

# **Kernbekwaamheden voor filosoferen binnen het voortgezet onderwijs**

**Ben Bornebroek - Nienke van Dijken - Sjimmie Lensen**

**Begeleider: Hans Wessels**

*Dit artikel doet verslag van het vakdidactisch praktijk gericht onderzoek van Ben Bornebroek, Nienke van Dijken en Sjimmie Lensen in het kader van de eerste graads lerarenopleiding VHO filosofie aan de Universiteit Utrecht.*

Universiteit Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Leren (COLUU)

Utrecht, januari 2014

## **Samenvatting**

*In dit artikel wordt de vraag beantwoord wat filosoferen binnen de context van het voortgezet onderwijs (VO) behelst. Daartoe worden eerst een aantal karakteristieken van filosofisch denken beschreven. Vervolgens wordt het verschil tussen filosoferen op de universiteit en filosoferen binnen het VO aangegeven: filosoferen binnen het VO is een groepsproces. Hierna worden vaardigheden geformuleerd die karakteristiek zijn voor filosoferen binnen het VO. Deze vaardigheden worden vervolgens gecategoriseerd onder een drietal kernbekwaamheden: Reflexiviteit, Open houding en Divergent denken. Deze kernbekwaamheden geven aan wat filosoferen binnen het VO inhoudt. In een addendum wordt tenslotte een eerste aanzet gegeven voor ontwerpprincipes die als beginsel kunnen dienen voor het didactiseren van deze kernbekwaamheden. Hierin komt de gezamenlijkheid die filosoferen binnen het VO kenmerkt opnieuw naar voren.*

## Inhoudsopgave

Inleiding .....	4
1. Methodologische verantwoording .....	6
2. Filosofen over filosoferen .....	10
3. Filosoferen op de universiteit versus filosoferen op de middelbare school .....	13
4. De karakteristieke filosofische vaardigheden van het schoolvak filosofie .....	19
5. Kernbekwaamheden voor filosoferen binnen het schoolvak filosofie .....	22
Conclusie .....	25
Addendum: Ontwerpprincipes, een eerste aanzet .....	26
Literatuur.....	28
Appendix .....	29
I: Competentielijst Masterdiploma Wijsbegeerte Universiteit Utrecht .....	29
II: Vragenlijst interviews met experts .....	30
III: Uitgewerkte interviews met experts .....	31

## Inleiding

In de relatief korte tijd dat filosofie deel uit maakt van het vakkenaanbod van het voortgezet onderwijs in Nederland, is het schoolvak filosofie sterk in ontwikkeling geweest<sup>1</sup>. Een belangrijke verandering wordt door Hans Wessels beschreven in de "Handreiking schoolexamen filosofie havo/vwo" (2007):

*Docenten en vakdidactici signaleren steeds vaker dat het bij filosofie in het voortgezet onderwijs niet eenzijdig moet gaan om het leren van opvattingen, posities en stromingen, maar ook -en wellicht zelfs vooral- om de toepassing van deze kennis en dit inzicht op filosofisch-maatschappelijke vraagstukken. Daarnaast kan de kandidaat die het vak filosofie kiest expliciet zijn of haar filosofische vaardigheden of competenties tonen, zoals het benoemen van vooronderstellingen, het analyseren van een begrip en het formuleren van een beargumenteerd standpunt.*<sup>2</sup>

Dit citaat beschrijft een gaande zijnde accentverschuiving binnen het schoolvak filosofie van, wat men noemt, 'filosofie leren' naar 'leren filosoferen'. 'Filosofie leren' kan kort omschreven worden als het kennis nemen van het gedachtegoed van historische filosofen en van de ontwikkeling van het denken door de tijd heen. 'Leren filosoferen' heeft betrekking op *zelf* leren denken zoals een filosoof dat doet. 'Leren filosoferen' is dus gericht op het ontwikkelen van filosofische denkvaardigheden bij de leerlingen.

Met de groeiende aandacht voor 'leren filosoferen' binnen het schoolvak filosofie, dient de volgende fundamentele vraag zich aan: welke vakspecifieke denkvaardigheden moeten leerlingen worden aangeleerd bij het schoolvak filosofie? Immers, een helder inzicht in de lesstof - of het nu gaat om theorie of vaardigheden - is een noodzakelijke voorwaarde voor goed docentschap. Dat het antwoord op de hier gestelde vraag niet vanzelfsprekend is, blijkt uit het verschil dat wij zelf hebben ervaren tussen het universitair filosofieonderwijs dat wij genoten hebben en het filosofieonderwijs dat wij als beginnende filosofiedocenten hebben aangetroffen op middelbare scholen. Ondanks dat beide onderwijspraktijken de naam 'Filosofie' dragen, lijken beiden een andere invulling te geven aan de activiteit van filosoferen. Om de visie van beginnende filosofiedocenten op de inhoud van hun vak - en daarmee hun docentschap - te verbeteren, onderzoeken wij in dit artikel de volgende vraag: *Hoe moet de activiteit van filosoferen binnen het kader van het schoolvak filosofie gedefinieerd worden?*

Het artikel begint met een verantwoording van de onderzoeksmethode die wij hebben gehanteerd (hoofdstuk 1).

In hoofdstuk 2 doen we een eerste stap richting het beantwoorden van onze onderzoeksvraag. We gaan te rade bij de filosofie zelf om een idee te krijgen wat de activiteit van filosoferen behelst. We bespreken de opvattingen van de filosofen Bertrand Russell en Ludwig Wittgenstein over de zin van filosoferen voor ieder mens.

In hoofdstuk 3 spitsen wij ons onderzoek toe op het hedendaags filosofieonderwijs

---

<sup>1</sup> In het artikel "Filosofie in het voortgezet onderwijs" beschrijft Dirk Oosthoek (vakdidacticus aan Universiteit Leiden) de ontwikkeling van het schoolvak filosofie in Nederland. Dit artikel verscheen in het *Tijdschrift voor Filosofie* 69/2007, pp. 783-809.

<sup>2</sup> Hans Wessels, "Handreiking schoolexamen filosofie havo/vwo", (Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), 2007), 7. Zie: [http://www.slo.nl/downloads/archief/filosofie\\_handreiking.pdf/](http://www.slo.nl/downloads/archief/filosofie_handreiking.pdf) (laatst geraadpleegd op 18 oktober 2013)

in Nederland. Daarbij maken we een onderscheid tussen het universitair filosofieonderwijs en het filosofieonderwijs binnen het voortgezet onderwijs. Hoe wordt 'filosofen' volgens de officiële documenten van deze twee onderwijspraktijken gedefinieerd? Welke van de in deze documenten genoemde vaardigheden zijn specifiek filosofisch te noemen en welke zijn algemeen van aard? Is er vervolgens op basis van deze documenten een verschil aan te geven tussen filosofen op universitair niveau en filosofen op VO-niveau? Tevens zullen wij in deze paragraaf kijken naar de resultaten van interviews met vakdidactische experts over filosofen binnen het kader van het schoolvak filosofie. Welk onderscheid tussen filosofen op universitair niveau en filosofen op VO-niveau benoemen deze experts en komt dit overeen met wat de officiële documenten ons hebben laten zien?

Op basis van de bevindingen uit hoofdstuk 3 onderzoeken wij in hoofdstuk 4 welke filosofische vaardigheden tot het programma van het schoolvak filosofie behoren.

In hoofdstuk 5 brengen we de veelheid aan gevonden filosofische vaardigheden die eigen zijn voor het schoolvak filosofie terug tot drie filosofische kernbekwaamheden. Deze kernbekwaamheden definiëren de activiteit van filosofen binnen het kader van het schoolvak filosofie.

Na hoofdstuk vijf volgen onze conclusies. Hierna zetten we, in het addendum, een eerste stap richting het didactiseren van de drie kernbekwaamheden die wij met ons onderzoek hebben aangetroffen. Wij zullen een eerste aanzet geven voor ontwerpprincipes die tot beginsel kunnen dienen bij het ontwerpen van concrete lesopdrachten gericht op 'leren filosofen' binnen het voortgezet onderwijs. Met het formuleren van deze ontwerpprincipes sturen wij bovendien aan op verder onderzoek naar hoe de drie filosofisch kernbekwaamheden aangeleerd kunnen worden.

## **Hoofdstuk 1**

### **Methodologische verantwoording**

#### *Type onderzoek*

Het hoofddoel van ons onderzoek is om tot een helder inzicht te komen van wat filosoferen in het kader van het schoolvak filosofie is. Deze fundamentele vraag ligt aan de basis van eventueel verder onderzoek naar het opstellen van ontwerpprincipes die kunnen helpen bij het ontwerpen van concrete filosofielessen waarin 'leren filosoferen' centraal staat (zie addendum).

De vraag *hoe de activiteit van filosoferen binnen het kader van het schoolvak filosofie gedefinieerd moet worden* - de hoofdvraag van ons onderzoek - is een niet-empirische vraag. Dat betekent dat deze vraag niet beantwoord kan worden door kwantitatief empirisch onderzoek te doen. Zo is het bijvoorbeeld niet mogelijk om deze vraag te beantwoorden door filosofielessen te observeren en daarbij eenzijdig vast te stellen op welke momenten er wel en op welke momenten er niet gefilosofeerd wordt. Om dit te kunnen vaststellen zijn immers criteria nodig op basis waarvan er onderscheid gemaakt kan worden tussen filosoferen en niet-filosoferen. Deze criteria kunnen op hun beurt alleen verkregen worden als er een antwoord gegeven kan worden op de vraag wat filosoferen is. Middels kwalitatief onderzoek gaan wij op zoek naar een praktisch bruikbare definitie van filosoferen op VO-niveau. Ons onderzoek betreft derhalve het oplossen van een beschrijvingsprobleem.

#### *Van persoonlijk naar systematisch onderzoek: onderzoeksfasen*

De hoofdvraag die wij met ons onderzoek hebben willen beantwoorden is zoals gezegd een niet-empirische vraag. Dat betekent niet alleen dat er geen antwoord op te verkrijgen is door data te verzamelen, maar ook dat er geen vastomlijnd antwoord op mogelijk is. Binnen de wetenschappelijke studie die wij als auteurs van dit artikel afgerond hebben - de studie wijsbegeerte - zijn vragen van dit type het primaire onderwerp van studie. Daarbij worden steeds mogelijke, discutabele, antwoorden met elkaar vergeleken op basis van argumenten. Aangezien wijzelf op deze wijze getraind zijn om onderzoek te doen, mag de lezer verwachten dat hier iets van terug te zien is in dit praktijkgerichte onderzoek. Dat dit inderdaad het geval is, zal blijken nadat we een aantal eigenschappen van kwalitatief onderzoek uiteengezet hebben.

*In kwalitatief onderzoek wordt vaak een inductieve manier van onderzoeken gehanteerd, hetgeen voor de dataverzameling betekent dat er begonnen wordt zonder een van tevoren opgestelde theorie of hypothese. Er kunnen meerdere hypothesen zijn die steeds opnieuw bestudeerd worden, geherformuleerd worden of uitgebreid worden naarmate de dataverzameling vordert.<sup>3</sup>*

Ook ons onderzoek begon met een vraag, zonder dat we daar direct een specifiek antwoord bij in ons hoofd hadden. Wij zijn in eerste instantie bij onszelf te rade gegaan om een eerste antwoord op deze vraag te formuleren. Dat wil zeggen dat we alle drie afzonderlijk begonnen zijn met het formuleren van een antwoord op de vraag wat filosoferen is, op basis van onze eigen ervaringen uit de lessen die we het afgelopen jaar verzorgd hebben.<sup>4</sup>

De volgende stap in ons onderzoek is geweest dat we met zijn drieën onze opvattingen

---

<sup>3</sup> Huub Everaert, Arie van Peet, *KG-publicatie nr. 11, Kwalitatief en Kwantitatief onderzoek*, (Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniskring Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk, 2006), p. 27.

<sup>4</sup> Als docenten in opleiding hebben we alle drie twee keer een half jaar stage gelopen op verschillende scholen in Nederland, waarbij we alle drie verantwoordelijk zijn geweest voor de filosofielessen van tenminste een tweetal klassen per school gedurende een half lesjaar.

met elkaar hebben vergeleken, onze eigen meningen hebben aangepast, en gezocht hebben naar een antwoord op de vraag dat onze individuele antwoorden ontsteege, maar dat er wel door gedragen werd. Dit is de inductieve stap, daar er van concrete opvattingen (op basis van persoonlijk-professionele ervaringen) geabstraheerd wordt naar meer algemene opvattingen. De meer algemene opvattingen die we geformuleerd hebben als antwoord op de vraag wat filosoferen is, betrof een lijst met vaardigheden die volgens ons drieën van wezenlijk belang zijn voor filosoferen binnen het voortgezet onderwijs.

De uitkomsten hiervan zouden gezien kunnen worden als een hypothese, als een voorlopig antwoord op de vraag wat filosoferen binnen het kader van het schoolvak filosofie is. Om de volgende stap die we gezet hebben te kunnen begrijpen is het van belang nog iets meer te weten over kwalitatief onderzoek.

### *Betrouwbaarheid*

Om de kwaliteit van onderzoek te kunnen bepalen zijn de begrippen betrouwbaarheid en validiteit van groot belang. Kwalitatief onderzoek is betrouwbaar als de observaties van de onderzoeker - en eventueel de informatie die verkregen wordt van respondenten - intern en extern consistent zijn. "Interne consistentie heeft betrekking op de vraag of de data aannemelijk zijn gegeven datgene wat we weten over die persoon of gebeurtenis. Externe consistentie kan men vaststellen door het verifiëren van observaties met behulp van andere informatiebronnen, of eenvoudiger gesteld: bevestigen andere bewijzen de observaties van de onderzoeker?"<sup>5</sup> De externe consistentie hebben we willen bereiken door de volgende stap die wij in ons onderzoek gezet hebben: het vergelijken van onze opvattingen met relevante opvattingen van academische filosofen, opvattingen van relevante experts en relevante onderwijskundige literatuur. Voordat we uiteenzetten welke keuzes we hierbij gemaakt hebben, willen we eerst nog ingaan op het begrip validiteit.

### *Validiteit*

"In kwalitatief onderzoek kan men validiteit omschrijven als de mate waarin de data de sociale wereld accuraat beschrijven. Vaak worden meerdere databronnen met elkaar vergeleken op zoek naar gemeenschappelijke thema's om op die manier de validiteit van de resultaten te ondersteunen."<sup>6</sup> Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen externe validiteit en interne validiteit. Externe validiteit wordt bij kwalitatief onderzoek als een probleem gezien, omdat er vaak sprake is van kleinschalig onderzoek dat over het algemeen geen generaliseerbare resultaten oplevert. Hoewel ons onderzoek geen kleinschalig onderzoek is in die zin dat het een gedetailleerde beschrijving geeft van een specifieke groep of specifieke groepen leerlingen, is het formuleren van ons eigen voorlopige antwoord op de hoofdvraag wel gegrond in onze eigen leservaringen en ideeën over de vraag. Ook over dit onderzoek zou dan ook gezegd kunnen worden dat de generaliseerbaarheid van de resultaten niet direct evident is. Zoals eerder aangestipt, beogen wij ook niet om een algemeen geldig of non-discutabel antwoord te formuleren op de vraag wat filosoferen binnen het kader van het schoolvak filosofie is. Wij beogen een antwoord te formuleren dat gedragen wordt door de opvattingen van andere filosofen en experts (docenten, onderzoekers, methodeschrijvers). Hierdoor kunnen we ons onderzoek als intern consistent beschouwen.

Interne consistentie of validiteit van kwalitatief onderzoek berust op logische analyse van de resultaten.<sup>7</sup> De validiteit van kwalitatief onderzoek heeft immers te maken met de mate waarin de data de sociale wereld accuraat beschrijven. Deze wijze van validering wordt ook wel triangulatie genoemd. "In kwalitatief onderzoek wordt vaker [dan in kwantitatief onderzoek] gewerkt met triangulatie in de zin dat men nagaat of gegevens uit de verschillende databronnen met elkaar overeenkomen."<sup>8</sup> Onze initiële lijst

---

<sup>5</sup> Ibid. p. 26.

<sup>6</sup> Idem.

<sup>7</sup> Idem, p. 27.

<sup>8</sup> Idem, p. 30.

van filosofische vaardigheden hebben wij vergeleken met wat andere filosofen en experts erover zeggen. Dat betekent niet dat we de betreffende experts naar hun mening over onze lijst van vaardigheden gevraagd hebben, maar dat we experts geïnterviewd hebben over wat volgens hen de belangrijkste filosofische vaardigheden zijn. De kwaliteit van deze vergelijking staat of valt niet alleen met de wijze waarop we vergeleken hebben, maar ook met de positie van de personen die wij gekozen hebben als vergelijkingsbron. Daarom zullen we hierna onze keuzes voor bepaalde experts en filosofen onderbouwen.

#### *Gekozen bronnen en experts voor triangulatie*

De lijst van bronnen waarmee we onze lijst van vaardigheden vergeleken hebben bestaat uit een tweetal teksten van academisch filosofen, de vaardighedenlijst die een afgestudeerd filosoof volgens een Masterdiploma van de Universiteit Utrecht bezit, de eindtermen van het schoolvak filosofie, interviews met vijf vakdidactici en methodeschrijvers, en vakdidactische proefschriften die direct of indirect betrokken zijn op het onderwerp 'filosofen'. De keuze voor deze bronnen en experts zullen we hieronder in de genoemde volgorde kort rechtvaardigen.

De geselecteerde teksten van filosofen komen van Bertrand Russell<sup>9</sup> en Ludwig Wittgenstein.<sup>10</sup> Met behulp van deze teksten hebben wij op de eerste plaats geprobeerd de waarde en betekenis van filosofen te duiden. Op de tweede plaats fungeren deze teksten als toetssteen om in een later stadium typisch filosofische vaardigheden van meer algemene vaardigheden te onderscheiden.

De keuze voor teksten van Russell en Wittgenstein is niet arbitrair. Russell en Wittgenstein zijn twee filosofen met een zeer uitgesproken mening over de waarde van filosofie. Bij veel andere filosofen zijn dergelijke uitspraken moeilijk te vinden. Bovendien hadden Russell en Wittgenstein het idee dat filosofie door iedereen bedreven kon worden en dat filosofie van belangrijke betekenis was voor de ontwikkeling van *ieder* mens. Dit maakt de visies van deze denkers op filosofie zeer bruikbaar binnen de onderwijskundige context van ons onderzoek.

De vaardighedenlijst die op het masterdiploma wijsbegeerte van de Universiteit Utrecht te vinden is hebben we gekozen omdat we wilde bepalen of er verschil was tussen de filosofische vaardigheden die op de universiteit getraind worden en de vaardigheden die op de middelbare school getraind worden. Op het masterdiploma staat een lijst van vaardigheden die een afgestudeerd filosoof na vier jaar studie zou moeten hebben.

Het tweede document dat we gebruikt hebben om de vraag naar het verschil tussen de filosofische vaardigheden die op de universiteit en binnen het voortgezet onderwijs getraind worden te beantwoorden, zijn de eindtermen die door de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) opgesteld zijn voor het schoolvak filosofie. In deze eindtermen worden verschillende kerndomeinen onderscheiden, waaronder een domein 'vaardigheden'.

De vijf interviews met vakdidactici en methodeschrijvers waren specifiek bedoeld om onze eigen lijst van vaardigheden te vergelijken (of te valideren?) met die van hen. Een belangrijk criterium voor de selectie van experts was dat ze veel ervaring moesten hebben met filosofen in het voortgezet onderwijs. Dergelijke ervaring vinden we bijvoorbeeld bij filosofiedocenten binnen het VO, bij vakdidactici verbonden aan een lerarenopleiding filosofie en bij filosofisch methodeschrijvers. De experts die we hebben geïnterviewd zijn:

- Dirk Oosthoek: vakdidacticus filosofie aan de Universiteit Leiden en docent

---

<sup>9</sup> Bertrand Russell, *The problems of philosophy*, Oxford: Oxford University Press, 1967 (1<sup>e</sup> uitgave Home University Press, 1912). Hierna genoemd als *PoP*.

<sup>10</sup> Ludwig Wittgenstein, *Culture and Value*, Oxford: Blackwell, 1998 (org. Oxford: Blackwell, 1980). Hierna genoemd als *CaV*.



filosofie op het Melanchton-Schiebroek te Rotterdam.

- Philippe Boekstal: vakdidacticus filosofie aan de Universiteit van Amsterdam, docent filosofie op het Montessori Lyceum in Amsterdam en schrijver van de methode *Wij Denken Over...*<sup>11</sup>.
- Eva-Anne LeCoultre: vakdidacticus filosofie aan de Universiteit Groningen, docent filosofie op het Willem Lodewijk Gymnasium in Groningen en schrijfster van de methode *Cogito*<sup>12</sup>.
- Jan Verwey: vakdidacticus filosofie aan de Universiteit van Tilburg, docent filosofie op het St-Odulphuslyceum in Tilburg, en Leraar van het Jaar 2012.
- Natascha Kienstra: vakdidacticus filosofie aan de Radboud Universiteit Nijmegen, promovendus aan de Radboud Universiteit Nijmegen op het onderwerp 'filosoferen' en ervaren docent filosofie.

Als basis voor deze interviews hebben we een vaste vragenlijst gehanteerd, omdat we van alle experts hetzelfde wilde weten (zie appendix II). Daarbij hebben we echter wel afgesproken dat de interviews ook de diepte in mochten gaan op de gebieden waarin de betreffende expert extra deskundigheid bezitten. Om die reden zien de uitwerkingen van de interviews (zie appendix III) er niet allemaal hetzelfde uit. Tijdens de interviews hebben we aantekeningen gemaakt. Deze aantekeningen hebben we na uitwerking voorgelegd aan de geïnterviewde experts, ter validatie. Alle opgenomen uitwerkingen van de interviews zijn door de experts gevalideerd.

---

<sup>11</sup> Philippe Boekstal, *Wij denken over ...*, Budel: Damon, 2011.

<sup>12</sup> Eva-Anne Le Coultre, *Cogito, Inleiding in de Filosofie*, Amsterdam: Veen Media, 2007.

## **Hoofdstuk 2**

### **Filosofen over filosoferen**

In dit hoofdstuk wordt de eerste stap gezet richting het beantwoorden van de onderzoeksvraag van dit artikel, die luidt: *Hoe moet de activiteit van filosoferen binnen het kader van het schoolvak filosofie gedefinieerd worden?* Alvorens ons onderzoek toe te spitsen op het onderwijs, hebben we ons laten informeren door de filosofie zelf. Wat hebben vooraanstaande filosofen gezegd over de activiteit van filosoferen? In dit hoofdstuk bespreken we de opvattingen van Bertrand Russell en Ludwig Wittgenstein over de zin van filosoferen voor ieder mens.<sup>13</sup> Verderop in dit artikel zullen wij deze opvattingen als toetssteen gebruiken om typisch filosofische vaardigheden van meer algemene vaardigheden te onderscheiden.

#### *Russell en Wittgenstein over filosoferen*

In *The Problems of Philosophy* schrijft Bertrand Russell het volgende over de waarde van filosofie:

*The value of philosophy is, in fact, to be sought largely in its uncertainty. The man who has no tincture of philosophy goes through life imprisoned in the prejudices derived from common sense, from the habitual beliefs of his age or of his nation, and from convictions which have grown up in his mind without the co-operation or consent of his deliberate reason. To such a man the world tends to become definite, finite, obvious; common objects arouse no questions, and unfamiliar possibilities are contemptuously rejected. As soon as we begin to philosophize, on the contrary, we find . . . that even the most everyday things lead to problems to which only very incomplete answers can be given. Philosophy, though unable to tell us with certainty what is the true answer to the doubt it raises, is able to suggest many possibilities which enlarge our thoughts and free them from the tyranny of custom. Thus, while diminishing our feeling of certainty as to what things are, it greatly increases our knowledge as to what they may be; it removes the somewhat arrogant dogmatism of those who have never travelled into the region of liberating doubt, and it keeps alive our sense of wonder by showing familiar things in an unfamiliar aspect.*<sup>14</sup>

Volgens Russell brengt het beoefenen van filosofie een bepaalde vrijheid met zich mee. Degenen die geen 'tincture' van filosofie hebben, leiden een leven waarin ze gevangen zitten in de vooroordelen die afgeleid zijn van alledaagse kennis ('common sense'), van de gewoontelijke opvattingen van hun tijdperk of van hun land, en van de overtuigingen die zich in hun hoofd gevormd hebben zonder de coöperatie van hun eigen deliberatieve rede. De vrijheid die het beoefenen van filosofie met zich meebrengt ontstaat doordat er vele mogelijkheden naar voren worden gebracht die onze gedachten verbreden van wat zij zijn tot wat zij zouden kunnen zijn. Russell spreekt, zoals we zien, over 'het verwijderen van dogmatisme met behulp van twijfel' als eigenheid van de filosofie. 'Zodra we beginnen te filosoferen zien we in dat zelfs de meest alledaagse zaken tot problemen leiden die slechts zeer incompleet opgelost kunnen worden'. De ons bekende

---

<sup>13</sup> Zoals we in hoofdstuk 1 hebben aangegeven, is de keuze voor Russell en Wittgenstein niet arbitrair, maar op basis van goede redenen.

<sup>14</sup> Russell, *PoP*, p. 91.

manier om alledaagse zaken te beschouwen verliest even haar vorm van waarheid, waardoor denkruimte ontstaat. En die denkruimte brengt volgens Russell vrijheid met zich mee.

Ook Ludwig Wittgenstein schetst een dergelijk beeld van de waarde van filosofie, bijvoorbeeld in het beeld van de man die in een kamer opgesloten zit, omdat het niet in hem opkomt om de deur in de andere richting te bewegen: "Someone is *imprisoned* in a room if the door is unlocked, opens inwards; but it doesn't occur to him to *pull*, rather than push against it".<sup>15</sup> De man in de kamer blijft maar duwen en duwen, zonder succes. De deur blijft dicht. Tot het moment dat iemand hem vertelt dat de deur naar binnen toe opent, blijft de man het gevoel hebben opgesloten te zitten. Het kernpunt van deze metafoor is dat de man niet in staat is om zijn vertrouwde perspectief op de dingen - in dit geval: de deur gaat naar buiten toe open - los te laten. Enkel door de hulp van iemand anders kan hij leren inzien dat zijn vertrouwde denkkaders hem beperken. Deze vorm van gevangenschap noemt Wittgenstein 'aspectival captivity'.<sup>16</sup>

Volgens David Owen moeten we deze metafoor van Wittgenstein als volgt interpreteren:

*Wittgenstein's point is that being able to evaluate the value of the pictures that compose our ways of going on in the world, our practical identities, is integral to self-government – and this requires that we can free ourselves from this captivity (i.e. change the aspect from which we consider the situation) such that we can make sense of ourselves in ways that connect up to, and enable the expression of, our cares and commitments.*<sup>17</sup>

Deze interpretatie impliceert dat, hoewel het onszelf-bevrijden van een dergelijke vorm van gevangenschap onderdeel is van ons vermogen tot zelf-wetgeving, het niet vanzelfsprekend is dat we in staat zijn om de waarde van de beelden – die de manier waarop we in wereld staan bepalen – zelf te kunnen evalueren. Owen merkt verderop in dezelfde tekst bovendien op dat filosofie volgens Wittgenstein gericht moet zijn op het ons in staat stellen de gevangenschap in dergelijke beelden te doorbreken door nieuwe mogelijkheden aan te kaarten. Dit komt volgens hem naar voren in Wittgenstein's claim dat de filosofie niet moet theoretiseren, maar zich bezig moet houden met het opstellen van "perspicuous representation[s]", van 'inzichtgevende beschrijvingen'.<sup>18</sup> Een 'inzichtgevende beschrijving' lost geen problemen op door nieuwe informatie te geven, maar door wat we al weten opnieuw te arrangeren. Hierdoor kunnen we het aspect van waaruit we iets bekijken leren evalueren, wat uiteindelijk een bevrijding uit dit aspect met zich mee brengt. Het beeld van de waarde van filosofie dat we aldus aan Wittgenstein kunnen toeschrijven is dat filosofie mensen in staat kan stellen het aspect van waaruit zij dingen bekijken te evalueren, om zichzelf via die weg te bevrijden uit de gevangenschap in bepaalde aspecten.<sup>19</sup>

---

<sup>15</sup> Wittgenstein, *CaV*, p. 48

<sup>16</sup> Idem.

<sup>17</sup> David Owen, "Genealogy as Perspicuous Representation", In Cressida J. Heyes (ed.), *The Grammar of Politics: Wittgenstein and Political Philosophy*, (Ithaca and London: Cornell University Press, 2003), p. 86.

<sup>18</sup> Idem. Owen verwijst naar Wittgenstein's *Philosophical Investigations*, §122.

<sup>19</sup> Hoewel Wittgenstein's opvatting van de waarde van filosofie een opvatting is die niet door iedereen gedeeld zal worden, blijkt uit het hierboven gegeven citaat de relevantie van zijn opvattingen voor de onderwijspraktijk. Volgens Wittgenstein heeft filosofie namelijk waarde voor de manier waarop we onszelf begrijpen. Binnen het voortgezet onderwijs kan deze waarde gezien

De kern van zowel Russell's als Wittgenstein's opvattingen over filosofie is dat filosofie mensen in staat stelt om zichzelf te bevrijden uit een bepaald soort gevangenschap, namelijk de gevangenschap binnen een bepaald aspect, laten we zeggen een bepaalde manier van denken of oordelen. Als men zich bewust wordt van het bestaan van filosofische vragen en van het feit dat er geen zekere antwoorden op deze vragen zijn, dan kan men leren om vanuit verschillende perspectieven naar deze vragen te kijken. De denkrimte die ontstaat als alledaagse zaken bevroegd worden - als we beginnen te filosoferen - creëert vrijheid. Zowel Russell als Wittgenstein denkt dat deze manier van denken een vaardigheid is die niet alleen zijn weerslag heeft op het bestuderen van filosofische vragen, maar ook op de algehele manier van denken die mensen continue hanteren. Het beoefenen van filosofie draagt bij aan het minder dogmatisch en daarmee opener en kritischer worden van het denken van ieder mens. Filosoferen is daarbij, in heel algemene zin, de manier van denken die vanuit een twijfelende houding vragen stelt over zaken die normaal gesproken als vanzelfsprekend worden gezien.

---

worden als pedagogische waarde van het vak filosofie. In lijn met Wittgenstein zouden we kunnen zeggen dat leerlingen zichzelf door te filosoferen beter kunnen leren begrijpen.

### **Hoofdstuk 3**

## **Filosoferen op de universiteit versus filosoferen op de middelbare school**

In het voorgaande hoofdstuk bespraken wij de opvattingen van de filosofen Russell en Wittgenstein over de waarde van het beoefenen van filosofie. Dit heeft ons een eerste idee gegeven van wat de activiteit van filosoferen behelst. De opvattingen van Russell en Wittgenstein zijn echter nog erg breed en missen de concreetheid die nodig is om de stap te zetten richting een praktisch werkbaar onderwijsprogramma waarin we filosofische vaardigheden kunnen onderscheiden.

In dit hoofdstuk richten wij onze blik op de hedendaagse filosofische onderwijspraktijk met als doel dichterbij de concrete beantwoording van onze hoofdvraag te komen. Wat zegt het filosofieonderwijs zelf over de activiteit van filosoferen? Bij het beantwoorden van deze deelvraag maken wij een onderscheid tussen het universitair filosofieonderwijs en het filosofieonderwijs binnen het voortgezet onderwijs. In de eerste twee paragrafen van dit hoofdstuk beschrijven wij hoe de officiële documenten van deze twee onderwijspraktijken - het Masterdiploma Wijsbegeerte en de eindtermen van het schoolvak filosofie - de activiteit van filosoferen definiëren. Door de informatie uit deze documenten met elkaar te vergelijken, onderzoeken we of ons vermoeden klopt, dat er een significant verschil bestaat tussen de praktijk van filosoferen binnen het universitair onderwijs en de praktijk van filosoferen binnen het schoolvak filosofie.

Later in dit hoofdstuk zullen we kijken naar de resultaten van de interviews met vakdidactische experts over filosoferen binnen het kader van het schoolvak filosofie. Welk onderscheid tussen filosoferen op universitair niveau en filosoferen op VO-niveau benoemen deze experts en komt dit overeen met wat de officiële documenten ons hebben laten zien? Ook bespreken we de vraag welke van de in deze documenten genoemde vaardigheden specifiek filosofisch te noemen zijn.

#### *Filosoferen op de universiteit*

Om te bepalen wat filosoferen op de universiteit zou kunnen zijn, kijken we in deze paragraaf naar wat een afgestudeerd filosoof volgens het Masterdiploma Wijsbegeerte van de Universiteit Utrecht uit 2010 weet en kan. Op het Masterdiploma Wijsbegeerte vinden we een lijst van elf competenties waarover de afgestudeerde masterstudent wijsbegeerte beschikt.<sup>20</sup> De als derde genoemde competentie komt het dichtst in de buurt bij de door Russell en Wittgenstein gegeven omschrijving van wat filosoferen zou kunnen zijn. Dit derde punt - 'de academische vaardigheden om onafhankelijk verschillende oplossingen tot problemen binnen het vakgebied filosofie te identificeren, te formuleren, te analyseren en voor te stellen' - komt wat dat betreft in de richting van een filosofische vaardigheid zoals we die willen definiëren in de lespraktijk. In deze bewoordingen is het echter nog niet duidelijk wat er precies mee bedoeld wordt. Om meer inhoud te kunnen geven aan deze vaardigheden moeten we kort iets zeggen over de manier van werken binnen de studie filosofie.<sup>21</sup>

De studie filosofie is opgebouwd rond het bestuderen van primaire teksten van

---

<sup>20</sup> Zie appendix I voor het overzicht van competenties zoals deze op het Master diploma Wijsbegeerte van de Universiteit van Utrecht te vinden zijn.

<sup>21</sup> De nu volgende beschrijving van wat er binnen de studie filosofie gedaan wordt dient niet gezien te worden als een volledige beschrijving die alle studies filosofie dekt. De beschrijving is grotendeels gestoeld op de persoonlijke ervaringen van de auteurs van dit artikel, die gezamenlijk zo'n 20 jaar gestudeerd hebben aan drie universiteiten, te weten de Universiteit Utrecht, de Universiteit van Tilburg en de Universiteit van Amsterdam.

vooraanstaande filosofen. Een belangrijk deel van de studie is dan ook het leren *lezen* van dergelijke teksten, die wat betreft hun karakter, structuur en inhoud behoorlijk uiteenlopend zijn. Het belangrijkste dat een filosofiestudent moet leren tijdens het lezen van deze teksten is het analyseren van de argumentatiestructuur van de tekst, door bijvoorbeeld een argumentatieschema op te stellen. Een tweede vaardigheid die van belang is binnen de studie wijsbegeerte is *schrijven* van een argumentatieve tekst, waarin ofwel een stelling verdedigd wordt, ofwel een afweging wordt gemaakt tussen verschillende standpunten. De kern van de universitaire studie filosofie is kort gezegd het lezen van filosofische werken en het schrijven van papers over filosofische onderwerpen op basis van de bestudeerde werken.

Bij veel van de competenties die we vinden op het Masterdiploma komt dit terug. Zo zien we dat de afgestudeerde masterstudent verslag kan doen van onderzoek, dat hij conclusies tezamen met onderliggende gronden en afwegingen kan communiceren aan een breed publiek en dat hij een gevoeligheid voor taal ontwikkeld heeft. Daarnaast is hij in staat om analytisch en kritisch te denken, helder te schrijven en te redeneren, en close-reading toe te passen. Dit zegt echter nog steeds niets over de inhoud en over wat hier nu filosofisch aan is.

Het filosofische aspect aan deze vaardigheden is gegeven met het feit dat alle teksten die gelezen worden en alle stukken die geschreven worden betrekking hebben op filosofische vragen. Filosofische vragen zijn het makkelijkst te omschrijven als vragen waarop geen empirisch of meetbaar wetenschappelijk antwoord te verkrijgen is. Om een antwoord te vinden op een filosofische vraag moet je kunnen redeneren en om te kunnen redeneren heb je een beginpunt nodig. Dit beginpunt wordt over het algemeen gevonden in een aantal aannames. Op basis van deze aannames wordt vervolgens een stelling beargumenteerd. Pas nadat de argumentatie van een tekst grondig geanalyseerd is wordt duidelijk op welke aannames de tekst precies gebaseerd is. Naarmate het aantal verschillende antwoorden op een enkele vraag dat de student bestudeerd heeft groter wordt, neemt de inhoudelijke complexiteit van de studie toe. Er komen steeds meer perspectieven bij waaruit de student kan 'kiezen'.

De derde op het Masterdiploma genoemde competentie is in onze ogen en op basis van de bevindingen uit hoofdstuk 2 het meest filosofisch te noemen. De competentie geeft namelijk aan dat de student in staat is om onafhankelijk verschillende oplossingen tot problemen binnen het vakgebied filosofie te identificeren, te formuleren, te analyseren en voor te stellen. Het woordje 'onafhankelijk' is hierbinnen relevant, omdat het aangeeft dat de student in staat is zelfstandig - dus zonder hulp van anderen - een afweging te maken bij het benaderen van een filosofisch probleem. Bovendien geeft het aan dat de student, in de woorden van Russell, niet gevangen zit in een bepaalde manier van denken, maar dat hij - door de veelheid aan perspectieven waarmee hij bekend is - in staat is problemen vanuit verschillende gezichtspunten te benaderen en verschillende oplossingen voor een probleem met elkaar kan vergelijken. Filosoferen komt hierbinnen het meest overeen met het vergelijken van verschillende oplossingen voor problemen of antwoorden op vragen vanuit een bepaalde openheid die gebaseerd is op twijfel of verwondering. Maar hoe wordt dit binnen de academie gedidactiseerd?

Praktisch gezien wordt er binnen de universitaire opleiding op twee manieren gefilosofeerd. Enerzijds wordt er in werkgroepen of werkcolleges in groepen van ongeveer 15 tot 30 studenten gesproken over de gelezen teksten. Daarbij staat analyse van de argumentatie en interpretatie van het standpunt centraal, maar ook het stellen van vragen en het bediscussiëren van standpunten wordt hier geoefend. Veruit de

meeste tijd oefent de student zich zelfstandig in het filosoferen tijdens het lezen en het kritisch denken over de gelezen teksten, met name in het schrijven van essays, papers, en scripties.

#### *Filosoferen binnen het voortgezet onderwijs*

Om de vraag *hoe de activiteit van filosoferen binnen de context van het schoolvak filosofie gedefinieerd kan worden* te beantwoorden, kijken we nu naar de eindtermen van het schoolvak filosofie. Hierbij richten we ons op domein A van de eindtermen, de vaardigheden.<sup>22</sup> Hoewel vwo iets meer moet kunnen dan havo, zullen we – om de lengte van het stuk te beperken – uitgaan van de overeenkomsten tussen havo en vwo. Door de eindtermen te vergelijken met de karakterisering van filosoferen uit hoofdstuk 2 zullen we uiteindelijk een beschrijving geven van wat er specifiek is aan het filosoferen op de middelbare school.

Zowel voor havo als voor vwo geldt dat “[d]e kern van dit domein is dat de leerlingen de belangrijkste filosofische vaardigheden beheersen. Dat zijn de volgende drie: het maken van een begripsanalyse, het formuleren van vooronderstellingen en het beargumenteerd innemen van een standpunt of positie. De leerling moet deze vaardigheden laten zien bij het analyseren, beoordelen en houden van een betoog (eindterm 1), en het doen van een filosofisch onderzoek (eindterm 2).”<sup>23</sup> Specifieker zijn de vaardigheden als volgt geformuleerd:

#### Subdomein A1: Argumentatieve vaardigheden

##### *1. De kandidaat kan:*

*- met betrekking tot een filosofisch vraagstuk informatie selecteren, structureren, en interpreteren en daarbij:*

*a) een betoog analyseren*

*b) een betoog beoordelen*

*c) een logisch correct en overtuigend betoog opzetten en houden*

*d) de resultaten van een leeractiviteit overdragen aan anderen*

#### Subdomein A2: Onderzoeksvaardigheden en benaderingswijzen

*Het filosofisch onderzoek kan bestaan uit een literatuuronderzoek dat wordt gepresenteerd in de vorm van een werkstuk. Maar naast deze meer klassieke vorm van een onderzoek kan ook een socratisch gesprek worden gevoerd. Deze vorm van het doen van onderzoek heeft als kenmerk dat het een gezamenlijk denkonderzoek is over een vraag die de groep heeft geformuleerd. Deze vraag wordt vervolgens met behulp van een aantal spelregels gezamenlijk beantwoord.*

##### *2. De kandidaat kan:*

*- vooronderstellingen onderzoeken waarop een vraagstuk berust;*

*- verschillende filosofische posities ten aanzien van een vraagstuk beargumenteerd innemen.*

---

<sup>22</sup> Zie Hans Wessels, “Handreiking Schoolexamen filosofie havo/vwo”, (Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling, 2007) voor een uitgebreide uitwerking van de eindtermen. Dit document is te downloaden via [http://www.slo.nl/downloads/archief/filosofie\\_handreiking.pdf/](http://www.slo.nl/downloads/archief/filosofie_handreiking.pdf/) (laatst geraadpleegd op 21-10-2013).

<sup>23</sup> Idem, p. 16 (eindterm 1) en p. 33 (eindterm 2).

Hoe kunnen we de voorgaande documenten vergelijken? Afgezien van het feit dat deze beschrijving veel uitgebreider is dan de beschrijving op het masterdiploma die we hierboven besproken hebben, lijken de vaardigheden die hier genoemd worden tot op zekere hoogte vrij veel op de vaardigheden die een afgestudeerd filosoof heeft. Zo zijn leerlingen na drie jaar filosofie onderwijs als het goed is in staat betogen te analyseren, te evalueren, zelf op te zetten, en over te brengen aan anderen, net als afgestudeerde filosofen. Alleen hebben de betogen van afgestudeerde filosofen natuurlijk betrekking op inhoud die een stuk complexer is. Bovendien behoren leerlingen na drie jaar filosofieles vooronderstellingen te kunnen ontdekken en te onderzoeken op welke vooronderstellingen een vraagstuk berust; verschillende posities beargumenteerd in te kunnen nemen, en een filosofische vraag te kunnen formuleren. Afgestudeerde filosofen kunnen dit ook, maar dan op wetenschappelijk niveau, met de bijbehorende academische vaardigheden, zoals het vermelden van bronnen. Deze verschillen zijn slechts gradueel van aard, en dat deze verschillen er zijn is volkomen begrijpelijk vanwege het feit dat de middelbare school een voorbereiding is op het wetenschappelijk onderwijs aan de universiteit.

Een oorzaak van het verschil tussen de vaardigheden van een afgestudeerd filosoof en die van een leerling die drie jaar filosofie heeft gehad is de inhoud die door beiden bestudeerd wordt. Zoals we bij het beschrijven van wat filosofie en filosoferen op de universiteit zijn gekeken hebben naar wat er bestudeerd wordt, zo moeten we ook nu een blik werpen op wat er in de filosofielessen op de middelbare school zoal besproken wordt.

In het voortgezet onderwijs heeft filosoferen het filosofische curriculum als onderwerp. De inhoud van het curriculum is gegeven met de eindtermen die u kunt nalezen in de "Handreiking Filosofie" van het SLO<sup>24</sup>. Deze eindtermen zijn voor een belangrijk deel gebaseerd op de onderverdeling van filosofische disciplines binnen de academische wijsbegeerte. Maar het verschil is gegeven met het feit dat de eindtermen gericht zijn op de hoofdlijnen en hoofdpunten van de geschiedenis van de westerse filosofie, terwijl de universitaire studie filosofie zich voor elke student uiteindelijk meer toespitst op details binnen een bepaald wijsgerig subdomein. Bovendien wordt van studenten verwacht dat ze zich kritisch verhouden tot de bestudeerde teksten (van filosofen), terwijl van leerlingen meer wordt verwacht dat ze proberen de betreffende teksten (van filosofen of over filosofen) proberen te begrijpen. Je zou dan ook kunnen zeggen dat de inhoud van het filosoferen op de middelbare school vergelijkbaar is met de inhoud van de studie filosofie op de universiteit, maar dat ze hiervan afwijkt omdat de inhoud meer descriptief besproken wordt dan argumentatief. Wanneer het aankomt op het analyseren en evalueren van argumenten, dan is de inhoud eerder dat wat in de klas wordt besproken dan de filosofische positie die in een methode wordt uitgelegd. Puur op basis van de eindtermen kunnen we dan ook stellen dat filosoferen binnen het voortgezet onderwijs het formuleren van een eigen onderbouwde mening is over een filosofisch probleem (maar bijvoorbeeld gekoppeld aan een praktische casus), en het analyseren en evalueren van de onderbouwde meningen van medeleerlingen met betrekking tot dezelfde problemen.

### *Het belangrijkste verschil*

Het grootste verschil tussen filosoferen op academisch niveau en op het voortgezet onderwijs wordt echter niet veroorzaakt door de inhoud. De factor die bepalend is voor wat filosoferen binnen het voortgezet onderwijs inhoudt en die filosoferen binnen het

---

<sup>24</sup> Wessels (2007).



voortgezet onderwijs onderscheidt van filosoferen op de universiteit is de *context* waarin er gefilosofeerd wordt. Uit de interviews met de experts is gebleken dat de context van het middelbare schoolonderwijs een veel belangrijker verschil oplevert dan de concrete inhoud of de concrete vaardigheden die er bij het vak geoefend worden. Hieronder zullen wij dit belangrijke punt uiteenzetten met behulp van de opmerkingen uit de afgenomen interviews.

Het grootste verschil tussen filosoferen op de universiteit en filosoferen op de middelbare school is gegeven met het feit dat de plek waar gefilosofeerd wordt fundamenteel anders is. Niet alleen de doelen van beide opleidingsinstituten zijn anders, maar ook de manier waarop er gewerkt wordt. Waar het universitaire filosofieonderwijs namelijk vooral ingericht is om studenten *individueel* aan het denken en argumenteren te krijgen, daar is filosoferen binnen het voortgezet onderwijs veel meer een *groepsproces*. Bovendien heeft het voortgezet onderwijs specifieke pedagogische doelen. Jongeren worden in het voortgezet onderwijs niet alleen inhoudelijk opgeleid, maar ook gevormd om op een volwassen manier deel te kunnen nemen in onze democratische maatschappij en gestimuleerd om zich persoonlijk te ontwikkelen tot evenwichtige mensen.<sup>25</sup> Jan Verwey zegt over dit laatste punt in het interview:

*Juist in de adolescentie fase zijn leerlingen bezig met de vraag wie ze zelf zijn. Ze zijn gevoelig voor voorbeelden. Ze kijken het leven af, bijvoorbeeld van tv en reclame. Het schoolvak filosofie heeft de taak leerlingen kritisch naar zichzelf en de aangenomen rollen te kijken. Juist omdat leerlingen op adolescentie leeftijd hier gevoelig voor zijn. Filosofie heeft een belangrijke vormende taak (Bildung). 'Je wordt wat je kent'. Je moet je gaan verhouden tot en gedragen naar de kennis die je hebt opgedaan. Anders is je kennis lege kennis. Reflectie heeft hier dus de betekenis van zelfreflectie. Filosofie als schoolvak dient de nabijheid van leerlingen op te zoeken.*<sup>26</sup>

Op de universiteit is de pedagogische taak minder belangrijk, aangezien de universiteit zich vooral richt op het opleiden van wetenschappers. Pedagogische zaken zoals normen en waarden komen in het universitaire onderwijs nauwelijks op een vormende wijze aan de orde. Binnen het VO zijn ze des te belangrijker. Dit heeft een belangrijke invloed op hoe filosoferen binnen het VO invulling krijgt.

Zoals in de eindtermen te lezen valt kan men binnen het VO een gezamenlijk denkonderzoek voeren in de vorm van een socratisch gesprek. Het is jammer dat de eindtermen deze mogelijke werkvorm slechts noemen als een voorbeeld, want het woord 'gezamenlijk' stipt zoals gezegd het grootste verschil aan met filosoferen op de universiteit. Op een school wordt gefilosofeerd binnen een klas, binnen een groep leerlingen met een vaste samenstelling. Deze leerlingen leren bij het vak filosofie niet alleen hun eigen manier van denken kennen, maar vooral ook die van elkaar, en hoe deze van elkaar verschillen. Als er gefilosofeerd wordt in het klaslokaal is er in feite sprake van een groepsproces. Dirk Oosthoek legt het als volgt uit:

*Aanknepend bij de adolescentiefase wordt bij de leerlingen het zelfstandig*

---

<sup>25</sup> Deze opvatting is ook terug te vinden op de sites van de Begeleidingscommissie Filosofie in het Voortgezet Onderwijs (<http://www.bcfvo.nl/voorlichting/argumenten/>, laatste raadpleging 21-1-2014) en bij het Vlaams netwerk voor eigentijds filosofie onderwijs (<http://www.filosoferen.eu/pdf/003.pdf>, laatste raadpleging 21-1-2014).

<sup>26</sup> Zie voor het hele interview met Jan Verwey appendix III.

*denken losgemaakt en ontwikkeld. De peergroup is daarbij essentieel. Dat wil zeggen het denken in gezamenlijkheid in alle openheid. Leerlingen worden zich bewust van hun eigen denkpotentieel. Ze worden daarin serieus genomen en de werkvormen zijn zodanig dat het vertrouwen op de mogelijkheden van het eigen denken worden ontdekt en vergroot. Vanuit dat eigen zich ontwikkelende denkpotentieel wordt de brug geslagen naar de filosofische canon. Immers, het wiel hoeft niet opnieuw uitgevonden te worden en leerlingen leven in een cultuur waarin bepaalde leidende ideeën grote invloed hebben gekregen. Daar moeten ze zeker ook kennis van nemen tijdens lessen. Kenmerkend voor filosofie in het VO is dat er een brug wordt geslagen vanuit het eigen denken naar de canon/traditie. In het academisch onderwijs is de pedagogische insteek niet of nauwelijks aanwezig. Studenten maken kennis met de systematiek van de filosofische disciplines en maken kennis met de belangrijkste denkers en teksten. Er wordt van ze verwacht dat ze zich het discours eigen maken door denkers / teksten te analyseren, te vergelijken en er een beredeneerd standpunt over in te nemen.<sup>27</sup>*

Hier zien we dat filosoferen in het VO eigenlijk niet op individueel niveau mogelijk is. De leerlingen hebben elkaar nodig om hun eigen gedachten te spiegelen en te vergelijken. Binnen de peergroup worden de leerlingen zich bewust van hun eigen denkkracht en van hun eigen opvattingen. Binnen de academische context blijkt dit element minder belangrijk. Ook volgens Philippe Boekstal is filosoferen binnen het VO een gezamenlijk proces. Volgens hem is filosoferen binnen het VO het beste te definiëren als "samen een gedachtegang ontwikkelen en daarbij merken dat filosoferen meer is dan het uitwisselen van meningen. Het is een zoektocht naar inzicht. Daarbij is het van belang om enig verlangen te hebben naar inzicht, en om geconcentreerd na te denken".<sup>28</sup> Ook hier zien we dat gezamenlijkheid een belangrijk aspect is van filosoferen op het VO, en dat leerlingen bij het vak filosofie meer leren dan alleen de kennis die ze voor het vak moeten verwerven.

Ter afsluiting van dit hoofdstuk kunnen we vaststellen dat de concrete vaardigheden die zowel door de academische studie wijsbegeerte genoemd worden als de vaardigheden die door het SLO beschreven worden voor het schoolvak filosofie, afgezien van het graduele verschil in moeilijkheidsgraad van de te bestuderen inhoud, redelijk met elkaar overeenkomen. Belangrijke verschillen tussen de twee typen van filosoferen worden enerzijds gegeven door de verschillende doelstellingen - wetenschappers opleiden versus leerlingen begeleiden in het worden van een volwassene die zijn weg kan vinden in de maatschappij - en anderzijds door de manier waarop er concreet gewerkt wordt in beide type instellingen - specifiek in de filosofiecolleges en lessen. Op de universiteit ligt de nadruk meer op het bestuderen van teksten en het zich kritisch verhouden tot deze teksten, terwijl de nadruk in filosofielessen op de middelbare school veel meer ligt op het gezamenlijk nadenken over filosofische kwesties, al dan niet in combinatie met nadenken over een actueel of alledaags thema. De pedagogische context van het (filosofie)onderwijs zorgt er aldus voor dat filosoferen binnen het voortgezet onderwijs in de kern een groepsproces is waarbinnen leerlingen zich aan elkaar spiegelen, zich tot elkaar verhouden, en van elkaar leren.

---

<sup>27</sup> Zie voor het hele interview Appendix III, p.33

<sup>28</sup> Idem, p.31

## **Hoofdstuk 4:** **De karakteristieke filosofische vaardigheden van het schoolvak filosofie**

In hoofdstuk 3 is te lezen welke vaardigheden volgens het SLO tot de kern van het schoolvak filosofie behoren, namelijk: het maken van een begripsanalyse, het formuleren van vooronderstellingen en het beargumenteerd innemen van een standpunt of positie. Een vergelijking met de competenties op het Masterdiploma Wijsbegeerte wees uit dat er op papier grote overeenkomsten bestaan tussen de vaardigheden die een filosofiestudent op de universiteit traint en de vaardigheden die een leerling bij het schoolvak filosofie krijgt aangeleerd. In de officiële documenten was er derhalve geen duidelijk aanwijzing te vinden voor het verschil dat wij als beginnende filosofiedocenten ervaren tussen beide onderwijspraktijken. Die aanwijzing vonden we echter wel in de interviews met vakdidactische experts. De interviews hebben ons geleerd dat de pedagogische doelstelling en de nadruk op gezamenlijk denken karakteristiek zijn voor het schoolvak filosofie en dat deze twee zaken vormend zijn voor hoe de wettelijke bepalingen in de eindtermen in de praktijk vormgegeven worden. Deze constatering heeft geleid tot het volgende inzicht met betrekking tot het beantwoorden van de hoofdvraag van ons onderzoek: om de activiteit van filosoferen binnen het schoolvak filosofie te definiëren, moet er een koppeling gemaakt worden tussen de vaardigheden uit de eindtermen en de onderscheidende principes van pedagogische gerichtheid en gezamenlijk denken. Hoe die koppeling mogelijk is wordt in dit hoofdstuk onderzocht.

Om te beginnen gaan we uit van het principe van gezamenlijk denken. Wij onderscheiden vier manieren van deelname in het gezamenlijk denkproces, namelijk: passieve, reactieve, actieve en reflexieve deelname. Hieronder beschrijven we per deelnamevorm welke concrete vaardigheden daarvoor nodig zijn.

### *Passieve deelname*

Als we kijken naar wat nodig is om passief deel te nemen aan het samen nadenken, dan is het belangrijk dat de leerlingen naar elkaar kunnen *luisteren*. Nu is luisteren an sich niet een specifiek filosofische vaardigheid, maar bij het samen nadenken is goed luisteren niet het enige wat een leerling doet. De leerling moet de filosofische inhoud ook kunnen begrijpen. Daarvoor is een *welwillende houding* een noodzakelijke voorwaarde. Daarnaast moet een leerling zijn *oordeel uitstellen* om zich te kunnen *inleven in het standpunt van een ander*. Hij moet *open kunnen staan voor alternatieve perspectieven*. Al deze vaardigheden die nodig zijn om passief te kunnen participeren in een filosofische discussie. Zodra een leerling reactief wil participeren komen er nog meer vaardigheden om de hoek kijken.

### *Reactieve deelname*

Om reactief mee te kunnen doen aan een gezamenlijk filosofisch denkproces moet een leerling een *kritische houding* aan kunnen nemen om *andermans standpunt te bevragen*. Hierbij kan een leerling de zwakke punten van een standpunt vinden door de *vooronderstellingen bloot te leggen* en de *argumentatie te doorzien* waarop het standpunt gestoeld is, en de *consequenties van de positie doorgronden*. Met behulp van deze vaardigheden kan een leerling op een vruchtbare manier reageren binnen een filosofische discussie.

### *Actieve deelname*

De volgende stap om een vruchtbaar denkproces in een klas te bewerkstelligen is een actieve deelname in de filosofische discussie. Hieronder verstaan we: het kunnen initiëren en op gang houden van een gezamenlijk denkproces. Hiervoor moet een leerling *zelf een filosofisch standpunt in kunnen nemen op basis van argumenten*. Om zelf een filosofisch standpunt in te kunnen nemen, heb je als leerling de vaardigheid nodig om *vanzelfsprekendheden te bevragen*, bijvoorbeeld door het *blootleggen van vooronderstellingen*. Voor het bevragen van vanzelfsprekendheden is *moed* nodig. Een ander onderdeel van een actieve deelname aan het gezamenlijk denken is het *analyseren van begrippen*.

### *Reflexieve deelname*

Een gezamenlijk denkproces bereikt zijn volheid als er zowel gezamenlijk als individueel op kan worden gereflecteerd. Deze reflexieve participatie aan een gezamenlijk denkproces is het einde van een bepaald denkproces en het potentieel begin voor een nieuw denkproces. Hiervoor moet een leerling zowel de *bereidheid tonen om tegen zijn eigen ideeën in te denken* als de *bereidheid tonen om de eigen positie aan te passen*. Bij een filosofisch denkproces is het zelden het geval dat er een pasklaar antwoord wordt geformuleerd. *Omgaan met vaagheid/onzekerheid* alsmede het *accepteren van een paradox* of *accepteren dat er niet één vastomlijnd antwoord is*, is nodig om het denkproces op waarde te schatten en om de leerling klaar te maken om verder te denken of in te zien in dat er meerdere antwoorden zijn.

Door het proces van samen nadenken te analyseren komen we dus op de bovenstaande cursief gedrukte vaardigheden uit. De sterke nadruk op openheid voor de ander en inleven in de ander is passend voor de moreel opvoedende taak die het voortgezet onderwijs heeft. De nadruk op de kritische houding in de zin van vooronderstellingen blootleggen en consequenties van posities doorgronden draagt bij aan het ontwikkelen van een volwassen burgerschap. De vaardigheden die in het samen denken gestimuleerd worden sluiten dan ook nauw aan bij de pedagogische doelstelling van het schoolvak filosofie.

Opvallend is dat de vaardigheden die nodig zijn voor het gezamenlijk denken de in de eindtermen genoemde vaardigheden dekken, maar daarnaast ook overschrijden. We merken op dat de drie vaardigheden uit de eindtermen weliswaar goed toetsbare vaardigheden zijn, maar dat zij slechts een beperkt beeld geven van welke vaardigheden tijdens de filosofieles op de middelbare school aan bod komen.

Verder dient de vraag in hoeverre de door ons gevonden vaardigheden specifiek filosofisch zijn nog beantwoord te worden. Door de opvattingen van Russell en Wittgenstein over de waarde van filosofie - de bevrijding uit de gevangenschap die ontstaat door blindheid voor alternatieve benaderingen of perspectieven - als toetssteen te gebruiken, kunnen we zeggen dat de genoemde vaardigheden in onderlinge samenhang filosofisch van karakter zijn. De genoemde vaardigheden dragen allen bij aan de door Russell en Wittgenstein beschreven bevrijding uit conceptuele gevangenschap. Afzonderlijk beschouwd is het mogelijk om de specifiek filosofische waarde van de vaardigheden te betwisten. Echter, de vaardigheid van omgaan met vaagheid en onzekerheid wordt door Thecla Rondhuis expliciet genoemd als karakteristiek voor

filosoferen.<sup>29</sup>

Een andere benadering van de vraag of de door ons gevonden vaardigheden specifiek filosofisch zijn, richt zich op de filosofische inhoud. In de inleiding hebben we aangegeven dat het zwaartepunt in het filosofieonderwijs steeds meer op het 'leren filosoferen' is komen te liggen, ten koste van het 'filosofie leren'. Het gevaar van deze ontwikkeling is dat de balans uiteindelijk de verkeerde kant uitslaat. Een goede filosofieles bestaat niet alleen uit vaardigheden, maar juist ook uit filosofische inhoud. Om Immanuel Kant in ons voordeel te parafaseren: vaardigheden zonder inhoud zijn leeg, inhoud zonder vaardigheden zijn doelloos. Juist de inhoud maakt enkele van de vaardigheden die nodig zijn om gezamenlijk te kunnen denken filosofisch. Een filosofisch standpunt begrijpen is bijvoorbeeld wezenlijk anders dan het begrijpen van een economisch standpunt. Zodra de bovenstaande vaardigheden gebruikt worden bij het gezamenlijk nadenken over filosofische inhoud kunnen we spreken over specifiek filosofische vaardigheden.

---

<sup>29</sup> Pascal Marsman, *Vakdossier Filosofie*, (Enschede, SLO: 2010), p. 9. Voor meer informatie over Thecla Rondhuis' eigen onderzoek over filosoferen, zie haar proefschrift: *Philosophical Talent* (Utrecht, Universiteit Utrecht, 2005), te downloaden via <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/7311> (laatste raadpleging 21-1-14).

## **Hoofdstuk 5**

### **Kernbekwaamheden voor filosoferen binnen het schoolvak filosofie**

In het vorige hoofdstuk hebben we een koppeling gemaakt tussen de eindtermen van het schoolvak filosofie en de principes van pedagogische gerichtheid en samen denken, die onderscheidend zijn voor het schoolvak filosofie. Dit heeft geleid tot een uitgebreide lijst aan vaardigheden die tijdens de filosofieles aangesproken worden. In dit hoofdstuk brengen we de veelheid aan gevonden vaardigheden terug tot drie overzichtelijke kernbekwaamheden, onder welke de vaardigheden gecategoriseerd kunnen worden. Deze drie kernbekwaamheden definiëren naar ons inzicht de activiteit van filosoferen binnen het kader van het schoolvak filosofie.

Zoekend naar verbondenheid in karakter tussen de losse vaardigheden die in het vorige hoofdstuk genoemd zijn, zijn wij tot volgende drie kernbekwaamheden gekomen waaronder de vaardigheden geschaard kunnen worden: open houding, divergent denken en reflexiviteit. Deze kernbekwaamheden zijn niet apart van elkaar te beschouwen; zij vertonen een onlosmakelijke en complexe samenhang. Om dit te benadrukken brengen we de drie kernbekwaamheden op de volgende pagina verbeeld in een holistisch schema (afbeelding 1).<sup>30</sup> Bekijk dit schema voordat u verder leest.

#### *Open houding*

Als eerste hebben we de kernbekwaamheid *open houding* onderscheiden. Het filosoferen zelf is namelijk niet een manier van denken die vanzelf komt bij de meeste leerlingen. Filosoferen gaat vaak gepaard met abstracte posities ten aanzien van vraagstukken waar de gemiddelde leerling zich niet automatisch voor interesseert. Vandaar dat de leerlingen ten eerste een houding dienen aan te nemen waarbij ze openstaan voor het bevragen van vanzelfsprekendheden. Deze open houding is nodig om letterlijk open te staan voor bepaalde standpunten. Om in de kennistheorie bijvoorbeeld een rationalistisch standpunt in te kunnen nemen, moet je de vaardigheid hebben om samen met de rationalisten te kunnen twijfelen aan alle vormen van empirische waarneming. Omdat het mogelijk is om met leerlingen deze houding te oefenen, willen we deze houding dan ook als bekwaamheid definiëren. Hiermee willen we duidelijk maken dat zonder een open houding geen sprake kan zijn van een gezamenlijke filosofische denkexercitie. Met andere woorden, een open houding is een noodzakelijke voorwaarde om gezamenlijk te kunnen denken over filosofische standpunten.<sup>31</sup>

#### *Divergent denken*

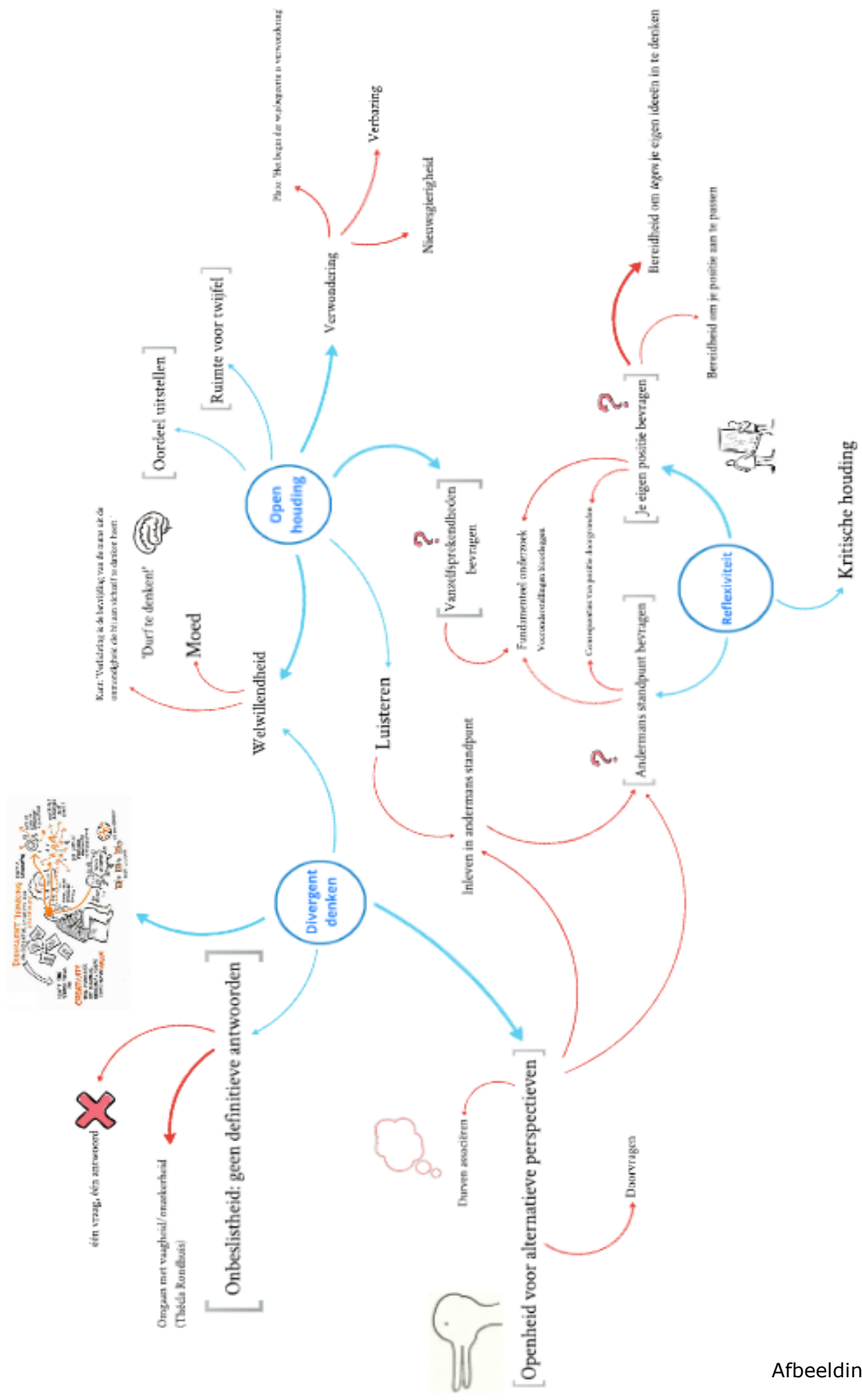
Onder divergent denken verstaan we het accepteren van verschillende perspectieven of benaderingswijzen, het begrijpen dat er verschillende standpunten mogelijk zijn met betrekking tot bepaalde onderwerpen en de vaardigheid dat leerlingen het binair denken loslaten. Zodra we filosoferen, moeten we open staan voor meerdere antwoorden. De

---

<sup>30</sup> Bezoek de volgende webpagina om het holistisch schema in detail te bekijken:

[http://prezi.com/qnxdl-mmj3jn/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy](http://prezi.com/qnxdl-mmj3jn/?utm_campaign=share&utm_medium=copy)

<sup>31</sup> Open houding wordt door Jan Verwey genoemd als essentieel voor filosoferen in de klas. Tevens ziet hij dit ook als een van de lastigste vaardigheden om aan te leren. (Zie interviewverslag, appendix III)



Afbeelding 1

denkbeweging moet dus niet hoofdzakelijk gericht zijn op het positief dan wel negatief beantwoorden van een vraagstuk. Zodra leerlingen open staan voor genuanceerde antwoorden en vraagstukken die in dilemma's uitmonden, helpt ze dat om open te staan om verder na te denken. Dit is een noodzakelijke voorwaarde om ook tot fundamentele vragen te komen. Wellicht was de vraagstelling verkeerd? Wellicht vinden we het antwoord niet makkelijk, omdat we in een bepaald paradigma denken? De kernbekwaamheid 'divergent denken' leert leerlingen om op verschillende manieren naar een vraag te kijken, om flexibel te zijn in hun denken en om hun oordeel uit te stellen. Dit accepteren van verschillende perspectieven, deze divergente denkbeweging, definiëren we ook als een noodzakelijke voorwaarde om waardevol gezamenlijk na te kunnen denken. Als de klas nadenkt over een vraagstuk en veronderstelt dat er twee mogelijke antwoorden zijn waaruit ze kunnen kiezen dan wordt hun denken beperkt, dan kunnen er geen fundamentele vragen worden gesteld en dan is de discussie niet open en filosofisch van aard.<sup>32</sup>

### *Reflexiviteit*

Onder reflexiviteit verstaan we de bekwaamheid om te reflecteren op een positie, zowel die van jezelf als die van een ander. Hiermee bedoelen we de mogelijkheid om een figuurlijke stap terug te doen en vanuit een overzichtspositie vooronderstellingen en de consequenties van deze standpunten te doorzien en verschillende standpunten te vergelijken. Uit onze eigen onderwijservaring is gebleken dat leerlingen het vaak lastig vinden om tegen hun eigen ideeën in te denken. Juist deze vaardigheid is nodig om uit je dogmatische gevangenis van gewoonte te komen. Reflexiviteit is noodzakelijk om kritisch te kunnen denken ten opzichte van je eigen mening en die van anderen.<sup>33</sup>

Samenvattend kunnen we concluderen dat een open houding nodig is om verschillende standpunten tot je te kunnen nemen, divergent denken om verschillende standpunten te kunnen herkennen en om te accepteren dat er verschillende standpunten naast elkaar mogelijk zijn, en reflexiviteit om kritisch te kunnen kijken naar deze standpunten. Met deze drie kernbekwaamheden is de activiteit van filosoferen binnen het kader van het schoolvak filosofie gedefinieerd.

---

<sup>32</sup> Divergent denken wordt ook door Thecla Rondhuis (Pascal Marsman, *Vakdossier Filosofie*, (Enschede, SLO: 2010), p. 10) en Jan Verwey (zie interviewverslag, appendix III) genoemd als hoofdkenmerk van filosoferen.

<sup>33</sup> Reflexiviteit wordt ook door Natascha Kienstra en Jan Verwey als hoofdkenmerk van filosoferen in de klas aangemerkt. Zie de interviewverslagen (appendix III).



## Conclusie

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden hoe de activiteit van filosoferen binnen het kader van het schoolvak filosofie gedefinieerd moet worden, hebben we een uitgebreid beschrijvend onderzoek verricht om tot drie kernbekwaamheden te komen. Nadat we in dit stuk onze wijze van onderzoek hebben verantwoord, hebben we gekeken naar wat twee belangrijke en relevante academische filosofen over deze vraag gezegd hebben. Hier hebben we een eerste aanzet gevonden voor wat we ons bij filosoferen moeten voorstellen: het op zo'n manier denken dat men zich bevrijdt van gevangenschap binnen bepaalde perspectieven of zienswijzen.

Om dit te kunnen concretiseren met als doel een beeld te krijgen van welke vaardigheden dit behelst bij filosoferen op het voortgezet onderwijs hebben we gekeken naar het verschil tussen filosoferen in universitair verband en filosoferen binnen het voortgezet onderwijs. Hier hebben we vastgesteld dat het grootste verschil veroorzaakt wordt door het verschil tussen de wetenschappelijke context van het WO en de pedagogische context van het VO. Zowel het pedagogische doel van volwassenwording en burgerschap als de manier waarop men samen nadenkt op het VO verschilt wezenlijk van filosoferen binnen de academische context. Maar wat is de opbrengst van dit verschil?

Ten eerste hebben we opgemerkt dat de opvattingen van de verschillende experts, de documenten van de universitaire opleiding filosofie, de literatuur en onze eigen opvattingen niet wezenlijk van elkaar verschillen. Alhoewel het begrip filosoferen op het eerste gezicht relatief vaag lijkt, zien we duidelijke overeenkomsten. Juist deze overeenkomsten hebben we concreet proberen te maken door te kijken naar het proces van samen nadenken en door dit verder te categoriseren. Dit heeft ons tot de volgende drie kernbekwaamheden gebracht: open houding, divergent denken en reflexiviteit. Met deze kernbekwaamheden denken we binnen het vage en grote begrip 'filosoferen' meerdere concrete vaardigheden te onderscheiden die samen met de kernvaardigheden in grote lijn aangeven hoe het filosoferen binnen het voortgezet onderwijs vormgegeven wordt of kan worden.

Om recht te doen aan de onderwijspraktijk hebben we ook willen onderzoeken hoe dit concreter te maken is voor de lespraktijk. Daartoe hebben we een aantal ontwerpprincipes geformuleerd die een brug slaan tussen onze onderzoeksresultaten en de filosofische lespraktijk. Dit gedeelte van ons onderzoek is bij wijze van didactisch advies opgenomen in het addendum, en kan gezien worden als idee voor een vervolgonderzoek over het onderwerp filosoferen

## **Addendum**

### **Ontwerpprincipes, een eerste aanzet**

In de voorgaande hoofdstukken onderzochten we hoe filosoferen binnen het kader van het schoolvak filosofie gedefinieerd kan worden. Dit onderzoek heeft geleid tot de formulering van drie kernbekwaamheden die wij karakteristiek achten voor de activiteit van filosoferen binnen het voortgezet onderwijs, te weten: open houding, divergent denken en reflexiviteit. Het zijn deze bekwaamheden die leerlingen zich binnen het schoolvak filosofie eigen dienen te maken.

In dit addendum maken we een sprong van de eerdere bepaling van het begrip 'filosoferen' naar didactiek. Nu helder is hoe de activiteit van filosoferen binnen het kader van het schoolvak filosofie gedefinieerd moet worden, komt de didactische vraag naar voren hoe de activiteit 'filosoferen' aan leerlingen geleerd kan worden. In dit addendum stellen wij ontwerpprincipes op die tot beginsel kunnen dienen bij het ontwerpen van concrete lesopdrachten gericht op aanleren van de drie filosofische kernbekwaamheden binnen het schoolvak filosofie.

Per geformuleerde filosofisch kernbekwaamheid zullen steeds twee ontwerpprincipes worden gepresenteerd. Als uitgangspunt voor de ontwerpprincipes hebben wij concrete vaardigheden genomen die aan de kernbekwaamheden verbonden zijn (zie afbeelding 1). Deze aanpak is bedoeld om de stap van abstracte kernbekwaamheden naar de concrete lespraktijk zo klein mogelijk te maken. Om te tonen hoe de geformuleerde ontwerpprincipes praktisch bruikbaar zijn, hebben we ieder ontwerpprincipe voorzien van een voorbeeld van hoe dit principe in een concrete les vorm kan krijgen.<sup>34</sup>

#### *Open houding*

- Ruimte nemen voor twijfel met betrekking tot vanzelfsprekendheden.
  - *Ontwerpprincipe:* stimuleer leerlingen om vanzelfsprekendheden op methodische wijze te betwijfelen.
  - *Voorbeeld:* geef leerlingen de opdracht om het twijfelexperiment van Descartes te doorlopen.
  
- Oordeel uitstellen.
  - *Ontwerpprincipe:* stimuleer leerlingen om hun (voor)oordeel te herkennen en uit te stellen.
  - *Voorbeeld 1:* geef leerlingen de opdracht om een uitspraak van een ander zo precies mogelijk in eigen woorden te herhalen zonder daarin hun eigen oordeel te verwerken.
  - *Voorbeeld 2:* vraag leerlingen om tijdens een brainstorm alle opkomende ideeën op te schrijven, zonder deze op voorhand te censureren op basis van gedachten als 'dit is toch geen goed idee'.

#### *Divergent denken*

- Openstaan voor alternatieve benaderingen van een vraagstuk.
  - *Ontwerpprincipe:* stimuleer leerlingen verschillende antwoorden te formuleren bij

---

<sup>34</sup> De ontwerpprincipes zijn door ons nog niet op effectiviteit getest. Een dergelijke test zou een vervolg op ons onderzoek kunnen zijn. Daarnaast is onze lijst met ontwerpprincipes niet als uitputtend bedoeld. Naar alle waarschijnlijkheid zijn er ook andere ontwerpprincipes voor 'leren filosoferen' mogelijk, op basis van eigen ideeën van andere docenten, of op basis van nader onderzoek.

- o een filosofisch vraagstuk.
  - o *Voorbeeld:* vraag leerlingen om in groepsverband binnen vijf minuten zoveel mogelijk verschillende antwoorden op een concrete filosofische vraag op papier te zetten.
- *Accepteren van de onbeslisbaarheid van filosofische vraagstukken.*
  - o *Ontwerpprincipe:* confronteer leerlingen met een filosofisch vraagstuk dat geen definitief antwoord kent en moedig leerlingen aan de onbeslisbaarheid van het vraagstuk te accepteren.
  - o *Voorbeeld:* maak het resultaat van de zoektocht naar alternatieve antwoorden op een filosofisch vraagstuk inzichtelijk op het bord. Laat leerlingen de waarde van de verschillende antwoorden doordenken en tegen elkaar afwegen. Maak het resultaat van deze afweging weer zichtbaar. Trek gezamenlijk de eindconclusie dat meerdere antwoorden even waardevol zijn. Benoem nadrukkelijk dat deze conclusie een waardevolle leeropbrengst is.

### *Reflexiviteit*

- Andermans standpunt bevragen.
  - o *Ontwerpprincipe:* laat leerlingen opvattingen bevragen die anders zijn dan die van henzelf. Laat ze de vooronderstellingen benoemen en de argumentatie bekritisieren.
  - o *Voorbeeld:* geef leerlingen tijdens een groepsdiscussie de opdracht om de vooronderstellingen te benoemen die in de uitspraak van een medeleerling besloten liggen.
- Eigen standpunt bevragen (tegen eigen positie indenken).
  - o *Ontwerpprincipe:* laat leerlingen hun eigen opvattingen bevragen. Laat ze hun eigen vooronderstellingen benoemen en hun eigen argumentatie bekritisieren.
  - o *Voorbeeld:* geef leerlingen de opdracht om vanuit het standpunt van een ander (leerling of filosoof) een of meerdere argumenten te bedenken tegen de opvatting waar ze het zelf mee eens zijn.

## Literatuur

- Boekstal, P. *Wij denken over ...* Budel: Damon, 2011.
- Everaert, H., Van Peet, A. *KG-publicatie nr. 11, Kwalitatief en Kwantitatief onderzoek*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniskring Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk, 2006.
- Le Coultre, E.A. *Cogito, Inleiding in de Filosofie*. Amsterdam: Veen Media, 2007.
- Marsman, P. *Vakdossier Filosofie*. Enschede, SLO: 2010.
- Oosthoek, D. "Filosofie in het voortgezet onderwijs". *Tijdschrift voor Filosofie* 69 (2007). pp. 783-809.
- Owen, D. "Genealogy as Perspicuous Representation". In Heyes, C.J. (ed.). *The Grammar of Politics: Wittgenstein and Political Philosophy*. Ithaca and London: Cornell University Press, 2003.
- Rondhuis, T. *Philosophical Talent*. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2005. (te downloaden via <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/7311> (laatste raadpleging 21-1-14)).
- Russell, B. *The Problems of Philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 1967. (1<sup>e</sup> uitgave Home University Press, 1912).
- Wessels, H. "Handreiking schoolexamen filosofie havo/vwo". Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), 2007. (Zie: [http://www.slo.nl/downloads/archief/filosofie\\_handreiking.pdf](http://www.slo.nl/downloads/archief/filosofie_handreiking.pdf) (laatst geraadpleegd op 18 oktober 2013))
- Wittgenstein, L. *Culture and Value*. Oxford: Blackwell, 1998. (org. Oxford: Blackwell, 1980).
- Wittgenstein, L. *Philosophical Investigations*, Chichester: John Wiley and Sons, 2009 (org. Basil Blackwell, 1953).

## Websites

- <http://www.bcfvo.nl/voorlichting/argumenten/> (laatste raadpleging 21-1-2014).
- <http://www.filosoferen.eu/pdf/003.pdf>, (laatste raadpleging 21-1-2014).

**Appendix I:**  
**Competentielijst te vinden op Masterdiploma Wijsbegeerte  
van de Universiteit Utrecht (2010)**

*De afgestudeerde masterstudent wijsbegeerte:*

- 1. Heeft gedegen kennis van en inzicht in het vakgebied filosofie;*
- 2. Heeft diepgravende kennis van een specialisme binnen het programma, of diepgravende kennis op het snijvlak van het programma en een ander veld;*
- 3. Heeft de academische vaardigheden om onafhankelijk verschillende oplossingen tot problemen binnen het vakgebied filosofie te identificeren, te formuleren, te analyseren en voor te stellen;*
- 4. Heeft de academische vaardigheden om onderzoek in het vakgebied filosofie te kunnen doen en daar verslag van te doen in overeenstemming met de standaarden die daarvoor binnen het vakgebied gelden;*
- 5. Heeft professionele en academische vaardigheden, in het bijzonder binnen het vakgebied filosofie;*
- 6. Kan kennis en begrip toepassen op een manier die een professionele benadering van zijn of haar werk of vak toont;*
- 7. Is in staat om conclusies te communiceren, evenals onderliggende kennis, gronden en afwegingen, aan een publiek bestaande uit specialisten en niet-specialisten;*
- 8. Heeft een gevoeligheid voor taal ontwikkeld, is in staat om analytisch en kritisch te denken, helder te schrijven en te redeneren, close-reading te doen, wat hem of haar in staat stelt om, niet alleen maar zeker ook, een belangrijke bijdrage te leveren in het maken van beleid en in journalistieke banen;*
- 9. Is bekend met twee subdisciplines van de filosofie, die onderdeel zijn van de verschillende onderzoeksgroepen;*
- 10. Is in staat om onderzoeksresultaten op een heldere manier geschreven te presenteren, afgestemd op het wetenschappelijke en het sociale forum;*
- 11. Heeft de starter competenties voor sociale banen die een onderzoekscomponent bevatten waarin analytische- en probleemoplossende vaardigheden een centrale rol spelen.*

## ***Appendix II***

### **Vragenlijst leren filosoferen – interviews met experts**

1. Wat is het verschil tussen filosoferen op het voortgezet onderwijs en filosoferen op academisch niveau?
2. Wat is er specifiek aan filosoferen in het voortgezet onderwijs?
3. Hoe zou u filosoferen in het voortgezet onderwijs definiëren?
4. Welke vaardigheden zijn essentieel voor het filosoferen in het voortgezet onderwijs?
5. Waarom vindt u juist die vaardigheden zo belangrijk?
6. Zijn de vaardigheden die essentieel zijn aan het filosoferen geschikt voor elk leerjaar en elk niveau?
7. Hoe denkt u dat de vaardigheden die horen bij het filosoferen het best aangeleerd/geoefend kunnen worden?
8. Welke vaardigheden zijn volgens u het meest lastig om aan te leren? Waarom is dat denkt u?
9. Hoe heeft u zelf het leren filosoferen vormgegeven in de praktijk? (Door het schrijven van de methode, als vakdidacticus of zelf als docent)
10. Hoe ziet u de balans tussen het leren filosoferen en filosofie leren in het voortgezet onderwijs? Waar ligt wat u betreft het zwaartepunt? Waarom is dat zo?

## **Appendix III**

### **Uitgewerkte interviews met experts**

#### **Interview Philippe Boekstal - 7 november 2013**

Hieronder volgt een samenvatting van het interview met Philippe Boekstal, vakdidacticus filosofie aan de UvA, en docent filosofie aan het Montessori Lyceum in Amsterdam (al 23 jaar).

1. *Wat is het verschil tussen filosoferen op het voortgezet onderwijs en filosoferen op academisch niveau?*

Het verschil zit volgens mij vooral in het niveau. Op de universiteit is het niveau hoger dan op de middelbare school. Dit komt bijvoorbeeld naar voren in het feit dat men op de universiteit veronderstelt dat studenten in staat zijn abstract te denken, terwijl dit op de middelbare school juist aangeleerd dient te worden. Een ander verschil is dat filosoferen op de universiteit opgebouwd is rond de klassieke indeling van de filosofie, rond bijvoorbeeld kentheorie, ethiek en logica. Op de middelbare school is filosoferen meer thematisch opgebouwd, rond bepaalde vragen. Daar moet ik echter wel bij vermelden dat de kerndomeinen die voor het schoolvak filosofie geformuleerd zijn voor een groot deel gebaseerd zijn op de onderverdeling in vakgebieden die op de universiteit gehanteerd wordt. Het belangrijkste verschil is dus dat leerlingen op de middelbare school nog abstract moeten leren denken, en dat ze dit met name vanuit bepaalde vragen doen.

2. *Wat is er specifiek aan filosoferen in het voortgezet onderwijs?*

Hier kan ik geen algemeen antwoord opgeven. Ik denk dat de wijze van filosoferen in het voortgezet onderwijs sterk afhankelijk is van de docent, en van de leerlingen zelf natuurlijk. Maar zelf neig ik er steeds meer naar om steeds minder academisch te werk te gaan. In de afgelopen drieëntwintig jaar heb ik in steeds grotere mate gemerkt dat leerlingen de antwoorden die de grote filosofen op vragen hebben gegeven ook zelf kunnen bedenken, mits je ze maar de juiste vragen stelt. Om met leerlingen te kunnen filosoferen hoef je in mijn ogen dan ook geen filosofen te behandelen. Je moet slechts goede vragen stellen, van concreet naar abstract, en dit goed opbouwen. Om dit te doen maak ik veel gebruik van de socratische methode, of elementen daaruit. Dat wil zeggen dat ik veel gesprekken voer met leerlingen, met socratische elementen erin. Zo beginnen veel van mijn lessen bijvoorbeeld met een vraag, in plaats van met 'dit gaan we vandaag bespreken'. Ik wil leerlingen zelf aan het denken zetten, en hen daarin begeleiden.

3. *Hoe zou u filosoferen in het voortgezet onderwijs definiëren?*

Samen een gedachtegang ontwikkelen en daarbij merken dat filosoferen meer is dan het uitwisselen van meningen. Het is een zoektocht naar inzicht. Daarbij is het van belang om enig verlangen te hebben naar inzicht, en om geconcentreerd na te denken.

4. *Welke vaardigheden zijn essentieel voor het filosoferen in het voortgezet onderwijs?*

In het algemeen zou ik zoals waarschijnlijk elke andere filosofiedocent 'denken' zeggen, maar wat is dat? Meer specifiek zou ik zeggen dat de volgende vaardigheden van centraal belang zijn:

- (goede) vragen te stellen
- luisteren (en te proberen anderen te begrijpen zonder direct het eigen standpunt ermee te vergelijken)
- gedachtegangen / redeneringen (en bijkomende argumentatie) kunnen volgen
- vooronderstellingen herkennen / onderzoeken / beproeven

- definities opstellen (van begrippen, omdat filosofie voor een groot gedeelte toch ook begripsverheldering is, of conceptuele analyse).
5. *Waarom vindt u juist die vaardigheden zo belangrijk?*  
Omdat deze vaardigheden leerlingen mijns inziens in staat stellen om ideeën te ontwikkelen. Dat betekent overigens niet dat ze in staat moeten zijn om zelfstandig een volledig eigen visie te ontwikkelen, dat is immers bijna onmogelijk, maar wel dat ze in staat zijn om een afweging te maken, en de meningen van anderen kunnen beoordelen. Deze vaardigheden zijn in mijn ogen gericht op inzicht, en niet (alleen) op kennis.
  6. *Zijn de vaardigheden die essentieel zijn aan het filosoferen geschikt voor elk leerjaar en elk niveau?*  
Nee, er is een duidelijk verschil tussen wat leerlingen in de zesde aankunnen en wat leerlingen in de vierde aankunnen. Hoewel ik geen uitgekristalliseerde leerlijn hanteer heb ik wel een aantal oefeningen die ik in de vierde vaak herhaal. Ik begin altijd met de leerlingen te laten oefenen met het opstellen van definities. Niet meteen van filosofische begrippen, maar eerst van begrippen zoals 'fiets'. Door leerlingen hier veel mee te laten oefenen krijgen ze een gevoeligheid voor taal, en stellen ze later, als de gesprekken beginnen, meer vragen als 'je zegt nu wel dit, maar wat bedoel je daar eigenlijk mee?'. Ook oefen ik in het begin heel veel met het herkennen van vooronderstellingen. Zo vraag ik leerlingen bijvoorbeeld wat ik eigenlijk allemaal aan moet nemen om hen les te kunnen geven? In het begin hebben ze zoiets van 'wat bedoelt ie?', maar naarmate dit vaker gebeurt krijgen ze er steeds meer handigheid in. In een later stadium laat ik ze ook vooronderstellingen uit argumenten, en uit redeneringen halen. Deze vaardigheid wordt door de leerlingen ook toegepast tijdens de gesprekken die in de les gevoerd worden. Door de drie leerjaren heen kun je het niveau van de besproken stof steeds een beetje ophogen, waardoor de vaardigheden steeds getraind worden, maar steeds op een iets hoger niveau.
  7. *Hoe denkt u dat de vaardigheden die horen bij het filosoferen het best aangeleerd/geoefend kunnen worden?*  
Door ze heel vaak naar voren te laten komen, en door leerlingen veel gesprekken te laten voeren waarin Socratische elementen van centraal belang zijn. Dit zijn namelijk gesprekken gericht op inzicht, en op het gezamenlijk vinden daarvan. Dit stimuleert de leerlingen enorm.
  8. *Welke vaardigheden zijn volgens u het meest lastig om aan te leren? Waarom is dat denkt u?*  
Ik denk dat het herkennen en bevragen (of kritisch analyseren) van vooronderstellingen de lastigste vaardigheid is om aan te leren, met name omdat leerlingen dit absoluut niet gewend zijn. Vooronderstellingen zijn namelijk opvattingen die besloten liggen, of verborgen zijn, in de zinnen die we de hele tijd uitspreken, en die we gewoon begrijpen. Om dan opeens vanuit een soort meta-perspectief naar de zinnen die we uitspreken te gaan kijken, vereist een denkomslag die veel leerlingen moeite kost. Bij andere vakken hoeven ze dit niet te doen, en ergens anders ook niet. Ze zijn dit echt niet gewend. Wat ik doe om het toch zo goed mogelijk aan te leren is veel herhalen, veel oefenen met het herkennen van vooronderstellingen, door bijvoorbeeld een leerling te laten herhalen wat een andere leerling gezegd heeft (als dit iets belangrijks was), en hem of haar te vragen waar de leerling in kwestie eigenlijk vanuit gaat als hij of zij dat zegt. Deze vraag, 'waar gaat hij vanuit?', stel ik heel vaak, ook bij het behandelen van filosofen. Er wordt namelijk altijd ergens vanuit gegaan. En het is zeer zinvol om dat te kunnen herkennen.
  9. *Hoe heeft u zelf het leren filosoferen vormgegeven in de praktijk? (Door het schrijven*



*van de methode, als vakdidacticus of zelf als docent)*

Zoals gezegd voer ik veel socratisch getinte gesprekken met leerlingen. Daarnaast gebruik ik mijn eigen methode (Wij denken over ...). Deze methode is geschreven vanuit mijn idee dat bepaalde vragen centraal staan. Deze vragen worden steeds vanuit verschillende oogpunten bekeken en behandeld, zonder daar filosofen bij te noemen. Het doel hiervan is om de leerlingen eerst zelf aan het denken te krijgen over de vragen, om ze vervolgens in de les te vertellen hoe verschillende filosofen over die vragen nagedacht hebben. In de les geef ik dus ook uitleg, naast de gesprekken die ik voer. Het examenprogramma moet immers ook behandeld worden. Bij die uitleg zeg ik altijd dat ze onderdeel is van de toetsstof, zodat de leerlingen zelf goed aantekeningen moeten maken, en goed op moeten letten. De aanname hierachter is dat ze beter mee zullen doen, als dat de enige manier is waarop ze de kennis die ze voor de toets nodig hebben kunnen vergaren. En dat werkt (bij mij) vrij aardig.

Wat ik verder doe om de leerlingen zoveel mogelijk zelfstandig na te laten denken, ook bij toetsen, is af en toe take-home toetsen geven. Dit is toegestaan, en voor de leerlingen is dit heel erg fijn. Doordat ze vertrouwd worden in het niet frauderen met de toets, voelen ze zich serieus genomen. Ze mogen over de stof praten met anderen, ze mogen samenwerken, als ze uiteindelijk maar hun eigen antwoorden formuleren. Wat hierbij natuurlijk wel belangrijk is, is dat je niet alleen maar kennisvragen kunt stellen die de leerlingen op kunnen zoeken in het boek. Eigenlijk kun je juist alleen maar toepassingsvragen stellen, waar de leerlingen echt even over na moeten denken. Dat is leuk voor ze, en ook voor mij om na te kijken.

10. *Hoe ziet u de balans tussen het leren filosoferen en filosofie leren in het voortgezet onderwijs? Waar ligt wat u betreft het zwaartepunt? Waarom is dat zo?*

Het zwaartepunt ligt voor mij bij het leren filosoferen, in die zin dat de leerlingen volgens mij vooral moeten leren om zelfstandig na te denken. Maar dat betekent niet dat het leren van de verschillende filosofische posities niet van belang is. Deze vormen nog steeds een belangrijk instrument om de leerlingen mee te leren denken. Omdat de verschillende filosofische posities de leerlingen steeds een ander perspectief geven op de verschillende vragen. In de lessen zelf moet veel aandacht besteed worden aan het leren filosoferen. Zoals gezegd doe ik dit zelf door de leerlingen veel te laten oefenen met het opstellen van definities, het formuleren van vooronderstellingen, het analyseren van begrippen en het zoeken naar een antwoord op een ofwel door henzelf ofwel door mij geformuleerde vraag.

### **Interview Dirk Oosthoek - 26 november 2013**

Hieronder volgt een samenvatting van het interview met Dirk Oosthoek, vakdidacticus filosofie aan de Universiteit Leiden, en docent filosofie aan het Melanchton-Schiebroek in Rotterdam.

1. *Wat is het verschil tussen filosoferen op het voortgezet onderwijs en filosoferen op academisch niveau?*

In het VO heeft filosofie een pedagogische insteek. Aanknopen bij de adolescentiefase wordt bij leerlingen het zelfstandig denken losgemaakt en ontwikkeld. De peergroup is daarbij essentieel. D.w.z. het denken in gezamenlijkheid in alle openheid. Leerlingen worden zich bewust van hun eigen denkpotentieel. Ze worden daarin serieus genomen en de werkvormen zijn zodanig dat het vertrouwen op de mogelijkheden van het eigen denken worden ontdekt en vergroot. Vanuit dat eigen zich ontwikkelende denkpotentieel wordt de brug geslagen naar de filosofische canon. Immers, het wiel hoeft niet opnieuw uitgevonden te worden en leerlingen leven in een cultuur waarin bepaalde leidende ideeën grote invloed hebben gekregen.

Daar moeten ze zeker ook kennis van nemen tijdens lessen. Kenmerkend voor filosofie in het vo is dat er een brug wordt geslagen vanuit het eigen denken naar de canon/traditie.

In het academisch onderwijs is de pedagogische insteek niet of nauwelijks aanwezig. Studenten maken kennis met de systematiek van de filosofische disciplines en maken kennis met de belangrijkste denkers en teksten. Er wordt van ze verwacht dat ze zich het discours eigen maken door denkers / teksten te analyseren, te vergelijken en er een beredeneerd standpunt over in te nemen.

2. *Wat is er specifiek aan filosoferen in het voortgezet onderwijs?*  
Specifiek is dat docenten filosofie leerlingen aanzetten tot zelfstandig denken of in groepsverband. Dit n.a.v. concrete leidende vragen per les waar een scala van werkvormen in allerlei variaties aan gekoppeld kan worden. Voortdurend wordt daarbij expliciet gemonitord welke denkstappen daarbij gemaakt worden.
3. *Hoe zou u filosoferen in het voortgezet onderwijs definiëren?*  
Het verkennen van de mogelijkheden tot zelfstandig en in groepsverband denken van adolescenten.
4. *Welke vaardigheden zijn essentieel voor het filosoferen in het voortgezet onderwijs?*  
Vaardigheden
  - Het leren stellen van filosofische vragen
  - Het onderzoeken van filosofische vragen (socratisch gesprek)
  - het leren analyseren van filosofische vragen en begrippen (verschil havo/vwo)
  - het toepassen van filosofische begrippen op casussen
  - het kunnen herkennen en onder woorden brengen van vooronderstellingen bij standpunten en posities
  - het kunnen innemen van een beargumenteerd standpunt (op schrift / in debat)
  - standpunten analyseren en vergelijken
  - criteria bedenken om standpunten te vergelijken (vwo)
  - analyse van filosofische teksten (verschil havo/vwo)
  - het ontwikkelen van een eigen denklijn in een essay (verschil havo/vwo)
  - het ontwikkelen van een denklijn in gezamenlijkheid (dialoog, verschil havo/vwo)
5. *Waarom vindt u juist die vaardigheden zo belangrijk?*  
Omdat deze vaardigheden typisch zijn voor filosofie zoals die in het Westen zich ontwikkeld heeft. En vanwege de bruikbaarheid en betekenis voor de adolescent, mede met het oog op vervolgstudie en de plaats die ingenomen gaat worden in de samenleving.
6. *Zijn de vaardigheden die essentieel zijn aan het filosoferen geschikt voor elk leerjaar en elk niveau?*  
Nee, niet geschikt voor elk leerjaar of type opleiding (havo/vwo). Zie mijn vakwerkplan.
7. *Hoe denkt u dat de vaardigheden die horen bij het filosoferen het best aangeleerd/geoefend kunnen worden?*  
Erg open en grote vraag: iedere vaardigheid kan meestal op verschillende manieren worden geoefend en worden ontwikkeld. Grofweg zijn er twee benaderingen. (1) Inductief: uitgaan van eigen ervaringen van leerlingen en dan naar de abstractie gaan en filosofische posities; (2) Deductief: uitgaan van een vraag of casus met een 'grote probleemstelling' en dan van daaruit naar eigen ervaringen gaan. Binnen die benaderingen kunnen er allerlei routes worden gevolgd (vakdidactische werkvormen).

8. *Welke vaardigheden zijn volgens u het meest lastig om aan te leren? Waarom is dat denkt u?*  
 (1) Begripsanalyse en (2) vooronderstellingen: omdat hier meta-posities moeten worden ingenomen en afstand genomen moet worden van de eigen tool: het denken.  
 (3) Analyseren van filosofische teksten vanwege de abstractiegraad en het vaak aanwezige jargon en (voor leerlingen) vaak ontoegankelijke van een filosofische tekst.
9. *Hoe heeft u zelf het leren filosoferen vormgegeven in de praktijk? (Door het schrijven van de methode, als vakdidacticus of zelf als docent)*  
 Als docent, als vakdidacticus, als examenmaker, als columnist, meewerken aan een methode, als spreker (lezingen etc.), bij workshops etc.
10. *Hoe ziet u de balans tussen het leren filosoferen en filosofie leren in het voortgezet onderwijs? Waar ligt wat u betreft het zwaartepunt? Waarom is dat zo?*  
 Zie ook vraag 01 t/m 08: vanuit de ontdekking van het eigen denken, dit denken verder ontwikkelen en van daaruit kennismaken met de filosofische canon. Er is een groot verschil tussen schoolexamen en centraal examen: de docent heeft veel vrijheid wat betreft de eerste component (eigen denken ontwikkelen), wat betreft de tweede component is de focus meer gericht op het beheersen van de verschillende posities bij een examenthema (en het kunnen vergelijken en toepassen van deze posities op en bij casussen).

### **Interview Eva Anne le Coultre – 19 november**

Hieronder volgt een samenvatting van het interview met Eva Anne le Coultre, vakdidacticus filosofie aan de Universiteit Groningen, docent filosofie op het Willem Lodewijk Gymnasium in Groningen en schrijfster van de methode *Cogito*.

1. *Wat is het verschil tussen filosoferen op het voortgezet onderwijs en filosoferen op academisch niveau?*  
 Er zijn een paar belangrijke verschillen, het doel is anders bij filosofie op het VO ben je voornamelijk bezig met het denken aanscherpen over filosofische onderwerpen. Je moet leerlingen nog echt leren om filosofisch te denken, het kennis niveau is anders ze hoeven niet letterlijke posities te herhalen.
2. *Wat is er specifiek aan filosoferen in het voortgezet onderwijs?*  
 Op het VO moet je leerlingen nog echt verder brengen met het denken, het is sterk pedagogisch. Leerlingen moeten nog leren om zich te kunnen verhouden tot verschillende standpunten.
3. *Hoe zou u filosoferen in het voortgezet onderwijs definiëren?*  
 Als autonoom denken over filosofische vragen, die betrekking hebben tot het mens zijn.
4. *Welke vaardigheden zijn essentieel voor het filosoferen in het voortgezet onderwijs?*  
 Openheid en nieuwsgierigheid, eerst moet er een houding zijn voordat er vaardigheden aangeleerd kunnen worden. Vaardigheden zoals verplaatsen in andermans positie, vooronderstellingen onderzoeken, luisteren, een standpunt kunnen innemen en argumenteren.
5. *Waarom vindt u juist die vaardigheden zo belangrijk?*  
 Dit is enigszins problematisch, wij waarderen een bepaalde open houding, een kritische houding maar ook tolerantie omdat deze ook gericht zijn op het

burgerschap, het pedagogisch doel. Maar eigenlijk zou filosofie geen ideaal mogen verkondigen aangezien dit dogmatisch zou zijn. Bij filosofie staat dit op gespannen voet.

6. *Zijn de vaardigheden die essentieel zijn aan het filosoferen geschikt voor elk leerjaar en elk niveau?*

Het zou interessant zijn om dit soort vragen over de cognitieve vermogens met betrekking tot filosofische vragen te onderzoeken bij verschillende leerjaren. In principe geloof ik dat elk onderwerp wel aan te passen is op het niveau van de leerlingen zelf.

7. *Hoe denkt u dat de vaardigheden die horen bij het filosoferen het best aangeleerd/geoefend kunnen worden?*

Ik denk dat er een houding is aan te leren door vragen te stellen aan leerlingen, en door door te vragen. Als blijkt dat veel antwoorden niet voldoen kweek je ook een soort nieuwsgierigheid naar het stellen van de goede vragen, ze willen dan ook meer een antwoord weten. Deze open houding is kwetsbaar, het moet wel in een veilig klimaat in carré opstelling bijvoorbeeld. De meerwaarde van filosofie zit in interactie en zodoende het zichtbaar maken van de denkprocessen. Zodra leerlingen daar inzage in hebben kunnen leerlingen ook leren van hun eigen denken.

8. *Hoe heeft u zelf het leren filosoferen vormgegeven in de praktijk? (Door het schrijven van de methode, als vakdidacticus of zelf als docent)*

Hierbij moet je denken aan essays en werkstukken schrijven, zodat leerlingen hun eigen denkproces zichtbaar kunnen krijgen. Aan socratische gesprekken en aan debateren over filosofische stellingen met reflectie om ook die interactie vorm te geven.

### **Interview Jan Verwey – 21 november 2013**

Hieronder volgt een samenvatting van het interview met Jan Verwey, vakdidacticus filosofie aan de Universiteit Tilburg, docent filosofie op het St-Odulphuslyceum in Tilburg, en Leraar van het Jaar 2012.

1. *Wat is het verschil tussen filosoferen op het voortgezet onderwijs en filosoferen op academisch niveau?*

Volgens Jan verwey biedt het schoolvak een breder inhoudelijk pakket. Het schoolvak geeft de leerlingen een panoramisch zicht op de filosofische thema's. Op sommige universiteiten mist deze breedheid. Hier wordt juist in een vroeg stadium gespecialiseerd.

2. *Wat is er specifiek aan filosoferen in het voortgezet onderwijs?*

Groot verschil tussen filosoferen met jongeren en filosoferen met volwassenen is dat jongeren een grotere verwondering hebben. Volwassenen missen deze grote verwondering vaak, maar hebben daarentegen wel een meer open houding. Volgens Jan Verwey is het belangrijk om juist op dit sterke punt van verwondering van jongeren in te spelen.

Jan Verwey beklagt zich er over dat de nutsgedachte tegenwoordig zo'n sterke rol speelt in de beoordeling van de waarde van een vak. Volgens hem is filosofie juist heerlijk nutteloos, maar desalniettemin heel zinnig.

3. *Hoe zou u filosoferen in het voortgezet onderwijs definiëren?*

Een van de kernpunten van het schoolvak filosofie is leerlingen ervan bewust maken dat er meerdere manieren van denken (aanvliegroutes) zijn, dwz: er is niet één waarheid. Leerlingen moeten zich bewust worden van hun eigen opvattingen en de

vooronderstellingen die daar onder liggen.

4. *Welke vaardigheden zijn essentieel voor het filosoferen in het voortgezet onderwijs?*

Belangrijke vaardigheden bij filosofie zijn:

- Analyseren
- Naar elkaar luisteren
- Openstaan
- Reflecteren

5. *Waarom vindt u juist die vaardigheden zo belangrijk?*

*Reflectie* op eigen denkbeelden/opvattingen/ideeën en eigen gedrag. Juist in de adolescentie fase zijn leerlingen bezig met de vraag wie ze zelf zijn. Ze zijn gevoelig voor voorbeelden. Ze kijken het leven af, bijvoorbeeld van tv en reclame. Het schoolvak filosofie heeft de taak leerlingen kritisch naar *zichzelf* en de aangenomen rollen te kijken. Juist omdat leerlingen op adolescentie leeftijd hier gevoelig voor zijn. Filosofie heeft een belangrijke vormende taak (Bildung). 'Je wordt wat je kent'. Je moet je gaan verhouden tot en gedragen naar de kennis die je hebt opgedaan. Anders is je kennis lege kennis. Reflectie heeft hier dus de betekenis van zelfreflectie. Filosofie als schoolvak dient de *nabijheid* van leerlingen op te zoeken.

6. *Zijn de vaardigheden die essentieel zijn aan het filosoferen geschikt voor elk leerjaar en elk niveau?*

Ja, maar niet in gelijke mate.

7. *Hoe denkt u dat de vaardigheden die horen bij het filosoferen het best aangeleerd/geoefend kunnen worden?*

De voorbeeldrol van de docent is zeer belangrijk bij het aanleren van een open en reflexieve houding. Je leeft het gewenste gedrag voor in alle facetten van je vak. Zowel in de manier van toetsen, in je manier van lessen ontwerpen, als in hoe je leerlingen benadert. Ook de filosofiegeschiedenis dient als voorbeeld. Door filosofie te leren, leer je filosoferen.

Tattoovoorbeeld. Leerling wil tattoo. Jan geeft argumenten tegen het zetten van een tattoo, die buiten het gedachtestraatje van de leerling valt. Dit zet de leerling aan het denken over zijn eigen opvatting. Argument: zou jij er op je 10<sup>de</sup> voor hebben getekend, dat je de rest van je leven k3 en cola het leukst/lekkerst zou vinden? Nee, want je gaat ervan uit dat je je ontwikkeld. Als je een tattoo neemt ga je ervan uit dat je niet meer zult groeien in smaak. De tattoo die je nu mooi vindt, staat namelijk permanent op je lijf en je gaat er waarschijnlijk stilzwijgend vanuit dat je deze over 50 jaar nog mooi vindt. Je ontnemt jezelf de kans om te ontwikkelen.

Ander voorbeeld van aansporen tot zelfreflectie: stel we ruilen een week van huis, wat moet ik dan weten van jouw huis. Stel, we ruilen van lichaam, wat moet ik weten van jouw lichaam? Stel, we ruilen van geest, wat moet ik weten van jouw geest?

8. *Welke vaardigheden zijn volgens u het meest lastig om aan te leren? Waarom is dat denkt u?*

Openstaan. Daarnaast leert het schoolvak Filosofie leert leerlingen tegen hun eigen opvattingen in te denken. Dit is ook precies wat leerlingen lastig vinden: openstaan voor ideeën die tegen hun eigen denkbeelden ingaan. Jan geeft het voorbeeld van Kant: Kant was een zeer gelovig man. Desalniettemin stond hij erop om na te denken over een autonome ethiek, tegen zijn eigen heteronome traditie in. Deze reflexieve en kritische houding is typisch voor filosofie. Andere schoolvakken gaan uit van het meten-is-weten model.

9. *Hoe heeft u zelf het leren filosoferen vormgegeven in de praktijk?*

In alles. En als mens!

10. *Hoe ziet u de balans tussen het leren filosoferen en filosofie leren in het voortgezet onderwijs? Waar ligt wat u betreft het zwaartepunt? Waarom is dat zo?*  
Door filosofie te leren, leer je filosoferen.

### **Interview Natasha Kienstra – 7 november 2013**

Hieronder volgt een samenvatting van het interview met Natasha Kienstra, vakdidacticus filosofie aan de Radboud Universiteit Nijmegen, promovendus aan de Radboud Universiteit Nijmegen op het onderwerp 'filosoferen' en ervaren docent filosofie.

Het gesprek met Natascha Kienstra is niet strikt volgens de vragen op de vragenlijst verlopen. Het gesprek bestond overwegend uit doornemen van het promotieonderzoek van Kienstra over filosoferen in de klas. Via deze indirecte weg is het merendeel van de vragen op de lijst beantwoord.

Volgens Natascha Kienstra is het voornamelijke verschil tussen het filosofieonderwijs dat aan de universiteit gegeven wordt en de filosofielessen op de middelbare school, dat er in het eerste geval nadruk wordt gelegd op 'filosofie leren' en in het tweede geval op 'leren filosoferen'. De doelstelling van het schoolvak filosofie is om door filosofie te leren te leren filosoferen. (vraag 1 en 10)

Voor haar onderzoek heeft Kienstra navraag gedaan bij filosofiedocent over wat zij onder filosoferen bestaan. De antwoorden die zij kreeg hadden overwegend het volgende karakter: filosoferen is nadenken/meedenken en doorvragen. Hieruit concludeert Kienstra dat filosofiedocenten een slecht gearticuleerd idee hebben van wat de activiteit van filosoferen is.

Om empirisch te kunnen toetsen in welke mate er in filosofielessen gefilosofeerd wordt, heeft Kienstra het parelmodel ontwikkeld. Dit model beschrijft een vijftal denkniveau die zich tijdens de filosofieles kunnen voordoen. Deze denkniveaus zijn: (1) redeneren, (2) analyseren, (3) toetsen (positie verdedigen), (4) kritiek maken (tegen een andere positie indenen) en (5) reflecteren (tegen de eigen denktraditie indenen). Hierbij is denkniveau (1) het laagste denkniveau. Dit niveau wordt vrij makkelijk behaald en was in vrijwel iedere geobserveerde les aanwezig. Denkniveau (5) is het hoogst haalbare denkniveau. Dit niveau wordt slechts in uitzonderlijke gevallen gehaald. Hoe hoger het denkniveau, hoe hoger de filosofische kwaliteit van het filosofieermoment. (vraag 3 en 4)

Op de vraag of de verschillende denkniveaus die Kienstra onderscheidt specifiek filosofisch zijn, antwoordt ze dat haar ervaring leert dat de hogere denkniveaus die bij een goede filosofieles bereikt worden, niet bij andere schoolvakken bereikt worden. Hieruit trekt ze de conclusie dat de hier genoemde hogere denkvaardigheden specifiek zijn voor filosofie. (vraag 2 en 4)

Het doel van Kienstra is om te onderzoeken welke factoren van invloed zijn op het creëren van kwalitatief hoogstaande filosofieermomenten. Op basis van deze gegevens kan er gefundeerd en doelgericht gewerkt worden aan het kwalitatief verbeteren van de filosofielessen binnen het voortgezet onderwijs. Belangrijke factoren blijken te zijn:

- (1) De vooropleiding van de docent. Docenten met een academische filosofieopleiding scoren significant beter op kwaliteit van filosofieermomenten dan docenten met een andere vooropleiding. Verder scoren academische filosofen met een lerarenopleiding beter, dan academische filosofen zonder lerarenopleiding.
- (2) Leservaring. In de lessen van docenten met 11 tot 15 jaar leservaring bereiken de filosofieermomenten het hoogste niveau. Opvallend is dat docenten met 1 tot 5 jaar ervaring hoger scoren dan docenten met 6 tot 10 jaar ervaring.
- (3) Filosofisch domein. De domeinen logica, wijsgerige antropologie en kenleer lenen

- zich beter voor hoge kwaliteit filosofiemomenten dan sociale filosofie en ethiek.
- (4) Dialoogvorm. Een filosofische discussie levert filosofiemomenten op met een sterk hogere kwaliteit dan een onderwijsleergesprek.
  - (5) Sturing door de docent. Lessen waarin docenten de sturing delen met de leerlingen leveren kwalitatief beter filosofielessen op dan lessen met weinig of sterke sturing vanuit de docent. Kienstra benadrukt dat een goede wisselwerking tussen de input van een docent en die van de leerlingen onmisbaar is voor een goede filosofieles. Dit betekent dat 'leren filosoferen' niet zelfstandig door leerlingen onder de knie gekregen kan worden.
  - (6) Methode. De activiteit van zinnen bouwen enerzijds en het bespreken van tegenvoorbeelden en grensgevallen anderzijds zijn een goed recept voor een goede filosofieles. Redeneren van abstract naar concreet en definiëren zijn minder effectief voor het creëren van filosofiemomenten van hoge kwaliteit. (Vraag 7)