



uitgave van de Vereniging Filosofiedocenten
in het voortgezet onderwijs
www.VFVO.nl

Mei 2017, jrg 19, nr. 1 & 2

Met:

**Philippe Boekstal over het
ontstaan van filosofieonderwijs**

**Bespreking proefschrift
Natascha Kienstra**

Verslagen van de examens van 2016

Mei 2017, jrg 19, nr. 1

Redactie:

Sake van der Wall,
Jasper Beckeringh, Eva Pallandt,
Martin Struik

Met bijdragen van:

*Franciscus Kusters, Ine Raangs,
Harm Tiggelaar, Floor Rombout,
Frans van Dorp, Hans Wessels,
Maud Veldhuizen, Danielle van Dam*

Inhoudsopgave

Namens de voorzitter	3
Mededelingen	4
Boekstal: 'Mensen moeten zien wat we in de klas doen'	6
Met Kienstra naar parels duiken	10
Filosofie op de middelbare school in de Verenigde Staten	14
Mijn boodschap aan scholieren: geef filosofie een kans!	16
'Helaas kon ik niet alle lezingen bijwonen'	18
Verslag havo-examen 2016: Ebola, ongelijkheid in Zuid-Afrika en de financiële crisis	19
Verslag vwo-examen 2016: Over twijfel in de rechtbank, spiritueel scepticisme en blauw haar	25
Recensie: Heldere discussies over filosofische problemen	30
Beste Baruch...	32

Namens de voorzitter

Beste leden,

Het nieuwe bestuur is inmiddels zo goed als een half jaar aan de slag. Zoals jullie hopelijk gemerkt hebben zijn we voortvarend bezig met een aantal belangrijke projecten, zoals het vertegenwoordigen van het vak filosofie in het onderwijsveld en media, het op orde brengen van de ledenadministratie, binnenhalen van contributie, vernieuwen van de Spinoza! en de website, het handboek vakdidactiek en het verzorgen van een pilot van 7 lessen filosofie op het Zaanlands Lyceum door collega Jesje de Schepper. Bij een aantal van deze projecten kunnen we ook jullie hulp goed gebruiken. Dank aan de leden die gereageerd hebben op de al gedane oproepen.

Sinds het verschijnen van de vorige Spinoza! zijn het voor mij persoonlijk roerige tijden geweest. Na blijvende pijnklachten werd in februari vastgesteld dat er een sarcoom (kwaadaardige tumor) in mijn rechterbeen zat. Een zeer zeldzame vorm van kanker die langdurig onderzoek vergt en daarmee een onzekere periode met zich meebrengt. Gelukkig zijn er geen uitzaaiingen aange-

troffen. Een paar dagen voor dit schrijven is het in een zware operatie gelukt de tumor te verwijderen en daarbij gelukkig mijn knie te sparen. Verder onderzoek van de tumor moet nog uitwijzen of er naast de langdurige revalidatie door de ingreep ook behandeling met chemotherapie nodig is.

Op woensdag 19 april heeft Franciscus Kusters onze stem laten horen bij de vaste Kamercommissie OCW in het rondetafelgesprek over de curriculumherziening voor PO en VO. We willen jongeren inspireren om zelf te onderzoeken hoe ze zich betekenisvol tot zichzelf, anderen en de wereld kunnen verhouden – en filosofie kan daarin een sleutelrol vervullen! Het was een mooi open gesprek over ons onderwijs.

Het is nog onduidelijk hoe het proces een vervolg krijgt, maar het is wel duidelijk dat veel in beweging is in het onderwijs en dat het voor filosofieonderwijs belangrijk is proactief mee te denken en mee te doen. Vanuit de Kamercommissie werd ook gevraagd aan sommige vakken: wat doet u zelf aan het vernieuwen van uw curriculum? Of, kritisch gericht aan onder andere de talen:

waar wacht u op? Met onze steeds nieuwe examenonderwerp zijn we hier ongetwijfeld al mee bezig, maar we kunnen (en moeten?) ongetwijfeld meer. Als nieuw bestuur proberen we initiatieven te ontplooiën en te ondersteunen waar we kunnen. Zo gaan we samen met Lemniscaat jullie binnenkort prikkelen met een uitnodiging mee te doen aan 'De Jonge Denkers', hebben we eerste stappen gezet op weg naar een nieuwe website en is het proces in gang gezet om een handboek vakdidactiek te ontwikkelen.

Herzien en (door)ontwikkelen van ons filosofieonderwijs is iets dat we zoveel mogelijk samen kunnen doen. Het initiatief van Ine Raangs (onder de werktitel filosofieles.nl) past hier uitstekend in en we kunnen meer. In september willen we daarom ook weer een studiedag organiseren, dus noteer alvast de datum: vrijdag 29 september. We hopen dan zoveel mogelijk van jullie weer te mogen ontmoeten om over ons eigen curriculum te spreken en vooral ook aan de slag te gaan!

Harm Tiggelaar

Mededelingen

Mededeling: Spinoza! zoekt schrijvers en redactieleden

De Spinoza! is op zoek naar nieuwe redactieleden. Heb je interesse om over ontwikkelingen in het vakgebied te schrijven, rubrieken bij te houden of stukken te redigeren, mail dan naar spinoza@vfvo.nl

Sake van der Wall

Mededeling: denk en werk mee met Filosofieles.nl

In de wandelgangen en op de vorige Olympiade heb ik er al veel mensen over verteld: het idee om met filosofiedocenten een website te maken waarop onze beste lessen staan. Ik heb nu een subsidie gekregen van het LOF, waarmee het mogelijk wordt om deze site te maken! Hij wordt opgezet in samenwerking met de VFVO, als onderdeel van hun nieuwe site.

De website is zowel bedoeld voor nieuwe docenten om hun lessen voor te bereiden, als voor ervaren docenten om er door te

kunnen grasduinen om inspiratie op te doen, om te kijken hoe anderen omgaan met een onderwerp, om het repertoire te verbreden.

Hoe gaat de site er komen? De komende twee jaar zullen er acht bijeenkomsten van twee dagen worden georganiseerd, van de vrijdagmiddag tot zaterdagavond. Op dit moment ga ik ervan uit dat we bij de ISVW zullen samenkomen; het zou ook een vergelijkbare locatie elders in het land kunnen worden. Per bijeenkomst komen ongeveer 15 filosofiedocenten samen om te werken aan lessen in een bepaald domein van de filosofie. Naar de tweedaagse neem je je beste lessen mee rondom het domein. Deze ga je in groepjes van drie presenteren, selecteren en bewerken. Daarna gaat er een redactie overheen: de lessen worden in een format geplaatst, er worden links bijgezet en er wordt doorverwezen binnen de site.

De LOF-subsidie is bedoeld voor de redactie en voor het maken van de site. Voor de tweedaagse hoop ik dat jullie gebruik willen maken van je scholingsbudget; het zal ongeveer 105 euro kosten, voor de overnachting, eten en koffie tijdens het weekeinde. Daarvoor krijg je een

weekeinde terug waarin je (nog) enthousiaster wordt over je vak, waarin je kritisch en diep nadenkt over wat een goede les is, en waarin je allemaal ideeën krijgt over en voor filosofie-onderwijs.

De komende maanden hoop ik vooral de praktische kant rond te krijgen. De data moeten worden vastgelegd, de sitebouwer moet gevonden worden, de redactie moet gevormd. Zodra ik meer weet, laat ik van me horen: in de volgende Spinoza, op de Facebookgroep en via de mail.

Wil je je aanmelden als belangstellende, als redacteur (vooralsnog zonder enige verplichtingen!) of wil je meedenken, laat het me weten – via ine.raangs@gmail.com!

Ine Raangs

Mededelingen

Ding mee naar een prijs

Vanaf vandaag is het mogelijk om mee te dingen naar één van de twee NRO-verbindingsprijzen voor onderwijs en onderzoek. Elke prijs bedraagt 2000 euro, aanmelden voor de prijzen kan tot 3 juli 2017.

PRIJZEN

NRO-onderwijsprijs

Voor leraren die op effectieve wijze binnen de school gebruik maken van inzichten uit wetenschappelijk onderzoek.

NRO-VOR-praktijkprijs

Voor Nederlandse onderzoekers van wie het onderzoek op doeltreffende wijze vertaald is naar een product of activiteit voor de onderwijspraktijk of het onderwijsbeleid.

Meer informatie en aanmelden

www.nro.nl/prijs

De uitreiking van de NRO-verbindingsprijzen vinden plaats op 1 november 2017, zie www.nro-congres.nl

De NRO-verbindingsprijzen zijn een initiatief van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsresearch (NRO) in samenwerking met de Vereniging voor Onderwijs Research (VOR), PO-raad, VO-raad, MBO Raad en de Onderwijscoöperatie

Renée Middelburg, Hanneke de Weger en Rowan Zuidema

(namens het organisatie-team van de NRO-verbindingsprijzen)

Philippe Boekstal: 'Mensen moeten zien wat we in de klas doen'

Een interview met de scheidend voorzitter van de VFVO

In november nam Philippe Boekstal afscheid als voorzitter van de VFVO. In dit interview blikt hij terug op zijn bestuurswerk en praat hij over zijn idealen als filosofiedocent. 'De filosofielessen kunnen een oase zijn.'

Hoe lang ben je voorzitter van de VFVO geweest?

Ik weet het eigenlijk niet exact, maar ik denk 10, 12 jaar. Ik heb het voorzitterschap van Huib Schwab overgenomen toen hij naar Spanje emigreerde.

Waarom ben je gestopt?

Het ging met moeite. Moeite om het los te laten, maar ook omdat ik dacht: het moet in goede handen zijn. Maar de reden is eigenlijk simpel. Het is gewoon veel werk, naast een volle baan als docent op het Montessorilyceum en vakdidacticus. Soms had ik de energie er niet meer voor, bijvoorbeeld toen Onderwijs 2032 langskwam. Het gevaar was dat andere vakken allerlei onderwerpen kapen, zoals bijvoorbeeld 'burgerschap'. Ik heb er niets mee, maar als vereniging moet je er natuurlijk wel iets mee. Ik vond het

advies aan de staatssecretaris sowieso een behoorlijk visieloos samenraapsel van allerlei deelbelangetjes. Toen uit de actiegroep Wc-eend bleek dat er de bereidheid was om het over te nemen, dacht ik: als er goede opvolgers zijn, dan laat ik het in één keer los.

Waar kijk je met trots op terug?

Dat we altijd behoorlijk eensgezind zijn gebleven als vereniging. En vooral de lobby. Dat het is gelukt om met een klein groepje filosofiedocenten, met onder andere Walfred Haans en Dirk Oosthoek, onder aanvoering van Huib Schwab een serieus schoolvak zijn geworden en gebleven, daarbij geholpen door René Gude.

Hoe ging dat?

Het was natuurlijk al een schoolvak, maar in de experimentele fase. Ik heb het zelf gehad op het Montessori, in de vierde en ik werd er echt door overdonderd. Misschien dat ik het overdrijf, omdat ik het verhaal al

vaak verteld heb. Maar het ging heel slecht met me en ik kreeg les van Sietske Teppema over Plato. Ze vroeg hoe we konden weten of de boom buiten op het schoolplein echt was. En ik dacht echt: wauw, now we're talking. Hier worden vragen gesteld die er echt toe doen! Ik wist ook meteen dat ik filosofie zou gaan studeren.

En ook dat je docent wilde worden?

Nee, pas op het eind van mijn studie vroeg ik me af wat ik moest gaan doen. Ik wilde verder gaan met filosofie. De eigenaresse van Hotel de Filosoof vroeg mij of ik iets wilde vertellen over mijn onderzoek. De zaal zat vol met mensen die niet veel van filosofie wisten en ik ontdekte dat ik het eigenlijk heel leuk vond om iets uit te leggen en in te gaan op vragen. Toen besloot ik om leraar te worden.

Ik kon stagelopen bij Huib. Er waren nog niet veel uren. Ik moest echt de uurtjes bijeensprokkelen. Ik heb ook twee jaar als vrij-



williger gewerkt. Toen de Tweede Fase eraan kwam, leek het Huib, mij en anderen een mooi moment om het breed ingevoerd te krijgen. We hebben ruim een jaar gelobbyd. Huib heeft vooral de kar getrokken. Het was niet makkelijk.

We gingen scholen langs met proeflessen. Maar niemand zat op ons te wachten. We moesten leerlingen, ouders, leraren, schoolleiders en politici overtuigen. Ze hadden wel het vermoeden dat filosofie een leuk vak was, maar het was ook concurrentie voor bestaande vakken. En we kwamen veel vooroordelen tegen. Bijvoorbeeld dat het te abstract zou zijn, met name voor de havo. En wij vonden juist dat het ook op de havo gegeven moest worden. Of dat het een ouwehoervak zou zijn, of een soort maatschappijleer, of levensbeschouwing. Het is moeilijk om door middel van verhalen duidelijk te maken wat het belang van filosofie is. Je kunt een heel mooi verhaal houden over kritisch denken, maar je ziet nu met Onderwijs 2032 dat andere vakken dat in toenemende mate ook claimen.

Hoe is het dan toch gelukt?

Er was in de Unie in Rotterdam een openbaar debat met de onderwijsspecialisten van de Kamerfracties. En Huib stuitte steeds op weer-

stand. Op een gegeven moment had hij het helemaal gehad. Hij sloeg met zijn vuist op tafel en zei: 'ik er ben eigenlijk wel klaar mee, met jullie te overtuigen. Ik nodig jullie uit om een dag mee te lopen.'

Uiteindelijk kwamen zes onderwijsspecialisten van verschillende partijen langs op het Montessori. Huib en ik konden los van elkaar een nacht niet slapen. Ik wist: dit is belangrijk. En ik was nog rete jong, nou ja, ik gaf nog niet zo lang les. De eerste les gaf Huib. Ik was er zelf niet bij. Na de les hoorde ik op de gang een onderwijsspecialist tegen een leerling zeggen dat hij niet kon geloven, hij dacht dat de leerlingen het gesprek ingestudeerd hadden. De leerling werd boos: 'hoe komt u erbij?', zei ze, 'zo gaat het bij ons altijd in de les.'

Daarna was er een socratisch gesprek bij mij over de vraag 'wat is intelligentie?'. We hadden afgesproken dat de Kamerleden achter in de klas zouden blijven zitten en niet mee zouden doen, maar na een paar minuten begonnen ze zich te roeren. Toen heb ik het gesprek stilgelegd en aan de leerlingen gevraagd of zij het goed vonden dat de Kamerleden meededen. Ze vonden het prima. Het werd een leuk en zinvol gesprek. De Kamerleden ervoeren hoe leuk en zinvol het is om samen hardop na te denken. Na afloop waren ze om.



Het succes is dus tot stand gekomen doordat we de onderwijsspecialisten lieten ervaren wat er in de klas gebeurd, want wat daar gebeurd moet je meemaken om te kunnen begrijpen wat de kracht van filosofie is. Je ervaart wat de lust van het denken is. Ook op scholen hielden we geen abstract verhaal, maar begonnen we meteen met filosoferen.

Het is een belangrijk moment geweest. Anders zaten we nu hier niet. Dan was het een vak geweest dat door alleen een paar hobbyisten werd gegeven.

Was toen de strijd gestreden?

Nee, er moest er nog een wetsvoorstel komen. We hadden natuurlijk bepaalde eisen. We wilde genoeg uren, en het moest niet alleen een keuzevak zijn in een bepaald profiel, maar ook een vrije ruimtevak, zodat iedereen het kon kiezen. Ook was het belangrijk dat het een examenvak zou worden. Anders kun je er met groot gemak uitgegooid worden. Kijk maar wat

een paar jaar geleden met ANW is gebeurd, of met CKV – dat heeft ook ter discussie gestaan. Uiteindelijk is filosofie er doorgekomen. Het was natuurlijk deels eigenbelang, want we wilden een baan en doorgaan met onze grote liefde. Maar we deden het ook vooral vanuit de overtuiging dat het in het belang van leerlingen was.

Wat is dat belang?

School is soms best kut. Het is eigenlijk misdadig om jonge mensen in een klaslokaal op te sluiten. Ik heb het in mijn lessen daar ook vaak over: hoe de leerlingen zich dag in dag uit disciplineren om iets te doen waar ze helemaal geen zin in hebben.

De filosofielessen kunnen een oase zijn in het onderwijssysteem. Een plek waar ruimte is om te kunnen nadenken. Waar leerlingen zichzelf kunnen ervaren als bewust denkende wezens, die leren door denken betekenis te ontleen en te geven aan dingen in het leven – en dat kan

in principe alles zijn. Een plek waar leerlingen een houding ontwikkelen die open, kritisch en nieuwsgierig is – en ervaren dat hun eigen denken niet eens zo gek is. Ik weet uit eigen ervaring hoe bevrijdend dat kan zijn.

Als je de vragen goed stelt komt er zo veel uit, dan hoef je bijna niet meer te vertellen wat Plato of pietje heeft gezegd. Op de simpele vraag ‘ben je een lichaam of heb je een lichaam?’, waar ik altijd wijsgerige antropologie mee begin, krijg je bijvoorbeeld zo veel mooie antwoorden, ook bij de havoerlingen. En dan heb je eigenlijk de argumenten voor het dualisme of het monisme al.

Toen filosofie een tweedefasevak werd, hebben jullie ook de VFVO opgericht.

Ja in 1999, bijna twintig jaar geleden. Daarvoor was er een andere vereniging, de vereniging van filosofieonderwijs, de VFO. We waren de docentensectie van het VFO. Het ministerie had vijf miljoen uitgetrokken om het vak vorm te geven, onder andere om leraren om te scholen. Wij wilden niet dat anderen zeggenschap kregen over het geld, of konden meebeslissen over hoe het onderwijs vormgegeven werd. De andere leden van de VFO probeerden het nog tegen te houden, want de nieuwe vereniging

zou dan wel niet de doodsteek, maar toch wel een klap voor de VFO zijn.

Het is eigenlijk heel simpel: andere vakken hadden een vereniging. En als je een groot vak wil worden, heb je er één nodig. Als je zaken wil doen, wil je dat niet via anderen doen die niet in het voortgezet onderwijs werkzaam zijn.

Als leerling heb ik ervaren hoe bevrijdend filosofielessen kunnen zijn

Is er veel veranderd in die twintig jaar?

Dat weet ik eigenlijk niet. Daar heb ik misschien nog niet genoeg afstand voor. Wat er wel is gebeurd is dat al de omscholers plaatsmaken voor geschoolde filosofen. Omscholers kregen na een tweejarige cursus hun bevoegdheid. En niets ten nadele van de omscholers, dat waren docenten die zich bewezen hadden in andere vakken, maar het is goed dat er langzamerhand meer echte filosofen voor de klas komen, met meer inhoudelijke kennis. Dat hadden we als vereniging ook altijd voor ogen.

Zijn er nog andere cruciale momenten geweest, vergelijkbaar met het lobbywerk?

Op momenten dat er kritiek was, zijn we in

actie gekomen. Bijvoorbeeld toen de Amsterdamse Spinozavereniging zei dat we in gebreke waren gebleven: we zouden in ons examenonderwerp te weinig aandacht besteed hebben aan de grote vaderlandse filosoof. Dit soort krachten hebben we altijd weten tegen te houden, tot aan ministerieel niveau aan toe. We hebben een brief aan de toenmalige minister van Onderwijs Plassterk geschreven en gelijk gekregen. Of toen Maarten t Hart in een stuk in de NRC beweerde dat filosofie voor leerlingen volstrekt zinloos was, toen moest ik wel reageren.

Verder is bestuurswerk vooral de boel draaiende houden, studiedagen organiseren, een toetsendatabank maken, contacten onderhouden, denktanks organiseren, scholing aanbieden, examenprogramma's herzien.

Je hebt het regelmatig over de havo-leerlingen.

Ja, dat maar twee procent van de leerlingen op de havo filosofie kan kiezen, is echt jammer. Daar is echt nog een slag te maken. Eigenlijk willen we dat iedere leerling in Nederland filosofie moet kunnen kiezen. Dat betekent dat je overal moet groeien, om te beginnen op de havo.

En het vmbo?

Ook op het vmbo. Ik heb een keer met Jos Hogenbirk een klas asielzoekkinderen op het vmbo lesgegeven. Normaal vochten ze met elkaar in de les. We hebben ze in een carré opstelling gezet. Dat zorgde voor veiligheid, ze hoefden opeens niet meer bang te zijn dat er achter hun rug iets gebeurde, dat ze werden aangevallen. We hebben tegen ze gezegd: we gaan met elkaar denken. En dat was zo mooi, we zaten er bijna met tranen in de ogen. Mensen die normaal met die kinderen werken zeiden: 'we wisten niet dat ze konden denken, bij collega's zaten ze net nog met schroevendraaiers achter elkaar aan.'

Uiteindelijk moet men zien wat we in de klas doen. Met een documentaire of met mensen in de les bereiken we zo veel meer dan met een pamflet. We mogen er niet vanuit gaan dat filosofie vanzelfsprekend is, want met een grote onderwijsvernieuwing zou het zo maar zo kunnen zijn dat het vak er uit ligt.

Sake van der Wal

Met Kienstra naar parels duiken

Bespreking proefstchrift Natascha Kienstra

Op 13 december 2016 is Natascha Kienstra, vakdidacticus filosofie aan de Radboud Universiteit gepromoveerd op haar proefschrift *Effectiever filosoferen in de klas*. Docenten zelf lesontwerpen laten maken in het schoolvak filosofie. Het proefschrift is online beschikbaar¹ en ik raad het elke filosofiedocent van harte aan om het te bestuderen.

De studie begint met een mooi overzicht van de bestaande Nederlandse literatuur sinds de jaren tachtig over filosofieonderwijs. Ook bevat het een overzicht van dertig werkvormen (p. 46–47) en bespreekt het vele interessante lesideeën (bijvoorbeeld de begripsanalyse opdracht op p. 62). Het belangrijkste wapenfeit van de studie betreft een prikkelende evaluatievorm om de kwaliteit of effectiviteit van een filosofie te meten: het parelmodel. Tot slot is deze studie hand in hand gegaan met de productie van de lesmethode *Durf te denken!* (Boom, 2015). Dit gebeurde aan de hand van een zesttal ontwerp principes die Kienstra op basis van de vakdidactische literatuur had geformuleerd:

1. Een effectieve filosofieles daagt de kennis van leerlingen uit door onwetendheid te scheppen.

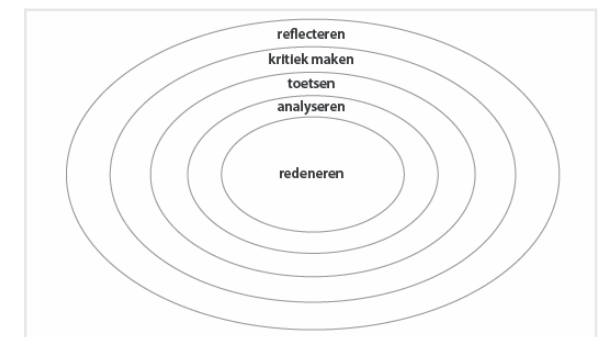
2. Een effectieve filosofieles lokt substantiële argumentaties van leerlingen uit.
3. Een effectieve filosofieles maakt zichtbaar dat leerlingen zelf een filosofische opvatting kunnen formuleren.
4. In een effectieve filosofieles worden het filosoferen van de leerlingen en het onderwijzen door de docent een elkaar versterkende cyclus.
5. Een effectieve filosofieles combineert patronen van filosoferen.
6. Een effectieve filosofieles bespreekt en reflecteert op de epistemische opvattingen van de leerlingen.

Het ontwerpproces laat ik hier verder buiten beschouwing. Wie er nader in geïnteresseerd is, duike in het proefschrift. Voor docenten die zich bedienen van *Durf te denken!* valt dit ongetwijfeld aan te bevelen.

In deze bespreking wil ik ingaan op het parelmodel (PM), vooral met het oog op de vraag naar de bruikbaarheid ervan voor onze lespraktijk en professionalisering. Het PM

beoogt de effectiviteit van filosofische gesprekken in de klas te indexeren. Dit is weliswaar een gedeeltelijk maar toch ook wezenlijk aspect van het filosofieonderwijs.

Kienstra's idee is dat een filosofisch gesprek een 'parel' vormt van een bepaalde lengte en met een bepaalde parellaag afhankelijk van de duur van het gesprek en de hoogst bereikte denkvaardigheden. Voortbouwend op de gereviseerde taxonomie van Bloom komt ze op deze vijfledige indeling uit:



Figuur 1: Kienstra 2016, p. 70 en 71

Tabel 3.4 Beheersingsniveau, omschrijving en handelingswerkwoorden van filosoferen in de klas

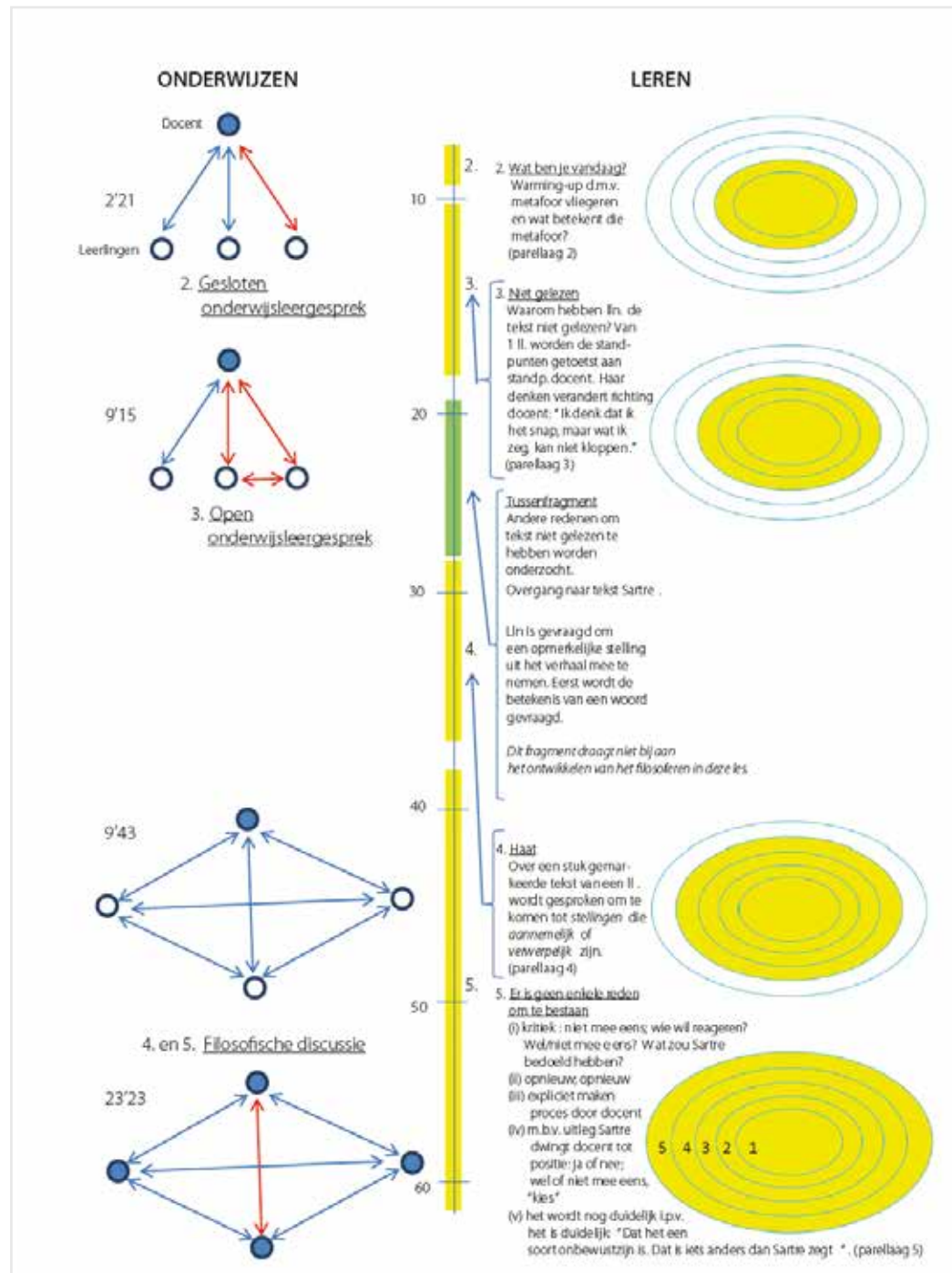
Beheersingsniveau	Omschrijving	Handelingswerkwoorden
Redeneren	Wanneer leerlingen een reden bij het antwoord op een filosofische vraag of stelling geven; 'omdat' zal het logische woord zijn waarmee het redeneren begint. Maar er moet ook van <i>logica</i> gebruik worden gemaakt	herkennen reproducen weergeven (aangeven)
Analyseren	Conceptuele analyse of begripsanalyse legt de betekenis van begrippen uit: materiaal in stukjes verdelen en ontdekken hoe de stukjes gerelateerd zijn aan elkaar en aan een overallstructuur. Na de filosofische vraag of stelling en de al of niet logisch correcte reden ('omdat') volgt een voorbeeld dat weer met de vraag verbonden wordt en verder onderzocht wordt et cetera.	bevragen, verwonderen; doorvragen, ondervragen; problematiseren, afwegen
Toetsen	Wanneer leerlingen <i>andermans</i> standpunten of ideeën <i>verdedigen</i>	evalueren; definiëren, distincties maken; (be)oordelen
Kritiek maken	Wanneer leerlingen <i>andermans</i> standpunten of ideeën <i>aanvechten</i>	evaluatief redeneren, tegenvoorbeelden geven, een alternatieve verklaring/ reden/ verband geven; voor- en tegenargumenten geven, logisch correct betoog opzetten en houden; debatteren
Reflecteren	Wanneer leerlingen hun <i>eigen</i> standpunten of ideeën <i>aanvechten</i>	metaopmerkingen maken, spiegelen; creatieve sprong maken, nadenken over de gedachtegang of het proces van filosoferen op zichzelf; reflecteren 1) op gegeven voor- en tegenargumenten, 2) op toetsingskader en 3) op eigen

Figuur 2: Kienstra 2016, p. 70

De nadere inhoud van de vijf niveaus van denkvaardigheid ofwel de vijf parellagen heeft Kienstra in tabel 2 samengevat.

Een gesprek waarin niet slechts wordt gere-deneerd over een onderwerp maar ook concep-tuele analyse plaatsvindt en de grondslagen van verschillende posities ter discussie wordt gesteld levert parels op met hogere kristallagen: “Als leerlingen gaan reflecteren, gaat de parel echt glanzen” (p. 70). Het PM kijkt tevens naar het percentage lestijd dat er sprake van parels is. In haar onderzoek heeft Kienstra filosofielessen bezocht waarbij ze transcripties maakte van de gevoerde filosofische gesprekken. Dat levert een analyse op die er bij voorbeeld als volgt uit kan komen te zien: (zie Figuur 3, volgende pagina)

Figuur 3: Kienstra 2016, p. 101



Ter toelichting: de lestijd is langs de verticale as weergegeven. Links zien we de aard van docentsturing. Kienstra maakt hierbij onderscheid tussen sterke sturing, gedeelde sturing en losse sturing. Ik kom hier later op terug. Rechts zie je parel weergegeven: de lengte en behaalde kristallaag. In het proefschrift zijn diverse filosofische gesprekken getranscribeerd waarbij duidelijk wordt gemaakt hoe deze worden ingeschaald als parel (paragraaf 3.3).

In Kienstra's analyses met het PM komen twee interessante bevindingen naar voren: ten eerste lijkt het er sterk op dat de kwaliteit van parels beïnvloed wordt door de mate van docentsturing. Lessen met sterke docentsturing (onderwijsleergesprekken) evenals losse docentsturing (vrije gespreksopdrachten) leveren beïnvloedend lagere kwaliteit parels op dan gesprekken waarin sprake is van gedeelde sturing: docenten en leerlingen bepalen samen het gesprek. De meeste varianten van het socratisch gesprek kennen deze vorm. Ten tweede komt Kienstra tot de conclusie dat het juridisch debat (sic-et-non-debat) een zeer effectieve werkvorm is. Bij deze werkvorm debatteren twee partijen over een stelling en is er vervolgens een jury die bepaalt wie inhoudelijk het gelijk behaald heeft, daarbij abstraherend van retorische elementen.

Over deze en alle andere werkvormen concludeert Kienstra dat de meefilosoferende expliciet reflecterende docent een cruciale rol speelt bij de kwaliteit van het filosoferen in de klas (p. 241).

Nu: levert het parelmodel een bruikbaar evaluatie-instrument op voor de kwaliteit van filosofielessen? Kan het worden ingezet bij de scholing van filosofiedocenten? Ik denk dat dit het geval is, maar drie kanttekeningen wil ik wel plaatsen:

Ten eerste wordt filosofie hier als collectief product opgevat: een klassengesprek. Hierbij heb je niet zonder meer zicht op de filosofische activiteit per leerling, laat staan de leerlijn die elk van hen doormaakt. (Zijn het steeds dezelfde slimme leerlingen die met hun sceptische opmerkingen het kristal doen glanzen?) De individuele leerlijn moet ook gewaarborgd worden, bijvoorbeeld met behulp van een rubric voor zelf-evaluatie.

Ten tweede: hoewel de hogere denkvaardigheden goed in beeld worden gebracht ben ik niet overtuigd van de strikte onderlinge hiërarchie hiervan. Ik kan mij een zeer matig filosofisch gesprek voorstellen dat desalniettemin doorstoot tot niveau 5 of een uitstekend gesprek dat niveau vier nog niet bereikt. Welke type

denkvaardigheden relevant zijn kan volgens mij per vraag en gesprekslijn verschillen.

Ten derde en in het verlengde van de voorgaande punten zou ik willen stellen dat een evaluatie-instrument dat geen ruimte inricht voor filosofische deugden een zeer wezenlijk aspect mist van waar een docent oog voor dient te hebben. Een goed filosofisch gesprek zou ik namelijk ook omschrijven als een gesprek waarin leerlingen o.a.:

- geconcentreerd, geduldig en volhardend meedenken,
- zich inhouden om niet overheersend of veroordelend te zijn
- zich bij elkaar inleven, respect en nieuwsgierigheid tonen voor andere opvattingen
- hun gedachten durven te uiten ook al beseffen ze dat hun gedachten raar of dom kunnen overkomen of een denkfout durven toegeven.

Het doel van filosofieonderwijs ligt zeker in het ontwikkelen van hogere denkvaardigheden maar volgens mij (cf. Struik 2015) net zozeer in de deugdethische sfeer van het ontwikkelen van een goede intellectuele mentaliteit en identiteit, waarbij de vorming van een goede denkge-meenschap in de klas een belangrijk middel is.

Een argument om hogere denkvaardigheden als leerdoel niet te overschatten levert Kienstra

zelf als ze het onderzoek van Rondhuis (2005) aanhaalt: bij leerlingen tussen 10 en 16 jaar is geen significante correlatie gevonden tussen kwaliteit van filosoferen (gemeten in denkvaardigheden, MS) en leeftijd (p. 94).

Concluderend mogen we stellen dat wij, filosofiedocenten, ons gelukkig mogen prijzen met een rijk vakdidactisch proefschrift dat de lezer op allerlei manieren aan het denken zal zetten. En het parelmodel zou ons heel wel een uniek evaluatie-instrument kunnen opleveren om onze lespraktijk mee te evalueren en verbeteren. En zo niet is het toch een uiterst interessante aanzet daartoe.

Martin Struik

Bibliografie

Kienstra, N. (2016) *Effectiever filosoferen in de klas. Docenten zelf lesontwerpen laten maken in het schoolvak filosofie*. Ipskamp Printing, Enschede

Struik, M. (2015) *Bildung aan de hand van vier filosofische deugden*. In: Visser en Kusters (red.) *Verwonderenderwijs*. IVSW, Leusden.

Filosofie op de middelbare school in de Verenigde Staten

Bericht uit het buitenland

Seattle, april 2017 – Terwijl in de straten van Seattle duizenden mensen demonstreren tegen Trump, breken in een nabijgelegen hotel honderden filosofen hun hoofd over de toekomst van de filosofie. De bijeenkomst wordt georganiseerd door de American Philosophical Association (APA), de vakvereniging van academische filosofen. Ik ben uitgenodigd om te spreken over mijn onderzoek naar ‘waardegeladen kritisch denken’ en mag optreden als expert in een panel over ‘extracurricular en curricular approaches to high school philosophy’. Een verslag van mijn indrukken over filosofie op school in de VS.

Het panel over high school philosophy is ingeroosterd van 16.00 tot 18.00 op de laatste dag van de vierdaagse conferentie. Gelukkig hebben toch zo’n achttien mensen de moeite genomen om naar deze sessie te komen. We mogen tevreden zijn, zeker als je bedenkt dat er 180.000 middelbare scholen zijn in de VS en dat slechts op een handjevol daarvan filosofie gegeven wordt. Volgens de voorzitter van het panel is er vanuit de APA eindelijk belangstelling voor filosofie buiten de colleges en universiteiten, omdat men in deze crisistijd naarstig op zoek is naar arbeidsplaatsen voor filosofen. Daarom is er

een commissie in het leven geroepen om een AP-curriculum voor filosofie te ontwikkelen². De commissie is nu bijna drie jaar bezig en wil haar ideeën toetsen aan het panel en het publiek. Het gesprek gaat over de inhoud van het curriculum, de schaalbaarheid, kwaliteit en mogelijke opbrengsten ervan, maar we zullen vooral komen te spreken over uitdagingen en de zaken waarmee rekening gehouden moet worden: hoe worden we het eens over de inhoud van het curriculum? Hoe brengen we filosofie bij een divers publiek aan de man? En kan filosofie deels multiple-choice getoetst worden?

Het eerste wat mij opvalt is dat bijna niemand in de zaal zich een duidelijke voorstelling kan maken van hoe filosofie op de middelbare school onderwezen kan worden. Behalve misschien als een light-versie van ‘Philosophy 101’: een historische inleiding in de hoogtepunten van de filosofie. Medepanellid professor Geoff Sayre-McCord schetst een alternatief. Hij is de oprichter

van de High School Ethics Bowl³, waaraan dit jaar bijna 4000 middelbare scholieren meededen. De Ethics Bowl is een filosofiecompetitie waarbij leerlingen in groepen van zes ethische casussen moeten analyseren en beantwoorden. Een voorbeeld uit de nationale finale: “Stel dat twee mijngangen zijn ingestort. In de ene gang zitten weinig mensen, maar is de kans op een succesvolle reddingsoperatie groot, in de andere gang zitten veel meer mensen, maar is de kans op succes veel kleiner. Zou jij, als nabestaande, terecht boos zijn op degene die verantwoordelijk is voor deze beslissing?” Een jury beoordeelt de helderheid van de presentatie van de team en hun opmerkzaamheid voor morele dimensies en afweging van verschillende relevante perspectieven.

Geoff wil hiermee laten zien dat filosofie opgevat kan worden als een activiteit, waarin leerlingen samenwerken, zelfstandig nadenken en analysevaardigheden laten zien. Daarvoor hoeven ze niet het corpus van ‘best-selling

Noten

- 1 https://pure.uvt.nl/portal/files/13796149/Natascha_Kienstra_proefschrift_online.pdf
- 2 Een AP-level is een vak waarin middelbare scholieren een nationaal examen kunnen doen wat meetelt voor studiepunten op in hun bachelor, als ze het examen halen.
- 3 Zie de site van de National High School Ethics Bowl <http://nhseb.unc.edu> voor een uitgebreide beschrijving

- van de Ethics Bowls en veel vrij beschikbaar materiaal, waaronder voorbeelden van casussen met studievragen en beoordelingsformulieren.
- 4 Dit is een opmerking van Thomas Wartenberg, de voorzitter van PLATO, de organisatie voor philosophy learning and teaching. Hij ontwikkelde verschillende lessen over esthetica voor scholieren, die zijn te vinden via <http://www.plato-philosophy.org/teachertoolkit>.

dead white men' te kennen. Geoff's enthousiasme werkt aanstekelijk, maar uit de zaal komen ook bezwaren: 'is dit wel echt filosofie?' en 'wat vraagt dit allemaal van docenten om te begeleiden, is dat niet heel moeilijk?'.

Na Geoff mag ik mijn onderzoek presenteren en op bovenstaande vragen ingaan. In mijn presentatie leg ik uit wat ik onder waardengeladen kritisch denken versta: logisch consistent en zelf-kritisch redeneren gericht op het vellen van een waardeoordeel over wat nastrevenswaardig is om te denken of doen. Hiermee wil ik recht doen aan de rol die kritisch denken speelt in onze alledaagse oordelen over wat we juist vinden, hoe we ons verhouden tot anderen en dingen die gebeuren. Waardengeladen kritisch denken is niet alleen een logische of technische vaardigheid, maar ook een ethische, die vergelijkbaar is met Aristoteliaans praktisch redeneren en oordelen zoals Hannah Arendt dat beschrijft in *The Life of the Mind*: een waardeoordeel vellen over een particulier geval als lid van een gemeenschap.

Na de theoretische inleiding koppel ik de vragen aan het praktische deel van mijn presentatie: hoe kun je waardengeladen kritisch denken binnen filosofielessen onderwijzen? Bijvoorbeeld zoals Geoff dat doet, want dat is volgens mij zeker filosofie, alhoewel vooral

ethiek, andere domeinen zijn ook geschikt om met middelbare scholieren te bespreken. Ik benadruk dat het belangrijk is om filosofie betekenisvol en relevant te maken voor leerlingen, en dat dit bijvoorbeeld kan door concrete voorbeelden te bespreken, deze met elkaar te vergelijken van hieruit te abstraheren naar algemene principes of antwoorden op filosofische vragen. De docent kan de filosofische gesprekken extra diepgang geven, door redeneringen en ideeën uit te lichten en leerlingen te helpen hun gedachten onder woorden te brengen.

De meeste vragen uit het publiek gaan over de Nederlandse praktijk: waarom is esthetica niet verplicht⁴, hoe leiden wij docenten op, is er veel discussie over de inhoud en hoeveel vrijheid hebben docenten om hun eigen invulling te geven aan het onderwijs? Ik herken in de vragen de discussie onder Nederlandse filosofiedocenten, die René Gude 'burgeroorlog in Liechtenstein' noemt, over wat er precies wel en niet in een curriculum moet en waarom, alsmede het standpunt om dan maar geen curriculum te maken en te hopen dat er als vanzelf meer filosofie buiten de academie ontstaat.

Het panel antwoordt eensgezind: 'get organized, get people involved, and make a curriculum!' Want zonder curriculum blijft filosofie op de middelbare school vrijwilligerswerk, en

afhankelijk van enkele tientallen enthousiasmeringen verspreid over al die scholen, die geen idee hebben van elkaars bestaan. Dat is weinig schaalbaar, van onbekende kwaliteit en levert weinig op voor de werkgelegenheid onder filosofen. Ik kan niet nalaten om een echte docentenopmerking te maken: 'I share the concern for the jobs of academic philosophers, but, according to me, the main question should be: what's in it for the students?'

Na afloop van de sessie bekruipt me een gevoel van blijdschap, trots en licht ongeloof. Sommige vragen had ik niet verwacht, zoals die over hoe ik omga met leerlingen die verschillende talenten hebben, alsof dat op de universiteit niet speelt! Andere reacties waren vooral enthousiast en constructief: we gaan deze stappen zetten, deze alumni om geld vragen en die professor aanspreken. Er ligt een schone, doch gigantische taak voor deze commissie en andere betrokkenen. In Nederland hebben we ook nog wel wat wensen voor filosofie in het VO, maar gelukkig is er een uitgebreide infrastructuur, die bovendien van belastinggeld betaald wordt en niet gefinancierd hoeft te worden door mensen die ooit filosofie studeerden en nu rijk en filantroop zijn.

Floor Rombout

Mijn boodschap aan scholieren: geef Filosofie een kans!

Maud Veldhuizen schreef op het Stedelijk Gymnasium Haarlem haar profielwerkstuk over het nut van filosofieonderwijs. In dit artikel schrijft ze wat dat onderzoek heeft opgeleverd.

‘Het boek dat u geschreven heeft, berust op de theorie van Freud, diezelfde theorie die al tientallen jaren oud is en veel kritiek heeft gehad. Hoelang kunnen wij deze theorie nog gebruiken?’, vroeg een van de toehoorders aan Bas Heijne na een lezing die hij gaf op mijn school, Het Stedelijk Gymnasium Haarlem. Heijne vertelde over zijn boek *Onbehagen*: nieuw licht op de beschaafde mens, waarin hij onze beschaving op de sofa legt en Freuds lust- en realiteitsprincipe in verband brengt de recente ontwikkelingen in de mondiale politiek, van Trump tot Wilders.

Het antwoord van Bas Heijne op de vraag uit het publiek is mij bijgebleven en zette mij aan het denken. Hij antwoordde dat hij met zekerheid kon zeggen dat de theorie niet geheel zou kloppen of absoluut waar zou zijn (als er al zoiets bestaat als absolute waarheid), maar dat het daar ook niet om gaat. Het gaat erom dat Freud een bepaald beeld schetst waarin mensen iets herkennen,

zodat zij aan het denken worden gezet en bewuster worden. In dit antwoord zag ik de essentie van filosofie.

Wat voor de theorie van Freud geldt, geldt voor elke theorie in de filosofie: zij zal nooit precies overeenstemmen met de werkelijkheid. Maar dat hoeft ook niet. Het gaat erom dat de filosofieën een bepaald beeld geven dat kan helpen om ontwikkelingen beter te begrijpen of een invalshoek bieden van waaruit naar bepaalde zaken gekeken kan worden. Ik kan twee theorieën van filosofen lezen die precies het tegenovergestelde zeggen en toch in beide theorieën mijzelf herkennen. Juist door tegengestelde theorieën van filosofen leer ik er meerdere kanten aan een zaak zitten. Theorieën kunnen zo helpen om grip te krijgen op de wereld, om deze beter te begrijpen. Bijzonder nuttig, bij uitstek in de complexe en snel veranderende wereld waarin wij leven.

Het opkomende populisme wordt volgens Heijne veroorzaakt doordat de wereld

steeds complexer wordt en sneller verandert. Mensen leven in een zodanig complexe wereld dat zij het gevoel hebben dat zij alles moeten aannemen van de ‘experts’, omdat zij de enigen zijn die écht snappen hoe de wereld in elkaar steekt. Maar mensen krijgen genoeg van de experts. Populistische politici versimpelen de politiek en de wereld en dat slaat aan. Zo kan Donald Trump zeggen dat het klimaatprobleem onzin is en willen mensen het nog geloven ook! Als filosofie helpt om deze complexe wereld beter te begrijpen, helpt filosofie dan ook om het populisme te bestrijden?

Wanneer wij deze vraag stellen, vragen wij naar het nut van filosofie. Een vraag die ik al eerder heb geprobeerd te beantwoorden in mijn profielwerkstuk, dat ik een aantal maanden geleden heb afgerond. Voor mijn profielwerkstuk heb ik een brochure gemaakt als voorlichting voor het schoolvak filosofie, bedoeld voor leerlingen op mijn school die op het punt staan om hun pro-

fiel te kiezen. Het doel van mijn brochure was in eerste instantie om de leerlingen een beeld te geven van datgene wat het vak filosofie inhoudt, maar stiekem ook om de leerlingen te laten inzien hoe nuttig het vak filosofie is. Voorafgaand aan mijn brochure heb ik een aanvullend werkstuk gemaakt, een onderzoek dat mij in staat stelde om mijn eindproduct – de brochure – te kunnen verwezenlijken. De kernvraag van mijn werkstuk: ‘Wat is het nut van filosofie?’

In wezen al een filosofische vraag op zich. Zoals alle filosofische vragen valt de vraag niet gemakkelijk te beantwoorden en kan er betwijfeld worden of de vraag überhaupt volledig te beantwoorden valt. Dat is juist de uitdaging van filosofie: de vragen die bij filosofie gesteld worden, kunnen niet beantwoord worden met de juiste formule die het enige juiste antwoord zou opleveren. Filosofie zet je aan het denken. Filosofie grijpt je vast en zadelt je op met vragen, waarvan je niet eens wist dat je ze had.

‘Het nut van filosofie’ is niet in een werkstuk te vatten, omdat de dingen die je bij filosofie leert, zoals kritisch denken, op alle vlakken toepasbaar zijn. Deze omvattendheid is te verklaren wanneer wij kijken naar de definitie van filosofie. Filosofie is een wetenschap die zichzelf ten doel stelt de gehele werkelijkheid te ver-

klaren, in tegenstelling tot alle andere vakken die slechts een deel van de werkelijkheid bestuderen. Deze wetenschap wordt niet voor niets van oudsher de ‘Koningin der Wetenschappen’ genoemd. Zo onderscheidt filosofie zich van alle andere vakken. Dat is niet het enige opzicht waarin filosofie uniek is. Al snel kwam ik erachter dat er geen vak is als filosofie.

Bij alle andere vakken op school leerde ik vragen te beantwoorden, maar bij filosofie ook juist vragen te stellen. Filosofie laat je nadenken over dingen die je voorheen als vanzelfsprekend beschouwde en laat je dus stilstaan bij zaken waar je voorheen nooit bij stilgestaan had.

Voor het schrijven van mijn profielwerkstuk moest ik niet alleen met mijn neus de boeken in, het was bovendien ook een zelfonderzoek. Mijn onderzoek bestond in wezen uit drie niveau’s. Wat zou filosofie je moeten bijbrengen? Heb ik dat zo ervaren: wat heeft filosofie mij bijgebracht? Hebben mijn medeleerlingen dat ook zo ervaren? Persoonlijk kan ik zeggen dat filosofie mijn denkwijze en mijn kijk op de wereld heeft veranderd: ik kijk als ware met nieuwe ogen naar de dingen om mij heen. Filosofie heeft een kinderlijke nieuwsgierigheid in mij aangewakkerd. Ik denk meer na, ik stel meer vragen en ik neem niet zomaar iets voor waar aan.

Eenmaal wakker geschud door filosofie kan men niet meer terug. Soms vraag ik me af wat er van mij terecht was gekomen als ik het vak niet had gekozen in de derde klas. Was ik dan naïever geweest? Was ik dan minder kritisch geweest? Had ik dan minder nagedacht? Was ik dan minder bewust geweest van de dingen om mij heen? Een ding weet ik zeker: ik had dit bijzondere vak niet willen mislopen. Al was dit bijna het geval geweest.

Toen ik in de derde klas zat, moest ik mijn profiel kiezen. Van elk vak wist ik in grote lijnen wat ik van dat vak kon verwachten – behalve bij het vak filosofie. Ik wist niet goed wat het vak inhield en dacht dat filosoferen hetzelfde was als overal een vraagteken achter plaatsen. Ik werd geconfronteerd met het probleem dat op mijn school te weinig aandacht werd geschonken aan het vak filosofie. De voorlichting is namelijk gering. De tien minuten die mijn docent vanuit school kreeg om zijn vak uit te leggen, zijn natuurlijk nooit genoeg om een alomvattend vak als filosofie uit te leggen aan leerlingen die geen idee hebben wat het vak inhoudt. Het resultaat: veel leerlingen kiezen het vak niet, omdat zij niet weten wat zij kunnen verwachten.

Een andere reden waarom veel leerlingen geen filosofie kiezen, is omdat filosofie een bepaald imago heeft: vaak wordt beweerd dat het vak vaag is, geen nut heeft of dat je er (later) niets mee kunt.

In mijn profielwerkstuk verwijs ik hiernaar als de 'standaard-filosofievooroordelen'. Het feit dat er vanuit school te weinig tijd wordt vrijgemaakt voor een adequate voorlichting én dat leerlingen vaak misvattingen hebben over het vak filosofie waren voor mij genoeg reden om hier mijn profielwerkstuk aan te wijden. Met mijn brochure hoop ik leerlingen een beter beeld te geven van de kern het vak filosofie, de vaardigheden en kennis die je bij filosofie leert, waarom het vak nuttig is en om voor eens en voor altijd de vooroordelen uit de weg te ruimen.

Het doel van elke middelbare school is om leerlingen op te leiden tot kritische autonome burgers, die goed kunnen participeren in de maatschappij. Het vak filosofie kan bij uitstek helpen om dit te verwezenlijken: het vak dat je leert om kritisch na te denken, je bewuster maakt en je helpt om jouw weg te vinden in de complexe wereld waarin wij leven. Filosofie creëert kritische burgers, die zelf nadenken en niet voor de populistische praatjes van Wilders of Trump vallen. Tijdens de lezing van Bas Heijne vroeg een leraar of de school iets kon doen om deze ongewenste ontwikkelingen in de politiek tegen te gaan. Ik ben van mening dat het vak filosofie hiervoor een oplossing biedt en ben dan ook blij dat ik mijn steentje aan de voorlichting van dit vak heb kunnen bijdragen.

Verslag van filosofiedag Agora door een leerling

Maud Veldhuizen

'Helaas kon ik niet alle lezingen bijwonen'

Verslag van filosofiedag Agora door een leerling

Op vrijdag 7 april vond op de UvA de tweede editie van de Agora plaats. De filosofiedag had als thema 'het ongrijpbare zelf'. In een aantal lezingen kwam dit onderwerp naar voren, zoals in de lezingen 'kan je jezelf kennen', 'het ongrijpbare zelf' en 'Buddhist conceptions of the self'. Maar ook was er in het programma ruimte voor een lezing over het examenthema mondiale rechtvaardigheid en waren er ingeplande momenten voor discussies en vragen.

Je was vrij in het kiezen van de colleges/lezingen die je wilde bijwonen. Mijn vier medestudenten van het Nova college en ik, zijn als eerst naar de lezing over het examenthema geweest. Dit was een goede gelegenheid om de stof nog een keer te herhalen en de visie van andere studenten en docenten te horen. De tweede lezing ging over vrouwen en (andere) dieren. Filosoof Floris van den Berg gaf hier een pleidooi voor het feminisme en veganisme. Dit vond ik een erg interessante lezing, maar de meningen van andere studenten waren verdeeld. Van den Berg neemt geen blad voor de mond en kan daardoor soms grof overkomen. Sommige studenten hebben zelfs de lezing vroegtijdig verlaten omdat zij het niet eens waren met de filosoof. Er werden kritische vragen gesteld door studenten en Van

den Berg beantwoorde deze zover hij kon. Een van de stellingen die hij aannam was: 'ik ben filosoof, ik denk na, en dus ben ik atheïst, en dus ben ik feminist en dus ben ik veganist'.

De derde lezing waar ik heenging werd gegeven door Jacques Bos. De lezing ging over het thema van de dag. Hij dook de geschiedenis in op zoek naar verschillende interpretaties over 'het zelf'. Bij de vierde lezing werd er gefilosofeerd over gender. Hier werd nog meer dan in die andere lezingen het woord gegeven aan de studenten. Er werd gesproken over stereotypes, transgenders en wat het is om vrouw of om man te zijn. Ik vond al de lezingen interessant en van mijn medestudenten hoorde ik ook veel positieve reacties. Er heerste over het algemeen een goede sfeer onder de studenten. Agora was natuurlijk voornamelijk bezocht door studenten die geïnteresseerd zijn in filosofie en waarschijnlijk daarom deed iedereen gemotiveerd mee (ook in de discussies). Omdat je moest kiezen, heb ik niet alle lezingen kunnen bijwonen. Andere lezingen die mij interessant leken waren 'dialogue in the dark' en 'conflicten en natuurrampen'. Misschien een optie voor volgend jaar!

Danielle van Dam is leerling op Nova College Haarlem

Door Danielle van Dam

Verslag havo-examen 2016: Ebola, ongelijkheid in Zuid-Afrika en de financiële crisis

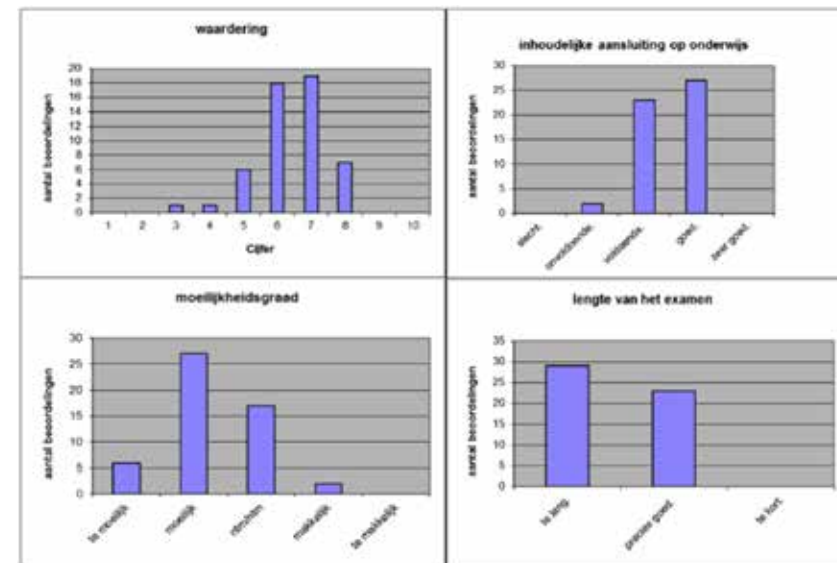
Het examen van 2016 is over het algemeen iets beter ontvangen dan dat van 2015, en veel beter dan dat van 2014.

Dit jaar worden wederom de in de opgaven gebruikte casussen positief gewaardeerd vanwege de maatschappelijk relevante onderwerpen die goed aansluiten bij het examenthema.

Ook is de algemene waardering voor het examen, gemeten vanuit de Quickscan, iets verder gestegen. De N-term die nodig was om het examen over de jaren heen een gelijkwaardig gewicht te geven, is ten opzichte van de vorige twee jaren weer iets verder richting de 1 gegaan.

Het examen werd dit jaar echter wel als iets te lang beoordeeld. De toetsanalyse van Cito laat zien dat de eerste twee opgaven van het examen, *Ebola* en *Waarheid en verzoening*, precies op de nagestreefde moeilijkheidsgraad zitten, maar dat de derde opgave *Geld en waarde*, over wereldwijde oorzaken en gevolgen van de financiële crisis, de moeilijkheidsgraad van het examen opstuwt. De laatste drie vragen van deze opgave blijken moeilijker dan van tevoren

werd ingeschat, dan wel zijn deze vragen slechter gemaakt omdat het examen aan de lange kant was. Opgave 2 en 3 hadden daarom, net als in het vorige examen, beter omgedraaid kunnen worden zodat niet de moeilijkste vragen pas op het eind worden gesteld. Het blijkt lastig om hiervan vooraf een realistische inschatting te maken, mede vanwege de onmogelijkheid het examen te pre-testen.



Met een N-term van 1,4 zijn de leerlingen gecompenseerd voor de iets hogere moeilijkheidsgraad. De betrouwbaarheid en het discriminerend/onderscheidend vermogen van het examen zijn hoog, en zelfs iets hoger dan voorgaande jaren.

1. De QuickScan

Hierboven ziet u de reacties van filosofiedocenten op de vier vragen van de Quickscan.

De QuickScan laat een positiever beeld zien dan vorig jaar, wat overeenstemt met de analyse van Cito. Het examen wordt gemiddeld beoordeeld met een 6,4. Dat is 0,2 punt hoger dan vorig jaar.

De gemiddelde waardering voor de aansluiting op het onderwijs is ruim voldoende (ook iets beter dan vorig jaar). Verder werd het examen wat aan de moeilijke en lange kant gevonden. Ten opzichte van vorig jaar werd het examen overigens iets makkelijk gevonden, maar ook langer.

De moeilijkheidsgraad en lengte van het examen zijn op twee manieren vooraf ingeschat.

Ten eerste via screening van het examen door een docent filosofie die niet aan het examen heeft meegewerkt en het examen heeft gemaakt. Daarbij werd terecht ingeschat dat het examen van 2016 iets makkelijker zou zijn dan dat van 2015. De inschatting van de lengte was echter dezelfde als die van vorig jaar, namelijk goed.

Ten tweede heeft de vaststellingscommissie een inschatting gemaakt van de moeilijkheidsgraad waarbij werd gerefereerd aan het examen van 2011 bij een N-term van 1,0. De inschatting was dat dit examen iets moeilijker zou zijn. Ook deze inschatting bleek terecht. De uiteindelijke N-term is immers vastgesteld op 1,4.

Ook hier is echter niet ingeschat dat het examen aan de lange kant zou zijn.

2. De toetsanalyse van Cito

Het beeld van de Quickscan komt overeen met de toetsanalyse van Cito:

- De **p-waarde** van het examen, het percentage behaalde scorepunten (moeilijkheidsgraad), is ongeveer 57%. Dat is iets lager dan het gewenste percentage van 60%. De hogere moeilijkheidsgraad van het examen wordt veroorzaakt door opgave 3. Deze opgave, en dan met name vraag 14, 15 en 16, bevat erg moeilijke vragen gebleken. Moeilijke vragen geven excellente leerlingen de mogelijkheid om zich te bewijzen en zo een betrouwbaarder onderscheid te maken tussen de goede leerlingen onderling, waarmee een betrouwbaarder oordeel ten behoeve van bijvoorbeeld een cum laude diploma kan worden geleverd. Maar het is niet de bedoeling dat de allerlaatste vraag van een examen extreem moeilijk is. Helaas was dit het jaar ervoor ook het geval, maar is het lastig gebleken om dit te voorzien. Overigens is het zo dat het examen van 2016 wordt vastgesteld in dezelfde periode als dat van 2015 wordt afgenomen. Veel tijd om veranderingen door te voeren op basis van de analyse van 2015 is er dan dus niet meer.

- De **betrouwbaarheid** van het examen is goed: 0,80 en iets gestegen ten opzichte van vorig jaar.
- Het **discriminerend vermogen**, de Rit-waarde, van het examen is zeer goed: 0,47. Deze waarde is zelfs nog iets gestegen ten opzichte van vorig jaar. Vraag 4, 11, 12 en 15 zijn moeilijke vragen die zeer goed discrimineren tussen de goede en de beste leerlingen.
- De **frequentieverdeling** laat zien dat de kandidaten over vrijwel de gehele range punten scoren, hoewel er niemand is die minder dan 3 punten scoort en ook niemand die alle 45 punten heeft gehaald. Er wordt nauwelijks onder de 12 punten gescoord en opvallend veel leerlingen hebben 28 punten gehaald.
- De **N-term** is 1,4 met een percentage onvoldoende van 21,9%. De N-term is verder gezakt van 1,8 in 2014 naar 1,6 in 2015 en dus 1,4 in 2016. Idealiter is de N-term wat mij betreft 1,0 of iets daarboven. Een te makkelijk examen levert minder bruikbare informatie op ter onderscheiding van de goede en beste leerlingen. Het percentage onvoldoende is iets lager dan gemiddeld bij de havo-eindexamenvakken. Filosofieleerlingen halen dus vaker dan gemiddeld een voldoende.
- Het **gemiddelde cijfer** is een 6,5. Dit is iets

hoger dan het gemiddelde cijfer van de andere havo-eindexamenvakken. Bij havo filosofie scoren leerlingen gemiddeld genomen dus net iets hoger dan bij andere havo-vakken.

3. Landelijke media en Laks

Helaas was er in de media weinig aandacht voor het examen havo filosofie. Alleen op Nu.nl verscheen een artikeltje, met een andere docent dan voorgaande jaren. Helaas had het artikel een wat negatieve toonzetting waarbij werd geklaagd over ‘de enorme hoeveelheid leerstof en vage opdrachten’. De docent geeft hier aan dat het examen niet heel moeilijk was en dat vraag 2 niet binnen de eindtermen zou vallen. De ervaringen van de leerlingen liepen sterk uiteen van een makkelijk tot een moeilijk examen. Dit is ook terug te zien in de sentimeter waar de oordelen over de moeilijkheidsgraad

redelijk gelijkmatig zijn verdeeld. In het algemeen werd het hier als net iets moeilijker dan gemiddeld beoordeeld.

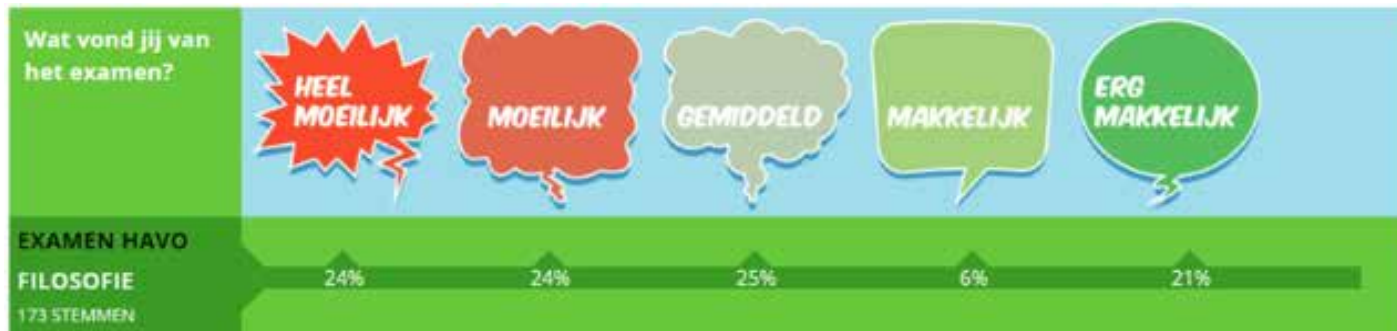
De derde opgave over de economische crisis werd in het algemeen moeilijk gevonden, volgens leerlingen omdat een onderwerp als de economische crisis abstracter is waardoor ze zich er moeilijker in kunnen inleven. Dit is zoals gezegd ook terug te zien in de analyse, aan de teruglopende p-waarden en stijgende aantallen ‘overgeslagen item’.

Bij het LAKS gingen de meeste klachten over zaken als ‘veel leerstof’, ‘het ging heel diep’, of ‘de vraagstelling was vaag’. Op Facebook werd gegrapt dat de klacht dat het heel diep ging waarschijnlijk al voor afname van het examen was geplaatst. Via het examenloket kwamen voor zover bekend geen vragen of opmerkingen binnen.

4. Opmerkingen landelijke nabespreking

Het examen bevat net als voorgaande jaren drie opgaven rondom drie casussen. Bij het examen-thema mondiale rechtvaardigheid waren dat dit jaar *Ebola*, *Apartheid* en *Economische crisis*. Tijdens de landelijke nabespreking en op het Facebook-forum waren er positieve reacties op de keuze van de casussen. Overigens enigszins tegen de verwachting in omdat de casussen minder actueel waren dan in het vorige examen. Hieronder een bespreking per opgave en per vraag:

Opgave 1 Ebola gaat over het ontbreken van een officieel medicijn tegen Ebola en de toediening van experimentele medicijnen aan westerlingen, terwijl die aan Afrikanen onthouden werden. Volgens de Wereldgezondheidsorganisatie is door de farmaceutische industrie te weinig onderzoek gedaan omdat er met een medicijn tegen Ebola weinig te verdienen is. Het is zo een ziekte van arme mensen in arme landen. Uit *Mondiale Rechtvaardigheid* worden gelijkheid van kansen, menselijke waardigheid, de capability-benadering, absolute en relatieve armoede, armoede als resultaat van de mondiale economische orde, het onderscheid tussen slachtoffer en handelend persoon, en Singers opofferingsprincipe bevraagd.



Vraag 1) is een makkelijke en toetstechnisch toch informatieve beginvraag. De formulering had nog iets helderder gekund zodat de verwijzing naar tekst 1 volstrekt ondubbelzinnig is en het daarmee duidelijk is dat de twee deelvragen ieder een ander antwoord verlangen. In de examens vanaf 2018 zullen de afzonderlijke deelvragen worden doorgenummerd om elke mogelijke verwarring te voorkomen.

Vraag 2) is een in verschillende toetstechnische opzichten gemiddelde vraag, hoewel genuanceerd wat betreft de leerstof. De vraag is te beantwoorden vanuit eindtermen 1, 11, 23, 27 en 29. Daarbij is het van belang te hebben geleerd dat het onderscheid rechtvaardigheid-medemenselijkheid ondergeschikt is aan menselijke waardigheid en te kunnen argumenteren dat mondiale rechtvaardigheid kan worden benaderd vanuit het begrip menselijke waardigheid en daarbij de UVRM betrekken. Zowel in de leerstof als in de UVRM zelf wordt menselijke waardigheid gethematiseerd. Vanuit eindterm 27 kan het verschil met de opvatting van Nussbaum worden verduidelijkt.

Vraag 3) is ook een toetstechnisch gemiddelde vraag met als belangrijkste aandachtspunt dat de vraag het onderscheid tussen absolute en relatieve armoede bij fysieke armoede betreft en

niet bij sociale armoede.

Vraag 4) is een zeer moeilijke en regelmatig overgeslagen vraag die echter toetstechnisch ook zeer onderscheidend en informatief is. De inleiding stuurt ondubbelzinnig aan op de drie vergelijkingen waarnaar wordt verwezen in eindterm 51. Leerlingen die dit goed geleerd hadden zodat ze de vergelijkingen kunnen toepassen konden hier uitblinken.

Vraag 5) is weer een toetstechnische gemiddelde vraag, zelfs iets aan de makkelijke kant. Het element van een goed antwoord gaf ruimte aan andere argumenten dan in het voorbeeldantwoord werden genoemd, wat gebruikelijk is.

Vraag 6) is ook weer een toetstechnisch gemiddelde vraag waarbij het eerste antwoordelement helaas de lading van het antwoord niet goed dekt. Vanuit het voorbeeld van een goed antwoord en vakregel 3.3 was deze vraag echter goed te corrigeren. Een betere formulering van het element zou bijvoorbeeld zijn geweest: een uitleg dat bij de extreme variant van Singers opofferingsprincipe iets zou moeten worden opgeofferd tot de grens van vergelijkbare morele betekenis, terwijl bij de gematigde variant de opoffering niet van morele betekenis hoeft te zijn.

In Opgave 2 Waarheid en verzoening die gaat over de misdaden ten tijde van de apartheid en de omgang met de misdaden die door de ANC zelf werden gepleegd. Centraal staat het rapport over de misdaden van de Waarheids- en verzoeningscommissie. De vragen gaan over de (on)rechtvaardigheid van de apartheidswetten, de Ubuntu-filosofie en Cicero over weldadigheid, herstellende en resultaatsverantwoordelijkheid, *jus ad bellum* in *jus in bello* en distributieve rechtvaardigheid en zelfbeschikking.

Vraag 7) is een toetstechnisch gemiddelde vraag waarbij de lay-out, het ontbreken van streepjes voor de deelvragen omdat de deelvragen telkens anders worden aangestuurd, geen problemen heeft opgeleverd. In de toekomst, vanaf 2018, zullen dergelijke deelvragen worden doorgenummerd.

Vraag 8) is een moeilijke maar informatieve vraag waarbij de mogelijke toepassingen van Cicero worden ingeperkt door de aansturing “Geef met tekst 3 en 4...”, waardoor elk antwoord in die teksten terug te vinden moet zijn.

Vraag 9) is een makkelijke vraag zonder problemen. Het correctievoorschrift geeft aan hoe elk van de twee scorepunten kunnen worden verkregen, hoewel die in één antwoord kunnen zijn verwerkt.

Vraag 10) is een makkelijke maar toets-technisch zeer informatieve vraag. Tijdens de landelijke nabespreking is door docenten besloten ook andere criteria dan die in het correctievoorschrift zijn aangegeven goed te rekenen, omdat de tekst waarnaar verwezen wordt die andere criteria zou toelaten.

Vraag 11) is een moeilijke en wat vaker overgeslagen vraag die zeer onderscheidend en informatief is, hoewel de vraag toch ook deels een letterlijke reproductie van eindterm 88 is van het in Mondiale Rechtvaardigheid op bladzijde 247 besprokene. Daarnaast wordt ook eindterm 89 gevraagd.

Opgave 3 Geld en waarde bespreekt de wereldwijde problemen naar aanleiding van de financiële crisis van 2007 en de armoede die hier het gevolg van is. Aan de hand van de rol van banken en bankiers in de crisis, de Millenniumverklaring en opvattingen over de natuur van de mens worden de volgende thema's uit Mondiale Rechtvaardigheid besproken: de wereld als global village, hebzucht en armoede, mensbeelden, de tragedie van de meent en sociale rechtvaardigheid volgens Rawls.

Vraag 12) is een moeilijke maar zeer goed onderscheidende en informatieve vraag die

eindtermen 46 en 70 toetst. Volgens Hardin is lotsverbondenheid een misleidende weergave en kunnen anderen een negatief effect op ons hebben. De formulering van het derde antwoordelement is daarbij wat strikt: het is in een antwoord niet nodig te benoemen dat banden worden verbroken.

Vraag 13) is een makkelijke vraag zonder specifieke inhoudelijke of toetstechnische aandachtspunten.

Vraag 14) is een moeilijke maar goed onderscheidende vraag die kan worden gesteld vanuit de geglobaliseerde eindtermen en de eindtermen 3 en 43 waarin Ayn Rand met name wordt genoemd, maar die wel wat creatief denkwerk vergt met betrekking tot 'hebzucht' vergt.

De juiste interpretatie van eindterm 43 gaf tijdens de landelijke nabespreking aanleiding tot discussie over of naar de opvattingen van Rand kan worden gevraagd. De eindterm luidt: *De kandidaten kunnen uitleggen wat de visie is van de libertaristen als Robert Nozick en Ayn Rand op (resultaats-) verantwoordelijk en op de plicht van rechtvaardigheid. Daarbij kunnen zij het onderliggende mensbeeld en de visie op de staat kritisch evalueren.*

De eindterm is niet eenduidig geformuleerd maar is door Cito zo opgevat dat de libertaristische posities van Nozick en Rand moeten kun-

nen worden uitgelegd, te meer daar deze posities ook in Mondiale Rechtvaardigheid zijn uitgewerkt. De vrijblijvende interpretatie van formulering van de eindterm zou meer nadruk op de libertaristen en een duidelijker onderschikking van Nozick en Rand vergen.

Vraag 15) is een zeer moeilijke vraag maar tevens de best onderscheidende vraag van het examen. Deze vraag maakt het onderscheid tussen leerlingen die hoger en lager dan een 8 scoren betrouwbaarder. Maar deze vraag had dan bij voorkeur wat eerder in het examen naar voren moeten komen. Deze vraag geeft aanleiding om het onderscheid tussen havo- en vwo-examens verder te bespreken.

Vraag 16) is de moeilijkste vraag van het examen. Het kan ook zijn dat de vermoeidheid parten begint te spelen en dat, met een lang examen, meer leerlingen niet meer echt de tijd hebben gehad voor deze vraag. Het is onwenselijk dat de laatste vraag ook de moeilijkste vraag is, te meer omdat vorig jaar ook iets dergelijks aan de hand was. Ten tijde van de bespreking van het examen van 2015 wordt ook al de laatste hand gelegd aan het examen van 2016. In grijpende wijzigingen zijn dan nog moeilijk door te voeren. Volgend jaar zou dit beter moeten gaan.

5. Het examen van het 2e tijdvak

Dit examen begint met de opgave **(On)rechtvaardig internet** over Silicon Valley waar Google en Facebook zijn gehuisvest tegenover Silicon Savannah in Kenia waar talloze tablets en smartphones worden gemaakt. Naast de specifieke veranderingen hierdoor in Afrika worden ook de onrechtvaardige verschillen tussen de Amerikaanse en Afrikaanse industrie gethematiseerd.

De vragen gaan over de capability-benadering, opvattingen over rechtvaardigheid van Rawls en die van de utilisten, Smiths onderscheid tussen noodzakelijke en luxegoederen in zijn opvatting van armoede, soevereiniteit van staten en disciplinerende macht.

Opgave 2 Monsanto, een zaadmultinational gaat over de invloed die Monsanto heeft op de wereldvoedselmarkt, het kwekersrecht en de patentwetgeving, de gevolgen hiervan en de vraag of Monsanto daarbij een probleem of een oplossing is voor wereldwijde armoede. De besproken thema's uit Mondiale Rechtvaardigheid zijn: het verschil tussen persoonlijke en institutionele ethiek, Cicero's opvattingen over gemeenschappelijk en privaat bezit, Walzers opvatting over rechtvaardigheid, de oorzaken van armoede volgens Pogge en een vergelijking met

de libertaristen, het verklarend nationalisme van Rawls en Singers vergelijking van het kind in de vijver.

Opgave 3 2025: een ruimte-utopie gaat over het project Mars One dat ernaar streeft een nederzetting op Mars te bouwen. De volgende thema's uit Mondiale Rechtvaardigheid worden toegepast op deze vooralsnog fictieve nederzetting: natuurtoestand en maatschappelijk verdrag, Singers morele plicht tot helpen en zijn opofferingsprincipe en de opvatting hiertegenover van Murphy, individuele en collectieve zelfbeschikking, de tragedie van de meent, Rawls sluier van onwetendheid en Plato's ideale samenleving.

Dit tijdvak kan niet toetstechnisch worden besproken, omdat het aantal kandidaten dat aan het 2e tijdvak deelneemt te gering is, waardoor er geen uitvoerige statistische gegevens voorhanden zijn. Verder kent het 2e tijdvak geen landelijke nabespreking. Wel kan uit de analyse worden opgemaakt dat er zich geen toetstechnische problemen hebben voorgedaan.

Frans van Dorp



Verslag vwo-examen 2016: Over twijfel in de rechtbank, spiritueel scepticisme en blauw haar

Het examen over scepticisme bestond zoals gebruikelijk uit drie opgaven rondom drie casussen. Dit jaar waren dat: twijfel in de rechtbank, spiritueel scepticisme, herinneringen en haarkleur.

Het examen van 2016 was volgens de docenten beduidend makkelijker dan het examen van 2015. Ook vonden docenten het examen beter dan het voorafgaande.

Een docent was zelfs van mening dat de examens filosofie al jarenlang de meest discriminerende examens waren: de 20 leerlingen die de afgelopen jaren het hoogst scoorden op de examen filosofie deden het bij de studie filosofie ook het beste op de universiteit.

Wel werd gewaarschuwd voor ‘ontlezing’: het examen bestaat uit drie opgaven die elk fictie betreffen. Er had ook meer scepticisme in gemogen met betrekking tot sceptis in het echte leven. Nog iemand merkt op dat er heel veel specifieke vragen worden gesteld over kleinere theorieën in het boek *Het voordeel van de twijfel*. Wat hem betreft had de grote lijn van het boek beter aan bod kunnen komen. Een docent is echter erg teleur-

gesteld in het examenonderwerp scepticisme en hij ziet dit als een gevaar voor de aantrekkelijkheid van het vak filosofie.

Uit de gegevens van het Cito bleek echter dat dat het examen met een gemiddeld cijfer van 6,6 iets moeilijker is geweest dan het examen van vorig jaar met een gemiddeld cijfer van 6,8. Hetzelfde vertelt ons overigens de gemiddelde p-waarde van het examen: dit examen was met een p-waarde van 62,37 wat moeilijker dan het examen van 2015 (p-waarde van 65,08). Het komt daarmee in de buurt van het ideaal van 60 als p-waarde

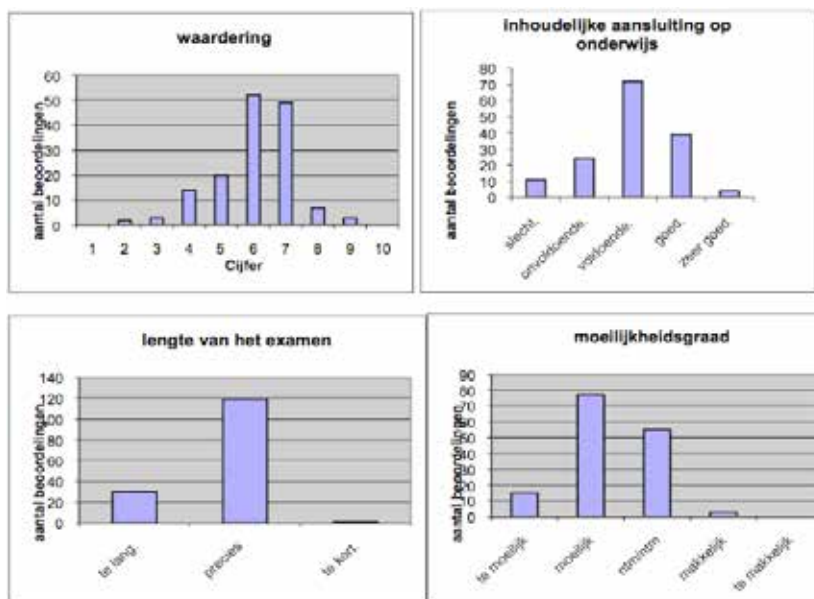
Opgave 1 over *twijfel in de rechtbank* was gemiddeld de makkelijkste opgave. Iets moeilijker was opgave 2 over *spiritueel scepticisme*. Opgave 3 over *herinneringen en haarkleur* bleek duidelijk het moeilijkst te zijn. Deze laatste opgave maakt wel weer het beste een onderscheid tussen de goede en de minder goede leerlingen.

En zoals elk jaar scoren de meisjes beduidend hoger op dit examen dan de jongens. Maar dit jaar hebben de leerlingen met het profiel E&M gemiddeld het meeste aantal punten gescoord en de leerlingen uit het Profiel N&G het laagst, op de voet gevolgd door de leerlingen met het profiel C&M. Veruit de meeste kandidaten, die het examen filosofie hebben gedaan, hebben het profiel Cultuur en Maatschappij gekozen.

De technische normering (N-tech1) van dit examen komt uit op 1,0 met een percentage onvoldoende van 22,4%.

1. De Quickscan

De quickscan geeft een redelijk positief beeld over het examen. Het examen wordt beoordeeld met een gemiddeld cijfer van 6,05, maar dat is lager dan vorig jaar met een waardering van 7. De gemiddelde waardering voor de aansluiting op het onderwijs is ruim voldoende : 3,01 op een schaal van 5. Datzelfde geldt voor de lengte



van het examen (1,81) en vooral de moeilijkheidsgraad (2,31). Daarmee kwam deze waarderingen overeen met die over het examen 2015

2. De toets-analyse van het Cito

- De **moeilijkheidsgraad** het examen was beter dan die van het examen van vorig jaar en nadert wellicht het ideaal. De gemiddelde p-waarde van dit examen is 62,37 (vorig jaar 65,08). Op-gave 1 bleek gemiddeld makkelijkste opgave te zijn (p-waarde van 64,79) iets moeilijker was opgave 2 (p-waarde van 63,22) en opgave 3 bleek het moeilijkst te zijn (p-waarde van 57,60). De beginvraag van het examen was zoals ge-

wenst een erg makkelijke binnenkomer, met een p-waarde van 80. Vraag 9 en 15 zijn moeilijke vragen (met een p-waarde van respectievelijk 41 en 42) die ook regelmatig zijn overgeslagen maar die ook goed discrimineren tussen de goede en de beste leerlingen. Naar het einde van het examen toe dalen de p-waarden. Overigens werden in deze laatste opgave ook de hoogste ritwaarden genoteerd: 46-40-54-50. Deze vragen waren zeer onderscheidend tussen goede en minder goede leerlingen (ook in vergelijking met andere vakken).

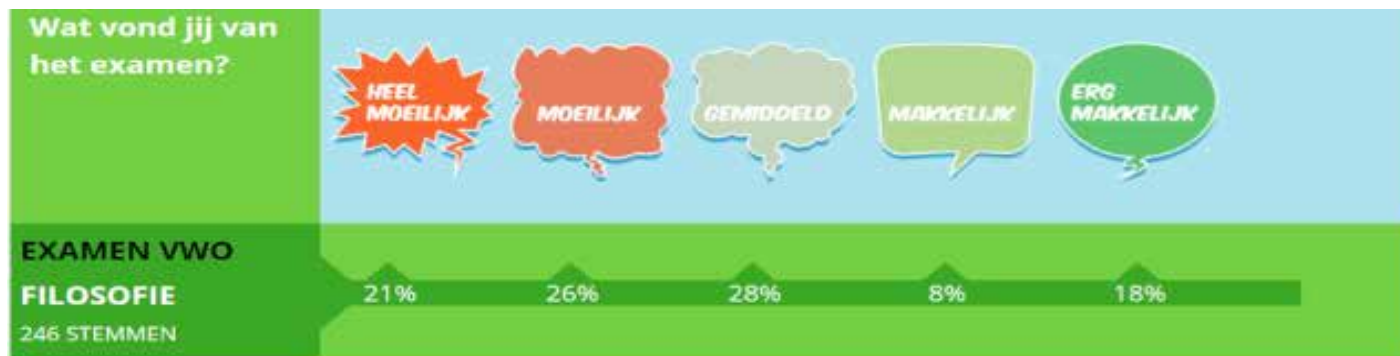
- Bovendien zijn de vragen dit jaar dus nog iets **meer discriminerend** (onderscheidend) tussen goede en minder goede leerlingen dan vorig jaar: dit jaar een ritwaarde van 0,52 (vorig jaar 0,41). Opgave 1 discrimineerde sterk met een gemiddelde ritwaarde van 0,63, gevolgd door opgave 2 met een rit-waarde van 0,57
- En ook de **betrouwbaarheid** van het examen is erg hoog: dit jaar is de asymptotische GLB 0,83 (vorig jaar 0,80).
- De **frequentieverdeling** laat zien dat de kandidaten over vrijwel de gehele range punten scoren: van 1 scorepunt tot 45 scorepunten. Het merendeel van de kandidaten scoort tussen 19 en 39 punten. Ook dit wijst op een goed discriminerend examen.

- De N-term is 1,0 met een percentage onvoldoende van 22,4 % en een gemiddeld cijfer van 6,6. Daarmee scoort het vak filosofie vwo iets boven het gemiddelde van de andere vwo-vakken.

3. Landelijke media en Laks

Helaas was er in de media weinig aandacht voor het examen filosofie. Alleen omroep Brabant citeerde twee leerlingen. 'Het is echt pittig', zeggen ze in koor. 'Wie denkt dat je alle kanten op kunt met filosofie heeft het mis.' Vervolgens kwam er nog een klacht dat er geen proefexamen was geweest. En op Nu.nl verscheen een korte tekst waarin een tevreden docent filosofie werd aangehaald: 'Voor wie zorgvuldig geleerd had, was het volgens mij niet heel moeilijk. Een enkele vraag was wat pittiger en vroeg om wat meer abstract denkvermogen.'

De ervaringen van de leerlingen liepen in de pers dus sterk uiteen van een makkelijk tot een moeilijk examen. Dit is ook terug te zien in de sentimeter van Nu.nl over oordelen over de moeilijkheidsgraad: bijna 50% vond het examen moeilijk of erg moeilijk, 28 % vond het gemiddeld en 26 % vond het examen makkelijk of erg makkelijk.



Bij het Laks waren relatief weinig klachten binnen gekomen over het examen en de klachten die er waren betroffen voor het feit dat er geen oefenstof was: het gaat over scepticisme in plaats van vrije wil. Omdat er geen voorbeeldexamen was, zeggen veel scholieren dat ze te weinig hebben kunnen oefenen. Op de Facebook van de docenten filosofie waren, zoals gebruikelijk zeer verschillende geluiden te horen. De meeste opmerkingen betroffen rekkelijke of strenge interpretaties van gegeven leerlingenantwoorden in relatie met het antwoord in het cv. De vergadering concludeerde dit jaar meestal snel en eenduidig wat een redelijke bandbreedte was van een goed te rekenen antwoord

4. De landelijke nabespreking

In **Opgave 1 Twijfel in de rechtbank** stond de film 12 Angry Men over het Amerikaanse rechtssysteem centraal. Dit was gemiddeld genomen de makkelijkste opgave.

Vraag 1 over het onderscheid tussen echte en artificiële twijfel. De vraag was bedoeld als makkelijke beginvraag en dat bleek ook het geval te zijn. Het was veruit de makkelijkste vraag van het examen. Dit ondanks de opmerking uit de vergadering dat leerlingen meteen in verwarring raakte omdat de gegeven informatie

nog geen afbreuk doet aan de schuld van de verdachte

Er ontstond wat discussie over het tweede antwoordelement dat te streng geformuleerd zou zijn en over de expliciete verwijzingen naar Dretske en Peirce, kunnen leerlingen onbedoeld op een verkeerd spoor zijn terechtgekomen.

Vraag 2 over abductie. Over deze vraag heerste enige twijfel of creatieve abductie per se moest worden fout gerekend. Maar ondergecoorde abductie is niet per se altijd creatief, in de zin dat wij tegenwoordig ‘out of the box-denken’ zouden noemen. De vraag was gemiddeld moeilijk en discrimineerde goed.

Met **vraag 3 over de eisen van een strikt bewijs van Moore** konden vijf scorepunten verdiend worden. Een docent merkt op dat het derde deel van de vraag: “Leg ten slotte uit hoe Moore ... zou omdraaien en op grond waarvan.” de bedoeling te vaag houdt. Ook zou het derde element waarbij het vervallen van de tweede uitspraak, door vrijwel niemand zo zijn benoemd. Uit de gegevens van het Cito blijkt dat deze vraag de best discriminerende vraag van het examen was, maar waar niet hoog op werd gescoord: het was de een na moeilijkste vraag

Vraag 4 ging over Gettier. De grootste moeilijkheid lijkt volgens de docenten de tweede

deelvraag te zijn waarom het wel een Gettier-geval zou lijken, maar niet is. En inderdaad blijkt op deze vraag van 2 punten maar gemiddeld 1,3 gescoord te zijn. De discriminerende waarde van de vraag was goed met een rit-waarde van 44

Vraag 5: betrof de Wiener Kreis en verificatie. Deze vraag maakte een zeer goed onderscheid tussen goede en minder goede kandidaten met een rit-waarde van 55 en was gemiddeld moeilijk.

Opgave 2 over spiritueel scepticisme.

Vraag 6 ging over de drie perspectieven van het scepticisme. Veel leerlingen zouden volgens de docenten hier voor de mogelijkheid kiezen dat McKenna’s scepticisme vanuit het metafysisch perspectief zou gelden. In tekst 2 komt het woord bestaan voor (metafysisch, maar ook weten (epistemologisch). Men kan het volgens een aanwezige wel een discriminerende strenge vraag noemen, maar ook en vraag waarin zekerheid over eigen bewustzijn-sinhouden en bewustzijnsinhouden van anderen door elkaar lopen. Inderdaad was de vraag redelijk goed discriminerend, maar bleek het ook een van de makkelijkste vragen te zijn.

Vraag 7 vroeg naar de redenering van McKenna en het onderscheid tussen ‘betekenis

van waarheid' en 'criteria voor waarheid'.

Volgens sommige docenten is het de vraag of een leerling per se iets moet zeggen over logische geldigheid. Maar dat is wel degelijk het geval: daar wordt expliciet naar gevraagd. Deze vraag was moeilijker dan vraag 6, maar de vraag discrimineert wel sterk.

Vraag 8 ging over de twijfel van Descartes.

Duidelijk vraag, maar er bestaat een meningsverschil of het derde niveau per se de wiskundige zekerheden moeten worden vermeld, of dat ook het bestaan van de natuur en van God de zaak verbreden. Maar voor Descartes zijn op dit niveau wiskundige zekerheden essentieel zijn.

Vraag 9 over het begrip 'verbeelding' bij Descartes en Hume. Dit werd een moeilijke maar ook een gemene vraag gevonden, want bij Descartes komt het begrip verbeelding niet zo voor, maar niettemin moet driemaal Descartes op dit punt worden vergeleken met Hume. De vraag bleek achteraf inderdaad de moeilijkste vraag van het examen te zijn, maar had wel een hoge onderscheidende waarde van 58 (rit-waarde).

Vraag 10 over het trilemma van Agrippa werd ook gezien als een lastige vraag, maar bleek in gemiddeld gezien mee te vallen. Het

was een van de makkelijke vragen van het examen, maar discrimineerde niet sterk (rit van 37)

Vraag 11 betrof Bayle en McKenna. Inderdaad suggereert het cv dat er een bepaalde overeenkomst en een bepaald verschil moeten worden benoemd, terwijl er meer overeenkomsten en verschillen vallen te benoemen. Op grond van correctieregel 3.3 valt hier enige rekkelijkheid te betrachten. Deze vraag discrimineerde weer sterk (rit van 52)

Opgave 3 over Herinneringen en haarkleur.

Dit bleek duidelijk de moeilijkste opgave te zijn, maar maakt wel weer het beste een onderscheid tussen de goede en de minder goede leerlingen

Vraag 12 ging over dispositionele analyse van de haarkleur. Hoewel een docent de vraagstelling over de haarkleur ervoer als een anticlimax na de mooi beschreven liefdesgeschiedenis was er toetstechnisch niets mis met deze vraag. Het was de moeilijkste vraag van het examen, terwijl het in feite een relatief eenvoudige kennisvraag was.

Vraag 13 over Berkeley en Locke was een standpuntbepalingsvraag. Hoewel er inhoudelijk veel kritiek was op deze vraag - bij het tweede

antwoordelement zouden leerlingen nog andere argumenten van Berkeley kunnen aanvoeren en primaire en secundaire kwaliteiten hoeven niet per se te worden onderscheiden aan de hand van een of meer zintuigen - bleek het toetstechnisch een van de makkelijke vragen te zijn en discrimineerde de vraag goed.

Vraag 14 betrof spectruminversie en Wittgenstein.

Hier moet spectruminversie worden uitgelegd en Wittgensteins kritiek daarop. Wittgensteins kritiek valt inderdaad op meer manieren uit te leggen dan het cv benoemt, bijvoorbeeld ook aan de hand van zijn taalspelen, mits het maar gaat om Wittgenstein II. En als in een antwoord bij Merleau-Ponty de aanduiding psycho-fysische eenheid niet wordt genoemd, dan moet er wel sprake zijn van persoon, en niet enkel van geest. De vraag discrimineerde overigens erg goed en had een gemiddeld moeilijkheidsniveau.

Vraag 15 over het fenomenalisme van

Russel en Husserl was als laatste vraag (te) moeilijk met een p-waarde van 42. De docenten noemde deze vraag wat gemeen: leerlingen moeten een normatieve uitspraak verbinden met een descriptief onderscheid. Opvallend is dat deze vraag wel weer goed discrimineerde.

Tenslotte: Scepticisme behoeft veel lessen en het vermelden van eindtermen en filosofische denkvaardigheden

Eenmaal in de vijf jaar is het mogelijk om als docent een vragenlijst in te vullen over het examen en de voorbereiding op het examen. Daar aan hebben afgelopen jaar 76 docenten deelgenomen.

Opvallend is dat uit deze vragenlijst het volgende beeld geeft over het examen en het examen onderwerp Scepticisme:

- a) Als het gaat om het aantal lessen dat nodig was om de leerlingen voor te bereiden op het onderwerp Scepticisme blijkt dat 63,2% meer lessen nodig heeft gehad dan bij andere nieuwe examenonderwerpen
- b) Als het gaat om de mate waarin de domeinen wijsgerige antropologie, ethiek en wetenschapsfilosofie in dit examen 2016 aan bod komen (10% van het totaal aantal scorepunten) vind 41% dat te weinig en 55% exact goed



- c) Om correctoren meer houvast te geven bij het toekennen van het aantal scorepunten zou in het beoordelingsmodel de eindterm en de filosofische denkvaardigheid waarop de vraag betrekking heeft, kunnen worden vermeld. Van de docenten is 55,3 % van mening dat het in het beoordelingsmodel vermelden van de eindterm meer houvast geeft bij het toekennen van scorepunten en 44,7% dat het vermelden van de filosofische denkvaardigheid waarop de examenvraag betrekking heeft daarbij meer houvast geeft

Een docent heeft nog wel een duidelijke hartekreet: - De hoeveelheid examenstof (aantal eindtermen scepticisme) is naar mijn idee veel te groot. Het examen vergt een gigantische berg aan kennis. Hierdoor krijgt die kennis steeds minder diepgang: het wordt een verzameling weetjes, stromingen, etc. Dit gaat ten koste van de diepgang van het begrip. Het examen zelf was goed van niveau. Leuke teksten.

Hans Wessels

Heldere discussies over filosofische problemen

Bespreking van het nieuwe examenboek voor de havo

Een leuk onderwerp met een matig boek, dat was de trend in de havo-examens de laatste jaren. Dit is niet de plek om gebreken van de boeken bij de havo-eindexamenonderwerpen utopie, emoties en mondiale rechtvaardigheid te bespreken. Maar het tij is gekeerd met *Ik. Filosofie van het zelf*, het boek bij het nieuwe havo-examenthema, van Leon de Bruin, Fleur Jongepier en Sem de Maagt.

In zes hoofdstukken passeren toonaangevende posities met betrekking tot de filosofie van het zelf de revue. Het eerste hoofdstuk gaat over jezelf blijven. Beginnend bij Lockes beroemde vraag 'wat zorgt ervoor dat iemand door de tijd heen dezelfde persoon blijft?', schetsen ze helder de verschillende posities in het debat dat Lockes theorie heeft opgeroepen. Via Reid en Parfit komt de discussie uit bij Ricoeur, er is zowaar ruimte voor continentale filosofen in dit boek, die terecht zegt dat Locke en Parfit een beperkte invulling van het begrip identiteit hebben. Ze hebben het alleen over het wat, terwijl identiteit ook gaat over wie je bent.

De leerlingen hebben dan al kennis gemaakt met het schip van Theseus en het onderscheid tussen kwalitatieve en numerieke

identiteit. De posities worden geïntroduceerd en relevant gemaakt door middel van de tot de verbeelding sprekende casus van een politieagent die al slaapwandelen een moord pleegt: in hoeverre is hij verantwoordelijk? Ook in de andere hoofdstukken wordt een dergelijke opzet gevolgd: met een aansprekend voorbeeld wordt er een filosofisch debat geïntroduceerd.

Na jezelf blijven, komt in hoofdstuk twee de vraag aan de orde waar het 'ik' is. Hier is het uitgangspunt Dennets bekende science fiction-verhaal, waarin zijn hersenen worden losgekoppeld van zijn lichaam. Vervolgens gaat het in hoofdstuk drie en vier over jezelf kennen en jezelf zijn en in hoofdstuk vijf en zes over jezelf bepalen en over zelfverbetering.

Het voorlaatste hoofdstuk – jezelf bepalen – is het meest politieke. Het gaat daar over vrijheid en autonomie. Het klassieke liberale ideaal van negatieve vrijheid wordt kritisch besproken. Uiteindelijk wordt een alternatieve visie op autonomie gegeven aan het hand van de erkenningstheorie van Axel Honneth.

Hoewel de thematiek zeer relevant is in de huidige politieke arena, is het jammer dat aansluitend geen aandacht is gegeven aan identiteitspolitiek, zeker nu tijdens de recente verkiezingen bijna alle politieke partijen hun mond vol hebben over de Nederlandse identiteit.

Maar zo heeft waarschijnlijk iedere docent dingen die hij in het boek mist. Verdere kritiek: er staan hier en daar wat slordigheden in. Zo is David Graeber geen Engelse maar een Amerikaanse antropoloog en hielden de Sirenen gestrande reizigers niet gevangen, maar aten hen op. Substantiëlere problemen had ik met hoofdstuk drie. Hierin wordt de introspectietheorie tot uitgangspunt genomen bij de vraag of het mogelijk is om jezelf te kennen. Volgens de introspectietheorie ken je jezelf als je weet hebt van eigen bewustzijnstoestanden: wat je voelt of ervaart. Maar deze invulling van het begrip zelfkennis is nogal dun. En door de discussie daarmee te beginnen, wordt het niet altijd helemaal duidelijk wat bij zelfkennis op het spel staat. De discussie

wordt er wat technisch door.

In hoofdstuk 7 is het wel duidelijk wat er op het spel staat. Het gaat hier om zelfvertering, en in brede zin over de verhouding van de mens tegenover de techniek. Hoe relevant de vele voorbeelden ook zijn die de schrijvers bespreken, nadeel ervan is dat het allemaal voorbeelden waarin doormiddel van techniek wordt ingegrepen in het zelf, bijvoorbeeld met medische technieken van deep brain stimulatie of de biologische technieken van designerbaby's. Hiermee wordt er voorbij gegaan aan alle andere vormen van zelfverbetering, denk aan de zelfhulpboeken waar tegenwoordig de planken van boekwinkels mee vol liggen.

Anders dan in de voorgaande examenboeken, zijn in Ik. FILOSOFIE VAN HET ZELF de primaire teksten niet achter in het boekje opgenomen, maar direct na ieder hoofdstuk. Dit schept voor leerlingen veel duidelijkheid. Al zullen de primaire teksten net als de voorgaande jaren voor havisten misschien wat te hoog gegrepen zijn. Ook is de aandacht die er is voor continentale filosofen een grote vooruitgang. Met Ik. FILOSOFIE VAN HET ZELF hebben Leon de Bruin, Fleur Jongepier en Sem de Maagt al met al een mooi examenboek geschreven, dat misschien wat uitgebreid en aan de moeilijke kant voor havo-leerlingen is, maar dat wel zo helder en argumentatief is geschreven, dat ze zich ergens

aan kunnen optrekken. Het boek kan ook goed bij wijsgerige antropologie in op het vwo worden gebruikt, omdat een groot deel van de verplichte schoolexamen-eindtermen erin wordt beantwoord.

Sake van der Wall



Beste Baruch.....

Is ons vak 'een magneet' voor leerlingen met sombere gedachten? Lenen onze lessen zich voor persoonlijke gesprekken? Hoe ga je als docent om met gevoelige en in zekere zin zelfs gevaarlijke onderwerpen? Het docentendilemma gaat deze keer over het bespreken van zware en persoonlijke onderwerpen in de filosofieles

De Kwestie:

'Ik weet niet hoe dat bij jullie zit, maar ik word eigenlijk ieder jaar wel geconfronteerd met leerlingen die school niet zien zitten en liever een eigen weg gaan volgen, of leerlingen die het leven überhaupt niet zien zitten en over zelfmoord nadenken. Filosofie is een magneet voor dergelijke leerlingen en het vak kan dergelijke gevoelens en ideeën ook versterken als je niet oppast. Ik vind nog steeds dat we te vaak doen alsof het een enig vak is met lekker veel grappige gedachte-experimenten. Maar het gaat ook over hele serieuze aangelegenheden. Ik wil geen concrete gevallen beschrijven, maar wel een paar uitspraken van leerlingen geven die zo door de jaren heen voorbij zijn gekomen, zoals 'ze weten hier op school ook niet hoe het zit', 'school is gewoon indoctrinatie', 'wat heeft het leven voor zin als

het altijd herhaling van hetzelfde is', 'ik wil mijn leven zelf vormgeven', 'geef eens een reden om geen zelfmoord te plegen'. Dit soort uitspraken komen niet alleen voor bij leerlingen die al met depressie gesignaleerd zijn. En als kritisch docent probeer je actief nadenken te stimuleren, dus standaard antwoorden te vermijden, terwijl je daarbij moet oppassen ze niet over het randje te duwen. Soms moet je therapeutisch te werk gaan, terwijl je daar toch geen opleiding voor hebt gehad.' – Een filosofiedocent

De antwoorden:

'Heel herkenbaar wat je zegt over de therapeutenkant van ons vak – [...] Erover praten, onderliggende problemen analyseren, andere leerlingen uitnodigen om over deze problemen na te denken... Meer kunnen we, denk ik, niet doen en moeten we ook niet willen want daar zijn we inderdaad en goddank niet voor opgeleid. Feit is wel dat het vak aantrekkelijk is voor een bepaald type leerling en sowieso pubers vaak gepreoccupeerd zijn door de dood. Wat ik wel merk dat leerlingen met een interesse

in de zwarte kanten van het leven met veel belangstelling luisteren naar wat hun peers daar over te zeggen hebben. Zorgt dat al niet voor een zekere balans? Ik weet niet of filosofie mensen ooit over het randje duwt,... Net zomin als mensen na het lezen van Rawls en masse rechtvaardiger worden, zullen pubers zich na het lezen van Camus als lemmingen in de afgrond storten... Daar is, denk ik, meer voor nodig.' – Een filosofiedocent

'Door leerlingen als pubers te zien, loop je het gevaar te menen dat ze er wel overheen groeien. Ik zie leerlingen liever als volwassenen die nog niet dogmatisch zijn. En aangezien je ze voor je krijgt in de tijd dat ze hun dogma's (lees: drijfbandjes) kiezen, waarbij je ze leert juist dogma's af te weren, moet je ze tevens een alternatief bieden. Dat vergt een bewustzijn van de duistere kant van het bestaan en tevens een scherpe geest om met je leerlingen mee te kunnen denken. Daarom is het zo belangrijk dat filosofie alleen door gekwalificeerde leraren wordt gegeven. En daarom is het ook

zo belangrijk dat er in de lerarenopleiding meer aandacht wordt gegeven aan de therapeutische kanten van het vak. Meer dan nu het geval is.' – Een filosofiedocent

'Alles bespreekbaar maken. Je kan dit bijvoorbeeld doen door het 'Werther-effect' te bespreken en dit samenbrengen met filosofie.' – Een filosofiedocent

'Ik neig er bij zulke kwesties na om te varen op intuïtie/contact met de klas/groep... Zoals Aristoteles zegt: de kunst is op de juiste manier, op het juiste moment, met de juiste mensen, de juiste handeling te verrichten... er is vermoedelijk geen absoluut antwoord te geven op deze vraag; ik neig naar: hangt ervan af. Ik ben doorgaans wel geneigd geen enkel onderwerp te mijden, zeker niet onderwerpen die het hart raken...' – Een filosofiedocent

De discussie is een licht geredigeerde versie van een gesprek in de facebookgroep Filosofiedocenten. Heeft u ook een kwestie? Stuur hem op naar spinoza@vfvo.nl op post hem zelf in de facebookgroep.

**Centre
Erasme**
- est. 1999 -



Denkvakanties IN DE PROVENCE

Het probleem van de TIJD <i>Dirk de Schutter</i>	25 juni - 1 juli
De Kant van vriendschap <i>Donald Loose</i>	2 juli - 8 juli
Mystiek en anarchie in het westerse denken <i>Marc de Kesel</i>	9 juli - 15 juli
Wat is waanzin? <i>Paul Moyaert</i>	16 juli - 22 juli
Kierkegaard: auteur, acteur en agitator <i>Paul & Wout van Tongeren</i>	23 juli - 29 juli
Techniek en zelfvorming <i>Ciano Aydin</i>	30 juli - 5 aug
Literatuur en filosofie <i>Hans Achterhuis</i>	6 aug - 12 aug
De vele gezichten van vrijheid <i>Alicja Gescinska</i>	13 aug - 19 aug
De droomduiding <i>Ruud Welten</i>	20 aug - 26 aug
Wees blij dat het leven tijd(elijk) is <i>Jan Keij</i>	27 aug - 2 sept



studie
filosofie
inspiratie
gastvrijheid
kwaliteit

Speciaal voor leden van de VfVO is er een
introductiekorting van 10%. Dit betekent dat u
al vanaf € 450,- een weekcursus bij ons kunt volgen.

Zuid-Frankrijk
volpension
vanaf € 450,-