

Filosoferen op CBS De Parel

Filosoferen kan je leren, ook op een christelijke basisschool

Filosoferen op CBS De Parel

Filosoferen kan je leren, ook op een christelijke basisschool



Ester Rekers – s1084175
Pabo Windesheim via afstandsleren

Ester Rekers – s1084175
Pabo Windesheim via afstandsleren

(De voorkant bestaat volledig uit tekeningen die de leerlingen uit groep 5 hebben gemaakt rondom filosoferen.)

Filosoferen op CBS De Parel

Filosoferen kan je leren, ook op een christelijke basisschool

‘Yes, filosoferen!’

- Leerling uit groep 5

Ester Rekers – s1084175

Lerarenopleiding Basisonderwijs via afstandsleren, start september 2014

ester_famrekers@hotmail.com

S1084175, EN-PE-AP, onderzoeksrapport praktijkgericht onderzoek, Rekers, kans 1

Vakgebied: Levensbeschouwelijke vorming

Afstudeeronderzoekbegeleider: Job Morsink

Stageschool: CBS De Parel in Hierden

Inleverdatum: 11-06-2018 (versie 1)

Samenvatting (Abstract)

Op CBS De Parel in Hierden wordt met regelmaat getheologiseerd. Zo ontstaan vaak interessante gesprekken, maar altijd in een theologische context. Om dit breder te kunnen trekken, is er in eerder onderzoek gekeken naar de mogelijkheid van het filosoferen. Hieruit bleek dat de interesse hiervoor aanwezig is, maar de kennis niet. De leerkrachten gaven aan dat ze 'iets' nodig hadden om te kunnen filosoferen met kinderen (Rekers, 2017). Hier wordt in dit onderzoek op doorgegaan, waarbij dit onderzoeksrapport antwoord zal geven op de vraag:

- *Op welke manier en vanuit welke visie kan het vak filosoferen uitgevoerd worden binnen de bovenbouw (groep 5 t/m 8) van CBS De Parel in Hierden?*

Het doel van dit onderzoek was om concreet te maken op welke manier en vanuit welke visie het filosoferen met kinderen uitgevoerd kan worden in de bovenbouw van CBS De Parel, hiervoor is een ondersteuning ontworpen.

Om deze hoofdvraag te beantwoorden, is gezocht naar een antwoord op de volgende deelvragen:

1. *Welke visie hebben de leerkrachten van de bovenbouw van CBS De Parel in Hierden op dit moment op het vak filosoferen?*
2. *Welke behoeften en voorwaarden hebben de leerkrachten van de bovenbouw van CBS De Parel in Hierden omtrent ondersteuning bij het uitvoeren van het vak filosoferen in de bovenbouw?*
3. *Welke visie hebben de leerlingen van CBS De Parel in Hierden op het vak filosoferen?*
4. *Welke aandachtspunten voor de ondersteuning ontstaan uit de praktijk in groep 5 van CBS De Parel in Hierden?*

Voor deelvraag 1 t/m 3 is gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews. Naderhand zijn de interviews gelabeld en hiervan is een horizontale vergelijking gemaakt om zo antwoord te geven op de deelvragen. Voor deelvraag 4 is er vanuit de theorie en de eerdere resultaten een observatieschema opgesteld. Dit schema is gebruikt bij het observeren van twee van de lessen uit de ondersteuning om te kijken welke aandachtspunten er uit de praktijk kwamen.

Uit de belangrijkste resultaten kwam naar voren dat, volgens de visie, de leerkracht geen mening heeft, waarbij de meeste leerkrachten wel inbreng willen hebben als religie een rol speelt. Daarnaast kwam naar voren dat de leerkrachten een socratische houding moeten aannemen en dat zij het proces begeleiden. Verder zijn de leerlingen vooral bezig met het vormen én aanpassen van hun mening, waarbij zij goede argumenten gebruiken. De leerlingen mogen daarbij alles zeggen, mits het niet kwetsend is.

De belangrijkste conclusie is dat twee van de drie leerkrachten het filosoferen nog niet als vak ziet en het niet structureel op het rooster zou zetten. Volgens de leerkrachten kan het filosoferen wel aansluiting vinden bij andere vakken, het is hierbij van belang om rekening te houden met een aantal aandachtspunten. Voorbeelden hiervan worden hierboven beschreven.

De belangrijkste aanbeveling is dat er in het team afspraken gemaakt moeten worden over de uitvoering van het filosoferen met kinderen. Verder is het noodzakelijk dat de leerkrachten de theorie over de rol en houding van de leerkracht vooraf goed doorlezen.

Inhoudsopgave

Samenvatting (Abstract)	3
1. Inleiding	7
1.1 Aanleiding.....	7
1.2 De verlegenheidssituatie	7
1.3 Doelstelling.....	8
1.4 Vraagstelling	8
1.5 Opbouw van het rapport.....	8
2. Theoretisch kader	9
2.1. Het ontstaan van het filosoferen met kinderen	9
2.1.1 Filosoferen met kinderen in Nederland	9
2.2. Filosoferen met kinderen	10
2.2.1 De kenmerken van het filosoferen met kinderen	10
2.2.2 De meerwaarde van het filosoferen met kinderen	11
2.2.3 De verhouding tussen filosoferen met kinderen en theologiseren met kinderen.....	12
2.3. De didactiek van het filosoferen met kinderen.....	13
2.3.1 De doelstellingen van een filosofisch gesprek	13
2.3.2 De voorwaarden voor een filosofisch gesprek.....	14
2.3.3 Opbouw van een filosofisch gesprek.....	14
2.4. De rol van de leerkracht	16
2.4.1 De houding van de leerkracht	16
2.4.2 De begeleiding door de leerkracht.....	17
Samenvatting.....	17
3. Onderzoeksopzet	18
Deelvraag 1 en 2.....	18
Onderzoeksgroep	18
Instrumenten.....	18
Procedure	19
Data-analyse.....	19
Deelvraag 3.....	20
Onderzoeksgroep	20
Instrumenten.....	20
Procedure	20
Data-analyse.....	21
Deelvraag 4.....	22
Onderzoeksgroep	22

Instrumenten	22
Procedure	23
Data-analyse	23
Betrouwbaarheid en validiteit.....	24
Ethische aspecten.....	24
Planning en tijdpad.....	25
4. Resultaten	26
Deelvraag 1.....	27
Weergave van de resultaten	27
Analyse van de resultaten	29
Beantwoording deelvraag	30
Deelvraag 2.....	31
Weergave van de resultaten	31
Analyse van de resultaten	33
Beantwoording deelvraag	34
Deelvraag 3.....	35
Weergave van de resultaten	35
Analyse van de resultaten	37
Beantwoording deelvraag	38
Deelvraag 4.....	39
Weergave van de resultaten	39
Analyse van de resultaten	40
Beantwoording deelvraag	40
5. Conclusie	42
6. Discussie.....	44
7. Aanbevelingen.....	45
8. Nawoord	46
Literatuurlijst	47
Bijlagen.....	49
Bijlage 1: Deelvraag 1 en 2; Interview	49
Bijlage 2: Deelvraag 3; Interviewleidraad.....	52
Bijlage 3: Deelvraag 4; Inge vulde observatieschema's	54
Bijlage 4: Checklist teksten voor verslagen	56
Bijlage 5: De ondersteuning	57
Handleiding.....	57
Meerwaarde	57

Voorwaarden	58
Doelstellingen	58
De houding van de leerkracht.....	59
Het begeleiden door de leerkracht	60
Werkvormen.....	61
Andere invalshoeken	62
Opzet van de lessen	62
Les 0. Standaard.....	63
Les 1. Toekomst	65
Les 2. Namen	66
Les 3. Dieren	68
Les 4. Intelligentie	70
Les 5. Vrienden	72
Les 6. Geluk	73
Les 7. Pesten/Intolerantie.....	74
Les 8. Tijd	76
Bijlage 1. Rollenkaartjes	77
Bijlage 2. Doorvraagkaartjes	79

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Met plezier loop ik nu voor mijn tweede jaar stage op CBS De Parel in Hierden. CBS De Parel is een kleinschalige dorpsschool met een christelijke identiteit. Iedere ochtend is er aandacht voor de Bijbelse geschiedenis, waarna er met de leerlingen over het vertelde verhaal gepraat wordt. Op een ochtend werd er gepraat over hoe de hemel eruit ziet, een prachtig onderwerp waar bijzondere ideeën over werden uitgesproken. De leerlingen, en ik, genieten van dit soort gesprekken maar het blijft beperkt tot korte momenten binnen christelijke thema's.

Vanuit het vak levensbeschouwelijke vorming weet ik dat er zoiets bestaat als filosoferen met kinderen. Door het volgen van het vak filosofie op de middelbare school en het volgen van de minor 'Zingeving voor professionals', heb ik zelf ervaring opgedaan met filosoferen en heb ik gemerkt dat mijn hart hier ligt. De gesprekken na het Bijbelverhaal, vind ik heerlijk. Met dit in mijn achterhoofd, leek het mij interessant om dit te gaan onderzoeken.

Voor het vak LB3 heb ik een onderzoek uitgevoerd, om te kijken of mijn stageschool geïnteresseerd zou zijn in het filosoferen met kinderen en of het eventueel te combineren was met de visie van de school. Uit dit onderzoek kwam dat zij filosoferen met kinderen zeker interessant vonden. Ze zagen de voordelen ervan en dachten dat dit passend kon zijn bij de visie van de school. Wel gaven ze aan hun twijfels te hebben over hoe het een plek kon krijgen binnen de school. Ten eerste omdat het van belang was dat het filosoferen met kinderen goed aansluit bij (de visie van) de school, en ten tweede omdat er weinig kennis aanwezig was. Beide leerkrachten gaven aan 'iets' nodig te hebben voordat filosoferen met kinderen een plek zou kunnen krijgen. Ze gaven hiervoor al voorbeelden (een handleiding, een cursus, etc.) maar wisten hier nog geen vorm aan te geven (Rekers, 2017).

Hierin zag ik een goed onderwerp voor mijn onderzoek. De interesse is er, de voordelen worden ingezien, alleen hoe en op welke manier passend bij de visie? Dat is de vraag. En dat is ook de vraag die ik in mijn onderzoek wil behandelen. Ik wil gericht onderzoeken op welke manier filosoferen met kinderen uitgevoerd kan worden op CBS De Parel, waarbij er rekening gehouden wordt met de visie. Zowel de groepsleerkrachten als de locatieleider zien de voordelen van het filosoferen met kinderen. De school heeft de missie om leerlingen te laten ontdekken wie ze zijn en wat ze vinden (Team CBS De Parel, 2017). Zij zijn van mening dat filosoferen met kinderen daar een bijdrage aan zou kunnen leveren doordat leerlingen bijvoorbeeld leren hun eigen mening te vormen en te uiten.

1.2 De verlegenheidssituatie

Op dit moment wordt er alleen af en toe gefilosofeerd in de Plusklas, wiens leerkracht de enige is met concrete kennis hierover. Verder is er in de school niks aanwezig wat leerkrachten zou kunnen helpen om te gaan filosoferen met kinderen. De twee ondervraagde leerkrachten van het eerdere onderzoek gaven aan zelf weinig te weten over het filosoferen en volgens hen is er verder weinig kennis onder de andere reguliere leerkrachten. Zoals eerder gezegd hebben zij 'iets' nodig om uiteindelijk te kunnen filosoferen in de klas (Rekers, 2017).

Daarnaast is dit voor mij een goede uitdaging. Ik heb mij de afgelopen jaren al vaker beziggehouden met filosoferen met kinderen, maar ik merk dat er meer verdieping nodig is. Bijvoorbeeld in hoe je het filosoferen het beste kunt vormgeven in de klas. Om die reden is het onderzoek ook voor mijzelf interessant en leerzaam.

Door de kleine gesprekjes die ik al eerder beschreef, merkte ik dat de leerlingen ook geïnteresseerd zijn in het filosoferen en dat ze het leuk vinden om te doen. Anthone & Mortier (2007) onderschrijven dit effect ook. Volgens hen worden leerlingen tijdens het filosoferen serieus genomen en krijgen ze de ruimte om zelf hun eigen vragen te stellen en te onderzoeken. Op die manier kunnen zij betekenis verlenen aan de wereld om hen heen en draagt het bij aan het ontwikkelen van de persoonlijkheid van de leerlingen. Dit kan volgens Anthone & Mortier (2007) leiden tot meer zelfwaardering en tot meer schoolmotivatie. Kortom, zowel mijn stageschool, als ikzelf, als de leerlingen zullen naar mijn idee profijt hebben van mijn onderzoek.

1.3 Doelstelling

Kort beschreven is het doel van het onderzoek om concreet te maken op welke manier en vanuit welke visie het filosoferen met kinderen uitgevoerd kan worden in de bovenbouw van mijn stageschool. Ik heb ervoor gekozen om mij in mijn onderzoek te richten op de bovenbouw, omdat mijn onderzoek anders te omvangrijk zou worden en dat zou ten kosten gaan van de kwaliteit. Daarnaast is gebleken uit het eerdere onderzoek dat de leerkrachten van de bovenbouw open staan voor het filosoferen met hun leerlingen.

Uit het onderzoek ontstaat uiteindelijk een product/instrument, waarschijnlijk een (korte) handleiding in combinatie met een lessenserie, dat de leerkrachten ook daadwerkelijk kunnen gebruiken bij de uitvoering van het filosoferen met kinderen.

1.4 Vraagstelling

Vanuit deze aanleiding en doelstelling ontstaat de volgende onderzoeksvraag:

- Op welke manier en vanuit welke visie kan het vak filosoferen uitgevoerd worden binnen de bovenbouw (groep 5 t/m 8) van CBS De Parel in Hierden?

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden, zijn er verschillende deelvragen opgesteld:

1. Welke visie hebben de leerkrachten van de bovenbouw van CBS De Parel in Hierden op dit moment op het vak filosoferen?
2. Welke behoeften en voorwaarden hebben de leerkrachten van de bovenbouw van CBS De Parel in Hierden omtrent ondersteuning bij het uitvoeren van het vak filosoferen in de bovenbouw?
3. Welke visie hebben de leerlingen van CBS De Parel in Hierden op het vak filosoferen?
4. Welke aandachtspunten voor de ondersteuning ontstaan uit de praktijk in groep 5 van CBS De Parel in Hierden?

Bij het opstellen van de deelvragen is zoveel mogelijk rekening gehouden met verschillende belangrijke aspecten. Zo worden de leerkrachten gevraagd naar hun visie op het vak filosoferen met kinderen, maar wordt ook gekeken naar praktische punten die van belang zijn voor de te ontwerpen ondersteuning. Daarnaast spelen de leerlingen zelf een rol en wordt hen gevraagd naar hun visie op het vak. Hieruit zullen hoogstwaarschijnlijk ook praktische punten voortkomen die meegenomen worden in het ontwerpen van de ondersteuning. Als laatste wordt de ontworpen ondersteuning getest en wordt in de praktijk gekeken in hoeverre de ondersteuning voldoet aan de resultaten van deelvraag 1 t/m 3 en de theorie van het filosoferen met kinderen. Afhankelijk van het antwoord op deelvraag 4 wordt de ondersteuning nog een laatste keer aangepast.

Op deze manier is het de bedoeling om aan het einde van de laatste deelvraag de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden in de vorm van een geschreven conclusie én in de vorm van een praktisch toepasbare ondersteuning, zodat de leerkrachten daadwerkelijk het filosoferen met kinderen kunnen uitvoeren.

1.5 Opbouw van het rapport

In hoofdstuk 2 worden in het theoretisch kader relevante theoretische aspecten bekeken en verdiept vanuit de literatuur. Hieruit zullen aanknopingspunten voortkomen voor de opzet van het onderzoek. In hoofdstuk 3 wordt ingegaan op deze opzet. De vier deelvragen zullen achtereenvolgens behandeld worden. De deelvragen volgen daarmee logisch op elkaar en zijn op die manier verbonden met elkaar. Dit is gedaan zodat uiteindelijk, na het beantwoorden van deelvraag 4, daadwerkelijk een antwoord geschreven kan worden op de onderzoeksvraag. In hoofdstuk 4 wordt hierbij een overzicht gegeven van de resultaten van de deelvragen waarna in hoofdstuk 5 een conclusie kan worden getrokken en antwoord gegeven wordt op de onderzoeksvraag. Daarna volgen nog de hoofdstukken discussie en aanbevelingen en als laatste een nawoord.

2. Theoretisch kader

In paragraaf 2.1 van het theoretisch kader wordt ingegaan op het ontstaan van het filosoferen met kinderen en de plek die filosoferen met kinderen in Nederland heeft. Daarna wordt in paragraaf 2.2 ingegaan op de inhoud van het filosoferen met kinderen. Er wordt daarbij aandacht besteed aan de kenmerken van het filosoferen met kinderen, de meerwaarde van het filosoferen met kinderen en de verhouding tussen het filosoferen en theologiseren. In paragraaf 2.3 wordt vervolgens stilgestaan bij de didactiek, daarbij wordt gekeken naar de opbouw van een filosofisch gesprek, welke doelstellingen daarbij centraal staan en aan welke voorwaarden daarvoor eerst voldaan moet worden. Als laatste wordt in paragraaf 2.4 de rol van de leerkracht besproken. Hierbij wordt ingegaan op de houding van de leerkracht en de manier waarop de leerkracht het filosofisch gesprek kan begeleiden.

2.1. Het ontstaan van het filosoferen met kinderen

De Amerikaanse filosoof Matthew Lipman geldt als de grondlegger van het huidige filosoferen met kinderen. Lipman is de directeur van het 'Institute for the Advancement of Philosophy for Children' (IAPC) en in 1969 ontwikkelde hij een methodiek en curriculum voor het filosoferen met kinderen, het 'Philosophy for Children' programma (P4C) (Fisher, 2013). Het idee van Lipman hiervoor ontstond toen hij merkte dat het studenten ontbrak aan (kritisch) denkvermogen. Volgens Lipman moest zelf leren denken voorop staan in het onderwijs, in plaats van kennisoverdracht. Lipman zag het filosoferen met kinderen als manier om hier verandering in te brengen. Hij stelde daarom voor om filosofie een vaste plek in het curriculum te geven om deze denkvaardigheden te ontwikkelen maar om daarnaast ook waarden en normen te ontwikkelen en het zelfvertrouwen van kinderen te vergroten.

Gareth Matthews gaf als aanvulling op Lipman dat het onderwijs volgens hem vooral draait om het overdragen van kennis, waarbij automatisch het kind zelf en wat het te zeggen heeft wordt ondergewaardeerd. Matthews pleitte voor een meer symmetrische relatie met kinderen, waarbij zij gezien worden als gelijkwaardige partners met wie het gesprek aangegaan kan worden.

Als aanvulling hierop werd beschreven dat het aangaan van het gesprek een goede manier is om kinderen de ruimte te geven verder te denken dan de huidige denkbeelden (Vansieleghem & Kennedy, 2011).

In het licht van de 21-eeuwse samenleving ontstond er een tweede generatie die voortbouwde op deze ideeën uit de jaren '70. Zij zagen filosoferen met kinderen vooral als manier om een ruimte te creëren waarin kinderen zelf kunnen bepalen wat op dit moment belangrijke vragen zijn en waar ze, in samenwerking met anderen, zelf antwoorden leren zoeken op deze vragen. Zij stelden dan ook voor om niet langer te spreken over 'Philosophy *for* Children' maar over 'Philosophy *with* Children'. Deze tweede generatie opperde voor een manier waarop filosoferen met kinderen meer ingebed zit in het curriculum van de school waarbij gemeenschappelijk reflectief denken en communiceren een centrale rol speelt. Dialoog speelt hierbij een belangrijke rol als de manier en de plek om dit te doen (Vansieleghem & Kennedy, 2011).

2.1.1 Filosoferen met kinderen in Nederland

Eind jaren '80 wordt kinderfilosofie geïntroduceerd in Nederland. Dat gebeurde door de pioniers Karel van der Leeuw en Pieter Mostert (Bartels, 2007). Daarnaast hebben ook Thecla Rondhuis, Berrie Heessen, Nanda van Bodegraven en Richard Anthone een grote invloed gehad op het filosoferen met kinderen in Nederland (en België) (Van den Berg, Ter Avest, & Kopmels, 2013). Zij hebben allemaal op hun eigen manier een bijdrage geleverd aan het filosoferen met kinderen, bijvoorbeeld door cursussen te geven of literatuur te schrijven. In 1989 werd het Centrum voor Kinderfilosofie opgericht, op dit moment is dit een onafhankelijke stichting die zich richt op de activering van het netwerk rond het Centrum en het met elkaar in contact brengen van mensen die actief zijn in de kinderfilosofie in Nederland.

Volgens Bartels (in Desain, 2006, p. 19) zijn er ongeveer vijftien basisscholen waar regelmatig met alle leerlingen gefilosofeerd wordt, als vast onderdeel van het curriculum. Verder geeft Bartels als inschatting dat er enige honderden leerkrachten geregeld op eigen initiatief met filosofie bezig zijn met hun groep. Verder merkt Bartels (2004) dat filosoferen met kinderen regelmatig plaatsvindt in keuzegroepen voor hoogbegaafde leerlingen.

2.2. Filosoferen met kinderen

2.2.1 De kenmerken van het filosoferen met kinderen

Zoals Lipman al beschreef, gaat het bij filosoferen niet om kennisoverdracht. Het doel is niet om filosofie te leren maar om te leren filosoferen (Van den Berg, Ter Avest, & Kopmels, 2013). Filosoferen leer je door zelf aan de slag te gaan, door zelf te filosoferen (Anthone & Mortier, 2007). Er kan dan ook beter gesproken worden over een filosofisch gesprek dan over een les filosofie. Om die reden is ervoor gekozen om voortaan te spreken over een filosofisch gesprek in plaats van een filosofieles.

In dit onderzoek wordt de definitie van Thecla Rondhuis (zoals geciteerd in Schoon, 2005, p.36) als leidend genomen, zij definieert het filosoferen met kinderen als het “gezamenlijk systematisch nadenken over vragen waar geen definitief antwoord op bestaat.” Het zijn ‘ultieme’ vragen waarop geen definitief antwoord te geven is, alleen via de dialoog kan er tijdelijk antwoord op gegeven worden. Deze vragen worden ook wel derde-orde denkvragen genoemd en zijn meer gericht op het reflecteren op het eigen denken.

Volgens Cam (2014) wordt daarbij niet alleen kritisch gedacht over bepaalde onderwerpen, er wordt ook gefocust op het denken zelf, het denken over het denken. Dat is een belangrijk kenmerk van filosoferen. Noodzakelijk hierbij is de bereidheid om de eigen gedachten kritisch te bekijken en onderzoeken. Pas dan is er een filosofisch gesprek mogelijk.

Martens (in Schoon, 2005, p.38) noemt als aanvulling hierop dat deze vragen ontstaan uit de verwondering van kinderen over de wereld om hen heen, de natuurlijk nieuwsgierigheid die zij hebben. Verwondering en verbazing worden dan ook wel de basis van het filosoferen met kinderen genoemd.

Een ander belangrijk kenmerk is de ‘community of inquiry’, in het Nederlands de gemeenschap van onderzoek. De leerlingen vormen met elkaar deze gemeenschap van onderzoek wanneer zij samen op onderzoek gaan naar het antwoord op een bepaalde vraag.

Anthone & Mortier (2007) geven een aantal voorwaarden waaraan een gemeenschap van onderzoek moet voldoen, namelijk:

- Er is een bereidheid om naar elkaar te luisteren, ook wanneer meningen of argumenten met elkaar in conflict komen.
- Er is een bereidheid om overtuigingen kritisch te bekijken en eventueel aan te passen, er is ruimte voor twijfel.
- Iedere deelnemer neemt de verantwoordelijkheid om zijn eigen bijdrage te leveren.
- Iedere deelnemer volgt de richting van het onderzoek.
- Deelnemers steunen elkaar door elkaars inzichten te versterken en te verhelderen.

Fisher (2013) en Bartels (2007) noemen daarbij als basis van de gemeenschap van onderzoek dat alles wat gedacht wordt, uitgesproken moet kunnen worden. Wel met kanttekening hierbij dat iedere deelnemer zijn eigen gedachten moet kunnen beargumenteren. Daarnaast zijn de deelnemers bereid om met de ander het gesprek hierover aan te gaan, het te onderzoeken. De meningen en gedachten van de deelnemers op dat moment staan centraal.

Het gaat bij de gemeenschap van onderzoek dan ook niet om wat conventioneel is, of wat van buitenaf is opgelegd. De dialoog speelt een centrale rol in een gemeenschap van onderzoek.

De dialoog is een belangrijk onderdeel van een filosofisch gesprek, hierin krijgen leerlingen namelijk de ruimte om hun eigen gedachten en ideeën te verwoorden en om kennis te nemen van de gedachten en ideeën van anderen. Op die manier leren ze betekenis te verlenen aan de wereld om hen heen (Fisher, 2007).

In tegenstelling tot een discussie gaat het bij een dialoog niet om het tegenover elkaar zetten van meningen of het overtuigen van het eigen gelijk. Er wordt naar gestreefd om elkaars meningen te verrijken, op zoek te gaan naar verbindingen in standpunten en om erachter te komen waar bepaalde meningen of standpunten op zijn gebouwd. In een dialoog hebben de leerlingen een gezamenlijk belang en gaan zij samen op zoek naar een antwoord op de vraag (Bartels, 2007). Er is alleen sprake van een dialoog wanneer:

- Leerlingen naar elkaar luisteren;
- Leerlingen vragen aan elkaar stellen;
- Leerlingen zichzelf proberen te verplaatsen in de ander;
- Leerlingen niet tegen de ander denken maar samen met de ander denken.

2.2.2 De meerwaarde van het filosoferen met kinderen

De kenmerken van het filosoferen met kinderen geven al aanwijzingen voor de meerwaarde hiervan. Anthone, Janssens, Vervoort, & Knops (2006) bekijken de meerwaarde van het filosoferen met kinderen vanuit drie relevante gezichtspunten:

- *Vanuit het kind*; Filosoferen met kinderen wordt gezien als manier om het kind en wat het te zeggen heeft, meer te waarderen. Bij filosoferen met kinderen worden de leerlingen serieus genomen en krijgen ze de ruimte om hun eigen vragen te stellen en te onderzoeken. Hierdoor wordt de schoolmotivatie bij leerlingen vergroot. Daarnaast draagt het filosoferen bij aan het ontwikkelen van de persoonlijkheid van de leerlingen doordat ze hun eigen gevoelens, gedachten en behoeftes leren kennen en leren om betekenis te verlenen aan de wereld om hen heen. Dit kan tevens leiden tot meer zelfwaardering (Anthone & Mortier, 2007).
Verder noemt Fisher (2013) dat het filosoferen kan bijdragen aan het ontwikkelen van verschillende vaardigheden, deze kunnen allemaal ondergebracht worden onder de vijf kenmerken van intelligent gedrag. Deze kenmerken kunnen worden toegepast op ieder onderwerp in het leven van een kind, zo ook op schoolvakken. Deze vijf kenmerken zijn:
 - o Nieuwsgierig zijn; het kunnen stellen en onderzoeken van diepe en interessante vragen.
 - o Samenwerkend zijn; door middel van dialoog in staat zijn om naar elkaar te luisteren, te reageren op de ideeën van anderen en bereid te zijn om het eigen denken hierop aan te passen.
 - o Kritisch zijn; kritisch kunnen kijken naar verzamelde informatie, hier bewust een selectie uit kunnen maken en deze kunnen verantwoorden door middel van argumenten.
 - o Creatief zijn; verbeelding kunnen gebruiken om nieuwe ideeën te bedenken, nieuwe relaties te leggen en naar alternatieven te zoeken.
 - o Zorgzaam zijn; bewust omgaan met, en zorgen voor, zichzelf en anderen, zowel op sociaal als emotioneel gebied.

- *Vanuit het onderwijs;* Zoals hierboven al genoemd, ontwikkelen de leerlingen allerlei vaardigheden die een positieve invloed hebben op zowel het presteren als het welzijn van de leerlingen. In paragraaf 2.3.1 worden hier nog enkele voorbeelden van genoemd. Deze vaardigheden hebben een positieve invloed op andere vakken in het onderwijs omdat zij ook hierin toepasbaar zijn (Fisher, 2013; Anthone, Janssens, Vervoort, & Knops, 2006). Daarnaast is uit onderzoek gebleken dat het filosoferen met kinderen een positief effect heeft op zowel de luistervaardigheden als de spreekvaardigheden van leerlingen. Dit maakt dat er een grotere mate van participatie ontstaat in de klas (Millett & Tapper, 2012). Verder geeft Haynes (2002) aan dat het filosoferen met kinderen ook een effect heeft op de leerkrachten. Ten eerste leren leerkrachten om actief te luisteren en krijgen zij meer inzicht in wat leerlingen bezighoudt. Daarnaast vraagt het filosoferen met kinderen een hele andere aanpak dan tijdens de reguliere lessen. Zo leert de leerkracht om meer open vragen te stellen en om de leerlingen meer aan het woord te laten. Daarnaast leert de leerkracht om beter te letten op wat de leerlingen daadwerkelijk zeggen, om hierop in te kunnen spelen en verder op door te kunnen vragen.
- *Vanuit de samenleving;* Zowel Bartels (2007) als Anthone, Janssens, Vervoort, & Knops (2006) plaatsen het filosoferen met kinderen ook in het belang van de samenleving. Beiden beschrijven dat de samenleving constant verandert en dat wij als volwassenen dit niet, als een vast gegeven, kunnen overdragen aan leerlingen. Het gaat hierbij om het vinden van een eigen weg hierin. Filosoferen streeft ernaar om leerlingen de instrumenten te geven om later zelfstandig te kunnen functioneren binnen de samenleving. Door het filosoferen zijn leerlingen zich namelijk bewust van hun eigen denken en zijn zij in staat om, door middel van de dialoog, samen te denken met anderen en daarbij de denkvermogens op elkaar af te stemmen. Om op die manier hun eigen weg te vinden in de samenleving en daarin een positieve bijdrage te leveren.

2.2.3 De verhouding tussen filosoferen met kinderen en theologiseren met kinderen

Uit de kenmerken is gebleken dat het filosoferen met kinderen een specifieke activiteit is binnen het levensbeschouwelijke onderwijs, het vertoont gelijkenis met het theologiseren.

Kammeyer en Schwarz (in Kuindersma, 2013, p. 110) zien theologiseren als een manier van benaderen waarbij de vragen en interpretaties van kinderen rondom hun leven en het beeld van God gewaardeerd en bevorderd worden. Daarbij spelen de vragen die de kinderen hebben een grote rol. Hierbij worden zowel de leerlingen als de betrokken volwassenen uitgedaagd om het van een andere kant te bekijken en hier samen het gesprek over aan te gaan. Volgens Martens (in Kuindersma, 2013, p.112) hebben theologiseren en filosoferen daarbij met elkaar gemeen dat ze beiden een poging doen om te reflecteren op de bestaande denkbeelden. Beiden proberen kinderen te zien als onafhankelijke denkers die het waard zijn om gehoord te worden. Bij zowel filosoferen als theologiseren staan de vragen van de kinderen centraal en worden zij uitgedaagd om deze te onderzoeken, te verwoorden en te delen. De dialoog speelt hierbij een centrale rol, met de leerkracht als facilitator. Naast deze overlap is het grote verschil dat bij theologiseren deze vragen altijd geplaatst worden in een theologische context zoals een Bijbelverhaal.

Als navolging hierop geeft Miedema (2014) aan dat religie een belangrijke rol kan spelen in dialoog. Volgens Miedema is het belangrijk dat deelnemers leren om hun eigen overtuigingen in te brengen in de dialoog en daarbij te leren dat anderen dat ook zullen doen. Dat is wat maakt dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om van en met elkaar te leren. Zo worden de leerlingen zich ervan bewust dat iedereen een eigen achtergrond heeft en leren ze dat deze invloed hebben op elkaar. Dat is ook wat er gebeurt in een filosofisch gesprek.

Miedema (2014) pleit ervoor om het gesprek open te houden en alle overtuigingen (inclusief religieuze) een plek te geven om er voor te zorgen dat de leerlingen zichzelf en hun eigen (levensbeschouwelijke) identiteit kunnen vormgeven, zowel op openbare als denominale scholen. Katz (2004) geeft als aanvulling hierop dat het uitsluiten van religieuze uitingen tot ongemakkelijke situaties kan leiden. Religie heeft een plek nodig tijdens het filosoferen met kinderen wanneer deze een rol speelt bij het onderzoeken van bepaalde vragen. Zo hoeft er niet gekozen te worden tussen religie en het filosoferen, maar vult het elkaar aan. Daarnaast geeft Katz (2004) aan dat het uitsluiten van religie ervoor kan zorgen dat het filosoferen verarmd, doordat religie een bron voor inspiratie kan zijn waaruit geput kan worden.

Voor de uitvoering van dit onderzoek is er daarom voor gekozen om te filosoferen met kinderen waarbij er wel, indien dat nodig is, ruimte blijft voor de eventuele religieuze overtuigingen van de leerlingen. Daarmee wordt er rekening mee gehouden dat het filosoferen plaatsvindt op een christelijke school waar religieuze overtuigingen een rol kunnen spelen in het denken van de leerlingen.

2.3. De didactiek van het filosoferen met kinderen

2.3.1 De doelstellingen van een filosofisch gesprek

Volgens Anthone & Mortier (2007) kunnen filosofische gesprekken verschillende doelstellingen omvatten. Volgens hen zijn deze doelstellingen onder te brengen in vier verschillende soorten doelstellingen die onderling verbonden zijn:

- Inhoudelijke doelstellingen; zoals het verwerven van kennis over bepaalde filosofische kwesties.
- Doelstellingen op het gebied van de ontwikkeling van denkvaardigheden; zoals het leren formuleren van vragen.
- Doelstellingen op het gebied van persoonlijke zingeving; zoals het zinvoller in contact staan met de eigen leefwereld.
- Doelstellingen op het vlak van de realisatie van de filosofische werkvorm; zoals het vormen van een gemeenschap van onderzoek.

Bartels (2007) geeft als aanvulling hierop dat iedere leerkracht die met leerlingen filosofeert zijn eigen stijl ontwikkelt waarin hij zelf een keuze maakt op welke doelstellingen de meeste nadruk ligt.

Naast deze doelstellingen, staat ook het leren van bepaalde vaardigheden centraal in het filosoferen met kinderen. Volgens Fisher (2001; 2013) streeft het filosoferen met kinderen naar een ontwikkeling in denkvaardigheden, deze omvatten:

- Informatieverwerking
- Creatief denken
- Conceptontwikkeling
- Beredeneren
- Evalueren
- Vertalen

Verder staan onderzoeksvaardigheden centraal die de leerlingen leren door de gemeenschap van onderzoek, zoals het samen zoeken naar een antwoord op een vraag. Daarnaast wordt genoemd dat de leerlingen in een gemeenschap van onderzoek leren om samen te werken met anderen, bijvoorbeeld door middel van het tonen van empathie.

2.3.2 De voorwaarden voor een filosofisch gesprek

Om deze doelstellingen te bereiken, zijn er een aantal voorwaarden. De ideale groepsgrootte ligt rond de 12 tot 16 personen. Volgens Anthone & Mortier (2007) kan een grotere groep verdeeld worden over kleinere groepjes of tweetallen. Verschillende werkvormen zijn ook een optie, zoals de binnen- en buitenkring.

De standaardopstelling in klassen is vaak niet geschikt als setting voor een filosofisch gesprek. Afhankelijk van de werkvorm kan er gekozen worden voor een bepaalde opstelling, een cirkelvormige kring wordt aangeraden. Het is van belang dat iedereen oogcontact met elkaar kan maken en ongestoord naar elkaar kan luisteren.

Daarnaast geeft onder andere Fisher (2007) aan dat het opstellen van regels een belangrijke voorwaarde is voor een filosofisch gesprek, hier wordt in paragraaf 2.3.3 verder op ingegaan. Deze regels geven aan wat er op het gebied van het gesprek verwacht wordt van de leerlingen. Daarnaast zou het opstellen van deze regels helpen bij het ontwikkelen van vaardigheden die te maken hebben met beredeneren.

Volgens Anthone, Janssens, Vervoort, & Knops (2006) is het belangrijk om ervoor te waken dat het filosofisch gesprek verloopt via een dialoog en niet een discussie. Ook daarom zijn regels van belang. Deze zorgen ervoor dat de deelnemers bereid zijn om naar elkaar te luisteren in plaats van dat het gesprek draait om het halen van het gelijk. Door vooraf regels op te stellen, wordt deze voorwaarde al deels gewaarborgd.

Anthone & Mortier (2007) geven bovendien aan dat deze regels nodig zijn om te voldoen aan de voorwaarden voor de gemeenschap van onderzoek. De hierboven genoemde kenmerken, zoals bereid zijn om naar elkaar te luisteren, zijn ook voor de gemeenschap van onderzoek van belang.

Bartels (2007) schaaft deze kenmerken onder het begrip openheid. Dit geldt ook voor de leerkracht. De leerkracht onthoudt zich tijdens het filosofisch gesprek van een eigen mening. De houding van de leerkracht is daarmee een belangrijke voorwaarde, hier wordt verder op ingegaan in paragraaf 2.4.1.

2.3.3 Opbouw van een filosofisch gesprek

De opbouw van een filosofisch gesprek kan verschillen. Anthone, Janssens, Vervoort, & Knops (2006), Bartels (2007), Fisher (2007) en Topping & Trickey (2014) onderscheiden de volgende fases van een filosofisch gesprek. De gespreksleider kan ervoor kiezen hoe en in welke volgorde hij vormgeeft aan deze fases (Bartels, 2007).

1. Vooraf aan het gesprek

Om het filosofische gesprek goed te laten verlopen, is het nodig om vooraf aan het gesprek regels op te stellen om te voldoen aan de voorwaarden van een filosofisch gesprek (zie paragraaf 2.3.2). Een goede opzet voor deze regels is:

- Er praat maar een iemand tegelijk, als je iets wil zeggen steek je, je vinger op
- We luisteren naar elkaar
- We reageren op elkaar
- We respecteren elkaar
- We zeggen wat we denken
- We zeggen waarom we iets denken
- We kunnen het met elkaar oneens zijn en vragen om uitleg
- We storen de groep niet
- Er zijn geen domme vragen of antwoorden, je mag twijfelen

(Fisher, 2007; 2013; Van den Berg, Ter Avest, & Kopmels, 2013; Anthone et al., 2006)

2. Het gezamenlijke ervaringsmoment

Een gezamenlijk ervaringsmoment is van belang om een filosofisch gesprek goed in te leiden, de leerlingen kunnen dan vanuit een concrete situatie vertrekken. Hoe duidelijker in de inleiding een filosofische kwestie wordt gepresenteerd, hoe groter de kans dat veel leerlingen gemotiveerd zijn om deze kwestie te bespreken (Bartels, 2007). Het gezamenlijke ervaringsmoment moet om die reden goed aansluiten bij het thema of de vraag die de gespreksleider wil bespreken tijdens het filosofisch gesprek. Fisher (2013) geeft een aanvulling hierop: alle leerlingen moeten erop kunnen reageren. Er zijn verschillende mogelijkheden voor een gezamenlijk ervaringsmoment, zoals het vertellen van een verhaal.

3. Ruimte om na te denken

Denken neemt tijd in beslag. Het is nodig om de leerlingen de tijd te geven om rustig na te denken zodat zij de kans krijgen om hun eigen gedachten te kunnen ordenen en verwoorden. Om te voorkomen dat het gesprek gedomineerd wordt door snelle denkers en oppervlakkige discussie is het daarom van belang om hiervoor bewust tijd in te plannen (Bartels, 2007; Anthone et al., 2006). Een mogelijkheid hiervoor is het verdelen van de klas in tweetallen.

4. Het bedenken en bespreken van vragen

Na de bedenktijd worden de vragen die het gezamenlijke ervaringsmoment bij de leerlingen hebben opgeroepen besproken. De leerkracht inventariseert alle vragen op het bord. Haynes (2002) geeft aan dat het belangrijk is om de vragen van de leerlingen te noteren in de eigen woorden van de leerlingen, het draait namelijk om hoe zij het hebben ervaren. De leerkracht kan wel helpen om er een duidelijke vraag van te maken.

5. Het kiezen van een startvraag

Na de inventarisatie wordt gezamenlijk bepaald welke vraag verder verdiept en besproken gaat worden, dat is vaak de vraag die de meeste belangstelling heeft. Algera & Hidma (2012) geven aan dat dit cruciaal is omdat het gelijk weergeeft dat de groep degene is die invloed heeft op dit proces. Toch is het ook aan de gespreksleider om een filosofisch interessante vraag te kiezen, het gaat hier om samen zoeken naar een evenwicht. Bartels (2007) geeft aan dat er verschillende eisen gesteld worden aan een startvraag, zo moet deze prikkelend zijn en antwoorden uitlokken.

6. Het filosofische gesprek

Na het bepalen van de startvraag, volgt een inventarisatie op het bord: wat wordt er gedacht? Het is verstandig om de leerlingen eerst de ruimte te laten nemen om over de vraag na te denken. Uiteindelijk volgt een vervolgvraag die ingaat op de argumenten en de gedachten die zijn geopperd. De leerkracht kiest één of twee punten uit de inventarisatie en legt die voor aan de rest van de groep. De leerkracht werkt hier hard door samen te vatten wat er gezegd wordt en de leerlingen te vragen om op elkaar te reageren (Algera & Hidma, 2012). De leerkracht daagt de leerlingen daarnaast uit om na te denken over de redenen waarom ze iets vinden, daardoor wordt het gesprek verdiept. Dit doet de leerkracht door prikkelende vragen te stellen. Fisher (2013) geeft aan dat het stellen van hogere orde vragen uiteindelijk het gesprek naar een filosofisch niveau tilt.

Het is goed om af en toe terug te grijpen naar dingen die eerder zijn gezegd in het gesprek. Op die manier wordt bekeken hoe wat er besproken wordt zich verhoudt met wat eerder is gezegd. Dat helpt leerlingen om gedachten met elkaar te verbinden en zo blijft er een rode draad in het gesprek. Het is handig om tussendoor dingen op het bord te schrijven waar op teruggepakt kan worden (Haynes, 2002; Bartels, 2007). Wanneer het gesprek vastloopt of de leerlingen weinig betrokkenheid tonen, kan de leerkracht ervoor kiezen om een andere invalshoek in te zetten of gebruik te maken van een werkvorm. Beiden kunnen een boost geven aan het gesprek en leerlingen weer betrokken maken. Het is hierbij van belang dat wordt opgeschreven waar het gesprek op dat moment over ging, zodat hier later naar teruggegaan kan worden (Algera & Hidma, 2012).

7. De afronding

Er bestaan geen vaste regels om het gesprek te beëindigen, dat hangt af van de beschikbare tijd en het verslappen van de aandacht en concentratie (Anthonie & Mortier, 2007). De leerkracht kan er dan voor kiezen om het gesprek te beëindigen. De afronding van een filosofisch gesprek is meer een samenvatting dan een conclusie, er wordt gekeken naar wat er tijdens het gesprek is besproken en waar de groep uiteindelijk is uitgekomen. Wanneer er dingen zijn opgeschreven tijdens de les kan hiervan gebruik gemaakt worden. Daarnaast kan er teruggekeken worden naar het gesprek zelf en hoe de leerlingen hieraan hebben deelgenomen.

8. De verwerkingsopdracht

De verwerkingsopdracht heeft als doel om de stand van zaken op te maken of het verloop van het gesprek uit te beelden (Anthonie & Mortier, 2007). Het is een manier voor de leerlingen om zelf het gesprek te verwerken. Er zijn verschillende mogelijkheden voor een verwerkingsopdracht zoals iets opschrijven (een verhaal of gedicht) (Bartels, 2007).

2.4. De rol van de leerkracht

2.4.1 De houding van de leerkracht

Zoals in paragraaf 2.3.2 al genoemd werd, is de houding van de leerkracht een belangrijke voorwaarde voor een filosofisch gesprek. Anthonie & Mortier (2007) noemen dit zelfs de elementaire voorwaarde, zonder de socratische houding is volgens hen filosoferen onmogelijk. Deze houding wordt tevens ook van de leerlingen verwacht.

De socratische houding bevat twee onderdelen: de houding van het niet-weten en het afwijzen van de typische rol van leerkracht als consequentie daarvan. Normaal gesproken is het de leraar die de kennis doorgeeft, in dit geval neemt de leerkracht een andere houding aan: ook hij weet het antwoord niet. Volgens Van den Berg, Ter Avest, & Kopmels (2013) neemt de leerkracht nog te vaak een houding aan van het 'beter weten' waarmee de leerlingen automatisch onderschat worden. Tijdens het filosoferen is het van belang om de leerlingen als gelijkwaardig gesprekspartner te zien en om dat als vertrekpunt te nemen om samen op zoek te gaan naar een antwoord.

Volgens UNESCO (2011) draait de socratische houding ook om het opschorten van het persoonlijke oordeel en daarmee het afstand nemen van de eigen gedachten en gevoelens om deze kritisch te kunnen bekijken. Het omvat daarnaast het leren nemen van verantwoordelijkheid hiervoor en hier geconfronteerd mee durven worden door anderen. Zoals in paragraaf 2 al is genoemd, is verwonderen ook een belangrijk onderdeel van de socratische houding.

Bartels (2013) beschrijft de rol die de leerkracht aanneemt als het zijn van de 'facilitator van het gesprek'. De belangrijkste taak van de facilitator is het bewaken en het stimuleren van het proces. Bij het bewaken van het proces zorgt de leerkracht ervoor dat iedereen op een prettige manier kan deelnemen aan de gemeenschap van onderzoek. Volgens Echeverria (2007) is een pedagogisch sterke leerkracht een belangrijk onderdeel hiervan. De leerkracht heeft de verantwoordelijkheid voor een gesprek waarin leerlingen respectvol met elkaar omgaan en waarin niet iedereen het met elkaar eens hoeft te zijn. Daarnaast hoort hierbij dat de leerkracht de beurten goed verdeelt en niet ingaat op leerlingen die zomaar door de klas roepen. Verder stimuleert de leerkracht het proces door de leerlingen aan te moedigen om zelf op zoek te gaan naar een antwoord. Kammeyer en Schwarz (in Kuindersma, 2013, p.109) noemen bij deze rol van facilitator het stellen van zogenoemde 'verloskundigen'-vragen. Dit zijn specifieke vragen die het denken van de leerlingen stimuleren en uitspraken uitlokken, als manier om het filosofische gesprek te verdiepen. Hierover meer in de volgende paragraaf.

Het aannemen van een socratische houding vraagt op deze manier iets van de persoon van de leerkracht. Van den Berg, Ter Avest, & Kopmels (2013) noemen als belangrijke voorwaarde voor het aannemen van een socratische houding: ken jezelf. De persoonlijke identiteit en de beroepsidentiteit lopen in elkaar over. Om een socratische houding aan te kunnen nemen is het belangrijk dat de leerkracht eerst weet wat zijn diepste overtuigingen zijn.

Pas dan lukt het om deze aan de kant te zetten en open een gesprek aan te gaan waarin iedere mening mogelijk is, ook meningen die ingaan tegen de (verborgen) mening van de leerkracht. Bewust zijn van deze overtuigingen is verder van belang om ervoor te zorgen dat de leerkracht kan vermijden dat hij (on)bewust het gesprek gaat sturen, bijvoorbeeld door suggestieve vragen te stellen (Anthone, Janssens, Vervoort, & Knops, 2006).

2.4.2 De begeleiding door de leerkracht

Het stellen van vragen is de belangrijkste manier waarop een leerkracht het filosofisch gesprek kan begeleiden. Vragen kunnen onderverdeeld worden in verschillende categorieën:

1. Eerste orde vragen; gericht op beweringen over feiten, oplossingen.
2. Tweede orde vragen; gericht op aannames, overtuigingen, vooronderstellingen.
3. Derde orde vragen; gericht op rechtvaardiging van aannames, vooronderstellingen, waarden.

De vragen in het filosofisch gesprek zullen vooral de aard hebben van tweede en derde orde vragen omdat deze meer verdieping aanbrengen (Anthone, Janssens, Vervoort, & Knops, 2006).

Afhankelijk van wat de leerkracht wil bereiken in het gesprek kan deze kiezen voor een bepaald soort vraag (Bartels, 2007; Anthone, Janssens, Vervoort & Knops, 2006). Kammeyer en Schwarz (in Kuindersma, 2013, p.109) noemen deze vragen ook wel de 'verloskundigen'-vragen;

- Vragen naar helderheid en duidelijkheid;
- Vragen naar beliefs en vooronderstellingen;
- Vragen naar redenen en bronnen;
- Vragen om criteria te formuleren;
- Vragen om een ander gezichtspunt in te nemen; naar alternatieven zoeken;
- Vragen naar gevolgen en consequenties.

Volgens Fisher (2007) is verder van belang dat de leerkracht als model fungeert en bepaalde filosofische vaardigheden voordoet aan de leerlingen. Als aanvulling op het stellen van vragen, zijn er nog een aantal manieren waarop de leerkracht het gesprek kan begeleiden:

- Het uitdagen van leerlingen (door ongebruikelijke vragen te stellen)
- Het leggen van verbanden en het inzichtelijk maken van relaties tussen ideeën
- Het verkennen van en voortbouwen op ideeën
- Het reflecteren op ideeën

Samenvatting

In paragraaf 2.1 is beschreven dat in eerste instantie het leren denken centraal stond bij het filosoferen met kinderen, dit werd aangevuld met het waarderen van het kind als gelijkwaardig gesprekspartner. Verder leren we hieruit dat het belangrijk is om kinderen de ruimte te geven om zelf een antwoord te zoeken op hun vragen.

Door paragraaf 2.2 is nu duidelijk dat het filosoferen draait om het gezamenlijk nadenken over 'ultieme' vragen en het denken over het denken zelf. De gemeenschap van onderzoek en de dialoog spelen hierbij een belangrijke rol. Verder is bekeken dat het filosoferen met kinderen een meerwaarde heeft voor zowel het kind, het onderwijs als de samenleving. Ook is het van belang dat religie, wanneer dat nodig is, een plek krijgt binnen het filosoferen.

Uit paragraaf 2.3 is vervolgens gebleken dat er een aantal praktische voorwaarden zijn, zoals het opstellen van regels. Pas dan kunnen de verschillende fases van het filosofisch gesprek plaatsvinden en de verschillende doelstellingen worden nagestreefd.

Als laatste is in paragraaf 2.4 stilgestaan bij de rol van de leerkracht. Er is gebleken dat de socratische houding van de leerkracht een belangrijke voorwaarde is voor het voeren van een filosofisch gesprek, dit houdt in dat de leerkracht het antwoord niet weet en open het gesprek in gaat. Verder begeleidt de leerkracht het gesprek vooral door hogere orde vragen te stellen om zo het gesprek te verdiepen. De informatie uit het theoretisch kader (vooral paragraaf 2.1, 2.2 en 2.3) is gebruikt om de verschillende interviews en gesprekken vorm te geven. Verder wordt deze informatie (vooral paragraaf 2.3 en 2.4) gebruikt bij het ontwerpen van de ondersteuning.

3. Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk wordt de opzet van dit onderzoek beschreven. Per deelvraag worden de volgende punten beschreven: onderzoeksgroep, instrumenten, procedure en data-analyse. Daarnaast is aan het einde van het hoofdstuk een onderdeel opgenomen dat de betrouwbaarheid en validiteit en de ethische aspecten van dit onderzoek belicht.

Deelvraag 1 en 2

- *Welke visie hebben de leerkrachten van de bovenbouw van CBS De Parel in Hierden op dit moment op het vak filosoferen?*
- *Welke behoeften en voorwaarden hebben de leerkrachten van de bovenbouw van CBS De Parel in Hierden omtrent ondersteuning bij het uitvoeren van het vak filosoferen in de bovenbouw?*

Onderzoeksgroep

De bovenbouw op CBS De Parel in Hierden bestaat uit groep 6, groep 5/7 en groep 7/8. Voor iedere groep staan twee duo-collega's.

Voor de beantwoording van deze deelvragen is een semigestructureerd interview afgenomen bij drie groepsleerkrachten. 100% van de benaderde leerkrachten heeft deelgenomen aan het interview, daarmee is de response rate 100%.

Om ervoor te zorgen dat de keuze voor de onderzoeksgroep representatief was, is er bij het selecteren van de leerkrachten een verdeling gemaakt over een aantal kenmerken (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmas, 2011). Deze kenmerken zijn: geslacht, leeftijd, aantal jaren in het onderwijs en de groep waarvoor de leerkracht nu staat. In de transcripties van ieder interview zijn deze gegevens in te zien.

Instrumenten

Voor het beantwoorden van deze deelvragen is gebruik gemaakt van een interview. Het gehele interview is terug te zien in bijlage 2. Decin, Alaerts, Van Dessel, Vandersmissen en Vloeberghs (2016) geven aan dat een interview een effectieve onderzoeksmethode is wanneer er gepeild wordt naar de persoonlijke motieven, ervaringen, gevoelens en opvattingen. Dit interview was semigestructureerd, een deel van de vragen is vooraf opgesteld maar er bleef voldoende ruimte over voor het delen van andere relevante ervaringen en meningen (Kallenberg et al., 2011). Het voordeel hiervan was dat de gegevens in grote mate vergelijkbaar waren doordat iedere geïnterviewde dezelfde interviewvragen beantwoord heeft. Daarnaast kon er doorgevraagd worden wanneer dit relevant en verdiepend was voor het beantwoorden van een deelvraag. Het interview had verder de vorm van een individueel interview, hierdoor kon de geïnterviewde zijn persoonlijke mening uiten en werd de privacy gewaarborgd (Van der Donk en Van Lanen, 2016).

Het interview bestond uit twee delen waarvan het eerste deel gericht was op het beantwoorden van deelvraag 1 en het tweede gedeelte op het beantwoorden van deelvraag 2.

Voor deelvraag 1 waren de vragen gericht op het achterhalen van de visie van de leerkrachten op het vak filosofie en voor deelvraag 2 waren zij gericht op het achterhalen van de behoeften en voorwaarden die de leerkrachten hadden ten aanzien van de ondersteuning voor dit vak. Alle vragen waren open van aard zodat de leerkracht uitgenodigd werd om uitvoerig in te gaan op de vraag om op die manier een zo concreet mogelijk beeld te verkrijgen (Ponte, 2012).

Om ervoor te zorgen dat de resultaten van de interviews antwoord gaven op de deelvragen is bij het opstellen van de vragenlijsten gekeken naar punten die vanuit het theoretisch kader belangrijk waren. De vragen zijn daarnaast bekeken door een critical friend en de onderzoekbegeleider.

Een voorbeeld van een vraag uit het eerste deel van het interview is:

5. d. Welke rol heeft de leerkracht volgens u bij het filosoferen met kinderen?

e. In welke mate heeft de leerkracht volgens u inbreng/invloed?

Deze vraag is gesteld omdat Anthone & Mortier (2007) aangeven dat de socratische houding van de leerkracht de elementaire voorwaarde is voor het voeren van een filosofisch gesprek.

Een voorbeeld van een vraag uit het tweede deel van het interview is:

8. b. Welke regels vindt u van belang tijdens een filosofisch gesprek?

Deze vraag sluit aan bij onder andere Fisher (2007) die aangeeft dat het opstellen van regels een belangrijke voorwaarde is voor een filosofisch gesprek.

Procedure

De geselecteerde groepsleerkrachten zijn vooraf gevraagd naar hun bereidheid om mee te werken aan beide delen van het interview, zij hebben hiervoor informatie gekregen over de procedure. Daarnaast is vooraf om toestemming gevraagd om het interview op te nemen en om de gegevens te gebruiken voor het onderzoek. De interviews zijn opgenomen zodat na afloop de interviews getranscribeerd konden worden. De transcripties zijn teruggekoppeld aan de leerkrachten en zij hebben de mogelijkheid gehad om dingen aan te passen, dit om er zeker van te zijn dat de verslaglegging kloppend was (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

Samen met de leerkrachten is gekeken naar een geschikt moment voor het interview, hierbij zijn de volgende afspraken gemaakt:

De interviews van deelvraag 1 en 2 vonden achterelkaar plaats in het lokaal van de leerkracht en namen in totaal 50 tot 60 minuten in beslag. Dit is vooraf overlegd en akkoord bevonden. Hierbij is rekening gehouden met de planning van de leerkrachten om hen niet te veel te belasten.

Data-analyse

De interviews hebben kwalitatieve gegevens opgeleverd in de vorm van transcripties. Deze zijn door de leerkrachten op volledigheid en correctheid gecontroleerd. Na deze controle is er een kwalitatieve analyse gemaakt van de gegevens.

Voor deelvraag 1 is ervoor gekozen om achteraf labels op te stellen aan de hand van relevante tekstfragmenten. Er is bij iedere transcriptie bekeken welke kenmerkende termen en thema's naar voren kwamen in de uitspraken van de leerkrachten. Daarnaast zijn deze relevante tekstfragmenten bekeken in het licht van het theoretisch kader. Aan de hand van deze termen of thema's en de theorie is gekeken naar labels die de uitspraken karakteriseerden om ze zo naar een meer omvattend en abstracter niveau te tillen (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmma, 2011). De labels zijn geworden: 'meerwaarde', 'rol van leerkracht', 'rol van leerlingen', 'invulling van vak' en 'rol van religie'. Achteraf zijn de labels geplaatst in een analysekader en zijn de relevante gegevens hierin verwerkt. Een analysekader is een efficiënte methode om kwalitatief te analyseren doordat de gegevens geordend worden en de overeenkomsten en verschillen op deze manier in het analysekader goed duidelijk worden (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Vanuit het analysekader is gekeken naar overeenkomsten, verschillen en verbanden om op die manier een antwoord te kunnen geven op de deelvraag.

Voor deelvraag 2 is ervoor gekozen om deels te werken met vooraf opgestelde labels, namelijk: 'behoefte', 'voorwaarden' en 'uitvoering'. Vanuit de deelvraag zelf komen deze als belangrijkste naar voren om de deelvraag te kunnen beantwoorden. Daarnaast ontstonden tijdens het labelen van de interviews nog twee labels, dit waren: 'aansluiting' en 'afspraken'. De labels en de bijbehorende gegevens zijn verwerkt in een analysekader. Daarna is gekeken naar overeenkomsten, verschillen en verbanden om op die manier een antwoord te kunnen geven op de deelvraag.

Deelvraag 3

- Welke visie hebben de leerlingen van CBS De Parel in Hierden op het vak filosoferen?

Onderzoeksgroep

De bovenbouw van CBS De Parel in Hierden bestaat uit groep 6 (24 leerlingen), groep 5/7 (29 leerlingen) en groep 7/8 (27 leerlingen). Door de grootte van de onderzoekspopulatie was het niet mogelijk om alle leerlingen te bevragen. Wanneer dit het geval is, geven Van der Donk en Van Lanen (2016) aan dat het noodzakelijk is om te werken met een steekproef: een kleine groep die een afspiegeling is van de grotere groep. De groep is hiervoor eerst verdeeld in drie niveaus (ondergemiddeld, gemiddeld en bovengemiddeld) waarna er per niveau een aselechte steekproef van gelijke omvang heeft plaatsgevonden (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2011). De onderzoeksgroep voor deze vraag bestond uit 27 leerlingen in totaal, per bovenbouwgroep negen leerlingen verspreid over de drie niveaus. Alle leerlingen die in eerste instantie benaderd zijn voor deelname hebben hiervoor toestemming gegeven, daarmee ligt de response rate op 100%.

Instrumenten

In paragraaf 2.1 beschrijft Matthews het filosoferen met kinderen als manier om kinderen als gelijkwaardige partner te zien waarmee het gesprek aangegaan kan worden (Vansieleghem & Kennedy, 2011). Vanuit dit oogpunt is ervoor gekozen om ook de leerlingen zelf te bevragen. Voor het beantwoorden van deze deelvraag is gebruikgemaakt van een gesprek met de leerlingen. Vooraf aan het gesprek hebben de leerlingen een kort voorproefje filosoferen gekregen. Dit zorgde ervoor dat het onderwerp minder abstract was en zij antwoord konden geven op de vragen vanuit hun eigen ervaringen. Om verwarring te voorkomen is er bewust niet gevraagd naar het filosoferen maar naar aspecten van het filosoferen, met de nadruk op het samen nadenken over vragen waarop niemand echt een antwoord heeft (in Schoon, 2005, p.36). Dit gesprek was deels gestructureerd doordat de vragen vooraf opgesteld waren aan de hand van de theorie (vooral paragraaf 2 en 3) en de eerder verkregen resultaten van deelvraag 1 en 2. Daarnaast was het deels ongestructureerd doordat er tijdens het gesprek ruimte was om andere aspecten te verkennen die naar voren kwamen (Ponte, 2012). Verder is ervoor gekozen om de gesprekken plaats te laten vinden in een grotere groep zodat de leerlingen elkaar op ideeën konden brengen en elkaar konden aanvullen.

De opgestelde vragen zijn grotendeels gebaseerd op het theoretisch kader, bijvoorbeeld:

- Welke afspraken zouden we met elkaar moeten maken voordat we samen over deze vragen gaan nadenken?

Fisher (2007) geeft aan dat het belangrijk is om vooraf aan een gesprek regels op te stellen. Door hiernaar te vragen werd er meer inzicht verkregen in wat de leerlingen zelf hierin belangrijk vonden.

Procedure

Omdat gesprekken met kinderen anders in elkaar steken dan gesprekken met volwassenen, is voor het opstellen en uitvoeren hiervan gebruik gemaakt van de expertise van Martine Delfos. Delfos (2017) beschrijft dat communiceren met kinderen lastig is en dat volwassenen vaak moeite hebben om echt naar kinderen te luisteren. Volgens Sinclair (in Delfos, 2017, p.20) is participatie van kinderen in onderzoek alleen mogelijk wanneer het ingebed is in de relatie met kinderen in het algemeen. Zowel de voorbereiding als de uitvoering van een gesprek is belangrijk hierbij. Vooraf is daarom goed gekeken naar de opzet van het gesprek en is er een gespreksleidraad opgesteld aan de hand van de theorie van Delfos (2017). Deze leidraad is te zien in bijlage 5. Op deze manier is ernaar gestreefd om het gesprek zo fijn mogelijk te laten verlopen en om zoveel mogelijk bruikbare informatie te verzamelen voor het beantwoorden van de deelvraag.

Vooraf aan het gesprek is er toestemming gevraagd aan de leerlingen om het gesprek op te nemen en de gegevens te gebruiken in het onderzoek, de mate van vertrouwelijkheid is hierbij besproken. Daarnaast zijn er afspraken gemaakt over tijdsduur.

De gesprekken duurden ongeveer 40 minuten en vonden plaats in het lege lokaal. Hier zijn vooraf afspraken over gemaakt met de leerlingen (en de desbetreffende leerkracht).

Data-analyse

De gesprekken hebben kwalitatieve gegevens opgeleverd in de vorm van transcripties. Er is gekozen om achteraf labels op te stellen aan de hand van relevante tekstfragmenten. Er is bij iedere transcriptie bekeken welke kenmerkende termen en thema's naar voren kwamen in de uitspraken van de leerlingen. Daarnaast zijn deze relevante tekstfragmenten bekeken in het licht van het theoretisch kader. Aan de hand van deze termen of thema's en de theorie is gekeken naar labels die de uitspraken karakteriseerden om ze zo naar een abstracter niveau te tillen (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepma, 2011). Uiteindelijk vormden zich de volgende labels: 'meerwaarde', 'rol van leerkracht', 'rol van leerlingen' en 'behoeften'. Er is hierbij rekening gehouden met de labels die voor deelvraag 1 en 2 zijn gebruikt om de gegevens beter met elkaar te kunnen vergelijken. Achteraf zijn de labels en betreffende fragmenten in een analysekader geplaatst en zijn de relevante gegevens hierin verwerkt. Vanuit het analysekader is gekeken naar overeenkomsten, verschillen en verbanden tussen de gesprekken met de leerlingen om op die manier een antwoord te kunnen geven op de deelvraag.

Deelvraag 4

- Welke aandachtspunten voor de ondersteuning ontstaan uit de praktijk in groep 5 van CBS De Parel in Hierden?

Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestond uit 16 leerlingen van groep 5 van CBS De Parel te Hierden. Er is gekozen voor een kleine groep leerlingen omdat volgens Fisher (2013) en Anthone & Mortier (2007) filosoferen met kinderen beter tot zijn recht komt in kleinere groepen van 12 tot 16 personen. Daarnaast is ervoor gekozen om de onderzoeker zelf de ondersteuning te laten uittesten, dit omdat de onderzoeker de ondersteuning goed kent en zich verdiept heeft in de theorie. Volgens Anthone & Mortier (2007) is dit van belang voor de gespreksleider. Daarnaast is het de eerste screening van de ondersteuning en daarvoor is maar een leerkracht nodig.

Instrumenten

Voor de beantwoording van deze deelvraag zijn twee lessen uit de ondersteuning uitgetest in de praktijk (les 1, toekomst en les 2, namen). Om een betrouwbaarder beeld te krijgen, is ervoor gekozen om twee lessen te testen en filmen (Van der Donk en Van Lanen, 2016). Er is gekozen voor een participerende, indirecte observatie. Op die manier kon de onderzoeker zelf deelnemen aan de observatie maar toch op een ander, rustiger en objectiever, moment de beelden terugkijken. De filmbeelden van beide momenten zijn bekeken aan de hand van een observatieschema dat is opgesteld naar aanleiding van het theoretisch kader en de resultaten van deelvraag 1, 2 en 3. Verder is dit observatieschema gebaseerd op de evaluatielijst die Anthone & Mortier (2007) noemen als manier om te bekijken of een filosofisch gesprek daadwerkelijk filosofisch is.

Het observatieschema bestond uit verschillende observatiepunten (met toelichting) gekoppeld aan een beoordelingsschaal van 1 tot 4, waarbij 1 staat voor helemaal niet van toepassing, 2 voor niet van toepassing, 3 voor wel van toepassing, en 4 voor zeer van toepassing. Er is gekozen om geen tussenoptie op te nemen in de beoordelingsschaal om te vermijden dat de scores in het (nietszeggende) midden uitkwamen. Door de ondersteuning twee keer uit te testen en te analyseren is inzicht verkregen in welke mate de ontworpen ondersteuning voldoet aan de punten die uit de praktijk en theorie zijn voortgekomen. Aan de hand hiervan zijn aandachtspunten geformuleerd.

Een voorbeeld van een observatiepunt:

1. De deelnemers stellen veel vragen. De rol van vraagsteller verschuift van de gespreksleider naar de hele gemeenschap van onderzoek.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Dit punt komt uit de eerder benoemde evaluatielijst voor het filosoferen met kinderen van Anthone & Mortier (2007).

Het gehele observatieschema is terug te zien in bijlage 7.

Procedure

Vooraf aan de observatiemomenten is de leerlingen om toestemming gevraagd voor medewerking aan het gesprek. Alle benaderde leerlingen hebben hiervoor toestemming gegeven, dit maakt de response rate 100%. Daarnaast is toestemming gevraagd voor het filmen van de gesprekken, hierbij is uitleg gegeven over de vertrouwelijkheid. Alle leerlingen hebben toestemming gegeven. Hun ouders hebben eerder in het jaar toestemming gegeven voor het maken van opnames in de klas. Het gesprek heeft plaatsgevonden in het eigen klaslokaal, zoals de leerlingen dat gewend zijn. De gespreksleider heeft zo goed mogelijk rekening gehouden met de theorie van het begeleiden van een filosofisch gesprek, hiervoor is gebruik gemaakt van paragraaf 3 en 4 van het theoretisch kader. Door op een open en respectvolle manier te communiceren met de leerlingen werd rekening gehouden met de werkwijze van Delfos (2017).

Het uittesten van de ontworpen ondersteuning vond plaats op dinsdag 17 en dinsdag 24 april en duurde ongeveer 45 minuten per keer. Hier zijn vooraf afspraken over gemaakt met de leerlingen.

Data-analyse

Het observatieschema is gebruikt om de filmbeelden te analyseren, op die manier is er inzicht verkregen in wat er daadwerkelijk gebeurde in de praktijk doordat er gelet kon worden op specifieke aspecten (Van der Donk en Van Lanen, 2016). Per observatiepunt is er een beoordeling toegekend. De gegevens van beide observatieschema's zijn vervolgens verwerkt in een tabel en de verschillende beoordelingen per les zijn met elkaar vergeleken. Aan de hand van deze resultaten is vervolgens geconcludeerd aan welke punten de ondersteuning al voldeed en waar eventuele aandachtspunten (bijvoorbeeld aanpassingen en verbeteringen) lagen. Op deze manier kon uiteindelijk de deelvraag worden beantwoord.

Betrouwbaarheid en validiteit

Een critical friend en de onderzoeksbegeleider hebben vooraf het interview kritisch bekeken en zijn nagegaan of de vragen uit het interview geschikt waren voor het beantwoorden van de deelvragen (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2011). Verder is ervoor gekozen om vooraf een aantal belangrijke begrippen te definiëren voor de respondenten zodat zij allen dezelfde definities hanteerden tijdens het interview (Van der Donk en Van Lanen, 2016). Nadien was er de mogelijkheid voor de respondenten om de transcripties te bekijken en waar nodig aanpassingen te doen.

Daarnaast is bij de selectie van de respondenten een verdeling gemaakt over een aantal kenmerken binnen de onderzoekspopulatie (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2011). De hierboven beschreven aspecten komen de betrouwbaarheid en validiteit ten goede.

Bij deelvraag 3 is ervoor gekozen om een steekproef te doen, hierbij is rekening gehouden met de verschillende niveaus in de groep. In iedere bovenbouwgroep zijn op die manier meerdere leerlingen uit meerdere niveaus bevraagd, ook dit komt de betrouwbaarheid ten goede.

Voor deelvraag 4 is de ondersteuning op twee momenten getest om rekening te houden met eventuele variabelen, deze keuze is gemaakt om het onderzoek betrouwbaarder te maken.

Daarnaast geldt voor alle deelvragen dat ernaar gestreefd is om de onderzoeksopzet van de praktische deelvragen zo veel mogelijk te baseren op het theoretisch kader om zo het onderzoek valide te maken. Daarbij is voor het opstellen van het observatieschema gebruik gemaakt van een al bestaande evaluatielijst uit de literatuur.

Als laatste geldt voor alle vragen dat er gebruik is gemaakt van opnameapparatuur, volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) geeft dit een betrouwbaarder beeld.

Ethische aspecten

Persoonlijke gegevens van alle respondenten zijn anoniem gemaakt door bijvoorbeeld te verwijzen naar personen als 'leerkracht 1' of 'L.'. Op die manier wordt rekening gehouden met de privacy van de respondenten.

Verder is vooraf aan alle respondenten om toestemming gevraagd voor deelname aan het onderzoek en zijn zij op de hoogte gebracht van wat dit betekent voor hen. Daarnaast is ook specifiek toestemming gevraagd voor het maken van opnames (video en/of audio). Aan de ouders van de leerlingen van groep 5, waar specifiek videobeelden van zijn gemaakt, is al eerder toestemming gevraagd. De mate van vertrouwelijkheid is met alle respondenten vooraf besproken.

Verder hebben de leerkrachten die mee hebben gedaan aan het interview de mogelijkheid gehad om de transcriptie in te zien en waar nodig aanpassingen te doen.

Als laatste is er rekening mee gehouden dat iedere respondent een andere visie, zienswijze of referentiekader heeft en is hier respectvol mee omgegaan door open te staan voor deze verschillende zienswijzen en door desnoods om verduidelijking te vragen.

Planning en tijdpad

Deelvraag	Onderzoeksactiviteit	Februari '18				Maart '18				April '18				Mei '18			
Theoretische deelvragen	Literatuurstudie	x	x	x													
Deelvraag 1 en 2	Interview opstellen			x	x												
	Toestemming vragen (deelname en opname) en inplannen interviews			x	x												
	Interview leerkracht 1					x											
	Interview leerkracht 2					x											
	Interview leerkracht 3					x											
	Transcriberen						x										
	Transcripties laten nalezen/aanpassen						x										
	Kwalitatieve analyse							x									
Deelvraag 3	Interview/gespreksleidraad opstellen							x									
	Toestemming vragen (deelname en opname) en inplannen interviews					x	x										
	Gesprek groep 6							x	x								
	Gesprek groep 5/7							x	x								
	Gesprek groep 7/8							x	x								
	Transcriberen en kwalitatieve analyse								x	x							
N.a.v. deelvraag 1 t/m 3	Ondersteuning ontwerpen									x	x						
Deelvraag 4	Observatieschema opstellen									x	x						
	Toestemming vragen (deelname en opname) en inplannen uittesten									x	x						
	Uittesten ondersteuning moment 1											x					
	Uittesten ondersteuning moment 2												x				
	Kwalitatieve analyse													x	x		

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek weergegeven. Per deelvraag worden de resultaten eerst weergegeven en geanalyseerd waarna de beantwoording van de deelvraag volgt.

In de tabellen voor horizontale vergelijking van deelvraag 1 t/m 3 is overzichtelijk gemaakt op welke punten de respondenten het (gedeeltelijk) eens zijn, dat is in het eerste deel van iedere label te vinden (de blauwe en witte vlakken). De afzonderlijke punten die daarnaast aangedragen worden, zijn per label in een grijs vlak geplaatst.

Verder is het noodzakelijk om te vermelden dat voor deelvraag 1 t/m 3 datareductie heeft plaatsgevonden. De transcripties van deze drie deelvragen besloegen ieder meer dan 15 pagina's die deels bestonden uit voorbeelden, anekdotes of andere irrelevante informatie voor het beantwoorden van de deelvragen. Om de transcripties en bijbehorende labels overzichtelijk te houden en hoofd- en bijzaken goed te kunnen scheiden, is er daarom voor gekozen om datareductie toe te passen op de transcripties van deelvraag 1 t/m 3.¹

¹ Aanvullende ruwe data is op te vragen bij Ester Rekers, s1084175@windesheim.nl.

Deelvraag 1

- Welke visie hebben de leerkrachten van de bovenbouw van CBS De Parel in Hierden op dit moment op het vak filosoferen?

Weergave van de resultaten

Tabel 1: Horizontale vergelijking deelvraag 1

Labels v Leerkrachten >	Groep 5/7	Groep 6	Groep 7/8
<u>Meerwaarde</u>		Geen noodzaak Geen toevoeging zonder vakdocent	Niet heel belangrijk
	Meningsvorming	Meningsvorming	Meningsvorming
	Luisteren naar andere mening Leren mening bijstellen	Luisteren naar andere mening Leren openstaan voor ander	Leren openstaan voor ander Leren mening bijstellen
		Leren (zelf) verder denken	Leren verder denken/over andere zaken Andere orde nadenken
	Mening durven geven		Mening durven geven
	Goed voor ontwikkeling		Bredere ontwikkeling
	Lkr.: Teambuilding Persoonlijke ontwikkeling leerkracht Ingaan op vragen van kinderen	Lkr.: Kinderen beter kennen	Lkr.: Open staan voor wat kinderen zeggen, accepteren dat antwoord van leerkracht niet hét antwoord is
	Kinderen vinden het leuk Verdieping aanbrengen in onderwerp Aanvulling Kanjertraining Aanvulling begaafde kinderen Voorbereiding groep 8 op VO Steviger in schoenen staan Graadmeter voor veiligheid klas	Leren accepteren dat je niet altijd een Leren samen een mening te vormen Leren samen doel bereiken Burgerschapsvorming Verrijking (theologische) aanbod	Breder beeld/perspectief ontwikkelen Aansluiting bij N&T
<u>Rol van leerkracht</u>	Mening zo veel mogelijk onthouden	Geen mening geven	Geen mening geven
	Proces begeleiden/sturen (op achtergrond)	Proces begeleiden	Proces begeleiden
	Voorbeelden geven	Voorbeelden geven	Voorbeelden geven
	Afbouw van begeleiding	Afbouw in begeleiding	Minimale rol
	Duidelijke regels opstellen vooraf	Grens, in gedrag, bepalen	Duidelijke afspraken opstellen vooraf
		Ideeën inbrengen	Ideeën inbrengen
	Theorie moet helder zijn	Theorie moet helder zijn	
	Communicatie richting ouders	Ervaren wat filosoferen is	

Rol van leerlingen	Leren luisteren	Luisteren	Luisteren
	Mogen alles zeggen, mits niet kwetsend of niet kloppend	Mogen alles zeggen, mits niet kwetsend	Mogen alles zeggen, mits niet kwetsend
	Meningsvorming		Meningsvorming
	Rust nemen voor nadenken		Tijd nemen voor nadenken
	Respect voor elkaar		Niet uitlachen/in waarde laten
	Mening durven geven	Mening geven	
	Mening aanpassen	Openstaan voor anderen	Goed nadenken
	Elkaars mening versterken	Serius meedoen	Laten uitpraten
	Verdiepen in theorie		Beargumenteren
Invulling vak	Plaatsen in groter geheel		Snappen wat je zegt/erachter staan
			Actieve (luister)houding
	Kleinere groepjes	Kleinere groepjes	In tweetallen
	Start met verhaal	Start met verhaal/situatie/opdracht/probleem	Start met stelling/intro
	Onderwerp waar kinderen iets over weten	Gebeurt op moment dat het leeft	Aansluiten bij kinderen/wat leeft
		Nog geen vak	Nog geen vak
		Niet structureel	Niet structureel
		Tijd vrijmaken is lastig	
	Geïntegreerd	Geïntegreerd	
Rol van religie	Ruimte voor iedereen		Ruimte voor iedereen
		Klassikale terugkoppeling	Klassikale terugkoppeling
	Theorie komt aan bod	Na het Bijbelverhaal	Tijd voor nadenken
	Van tevoren afspraken maken	Vakdocent	Nadenken staat centraal
	Veiligheid als basis	Voordoen	Communicatie staat centraal
	Kinderen moeten zich ontwikkelen	In gespreksvorm	Grote rol binnen levensbeschouwelijk
	Einddoel: iedereen kan, mag en durft	Dingen ondervinden	Niks is fout, alles is goed
	Theologiseren onderdeel van filosoferen	Theologiseren onderdeel van filosoferen	Theologiseren en filosoferen zijn
	Leerkracht geeft eigen mening	Leerkracht geeft eigen mening, achteraf	
Rol van religie	Leerkracht is achterwacht kennis		
	Meningen respecteren	Meningen respecteren	Elkaar niet kwetsen
	Veiligheid is basis	Bij onderwerp blijven	
	Mening aanpassen	Open gesprek	Hoeft elkaar niet te bijten
		Leerkracht legt niks op	Niet filosoferen over rare punten

Analyse van de resultaten

Opvallend in tabel 1 is dat twee van de leerkrachten aangeven dat zij het filosoferen met kinderen niet noodzakelijk vinden. Leerkracht 2 (L2) specificeert hierbij dat zij het vak alleen een toevoeging vindt hebben wanneer het gegeven wordt door een vakdocent. Ondanks dit gegeven, kunnen alle leerkrachten iets zeggen over de meerwaarde. Zij noemen allemaal het punt meningsvorming. Daarnaast noemen zij punten die hiermee te maken hebben zoals het leren openstaan voor andere meningen, je mening bijstellen en je mening durven geven. Leren nadenken, over andere zaken, wordt ook als een belangrijk punt gezien. Volgens twee van de leerkrachten zou filosoferen een bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van het kind. Verder zien twee leerkrachten het filosoferen als aanvulling, bijvoorbeeld op de Kanjertraining of natuur en techniek. Als laatste is in tabel 1 te zien dat alle leerkrachten punten noemen waarop het filosoferen met kinderen van meerwaarde kan zijn voor de leerkrachten, zoals teambuilding, de leerlingen beter leren kennen en de persoonlijke ontwikkeling van de leerkracht, bijvoorbeeld het accepteren dat de leerkracht niet altijd het goede antwoord heeft.

Alle leerkrachten benoemen bij de rol van de leerkracht dat de leerkracht geen mening heeft of deze mening zoveel mogelijk onthoudt. De leerkracht begeleidt vooral het proces. De leerkracht geeft verder voorbeelden of, zoals twee leerkrachten aangeven, brengt ideeën in om leerlingen op gang te helpen. Volgens alle leerkrachten is er een afbouw in begeleiding en heeft de leerkracht het liefst een minimale rol. Zij noemen hierbij dat het belangrijk is om vooraf regels op te stellen en dat de leerkracht de grens bepaalt. Twee van de leerkrachten geven hierbij aan dat het van belang is dat de theorie voor de leerkrachten helder is. Verder valt op dat alleen leerkracht 1 (L1) aangeeft dat communicatie met ouders ook bij de rol van de leerkracht hoort.

Bij de rol van de leerlingen noemen alle leerkrachten dat zij het belangrijk vinden dat de leerlingen alles mogen zeggen. Zij geven wel aan dat hetgeen dat de leerlingen zeggen, niet kwetsend mag zijn. L1 zegt hierover dat het ook kloppend moet zijn. Verder zijn de belangrijkste activiteiten volgens hen: luisteren, meningsvorming en het geven van deze mening. Nadenktijd is hierbij belangrijk volgens L1 en leerkracht 3 (L3). Een ander aandachtspunt is volgens L1 dat zij respect hebben voor elkaar, L3 geeft aansluitend aan dat leerlingen elkaar in de waarde laten en elkaar niet uitlachen. Naast meningsvorming noemt L1 ook nog het aanpassen van deze mening en het versterken van elkaars mening. L2 vindt het verder van belang dat leerlingen openstaan voor elkaar. L3 noemt vooral punten die te maken hebben met het goed nadenken over wat je zegt en het beargumenteren.

Twee van de leerkrachten geven aan dat zij het filosoferen met kinderen nog niet als vak zien en het niet structureel op het programma willen. L2 geeft aan dat tijd vrijmaken hiervoor lastig is. Wat de invulling van het vak betreft, zien alle leerkrachten voor zich dat leerlingen in kleinere groepjes erover praten. Dit doen de leerlingen volgens hen naar aanleiding van een start, bijvoorbeeld een verhaal. Volgens alle leerkrachten moet het aansluiting vinden bij de leerlingen. Uiteindelijk volgt er dan volgens twee leerkrachten een klassikale terugkoppeling. Ruimte voor iedereen is hierbij van belang. Als laatste noemen twee leerkrachten dat zij het filosoferen met kinderen geïntegreerd zien in andere vakgebieden.

In tabel 1 is te zien dat alle leerkrachten het theologiseren als onderdeel zien van het filosoferen, L2 geeft aan dat het elkaar overlapt. Alle leerkrachten geven aan dat religie een plek kan hebben binnen het filosoferen wanneer meningen worden gerespecteerd en leerlingen niet worden gekwetst. Verder geven twee leerkrachten aan dat zij het belangrijk vinden dat de leerkracht (achteraf) een mening kan geven. L1 geeft hierover aan dat de leerkracht achterwacht is voor een stuk kennis. Voor L2 en L3 mag het gesprek open zijn en hoeft het filosoferen en theologiseren elkaar niet te bijten.

Beantwoording deelvraag

Voor de beantwoording van deze deelvraag is gekeken naar de visie die de leerkrachten hebben op het vak filosoferen. Opvallend is dat twee van de leerkrachten het nog niet als vak zien en het geen structurele plek zien innemen in het programma. Dat zijn tevens dezelfde twee leerkrachten die aangeven dat zij het filosoferen met kinderen niet als noodzakelijk zien. Een leerkracht noemt hierbij dat er geen toevoeging is zonder vakdocent en dat het daarnaast lastig is om hiervoor tijd vrij te maken. Ondanks dat de leerkrachten dit aangeven zien alle leerkrachten de meerwaarde van het filosoferen met kinderen. Volgens de visie van de leerkrachten zit dit vooral in de meningsvorming, het leren luisteren naar elkaar en daarbij het openstaan voor andere meningen en het leren bijstellen van de eigen mening. Daarbij is het volgens twee leerkrachten van belang dat de leerlingen verder leren denken en hun mening durven geven. Daarnaast zien de leerkrachten de meerwaarde voor de leerkrachten zelf in, dat zit vooral in de teambuilding, het beter kennen van de leerlingen en de persoonlijke ontwikkeling van de leerkracht. Verder wordt duidelijk dat in de visie van de leerkrachten, de leerkracht geen mening geeft maar vooral het proces begeleidt door voorbeelden te geven en ideeën in te brengen. Het liefst heeft de leerkracht een minimale rol. Hiervoor is het nodig dat vooraf duidelijke regels worden opgesteld en dat de theorie voor de leerkrachten helder is. Een van de leerkrachten geeft aan dat de leerkracht ook een rol speelt in de communicatie met ouders. Wat de leerlingen betreft, zien de leerkrachten voor zich dat zij de tijd nemen om na te denken, dat zij luisteren naar elkaar en vervolgens hun mening vormen en durven te geven. Zij mogen daarbij alles zeggen, zonder iemand te kwetsen. Respect is ook van belang. De visie op de invulling van het vak is dat de leerlingen een startmoment hebben en daarna in kleinere groepjes hierover praten. Uiteindelijk volgt er een klassikale terugkoppeling. Volgens alle leerkrachten is het hierbij van belang dat het onderwerp aansluit bij de leerlingen en er ruimte is voor iedereen om mee te praten. Twee van de drie leerkrachten geven aan dat zij het filosoferen het liefst geïntegreerd zien. Tijdens het filosoferen heeft theologiseren ook een plek volgens de leerkrachten, het respecteren van alle meningen is daarbij een aandachtspunt. Als laatste zouden twee leerkrachten op dit punt ook hun eigen mening willen geven.

Deelvraag 2

- Welke behoeften en voorwaarden hebben de leerkrachten van de bovenbouw van CBS De Parel in Hierden omtrent ondersteuning bij het uitvoeren van het vak filosoferen in de bovenbouw?

Weergave van de resultaten

Tabel 2: Horizontale vergelijking deelvraag 2

Labels v Leerkrachten >	Leerkracht 1	Leerkracht 2	Leerkracht 3
<u>Behoeftes</u>	Handreikingen voor begeleiding	Handreikingen voor begeleiding	Handreikingen voor begeleiding
	1 A4tje met stappenplan	Voorbeeldles (inleiding, kern, afsluiting)	Handreiking met stellingen/intro's
	Zo concreet/praktisch/beperkt mogelijk		Zo simpel mogelijk, makkelijk toepasbaar
	Duidelijke beschrijving rol leerkracht	Vakdocent	Op de computer
	Korte samenvatting theorie	Gekoppelde spiegels	Handreikingen voor afronding
	Geschiede onderwerpen	Voorbeeldfilmje	
	Zelf uitproberen/doen	Benodigde materialen	
<u>Voorwaarden</u>	Doorlopende leerlijn (beschrijving per groep)		
	Vast moment op rooster	Geen vast moment rooster	
	Veiligheid in groep		Veiligheid in groep
	Alert zijn op veiligheid, meteen bespreekbaar maken		
	Aansluiting belevingswereld		Aansluiting belevingswereld
	Verbinding visie/missie	Verbinding visie	
		Visie extra helder	
		Afgebakende rol leerkracht	Geen mening door leerkracht Leerkracht staat open voor gesprek
	Kringsetting	Vakdocent	Tijd
	Overzicht (over leerlijn)	Begrip filosoferen duidelijk voor leerlingen	Klas leerlingen die durft
	Geïntegreerd	Rekening houden met achtergrond leerlingen	Leerlingen met actieve houding
	Teambreed startmoment + herhaalde evaluatiemomenten	Goede begeleiding van het gesprek/ lieft zelfregulerend	Goede communicatie Ondersteuning is makkelijk toepasbaar

Uitvoering	Geïntegreerd	x aantal keer projectles (door vakdocent)	Eventueel uur/half uur per maand
	Korte uitleg filosoferen voor leerlingen	Korte uitleg filosoferen voor leerlingen	
	Voordoen	Modeling/voordoen	
	Gebruik bij interesse leerlingen		Spontaniteit (n.a.v. nieuws/actualiteit)
		Luisterhouding/VLORK	Luisteren naar/reageren op elkaar
	Evalueren	Evalueren	
		Eindproduct	
	Leerkracht aan rand van gesprek		Leerkracht grijpt min mogelijk in Leerkracht motiveert leerlingen
	Niet te moeilijk		Moeilijkere vraagstelling
		Ervaringsmoment > groepjes > klassikaal	Stelling > gesprek > klassikaal reageren
Aansluiting	Kringsetting	Gemengde klassen (eventueel)	Grotere zaken
	Doorlopende leerlijn	Rollenkaartjes	
	Bij kern blijven		
	Elkaar in de waarde laten/komen voor elkaar op		
	Wereldoriëntatie	Thema heelal	Natuur en techniek
	Thema omgaan met de aarde	Thema wat kun je niet zien, wat is er wel	
	Bijbelse geschiedenis	Theologisch (minder)	Godsdienst
Afspraken	Kanjertraining	Kanjertraining	
	Taal	Taal	
	Thema toekomst	Thema toekomst	
	Thema geluk	Niet integreren, losstaande les	Actualiteit
		Burgerschapsvorming	Past bijna in alle thema's
		De regels op school/van Kanjertraining	De regels in klas/ van Kanjertraining
	Je mag zeggen wat je denkt	Je mag zeggen wat je denkt	
	Je mag je mening uiten		
	We respecteren elkaar		Je hebt respect voor elkaar
	Je wordt niet uitgelachen		Je neemt elkaar serieus
Afspraken			Je lacht elkaar niet uit
	We luisteren naar elkaar	Je bent stil als iemand anders praat	Je kijkt elkaar aan bij het praten
		Je doet normaal	Je doet normaal
		Geen gekke dingen/clownsgedrag	
		Je houdt je aan je kaartje	Niet naar buiten kijken
		Je doet je best	Niet 'de troep' pakken

Analyse van de resultaten

In tabel 2 is te zien dat alle leerkrachten behoefte hebben aan handreikingen voor de begeleiding. Daarnaast zijn er meerdere ideeën voor een ondersteuning, zo ziet L1 het voor zich als een kort stappenplan, L2 ziet dit als een voorbeeldles en L3 heeft vooral intro's en bijbehorende stellingen nodig. Verder beschrijft L3 de behoefte aan handreikingen voor de afronding. L3 geeft als enige een plek aan voor de ondersteuning, namelijk op de computer. Voor L2 is het van belang dat de benodigde materialen aanwezig zijn, L1 noemt bijvoorbeeld een lijst met geschikte onderwerpen. Daarnaast hebben zowel L1 als L3 behoefte aan een simpele en praktische ondersteuning. Verder leert L1 het beste door uitproberen, L2 gebruikt hiervoor liever een voorbeeldfilmpje. Opvallend is verder dat L1 als enige aangeeft dat een onderdeel theorie nodig is, waarbij hij nadruk legt op een duidelijke beschrijving van de rol van de leerkracht. Verder is L1 ook de enige leerkracht die aangeeft dat hij behoefte heeft aan een doorlopende leerlijn in de school.

Waar L1 een duidelijke beschrijving van de rol van de leerkracht als behoefte heeft, ziet L2 dit als een voorwaarde, de rol van de leerkracht moet duidelijk afgebakend zijn. Aanvullend beschrijft L3 dat het een voorwaarde is dat de leerkracht geen mening heeft en open staat voor het gesprek. Bij de uitvoering wordt ook aangegeven dat de leerkracht aan de rand staat en zo min mogelijk ingrijpt. Verder zien twee leerkrachten filosoferen niet als vast onderdeel van het rooster. L3 geeft hierover aan dat er tijd voor nodig is. Verder is er volgens twee leerkrachten een verbinding nodig met de visie (en missie) van de school. Naast verbinding met de visie, noemen alle leerkrachten ook het rekening houden met de leerlingen, zoals aansluiting bij de beleavingswereld. Ook bij de uitvoering wordt dit benoemd. Daarnaast is het volgens twee leerkrachten van belang dat het veilig is in de groep, volgens L1 moet je dit direct bespreekbaar maken. Een deel van de punten bij uitvoering sluiten hierop aan, zoals elkaar in de waarde laten. Opvallend is verder dat L2 als enige noemt dat een goede begeleiding, door een vakdocent, van belang is. Daarnaast noemt L3 als enige voorwaarden voor de leerlingen zelf, namelijk een actieve houding en durven.

De daadwerkelijke uitvoering van het vak wordt door alle leerkrachten verschillend gezien. L1 ziet het geïntegreerd in de bestaande vakgebieden, de andere leerkrachten zien het als een aantal momenten per maand of per jaar. Zowel L1 en L2 vinden het van belang dat het begrip filosoferen helder is voor de leerlingen, L2 noemt dit al eerder als voorwaarde. Zij zien beiden voor zich dat het filosoferen eerst voorgedaan wordt. Vervolgens noemen twee leerkrachten onderdelen van een goede luisterhouding zoals de VLORK en op elkaar reageren. L2 en L3 zien de concrete uitwerking van het filosoferen voor zich als een ervaringsmoment, met stelling, waarna een gesprek plaatsvindt, in groepjes of klassikaal. Volgens L1 gebeurt dit in een kringsetting, volgens L2 kunnen de groepen ook gemengd worden hiervoor. Na het gesprek wordt er volgens twee leerkrachten geëvalueerd, L2 ziet zelfs een eindproduct voor zich. Verder valt op dat het volgens L1 niet te moeilijk moet zijn en L3 juist een moeilijker vraagstelling zou willen.

Qua aansluiting zijn de leerkrachten het grotendeels eens, zij noemen allen (onderdelen van) wereldoriëntatie. Daarnaast noemen zij godsdienst als optie. Al gaat de voorkeur van L2 hier minder naar uit. Verder zien twee van de drie leerkrachten aansluiting bij de Kanjertraining, bij taal en bij het thema toekomst. Volgens L3 past het filosoferen binnen alle thema's, wel wordt de actualiteit extra benoemd. Als laatste valt op dat L2 de enige is die het filosoferen liever als aparte les ziet.

De genoemde afspraken zijn passend bij de voorwaarden en de uitvoering. Twee leerkrachten zien de regels van de Kanjertraining en de al geldende regels als basis. Verder noemen alle leerkrachten regels die te maken hebben met de voorwaarde veiligheid, zoals we lachen elkaar niet uit. Daarnaast noemen zij verschillende afspraken die te maken hebben met een goede luisterhouding zoals stil zijn als iemand anders praat. Twee van de leerkrachten vinden het verder een goede afspraak dat leerlingen mogen zeggen wat ze denken.

Beantwoording deelvraag

Bij het beantwoorden van deze deelvraag is gekeken naar welke behoeften en voorwaarden de leerkrachten hebben omtrent ondersteuning bij de uitvoering van het filosoferen. Om dit te bepalen is gekeken naar hoe de leerkrachten de uitvoering voor zich zien, hierover verschillen de leerkrachten van mening. Er is een leerkracht die het filosoferen als vast moment op het rooster ziet, waarbij het geïntegreerd wordt in andere vakken. De andere leerkrachten zien het als een aantal keer per maand of jaar. Wel noemen alle leerkrachten manieren waarop het filosoferen aansluiting kan vinden, zoals bij wereldoriëntatie, godsdienst, taal en de Kanjertraining. Daarnaast zien twee leerkrachten het thema toekomst als geschikt. Een van de leerkrachten geeft aan dat het binnen alle thema's zou passen, al gaat de voorkeur uit naar binnen de actualiteit. Qua aansluiting geeft verder een leerkracht aan dat zij het filosoferen liever als losstaande les ziet, met een vakdocent. Wat hierbij ook een rol speelt, is dat twee leerkrachten het belangrijk vinden dat het aansluit bij de (belevingswereld van) leerlingen. Daarnaast wordt genoemd dat het filosoferen een verbinding moet hebben met de visie. Verder beschrijven twee leerkrachten dat de rol van de leerkracht duidelijk moet zijn. De leerkrachten noemen allemaal dat zij graag handreikingen willen voor de begeleiding. Er zijn meerdere ideeën voor een ondersteuning, zoals een stappenplan, een voorbeeldles of een handreiking met intro's, stellingen en manieren om af te ronden. Hierbij wordt, volgens twee leerkrachten, ook geëvalueerd. Twee leerkrachten benoemen daarnaast dat het simpel en praktisch moet zijn. Een leerkracht noemt dat hij behoefte heeft aan een stukje theorie in de ondersteuning. Ook voor de leerlingen moet duidelijk zijn wat het begrip filosoferen inhoudt, het voordoen kan hierbij helpen. Van hen wordt verder verwacht dat ze een actieve houding hebben. Bij de uitvoering is het volgens twee leerkrachten verder van belang dat het veilig is, merendeel van de genoemde afspraken hebben hier mee te maken, zoals het niet uitlachen. Andere afspraken hebben te maken met het luisteren naar elkaar, iets dat de leerkrachten van belang vinden bij de uitvoering. Een goede basis voor de regels zouden de al geldende regels kunnen zijn, bijvoorbeeld van de Kanjertraining.

Deelvraag 3

- Welke visie hebben de leerlingen van CBS De Parel in Hierden op het vak filosoferen?

Weergave van de resultaten

Tabel 3: Horizontale vergelijking deelvraag 3

Labels v Groepen >	Groep 5/7	Groep 6	Groep 7/8
<u>Meerwaarde</u>	Lastig om geen antwoord te hebben		Lastig om argumenten te bedenken
	Lastig om over na te denken		Lastig, je zegt dingen die niet waar zijn
	Ideeën uitwisselen	Ideeën uitwisselen	Leren van elkaar
	Nieuwe ideeën opdoen	Andere perspectieven krijgen	Meer ontdekken
		Samen meer weten	
<u>Rol van leerkracht</u>	Alleen meerwaarde i.p.v. ander saai vak	Nadenken over andere dingen	Meer nadenken
	Alleen meerwaarde bij interesse	Samen over vragen nadenken (i.p.v. alleen)	Leren beargumenteren
	Samen antwoord bedenken	Discussiëren is leuk	Leren dat antwoord niet goed hoeft te zijn
		Praten over vragen die kinderen dwars zitten,	Leren wat antwoord ongeveer is
		Nuttig om vragen te beantwoorden	Leren filosoferen
		Leren samenwerken	Leren mening bedenken en geven
			Leren voorbeelden te geven
			Fantasie gebruiken
<u>Rol van leerkracht</u>	Kan antwoord hebben	Heeft geen antwoord	Heeft geen antwoord
	Kan antwoord gokken	Doen alsof ze het antwoord weten	Geven het antwoord ongeveer
		Zoeken antwoord op internet	Zoekt antwoord op (in antwoordenboekje/Google)
	Tip geven	Geeft eigen mening, lln. mogen het oneens zijn	Verbeteren van lln.
	Meedenken	Vragen stellen	Aangeven dat ze antwoord niet hebben
	Uitleggen	Helpen bespreken	Helpen bespreken/nadenken
	Samen bespreken		Aanmoedigen

Rol van leerlingen	Nadenken	Nadenken	Nadenken
	Mening geven	Mening geven	Mening geven
	Mogen alles zeggen, mits niet kwetsend	Mogen alles zeggen, mits niet kwetsend	Mogen alles zeggen, mits niet kwetsend
	VLORK (vragenstellen, luisteren, ogen op spreker, rechtop zitten, knikken)	Stil zijn als de ander praat	Goede luisterhouding
	Laten uitpraten	Niet wiebelen/frunniken	Reageren
	Proberen ander te begrijpen	Luisteren	Stil zijn
	Vragen stellen als je het niet begrijpt		Luisteren
			Aankijken
	Elkaar vertrouwen	Elkaar vertrouwen	Elkaar zelfvertrouwen geven
	Conclusie trekken (wat meest wordt gedacht)	Conclusie trekken (naast elkaar neerleggen, wat meest wordt gedacht)	
	Regels Kanjertraining volgen	Klassenregels volgen	
		Fantaseren	Fantaseren
		Mening veranderen	Mening veranderen
		Niemand uitlachen	Niet uitlachen
Behoeftes		Rustig aangeven als je het oneens bent	Met elkaar oneens kunnen zijn
	Antwoorden bedenken	Jezelf uitspreken	Beargumenteren
		Aardig doen	Voorbeelden geven
		Positief blijven	Op google opzoeken
		Denken aan toon	Testpersoon gebruiken
		Combinatie stille en minder stille lln.	Bij het onderwerp blijven
		Stille kinderen kunnen tekenen/schrijven	Niet meteen boos worden
		Niet geheimen verder vertellen	Niet te lang praten
		Niet terugtrekken	Niet liegen
	Rust/stilte	Stilte	Rust/stilte
	Elkaar vertrouwen	Elkaar vertrouwen	Elkaar vertrouwen/Elkaar kennen
	Concentratie	Concentratie	Concentratie
	Zelfvertrouwen	Zelfvertrouwen/Durven	Zelfverzekerdheid/Moed/Ief
	Interessant zijn/geïnspireerd zijn	Interessant zijn/geïnspireerd zijn	
	Na rustmoment	Na rustmoment	
	Niet te veel mensen	Kleinere groepjes	
	Regels (Kanjerttraining)	Regels/afspraken	
	Geen ruzie maken	Goed met elkaar omgaan	Samen kunnen beargumenteren
	Slim zijn	Praten met lln. die je niet kent	Samen kunnen nadenken
	Een koptelefoon	Eigen wereldje/plekje	Tijd om na te denken
	Muziek	Vaker de beurt krijgen	Niet te lang

Analyse van de resultaten

Uit tabel 3 is op te maken dat groep 5/7 (G5/7) en 7/8 (G7/8) het filosoferen als lastig ervaart, de redenen variëren van het lastig vinden om geen antwoord te hebben tot het idee hebben dat ze dingen zeggen die niet waar zijn. Daarnaast geeft G5/7 aan dat het alleen meerwaarde heeft wanneer het interessant is of in plaats van een ander, saai, vak plaatsvindt. Alle groepen zijn het er wel over eens dat je door filosoferen van elkaar kunt leren door ideeën uit te wisselen en op te doen. Verder geven groep 6 (G6) en G7/8 aan dat je er zelf dingen van kan leren, zoals samenwerken, beargumenteren en het vormen en geven van een mening. Deze groepen geven ook aan dat je leert om meer na te denken. Voor G6 ligt de meerwaarde er verder in dat vragen soms dwarszitten en samen erover praten een fijn gevoel geeft. G7/8 ziet ook meerwaarde in het leren dat het antwoord niet goed hoeft te zijn.

Over de rol van de leerkracht waren de groepen het niet helemaal eens. Volgens G5/7 kan de leerkracht het antwoord hebben, volgens G6 en G7/8 heeft de leerkracht het antwoord niet. Wel hebben alle groepen het idee dat de leerkracht het antwoord op kan zoeken of ongeveer kan geven. Verder geven zij aan dat de leerkracht vooral helpt om het samen te bespreken. Dit kan door mee te denken, uitleg te geven, tips te geven, vragen te stellen of aan te moedigen. G6 geeft als aandachtspunt hierbij dat de leerkracht wel zijn mening kan geven, maar dat de leerlingen het hier altijd mee oneens mogen zijn.

Volgens de drie groepen zijn de leerlingen tijdens het filosoferen vooral bezig met nadenken, hun mening geven en luisteren. Wanneer de leerlingen hun mening geven, mogen zij alles zeggen als het maar niet kwetsend is. G7/8 vindt dat je, je mening moet kunnen beargumenteren. Bij het luisteren noemen G5/7 en G7/8 dat het van belang is dat de leerlingen een goede luisterhouding, of 'VLORK', hebben. Ook G6 noemt hier onderdelen van zoals het stil zijn als iemand anders praat. Verder noemen alle groepen dat het van belang is dat de leerlingen elkaar vertrouwen tijdens het filosoferen. G7/8 geeft als aandachtspunt hiervoor dat niemand wordt uitgelachen en G6 geeft aan dat er geen geheimen worden doorverteld. Verder worden door hen punten genoemd als aardig doen, denken aan je toon en bij het onderwerp blijven. Je kan het volgens deze groepen wel oneens zijn met elkaar, maar dan is het van belang dat je niet meteen boos wordt. De groepen 6 en 7/8 geven aan dat je ook van mening kan veranderen. Bij dit alles speelt volgens G6 en G7/8 het fantaseren een rol. Uiteindelijk is het de bedoeling volgens G5/7 en G6 dat er een conclusie getrokken wordt.

De leerlingen hebben ook een visie op wat zij nodig hebben om goed te kunnen filosoferen. Alle groepen gaven aan dat zij rust/stilte nodig hadden. Hierdoor kunnen zij zich goed concentreren, een andere belangrijke behoefte die naar boven kwam. Nog meer manieren om zich goed te kunnen concentreren lagen vooral in een koptelefoon, een muziekje of een eigen plekje hebben. Verder is volgens de groepen vertrouwen in elkaar hebben de basis. G5/7 geeft aan dat het hiervoor nodig is om geen ruzie te maken, G6 geeft als aanvulling dat je goed met elkaar moet omgaan. Ook vindt G6 het om die reden belangrijk om te praten met leerlingen die je niet kent. Daarnaast hebben alle groepen zelfvertrouwen nodig om zichzelf te uiten. Om vervolgens goed samen te kunnen nadenken, is het belangrijk dat het interessant is. Ook hielp het volgens G5/7 en G6 om na een rustmoment te beginnen en G7/8 vult aan dat er tijd nodig is om na te denken. Zowel G5/7 als G6 vinden het belangrijk om in kleinere groepjes te werken. Als laatste waren er volgens twee groepen tijdens het geheel regels nodig.

Beantwoording deelvraag

Voor de beantwoording van deze deelvraag is gekeken naar de visie van de leerlingen op het vak filosoferen. Al snel werd duidelijk dat de leerlingen een aantal dingen nodig hebben willen zij goed kunnen filosoferen. Volgens de leerlingen begint het met vertrouwen hebben in elkaar en in jezelf. Zij hebben daarbij rust nodig zodat ze zich goed kunnen concentreren. Tijd om na te denken is ook van belang. Dan lukt het beter om na te denken en je mening te geven. Volgens de groepen mogen de leerlingen alles zeggen, als het maar niet kwetsend is. Het is wel van belang om goed naar elkaar te luisteren en een goede luisterhouding te hebben, de VLORK. Twee van de groepen geven aan dat het helpt als het interessant is. Daarnaast noemen deze groepen dat zij het filosoferen voor zich zien in kleinere groepjes. Uiteindelijk trek je dan met elkaar een conclusie. Twee van de drie groepen vindt het van belang om tijdens dit gesprek regels te volgen. Verder is het volgens de meerderheid van belang dat je het met elkaar oneens kan zijn, volgens een groep moet je het ook oneens kunnen zijn met de leerkracht. De leerkracht heeft volgens twee groepen het antwoord niet, volgens een groep kan de leerkracht het antwoord wel hebben. Alle groepen waren het er wel over eens dat de leerkracht het antwoord op kan zoeken. De leerkracht helpt verder bij het bespreken waarbij zij tips geeft, uitleg geeft, vragen stelt en aanmoedigt. Het filosoferen kan ondanks dat lastig zijn volgens twee van de groepen, omdat je geen antwoord hebt en omdat het moeilijk is om na te denken, bijvoorbeeld over argumenten. Toch zien alle groepen meerwaarde in het filosoferen, de voornaamste meerwaarde ligt volgens de leerlingen in het uitwisselen en opdoen van ideeën om zo van elkaar te leren. Daarnaast noemen twee van de groepen dat je er zelf dingen van kan leren, zoals samenwerken, je mening geven en beargumenteren.

Deelvraag 4

- Welke aandachtspunten voor de ondersteuning ontstaan uit de praktijk in groep 5 van CBS De Parel in Hierden?

Weergave van de resultaten

Tabel 4: Overzicht van de resultaten van de observatieschema's van les 1 en 2

Observatiepunten	Les 1	Les 2
Beoordelingsschaal:		
(1= helemaal niet van toepassing, 2= niet van toepassing, 3= wel van toepassing, 4=zeer van toepassing)		
1. De deelnemers stellen veel vragen.	2	2
2. De meerderheid van de deelnemers is aan het woord.	4	3
3. De deelnemers zijn geïnteresseerd.	2	3
4. De deelnemers antwoorden voor zich.	3	3
5. De deelnemers geven redenen voor hun beweringen.	3	3
6. De deelnemers gebruiken elkaars ideeën.	2	2
7. De deelnemers geven abstracte antwoorden.	3	3
8. De deelnemers hebben gevoel voor filosofische kwesties.	3	3
9. De deelnemers blijven bij het onderwerp.	3	4
10. De deelnemers gebruiken argumenten om hun standpunten te verdedigen of corrigeren.	2	1
11. De deelnemers tonen bereidheid om van standpunt te veranderen.	3	2
12. De deelnemers spreken elkaar individueel aan.	2	3
13. De deelnemers voeren een autonoom gesprek.	2	3
14. De verschillende fases van een filosofisch gesprek zijn herkenbaar.	4	4
15. De leerkracht neemt een Socratische houding aan.	3	3
16. De leerkracht bewaakt het proces.	3	4
17. De leerkracht stimuleert het proces.	4	4
18. De leerkracht fungeert als model.	1	1
19. De deelnemers weten vooraf aan het gesprek wat het begrip filosoferen inhoudt.	4	4
20. De deelnemers kunnen zich concentreren.	2	2
21. De deelnemers hebben een goede luisterhouding.	2	3
22. De deelnemers krijgen de tijd om na te denken.	4	4
23. De deelnemers mogen alles zeggen, zonder iemand te kwetsen.	3	4
24. De deelnemers praten in kleinere groepjes met elkaar.	4	4
25. Er worden vooraf duidelijke afspraken opgesteld.	4	4
26. Er is veiligheid in de groep.	3	3
27. Er vindt integratie/aansluiting plaats van het filosoferen met een ander vak.	4	4
28. Religie, of theologiseren, heeft een plek binnen het filosoferen.	n.v.t.	4
29. Het onderwerp sluit aan bij de (belevingswereld van) deelnemers.	4	4
30. Er wordt geëvalueerd met de deelnemers.	4	4

Analyse van de resultaten

Tijdens les 1 heeft religie geen rol gespeeld, vandaar dat bij dit onderdeel 'n.v.t.' is ingevuld. In de tweede les kwamen de leerlingen met een antwoord waarin religie wel een rol speelde, vandaar dat er bij les twee wel een beoordeling is ingevuld.

In tabel 4 is te zien dat er over het algemeen goed gescoord wordt op de meeste punten. De hoogste scores worden in beiden lessen vooral gehaald op vaststaande onderdelen binnen de lessen. Dit zijn bijvoorbeeld de verschillende fases in de les maar ook het vooraf opstellen van regels en het uitleggen van het begrip filosoferen. In de scores van beide lessen is terug te zien dat deze onderdelen goed terugkomen wanneer de lessen vanuit de ondersteuning worden gegeven.

Verder is te zien in tabel 4 dat de lage beoordelingen in beide lessen ongeveer overeenkomen. Er wordt vooral laag gescoord op punten die te maken hebben met de rol van de leerlingen, dit zijn bijvoorbeeld punten op het gebied van concentratie, interesse en luisterhouding. Zeker in de eerste les scoren de leerlingen hier laag op, in de tweede les is hierin al verbetering te zien. Het concentreren tijdens de les, en daardoor het interesse tonen en goed kunnen luisteren, komt naar boven als duidelijk aandachtspunt.

Daarnaast is te zien dat door de leerlingen ook laag gescoord wordt op punten die met de verdieping van het gesprek te maken hebben. Zo hebben de leerlingen moeite met zelf een autonoom gesprek voeren waarbij ze elkaar individueel aanspreken. De gespreksleider heeft nu nog een grote rol tijdens deze lessen. Dit is zeker een aandachtspunt. Daarnaast is te zien dat de leerlingen moeite hebben om samen na te denken over een antwoord op de vraag. Zij scoren laag op het aanpassen van hun eigen standpunt en het gebruiken van andermans ideeën hierbij. Verder valt op dat de leerlingen ook laag scoren op het punt dat zij argumenten gebruiken om hun eigen standpunten te verdedigen en te corrigeren. De leerlingen gebruiken niet alleen andermans ideeën te weinig om hun standpunt te vormen, maar verdiepen of onderbouwen hun standpunt ook niet zelf met extra of betere argumenten. Wederom is dat een belangrijk aandachtspunt.

Als laatste is bij de rol van de leerkracht te zien dat dit over het algemeen goed gaat. De leerkracht kan nog groeien in het aannemen van een socratische houding en op het fungeren als model. Dit laatste is vooral een belangrijk aandachtspunt, dit is namelijk op dit moment nog niet terug te zien in de lessen.

Beantwoording deelvraag

Bij het beantwoorden van deze deelvraag zijn de resultaten van de twee observatieschema's bekeken en met elkaar vergeleken om zo te bepalen welke aandachtspunten voor de ondersteuning uit de praktijk ontstaan. Uit tabel 4 wordt duidelijk dat er op de meeste punten goed gescoord wordt. De hoogste scores worden gehaald op punten die vaststaande onderdelen zijn van de lessen, zoals de fases die in de lessen terugkomen.

Verder is te zien dat er vooral laag gescoord wordt op punten die te maken hebben met de rol van de leerlingen. Zo hebben zij moeite met concentreren en interesse tonen en is hun luisterhouding niet optimaal. Al verbeterde dit wel in de tweede les. Daarnaast laat tabel 4 zien dat de leerlingen laag scoren op punten die te maken hebben met de verdieping van het gesprek. Zo laten de leerlingen zien dat zij nog niet in staat zijn om een autonoom gesprek te voeren waarin ze op elkaar reageren, de rol van de gespreksleider is hierin nog te groot.

Aanvullend hierop is te zien dat er door de leerlingen nog te weinig samen nagedacht wordt over de vraag. Zij maken weinig gebruik van elkaars ideeën en zijn minder goed in staat om van standpunt te veranderen.

Opvallend is dat zij ook weinig laten zien dat zij hun eigen standpunt verder kunnen verdiepen of onderbouwen door zelf meer of betere argumenten te geven. Deze resultaten rondom de rol van de leerlingen vormen zeker een aandachtspunt voor de ondersteuning.

Voor de leerkracht is de meeste groei te behalen in het aannemen van een socratische houding, hierin is nog niet de optimale score bereikt. Daarnaast komt het fungeren als model als grootste aandachtspunt voor de leerkracht naar voren.

5. Conclusie

Tijdens dit onderzoek is ernaar gestreefd om een antwoord te vinden op de volgende hoofdvraag:

- *Op welke manier en vanuit welke visie kan het vak filosoferen uitgevoerd worden binnen de bovenbouw (groep 5 t/m 8) van CBS De Parel in Hierden?*

Uit de resultaten is gebleken dat op dit moment het filosoferen met kinderen door de meerderheid van de leerkrachten nog niet als vak wordt gezien. Zij zouden het dan ook niet structureel op het rooster zetten. Wel zou er ruimte zijn voor een aantal lessen per maand of per jaar. De leerkrachten geven aan dat het filosoferen ook aansluiting kan vinden bij verschillende vakgebieden zoals wereldoriëntatie, godsdienst, taal of de Kanjertraining.

Over de concrete uitvoering hebben de leerkrachten wel ideeën. Volgens hen is het van belang dat het onderwerp binnen de belevingswereld van de leerlingen ligt. De leerlingen geven hierover aan dat het helpt wanneer zij geïnteresseerd zijn in een onderwerp. Verder zien de leerkrachten het voor zich dat er een startmoment is, waarna de leerlingen in kleinere groepjes uiteengaan, zichzelf zouden dit ook prettig vinden. Anthone & Mortier (2007) noemen het verdelen in kleinere groepjes zelfs als voorwaarde voor een filosofisch gesprek. Zowel de leerlingen als leerkrachten hechten er waarde aan dat er daarbij tijd is om na te denken. Om ervoor te zorgen dat het gesprek niet gedomineerd wordt door snelle denkers en oppervlakkige discussie is dit zeker van belang (Anthone, Janssens, Vervoort, & Knops, 2006). Tijdens het gesprek zijn de leerlingen volgens beide partijen vooral bezig met het vormen en geven van hun mening, zij mogen daarbij alles zeggen mits het niet kwetsend is. Naast dat het niet kwetsend is, is het van belang dat iedere deelnemer zijn gedachten beargumenteert, dit staat aan de basis van de gemeenschap van onderzoek (Bartels, 2007; Fisher, 2013).

Om zichzelf te kunnen uiten, hebben de leerlingen zelfvertrouwen nodig. Verder geven beide partijen aan dat het belangrijk is dat de leerlingen naar elkaar luisteren en een goede luisterhouding hebben, ook wel de VLORK genoemd. Vanuit het theoretisch kader wordt dit ondersteund, dat leerlingen naar elkaar luisteren is een belangrijk onderdeel van de dialoog (Bartels, 2007). De leerlingen geven aan dat zij hiervoor rust en concentratie nodig hebben, dat is een belangrijke behoefte van de leerlingen. In de praktijk is terug te zien dat concentreren en een goede luisterhouding aannemen, inderdaad een aandachtspunt is. Een ander belangrijk aandachtspunt vanuit de praktijk is dat de leerlingen weinig gebruik maken van elkaars ideeën en minder goed in staat zijn om van standpunt te veranderen. Daarnaast laten zij weinig tot niet zien dat zij hun eigen standpunt verder kunnen verdiepen of onderbouwen door zelf meer of betere argumenten te geven. Volgens Cam (2014) en UNESCO (2011) is het noodzakelijk dat de deelnemers aan een filosofisch gesprek bereid zijn om afstand te nemen van hun eigen gedachten om deze kritisch te kunnen bekijken en onderzoeken. Anthone & Mortier (2007) geven daarover aan dat dit belangrijke voorwaarden zijn waar een gemeenschap van onderzoek aan moet voldoen, vanuit de theorie komt dit ook als aandachtspunt voor de uitvoering naar voren. Tijdens het filosoferen is het van belang om de leerlingen hiervan bewust te maken en hierin te begeleiden.

Uiteindelijk wordt er volgens de leerkrachten geëvalueerd na het gesprek, de leerlingen zien voor zich dat er een kleine conclusie wordt getrokken. Dit sluit niet helemaal aan bij hoe Anthone & Mortier (2007) de afronding van een gesprek zien, zij geven aan dat de afronding vooral bestaat uit een samenvatting in plaats van een conclusie. Op die manier kan er teruggekeken worden naar het gesprek. Tijdens het gesprek is het daarnaast volgens beide partijen belangrijk dat er regels worden gevolgd, deze worden vooraf opgesteld. De leerkrachten zien ook voor zich dat vooraf het begrip filosoferen aan de leerlingen wordt uitgelegd. Volgens Fisher (2007) is het opstellen van regels inderdaad een belangrijke voorwaarde voor een goed filosofisch gesprek. De regels die door beide partijen genoemd worden, hebben vooral te maken met de veiligheid in de groep. Veiligheid is een belangrijk aandachtspunt bij de uitvoering. Respect hebben voor elkaar speelt hierin een rol. De leerlingen geven dit verder invulling door aan te geven dat vertrouwen in elkaar nodig is.

Verder zijn deze regels nodig zodat de leerkracht een minimale rol kan hebben. De leerkrachten geven hierover aan dat deze rol duidelijk beschreven moet worden in de ondersteuning. In hun visie heeft de leerkracht geen mening. Opvallend hierbij is dat wanneer religie een rol gaat spelen binnen het filosoferen, twee van de drie leerkrachten het liefst wel hun mening willen geven en in willen grijpen. Anthone & Mortier (2007) noemen de socratische houding van de leerkracht de meest elementaire voorwaarde voor een filosofisch gesprek, waarbij de houding van het niet-weten voorop staat. Dat de meerderheid van de leerkrachten hun mening zou willen geven op dit punt, gaat in tegen het hebben van een socratische houding. Volgens Van den Berg, Ter Avest, & Kopmels (2013) neemt de leerkracht nog te vaak een houding aan van het 'beter weten' waarmee de leerlingen automatisch worden onderschat. Tijdens het filosoferen is het van belang om de leerlingen als volwaardig gesprekspartner te zien en de ruimte te geven aan leerlingen om zelf op zoek te gaan naar een antwoord (Vansieleghem & Kennedy, 2011). De socratische houding is, zeker wanneer het hierop aankomt, een belangrijk aandachtspunt voor de uitvoering. Verder geven alle leerkrachten op dit punt aan dat het van belang is dat het gesprek open is en alle meningen gerespecteerd worden wanneer religie een rol speelt. Dit sluit aan bij de visie van Miedema (2014) die aangeeft dat het belangrijk is om het gesprek open te houden, ook wat betreft religieuze overtuigingen.

Volgens de leerlingen heeft de leerkracht ook geen antwoord. Opvallend is dat alle groepen noemen dat deze het antwoord wel op kan zoeken. Volgens Rondhuis (in Schoon, 2005, p.36) staan tijdens het filosoferen met kinderen vragen centraal waarop geen definitief antwoord te geven is. Uit deze opmerking van de leerlingen blijkt dat dit kenmerk van het filosoferen nog niet (compleet) begrepen wordt. Het begrip filosoferen uitleggen, zoals al eerder genoemd werd, lijkt dan ook zeker van belang bij de uitvoering.

Verder geven leerlingen aan dat de leerkracht vooral tips geeft, vragen stelt en op die manier helpt bij het bespreken. Volgens de leerkrachten zelf begeleiden zij vooral het proces waarbij zij bijvoorbeeld bepaalde vaardigheden voordoen. Dit komt overeen met de taken die Bartels (2013) noemt voor de leerkracht als facilitator van het gesprek, namelijk het bewaken en stimuleren van het proces. Een onderdeel hiervan is het fungeren als model (Fisher, 2007). Dit fungeren als model komt uit de praktijk ook als aandachtspunt naar voren voor de uiteindelijke uitvoering. De leerkrachten geven hierover aan dat zij handreikingen voor de begeleiding nodig hebben voordat zij met de leerlingen kunnen filosoferen, het onderdeel modeling kan daarin meegenomen worden.

Uiteindelijk zien alle leerkrachten de meerwaarde in van het filosoferen. Dit ligt volgens hen vooral in dat leerlingen leren om verder na te denken, leren om hun mening te vormen en leren om te luisteren naar en openstaan voor andere meningen. Dit past voornamelijk binnen het perspectief dat Bartels (2007) en Anthone et al. (2006) beschrijven waarin zij aangeven dat het filosoferen met kinderen van belang is omdat leerlingen zich zo bewust worden van hun eigen denken en in staat zullen zijn om samen te denken met anderen en daarbij de denkvermogens op elkaar af te stemmen. Daarnaast noemen de leerkrachten als meerwaarde voor henzelf dat het goed is voor de teambuilding en de persoonlijke ontwikkeling van de leerkracht. Filosoferen is ook een manier om de leerlingen beter te leren kennen, Haynes (2002) onderschrijft dit. De leerlingen zelf zien de meerwaarde vooral in het leren van elkaar door ideeën uit te wisselen en nieuwe ideeën op te doen.

Samenvattend kan gesteld worden dat het filosoferen met kinderen uitgevoerd kan worden in de bovenbouw van CBS De Parel wanneer er op bovenstaande manier invulling wordt gegeven aan het vak en rekening gehouden wordt met de behoeftes van leerlingen en leerkrachten zoals deze zijn beschreven. Daarbij noemen de leerkrachten nog een laatste aandachtspunt: het filosoferen moet ook verbinding krijgen met de huidige visie van de school. In de ondersteuning zijn zoveel mogelijk aandachtspunten die in deze conclusie worden beschreven verwerkt. Hierbij is getracht om de ondersteuning zo simpel en praktisch mogelijk te maken, dit was een behoefte van de leerkrachten. Op deze manier vormt de ondersteuning de praktische uitwerking van dit onderzoek dat ernaar streeft om de uitvoering van het filosoferen met kinderen mogelijk te maken op CBS De Parel.

6. Discussie

In dit hoofdstuk worden de sterke en zwakke kanten ten aanzien van dit onderzoek belicht. Daarnaast worden er suggesties gedaan voor, passend, vervolgonderzoek.

Voor het beantwoorden van deelvraag 1 en 2 is een selectie gemaakt uit de verschillende bovenbouwleerkrachten. Drie van de zes bovenbouwleerkrachten behoorden tot de onderzoeksgroep, hierdoor is niet met zekerheid te zeggen dat de resultaten van deze deelvragen representatief zijn voor alle bovenbouwleerkrachten. Bij het selecteren van de leerkrachten is wel rekening gehouden met een aantal belangrijke kenmerken binnen de gehele onderzoeksgroep (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2011). Deze kenmerken zijn: geslacht, leeftijd, aantal jaren in het onderwijs en de groep waarvoor de leerkracht staat. Door te kiezen voor de drie respondenten is een verdeling gemaakt over deze kenmerken, op die manier is ernaar gestreefd om de resultaten zo representatief mogelijk te maken.

Ditzelfde geldt voor deelvraag 3. Bij deze onderzoeksgroep is ernaar gestreefd om deze zo representatief mogelijk te maken doordat de respondenten verdeeld zijn over de verschillende niveaus in de klas. Daarnaast bestond de onderzoeksgroep uit een goede verdeling tussen jongens en meisjes.

Verder zijn de interviewvragen bij deelvraag 1, 2 en 3 voor een deel gebaseerd op het theoretisch kader en ging het om een semigestructureerd interview waarbij de leerkrachten en leerlingen grotendeels dezelfde vragen hebben beantwoord. Daarnaast zijn de belangrijkste begrippen vooraf gespecificeerd aan de leerkrachten. Het voordeel hiervan is dat de gegevens in grote mate vergelijkbaar met elkaar waren zodat op die manier een duidelijk beeld is verkregen van het antwoord op deze deelvragen (Kallenberg et al., 2011). Als laatste zijn alle vragen gecheckt door een critical friend en de onderzoekbegeleidster.

De hierboven beschreven punten komen de validiteit van dit onderzoek ten goede.

Als vervolgonderzoek wordt om bovenstaande redenen aangeraden om dit onderzoek ook uit te voeren onder de resterende bovenbouwleerkrachten (en eventueel de resterende bovenbouwleerlingen). Een andere mogelijkheid hiervoor is het uitvoeren van een evaluatieonderzoek waarbij alle bovenbouwleerkrachten eerst de ondersteuning uit dit onderzoek uitproberen waarna gekeken wordt in hoeverre deze ondersteuning passend is. Sowieso kan een evaluatieonderzoek interessant zijn om te kijken in welke mate inderdaad is aangesloten bij de visie en de wensen van de leerkrachten en leerlingen. Mocht CBS De Parel er daarnaast voor willen kiezen om het filosoferen met kinderen door de hele school uit te voeren, dan is het noodzakelijk dat ditzelfde onderzoek ook plaatsvindt onder de onderbouwleerkrachten.

Als laatste is het belangrijk om te melden dat bij het analyseren van de resultaten sprake kan zijn van subjectiviteit vanuit de onderzoeker. Het was niet eenvoudig om bij zoveel waardevol materiaal een (objectieve) keuze te maken. Bij deelvraag 1 t/m 3 is ernaar gestreefd deze subjectiviteit te vermijden door de labels zoveel mogelijk te baseren op het theoretisch kader. Bij deelvraag 4 is het observatieschema opgesteld aan de hand van het theoretisch kader en de resultaten van eerdere deelvragen, op die manier is ernaar gestreefd om het observatieschema zo objectief mogelijk te maken. Het is mogelijk dat de subjectiviteit van de onderzoeker een rol heeft gespeeld bij het invullen van de observatieschema's waardoor de resultaten en de beantwoording van de deelvraag te wenselijk zijn. Om dit te voorkomen is de ondersteuning twee keer uitgetest en is het observatieschema twee keer ingevuld om op die manier een betrouwbaarder beeld te krijgen (Van der Donk en Van Lanen, 2016).

7. Aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt toegelicht welke aanbevelingen volgen vanuit de resultaten en de daaruit getrokken conclusie.

Op basis van de resultaten kunnen er verschillende aanbevelingen gedaan worden.

Ten eerste blijkt uit de resultaten dat de meerderheid van de leerkrachten het filosoferen met kinderen eerder ziet als een aantal lessen per maand of per jaar. Een van de leerkrachten hecht wel waarde aan een vast moment op het rooster, dit zou nodig zijn om ervoor te zorgen dat het daadwerkelijk gebeurt. Mede hierom wordt de aanbeveling gedaan om het filosoferen met kinderen in ieder geval op de jaarplanning van de school te zetten, bijvoorbeeld in plaats van een Kanjermoment of op vrijdag in plaats van de Bijbelse geschiedenis.

Verder is het mogelijk om het filosoferen te integreren in bestaande vakken zoals wereldoriëntatie, taal, Bijbelse geschiedenis of de Kanjertraining. Hiervoor wordt de leerkrachten aangeraden om de lessen in de ondersteuning in ieder geval goed door te lezen, zodat op momenten dat deze goed toepasbaar zijn de leerkrachten weten dat zij het filosoferen erbij kunnen betrekken.

Naast het kiezen van een vast moment op de jaarplanning wordt aangeraden om een teambreed startmoment te plannen waarbij alle bovenbouwleerkrachten aanwezig zijn en waar gepraat wordt over, en afspraken gemaakt worden over, het uitvoeren van het filosoferen met kinderen. Omdat verschillende leerkrachten aangeven het filosoferen met kinderen als lastig te ervaren, wordt daarnaast aangeraden om herhaalde evaluatiemomenten te plannen binnen de bouwvergaderingen. Op die manier wordt het filosoferen met kinderen (en de kwaliteit daarvan) gewaarborgd.

Uit de resultaten blijkt daarnaast dat de leerkrachten niet over genoeg kennis beschikken om het filosoferen met kinderen goed vorm te geven en te begeleiden. Om die reden wordt aanbevolen aan de leerkrachten om vooraf zowel de lessen als de bijgeleverde handleiding goed door te lezen en eigen te maken. Hierin wordt duidelijke informatie gegeven over de rol van de leerkracht en de begeleiding. Uit de verschillende resultaten komen beiden als aandachtspunt naar voren. Er wordt vooral aangeraden aan de leerkrachten om zich te verdiepen in de socratische houding, deze wordt door Anthone & Mortier (2007) als elementaire voorwaarde gezien voor het filosoferen met kinderen. Daarnaast komt duidelijk naar voren dat het fungeren als model door de leerkracht een aandachtspunt is. Volgens Fisher (2007) is dit een van de manieren waarop de leerkracht het proces kan begeleiden, er wordt daarom aanbevolen om de theorie hierover te lezen en hiermee te oefenen tijdens de filosofische gesprekken. Tijdens de eerdergenoemde evaluatiemomenten kan hier dan op worden teruggekeken en gereflecteerd.

Verder komt uit de resultaten naar voren dat de meerderheid van de leerkrachten er waarde aan hecht dat het filosoferen met kinderen een verbinding krijgt met de visie van de school. In de ondersteuning wordt hier een opzet voor gegeven. Er wordt aangeraden aan het team (van bovenbouwleerkrachten) om dit vooraf gezamenlijk te bespreken zodat het filosoferen met kinderen een duidelijke verbinding krijgt met de visie.

Als laatste komt uit de resultaten naar voren dat verschillende voorwaarden voor de gemeenschap van onderzoek, zoals het luisteren naar elkaar en het kritisch kunnen bekijken en aanpassen van overtuigingen (Anthone & Mortier, 2007), nog niet terug te zien zijn in de praktijk. Om die reden wordt aanbevolen dat de leerkrachten systematisch hieraan gaan werken met de leerlingen. Zoals Anthone & Mortier (2007) beschrijven, staan er tijdens het filosoferen met kinderen verschillende doelstellingen centraal. Het wordt de leerkrachten aangeraden om in het begin doelstellingen voor het filosoferen te formuleren op het gebied van 'de realisatie van de filosofische werkvorm', om op die manier procesmatig te werken aan de vaardigheden die op dit moment nog ontbreken bij de leerlingen.

8. Nawoord

Laat ik beginnen met dat ik heb genoten van het hele proces. Ik zie het als een geluk dat ik mijn onderzoek heb kunnen doen over een onderwerp dat al vanaf de middelbare school mijn interesse heeft, namelijk filosoferen. Op de opleiding kwam ik in aanraking met de variant voor kinderen. In de momenten dat ik de theorie hiervan kon toepassen, merkte ik al gauw de meerwaarde ervan. Vooral de gesprekken met de leerlingen zelf waren van meerwaarde voor mijn onderwijspraktijk. Ik stond er oprecht van te kijken hoeveel zij te zeggen hadden en hoe zij, vanuit meerdere perspectieven, naar een onderwerp konden kijken. Het deed mij nog meer beseffen wat het belang is van filosoferen met kinderen. Tijdens het uittesten van de lessen, besepte ik dit ook. Na wat aarzeling waren uiteindelijk bijna alle leerlingen enthousiast. Het was bijzonder om te zien hoe leerlingen op deze manier uitgedaagd werden om van het gebaande pad af te gaan en hun eigen weg te zoeken. Daarnaast was het interessant om te zien hoe ieder hier op zijn eigen manier mee omging. Ik ben erachter gekomen dat leerlingen niet alleen veel kunnen leren over zichzelf, maar dat leerkrachten ook veel kunnen leren over hen. Waardevolle informatie die niet zo snel naar boven zou komen in reguliere, meer afgebakende, lessen. Ik neem dit zeker mee in mijn onderwijspraktijk, als manier waarop ik nog meer over mijn leerlingen te weten kan komen.

Daarnaast heeft het geven van filosofielessen echt iets anders gevraagd van mijn capaciteiten als leerkracht. Ondanks dat ik al eerder filosofielessen had gegeven en mij had verdiept in de theorie, heb ik het toch als lastig ervaren. Een socratische houding aannemen is behoorlijk lastig. Geen mening hebben en vooral geen subjectieve of sturende vragen stellen, dat is pittig. Zoals een leerkracht al aangaf, is het een goede oefening in accepteren dat jouw antwoord niet het enige antwoord is. Waar je bijvoorbeeld bij rekenen op zoek bent naar een bepaalde oplossing, zo word je bij het filosoferen getraind om je open te stellen voor een verscheidenheid aan mogelijkheden. Dat vond ik toch lastig, omdat ook ik een idee had van waar de les naar toe zou (moeten) gaan. Ik heb geleerd om dit meer open te houden en de leerlingen meer ruimte te geven zodat ze hier zelf invulling aan kunnen geven. Daarnaast heb ik ernaar gestreefd om mijzelf te ontwikkelen in verschillende vaardigheden rondom het filosoferen, zoals het stellen van hogere orde vragen en het fungeren als model. Dit laatste kwam duidelijk als aandachtspunt voor mijzelf uit de resultaten. Ik ga dit zeker gebruiken in de toekomst en hier ook daadwerkelijk verder aan werken. De doelstelling voor mijzelf, om mij te verdiepen in het filosoferen met kinderen en alles wat daarbij komt kijken, is in die zin zeker geslaagd.

Aan het begin van dit onderzoek zag ik de verdieping in het filosoferen met kinderen vooral als uitdaging. Uiteindelijk bleek het hele onderzoek een flinke uitdaging. Zeker in het begin voelde ik mij totaal niet voorbereid op deze opdracht en had ik last van onzekerheid die grotendeels werd opgeroepen door mijn perfectionisme. Juist omdat het onderwerp mij zo nauw aan het hart lag, wilde ik het graag goed doen. Ik kreeg voor mijn gevoel te weinig bevestiging dat ik het ook daadwerkelijk goed deed, en dat vond ik lastig. Tijdens het onderzoek heb ik geleerd dat ik het doel voor ogen moet houden en daarnaast moet vertrouwen op wat ik tijdens al de jaren hiervoor heb geleerd. Dat het oké is om te twijfelen en om onzeker te zijn maar dat je uiteindelijk ook zelfverzekerd mag zijn en toch de stap mag wagen. Dit heeft ook te maken met de onderzoekende houding die met het schrijven van dit onderzoek getest wordt. Onderzoeken betekent voor mij ook verkeren in onzekerheid. Je krijgt namelijk pas echt zekerheid, een antwoord op je vraag, als je onderzoek is afgerond. In de tussentijd, zo heb ik geleerd, heeft een onderzoekende houding ook te maken met het vertrouwen hebben in jezelf waarbij je de rust en de tijd neemt om het onderzoek te laten ontwikkelen. Beide punten liggen in het verlengde van waar ik tijdens mijn opleiding aan heb gewerkt, dit onderzoek heeft mijn leerrendement wat dat betreft alleen maar versterkt en ik denk dat dit een hele mooie afsluiting is van de opleiding. Ik hoop op deze manier nog zekerder in het vak te staan waarbij ik de rust die daarbij hoort, ook kan uitstralen.

Literatuurlijst

- Algera, E., & Hidma, M. (2012). *Filosoferen in het basisonderwijs*. Amsterdam: Wetenskapsknooppunt.
- Anthone, R., & Mortier, F. (2007). *Socrates op de speelplaats*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Anthone, R., Janssens, E., Vervoort, S., & Knops, J. (2006). *Peinzen*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Bartels, R. (2004). *Delphi onderzoek kinderfilosofie*. Alkmaar: Centrum voor Kinderfilosofie.
- Bartels, R. (2007). *Kinderen leren filosoferen*. Utrecht: Agiel.
- Bartels, R. (2013). *Democratie leren door filosoferen*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Bartels, R., & van Rossum, M. (2009). *Filosoferen doe je zo, leidraad voor de basisschool*. Budel: Uitgeverij DAMON.
- Bouwmeester, T., Heesen, B., Van der Leeuw, K., & Speelman, L. (1994). *Filosoferen op de basisschool*. Enschede: Instituut voor Leerplanontwikkeling.
- Cam, P. (2014). Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1203-1211.
doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2013.771443>
- De Jong, J. (z.d.). *Al het geluk voor Joram*. Geraadpleegd op 10 mei 2018, van:
<http://www.mijnbijbelverhalen.nl/nt-31-al-het-geluk-voor-joram/>
- De Kockere, G. (2012). *Allemaal praatjes!* Wielsbeke: Uitgeverij de Eenhoorn.
- De Theije-Avontuur, N., & Kaniok, L. (2011). *Filosoferen met kinderen*. Katwijk: Panta Rhei.
- Decin, G., Alaerts, L., Van Dessel, J., Vandersmissen, T., & Vloeberghs, L. (2016). *Onderzoekende leraren*. Tiel: Uitgeverij Lannoo.
- Delfos, M. (2017). *Luister je wel naar mij?* Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Desain, C. (2006). Ik denk, ik denk, wat jij niet denkt, filosoferen in de klas: leerzaam, leuk en lastig. *JSW*, 91(9), 18-21.
- Echeverria, E. (2007). Children and Philosophy: Is this possible? *Gifted Education International*, 22(1), 128-134.
- Filosofiejuf. (z.d.). *Doorvraagkaarten*. Geraadpleegd op 11 april 2018, van
https://www.filosofiejuf.nl/wp-content/uploads/2015/04/Filosofiejuf_Doorvraagkaarten.pdf
- Fisher, R. (2001). Philosophy in Primary Schools: Fostering Thinking Skills and Literacy. *Literacy*, 35(2), 67-73. doi:10.1111/1467-9345.00164
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: Developing Thinking and Metacognition through Philosophical Discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 615-631.
doi:<https://doi.org/10.1080/03004430701378985>
- Fisher, R. (2013). *Teaching Thinking, Philosophical Enquiry in the Classroom*. London: Bloomsbury Academic.

- Haynes, J. (2002). *Children as Philosophers, Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. London: RoutledgeFalmer.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Kammeyer, K., & Schwarz, E. E. (2013). Why am I in this World? Attitudes, Methods and Examples of Theologizing and Philosophizing with Children. In H. Kuindersma. (Red.), *Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children* (pp. 109-127). Kassel: Kassel University Press GmbH.
- Katz, C. E. (2004). Teaching our Children Well: Pedagogy, Religion, and the Future of Philosophy. *Cross Currents*, 53(4), 530-547.
- Miedema, S. (2014). "Coming Out Religiously!" Religion, the Public Sphere, and Religious Identity Formation. *Religious Education: The official journal of the Religious Education Association*, 109(4), 362-377. doi:10.1080/00344087.2014.924753
- Millett, S., & Tapper, A. (2012). Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546-567. doi:https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00727.x
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Rekers, E. (2017). *Afstudeerwerkstuk levensbeschouwing en identiteit* (Afstudeerwerkstuk). Lerarenopleiding Basisonderwijs, Hogeschool Windesheim, Zwolle.
- Schoon, K. (2005). Filosoferen met kinderen: Vragen zijn het begin van nadenken. *JSW*, 89(3), 36-38.
- Team CBS De Parel. (2017). *Schoolgids 2017-2018*. Geraadpleegd op 22 februari 2018, van: <http://www.schoolhierden.nl/media/de-parel/schoolgids-2017-2018/SchoolgidsDeParel2017-20182508201714.30u.pdf>
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2014). The Role of Dialog in Philosophy for Children. *International Journal of Educational Research*, 63, 69-78.
- UNESCO. (2011). *Teaching Philosophy in Europe and North America*. Parijs: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Van den Berg, B., Ter Avest, I., & Kopmels, T. (2013). *Geloof je het zelf?!* Bussum: Coutinho.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van Hoek, M. (2007). *Ophef over zwemmen in 'boerkini'*. Geraadpleegd op 10 mei 2018 van: <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/ophef-over-zwemmen-in-boerkini~b7c83e87/>
- Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children - After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182. doi:10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x
- Wassenberg, S., & Merckens Bekkers, M. (2014). *Ik zag twee beren filosoferen*. De Meern: Levendig Uitgever.

Bijlagen

Bijlage 1: Deelvraag 1 en 2; Interview

De vragen zijn vooraf gecheckt door een critical friend en door de PGO-begeleidster.

Daarbij is onder andere gelet op:

- (Te veel of te weinig) overlap
- Onduidelijke formulering
- Het gebruik van begrippen
- De gerichtheid van de vragen
- De aansluiting die de vragen hebben bij de deelvraag

Daarnaast is het interview proefgedraaid met een andere, niet betrokken, bovenbouwleerkracht en is de vraagstelling op basis daarvan nog verder aangepast.

In het interview wordt onderscheid gemaakt tussen 'het filosoferen met kinderen', waarbij het vak filosoferen met kinderen bedoeld wordt, en 'een filosofisch gesprek', waarbij het gaat over de daadwerkelijke uitvoering van het vak in de klas. Ook dat is gespecificeerd naar de respondenten toe.

Vooraf aan het interview zijn de volgende begrippen gespecificeerd aan de respondenten, hiervoor is gebruik gemaakt van de definitie van deze begrippen zoals deze beschreven worden in hoofdstuk 2, het theoretisch kader. Deze begrippen zijn:

- *Filosoferen met kinderen;*
- *Theologiseren met kinderen;*
- *Het filosofisch gesprek;*
- *Dialogoog t.o.v. discussie;*
- *Het gezamenlijke ervaringsmoment;*

Naar aanleiding van het theoretisch kader zijn de onderstaande interviewvragen tot stand gekomen. Omdat het een semigestructureerd interview is, betekent dit dat deze vragen leidend zullen zijn voor het interview maar dat daarnaast voldoende ruimte is om eventuele relevante onderwerpen die tijdens het gesprek naar voren komen, te verdiepen. De vragen die onder de hoofdvragen staan, zijn opties om eventueel op door te vragen en/of de hoofdvraag te verdiepen mocht dat nodig zijn. De vragen verlopen van meer algemene vragen over het filosoferen met kinderen naar meer gerichtere vragen over specifieke onderwerpen.

Voor deelvraag 1:

- *Welke visie hebben de leerkrachten van de bovenbouw van CBS De Parel in Hierden op dit moment op het vak filosoferen?*
- 1. Hoe kijkt u aan tegen het vak filosoferen met kinderen?
 - a. Welke visie heeft u daardoor op het filosoferen met kinderen?
 - b. Kunt u uw visie op het filosoferen met kinderen omschrijven?
 - c. Welke mening heeft u over het vak filosoferen met kinderen?
- 2. Hoe ziet u de inhoud van het vak filosoferen met kinderen?
 - a. Wat staat volgens u centraal bij het filosoferen met kinderen?
- 3. Wat is de meerwaarde van het filosoferen met kinderen volgens u?
 - a. Voor de school, voor de leerlingen, voor de leerkracht?
 - b. Wat vindt u van belang bij het filosoferen met kinderen?
 - c. Waar kan het filosoferen met kinderen volgens u aan bijdragen?
 - d. Waar zou u graag willen dat het aan bijdraagt?
- 4. Welke plek zou het filosoferen met kinderen volgens u kunnen innemen in het levensbeschouwelijk onderwijs?
 - a. Hoe ziet u de verhouding tussen filosoferen en theologiseren met kinderen?
 - b. Hoe ziet u de rol van religie binnen het filosoferen?
 - c. Hoe zou dit idealiter volgens u eruitzien?
- 5. Hoe ziet een goed filosofisch gesprek eruit volgens u?
 - a. Welke rol hebben de leerlingen volgens u bij het filosoferen met kinderen?
 - b. In welke mate hebben zij volgens u inbreng/invloed?
 - c. Mogen leerlingen alles zeggen?
 - d. Welke rol heeft de leerkracht volgens u bij het filosoferen met kinderen?
 - e. In welke mate heeft de leerkracht volgens u inbreng/invloed?
- 6. Welke bedenkingen heeft u bij (de inhoud van) het vak filosoferen met kinderen?
 - a. Waar komen deze vandaan?
 - b. Welke manieren ziet u om deze op te lossen?
- 7. Op welke manier kan het filosoferen met kinderen het beste aansluiten bij uw visie?
 - a. Hoe kunnen we uw visie optimaal benutten bij het filosoferen met kinderen?

Voor deelvraag 2:

- *Welke behoeften en voorwaarden hebben de leerkrachten van de bovenbouw van CBS De Parel in Hierden omtrent ondersteuning bij het uitvoeren van het vak filosoferen in de bovenbouw?*
- 1. Hoe ziet u de praktische invulling van het vak filosoferen met kinderen?
- 2. Hoe ziet u het filosoferen met kinderen het liefst vormgegeven worden in de bovenbouw?
- 3. Wat heeft u nodig om filosoferen met kinderen mogelijk te maken in de bovenbouw?
 - a. Welke behoeften heeft u omtrent een ondersteuning voor het filosoferen met kinderen?
- 4. Op welke manier zou het filosoferen met kinderen volgens u kunnen aansluiten bij het huidige curriculum?
 - a. Hoe zou (de ondersteuning voor) het filosoferen met kinderen volgens u het beste kunnen aansluiten bij de bovenbouwleerkrachten?
 - b. Hoe zou (de ondersteuning voor) het filosoferen met kinderen volgens u het beste kunnen aansluiten bij de bovenbouwleerlingen?
- 5. Welke voorwaarden zijn volgens u van belang bij het filosoferen met kinderen?
 - a. Voor de leerkracht?
 - b. Voor de leerlingen?
 - c. Vanuit praktisch oogpunt?
 - d. Vanuit de visie?
 - e. Voor de ondersteuning?
- 6. Welke praktische bedenkingen heeft u bij het filosoferen met kinderen?
 - a. Welke oplossingen zijn daarvoor te bedenken?
- 7. Welke aandachtspunten zijn er volgens u voor het voeren van een filosofisch gesprek?
 - a. Hoe ziet u de invulling van de dialoog hierbij?
- 8. Hoe ziet volgens u een goed filosofisch gesprek eruit in de praktijk?
 - a. Hoe gaan de leerlingen volgens u met elkaar om tijdens een goed filosofisch gesprek?
 - b. Welke regels vindt u van belang tijdens een filosofisch gesprek?
 - c. Wat is volgens u een goede invulling voor het gezamenlijke ervaringsmoment?
 - d. Welke thema's zouden volgens u geschikt zijn voor een filosofisch gesprek?
 - e. Welke thema's zou u zelf graag aan bod willen laten komen tijdens het filosoferen met kinderen?
- 9. Wat heeft dit gesprek u opgeleverd wat betreft concrete ideeën over de inhoud (en vormgeving) van de ondersteuning?

Bijlage 2: Deelvraag 3; Interviewleidraad

De vragen zijn vooraf gecheckt door een critical friend en door de PGO-begeleidster.

Daarbij is onder andere gelet op:

- (Te veel of te weinig) overlap
- De gerichtheid van de vragen
- De aansluiting die de vragen hebben bij de deelvraag
- De aansluiting bij de (belevingswereld van) leerlingen

De volgende voorbereiding is opgesteld naar aanleiding van de aanpak die Delfos (2017) beschrijft voor het voeren van gesprekken met kinderen.

Voorbereiding
- De stoelen in het lege lokaal staan in een kring - Er is een stoel voor de interviewer in de kring (op ooghoogte) - Opnameapparatuur staat klaar - De leerlingen hebben toestemming gegeven voor deelname aan het gesprek en om het gesprek op te nemen - De vragen zijn opgesteld en kritisch bekeken
Start van het gesprek
- Interviewer stelt zich voor - Interviewer vertelt over het doel en de inhoud van het interview (zowel het belang voor de interviewer als voor het kind) - Interviewer geeft aan hoe lang het zal duren en maakt hier afspraken over met de leerlingen - Interviewer vertelt over de mate van vertrouwelijkheid - Interviewer vertelt dat het gesprek zal draaien om de meningen en gevoelens van de leerlingen en dat er daarbij geen fout of goed antwoord is - Interviewer vertelt dat het niet erg is als het even stil is - Interviewer en leerlingen stellen samen afspraken op voor het gesprek
Tijdens het gesprek
- Interviewer stelt zich open en ontvankelijk op - Interviewer laat d.m.v. non-verbale communicatie zien dat hij luistert - Interviewer herhaalt wat de leerlingen zeggen - Interviewer verwerkt de vragen zo soepel mogelijk in het gesprek - Interviewer vraagt naar verduidelijking wanneer dat nodig is
(Vragen tijdens) het gesprek
Na het opstellen van de afspraken, krijgen de leerlingen eerst een voorproefje van het filosoferen (gebaseerd op de ideeën uit Bartels, 2007, p. 48-51). Ik geef aan dat we net samen afspraken hebben gemaakt. Op school zijn ook een heleboel afspraken en regels, net als daarbuiten. Je mag niet op de stoep fietsen, je mag niks stelen, een heleboel afspraken en regels die we met elkaar hebben gemaakt. Wat denken jullie: zouden we in een wereld kunnen leven zonder regels? We hebben hier kort een gesprek over, iedere leerling krijgt in ieder geval de kans om zijn of haar mening te uiten over het onderwerp. Daarna geef ik aan dat het lastig is om op deze vraag antwoord te geven. Ik geef aan dat er nog meer van dit soort vragen zijn, vragen waarop eigenlijk niemand echt een antwoord weet. Ik vraag aan de leerlingen of zij nog meer voorbeelden hiervan weten, anders noem ik er een paar (zoals 'Kunnen dieren denken?', 'Is overal een woord voor?'). Ik vertel dat niemand echt een antwoord heeft op deze vragen, maar dat we er wel samen over na kunnen denken. Daar wil ik het nu graag over hebben. Vanuit deze intro volgen de volgende vragen. Omdat het gesprek semigestructureerd is, hoeven niet alle vragen aan bod te komen en is er ruimte om eventueel dieper in te gaan op de antwoorden van de leerlingen.

Wat houdt het filosoferen in volgens de leerlingen?

- Hoe vind je het om na te denken over vragen waarop niemand echt een antwoord heeft?
- Hoezo vind je dat?
- Hoe zouden we toch samen na kunnen denken over een antwoord op deze vragen?

Wat doet de leerkracht, wat doen de leerlingen?

- Zou de juf of meester een antwoord hebben op vragen waar niemand een antwoord op heeft?
- Wat doet de juf of meester als die ook het antwoord niet weet?
- Wat zouden jullie kunnen doen om een antwoord te kunnen geven op de vragen?
- Mag je alles zeggen als we samen nadenken en praten over deze vragen?

Wat hebben de leerlingen nodig en wat vinden zij daarbij belangrijk?

- Wat hebben we als groep nodig om goed samen na te kunnen denken en praten?
- Wanneer kun jij goed nadenken?
- Wat heb je nodig om goed te kunnen nadenken?
 - o Wat zou je wel fijn vinden daarbij?
 - o Wat zou je niet fijn vinden daarbij?
- Wat heb je nodig om te durven zeggen wat je denkt?
- Hoe zorgen we ervoor dat we goed naar elkaar kunnen luisteren?
- Hoe kan de meester of juf jou daarbij helpen?
- Welke afspraken zouden we met elkaar moeten maken voordat we samen over deze vragen gaan nadenken?
- Hoe zorgen we ervoor dat je het ook leuk vindt om over deze vragen na te denken?

Wat is de meerwaarde volgens de leerlingen?

- Waarom is het belangrijk om samen na te denken over vragen waar niet gelijk een antwoord op is?
- Wat zou je daarvan kunnen leren?
- Wat vind je daarvan?

- Over welke vragen zou je graag na willen denken?
- Heb je nog meer ideeën die je graag kwijt wilt?

Afsluiting van het gesprek

- Interviewer kondigt het einde van het gesprek aan
- Interviewer vraagt naar eventuele laatste woorden of aanvullingen van de leerlingen
- Interviewer herhaalt de informatie rondom de vertrouwelijkheid
- Interviewer bedankt de leerlingen

Bijlage 3: Deelvraag 4; Ingevulde observatieschema's

Observatiepunten	Les 1				Les 2			
Met toelichting.	Les 1				Les 2			
Beoordelingsschaal: (1= helemaal niet van toepassing, 2= niet van toepassing, 3= wel van toepassing, 4=zeer van toepassing)								
1. De deelnemers stellen veel vragen.	1	2	3	4	1	2	3	4
De rol van vraagsteller verschuift van de gespreksleider naar de hele gemeenschap van onderzoek.								
2. De meerderheid van de deelnemers is aan het woord.	1	2	3	4	1	2	3	4
Er vindt een verhoging plaats in de proportie praters ten opzichte van de proportie zwijgers.								
3. De deelnemers zijn geïnteresseerd.	1	2	3	4	1	2	3	4
De (zowel zwijgende als pratende) deelnemers laten in hun houding voornamelijk interesse zien, in plaats van rusteloosheid.								
4. De deelnemers antwoorden voor zich.	1	2	3	4	1	2	3	4
De deelnemers durven meer voor hun eigen mening uit te komen. Het aantal individuele antwoorden of opmerkingen krijgt de bovenhand.								
5. De deelnemers geven redenen voor hun beweringen.	1	2	3	4	1	2	3	4
De deelnemers formuleren (spontaan) redenen en argumenten voor wat zij zeggen.								
6. De deelnemers gebruiken elkaars ideeën.	1	2	3	4	1	2	3	4
De deelnemers erkennen het belang van ieders inbreng en gebruiken elkaars ideeën tijdens de discussie.								
7. De deelnemers geven abstracte antwoorden.	1	2	3	4	1	2	3	4
De deelnemers geven meer algemene antwoorden of opmerkingen in plaats van anekdotische reacties.								
8. De deelnemers hebben gevoel voor filosofische kwesties.	1	2	3	4	1	2	3	4
Een of meer deelnemers stellen goede vragen tijdens het gesprek en hebben een actieve bijdrage aan de discussie.								
9. De deelnemers blijven bij het onderwerp.	1	2	3	4	1	2	3	4
De deelnemers, en hun reacties, blijven gericht op de filosofische kwestie die besproken wordt.								
10. De deelnemers gebruiken argumenten om hun standpunten te verdedigen of corrigeren.	1	2	3	4	1	2	3	4
De deelnemers geven meer en betere argumenten voor hun standpunten.								
11. De deelnemers tonen bereidheid om van standpunt te veranderen.	1	2	3	4	1	2	3	4
De deelnemers zijn bereid om (en durven) hun standpunt te herzien wanneer hier goede argumenten voor worden aangedragen.								
12. De deelnemers spreken elkaar individueel aan.	1	2	3	4	1	2	3	4
De deelnemers richten hun vragen en antwoorden op elkaar, in plaats van alleen op de gespreksleider.								
13. De deelnemers voeren een autonoom gesprek.	1	2	3	4	1	2	3	4
De inbreng van de deelnemers zelf groeit, de inbreng en tussenkomst van de gespreksleider neemt af.								
14. De verschillende fases van een filosofisch gesprek zijn herkenbaar.								
Te weten:								
☐ Vooraf aan het gesprek								
☐ Het gezamenlijke ervaringsmoment								
☐ Ruimte om na te denken								
☐ Het bedenken en bespreken van vragen								
☐ Het kiezen van een startvraag								
☐ Het filosofische gesprek								
☐ De afronding								
☐ De verwerkingsopdracht								

15. De leerkracht neemt een Socratische houding aan.		
De leerkracht laat in zijn houding zien dat hij het antwoord niet weet en wijst daarmee de typische rol van leerkracht af door niet te sturen of suggestieve vragen of opmerkingen te maken.	1 2 3 4	1 2 3 4
16. De leerkracht bewaakt het proces.		
De leerkracht zorgt ervoor dat alle deelnemers op een prettige manier kunnen deelnemen door o.a. ervoor te zorgen dat de deelnemers met respect met elkaar omgaan, de deelnemers het oneens kunnen zijn met elkaar en door de beurten goed te verdelen.	1 2 3 4	1 2 3 4
17. De leerkracht stimuleert het proces.		
De leerkracht doet dit o.a. door aan te moedigen en vragen te stellen.	1 2 3 4	1 2 3 4
18. De leerkracht fungeert als model.		
De leerkracht doet bepaalde filosofische vaardigheden voor aan de deelnemers.	1 2 3 4	1 2 3 4
19. De deelnemers weten vooraf aan het gesprek wat het begrip filosoferen inhoudt.		
Vooraf aan het gesprek wordt het begrip filosoferen uitgelegd aan de deelnemers, dit is duidelijk voordat er gestart wordt met het filosofisch gesprek.	1 2 3 4	1 2 3 4
20. De deelnemers kunnen zich concentreren.		
Er is een rustige (stille) omgeving gecreëerd waardoor deelnemers zich kunnen concentreren tijdens het filosofisch gesprek.	1 2 3 4	1 2 3 4
21. De deelnemers hebben een goede luisterhouding.		
Een goede luisterhouding wordt getypeerd door het stellen van vragen, het luisteren naar elkaar, ogen die op de spreker gericht zijn, het rechtop zitten en als laatste het knikken als je het begrijpt. (Oftewel: VLORK.)	1 2 3 4	1 2 3 4
22. De deelnemers krijgen de tijd om na te denken.		
De deelnemers krijgen, en nemen, de tijd om na te denken voordat zij zichzelf uiten.	1 2 3 4	1 2 3 4
23. De deelnemers mogen alles zeggen, zonder iemand te kwetsen.		
Tijdens het filosofisch gesprek krijgen de deelnemers de ruimte om te zeggen wat zij denken, met als enige voorwaarde dat er niemand gekwetst wordt door wat er wordt gezegd.	1 2 3 4	1 2 3 4
24. De deelnemers praten in kleinere groepjes met elkaar.		
Tijdens het filosofisch gesprek krijgen de deelnemers de kans om in kleinere groepjes met elkaar te praten.	1 2 3 4	1 2 3 4
25. Er worden vooraf duidelijke afspraken opgesteld.		
Voordat het filosofische gesprek begint, worden er samen met de deelnemers afspraken opgesteld.	1 2 3 4	1 2 3 4
26. Er is veiligheid in de groep.		
Er is tijdens het gesprek ruimte voor iedereen om te zeggen wat hij denkt waarbij deelnemers elkaar in de waarde laten door bijvoorbeeld elkaar niet uit te lachen. Hieronder valt ook dat de deelnemers elkaar vertrouwen.	1 2 3 4	1 2 3 4
27. Er vindt integratie/aansluiting plaats van het filosoferen met een ander vak.		
Tijdens het filosofisch gesprek wordt duidelijk dat het filosoferen geïntegreerd wordt aangeboden of dat er in enigermate aansluiting is gevonden bij een ander vakgebied.	1 2 3 4	1 2 3 4
28. Religie, of theologiseren, heeft een plek binnen het filosoferen.		
Tijdens het filosoferen is er, indien noodzakelijk, een plek voor religie door hier open voor te staan en de meningen te respecteren.	N.v.t.	1 2 3 4
29. Het onderwerp sluit aan bij de (belevingswereld van) deelnemers.		
Het onderwerp dat gekozen is voor het filosofische gesprek ligt binnen de belevingswereld van de deelnemers.	1 2 3 4	1 2 3 4
30. Er wordt geëvalueerd met de deelnemers.		
Aan het einde van het filosofische gesprek vindt er een evaluatie plaats waarbij er eventueel ruimte is om samen met de deelnemers een conclusie te vormen.	1 2 3 4	1 2 3 4

Bijlage 4: Checklist teksten voor verslagen

Naam student: Ester Rekers
Studentnummer: S1084175
Klas: PABO AL start sept 2014
Naam OE: Praktijkgericht onderzoek
OE-code: EN-PE-AP.A.14
Datum: 11-06-2018

	Correct uitgevoerde items aanvinken (student)	Opmerkingen (docent)
Spelling	☒	
Stijl en zinsbouw	☒	
Documentstructuur	☒	
Bronnen en verwijzingen	☒	

Deze tekst is tot stand gekomen zonder dat er sprake is van plagiaat	☒ Ja ☐ Nee	Naam student Ester Rekers
--	--	------------------------------

Dit digitale document is een verplicht onderdeel bij het inleveren van een verslag.

Het verslag dient te voldoen aan de spelling en het taalgebruik van 1995.

De docent kan met dit formulier het werkstuk controleren op spelling en taalgebruik en kan dan alsnog beslissen het werkstuk terug te sturen: in geval van terugsturen wegens taal is het geen onvoldoende. Student heeft een week de tijd om het opnieuw in te leveren voor de eerste kans.

Bijlage 5: De ondersteuning

Handleiding

Meerwaarde

Het filosoferen met kinderen draagt bij aan verschillende gebieden. Hieronder wordt kort vanuit verschillende perspectieven beschreven op welke manieren het filosoferen met kinderen van meerwaarde kan zijn.

- *Vanuit het kind;* Filosoferen met kinderen wordt gezien als manier om het kind en wat het te zeggen heeft, meer te waarderen. Bij filosoferen met kinderen worden de kinderen serieus genomen en krijgen ze de ruimte om hun eigen vragen te stellen en te onderzoeken. Hierdoor wordt de schoolmotivatie bij leerlingen vergroot. Daarnaast draagt het filosoferen bij aan het ontwikkelen van de persoonlijkheid van de leerlingen doordat ze hun eigen gevoelens, gedachtes en behoeftes leren kennen en daarnaast leren om betekenis te verlenen aan de wereld om hen heen. Dit kan tevens leiden tot meer zelfwaardering. Verder kan het filosoferen bijdragen aan het ontwikkelen van verschillende vaardigheden, deze kunnen allemaal ondergebracht worden onder de vijf kenmerken van intelligent gedrag. Deze vijf kenmerken kunnen worden toegepast op ieder onderwerp in het leven van een kind, zo ook op schoolvakken. Deze vijf kenmerken zijn:
 - o Nieuwsgierig zijn; het kunnen stellen en onderzoeken van diepe en interessante vragen.
 - o Samenwerkend zijn; door middel van dialoog in staat zijn om naar elkaar te luisteren, te reageren op de ideeën van anderen en bereid te zijn om het eigen denken hierop aan te passen.
 - o Kritisch zijn; kritisch kunnen kijken naar verzamelde informatie, hier bewust een selectie uit kunnen maken en deze kunnen verantwoorden door middel van argumenten.
 - o Creatief zijn; verbeelding kunnen gebruiken om nieuwe ideeën te bedenken, nieuwe relaties te leggen en naar alternatieven te zoeken.
 - o Zorgzaam zijn; bewust omgaan met, en zorgen voor, zichzelf en anderen, zowel op sociaal als emotioneel gebied.
- *Vanuit het onderwijs;* Zoals hierboven al genoemd, ontwikkelen de leerlingen allerlei vaardigheden die een positieve invloed hebben op zowel het presteren als het welzijn van de leerlingen. Deze vaardigheden hebben een positieve invloed op andere vakken in het onderwijs omdat zij ook hierin toepasbaar zijn. Daarnaast is uit onderzoek gebleken dat het filosoferen met kinderen een positief effect heeft op zowel de luistervaardigheden als de spreekvaardigheden van leerlingen. Dit maakt ook dat er een grotere mate van participatie ontstaat in de klas. Verder kan het filosoferen met kinderen ook een effect hebben op de leerkrachten. Ten eerste leren leerkrachten om actief te luisteren en krijgen zij meer inzicht in wat leerlingen bezighoudt. Daarnaast vraagt het filosoferen met kinderen een hele andere aanpak dan tijdens de reguliere lessen. Zo leert de leerkracht om meer open vragen te stellen en om de leerlingen meer aan het woord te laten. Daarnaast leert de leerkracht om beter te letten op wat de leerlingen daadwerkelijk zeggen, om hierop in te kunnen spelen en verder op door te kunnen vragen.
- *Vanuit de samenleving;* De samenleving verandert constant en wij kunnen dit niet, als een vast gegeven, overdragen aan leerlingen. Het gaat hierbij meer om het vinden van een eigen weg hierin. Filosoferen streeft ernaar om leerlingen de instrumenten te geven om later zelfstandig te kunnen functioneren binnen de samenleving. Door het filosoferen zijn leerlingen zich namelijk bewust van hun eigen denken en zijn zij in staat om, door middel van de dialoog, samen te denken met anderen en daarbij de denkvermogens op elkaar af te stemmen. Om op die manier hun eigen weg te vinden in de samenleving en daarin een positieve bijdrage te leveren.

Voorwaarden

Groepsgrootte

De ideale groepsgrootte voor een filosofisch gesprek ligt rond de 12 tot 16 personen. Wanneer dit aantal overschreden wordt, is het verstandig om gebruik te maken van een werkvorm tijdens de les, zoals het werken in tweetallen, kleinere groepjes of de binnen- en buitenkring.

Setting

Voor een filosofisch gesprek wordt aangeraden om een cirkelvormige kring te vormen. Zorg er daarbij voor dat iedereen oogcontact met elkaar kan maken en ongestoord naar elkaar kan luisteren. Wanneer ervoor gekozen is om als gezamenlijk ervaringsmoment iets op het bord te tonen, dan is het belangrijk dat alle leerlingen het bord goed kunnen zien.

Afhankelijk van de gekozen werkvorm kan een andere opstelling nodig zijn, dat is terug te vinden onder het kopje 'werkvormen'.

Regels/afspraken

Voor een goed verloop van een filosofisch gesprek, is het van belang om regels op te stellen met de leerlingen. Op die manier weten zij precies wat er tijdens het gesprek van hen verwacht wordt. Dit is ook de manier om ervoor te waken dat het gesprek verloopt via een dialoog in plaats van via een discussie. Suggesties hiervoor staan in de standaard les.

De gemeenschap van onderzoek

Tijdens het filosoferen met kinderen vormen de leerlingen met elkaar een gemeenschap van onderzoek. Voor de gemeenschap van onderzoek gelden ook een aantal voorwaarden, namelijk:

- Er is een bereidheid om naar elkaar te luisteren, ook wanneer meningen of argumenten met elkaar in conflict komen.
- Er is een bereidheid om overtuigingen kritisch te bekijken en eventueel aan te passen, er is ruimte voor twijfel.
- Iedere deelnemer neemt de verantwoordelijkheid om zijn eigen bijdrage te leveren.
- Iedere deelnemer volgt de richting van het onderzoek.
- Deelnemers steunen elkaar door elkaars inzichten te versterken en te verhelderen.

Doelstellingen

Filosofische gesprekken kunnen verschillende doelstellingen omvatten. Deze zijn onder te brengen in de volgende categorieën:

- *Inhoudelijke doelstellingen*; zoals het verwerven van kennis over bepaalde filosofische kwesties.
- *Doelstellingen op het gebied van de ontwikkeling van denkvaardigheden*; zoals het leren formuleren van vragen.
- *Doelstellingen op het gebied van persoonlijke zingeving*; zoals het zinvoller in contact staan met de eigen leefwereld.
- *Doelstellingen op het vlak van de realisatie van de filosofische werkvorm*; zoals het vormen van een gemeenschap van onderzoek.

Uiteindelijk ontwikkelt iedere leerkracht die met leerlingen filosofeert zijn eigen stijl waarin hij zelf een keuze maakt op welke doelstellingen de meeste nadruk ligt.

Naast deze doelstellingen staat ook het leren van bepaalde vaardigheden centraal in het filosoferen met kinderen. Het filosoferen met kinderen streeft naar een ontwikkeling in de denkvaardigheden. Deze omvatten vaardigheden rondom:

- *Informatieverwerking*; het verwerken en begrijpen van informatie.
- *Creatief denken*; creatief omgaan met deze informatie.
- *Conceptontwikkeling*; het definiëren van concepten.
- *Beredeneren*; het geven van argumenten.
- *Evalueren*; het kritisch kijken naar informatie.
- *Vertalen*; het interpreteren en begrijpelijk maken van informatie.

Verder staan ook onderzoeksvaardigheden centraal die de leerlingen leren door de gemeenschap van onderzoek, zoals het samen zoeken naar een antwoord op een vraag door te ondervragen, observeren, en beschrijven. Daarnaast leren leerlingen in een gemeenschap van onderzoek om samen te werken met anderen, bijvoorbeeld door middel van het tonen van empathie.

De houding van de leerkracht

De houding van de leerkracht is een belangrijke voorwaarde voor een filosofisch gesprek en wordt ook wel aangeduid als de socratische houding.

De socratische houding bevat twee onderdelen: de houding van het niet-weten en het afwijzen van de typische rol van leerkracht daardoor. Normaal gesproken is het de leraar die de kennis doorgeeft, in dit geval neemt de leerkracht dus een andere houding aan: ook hij weet het antwoord niet.

Daarmee wordt de vrijheid en de ruimte gegeven aan de leerlingen om zelf op zoek te gaan naar een antwoord zonder daarbij naar de leerkracht te kijken.

De socratische houding bestaat verder uit het opschorten van het persoonlijke oordeel en daarmee het afstand nemen van de eigen gedachten en gevoelens om deze zo kritisch te kunnen bekijken. Het omvat daarnaast het leren nemen van verantwoordelijkheid en hier geconfronteerd mee durven worden door anderen.

De rol die de leerkracht aanneemt wordt ook wel omschreven als het zijn van de 'facilitator van het gesprek'. De belangrijkste taak van de facilitator is het bewaken en stimuleren van het proces. Een belangrijk onderdeel van het bewaken van het proces, is dat de leerkracht pedagogisch sterk in zijn schoenen moet staan. De leerkracht heeft de verantwoordelijkheid om ervoor te zorgen dat de leerlingen met respect met elkaar omgaan en dat er een gesprek ontstaat waarin niet iedereen het met elkaar eens hoeft te zijn. Daarnaast hoort hierbij dat de leerkracht de beurten goed verdeelt en niet ingaat op leerlingen die zomaar door de klas roepen. Kortom: bij het bewaken van het proces hoort dat de leerkracht ervoor zorgt dat alle deelnemers op een prettige manier aan de gemeenschap van onderzoek kunnen deelnemen.

Daarnaast is genoemd dat de leerkracht het proces stimuleert, daarbij moedigt de leerkracht de leerlingen aan om zelf op zoek te gaan naar een antwoord. Hierbij hoort het stellen van zogenoemde hogere orde vragen. Dit zijn specifieke vragen die het denken van de leerlingen stimuleren en uitspraken uitlokken, als manier om het filosofische gesprek te verdiepen.

Om echt een open en socratische houding aan te kunnen nemen, is het belangrijk dat de leerkracht eerst weet wat zijn diepste overtuigingen zijn. Pas dan lukt het om deze aan de kant te zetten en open het filosofische gesprek aan te gaan. In een filosofisch gesprek is het namelijk van belang dat iedere mening mogelijk is, ook een mening die ingaat tegen de (verborgen) mening van de leerkracht. Daarmee is het van belang dat de leerkracht zich bewust is van deze overtuigingen zodat hij kan vermijden dat hij (on)bewust het gesprek gaat sturen, bijvoorbeeld door het stellen van suggestieve vragen.

Het begeleiden door de leerkracht

De belangrijkste manier waarop een leerkracht het filosofisch gesprek kan begeleiden, is door het stellen van vragen. Vragen kunnen onderverdeeld worden in verschillende categorieën, namelijk:

4. Eerste orde vragen; gericht op beweringen over feiten, oplossingen.
5. Tweede orde vragen; gericht op aannames, overtuigingen, vooronderstellingen.
6. Derde orde vragen; gericht op rechtvaardiging van aannames, vooronderstellingen, waarden.

De vragen in het filosofisch gesprek zullen vooral de aard hebben van tweede en derde orde vragen omdat deze meer verdieping aanbrengen.

Verder kan een leerkracht gebruik maken van verschillende soorten vragen die extra verdieping aanbrengen in het gesprek, voorbeelden hiervan zijn:

- *Vragen naar helderheid en duidelijkheid*; Door dit soort vragen te stellen probeer de leerkracht helder te krijgen wat een leerling daadwerkelijk bedoelt. Voorbeelden zijn:
 - o Wat bedoel je met...?
 - o Kun je een voorbeeld geven van...?
 - o Wat wil je hiermee precies zeggen?
- *Vragen naar beliefs en vooronderstellingen*; Elke vraag of bewering berust op beliefs en vooronderstellingen. Soms kan het bruikbaar zijn in het gesprek om hiernaar te vragen. Voorbeelden hiervan zijn:
 - o Waarom is dat zo?
 - o Waarop baseer je dat?
- *Vragen naar redenen en bronnen*; Een filosofisch gesprek bestaat uit het boven tafel krijgen van argumenten en deze aan elkaar te wegen. Door hiernaar te vragen leren leerlingen na te denken over redenen en leren ze hier waarde aan te verbinden. Voorbeelden hiervan zijn:
 - o Kun je uitleggen waarom je dat vindt?
 - o Welke redenen heb je daarvoor?
 - o Wat vinden jullie van ... argumenten?
- *Vragen om criteria te formuleren*; Bij sommige vragen is het belangrijk om samen criteria te formuleren. Dit soort vragen zijn van belang wanneer in de les twee begrippen met elkaar worden vergeleken. Voorbeelden hiervan zijn:
 - o Welke criteria kunnen we hiervoor formuleren?
 - o Wat is belangrijker/moeilijker/beter?
 - o Wat maakt het verschil?
- *Vragen om een ander gezichtspunt in te nemen; naar alternatieven zoeken*; Dit soort vragen zijn vooral van belang wanneer de leerlingen elkaar vooral bevestigen en niet tot nieuwe standpunten of opvattingen komen. Voorbeelden hiervan zijn:
 - o Hoe zou je erover denken als je... was?
 - o Kun je het ook op een andere manier zeggen?
 - o Kan het tegendeel waar zijn?
- *Vragen naar gevolgen en consequenties*; Deze vragen zijn interessant wanneer een leerling een bepaalde opvatting nog niet helemaal heeft doordacht. Voorbeelden van dit soort vragen:
 - o Daarnet zei je... klopt dat met je nu zegt?
 - o Wat kunnen we daaruit afleiden?
 - o Wat is het gevolg van wat je zegt?
 - o Als je ... vindt, geldt dat dan ook voor...?

Modeling

Als laatste is het van belang dat de leerkracht als model fungeert en bepaalde filosofische vaardigheden voordoet aan de leerlingen. Dit kan zowel vooraf aan het filosofisch gesprek gedaan worden, als tijdens het gesprek.

Tip! In bijlage 3 zijn doorvraagkaarten te vinden die zowel door de leerkracht als leerlingen tijdens het gesprek gebruikt kunnen worden om meer verdieping te zoeken.

Werkvormen

- *Het debat*; Voor deze gespreksvorm maakt de leerkracht van een vraag een stelling. De ene helft van de klas is voor, de ander tegen. Wie voor en tegen is maakt niet uit, de oefening is juist om argumenten te verzinnen bij het standpunt dat de leerlingen krijgen voorgeschreven. De leerlingen krijgen eerst bedenktijd, 10 minuten, om samen hun argumenten voor te bereiden en op te schrijven. Daarna mag van iedere groep één vertegenwoordiger deze argumenten presenteren. Als dit is gebeurd, krijgt iedere partij de kans om, om de beurt te reageren op de andere partij.
- *Het interview*; De leerlingen verzinnen in tweetallen zelf een thema, van daaruit vloeit een filosofische hoofdvraag. De ene leerling is de vrager, de andere de antwoorder. De leerlingen houden dan een filosofisch interview: na de hoofdvraag en het antwoord daarop vraagt de vrager steeds verder en dieper door. Het interview kan ook onderdeel zijn van een al bestaand gesprek, dan staat het thema en de vraag al vast.
- *In tweetallen werken*; Het werken in tweetallen kan soms prettig zijn voor de leerlingen om beter hun eigen gedachten te kunnen ordenen, verwoorden en uiten.
- *In kleine groepen werken*; Dit werkt hetzelfde als het werken in tweetallen. De leerlingen worden geplaatst in kleinere groepjes zodat het makkelijker is om de eigen gedachten te verwoorden en om direct op de ander te kunnen reageren.
- *Placematmethode*; Een A3-vel is in vijven verdeeld: vier vakken aan de buitenkant en een groot vak in het midden. Vier leerlingen schrijven eerst hun eigen ideeën en punten op. Daarna worden deze besproken en wordt bepaald welke ideeën de groep later tijdens de gezamenlijke inventarisatie in wil brengen, deze ideeën komen in het middenvak. Door deze werkvorm zijn de leerlingen betrokken en doet ieder kind mee in de uiteindelijke bespreking.
- *Binnen en buitenkring*; De groep wordt verdeeld in een binnen- en buitenkring. In de binnenkring zitten maximaal tien leerlingen die daar bewust voor hebben gekozen, zij hebben spreekrecht. De rest van de leerlingen zitten in de buitenkring, zij hebben geen spreekrecht maar mogen wel hun gedachten en ideeën opschrijven. Deze worden aan het eind in ongeveer vijf minuten besproken. Aan de hand van deze werkvorm is het makkelijker om een gesprek te voeren met de leerlingen die echt gemotiveerd zijn, waarbij het eenvoudiger is om op elkaar te reageren. Een variant hierop kan zijn dat de leerlingen uit de binnen- en buitenkring na een kwartier even met elkaar mogen overleggen waarbij de leerlingen in de binnenkring ideeën kunnen krijgen van de leerlingen uit de buitenkring.
- *Categorieën op het bord*; Er staan twee categorieën op het bord. Iedere leerling krijgt vervolgens een kaartje met daarop een voorbeeld die bij een (of beide) van deze categorieën kan passen. Als voorbeeld: de categorieën man/vrouw en het kaartje huishouden. Iedere leerling bepaalt individueel waar hij het kaartje plaatst en legt zijn keuze vervolgens uit, wat waren de criteria om het kaartje daar te plaatsen? Dat kan vervolgens inleiding zijn voor het gesprek, of verdieping wanneer het gesprek al op gang was.
- *Betekenisspin maken*; Als een begrip in het gesprek onduidelijk is, dan kan er een betekenisspin (of woordweb) gemaakt worden rondom dat begrip. Een voorbeeld: wat is vriendschap? Dit wordt in het midden geschreven en er wordt geprobeerd om het begrip te definiëren aan de hand van wat er nog meer bij hoort. Soms kan het bepalen van wat erbij hoort leiden tot discussie, ook dat is interessant voor het gesprek.

Andere invalshoeken

Wanneer het gesprek vastloopt, of de leerlingen te veel in dezelfde richting blijven denken, kan de leerkracht ervoor kiezen om een andere invalshoek in te brengen. Voorbeelden hiervan zijn:

- *Gedachte-experiment*; Gedachte-experimenten beginnen altijd met 'stel je eens voor dat ...' Het gaat over het onderwerp dat op dat moment aan de orde is. Het is een experiment, het gebeurt niet in de werkelijkheid, maar het zet de leerlingen wel aan tot denken.
- *Inlevingsvoorbeeld*; Wanneer de leerkracht de leerlingen wel aan het denken wil zetten, maar niet zover wil gaan als een gedachte-experiment, dan is het inlevingsvoorbeeld een optie. Deze voorbeelden lijken wel op de werkelijkheid en zouden echt kunnen gebeuren, dat maakt dat de leerlingen zich kunnen inleven. Ook deze voorbeelden stimuleren het denken van de leerlingen en leveren misschien wel verrassende inzichten op.
- *Problematiserende tegenvoorbeelden*; Soms kan een gedachte-experiment ook bestaan uit één zin, dan is het als het ware een tegenvoorbeeld. Op een korte en krachtige manier formuleert de leerkracht (of leerling) een tegenvoorbeeld dat problematiseert wat er op dat moment wordt beweerd. Maar hoe zit het dan met...? Deze uitspraak zet leerlingen weer op een andere manier aan het denken.

Opzet van de lessen

Onder les 0 is een standaard les beschreven volgens de verschillende fases in een filosofisch gesprek, hier wordt ook de benodigde informatie gegeven rondom een les filosoferen. De lessen die volgen beschrijven alleen nog extra informatie om de les in dat specifieke thema te geven. In principe is het niet noodzakelijk om alle informatie uit de handleiding eerst te lezen, het lezen van de standaard les (les 0) is wel noodzakelijk. De informatie in de handleiding kan wel extra verdieping en ondersteuning bieden. In de standaard les wordt om die reden hier dan ook regelmatig naar verwezen. Alle materialen die nodig zijn om de les te geven, zijn bijgevoegd. Of bij de les zelf, of in de bijlage, ook hier wordt naar verwezen. Daarnaast is er een lay-out beschikbaar op Gynzy waarin de verschillende onderdelen van de standaard les terugkomen op het digibord. De link naar deze les in Gynzy is:

<http://r.gynzy.com/o/1/71fd583ea4c18a2933114666c7d3672b>

Les 0. Standaard

1. Vooraf aan het gesprek

Besprek samen met de leerlingen welke regels van belang zijn om een goed gesprek met elkaar te voeren. Een goede opzet voor deze regels is:

- Er praat maar een iemand tegelijk, als je iets wil zeggen steek je, je vinger op
- We luisteren naar elkaar
- We reageren op elkaar
- We respecteren elkaar
- We zeggen wat we denken
- We zeggen waarom we iets denken
- We kunnen het met elkaar oneens zijn en vragen om uitleg
- We storen de groep niet
- Er zijn geen domme vragen of antwoorden, je mag twijfelen

Tip! Stel de regel in dat leerlingen hun vuist opsteken als ze op een ander willen reageren.

2. Het gezamenlijke ervaringsmoment

Om een filosofisch gesprek goed in te leiden, is een gezamenlijk ervaringsmoment van belang. Dit moment is nodig zodat leerlingen vanuit een concrete situatie kunnen vertrekken.

- Bij ieder thema staan onder dit punt suggesties voor een gezamenlijk ervaringsmoment passend bij die les.

3. Ruimte om na te denken

De leerlingen krijgen de ruimte om na te denken over het gezamenlijk ervaringsmoment. Een mogelijkheid hiervoor is het verdelen van de klas in tweetallen.

4. Het bedenken en bespreken van vragen

Na de bedenktijd worden de vragen die het gezamenlijke ervaringsmoment bij de leerlingen hebben opgeroepen, besproken. De leerkracht inventariseert alle vragen op het bord.

De leerkracht helpt de leerlingen eventueel om goede vragen te formuleren.

- Bij ieder thema staan onder dit punt suggesties voor startvragen passend bij die les.

5. Het kiezen van een startvraag

Na de inventarisatie wordt gezamenlijk bepaald welke vraag verder verdiept en besproken gaat worden, dat is vaak de vraag die de meeste belangstelling heeft.

De leerkracht probeert samen met de leerlingen een vraag te zoeken die filosofisch interessant is. Deze vraag moet prikkelend zijn en direct antwoorden uitlokken. Wanneer het echt niet mogelijk is om samen met de leerlingen een vraag te bedenken, kan de leerkracht ook zelf de startvraag bedenken (zie bovenstaande suggesties hiervoor.)

6. Het filosofische gesprek

Let op! De leerkracht houdt zijn eigen mening voor zich en probeert geen suggestieve vragen of opmerkingen te maken.

- De leerlingen krijgen wederom de ruimte om na te denken over deze startvraag, dat kan weer in tweetallen of een andere werkvorm.
- Er volgt een inventarisatie op het bord: wat wordt er gedacht?
- De leerkracht kiest één of twee punten uit de inventarisatie en legt deze voor aan de groep.
- Bij een grote groep leerlingen is het hier gewenst om te kiezen voor een andere werkvorm, zoals:
 - Het verdelen over kleinere groepen (van 4/5 leerlingen)
 - De placematmethode
 - De binnen-buitenkring
 - Het werken met de rollenkaartjes (zie bijlage)
- De leerkracht werkt hier hard door samen te vatten wat er gezegd wordt en de leerlingen te vragen om op elkaar te reageren.
- De leerkracht daagt de leerlingen daarnaast uit om na te denken over de redenen waarom ze iets vinden en hier argumenten voor te geven.
- De leerkracht stelt prikkelende vragen om het gesprek verder te verdiepen (zie de handleiding voor voorbeelden).
- Als het gesprek vastloopt kan de leerkracht ervoor kiezen om een andere invalshoek te kiezen of een andere werkvorm toe te passen (zie hiervoor de handleiding).

Tip! De leerkracht, of een andere leerling, kan tussendoor belangrijke punten opschrijven om de rode draad in het gesprek weer te geven. Hier kan tijdens het gesprek op terug gekeken worden en kan daarnaast van pas komen tijdens het afronden van het gesprek om de vordering te bekijken.

7. De afronding

Wanneer de beschikbare tijd voor het gesprek op is of de aandacht en concentratie verslapt, kan de leerkracht ervoor kiezen om het gesprek te beëindigen. De afronding van een filosofisch gesprek is meer een samenvatting dan een conclusie, er wordt gekeken naar wat er tijdens het gesprek is besproken en waar de groep uiteindelijk is uitgekomen. Er wordt op die manier gekeken naar de vorderingen die tijdens de les zijn gemaakt. De eerder opgeschreven punten kunnen hierbij goed van pas komen. Er kan daarnaast ook teruggekeken worden naar het gesprek zelf en hoe de leerlingen hebben deelgenomen.

8. De verwerkingsopdracht

De verwerkingsopdracht heeft als doel om de stand van zaken op te maken of het verloop van het gesprek uit te beelden. De leerlingen verwerken op deze manier zelf het gesprek.

- Bij ieder thema staan onder dit punt suggesties voor een verwerkingsopdracht passend bij die les.

Les 1. Toekomst

Thema: Toekomst - Hoe ziet de wereld er over 100/500/1000 jaar uit?	Sluit aan bij: - Wereldoriëntatievakken - Burgerschap - Beeldende vorming
Voorbereiding: - Film staat klaar - Kringopstelling - Bord of flip-over - Gynzy staat klaar	Materialen: - Digibord met internettoegang Afhankelijk van de verwerkingsopdracht: - Kleurpotloden - (Kosteloos) knutselmateriaal - Wit A4-papier - Lijntjespapier

1. Vooraf aan het gesprek

2. Het gezamenlijke ervaringsmoment

Hieronder volgen een aantal suggesties voor een gezamenlijk ervaringsmoment bij deze les:

- Een fragment uit de film 'Back To The Future' (1985).
<https://www.youtube.com/watch?v=d68yRIE9OvQ>
 - o Vertel de leerlingen dat dit een fragment is uit een film uit 1985 waarin zij reizen naar het jaar 2015. Blijkbaar dachten ze vroeger dat het er in de toekomst, nu, er zo uit zou zien. Welke vragen komen er bij de leerlingen op?
- De intro van de cartoon 'The Jetsons'. <https://www.youtube.com/watch?v=FyinD6ZDqeg>
 - o Vertel de leerlingen dat in cartoons ook vaak nagedacht wordt over hoe de wereld er in de toekomst uit zal zien, wat vinden de leerlingen van dit filmpje bijvoorbeeld?

3. Ruimte om na te denken

4. Het bedenken en bespreken van vragen

Suggesties voor vragen bij deze les zijn:

- Hoe ziet de wereld er over 100/500/1000 jaar uit?
- Hoe ziet een stad er over 100/500/1000 jaar uit?
- Hoe ziet de mens er over 100/500/1000 jaar uit?
- Wat zal er in de toekomst anders zijn of wat zal juist hetzelfde zijn gebleven?

5. Het kiezen van een startvraag

6. Het filosofische gesprek

7. De afronding

8. De verwerkingsopdracht

Bij deze les horen de volgende mogelijkheden voor een verwerkingsopdracht:

- De leerlingen tekenen of knutselen een school van de toekomst.
- De leerlingen tekenen of knutselen hoe een stad er in de toekomst uit gaat zien.
- De leerlingen tekenen of knutselen een mens uit de toekomst.
- De leerlingen schrijven een verhaal dat zich afspeelt in de toekomst.
- De leerlingen schrijven een gedicht over de toekomst.

Les 2. Namen

Thema: Namen - Waar komen namen vandaan?	Sluit aan bij: - Taal - Beeldende vorming - Drama
Voorbereiding: - Film staat klaar - Kringopstelling - Bord of flip-over - Gynzy staat klaar	Materialen: Afhankelijk van het gekozen moment: - Digibord met internettoegang - Het verhaal van Eva - Allerlei objecten Afhankelijk van de verwerkingsopdracht: - Kleurpotloden - (Kosteloos) knutselmateriaal - Klei - Wit A4-papier - Lijntjespapier

1. Vooraf aan het gesprek

2. Het gezamenlijke ervaringsmoment

Hieronder volgen een aantal suggesties voor een gezamenlijk ervaringsmoment bij deze les:

- Bekijk het volgende filmpje over verschillende woorden in verschillende landen:
<https://youtu.be/6SvQsNuraDc> (Let op: Meer geschikt voor groep 7 en 8).
 - o Praat met de leerlingen over de woorden die genoemd worden in het filmpje. Wat vinden de leerlingen daarvan? Hoe zouden die woorden zijn ontstaan? Welke vragen komen nu op in de leerlingen?
- Verzamel allerlei objecten en leg deze midden in de kring. Laat leerlingen zinnen maken met de namen van de voorwerpen. Maak nu zelf een zin met een naam van een van de voorwerpen maar verander deze naam (bijvoorbeeld: Ik slijp mijn potlood met een toet.) Snappen de leerlingen wat je bedoelt? Waarom wel of niet? Kunnen leerlingen nu ook andere namen bedenken voor de objecten die er liggen? Snappen we wat we dan bedoelen? Welke vragen roept dit op bij de leerlingen?
 - o Als aanvulling hierop kunnen bijvoorbeeld de volgende vragen gesteld worden om de leerlingen verder te prikkelen, sta telkens stil bij waarom iets wel of niet kan.
 - Kan een grote jongen Pietje heten?
 - Kan een meisje Pietje heten?
 - Kan een boot Pietje heten?
 - Kan een wolk Pietje heten?
 - Is de naam wolk hetzelfde als de naam Pietje?
 - Kan iemand die Pietje heet ook jongen of wolk genoemd worden?
- Lees het verhaal voor van Eva uit: Anthone, R., Janssens, E., Vervoort, S., & Knops, J. (2006). *Peinzen*. Leuven/Voorburg: Acco.

3. Ruimte om na te denken

4. Het bedenken en bespreken van vragen

Suggesties voor vragen bij deze les zijn:

- Waar komen namen vandaan?
- Waar komen woorden vandaan?
- Verandert de wereld als je andere woorden gebruikt?
- Waarom zijn namen belangrijk?

5. Het kiezen van een startvraag

6. Het filosofische gesprek

7. De afronding

8. De verwerkingsopdracht

Bij deze les horen de volgende mogelijkheden voor een verwerkingsopdracht:

- De leerlingen bedenken een toneelstukje waarin het thema van deze les terugkomt, denk aan:
 - o Een toneelstuk waarin de betekenis van een nieuw bedachte naam/woord duidelijk wordt.
 - o Een toneelstuk waarin wordt uitgespeeld hoe iets aan zijn naam is gekomen.
- De leerlingen tekenen verschillende verzinsels en geven deze zelf een naam.
- De leerlingen kleien (net als Eva) een beeld en verzinnen zelf een naam hiervoor.
- De leerlingen schrijven een verhaal met daarin een nieuwe naam of woord.
- De leerlingen schrijven een gedicht met daarin een nieuwe naam of woord.

Les 3. Dieren

Thema: Dieren - Kunnen dieren denken?	Sluit aan bij: - Wereldoriëntatie - Beeldende vorming - Drama
Voorbereiding: - Kringopstelling - Bord of flip-over - Gynzy staat klaar	Materialen: Afhankelijk van het gekozen moment: - Digibord met internettoegang Afhankelijk van de verwerkingsopdracht: - Kleurpotloden - (Kosteloos) knutselmateriaal - Klei - Wit A4-papier - Lijntjespapier

1. Vooraf aan het gesprek

2. Het gezamenlijke ervaringsmoment

Hieronder volgen een aantal suggesties voor een gezamenlijk ervaringsmoment bij deze les:

- Het verhaal van 'Opa en de walvis' uit: Bouwmeester, T., Heesen, B., Van der Leeuw, K., & Speelman, L. (1994). Filosoferen op de basisschool. Enschede: Instituut voor Leerplanontwikkeling.
- Het verhaal van 'Hoe kan dat nou?' uit: Bartels, R., & van Rossum, M. (2009). Filosoferen doe je zo, leidraad voor de basisschool. Budel: Uitgeverij DAMON.
- Het lied 'Als je van beren leren kan' van de Disneyfilm 'Jungle Book'.
https://www.youtube.com/watch?v=lgePf9TwTWA&list=PLnHOJm2AWntCj-T_nXHIYS2awKS2B_pzz
 - o Praat met de leerlingen over wat dieren denken in dit filmpje, wat vinden ze daarvan? Is dat in het echt ook zo?
- Het lied 'Hakuna Matata' uit de Disneyfilm 'The Lion King'
<https://www.youtube.com/watch?v=VKU9D8h4n1o>
 - o Praat met de leerlingen over wat dieren denken in dit filmpje, wat vinden ze daarvan? Is dat in het echt ook zo?

3. Ruimte om na te denken

4. Het bedenken en bespreken van vragen

Suggesties voor vragen bij deze les zijn:

- Kunnen dieren denken?
- Hebben dieren ook een bedoeling?
- Kunnen dieren ons (en onze bedoeling) begrijpen?

5. Het kiezen van een startvraag

6. Het filosofische gesprek

7. De afronding

8. De verwerkingsopdracht

Bij deze les horen de volgende mogelijkheden voor een verwerkingsopdracht:

- De leerlingen bedenken een toneelstukje waarin ze laten zien wat dieren denken.
- De leerlingen tekenen een strip waarin ze laten zien wat dieren denken.
- De leerlingen schrijven een gedicht over dieren en hun gedachten.
- De leerlingen schrijven een verhaal waarin dieren kunnen denken.

Les 4. Intelligentie

Thema: Intelligentie - Wanneer is iemand slim?	Sluit aan bij: - Bijbelse geschiedenis - Kanjertraining - Drama - Beeldende vorming
Voorbereiding: - Kringopstelling - Bord of flip-over - Gynzy staat klaar	Materialen: Afhankelijk van het gekozen moment: - Digibord met internettoegang - Verhaal van de wijze koning Salomo - Verhaal van 'Zeehond en Meeuw' Afhankelijk van de verwerkingsopdracht: - Wit A4-papier - Kleurpotloden

1. Vooraf aan het gesprek

2. Het gezamenlijke ervaringsmoment

Hieronder volgen een aantal suggesties voor een gezamenlijk ervaringsmoment bij deze les:

- Vertel het verhaal van de wijze koning Salomo (1 Koningen 3).
 - o Sta samen met de leerlingen stil bij wat het betekent om wijs te zijn, of om slim te zijn. Salomo werd een wijze koning genoemd, wat maakte hem dan wijs?
- Vertel het verhaal van 'Zeehond en Meeuw' uit: De Kockere, G. (2012). Allemaal praatjes! Wielsbeke: Uitgeverij de Eenhoorn.
 - o Zeehond en Meeuw voeren een discussie over wat het is om slim te zijn, wat denken de leerlingen zelf?
- Laat leerlingen ja of nee antwoorden op de volgende vragen en praat vervolgens over wat de antwoorden van de leerlingen te maken hebben met wat zij denken over wanneer iemand slim is.
 - o Ben je slim als je:
 - Een doelpunt maakt?
 - Een goed rapport hebt?
 - Een kapotte auto kunt maken?
 - Een mooi schilderij kunt maken?
 - Een boek kunt schrijven?
 - Iemand goed kan troosten?
 - Geen ruzie maakt?
 - Je huiswerk maakt?
 - Mooi kunt schrijven?
 - Je weet waar je goed in bent?

3. Ruimte om na te denken

4. Het bedenken en bespreken van vragen

Suggesties voor vragen bij deze les zijn:

- Wanneer is iemand wijs?
- Wanneer is iemand slim?
- Zijn er verschillende soorten slim?
- Kan iedereen slim zijn?

5. Het kiezen van een startvraag

6. Het filosofische gesprek

7. De afronding

8. De verwerkingsopdracht

Bij deze les horen de volgende mogelijkheden voor een verwerkingsopdracht:

- De leerlingen bedenken een toneelstukje waarin zij een situatie uitspelen waarin iemand laat zien dat hij slim is.
- De leerlingen maken een strip waarin iemand een slimme oplossing bedenkt voor een probleem.
- De leerlingen maken een tekening waarin zij laten zien op welke manier zij zelf slim zijn.
- De leerlingen maken een mindmap waarin zij alle mogelijkheden rondom het begrip slim verkennen en opschrijven.

Les 5. Vrienden

Thema: Vrienden - Wanneer is iemand echt je vriend?	Sluit aan bij: - Bijbelse geschiedenis - Kanjertraining - Drama - Beeldende vorming
Voorbereiding: - Kringopstelling - Bord of flip-over - Gynzy staat klaar	Materialen: Afhankelijk van het gekozen moment: - Digibord met internettoegang - De gelijkenis van de barmhartige Samaritaan - Het lied 'Echte vrienden' Afhankelijk van de verwerkingsopdracht: - Lijntjespapier - Wit A4-papier - Kleurpotloden

1. Vooraf aan het gesprek

2. Het gezamenlijke ervaringsmoment

Hieronder volgen een aantal suggesties voor een gezamenlijk ervaringsmoment bij deze les:

- Vertel de gelijkenis van de barmhartige Samaritaan (Lucas 10 vers 25-37).
 - o Praat met de leerlingen over het verhaal, wat betekent het voor hen? Van wie zou je verwachten dat hij zich als een vriend gedraagt? En wie doet het uiteindelijk echt?
- Laat het lied 'Echte vrienden' horen van Jan Smit en Gerard Joling.
<https://www.youtube.com/watch?v=ccZ4maRlyIQ>
 - o Praat met de leerlingen over wat er gezongen wordt: zijn ze het er mee eens? Hebben ze nog aanvullingen of opmerkingen?

3. Ruimte om na te denken

4. Het bedenken en bespreken van vragen

Suggesties voor vragen bij deze les zijn:

- Wanneer is iemand echt je vriend?
- Wat is vriendschap?
- Wanneer help je iemand?

5. Het kiezen van een startvraag

6. Het filosofische gesprek

7. De afronding

8. De verwerkingsopdracht

Bij deze les horen de volgende mogelijkheden voor een verwerkingsopdracht:

- De leerlingen bedenken een toneelstuk waarin zij laten zien hoe een echte vriend zich gedraagt.
- De leerlingen maken een strip waarin zij laten zien hoe een echte vriend zich gedraagt.
- De leerlingen schrijven zelf ook een verhaal waarin een goed voorbeeld van een vriend naar voren komt.
- De leerlingen maken een mindmap over vriendschap waarin zij alle onderdelen die volgens hen bij vriendschap horen, erin verwerken.

Les 6. Geluk

Thema: Geluk - Wat is geluk?	Sluit aan bij: - Bijbelse geschiedenis - Kanjertraining - Drama - Beeldende vorming
Voorbereiding: - Kringopstelling - Bord of flip-over - Gynzy staat klaar	Materialen: Afhankelijk van het gekozen moment: - Digibord met internettoegang - Verhaal 'Al het geluk voor Joram' - Verhaal 'De voelsteen' Afhankelijk van de verwerkingsopdracht: - Klei - Gekleurd papier - Scharen en lijm - Wit A4-papier - Kleurpotloden

1. Vooraf aan het gesprek

2. Het gezamenlijke ervaringsmoment

Hieronder volgen een aantal suggesties voor een gezamenlijk ervaringsmoment bij deze les:

- Lees het verhaal 'Al het geluk voor Joram' uit: de Jong, J. (z.d.). Al het geluk voor Joram. Geraadpleegd op 10 mei 2018, van: <http://www.mijnbijbelverhalen.nl/nt-31-al-het-geluk-voor-joram/>. (Gebaseerd op Handelingen 3).
- o Praat met de leerlingen over het verhaal, wat ervaart deze man als geluk? Zowel voor, als na zijn genezing?
- o Lees het verhaal 'De voelsteen' uit: De Theije-Avontuur, N., & Kaniok, L. (2011). Filosoferen met kinderen. Katwijk: Panta Rhei.
- o Praat met de leerlingen over wat de man in het verhaal doet. Wat waren zijn verwachtingen vooraf? En wat is er nu daadwerkelijk gebeurd? Is hij gelukkig? Waarom wel of niet?

2. Ruimte om na te denken

3. Het bedenken en bespreken van vragen

Suggesties voor vragen bij deze les zijn:

- Wat is geluk?
- Wanneer ben je gelukkig?
- Wat heb je nodig om gelukkig te zijn?

4. Het kiezen van een startvraag

5. Het filosofische gesprek

6. De afronding

7. De verwerkingsopdracht

Bij deze les horen de volgende mogelijkheden voor een verwerkingsopdracht:

- o De leerlingen bedenken een toneelstukje waarin zij uitbeelden wat geluk voor hen is.
- o De leerlingen maken, met klei, een beeld waarin ze laten zien wat geluk voor hen betekent.
- o De leerlingen tekenen een smiley met daaromheen wat zij nodig hebben om gelukkig te zijn.
- o De leerlingen maken een muurkrant rondom het thema geluk.

Les 7. Pesten/Intolerantie

Thema: Pesten/Intolerantie - Wanneer wordt iemand gepest?	Sluit aan bij: - Kanjertraining - Burgerschapsvorming - Drama - Beeldende vorming - Muziek
Voorbereiding: - Kringopstelling - Bord of flip-over - Gynzy staat klaar	Materialen: Afhankelijk van het gekozen moment: - Digibord met internettoegang - Artikel uit Volkskrant - Verhaal 'Boy sorteert mensen' Afhankelijk van de verwerkingsopdracht: - Lijntjespapier - Wit A4-papier - Gekleurd papier - Kleurpotloden

1. Vooraf aan het gesprek

2. Het gezamenlijke ervaringsmoment

Hieronder volgen een aantal suggesties voor een gezamenlijk ervaringsmoment bij deze les:

- o Teken zes poppetjes op het bord in oplopende grootte. Laat leerlingen in tweetallen redenen bedenken waarom een bepaald poppetje het meest gepest zal worden. Bespreek deze redenen klassikaal: Wat wordt er gedacht?
- o Lees het artikel voor uit de Volkskrant uit: Van Hoek, M. (2007, 12 12). Ophef over zwemmen in 'boerkini'. Opgehaald op 09-05-2018 van: <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/ophef-over-zwemmen-in-boerkini~b7c83e87/>. Bespreek wat er in het artikel wordt beschreven, wat vinden de leerlingen hiervan? Wordt de vrouw in het artikel buitengesloten of gepest volgens de leerlingen? Hoe zouden zijzelf hierop gereageerd hebben? Moet het zwemmen in boerkini volgens hen verboden worden? (En wat zijn de gevolgen daar dan van?)
- o Lees het verhaal 'Boy sorteert mensen' uit: Bouwmeester, T., Heesen, B., Van der Leeuw, K., & Spielman, L. (1994). Filosoferen op de basisschool. Enschede: Instituut voor Leerplanontwikkeling. Wat doet Boy? Kan je dat zomaar doen? Waarom wel of niet?
- o Laat het filmpje 'Ramin wordt gepest' zien uit de serie Spangas. <https://youtu.be/cQKLKZTGhYs> (Kijk van tevoren of dit geschikt is voor alle leerlingen.) Bespreek wat er gebeurt. Waarom wordt Ramin gepest? Wat vinden de leerlingen hiervan?

3. Ruimte om na te denken

4. Het bedenken en bespreken van vragen

Suggesties voor vragen bij deze les zijn:

- Wanneer wordt iemand gepest?
- Wanneer voelt iemand zich gepest?
- Wanneer kan, of mag, je iemand buitensluiten?
- Kan, of mag, je mensen sorteren? (Zonder te discrimineren?)

5. Het kiezen van een startvraag

6. Het filosofische gesprek

7. De afronding

8. De verwerkingsopdracht

Bij deze les horen de volgende mogelijkheden voor een verwerkingsopdracht:

- De leerlingen bedenken een toneelstukje waarin zij laten zien hoe je op een goede manier kan reageren wanneer jijzelf, of iemand anders, gepest wordt.
- De leerlingen bedenken in hun groepje een oplossing voor het boerkini-‘probleem’.
- De leerlingen schrijven een lied of rap over het tolereren van anderen.
- De leerlingen maken een verkeersbord rondom het thema pesten.

Les 8. Tijd

Thema: Tijd - Hoe werkt tijd?	Sluit aan bij: - Taal - Drama - Beeldende vorming
Voorbereiding: - Kringopstelling - Bord of flip-over - Gynzy staat klaar	Materialen: Afhankelijk van het gekozen moment: - Digibord met internettoegang - Stopwatch/timer - Verhaal 'Korreltje voor korreltje' Afhankelijk van de verwerkingsopdracht: - Wit A4-papier - (Kosteloos) Knutselmateriaal - Vulling voor een zandloper

1. Vooraf aan het gesprek

2. Het gezamenlijke ervaringsmoment

Hieronder volgen een aantal suggesties voor een gezamenlijk ervaringsmoment bij deze les:

- Vertel de leerlingen dat je straks een stopwatch laat lopen tot 1 minuut. De leerlingen houden hun hoofd naar beneden, wanneer zij denken dat de minuut voorbij is, steken ze hun hand omhoog. Bekijk en bespreek hoe verschillend de leerlingen denken over de tijd.
- Laat de leerlingen drie minuten lang stil zijn, laat de leerlingen de tijd die voorbij gaat niet zien. Laat de leerlingen hierna drie minuten iets leuks doen, zoals kletsen of een spelletje. Hoe lang denken de leerlingen dat beide activiteiten hebben geduurd? Wanneer ging de tijd sneller of juist langzamer?
 - o Praat met de leerlingen over de vraag of de tijd altijd even snel gaat.
- Lees het verhaal 'Korreltje voor korreltje' uit: Bouwmeester, T., Heesen, B., Van der Leeuw, K., & Speelman, L. (1994). *Filosoferen op de basisschool*. Enschede: Instituut voor Leerplanontwikkeling. Praat met de leerlingen over wat er gezegd wordt over tijd.

3. Ruimte om na te denken

4. Het bedenken en bespreken van vragen

Suggesties voor vragen bij deze les zijn:

- Hoe werkt tijd?
- Wat is tijd?
- Gaat de tijd altijd even snel?
- Hoe zou de dag eruit zien als er maar 10 uur in zat (i.p.v. 24)?

5. Het kiezen van een startvraag

6. Het filosofische gesprek

7. De afronding

8. De verwerkingsopdracht

Bij deze les horen de volgende mogelijkheden voor een verwerkingsopdracht:

- De leerlingen bedenken een toneelstukje waarin zij uitbeelden wat tijd voor hen betekent.
- De leerlingen tekenen een klok met een andere indeling van de tijd.
- De leerlingen maken een eigen zandloper (van kosteloos materiaal).
- De leerlingen maken een mindmap rondom het thema tijd.

Bijlage 1. Rollenkaartjes

Geef de leerlingen in de les een rol door deze kaartjes uit te delen. Deel ze willekeurig uit of bewust. Leerlingen kunnen ook tussendoor van kaartje, en dus van rol, wisselen. Als vraagkaartjes kunnen ook de doorvraagkaartjes uitgedeeld worden onder de leerlingen.

Spreker	Luisteraar
Spreker	Luisteraar
Spreker	Luisteraar
Spreker	Luisteraar
Spreker	Luisteraar
Spreker	Luisteraar
Spreker	Luisteraar
Spreker	Luisteraar
Spreker	Luisteraar
Spreker	Luisteraar

Vrager	Samenvatter
Vrager	Samenvatter
Vrager	Samenvatter
Vrager	Samenvatter
Vrager	Samenvatter
Vrager	Samenvatter
Vrager	Samenvatter
Vrager	Samenvatter
Vrager	Samenvatter
Vrager	Samenvatter

Bijlage 2. Doorvraagkaartjes

Aan te vragen via FilosofieJuf.