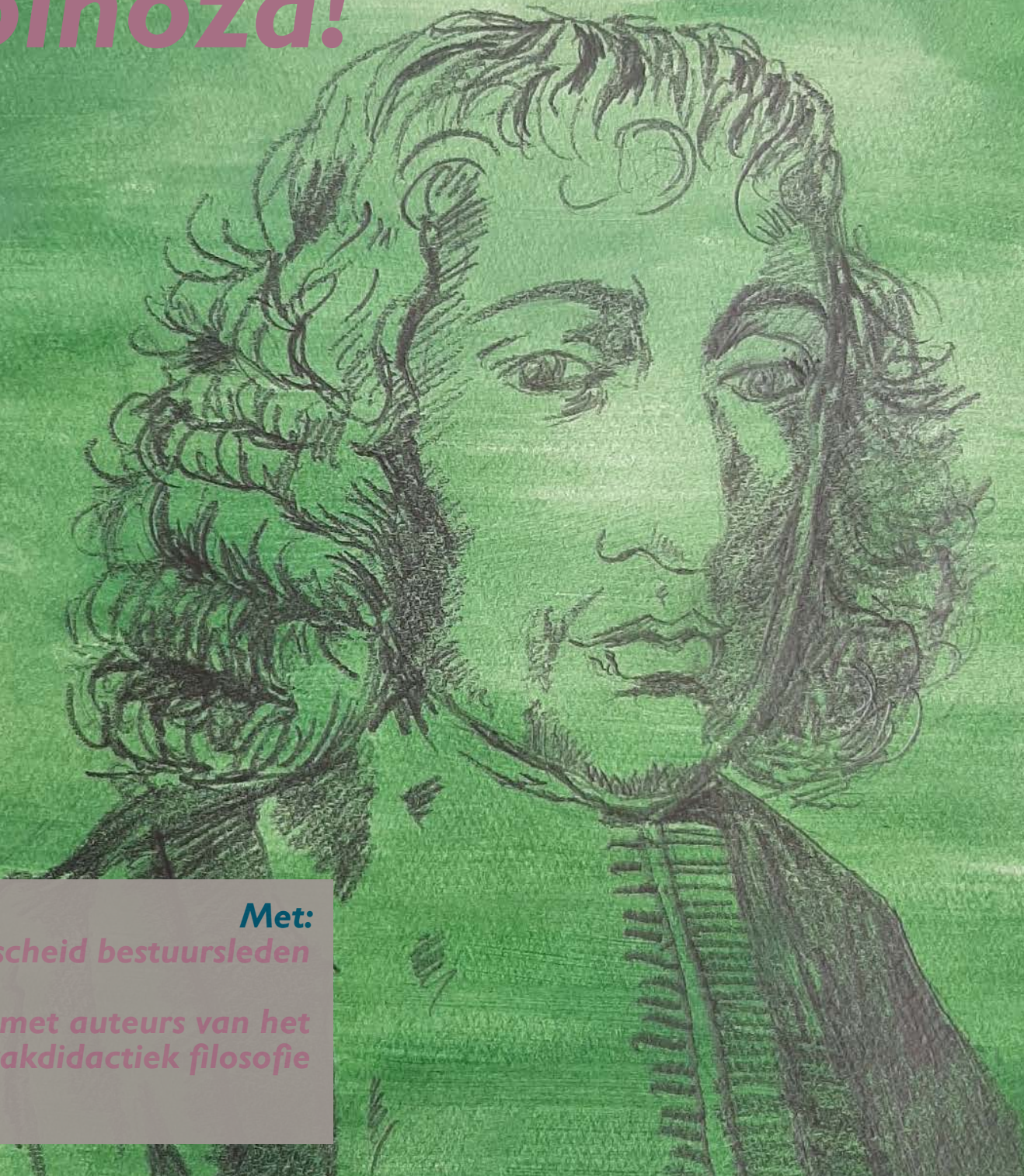


Spinoza!



Met:
Afscheid bestuursleden

Interviews met auteurs van het
Handboek vakdidactiek filosofie

April 2021, jrg 23, nr. 1

Redactie:

Redactie: Chester Vacquier, Jesje
De Schepper, Niels Hexspoor,
Olle Spoelstra

Met bijdragen van:

De Jonge Denkers

Inhoudsopgave

Van de voorzitter en oud bestuursleden	3
Mededelingen	8
Interview met Floor Rombout	9
Interview met Pieter Mostert	12
Interview met Eva-Anne Le Coultre	15
Interview met Kristof van Rossem	18
Handboekje vakdidactiek Jonge Denkers	21
Het krijtje	24
Beste Baruch	26
Agenda	27

Van de voorzitter

Beste collega's,

Deze bijdrage van de voorzitter is de laatste van mijn hand. Op de ALV van 7 april zal een grotendeels vernieuwd bestuur aantreden en neemt één van hen het voorzitterschap van de VFVO over. Terugblikkend op de afgelopen vierenhalf jaar ben ik tevreden over het werk dat we met elkaar verzet hebben. Bij mijn aantreden begonnen we als volledig nieuw bestuur met een opdracht om van de VFVO een bruisende vakvereniging te maken waarin kennis wordt gedeeld en initiatieven worden ontplooid om het schoolvak filosofie nog beter op de kaart te zetten. In veel opzichten is dat gelukt en in sommige kan dat nog beter.

De VFVO van 2021 is een vakvereniging van docenten, met energie, met een website waarop lesmateriaal gedeeld wordt, met een op 24 april verschijnend Handboek vakdidactiek filosofie, een regelmatig verschijnend ledenblad en een jaarlijks door leden georganiseerde studiedag. Dit

lijkt vanzelfsprekender dan het is, vergelijk het maar eens met andere vakverenigingen. En de VFVO valt daarmee op in onderwijsland. De afgelopen jaren kreeg ik als voorzitter geregeld geïnteresseerde vragen en opmerkingen als: “Hoe doen jullie dat als vrijwilligersorganisatie? Waar vinden jullie zulke goeie mensen?” of “Zo’n lessensbank, dat willen wij ook wel.” De VFVO laat hiermee zien wat een vakvereniging kán en wat mij betreft ook zou móeten zijn: een daadwerkelijke vertegenwoordiger van (vak-)docenten die hun ervaring en expertise inbrengen, altijd gericht op het verbeteren van het onderwijs.

Op die manier hebben we als VFVO de afgelopen jaren bijgedragen aan de curriculumherziening. Onderzoekend en kritisch, maar ook positief en constructief. Daarmee hebben we het filosofie-onderwijs zichtbaar gemaakt als onmisbare schakel in het curriculum. De komende jaren wordt er gewerkt aan de herziening van ons eigen examenprogramma voor de bovenbouw havo en vwo. Aan het nieuwe bestuur de

schone taak dit proces in de vereniging vorm te geven. Dat zal op z’n minst de nodige discussie opleveren, maar wij weten als filosofen hoe je dergelijke discussies moet voeren. Om met Habermas te spreken: met oog voor waarheid, juistheid en waarachtigheid. Communicatieve rationaliteit, die we al jaren terugzien op de examenbesprekingen.

Het vormgeven van het nieuwe examenprogramma is een opgave voor de komende jaren. Een andere is laten groeien van ons vak. Het aantal scholen dat filosofie aanbiedt is al jarenlang redelijk stabiel, maar we hadden bij mijn aantreden als voorzitter het voornemen filosofie-onderwijs beschikbaar te maken voor alle leerlingen in Nederland. Hoewel je die klus niet zomaar klaart, had ik daar graag meer stappen in willen zetten. Daarom ben ik bijvoorbeeld blij met het initiatief van Eva-Anne Le Coultre om met een projectsubsidie uit Toukomst, het Nationaal Programma Groningen, filosofie op Groningse vmbo’s mogelijk te maken (een betere manier om

de boel 'op te schudden' in Groningen kan ik me niet bedenken...). Maar ook op het vwo en zeker op de havo is er nog veel werk te verrichten.

Nienke van Dijken, Stijn Ockelo en Sjimmi Lensen blikken verderop in deze Spinoza! terug op hun bestuurswerk. Ik wil hen hier alvast bedanken voor de fijne samenwerking de afgelopen jaren. Ook mijn grote dank aan voormalig bestuursleden Floor Rombout, Sake van der Wall en Fransiscus Kusters. En aan Chester Vacquier als drijvende kracht achter de Jonge Denkers en dit prachtige ledenblad. Aan hem en de nieuwe bestuursleden de schone taak om de komende jaren de VFVO nog sterker en bruisender te maken en daarmee de bedoeling van de VFVO verder uit te blijven werken: *Opgroeïende mensen inspireren om zelf filosofisch te onderzoeken hoe ze zich betekenisvol tot zichzelf, anderen en de wereld kunnen verhouden.*

Harm Tiggelaar, voorzitter VFVO

voorzitter@vfvo.nl

Van Nienke van Dijken

Beste collega's,

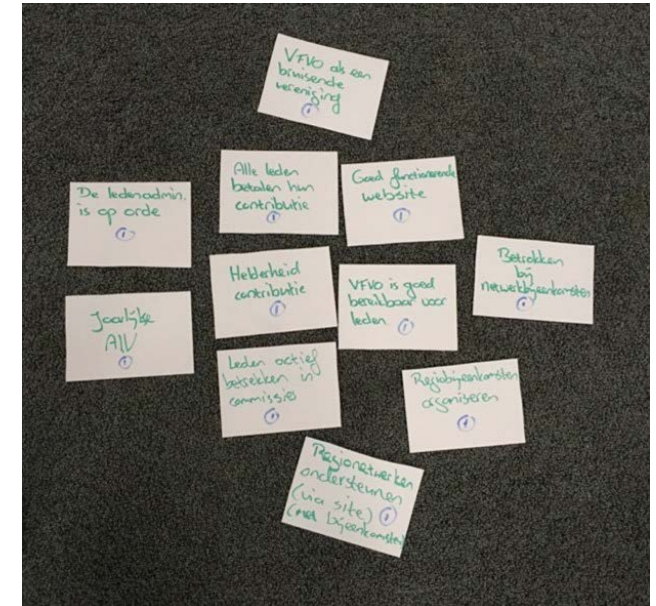
Ik hoor het mezelf nog zeggen op de algemene ledenvergadering van november 2016: 'ik stel me verkiesbaar voor het bestuur, maar de functie van penningmeester is niks voor mij'. Een week later ben ik penningmeester. Van de VFVO. Een voor mij nagenoeg onbekende club. Ik had me ooit als lid ingeschreven, mijn contributie betaald en vervolgens niks meer van de VFVO vernomen.

Ik voel me een vreemde eend in de bijt op onze eerste bestuursvergadering. De andere verkozenen blijken verbonden in de voor mij onbekende 'actie WC-eend'. Er heeft een soort staatsgreep plaatsgevonden waar ik onbedoeld bij betrokken ben geraakt. Maar ik heb mijn eigen missie: van de vereniging een 'vereniging' maken in de letterlijke betekenis. Een plek waar leden bijeenkomen en met elkaar in contact staan. Eerste voorwaarde: de ledenadministratie moet op orde.

Van rond de 70 leden in 2016 naar 183 leden, 61 sympathisanten en 6 student-leden in 2021.

Een maand na onze benoeming zitten we op de hei om conform het managementboekje dat onze voorzitter en secretaris hebben gelezen de bedoeling en leidende principes van de vereniging te formuleren op flipovers en post-its. Mijn portefeuille wordt 'bruisende vereniging' gedoopt met onder andere de volgende speerpunten: alle leden betalen hun contributie, jaarlijkse ALV, goed functionerende website en leden actief betrekken in commissies. Vink. Maar dat de VFVO echt bruist, voel ik toch het meest als we bijeen zijn op de jaarlijkse studiedag in september.

Na vier en een half jaar voelt het tijd om het ledenadministratie- en penningmeesterstokje over te dragen. Nooit gedacht dat ik jullie met plezier met aanmaningen achter de voddens aan zou zitten. Dat zoveel van jullie zich hebben gemeld voor het



bestuur is voor mij een bevestiging dat mijn persoonlijke missie is geslaagd: de VFVO is een vereniging, een bruisende.

Tot ziens,
Nienke van Dijken

Dank je wel Harm, Fransiscus, Floor, Sake, Sjimmi, Stijn en Chester voor de fijne bestuursjaren.

Van Stijn Ockeloën

Beste collega's,

In de roman *De man zonder eigenschappen* van Robert Musil raakt hoofdpersoon Ulrich betrokken bij de organisatie van de Parallelactie: een groot feest ter ere van het zeventigjarige keizerschap van de Oostenrijks-Hongaarse keizer Frans Jozef. De Parallelactie moet een groot feest worden om de culturele superioriteit van de dubbelmonarchie aan te tonen. Het organisatiecomité zoekt naar de juiste Grote Woorden om deze superioriteit in te vangen, maar raakt vervolgens verstrikt in een web van schuivende taal waarin elke stroming en belangengroep zijn eigen idealen in die woorden projecteert.

Twee jaar geleden trad ik toe tot het bestuur en via de onderwijsportefeuille kwam ik in aanraking met de achterkant van het onderwijs. Een wereld van allerlei ambtelijke organisaties en belangengroepen. Een wereld waar je als docent weinig van ziet en meestal nog minder mee te maken wilt hebben. Ver af van de plek waar het er echt

toe doet, in de klas. Het grote project aan de achterkant is momenteel Curriculum.nu: 'Vandaag werken aan het onderwijs van morgen'. Daarbij heb ik in de afgelopen twee jaar vaak aan de Parallelactie gedacht. Grote, abstracte begrippen en holle ME-frasen die door elke belangengroep met iets anders kon worden gevuld, waardoor een troebel mengsel van betekenis ontstaat.

Na mijn eerste termijn stop ik met het bestuur, omdat ik ondertussen als toetsdeskundige bij Cito ben begonnen en me daarmee beroepsmatig deels zelf aan de achterkant ophoud. Wat ik in de afgelopen twee jaar dankzij het bestuurswerk heb leren kennen is de bredere, beleidsmatige context waarbinnen filosofieonderwijs zich afspeelt. Een context waar je normaal gesproken niet zo veel van merkt, met zijn eigen dynamiek en vaak los(gezongen) van het dagelijks onderwijs. Terwijl je in de klas direct kunt aanvoelen of een les er toe doet, heerst er aan de achterkant vaak een mist van vaagheid en abstracte taal.

Waarom zou je je daar willen begeven? Wat valt er te halen aan de achterkant? Waarom je niet volledig op de voorkant van het onderwijs richten, op de interactie met leerlingen waar je echt iets kunt betekenen?

De Parallelactie werd in Musils roman ingehaald door de werkelijkheid van de Eerste Wereldoorlog en tegen de tijd dat het feest moest plaatsvinden, was er geen Oostenrijks-Hongaarse dubbelmonarchie meer. Toch hoop ik – om meerdere redenen – dat Curriculum.nu niet een zelfde lot ligt te wachten. Wat ik in deze korte periode van twee jaar namelijk wel gemerkt heb, is dat de vaagheid aan de achterkant ook een kans biedt. Een kans om die met goede ideeën vanuit de voorkant te voeden. Meer filosofie bijvoorbeeld, meer leerlingen op allerlei niveaus en leeftijden die kennis kunnen maken met het plezier en de kracht van zelf denken. Daar zal ik me, ook buiten het bestuur, in ieder geval voor in blijven zetten.

Van Sjimmie Lensen

Beste collega's,

Als secretaris heb ik de afgelopen drie jaar mijn best gedaan om de communicatie via mailings en middels berichten op de website zo helder en uitnodigend mogelijk te maken en houden. Daarnaast ben ik in contact geweest met veel mensen, leden en niet-leden, over zaken die de filosofie in bredere zin betreffen. Dat waren bijvoorbeeld mensen met mooie initiatieven die ze jullie wilden voorleggen, of organisaties die graag van de kennis en expertise van de VFVO en haar leden gebruik willen maken.

In al deze contacten heb ik gemerkt dat onze vereniging een nuttige, fijne, maar vooral ook belangrijke club is. Zowel voor leden (en student-leden en sympathisanten natuurlijk) als mensen van buiten de vereniging die zich op enigerlei wijze met filosofie, onderwijs of een combinatie van beiden bezighouden. En daar word ik blij van.

Als docent filosofie ben ik zeer blij dat de VFVO er is, en nog meer dat de VFVO zich zo sterk inzet voor haar leden en voor het vak filosofie in het algemeen. Als scheidend bestuurslid ben ik blij dat de VFVO een levendige club mensen is die elkaar steunt, verder helpt en kritisch houdt. Het animo onder de leden om lid te worden van het bestuur laat dit in mijn ogen goed zien. Het is zo fijn dat er zoveel geweldige en bevlogen collega-docenten zijn die ook een bijdrage willen leveren aan deze mooie vereniging. Zo blijft de VFVO echt een club van leden, voor leden en door leden.

Ook nu ik een jaartje eerder afzwaai dan gedacht heb ik er alle vertrouwen in dat de VFVO in ieder geval blijft wat zij al is, maar ook dat zij zich verder zal ontwikkelen, en het vak filosofie zal helpen verder te groeien in kwaliteit en omvang.

Graag tot ziens op een van de mooie activiteiten, zoals de studiedag in september. Ik kijk er nu al naar uit.

Mededelingen

Meetups van Klassen

In navolging van de documentaireserie KLASSEN vindt er een grootschalige landelijke impact campagne plaats met meetups in elke provincie. Onderaan de link met meer informatie over de documentaireserie en de meetups.

De ambitie is om tijdens deze meetups verbinding te leggen tussen de verschillende partijen in het onderwijs zodat het onderwerp kansenongelijkheid niet individueel maar in teamverband wordt aangepakt.

De meetups vinden tot nader bericht online plaats in ZOOM. Zie hieronder de link om je aan te melden en voor meer informatie.

<https://www.human.nl/klassen/meetups/over-de-meetups.html>

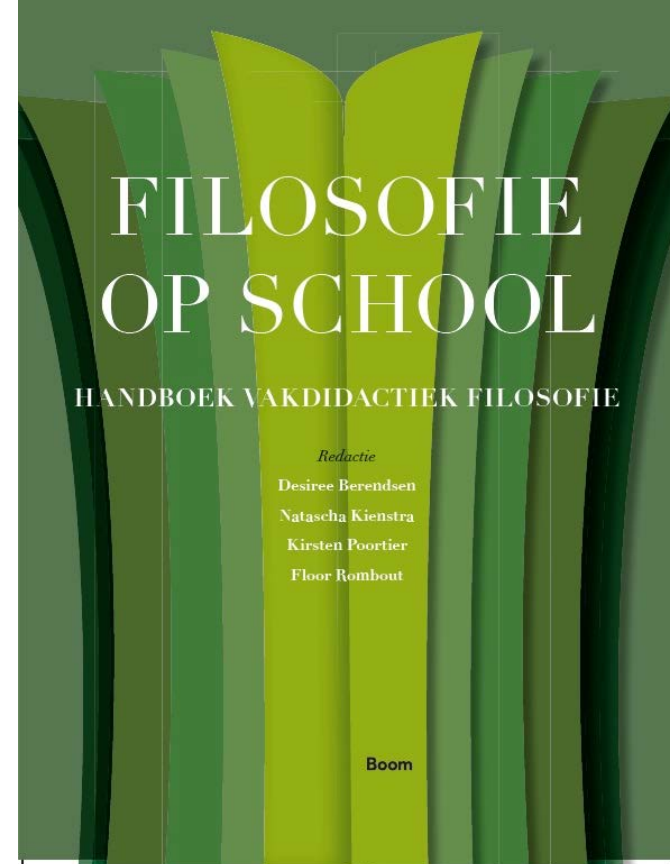
Op zoek naar een gedeelde taal: een interview met Floor Rombout

Op een woensdagavond in maart had Spinoza!-redacteur Niels Hexspoor via Teams een interview met oud-VFVO bestuurslid Floor Rombout. Floor werkt als vakdidacticus Filosofie aan de Universiteit Utrecht. Aan de Universiteit van Amsterdam promoveert ze op de vraag naar hoe docenten tijdens filosofische gesprekken het kritisch denken van leerlingen kunnen stimuleren. Bovendien is ze aanvoerder van de redactiecommissie van het Handboek vakdidactiek filosofie en heeft ze een bijdrage geschreven over wat kritisch denken nu eigenlijk is. Spinoza! sprak haar dan ook over de gedachte achter en het ontstaan van het vakdidactisch handboek en over kritisch denken.

Filosofen zijn notoir eigenwijs; ze doen lekker waar ze zelf zin in hebben en die weten het allemaal zo goed. Waarom dan een vakdidactisch handboek voor filosofiedocenten?

Nou, misschien ook wel juist daarom. Omdat ze zo eigenwijs zijn en allemaal zelf maar iets doen. Want dat maakt het ook dat het best moeilijk is om te zeggen 'dit is het vak filosofie' en 'dit is wat er gebeurt bij het vak filosofie' en 'dit is hoe het vak filosofie gegeven kan worden of zou moeten worden'. Eén van de doelen van het handboek was eigenlijk ook om een beetje een gezamenlijke taal te creëren om het

te kunnen hebben over wat we doen. Ik merkte eigenlijk altijd op studiedagen dat we voortdurend in een grondslagendiscussie belanden: 'Wat doen we nou eigenlijk?' 'Waar staat het vak voor?' 'Wat is kritisch denken nu eigenlijk?'. De hele tijd die discussie voeren en de hele tijd op je eigen eilandje iets doen als docent, dat brengt het vak niet echt verder. Als je een gedeelde taal, een gedeelde kennisbasis hebt, dan kun je als vak zeggen waar je bent, maar je ook als individuele docent verder ontwikkelen, want als je in je eentje op een school zit en je eigen ding doet, dan leer je zelf ook niet echt veel. Maar als je dan een boek hebt, waar je in kan kijken en dan kan denken: 'Oh, wacht! Ik doe eigenlijk nooit echt iets met gedachte-experimenten'. En er staan een paar praktische handreikingen, die je eens kunt gaan proberen en suggesties om verder te lezen als je er echt meer van wilt weten. Dan denk ik dat dat zowel het vak alsook de individuele leraar verder kan helpen.



Het schoolvak filosofie bestaat al ongeveer 25 jaar. Waarom nu pas een eigen vakdidactisch handboek?

De VFVO heeft ongeveer 20 à 15 jaar geleden subsidie gekregen om een vakdidactisch handboek te maken. Het was een nieuw vak, en er moesten met de Tweede Fase heel veel nieuwe docenten en ook vakdidactici komen. En toen hebben ze een aanvraag gedaan bij het ministerie van OCW: we zijn een nieuw vak en andere vakken hebben ook een vakdidactisch handboek. Toen is er een substantiële subsidie gekomen om een handboek te schrijven.

Er is toen ook een poging gedaan, maar die is uiteindelijk niet van de grond gekomen. Toen ik in het bestuur ging van de VFVO wist ik van die subsidie en was het één van mijn bestuursbeloftes dat er een handboek vakdidactiek zou komen en dat we eindelijk eens iets gingen doen met die berg geld. Ik moet bekennen dat het niet binnen mijn bestuurstermijn is gelukt, maar ik ben wel erg blij dat het er nu is.

Ik wilde net zeggen. Het is ook wel echt een verdienste, toch!

Ja, ik ben er ook wel heel erg trots op. Het was ook best ingewikkeld, want we hadden eerst een vacature, een open oproep. We hadden toen twee inzendingen, en ook daarover waren we eigenlijk niet tevreden. Op dat moment zijn we verder gaan kijken, ook naar handboeken vakdidactiek in andere landen. Onze conclusie was, dat het zo divers is wat we filosofieonderwijs noemen. En er is ook geen professor vakdidactiek filosofie, geen aangewezen persoon, die boven alle partijen staat en een soort van overzicht kan geven. Daarom hebben we gezegd dat het een boek moest worden met een redactie en verschillende auteurs, die elk over hun eigen expertise een hoofdstuk schrijven.

Hoe zijn jullie toen gaan beslissen welke thema's er wel en niet in het boek moest komen?

Dat was eigenlijk niet het moeilijkste. We hadden de twee opzetten van de sollicitanten en we hebben naar boeken uit het buitenland gekeken. En al heel snel kwam daar de driedeling uit die nog steeds in het boek zit.

Ten eerste heb je de theoretische overwegingen over de doelen en de principes van het vak. Ten tweede heb je de vaardigheden. Ten derde heb je vormen van filosofie buiten het examenvak havo en vwo.

En je hebt natuurlijk ook het vakinhoudelijke gedeelte, maar dat zit er dan weer heel duidelijk niet in, terwijl dat in bijvoorbeeld Duitse handboeken, dan weer wel opgenomen is. We vonden dat de inhoud van het vak al best wel duidelijk beschreven is in op het examenblad en de handreikingen van Hans Wessels. En wat betreft de inhoud van de lessen vonden we die al gedekt werd door het project van Ine Raags, die met een



LOF-subsidie de lessenbank op de VFVO-site heeft ontwikkeld.

De opzet van het boek, met de drie delen en de invulling daarvan, daar heb ik samen met de sollicitatiecommissie een voorstel voor geschreven. Dat is toen goedgekeurd door het bestuur en daarmee zijn we toen een uitgever gaan zoeken. Dat is uitgeverij Boom geworden en zij vonden dat ook een goed idee. Vervolgens zijn we als redactie nog een keer naar de opzet gaan kijken en toen hebben we bijna hetzelfde gedaan, maar ook een beetje gekeken naar of we bij een onderwerp een auteur konden vinden. En daarna is het eigenlijk heel erg snel gegaan. Er was er binnen een jaar tijd een handboek vakdidactiek!

Welke dingen heb je als docent geleerd van het schrijven aan en het redigeren van het Handboek vakdidactiek?

In het stuk over primaire teksten daar zat theorie in waar ik helemaal niks over wist en waarvan ik heel goed goed kan begrijpen hoe die praktisch bruikbaar is in de les. Dus dat was echt iets waarvan ik hoopte dat het erin zou zitten. Dat je ook als ervaren docent iets leest waarvan je denkt: 'Oh ja, dit theoretisch kader helpt mij om bepaalde dingen in de lespraktijk misschien nog eens op een andere manier te proberen of beter te begrijpen of aan te passen'.

En ik vond eigenlijk ook het hoofdstuk over gespreksvoering erg interessant, al had ik dat niet verwacht, omdat ik daarop aan het promoveren ben! Het is zo goed geschreven en zo levendig, dat ik weer helemaal zin had om ermee aan de slag te gaan. Ook zit er een werkvorm in die ik nog niet kende, over een debat zonder oordeel, en dat wil ik heel graag een keer proberen. In elk hoofdstuk wordt er eigenlijk een theoretisch kader geboden én iets heel concreets en praktisch uitgelegd, wat je bij wijze van spreken morgen in de les uit kunt proberen. Ik vind die beweging, het schipperen van theorie naar praktijk erg belangrijk. Dat geldt ook voor mijn lespraktijk. Onderzoek en lesgeven lopen een soort van parallel aan elkaar, voor mij.

In hoeverre is je eigen promotie onderzoek verwerkt in het boek?

We hadden dus na een tijdje allemaal thema's en auteurs en we kwamen tijdens een redactie-ver-

gadering op het punt dat we constateerden dat ik ook wel echt graag een hoofdstuk zou willen schrijven en dat ik dacht dat het ook meerwaarde had. Maar iemand anders ging al een hoofdstuk schrijven over filosofische gesprekken. En dat mijn proefschrift ook weer een beetje over een niche gaat, omdat het gaat over morele oordeelsvorming in filosofische gesprekken, en niet over morele oordeelsvorming in het algemeen. Ik dacht dat ik daarover ook wel een hoofdstuk zou kunnen schrijven, maar voor dat onderwerp hadden we Jaron al bedacht en die kan dat ook heel goed.

Op een gegeven moment ben ik in mijn onderzoek wel bezig geweest met de vraag wat kritisch denken nu is, ook om mijn eigen onderzoek beter te kunnen positioneren, dus het hoofdstuk dat ik heb geschreven is eigenlijk een weerslag van een conceptuele verheldering die ik voor mijn eigen onderzoek heb moeten doen en die ik in mijn proefschrift ook weer niet zo goed kwijt kon. Dus voor de theoretische onderbouwing en principes verwijs ik je naar mijn proefschrift.

Wel hangt mijn eigen onderzoek samen met de drie dimensies van kritisch denken die ik in het hoofdstuk onderscheid. Ik constateer dan dat er veel wetenschappelijk onderzoek is gedaan naar de cognitieve dimensie (bijvoorbeeld logica). Er is ook wel wat onderzoek gedaan naar de meta-cognitieve dimensie, maar docenten doen dat nog te weinig. En dat we meer moeten weten over de ethische dimensie, dus daar doe ik mijn onderzoek naar.

Interview met Pieter Mostert

In 1991 schreef Pieter Mostert samen met Karel van der Leeuw het artikel *Filosofie-opvatting en onderwijsstijl*. Zij zetten daarin drie benaderingen van filosofieonderwijs uiteen. Een probleemgerichte benadering, waarin het oplossen van problemen centraal staat, een historisch gerichte benadering, die de nadruk legt op het interpreteren van teksten en een persoonsgerichte benadering, die gaat om het zelf creëren van een wereldbeeld. Voor het Handboek is Pieter gevraagd om terug te blikken op dat artikel.

Het artikel is inmiddels dertig jaar oud. Is jouw visie op lesgeven in de loop der jaren veranderd?

In 2013 ben ik naar Zuid-Afrika verhuisd en heb daar op allerlei interessante plekken lesgegeven. De kinderen kwamen daar niet naar school voor les, maar omdat het er veilig was en er wat te eten was. Af en toe kwam er iemand, zoals ik, om wat les te geven. Toen ik erheen ging, was ik van de lesvoorbereiding. Maar al gauw leerde ik om de tijd daarvan te besparen en te gebruiken voor het bedenken van wat ik allemaal zou kunnen verwachten. Dat er bijvoorbeeld niemand Engels spreekt of dat er heel veel kinderen zijn omdat een flink aantal docenten ladderzat naar huis is gestuurd. Dat gebeurde regelmatig. Ik heb

daar geleerd om onder alle omstandigheden les te geven. Dat heeft mij een veel losser persoon gemaakt.

Wat dat betreft heb ik ook wat geleerd van André Rieu, vroeger een klasgenoot van mij. Hij zegt dat hij het best moet spelen bij mensen die nooit klassieke muziek horen. Ik vind dat ik de beste filosofieles moet geven aan mensen die er maar één in hun leven krijgen. In Zuid-Afrika was dat de uitdaging, omdat ik vrij zeker was dat die kinderen maar één les zouden krijgen.

Wat doe je dan in die ene les die de beste moet zijn?

De les moet in elk geval gaan over een vraag uit het leven en over iets waar leerlingen mee worstelen. In Zuid-Afrika is dat bijvoorbeeld of je een plan moet maken voor de toekomst of dat je juist goed moet kijken waar de kansen zijn. Alleen kijken wie wat vindt, is oninteressant. Mijn les was daarom een zoektocht naar houvast en redeneringen om zo'n moeilijke vraag te beantwoorden.



Daarnaast vind ik dat de les een mengvorm moet zijn tussen dat zij wat vertellen en dat ik het even overneem. Ik houd niet van een gespreksleider die zegt 'het is jullie gesprek, ik ben alleen de gespreksleider'. Ik vind dat filosofieonderwijs de persoonlijke kant moet hebben van verrijking. We denken soms dat dat kinderen al in een rijke wereld leven, maar daar verkijken we ons op. Hun kijk is soms heel beperkt. Filosofie is een

vak, als je er goed in bent heb je leerlingen heel wat te bieden. Ik ben nu veel bezig met filosofie bij kinderen. Ik zie te veel lessen waar de filosofiedocent in verdwijnt. Bij examenklassen zal dat anders zijn.

Bij examenklassen lijkt de nadruk te liggen op de probleemgerichte benadering. De andere twee benaderingen zie je op het examen niet terug.

Ja, dat zie je bij alle vakken. Bij bijvoorbeeld natuurkunde wordt ook geen theoretische natuurkunde gedaan, terwijl daar wel de nobelprijzen liggen.

Zijn theoretische vragen ook niet pas te beantwoorden als je bekend bent met de probleemgerichte benadering?

Bij filosofie in elk geval is dat maar de vraag. Is het zo dat een tekst ondoorgrondelijk is als je niet genoeg van filosofie weet? Ten eerste is het niet duidelijk wat je ervan zou moeten weten. Daarnaast zou je het ook juist kunnen leren door er ervaring mee op te doen. Bovendien, en dat is het interessantst, is het zo dat de vragen in de probleemgerichte benadering er anders uit gaan zien als je meer naar de geschiedenis gaat kijken. Kennis van de ontwikkeling van filosofische gedachten vormt de manier waarop je het probleem gaat aanpakken.

Het lezen van de grote meesters geeft je een heel ander idee van wat de problemen zijn.

Waar komt die nadruk op de probleemgerichte benadering vandaan?

In de beginjaren van filosofie in het voortgezet onderwijs, eind jaren 80, is daar strijd over geweest. In die tijd was de opvatting dat de continentale en de Angelsaksische filosofie tegenover elkaar stonden. Dat was heel frustrerend. Uit die vete is het artikel uit 1991 ook ontstaan; als een poging om in dat web van opvattingen wat hoofdlijnen te trekken.

De probleemgerichte benadering sluit aan bij alle curricula in het middelbaar onderwijs. Het filosofieonderwijs heeft zich daarbij aangepast aan de vorm van andere vakken. Dat is een strategische keuze geweest. Met een nadruk op de historische benadering zou filosofie een anomalie geweest zijn. Je zou dan altijd hebben moeten uitleggen waarom je anders bent, en daardoor krijg je misschien wel minder te zeggen dan wanneer je meer gaat lijken op andere vakken. Ik ben daar nu milder over dan dertig jaar geleden. De nadruk op de probleemgerichte benadering heeft ook zijn voordelen. Filosofieonderwijs is nu honderd keer groter dan we dertig jaar geleden gedacht hadden.

En dan is er nog die derde aanpak, de persoonsgerichte benadering.

Dat zit natuurlijk altijd in de filosofie. Maar achter de historische en de probleemgerichte benadering zit een hele competentie. Je kunt daar verwijzen naar grote filosofen die over grote vraagstukken grote boeken hebben geschreven. De persoonsgerichte benadering onttrekt zich daaraan. Het uit zich niet in een vakcompetente beoefening, maar in een nieuwe, verrassende manier om naar het leven te kijken. De persoonlijke benadering had nooit zulke grote academische voorbeelden. Het is helemaal het territorium van Socrates. Ik kan me daar alleen maar over verbazen. In alle andere domeinen is er namelijk juist een veelvoud aan stromingen.

Zelf probeer ik de traditie van de retorica een belangrijkere rol te geven in het buitenacademische filosoferen. Ik denk dat we daar veel van kunnen leren.

Is aandacht voor de persoonlijke benadering überhaupt wel haalbaar op scholen waar het alleen twee of drie jaar in de bovenbouw gegeven wordt en er rekening moet worden gehouden met het curriculum?

Het is natuurlijk woekeren met tijd, maar misschien moet er maar tijd buiten de les worden vrijgespeeld. Vergelijk het met gymnastiek en

sport. Alle leerlingen doen gymnastiek, maar niet iedereen zit in het schoolteam. Ik kan me bij filosofie ook zoiets voorstellen. Dat je zegt: 'dit zijn de vakuren, die besteden we aan datgene wat je in het kader van het examenvak moet bestuderen, maar er is meer in dit vak en daarom hebben we bijvoorbeeld een debatclub.' Ik denk dat filosofie ook zo'n tweesporenbeleid kan hebben.

Aan het eind van je hoofdstuk in het Handboek schrijf je dat de drie benaderingen niet binnen een les gemengd moeten worden. Ik maak me daar zelf wel schuldig aan.

Het is een stijl. Ik zie filosofie als een vak. Als je iets gekozen hebt, dan werk je daaraan binnen een les. Alle drie de benaderingen verdienen de tijd, dus ik zou de voorkeur geven om ze niet binnen een les te doen, maar tussen lessen of periodes te wisselen. Je kunt tegen de leerlingen zeggen 'we doen drie verschillende dingen en jullie kunnen helpen bepalen wanneer we wat doen.' Door ze gescheiden te houden krijgen leerlingen een modelmatig voorbeeld. Er is een minimale tijd nodig om oefening op te doen.

Ruimte scheppen om te denken: een interview Eva-Anne Le Coultre

Tijdens een koude winteravond kropen twee filosofiedocenten achter hun laptop voor een digitale ontmoeting. Spinoza!-redacteur Chester Vacquier interviewde Eva-Anne Le Coultre (1976). De meeste filosofiedocenten kennen haar als auteur van *Cogito*, een lesmethode filosofie voor de bovenbouw van havo/vwo. Eva-Anne is reeds dertien jaar verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen. Daar geeft ze het vak Pedagogiek voor alle studenten van de Lerarenopleiding en promoveert ze op de vraag hoe filosofiedocenten (in de les) hun leerlingen aan het denken zetten. Een thematiek die ook aan bod komt in haar artikel 'de pedagogische taak van de filosofiedocent' in het Handboek vakdidactiek filosofie.

Het heeft lang geduurd totdat het Handboek vakdidactiek er is gekomen. Ben je tevreden met het eindresultaat?

Het handboek is een mooie verzameling van diverse expertises. Ik vind het een goede keuze om ieder zijn eigen stuk te laten schrijven, want er is nooit één perspectief op de vakdidactiek.

Wat wil je bereiken met dit hoofdstuk? Is er veel veranderd tijdens het schrijfproces? In hoeverre heb je rekening gehouden met de andere hoofdstukken/teksten?

De belangrijkste taak is om ruimte te scheppen om te denken, dat filosofiedocenten dat bewerkstelligen. De ene docent doet dat via socratische gesprekken, de andere via theorie leggen. Wat de filosofiedocent doet, is zowel didactisch als pedagogisch. Echter, de literatuur van (en over) de filosofiedocent is te vaak didactisch, te weinig pedagogisch. Filosofiedocenten moeten beseffen dat ze altijd ook pedagogisch bezig zijn. Als je didactiek losmaakt van het pedagogische zijn het alleen maar trucjes. Het gevaar is dat het alleen maar ligt op instrumentele effectiviteit.

Je kunt van tevoren nog zulke prachtige lesplannen bedenken, het komt er in de les op aan welke afweging je maakt, of je beter een socratisch gesprek of een debat kunt inzetten en of je de groepjes zelf samenstelt of niet. Dat heeft te maken met het idee van dialogic teaching, daarbij neemt de docent een andere rol in dan bij het 'monologisch' lesgeven (waarbij de docent uitlegt hoe het zit).

De ondertitel 'Ruimte scheppen om te denken' verwijst naar jouw promotieonderzoek, met de voorlopige titel 'Ruimte om te denken'. In hoeverre heb je je daar op gebaseerd in dit stuk?

Ik maak dankbaar gebruik van de interviews die ik voor mijn onderzoek heb gehouden onder acht ervaren filosofiedocenten. Filosofie is dus ruimte scheppen om te denken. Het doel van mijn onderzoek is te achterhalen hoe filosofiedocenten dat doen in hun les en waarom. Die docenten hebben



een schat aan kennis, maar dat is vaak impliciet. Ik wil dit graag expliciet maken. Filosofie leren en filosoferen doen filosofiedocenten altijd allebei.

Overigens, de lessen die ik heb geobserveerd waren geen experimenten, want ik wilde niet van tevoren zeggen wat de docenten moesten doen. Het onderzoek is eerder een vorm van verstehen.

Daarnet stelde je dat de pedagogiek vaak onderbelicht is in de vakliteratuur en onder filosofiedocenten. Filosofielessen dragen wel zeker bij aan een veilig leerklimaat, maar zijn ze daarvoor ook noodzakelijk?

Ja, filosofie zou iedereen moeten volgen. Op iedere school en binnen iedere onderwijsvorm – mavo en havo, onder- en bovenbouw – moet er filosofie worden aangeboden. Ik ben al bezig met een project om filosofie op het vmbo te laten groeien.

De grote pedagoog Gert Biesta mocht natuurlijk in jouw stuk niet ontbreken. Filosofie draagt bij aan persoonsvorming. Biesta geeft als kanttekening bij persoonsvorming: zonder dat van tevoren bepaald is wat het resultaat van die vorming zal zijn. Willen filosofiedocenten hun leerlingen niet vormen tot zelfstandige autonome en kritische mensen met een actieve, onderzoekende houding?

De persoonsvorming moet open zijn. Het moet niet een lijstje van karaktereigenschappen. Je wilt dat je leerlingen zonder leiding zelf gaan denken, maar dat probeer je te bereiken door dat eerst juist wel te begeleiden. Het belangrijkste is dat leerlingen een afwijkende mening mogen hebben en deze kunnen beargumenteren ten opzichte van de docent of zijn klasgenoten.

Precies daarom is de pedagogische rol van de docent belangrijk. Bij filosofie ben je bezig met de vorming van je leerlingen, zonder ze te indoctrineren. Het goede voorbeeld geven als docent is cruciaal: als je wilt dat je leerlingen zich openstellen voor meerdere perspectieven, moet je dat zelf ook doen en goed naar ze luisteren.

Dat laatste doet denken aan de open-minded houding, die je noemt bij de paragraaf over filosoof en pedagoog John Dewey. Open-minded is tegenwoordig een te oppervlakkig begrip geworden. Hoe definieert Dewey het?

Hij noemt het ‘reflective thought’ en zet het af tegenover het alledaagse. Niet zomaar iets aanneemen, de twijfel, de onderzoekende houding. Dit is overigens een taak van het onderwijs überhaupt. In de huidige onderwijskundige literatuur wordt dat wat Dewey ‘reflective thought’ noemt meestal ‘kritisch denken’ genoemd. Wat kritisch denken is, daar gaat het hoofdstuk van Floor Rombout over.

“Zou de denkactiviteit de voorwaarde kunnen zijn waaronder mensen zich van het kwaad onthouden?” Deze vraag stel je wanneer je de filosofisch-pedagogische inzichten van Hannah Arendt bespreekt. Kunnen we deze vraag volmondig met ‘ja’ beantwoorden?

Het is niet zo dat filosofie ervoor zorgt dat leerlingen zich van het kwaad onthouden. Nee, beter kunnen oordelen is een voorwaarde voor moreel handelen. Je kunt nog heel goed nadenken over moreel handelen, maar dat wil niet zeggen dat je het goede navolgt. Dat is wat Biesta benoemt als het ‘prachtige risico van onderwijs’.

Om de weg naar de reflectieve modus te vinden zet de filosofiedocent diverse didactische middelen in, zoals denken-delen-uitwisselen, het socratisch gesprek of een debat. Je citeert uit de interviews uit jouw onderzoek om aan te geven wanneer een docent dit inzet. Wanneer zet een filosofiedocent het socratisch gesprek in en wanneer het debat?

De doelen zijn heel verschillend. Bij een debat zet je mensen tegenover elkaar, om posities en de argumenten daarbij scherp te hebben. Het doel van het socratisch gesprek is haast het tegenovergestelde: niet competitief, naar elkaar luisteren en samen denken. Het ligt het eraan wat je wilt bereiken met de groep leerlingen.

Wanneer is het pedagogische doel van de filosofiedocent bereikt?

Eén van de belangrijkste doelen is dat het zelfstandige denken ook buiten de filosofieles als dialoog in het eigen hoofd van de leerling voltrekt. Denken altijd een sociale activiteit, zelfs in het eigen hoofd. In de klas heb je dat geoefend en later zul je dat zelf doen. In de klas hoor je verschillende perspectieven. Daardoor scherp je ook die dialoog in je eigen hoofd, en leer je dus beter te denken.

Welke pedagogische uitdaging heeft de filosofiedocent in deze tijd van online onderwijs?

Kan het filosoferen eigenlijk wel online? Dat is de vraag. De docenten uit mijn onderzoek antwoorden hier verschillend op. Dat verbaasde mij, want ik dacht dat dat niet lukt.

Het onderwijsleergesprek kan wel online. Maar het samen zoeken en samen denken dat lukt niet, wat mij betreft. Het pedagogische aspect valt eigenlijk al helemaal weg. Al helemaal als de camera's uitstaan. De aandacht verslapt bij leerlingen. Ze reageren anders op elkaar, vanwege het wegval-
len van non-verbale communicatie.

Interview met Kristof Van Rossem

Kristof Van Rossem schreef het hoofdstuk 'filosofisch spreken' uit het Handboek vakdidactiek filosofie (Boom, 2021, Natascha Kienstra e.a. (red.), op basis van zijn boek 'Het Filosofisch Gesprek'. Hij is zelfstandig filosoof (www.socratischgesprek.be) en geeft les aan de lerarenopleiding van de Universiteit Leuven. Hij verzorgt samen met Hans Bolten de opleiding tot socratisch gespreksleider in Nederland en België. Maar ook in andere werkvelden, zoals in gevangenissen en in de zorg heeft hij filosofische technieken toepasbaar gemaakt om gesprekken tot een hoger plan te tillen.

Veel leraren doen socratische gesprekken in de filosofieles. Ik ook. Maar ik heb nooit een opleiding tot socratisch gespreksleider gedaan, ik heb het zo'n beetje geleerd door het andere leraren te zien doen. In hoeverre is het socratisch gesprek zoals leraren dat in de klas doen echt een socratisch gesprek?

Pieter Mostert zei onlangs: als iemand de naam Socrates ergens voor zet, iets 'socratisch' noemt, beschouw het als een eerbetoon aan de literaire figuur Socrates. Want dat is hoe we Socrates kennen, als literaire figuur, zoals hij is opgevoerd in de werken van onder andere Plato. En voor zover we dat uit die werken kunnen opmaken had Socrates geen methode, hadden de gesprekken

geen vaste vorm. Het is iedere keer anders. Er zijn wel patronen, of bewegingen te ontdekken in hoe Socrates richting geeft aan het gesprek. En uit het herkennen van die patronen is een waaier aan theorieën en methodes ontstaan. Zoals de vrij strenge Duitse Nelsoniaanse methode, die in Nederland eind jaren negentig is 'geïmporteerd' door Karel van der Leeuw. De trainingen die Hans Bolten en ik geven tot socratisch gespreksleider komen voort uit die traditie. En als we het in Nederland of België hebben over het socratisch gesprek dan hebben we het in het algemeen over die Nelsoniaanse vorm.

Maar er zijn ook andere gespreksvormen die socratisch worden genoemd. Zo wordt in Amerika een gespreksvorm in een kring waarbij de begeleider vaak een beetje freestylet ook een socratisch gesprek genoemd, die vorm lijkt misschien wat meer op wat leraren in de klas doen. Binnen de Franse school zijn er weer andere vormen van spreken die socratisch worden genoemd, die overigens heel interessant zijn.



Er zijn heel veel gespreksvormen en binnen de filosofische gespreksvormen is de Nelsoniaanse vorm van het socratisch gesprek het meest veeleisend. Ik vind het filosofisch een hele waardevolle vorm, omdat het echt over waarheid zoeken gaat. Maar die pure Nelsoniaanse vorm ligt niet voor de hand om in de klas te doen. Het is iets voor liefhebbers. Voor de meeste mensen is het veel gevraagd, zelfs filosofen krijgen er soms hoofdpijn van.

Wat is specifiek aan het Nelsoniaanse socratistische gesprek dat mensen er hoofdpijn van krijgen?

Er wordt zeer ver doorgedaan in de analyse van de ervaring: wat is er precies gebeurd en waarom wordt dat op een bepaalde manier benoemd. Bijvoorbeeld als een meisje vertelt dat ze haar vriendje heeft zien flirten, dan vraag je door over wat ze precies heeft gezien dat ze als flirten benoemd. Het kan al vrij lang duren voordat je daar duidelijkheid over hebt, door de gemiddelde tiener wordt dat al snel als muggenzifterij ervaren: “Ze waren gewoon aan het flirten, kunnen we nu verder?”.

Voor het waarheid zoeken is die zorgvuldigheid heel waardevol. Maar voor in de klas zijn er vele andere gespreksvormen die meer geschikt zijn, die meer gericht zijn op het oefenen van het denken. Er zijn verschillende doelen die je kunt beogen met een filosofisch gesprek. Naast waarheid zoeken en het oefenen van het denken kan een filosofisch gesprek ook dienen om te ondersteunen en te inspireren. Een goede coach of trainer kan die vier verschillende doelen en daarmee gepaard gaande technieken op momenten inzetten aan de hand van wat de ander nodig heeft. Over die vier doelen, daartussen kunnen schakelen en de bredere toepassingen van het filosofisch gesprek inzetten schrijf ik meer in ‘De Kunst van het Vragen Stellen’.

‘Het Filosofisch Gesprek’, het boek waarop ik hoofdstuk 7 in het Handboek vakdidactiek gebaseerd heb is echt gericht op het oefenen van het denken. Ik bespreek hierin de ‘vijf bewegingen’ die in een filosofisch gesprek van belang zijn, op een manier die toepasbaar is bij jongeren. Daarbij wordt vooral het denken getraind; vaardigheden die relevant zijn in het kader van burgerschap. Zoals leren kritisch denken.

Wat is kritisch denken?

Kritisch denken begint bij het erkennen van je eigen interpretatie van wat je ziet, leest of hoort. Op basis daarvan vorm je een oordeel dat voldoende onafhankelijk staat van wat autoriteiten, sociale media etc. hierover zeggen. Kinderen kritisch leren denken betekent onder andere het verstoren van de expressie van persoonlijke opinies. Zeker in de kinderfilosofie wordt er veel geoogst: kinderen krijgen de ruimte om te vertellen wat ze ergens van vinden. Dat is op zich prima om iets te hebben om mee te beginnen werken. Maar als het daarbij blijft, dan vindt er geen reflectie plaats. Pas als er problematiseervragen worden gesteld, als aannames worden getoetst, als mensen onderscheid leren maken tussen verschillende dingen die ze gezegd hebben als ze leren dat onderscheid te beargumenteren, dan pas wordt kritisch denken geoefend.

Wat me opviel in het hoofdstuk is dat onder het kopje debat eigenlijk geen debat wordt gevoerd maar dat het gaat over het bedenken van argumenten en dat het gesprek gaat over hoe bruikbaar die argumenten zijn.

Ja, dat komt uit mijn boekje ‘Leerling of Bekeerling’, dat we hebben geschreven omdat veel begeleiders en leerkrachten zeiden ‘we moeten iets doen met radicalisering’. Toen heb ik de oefening ‘debat zonder opinies’ bedacht, waarbij in discussie wordt gegaan over een gevoelig onderwerp volgens een bepaald stappenplan. In heel die oefening is er geen enkele gelegenheid om inhoudelijk een bepaald standpunt te verdedigen. Het is altijd op meta-niveau.

Het idee is dat als je kinderen goed wilt leren discussiëren, je ze dan technieken moeten aanleren. Net als bij leren voetballen; je kunt wel wat tegen een bal gaan trappen, maar om goed te worden moet je techniek leren en daarmee oefenen. Kinderen leren niet vanzelf goed debatteren door het te doen. Ze kunnen het niet van nature, ze moeten het aanleren. Mensen zijn geneigd om met volle emotie een discussie in te gaan, juist als ze denken dat ze gelijk hebben, maar daarmee slagen ze er juist niet in een ander te overtuigen. Emotioneel geëngageerd een debat in gaan wakkert de tegenstellingen alleen maar aan.

Ik leer ze dus afstand te nemen van de emotie bij de inhoud van wat ze zeggen. Je krijgt meer invloed naarmate je meer afstand kunt nemen van je eigen gelijk. In die oefening gaat het daarom steeds over de kwaliteit van de argumenten en wordt dat volledig losgekoppeld van het stelling nemen. Het vermogen tot emotionele distantie van je eigen opinie is heel belangrijk om tot een goed gesprek te komen.

Van Rossem, K. (2020). Het Filosofisch Gesprek. De Basis. Leuven/Leusden : LannooCampus + ISVW Uitgevers.
Te verkrijgen via www.hetfilosofischgesprek.be

Van Rossem, K. e.a. (2017). Leerling of Bekeerling. Radicalisering bespreken in de klas. Leuven: Acco.

Handboekje vakdidactiek Jonge Denkers

Als variant op het Handboek vakdidactiek filosofie, volgt hier een handboekje met filosofische didactieken vanuit leerling-perspectief. De Jonge Denkers hebben zich gebogen over de meest gebruikte werkvormen in de lessen.

Wat zijn de ingrediënten voor een goed filosofisch essay?

Mirte Dophemont, Theresialyceum Tilburg

Iedereen kan een tekst schrijven, maar hoe zorg je ervoor dat een tekst blijft hangen? Hoe laat je mensen nadenken over jouw onderwerp op een filosofische manier? Aan de hand van deze stappen wil ik dat laten zien.

‘Verwondering is het enige begin van filosofie.’ (Plato) Denken begint met je verwonderen over een bepaald onderwerp. Om dit onderwerp te kiezen kun je heel breed denken. Vaak worden abstracte begrippen gebruikt, bijvoorbeeld vrijheid, onderwijs en natuur. Iets was op het eerste gezicht vanzelfsprekend lijkt, maar waar je steeds meer vraagtekens achter kunt gaan zetten

naarmate je er verder over nadenkt. Hiermee kun je denken over denken laten zien, wat in de filosofie centraal staat.

In de inleiding laat je mensen kennis maken met het onderwerp. Bijvoorbeeld door middel van een verhaaltje, anekdote of voorbeeld uit de actualiteit. Hier introduceer je jouw filosofische vraagstuk of onderwerp.

In het middenstuk belicht je het onderwerp van verscheidene kanten. Hiervoor kun je ook verschillende filosofen aan het woord laten, want deze denken vrijwel nooit precies hetzelfde over een onderwerp. De bedoeling is niet dat het een betoog wordt waarin je anderen van je standpunt wilt overtuigen. Je mening mag zeker in de tekst voorkomen, maar op een subtiele manier zonder dat je de lezer wilt overtuigen. Tot slot schrijf je een conclusie, een samenvatting van wat je er boven hebt beschre-

DE JONG DeNKm ERS

ven. Hier geef je een kort overzicht van de verschillende punten die je langs bent gegaan. Je kunt daarna ook een vervolgvraag stellen.

Niet te vergeten is natuurlijk de titel, die vaak een grote rol speelt in de keuze van iemand om je stuk te lezen. Het handigst vind ik om deze aan het eind pas echt vast te stellen. Dan weet je namelijk pas waar je precies naar toe wilt met je artikel. Met een prikkelende titel kun je alvast een korte impressie geven van je tekst zonder te veel te verklappen.

Wat zijn de ingrediënten voor een goede filosofische discussie?

Jenny van Rijn, Melanchthon Schiebroek

Het voeren van een filosofische discussie in de klas kan de leerlingen helpen de leerstof te begrijpen.

Om te beginnen behoort de vraag die wordt gesteld begrijpelijk te zijn. Ik heb vaak gemerkt dat een klas compleet stil blijft nadat er een discussievraag is voorgelegd. Dit komt vooral doordat de klas niet echt begrijpt waar de vraag over gaat. De stof waar de vraag over gaat moet duidelijk en relevant zijn. De docent moet er dus compleet zeker van zijn dat de klas alle begrippen die in de vraag voorkomen kent en ook begrijpt hoe deze tot elkaar in verhouding staan. Verder is het belangrijk dat de vraag die gesteld wordt een open vraag is, waar geen simpel antwoord op gegeven kan worden.

Als de vraag die gesteld wordt aan deze eisen voldoet komt er hopelijk een discussie op gang. De docent moet dan zorgen dat zo veel mogelijk leerlingen aan het woord komen zodat het geen discussie wordt tussen twee of drie leerlingen. Het kan helpen om de drempel te verlagen voor

het geven van een mening, bijvoorbeeld door de discussie een andere vorm te geven dan gebruikelijk. Bovendien moet de docent of gespreksleider doorvragen naar de mening van een leerling, zodat de motivatie voor die mening naar voren komt. Dit kan ook ervoor zorgen dat meningen die op het eerste gezicht hetzelfde lijken, toch blijken te verschillen van elkaar. Als aan deze eisen wordt voldaan, kan er al snel een goede filosofische discussie op gang komen, waar de leerlingen echt iets aan hebben!

Wat zijn de ingrediënten voor een goede filosofische begripsanalyse?

Kalina Kas, Het 4e gymnasium Amsterdam

In de filosofie worden veel dingen verteld of geschreven. Daarbij worden veel begrippen gebruikt. Met één begrip kunnen verschillende mensen iets anders bedoelen. Zo kan het begrip “geluk” voor iedereen iets anders betekenen. Je kunt geluk voelen als je iets hebt gewonnen, maar ook als je terugdenkt aan een mooie herinnering. Als iemand zegt dat die gelukkig is, weet niet iedereen precies hoe die persoon zich voelt. Veel begrippen kunnen dus best vaag zijn, dus is

het belangrijk om begrippen goed te analyseren om te kijken wat ze precies betekenen. Daarom geef ik hierbij de belangrijkste ingrediënten voor een goede filosofische begripsanalyse.

Om een begrip te kunnen analyseren moet je het begrip vanuit meerdere hoeken bekijken. Om te beginnen kun je een lijst maken van verwante begrippen en uitleggen waarom de begrippen verwant zijn. Je kunt hier ook tegenstellingen geven.

Daarna is het goed om te onderzoeken of het begrip een verschillende betekenis heeft in een verschillende context. In de zin “Iemand die de loterij wint heeft veel geluk” betekent geluk bijvoorbeeld iets anders dan in de zin “Ik voel geluk als ik met mijn familie ben”.

Hierna kun je onderzoeken of het vroeger een andere betekenis had. Hiervoor kun je kijken naar de herkomst van een begrip en hoe het begrip gedurende tijd is veranderd.

Na al deze stappen kun je uitleggen hoe het begrip nu wordt gebruikt en kun je een precieze definitie geven van het begrip.

Wat zijn de ingrediënten voor een goede filosofische presentatie?

Robin van Gelooven, Novum Voorburg

Leraar of leerling, de kunst van het presenteren is een belangrijk goed. Soms zijn het maar kleine veranderingen die iemand van een ‘zender’ transformeren naar een ‘leider’. Een leider die niet, zoals een zender, alle stof gewoon vertelt en maar hoopt dat het bij de luisteraar aankomt, maar juist zijn of haar publiek meetrekt en hen de stof zelf laat ontdekken. Die veranderingen zijn de volgende.

Ten eerste, het in context plaatsen van de stof. Waar zijn we nou eigenlijk mee bezig? Hoe meer je inzoomt op een bepaald gebied binnen de filosofie, hoe vager het soms wordt wáár je nou mee bezig bent. Geef zowel voor, als na de presentatie aan wát je precies vertelt en wáárom het relevant is. Het liefst geef je ook nog een terug- en vooruitblik, zodat iedereen alles op een rijtje heeft.

Ten tweede: de eigen mening. Dit punt geldt voor wanneer leerlingen een presentatie moeten geven: laat de leerling op het einde van zijn of haar presentatie vertellen wat hij of zij er nou zélf van vindt. Feiten reproduceren kunnen we allemaal, maar op moment dat iemand zijn eigen standpunt moet uitwerken (en het liefst het ook nog een moet

verdedigen), is degene pas echt actief met de stof bezig en ontdekt de leerling ook nog eens waar hij of zij staat. Win-win dus!

Ten derde, beloningsgerichte blunders. Op moment dat iedereen alles wat de docent vertelt voor waar aanneemt, is er van opletten geen sprake: het is slechts een kwestie van klakkeloos overschrijven. Echter, wanneer de docent hier en daar expres een paar fouten maakt (zoals namen omwisselen, theorieën verkeerd beschrijven etc.), en het ook nog eens beloont op moment dat iemand deze fouten verbetert (denk aan bonuspunten op de toets), zullen velen veel actiever bij de les blijven. Wel is het natuurlijk zo dat dit trucje niet te vaak gebruikt moet worden, te veel ‘verbeteringen’ kan leiden tot een chaotische, aldus vage presentatie. Aldus: context, opinie en tactische onnauwkeurigheden garanderen een leerzame, actievere en vooral leukere les voor beide fronten.

Wat zijn de ingrediënten voor een goed gedachte-experiment?

Tibor Jaasma, St. Bonifatiuscollege Utrecht

Een gedachte-experiment is een belangrijk middel wat je kunt gebruiken in toetsen, essays en presentaties om een standpunt te beargumenteren, uit te dagen of toe te lichten. Een gedachte-expe-

riment is dus heel handig, maar om een goede te bedenken moet je natuurlijk wel eerst weten hoe. Daarvoor zijn hier de ingrediënten voor een goed gedachte-experiment.

Bij een gedachte-experiment wil je door na te denken over de gevolgen van een hypothetische situatie een theorie ontkrachten, een theorie juist ondersteunen of een nieuwe theorie aan de hand van het experiment vormen. De eerste stap die je moet zetten is goed kijken naar het vraagstuk of de theorie waarbij je het wilt bedenken. Goed nadenken over de implicaties van de theorie in kwestie helpt bij het vormen van een concreet voorbeeld. Bij het bekijken van je vraagstuk of theorie moet je jezelf telkens de vraag stellen “wat als...?”. Een goed gedachte-experiment daagt vaak een theorie uit door een vrij extreem scenario te nemen om goed te laten zien wat de gevolgen van een bepaalde theorie kunnen zijn. Als je in plaats van iets weerleggen een punt juist wilt bewijzen, kan je je punt ontkennen en daarvan de consequenties in een gedachte-experiment laten zien. Een goed gedachte-experiment is ook nog eens specifiek. Je moet namelijk de gevolgen van je zelf bedachte scenario uitwerken in je hoofd en dat is het best te overzien als het specifiek is.

Het Krijtje: Marijn Parmentier

In de rubriek 'Het krijtje' krijgt iedere Spinoza! Een docent de ruimte om te reflecteren op zijn of haar eigen lespraktijk.

Maart 2021, de week na de toetsweek. Ik geef cijfers terug. Myrthe uit 4 havo, die zo blij was met haar keuze voor filosofie, krimpt voor mijn ogen ineen als ze haar score ziet. Haar gemiddelde daalt met twee volle punten. Haar klasgenoten reageren gelaten: 'we vinden dit een leuk vak meneer, maar vanuit huis is het niet te doen.' Ook in 5V is het geslagen honden en onverschillige vermoeidheid wat de klok slaat.

Wat een jaar. Toen ik een paar weken eerder respectievelijk de categorische imperatief en Kuhns paradigmadenken tegen mijn Ipad-scherm aansmeet, dacht ik al: wat ben ik nou aan het doen? Welke leerling houdt dit vol? Ikzelf ervaar een online docentenvergadering van één uurtje al als een slijtageslag. Zeven lesuren op afstand moet dodelijk zijn.

De auteurs van het vwo-thema Het goede leven en de vrije markt zouden het een 'contrastbron' noemen. Het Corona-onderwijs als veelzeggend fotonegatief van het 'echte' onderwijs. (Er zijn vast collega's die ook

online schwung en plezier weten te organiseren, maar zo zie ik het toch wel: als niet wat het is.) Wat ik in dat negatief vooral ontwaar is een gebrek aan zin. Dat zeurende wat-maakt-het-ook-uit-gevoel dat ik nu al een jaar probeer te onderdrukken is de tegenhanger van een vanzelfsprekend besef van zin tijdens een normaal schooljaar.

Deze tijd is daarom misschien de beste of misschien ook de slechtste om na te gaan denken over je onderwijs. Hoe dan ook, ik zal wel moeten. Robert heeft me het legendarische Spinoza-krijtje toegeworpen en ik nam het aan. En nu staat de cursor daar te knipperen. Mijn gedachten dwalen af naar andere momenten dat ik iets over onderwijs moest vinden. Naar de vakvisie waar de docentenopleiding om vroeg. Naar de visie en waarden die ik met collega's moest formuleren voor een nieuw op te richten school. Naar mopperende collega's die vinden dat De Schoolleiding geen visie heeft.



Ik word er niet vrolijk van. Van dat hele visie-gebeuren niet. Visie als het onderliggende van alles wat je doet – het lijkt me inmiddels één van de misvattingen van onze tijd. Natuurlijk zijn er prachtige bespiegelingen geschreven over onderwijs. Ik heb bijvoorbeeld veel geleerd van wat Hannah Arendt over ons beroep schrijft. Maar veel visieteksten die ik tegenkom zijn abstract, clichématig en betekenisloos zonder de context waaruit ze zijn gedestilleerd. In elk geval de mijne, want de zinnen die ik hiervóór in dit wordbestand had getypt waren ruimschoots de moeite van het deleten waard.

In beschouwingen over onderwijs mis ik vaak, net als in de coronalessen, de normale context waarin wij als docenten werken. Zo'n doodgewone middelbare school is eindeloos inspirerend. De stille toewijding in het wiskundelokaal, de uitgelaten ordelijke chaos in de muziekles, de botte docent die wordt gevreesd en die zachte collega voor wie leerlingen door het vuur gaan.

Ook wat er in mijn eigen lokaal gebeurt, verrast en betovert me nog steeds. In 5 havo een abstracte tekst lezen en begrijpen alsof je in een derdejaars bachelorcursus zit. Een les die onverwacht helemaal verloopt volgens planning. Een les die helemaal niet verloopt volgens planning en daardoor beter wordt. De karakters-in-de-dop van leerlingen. De intense emoties van jongvolwassenen, hoge pieken en diepe dalen. Leerlingen die echt iets meebrengen naar de les filosofie, leerlingen die echt iets gehad hebben aan de lessen filosofie. Het brandpunt waarop kennis, vaardigheden en persoonsvorming samenkomen: magische lessen waarin leerlingen boven zichzelf uitstijgen en oude filosofie nieuwe betekenis krijgt. En natuurlijk dat andere brandpunt van meligheid, puberale brutaliteit en vermoeidheid - die lessen waarvan leerlingen aan het eind zeggen: 'Wat hebben we nou gedaan vandaag? Maar het was wel gezellig.' De verschillende betekenissen die kunnen zitten in de woorden 'dag meneer' aan het eind van een les.

Ik ben gelukkig met een rijke werkomgeving en met het besef dat ik werk kan doen dat zin heeft. Roeping is een groot woord, maar docent zijn is voor mij wel meer dan een beroep. (In de klas wordt er trouwens ook heel wat afgeroepen, misschien dat ik me daarom daar meer geroepen voel dan thuis achter mijn pc.) De betekenis van filosofieonderwijs blijkt voor mij niet uit theoretische bespiegelingen, maar wordt duidelijk in die vrolijke chaos die hopelijk weer snel terugkeert in onze klaslokalen.

Of is dat ook een visie?

Marijn Parmentier geeft het krijtje door aan Karin van der Zwan.

Beste Baruch...

De kwestie

Beste Baruch, ik heb als beginnend docent geleerd dat het bij filosofielessen vooral belangrijk is om leerlingen zelf te laten nadenken. Maar mijn leerlingen komen steeds met dezelfde open deuren. Is het niet beter om ze eerst wat theorie te leren?

Het gesprek

- “Er is niets praktischer dan een goede theorie. Bovendien leent heel veel theorie zich voor het ontwikkelen van eigen ideeën is mijn ervaring. Zelf nadenken stopt niet in je lesje, dat vormt zich veelal erbuiten. Wie voor het eerst hoort van de prachtige ideeën van Plato, Descartes, Kierkegaard, Kant, Hume etc. merkt - verwonderd - dat er een wereld in zich opengaat, of dat hij zelfs ontwaakt uit een dogmatische sluimer (of juist uit een al te seculiere sluimer). Kortom: zonder basis vaart niemand wel en je kunt proberen zelf te schrijven als Shakespeare, maar je leest hem beter toch eerst een beetje voordat je daaraan begint.”

- “In de vraag zit een soort valse tegenstelling tussen zelfstandig denken en theorie

verborgen. In de filosofielessen proberen we op allerlei manieren het eigen denken van de leerlingen te verdiepen, te verbeteren, etc. Theorie is één van de middelen daartoe. Maar dan moet je de theorie niet aanbieden als een rijtje droge ideeën, maar het plaatsen binnen een relevante context (existentieel, maatschappelijk, metafysisch): de filosofen worstelden met grote vragen die nog steeds relevant zijn en van hun antwoorden kunnen we wat leren.”

- “Eens met de reacties hierboven. Filosofie is denk ik vaak te beschrijven als het problematiseren van ‘x’ (met uitzondering van formele logica etc.). Om dat goed te doen en enige diepgang te bereiken, heb je structuur en focus nodig. Dat kan met strenge gespreksregels, zoals in een socraatisch gesprek. Maar het meest effectief in de les vind ik toch wel een argument of theorie van een filosoof. Het geeft houvast aan het analyseren, problematiseren en kritiseren. De vaardigheden waar het je inderdaad uiteindelijk om gaat. Je komt ook veel sneller tot een inzicht over de eigen vooronderstellingen met behulp van

prikkelende gedachte-experimenten of filosofische debatten uit de geschiedenis. Kortom, theorie is een heel effectief middel om het doel van het filosoferen te bereiken. Bijkans pakken leerlingen ook nog wat inzichten en kennis mee van invloedrijke ideeën.”

- “Een goede theorie opent deuren die anders gesloten blijven. De ‘open deuren’ die jij noemt zitten eigenlijk potdicht. Daar kun je eventueel ook zonder theorie aan wrikken: door samen de vooronderstellingen te onderzoeken, de logica van hun standpunten te doorgronden en de definities te bevragen. Kortom, de denkgereedschappen.”

Het gesprek is een geredigeerde versie van een reactie op de kwestie, die geplaatst werd op het Algemene Forum, dat te vinden is op www.vfvo.nl/forum.

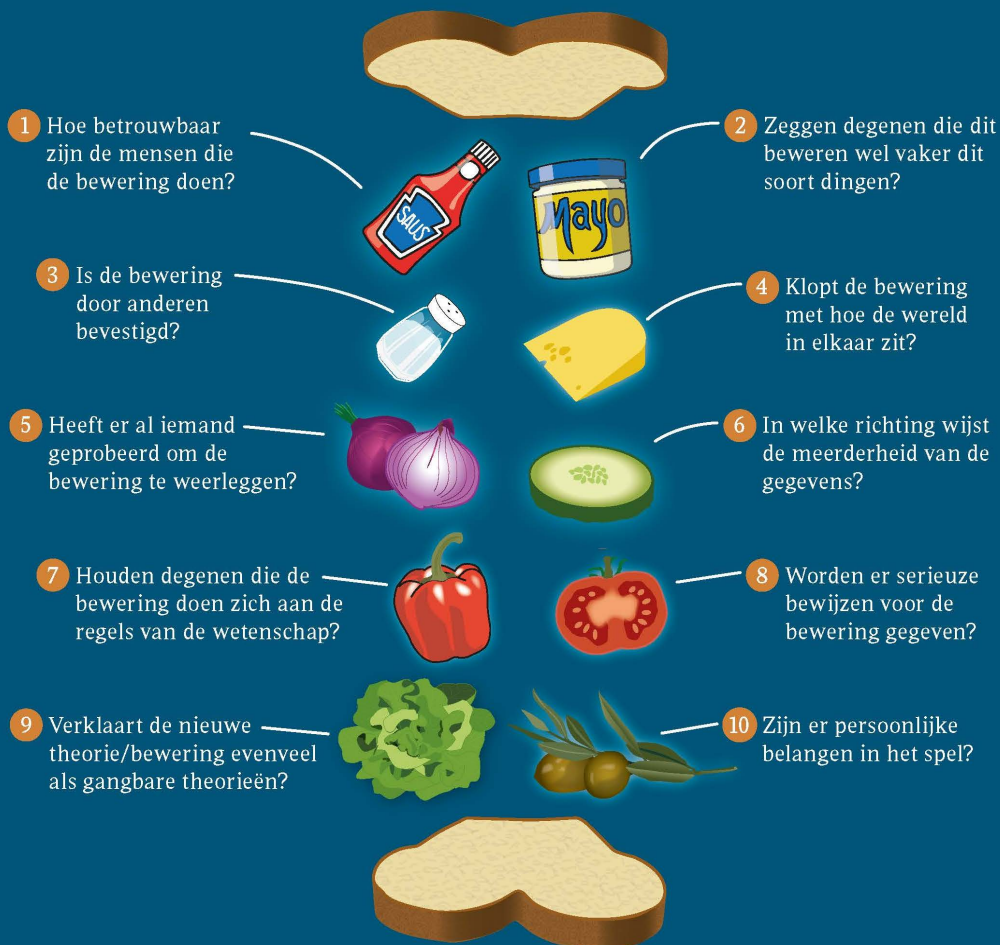
Heeft u ook een kwestie? Stuur hem op naar spinoza@vfvo.nl of post hem zelf op het VFVO forum of in de Filosofiedocenten facebookgroep.

Agenda

Organisatie	Evenement	Datum	Waar	Link
Stichting Cosmicus	Wereldse Waarden webinarserie voor jongeren	7, 14, 21 en 28 april 2021	online	https://www.cosmicus.nl/
VFVO	Examenbespreking vwo	26 mei 2021, 19:30-21:00 (eerste tijdvak) 21 juni 2021, 19:30-21:00 (tweede tijdvak)	online	www.vfvo.nl/categorie/agenda/
VFVO	Examenbesprekingen havo	31 mei 2021, 19:30-21:00 (eerste tijdvak) 25 juni 2021, 19:30-21:00 (tweede tijdvak)	online	www.vfvo.nl/categorie/agenda/
Vakdidactici	Studiedag Democratie	dinsdag 15 juni 2021	online	volgt via vfvo-mailings

Broodje aap-detector

Hoe waarschijnlijk is het dat een bewering waar is? Moet je een bewering wel serieus nemen? Met deze Broodje aap-detector kun je beweringen analyseren. Ook zin in een broodje aap? Heerlijk!



Als de beantwoording van deze vragen twijfels oproept over de bewering, dan is het waarschijnlijk een...



skepsis

Broodje aap!

het broodje aap recept

Laten we de bestanddelen van het broodje aap eens wat beter bekijken. Hier zijn wat dingen waar je over na kunt denken als je je afvraagt of een bewering klopt of niet:

-
- 1 Zijn zij eerder op onwaarheden betrupt? Gaan ze eerlijk om met de beschikbare gegevens? Als de bron van een bewering niet erg betrouwbaar is, moet je de bewering waarschijnlijk wantrouwen. De gegevens zouden zo gepresenteerd kunnen zijn dat je automatisch bij de conclusie uitkomt die de beweerders voor ogen hebben.
-
- 2 Zijn ze te goedgelovig? Worden ze aangetrokken door alles wat nieuw, spannend en ongeloofwaardig is? Mensen die in geesten geloven, geloven bijvoorbeeld ook vaak in vliegende schotels, het bovennatuurlijk ontstaan van graancirkels en herinneringen aan vorige levens.
-
- 3 Zijn degenen die de bewering doen, de enigen die zoiets zeggen? Pas als andere mensen dezelfde resultaten vinden kan de bewering bevestigd worden. Bijvoorbeeld: er waren ooit twee onderzoekers die met veel bombarie aankondigden dat zij kernfusie bij kamertemperatuur hadden waargenomen. Daarop probeerden laboratoria overal ter wereld het experiment te herhalen. Maar het lukte niemand om dezelfde resultaten te produceren. De bewering wordt sindsdien niet meer serieus genomen.
-
- 4 Gebruik je gezond verstand. Vraag je af of de bewering klopt met hoe – volgens jou – de wereld functioneert. Bijvoorbeeld: stel dat de aarde inderdaad plat zou zijn, dan zou er een wereldwijde samenzwering van tienduizenden mensen moeten bestaan die ons wijsmaakt dat de aarde rond is. Met welk doel? Waarom heeft nog nooit iemand van de betrokkenen uit de school geklapt?
-
- 5 Wat zou een kritisch iemand zeggen? Waar heeft zo iemand misschien aan gedacht waar je zelf niet op was gekomen? Een betrouwbare bron zou zelf moeten nagaan of er misschien redenen zijn waarom zijn bewering niet klopt, in plaats van gegevens te negeren die niet in zijn straatje passen.
-
- 6 Gedraag je als een wetenschappelijke detective. Benader de bewering alsof het een misdrijf is waarvan je de dader moet vinden. Wat is de meest waarschijnlijke richting waarin je het antwoord moet zoeken?
-
- 7 Wetenschappers proberen zo goed mogelijk te bepalen welke feiten er zijn en wat daarvoor de meest waarschijnlijke verklaring is. Soms moeten ze erkennen dat ze het gewoon niet weten. Dat is de wetenschappelijke methode. Pseudowetenschappers vinden dat allemaal niet zo belangrijk en zoeken liever naar dingen die hun standpunt ondersteunen, concentreren zich daarop en negeren de rest, ook de feiten die hun standpunten onderuithalen.
-
- 8 Soms bestaat het 'bewijs' uit de constatering dat je niet kunt bewijzen dat iets niet zo is. Maar dat bewijst niets. Als iemand beweert dat iets het geval is moet die persoon daar positief bewijs voor kunnen aanvoeren. En hoe onwaarschijnlijker de bewering is, hoe sterker dat bewijs moet zijn.
-
- 9 Stel iemand komt met een nieuwe theorie voor de verklaring van een bepaald fenomeen (bijvoorbeeld: AIDS wordt veroorzaakt door levensstijl en niet door het HIV-virus). Verklaart die nieuwe theorie het fenomeen dan beter dan de oude theorie? Welke theorie is het meest logisch?
-
- 10 Zijn er mensen die er belang bij hebben om de zaak juist op deze manier te presenteren? Voorstanders van economische groei zijn bijvoorbeeld vaak skeptisch over de opwarming van de aarde. Maar voor een goed oordeel moet je politieke issues juist erbuiten laten. Concentreer je alleen op de gegevens.

skepsis