. Is sprake van een gemeenschappelijk doel?

Korte beschrijvingen van alle gesprekken en enkele gesprekfragmenten moeten het beeld completeren.
In verband met de vraag naar bevorderende en belemmerende factoren hebben we in dit hoofdstuk vooral naar het handelen van de leraren gekeken. Hun bijdragen hebben we uitvoerig geanalyseerd aan de hand van een model dat grotendeels afkomstig is uit de theorie van het filosoferen met kinderen, en voorts ontleend is aan het materiaal zelf. Stellen leraren socratische vragen, wat doen ze voorts om het gesprek te faciliteren? Wat doen ze om de dialoog te bevorderen? In hoeverre stellen ze vragen naar kennis en inzicht? Leveren ze zelf ook een inhoudelijke bijdrage?

De meeste gesprekken verlopen volgens de opeenvolging van fasen, zoals die in de leidraad *Filosoferen doe je zo* wordt geadviseerd. Dat wil zeggen dat steeds begonnen wordt met een openingsfase, 'waarin betrokkenheid en eerste antwoorden worden gegenereerd'. Daarna moet in de vervolgfase de dialoog op gang komen in de verkenning van die eerste antwoorden. In de verdiepingsfase wordt gefocust, worden uitspraken en redenen nader onderzocht en/of naar de betekenis van begrippen gezocht. Deze drie fasen zijn in elk geval in hun opzet tijdens de meeste gesprekken goed herkenbaar. De vierde afrondende fase waarin kinderen iets kunnen vastleggen van het onderzoek, wordt zelden toegepast.
Wanneer we in die fasen het denken en redeneren van kinderen onder de loep nemen met de eerste drie hiervoor genoemde vragen kunnen we vaststellen dat zich hierin een geleidelijke ontwikkeling voltrekt. In de onderbouw leveren kinderen voornamelijk korte eenvoudige bijdragen, waarbij ze moeite hebben hun uitspraken te argumenteren. Het anekdotische (niveau A) komt maar weinig voor, maar meer dan korte antwoorden die vooral na stimulering door de leraar soms kunnen worden onderbouwd zit er bijna niet in. Bijna: want er is een gesprek dat zich hierin onderscheidt, hierin worden wel complexere antwoorden gegeven en zien we zelfs veel spontane onderbouwing. Aan dit gesprek namen alleen vijfjarigen, oudste kleuters, deel. De fasen in de onderbouwgesprekken worden grotendeels op A- of B-niveau ingeschaald.

In de middenbouw zien we een bescheiden ontwikkeling in de richting van complexere antwoorden, spontane onderbouwing en het bevragen van elkaars antwoorden en redenen. Bescheiden, want korte antwoorden domineren het beeld en kinderen moeten nog sterk gestimuleerd worden hun opvattingen te onderbouwen. De meeste gespreksfasen schalen we in op B-niveau, maar A- en C-niveau komen ook voor. In één gesprek zien we dat uitspraken en/of redeneringen worden onderzocht (D-niveau).
Zoals de ontwikkeling zich van onder- naar middenbouw aandient, zo voltrekt die zich ook van midden- naar bovenbouw: geleidelijk. In de bovenbouw schalen we vrijwel alle gespreksfasen in op B- of C-niveau. We zien een mix van korte, eenvoudige antwoorden en van complexe bijdragen in de vorm van redeneringen, die afwisselend gevraagd of spontaan worden onderbouwd. De geldigheid van uitspraken en redenen wordt wel vaak bevraagd, maar zelden onderzocht. We zien dat de gesprekken weinig nieuwe vragen bij de kinderen oproepen en dat ook weinig onderzoek plaatsvindt naar geldigheid of relevantie van aangevoerde argumenten (niveau D).

In de ontwikkeling van het dialogische in de gesprekken zien we een duidelijke lijn van onder- naar bovenbouw. In de onderbouw kennen we vooral het A- of B-niveau toe. In de middenbouw worden in twee van de vier gesprekken de beoogde dialogische kenmerken grotendeels gerealiseerd, in de bovenbouw in zes van de acht gesprekken. Het D-niveau wordt zelden gehaald. De vraag die aan de orde is wordt in de bovenbouw vrijwel altijd door de kinderen als een gemeenschappelijke vraag omarmd. Monologen komen nauwelijks voor, kinderen tonen belangstelling voor elkaars bijdragen, en we zien ook regelmatig dat ze in hun denken gebruik maken van de gedachten van anderen. Bij jonge kinderen zien we dat niet. En in dat ene gesprek met vijfjarigen zien we wel dialoog in de vorm van denken over hetzelfde, maar niet zo dat kinderen elkaars denken bewegen. De rol van de leraar is een heel belangrijke, vooral in de onderbouw zien we dat de bijdragen van kinderen sterk leraarsafhankelijk zijn. In de bovenbouw is hiervan nog nauwelijks sprake, maar we zien wel dat kinderen zich nog vaak richten tot de leraar, of via de leraar tot elkaar.

Wat we hiervoor schreven zijn de trends. Er zijn verschillende uitzonderingen, gesprekken in de onder- en middenbouw die in sommige fasen vooruitlopen. Zo zijn er ook gesprekken in de bovenbouw waarin nog weinig van de trends zijn te signaleren. De verschillen zijn groot en dat geldt nog sterker voor het handelen van de leraren. Leraren hebben een flink aandeel in de interventies in de gesprekken, gemiddeld 44% en de meeste leraren vinden we ergens in de buurt van dat gemiddelde. Het lijkt erop dat leraren in de bovenbouw iets terughoudender zijn in hun optreden, maar de gemiddelde verschillen zijn zo klein dat we hieraan geen conclusies willen verbinden. Het lijkt er veel meer op dat we hier met stijlverschillen tussen leraren te maken hebben.
Die stijlverschillen zien we ook als we naar de scores kijken bij de onderscheiden categorieën interventies. Faciliterende interventies, beurten geven, de orde en/of het proces bewaren en bewaken, samenvatten, zien we de leraren het vaakst doen. Binnen die groep interventies zien we veel verschillen. Enkele leraren moeten veel doen om de orde te bewaren, of te herstellen, voor enkele anderen is dit kennelijk niet nodig. Onder de leraren

zien we er enkele die zeer vaak samenvatten. Beurtverdeling gebeurt in enkele groepen vrij strak onder regie van de leraar, in enkele andere groepen wordt dit meer overgelaten aan de spontane inbreng van de kinderen. De verschillen tussen de leraren, waar het gaat om faciliterende interventies, zijn niet terug te voeren naar de bouw waar ze werken
Het tweede type interventies dat we leraren zien uitvoeren, is het stellen van socratische vragen. Over het geheel is meer dan 20% van de interventies zo aan te merken. Socratische vragen zijn er in soorten. Vragen om verduidelijking of verheldering – 'wat bedoel je daarmee?'- worden het vaakst gesteld, maar het zijn vooral drie leraren die voor deze hoge frequentie verantwoordelijk zijn. Vragen naar redenen of bronnen - 'waarom?' of 'hoe weet je dat?'- worden ook veel gesteld. De andere typen socratische vragen worden niet door de hele groep leraren veel toegepast. Wel kunnen we enkele leraren aanwijzen die juist veel gebruik maken van vragen naar vooronderstellingen, of vragen die gevolgen en/of consequenties willen onderzoeken. Opmerkelijk is dat vragen een ander gezichtspunt in te nemen nauwelijks voorkomen. Verschillen in de mate waarin leraren socratische vragen stellen kunnen we niet terugvoeren op de bouw waarin de leraren werken.
Dat kunnen we wel bij de categorie aanmoedigen tot deelname en/of dialoog. De meeste leraren in de onderbouw doen dat veel vaker dan die in de bovenbouw. Toch zijn er ook hierbij enkele opvallende uitzonderingen, zowel in de onder- en middenbouw, als in de bovenbouw.
Kennis of inzichten inbrengen, of vragen stellen daarnaar doen drie leraren vrij veel, de anderen niet of nauwelijks. Hun eigen opvattingen houden vrijwel alle leraren voor zich.

In het handelen van leraren zien we – behalve in het aanmoedigen van de dialoog - weinig verschillen die gerelateerd kunnen worden aan de bouw waarin ze werken. Is er wel verband met de kwaliteiten die we in de gesprekken hebben gesignaleerd? Ofwel kunnen we hier misschien bevorderende of belemmerende factoren benoemen? In de vierde paragraaf van dit hoofdstuk hebben we elk van de zestien gesprekken korter, of langer (met gespreksfragmenten) beschreven. Zijn hier deze verbanden te vinden? Hoewel dit een hoogst speculatieve bezigheid is, gezien de kleine hoeveelheid gegevens waarop we ons baseren, willen we een voorzichtige poging wagen. Het lijkt erop dat een leraar die veel doet in het gesprek, dit gesprek ook naar een complexer en dialogischer niveau kan brengen. Leraren die weinig doen, realiseren kennelijk de beoogde ontwikkeling in het gesprek niet. Verder ziet het ernaar uit dat die leraren die meer dan anderen gericht zijn op kennis en inzicht, wel in staat kunnen zijn complexere antwoorden te genereren, maar in dialogische zin blijven deze gesprekken achter bij de andere.

We onderzoeken het curriculum filosoferen met kinderen op zes niveaus. Na de beschrijvingen en analyses van elk niveau maken we een tussenbalans op: welke onderlinge overeenkomsten vinden we? Waar transformeert zich het curriculum? Dragen deze analyses al bij aan conclusies?

7.6 over denken, dialoog en verschil na niveau 4

Filosoferen doe je zo biedt een structuur aan, waarbij de gesprekken opgedeeld worden in enkele opeenvolgende fasen. Dit moet onder meer de leraar helpen zijn rol in een bepaalde fase beter te kunnen vervullen, bijvoorbeeld het bevorderen van dialoog, het stellen van socratische vragen, e.d. We zien dat de fasen over het algemeen door de leraren duidelijk worden ingezet. Uitzondering daarop is de afrondingsfase, gesprekken worden zelden zo afgerond als door *Filosoferen doe je zo* wordt aanbevolen. Volgens het programma is die fase noodzakelijk voor kinderen o.a. om verworven inzichten te kunnen vasthouden. Zal uit ons onderzoek straks in niveau 5 of 6 blijken dat kinderen dit maar in geringe mate doen? We kunnen in elk geval wel zeggen dat het formele curriculum grotendeels gerealiseerd wordt, waar het de opeenvolging van fasen betreft.

Gedurende het grootste deel van de gesprekken is het handelen van de leraren zeer verschillend. Er is bijna geen handelingscategorie waarin alle leraren binnen een normale verdeling passen (zie tabel 7.5) en dus grotendeels overeenkomstig handelen tonen. Categorieën met wel grote overeenkomsten, zijn die met een zeer gering totaal aantal handelingen. In de meeste categorieën zien we enkele uitschieters naar boven: enkele leraren die erg vaak die soort handelingen tonen. Daarmee zijn het dus ook vaak enkele leraren die verantwoordelijk zijn voor de totale score van een categorie, bijv. vragen naar consequenties van een redenering (Ls5, zie tabel 7.5). Dit doen vooral twee leraren, de anderen niet of nauwelijks. Leraren tonen grote individuele verschillen in wat ze doen tijdens de filosofische gesprekken.

De belangrijkste algemene trend die we kunnen waarnemen in het handelen van leraren is, dat leraren in de onderbouw veel vaker dan hun collega's in midden- en bovenbouw dialoog bevorderende interventies plegen. Volgens *Filosoferen doe je zo* zouden ze dat juist vooral in de middenbouw moeten doen. Van de zich terugtrekkende leraar is weinig zichtbaar in de geregistreerde gesprekken. Leraren hebben een groot aandeel in de gesprekken, *Filosoferen doe je zo* (niveau 2) zou dat niet verkeerd vinden.

Hun privé opvattingen houden leraren voor zich, zeker in de onder- en middenbouw. Dat komt helemaal overeen met wat volgens de theorie (niveau 1) en *Filosoferen doe je zo* (niveau 2) zou moeten.

Socratische vragen vormen zo'n twintig procent van de leraarsinterventies. Dat lijkt niet veel, zeker als we bedenken dat deze taak in zowel niveau 1 als 2 als de belangrijkste taak van de leraar wordt aangemerkt. Leraren hechten er zelf minder waarde aan. De twintig procent socratische vragen staat echter in een ander licht als we uitrekenen dat leraren gemiddeld 28 keer per gesprek van gemiddeld veertig minuten een socratische vraag stellen. Dan lijkt die score niet laag. Toch zouden leraren deze vragen vaker kunnen en

moeten stellen, dat zullen we hieronder zien als we de interventies van de kinderen beschouwen.
Hierbij willen we nog twee belangrijke kanttekeningen plaatsen. We stellen vast dat de verschillen tussen de leraren erg groot zijn, onder hen vinden we een paar grootgebruikers, zoals de leraren van groep 2b en 4d (resp. 62 en 56 keer), maar ook leraren die nauwelijks socratische vragen stellen, zoals bijv. de leraar van groep 1d (5 keer). Verder valt op, dat we één bepaald soort socratische vraag, namelijk die uitnodigt een ander perspectief te nemen (Ls4 zie tabel 7.5), nauwelijks hebben waargenomen.

Uit de analyses van het handelen van de kinderen kunnen we belangrijke conclusies trekken voor ons onderzoek. Wat hebben we waargenomen aan denken en redeneren, en wat aan dialoog? In het ideële curriculum wordt vooral het filosofisch denken gepropageerd, in het formele curriculum *Filosoferen doe je zo* wordt dit benoemd met o.a. redeneringen en de betekenis van begrippen onderzoeken. Daarnaast wordt een stevig accent gelegd op dialoog.
De gesprekken overstijgen het anekdotische, ook bij de kleuters. Dat is een bijzonder resultaat, de vragen en thema's appelleren kennelijk aan het denken van kinderen. Anderzijds zien we nauwelijks nieuwe vragen bij de kinderen opkomen tijdens de gesprekken.
Spontane onderbouwing van opvattingen en andere uitspraken door kinderen, het spontaan opzetten van een redenering komt in onder- en middenbouw niet vaak voor, in de bovenbouw wel. De meeste kinderen, ook in de onderbouw vanaf een jaar of vijf en in de middenbouw, kunnen wel argumenteren, als er naar gevraagd wordt, als er een beroep op wordt gedaan. In de bovenbouw argumenteren kinderen meestal wel spontaan, hoewel er toch ook vaak naar gevraagd moet worden.
Een ander kenmerk van filosofische gesprekken, zoals die in zowel niveau 1, 2 als 3 wordt geformuleerd, het onderzoek naar opvattingen en de redenen die er voor ten beste worden gegeven, hebben we nauwelijks waargenomen. Wel zien we dat uitspraken en de redenen die daarvoor gegeven worden, vaak worden bevraagd, maar verder dan dat, tot onderzoek ernaar, komt het niet. Opvallend is dat de leraren in hun antwoorden van de vragenlijsten juist aangeven dat dit meestal wel plaatsvindt. Wij menen dat leraren door vaker en mogelijk ook gerichter socratische vragen te stellen hier meer zouden kunnen bereiken.
Kijkend naar het dialogisch element in de gesprekken zien we een heel duidelijke ontwikkelingslijn van onder- naar bovenbouw. In de bovenbouw worden de dialogische kenmerken van het filosoferen grotendeels gerealiseerd. Dit zou in het vocabulaire van de kinderen nadrukkelijker tot uiting kunnen komen, waarmee ze laten zien dat ze zich het dialogische ook bewust eigen hebben gemaakt. De leraar treedt wel op als verbindende schakel. De dialogische kenmerken van het curriculum worden zeker gerealiseerd, alleen wat later dan *Filosoferen doe je zo* bedoelt. Het programma zet vooral in op dialoog in de middenbouw, in de praktijk wordt het daar nog maar gedeeltelijk gerealiseerd. Onze bevindingen op het punt van dialoog komen grotendeels overeen met wat de leraren menen te waar te nemen.

In de community of inquiry worden kinderen verondersteld een gemeenschappelijk onderzoek uit te voeren. Inderdaad kinderen onderzoeken een gemeenschappelijke vraag. In onderbouw is daar nog weinig sprake van, in de middenbouw veel meer en in de bovenbouw treedt het duidelijk op. Er is echter in geen van de geregistreerde gesprekken sprake van dat kinderen hun ervaringen en de begrippen die daarin een rol spelen onderzoeken om gezamenlijk de betekenis(sen) ervan te construeren.

Kunnen we een direct verband waarnemen tussen bepaald handelen van leraren en het optreden van daaraan gerelateerde kenmerken van de gesprekken? We zijn ernaar op zoek geweest, het enige verband dat we hebben kunnen vinden is: de twee leraren die veel vragen naar kennis en inzicht realiseren weinig dialoog.

8 na de kring
het ervaren curriculum

Hoe ervaren de kinderen de praktijk van het filosoferen? Dat hebben we ze gevraagd na afloop van de gesprekken. Daarbij gaat het er niet op de eerste plaats om of ze het gesprek in hun groep leuk, of interessant, hebben gevonden; of juist niet. We willen vooral van hen weten hoe zij de handelingen in het gesprek interpreteren, en dan met name hun eigen rol daarin. Waar ging het gesprek eigenlijk over? Heb je er ook aan deelgenomen? Hoe dan? Of: waarom niet? Wat heb je ingebracht? Met reden? Na de gesprekken in de midden- en bovenbouw hebben we de kinderen een vragenlijst voorgelegd waarin we naar hun belangrijkste ervaringen tijdens het gesprek hebben gevraagd. In dit hoofdstuk zetten we de resultaten daarvan uiteen.

Niveau 5 is het ervaren curriculum, door de kinderen. 'Watching students tells us little of what is going on in their minds', schrijft Goodlad (1979, p. 63). In het vorige hoofdstuk hebben we onze waarnemingen tijdens de gesprekken beschreven, in dit deel van het onderzoek proberen we iets wijzer te worden van wat zich in hun hoofden heeft afgespeeld. Daartoe hebben we de kinderen, vanaf groep 5, direct na afloop van de geregistreerde gesprekken een vragenlijst voorgelegd (zie bijlage 4). De kinderen gingen daarvoor uit de kring en aan hun tafels zitten, de onderzoeker heeft de vragenlijst gepresenteerd en afgenomen. Alle kinderen vanaf groep 5, dat zijn er 265, hebben de vragen beantwoord. De kinderen uit groep 1 t/m 4 van de basisschool hebben dus niet aan dit deel van het onderzoek deelgenomen (in ons onderzoek zijn dat de onderbouwgroepen 1a, 2a, 3a en 4a, de 3/4 groep 1b, en de 3e en 4e jaars uit groep 2b). Voor de volledigheid moet nog vermeld worden dat het gesprek in groep 3b door een halve groep (15 kinderen) is gevoerd. De andere helft van de groep filosofeert op een ander tijdstip, dat is gebruik in deze school. De vragenlijst bevat zowel open als gesloten vragen en is op te delen in vijf rubrieken. De resultaten en analyses hiervan beschrijven we in evenzoveel paragrafen: waar ging het gesprek over; mijn deelname; het verschil van mening; de reden voor mijn mening, en wat vond ik ervan?

8.1 waarover ging het gesprek?

Waarover ging het gesprek volgens jou? Deze open vraag naar het gespreksonderwerp is de eerste in de vragenlijst. Geven de kinderen in hoge mate allemaal hetzelfde thema aan als onderwerp van gesprek? Of verschillen ze sterk in de interpretatie van waar het om ging? In tabel 8.1 is vermeld in hoeverre kinderen een breed overkoepelend thema aangeven als onderwerp, de startvraag van het gesprek, of een deelthema er uit. Voorts geven we aan hoe vaak het onderwerp van gesprek door kinderen als vraag is geformuleerd. In tabel 8.2 vermelden we hoe vaak kinderen één thema als het gespreksonderwerp hebben aangegeven.

tabel 8.1: het onderwerp van gesprek: karakter van het antwoord

	2b	3b	4b	1c	1d	2c	2d	3c	3d	4c	4d	tot
breed thema	5	10	15	14	19	20	21	27	26	19	17	193
startvraag	0	2	0	12	6	0	0	1	0	0	0	21
deelthema	8	1	4	1	0	9	3	2	0	8	2	33
anders	0	0	5	1	2	0	1	0	0	0	0	14
geen antwoord	0	0	3	0	0	0	0	1	0	0	0	4
totaal	13	13	27	28	27	29	25	31	26	27	19	265
in de vorm van vraag	3	2	0	15	6	6	2	1	1	1	2	39

toelichting: *In de cellen staat het aantal kinderen in die groep vermeld dat het onderwerp van gesprek heeft opgeschreven als breed thema, startvraag, enz. Van een breed thema spreken we als de kinderen een onderwerp hebben vermeld waarmee ze de thematiek van het hele gesprek proberen te omvatten. Er is sprake van een deelthema, wanneer uit de registratie van het gesprek duidelijk blijkt dat dit onderwerp maar gedurende een deel van het gesprek aan de orde is geweest. De startvraag is de vraag waarmee het gesprek werd geopend, deze kan zowel het brede thema van het gesprek weergeven als een deelthema (van het eerste deel van het gesprek).*

In tabel 8.1 zien we dat het overgrote deel van de kinderen het onderwerp van gesprek formuleert als een breed thema, en dat doen ze bovendien meestal in de vorm van een, of enkele trefwoorden: vrijheid van meningsuiting (1c en 2d), ervaringsmachine (3d), onzinnige regels (4b), of straffen (4d). Ze gebruiken daarbij in vrijwel alle gevallen een formulering die lijkt op de titels van de onderwerpen in *Filosoferen doe je zo*, maar zelden zo dat die daarmee exact overeenkomt. Er zijn maar weinig kinderen die het thema uit een deel van het gesprek naar voren brengen als hèt gespreksonderwerp. Ook de startvraag wordt door maar weinig kinderen genoemd, met uitzondering van groep 1c en 1d. In die groepen hebben relatief veel kinderen de startvraag opgeschreven. Het is niet duidelijk hoe dat komt. Meer in het algemeen valt op dat maar weinig kinderen het onderwerp van gesprek

tabel 8.2: hoeveel verschillende onderwerpen van gesprek worden genoemd

	2b	3b	4b	1c	1d	2c	2d	3c	3d	4c	4d	tot
1	5	8	15	12	9	12	21	14	15	15	15	142
2	3	1	5	6	7	8	3	6	3	4	2	50
3	3	1	1	3	5	5	1	4	2	4	1	33
4	2	1	1	2	3	3	0	2	1	4	1	24
5	0	1	1	1	2	1	0	1	1	0	0	13
overige	0	1	1	4	1	0	0	4	4	0	0	15
geen antwoord	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
totaal	13	13	27	28	27	29	25	31	26	27	19	265

toelichting:

In rij 1 staat het aantal kinderen vermeld dat het in die groep vaakst genoemde onderwerp heeft opgeschreven. In rij 2 staat het aantal kinderen dat het op een na meest genoemde onderwerp heeft opgeschreven, enz.

als vraag formuleren.
In de meeste groepen zien we dat één thema door een grote groep kinderen aangemerkt wordt als hèt onderwerp van gesprek (tabel 8.2). In zeven groepen (3b, 4b, 2d, 3c, 3d, 4c, 4d) geeft de helft van de kinderen, of meer, hetzelfde thema aan. In de andere vier groepen (2b, 1c, 1d en 2c) zien we meer spreiding.
In gesprek 2b zien we dat die grote spreiding samengaat met vrij veel kinderen die een deelthema aanmerken als het onderwerp van gesprek. Dit kan goed verklaard worden: het gesprek ging over tijd (breed thema), terwijl daarbinnen enkele fasen aangewezen kunnen worden, waarin over een aspect van tijd (deelthema) gesproken werd: de relatie tussen klokken en tijd, en: wie is de baas van de tijd?
Een dergelijke grote spreiding in thematiek vinden we ook in de gesprekken 1d en 2c. In die groepen zien we geen of weinig kinderen die een deelthema tot gesprekthema verheffen. Een verklaring voor de spreiding in groep 1d is wellicht dat kinderen verschillende bewoordingen gebruiken voor hetzelfde: 'dromen',' twijfels' of: 'bestaat alles echt?'. In groep 2c doet zich mogelijk iets vergelijkbaars voor: gaat het gesprek over 'ongeschreven regels', over 'hoe je deze regels leert', of over de vraag 'hoe je weet of bepaald gedrag goed of niet goed is?'.
Voor enkele andere opmerkelijke uitkomsten kunnen we geen verklaring geven. We hebben al gezien dat in groep 1c veel kinderen de startvraag hebben opgeschreven: 'mag je altijd je mening naar voren brengen?'. Ook de anderen formuleerden het gespreksthema vaak als vraag. In gesprek 4b ging het om regels, of preciezer om criteria voor de zin of onzin ervan. Vijf kinderen geven echter aan dat filosoferen het onderwerp van gesprek was (in tabel 8.1 de categorie anders, in tabel 8.2 rij 2). In groep 3c geven veertien kinderen aan dat Charles Darwin het onderwerp van gesprek is, nog eens twaalf kinderen noemen Darwin in combinatie met de evolutietheorie, met zijn reizen, of met de verhouding tussen mens en dier. Twee kinderen zeggen dat de evolutietheorie het onderwerp van gesprek is. Er is in deze groep maar één kind dat – in een eigen formulering - de startvraag van het gesprek heeft opgeschreven: 'ontdekkingen en of dat je leven kan veranderen?'

De kinderen geven op een samenvattende manier aan waar het gesprek over ging, er worden weinig deelonderwerpen uitgelicht en verheven tot hèt gespreksonderwerp. Waar dat soms toch door meerderen werd gedaan, kan dat goed verklaard worden. Dan was er sprake van een onderwerp, waarvan meerdere kanten onderzocht werden. Opvallend is dat maar weinig kinderen het thema in de vorm van een vraag opschrijven, hoewel elk gesprek met een vraag is begonnen.

8.2 deelname

Het tweede deel van de vragenlijst bestaat uit drie vragen. De eerste is een meerkeuzevraag: heb je meegedaan aan het gesprek? De antwoorden op deze vraag zijn verzameld in tabel 8.3. Aan kinderen die op de eerste vraag 'ja, veel' of 'ja, een beetje' hebben geantwoord, hebben we gevraagd op welke manier ze hebben meegedaan. De

tabel 8.3: heb je meegedaan aan het gesprek?

	2b	3b	4b	1c	1d	2c	2d	3c	3d	4c	4d	tot	tot%
ja veel	4	6	14	6	5	5	3	15	9	8	4	79	30%
ja een beetje	6	7	10	12	12	13	12	9	14	13	14	122	46%
nee	2	0	2	7	9	6	9	4	1	2	1	43	16%
weet niet / geen antwoord	1	0	1	3	1	5	1	3	2	4	0	21	8%
totaal	13	13	27	28	27	29	25	31	26	27	19	265	100%

antwoorden op deze meerkeuzevraag zijn samengebracht in tabel 8.4. Aan kinderen die bij de eerste vraag hebben aangegeven dat ze niet hebben meegedaan aan het gesprek hebben we de open vraag voorgelegd of ze kunnen uitleggen waarom niet. Deze antwoorden hebben we gecategoriseerd en opgenomen in tabel 8.5.
Driekwart van de kinderen antwoordt dat ze heeft meegedaan aan het gesprek, 30% veel, en 46% een beetje. Spreken is niet de enige manier om deel te nemen, 'nadenken' en 'goed luisteren' scoren ongeveer gelijk aan 'zeggen wat je denkt'; en ruimschoots hoger dan 'vertellen wat je hebt meegemaakt' en 'vragen stellen'. 76% van de kinderen antwoordt te hebben meegedaan aan het gesprek. Dat komt overeen met onze waarnemingen (zie tabel 7.8). Sterker: de cijfers laten in de meeste groepen hetzelfde patroon zien in de verdeling tussen grote, geringe deelname en geen deelname. De uitzonderingen hierop zijn de groep 1d, 3c en 4d. In groep 3c bijvoorbeeld melden maar liefst 15 kinderen veel te hebben meegedaan, dat hebben we niet op basis van de transcripties kunnen vaststellen. De verklaring hiervoor moet te vinden zijn in het veelvuldig gebruik van het tweegesprek in deze groep: kinderen doen wel mee, maar die deelname is niet in de transcriptie vastgelegd. Ook in groep 4b is het tweegesprek toegepast. Het verschil tussen onze waarneming en de ervaring van de kinderen in groep 1d betreft alleen de verhouding tussen grote en geringe deelname. Een verschil in perceptie moet de verklaring zijn.

De deelname van kinderen bestaat in hun ogen vooral uit 'zeggen wat je denkt', 'nadenken',

tabel 8.4: hoe heb je meegedaan aan het gesprek? [1]

ik heb:	2b	3b	4b	1c	1d	2c	2d	3c	3d	4c	4d	tot	tot%[2]
verteld wat ik heb meegemaakt	0	0	2	8	3	6	0	1	0	14	4	38	14%
gezegd wat ik denk	6	11	15	15	11	12	11	18	18	9	16	142	54%
nagedacht	7	11	13	15	12	14	9	17	16	11	12	137	52%
goed geluisterd	7	9	19	17	13	13	9	16	15	15	15	148	59%
vraag/vragen gesteld	5	1	8	4	2	0	4	6	9	2	4	45	17%
anders	0	4	1	2	1	3	1	3	2	0	1	18	7%
totaal	25	36	58	61	42	48	34	61	60	51	52	528	

toelichting:

1: meerdere antwoorden mogelijk

2: het percentage in de laatste kolom is een percentage van de hele groep N = 265

en bovenal 'luisteren'. De gemiddelde scores van deze drie items verschillen niet veel van elkaar. De scores per groep tonen een overeenkomstig beeld. Alleen gesprek 4c valt hier op, daar vertellen de kinderen niet wat ze denken maar wat ze hebben meegemaakt. Dat waren hun eigen 'domdaden', daar raakten ze inderdaad moeilijk over uitgepraat (zie hoofdstuk 7.4.3). Ook in gesprek 1c, en in iets mindere mate in gesprek 2c, melden kinderen veel eigen ervaringen te hebben verteld. In beide gesprekken vormden eigen ervaringen het vertrek- en/of referentiepunt in het filosofisch onderzoek. In de andere groepen zijn de gesprekken volgens de kinderen weinig anekdotisch geweest, soms zelfs helemaal niet. Dat komt overeen met onze waarnemingen (zie tabel 7.7). Veel vragen worden door de kinderen niet gesteld. Hoewel dit item in enkele gesprekken iets hoger dan het gemiddelde scoort, zijn die scores ook daar lager dan bij 'zeggen wat ik denk', 'nadenken' en 'luisteren'.

16% van de kinderen zegt niet aan het gesprek te hebben deelgenomen, en nog eens 8% weet of geeft geen antwoord op de vraag naar de deelname aan het gesprek. De niet-deelname is zeker niet gelijkmatig over de groepen gespreid. In de groepen 3b, 3d en 4d melden opvallend weinig kinderen niet te hebben meegedaan. In groep 1d en 2d zijn het er daarentegen vrij veel. Voor groep 2d komt dit overeen met onze waarneming (zie tabel 7.8). We hebben de kinderen (43), die aangegeven hebben niet te hebben meegedaan, gevraagd of ze konden uitleggen waarom niet. 40 van hen hebben dat gedaan. Hun antwoorden hebben we gecategoriseerd. De resultaten staan vermeld in tabel 8.5. Een reden als 'ik wist niks te zeggen' of 'ik wist niks te bedenken', wordt door deze kinderen vaak als reden aangegeven. Opmerkelijk is het dat enkele kinderen melden er gewoon geen zin in te hebben, of tijdens deze gesprekken nooit iets te zeggen. Uit de antwoorden blijkt wel dat vrijwel al deze kinderen hun niet-deelname associëren met iets zeggen.

tabel 8.5: waarom heb je niet meegedaan aan het gesprek?

ik wist niks te zeggen; te bedenken	14
ik vond het niet leuk; ik had geen zin	8
ik kreeg de kans niet; ik kwam niet aan de beurt	5
ik zeg liever niks/nooit iets	4
ik had geen mening; niks te zeggen	3
ik vond het te moeilijk; ik begreep het niet	2
anderen zeiden al wat ik dacht	2
ik vind het eng om iets te zeggen	1
als ik aan de beurt kwam was ik vergeten wat ik wilde zeggen	1
	40

De perceptie van de kinderen over hun deelname aan het gesprek komt grotendeels overeen met de waarnemingen van de onderzoeker. Ongeveer 75% van de kinderen levert een actieve bijdrage aan het gesprek, 30% doet dat veel. Ongeveer 15% van de kinderen zegt niet meegedaan te hebben. Meedoen wordt door de kinderen overigens wel breed opgevat: nadenken en goed luisteren is net zo goed meedoen als zeggen wat je denkt.

8.3 het meningsverschil

Het verschil van mening kan het filosofisch gesprek verder brengen, het kan er de motor van zijn. Daarom is het belangrijk na te gaan, niet alleen of het optreedt, maar ook of het wordt herkend en gebruikt. Er is echter nog een reden waarom we de kinderen ernaar hebben gevraagd: weten ze het verschil van mening ook te waarderen? Die vraag raakt aan een van de centrale thema's van dit onderzoek: de erkenning en waardering van verschillen. Waren jullie het vaak met elkaar oneens? Dat is de eerste vraag in deze rubriek, een meerkeuzevraag. En als jullie het dan vaak, of soms, oneens met elkaar waren kun je er dan een voorbeeld van geven. De resultaten hiervan hebben we bij elkaar gebracht in tabel 8.6. Het overgrote deel van de kinderen, 85%, maakt melding van meningsverschillen tijdens het gesprek. In één groep (3b) is een relatief groot aantal kinderen dat antwoordt dat er geen verschillen van mening voorkwamen, in die groep meldt ook niemand dat er vaak

tabel 8.6: waren jullie het in het gesprek vaak oneens met elkaar?

	2b	3b	4b	1c	1d	2c	2d	3c	3d	4c	4d	tot	tot%
vaak	3	0	7	4	11	8	4	19	3	7	2	68	26%
soms	8	8	13	24	11	14	20	7	20	18	14	157	59%
nee	2	5	5	0	2	2	0	3	2	1	2	24	9%
weet niet / geen antwoord	0	0	2	0	3	5	1	2	1	1	1	16	6%
totaal	13	13	27	28	27	29	25	31	26	27	19	265	100%
geeft voorbeeld(en)	7	7	15	23	19	21	24	29	22	18	17	202	76%
aantal verschillende vrblden[1]	5	5	4	5	4	10	5	12	12	5	5	72	

toelichting:

1: aantal verschillende voorbeelden van meningsverschillen per groep

meningsverschillen optraden. Voor het overige zijn de onderlinge verschillen in de scores van de groepen zo klein, dat hieraan geen betekenis kan worden gehecht.
De meeste kinderen die meningsverschillen melden geven er ook een voorbeeld van. Ook hier zien we enige verschillen tussen de groepen, die echter niet zo groot zijn dat we er betekenis aan willen hechten. Opmerkelijk is wel het grote aantal verschillende voorbeelden in de groepen 2c, 3c en 3d. In groep 2c zagen we ook een grote spreiding in de omschrijving van het gespreksthema: zouden die kinderen vooral de nuance zoeken?
Vrijwel alle kinderen beschrijven de meningsverschillen in korte zinnen die beginnen met 'over...' (over wat je wel of niet uit jezelf leert; 2c), met 'of...' (of je zelf een ander kind straf kunt geven; 4d), met 'dat ...' (dat je niet zeker weet of het waar is; 3c), en ook vaak met een combinatie daarvan (over of je wel of niet in een droom leeft; 1d). Het overgrote deel van de voorbeelden is direct terug te leiden naar het – opgegeven - gespreksthema. Soms valt het daarmee samen. Er zijn slechts enkele kinderen die zichzelf opvoeren in de beschrijving 'ik vond dat een straf een soort bedreiging was' (4d), de meesten gebruiken algemene termen, zoals hiervoor genoemd.
Vervolgens hebben we de kinderen de open vraag voorgelegd wat ze van deze meningsverschillen vinden? De antwoorden hebben we in vijf categorieën ondergebracht, ze

tabel 8.7: als jullie 't vaak (of soms) oneens waren; hoe vond je dat?

	2b	3b	4b	1c	1d	2c	2d	3c	3d	4c	4d	tot	tot%
leuk / grappig e.d.	1	6	2	6	3	6	5	8	5	4	4	50	19%
goed / interessant e.d.	1	1	2	6	10	5	5	8	5	3	5	51	19%
normaal / gewoon	3	0	4	10	1	7	7	6	6	7	5	56	21%
niet goed	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	4	2%
niet leuk / irritant e.d.	4	1	9	0	1	1	5	2	3	4	1	31	12%
anders	1	0	0	5	3	2	1	1	0	2	1	16	6%
weet niet / geen antwoord	2	5	10	0	8	8	2	5	7	7	3	57	22%
totaal	13	13	27	28	27	29	25	31	26	27	19	265	100%

staan vermeld in tabel 8.7. Hierin zien we dat in elk geval een kleine 40% van de kinderen positief oordeelt over meningsverschillen. Daar hebben ze globaal twee soorten redenen voor. De ene helft van de kinderen gebruikt termen als leuk, erg leuk, boeiend, grappig, e.d., de andere helft noemt ze goed, leerzaam, interessant, e.d. Er is nog een derde groep kinderen voor wie het meningsverschil zeker geen negatief verschijnsel is. Ruim 20% van de kinderen geeft aan meningsverschillen normaal, of gewoon, of zelfs doodgewoon te vinden. In verschillende antwoorden klinkt verbazing door over de vraag: 'ik vond het gewoon normaal, want het gebeurt overal' (1c); 'normaal en heel gewoon' (2c); alsof de kinderen zich afvragen: moet ik hier dan iets van vinden? We interpreteren dit ook als een positieve houding ten opzichte van meningsverschillen. Daarmee kunnen we stellen dat z'n 60% van de kinderen positief staat tegenover meningsverschillen.
In de hele onderzoeksgroep zijn maar weinig kinderen die meningsverschillen niet zo kunnen waarderen, bij elkaar 14%. In de resultaten per groep zitten wel enkele opmerkelijke scores. In groep 2b oordelen veel kinderen negatief over verschil van mening. Een nog groter aantal vinden we in groep 4b. Die groep toont ook een hoge weet-niet-score. Ook in groep 2d zijn enkele kinderen voor wie meningsverschillen niet zo hoeven. Onder de kinderen in groep 2d zijn er relatief veel die melden niet te hebben meegedaan aan het gesprek (zie tabel 8.3) en ook hebben deze kinderen het gesprek vaker niet leuk gevonden dan anderen (zie tabel

tabel 8.8: wat deed je toen een ander het niet met je eens was?

	2b	3b	4b	1c	1d	2c	2d	3c	3d	4c	4d	tot	tot%
niks	3	2	11	8	8	7	15	12	10	11	7	94	51%
reageren	2	0	4	0	3	0	3	1	2	1	0	16	9%
met ander uit / door praten	1	0	1	1	0	1	0	5	2	1	0	12	7%
er tegen in / overtuigen	2	5	0	2	0	8	2	3	3	3	6	34	18%
wel met ander eens	1	0	0	0	1	0	1	2	1	1	0	7	4%
anders	0	1	1	4	1	1	0	4	2	3	2	19	10%
weet ik niet meer	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	1%
totaal	9	8	17	15	13	18	21	27	21	20	15	184	100%

8.10). Hier lijkt een duidelijk verband te zijn. Voor de relatief lage scores in groep 2b en 4b, kunnen we geen verklaring vinden.
Daarna hebben we gevraagd: 'wat deed je toen een ander het niet met je eens was?' Ook dit was een open vraag, waarvan we de antwoorden in enkele categorieën hebben ondergebracht (tabel 8.8).
Lang niet alle kinderen hebben deze vraag beantwoord, 184 van de 265 kinderen die de vragenlijst hebben gekregen. Iets meer dan de helft van de kinderen meldt niks te hebben gedaan. Het antwoord geven ze in termen van niks, niets of nee. Is het meningsverschil te gewoon om te reageren? Waren ze niet in de gelegenheid te reageren? Of wisten deze kinderen niet wat ze wilden of konden zeggen?
34% van de kinderen meldt wel een of andere vorm van reactie. Sommigen doen dat in neutrale woorden als 'reageren', 'een reactie geven', 'iets terugzeggen' (9%). Anderen hebben het over 'uitpraten', of 'erover doorpraten' (7%). De onderzoeker interpreteert deze bewoordingen als uiting van een houding die wat meer op dialoog is gericht. De derde categorie die reageert zijn de overtuigers, die kinderen die 'er tegen in gaan', of anderen 'proberen te overtuigen' (18%).
Enkele kinderen melden dat ze het wel met de ander eens waren. Bij nader inzien?

Kinderen staan positief ten opzichte van de meningsverschillen die in het filosofisch gesprek naar voren komen, voor veel kinderen is het zelfs de gewoonste zaak van de wereld. Toch werkt deze waardering bij lang niet alle kinderen door in de herkenning van het meningsverschil als motor voor het gesprek. Het is een minderheid, weliswaar een grote, die dan reageert, probeert te overtuigen of hoe dan ook door te praten.

8.4 met reden?

De eerste vraag in deze rubriek is er een met vier keuzemogelijkheden: heb je je mening ergens over gegeven? De scores van de antwoorden op deze vraag staan vermeld in de eerste vier rijen van tabel 8.9. In deze tabel hebben we ook de resultaten van de volgende drie vragen uit deze rubriek opgenomen: welke mening heb je gegeven? Heb je ook een reden voor die mening gegeven? En: kun je uitleggen of je dat een goede reden vindt of een niet zo goede reden; en waarom? Dit zijn relevante vragen voor dit onderzoek. In de analyse van de geregistreerde gesprekken (par. 7.3) zijn we nagegaan of en in hoeverre kinderen hun opvattingen onderbouwen, en of die onderbouwingen, hun redenen ook bevraagd en onderzocht worden. Met deze vragen in de lijst hopen we te kunnen vaststellen of dit in de perceptie van de kinderen het geval is.
Iets meer dan de helft van de kinderen antwoordt dat ze een enkele keer of meerdere keren een mening naar voren heeft gebracht. Een derde van de kinderen heeft dat niet gedaan. Bijna alle kinderen, die melden een mening naar voren te hebben gebracht, vermelden ook wat die inbreng – ongeveer - inhield. De meeste kinderen beschrijven die in een halve zin: 'dat je niet altijd moet zeggen wat je vindt' (1c), 'dat je schelden niet uit jezelf leert' (2c), 'dat ik nooit in een ervaringsmachine zou gaan' (3d). Een enkeling geeft zijn mening weer in

de vorm van een redenering 'dat als je een persoon bent in een droom, dat die droom dan niet denkt, maar jij' (2d), of schrijft de grond daarvoor op 'dat er geen slechte meningen bestaan, want iedereen vindt zijn mening goed' (2d). We hebben ook alleen gevraagd de mening op te schrijven, naar een reden daarvoor vragen we apart, daarna. Van de 136 kinderen, die hun mening vermelden, geeft de helft, 63 kinderen, daarna ook de reden aan, die ze voor die mening gegeven hebben. Een deel van de kinderen geeft een reden op met 'omdat ....' ('omdat het heel zielig is voor dieren'; 1c), of 'want ....' ('want niet iedereen denkt het zelfde'; 2c). De meeste kinderen schrijven een reden op zonder gebruik van een voegwoord, zoals een jongen uit groep 3d. Hij heeft naar voren gebracht 'dat het me vreselijk lijkt om in zo'n machine te zitten', in de vragenlijst schrijft hij er desgevraagd bij: 'je denkt alleen maar, je doet niet'. Een kind uit groep 4d heeft als mening geschreven, 'dat het niet goed zal komen als kinderen rechter worden'. Als reden vermeldt hij/zij 'ze denken dan meer macht te krijgen'.
De meesten (56) van de 63 kinderen, die een reden opgeven, geven ook een oordeel daarover. Toch kunnen veel van hen niet goed uit de voeten met de vraag: 'het was gewoon de beste reden' (3c). Ze geven ook nogal eens een tweede reden op voor dezelfde opvatting. Verschillende kinderen menen dat een reden goed is, omdat die van hen is 'goed, want het is mijn reden' (3d); 'ik vind het wel een goede reden, want ik vind dat het zo is' (1c). Sommigen verwijzen naar waarheid, naar feiten 'het is bewezen' (3c). Tenslotte geven

tabel 8.9: heb je je mening ergens over gegeven?

	2b	3b	4b	1c	1d	2c	2d	3c	3d	4c	4d	tot	tot%
ja meerdere keren	5	5	6	10	5	8	6	10	7	7	5	74	28%
ja een enkele keer	4	7	8	6	5	3	6	5	11	7	9	71	27%
nee	4	1	7	9	10	17	11	9	7	9	4	88	33%
weet ik niet / geen antwoord	0	0	6	3	7	1	2	7	1	4	1	32	12%
totaal	**13**	**13**	**27**	**28**	**27**	**29**	**25**	**31**	**26**	**27**	**19**	**265**	**100%**
geeft voorbeeld mening	8	12	17	12	9	11	11	14	17	11	14	136	51%
geeft reden op	4	4	4	10	2	8	4	5	9	7	6	63	24%
beoordeelt reden als goed	3	4	1	8	2	4	3	5	7	7	5	49	18%
beoordeelt reden als niet goed	0	0	1	0	0	3	1	0	1	0	1	7	3%

een paar kinderen aan dat hun reden goed is, 'want daar draait het om' (1d).

Bijna alle kinderen die zeggen hun mening te hebben gegeven, kunnen daarna ook aangeven welke mening dat dan was. Ongeveer de helft van hen geeft ook een reden hiervoor op. In de analyse van de gesprekken zijn we nagegaan of kinderen in die gesprekken in staat zijn te argumenteren, al dan niet spontaan. En als ze argumenteren, of dat voornamelijk enkelvoudig plaatsvindt, 'ik vind X, omdat Y', dan wel in de vorm van uitvoerige redeneringen (zie o.a. tabel 7.6 en 7.7). Uit die analyses blijkt dat kinderen in de midden- en bovenbouw (die hebben deze vragen beantwoord) grotendeels spontaan redenen geven voor hun mening, of dat in elk geval desgevraagd wel kunnen. Uitvoerigere

redeneringen komen slechts zelden voor. De antwoorden van de kinderen op de vragen in deze rubriek en de analyses van onze waarnemingen lijken elkaar dus te bevestigen. Die bevinding wordt nog versterkt door de resultaten van enkele afzonderlijke groepen. Vooral in groep 1c, en in mindere mate in groep 2c en 3d, zien we relatief veel kinderen die hier een reden voor hun mening hebben opgeschreven. Uit onze waarnemingen blijkt dat in die groepen ook relatief veel spontaan geargumenteerd wordt. Geef je ook een goede reden? De kinderen doen hun best maar ze komen daarin niet ver. Het gebeurt tijdens de gesprekken ook nauwelijks. Uitspraken en redenen worden in het beste geval wel bevraagd, maar niet onderzocht op hun geldigheid, relevantie, e.d.

8.5 wat kinderen vinden van het gesprek

Het laatste deel van de vragenlijst bestaat uit twee vragen: 'wat vond je van het gesprek?' en 'heb je in het gesprek iets geleerd?' De eerste is een open vraag, de antwoorden hebben we gecategoriseerd. In tabel 8.10 zijn de resultaten verzameld. De tweede is een half open vraag, kinderen kunnen 'ja', 'nee' of 'weet ik niet' kiezen. Als ze 'ja' kiezen, vragen we ze op te schrijven wat ze dan wel hebben geleerd. In tabel 8.11 staan de resultaten vermeld.

Driekwart van de kinderen geeft een positief oordeel over het gesprek. De meesten doen dat, omdat ze het leuk vonden, erg leuk, boeiend, of woorden van gelijke strekking. Een kleinere groep, een kwart van de hele onderzoeksgroep gebruikt woorden als goed, leerzaam, interessant. Een klein deel van de kinderen, 12%, oordeelt niet positief over het gesprek. Sommige kinderen geven een toelichting bij hun oordeel. We vermelden er hier enkele, om duidelijk te maken wat zich binnen genoemde categorieën aan opvattingen bevindt. De hierna weergegeven verzameling uitspraken illustreert hoe breed kinderen een woord als leuk interrpeteren. De meeste kinderen overigens hebben deze vraag beantwoord met een enkel woord, leuk, interessant, boeiend, saai, of wat dies meer zij.
Onder leuk / erg leuk vinden we bijv.:

- 'leuk want we veranderden veel van onderwerp' (1c)
- 'ik vond het heel leuk en we zaten best wel in een bepaalde sfeer' (1d)
- 'heel leuk gesprek, want je kon ieders mening horen' (2c)
- 'heel erg leuk, want je moest er heel erg bij nadenken' (3b)
- 'ik vond het wel leuk dat er zo veel verschillende meningen waren' (3c)
- 'ik vond het wel grappig om te zien hoe iedereen reageerde' (3d)
- 'ik vond het leuk, want je kon er over blijven praten' (4d)

Onder interessant / leerzaam / goed:

- 'ik vond het een aansprekelijk gesprek, ook voor meerdere kinderen' (1d)
- 'heel goed, iedereen was stil en je zag ze nadenken' (2c)

tabel 8.10: wat vond je van het gesprek?

	2b	3b	4b	1c	1d	2c	2d	3c	3d	4c	4d	tot	tot%
leuk / erg leuk	6	7	17	13	13	11	11	15	14	17	10	134	51%
interessant / leerzaam / goed	1	2	4	8	9	15	4	5	7	5	7	67	25%
gewoon / middelmatig	1	1	0	2	0	0	3	3	0	0	1	11	4%
niet leuk / saai	3	2	2	2	3	3	7	4	4	3	0	33	12%
anders	0	1	0	3	1	0	0	0	1	0	0	6	2%
weet ik niet / geen antwoord	2	0	4	0	1	0	0	4	0	2	1	14	5%
totaal	13	13	27	28	27	29	25	31	26	27	19	265	100%

- ‘goed, sommigen konden hun mening zo goed uitleggen’ (2d)

Onder gewoon / middelmatig:

- ‘ik vond het gewoon zoals altijd’ (1c)
- ‘er tussen in, eerst was het heel erg leuk, toen werd het steeds saaier’ (4d)

Onder niet leuk / saai:

- ‘irriterend, omdat iedereen door elkaar praatte’ (1d)
- ‘raar, ik snapte niet wat het doel van het gesprek was’ (2c)
- ‘ik vind filosofie niet zo leuk, misschien kan het een keertje met tekenen’ (2d)
- ‘het duurde heel lang’ (3c)

Onder anders:

- ‘ik was het vaak eens met mensen’ (1c)
- ‘vreemd, want ik was nu aan het twijfelen of ik in een ervaringsmachine zat’ (3d)

Als we hier de scores van de afzonderlijke groepen beschouwen zien we weinig bijzonderheden. Opmerkelijk is wel het enthousiasme in groep 2c. Naast de 11 kinderen die het gesprek leuk e.d. gevonden hebben (dat past binnen het totaalbeeld), beoordeelt de helft van de groep het gesprek met termen als interessant, leerzaam, e.d.

Tabel 8.11 toont ons dat ongeveer de helft van de kinderen vindt iets te hebben geleerd tijdens het gesprek en deze kinderen geven ook vrijwel allemaal aan wat ze dan menen te hebben geleerd: ze hebben een inzicht verworven, ze begrijpen iets meer van de kwestie die aan de orde was. Toch was het kennelijk geen gemakkelijke vraag: heb je in het gesprek iets geleerd? Bijna een derde van de kinderen weet het niet of geeft geen antwoord. In sommige groepen, 1d, 2c en 3c is dat aantal opvallend hoog.
De wel gegeven antwoorden hebben we gecategoriseerd naar typen doelen van het filosofisch gesprek (zie par. 2.1.2).:

1. inhoudelijke doelstellingen: kennis van en inzicht in de onderhavige kwestie;
2. doelstellingen m.b.t. de ontwikkeling van denkvaardigheden: beter leren oordelen en denken;
3. doelstellingen op het vlak van persoonlijke zingeving;
4. doelstellingen op het vlak van de realisatie van de gemeenschap van onderzoek (community of inquiry). *Filosoferen doe je zo* benoemt dit type doel als de ontwikkeling van dialoog en dialogische vaardigheden (zie hoofdstuk 5.1).

tabel 8.11: heb je in het gesprek iets geleerd?

	2b	3b	4b	1c	1d	2c	2d	3c	3d	4c	4d	tot	tot%
iets geleerd	5	5	16	20	11	9	5	17	16	16	14	134	51%
niets geleerd	2	5	2	4	2	8	13	2	6	4	2	50	19%
weet ik niet / geen antwoord	6	3	9	4	14	12	7	12	4	7	3	81	31%
totaal	13	13	27	28	27	28	25	31	26	27	19	265	100%
voorbeeld iets geleerd	4	4	15	20	11	9	5	17	16	16	14	131	49%
1 inhoud / inzicht	4	3[1]	11	18[2]	10	8	5[2]	16	6	5-11[3]	14	111	42%
2 oordelen en denken	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	1%
3 persoonlijke zin	0	1	4	2	0	1	0	0	7	0	0	15	6%
4 dialoog	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	1%

toelichting:

1: de kinderen melden een inzicht over pesten, het onderwerp van gesprek; dit kan ook als persoonlijk(3) worden gezien (3b)

2: de kinderen melden een inzicht over het (altijd) uiten van een meningen, het onderwerp van gesprek; dit kan ook dialogisch (4) worden opgevat of betrekking hebben op jezelf (3)

3: 11 uitspraken, een inzicht over domheid, het onderwerp van gesprek, kunnen ook als een persoonlijk inzicht worden aangemerkt (3)

In sommige gevallen was het niet gemakkelijk om aan te duiden onder welke type een beschreven leeropbrengst gecategoriseerd moest worden. In meerdere gesprekken is het verkregen inzicht in de aan de orde zijnde kwestie ook een persoonlijk inzicht. Als het gaat over vrijheid van meningsuiting (groep 1c en 2d) en een kind geeft daarover aan dat hij geleerd heeft, dat hij niet altijd zijn mening moet geven, kan zo'n inzicht zowel onder type 1 als onder type 3, en misschien ook wel onder type 4 gecategoriseerd worden. Dit is ook aan de orde in gesprek 3b over pesten, en gesprek 4c over domheid. We hebben in al deze twijfelgevallen gekozen voor type 1. Dat heeft de volgende grond: een filosofisch onderzoek beoogt inzicht in de kwestie die wordt onderzocht. Als kinderen dan inzichten over die kwestie noemen als dat wat ze hebben geleerd, heeft het onderzoeksgesprek bij die kinderen kennelijk vruchten afgeworpen.

De leraren situeren hun doelen in overgrote meerderheid en vrij consistent en consequent onder type 2 en type 3 doelen (zie tabel 6.8). Hier zien we overwegend leeropbrengsten van het type 1. Het verschil laat zich waarschijnlijk verklaren door het feit dat we leraren gevraagd hebben naar de doelen van het filosoferen over langere tijd, hier richten we ons op de leeropbrengsten van één gesprek.

Tenslotte citeren we hier enkele kinderen over wat ze in het gesprek hebben geleerd (de met een * gemerkte citaten kunnen in meerdere categorieën worden ondergebracht; zie de alinea hiervoor):

Onder inhoud / kennis / inzicht:

- 'dat ik tegen m'n vader best m'n mening mag geven, waar ik eerst nooit aan gedacht heb' (1c)
- 'dat je eigenlijk altijd twijfelt over dingen en ze nooit zeker weet' (1d)
- 'dat de zon en de maan ook met de tijd te maken hebben' (2b)

- ‘dat meningen heel verschillend kunnen zijn, ook die van vrienden’ (2d)*
- ‘dat het nooit ophoudt met veranderen’ (3c)
- ‘van de hodja Nasredin’ (4c)
- ‘dat iedereen soms domme dingen doet’ (4c)
- ‘dat er verschillende straffen zijn en wat het verschil is’ (4d)

Onder oordeel/denken:

- ‘je moet goed nadenken voor je iets doet’ (3d)

Onder persoonlijke zingeving:

- ‘dat je een mening hebt, maar soms gelijk hebt en soms ongelijk’ (2c)
- ‘je moet blij zijn met je leven’ (3d)
- ‘dat ik best een beetje goed ben in filosofie’ (4b)
- ‘dat je je eigen mening kan zeggen’ (4b)

Onder dialoog:

- ‘je moet kinderen laten uitspreken’ (1d)
- ‘je kan ook meedoen in je hoofd, je hoeft niet altijd alles te zeggen’ (3c)

8.6 samenvatting

Als kinderen ernaar wordt gevraagd, geven ze op een samenvattende manier aan waar het gesprek over ging. Daarbij blijven ze niet in details steken. Alleen als van een onderwerp meerdere verschillende aspecten onderzocht zijn, willen kinderen nog wel eens één aspect eruit lichten. Het overgrote deel van de kinderen geeft het gespreksthema aan in trefwoorden, weinig kinderen doen dit in de vorm van een vraag.
De perceptie van de kinderen over de mate van hun deelname aan het gesprek komt grotendeels overeen met de waarnemingen van de onderzoeker. Ongeveer 75% van de kinderen levert een actieve bijdrage aan het gesprek, 30% doet dat veel. Ongeveer 15% van de kinderen zegt niet meegedaan te hebben. Meedoen wordt door de kinderen overigens wel breed opgevat: nadenken en goed luisteren hoort daar net zo goed toe als zeggen wat je denkt. Anekdotische bijdragen leveren en vragen stellen, doen kinderen niet veel, vinden ze. Ook dat komt overeen met op een andere manier verkregen gegevens in dit onderzoek. Iets meer dan de helft van de kinderen geeft aan in het gesprek een of meerdere keren een mening naar voren te hebben gebracht. Die mening kunnen ze na afloop duidelijk verwoorden. Ongeveer de helft van hen geeft ook een reden op voor die mening. Met de beoordeling van die reden, hebben de meeste kinderen veel moeite. Ook dit resultaat komt overeen met andere bevindingen in het onderzoek. Kinderen argumenteren in de meeste gevallen wel spontaan. Uitvoerige redeneringen zijn echter zeldzaam en onderzoek naar de kwaliteit van redenen en redeneringen vindt nauwelijks plaats.
Tijdens de filosofische gesprekken komen regelmatig meningsverschillen naar voren. De kinderen kunnen na de gesprekken duidelijk en in algemene termen omschrijven waar deze verschillen van mening om gingen. Kinderen staan hier positief tegenover, voor veel kinderen is het zelfs de gewoonste zaak van de wereld. Toch werkt deze waardering bij lang niet alle kinderen door in de herkenning van het meningsverschil als motor voor het gesprek.

Het is een minderheid, weliswaar een grote, die dan reageert, probeert te overtuigen of hoe dan ook door te praten.
Filosoferen is vooral erg leuk, schrijft de helft van de kinderen, en anders toch interessant. De meeste kinderen volstaan in de vragenlijst met die mededeling. Zij die iets prijsgeven van hun redenen daarvoor, hebben het over luisteren naar verschillende meningen en dat het leuk is om lang over een onderwerp te kunnen doorpraten.
De helft van de kinderen meldt iets geleerd te hebben tijdens het geregistreerde gesprek. Daarbij gaat het vooral om inzichten over de kwestie die onderzocht werd.

We onderzoeken het curriculum filosoferen met kinderen op zes niveaus. Na de beschrijvingen en analyses van elk niveau maken we een tussenbalans op: welke onderlinge overeenkomsten vinden we? Waar transformeert zich het curriculum? Dragen deze analyses al bij aan conclusies?

8.7 over denken, dialoog en verschil na niveau 5

Tot nu toe hebben we gesproken van *de* kinderen. Uit onze observaties tijdens de gesprekken, de transcripties, en nu ook uit de evaluaties van de kinderen blijkt dat ongeveer 75% van hen actief betrokken is bij de gesprekken, ongeveer 30% van de kinderen kan aangemerkt worden als intensieve deelnemer aan de gesprekken. Beide percentages worden bevestigd door onze eigen waarneming(zie tabel 7.8). Ook de aard van de deelname, zoals we die na niveau 4 formuleerden, komt overeen met wat blijkt uit de evaluaties van de kinderen: de gesprekken overstijgen het anekdotische, maar er worden weinig (nieuwe) vragen door kinderen naar voren gebracht. Wat kinderen wel doen: zeggen wat je denkt, nadenken en goed luisteren. als we 'goed luisteren' als een aspect van dialoog aanmerken, komt dit overeen met de inschatting van de leraren.
Kinderen kunnen argumenteren, concludeerden we na niveau 4, in de bovenbouw spontaan en in elk geval als ze ernaar gevraagd wordt. Dat zien we ook hier in hun antwoorden van de vragenlijst. We hebben ernaar gevraagd. We hebben ook gevraagd om een beoordeling van hun redenen. Dat is moeilijk voor veel kinderen. Onderzoek naar de kwaliteit van redeneringen vindt ook weinig plaats, blijkt uit onze observaties. De leraren schatten dat veel hoger in.
Kinderen hebben een goed inzicht in de gespreksthematiek, bijna driekwart van de kinderen geeft na afloop een algemene omschrijving daarvan. Dat doen ze nauwelijks in de vorm van een vraag, terwijl de meeste gesprekken daarmee wel begonnen zijn.
Het onderzoeksthema diversiteit of verschil was in het vorige niveau buiten beeld, hier is het uitdrukkelijk aanwezig. Kinderen waarderen de meningsverschillen die zich in de gesprekken voordoen positief, het is erg leuk, boeiend, of interessant en leerzaam. Nog aardiger vinden we het dat ongeveer 20% dit kennelijk doodgewoon vindt, 'dat gebeurt toch overal'. Zelf geconfronteerd met een meningsverschil, probeert ongeveer de helft van de kinderen dit uit te praten, er op door te praten, de ander te overtuigen. Het gesprek ontwikkelt zich, het meningsverschil is een bron voor verdere dialoog. Opvallend is het wel

dat de andere helft meldt niets te doen.
De helft van de kinderen zegt iets van het gesprek te hebben geleerd. Dat vinden we een heel behoorlijke score. Opvallend is dat het geleerde zich vooral toespitst op inzichten die ze in het gesprek hebben verkregen. Hoewel in niveau 1, 2 en 3 vooral doelen over denken, gericht op zingeving en dialoog naar voren kwamen, zien we dat kinderen vooral inzichten noemen over de onderzochte kwestie. Dat is natuurlijk niet zo vreemd. Dialogische vaardigheden ontwikkel je op de langere termijn, terwijl hier teruggeblikt wordt op één gesprek. Opmerkelijk is wel dat het overgrote deel van de gesprekken niet is afgesloten met een afrondingsfase, het moment waarop kinderen verkregen inzichten kunnen vastleggen. En toch formuleren kinderen deze inzichten. Mogelijk heeft het invullen van de vragenlijst gefunctioneerd als afrondingsfase.

9. wat leren kinderen van filosoferen?
het geëffectueerde curriculum

Wat leren kinderen nu van het filosoferen? Ging het in het vorige hoofdstuk om de vraag hoe kinderen een bepaald filosofisch gesprek hebben ervaren, en wat ze daarin hebben geleerd, hier gaat het om de effecten op langere termijn. De kern van dit deel van het onderzoek wordt gevormd door de reflecties van 294 kinderen in de onderzoeksscholen: wat betekent filosoferen voor jou? En werkt het door naar andere situaties in de school? Ook hun leraren hebben we gevraagd, wat denken zij dat hun kinderen leren? En zien ze effecten op andere situaties in de schoolpraktijk?
We presenteren in dit hoofdstuk eerst de resultaten van de vragenlijsten onder de leraren. Daarna zetten we uiteen wat de resultaten van het filosoferen zijn in de ogen van de kinderen. Dat doen we in twee paragrafen, een over de reflecties en een over effecten. Tenslotte zullen we de gegevens met elkaar verbinden en samenvatten.

9.1 de resultaten volgens de leraren

In april 2010 hebben we alle groepsleraren van de onderzoeksscholen een vragenlijst voorgelegd. 50 van de 66 aangeschreven leraren hebben de vragen beantwoord en teruggestuurd. Het grootste deel van de vragenlijst heeft betrekking op onderwerpen die we in hoofdstuk 6, over het geïnterpreteerde curriculum, hebben besproken. Hier presenteren en analyseren we de antwoorden op twaalf vragen waarmee we willen onderzoeken in hoeverre de leraren menen dat de doelen van het filosoferen in hun groepen gerealiseerd worden, en de antwoorden op vier vragen over 'transfer', de effecten die het filosoferen – mogelijk - heeft in andere situaties van de schoolpraktijk.

In de vragenlijst hebben we de leraren twaalf doelen van het filosoferen voorgelegd. Ze staan vermeld in tabel 9.1. Deze twaalf items komen al eerder voor in de vragenlijst. De items 2 t/m 5 komen ook voor in de vraag naar de redenen van de leraren om met kinderen te filosoferen, de items 2, en 6 t/m 12, vinden we ook onder de vraag naar de democratische vaardigheden en attituden die met het filosoferen kunnen worden nagestreefd. Ze hebben ook nog een andere samenhang, met de typen doelstellingen voor het filosoferen (zie par. 2.1.2). Item 1 verwijst naar inhoudelijke doelen type 1, item 2 en 3, en 6 en 7, naar doelen op het gebied van denk- en oordeelsvermogen (type 2), item 4 en 5 hebben meer betrekking op de persoonlijke ontwikkeling (doelen type 3), en de overige items hebben betrekking op dialogische vaardigheden en attituden (doelen type 4). We hebben deze vierdeling aangehouden in het overzicht in tabel 9.1.

tabel 9.1 Welke doelen van het filosoferen worden volgens de leraren in hun groepen gerealiseerd?

	Door het filosoferen[1] ...	allemaal of vrijwel allemaal	de meesten	ca. de helft	een minderheid	enkeling of geen	N	gemiddeld[2]	std dev.[2]
type 1 inhoudelijke doelen	1. krijgen kinderen meer kennis en inzicht in wijsgerige kwesties als tijd, waarheid, e.d.	3	13	19	10	0	45	3,20	0,869
type 2 doelen mbt denken en oordelen	2. leren kinderen zelf na te denken	11	29	5	3	0	48	**4,00**	0,772
	3. leren kinderen hun gedachten beter verwoorden	6	24	15	3	0	48	**3,69**	0,776
	6. ontwikkelen kinderen hun vermogen tot oordelen	1	16	19	8	3	47	3,09	0,929
	7. leren kinderen hun oordeel uit te stellen	0	7	21	13	5	46	*2,65*	0,875
type 3 doelen mbt persoon	4. worden kinderen zich meer bewust van zichzelf en hun omgeving	1	24	15	2	3	45	3,40	0,889
	5. krijgen kinderen meer respect voor anderen en andere opvattingen	4	23	18	2	0	47	**3,62**	0,709
type 4 doelen mbt dialoog	8. leren kinderen hun mening te vormen in relatie tot die van anderen	0	21	21	4	0	46	3,37	0,645
	9. leren kinderen anderen beter te begrijpen	2	23	21	1	0	47	**3,55**	0,619
	10. leren kinderen dat je in gesprek uit tegenstellingen kunt komen	1	18	18	6	3	46	3,17	0,926
	11. leren kinderen hoe ze met verschillen tussen mensen kunnen omgaan	0	19	22	5	0	46	3,30	0,662
	12. leren kinderen waardering te krijgen voor verschillen tussen mensen	5	18	16	6	0	45	3,49	0,869
								3,38	0,795

1. Bij de doelen 1 t/m 12 konden de leraren steeds aangeven of ze vinden dat dit doel bij alle of vrijwel alle kinderen (5), bij de meesten (4), bij ongeveer de helft (3), bij een minderheid (2) of bij een enkeling dan wel niemand (1) van de kinderen gerealiseerd is. De nummers voor de omschrijvingen verwijzen naar de volgorde waarin de doelen gepresenteerd zijn in de vragenlijst.
2. Het gemiddelde en de standaarddeviatie zijn berekend door de keuze voor 'allen' een score 5 toe te kennen, 'de meesten' een score 4, t/m enkeling of geen een score 1.
3. Items met een gemiddelde score hoger dan 3,5 noemen we hoog en is vet afgedrukt, een gemiddelde score lager dan 3,0 noemen we laag, en is cursief gezet.

Het eerste dat bij beschouwing van het overzicht opvalt, is dat leraren vinden dat de meeste doelen bij de helft of bij de meeste van de kinderen in hun groep worden gerealiseerd. Slechts enkele keren geven leraren bij een item aan dat bij alle of bij vrijwel alle kinderen het betreffende doel gerealiseerd wordt. Zeventien verschillende leraren hebben dat een keer gedaan. Nog minder vaak kiezen de leraren voor een enkeling of geen van de kinderen waarbij de doelen worden gehaald. Hier valt op dat drie leraren, uit de onderbouw van de Argonautenschool, vier keer deze mogelijkheid hebben gekozen.
De meest in het oog springende score is die van item 2: 'kinderen leren zelf na te denken'. De gemiddelde score 4,00 is hoog; bovendien geeft bijna een kwart van de leraren aan dat dit doel bij alle kinderen in de groep gerealiseerd wordt. Ook de items 3, 5, en 9, resp. 'kinderen leren hun gedachten beter verwoorden', 'kinderen krijgen meer respect voor anderen en andere opvattingen', en 'kinderen leren anderen beter te begrijpen', worden als gerealiseerde doelen door de leraren gemiddeld hoog ingeschat. Dat is mooi, want eerder hebben de leraren aangegeven dat ze de met de items 2, 3 en 5 corresponderende items als de meest belangrijke redenen zien om met kinderen te filosoferen (zie tabel 6.7). Het belangrijkste dat leraren beogen met filosoferen, zien zij dus daardoor ook gerealiseerd worden. Dat ligt anders bij item 9 ('kinderen leren anderen beter te begrijpen'), het corresponderende item scoort als intentie van de leraren niet erg hoog (zie tabel 6.10), als resultaat van het filosoferen wel.
De laagste scores vinden we bij item 7 'uitstel van oordeel'. De ambities van de leraren waren voor dit onderdeel gemiddeld ook al erg laag (zie tabel 6.10). Ook de algemene formulering 'kinderen ontwikkelen hun vermogen tot oordelen', onder de ambities redelijk gewaardeerd, doet het onder de resultaten niet zo best, in de ogen van de leraren. Dit is merkwaardig. Onder de twaalf doelen die we de leraren hebben voorgelegd, kunnen we er vier aanmerken als type 2 doelen: het leren van denkvaardigheden. Deze vier zijn de items die we hiervoor hebben besproken. De twee met 'denken ' in de formulering tonen de hoogste scores in dit deel van het onderzoek, de twee met 'oordelen' in de formulering tonen de laagste scores. De leraren menen dus dat de meeste kinderen wel hun denken ontwikkelen door het filosoferen, maar de ontwikkeling van het oordeelsvermogen wordt, volgens hen, hierdoor veel minder bevorderd.
Item 8 'kinderen leren hun mening vormen in relatie tot die van anderen', wordt door de leraren eerder aangemerkt als de belangrijkste democratische vaardigheid die ze door het filosoferen kunnen leren (zie tabel 6.10), het resultaat scoort in de middenmoot.
Tenslotte willen we ter afsluiting van de eerste beschouwingen van tabel 9.1 item 1 vermelden. Het gaat hier om het inhoudelijke doel van het filosoferen. De realisering daarvan scoort in de ogen van de leraren relatief laag, hoewel de gemiddelde score altijd nog boven het midden ligt. Als doel van het filosoferen wordt het door de leraren niet hoog aangeslagen (zie tabel 6.8).

Tabel 9.1 geeft een algemeen overzicht van de resultaten van dit deel van de vragenlijst voor leraren. We hebben de antwoordscores ook per bouw en per school vergeleken, en we willen voorts zien of de focusgroep (de groep van zestien leraren die we geïnterviewd

hebben en bij wie we de gesprekken in de groep hebben geregistreerd) andere scores toont dan de hele groep leraren. Vanwege de slechts geringe verschillen die we in deze drie vergelijkingen hebben gevonden, hebben we de tabellen met deze vergelijkingen niet in dit verslag opgenomen, ze kunnen desgewenst worden opgevraagd bij de onderzoeker.
De gemiddelde scores per bouw ontlopen elkaar nauwelijks, niet per item en ook niet als we alle scores per bouw middelen. In alle bouwen scoren dezelfde vier items, als we hiervoor hebben gemeld, het hoogste. Ook wordt in alle bouwen 'uitstel van oordeel' gezien als een doel dat maar door weinig kinderen bereikt wordt. Het enige item dat verschil laat zien is item 10 'kinderen leren dat je in gesprek uit tegenstellingen kunt komen'. In de onderbouw scoort dit item met gemiddeld 2,36 laag, terwijl in midden- en bovenbouw resp. gemiddeld 3,44 en 3,42 wordt gescoord op dit item. Wellicht hoeven kleuters nog geen tegenstellingen te overbruggen. Opmerkelijk tenslotte zijn de voor dit onderzoek hoge standaarddeviaties in de onderbouw bij de gemiddeld laag scorende items. Hier zien we de invloed van de eerder genoemde leraren in de onderbouw van de Argonautenschool, die de resultaten op dit punt veel lager inschatten dan de onderbouwcollega's van andere scholen.
Als we de vier onderzoeksscholen met elkaar vergelijken zien we iets meer verschil. Wel scoren items die gemiddeld hoog of laag scoren bij alle scholen gemiddeld hoog, of juist gemiddeld laag. De tendensen komen overeen met het algemene beeld. Alleen bij de Argonautenschool zien we enkele verschillen ten opzichte van de andere scholen. Als we alle twaalf items samen nemen, waarderen de leraren van de Argonautenschool de bereikte doelen gemiddeld niet veel anders dan de andere leraren. Bij de items 4 ('bewust worden van zichzelf en omgeving'), 6 (over het oordeelsvermogen), 7 (over uitstel van oordeel), en 10 (uit tegenstellingen komen), zien we echter beduidend lagere gemiddelde scores dan bij de andere scholen, terwijl we juist weer hogere gemiddelde scores op de items 2 (zelf

tabel 9.2 In welke situaties heeft het filosoferen merkbaar invloed?

Het filosoferen heeft merkbaar invloed op[1] ...	zeer positieve invloed	positieve invloed	niet merkbaar	negatieve invloed	zeer negatieve invloed	N	gemiddeld[2]	std dev.[2]
1. het sociaal klimaat in de groep	10	35	4	0	0	49	**4,12**	0,526
2. de manier waarop kinderen conflicten met elkaar oplossen	5	28	16	0	0	49	**3,78**	0,612
3. de kwaliteit van andere gesprekken die we in de groep voeren	9	33	7	0	0	49	**4,04**	0,576
							3,98	0,571

1. Bij de situaties 1 t/m 3 konden de leraren steeds aangeven of ze vinden dat in deze situatie een zeer positieve invloed (5), een positieve invloed (4), geen merkbare invloed (3), een negatieve invloed (2) of een zeer negatieve invloed (1) merkbaar is door het filosoferen
2. Het gemiddelde en de standaarddeviatie zijn berekend door de keuze voor 'zeer positieve invloed een score 5 toe te kennen, 'positieve invloed' een score 4, t/m zeer negatief een score 1.

nadenken) en 3 (gedachten verwoorden) zien. Zowel de lage, als de hoge inschattingen komen van de leraren in de onderbouw.
Tenslotte hebben we de antwoorden van de focusgroep vergeleken met die van alle leraren. Deze verschillen zijn te verwaarlozen.

De laatste items in de vragenlijst voor de leraren vragen naar de invloed die het filosoferen heeft op andere situaties in de schoolpraktijk. We hebben de leraren drie situaties voorgelegd, die we ontleend hebben aan eerder onderzoek (Bartels, 2007). De antwoorden op deze vragen zijn samengevat in tabel 9.2. Tenslotte kunnen de leraren op een open antwoordregel nog andere situaties aangeven waarin die invloed merkbaar is.
De tabel is duidelijk: filosoferen heeft, menen de leraren, een positieve invloed op het sociaal klimaat in de groep, op de kwaliteit van de andere gesprekken, en – hoewel iets minder duidelijk - op de manier waarop kinderen conflicten oplossen
Van de mogelijkheid zelf een situatie toe te voegen hebben 12 van de 50 leraren gebruik gemaakt. Dat is geen geweldige respons, mogelijk het gevolg van het feit dat dit de 53e en laatste vraag in de lijst was. Vier keer noemen leraren zaken die met de sfeer in de groep te maken hebben 'meer ruimte voor verschillen', 'samenwerken' en 'niet zo snel oordelen over elkaar'. Vier leraren wijzen vooral op de vragenstellende houding van kinderen, ze stellen meer vragen bij de andere vakken, maar ook: 'kinderen nemen niet alles voor waar aan' en 'ze realiseren zich dat antwoorden niet altijd vaststaan'. Twee leraren wijzen op de toegenomen 'durf van kinderen, ze voelen zich vrij' en 'hebben meer zelfvertrouwen'. Twee andere leraren wijzen vooral naar zichzelf 'mijn zienswijze op de wereld', 'mijn manier van naar kinderen luisteren, mijn eigen idee opzij zetten'.

9.2 de ervaringen van de kinderen

We hebben de kinderen in midden- en bovenbouw aan het einde van het schooljaar waarin we de data voor dit onderzoek hebben verzameld een vragenlijst voorgelegd. De vragen zijn in juni 2010 door de kinderen in hun groep en per groep gelijktijdig beantwoord. Alle

tabel 9.3 Deelname afrondende vragenlijst

school	jong/meis		bouw		leeftijd								tot
	j	m	mb	bb	6	7	8	9	10	11	12	13	
Argonautensch.	34	27	10	51	0	3	7	0	6	22	22	1	61
Odyssee	43	35	22	56	2	6	7	11	21	17	14	0	78
Prometheus	38	44	26	57	0	0	5	17	7	31	17	2	83
Parnassussch.	36	36	26	46	0	0	9	25	19	1	15	2	72
	151	142	84	210	2	9	28	53	53	71	68	5	294

Toelichting: De middenbouwgroep in de Argonautenschool is samengesteld uit kinderen van groep 3 en groep 4. Die uit groep 3 hebben de vragenlijst niet ingevuld; Bij Prometheus en De Parnassusschool komen enkele missing values voor.

kinderen vanaf groep 4, 294 in totaal, hebben dit gedaan.
De vragenlijst is opgebouwd uit twee delen. De eerste tien vragen zijn half open vragen over de waardering van de kinderen voor het filosoferen op langere termijn, over de ontwikkeling ervan in het schooljaar, en over de effecten ervan. Het is een vertaling van een vragenlijst die eerder in Schotland werd gebruikt (Trickey, 2007). Nadat we de resultaten van dit deel van de vragenlijst hebben beschouwd, zullen we een uitstapje naar Schotland maken om onze resultaten met die van daar te vergelijken.
In het tweede deel van de vragenlijst vragen we de kinderen naar de mogelijke effecten van het filosoferen voor henzelf en in enkele met name genoemde situaties. De items in dit deel van de vragenlijst corresponderen met de items in de lerarenvragenlijst. De resultaten van het tweede deel van de vragenlijst voor de kinderen presenteren we in paragraaf 9.3

tabel 9.4 Hoe vind je het dat jullie op school filosoferen? (naar geslacht)

	erg leuk	er tus sen in	niet zo leuk	totaal
jongens	41%	48%	11%	n = 151
meisjes	30%	61%	9%	n = 142
alle kinderen	36%	54%	10%	n = 293

tabel 9.5 Hoe vind je het dat jullie op school filosoferen? (naar school)

	erg leuk	er tus sen in	niet zo leuk	totaal
Argonautensch.	`52%	44%	3%	n = 61
Odyssee	32%	50%	18%	n = 78
Prometheus	19%	67%	13%	n = 83
Parnassussch.	45%	52%	3%	n = 71
totaal	36%	54%	10%	n = 293

tabel 9.6 Hoe vind je het dat jullie op school filosoferen? (naar leeftijd)

	erg leuk	er tus sen in	niet zo leuk	totaal
≤ 7 jaar	45%	45%	9%	n = 11
8 jaar	41%	59%	0%	n = 27
9 jaar	45%	47%	8%	n = 53
10 jaar	34%	51%	15%	n = 53
11 jaar	21%	69%	10%	n = 71
≥12 jaar	44%	45%	11%	n = 73
totaal	36%	54%	10%	n = 288

9.2.1 is filosoferen nu leuk?

De eerste drie vragen op de lijst gaan over 'leuk'. Nu is de onderzoeker niet erg ingenomen met het woord 'leuk', het is een vaag begrip dat in zoveel verschillende situaties gebruikt wordt dat het nog maar weinig inhoud heeft. Toch hebben we hier het woord 'leuk' gebruikt, in de verwachting daarmee beter aan te sluiten bij het taalgebruik van de kinderen. Om het begrip niet leeg te laten hebben we na de eerste gesloten vraag 'Hoe vind je het dat jullie op school filosoferen?', waarbij de kinderen konden kiezen tussen 'erg leuk', 'niet zo leuk' of 'er tussen in', gevraagd naar wat een kind er leuk aan vindt, dan wel niet zo leuk. Ongeveer een derde van de kinderen vindt het filosoferen een erg leuke activiteit, terwijl ruim de helft de middenwaardering 'er tussen in' kiest. Precies 10% van de kinderen vindt het filosoferen niet zo leuk. We zien dat iets meer jongens dan meisjes aangeven het filosoferen erg leuk te vinden (tabel 9.4). Tussen de scholen kunnen we ook enkele verschillen waarnemen. De kinderen van de Argonautenschool en die van De Parnassusschool vinden filosoferen veel leuker dan de kinderen van de Odyssee en Prometheus (tabel 9.5). De hoge 'niet zo leuk' score van de Odyssee is vrijwel helemaal (11 van de 14 kinderen) op het conto van groep 2d te schrijven. Zo'n lage waardering hadden

die kinderen echter niet voor het geregistreerde gesprek (tabel 8.10), integendeel. Wat we wel in deze groep zien is dat veel kinderen 'niks' van dat gesprek menen te hebben geleerd (tabel 8.11). Ook de deelname was gering (tabel 7.8 en 8.3). De 'niet zo leuk' waardering bij Prometheus is evenwichtig gespreid over de drie groepen, de hoge 'er tussen in' score, en daarmee de lage 'erg leuk' score komt op naam van groep 3c. Dat is bijzonder, er is ons eerder niets opgevallen dat in deze richting zou kunnen wijzen, of een verklaring hiervoor kan verschaffen.
Diezelfde groep beinvloedt ook de relatief lage score van de 11 jarigen. Dat kunnen we zien in tabel 9.6 waar de waardering van de kinderen voor het filosoferen is uitgesplitst naar leeftijd. Er lijkt een dip te zijn in de waardering voor het filosoferen bij 10- en 11-jarigen. Ook deze kunnen we niet verklaren met andere gegevens uit dit onderzoek.

Wat is leuk aan filosoferen? Van de 294 kinderen hebben 257 kinderen opgeschreven wat ze leuk vinden aan het filosoferen. 30 van hen hebben twee punten vermeld. Alle antwoorden hebben we gerubriceerd en verzameld in tabel 9.7. Onderin de tabel zien we behalve 16 kinderen die geen antwoord hebben gegeven, dat 21 kinderen het filosoferen niet leuk vinden, ze vinden het 'bijna niks', 'eigenlijk niks' of gewoon ronduit 'niks'.
Wat schrijven de kinderen die het wel leuk vinden? Meer dan een vijfde van de kinderen waardeert het filosoferen, omdat ze dan hun mening kunnen geven. Het wordt in verschillende toonaarden naar voren gebracht 'dat je gewoon echt je mening mag hebben', 'dat je je eigen mening kan geven', 'dat je rustig je ding ergens over kan zeggen', '... en dat het nooit fout is'. Enkele kinderen verbinden daar direct de dialoog aan 'leuk om je mening te uiten en daarover te praten'.
De kinderen zijn kennelijk gek op het gesprek. Voor 34 kinderen is dat vooral discussie. Alle antwoorden waarin discussie, of discussiëren voorkomt, of het woord debat (1x), hebben we bij deze categorie ondergebracht. Eén kind vindt het leuk hoe kinderen tegen elkaar ingaan, en een 'héle discussie' is erg leuk om te volgen, of om aan mee te doen. Naast de discussanten is er een ongeveer even grote groep kinderen die in het antwoord het aspect 'met

tabel 9.7 Wat vind je leuk aan het filosoferen? (frequentie)

expressie	je kunt je mening geven	65
communicatie	de discussie	34
communicatie	het gesprek met elkaar	32
communicatie	het praten	21
communicatie	het luisteren naar andere meningen	20
diversiteit	het verschil van mening	17
inzicht	het is leerzaam	22
thema	de onderwerpen	23
thema	de vragen	6
reflectie	het nadenken	11
activiteit	de leuke opdrachten	10
activiteit	we hoeven niet te werken	6
	anders	20
		287
	niks	21
	weet niet / geen antwoord	16

toelichting: *hoe vaak is een antwoord gegeven dat tot deze categorie kan worden gerekend. (Dit is een open vraag in de lijst. Sommige kinderen hebben meerdere antwoorden gegeven)*

elkaar' naar voren brengt. Ze gebruiken termen als 'overleg', 'ergens met elkaar dieper op ingaan', 'het met z'n allen over één ding hebben'. Het woord 'praten' gebruiken ze ook vaak 'dat je lekker kan praten', 'ik vind het goed dat we erover praten', 'je kan er zo leuk over praten'.
Dialogisch kunnen we ook de categorieën 'het luisteren naar andere meningen' en 'het verschil van mening' noemen. 'Je komt te weten wat andere mensen vinden', en 'het kijken hoe iedereen denkt', zijn enkele van de uitlatingen van kinderen die het kennelijk heel plezierig vinden om 'te horen van anderen wat ze van dingen vinden'. En dat mag best iets anders zijn dan je zelf vindt, meent een deel van de kinderen. 'Het is erg leuk dat je het over een ding hebt en dat we het soms niet met elkaar eens zijn', 'dat iedereen iets anders zegt'. Ruim twintig kinderen geven aan dat ze vooral de onderwerpen erg leuk vinden. Ze zijn elke keer verschillend en zo anders, 'daar kom je anders niet op', ze zijn interessant, 'wat kunnen mensen bedenken over de wereld', en ja het zijn 'onderwerpen, waar je eeuwig mee door kunt gaan.' En filosoferen is leerzaam, daar zijn de meeste kinderen die dit vinden vrij kort over 'leerzaam en leuk', sommigen benadrukken de rol van anderen daarin 'je leert er veel van anderen'.
Ook zijn er kinderen die zeggen te houden van nadenken, 'ik vind nadenken leuk' of van doordenken 'dat kun je er zo goed'. Tenslotte zijn er nog kinderen die wijzen op de rare vragen, of op de leuke opdrachten, en er zijn ook enkele kinderen die filosoferen leuk vinden, omdat je dan niet hoeft te werken.

tabel 9.8 Wat vind je niet leuk aan het filosoferen? (frequentie)

activiteit	duurt lang	34
activiteit	saai	26
activiteit	zitten en stil zijn	22
activiteit	niet aan de beurt komen	20
activiteit	bepaalde deelactiviteiten	9
thema	de onderwerpen	30
communicatie	door elkaar praten / niet bij onderwerp blijven	24
communicatie	praten moet	12
communicatie	de bijdrage of houding van andere kinderen	8
communicatie	luisteren	4
communicatie	elkaar niet laten uitpraten	3
communicatie	discussie	3
diversiteit	verschil van mening	9
reflectie	niet goed kunnen zeggen wat je denkt	6
reflectie	dat je moet nadenken	3
	alles	14
	anders	6
		233
	niks	48
	weet niet / geen antwoord	32

toelichting: *hoe vaak is een antwoord gegeven dat tot deze categorie kan worden gerekend. (Dit is een open vraag in de lijst. Sommige kinderen hebben meerdere antwoorden gegeven)*

We hebben de kinderen ook gevraagd wat ze niet zo leuk vinden aan het filosoferen. De antwoorden op die vraag hebben we samengebracht in tabel 9.8. Deze tabel behoeft enige toelichting. 29 Kinderen die filosoferen niet zo leuk vinden (tabel 9.4,- 5, en -6), terwijl 233 keer punten door kinderen naar voren worden gebracht die de niet zo leuke kanten van het filosoferen laten zien: hoe kan dat? Op de eerste plaats hebben we alle kinderen gevraagd of ze leuke, en niet zo leuke kanten van het filosoferen willen opschrijven. Een tweede verklaring vinden we in de antwoordbeschrijvingen van de kinderen. Als we bijvoorbeeld kijken naar de antwoorden in de categorie 'door elkaar praten', zien we dat kinderen hun antwoord verschillend

formuleren. Het niet zo leuke aan het filosoferen is 'dat iedereen door elkaar praat', of 'als iedereen door elkaar praat', en dan zijn er ook nog kinderen die zich uitdrukken met 'soms gaan kinderen door elkaar praten'. Wat we hier zien zijn enerzijds kinderen voor wie het door elkaar praten kennelijk een verschijnsel is dat hoort bij het filosoferen, en dat vinden ze niet leuk. Anderzijds zijn er kinderen die opschrijven, dat als dat gebeurt, ze het dan niet leuk vinden. Opvallend is dat kinderen dit onderscheid niet maken in de positieve beschrijvingen bij de vorige vraag. Alleen woorden als 'vaak' of 'bijna' komen we daar heel sporadisch tegen: 'heel vaak interessante onderwerpen', of 'bijna iedereen durft zijn mening te geven'.

Het vaakst geven kinderen 'duurt te lang' op als grond waarom ze filosoferen niet (altijd) leuk vinden. Van de 34 kinderen die een antwoord hebben gegeven in deze categorie zijn er 9 die dit doen met 'als het te lang duurt'. De categorieën 'saai' en 'zitten en stil zijn' lijken verwanten. Bij sommige omschrijvingen is onze keuze voor de ene of de andere categorie arbitrair 'dat je heel lang moet blijven zitten', en 'soms gaan we te lang door met een onderwerp en begint het saai te worden'. 'Soms' en 'als' komen in de laatste twee categorieën resp. 9 keer en maar 1 keer voor. Zitten en stil zijn valt een aantal kinderen kennelijk zwaar.
De categorie 'onderwerpen' lijkt een spiegel van de vorige vraag. Vonden kinderen het daar interessant en zo verschillend elke keer, hier vinden ze de onderwerpen saai, meestal niet leuk, raar (ook door een kind juist als positief kenmerk genoemd) of dom. Voor de helft van de kinderen die de onderwerpen niet kunnen waarderen is dat 'soms' het geval, voor de andere helft is dat kennelijk altijd zo. Als je filosofeert, 'praat je over niet leuke onderwerpen'.
De categorieën 'door elkaar praten' en 'niet aan de beurt komen' hebben een andere lading dan de vorige categorieën. De onderwerpen zijn inherent aan het filosoferen en die kun je interessant of saai vinden. 'Door elkaar praten' en 'niet aan de beurt komen' zullen niet de bedoeling zijn van het filosoferen, maar kunnen wel praktijk zijn, in de ogen van kinderen. In tabel 9.8 staan de aantallen vermeld van hen die zich er aan storen. 'Door elkaar praten', 9 van de 24 kinderen gebruiken formuleringen met 'als' en 'soms'. Bij 'niet aan de beurt komen', zijn dat er ook 9, van de 20. Een van de kinderen verwoordt het aldus: 'dat ik soms heel dringend iets wil zeggen over een onderwerp maar dat ik de beurt niet krijg en dan gaan we alweer naar een ander onderwerp'. Het gebeurt gelukkig soms, niet steeds.
De 14 kinderen wier antwoord we onder 'alles' hebben gecategoriseerd zijn het meest afwijzend in hun opvatting. Wat vind je er niet zo leuk aan? 'Het filosoferen zelf', schrijft er een, en een ander: 'alles, je verdoet je tijd.' Hier is geen ruimte voor 'als' of 'soms', alleen nog voor 'bijna alles'.
Sommige kinderen storen zich aan de deelname of de houding van anderen. Dat kan om zeer uiteenlopende redenen zijn: 'als een kind ergens geen enkele reden voor heeft', 'sommigen zijn te uitgebreid', maar ook 'dat maar weinig kinderen willen praten'. Anderen vinden het niet leuk dat 'praten moet'. Het verschil van mening wordt enkele keren genoemd als een niet zo leuke kant van het filosoferen. Dan ontstaat ruzie, menen enkele kinderen. Wat ook vervelend is: 'als jij iets vindt dat anderen er altijd commentaar bij hebben '.

Net als bij de vorige vraag hebben we onder de tabel vermeld dat 32 kinderen geen antwoord weten of geen antwoord geven. Voorts hebben 46 kinderen geantwoord dat ze niets niet leuk vinden aan het filosoferen, alles is juist wel leuk.

Ruim een derde van de kinderen vindt filosoferen een erg leuke activiteit. Jongens vinden dat vaker dan meisjes. We zien op dit punt ook enig verschil tussen de vier scholen, vooral de kinderen van de Argonautenschool hebben veel waardering voor het filosoferen. De kinderen noemen veel verschillende aspecten van het filosoferen die ze leuk vinden, dat doen ook de kinderen die hierin een wat neutralere houding aannemen. De communicatieve aspecten van het filosoferen worden in alle verscheidenheid het vaakst genoemd. Sommigen houden van de discussie of het praten an sich, terwijl voor anderen het met elkaar spreken belangrijk is, of het luisteren naar andere meningen. Je mening kunnen geven wordt door een vijfde deel van de kinderen aangegeven als iets dat ze leuk vinden aan het filosoferen. Tenslotte zijn er ook kinderen die vooral de onderwerpen leuk vinden, het verschil van mening waarderen, en het is leerzaam.
Ongeveer tien procent van de kinderen vindt het filosoferen niet leuk. Dat is vooral omdat het lang duurt, omdat je lang moet zitten en stil zijn. Ook de andere kinderen die het filosoferen wel leuk vinden of een middenpositie hierin innemen, geven aan het filosoferen soms niet leuk te vinden: als je niet aan de beurt komt, als er door elkaar gepraat wordt, en niet elk onderwerp slaat even goed aan bij iedereen.

9.2.2 heeft het filosoferen zich ontwikkeld in het schooljaar?

Filosoferen kan zich ontwikkelen. Sterker, omdat filosoferen een handelingspraktijk is, zouden we ontwikkeling kunnen verwachten. We vroegen de kinderen of zij in de loop van het schooljaar veranderingen hebben waargenomen in de manier waarop de gesprekken plaatsvinden. Waarschijnlijk was dit voor veel kinderen een moeilijke vraag, bijna de helft van de kinderen weet geen antwoord of geeft geen antwoord (zie tabel 9.9). In een enkele groep (3c) is het aandeel niet-weters nog veel groter. We zien ook twee groepen, 2c en 3d, met opvallend veel nee-antwoorden.
Wat antwoorden de 58 kinderen die wel veranderingen hebben waargenomen, en die verandering ook hebben opgeschreven?

- over de thema's: 14 kinderen vinden dat de onderwerpen veranderd zijn, moeilijker geworden, 'ingewikkelder', of 'interessanter'.

tabel 9.9 Vind je dat er aan de manier waarop de gesprekken gaan iets veranderd is in de loop van dit schooljaar? (naar groep)

groep	ja	nee	weet niet	totaal
1b	4	2	4	10
1c	5	8	11	24
1d	3	8	16	27
2b	8	2	10	20
2c	4	12	13	29
2d	3	9	15	27
3b	7	6	12	25
3c	4	8	20	32
3d	4	11	9	24
4b	6	9	10	25
4c	6	8	14	28
4d	4	7	7	18
totaal	58	90	141	289

- over de communicatie: 24 kinderen menen dat het karakter van de gesprekken is veranderd. Meestal schrijven ze 'we discussiëren nu meer', of er 'wordt nu serieuzer gepraat'.
- over de communicatie: 6 kinderen vinden dat er beter geluisterd wordt, of minder door elkaar gepraat.
- 12 kinderen tenslotte antwoorden op heel verschillende wijze ; 'de juf is leuker geworden' 'we kennen elkaar nu beter'.

Is het voor kinderen moeilijk om ontwikkeling waar te nemen in de wijze waarop de gesprekken verlopen, of is er geen ontwikkeling geweest? Ongeveer de helft van de kinderen weet het niet. Diegenen die verandering hebben waargenomen hebben vaak gezien dat het karakter van de gesprekken veranderde; of ze wezen de thema's aan, die werden moeilijker of interessanter.

9.2.3 helpt filosoferen jou?

tabel 9.10 Vind je dat filosoferen jou op de een of andere manier helpt?

school	ja	nee	weet niet	totaal
Argonautensch.	34%	38%	28%	N = 61
Odyssee	26%	45%	30%	N = 74
Prometheus	29%	41%	30%	N = 83
Parnassussch.	40%	36%	24%	N = 72
totaal	32%	40%	28%	N = 290

Vind je dat filosoferen jou op de een of andere manier helpt en zo ja hoe dan, hebben we de kinderen gevraagd. Ook hier zien we weer een flinke groep kinderen die geen antwoord weet. Daarnaast ziet precies 40% van de kinderen niet of en hoe het filosoferen hen helpt (zie tabel 9.10).
Hoe helpt filosoferen, waarmee dan? 98 kinderen hebben deze vraag beantwoord. We hebben hun antwoorden gerubriceerd:

- Inzicht; 25 kinderen schrijven dat het filosoferen hen geholpen heeft dingen beter te begrijpen, meer te weten te komen, met leren: 'ik begrijp meer over wat je kunt leren en niet leren', 'sommige dingen wist ik soms niet maar nu heb ik er iets van geleerd';
- Communicatie; 6 kinderen menen dat het hen helpt beter te communiceren: 'nu kan ik echte gesprekken voeren', 'om andere mensen te laten uitspreken en ik krijg er geduld van';
- Expressie; 17 kinderen geven aan dat filosoferen hen helpt zich beter en/of makkelijker te uiten: 'het hielp mij om makkelijker mijn mening te kunnen geven', 'vroeger durfde ik in de klas niet te praten';
- Reflectie: 15 kinderen vinden dat ze er beter, meer of anders door zijn gaan nadenken: 'je begint beter over dingen te denken', 'door het filosoferen denk ik meer na over dingen', 'je denkt over dingen na waar je eigenlijk nooit over na zou denken';
- Socialiteit: 14 kinderen wijzen op sociale aspecten: 'het helpt me denken hoe anderen zich voelen', 'misschien een beetje, maar je begrijpt elkaar beter';
- De uitspraken van 21 kinderen tenslotte zijn moeilijk te rubriceren. Enkele van hen zijn duidelijk 'ik word er rustiger van', maar de meeste van deze antwoorden zijn moeilijk te

begrijpen, bijvoorbeeld: 'het is leerbaar', of: 'ik zie het alleen als een schoolvak'. Sommige kinderen weten het zelf niet goed: 'het helpt mij wel maar ik weet niet hoe'.

Ongeveer een derde van de kinderen vindt dat het filosoferen hen helpt. Hun voorbeelden daarvan zijn zeer divers. Het geeft hen o.a. inzicht, begrip in sommige kwesties, het helpt hen zich beter te uiten en na te denken.

9.2.4 de invloed van het filosoferen in andere schoolsituaties

Werkt filosoferen door in andere situaties in de school. Dat is wel de bedoeling, het filosoferen heeft een boodschap aan de school. Merken kinderen dat er invloed uitgaat van het filosoferen op andere situaties in de school? Opnieuw zijn er veel kinderen die geen antwoord geven: 113 van de 287 kinderen (=39%). Ook het aantal kinderen dat geen invloed zegt waar te nemen is groot: 126 (= 44% van het totaal) (zie tabel 9.11).

tabel 9.11 Denk je dat er in andere lessen ook dingen anders zijn omdat jullie filosoferen?

school	ja	nee	weet niet	totaal
Argonautensch.	14%	32%	54%	N = 59
Odyssee	14%	41%	45%	N = 76
Prometheus	16%	61%	23%	N = 82
Parnassussch.	23%	37%	40%	N = 70
totaal	17%	44%	39%	N = 287

Van de 48 kinderen die wel invloed opmerken, preciseren 43 hun antwoord.

- Communicatie; 21 kinderen geven aan dat door het filosoferen meer gesprek ontstaat, bij andere vakken en in andere situaties. Ze schrijven dat er daardoor meer en vaker discussies ontstaan, maar ook dat kinderen beter naar elkaar luisteren, elkaar laten uitpraten, dat 'we het makkelijker ergens over kunnen hebben'.
- Reflectie: 7 kinderen geven antwoorden als 'door het filosoferen gaan we ook met andere vakken ergens dieper op in', 'je gaat beter over dingen nadenken en daardoor krijg je waarschijnlijk betere antwoorden'.
- Situatie; 6 kinderen noemen een specifieke plaats of situatie waarin ze menen invloed van het filosoferen te merken: 'het schoolplein', 'soms bij taal'.
- Tenslotte is er nog een restgroep van 9 antwoorden, die moeilijk te plaatsen zijn: 'ja, want je leert meer', 'de prestatie is een beetje beter'.

De meeste kinderen zien niet dat het in andere lessen anders toegaat dankzij het filosoferen, of ze weten het niet. De invloed van het filosoferen wordt vooral herkend tijdens andere gesprekken in de school.

9.2.5 waarover spraken jullie?

We hebben de kinderen gevraagd of ze enkele onderwerpen kunnen noemen waarover ze in het afgelopen schooljaar met elkaar hebben gefilosofeerd. De veronderstelling in die vraag

is dat filosoferen een grotere betekenis voor kinderen heeft naarmate ze meer onderwerpen kunnen noemen die onderzocht zijn. De vragenlijst is op een willekeurig moment in de week afgenomen, dus niet direct of kort nadat de kinderen met elkaar gefilosofeerd hebben.
De antwoorden van de kinderen zijn bij elkaar gebracht in tabel 9.12. De 71 kinderen die geen onderwerp weten te melden vormen 24% van de onderzoeksgroep. Opmerkelijk veel kinderen die het niet weten vinden we in groep 1b (90%). Ook in de groepen 2d, 3c en 4c blijven relatief veel kinderen een antwoord schuldig op deze vraag, resp. 9 (33%), 10 (31%), en 9 (32%). 124 kinderen (42%) noemen één onderwerp. Dat is een relatief grote groep als we bedenken dat we vroegen enkele onderwerpen te noemen. Lezen ze niet goed, hebben ze geen zin in veel schrijven, of weten ze het inderdaad niet? 99 kinderen (34%) hebben wel meer dan één onderwerp vermeld.

tabel 9.12 Kun je enkele onderwerpen noemen waarover jullie het in dit schooljaar bij het filosoferen in de groep hebben gehad?

	aantal onderwerpen						
groep	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**totaal**
1b	9	1	0	0	0	0	10
1c	5	7	6	5	1	0	24
1d	6	13	2	4	1	1	27
2b	7	10	2	3	0	0	22
2c	3	23	3	0	0	0	29
2d	9	10	6	2	0	0	27
3b	2	8	7	8	1	0	26
3c	10	7	10	5	0	0	32
3d	2	10	11	2	0	0	25
4b	8	14	3	1	0	0	26
4c	9	10	6	1	2	0	28
4d	1	11	6	0	0	0	18
totaal	71	124	62	31	5	1	294

aantal onderwerpen: *het aantal onderwerpen dat een kind als antwoord op deze vraag heeft opgeschreven.*

Uit groep 1b kunnen we dus maar één onderwerp melden: wat je kunt als je klein bent of groot.
In groep 1c zien we verschillende onderwerpen opduiken: pesten, kunst, gezond eten en eetculturen, geloven, en kleuren. Het geregistreerde gesprek (gehouden, vier maanden voor de afname van de vragenlijst) over vrijheid van meningsuiting wordt door drie kinderen genoemd.
In groep 1d noemen de kinderen vaak de thema's pesten en kunst. Eten en eetculturen wordt maar door een kind genoemd. In deze groep is het ook nog over politiek gegaan en Unicef en over het heelal. Het geregistreerde gesprek (gehouden, twee maanden voor de afname van de vragenlijst) over Descartes vinden we terug bij negen kinderen, in de vorm van het thema dromen; het thema vrijheid van meningsuiting wordt door drie kinderen genoemd.
In groep 2b wordt het onderwerp tijd, of de klok, door de meeste kinderen genoemd. Dat is het thema van het geregistreerde gesprek dat vijf maanden voor afname van de vragenlijst heeft plaatsgevonden. Daarnaast zien we verschillende onderwerpen een of enkele keren genoemd worden: fietsen, water, leren, dieren, pesten.
In groep 2c zien we veel kinderen, 23 van de 29, die één onderwerp noemen, en dat is bij vrijwel allemaal het thema gelijke behandeling. Het onderwerp van het geregistreerde gesprek, dat vier maanden eerder plaatsvond, wordt door één kind ingebracht.

De kinderen van groep 2d noemen veel verschillende thema's: de denkhoeden, pesten, de ring van de koning, god, gelijke behandeling, straffen, en kunst. Vier kinderen noemen het thema vrijheid van meningsuiting dat hier twee maanden voor afname van de vragenlijst geregistreerd werd.
De meeste kinderen in groep 3b verwijzen naar pesten, het thema van het geregistreerde gesprek (had zes maanden eerder plaatsgevonden). Het thema regels en het thema feiten en meningen worden ook vaak genoemd.
Videoclips, feiten en meningen, daar draait het kennelijk om in groep 3c. Het drie maanden eerder geregistreerde gesprek n.a.v. de evolutietheorie wordt door vier kinderen genoemd.
In groep 3d noemen bijna alle kinderen de ervaringsmachine, het thema van het drie maanden eerder geregistreerde gesprek. Verder ging het om kunst, pesten, vrijheid van meningsuiting, en robots op het strand.
Belonen en straffen is het thema dat in groep 4b door de meeste kinderen genoemd wordt. Verschillende andere thema's worden een keer genoemd: deel en geheel, ruzies oplossen, vergeten. Een herinnering aan het meer dan een half jaar eerder geregistreerde gesprek over regels, komt bij geen van de kinderen naar boven.
In groep 4c zien we weer heel verschillende thema's naar voren komen: macht, vriendschap, lentekriebels, tijd, vriendschap, oude filosofen. Het twee weken eerder geregistreerde gesprek over domheid wordt door acht kinderen genoemd.
Tien kinderen van groep 4d noemen het thema straf. Het gesprek over dat thema is vijf maanden eerder geregistreerd. Daarnaast worden dromen, meningen, en het filosoferen zelf genoemd.

Wat we gezien hebben, is dat wel veel verschillende onderwerpen naar voren komen, maar dat de meeste kinderen het laten bij de vermelding van een of twee onderwerpen. Het geregistreerde gesprek wordt in enkele groepen genoemd, ook als dat maanden eerder heeft plaatsgevonden. Wellicht doet de aanwezigheid van de onderzoeker hen hieraan herinneren. Vrijwel alle genoemde thema's herkennen we als thema's uit *Filosoferen doe je zo*. Het boek wordt in alle groepen kennelijk regelmatig gebruikt.

9.2.6 heeft filosoferen je mening veranderd?

Het beeld dat uit de antwoorden op de vraag 'hebben de gesprekken je mening ergens over veranderd?' oprijst, komt overeen met wat we bij vorige antwoorden op vragen uit de lijst zagen: vrij veel kinderen die 'weet niet' aankruisen, hier ongeveer een derde deel, en even zoveel kinderen die nee antwoorden. 73 kinderen geven aan dat zulks wel eens het geval is. Wat hebben ze als toelichting

tabel 9.13 Hebben de gesprekken je mening ergens over veranderd?

school	ja	nee	weet niet	totaal
Argonautensch.	12%	41%	47%	N = 59
Odyssee	30%	40%	30%	N = 73
Prometheus	33%	27%	40%	N = 81
Parnassussch.	24%	44%	31%	N = 70
totaal	26%	37%	37%	N = 283

opgeschreven?

- De meeste kinderen, 29, schrijven dat ze door de mening, en met name door de argumenten of redenen van andere kinderen, op andere gedachten zijn gebracht: 'de andere mening leek me iets logischer', 'als iemand een goed argument heeft en je denkt daarover heeft hij of zij soms wel gelijk', 'soms heb ik niet zo'n goede reden bedacht en een ander heeft een betere reden voor iets'.
- 14 kinderen geven aan dat dit soms gebeurt, 'een beetje', of zelfs 'heel soms'.
- 23 kinderen geven een voorbeeld van meningsverandering, 'dat straf ook een verlossing is', 'iets met geloof, ik denk er nu anders over'.
- Tenslotte zij nog vermeld dat 2 kinderen de kennis die ze verkregen hebben opvoeren als bron van verandering: 'omdat je dan meer weet over het onderwerp dan gaat het je mening veranderen'.

Een kwart van de kinderen geeft aan dat het filosoferen hun mening wel eens ergens over heeft veranderd. Ruim een derde meent van niet, en een ander derde deel van de kinderen weet het niet. Als ze hier iets antwoorden, doen ze dat vaak onder verwijzing naar een ander die hen op die gedachten heeft gebracht.

9.2.7 heb je iets geleerd van het filosoferen?

Dan zijn we nu aangekomen bij de kernvraag in dit deel van het onderzoek: heb je iets geleerd van het filosoferen? De kinderen kunnen er kennelijk beter mee uit de voeten dan met de meeste van de vorige vragen. Nu kruisen 'maar' 86 kinderen aan dat ze het antwoord niet weten. Ruim de helft van de kinderen, 159, geeft aan iets te hebben geleerd van het filosoferen (zie tabel 9.14). Wat dan? De antwoorden hebben we gecategoriseerd tot de volgende rubrieken:

tabel 9.14 Heb je iets geleerd van het filosoferen?

school	ja	nee	weet niet	totaal
Argonautensch.	54%	7%	39%	N = 59
Odyssee	46%	22%	32%	N = 72
Prometheus	58%	10%	33%	N = 83
Parnassussch.	67%	14%	19%	N = 69
totaal	56%	13%	30%	N = 283

- Inzicht en kennis van de wereld: 44 kinderen.
  Een zeer uiteenlopend pakket aan kennisaspecten wordt hier door de kinderen naar voren gebracht. De evolutietheorie en Darwin, vinden we veel terug bij kinderen uit groep 3c, verwijzend naar het onderwerp van het in hun groep geregistreerde gesprek; over de zon en de planeten, over kunst, worden door enkele kinderen genoemd. Het vaakst echter maken kinderen algemene opmerkingen 'over geschiedenis', 'over veel mogelijkheden die kunnen gebeuren', 'over hoe iets werkelijk is'.
- Sociaal inzicht: 38 kinderen.
  'Als je goed uitlegt hoe je het bedoelt, dan kunnen mensen het met je eens worden'; de sociale inzichten die kinderen verwoorden gaan meestal over de communicatie tussen mensen 'dat je zonder ruzie te maken een meningsverschil kan hebben', of over het voorkomen van vele verschillende meningen: 'dat mensen allemaal andere meningen hebben'.

- Sociale vaardigheid: 14 kinderen.
  De sociale vaardigheden onderscheiden zich van de inzichten doordat kinderen hierbij duidelijk een vermogen hebben geformuleerd, iets dat ze nu kunnen, iets waartoe ze nu in staat zijn, 'ik durf gesprekken beter aan te gaan', 'ik laat anderen meer uitpraten en luister'. Vrijwel alle uitlatingen in deze categorie gaan of over het kunnen praten, over discussiëren, of over luisteren'.
- Zelfinzicht: 17 kinderen
  De grens tussen een sociaal inzicht en een inzicht over jezelf is niet gemakkelijk te trekken. 'Als je ruzie hebt moet je niet gelijk boos worden', hebben we gerangschikt onder zelfinzicht. Net als: 'je eigen mening is belangrijk, daar moet je je niet voor schamen'. In beide zit een relationeel element. We hebben ze in deze categorie geplaatst omdat de uitlating meer op de eigen persoon gericht was. En dan zijn er nog de kinderen die zeggen 'ik heb geleerd om aardiger te zijn', en 'geduld hebben', tja ook daarin klinkt de omgang met anderen door.
- Over het filosoferen zelf: 6 kinderen
  Sommige kinderen hebben het hier over het filosoferen zelf: 'filosoferen is niet alleen praten, het is ook echt nadenken', 'hoe je verder en verder en alsmaar verder denkt', en ja, 'met één vraag kun je wel een uur doen'.
- Nadenken: 4 kinderen
  Vier kinderen geven aan dat ze beter zijn gaan nadenken over 'dingen' of 'over wat je zegt'.
- Diverse: 31 kinderen
  Tenslotte is er een flinke groep antwoorden, die zich moeilijk laat categoriseren. Veel antwoorden van de kinderen hier zijn nogal vaag: 'heel veel', of niet zo duidelijk: 'ik kan het niet goed uitleggen', 'je denkt dat je niet leert, maar je leert wel wat'.

Ruimschoots de helft van de kinderen geeft aan van het filosoferen te leren, terwijl iets meer dan tien procent daar een negatief oordeel over heeft. De kinderen noemen een grote verscheidenheid aan leerpunten. Het vaakst worden inzichten genoemd, kennis en begrip over met name genoemde onderwerpen die aan de orde zijn geweest. Dat kwam ook al naar voren in de vragenlijsten die we de kinderen na de gesprekken hebben afgenomen. Daar was dat direct gekoppeld aan de ervaring in het gesprek, hier hebben we meer afstand. Waarschijnlijk daarom zien we een mix van met naam genoemde punten, zoals de evolutietheorie, en algemene opmerkingen 'over geschiedenis'. Ook sociale inzichten en vaardigheden worden veel door kinderen naar voren gebracht.

9.2.8 waarin verschilt filosoferen?

Het laatste dat we de kinderen in dit deel van de vragenlijst hebben gevraagd is: 'kun je een ding opschrijven waarin filosoferen verschilt van alle andere dingen die jullie doen in school?'
Van de 294 kinderen in het onderzoek hebben:

- 46 kinderen geen antwoord gegeven op deze vraag
- 24 kinderen antwoorden met 'dat weet ik niet'
- 43 kinderen antwoorden met 'nee' of 'nee, niet echt',
- 1 kind antwoordt dat het hetzelfde is als andere activiteiten

We weten niet of de 43 kinderen die 'nee' antwoorden hiermee bedoelen dat ze het niet kunnen, geen antwoord weten dus, of dat ze bedoelen dat er 'nee' geen verschil is.
De andere 180 kinderen, die wel verschil waarnemen, noemen soms meerdere dingen. Hun antwoorden hebben we tot de volgende categorieën samengebracht:

- Het gesprek; 66 kinderen noemen punten die als gesprek aangemerkt kunnen worden, of als elementen ervan: 'praten in de kring', 'met een paar andere dingen praat je niet met elkaar en met filosoferen wel', 'je vergadert een soort van en dat doe je niet echt bij rekenen en taal' Ook antwoorden als 'discussiëren' en 'je moet ook heel goed luisteren naar elkaar', zijn in deze categorie ondergebracht.
- Het gaat om meningen; 24 kinderen vinden dat het bij filosoferen meer 'gaat over je mening', 'je mag je mening geven, bij andere vakken mag dat niet'.
- Vrije ruimte; 19 kinderen geven antwoorden waarin de vrijheid om te zeggen wat je vindt wordt benadrukt, dat het nooit fout is wat je zegt: 'filosoferen is veel vrijer', 'we mogen allemaal zeggen wat we denken en er is niemand die gelijk heeft'.
- Het gezamenlijke; 11 kinderen geven antwoorden waarin vooral het gezamenlijke, het 'met elkaar' naar voren komt: 'bij rekenen doe je het alleen', 'bij lezen hou je je verhaal bij jezelf, bij filosoferen deel je je mening', 'het is veel meer iets gezamenlijks'.
- Sfeer; 10 kinderen wijzen op de andere sfeer die er is tijdens het filosoferen. De meesten van hen vinden het vooral veel rustiger 'het is vaak heel rustig', 'met filosoferen is het meestal stil, met tekenen is er altijd geluid'.
- Denken; 8 kinderen zetten het denken tijdens het filosoferen centraal als verschil met andere activiteiten: 'je gebruikt je hersenen op een andere manier dan normaal', 'je denkt ergens echt over na, bij andere vakken geef ik meteen een antwoord'.
- Er hoeft iets niet; 8 kinderen schrijven over wat niet hoeft tijdens het filosoferen, vooral: 'je hoeft niet te schrijven', en 'je werkt niet', 'filosoferen is geen werk'.
- Een bepaalde activiteit; 28 kinderen noemen alleen een andere activiteit, heel vaak rekenen, die van het filosoferen verschilt, zonder dat ze erbij vermelden waarin het rekenen precies verschilt.
- Overige antwoorden; 24 kinderen geven antwoorden die zich moeilijk laten rubriceren. Een paar kinderen vinden filosoferen makkelijker, fantasie wordt genoemd, en één kind vindt de juf heel anders tijdens het filosoferen.

Twee derde van de kinderen meent dat het filosoferen verschilt van andere activiteiten in de school. Het is een gesprek, dat wordt door de meeste kinderen genoemd, je bent daarin vrij je mening te geven, te zeggen wat je denkt, wat je vindt.

tabel 9.15 Hoe vind je het dat jullie op school filosoferen? / Have you enjoyed the philosophy discussions?

	erg leuk / very much	er tussen in / somewhere in between	niet zo leuk/ not much	totaal
Nederland	36%	54%	10%	100% = 293
Scotland	52%	42%	5%	100% = 76

9.2.9 een uitstapje naar Schotland

'Schotland kweekt kleine wijsneuzen', kopte de Volkskrant in juni 2007. Ook andere kranten, in verschillende landen, pakten het nieuws op over de prachtige resultaten van een Schots project filosoferen met kinderen in het basisonderwijs. Onderzoekers van de universiteit van Dundee hadden het project met meerdere instrumenten geëvalueerd (zie ook par. 2.1.5). Een van die instrumenten was een vragenlijst voor kinderen (Trickey, 2007; Trickey & Topping, 2007), waarmee de onderzoekers met de kinderen het project hebben geëvalueerd. Het is deze vragenlijst die we hebben vertaald, en waarvan we de resultaten in onze onderzoeksgroep hiervoor hebben beschreven. Op deze plaats geven we een samenvatting van enkele resultaten uit Schotland om die met de onze te vergelijken. De vragenlijst is in Schotland afgenomen op drie van de acht aan het project deelnemende scholen onder in totaal 77 kinderen in de leeftijd van 10 tot 12 jaar. Deze kinderen waren at random geselecteerd. Ze hadden op het moment van afname gedurende zeven maanden elke week aan een onderzoeksgesprek deelgenomen. Daarbij werd het programma 'Thinking through philosophy' van Paul Cleghorn (2002) gebruikt. Het belangrijkste verschil met onze onderzoeksgroep is waarschijnlijk niet dit programma; het filosoferen was voor deze Schotse kinderen nieuw, voor de kinderen in onze onderzoeksscholen is het al praktijk in hun hele basisschooltijd. Bovendien zijn in ons onderzoek meer leeftijdsgroepen vertegenwoordigd (zie tabel 9.6).

De Schotse kinderen hebben duidelijk meer plezier in het filosoferen dan de kinderen in ons onderzoek (zie tabel 9.15). Net als in Nederland geven de Schotse kinderen aan het praten, de discussie en het debat met elkaar de leukste elementen ervan te vinden. Daarnaast hebben vrij veel Schotse kinderen genoten van de verhalen en de oefeningen bij het filosoferen. Die zijn specifiek voor het daar gebruikte programma. Met name het kunnen uiten van de eigen mening, vinden veel van onze kinderen erg leuk, in Schotland wordt dat maar door enkelen opgemerkt.

De Nederlandse kinderen die filosoferen niet leuk vinden, noemen het saai, het duurt erg lang. Ook dat wordt in Schotland opgemerkt, tegelijk zijn daar kinderen die de gebruikte gedichten te moeilijk vinden.

Helpt het filosoferen jou? De Nederlandse kinderen melden vooral inzichten te hebben verworven over de onderzochte kwesties, ze vinden dat ze zich beter kunnen uiten, en enkele kinderen geven aan meer of anders te zijn gaan denken. De Schotse kinderen melden vooral persoonlijke en sociale inzichten en vaardigheden te hebben verworven, zoals 'ik moet mijn geduld niet zo snel verliezen' of 'ik reageer beter als iemand kwaad wordt'. Daarna wordt 'improved thinking' het vaakst genoemd, 'ik denk meer en beter'.

Als de belangrijkste leerresultaten van het filosoferen noemen de Schotse kinderen op de

eerste plaats punten die de onderzoekers rekenen tot verdieping van hun denken over filosofische onderwerpen, de inzichten die ze hierin hebben verkregen. Daarnaast noemen ze een groeiend zelfvertrouwen, toegenomen respect voor anderen, en tenslotte de kwaliteit van het denken. Ook de Nederlandse kinderen hebben vooral inzichten verworven over de onderzochte kwesties, menen ze. Ook sociale inzichten en vaardigheden, en persoonlijke inzichten worden door de kinderen in ons onderzoek veel genoemd als leeropbrengsten van het filosoferen.

Door ons uitstapje naar Schotland kunnen we de resultaten in dit deel van het onderzoek vanuit een ander gezichtspunt bekijken. Resultaten die overeenkomen winnen aan kracht, uitkomsten die verschillen maken die uitkomsten opmerkelijk.
Van het proces waarin de kinderen bij het filosoferen stappen, dat samen met elkaar praten en discussiëren, genieten zowel de Schotse als de Nederlandse kinderen evenzeer. Veel Nederlandse kinderen vinden het plezierig dat ze tijdens het filosoferen hun mening kunnen geven, en daarin helpt het hen ook, daardoor kun je het beter, durf je dat beter. Het is opmerkelijk dat dit aspect in het Schotse onderzoek nauwelijks naar voren komt. Door het filosoferen verwerven kinderen inzichten, over de onderwerpen die besproken worden, dat element komt in beide onderzoeken duidelijk naar voren. Ze verwerven bovendien persoonlijke en sociale inzichten, mijn geduld bewaren, respect voor anderen, ook die elementen komen zowel in Schotland als in Nederland naar voren. De Schotse kinderen melden veel vaker dat ze meer denken, en beter, onder de Nederlandse kinderen zijn er maar weinigen die dit in dit deel van de vragenlijst hebben aangegeven.

9.3 de resultaten volgens de kinderen

Het tweede deel van de vragenlijst voor de kinderen wordt gevormd door een vijftiental uitspraken over de effecten van het filosoferen, bijvoorbeeld: ‘door te filosoferen ... denk ik veel meer zelf na’. De eerste twaalf uitspraken hebben betrekking op het kind zelf, op leerresultaten die een kind al dan niet bij zichzelf kan waarnemen als gevolg van het filosoferen. De laatste drie items verwijzen naar de transfer die dankzij het filosoferen kan optreden, bijvoorbeeld: ‘door te filosoferen ... kunnen we ruzies in de groep beter oplossen’. Bij elk item hebben kinderen vijf keuzemogelijkheden, ‘ja dat klopt helemaal’, ‘ja dat klopt wel’, ‘er tussen in’, ‘nee dat klopt niet’ tot en met ‘nee dat klopt helemaal niet’. Alle vijftien items corresponderen één op één met de laatste vijftien items uit de vragenlijst voor de leraren, die we in paragraaf 9.1 hebben besproken. Een overzicht van de antwoorden van de kinderen op de items van dit deel van de vragenlijst is te zien in tabel 9.16. De nummers voor de omschrijvingen verwijzen naar de plaats die het item heeft in de vragenlijst.
We bespreken eerst enkele opvallende uitkomsten van de vragenlijst, daarna voeren we enkele analyses uit. De vergelijking van deze uitkomsten en analyses met die van de vragenlijst van de leraren (zie ook par. 9.1) nemen we op in de samenvatting.

tabel 9.16 **Door het filosoferen ...**

	Door het filosoferen[1] ...	ja, dat klopt helemaal	ja, dat klopt wel	er tussen in	nee, dat klopt niet	nee, dat klopt helemaal niet	N	gemiddeld[2]	std dev.[2]
type 1 inhoudelijke doelen	1. weet en begrijp ik meer van de onderwerpen die we hebben besproken	47	130	96	11	5	289	**3,70**	0,847
type 2 doelen mbt denken en oordelen	2. denk ik veel meer zelf na	52	83	95	32	23	285	3,38	1,147
	3. kan ik beter uitleggen wat ik denk	34	82	104	47	23	290	3,20	1,094
	6. denk ik beter na over mijn mening	71	112	55	33	11	282	**3,71**	1,088
	7. denk ik langer na voor ik zeg wat ik ergens van vind	63	80	74	41	29	287	3,37	1,253
type 3 doelen mbt persoon	4. heb ik mezelf en anderen beter leren kennen	39	55	64	70	56	284	*2,83*	1,325
	5. heb ik meer respect gekregen voor meningen van anderen	54	85	91	35	18	283	3,43	1,123
type 4 doelen mbt dialoog	8. denk ik na over wat anderen ergens van vinden	54	116	79	25	9	283	**3,64**	0,992
	9. begrijp ik anderen veel beter	54	67	108	40	20	289	3,33	1,136
	10. weet ik dat je het met elkaar eens kunt worden door er over te praten	92	97	72	18	10	289	**3,84**	1,052
	11. kan ik beter omgaan met anderen, ook als ze heel anders zijn dan ik	45	68	93	52	31	289	3,15	1,204
	12. vind ik het leuk dat anderen een andere mening hebben dan ik	51	84	103	34	17	289	3,41	1,089
transfer in andere situaties	13. is er een goede sfeer in de groep	71	72	82	32	29	286	3,43	1,257
	14. kunnen we ruzies in de groep beter oplossen	34	73	105	42	33	287	3,11	1,151
	15. hebben we betere gesprekken in de groep, ook als we niet filosoferen	35	69	109	43	31	287	3,12	1,140
								3,38	1,127

toelichting:

1. Bij elk item hadden kinderen vijf keuzemogelijkheden, 'ja dat klopt helemaal', 'ja dat klopt wel', 'er tussen in', 'nee dat klopt niet' tot en met 'nee dat klopt helemaal niet'.
2. Het gemiddelde en de standaarddeviatie zijn berekend door de keuze voor 'ja dat klopt helemaal' een score 5 toe te kennen, 'ja dat klopt wel' een score 4, t/m 'nee dat klopt helemaal niet' een score 1.
3. Items met een gemiddelde score hoger dan 3,5 noemen we hoog en zijn vetgedrukt, een gemiddelde score lager dan 3,0 noemen we laag en staat in cursief.

In tabel 9.16 staan de uitkomsten vermeld van de vragenlijst voor de kinderen. We hebben ze gegroepeerd per type doelstelling (zie o.a. par. 2.1.4). Welke zijn de belangrijkste uitkomsten:

- item 1 toont hoge en bijzondere scores. Dit item vertegenwoordigt de inhoudelijke doelen van het filosoferen 'door het filosoferen weet en begrijp ik meer van de onderwerpen die we hebben besproken'. 177 kinderen geven aan dat dat voor hen klopt, of zelfs helemaal klopt. En zie de lage standaarddeviatie, die de indruk die de cijfers geven bevestigt, kinderen zijn het hierover eens met elkaar.
- de items 2, 3, 6 en 7 houden verband met de denkontwikkeling van kinderen. Onder deze items scoort alleen item 6 'ik denk beter na over mijn mening' hoog. Een kwart van de kinderen is daar zelfs vrij uitgesproken over: 'dat klopt helemaal'. De andere drie items waarmee we willen nagaan in hoeverre kinderen menen dat hun denkontwikkeling verbeterd wordt door het filosoferen scoren alle drie noch hoog, noch laag.
- Door het filosoferen leren ze zichzelf en anderen niet zoveel beter kennen, vinden de kinderen (item 4). Bijna 45% van hen vindt dat daar zelfs helemaal geen sprake van is. Een opmerkelijk resultaat, ook al omdat de laagste score in dit deel van de vragenlijst ook de hoogste standaarddeviatie toont. Dat duidt op een grote spreiding van antwoorden.
- De hoogste score is voor het item dat door de leraren als de belangrijkste democratische vaardigheid wordt aangemerkt (zie tabel 6.10), er samen uit komen, of zoals het hier geformuleerd is 'door het filosoferen weet ik dat je het met elkaar eens kunt worden door erover te praten' (item 10). De meeste items die naar dialogische vaardigheden verwijzen scoren hoog of daar vlak onder. Door het filosoferen heb ik geleerd na te denken over wat anderen ergens van vinden (item 8) is een opvatting van velen. Alleen het item 'ik kan beter omgaan met anderen, ook als ze heel anders zijn dan ik' scoort 'er tussen in'.
- Een blik op de onderste drie items van de vragenlijst leert dat de kinderen de transfer van het filosoferen naar andere situaties niet erg hoog aanslaan. Ja, het heeft de sfeer wel goed gedaan, vinden de meesten. Maar of ruzies er nu beter door worden beslecht, en of er in andere situaties betere gesprekken worden gevoerd, daar zijn de kinderen minder stellig in.

We zullen nu de gegevens uit dit deel van de vragenlijst nader analyseren.

1. Allereerst zullen we enkele analyses uitvoeren, naar geslacht, leeftijd, 'jaargroep', school, en 'klasgroep'. De hierbij horende tabellen zijn niet in het verslag opgenomen, maar kunnen desgewenst opgevraagd worden bij de onderzoeker.
2. Daarna onderzoeken we of er een verband is tussen enkele items uit het eerste deel van de vragenlijst (par. 9.2) en die uit dit deel ervan.
3. Tenslotte zullen we de resultaten van factoranalyse beschrijven.

Is er verschil in beoordeling tussen jongens en meisjes? Nee, zij denken er hetzelfde over. Er hebben ongeveer evenveel jongens (150) als meisjes (139) (5 missing values) aan dit deel

van het onderzoek meegedaan. De verschillen in de gemiddelde scores tussen jongens en meisjes zijn bij twaalf items nul, of alleen uit te drukken in een tweede cijfer achter de komma. De grootste verschillen zijn 0,13, 0,18 en 0,22 bij resp. de items 5, 12, en 13. We vinden deze verschillen verwaarloosbaar.
Als we de antwoorden van de kinderen naar leeftijd bezien, valt op dat de middelste leeftijdsgroepen de hoogste scores laten zien. Kinderen van negen zien meer leerresultaten, dan die van acht en tien jaar, en die weer meer dan de kinderen van zeven, en die van 11 en 12 jaar. De verschillen zijn niet groot, alleen bij item 8 zien we een verschil tussen de hoogste (leeftijd 9) en de laagste score (leeftijd 7) van 1,25, wel geven de acht-, negen- en tienjarigen op drie items na de hoogste scores.
De jaargroepen volgen deze trend, kinderen in groep 5 geven op acht items de hoogste score, kinderen in groep 6 op zes items. De verschillen zijn overigens hier ook niet groot
Is er verschil tussen de vier onderzoeksscholen? In de gemiddelde waardering zien we alleen kleine verschillen. De grootste verschillen, van 0,7 punt zien we bij de items, 4, 11, 13 en 14. Wel valt op dat de kinderen van de Odyssee elf van de vijftien items gemiddeld het laagste scoren, en de kinderen van De Parnassusschool geven op elf van de vijftien items gemiddeld de hoogste scores. Deze verschillen zien we terug wanneer we resultaten van de groepen afzonderlijk bekijken.
De scores van het grootste deel van de groepen (groep 1c, 1d, 2b, enz.) tonen ongeveer dezelfde gemiddelden als de hele groep kinderen. Vijf van de zestien groepen tonen op een of andere manier opvallende scores, we noemen ze hier:

- Groep 1b; met slechts 10 kinderen niet helemaal vertegenwoordigd, en in de vergelijking veel kleiner in aantal dan de meeste andere groepen. Het patroon is zeer afwijkend van de trend. Item 4 soort gemiddeld laag, in groep 1b juist hoog 3,60. De items 6, 8 en 10 scoren gemiddeld hoog, in groep 1b laag of aan de lage kant: resp. 3,00, 2,90 en 3,20. Item 13 en 15, over resp. de sfeer en betere gesprekken doen het hier weer goed: 4,00 en 3,70. Het is niet duidelijk hoe we deze atypische gegevens moeten duiden. Deze kinderen zijn de jongsten in het onderzoek, dat is het enige aspect waarin ze in dit onderzoek zichtbaar afwijken van de anderen.
- Groep 2d; de gemiddelde scores per item zijn in deze groep voor alle items lager dan de gemiddelden. In deze groep zijn zeven items die een gemiddelde scoren die één punt of meer lager is dan de hoogste gemiddelde score van dit item. We hebben al eerder opgemerkt dat de kinderen van deze groep het filosoferen minder waarderen dan de anderen (zie par. 9.2.1). Die trend zet zich hier voort.
- Groep 3b; deze groep is bijna het spiegelbeeld van 2d, tien items met hoge scores. Deze groep wordt doorgaans gesplitst tijdens het filosoferen. Dat levert een relatief grote deelname op van de kinderen (zie par. 7.3.3). Ook in het eerste deel van deze vragenlijst zien we dat de kinderen in deze groep relatief vaak zeggen dat het filosoferen hen ergens bij geholpen heeft en dat ze er iets van hebben geleerd.
- Groep 4b; deze groep scoort gemiddeld hoger dan de meeste andere groepen. Elf items tonen een hoge gemiddelde score.
- Groep 4c; ook deze groep toont gemiddeld hoge scores, net als groep 4b op elf items. Sommige daarvan zijn tegen de trend in, met name bij item 11, omgaan met verschillen,

toont deze groep een zeer hoge gemiddelde score (>4,00).
De hiervoor genoemde opvallende scores van enkele groepen komen overeen met de scores van de corresponderende leeftijdsgroepen en jaargroepen. Kinderen van negen jaar en kinderen in groep 5 en 6 hebben gemiddeld een hogere waardering voor het filosoferen dan anderen, de groepen 3b en 4b zijn groepen 5, groep 4c is een groep 6.

In het eerste deel van de vragenlijst hebben we de kinderen naar hun ervaringen met het filosoferen gevraagd. Van een viertal items uit dat deel van de vragenlijst hebben we geanalyseerd of een verband te zien is met de beantwoording van de items in dit deel van de vragenlijst. Uit het eerste deel gaat het om de items 'waardering' (leuk – er tussen in – niet zo leuk); 'helpt filosoferen?' (ja – nee - weet niet); 'verandert een mening?' (ja – nee - weet niet) en 'leren van filosoferen' (ja – nee - weet niet). Uit deze vergelijkingen komt het volgende naar voren:

- Kinderen die filosoferen erg leuk vinden scoren alle items uit het tweede deel van de vragenlijst (zie tabel 9.16) gemiddeld hoger dan kinderen die 'er tussen in' hebben aangekruist, en die kinderen scoren gemiddeld weer hoger dan kinderen die filosoferen niet zo leuk vinden.
- Kinderen die aangeven dat filosoferen hen helpt scoren op 11 van de 15 items in dit deel van de vragenlijst (zie tabel 9.16) gemiddeld hoger dan kinderen die menen dat filosoferen hen niet helpt. Op de andere 4 items scoren ze hetzelfde gemiddelde of is er een omgekeerd verschil van maximaal 0,06.
- Die kinderen die aangeven dat tijdens gesprekken hun mening wel eens is veranderd, waarderen 10 van de 15 items in het tweede deel van de vragenlijst (zie tabel 9.16) gemiddeld hoger dan kinderen die aangegeven hebben dat hen dat niet is gebeurd. Op de andere 5 items is er een omgekeerd verschil van maximaal 0,07.
- Kinderen die hebben vermeld dat ze iets hebben geleerd van het filosoferen scoren op alle items van dit deel van de vragenlijst (zie tabel 9.16) gemiddeld hoger dan kinderen die zeggen niets te hebben geleerd.

Er lijkt dus een verband te zijn tussen een hogere waardering voor het filosoferen (tabel 9.4, 5 en 6)en een hogere inschatting van de leeropbrengsten, zoals vermeld in tabel 9. 16. Hetzelfde verband lijkt er ook te zijn tussen het positief beantwoorden van de open vragen over de opbrengsten van het filosoferen en een hogere inschatting van de opbrengsten in het gedeelte met voor omschreven items.

Vervolgens hebben we in SPSS een factoranalyse uitgevoerd met deze vijftien items.
Uit de factoranalyse komen vier van elkaar onafhankelijke componenten naar voren (eigenwaarde >1). Het verklarende vermogen van deze vier componenten of dimensies is met 52,92% van de variantie op een acceptabel niveau. Bij de dimensie 1 en 3 kunnen we een hoog grenswaarde leggen (resp. > 0,64 en 0,62). Dat zou bij de dimensies 2 en 4 ook kunnen, maar dan houden we weinig variabelen over. Bij dimensie 2 ontstaat een samenhangende dimensie als we daar de grenswaarde op 0,5 zetten. Bij dimensie 4 zou de grenswaarde onder 0,4 komen als we meer dan twee items hierin zouden willen betrekken. Bovendien zou deze dimensie dan een overlapping met andere dimensies hebben. We

houden de grenswaarde hoog.
De factoranalyse brengt ons tot vier dimensies, die we als volgt willen omschrijven:

dimensie 1: begrijpend denken, zelfinzicht mede dankzij anderen
grenswaarde: 0,64
items:

- door het filosoferen heb ik mezelf en anderen beter leren kennen (item 4, factorbijdrage 0,733)
- door het filosoferen heb ik meer respect gekregen voor de meningen van anderen (item 5, factorbijdrage 0,668)
- door het filosoferen begrijp ik anderen beter (item 9, factorbijdrage 0,649)

Het filosoferen stelt me in staat anderen beter te begrijpen. Ik heb respect gekregen voor hun opvattingen. Ik leer ik mezelf en anderen daardoor beter kennen.

dimensie 2: sociaal denken
grenswaarde: 0,50
items:

- door het filosoferen kunnen we ruzies in de groep beter oplossen (item 14, factorbijdrage 0,787)
- door het filosoferen is er een goede sfeer in de groep (item 13, factorbijdrage 0,769)
- door het filosoferen hebben we betere gesprekken in de groep, ook als we niet filosoferen (item 15, factorbijdrage 0,527)
- door het filosoferen kan ik beter omgaan met anderen ook als we niet filosoferen (item 11, factorbijdrage 0,518)

Mijn denken en dat van anderen stemmen we op elkaar af. Daardoor dragen we bij aan een verbetering van de sociale interactie.

dimensie 3: democratisch denken
grenswaarde: 0,62
items:

- door het filosoferen denk ik langer na voor

tabel 9.17 **factoranalyse filosoferen** (geroteerde componenten matrix)

		component/dimensie			
		1	2	3	4
1	weet en begrijp ik meer				**0,682**
2	denk ik meer zelf na	0,379		0,389	
3	beter uitleggen wat ik denk	0,433			0,341
4	mezelf en anderen kennen	**0,733**			
5	meer respect voor mening ander	**0,668**			
6	denk beter na over mening			**0,626**	0,371
7	denk langer na voor ik zeg			**0,735**	
8	denk na wat anderen vinden				**0,702**
9	begrijp anderen beter	**0,649**			0,311
10	met elkaar eens door praten			**0,646**	
11	beter omgaan met anderen	0,391	**0,518**		
12	leuk anderen andere mening	0,434		0,467	
13	goede sfeer in groep		**0,769**		
14	ruzies beter oplossen		**0,787**		
15	betere gesprekken		**0,527**	0,348	
	eigenwaarde	**4,51**	**1,28**	**1,12**	**1,01**
	verklaarde variantie	**30,12%**	**8,53%**	**7,48%**	**6,79%**
	na rotatie	**15,28%**	**13,68%**	**13,65%**	**10,32%**

toelichting: factorladingen na varimaxrotatie met Kaiser normalisatie; rotatie geconvergeerd in zes iteraties; factorladingen < 0,30 zijn niet weergegeven.

Mijn denken en dat van anderen stemmen we op elkaar af. Daardoor dragen we bij aan een verbetering van de sociale interactie.

ik zeg wat ik ergens van vind (item 7, factorbijdrage 0,735)

- door het filosoferen weet ik dat je het met elkaar eens kunt worden door er over te praten (item 10, factorbijdrage 0,646)
- door het filosoferen denk ik beter na over mijn mening (item 6, factorbijdrage 0,626)

Mijn denken draagt bij aan goede oordeelsvorming. Dat is belangrijk in een democratie, waarin we er uiteindelijk samen uit moeten komen.

dimensie 4: inzichtelijk denken

grenswaarde: 0,68

items:

- door het filosoferen denk ik na over wat anderen ergens van vinden (item 8, factorbijdrage 0,702)
- door het filosoferen weet en begrijp ik meer van de onderwerpen die we hebben besproken (item 1, factorbijdrage 0,682).

Veel van wat ik hoor neem ik in me op, en denk er over na. Ik weet en begrijp steeds meer.

tabel 9.18 Door het filosoferen ...

dimensie	Door het filosoferen[1] ...	gem.
1 begrijpend	4. heb ik mezelf en anderen beter leren kennen	2,83
	5. heb ik meer respect gekregen voor meningen van anderen	3,43
	9. begrijp ik anderen veel beter	3,33
2 sociaal	14. kunnen we ruzies in de groep beter oplossen	3,11
	13. is er een goede sfeer in de groep	3,43
	15. hebben we betere gesprekken in de groep, ook als we niet filosoferen	3,12
	11. kan ik beter omgaan met anderen, ook als ze heel anders zijn dan ik	3,15
3 democratisch	7. denk ik langer na voor ik zeg wat ik ergens van vind	3,37
	10. weet ik dat je het met elkaar eens kunt worden door er over te praten	**3,84**
	6. denk ik beter na over mijn mening	**3,71**
4 inzicht	8. denk ik na over wat anderen ergens van vinden	**3,64**
	1. weet en begrijp ik meer van de onderwerpen die we hebben besproken	**3,70**
overige	2. denk ik veel meer zelf na	3,38
	3. kan ik beter uitleggen wat ik denk	3,20
	12. vind ik het leuk dat anderen een andere mening hebben dan ik	3,41
		3,38

toelichting: de resultaten van de vragenlijst onder de kinderen (zie tabel 9.16) ingedeeld na factoranalyse

De factoranalyse toont ons nieuwe verbanden en samenhangen tussen de afzonderlijke items. Hiervoor hebben we betekenis aan die verbanden trachten te geven en er labels voor geformuleerd.

De eerste dimensie – begrijpend denken – verklaart de meeste variantie van de vier dimensies, maar scoort voor de hele groep niet hoog. De dimensie sociaal denken wordt met de betekenis van vier items gevuld, dit zijn vooral de drie items die naar de transfer van het filosoferen vragen. De derde dimensie, democratisch denken, wordt gevuld met drie items waarvan er twee gemiddeld hoog scoren in de hele groep. De vierde dimensie, begrijpend denken, wordt maar door twee items gevuld en verklaart een variantie van amper 10%. De correlatie tussen de items uit derde en vierde dimensie zijn nergens hoog, maar ze sluiten elkaar niet helemaal uit (de correlatiematrix zelf hebben we niet opgenomen, maar kan opgevraagd worden bij de onderzoeker).

Dat brengt ons bij de restgroep. Item 12, over diversiteit, zou – als we onze normen bij de invulling van dimensie ruimer hadden genomen (zie tabel 9.17) – hebben bijgedragen aan de dimensie 'democratisch denken'. Dat zou inhoudelijk niet misplaatst zijn geweest, maar de correlaties zijn daarvoor te zwak.

Opvallend in de restgroep zijn vooral de andere twee items die gerekend kunnen worden tot

het tweede type doelen, die m.b.t. denkvaardigheden. Onderling hebben ze wel een relatief hoge correlatie van 0,394. Dat doet ons bijna verleiden tot de constructie van een vijfde dimensie: zelfstandig denken. De basis is daarvoor echter te zwak. Als we echter de uitkomsten van de vragenlijst van de leraren ernaast leggen, lijkt dit toch een aantrekkelijke optie (zie tabel 9.19). We zullen dit hierna bespreken, als we de uitkomsten van de beide vragenlijsten naast elkaar leggen.

9.4 verbinding en samenvatting

We zullen in deze paragraaf de resultaten van de antwoorden op de verschillende vragenlijsten en delen daarvan samenbrengen. We beginnen met het eerste deel van de vragenlijst voor de kinderen die vooral gericht was op hun ervaringen. Daarna bespreken we resultaten van de vragenlijst voor de leraren in samenhang met de vragenlijst van de kinderen. Daarna zullen we de hier bij elkaar en met elkaar in verband gebrachte gegevens samenvatten.

In paragraaf 9.2 hebben we de uitkomsten beschreven van het eerste deel van de vragenlijst voor de kinderen. We hebben o.a. gevraagd of ze filosoferen leuk vinden, of het hen helpt, of ze ervan leren. De antwoordscores, de rubricering van antwoorden, staan in de subparagrafen van paragraaf 9.2 beschreven en verantwoord. Als we belangrijkste antwoordcategorieën inventariseren herkennen we daarin een viertal thema's:

- **dialoog en socialiteit**
  De communicatieve aspecten van het filosoferen brengen bij de kinderen veel reacties teweeg als het er om gaat of ze het filosoferen leuk vinden of niet. Het gesprek met elkaar, de discussie, maar ook het luisteren naar andere meningen. Bijna 40% kinderen vindt het filosoferen leuk vanwege een van deze aspecten. En dan zijn er ook nog die de diversiteit, het verschil van mening, op prijs stellen. Als kinderen het filosoferen niet zo leuk vinden komt dat voor een deel van de kinderen als er iets misloopt in de communicatie, door elkaar praten, elkaar niet laten uitpraten.
  Als gevraagd wordt naar het verschil, dan benadrukken kinderen vooral het gesprek en aspecten daarvan als punten waarin filosoferen zich onderscheidt van andere activiteiten in de school, 'je vergadert een soort van ...', en 'je moet ook heel goed naar elkaar luisteren'. Daarnaast wordt regelmatig verwezen naar het gezamenlijke in het karakter van het filosoferen 'bij lezen hou je je verhaal bij jezelf, bij filosoferen deel je je mening'.
  Sociale inzichten en vaardigheden worden door de kinderen het vaakst genoemd als ze aangeven wat ze van het filosoferen hebben geleerd, het gaat om het vermogen gesprekken met elkaar te voeren maar ook: 'dat je zonder ruzie een meningsverschil kunt hebben'.

- **inzichten over de wereld**
  In hun reacties zijn de kinderen vrij duidelijk, ze menen dat ze door het filosoferen meer weten en begrijpen van de (filosofische) onderwerpen die besproken worden. Een relatief grote groep, 44 kinderen, noemt terugkijkend op het schooljaar, concrete kennisaspecten en inzichten als leeropbrengst van het filosoferen. Ook als we vragen of en hoe het filosoferen hen helpt, geven 23 kinderen voorbeelden hoe het filosoferen hen helpt de wereld beter te begrijpen. We zagen dit effect ook al in de evaluatie door de kinderen van de geregistreerde gesprekken. 42% van de kinderen kwamen na het gesprek met concrete voorbeelden van inzichten die ze in het gesprek verworven hadden (tabel 8.11).

- **zelfinzicht en uitdrukking geven aan het denken**
  Vrij veel kinderen (22%) vinden het kunnen uiten van de eigen mening het leuke aan het filosoferen. Het is niet alleen leuk. De mogelijkheid die het filosoferen biedt, helpt hen zich beter en/of gemakkelijker te uiten, schrijven 16 kinderen. 17 Kinderen noemen ook concrete inzichten die ze over zichzelf verwerven. Deze zijn wel vaak relationeel: : 'niet gelijk boos worden', en 'je hoeft je niet te schamen voor je mening'.

- **nadenken**
  Het is opvallend dat reflectieve aspecten van het filosoferen in de spontane uitlatingen van kinderen nauwelijks naar voren komen. Maar heel weinig kinderen noemen deze aspecten van het filosoferen leuk of juist niet leuk. Op de vraag wat ze dit jaar vooral geleerd hebben van het filosoferen noemen slechts vier kinderen dat ze beter zijn gaan nadenken. Filosoferen onderscheidt zich van andere activiteiten, want het gaat om meningen. Daar zijn 24 kinderen van overtuigd, dat het zich onderscheidt door het denken, dat noemen maar 8 kinderen. Alleen naar aanleiding van de vraag of filosoferen hen helpt, geven 14 kinderen aan dat het hen helpt 'door het filosoferen denk ik meer na over dingen'.

In paragraaf 9.1 hebben we de uitkomsten beschreven van de vragenlijst voor de leraren. In paragraaf 9.3 hebben we het daarmee corresponderende deel uit de vragenlijst van de kinderen beschreven en geanalyseerd. We presenteren de resultaten van beide lijsten eerst in een tabel (tabel 9.19). Daarna beschrijven we onze bevindingen.

democratisch denken: dialoog en oordeel
Twee van de drie items in deze dimensie scoren onder de kinderen de hoogste gemiddelden. 'Door het filosoferen weet ik dat je het met elkaar eens kunt worden door erover te praten', raakt de kern van een democratische attitude. Het item werd ook door de leraren aangemerkt als de belangrijkste democratische vaardigheid die kinderen door het filosoferen kunnen leren (zie tabel 6.10). Democratie vraagt niet alleen om overleg, maar vooral ook om een goed ontwikkeld oordeelsvermogen (zie par. 2.2.2). Kinderen menen dat ze die kwaliteiten door het filosoferen verwerven.

tabel 9.19 wat kinderen leren van filosoferen volgens leraren en kinderen, ingedeeld naar dimensie van denken op basis van factoranalyse

doel type	Leraren Door het filosoferen ...	gemiddeld	gemiddeld	Kinderen Door het filosoferen ...	dimensie
2	leren kinderen hun oordeel uit te stellen	*2,65*	3,37	denk ik langer na voor ik zeg wat ik ergens van vind	democratisch
2	ontwikkelen kinderen hun vermogen tot oordelen	3,09	**3,71**	denk ik beter na over mijn mening	
4	leren kinderen dat je in gesprek uit tegenstellingen kunt komen	3,17	**3,84**	weet ik dat je het met elkaar eens kunt worden door er over te praten	
1	krijgen kinderen meer kennis en inzicht in wijsgerige kwesties als tijd, waarheid, e.d.	3,20	**3,70**	weet en begrijp ik meer van de onderwerpen die we hebben besproken	inzichtelijk
4	leren kinderen hun mening te vormen in relatie tot die van anderen	3,37	**3,64**	denk ik na over wat anderen ergens van vinden	
3	worden kinderen zich meer bewust van zichzelf en hun omgeving	3,40	*2,83*	heb ik mezelf en anderen beter leren kennen	begrijpend
3	krijgen kinderen meer respect voor anderen en andere opvattingen	**3,62**	3,43	heb ik meer respect gekregen voor meningen van anderen	
4	leren kinderen anderen beter te begrijpen	**3,55**	3,33	begrijp ik anderen veel beter	
transfer	verbetert de manier waarop kinderen conflicten met elkaar oplossen	**3,78**	3,11	kunnen we ruzies in de groep beter oplossen	sociaal
transfer	verbetert het sociaal klimaat in de groep	**4,12**	3,43	is er een goede sfeer in de groep	
transfer	verbetert de kwaliteit van andere gesprekken die we in de groep voeren	**4,04**	3,12	hebben we betere gesprekken in de groep, ook als we niet filosoferen	
4	leren kinderen hoe ze met verschillen tussen mensen kunnen omgaan	3,30	3,15	kan ik beter omgaan met anderen, ook als ze heel anders zijn dan ik	
2	leren kinderen zelf na te denken	**4,00**	3,38	denk ik veel meer zelf na	overige
2	leren kinderen hun gedachten beter verwoorden	**3,69**	3,20	kan ik beter uitleggen wat ik denk	
4	leren kinderen waardering te krijgen voor verschillen tussen mensen	3,49	3,41	vind ik het leuk dat anderen een andere mening hebben dan ik	
		3,50	3,38		

toelichting: In deze tabel zijn de gegevens uit tabel 9.1, 9.16 en 9.17 naast elkaar gezet.

1. In de tweede kolom staat de omschrijving uit de lerarenvragenlijst, in vijfde kolom staat de corresponderende omschrijving uit de kindervragenlijst.
2. In kolom 3 en 4 zijn de gemiddelde scores bij een item uit de respectievelijk vragenlijsten vermeld (voor de totstandkoming van die gemiddelden, zie resp. tabel 9.1 en tabel 9.16). Items met een gemiddelde score hoger dan 3,5 noemen we hoog en zijn vetgedrukt, een gemiddelde score lager dan 3,0 noemen we laag en is cursief vermeld.
3. In de eerste kolom staat het type doelstelling waaronder het betreffende item gerekend kan worden (zie par. 2.1.2, in de zesde en laatste kolom is de dimensie uit de factoranalyse vermeld (zie par. 9.2).

Opvallend is het dat de leraren dit anders inschatten. Het item over uitstel van oordeel scoort onder hen zelfs laag. Leraren nemen dit resultaat gemiddeld bij minder dan de helft van de kinderen waar.

inzichtelijk denken: inzicht en opnemen

Door het filosoferen menen kinderen meer kennis en inzicht te krijgen in en over de kwesties die worden besproken. Onder de kinderen scoort het resultaat gemiddeld hoog. Die hoge score wordt ruimschoots ondersteund met de vele voorbeelden die de kinderen in het eerste deel van de vragenlijst hebben opgeschreven. Wat ze horen tijdens de gesprekken nemen ze kennelijk op en wordt deel van hen.
Opnieuw zien we dat de leraren hiervan minder overtuigd zijn. Gemiddeld doet iets meer dan de helft van de kinderen kennis en inzichten op door het filosoferen, menen zij. Nu waren hun ambities op dit gebied niet zo hoog, doelen van dit type worden door hen minder belangrijk gevonden (tabel 6.8).

begrijpend denken: zelfinzicht en begrip voor anderen

Nu zijn het vooral de leraren die menen dat de meeste kinderen zich deze vaardigheden en attituden eigen maken: kinderen leren anderen te begrijpen en ontwikkelen respect voor anderen en andere opvattingen. Kinderen worden zich ook meer bewust van zichzelf. Het zelfinzicht waar we het hier over hebben heeft vooral betrekking op de relatie en interactie met anderen.
De kinderen geven hier minder hoog van op: slechts een derde vindt dat ze zichzelf en anderen beter hebben leren kennen dankzij het filosoferen. Toch hebben we in het eerste deel van de vragenlijst vele voorbeelden van gegroeid inzicht kunnen lezen.

sociaal denken: dialoog en sociaal klimaat

Filosoferen draagt bij aan het sociaal klimaat in de groep, de leraren zijn dit stellig en eensgezind van mening, maar ook onder de kinderen is een ruime meerderheid die hiervan overtuigd is. Over de andere twee items zijn de leraren ook duidelijk, 'de kwaliteit van de andere gesprekken verbetert' dankzij het filosoferen en 'kinderen kunnen conflicten beter oplossen'. De kinderen hebben over beide items meer twijfels. Weliswaar vindt een meerderheid van de kinderen dat dit voor hun groep of school geldt, er is ook een behoorlijke minderheid die deze effecten niet waarneemt. We vermoeden dat kinderen minder zicht hebben op de doorwerking van het filosoferen dan hun leraren, althans ze vinden het moeilijk dit concreet aan te geven. Als ze iets noemen, zijn dat vooral de communicatieve aspecten, 'er zijn vaker discussies', en 'kinderen luisteren beter naar elkaar', sowieso 'kunnen we het makkelijker ergens over hebben'.

'zelfstandig denken'

We gebruiken hier aanhalingstekens voor zelfstandig denken, want het is niet als dimensie uit de factoranalyse gekomen. In de restgroep stonden twee items die inhoudelijk met elkaar verbonden zijn. Kinderen leren zelfstandig nadenken en ze leren hun gedachten

verwoorden, het zijn door de leraren gekoesterde idealen van het filosoferen en zij menen met recht: het resultaat zien ze bij de meeste kinderen. Dat zijn ze zeer uitgesproken en ook in hoge mate unaniem van mening. Het is opvallend dat de kinderen dit item lager scoren.

waardering voor verschil
Met een gemiddelde score van 3,49 onder de leraren, en 3,41 onder de kinderen, is dit een item waarover wel een hoge mate van eensgezind is in beide groepen. Hierin worden ook zeker resultaten geboekt.

Uit het open gedeelte van de vragenlijst voor de kinderen komt naar voren dat redelijk veel kinderen de communicatieve aspecten van het filosoferen positief waarderen. Dat doen die kinderen, omdat ze het gesprek met elkaar, de discussie, het luisteren naar andere meningen, plezierig vinden. Diversiteit, het verschil van mening dat zich tijdens de gesprekken voordoet, wordt ook op prijs gesteld. Vrij veel kinderen geven aan dat ze het kunnen uiten van de eigen mening het leuke aan het filosoferen vinden.
In het open deel van de vragenlijst noemen kinderen het vaakst sociale inzichten en vaardigheden aan als leerresultaten van het filosoferen, bijvoorbeeld het vermogen gesprekken met elkaar te voeren, en ook: 'dat je zonder ruzie een meningsverschil kunt hebben'. Vrij veel kinderen geven ook aan dat ze door het filosoferen meer weten en begrijpen van de (filosofische) onderwerpen die besproken worden. Voorts is er een groep kinderen die antwoordt dat het filosoferen hen helpt zich beter en/of gemakkelijker te kunnen uiten. Opvallend is dat de reflectieve aspecten van het filosoferen in de spontane uitlatingen van kinderen nauwelijks naar voren komen. Slechts een handjevol kinderen meent dat ze beter of meer zijn gaan nadenken.
De antwoorden van de kinderen in het tweede deel van hun vragenlijst tonen een overeenkomstige trend. De hoogste gemiddelde score is voor het item 'door het filosoferen weet ik dat je het met elkaar eens kunt worden door erover te praten'. Andere items die hoge gemiddelde scores tonen zijn 'door het filosoferen weet en begrijp ik meer van de onderwerpen die we hebben besproken', 'door het filosoferen denk ik beter na over mijn mening', en 'door het filosoferen denk ik na over wat anderen ergens van vinden'.
De leraren maken een andere inschatting van de leerresultaten. Zij rapporteren dat kinderen zelfstandig leren nadenken, leren hun gedachten te verwoorden en ook dat kinderen leren anderen beter te begrijpen en respect ontwikkelen voor anderen en andere opvattingen.
Het meest uitgesproken zijn de leraren over de effecten, de doorwerking van het filosoferen: het draagt bij aan het sociaal klimaat in de groep, de kwaliteit van de andere gesprekken verbetert, en kinderen kunnen conflicten beter oplossen, vinden zij.

We onderzoeken het curriculum filosoferen met kinderen op zes niveaus. Na de beschrijvingen en analyses van elk niveau maken we een tussenbalans op: welke onderlinge overeenkomsten vinden we? Waar transformeert zich het curriculum? Dragen deze analyses al bij aan conclusies?

9.5 over denken, dialoog en verschil na niveau 6

De leraren zijn tamelijk consistent in hun kijk op het filosoferen. Overeenkomstig de in het ideële curriculum geformuleerde verwachtingen menen ze dat kinderen tijdens het filosoferen zelfstandig denken aan de dag leggen (niveau 3). Hier in niveau 6, geven de leraren aan dat verreweg de meeste, zo niet alle kinderen zelfstandig leren denken door filosoferen. Kinderen leren ook hun gedachten beter verwoorden, vinden ze. De kinderen zelf zijn daar minder van overtuigd. Zowel op de gesloten vragen als op de open vragen scoren onder de kinderen antwoorden die verwijzen naar zelfstandig denken in de middenmoot. In niveau 5 gaven wel veel kinderen aan tijdens de gesprekken na te denken, maar daar was het niet verbonden met zelf, of zelfstandig. Opvallend is verder dat de items die over het oordeelsvermogen van kinderen gaan, onder de leraren gemiddeld of laag scoren. Tijdens de gesprekken die we hebben geobserveerd (niveau 4) hebben we onderzoek naar argumenten, vooronderstellingen, het onderzoek naar betekenissen van begrippen niet veel gezien. Het doel, de ontwikkeling van het denk- en oordeelsvermogen, wordt door *Filosoferen doe je zo* belangrijk gevonden met het oog op de democratische samenleving. Ook in het ideële curriculum wordt het als een van de belangrijkste doelen genoemd.

De kinderen schatten zichzelf wat betreft hoger in. Ze denken beter en langer na, antwoorden ze. Het is echter niet het eerste dat spontaan bij hen opkomt. Het dialogische is het eerste dat bij hen opkomt, zowel als kwaliteit van de activiteit, als als leerresultaat. In de ogen van de kinderen komen de dialogische doelen goed uit de verf. Uit onze waarnemingen blijkt een heel behoorlijk niveau van dialoog in de bovenbouwgroepen. Voor de democratie is het veelbelovend dat de kinderen het item 'door het filosoferen weet ik dat je het eens kunt worden door er over met elkaar te praten' als hoogste scoren.

Het dialogische element in het filosoferen wordt ook door de leraren hogelijk gewaardeerd, gekoesterd haast. Dat zagen we al na analyse van hun interpretaties van het filosoferen (niveau 3). Ze menen dat dialoog gerealiseerd wordt tijdens de gesprekken, hoewel ze er minder uitgesproken over zijn dan over het zelfstandige denken. Kinderen leren anderen beter te begrijpen door het filosoferen, dat item doet het goed, maar de realisatie van de andere dialogische doelen scoort in de middenmoot bij de leraren. Waar de leraren wel hoog van opgeven is het effect van het filosoferen op het sociaal klimaat in hun groep. Ook op andere gesprekken en op de manier waarop met conflicten wordt omgegaan merken ze een positieve invloed van het filosoferen.

10. denken, dialoog en verschil
conclusie, discussie en aanbevelingen

Welke bijdrage levert filosoferen met kinderen aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden? Dat is de hoofdvraag van dit onderzoek. In dit laatste hoofdstuk van het verslag ervan zullen we eerst het theoretisch kader onder het filosoferen met kinderen en de relatie met democratische vorming samenvatten. Dan formuleren we de belangrijkste conclusies. Deze zullen we ondersteunen en verklaren met onderzoeksgegevens uit de verschillende curriculumniveaus. We sluiten af me enkele discussieonderwerpen en aanbevelingen.

10.1 conclusie

In deze paragraaf zullen we conclusies formuleren, antwoorden op de onderzoeksvragen, die aan het begin van dit onderzoek zijn geformuleerd. We beginnen met een theoretische verkenning van de onderzoeksvraag (par. 10.1.1). Daarvoor maken we gebruik van het begrippenkader uit hoofdstuk 2, en de doelen van het filosoferen met kinderen zoals we die uit de curriculumniveaus 1 (ideëel niveau) en 2 (formeel niveau) hebben gedistilleerd.
Vervolgens formuleren we in paragraaf 10.1.2 de belangrijkste conclusies van het onderzoek: de bijdrage die het filosoferen met kinderen levert aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden. We ontlenen deze conclusies op de eerste plaats aan de resultaten van het onderzoek in niveau 6 (geëffectueerde curriculum), maar niet minder aan het waargenomen handelen van kinderen tijdens de gesprekken (deel van niveau 4, het geoperationaliseerde curriculum).
In paragraaf 10.1.3 zullen we de verbanden leggen tussen de gevonden conclusies en onze bevindingen in de andere niveaus van het curriculum of delen daarvan, met name die in niveau 3 (de interpretatie), een deel van niveau 4 (het geoperationaliseerde curriculum door leraren), en niveau 8 (het ervaren curriculum). In paragraaf 10.1.4 gaan we in op de rol van de leraar bij het filosoferen. In de kaders naast de tekst vermelden we de onderzoeksvragen die in de betreffende paragraaf worden beantwoord.

10.1.1 democratie en filosofie

Democratie is een politiek en een sociaal concept, ingegeven door morele noties. Het begrip verwijst zowel naar bestuurs- en besluitvormingsprocessen als naar een levenswijze en in beide gevallen worden niet alleen de wijze waarop ze aan ons verschijnen, als ook de wijze waarop wij deze verschijnselen waarderen, ingegeven door ideaalbeelden (Dahl, 2006). Hoewel democratie een breed spectrum aan verschijningsvormen en ideaalbeelden kent, zien we een hoge mate van overeenstemming over de kernwaarden ervan: eerbiediging van mensenrechten, vrijheid, gelijk(waardig)heid, diversiteit en tolerantie, vreedzame

Onderzoeksvragen (par. 10.1.1)

1. **Theoretische verkenning van de onderzoeksvraag:**

a. Wat bedoelen we met democratie en democratische vaardigheden en attituden?
b. Hoe kan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden gestalte krijgen in het onderwijs?
c. Wat is filosoferen met kinderen?
d. Wat is het verband tussen filosoferen met kinderen en democratische vorming?

conflicthantering, communicatie en participatie (zie o.a. Kelly, 1995; Pels, 2007, Schuyt, 2006b). Democratische vaardigheden en attituden zijn afgeleid van bovenstaande kernwaarden en hebben in ieder geval betrekking op het op een of andere wijze kunnen deelnemen aan de besluitvorming in de politieke gemeenschap en de controle daarop, en aan het erkennen van anderen in die gemeenschap als gelijken. Voorts hebben ze betrekking op het vermogen en de bereidheid verschillen van allerlei aard te erkennen en de geschillen die daaruit voortkomen vreedzaam op te lossen. De kritisch-democratische burger is het begrip waarin deze vaardigheden en attituden zijn verenigd (zie o.a. Dekker & De Hart, 2002; Leenders & Veugelers, 2004; Veugelers, 2003). Naast democratische gezindheid beschikt deze burger ook over kritische zin: een goed ontwikkeld denk- en oordeelsvermogen.

Democratische vaardigheden en gezindheid zijn geen gesteldheden die de uitkomsten zijn van een proces, ze worden voortdurend geleerd en vernieuwd in democratische handelingspraktijken, situaties waarin mensen op een democratische wijze met elkaar communiceren: in dialoog. De erkenning van verschillen tussen mensen is een fundamentele waarde in een democratie. Omgaan met diversiteit vraagt oordeelkundigheid van de burger en is daarom een essentiële vaardigheid in een democratie (Van Gunsteren, 1992).

In de school kunnen verschillende vormen van democratische praktijken gestalte krijgen. De belangrijkste ligt in de democratische kwaliteit van de school zelf (zie o.a. Giroux, 2001; Kelly, 1995), in politieke zin, wie heeft het waarover voor het zeggen, en hoe worden zaken geregeld, zowel als in sociale zin, hoe gaan kinderen, leraren en ouders met elkaar om (zie o.a. Kelly, 1995; Parker, 2003; De Winter, 2004). Ook de relatie school en samenleving kan als democratische praktijk vorm krijgen, kinderen kunnen democratie leren door in de samenleving te participeren, daarin te handelen. Voorts kan de school andere democratische handelingspraktijken creëren waarin communicatief handelen mogelijk is en bevorderd wordt, bijvoorbeeld in het filosoferen met kinderen. Deze, alsmede de hiervoor al genoemde democratische praktijken hebben – om ze democratisch te kunnen noemen – de kenmerken die Habermas samenvat als communicatief handelen: inclusiviteit, iedereen mag meedoen; gelijkheid, machtsverhoudingen spelen geen rol; waarachtigheid, geen verborgen bedoelingen; argumentativiteit uitwisseling van argumenten; en transformativiteit, geen uitruil van belangen maar verrijking naar brede consensus (Hendriks, 2006; Koningsveld & Mertens, 1992).

Kinderfilosofie wordt op verschillende wijzen benaderd en uitgewerkt. In alle gevallen onderzoeken kinderen met elkaar filosofische vragen en begrippen. Ze vormen dan een zgn. community of inquiry, een gemeenschap van onderzoek. Deze gemeenschap van onderzoek wordt o.a. gekenmerkt door inclusiviteit; participatie: ieder kan deelnemen als gelijke;

deliberatie: het overwegen van alternatieven door het onderzoeken van redenen. De leraar, gespreksleider, treedt op als facilitator, iemand die de processen bewaakt en de groep stimuleert zich om te vormen tot een gemeenschap van onderzoek (zie o.a. Lipman, 2003; Splitter & Sharp, 1995) .
Met het filosoferen worden vier typen doelstellingen nagestreefd (Anthone & Mortier, 2007) :

1. Inhoudelijke doelstellingen; het gaat er hier om dat het filosoferen bijdraagt tot kennis over wijsgerige kwesties.
2. Doelstellingen op het gebied van de ontwikkeling van denkvaardigheden en –disposities. Deze doelen liggen vooral ook op het vlak van denken over denken.
3. Doelstellingen op het vlak van persoonlijke zingeving. Het filosoferen zou kinderen in staat moeten stellen tot een zinvoller contact met hun leefwereld.
4. Doelstellingen op het vlak van de realisatie van de filosofische werkvorm, concreet de gemeenschap van onderzoek (community of inquiry).

In het filosoferen met kinderen kunnen verschillende accenten worden gelegd, maar het is nooit zo, dat maar één of enkele van deze typen doelen wordt nagestreefd. De vier typen zijn altijd met elkaar verbonden, en er wordt dus altijd aan alle vier tegelijk gewerkt, volgens Anthone en Mortier.

In Nederland is het filosoferen met kinderen vooral gepresenteerd als een activiteit waarin kinderen samen nadenken over hun eigen vragen. Dat kan in beginsel alles zijn dat kinderen betekenisvol of zinvol vinden. De filosofie levert daarmee niet op de eerste plaats de thematiek van de gesprekken, maar wel een manier van denken: het zoeken van verbanden, vooronderstellingen in het eigen denken en dat van anderen, het vergelijken van posities daarin, e.d. (Heesen, 1998). De doelen van het filosoferen moeten dan ook vooral gesitueerd worden onder de hiervoor genoemde type 2 doelen: leren onderzoeken van het eigen denken, het doordenken van ideeën, e.d. (Bouwmeester et. al., 1994). Daarnaast is ook in de Nederlandse kinderfilosofie is de community of inquiry een leidend concept. De klas moet zich in die richting omvormen, waarbij de leraar facilitator wordt van het onderzoek.

Na de eeuwwisseling wordt de overtuiging dat filosoferen met kinderen een bijdrage kan leveren aan democratische vorming, aan de ontwikkeling van de democratische vaardigheden en attituden, steeds breder gedragen. UNESCO spreekt nu van burgerschap als van een vijfde type doelstelling voor het filosoferen (2007). De grondlegger van het hedendaagse filosoferen met kinderen, de Amerikaanse filosoof Matthew Lipman (1922 – 2010) deed dat al veertig jaar geleden: een democratische samenleving moet zijn burgers opvoeden tot redelijkheid. Door met elkaar te filosoferen ontwikkelen kinderen die redelijkheid (Lipman, 1991).

De auteurs van *Filosoferen doe je zo*, het programma filosoferen met kinderen voor de basisschool dat in dit onderzoek het formele curriculum vormt, zeggen hem dat in verschillende toonaarden na. *Filosoferen doe je zo* pretendeert dat wie dit programma tot leidraad neemt met het filosoferen een democratische praktijk in zijn groep schept, ‘een praktijk waarin verschillen worden herkend, erkend en gewaardeerd, een praktijk waarin

die verschillen als bron worden gezien om een eigen identiteit aan te ontwikkelen, als bron om het denken en oordeelsvermogen te kunnen scherpen, als bron van dialoog op basis van gelijkwaardigheid' (Bartels & Van Rossum, 2009, p. 17). Filosoferen veronderstelt dialoog en door in een dialogische handelingspraktijk deel te nemen, zouden kinderen dialogische vaardigheden en attituden kunnen ontwikkelen, leren omgaan met verschillen ook. Bovendien doet het filosoferen een beroep op het denk- en oordeelsvermogen van kinderen. Ook dit zouden zij hierin kunnen ontwikkelen. Het zijn precies deze aannames, die wij in het onderzoek *democratie leren door filosoferen* hebben onderzocht.

10.1.2 de bijdrage van het filosoferen met kinderen aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden

Uit het onderzoek komt naar voren dat de belangrijkste bijdrage van het filosoferen aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden gelegen is in de ontwikkeling van dialogische vaardigheden en attituden van kinderen, daartoe rekenen we ook hun waardering voor verschillen en hun vermogen daar op een positieve wijze mee om te gaan.
Minder overtuigend is de bijdrage die het filosoferen levert aan de ontwikkeling van het denken en het oordeelsvermogen van de kinderen in dit onderzoek. Ze leren hun gedachten verwoorden, ze maken een begin met argumenteren. Het filosofisch onderzoek naar de vooronderstellingen in dit denken, de kwaliteit van de gebruikte argumenten, en de betekenis van begrippen, kan meer ontwikkeld worden.

Deze conclusie in twee delen steunt zowel op de analyse van de vragenlijsten onder leraren en kinderen over de resultaten van het filosoferen (curriculumniveau 6), als op de analyse van de zestien geregistreerde filosofische gesprekken in de groepen (curriculumniveau 4).

Kinderen menen dat ze door het filosoferen belangrijke democratische (= dialogische) inzichten verwerven. 'Als je goed uitlegt, hoe je het bedoelt, dan kunnen mensen het met je eens worden' en 'je kunt zonder ruzie maken een meningsverschil hebben', schreven twee kinderen. Ze vertegenwoordigen het grootste deel van de kinderen, die als belangrijkste leerresultaat van het filosoferen noemen dat ze nu 'weten dat je het met elkaar eens kunt worden door er over te praten'. En second best: 'door het filosoferen denk ik na over wat anderen ergens van vinden'. In het filosoferen is het leuk dat anderen een andere mening hebben, vinden ze. De leraren zijn over deze resultaten iets minder stellig dan de kinderen, maar signaleren zeker een voldoende ontwikkeling hierin. Zichtbaar is die ontwikkeling in de positieve invloed op het sociaal klimaat in de groep, en tijdens andere gesprekken, o.a. als kinderen conflicten beslechten, vinden de leraren.

In vijf items zijn we in de vragenlijsten voor kinderen en voor leraren nagegaan in hoeverre doelen worden gerealiseerd op het vlak van dialoog, en het daarmee samenhangende omgaan met diversiteit, zoals die in *Filosoferen doe je zo* (curriculumniveau 2) worden

genoemd. De meeste kinderen ontwikkelen een dialogische houding dankzij het filosoferen, menen de leraren vrij eensgezind. Ze leren vooral anderen beter te begrijpen en waardering op te brengen voor verschillen tussen mensen. Ook de kinderen zijn ervan overtuigd dat ze hun dialogische vaardigheden ontwikkelen door het filosoferen, hoewel ze andere accenten leggen. ´Ik weet dat je het met elkaar eens kunt worden door erover te praten', en ´ik denk na over wat anderen ergens van vinden´, zijn de uitspraken die volgens de kinderen het meest op hen van toepassing zijn. Uit factoranalyse van de antwoorden op de vragenlijsten van de kinderen komen deze democratische factoren als een onderscheiden dimensie naar voren. Ook uit de antwoorden op de open vragen komt vooral naar voren dat kinderen menen het vermogen te hebben ontwikkeld om gesprekken met elkaar te voeren, ze kunnen een meningsverschil hebben.

Onderzoeksvragen (par. 10.1.2)

Hoofdvraag: welke bijdrage levert filosoferen met kinderen aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden?

3. Wat gebeurt er tijdens het filosoferen met kinderen?

a. Welke leerprocessen m.b.t. democratische vaardigheden en attituden doen zich daarin voor?

4. Welke leerresultaten heeft het filosoferen met kinderen?

a. Wat zijn de leerresultaten m.b.t. democratische vaardigheden en attituden volgens betrokkenen?

5. Welke invloed heeft het filosoferen - in de zin van democratische omgangsvormen – op het handelen van kinderen en leraren in de school?

De communicatieve aspecten van het filosoferen brengen bij de kinderen ook veel reacties teweeg als het er om gaat of ze het filosoferen leuk vinden of niet. Het gesprek met elkaar, de discussie, maar ook het luisteren naar andere meningen, bijna 40% van de kinderen vindt het filosoferen leuk vanwege een van deze aspecten. En dan zijn er ook nog die vooral het verschil van mening waarderen. Als kinderen het filosoferen niet zo leuk vinden, is dat voor ongeveer 25% van de kinderen juist als het mis gaat in de communicatie: vooral door elkaar praten, en elkaar niet laten uitpraten, worden als storend ervaren.
Het onderscheid met andere activiteiten in de school heeft vanuit het gezichtspunt van de kinderen vooral betrekking op het gesprek en aspecten daarvan: 'je vergadert een soort van ...', en 'je moet ook heel goed naar elkaar luisteren'. Daarnaast wordt regelmatig verwezen naar het gezamenlijke in het karakter van het filosoferen: 'bij lezen hou je je verhaal bij jezelf, bij filosoferen deel je je mening'. Hun leraren zijn stellig en zeer eensgezind van mening dat filosoferen bijdraagt aan een positief sociaal klimaat in de groep. Ook van andere effecten zijn leraren overtuigd: 'de kwaliteit van de andere gesprekken verbetert' dankzij het filosoferen en 'kinderen kunnen conflicten beter oplossen'.

De conclusie die we met betrekking tot de ontwikkeling van dialogische vaardigheden en attituden trekken wordt ook ondersteund door de analyses van de zestien geregistreerde gesprekken (curriculumniveau 4). Er is duidelijk sprake van een ontwikkelingslijn in de dialogische kwaliteit van de gesprekken van onderbouw naar bovenbouw. In de onderbouw zien we nog weinig of geen dialoog tussen kinderen. In de middenbouw worden in twee van de vier gesprekken de beoogde dialogische kenmerken grotendeels gerealiseerd, in de bovenbouw in zes van de acht gesprekken (zie tabel 7.7). De vraag die aan de orde is wordt in de bovenbouw vrijwel altijd door de kinderen als een gemeenschappelijke vraag omarmd. Monologen komen nauwelijks voor, kinderen tonen belangstelling voor elkaars

bijdragen, en we zien ook dat ze in hun denken gebruik maken van de gedachten van anderen, in toenemende mate integreren kinderen de ideeën van anderen in hun denken. Bij jonge kinderen zien we dat overigens niet. De rol van de leraar is een heel belangrijke, vooral in de onderbouw zien we dat de bijdragen van kinderen sterk leraarsafhankelijk zijn. In de bovenbouw is hiervan nog nauwelijks sprake, hoewel we wel zien dat kinderen zich nog vaak richten tot de leraar, of via de leraar tot elkaar.

Het tweede deel van de conclusie heeft betrekking op de ontwikkeling van het denken en oordeelsvermogen van kinderen. Ook deze vermogens zijn voor de burger in een democratische samenleving van groot belang (zie o.a. Van Gunsteren, 1992; Lipman, 2003). De onderzoeksgegevens laten zien dat het filosoferen in de onderzoeksscholen bijdraagt aan de ontwikkeling van het denken van kinderen, alleen niet in de vorm en in de mate die het filosoferen beoogt. Lipman hecht groot belang aan zelfstandig denken door kinderen, maar dit zelfstandige denken van kinderen moet zich ontwikkelen tot een 'complex thinking', waarin kritisch denken, creatief denken en 'caring thinking' geïntegreerd zijn (zie Lipman, 2003; Santi, 2007; Sharp, 2007). Uit de observaties en de vragenlijsten komt naar voren dat het filosoferen in de onderzoeksscholen een bijdrage levert aan het zelfstandig denken van kinderen, ze leren hun gedachten verwoorden, ze leren zich uitspreken. Kritisch denken, de component van het 'complex thinking', waarnaar we hier onderzoek hebben gedaan, treedt echter niet in die mate op dat we in dit gebied kunnen spreken van een bijdrage aan de vorming van een democratische vaardigheid of attitude. De analyse van de observaties van de filosofische gesprekken laat zien dat kinderen een begin maken met argumenteren, ze leren hun opvattingen onderbouwen en redeneringen op te zetten. Het filosofisch onderzoek naar de relevantie en de kwaliteit van argumenten, het onderzoek naar de vooronderstellingen in het eigen denken, en het samen met anderen betekenis geven aan begrippen en ervaringen, zou meer ontwikkeld moeten worden om op dit punt te kunnen spreken van democratische vorming.
Uit de antwoorden van de leraren in de vragenlijst blijkt dat zij de resultaten in de denkontwikkeling van kinderen hoog inschatten, veel hoger dan die van de ontwikkeling van hun oordeelsvermogen. De leraren schatten dit ook hoger in dan de kinderen zelf. Kinderen leren zelf nadenken en ze leren hun gedachten beter verwoorden, de leraren zijn dit zeer uitgesproken en ook in hoge mate unaniem van mening. Het oordeelsvermogen wordt veel minder ontwikkeld door het filosoferen, menen de leraren. Een houding als uitstel van oordeel, nemen de leraren gemiddeld bij minder dan de helft van de kinderen waar. Het oordeelsvermogen in meer algemene zin ontwikkelt zich dankzij het filosoferen bij een iets grotere groep, vinden zij.
De kinderen vinden vooral dat ze beter nadenken over hun mening. Het overgrote deel van de kinderen meent dit als een resultaat van het filosoferen aan te kunnen wijzen. Het in de vragenlijst van de kinderen corresponderende item met uitstel van oordeel 'ik denk langer na voor ik zeg wat ik ergens van vind' wordt ook veel aangemerkt als resultaat, net als 'ik denk veel meer zelf na'.
Toch, in het gedeelte van de vragenlijst met de open vragen, noemen kinderen weinig van de reflectieve aspecten van het filosoferen. Maar heel weinig kinderen noemen deze

aspecten van het filosoferen leuk of juist niet leuk, resp. 4% en 1,5%. Als kinderen naar voorbeelden wordt gevraagd geven veertien kinderen aan dat filosoferen hen helpt 'door het filosoferen denk ik meer na over dingen'. Op de vraag wat ze dit jaar vooral geleerd hebben van het filosoferen noemen slechts vier kinderen dat ze beter zijn gaan nadenken. Filosoferen onderscheidt zich van andere activiteiten, want het gaat om meningen. Daar zijn vierentwintig kinderen van overtuigd. Slechts acht kinderen noemen 'denken' als onderscheidend kenmerk.

De analyses van de gespreksregistratie in de basisschool vullen deze conclusies aan. We hebben onderzocht of en in welke mate kinderen redeneringen opzetten, al dan niet spontaan argumenten geven voor hun opvattingen, en of deze ook worden bevraagd en – filosofisch – onderzocht. In het denken en redeneren voltrekt zich gedurende de jaren in de basisschool een geleidelijke ontwikkeling. In de onderbouw leveren kinderen voornamelijk korte eenvoudige bijdragen, waarbij ze moeite hebben hun uitspraken te argumenteren. Vrijwel alle gesprekken overstijgen het anekdotische niveau, maar meer dan korte antwoorden, die vooral na stimulering door de leraar soms kunnen worden onderbouwd, zit er meestal niet in. In één gesprek in de onderbouw, waaraan alleen vijfjarigen, oudste kleuters deelnamen, worden wel complexere antwoorden gegeven.
In de middenbouw zien we een bescheiden ontwikkeling in de richting van complexere antwoorden, spontane onderbouwing en het bevragen van elkaars antwoorden en redenen. Bescheiden, want korte antwoorden domineren het beeld en kinderen moeten nog sterk gestimuleerd worden hun opvattingen te onderbouwen.
Zoals de ontwikkeling van onder- naar middenbouw zich aandient, zo voltrekt die zich ook van midden- naar bovenbouw: geleidelijk. In de bovenbouw zien we afwisselend korte, eenvoudige antwoorden, die soms spontaan en soms ook na een verzoek daartoe onderbouwd worden, en we zien complexe bijdragen in de vorm van redeneringen. De geldigheid van uitspraken en redenen wordt wel vaak bevraagd, maar zelden onderzocht. We zien dat de gesprekken weinig nieuwe vragen bij de kinderen oproepen en dat ook weinig onderzoek plaatsvindt naar geldigheid of relevantie van aangevoerde argumenten.

10.1.3 de conclusie verklaard

De belangrijkste conclusies zijn getrokken. Ze zijn ontleend aan het onderzoek in curriculumniveau 6 (het geëffectueerde) en aan een deel van het onderzoek in curriculumniveau 4 (het geoperationaliseerde). Wat leren ons de gegevens en de analyses uit de andere curriculumniveaus, als ondersteuning voor deze conclusie, als verklaring ervan, of wellicht als nuancering?

Onderzoeksvragen (par. 10.1.3 en 10.1.4)

2. Waarom en hoe praktiseren scholen het filosoferen met kinderen?

a. Welke doelen en/of motieven hebben leraren hiervoor?

b. Hebben doelen, motieven, en/of werkwijze een relatie met democratische vorming?

c. Op welke wijze geven ze het filosoferen met kinderen vorm?

3. Wat gebeurt er tijdens het filosoferen met kinderen?

b. Welke kenmerken van het filosoferen stimuleren c.q. belemmeren het optreden van deze leerprocessen?

4. Welke leerresultaten heeft het filosoferen met kinderen?

b. Welke kenmerken van het filosoferen stimuleren c.q. belemmeren het optreden van deze resultaten?

Dat kinderen dialogische vaardigheden en attituden kunnen ontwikkelen is in het licht van de doelen en uitgangspunten van het filosoferen geen verrassing. Zowel onder kinderfilosofen, als bij de scholen, onder leraren en kinderen, wordt dialoog als een belangrijk kenmerk, en een belangrijk doel gezien van het filosoferen. Voor Lipman, en dit geldt ook voor alle andere kinderfilosofen, is dialoog een element van de community of inquiry. Alle stromen in de kinderfilosofie hanteren dat concept als methodisch uitgangspunt (zie par. 2.1.4). Elementen van de community of inquiry, als het met respect luisteren naar anderen, het voortbouwen op elkaars gedachten, de wil elkaar te begrijpen (zie Lipman, 2001; en 2003), zijn dialogisch en het optreden ervan hebben we als zodanig onderzocht. Dialoog wordt door *Filosoferen doe je zo* als het ware uit het concept van de community of inquiry gelicht en als daarvan onafhankelijke waarde neergezet en nagestreefd. Ook de scholen en de leraren gaat het op de eerste plaats om dialoog en niet om de community of inquiry. Dat komt deels door onbekendheid met het fenomeen, en voorts doordat menig leraar de opvatting niet deelt dat de gemeenschap van onderzoek veel bredere navolging verdient in het onderwijs (zie par. 6.2.2).

Dialoog is wel een belangrijke waarde voor alle betrokkenen in alle niveaus van het curriculum. In het formele curriculum, in *Filosoferen doe je zo,* heet het een voorwaardelijk kenmerk van het filosoferen: zonder dialoog is geen sprake van filosoferen. In het geïnterpreteerde curriculumniveau zien we dat het dialogische voor twee van de vier scholen, zowel een motief is (inbedding in basisactiviteit gesprek), als een kenmerk, als een doel van het filosoferen (overeenkomstig met *Filosoferen doe je zo)*. Een derde school wil met het filosoferen bijdragen aan burgerschapsvorming: 'kinderen leren om te gaan met verschillen, door acceptatie en tolerantie'. Voor de leraren van alle vier scholen is het dialogische een van de meest waardevolle en geliefde elementen in het filosoferen, kinderen ontwikkelen hierin respect voor elkaar en voor andere opvattingen. Het profiel of de uitgangspunten van de eigen school klinken daar niet op een bijzondere manier in door. Allemaal ook vinden de leraren het filosoferen belangrijk of zeer belangrijk voor de democratische vorming van kinderen, ze leren hun mening te vormen in relatie tot die van anderen, ze krijgen waardering voor verschillen tussen mensen, enz.

We herkennen dus in het ideële, in het formele, en in het geïnterpreteerde curriculum een stevige basis voor het filosoferen als een dialogische activiteit, die als zodanig bijdraagt aan de democratische vorming van kinderen. Dat brengt ons bij de operationalisering

(niveau 4). Het formele curriculum *Filosoferen doe je zo* stelt dat het dialogische in het filosoferen vooral in de middenbouw, onder kinderen tussen ca. zes en negen jaar bevorderd en gerealiseerd zou moeten worden. Hoewel het programma daar nauwelijks handreikingen voor geeft, zien we al onder de leraren in de onderbouw een grote inzet op dat gebied, ze moedigen kinderen nadrukkelijk en veelvuldig aan op elkaar te reageren (zie par. 7.2.1). In midden- en bovenbouw is de inzet van de leraren hiertoe duidelijk minder. In de bovenbouw hoeft dat ook niet meer zo, daar hebben we in de meeste gesprekken gezien dat kinderen op elkaar reageren, tegen elkaar ingaan, maar ook bijv. opvattingen van anderen in hun eigen uitlatingen integreren. We hebben gezien dat kinderen niet vaak afdwalen, er is een thema en de vraag of vragen die daaruit voortkomen maken de kinderen tot de hunne. Kinderen in de bovenbouw richten zich tot elkaar, vaak wel tot elkaar via de leraar.
Bovendien zien we dat kinderen het dialogische in het filosoferen waarderen. Dat blijkt niet alleen uit de al genoemde appreciatie voor 'het gesprek met elkaar' (curriculumniveau 6, par. 9.2.1), maar ook uit de positieve houding die kinderen hebben over meningsverschillen, die tijdens het filosoferen optreden (zie par. 8.3). Dat is een belangrijke democratische attitude.

Filosoferen is vooral samen nadenken, stelt het Centrum voor Kinderfilosofie (Bouwmeester et al., 1992). Met dat samen zit het wel goed, hebben we hiervoor gezien. Met het nadenken ligt het ingewikkelder. Denken ligt aan de basis van filosoferen. In de theorievorming van de kinderfilosofie is er dan ook veel aandacht aan besteed, zowel met betrekking tot de facilitering ofwel de gespreksleiding (zie o.a. Lipman, et al., 1980; Splitter & Sharp, 1995), als aan denken als verschijnsel en doel. Liefde voor zelfstandig denken, trots ontwikkelen voor wat je zelf bedacht hebt, dat zou het filosoferen moeten bewerkstelligen, meent Lipman (1991). Het filosoferen in de school zou vooral gekenmerkt moeten worden door 'complex thinking', een integratie van 'critical, creative and caring thinking' (zie o.a. Lipman, 2003). Daniel (2008) heeft een typologie ontwikkeld, waarin vormen van kritisch denken worden onderscheiden. Aan deze typologie hebben wij ons analyse instrument ontleend in niveau 4 (het geoperationaliseerde curriculum), waarmee we hebben onderzocht in welke mate een dialoog gekenmerkt wordt door kritisch denken. Ook in termen van doelen worden vormen van denken en vaardigheden onderscheiden (zie Anthone & Mortier, 2007). Niet steeds worden deze kenmerken en doelen in verband gebracht met democratische vorming. Lipman doet dat echter wel, van meet af aan en uitdrukkelijk, een goed ontwikkeld denk- en oordeelsvermogen, noemt hij onmisbaar voor de burger in een democratie (Sasseville, 2003).
In het ideële curriculum (niveau 1) zien we vooral veel aandacht voor de ontwikkeling van het filosofische denken, zoeken naar verbanden, opsporen van vooronderstellingen in het eigen denken, enz. De relatie die het praktiseren en ontwikkelen van filosofisch denken heeft met democratische vorming wordt pas gelegd sinds de eeuwwisseling. In *Filosoferen doe je zo* (het formele curriculum, niveau 2), wordt die relatie zeer nadrukkelijk uiteengezet. En de gespreksleider, de leraar moet dat denken bevorderen: doorvragen is zijn/haar belangrijkste taak in het gesprek. In de handleidingen vindt de leraar zeer veel aanwijzingen en

suggesties om het filosofisch denken te bevorderen in de vorm van verdiepingsvragen[16]. Dat hiermee gezamenlijk nadenken, een kritische dialoog kan, of zou moeten worden gestimuleerd, vertelt de handleiding er niet bij.
De scholen en de leraren (het geïnterpreteerde curriculum, niveau 3) hebben hier tegenover echter een ambivalente houding. Ze zijn er een groot voorstander van dat kinderen leren hun eigen gedachten te verwoorden, dat kinderen kunnen uitmaken wat ze zelf vinden, en zich daarbij niet laten leiden door de ideeën van anderen. Leraren vinden het - met het oog op de democratie - vooral belangrijk dat kinderen geen meelopers zijn, of worden. Tijdens het filosoferen mag een kind zeggen wat die zelf denkt, dat vinden vrijwel alle leraren. Lang niet allen voegen daar gelijk een mits aan toe: mits met redenen. Slechts veertig procent van de leraren ziet doorvragen als een van de belangrijkste taken van de gespreksleider. Zorgen voor veiligheid en geborgenheid vinden ze veel belangrijker. Waar leraren dus aan de ene kant het eigen denken van de kinderen belangrijk vinden, maken velen daarin niet de stap verder naar het (filosofisch) onderzoek van dat denken. En dat zien we terug in de gesprekken (niveau 4). Socratische vragen worden door de leraren wel gesteld, maar het zijn op de eerste plaats die naar verduidelijking: wat bedoel je? We willen elkaar wel goed begrijpen. Sommige leraren doen ook hun best om te vragen naar bronnen en naar redenen. Van onderzoek naar de vooronderstellingen onder uitspraken, de geldigheid van argumenten komt het niet veel. We hebben gezien dat het filosoferen wel het denken van kinderen aanspreekt, zelfs bij kleuters overstijgen de gesprekken het anekdotische. Jongste kleuters komen nog niet tot argumenteren, maar vanaf een jaar of vijf komt dat nadrukkelijk op gang. In de bovenbouw argumenteren kinderen grotendeels spontaan, of laten in elk geval zien dat ze het kunnen als ernaar gevraagd wordt. Tot het proeven aan de betekenis van begrippen komt het soms, maar een gezamenlijke poging van een groep kinderen de betekenis van een begrip of ervaring te construeren hebben we niet waargenomen.
In de antwoorden op de vragenlijsten voor kinderen na afloop van de geregistreerde gesprekken ontvouwt zich een overeenkomstig patroon (niveau 5). Ongeveer een kwart van de kinderen kan na afloop argumenten geven voor eigen opvattingen. Slechts weinigen zijn in staat op die argumenten te reflecteren (zie par 8.4). Nadenken scoort onder de kinderen ook niet erg hoog als ze gevraagd wordt naar de waardering voor het filosoferen.

De bijdrage van het filosoferen aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden herkennen we vooral in de ontwikkeling van dialogische vaardigheden en attituden van kinderen, waartoe ook hun waardering voor verschillen kan worden gerekend en hun vermogen daar op een positieve wijze mee om te gaan. Dit resultaat kan als volgt worden verklaard: in alle niveaus van het curriculum zien we dat de meeste elementen ervan meewerken aan het proces daarheen. De uitgangspunten en doelen van het filosoferen zijn daarop gericht, alsmede het programma *Filosoferen doe je zo*. De scholen en de leraren

[16] Verdiepingsvragen in *Filosoferen doe je zo* zijn het type vragen die elders meestal socratische vragen worden genoemd, ontleend aan Richard Paul (1993). In dit onderzoeksverslag hebben we het elders ook over socratische vragen.

koesteren de dialoog, ze zien het als iets zeer waardevols. Behalve de leraren in de onderbouw doen ze er niet eens veel voor, het gebeurt; waarschijnlijk dankzij het filosoferen zelf. En kinderen waarderen dat, en ontwikkelen een dialogische houding.
De bijdrage die het filosoferen levert aan de ontwikkeling van het denken en oordeelsvermogen van de kinderen zou versterkt kunnen worden. Hoewel in niveau 1 en 2 zelfstandig en kritisch denken de uitganspunten vormen en het programma *Filosoferen doe je zo* handreikingen biedt om hieraan te werken, is het onder leraren geen communis opinio dat dit gerealiseerd kan of moet worden in de vorm van filosofisch onderzoek, van een dialoog die ook kritisch is. Kinderen leren hun gedachten verwoorden, ze maken een begin met argumenteren. Doorvragen, socratische vragen stellen rekenen lang niet alle leraren tot hun belangrijkste taak in het filosoferen. Ook kinderen rekenen nadenken en reflectie niet tot kernactiviteiten van het filosoferen.

Voor we de tweedeligheid die in deze conclusies besloten ligt beschouwen (par. 10.2.1), willen we eerst de rol van de leraar nader analyseren. Hij/zij speelt een doorslaggevende rol in het welslagen van het filosoferen. In deze analyse volgen we nu de lijn door de curriculumniveaus, te beginnen bij het ideële niveau.

10.1.4 wat is de rol van de leraar (gespreksleider)?

'The teacher should be viewed as a facilitator whose task is it to stimulate children to reason about their own problems through classroom discussions', schrijft Lipman (1988, p. 102). De leraar-gespreksleider is een 'facilitator', wiens belangrijkste taak het is de kinderen te stimuleren met elkaar te redeneren. Kinderen moeten hun eigen gedachten en die van anderen samen kunnen onderzoeken. Daar is een 'vrije ruimte' voor nodig: wat wordt gedacht, mag worden gezegd, en worden onderzocht. Daarom ziet de leraar af van de betere of juistere opvatting (Heesen, 1998). De leraar/facilitator is een 'niet-weter' (Anthone & Mortier, 2007), die vertrekt vanuit de gedachten en ideeën van de kinderen, en het gesprek niet in een vooraf bepaalde richting leidt (Lipman, 2003). Splitter en Sharp (1995) geven aan dat de taak van de leraar afhangt van het stadium in de ontwikkeling van een groep naar de community of inquiry. In een vroeg stadium is de leraar vooral pedagogisch actief, hij let op de procedures, houdt zich inhoudelijk afzijdig en de dialoog wordt voornamelijk langs hem gekanaliseerd. In een rijpere fase van de community ligt de verantwoordelijkheid voor de procedures bij de hele groep en kan de leraar als deelnemer ook inhoudelijke bijdragen leveren. In figuur 10.1 zijn die verschillende rollen

figuur 10.1: de plaats van de leraar (t) in de community of inquiry tussen de kinderen (s)

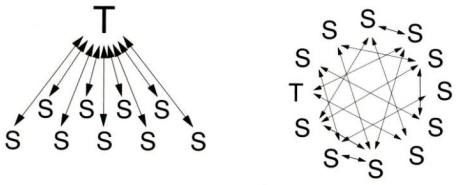


Figure 5: The changing dynamics in a classroom community of inquiry

De linker figuur geeft de plaats van de leraar weer in een vroeg stadium van de community of inquiry, de rechter figuur in een rijpere fase ervan.

bron: Splitter & Sharp, 1995, Teaching for better Thinking, p. 149

weergegeven. Het belangrijkste instrument van de leraar is het socratisch vragenrepertoire, vragen ter verduidelijking, vragen die vooronderstellingen onderzoeken, vragen naar redenen en bronnen, enz. (zie par. 2.1.4, en 7.2.1).
In de handleiding van *Filosoferen doe je zo* lezen we een beschrijving van de taken van de gespreksleider die vrijwel overeenkomt met de rolbeschrijving door Splitter en Sharp van een leraar/gesprekleider voor een groep die zich in een vroeg stadium bevindt op weg naar een community of inquiry. Bijzondere nadruk legt *Filosoferen doe je zo* op het bevorderen van de dialoog tussen de kinderen.

De leraren in het onderzoek erkennen zeker de taken die in niveau 1 en 2 voor de gesprekleider worden omschreven. Op de eerste plaats echter zien zij zichzelf als bewaker van het gesprek en van een positief klimaat in de groep. Leraren willen zorgen voor veiligheid en geborgenheid, willen gespreksregels bewaken, structuur aanbrengen, en zorgen dat het gesprek bij het onderwerp blijft. Dialoog op gang brengen wordt door de leraren ook als een belangrijke taak gezien, deze wordt overigens direct door hen verbonden met het betrekken van zoveel mogelijk kinderen in het gesprek. Veertig procent ziet ook het doorvragen, het bevorderen van de filosofische kwaliteit, als een van de belangrijkste taken. Een derde deel van de leraren vindt verder dat hij/zij zich (geleidelijk) moet terugtrekken uit het gesprek, zich in ieder geval in enige mate op de achtergrond dient te houden.

In de wijze waarop leraren de gesprekken leiden zien we grote verschillen. Eigenlijk heeft ieder zijn eigen stijl (ontwikkeld). Toch zijn er ook overeenkomsten, die willen we eerst noemen.
De eerste en zeer opvallende overeenkomst is dat leraren een flink aandeel hebben in de interventies in de gesprekken, gemiddeld 44%, de meeste leraren vinden we ergens in de buurt van dat gemiddelde. Het lijkt erop dat leraren in de bovenbouw iets terughoudender zijn in hun optreden, maar de verschillen zijn klein. Dit niet geringe aandeel is opvallend, omdat onder leraren de opvatting dat de gespreksleider zich (geleidelijk) uit het gesprek hoort terug te trekken nadrukkelijk aanwezig is.
De tweede overeenkomst die we hebben gevonden is die tussen de leraren van de onderbouw: zij zijn veel nadrukkelijker dan de anderen gericht op het stimuleren van deelname door de kinderen en op dialoog.
Dan de verschillen. Faciliterende interventies: beurten geven, de orde en/of het proces bewaren en bewaken, samenvatten, doen leraren het vaakst. Binnen die groep interventies zien we veel verschillen. Enkele leraren moeten veel doen om de orde te bewaren, of te herstellen, voor enkele anderen is dit kennelijk niet nodig. Ook zien we enkele leraren zeer vaak samenvatten. Beurtverdeling gebeurt in sommige groepen vrij strak onder regie van de leraar, in andere groepen wordt dit meer overgelaten aan de spontane inbreng van de kinderen. De verschillen tussen de leraren, waar het gaat om faciliterende interventies, zijn niet terug te voeren naar de bouw waar ze werken.
Het tweede type interventies dat we leraren veel zien uitvoeren, is het stellen van socratische vragen. Over het geheel is meer dan 20% van de interventies zo aan te merken.

Socratische vragen zijn er in soorten. Vragen om verduidelijking of verheldering – 'wat bedoel je daarmee?'- worden het vaakst gesteld. Vragen naar redenen of bronnen - 'waarom?' of 'hoe weet je dat?'- worden ook regelmatig gesteld. De andere typen socratische vragen worden veel minder toegepast. Wel kunnen we enkele leraren aanwijzen die juist veel gebruik maken van vragen naar vooronderstellingen, of vragen die gevolgen en/of consequenties willen onderzoeken. Opmerkelijk is dat vragen een ander gezichtspunt in te nemen nagenoeg niet voorkomen. Verschillen in de mate waarin leraren socratische vragen stellen kunnen we niet terugvoeren op de bouw waarin leraren werken.
Kennis of inzichten inbrengen, of vragen stellen daarnaar doen drie leraren vrij veel, de anderen niet of nauwelijks. Hun eigen opvattingen houden vrijwel alle leraren voor zich.

In onze analyses in niveau 4 hebben we gezocht naar relaties tussen het handelen van de leraren en de kwaliteit van de gesprekken in de kring, de mate waarin dialoog en kritisch denken plaatsvinden. Wellicht kunnen we in het handelen van de leraren bevorderende of belemmerende factoren aanwijzen (zie par. 7.4.4).
In de onderbouw zien we één gesprek waarin een voor kleuters mooie dialoog opbloeit. Die leraar pleegt veel verschillende typen interventies: aanmoedigen tot vragen stellen, vragen naar vooronderstellingen, e.d. Dit is wel een groep met alleen oudste kleuters; (2a). Een andere leraar die ook veel aanmoedigt tot deelname en dialoog heeft echter minder succes (1a).
In de middenbouw zien we twee leraren die veel socratische vragen stellen en veel samenvatten om het gesprek te structuren (2b en 3b). De beide gesprekken waaraan deze leraren leiding geven zijn in elk geval dialogischer dan de andere geregistreerde gesprekken in deze bouw, een van de twee is ook zeker argumentatief sterker (2b).
In de bovenbouw zien we twee zich terugtrekkende leraren, ze interveniëren weinig. Dat doen ze uit overtuiging (1c en 1d). In een van die gesprekken wordt veel geargumenteerd en dit gesprek kan ook zeker dialogisch genoemd worden (1c). De andere is ook zeker dialogisch van karakter. Twee gesprekken die naar een complexer niveau gaan, en dialogisch van karakter zijn, worden geleid door leraren die duidelijk aanwezig zijn, ze stellen vooral veel en verschillende typen socratische vragen (2c en 3c). Een andere gesprek met min of meer dezelfde kenmerken, wordt echter geleid door een leraar die meer naar de achtergrond treedt (3d). Tenslotte noemen we een leraar die veel inbreng heeft met en vragen stelt over kennis en inzichten, dit gesprek is duidelijk leraargestuurd. Daarmee wordt het gesprek wel naar een complexer niveau gebracht, maar is het tegelijk weinig dialogisch (4d). Die combinatie zien we ook, hoewel minder uitgesproken, in twee andere gesprekken (4a en 1b).
Hier lijken we op een oorzakelijk verband te stuiten: in de gesprekken waarin leraren zich sterk richten op kennis en inzicht, worden wel complexere antwoorden gegenereerd, maar komt minder dialoog tot stand. Verder zien we dat leraren die actief zijn met bijv. samenvatten en in elk geval verschillende soorten socratische vragen stellen, het gesprek ook naar een complexer en een hoger dialogisch niveau kunnen begeleiden. Hiermee stellen we niet het tegendeel, dat een leraar die zich geleidelijk terugtrekt weinig realiseert. Een leraar zou zich kunnen terugtrekken als de dialoog op een hoog en kritisch denkniveau

plaatsvindt (zie figuur 10.1). In de geregistreerde gesprekken hebben we echter niet de hoogste vormen van dialoog en kritisch onderzoek waargenomen.

10.2 discussie en aanbevelingen

Tijdens het onderzoek zijn ons verschillende zaken opgevallen die we hier graag bespreken en van aanbevelingen voorzien, zowel over kinderfilosofie, en de relatie met democratische vorming, als over de onderzoeksmethodologie.

10.2.1 democratie en filosoferen

De tweedelige conclusie die we hiervoor getrokken hebben (par. 10.1.2) bevat – in elk geval op het eerste gezicht – een merkwaardige paradox. Als we stellen dat de dialogische kwaliteit van de geregistreerde gesprekken goed ontwikkeld is, en kinderen daaraan dialogische vaardigheden en attituden ontwikkelen, terwijl ze niet het daarmee verbonden filosofische en kritische denken tonen en ontwikkelen, hoe dialogisch kan dat gesprek dan wel zijn geweest? Anders geformuleerd: in de community of inquiry veronderstellen dialoog en filosofisch onderzoek elkaar, een filosofisch gesprek is dialogisch, omdat er gezamenlijk filosofisch onderzoek plaatsvindt. Lipman schrijft daarover: 'A dialogue is a mutual exploration, an investigation, an inquiry' (2003, pp. 87- 88). Als het filosofische onderzoek niet goed ontwikkeld is, hoe kan dat dan wel van de dialoog gezegd worden? *Filosoferen doe je zo* heeft de community of inquiry, of in het Nederlands de gemeenschap van onderzoek, als het centrale concept in de methodiek losgelaten en ingeruild voor het begrip dialoog[17]. Dialoog is 'een uitwisseling van vragen en antwoorden, gericht op gezamenlijk nadenken', schrijven de auteurs (Bartels & Van Rossum, 2009, p. 10). De omschrijving komt van Peter Senge (1990) en is door de auteurs verrijkt met de inzichten die in Nederland ontwikkeld zijn door socratische gespreksleiders als Jos Kessels en anderen: 'Er is waarlijk sprake van dialoog als kinderen naar elkaar luisteren; als ze elkaar vragen stellen; als ze zich verplaatsen in de ander, proberen de wereld door elkaars ogen te bekijken; als ze niet tegen de anderen ('ja, maar') denken, maar met de anderen, samen, als één hoofd ('ja, en'). De filosofische dialoog behoeft geen eenduidige antwoorden, oplossingen of besluiten. Wederzijds begrip en inzicht in elkaars denken is het resultaat' (Kessels, Boers, & Mostert, 2002, zoals geciteerd in Bartels, 2008, p. 24). *Filosoferen doe je zo* hanteert daarmee een opener definitie van dialoog dan in de kinderfilosofie gebruikelijk is. Is filosofisch onderzoek nodig voor ons begrip van dialoog vanuit de in dit onderzoek gekozen notie van democratie en democratische vorming? De kwaliteit van een democratische dialoog hebben we geduid met de kenmerken van communicatief handelen zoals Habermas die formuleert: inclusiviteit, iedereen mag meedoen; gelijkheid,

[17] Filosofisch onderzoek wordt wel benoemd en ontwikkeld, maar niet direct verbonden met dialoog.

machtsverhoudingen spelen geen rol; waarachtigheid, geen verborgen bedoelingen; argumentativiteit uitwisseling van argumenten; en transformativiteit, geen uitruil van belangen maar verrijking naar brede consensus (Hendriks, 2006; Koningsveld & Mertens, 1992)(zie par. 2.3.3). De operationalisering daarvan en van een begrip als democratische gezindheid (RMO, 2007) in ons analysemodel voor de filosofische gesprekken (curriculumniveau 4) en in de vragenlijsten (curriculumniveau 6) ondersteunt een concept van dialoog, en de resultaten daarvan in de vorm van wederzijds begrip en respect, van democratische conflicthantering, enz. zonder filosofisch en/of kritisch onderzoek. Op basis daarvan menen we met recht te kunnen stellen dat de kwaliteit van de dialoog die wij in de meeste door ons geregistreerde gesprekken hebben waargenomen, en de resultaten op het terrein van dialogische vaardigheden en attituden (inclusief de waardering voor diversiteit), die leraren en kinderen hebben aangewezen, een belangrijke bijdrage leveren aan democratische vorming van kinderen.
Toch kan ook 'dialogisch leren' niet zonder 'het kritische denken, het vermogen systematisch gezichtspunten te analyseren en te vergelijken' (Veugelers, 2011, p. 31), het 'denken dat oordelen mogelijk maakt, omdat het steunt op criteria (o.a. consistentie, relevantie, precisie) zelfcorrigerend is en rekening houdt met de context' (Lipman, 2003, p. 242). Om het denkvermogen en de oordeelkundigheid te ontwikkelen die een democratie van haar burgers vraagt (zie o. a. Van Gunsteren, 1992) is het leren van denkvaardigheden die gepraktiseerd worden in filosofisch en/of kritisch onderzoek onontbeerlijk; om de redelijkheid te ontwikkelen die een democratie van haar burgers vraagt (Lipman, 2003; Sasseville, 2003), is het noodzakelijk dat kinderen kunnen deelnemen in een gemeenschap van onderzoek. De dialogen, die we hebben geregistreerd, zouden we kunnen karakteriseren als een 'op weg naar filosofisch onderzoek', of naar analogie met de typologie van Marie-France Daniel 'semi-kritisch' (Daniel, 2008).

In het formele curriculum zou daarom de gemeenschap van onderzoek als centraal concept niet mogen ontbreken. *Filosoferen doe je zo* zet het filosofisch onderzoek naast dialoog uitdrukkelijk neer als een kwaliteit, als een voorwaardelijke kenmerk van het filosoferen. De handleiding biedt talloze aanwijzingen om filosofisch onderzoek mogelijk te maken. Dat is niet genoeg. Filosofisch onderzoek zou als kwaliteit van de dialoog moeten worden voorgesteld. Het realiseren van de gemeenschap van onderzoek (community of inquiry) zou in *Filosoferen doe je zo* veel nadrukkelijker als doel van het filosoferen moeten worden neergezet.
Een belangrijk aandachtspunt is de houding van leraren. Waarom stellen de meesten zo weinig socratische vragen? Kunnen ze het niet? Zouden leraren veel meer filosofische kennis en ervaring nodig hebben, zoals o.a. McCall meent (2009, p. 115)? Dat zal ongetwijfeld een rol spelen, leraren hebben in de interviews heel vaak hun twijfels geuit over hun eigen kwaliteit als gespreksleider (zie par. 6.2.4) en er ook op gewezen dat in hun ogen de kwaliteit van de filosofische gesprekken in de groep grote verschillen vertoont (zie par. 7.1). Er is echter iets anders, van doorslaggevender belang dan het kunnen van de leraren: hun beliefs, hun houding. We hebben leraren gevraagd waarom ze filosoferen met kinderen; we hebben ze gevraagd wat dat filosoferen in hun ogen vooral is; we hebben ze gevraagd hoe

ze hun eigen rol daarin zien. Dialogische doelen en kenmerken worden zeer gewaardeerd, dialoog bevorderen zien leraren als een belangrijke taak. Van grote waarde vinden ze ook zelfstandig denken, dat kinderen hun gedachten leren verwoorden. Hun voornaamste taak, menen de leraren, is zorgen voor veiligheid en geborgenheid, en het stimuleren van kinderen tot deelnemen en reageren.
Leraren vinden het erg belangrijk dat kinderen deelnemen. Het enkele feit dat kinderen tijdens het filosoferen hun meningen kunnen uiten, wordt zeer gewaardeerd. Dat komt o.a. tot uiting in de hoge mate waarin zij 'tijdens het filosoferen kunnen kinderen geen goede en geen foute antwoorden geven' als een belangrijk kenmerk aanwijzen. Het bevragen van een mening om te onderzoeken of die misschien op verkeerde aannames is gebaseerd past daar niet goed bij. Dat is kennelijk lastig voor menig leraar die meent dat veiligheid en geborgenheid het eerste is waar hij/zij voor moet zorgen.
Opmerkelijk is dat ook veel kinderen hechten aan de mogelijkheid tot meningsuiting an sich. Wat is er leuk aan het filosoferen, vroegen we. Ruim twintig procent antwoordt met: 'dat je je mening kunt uiten'. Die keuze wordt aangevuld met uitspraken als: 'dat je rustig je ding ergens over kan zeggen', '... en dat het nooit fout is'. Er zijn wel kinderen die daar direct aan verbinden 'en dan daarover praten', maar we hebben ook kinderen getroffen die dat nu juist het hinderlijke vinden van het filosoferen 'als jij iets vindt, dat anderen daar altijd commentaar bij hebben'. De gehechtheid aan het kunnen uiten van de eigen mening wordt nog opmerkelijker na vergelijking met het aangehaalde onderzoek in Schotland (zie par. 9.2.9). Nederlandse kinderen vinden het plezierig dat ze tijdens het filosoferen hun mening kunnen geven, en daarin helpt het filosoferen hen: 'daardoor kun je het steeds beter', en 'durf je het beter'. In het Schotse onderzoek brengt slechts een enkeling dit punt naar voren. Filosoferen is een vrijplaats van het denken, zonder vrije ruimte kan er van filosoferen geen sprake zijn (Kessels, et al., 2002). Dit uitgangspunt kan tot uitdrukking komen in 'the idea that 'in philosophy "there are no right or wrong answers"' (McCall, 2009; Turgeon, 2010). Turgeon ziet hier een verklaring in voor het enthousiasme dat leraren voor filosoferen kunnen hebben. Ook onder de leraren van de onderzoeksscholen is deze gedachte en vaak ook dit enthousiasme aanwezig.
We hebben leraren niet doorgevraagd naar hun conceptie van veiligheid en geborgenheid, maar we vermoeden dat deze een uitdagender opstelling in de weg staat. Doorvragen, kritisch onderzoek van geuite gedachten hoeft niet als bedreigend te worden opgevat, maar kan ook worden gezien als een uitnodiging om samen de bronnen van dat denken open te leggen, de vooronderstelling erin op te sporen, enz. Leraren en kinderfilosofen zouden het begrippenpaar veiligheid en uitdaging op een nieuwe manier moeten doordenken, zodat hierin geen tegenstelling wordt gezien. Kritische dialoog is noodzakelijk in democratische vorming.

10.2.2 inzicht en verwondering

In dit onderzoek hebben we de vierdeling voor typen doelstellingen van het filosoferen met kinderen gebruikt die Richard Anthone en Freddy Mortier presenteren in *Socrates op de*

speelplaats (2007). Democratie is een vijfde type, hoewel die feitelijk is opgebouwd uit elementen van de eerste vier. De vier- c.q. vijfdeling van typen doelen van het filosoferen heeft een welkome bijdrage geleverd aan de structuur in het onderzoek.
De leraren in ons onderzoek kiezen op één uitzondering na type 2 doelen, denken over denken, of type 3, persoonlijke zingeving als de belangrijkste typen doelen voor het filosoferen. Het vierde type betreft de realisatie van de filosofische werkvorm, de community of inquiry. Die scoort heel laag, maar we zijn er zeker van dat als we dit type van het begin af hadden vervangen door dialogische doelen, zoals *Filosoferen doe je zo* doet, dat we er een kanshebber voor de hoogste score bij hadden gehad (zie de conclusies hiervoor).
De eerste type doelen betreffen het verwerven van kennis en van inzicht in de (besproken) wijsgerige kwesties. Dit type doelen wordt noch in het ideële niveau, noch door de lerarengroep (niveau 3, het geïnterpreteerde curriculum) hoog gewaardeerd. Het Centrum voor Kinderfilosofie stelt dat het hier niet om gaat in de basisschool (Bouwmeester et al., 1992). In *Filosoferen doe je zo* (niveau 2) vinden we geen enkele verwijzing naar inhoudelijke doelen. Onder de leraren zijn er twee die hier wel een lans voor breken, 'daar begint het mee', zegt de een, 'anders is het een lege huls', meent de ander. De meeste leraren hechten weinig belang aan inhoud als doel 'de inhoud is inwisselbaar', de inhoud, het onderwerp, de eventuele kennis, zien ze als het middel om aan de andere doelen te werken. Het hier opgevoerde tweetal bleek in de uitvoering (niveau 4) opmerkelijk consistent, zij brachten nieuwe feiten in, stelden vragen naar kennis en inzicht. Vrijwel geen van de andere leraren deed dat. Een andere leraar bouwde de les over evolutie op in twee gescheiden delen, een kennisdeel en een filosofisch deel.
Hoe opmerkelijk is het dan dat kinderen in niveau 5 als leerresultaat van het filosoferen vooral veel inzichten naar voren brengen die ze tijdens het onderzoek over de besproken kwestie hebben verworven. En in de vragenlijst van niveau 6 doen ze het weer. In het open gedeelte van de vragenlijst worden concrete voorbeelden van kennis en inzichten door de kinderen het vaakst genoemd als leerresultaten; in het gedeelte met keuzevragen scoort het item ook hoog.
De meeste leraren beschouwen de inzichten die kinderen verwerven over de onderzochte kwesties waarschijnlijk als bijvangst, bij de doelen over denken, dialoog en zingeving. Wij veronderstellen dat hier een mogelijkheid ligt het filosoferen te versterken. Als kinderen door filosoferen kennis verwerven en meer begrijpen van wat aan de orde is, kan filosoferen krachtiger verbonden worden met inhouden uit het bestaande curriculum voor met name taal, rekenen en wereldoriëntatie (voor kunsteducatie en levensbeschouwing is die verbinding er wel). Enige jaren geleden is op initiatief van de Europese vereniging voor kinderfilosofie Sophia een cursus ontwikkeld waarmee handreikingen worden gegeven voor leraren om de filosofische dialoog te verbinden met bestaande vakgebieden en -inhouden: *Menon, developing dialogue through philosophical enquiry* (2005). Hiermee wordt aangesloten bij de Engelse beweging voor dialogic teaching (zie bijv. Alexander, 2004). Wellicht zouden dergelijke intiatieven verder ontwikkeld en krachtiger naar voren gebracht kunnen worden. In *Menon* wordt er overigens vanuit gegaan dat kennis in de genoemde vakgebieden niet ondubbelzinnig en onomstotelijk vaststaat, en dus betwjfelbaar is. Met een ontwikkeling waarin het filosoferen sterker verbonden wordt met taal, rekenen, en

wereldoriëntatie groeit ook de community of inquiry, zal de gemeenschap van onderzoek dieper ingrijpen in het curriculum van de school. Leraren vinden dat, blijkt uit onze interviews, niet iets om na te streven (zie par. 6.2.2). Deze aanbeveling zou daarom ook wel eens in zijn eigen staart kunnen bijten.

Nieuwe inzichten kunnen ook een gevoel van verwondering oproepen. Uit onze onderzoeksgegevens blijkt geenszins dat dit het geval is. Verwondering is als thema opmerkelijk afwezig in dit onderzoek. Verwondering staat aan de bron van de filosofie (Verhoeven, 1999, p. 9). En Karel van der Leeuw verklaart het filosoferen niet alleen als een pedagogische gunst die volwassenen kinderen verlenen, maar ook als een middel voor volwassenen om de wereld met verwondering te kunnen blijven gadeslaan (Van der Leeuw, 1991, p. 12). Dankzij de verrassende kijk van kinderen op de werkelijkheid. Hoe verbazingwekkend is het dan dat verwondering in dit onderzoek nauwelijks een rol speelt. In curriculumniveau 1 is het enigszins aanwezig in termen van nieuwsgierigheid en een onderzoekende houding. In *Filosoferen doe je zo* (niveau 2) komt het begrip niet voor. Slechts in twee van de interviews met de leraren (niveau 3) komt het naar voren, en dan in de vorm van 'filosoferen is nadenken over alledaagse dingen', waarmee de sprekers bedoelen dat we door het filosoferen gewone bekende dingen op een andere manier kunnen zien. De interviewer heeft er geen vragen over gesteld! We veronderstellen wel dat leraren het naar voren hadden gebracht, als het belangrijk voor ze was geweest, daarvoor was er voldoende openheid en tijd. In het geoperationaliseerde curriculum, de geregistreerde gesprekken, hebben we leraren nagenoeg geen vragen horen stellen, die de kwestie eens op z'n kop zetten. Mogelijkheden om nieuwe gezichtspunten te creëren, blijven in de gesprekken weinig benut (zie par. 7.2).
Verwondering ontstaat ook als iemand nieuwe inzichten verwerft. Dat gebeurt nogal eens, hebben we hiervoor gezien. Maar die nieuwe inzichten leiden niet tot nieuwe vragen, die tekenen van verwondering zouden kunnen zijn. In de openingsscenario's van de gesprekken formuleren kinderen regelmatig vragen, maar we hebben ze tijdens de gesprekken nauwelijks nieuwe vragen horen stellen (zie par. 7.3). Dat geven kinderen na afloop trouwens zelf ook aan, vragen stellen doen ze weinig (zie par. 8.2).
Het zou goed zijn als de kinderfilosofie in zijn algemeenheid, *Filosoferen doe je zo* en de praktijk in de scholen in het bijzonder, hiertoe nieuwe impulsen zouden krijgen. Dat klinkt en is enigszins problematisch: verwondering dwing je niet af, daar kun je moeilijk doelgericht aan werken. Wat wel kan is omstandigheden scheppen waarin verwondering een voedingsbodem vindt. Dat kan o.a. door ruimte te maken voor creatief denken, en divergerend denken.
Dit onderzoek is gericht op de bijdrage die filosoferen levert aan democratische vorming. Kritisch denken heeft daarin een plaats, creatief denken hebben we buiten beschouwing gelaten, hoewel het zowel in het ideële als in het formele curriculum wel een (bescheiden) plek heeft. In de interviews met de leraren is het nauwelijks aan de orde geweest, in de geregistreerde gesprekken hebben we nagenoeg geen vormen van creatief denken waargenomen. In retrospectief menen we dat creatief denken ook kan bijdragen aan democratische vorming. Democratie en dialoog zijn ook gebaat bij nieuwe ideeën, nieuwe

gezichtspunten om er samen uit te komen.



figuur 10.2 spinnenweb

10.2.3 curriculumniveaus en een spinnenweb

Het curriculummodel van Goodlad, dat verder ontwikkeld werd door van den Akker heeft de hoofdstructuur van dit onderzoek verschaft. Het is een buitengewoon geschikte structuur gebleken om een curriculum mee te onderzoeken en te analyseren. De SLO gebruikt bij de ontwikkeling en implementatie van een curriculum doorgaans het spinnenwebmodel (zie figuur 10.2; Thijs & Van den Akker, 2009). Een geschikt voorbeeld om het spinnenweb duidelijk te maken is de ontwikkeling van een curriculum voor burgerschapsvorming. Vanuit het hart van het spinnenweb – de visie op burgerschap - verschaft het de noodzakelijke vragen: Welke doelen volgen uit deze visie? Wat betekent dat voor de leerinhouden? enz. Bij de vormgeving van een curriculum is het web goed bruikbaar. We hebben overwogen het spinnenweb ook in dit onderzoek toe te passen. Voor onderzoek en analyse van een curriculum is het model met de verschillende niveaus echter veel geschikter, zo geschikt dat we ons afvragen waarom het niet veel vaker gebruikt wordt. In dit model:

- worden alle relevante actoren in een curriculum zichtbaar met hun rol daarin;
- door en tussen de verschillende niveaus kunnen de transformaties zichtbaar worden;
- en daarmee ook verklaringen geven waarom de geoperationaliseerde praktijk er anders uitziet dan de doelen en/of de resultaten;
- triangulatie van databronnen is goed mogelijk.

Dat neemt niet weg dat er ook enige problematische kanten aan het model zitten:
Wij hebben het steeds over ‘niveaus’, Goodlad spreekt van ‘domeinen’ (1979), terwijl van den Akker het over ‘representations’ (2003) of in het Nederlands ‘verschijningsvormen’ (Thijs & Van den Akker, 2009) heeft. Met domein duiden we doorgaans een inhoudelijk deel van een vak- of vormingsgebied aan, bijv. het domein democratie binnen burgerschapsvorming. De term niveau roept associaties op met een lineaire volgorde of zelfs met een hiërarchie. De term verschijningsvorm - hoe doet het curriculum zich voor - lijkt adequaat, maar is ons inziens niet goed bruikbaar voor ‘niveau’ 3 en 5, waarin het vooral gaat om de perceptie van respectievelijk leraar en kinderen over ‘de verschijningsvorm van de andere niveaus’. Bij gebrek aan betere alternatieven gebruiken wij de term niveau. Daarmee willen we niet suggereren dat er een directe lijn loopt van niveau 1 naar niveau 6, of dat niveau 1 boven 2 komt enz., waarschijnlijk is veel meer sprake van wederzijdse beïnvloeding, dachten we.
In dit curriculum bleek daar minder sprake van te zijn dan we verwachtten. Met name niveau 1 lijkt niet beroerd te zijn door de andere niveaus. Het is maar de vraag of dat ook nodig is, de rationale van een curriculum is als het hart van het spinnenweb. Wanneer in de draden in de andere niveaus niet alle pretenties gerealiseerd worden of kunnen worden, zouden wellicht verwachtingen kunnen worden bijgesteld. De idealen blijven en kunnen de richting wijzen (zie verder par. 10.2.4).
Het beeld van lineariteit door de niveaus wordt zeker ook ingegeven door de opzet van het

onderzoek, dat is begonnen bij niveau 1 om af te ronden met niveau 6. Hiervoor hebben we gesteld hoe belangrijk de interpretatie van de leraar is (niveau 3), aan de waargenomen praktijk (niveau 4) hebben we ook veel betekenis toegekend. Wanneer we de leraar als spil zouden zien, ontstaat een nieuwe perceptie van het curriculum: waarop baseert hij/zij zijn interpretaties? Door welke ideeën wordt hij/zij gevoed? ('niveau 1') Welke middelen staan hem/haar ten dienste? ('niveau 2'). Een vergelijkbare denkpiste is mogelijk met de waargenomen praktijk als hart van het onderzoek.
De afbakening van de verschillende niveaus heeft ons de nodige hoofdbrekens gekost: wat hoort bij wat? Bijvoorbeeld: hoort de perceptie van de leraar van de praktijk bij niveau 3 of bij niveau 4? In navolging van Goodlad hebben we ervoor gekozen om geïnterpreteerde elementen, perceptie, onder te brengen in niveau 3. Tot niveau 4 hebben we uitsluitend observeerbare elementen gerekend. Een lastige vraag was wat in het door ons onderzochte curriculum nu aan te merken is als niveau 1? In Goodlad' s model is het ideële 'domain', het door de politiek, of door een onderwijsautoriteit, geformuleerde curriculum. Daar is in dit onderzoek geen sprake van. Van den Akker heeft het over de rationale, de ideeën die aan de basis liggen van een curriculum. Dat leverde een toepasbare benadering op.
Een ontbrekende schakel is de context van de school, de wijk, de gemeente, ouders, en andere betrokkenen. Waar zitten die in het model? Wij hebben – in de geest van Goodlad – de scholen in niveau 3 besproken. Ouders hebben we in ons onderzoek niet betrokken, hoewel dat zeker denkbaar was geweest.
Tenslotte: Goodlad had het over maar vijf domeinen, in zijn ogen valt het ervaren curriculum samen met het geëffectueerde curriculum. Niveau 5 zijn de ogen van de kinderen. In niveau 6 – door van den Akker toegevoegd – zou de onderzoeker weer net als in niveau 4 zijn licht op het curriculum werpen. In niveau 4 gebruikt de onderzoeker een observatie instrument in niveau 6 een toets. Dat veronderstelt afvraagbare kennis. Filosoferen met kinderen wil een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden. Die kunnen kinderen alleen respectievelijk demonstreren en er verslag van doen. In dit curriculum is de grens tussen niveau 5 en 6 moeilijk exact te markeren.

10.2.4 vier scholen, zestien groepen

Dit onderzoek is uitgevoerd in vier scholen, in het bijzonder in zestien groepen, in elk van die scholen vier. Zestien leraren en hun kinderen vormen daarmee als het ware zestien cases. Ook de vier scholen zijn elk een case. We hebben de leraren geïnterviewd (niveau 3), een filosofisch gesprek geobserveerd en geregistreerd (niveau 4), de kinderen hebben hun ervaringen daarmee opgeschreven (niveau 5) en tenslotte hebben de leraar en de kinderen verslag gedaan van de resultaten van het filosoferen op langere termijn (niveau 6). Het is het curriculummodel in de case van een basisschool, of van een basisschoolgroep. Hoewel we in de resultaathoofdstukken 6, 7, 8 en 9 regelmatig op de scholen en de groepen, op die cases, hebben ingezoomd, gaat het vooral om de bijdragen die de cases leveren aan het geheel. In deze paragraaf beschouwen we de keuzes die we daarin hebben gemaakt en hoe die hebben bijgedragen aan deze studie. In de opzet van het onderzoek stond vanaf

het begin voorop dat we het onderzoek in verschillende scholen wilden uitvoeren, en ook dat het in verschillende bouwen (leeftijdsgroepen) moest plaatsvinden. We richten ons eerst op de scholen, daarna op de groepen.
We hebben vier scholen gevonden die vanuit een sterke overtuiging met kinderen filosoferen, en daarin ook al een zekere traditie hebben opgebouwd. Wanneer het filosoferen in een school in een implementatiefase verkeert, moeten we rekening houden met de dynamiek, de kenmerken die zo'n proces met zich meebrengt. Toch is het kennelijk een ongewone keuze. Uit de meta-analyse van Garcia - Moriyón et al. (2005) en de review van Trickey en Topping (2004) blijkt dat vrijwel alle effectonderzoeken naar het filosoferen met kinderen zijn uitgevoerd binnen een jaar na invoering ervan. Dat is heel aantrekkelijk, de school is iets nieuws gaan doen, en kijk eens wat een verschil dat maakt. Aan dit onderzoek hebben leraren en kinderen deelgenomen voor wie het filosoferen al langere tijd hoort bij het schoolleven. Voor velen is het nooit anders geweest. De glans van het nieuwe is er in elk geval van af, en het is misschien wel daarom dat we niet alleen fantastische resultaten hebben kunnen vinden. Filosoferen is voor de kinderen heel gewoon, zo af en toe klonk dat door in hun antwoorden. Waren er meningsverschillen en hoe vond je dat, vroegen we. Moet ik hier iets van vinden, dat is toch heel normaal (niveau 5, zie par. 8.3).
De vier scholen hebben meerdere en verschillende redenen om met kinderen te filosoferen: omwille van de dialoog, vanwege het kunstzinnige profiel van de school, om bij te dragen aan identiteitsontwikkeling of zingeving, voor democratische burgerschapsvorming.
Verwacht zou kunnen worden dat deze verschillende keuzes zichtbaar worden in de praktijk, op de eerste plaats in de interpretatie van de leraren (niveau 3), in de wijze waarop het filosoferen door hen wordt uitgevoerd (niveau 4), in de beleving van de kinderen (niveau 5) en wellicht ook in de resultaten (niveau 6). De verschillen tussen de scholen zijn op al deze niveaus (3 t/m 6) te verwaarlozen. Zeker de leraren in de bovenbouw van de Argonautenschool vinden meer dan de anderen dat ze zich moeten terugtrekken uit het gesprek, en de leraren in de onderbouw van die zelfde school zijn een stuk kritischer over de resultaten van het filosoferen dan de leraren van de andere scholen. De kinderen van Prometheus hebben er wat minder plezier in dan de anderen. Zulke verschillen in deelgebieden hebben we meer gevonden. We hebben daarin echter geen verbanden kunnen signaleren, waarmee de praktijk in een van de scholen, of de resultaten, zich onderscheiden van die in de andere scholen, laat staan dat die zouden samenhangen met het profiel van de school of de visie op het filosoferen. Het enige relevante dat we in dit verband gevonden hebben, betreft de voorkeur van de leraren van de Odyssee. Die vinden allemaal dat filosoferen op de eerste plaats om zingeving gaat, en dat staat ook in hun schoolplan. In de praktijk (niveau 4), de ervaringen van de kinderen (niveau 5) en de resultaten (niveau 6) onderscheidt de Odyssee zich als zodanig niet van de andere scholen.
Voor zover leraren verschillen in hun interpretatie en/of in hun aanpak als gespreksleider - en ze verschillen! - is dat niet terug te voeren op de school en haar profiel of identiteit. Die verschillen lijken veel meer samen te hangen met persoonlijke kenmerken. Het lijkt er daarom op dat filosoferen met kinderen een concept is dat op een bepaalde manier, los van de interpretatie van de school, door leraren en kinderen ontvangen wordt: het is een dialogische activiteit waarbij zelfstandig denken voorop staat. Daar gaan leraren

vervolgens op hun eigen wijze mee aan de slag. Nu zou daarbij de stelling aangehangen kunnen worden dat de scholen meer moeten doen het filosoferen te laten beantwoorden aan de keuzes, de oogmerken die de school ermee heeft. Hierin zou ook een taak voor het Centrum Kinderfilosofie Nederland kunnen liggen om rekening houdend met de speciale wensen van een school het filosoferen meer toe te snijden op democratische vorming, of op identiteitsontwikkeling, of op kunstzinnige oriëntatie. Zo'n benadering kan aansluiten bij de hiervoor in paragraaf 10.2.2 gedane suggestie om het filosoferen meer te verbinden met de verschillende vakgebieden in de school. Twijfel of dit zou moeten overheerst, moet het filosoferen niet steeds alles doen? Democratische vorming en identiteitsontwikkeling, enz. zouden in het concept juist hand in hand gaan.

Verschillen tussen leraren die blijkens onze resultaten wel wat structureler lijken te zijn, zijn die tussen de leraren in de verschillende bouwen. Daarmee komen we op de tweede keuze die we hebben gemaakt en waar we hier op terugzien. We hebben zestien leraren en hun groepen in drie verschillende bouwen in de school als focus gekozen. In elke school vier onderbouwgroepen (kinderen in de leeftijd van 4 tot 6 jaar), vier middenbouwgroepen (6 tot 9 jaar) en acht bovenbouwgroepen (9 tot 12 jaar). De keuze voor het curriculummodel hebben we gemaakt om een dynamisch inzicht te krijgen in de activiteit en haar resultaten; we wilden het filosoferen met kinderen in de curriculumniveaus zien evolueren om daarmee de resultaten te kunnen duiden. Dat is gelukt. Dezelfde overweging heeft ten grondslag gelegen aan de keuze om alle leeftijdsgroepen in de basisschool vertegenwoordigd te zien in het onderzoek. Het gaat niet aan alleen het eindresultaat in groep 8 te bezien, we willen ook een inkijk in de ontwikkeling van het filosoferen daarheen. Het formele curriculum in ons onderzoek *Filosoferen doe je zo* geeft daar ook een globaal overzicht van, met name ten aanzien van de dialogische ontwikkeling van kinderen en de ontwikkeling van redeneervaardigheden (zie par. 5.1.1). Om die ontwikkeling te kunnen vastleggen is het belangrijk dat we met dezelfde typologie en criteria de gesprekken hebben geanalyseerd, dus ongeacht de leeftijd van de kinderen die daarin met elkaar in gesprek waren. Vooral dankzij de analyses in niveau 4 is een zicht ontstaan op die ontwikkeling. We hebben die in paragraaf 7.4 uitvoerig beschreven. Het vormt een belangrijke bijdrage aan het verstaan van de uitkomsten van het onderzoek. We willen hier dan ook concluderen dat het een gelukkige keuze is geweest om meerdere leeftijdsgroepen in het onderzoek te betrekken.

10.2.5 democratie leren door filosoferen: finale

Na analyse van de onderzoeksgegevens hebben we de scholen opnieuw bezocht. De resultaten die in de zes curriculumniveaus naar voren zijn gekomen, hebben we in samengevatte vorm aan de betrokken leraren gepresenteerd. Vooral de analyses van de gesprekken, zoals we die in paragraaf 7.3 en met name in de tabellen 7.6 en 7.7 hebben uiteengezet, vielen sommige leraren tegen. In die analyses hebben we de fasen in de geregistreerde gesprekken op een zestal items ingeschaald op vier niveaus A t/m D. Daarbij is D steeds het streefniveau, dit niveau representeert de na te streven kenmerken van het

filosoferen, zoals die in curriculumniveau 1 en 2 worden geformuleerd. Wat hen tegenvalt is dat het D-niveau lang niet altijd wordt gehaald.
Wij hadden dit resultaat ook niet verwacht, de filosofische gesprekken in de school zouden toch op een hoger niveau gevoerd kunnen worden. En deze scholen, deze leraren zijn geen beginners. Kan het eigenlijk wel, is het wel mogelijk om op dat niveau in de basisschool met kinderen te filosoferen, vroeg een van de leraren. Dat is een goede vraag. In niveau 1 wordt een wel heel mooi ideaalbeeld van het filosoferen voorgehouden. In *Filosoferen doe je zo* (niveau 2) wordt een democratische handelingspraktijk voorgestaan, die ingegeven is door een ideaalbeeld van democratie.
Leraren voelen de spanning tussen ideaalbeeld en praktijk. Meerderen van hen hebben tijdens, en vooral na de interviews 'off the record' verzucht dat het toch wel erg moeilijk is, het filosoferen met kinderen. 'Ik twijfel eigenlijk altijd of ik het wel goed doe', zeggen ook leraren die al een decennium of langer ervaring hebben. De groepen waarin wordt gefilosofeerd zijn ook groot, in dit onderzoek tellen ze gemiddeld 23 kinderen. In de socratische gespreksvoering wordt een groepsgrootte van zes tot tien deelnemers geadviseerd (Delnoij & Van Dalen, 2003). Wie heeft bedacht dat filosoferen kan met 23 kinderen of meer? Op een van de onderzoeksscholen streeft men ernaar uitsluitend in halve groepen te filosoferen. Dat lijkt een goed streven.
De redenering die aan deze spanning tussen ideaalbeeld en praktijk verbonden zou kunnen worden is dat leraren op school alleen activiteiten zouden moeten ontplooien met haalbare doelen en realiseerbare kenmerken. Het geeft geen zin illusies na te streven. Het heeft geen zin een activiteit in het onderwijs te willen implementeren waarvan enkele van de belangrijkste doelen voor veel leraren en kinderen onbereikbaar zijn. Invloed vanuit de niveaus 3 t/m 6 op met name niveau 1 kan het filosoferen met kinderen een in de praktijk geworteld ideaal verschaffen. Wij willen deze conclusie uitdrukkelijk niet trekken!

Die conclusie trekken we niet, op de eerste plaats omdat we verschillende mogelijkheden zien de praktijk van het filosoferen verder te ontwikkelen. In het voorgaande hebben we aanpassingen in het materiaal voor de leraren gesuggereerd (niveau 2). De gemeenschap van onderzoek zou veel nadrukkelijker als doel van het filosoferen moeten worden gepresenteerd. Ook zouden in *Filosoferen doe je zo*, en wellicht ook in andere materialen, concretere en haalbare praktijken kunnen worden gedemonstreerd. Hiermee kan een realistisch streefmodel worden neergezet, waarbij tegelijk meer rekening gehouden wordt met de leeftijd en ontwikkeling van kinderen. Zo kunnen leraren misschien ook afkomen van het idee tekort te schieten, terwijl niet duidelijk is over welke uitvoerbare handelingsmogelijkheden ze dan zouden moeten beschikken. Verder hebben we gewezen op de perceptie van de leraren van filosoferen en hun eigen rol daarin (niveau 3). Het discours dat hierover gevoerd kan worden, biedt waarschijnlijk een belangrijke opening het filosoferen in de richting van het ideaalbeeld te ontwikkelen.
De tweede reden is dat de doelen van en de wijze waarop democratische vorming in de school in de praktijk gestalte zouden moeten krijgen, niet enkel geleid kunnen worden door de resultaten. Democratische vorming wordt geleid door waarden: mensenrechten, vrijheid, gelijkwaardigheid, diversiteit en tolerantie, en vreedzame conflicthantering (zie o.a. Kelly,

1995; Pels, 2007; RMO, 2007; Schuyt, 2006a). Ook in een democratie gaat het met de vreedzaamheid in de hantering van conflicten wel eens mis, en niet iedereen weet zich gelijkwaardig. Daarom worden die idealen niet opgegeven. Integendeel, als het misgaat moet er harder of beter aan gewerkt worden.
Filosoferen heeft als doel dat kinderen voor een kritisch-democratische burger belangrijke vaardigheden en attituden kunnen ontwikkelen: hun denk- en oordeelsvermogen, het vermogen en de bereidheid tot dialoog, en het kunnen en willen omgaan met verschillen. Dit onderzoek laat zien dat in de praktijk van de basisschool in twee van die drie gebieden, dialoog en verschil, positieve resultaten kunnen worden bereikt. Wanneer de kinderfilosofie in staat is het derde gebied, dat van het denken en oordelen, beter met beide andere gebieden te verbinden - vooral in het formele, het geïnterpreteerde en het geoperationaliseerde niveau - dan kan de bijdrage van het filosoferen aan de democratische vorming van kinderen nog worden versterkt.

literatuur

Menon, developing dialogue through philosophical enquiry (2005). Opgeroepen op juli 28, 2011, van Menon: http://menon.eu.org/

Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyers (eds.), *Curriculum Landscapes and Trends* (pp. 1 - 10). Dordrecht: Kluwer.

Alexander, R. (2004). *Towards Dialogic Teaching Rethinking classroon talk.* Cambridge: Dialogos.

Anthone, R. (2005). *Verborgen gedachten.* Brussel: Initia.

Anthone, R., & Mortier, F. (2007). *Socrates op de speelplaats.* Leuven: Acco.

Bartels, R. (2004). *Delphi onderzoek kinderfilosofie.* Alkmaar: Centrum voor Kinderfilosofie.

Bartels, R. (2007). *De basis, democratisch burgerschap en filosoferen met kinderen.* Haarlem: Kenniskring Geïntegreerd Pedagogsich Handelen Hogeschool Inholland.

Bartels, R. (2007). *Kinderen leren filosoferen.* Utrecht: Agiel.

Bartels, R. (2008). *Kenniskringonderzoek: democratie leren door filosoferen.* Haarlem: Kenniskring Geïntegreerd Pedagogsich Handelen Hogeschool Inholland.

Bartels, R., & Harleman, H. (2001). Doelstellingen en evaluatiemiddelen. *Intern document Centrum voor Kinderfilosofie*.

Bartels, R., & Rossum, M. van (2009). *Filosoferen doe je zo.* Budel: Damon.

Benjamin, W. (1991). *Nachträge, Gesammelte Schriften, Band VII-1.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Berding, J. (1999). *De participatiepedagogiek van John Dewey.* Leiden: DSWO Press.

Biesta, G. (2007). De burgerschool als leerplaats voor democratie. In *Alternatieven voor de school* (pp. 13-30). Den Haag: Onderwijsraad.

Biesta, G. (2010). *Learning democracy in school and society.* Rotterdam, Boston, Taipeh: Sense publishers.

Biesta, G. (2011). School and world: democratic education for the global networked society. *Earli 2011.* Exeter: Earli.

Bohm, D. (1996). *On dialogue.* London, New York: Routledge.

Both, K. (1997). *Jenaplanonderwijs op weg naar de 21e eeuw.* Amersfoort: CPS.

Bouwmeester, T., Heesen, B., Leeuw, K. van der, & Speelman, L. (1992). *Filosoferen op de basisschool.* Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.

Bouwmeester, T., Heesen, B., Leeuw, K. van der, & Speelman, L. (1994). *Filosoferen op de basisschool.* Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.

Brink, G. van den (2002). *Mondiger of moeilijker? Een studie naar de politieke habitus van hedendaagse burgers.* Den Haag: Sdu Uitgevers.

Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap, een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs.* Enschede: SLO.

Bron, J., Veugelers, W., & Vliet, E. van (2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap.* Enschede: SLO.

Cassidy, C., & Christie, D. (2011). Community of Philosophical Inquiry; citizenship in the classroom. *EARLI Conference Symposium Philosophy and Democracy*, (pp. 1-17).

Exeter.

Cebas, E., & García Moriyón, F. (sd). *Research on Philosophy for Children*. Opgeroepen op september 19, 2011, van IAPC: http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml#studies

Cleghorn, P. (2002). *Thinking through Philosophy.* Blackburn: Educational Printing Service.

Cortes, P. E. (2011). *La dimension communicationelle de l'éducation aux médias: dialogue et décentration.* Louvain-la-Neuve: Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication.

Dahl, R. A. (2006). *A preface to democratic theory.* Chicago, London: University of Chicago Press .

Dam, G. ten, Geijsel, F., Ledoux, G., & Reumerman, R. (2007). Meten van burgerschapscompetenties: een tussenstand. *Paper ten behoeve van onderwijsresearchdagen in Groningen.* Amsterdam: ILO en SCO-Kohnstamm Instituut.

Daniel, M.-F. (2005). Modelling the Development Process of Dialogical Thinking in Pupis Aged 10 to 12 Years. *Communication Education, 54(4)*, 334-354.

Daniel, M.-F. (2008). Learning to philosophize: Positive Impacts and Conditions for Implementation. A Synthesis of 10 Years of Research (1995 - 2005). *Thinking, Volume 18, nr 4*, 36-48.

Daniel, M.-F. (2009). Is P4c real philosophy? *Book of Abstracts* (p. 11). Padova: ICPIC.

Daniel, M.-F., & Gagnon, M. (2012). Pupils' Age and Philosophical Praxis: Two Factors that Influence the Development of Critical Thinking in Children. *Childhood & Philosophy, Volume 8, nr 15*, 115-142.

Daniel, M.-F., Splitter, L., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R., & Mongeau, P. (2002). Are the philosophical exchanges of pupils aged 10 to 12 relativistic or inter-subjective? *Creative and Critical Thinking, volume 10(2)*, 1-19.

Dekker, P., & Hart, J. de. (2002). Burgers over burgerschap. In *Modern burgerschap* (pp. 21-35). Den Haag: Elsevier.

Delnoij, J., & Dalen, W. van (2003). *Het socratisch gesprek.* Budel: Damon.

Di Masi, D., & Santi, M. (2011). Learning Democratic Thinking: Philosophy for Children as Citizen. *EARLI Conference Symposium Philosophy and Democracy*, (pp. 1-11). Exeter.

Diederen, J. (Regisseur). (2000). *De rede van het kind* [Film].

Elchardus, M. (2002). *De dramademocratie.* Tielt: Lannoo.

Franken, P., Hautvast, D., Hoeij, J. van, & Stroetinga, M. (2003). *Aan de slag met actief burgerschap. Handreiking voor scholen PO en VO.* 's Hertogenbosch: KPC-Groep.

García-Moriyón, F., Rebollo, I., & Colom, R. (2005). Evaluating Philosophy for Children: A Meta-Analyses. *Thinking 17*, 14-22.

Giroux, H. A. (2001). *Theory and Resistance in Education; towards a pedagogy for the opposition.* Westport: Bergin and Garvey.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry.* New York: McGraw-Hill Book Company.

Gregory, M. (2007). A framework for facilitating classroom dialogue. *Teaching philosophy*, 59-84.

Gregory, M. (2008). *Philosophy for children, practitioners handbook.* Montclair: IAPC.

Gunsteren, H. van (1992). *Eigentijds burgerschap.* Den Haag: WRR.

Gutman, A., & Thompson, D. (2004). *Why deliberative democracy?* Princeton: Princeton University Press.

Haynes, J. (2002). *Children as Philosophers.* London: Routledge.

Heesen, B. (1990). *Filosoferen met kinderen op de basisschool: een complexe activiteit.* Enschede: SLO.

Heesen, B. (1994). De klas omvormen tot een filosofische onderzoeksgroep: tien regels en een slang die in haar staart bijt. *intern stuk*.

Heesen, B. (1995). Filosoferen met kinderen als onderwijsmethode. *Pedagogisch Tijdschrift vol. 20, nr. 2*, 133 - 142.

Heesen, B. (1996). *Klein maar dapper.* Best: Damon.

Heesen, B. (1998). *Kinderen filosoferen, docentenboek.* Budel: Damon.

Heesen, B. (2000). Het begeleiden van filosofische gesprekken. *Verwonderd stilstaan* (pp. 1-8). Utrecht: APS.

Heesen, B. (2000). Wat leren kinderen tijdens het filosoferen? *Verwonderd Stilstaan* (pp. 45 - 47). Utrecht: APS.

Heesen, B. (2002). Creatief denken en filosoferen met kinderen. Alkmaar: Centrum voor Kinderfilosofie.

Heesen, B. (sd). *Evaluating doing philosophy with children.* Opgeroepen op januari 2, 2001, van Kinderfilosofie: www.kinderfilosofie.nl/engels/evaluate.html

Hendriks, F. (2006). *Vitale democratie, theorie van democratie in actie.* Amsterdam: Amsterdam University Press.

ICPIC. (2009, July 2 - 4). Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry. Padova, Italy: Universita Degli Studi di Padova.

Juuso, H. (2007). *Child, philosophy and education.* Oulu: Oulu University Press.

Keane, J. (2009). *The life and death of democracy.* London: Simon & Schuster.

Kelly, A. V. (1995). *Education and Democracy.* London: Paul Chapman Publishing.

Kessels, J. (1997). *Socrates op de markt.* Amsterdam: Boom.

Kessels, J., Boers, E., & Mostert, P. (2002). *Vrije ruimte.* Amsterdam: Boom.

Koningsveld, H., & Mertens, J. (1992). *Communicatief en Strategisch handelen; een inleiding tot de handelingstheorie van Habermas.* Muiderberg: Coutinho.

Kunneman, H. (1998). *Postmoderne moraliteit.* Amsterdam: Boom.

Leenders, H., & Veugelers, W. (2004). Waardevormnd onderwijs en burgerschap. Een pleidooi voor een kritisch democratisch burgerschap. *Pedagogiek 24*, 361 - 365.

Leenders, H., Veugelers, W., & Kat, E. de (2007). Contrasten en praktijken. Waardevormend onderwijs en burgerschapsvorming op drie vwo-scholen. *Pedagogische Studien, 84, 2*, 84 - 89.

Leeuw, K. van der (1991). *Filosoferen is een soort wereldverkenning.* Tilburg: Zwijsen.

Leeuw, K. van der (2000). Filosofie in kaart gebracht. *Verwonderd Stilstaan* (pp. 7-30). Utrecht: APS.

Leeuw, K. van der (2009). Philosophy with Children as Educational Reform. In E. Marsal, T. Dobashi, & B. Weber, *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts* (pp. 117 - 126). New York: Peter Lang.

Lipman, M. (1985). Thinking Skills Fostered by Philosophy for Children. In J. Segal, S. Chipman, & R. Glaser, *Thinking and Learning Skills. Vol. 1 Relating Instruction to Research* (pp. 83 -108). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school.* Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. (1991). *Thinking in education 1ed.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lipman, M. (1993). Promoting Better Classroom Thinking. *Educational Psychology, 13:4*, 291 - 304.

Lipman, M. (2001). Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications. *Ethik und Sozialwissenschaften, Heft 4*, 405 - 417.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education 2ed.* New York: Cambridge University Press.

Lipman, M. (sd). The Seeds of Reason. *unpublished manuscript.*

Lipman, M., & Sharp, A. M. (1994). *Growing up with philosophy.* Dubuque: Kendall/Hunt.

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom.* Philadelphia: Temple University Press.

Logister, L. (2004). *Creatieve democratie.* Budel: Damon.

Martens, E. (2000). *Spelen met denken.* Rotterdam: Lemniscaat.

Matthews, G. (1994). *Willen planten ook baby's?* Rotterdam: Lemniscaat.

Matthews, G. (1995). *Filosofie van de kinderjaren.* Rotterdam: Lemniscaat.

McCall, C. (2009). *Transforming Thinking.* Abingdon: Routledge.

Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners.* Multilingual Matters: Clevedon.

Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox.* London, New York: Verso.

Mouffe, C. (2008). *Over het politieke.* Kampen: Klement.

Nelson, L. (1994). *De socratische methode.* Amsterdam: Boom.

Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap.* Den Haag: Onderwijsraad.

Onstenk, J. (2002). *Profielschets Burgerschapscompetenties in het beroepsonderwijs.* Zoetermeer: COLO.

Onstenk, J. (2011). *Pedagogiek in de onderwijspraktijk. Een geïntegreerde benadering.* Bussum: Coutinho.

Parker, W. (2003). *Teaching Democracy.* New York: Teachers College Press.

Paul, R. (1993). How to prepare students for a rapidly changing world. *Critical Thinking*, 276 - 277.

Pels, D. (2007, februari 18). Komt allen tesamen. *Waterstof, nr 21*, pp. 1-6.

Portelli, P., & Reed, R. (1995). *Children, Philosophy and democracy.* Calgary: Detselig.

Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling (2006). *Democratie voorbij de instituties.* Den Haag: RMO.

Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling (2007). *Vormen van democratie; een advies over democratische gezindheid.* Amsterdam: SWP.

Reed, R. F., & Johnson, T. (1999). *Friendship and Moral education.* New York: Peter Lang publishing.

Santi, M. (1993). Philosophizing and Learning to Think: Some Proposals for a Qualitative Evaluation. *Thinking 10*, 16-22.

Santi, M. (2009, Juli 4). *ICPIC Conference 2009; Educating for Complex Thinking, Models,*

Advances and Proposals for the New Milennium. Opgeroepen op November 4, 2011, van 14th ICPIC Conference 2009: http://icpic2009.educazione.unipd.it/

Sasseville, M., & in bewerking van Anthone, R. (2003). Filosofie voor kinderen. Alkmaar: Centrum voor Kinderfilosofie.

Schinkel, W. (2012). *De nieuwe democratie, Naar andere vormen van politiek.* Amsterdam: de Bezige Bij.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner.* New York: Basic Books.

Schuyt, C. (2006). *Democratische Deugden, groepstegenstellingen en sociale integratie.* Amsterdam: Leiden University Press.

Schuyt, C. (2006). *Steunberen van de samenleving.* Amsterdam: Amsterdam University Press.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organiztion.* New York: Doubleday.

Sharp, A. (2009). What's 'complex thinking'? The Lipman's point of view. *Educating for complex thinking through philosophical inquiry.* Padua: ICPIC.

Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking.* Melbourne: Acer.

Thijs, A. (2008). *Burgerschapsvorming in leermiddelen primair onderwijs.* Enschede: SLO.

Thijs, A., & Akker, J. van den (2009). *Leerplan in ontwikkeling.* Enschede: SLO.

Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Collaborative Philosophical Enquiry for Schoolchildren: Cognitive effects at 10-12 Years. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 271-288.

Trickey, S. (2007). *Promoting Social and Cognitive Development through Collaborative Enquiry. An evaluation of the 'thinking through philosophy' programme.* Clackmannanshire: School Council.

Trickey, S., & Topping, K. (2004). 'Philosophy for Children': a systematic review. *Research Papers in Education*, 365-380.

Trickey, S., & Topping, K. (2007). Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Participant Evaluation at Eleven Years. *Thinking, The Journal of Philosophy for Children, Volume 18, number 3*, 23-34.

Turgeon, W. (2010). Transforming Thinking. *Thinking, The Journal of Philosophy for Children, Volume 19, number 4*, 46-48.

Unesco (2007). *Philosophy, a school of freedom.* Paris: Unesco.

Vansieleghem, N. (2010). *Gesprek als grenservaring.* Leuven: Acco.

Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2012). *Philosophy for Children in transition, problems and prospects.* Chichester: Wiley-Blackwell.

Verhoeven, C. (1999). *Inleiding tot de verwondering.* Budel: Damon.

Veugelers, W. (2003). *Waarden en normen in het onderwijs. Zingeving en humanisering: autonomie en sociale betrokkenheid.* Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

Veugelers, W. (2010). Denken over burgerschapsvorming. In J. Peschar, H. Hooghoff, A. B. Dijkstra, & Dam G. ten, *Scholen voor burgerschap; naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs* (pp. 43 - 60). Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Veugelers, W. (2011). A Humanist Perpective on Moral Development and Citizenship Education. In W. Veugelers, *Education an Humanism* (pp. 9 - 34). Rotterdam, Boston, Taipeh: Sense Publishers.

Veugelers, W., & Kat, E. de (2005). *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs.* Antwerpen, Apeldoorn: Garant.

Walters, K. S. (1994). *Re-Thinking Reason. New Perspectives in Critical Thinking.* Albany: State University of New York Press.

Wegerif, R., & Mercer, N. (1997). Using computer-based text analysis to integrate qualitative and quantitative methods in research on collaborative learning. *Language and Education, Vol 11 (4)*, 271-287.

Winter, M. de (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang; de noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief.* Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

Wouters, P. (1999). *Denkgereedschap, een filosofische onderhoudsbeurt.* Rotterdam: Lemniscaat.

bijlagen

bijlage 1 interviewleidraad schoolleiders 246
bijlage 2 interviewleidraad leraren focusgroep 248
bijlage 3 vragenlijst voor alle leraren 251
bijlage 4 vragenlijst voor kinderen na gesprek 259
bijlage 5 vragenlijst kinderen aan het einde van het schooljaar 261

bijlage 1 interviewleidraad schoolleiders

Onderwerp	vraag
Algemene gegevens scholen	naam
	adres
	website
	directeur / contactpersoon
	e-mail
	denominatie/pedagogisch concept
	aantal kinderen (01- 10- 08)
	aantal groepen
	samenstelling groepen
	aantal teamleden
Leerling-populatie	totaal aantal kinderen
	samenstelling van de leerling-populatie
Schoolprofiel	Met welke thema's profileert de school zichzelf?
	Sinds wanneer is dat zo?
	Hoe heeft de school hiervoor gekozen (proces - betrokkenen)?
	Welke redenen heeft de school voor deze keuze(s)?
Burgerschap	Heeft de school een visie op burgerschap in het schoolplan beschreven?
	Omschrijving van de visie
	Is dit een algemene visie of een uitgewerkte?
	Elementen en nadruk in visie of doelen?
	Wat doet de school om democratisch samenleven in de school te ontwikkelen?
	Houdt de school een tevredenheidsonderzoek onder de kinderen?
	waarom?
	wat is de frequentie?
	Tot welke maatregelen/ stappen e.d. hebben uitkomsten uit dit onderzoek in het recente verleden geleid?
	idem voor ouders
Filosoferen met kinderen	
situatie	Wordt er in alle groepen met kinderen gefilosofeerd?
	Door alle teamleden?
	Hoe vaak?
	Staat het op het rooster/weekplan?
	Hoe vaak?
	Hoeveel keer en / of tijd per week?
	Redenen voor die keuze
	Gebeurt dit naar uw inschatting inderdaad?
	Event: Hoe komt het – naar uw idee - dat het vaker / minder vaak gebeurt?
	Moeten leraren op een of andere manier verantwoording afleggen of / hoe ze met kinderen filosoferen?
	aparte activiteit en / of geïntegreerd in / bij andere vakken
	Is dit ooit een discussiepunt geweest?
	Wordt gewerkt met Filosoferen doe je zo?
	Ander materiaal:
implementa	Hoe lang geleden is het filosoferen

Onderwerp	vraag
tie	ingevoerd?
*	Om welke redenen heeft de school filosoferen ingevoerd?
	Wie heeft het initiatief genomen?
	Wie heeft het besluit genomen?
	Het invoeringstraject
	Hoe lang geleden?
	Hoe is de invoering begeleid?
	welke dimensies curriculum – aanpak - beliefs
*	Wat ging u doen: zelf thema's voorbereiden, of bestaand materiaal gebruiken? Of bewerken?
*	Is tijdens invoeringstraject aandacht besteed aan de wijze van aanpak door de leraren, bijv. hoe leid je een gesprek? Aan welke aspecten van de aanpak is aandacht besteed? Hoe? Door alle teamleden?
*	Is tijdens invoeringstraject aandacht besteed aan de houding van de leraren tijdens gesprekken? Aan welke aspecten daarvan is aandacht besteed? Hoe? Door alle teamleden?
*	Is tijdens invoeringstraject aandacht geweest voor de mogelijke doorwerking van het filosoferen? Ja, hoe?
*	Is er weerstand geweest tegen de invoering? waartegen van wie hoe is daarmee omgegaan? Hoe heeft de weerstand zich ontwikkeld of niet?
	Hoe lang heeft het invoeringsproces geduurd?
	Is er sinds de invoering veel nieuw personeel bijgekomen? Hoe worden die begeleid, ingevoerd?
	Wordt het filosoferen nog onderhouden op een of meer van bovengenoemde aspecten?
interpretatie	Profileert de school zich met filo met kinderen?
*	Zo ja: hoe?
*	Zo nee: waarom niet?
*	Wat is uw persoonlijke motivatie om met kinderen te filosoferen?
*	Hebben jullie doelen geformuleerd? Welke?
doorwerking en relaties	Worden in de school nog andere activieten gedaan die – volgens u - een verband hebben met het filosoferen? Welke? Wat is het verband?

bijlage 2 interviewleidraad leraren focusgroep

Kenmerken

1. Als iemand aan jou vraagt: wat is dat, filosoferen met kinderen? Welk antwoord geef je dan?
   - doorvragen om verduidelijking bij de kenmerken / elementen in de beschrijving
   - en om motivering
2. Filo doe je zo stelt dat filosoferen drie kenmerken heeft. Kun je over elk van die drie kenmerken zeggen of je dat ook vindt.
   (voor zover die al niet bij 1 aan de orde zijn geweest)
   a. in het gesprek gaat het over hogere ordevragen of conceptuele vragen
   b. in het gesprek is sprake van dialoog
   c. in het gesprek vindt filosofische verdieping plaats

   (In eerste instantie geeft de interviewer geen uitleg of toelichting bij bovenstaande kenmerken. Alleen als de leraar daarom vraagt, of aangeeft niet te weten wat onder een kenmerk wordt verstaan geeft de interviewer de toelichting, zoals die voorkomt in Filosoferen doe je zo.
   bij a: conceptuele vragen gaan over de betekenis van begrippen, over onze mensbeelden, over onze opvattingen van de werkelijkheid, over onze morele oordelen.'
   bij b: Een dialoog is 'een uitwisseling van vragen en antwoorden, gericht op gezamenlijk nadenken'.
   bij c: Filosofische verdieping is er in vele vormen. Er worden twee met name genoemd: het onderzoeken van redeneerstrategieën, bijv. naar de relevantie of de juistheid van een redenering, en begripsvorming, het zoeken naar en geven van betekenis aan filosofische concepten.)
   - doorvragen om verduidelijking van de antwoorden

   (Als de leraar niet om een toelichting heeft gevraagd, vraagt de interviewer door naar de betekenis van deze kenmerken voor de leraar. Het moet in elk geval duidelijk worden of de leraar onder genoemde kenmerken hetzelfde verstaat als Filo doe je zo, dan wel iets anders daarmee bedoelt:
   bij a: kun je enkele voorbeelden geven van wat voor jou hogere ordevragen zijn?
   bij b: wanneer is een gesprek volgens jou een dialoog?
   bij c: wanneer is er volgens jou sprake van filosofische verdieping)
   - Filo doe je zo stelt dat alleen als al deze drie kenmerken voorkomen sprake is van een filosofisch gesprek. Ben je het daarmee eens?
3. Samenvatting geven van eerst de spontaan genoemde kenmerken en daarna de onderschreven kenmerken uit Filo doe je zo. Doorvragen op de relatie tussen de spontane kenmerken en die uit Filo doe je zo:
   - Indien ze elkaar tegenspreken
   - Vullen ze elkaar aan?
   - Moeten ze allemaal (ook de spontaan genoemde kenmerken) steeds voorkomen?

Doelen

1. Waarom filosofeer jij met kinderen?
   - Indien meerdere motieven en/of redenen worden gegeven, vragen naar de belangrijkste
2. Wereldwijd functioneren veel verschillende doelen voor het filosoferen. Die kun je in vier categorieën onderverdelen. Kun je aangeven welke voor jou de belangrijkste is en zo verder tot vier.
   a. Inhoudelijke doelstellingen; het gaat hierbij om het verwerven van kennis van, en inzicht in wijsgerige kwesties

(bijv. tijd, waarheid, e.d.).

b. Doelstellingen op het gebied van de ontwikkeling van denkvaardigheden.

c. Doelstellingen op het vlak van persoonlijke zingeving. Het filosoferen stelt kinderen in staat tot een zinvoller contact met hun leefwereld.

d. Doelstellingen op het vlak van de realisatie van de filosofische werkvorm, de gemeenschap van onderzoek.

- Geeft de leraar toelichting bij zijn/haar keuzes? Doorvragen zodat duidelijk wordt waarop de leraar zijn rangorde baseert.

3. Filo doe je zo is mede gemaakt om door het filosoferen met kinderen een bijdrage aan democratische burgerschapsvorming te leveren.
   - Herken je dit?

   doorvragen hoe en / of waar
   - Vind je dit belangrijk?

   De interviewer vraagt de leraar de mate waarin hij/zij dit belangrijk vindt op een schaal van 1 t/m 5 te zetten, waarbij 1 erg onbelangrijk, 2 onbelangrijk, 3 niet onbelangrijk en niet belangrijk, 4 belangrijk, 5 erg belangrijk is. (Dit ivm vergelijking toekomstige vragenlijst voor alle leraren.)
   - Welke redenen heb je hiervoor?

   Filo doe je zo noemt enkele democratische competenties die kinderen zouden leren van het filosoferen.
   - Kun je van elk van die drie aangeven of je dat ook democratische competenties vindt en waarom je dat vindt.
     a. kinderen ontwikkelen hun oordeelsvermogen
     b. kinderen ontwikkelen een dialogische houding en vaardigheden
     c. kinderen leren omgaan met verschillen
   - Ben je van mening dat kinderen deze competenties kunnen verwerven door te filosoferen in school?
   - En ook door te filosoferen met Filo doe je zo?
   - Zijn er andere competenties ivm democratisch burgerschap die je belangrijk vindt? Misschien wel belangrijker dan bovengenoemde? Hebben die een relatie met filosoferen met kinderen?

Methodiek

1. Gebruik je 'Filosoferen doe je zo'?

   Stelt 'Filosoferen doe je zo' jou in staat om op een volgens jou goede manier met kinderen te filosoferen?
   - Hoe zou je die goede manier willen omschrijven?

2. Wereldwijd is het meest gehanteerde methodische uitgangspunt dat van 'the Community of Inquiry', in het Nederlands 'de gemeenschap van onderzoek'.
   - Ben je bekend met dat concept?
   - Indien ja: Vind je dat een waardevol concept - en wat is daar dan volgens jou waardevol aan – of zegt het je niet zo veel?

   Het belangrijkste van 'de gemeenschap van onderzoek' is dat de groep er een is of wordt waarin 1) ieder gelijkwaardig is, waarin 2) gezamenlijk nadenken centraal staat (denken met één hoofd), waarin de groep in 2) een leer- en onderzoeksproces inzichtelijke kennis creëert.
   - Wat vind je daarvan?
   - Herken je dat – of elementen hieruit – in jouw praktijk?

   Lipman vindt verder dat de school een gemeenschap van onderzoek zou moeten worden. Door filosoferen zou dat in het hele onderwijs in de school moeten doorwerken.
   - Wat vind je daarvan?

- Herken je dat?

3. In Filo doe je zo wordt 'de gemeenschap van onderzoek' niet uitgewerkt en niet benadrukt. Het gaat uit van de drie eerder genoemde kenmerken.
   - Vind je het goed dat dit niet gebeurt is, of vind je dit eerder een gemis?

   Vanuit die drie kenmerken zet Filo doe je zo een structuur op voor de gesprekken: opening, vervolg, verdieping, afronding.?
   - Wat vind je van die structuur?
   - Herken je die?

De rol van de leraar

1. Hoe zie je je eigen rol tijdens het filosoferen?
   - Wat zie je als is je taak?
   - Wat verwacht je vooral van jezelf?
2. Meestal wordt gezegd dat filosoferen vooral een andere houding van de leraar vraagt. Daarbij worden meestal de volgende kenmerken genoemd. Kun je aangeven of je het daarmee eens bent of niet, met een korte toelichting waarom.
   - nieuwsgierigheid
   - geen mening of oordeel uitspreken
   - geleidelijk terugtrekken (als sturend in het proces)
   - gelijk aan kinderen
3. In Filo doe je zo wordt een veel regulerende rol van de leraar gevraagd. Het is je taak de kinderen langs de verschillende fasen van het gesprek te leiden. Wat vind je daarvan?
   - In de openingsfase vragen oproepen
   - in de vervolgfase dialoog tot stand brengen
   - in de verdiepingsfase focussen en verdiepingsvragen stellen
   - in de afronding kinderen tot reflectie prikkelen

Wil je nog iets naar voren brengen over filosoferen met kinderen dat in het gesprek niet aan de orde is geweest?

Personalia

School

Groep

Naam

- Hoeveel jaar ervaring als leraar?
- Hoe lang filosofeer je met kinderen?
- Heb je training of scholing gevolgd? (of collegiale ondersteuning)
- Hoe vaak filosofeer je met kinderen?

Vragenlijst voor alle leraren

van de scholen die deelnemen aan

democratie leren door filosoferen

april 2010

Beste collega,

Hierbij vind je de vragenlijst voor alle leraren in het onderzoek *democratie leren door filosoferen*. Dit onderzoek gaat over de vraag welke democratische vaardigheden en attituden kinderen ontwikkelen door te filosoferen. De leraren van vier basisscholen doen mee met het onderzoek. In elke school heb ik al enkele van jullie geïnterviewd. Voor een deel krijgen jullie dezelfde vragen voorgelegd als zij hebben gehad.
Het eerste deel van de vragenlijst gaat vooral over jou en je groep. Hoe vaak filosoferen jullie? Waarover hebben jullie het afgelopen jaar gefilosofeerd?
In het tweede deel gaat het over je opvattingen. Wat is belangrijk bij het filosoferen? Wat streef je na? Hoe zie je je eigen rol? In elke school heb ik enkele van jullie daarover al geïnterviewd. In de antwoordmogelijkheden vind je o.a. de meest voorkomende antwoorden van je collega's terug.
Het derde deel van de vragenlijst gaat over de opbrengsten van het filosoferen. Wat denk je dat je kinderen leren en welke effecten heeft het nog meer?

Ook als je geïnterviewd bent, hoop ik dat je de vragen uit deze lijst wilt beantwoorden. Veel antwoordmogelijkheden komen uit de interviews, en ik heb nog verschillende andere vragen.

Wil je de vragenlijst invullen, terugdoen in de envelop,
en voor vrijdag 23 april a.s. in het bakje in jullie personeelskamer inleveren.

Natuurlijk houd ik jullie op de hoogte van de ontwikkeling en de bevindingen van het onderzoek.
Voor dit moment wil ik je alvast heel hartelijk bedanken voor je medewerking.

met vriendelijke groet,
Rob Bartels

rob bartels middelburgseweg 113 2771 nj boskoop
06 44 33 66 75 robbartels@xs4all.nl ; www.xs4all.nl/~rob1sept

vragenlijst leraren

deel 1

1.	Naam:	
2.	School:	
3.	Groep/leerjaar:	
4.	Hoeveel kinderen heb je in de groep?	
5.	Hoeveel jaar ervaring heb je als leraar?	
6.	Hoeveel dagen in de week werk je in de groep?	☐ 5 ☐ 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1
7.	Als je in deeltijd werkt, wie leidt dan meestal de filosofische gesprekken met de kinderen?	☐ dat doe ik meestal ☐ dat doen we beiden ☐ dat doet mijn duopartner meestal ☐ anders: ……
8.	Hoeveel jaar ervaring heb je met filosoferen met kinderen?	
9.	Hoe heb je geleerd met kinderen te filosoferen? *je kunt meerdere antwoorden aankruisen*	☐ door het zelf te doen ☐ van of met collega('s) ☐ van of met een begeleider ☐ door training(en), cursus(sen) of studiedag(en) ☐ anders: ……
10.	Hoe vaak heb jij in dit schooljaar met kinderen gefilosofeerd?	☐ meestal meerdere keren per week ☐ gemiddeld één keer per week ☐ gemiddeld één keer per twee weken ☐ minder vaak dan één keer per twee weken
11.	Hoe vaak hebben de kinderen in dit schooljaar met elkaar gefilosofeerd?	☐ meestal meerdere keren per week ☐ gemiddeld één keer per week ☐ gemiddeld één keer per twee weken ☐ minder vaak dan één keer per twee weken
12.	Heb je dit schooljaar alleen met *Filosoferen doe je zo* gewerkt, of heb je ook gefilosofeerd naar aanleiding van andere bronnen? Als je andere bronnen hebt gebruikt, kun je daarover iets over opschrijven:	☐ ik heb alleen met *Filosoferen doe je zo* gewerkt ☐ ik heb veel gewerkt met *Filosoferen doe je zo*, maar ik heb ook naar aanleiding van andere bronnen met de kinderen gefilosofeerd ☐ ik heb meestal iets anders gebruikt om met de kinderen te filosoferen …… …… …… …… ……

vragenlijst leraren

13.	Welke thema's uit *Filosoferen doe je zo* zijn dit schooljaar in jouw groep besproken? (je kunt ook alleen de nummers opschrijven)	uit het deel voor groep 1/2: …… …… groep 3/4: …… …… groep 5/6: …… …… groep 7/8: …… ……

vragenlijst leraren

deel 2

14.	Welke zijn volgens jou de belangrijkste **drie kenmerken** van het filosoferen met kinderen? *wil je **drie** antwoorden aankruisen*	☐ het gaat over filosofische vragen ☐ tijdens het filosoferen kunnen kinderen geen goede en/of foute antwoorden geven ☐ het vindt plaats in dialoog ☐ kinderen denken zelf na ☐ er vindt onderzoek plaats naar argumenten en redeneringen ☐ er wordt nagedacht over heel gewone dingen ☐ er vindt onderzoek plaats naar de betekenissen van begrippen ☐ tijdens het filosoferen mag alles worden gezegd, mits met redenen ☐ anders: …… ……
15.	Welke zijn voor jou de belangrijkste **drie redenen** om met kinderen te filosoferen? *wil je **drie** antwoorden aankruisen*	☐ door filosoferen leren kinderen zelf na te denken ☐ door filosoferen worden kinderen zich meer bewust van zichzelf en hun omgeving ☐ filosoferen levert een positieve bijdrage aan het sociaal klimaat in de groep ☐ dat hebben we op school met elkaar afgesproken ☐ filosoferen voorkomt dat kinderen meelopers worden ☐ tijdens filosoferen leren kinderen hun gedachten verwoorden ☐ ik geniet er zelf van ☐ kinderen krijgen door filosoferen meer respect voor anderen en andere opvattingen ☐ anders: …… ……
16.	Wereldwijd kennen we vier typen doelstellingen voor het filosoferen met kinderen. Welke vind jij vooral belangrijk, en welke minder of niet? *vul bij de – volgens jou - **belangrijkste een 1** in, daarna 2 en 3, de **minst belangrijke is 4***	___ inhoudelijke doelstellingen; het gaat hierbij om het verwerven van kennis van, en inzicht in wijsgerige kwesties (bijv. tijd, waarheid, e.d.). ___ doelstellingen op het gebied van de ontwikkeling van denkvaardigheden. ___doelstellingen op het vlak van persoonlijke zingeving. het filosoferen stelt kinderen in staat tot een zinvoller contact met hun leefwereld. ___doelstellingen op het vlak van de realisatie van de filosofische werkvorm, de gemeenschap van onderzoek (community of inquiry).

vragenlijst leraren

17.	Als vijfde type doelstelling wordt steeds vaker genoemd de bijdrage die filosoferen kan leveren aan de vorming van democratische attituden en vaardigheden bij kinderen. Hoe belangrijk vind jij dit?	☐ dit vind ik zeer belangrijk ☐ dit vind ik belangrijk ☐ dit vind ik onbelangrijk ☐ dit vind ik zeer onbelangrijk ☐ hier heb ik geen mening over
18.	Aan welke democratische attituden en vaardigheden draagt filosoferen met kinderen naar jouw mening bij? *wil je **drie** antwoorden aankruisen*	☐ kinderen leren zelfstandig nadenken ☐ kinderen ontwikkelen hun vermogen tot oordelen ☐ kinderen leren hun oordeel uit te stellen ☐ kinderen leren hun mening te vormen in relatie tot die van anderen ☐ kinderen leren anderen beter te begrijpen ☐ kinderen leren dat je in gesprek uit tegenstellingen kunt komen ☐ kinderen leren hoe ze met verschillen tussen mensen kunnen omgaan ☐ kinderen leren waardering te krijgen voor verschillen tussen mensen ☐ anders: …… ……
19.	Is het daarvoor (de punten die je bij vraag 18 hebt gekozen) nodig dat je regelmatig met kinderen filosofeert over onderwerpen die met democratie te maken hebben? (bijv. vrije meningsuiting, tolerantie, e.d.)	☐ dit vind ik daarvoor zeker nodig ☐ dit vind ik daarvoor nodig ☐ dit vind ik daarvoor niet nodig ☐ dit vind ik daarvoor zeker niet nodig ☐ hier heb ik geen mening over
20.	Stelt *Filosoferen doe je zo* jou in staat op een – naar jouw idee – goede manier met kinderen te filosoferen? Wil je je antwoord hiernaast toelichten	☐ ja, zeker ☐ ja, in voldoende mate ☐ nee, niet zo ☐ nee, zeker niet ☐ hier heb ik geen mening over …… …… …… ……

vragenlijst leraren

21.	Wat vind je dat je als gespreksleider vooral zou moeten doen tijdens het filosoferen? *wil je **drie** antwoorden aankruisen*	☐ het stimuleren van de kinderen tot deelnemen en reageren ☐ doorvragen ☐ het gesprek op gang brengen ☐ ervoor zorgen dat kinderen niet door elkaar praten ☐ me (geleidelijk) terugtrekken uit het gesprek ☐ het openbreken van het gesprek als het vastloopt ☐ zorgen voor veiligheid en geborgenheid ☐ de groep bij het onderwerp houden ☐ anders: …… ……
22.	Welke van de hierboven genoemde taken vervul jij doorgaans wel tijdens de gesprekken? *wil je er **maximaal drie** noemen*	…… …… ……
23.	Welke van de hierboven genoemde taken vervul je (vrijwel) niet tijdens de gesprekken? *wil je er **maximaal drie** noemen*	…… …… ……
24.	Wat moet een leraar volgens jou vooral zijn / hebben of kunnen om goed met kinderen te kunnen filosoferen? *wil je **drie** antwoorden aankruisen*	☐ nieuwsgierig zijn ☐ kunnen luisteren ☐ kennis hebben van filosofie ☐ plezier hebben in het filosoferen (met kinderen) ☐ interesse hebben in het denken van kinderen ☐ de leraars rol kunnen loslaten ☐ het antwoord ook niet weten ☐ de eigen opvatting voor zich kunnen houden ☐ anders: …… ……
25.	Van welke van de hierboven genoemde eigenschappen vind je dat die het meest voor jou geldt? *wil je er **één** kiezen*	…… …… ……
26.	Van welke van de hierboven genoemde eigenschappen vind je dat die het minste voor jou geldt? *wil je er **één** kiezen*	…… …… ……
27.	Vind je dat je door het filosoferen met kinderen als leraar veranderd bent? Of sommige dingen anders bent gaan doen? Wil je je antwoord hiernaast toelichten	☐ ja, zeker ☐ ja, enigszins ☐ nee, niet zo ☐ nee, zeker niet ☐ hier heb ik geen mening over …… ……

vragenlijst leraren

deel 3:

De eerste vragen in dit deel gaan over de praktijk van het filosoferen in jouw groep. Kun je aangeven of en in hoeverre onderstaande gebeurt.

	Als we in de groep filosoferen:	altijd	meestal	regel matig	zo af en toe	nooit
28.	gaat het over filosofische vragen	☐	☐	☐	☐	☐
29.	worden antwoorden niet als goed of fout beoordeeld	☐	☐	☐	☐	☐
30.	vindt dialoog plaats	☐	☐	☐	☐	☐
31.	denken kinderen zelf na	☐	☐	☐	☐	☐
32.	vindt onderzoek plaats naar argumenten en redeneringen	☐	☐	☐	☐	☐
33.	wordt nagedacht over heel gewone dingen	☐	☐	☐	☐	☐
34.	vindt onderzoek plaats naar betekenissen van begrippen	☐	☐	☐	☐	☐
35.	kan alles – mits met redenen – worden gezegd	☐	☐	☐	☐	☐
36.	Op welke van bovengenoemde aspecten van het filosoferen heb je in dit schooljaar vooruitgang waargenomen?	....				
37.	Op welke van bovengenoemde aspecten van het filosoferen heb je in dit schooljaar achteruitgang waargenomen?	....				

De volgende vragen gaan erover of en in welke mate jij vindt dat doelen van het filosoferen bij de kinderen in jouw groep gerealiseerd worden. Wil je daarbij vooral kijken naar de verspreiding ervan, wordt een doel bij alle of vrijwel alle kinderen gerealiseerd, bij de meeste kinderen, enz.

	Door het filosoferen:	allemaal of vrijwel allemaal	de meesten	ongeveer de helft	een minderheid	een enkeling of niemand
38.	krijgen kinderen meer kennis en inzicht in wijsgerige kwesties als tijd, waarheid, e.d.	☐	☐	☐	☐	☐
39.	leren kinderen zelf na te denken	☐	☐	☐	☐	☐
40.	leren kinderen hun gedachten beter verwoorden	☐	☐	☐	☐	☐

vragenlijst leraren

41.	worden kinderen zich meer bewust van zichzelf en hun omgeving	☐	☐	☐	☐	☐
42.	krijgen kinderen meer respect voor anderen en andere opvattingen	☐	☐	☐	☐	☐
43.	ontwikkelen kinderen hun vermogen tot oordelen	☐	☐	☐	☐	☐
44.	leren kinderen hun oordeel uit te stellen	☐	☐	☐	☐	☐
45.	leren kinderen hun mening te vormen in relatie tot die van anderen	☐	☐	☐	☐	☐
46.	leren kinderen anderen beter te begrijpen	☐	☐	☐	☐	☐
47.	leren kinderen dat je in gesprek uit tegenstellingen kunt komen	☐	☐	☐	☐	☐
48.	leren kinderen hoe ze met verschillen tussen mensen kunnen omgaan	☐	☐	☐	☐	☐
49.	leren kinderen waardering te krijgen voor verschillen tussen mensen	☐	☐	☐	☐	☐

De volgende vragen gaan over de invloed van het filosoferen op andere momenten (bij andere lessen, in andere situaties) op school?

	Het filosoferen heeft merkbaar invloed op	**een zeer positieve invloed**	**een positieve invloed**	**niet merkbaar**	**een negatieve invloed**	**een zeer negatieve invloed**
50.	het sociaal klimaat in de groep	☐	☐	☐	☐	☐
51.	de manier waarop kinderen conflicten met elkaar oplossen	☐	☐	☐	☐	☐
52.	de kwaliteit van andere gesprekken die we in de groep voeren	☐	☐	☐	☐	☐
53.	en ook op:	…… …… …… ……				

Hartelijk dank voor het invullen van de vragenlijst!
Wil je de vragenlijst terugdoen in de envelop en deze voor 23 april in het bakje in jullie personeelskamer inleveren.

bijlage 4 vragenlijst voor kinderen na gesprek

vragen na het gesprek

Jullie hebben net een filosofisch gesprek gevoerd. We willen graag van jou weten wat jij van dit gesprek vond en ook hoe je vindt dat je er zelf aan hebt meegedaan. Hieronder staan enkele vragen over het gesprek, wij zijn benieuwd naar je antwoorden.

Wil je eerst je naam invullen, of je jongen bent of meisje (j/m), je groep en de naam van je school
naam: …… **j/m** **groep:** …… **school:**……

Hieronder staan de vragen. Bij sommige vragen mag je maar één hokje inkleuren, er is ook een vraag waar je net zo veel hokjes mag inkleuren als je wilt. Dat staat er bij. Als er stippellijnen staan, wil je dan je antwoord daar opschrijven.

1.	Waarover ging het gesprek volgens jou?	…… …… → *naar vraag 2*
2.	Heb je meegedaan aan het gesprek? *je mag maar één hokje inkleuren*	☐ Ja, veel → *naar vraag 3a* ☐ Ja, een beetje → *naar vraag 3a* ☐ Nee → *naar vraag 3b* ☐ Weet ik niet → *naar vraag 4*
3a.	Als je hebt meegedaan aan het gesprek; hoe heb je dat dan gedaan? *je mag net zo veel hokjes inkleuren als je wilt*	☐ ik heb dingen verteld die ik heb meegemaakt ☐ ik heb gezegd wat ik denk ☐ ik heb nagedacht ☐ ik heb goed geluisterd ☐ ik heb een vraag gesteld (of meer vragen) *ik heb (ook nog) op een andere manier meegedaan:* ☐…… → *naar vraag 4*
3b.	Als je niet hebt meegedaan aan het gesprek; kun je uitleggen waarom niet?	…… ……→ *naar vraag 4*

4.	Waren jullie 't in het gesprek vaak oneens met elkaar? *je mag maar één hokje inkleuren*	☐ Ja, vaak → *naar vraag 5* ☐ Niet vaak, wel soms → *naar vraag 5* ☐ Nee → *naar vraag 8* ☐ Weet ik niet → *naar vraag 8*
5.	Als jullie 't vaak (of soms) oneens met elkaar waren; waarover waren jullie 't niet eens?	…… ……→ *naar vraag 6*
6.	Als jullie 't vaak (of soms) oneens met elkaar waren; hoe vond je dat ?	…… ……→ *naar vraag 7*
7.	Was er een ander die het met jou niet eens was? Wat deed je toen?	…… ……→ *naar vraag 8*

8.	Heb jij je mening ergens over gegeven?	☐ Ja, meerdere keren → *naar vraag 9* ☐ Ja, een of een enkele keer → *naar vraag 9* ☐ Nee → *naar vraag 12* ☐ Weet ik niet → *naar vraag 12*
9.	Als je bij vraag 8 *Ja* hebt geantwoord, welke mening heb je gegeven? *Kies er één uit als je meerdere keren je mening hebt gegeven.*	…… …… ……→ *naar vraag 10*
10.	Heb je een reden voor die mening gegeven? *Kies er één uit als je meerdere redenen hebt gegeven.*	☐ Ja, deze: …… ……→ *naar vraag 11* ☐ Nee → *naar vraag 12* ☐ Weet ik niet → *naar vraag 12*
11.	Kun je uitleggen of je dat een goede reden of een niet zo goede reden vindt? En waarom?	…… ……→ *naar vraag 12*

12.	Wat vond je van het gesprek?	…… …… ……→ *naar vraag 13*
13.	Heb je in het gesprek iets geleerd?	☐ Ja, dit: …… …… ☐ Nee ☐ Weet ik niet

Heel erg bedankt voor je antwoorden!
Rob Bartels

bijlage 5 vragenlijst kinderen aan het einde van het schooljaar

vragenlijst over filosoferen

Wil je eerst een paar dingen over jezelf opschrijven

Op welke school zit je?							Ben je een jongen of een meisje?	j	m
In welke groep?	3	4	5	6	7	8	Hoe oud ben je? ..... jaar		

Hieronder staan de vragen steeds aan de linkerkant, in de vakken rechts kun je je antwoorden aankruisen of opschrijven

1.	Hoe vind je het dat jullie op school filosoferen?	☐ erg leuk	☐ niet zo leuk	☐ er tussen in
2.	Wat vind je leuk aan het filosoferen?	....		
3.	Wat vind je niet leuk aan het filosoferen?	....		
4.	Vind je dat er aan de manier waarop de gesprekken gaan iets is veranderd in de loop van dit schooljaar? *Zo ja, kun je opschrijven wat er is veranderd?*	☐ ja	☐ nee	☐ weet ik niet ....
5.	Vind je dat filosoferen jou op de een of andere manier helpt? *Zo ja, hoe heeft het filosoferen jou geholpen?*	☐ ja	☐ nee	☐ weet ik niet ....
6.	Denk je dat er in de andere lessen ook dingen anders zijn omdat jullie filosoferen? *Zo ja, wat is er dan anders?*	☐ ja	☐ nee	☐ weet ik niet ....
7.	Kun je enkele onderwerpen noemen waarover jullie het dit schooljaar bij het filosoferen in de groep hebben gehad?	....		
8.	Hebben de gesprekken je mening ergens over veranderd? *Zo ja, kun je daar iets over opschrijven? (een voorbeeld, of de reden waarom je van mening veranderde)*	☐ ja	☐ nee	☐ weet ik niet ....

ga door op de achterkant van dit blad

vragenlijst over filosoferen

9.	Heb je iets geleerd van het filosoferen? *Zo ja, wat heb je geleerd?* *(je kunt denken aan wat je hebt geleerd over je zelf, of over anderen, of over de wereld)*	☐ ja ☐ nee ☐ weet ik niet ....
10.	Kun je een ding opschrijven waarin filosoferen verschilt van alle andere dingen die jullie doen in school?	....

Hieronder staan enkele zinnen lezen over het filosoferen.
Elke zin begint met '**Door het filosoferen ...**', daaronder lees je de rest van de zin.
Als jij vindt dat die zin helemaal klopt dan zet je een rondje om de 5.
Als je vindt dat die zin helemaal niet klopt dan zet je een rondje om de 1.
Je mag ook een rondje om de 2, 3 of 4 zetten. Met de 4 zeg je dat het wel klopt, of bijna zo is. Met de 2 dat het niet klopt of bijna niet zo is. De 3 kies je als je vindt dat het er midden tussen in zit.

Als je iets wilt veranderen streep je het verkeerde door, en zet je een nieuwe rondje.
Als je het niet weet, vul je niets in.

	Door het filosoferen ...	ja, dat klopt helemaal	ja, dat klopt wel	er tussen in	nee, dat klopt niet	nee, dat klopt helemaal niet
11.	weet en begrijp ik meer van de onderwerpen die we hebben besproken	5	4	3	2	1
12.	denk ik veel meer zelf na	5	4	3	2	1
13.	kan ik beter uitleggen wat ik denk	5	4	3	2	1
14.	heb ik mezelf en anderen beter leren kennen	5	4	3	2	1
15.	heb ik meer respect gekregen voor meningen van anderen	5	4	3	2	1
16.	denk ik beter na over mijn mening	5	4	3	2	1
17.	denk ik langer na voor ik zeg wat ik ergens van vind	5	4	3	2	1
18.	denk ik na over wat anderen ergens van vinden	5	4	3	2	1
19.	begrijp ik anderen veel beter	5	4	3	2	1
20.	weet ik dat je het met elkaar eens kunt worden door er over te praten	5	4	3	2	1
21.	kan ik beter omgaan met anderen, ook als ze heel anders zijn dan ik	5	4	3	2	1
22.	vind ik het leuk dat anderen een andere mening hebben dan ik	5	4	3	2	1
23.	is er een goede sfeer in de groep	5	4	3	2	1
24.	kunnen we ruzies in de groep beter oplossen	5	4	3	2	1
25.	hebben we betere gesprekken in de groep, ook als we niet filosoferen	5	4	3	2	1

Hartelijk bedankt voor het beantwoorden van de vragen!

samenvatting

Het filosoferen met kinderen beoogt o.a. het kritisch denk- en oordeelsvermogen van kinderen te ontwikkelen, hun dialogische vaardigheden en attituden te vergroten, en er toe bij te dragen dat kinderen kunnen omgaan met verschillen. Dit is belangrijk voor burgers in een democratische samenleving. In deze studie onderzoeken we in vier scholen of en in hoeverre hiervan sprake is: welke bijdrage levert filosoferen met kinderen aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden? We hebben daarbij gebruik gemaakt van het curriculummodel van Goodlad, dat verder ontwikkeld is door van den Akker. In dit model wordt een curriculum onderscheiden in zes niveaus, de onderliggende visie, de handboeken en andere middelen, de interpretatie door de leraar, de operationalisering in de school, de ervaringen van de kinderen en de resultaten van een curriculum. In elk van deze niveaus hebben we het filosoferen met kinderen onderzocht in relatie met democratische vorming.

democratie en de burger

Burgerschapsvorming is een steeds belangrijker thema geworden in het onderwijs (zie o.a. Onderwijsraad, 2003). De grondlegger van de hedendaagse kinderfilosofie, de Amerikaanse filosoof Matthew Lipman, motiveerde de invoering van het filosoferen in de school onder meer vanuit de – door hem geformuleerde - opdracht van een democratische samenleving zijn burgers op te voeden tot redelijkheid (Lipman, 1991). Twee van de belangrijkste doelen van het filosoferen met kinderen zijn het ontwikkelen van het denk- en oordeelsvermogen van kinderen, en het ontwikkelen van dialoog. Deze worden gerekend tot vaardigheden en attituden die vallen binnen de opvatting van kritisch-democratisch burgerschap. De hoofdvraag van dit onderzoek: 'Welke bijdrage levert filosoferen met kinderen aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden?' heeft dan ook de bedoeling in de praktijk van enkele basisscholen in Nederland te onderzoeken of en in hoeverre de ambities van het filosoferen worden gerealiseerd.

Democratie kent een breed spectrum aan verschijningsvormen en ideaalbeelden. Toch zien we een hoge mate van overeenstemming over de kernwaarden ervan: eerbiediging van mensenrechten, vrijheid, gelijk(waardig)heid, diversiteit en tolerantie, vreedzame conflicthantering, communicatie en participatie (zie o.a. Kelly, 1995; Pels, 2007; Schuyt, 2006b). Democratische vaardigheden en attituden zijn afgeleid van bovenstaande kernwaarden en hebben in ieder geval betrekking op het op een of andere wijze kunnen deelnemen aan de besluitvorming in de politieke gemeenschap en de controle daarop, en aan het erkennen van anderen in die gemeenschap als gelijken. Voorts hebben ze betrekking op het vermogen en de bereidheid verschillen van allerlei aard te erkennen en de geschillen die daaruit voortkomen vreedzaam op te lossen. De kritisch-democratische burger is het begrip waarin deze vaardigheden en attituden zijn verenigd (zie o.a. Leenders & Veugelers, 2004; Veugelers, 2003). Naast democratische gezindheid beschikt deze burger ook over kritische zin: een goed ontwikkeld denk- en oordeelsvermogen (Van Gunsteren,

1992). De democratische vaardigheden en attituden, waarvan we de ontwikkeling bij kinderen hier onderzoeken, hebben dan ook betrekking op - zelfstandig en kritisch - denken en oordelen, op dialoog en diversiteit, het vermogen met verschillen om te gaan.

filosoferen met kinderen

Kinderfilosofie wordt op verschillende manieren gepraktiseerd. In alle gevallen onderzoeken kinderen met elkaar filosofische vragen en begrippen. Ze vormen dan een zgn. 'community of inquiry', een gemeenschap van onderzoek. Deze gemeenschap van onderzoek wordt o.a. gekenmerkt door inclusiviteit en participatie (ieder kan deelnemen als gelijke), en door deliberatie (het overwegen van alternatieven door het onderzoeken van redenen). De leraar/gespreksleider treedt op als facilitator, iemand die de processen bewaakt en de groep stimuleert zich om te vormen tot een gemeenschap van onderzoek (zie o.a. Lipman, 1991; Splitter & Sharp, 1995) .

Met het filosoferen worden volgens Anthone en Mortier (2007) altijd vier typen doelstellingen nagestreefd:

1. inhoudelijke doelstellingen, het verwerven van kennis en inzichten;
2. doelstellingen op het gebied van de ontwikkeling van denkvaardigheden en –disposities;
3. doelstellingen op het vlak van persoonlijke zingeving;
4. doelstellingen op het vlak van de realisatie van de filosofische werkvorm, concreet de gemeenschap van onderzoek (community of inquiry).

De verschillende benaderingen in de kinderfilosofie leggen verschillende accenten, maar het is nooit zo, dat maar één of enkele van deze typen doelen worden nagestreefd. De vier typen zijn - volgens Anthone en Mortier - altijd met elkaar verbonden, en er wordt dus altijd aan alle vier tegelijk gewerkt.

In het Nederlandse onderwijs wordt vanuit verschillende benaderingen met kinderen gefilosofeerd. De benadering van Lipman neemt daarbinnen een prominente plaats. Het recent verschenen programma voor de basisschool *Filosoferen doe je zo* plaatst het filosoferen met kinderen in navolging van Lipman nadrukkelijk in het perspectief van de democratische samenleving.

Inmiddels is redelijk veel onderzoek gedaan naar effecten van het filosoferen op de cognitieve ontwikkeling van kinderen, met name op de ontwikkeling van denk- en redeneervaardigheden. De Spaanse onderzoekers García Moriyón, Rebollo & Colom (2005) hebben hiernaar een meta-analyse uitgevoerd. Hoewel de meeste studies positieve effecten van het filosoferen tonen, menen García Moriyón c.s. dat terughoudenheid gepast is in het verbinden van conclusies hieraan. Daarvoor zijn de verschillen tussen de onderzoeken met name qua onderzoeksdesign en onderzoeksgroepen te groot.

Onderzoek naar de invloed op de sociale, en affectieve ontwikkeling van kinderen heeft veel minder plaatsgevonden. Uit onderzoeken hiernaar komt naar voren dat het filosoferen ook aan de sociale en affectieve ontwikkeling een bijdrage kan leveren (Trickey & Topping, 2004; Trickey, 2007). Studies die meer specifiek de bijdrage van het filosoferen met kinderen aan de democratische vorming onderzoeken zijn nog van recente datum, en laten positieve resultaten zien, met name ten aanzien van het omgaan door kinderen met verschillen van mening (Cassidy & Christie, 2011) en moreel argumenteren (Di Masi & Santi, 2011).

onderzoeksopzet

De hoofdvraag van dit onderzoek is: welke bijdrage levert filosoferen met kinderen aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden? Deelvragen zijn naast een theoretische verkenning van de onderzoeksvraag: waarom en hoe praktiseren scholen het filosoferen met kinderen? Wat gebeurt er tijdens het filosoferen met kinderen? Welke leerresultaten heeft het filosoferen met kinderen? Welke invloed heeft het filosoferen - in de zin van democratische omgangsvormen – op het handelen van kinderen en leraren in de school? Het onderzoek heeft plaatsgevonden in vier basisscholen waar gefilosofeerd wordt aan de hand van *Filosoferen doe je zo*. De democratische vaardigheden en attituden die we onderzoeken zijn de ontwikkeling van het denk- en oordeelsvermogen, het vermogen en de bereidheid tot dialoog, en het kunnen en willen omgaan met verschillen.
Om hierin inzicht te krijgen hebben we in het onderzoek het model van niveaus van het curriculum gehanteerd, zoals door Goodlad en in Nederland door Van den Akker is ontwikkeld (Van den Akker, 2003; Goodlad, 1979; Thijs & Van den Akker, 2009). Zij gaan ervan uit dat een curriculum op zes niveaus geanalyseerd kan worden:

1. Het ideële curriculum: de algemene doelstellingen van een programma.
   In dit niveau onderzoeken we de uitgangspunten, kenmerken, doelen en de methodiek van het filosoferen met kinderen, zoals die door het Centrum voor Kinderfilosofie in Nederland zijn ontwikkeld, en de ideeën over democratie en democratische vorming die leidend zijn voor het curriculum. Hiertoe hebben we vooral documenten geanalyseerd van het Centrum voor Kinderfilosofie. Uitgangspunten en visie van het Centrum, de geformuleerde doelen en de voorgestane methodiek zijn de belangrijkste thema's in de analyse.
2. Het formele curriculum: het curriculum uitgewerkt in concrete doelen en materialen.
   In dit niveau gaat het om een analyse van *Filosoferen doe je zo*. We hebben ons met name gericht op een analyse van uitgangspunten, doelen en methodiek, zoals beschreven in de handleidingen.
3. Het geïnterpreteerde curriculum: de interpretatie die de leraar maakt van het programma.
   Hier onderzoeken we de ideeën en interpretaties van leraren ten aanzien van de theorie over het filosoferen met kinderen, het materiaal (*Filosoferen doe je zo*) en hun eerdere ervaringen met de praktijk ervan. In de vier onderzoekscholen hebben we de schoolleiders geïnterviewd, en zestien leraren die het programma uitvoeren. In het onderzoek zijn alle leeftijdsgroepen in het basisonderwijs betrokken. Alle leraren van de betrokken scholen hebben een vragenlijst gekregen over de betekenis die zij hechten aan het filosoferen met kinderen.
4. Het geoperationaliseerde curriculum: het daadwerkelijk uitgevoerde curriculum.
   In dit niveau onderzoeken we de praktijk van het filosoferen met kinderen. Daarbij richten we ons op wat zich tijdens de filosofische onderzoeksgesprekken in de school voordoet.

Zestien gesprekken in verschillende leeftijdsgroepen zijn geregistreerd, en verbatim uitgewerkt. In de analyse van het handelen van de leraar hebben we vooral gekeken naar de aard en de mate waarin leraren de dialoog en het filosofisch onderzoek bevorderen. Voor de analyse van het handelen van de kinderen hebben we gebruik gemaakt van een typologie die ontleend is aan het werk van de Canadese onderwijsfilosoof Marie-France Daniel (2008). Daarbij gaat het om vragen als: hoe argumenteren kinderen? Worden uitlatingen en argumenten bevraagd en onderzocht? Is er sprake van onderlinge samenhang tussen de bijdragen van kinderen? Zoeken ze samen naar betekenis in de onderzochte kwestie?

5. Het ervaren curriculum: het door de kinderen ervaren curriculum.
   Hier hebben we onderzocht hoe kinderen de praktijk van het filosoferen ervaren. Na afloop van de hiervoor genoemde gesprekken kregen de kinderen (vanaf groep 5) een vragenlijst voorgelegd, over wat er in hun ogen precies heeft plaatsgevonden en hoe zij dat waarderen.
6. Het geëffectueerde curriculum: dat wat de kinderen hebben geleerd.
   Wat zijn de leerresultaten m.b.t. democratische vaardigheden en attituden? Zowel de leraren als de kinderen hebben hiertoe een vragenlijst beantwoord waarin zij de door hen waargenomen leereffecten hebben kunnen aangeven.

Wij geven nu verslag van de resultaten van het onderzoek. Daarbij volgen we de niveaus van het curriculum.

het ideële curriculum

Het Nederlandse Centrum voor Kinderfilosofie heeft het filosoferen met kinderen vooral gepresenteerd als een activiteit waarin kinderen samen nadenken over hun eigen vragen. Dat kan in beginsel alles zijn dat kinderen betekenisvol of zinvol vinden. De filosofie levert daarmee niet op de eerste plaats de thematiek van de gesprekken, maar wel een manier van denken: het zoeken van verbanden, vooronderstellingen in het eigen denken en dat van anderen, het vergelijken van posities daarin, e.d. (Heesen, 1998). De doelen van het filosoferen moeten dan ook vooral gesitueerd worden onder de hiervoor genoemde type 2 doelen: leren onderzoeken van het eigen denken, het doordenken van ideeën, e.d. (Bouwmeester, Heesen, Leeuw, & Speelman, 1994). Ook in de Nederlandse kinderfilosofie is de community of inquiry een leidend concept. De klas moet zich in die richting omvormen, waarbij de leraar facilitator wordt van het onderzoek.
Na de eeuwwisseling ontwikkelt zich de overtuiging dat filosoferen met kinderen een bijdrage kan leveren aan democratische vorming, aan de ontwikkeling van de democratische vaardigheden en attituden. UNESCO (2007) spreekt van burgerschap als van een vijfde type doelstelling voor het filosoferen. De grondlegger van het hedendaagse filosoferen met kinderen, de Amerikaanse filosoof Matthew Lipman (1922 – 2010) deed dat al veertig jaar geleden: een democratische samenleving moet zijn burgers opvoeden tot redelijkheid. Door met elkaar te filosoferen ontwikkelen kinderen, volgens Lipman (1991), die redelijkheid.

het formele curriculum

Het formele curriculum in dit onderzoek is het programma *Filosoferen doe je zo*. De auteurs van het programma bouwen voort op de ideeën van Lipman en die van het Nederlandse Centrum voor Kinderfilosofie. *Filosoferen doe je zo* pretendeert dat wie dit programma tot leidraad neemt met het filosoferen een democratische praktijk in zijn groep kan scheppen, 'een praktijk waarin verschillen worden herkend, erkend en gewaardeerd, een praktijk waarin die verschillen als bron worden gezien om een eigen identiteit aan te ontwikkelen, als bron om het denken en oordeelsvermogen te kunnen scherpen, als bron van dialoog op basis van gelijkwaardigheid' (Bartels & Van Rossum, 2009, pag. 17). Filosoferen veronderstelt dialoog en door in een dialogische handelingspraktijk deel te nemen, zouden kinderen dialogische vaardigheden en attituden kunnen ontwikkelen en leren omgaan met verschillen. Bovendien doet het filosoferen een beroep op het denk- en oordeelsvermogen van kinderen, deze zouden zij in het programma kunnen ontwikkelen. Het zijn deze aannames, die in dit onderzoek *democratie leren door filosoferen* worden onderzocht.

het geïnterpreteerde curriculum

De vier onderzoeksscholen hebben verschillende redenen om met kinderen te filosoferen: het versterkt de kwaliteit van de dialoog in de school, het past binnen het kunstzinnige profiel, het draagt bij aan de identiteitsontwikkeling van kinderen, vanwege het zingevingsaspect, en omwille van democratische burgerschapsvorming. Hoe verschillend de scholen hun ambitie ook hebben geformuleerd, de leraren tonen een opmerkelijke eensgezindheid. In alle vier scholen zien de leraren het dialogische karakter van het filosoferen niet alleen als het belangrijkste kenmerk ervan, er wordt bovendien veel waarde aan gehecht. Ook zelfstandig denken is zowel een voornaam kenmerk als een van de belangrijkste doelen, volgens de leraren. Een derde kenmerk is de vrije ruimte die het filosoferen kinderen biedt: er zijn geen goede en foute antwoorden; alles mag worden gezegd mits een kind daar redenen voor kan geven. Dat filosoferen een bijdrage levert aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden, daarvan zijn de leraren overtuigd: kinderen leren hun mening vormen in relatie tot die van anderen, ze ontwikkelen hun oordeelsvermogen, ze krijgen waardering voor verschillen tussen mensen.
Om goed met kinderen te kunnen filosoferen moet de leraar er plezier in hebben. Dat plezier hebben ze! Een leraar moet interesse hebben in het denken van kinderen, dat schrijven de meesten zichzelf toe. Een leraar zou goed moeten kunnen luisteren, er zijn echter maar weinig leraren die van zichzelf vinden dat ze dat ook goed kunnen. De opvatting dat de leraar niet de spil van het filosofisch gesprek zou moeten zijn, is redelijk wijd verspreid. Toch menen veel leraren dat ze niet in staat zijn zich terug te trekken uit het gesprek. Daarvoor hebben ze ook teveel te doen: stimuleren tot deelname, het bewaken van de regels, het openbreken van het gesprek en vooral de zorg voor een veilig klimaat. Deze taken passen bij de overtuiging dat het dialogische het belangrijkste element is van het filosoferen in de school.

het geoperationaliseerde curriculum

In dit niveau hebben we zestien filosofische gesprekken van kinderen in hun groep geobserveerd, geregistreerd en geanalyseerd. Vier gesprekken vonden plaats in de onderbouw van de basisschool (leeftijd 4 tot 6 jaar), vier in de middenbouw (6 tot 9 jaar), en acht in de bovenbouw (9 tot 12 jaar). In de analyse van de ontwikkeling van het denk- en oordeelsvermogen keken we naar de complexiteit van de inbreng van de kinderen, naar hun argumentatie, en de mate waarin uitspraken en argumenten door hen werden bevraagd en onderzocht. Het dialogische hebben we geanalyseerd door de onderlinge samenhang van de interventies van kinderen te onderzoeken, de mate waarin dit onafhankelijk van de leraar gebeurt en of in het gesprek sprake is van een gemeenschappelijk doel.
Uit het onderzoek blijkt dat van onder- naar bovenbouw zich een bescheiden en geleidelijke ontwikkeling voltrekt. In de bovenbouw zien we een mix van korte, eenvoudige antwoorden en van complexe bijdragen in de vorm van redeneringen, die afwisselend gevraagd of spontaan worden onderbouwd. De geldigheid van uitspraken en redeneringen wordt wel vaak bevraagd, maar zelden onderzocht. We zien dat de gesprekken weinig nieuwe vragen bij de kinderen oproepen en dat ook weinig onderzoek plaatsvindt naar geldigheid of relevantie van aangevoerde argumenten. In geen van de gesprekken hebben we een niveau van kritisch denken gesignaleerd dat met het filosoferen wordt nagestreefd.
In de ontwikkeling van de dialogische kwaliteit in de gesprekken hebben we wel een duidelijke ontwikkeling van onder- naar bovenbouw waargenomen. Al in de jongere leeftijdsgroepen worden veel van de beoogde dialogische kenmerken grotendeels gerealiseerd, in de bovenbouw in zes van de acht gesprekken. De vraag die aan de orde is, wordt in de bovenbouw vrijwel altijd door de kinderen als een gemeenschappelijke vraag omarmd. Monologen komen nauwelijks voor, kinderen tonen belangstelling voor elkaars bijdragen, en we zien ook dat ze in hun denken gebruik maken van de gedachten van anderen. De rol van de leraar is een heel belangrijke: vooral in de onderbouw zien we dat de bijdragen van kinderen sterk leraarsafhankelijk zijn. In de bovenbouw is hiervan nauwelijks meer sprake.

Het handelen van de leraren hebben we geanalyseerd aan de hand van kenmerken die grotendeels afkomstig zijn uit de theorie van het filosoferen met kinderen, en voorts ontleend zijn aan het materiaal zelf. Stellen leraren socratische vragen om het filosofisch en kritisch denken te stimuleren? Wat doen ze voorts om het gesprek te faciliteren? Wat doen ze om de dialoog te bevorderen? In hoeverre stellen ze vragen naar kennis en inzicht? Leveren ze zelf ook een inhoudelijke bijdrage?
Leraren hebben een flink aandeel in de interventies in de gesprekken, gemiddeld 44% en de spreiding daarbij is gering. Het vaakst hebben we leraren faciliterende interventies zien plegen: beurten geven, de orde en/of het proces bewaren en bewaken, samenvatten. Enkele leraren moeten veel doen om de orde te bewaren, of te herstellen, voor enkele anderen is dit kennelijk niet nodig. Onder de leraren zien we enkelen die zeer vaak samenvatten. Beurtverdeling gebeurt in enkele groepen vrij strak onder regie van de leraar, in enkele andere groepen wordt dit meer overgelaten aan de spontane inbreng van de kinderen. Het tweede type interventies dat we leraren veel zien uitvoeren, is het stellen van socratische

vragen. Over het geheel is meer dan 20% van de interventies zo aan te merken. Socratische vragen zijn er in soorten. Vragen om verduidelijking of verheldering – 'wat bedoel je daarmee?'- worden het vaakst gesteld. Vragen naar redenen of bronnen - 'waarom?' of 'hoe weet je dat?'- worden ook veel gesteld. De andere typen socratische vragen worden niet door de hele groep leraren veel toegepast. Wel zijn er enkele leraren die juist veel gebruik maken van vragen naar vooronderstellingen, of vragen die gevolgen en/of consequenties willen onderzoeken.
In de onderbouw zien we veel leraren die aanmoedigen tot deelname en/of dialoog. Kennis of inzichten inbrengen, of vragen stellen daarnaar doen drie leraren vrij veel, de anderen niet of nauwelijks. Hun eigen opvattingen houden vrijwel alle leraren voor zich.

Het lijkt erop dat een leraar die veel doet in het gesprek, samenvatten en socratische vragen stellen, dit gesprek ook naar een complexer en dialogischer niveau brengt. Verder laat het onderzoek zien dat die leraren die meer dan anderen gericht zijn op kennis en inzicht, in staat zijn complexere antwoorden te genereren, in dialogische zin blijven deze gesprekken achter bij de andere.

het ervaren curriculum
Het ervaren curriculum is onderzocht door de kinderen (vanaf groep 5) na afloop van de geregistreerde gesprekken een vragenlijst voor te leggen waarin hen gevraagd werd wat er in hun ogen tijdens het gesprek heeft plaatsgevonden en hoe ze dat waarderen.
De perceptie van de kinderen over de mate van hun deelname aan het gesprek komt grotendeels overeen met onze observaties. Ongeveer 75% van de kinderen levert een actieve bijdrage aan het gesprek, 30% neemt intensief deel. Meedoen wordt door de kinderen overigens breed opgevat: nadenken en goed luisteren hoort daar net zo goed toe als zeggen wat je denkt. Anekdotische bijdragen leveren en vragen stellen, doen kinderen niet veel, vinden ze. Ook dat komt overeen met onze observaties.
Iets meer dan de helft van de kinderen geeft aan in het gesprek een of meerdere keren een mening naar voren te hebben gebracht. Na afloop van het gesprek kunnen kinderen die meningen duidelijk verwoorden. Ongeveer de helft van hen geeft ook een reden op voor die mening. Met de beoordeling van die reden, hebben de meeste kinderen veel moeite. Ook dit resultaat komt overeen met andere bevindingen in het onderzoek. Kinderen in de midden- en bovenbouw argumenteren in de meeste gevallen wel spontaan. Uitvoerige redeneringen zijn echter zeldzaam en onderzoek naar de kwaliteit van redenen en redeneringen vindt nauwelijks plaats.
Tijdens de filosofische gesprekken komen regelmatig meningsverschillen naar voren. De kinderen kunnen na de gesprekken duidelijk en in algemene termen omschrijven waar deze verschillen van mening om gingen. Kinderen staan hier positief tegenover, voor veel kinderen is het zelfs de gewoonste zaak van de wereld.
Filosoferen is vooral erg leuk, vindt de helft van de kinderen, en interessant. De meeste kinderen volstaan in de vragenlijst met die mededeling. Zij die iets prijsgeven van hun redenen daarvoor, hebben het over luisteren naar verschillende meningen en dat het leuk is om lang over een onderwerp te kunnen doorpraten.

De helft van de kinderen meldt iets geleerd te hebben tijdens het geregistreerde gesprek. Daarbij gaat het vooral om inzichten over de kwestie die onderzocht werd.

het geëffectueerde curriculum

Aan de basis van de resultaten van het onderzoek in dit niveau staan de vragenlijsten voor kinderen en voor leraren. De vragenlijst voor de kinderen bestaat uit een deel met open vragen, en een deel met een vijftiental items die op een Likertschaal moeten worden gewaardeerd. Aan de leraren zijn dezelfde items voorgelegd. Zij hebben bovendien de mogelijkheid zelf punten toe te voegen.

Uit het open gedeelte van de vragenlijst voor de kinderen komt naar voren dat redelijk veel kinderen de communicatieve aspecten van het filosoferen positief waarderen. Gevraagd of ze het filosoferen leuk vinden, en wat dan leuk of niet leuk is, geven ze positieve antwoorden als: 'het gesprek met elkaar', 'de discussie', 'het luisteren naar andere meningen'. Er zijn bovendien kinderen die de diversiteit, het verschil van mening dat zich tijdens de gesprekken voordoet, op prijs stellen. Ook geven vrij veel kinderen aan dat ze 'het kunnen uiten van de eigen mening' het leuke aan het filosoferen vinden.

Als we kijken naar wat kinderen spontaan aan leerresultaten melden, zien we dat sociale inzichten en vaardigheden het vaakst door hen worden genoemd, bijvoorbeeld het vermogen gesprekken met elkaar te voeren, en ook: 'dat je zonder ruzie een meningsverschil kunt hebben'. Vrij veel kinderen geven ook aan dat ze door het filosoferen meer weten en begrijpen van de (filosofische) onderwerpen die besproken worden. Voorts is er een groep kinderen die antwoordt dat het filosoferen hen helpt zich beter en/of gemakkelijker te kunnen uiten. Opvallend is dat de reflectieve aspecten van het filosoferen in de spontane uitlatingen van kinderen nauwelijks naar voren komen. Slechts een handjevol kinderen meent dat ze beter of meer zijn gaan nadenken.

De antwoorden van de kinderen in het tweede deel van hun vragenlijst tonen een overeenkomstige trend. De hoogste gemiddelde score is voor het item 'door het filosoferen weet ik dat je het met elkaar eens kunt worden door erover te praten'. Andere items die hoge gemiddelde scores tonen zijn 'door het filosoferen weet en begrijp ik meer van de onderwerpen die we hebben besproken', 'door het filosoferen denk ik beter na over mijn mening', en 'door het filosoferen denk ik na over wat anderen ergens van vinden'.

De leraren maken een andere inschatting van de leerresultaten. Zij rapporteren dat kinderen 'zelfstandig leren nadenken', 'leren hun gedachten te verwoorden' en ook dat 'kinderen leren anderen beter te begrijpen' en 'respect ontwikkelen voor anderen en andere opvattingen'. Het meest uitgesproken zijn de leraren over de effecten, de doorwerking van het filosoferen: 'het draagt bij aan het sociaal klimaat in de groep', 'de kwaliteit van de andere gesprekken verbetert', en 'kinderen kunnen conflicten beter oplossen', vinden zij.

conclusie, discussie en aanbevelingen

De belangrijkste bijdrage van het filosoferen aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden heeft, zo blijkt uit het onderzoek, betrekking op de dialogische vaardigheden en attituden van kinderen, als ook op hun waardering voor verschillen en hun vermogen daar op een positieve wijze mee om te gaan. Wat betreft de bijdrage die het

filosoferen levert aan de ontwikkeling van het denken en het oordeelsvermogen van de kinderen zijn de resultaten in dit onderzoek minder overtuigend. Kinderen leren hun gedachten verwoorden, ze maken een begin met argumenteren. Het filosofisch onderzoek naar de vooronderstellingen in dit denken, de kwaliteit van de gebruikte argumenten, en de betekenis van begrippen, komt minder voor.
Deze conclusies steunen zowel op de analyse van de vragenlijsten onder leraren en kinderen over de resultaten van het filosoferen (curriculumniveau 6), als op de analyse van de zestien geregistreerde filosofische gesprekken in de groepen (curriculumniveau 4).
De belangrijkste bijdrage van het filosoferen is er in gelegen dat kinderen tijdens het filosoferen dialogische vaardigheden en attituden ontwikkelen, ze begrijpen anderen beter, ontwikkelen respect voor andere opvattingen, kunnen conflicten beter hanteren, e.d. Tot deze vaardigheden en attituden rekenen we dus ook hun waardering voor verschillen en hun vermogen daar op een positieve wijze mee om te gaan, zoals het in gesprek overbruggen van tegenstellingen. Deze resultaten op het gebied van dialoog laten zich als volgt verklaren: we zien in alle niveaus van het curriculum een gerichtheid daarop, zowel uitgangspunten, doelen en methodiek van het filosoferen zijn gericht op het ontwikkelen van dialoog; dialoog is een van de belangrijkste methodische pijlers in het programma *Filosoferen doe je zo*; de scholen en de leraren koesteren dialoog, ze zien het als iets zeer waardevols. Behalve de leraren in de onderbouw doen ze er niet eens veel voor, het gebeurt; waarschijnlijk dankzij de methode van het filosoferen zelf. En kinderen waarderen dat, en ontwikkelen een dialogische houding.
De bijdrage die het filosoferen levert aan de ontwikkeling van het denken en oordeelsvermogen van de kinderen is minder groot en zou versterkt kunnen worden. Kinderen leren nu zelfstandig denken, ze leren hun gedachten verwoorden, ze maken een begin met argumenteren. Tot kritisch denken over opvattingen, tot filosofisch onderzoek naar begrippen, komt het niet. Hoewel in niveau 1 en 2 zelfstandig en kritisch denken de uitgangspunten vormen en het programma *Filosoferen doe je zo* veel handreikingen biedt om hieraan te werken, blijkt uit het onderzoek dat het onder leraren geen communis opinio is dat dit gerealiseerd kan of moet worden in de vorm van filosofisch onderzoek, van een dialoog die ook kritisch is. Doorvragen, socratische vragen stellen, rekenen lang niet alle leraren tot hun belangrijkste taak in het filosoferen. Dat zouden de meeste leraren veel meer kunnen doen. Ook kinderen zien nadenken en reflectie niet als kernactiviteiten van het filosoferen.

Filosoferen doe je zo heeft het concept van de 'community of inquiry' losgelaten en presenteert dialoog en filosofisch onderzoek naast elkaar. Herintroductie van de gemeenschap van onderzoek zou er toe kunnen bijdragen dat filosofisch onderzoek als kwaliteit van de dialoog sterker naar voren komt. Bovendien zouden richting en doelen in het programma *Filosoferen doe je zo* veel explicieter kunnen worden aangegeven. Hiermee wordt het voor de gebruikers, leraren, duidelijker waarnaar wordt gestreefd.
De belangrijkste aanbeveling is echter dat leraren hun eigen rol opnieuw zouden moeten doordenken. Het onderzoek wijst uit dat leraren vooral waarde hechten aan veiligheid en geborgenheid. Ook benadrukken leraren in het onderzoek dat ze het belangrijk vinden dat

zoveel mogelijk kinderen kunnen deelnemen, dat ze zich kunnen uiten, zich zelfstandig een mening kunnen vormen en die kunnen uitdrukken. Doorvragen wordt door de meeste leraren in het onderzoek minder belangrijk gevonden. Het lijkt erop dat daardoor kritisch en filosofisch onderzoek nog te weinig plaatsvindt.

Filosoferen heeft als doel dat kinderen voor een kritisch-democratische burger belangrijke vaardigheden en attituden kunnen ontwikkelen: hun denk- en oordeelsvermogen, het vermogen en de bereidheid tot dialoog, en het kunnen en willen omgaan met verschillen. Dit onderzoek laat zien dat in de praktijk van de basisschool in twee van die drie gebieden, dialoog en verschil, positieve resultaten kunnen worden bereikt. Wanneer de kinderfilosofie in staat is het derde gebied, dat van het denken en oordelen, beter met beide andere gebieden te verbinden - vooral in het formele, het geïnterpreteerde en het geoperationaliseerde niveau - dan kan de bijdrage van het filosoferen aan de democratische vorming van kinderen nog worden versterkt.

summary

Philosophy with children seeks i.a. to develop children's critical thinking, their ability to judge and also aims to enhance their dialogical skills and attitudes and to contribute to their dealing with differences. These are important competencies for a citizen in a democratic society. In this study we explore these aims in four primary schools: which contribution does Philosophy with Children make to the development of democratic skills and attitudes? We have used Goodlad's curriculum model which was further developed by Van den Akker. In this model, a curriculum is divided into six levels: the underlying view or rationale; manuals and other resources; the interpretation by the teacher; the operationalisation of teachers and children in their classes; the experiences of the children and the results of the curriculum. At each of these levels we have examined Philosophy with Children in relation to democratic education.

democracy and citizenship

Citizenship education has become an increasingly important theme in education (see, i. a., Education Council, 2003). The founder of contemporary Philosophy with Children, American philosopher Matthew Lipman, motivates the introduction of philosophising in school from the task, as he formulates it, 'of a democratic society to educate its citizens to reasonableness' (Lipman, 1991). The development of thinking and judiciousness of children, and the development of dialogue, are two of the main aims of Philosophy with Children. These skills and attitudes are encompassed in the concept of critical democratic citizenship. The main research question: 'which contribution does Philosophy with Children make to the development of democratic skills and attitudes?' has the objective to examine whether and to what extent the ambitions of philosophising are realised in the practice of a number of primary schools in the Netherlands.

Although democracy knows a wide spectrum of idealistic manifestations, we see a high degree of agreement on the core values: respect for human rights, freedom, equality, diversity and tolerance, peaceful conflict management, communication and participation (see e.g. Kelly, 1995; Pels, 2007; Schuyt, 2006b;). Democratic skills and attitudes are derived from the above mentioned core values and relate in any case to the capacity to, in one way or another, participate in decision-making in the political community and the monitoring thereof, and the capacity to recognise others in that community as equals. Furthermore, they relate to the ability and willingness to recognise all kinds of differences and to solve subsequent disputes peacefully. The 'critically-democratic citizen' is the concept in which these skills and attitudes are united (see e.g. Leenders & Veugelers, 2004; Veugelers, 2003). In addition to this democratic mind, this citizen also has a critical sense: well-developed thinking and the ability to judge (Van Gunsteren, 1992). The development of democratic skills and attitudes in children, which we examine here, then cover: independent and critical

thinking and judiciousness, dialogue and diversity, and the ability to deal with differences.

philosophy with children

Philosophy with Children is practised in several ways. In all cases children explore philosophical questions and concepts together. They constitute a so-called 'community of inquiry'. This community of inquiry is characterised by inclusiveness and participation (anyone can participate as equal), and by deliberation (considering alternatives by examining reasons). The teacher, who chairs the inquiries, acts as a facilitator, someone who monitors the processes and encourages the group to become a community of inquiry (see i.a. Lipman, 1991; Splitter & Sharp, 1995).

According to Anthone and Mortier (2007), four types of objectives are aimed for when philosophising: objectives relating to content matter, i.e. the acquisition of knowledge and insights; objectives relating to the development of thinking skills and dispositions; objectives relating to personal meaning and objectives relating to realisation of the community of inquiry. The different approaches of Philosophy with Children have different emphases, but it is never the case that only one or some of these types of objectives are pursued. The four types are - according to Anthone and Mortier - always connected with each other, and therefore all four are worked on concurrently.

In Dutch education Philosophy with Children is practised by making use of different approaches in which the Lipman approach has a prominent place. The recently published programme *Philosophising is done like this (Filosoferen doe je zo)* for primary schools places Philosophy with Children – following Lipman's view - explicitly in the perspective of the democratic society.

Currently a reasonable amount of research has been done into effects of philosophising on the cognitive development of children, particularly on the development of thinking and reasoning skills (Cebas & García Moriyón, n.d.). Spanish researchers García Moriyón, Rebollo & Colom (2005) have done a meta-analysis of these research studies. Although most studies show positive effects of philosophising, García Moriyón et al. think one needs to be careful when drawing conclusions. The differences between these research studies, particularly in terms of research design and research groups, are too big. Research into the influence on children's social and emotional development has not taken place as often; these studies show that philosophising can also contribute in this field (Trickey & Topping, 2004; Trickey, 2007). Studies more specifically aimed at the contribution of Philosophy with Children to democratic education are still of a recent date, and show positive results, mainly in the field of children's dealing with differences of opinion (Cassidy & Christie, 2011) and on moral reasoning (Di Masi & Santi, 2011).

research design

The main research question of this study is: which is the contribution of Philosophy with Children to the development of democratic skills and attitudes? Sub questions are, in addition to a theoretical exploration of the main research question, why and how do schools practice Philosophy with Children? What happens to children during philosophising? What learning outcomes has Philosophy with Children? What influence does philosophising have -

in the sense of democratic manners – on the actions of children and teachers in the school? The research study takes place in four primary schools where '*Philosophising is done like this'* is used. The democratic skills and attitudes that we will examine are the development of thinking and judiciousness, the ability and willingness to participate in dialogue, and the capacity and willingness to deal with differences.

To gain insight into these competencies, we have based the research outline on Goodlad's curriculum model, further developed in the Netherlands by Van den Akker (Van den Akker, 2003; Goodlad, 1979; Thijs & Van den Akker, 2009). They state that a curriculum can be analysed at six levels:

1. The ideal curriculum: the general objectives of a programme.
   At this level we examine the principles, characteristics, objectives and the methodology of Philosophy with Children - in the way it has been developed by the 'Centre for Philosophy with Children' in the Netherlands - and the ideas about democracy and democratic education that guide the curriculum. In order to do this, we have mainly analysed documentation of the Centre for Philosophy with Children. The Centre's principles and views, aims and methodology advocated are the main themes in the analysis.
2. The formal curriculum: the curriculum operationalised into concrete goals, resources and materials.
   This level involves an analysis of '*Philosophising is done like this'*. We have particularly focused on analysing the principles, aims and methodology, as described in the (teacher's) manuals.
3. The interpreted curriculum: the interpretation made of the programme by the teacher.
   Here we examine the ideas and interpretations of teachers regarding the theory of Philosophy with Children, the material ('*Philosophising is done like this'*) and their previous experience with its practice. In the four research schools, we have interviewed the school leaders, and sixteen teachers who carry out the programme. In this research study all age groups throughout the primary school, and their teachers, are involved. All teachers of the four schools involved have received a questionnaire about the significance they attach to the programme.
4. The operationalised curriculum: the actual practised curriculum.
   At this level we examine the practice of Philosophy with Children. In doing so, we focus on what occurs during the philosophical inquiries in school. Sixteen inquiries in different age groups are registered and transcripted verbatim. In the analysis of the teacher's actions, we have mainly looked at the nature of how and the extent to which teachers promote dialogue and philosophical inquiry. For the analysis of the children's actions we have used a typology which is derived from the work of Canadian educational philosopher Marie-France Daniel (2008). Questions addressed include: how do children reason? Are statements and arguments being questioned and examined? Is there interdependency between the children's contributions? And do they search together for meaning of the inquired subject?
5. The experienced curriculum: the curriculum as experienced by the children.

At this level we examine how children experience the practice of philosophising. After completion of the above mentioned inquiries, children (from age 9 onwards) received a questionnaire about what they perceived to have happened and how they value this.

6. The effectuated curriculum: that what the children have learnt.
   What are the learning outcomes with regard to democratic skills and attitudes? Both the teachers and the children have completed a questionnaire in which they were asked to report on the learning outcomes as perceived by them.

We now report on the results of the research by using these six levels of the curriculum.

the ideal curriculum

Philosophy with Children has been presented by the Dutch Centre for Philosophy with Children as an activity in which children think about their own questions together. In principle that can be anything that children find meaningful or useful. In the first place philosophy does not contribute the theme of the talks, but rather a way of thinking: the search for relationships, assumptions in one's own thinking and that of others, the comparison of positions therein etc. (Heesen, 1998). The aims of philosophising must therefore be particularly placed under the aforementioned type 2 aims: learning to examine one's own thinking, exploring ideas, etc. (Bouwmeester, Heesen, Van der Leeuw, & Speelman, 1994). Also in the Dutch approach to Philosophy with Children the community of inquiry is a guiding concept. The class must reshape itself in that direction, whilst the teacher is facilitator of the inquiry.

After the turn of the century the belief develops that Philosophy with Children can contribute to democratic education, to the development of democratic skills and attitudes. UNESCO (2007) refers to citizenship as a fifth type of aim of philosophising. The founder of contemporary Philosophy with Children, American philosopher Matthew Lipman (1922-2010) already did so forty years ago: a democratic society must educate its citizens to reasonableness. It is through philosophising with each other that children can develop this reasonableness, according to Lipman (1991).

the formal curriculum

In this research study the formal curriculum is the programme '*Philosophising is done like this'.* The authors of this programme build on the ideas of Lipman and the Dutch Centre for Philosophy with Children. '*Philosophising is done like this'* claims that when this programme is taken as a guide to philosophising, one is capable of creating a democratic practice in one's group, 'a practice in which differences are recognised, acknowledged and appreciated, a practice in which those differences are seen as a source for developing one's own identity, as a source to sharpen one's thinking and judgement capacity, as a source of dialogue on the basis of equality' (Bartels & Van Rossum, 2009, p. 17). Philosophising presupposes dialogue and by participating in dialogical practice, children can develop dialogical skills and attitudes, and learn to deal with differences. Furthermore, philosophising makes an appeal to the thinking and judiciousness of children which they could develop through the

programme. It is these assumptions that have been examined in this research study '*Philosophy for Democracy*'.

the interpreted curriculum

The four research schools have various reasons to philosophise with children: it strengthens the quality of the dialogue in the school, it contributes to the children's identity development, it suitably fits within the school's artistic profile, because of the aspects of giving meaning and of democratic citizenship education. Although the schools formulate their ambition(s) differently, the teachers show a remarkable consensus. In all four schools the teachers see the dialogical character of philosophising not only as its main characteristic, they also value this highly. Also independent thinking is both a main characteristic as one of the main aims, according to the teachers. A third characteristic is the free space philosophising offers children: there are no right and wrong answers; everything can be said unless a child can give reasons for it. That philosophising contributes to the development of democratic skills and attitudes is a foregone conclusion for the teachers: children learn to form their opinion in relation to that of others, they develop their ability to judge, they get to appreciate differences between people.

In order to be able to philosophise with children in a proper way, the teacher must enjoy philosophising, and the teachers in this research study do so; interest in children's thinking, is also a quality most attribute to themselves. A teacher should be able to listen. However, there are very few teachers who think they can do this well. The notion that the teacher should not be at the centre of the philosophical inquiry is fairly widespread. Yet many teachers believe that they are unable to withdraw from the inquiry. They have too much to do: encouraging participation, monitoring the rules, opening up the inquiry and in particular caring for a safe climate. These tasks fit the notion that dialogue is the most important element of philosophising in the school.

the operationalised curriculum

At this level we have observed, recorded and analysed sixteen philosophical inquiries of children in their groups. Four inquiries took place in early primary grades (age 4 to 6), four in the middle primary grades (age 6 to 9), and eight in the upper grades (age 10 to 12). In analysing children's development of thinking and judiciousness we looked at the complexity of their input, their arguments, and the extent to which statements and arguments were questioned and examined by them. We have analysed the dialogical element by looking at the coherence of the children's interventions to consider the extent in which this happens independently from the teacher and whether there is a common goal in the inquiry.

The research shows that from young to older children a modest and gradual development is taking place. In the upper grades we see a mix of short, simple answers and complex contributions in the form of reasonings, which are substantiated either spontaneously or after probing. The validity of statements and arguments is often questioned, but rarely examined. We have seen that the discussions with the children hardly generate any new questions and also that little examination is conducted into validity or relevance of used arguments. In none

of the inquiries we have identified a level of critical thinking that the activity of philosophising pursues.
We have observed a clear development in the dialogical quality of the inquiries from early primary grades to upper grades. Already in the younger age groups many of the envisaged dialogical features are realised, in the upper grades in six out of the eight inquiries. In the upper grades the children almost always embrace the concerning question as a common one. Monologues hardly take place, children show interest in each other's contribution, and we also see that they integrate the thoughts of others in their thinking. The role of the teacher is a very important one: particularly in the early primary grades we see that the children's contributions are strongly dependent on the (input from the) teacher. In the upper grades this is hardly the case.

The teachers' actions were analysed on the basis of categories that largely come from the theory of Philosophy with Children, and also from the material itself. Do teachers ask Socratic questions, to promote philosophical and critical thinking? What do they do to facilitate the inquiry? What do they do to promote dialogue? To what extent do they ask for knowledge and understanding? Do they also provide a contribution with regard to the topical content? Teachers have a large share in the interventions in the inquiries, on average 44% and the dispersion is low. Most often we see teachers doing facilitating interventions: giving turns, preserving or restoring order and/or summarising the process. Some teachers have to do a lot to preserve or restore order, for some others, this is apparently not necessary. Among the teachers we see a few who summarise very often. In some groups the teacher strictly gives turns whilst in other groups the process is left more to the spontaneous input from the children. The second type of interventions that we often see teachers doing is asking Socratic questions. On the whole over 20% of all teachers' interventions can be categorised as this latter type. There are several types of Socratic questions. Questions for clarification –'what do you mean by that? '- are most commonly asked. Asking for reasons or sources -' why? ' or ' How do you know that? '- are also asked often. The other types of Socratic questions are not often asked by the whole group of teachers. There are some teachers who often question presuppositions, or who use questions to explore impact and/or consequences.
In the early primary grades we have seen many teachers who encourage participation and/or dialogue. Only three teachers contribute knowledge or insights, or ask questions relating to this, whilst the others do not this at all or hardly. None of the teachers bring in their own views.

It appears that an inquiry reaches a more complex and dialogical level when the teacher takes an active role in the inquiry, by summarising and asking Socratic questions.
Furthermore, the research study shows that teachers who - more than others – are aimed at knowledge and understanding, are better able to generate more complex answers whereas in dialogical sense these inquiries lag behind the others.

the experienced curriculum

The experienced curriculum was examined with a questionnaire for the children (from age 9 onwards) which was offered to them after the recorded inquiries and in which they were asked about their perception of what happened during the inquiry and how they value that. Children's perceptions of the extent of their participation in the inquiry is similar to our observations. Approximately 75% of the children provide an active contribution to the inquiry, 30% take part intensively. Participation is a broad term according to the children: reflection and good listening is just as much part of it as saying what you think. Children do not think they frequently offer anecdotal contributions or ask questions often which also corresponds with our observations.

Slightly more than half of the children indicate that they expressed their opinion once or multiple times during the inquiry. They can articulate their views clearly after the sessions. About half of them also give a reason for that opinion. The children find it more difficult to assess that reason. This result also corresponds with other findings in the study. In most cases children in the middle and upper primary grades provide arguments spontaneously. Detailed arguments however are rare and inquiry into the quality of reasons and arguments hardly takes place.

During the philosophical inquiries differences of opinion regularly emerge. After the inquiries the children can describe in general terms what these differences of opinion were about. Children welcome these differences of opinion, for many they even are commonplace.

Half of the children indicate philosophising is particularly fun and interesting. Most children do not elaborate on this statement in the questionnaire. Those who do give their reasons write about listening to different opinions and that it is enjoyable to be able to talk about a topic for a prolonged period of time. Half of the children report to have learned something during the recorded inquiry. This particularly concerns insights into the topic or issue which was discussed.

the effected curriculum

At the basis of the research study results in at this level are the questionnaires for children and for teachers. The questionnaire for children consists of a part with open questions, and a part containing fifteen items to be rated on a Likert scale. The same items have been presented to the teachers. They also have the possibility to add points themselves.

From the open part of the children's questionnaire it appears that a relatively high number of children value the communicative aspects of philosophising positively. Asked whether they like philosophising and which aspects in particular they like and dislike, they give positive responses as: the conversation with each other, the discussion, listening to other opinions. There are also children who appreciate the diversity, the differences of opinion which arise during the talks. Quite a lot of the children answer that they like the opportunity to express their own opinion when philosophising.

If we look at what children spontaneously report on learning outcomes, we see that social insights and skills are most often mentioned by them, such as the ability to conduct a conversation with each other, and also: 'that you can have a disagreement without having an argument'. A relatively high number of children also indicate that they know and

understand more of the (philosophical) topics that have been discussed (as a result of the philosophising). Furthermore, there is a group of children who replied that philosophising helps them to better and/or easier express their ideas. Notable is that the children seldomly mention the reflective aspects of philosophising in spontaneously. Only a handful of children believe that it has made them think more and/or in a better way.
The children's responses in the second part of the questionnaire show a corresponding trend. The highest average score is for the item 'through philosophising, I know that you can agree on something by talking about it. 'Other items that show high average scores are 'through philosophising I know and understand more of the topics that we have discussed', 'through philosophising I think more about my opinion', and 'through philosophising I think about what others think of something'.
The teachers rate the learning outcomes differently. They report that children learn to think autonomously, that they learn to express their thoughts, and also that children learn to understand others better and that they develop respect for others and other opinions. The teachers are most outspoken about the effects, the transfer of philosophising: the teachers indicate it contributes to the social climate in the group, the quality of other conversations improves, and children can resolve conflicts better.

conclusion, discussion and recommendations

According to the research, the main contribution of Philosophy with Children to the development of democratic skills and attitudes relates to the dialogical skills and attitudes of children, as well as their appreciation of differences, and their ability to deal with those in a positive way. With regard to the contribution that it makes to the development of children's thinking and judiciousness the results in this study are less convincing. Children learn to articulate their thoughts, they make a start with providing arguments for their point of view. The philosophical examination of presuppositions in this thinking, the quality of the arguments used and the meaning of concepts occurs less often.
These conclusions are based both on analysis of the questionnaires among teachers and children about the results of philosophising (curriculum level 6), and on analysis of sixteen registered philosophical inquiries in classes (curriculum level 4).
The main contribution of philosophising is that children develop dialogical skills and attitudes during the philosophy sessions, they understand others better, develop respect for other opinions, can handle conflicts better, etc. As part of these skills and attitudes we also count their appreciation for differences, and their ability to deal with those in a positive way, such as bridging opposite viewpoints through discussion. These results in the area of dialogue can be explained as follows: in at all levels of the curriculum there is a focus on these. Principles, objectives as well as methodology of philosophising are aimed at developing dialogue. Dialogue is one of the most important methodological pillars in the program '*Philosophising is done like this'*. The schools and the teachers nurture dialogue and see it as something very valuable. Except for the teachers in the early primary grades, they do not even do much to consciously work on this, it just happens; probably thanks to the method of philosophising itself. And children appreciate that, and develop a dialogical attitude.

The contribution of philosophising on the development of children's thinking and judiciousness has been found to be less great and could be strengthened. Children learn to think autonomously, learn to articulate their thoughts, they make a start to provide arguments for their point of view. It however does not come to critical thinking about opinions or to philosophical inquiry of concepts. Although the starting points in level 1 and 2 are independent and critical thinking and '*Philosophising is done like this'* offers many suggestions to work on this, it appears from this research study that the teachers do not all think that this can or should be realised in the form of philosophical inquiry, of a dialogue which is also critical. Socratic questioning is not seen by all teachers as an important task in philosophising. The majority of teachers could do a lot more on this. Children also do not see thinking and reflecting as core activities of philosophising.

'Philosophising is done like this' has left the concept of the community of inquiry behind and presents dialogue and philosophical research alongside each other. Reintroduction of the community of inquiry could contribute to philosophical inquiry emerging more strongly as a quality of the dialogue. In addition, direction and aims of the programme could be presented much more explicitly in '*Philosophising is done like this'*. This will make much clearer to users, teachers, what is strived towards.
The most important recommendation, however, is that teachers should rethink their own role. The research indicates that teachers particularly value safety and security. In the research study teachers also stress that they think it is important for children to be able to participate as much as possible, that they are able to form an opinion independently and that they can express their views. Socratic questioning is found to be less important by the teachers. It appears that because of this critical and philosophical inquiry still occurs too little.

Philosophising aims at children being able to develop important skills and attitudes required to be a critical-democratic citizen: the thinking ability and judiciousness, the ability and willingness to participate in dialogue, and the ability to deal with differences. This study shows that in the practice of primary school in two of those three areas, dialogue and difference, positive results can be achieved. When Philosophy with Children's third area, that of thinking and judiciousness, can be linked better to both other areas – particularly at the formal, the interpreted and the operationalised level – its contribution to democratic education of children can yet be strengthened.