

Spinoza!



vereniging
filosofiedocenten
in het voortgezet
onderwijs

THEMANUMMER BURGERSCHAP

Maart 2023, jaargang 24, nr. 1



Met:

HTF: “Filosofie is burgerschap
par excellence!”

Floor Rombout: “Laat leerlingen naden-
ken over hoe ze kunnen bijdragen aan
een goed gesprek.”

Dao de jing: “Wie het begrijpt,
snapt het niet.”

Maart 2023, jrg 24, nr. I

Redactie:

Illustratie omslag: Chester Vacquier
 Redactie: Yoram Stein, Jesje De
 Schepper, Niels Hexspoor, Olle
 Spoelstra

Met bijdragen van:

Ine Raangs, Joan de Ruijter, Mark
 van der Meijden, Frans van Dorp
 (Cito) en Stijn Ockeloen (Cito)

Inhoudsopgave

Van de voorzitter	3
Mededelingen	5
Het debat	6
Burgerschaps- en filosofie-onderwijs op de HTF	10
Kleine filosofie van het burgerschap	13
Autonome denkers ja, brave burgers nee	18
Kritisch denken: meer dan anderen te slim af zijn	20
Sfeerimpressie studiedag daoïsme	24
In gesprek met Yoram Stein	26
Nieuwe roman bij de examenstof	29
Verslag vakbijeenkomst “Fenomenologie van de dans”	32
Agora 2023	33
Het krijtje	35
Beste Baruch	37
Examenverslag havo 2021	39
Examenverslag vwo 2021	44
Agenda	50

Van de voorzitter

Beste collega's,

Was je er ook bij in Leiden op 17 februari? Wat hadden we een mooie studiedag bij de nieuwe examenbundel. De zaal zat helemaal vol, het leek wel alsof alle filosofiedocenten uit Nederland er waren. Dagblad Trouw is net zo enthousiast als ik ben over het boek 'Wat maakt de mens?', van Kirsten Poortier, Erik Myin en Peter-Paul Verbeek. De titel van de recensie laat aan duidelijkheid weinig te wensen over: 'Met dit lesboek wil ik wel terug naar school'. Ik denk dat wij met dit lesboek iets moois in handen hebben om leerlingen vier jaar lang interessante lessen te geven, en om onszelf te ontwikkelen in tradities en filosofische stromingen die we misschien nog niet kennen.

Dat brengt me bij een ander punt waar we als bestuur en als vereniging druk mee zijn, namelijk de vakvernieuwing. Een commissie werkt hard aan diversificatie van het curriculum. Op de ALV zullen ze hun eerste bevindingen presenteren. Als de Tweede Kamer het goed vindt, begint in

het nieuwe schooljaar, najaar '23 de vernieuwing van het examenprogramma voor de Mens- en Maatschappijvakken. Daar valt filosofie ook onder. Op de studiedag afgelopen september hebben we het hierover gehad. Een commissie is bezig voorstellen uit te werken. Een belangrijke vraag bij dit traject is de manier waarop we diversiteit en inclusie verwerken in het curriculum. Een idee dat de vakvernieuwingscommissie uitwerkt is het 'pairing menu', waarbij een canonieke en niet canonieke denker over een bepaald thema met elkaar in dialoog worden gebracht. Wat mij betreft is dat ook burgerschap.

Alleen al het denken over verbreding van het examenprogramma leidt ertoe dat we onze kennis uit willen breiden en ons eigen schoolprogramma aanpassen. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de impressie van de studiedag over Daoïsme op de VU in deze Spinoza! Burgerschap is het thema van de nieuwe Spinoza! Kun je mensen leren burger te worden? Is dat niet per definitie staatspedagogiek? Of is het juist een plicht van iedere democratie om burgers op te leiden

tot democratische burgers? Het lijkt mij van belang dat wij als filosofen en filosofiedocenten over dit soort vragen na blijven denken. Miriam en Martin voeren in deze Spinoza een mooi debat over de vraag of wij als filosofiedocenten iets moeten met burgerschap. Zijn wij als filosofiedocenten bij uitstek geschikt om onze leerlingen tot democratische burgers te vormen, of is het juist onze taak alles te bevragen, ook democratische waarden?

Is kritisch denken een burgerschapsvaardigheid? Hoe kun je deze vaardigheid aanleren? Daarover gaat het proefschrift waarop Floor Rombout afgelopen november gepromoveerd is. Niels Hexspoor interviewt haar daarover. Zelf is Niels Filmleraar van de regio Midden. Hij was bijna filmleraar van het jaar. Een paar weken geleden gaf hij online een training voor docenten. Daarin legde hij uit hoe je 'moeilijke' gesprekken met leerlingen kunt voeren. Ik denk dat veel filosofiedocenten zijn tips zullen herkennen: stel je oordeel uit, laat leerlingen ook de andere kant van hun mening zien, vraag altijd een argu-

ment bij een stelling, etc. Dat lijken met bij uitstek burgerschapsvaardigheden. Geef je collega's het proefschrift van Floor, leer ze film kijken met Niels, leer ze klassengesprekken voeren en je school voldoet met glans aan de burgerschapsdoelen van de overheid.

Geniet van deze Spinoza! Waarin ook de gebruikelijke rubrieken staan: de bespreking van de examens van afgelopen jaar, het krijtje en Beste Baruch, en een interview met Joan de Ruijter over de roman die zij schreef bij de nieuwe eindexamenbundel.

Hopelijk tot ziens bij een van de activiteiten van onze vereniging het komende halfjaar.
Desiree Berendsen

Desiree Berendsen
voorzitter@vfvo.nl

Mededelingen

Professionele Leergemeenschap: Adding voices to the philosophy curriculum

Tussen september 2023 en juli 2024 biedt het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON) van de Universiteit Leiden een professionele leergemeenschap aan, waarin het verbreden van de filosofische canon in het voortgezet onderwijs centraal staat.

Het programma bestaat uit online lezingen van internationale gastsprekers, gevolgd door fysieke bijeenkomsten bij het ICLON in Leiden. De fysieke bijeenkomsten zullen plaatsvinden op vrijdagmiddag. Tijdens deze bijeenkomsten werk je samen met een collega aan het ontwikkelen van een werkvorm, die één van de filosofen die in de gastlezingen gepresenteerd worden, toegankelijk maakt voor leerlingen. Deze werkvorm beschrijf je samen in een Engelstalig artikel, dat ter publicatie zal worden aangeboden aan de Journal of Didactics of Philosophy. Er is ook een kans dat je je artikel kunt presenteren tijdens de World Congress of Philosophy in Rome (augustus 2024).

De volgende gastsprekers hebben bevestigd dat ze een bijdrage willen leveren aan de professionele leergemeenschap:

- Prof. dr. Ruth Hagengruber (University of Paderborn)
- Prof. dr. Lewis Gordon (University of Connecticut)
- Prof. dr. Joseph Agbakoba (University of Nigeria)
- Dr. Sarah Tyson (University of Colorado Denver)
- Dr. Surya Nayak (University of Salford)
- Dr. Ahab Bdaiwi (Leiden University)
- Dr. Michael Eze (Leiden University)

De kosten voor deelname aan de professionele leergemeenschap bedragen EUR 599. Hiervoor bieden we je:

- Exclusieve toegang tot de online lezingen van gastsprekers
- Zes fysieke bijeenkomsten bij het ICLON in Leiden, inclusief maaltijden
- Begeleiding bij het schrijven van een Engelstalig artikel
- Begeleiding bij het doorlopen van de peer review van de Journal of Didactics of Philosophy

Er zijn nog enkele plaatsen beschikbaar, dus mocht je willen deelnemen, neem dan contact op met Floris Velema: f.p.velema@iclon.leidenuniv.nl

Meer informatie vind je hier:
<https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/iclon/links/plg-adding-voices.pdf>

Het debat

Is de filosofieles een oefening in democratisch burgerschap?

Hoe moeten wij - als gemeenschap van filosofiedocenten – denken en handelen? In de rubriek ‘het debat’ gaan steeds twee filosofiedocenten met elkaar in gesprek over een prangende vraag waar de vakvereniging zich voor gesteld ziet. Deze keer: moeten wij als filosofiedocenten iets met burgerschap?

In 2021 is de wet ‘Verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs’ van kracht gegaan. Het onderwijs dient volgens deze wet ‘actie burgerschap’ en ‘sociale cohesie’ te bevorderen; ook is het volgens de wet taak van het onderwijs om leerlingen ‘kennis en respect’ bij te brengen voor ‘de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, zoals verankerd in de Grondwet, en de universeel geldende fundamentele rechten en vrijheden van de mens’. Wat moeten wij, als gemeenschap van filosofiedocenten met deze opdracht: moet ‘burgerschap’ een onderdeel zijn van het vak filosofie?

In deze aflevering van ‘Het debat’ stelt Martin Struik dat wij als filosofiedocenten bij uitstek geschikt zijn, om van onze leerlingen uitmuntende democratische burgers te maken: Miriam (die liever niet met haar achternaam op het internet verschijnt) meent daarentegen juist dat de wet over de ‘burgerschapsopdracht’ zich slecht verdraagt met de kern van het filosofieonderwijs dat eruit bestaat om iets te bevragen, inclusief de democratische woorden waarvoor we volgens de wet allemaal ‘respect’ dienen te hebben.

Martin: ‘Het vak filosofie geeft op uitmuntende wijze invulling aan een belangrijke taak van het onderwijs: bij te dragen aan democratisch burgerschap. Het doel van onderwijs is immers niet alleen om leerlingen op weg naar een voor hen geschikte baan te helpen, maar ook om leerlingen voor te bereiden op hun rol in de samenleving als democratische burgers. Een democratisch burger is iemand die betrokken is bij het wel en wee van de samenleving in zijn geheel en die beschikt over bepaalde vaardigheden, zoals het kunnen nadenken over iets groters dan alleen jezelf en je eigen leven, en het kunnen begrijpen dat er standpunten bestaan die afwijken van de jouwe, maar die niettemin toch niet noodzakelijk dom of slecht zijn.’

‘Welnu, deze vaardigheden om na te leren denken over het grotere geheel en je in te leven in het standpunt van een ander leer je bij het vak filosofie. De kern van het vak is immers de socratische gespreksvoering, waarbij je je oefent in naar elkaar luisteren, wederzijds begrip en gezamenlijk denken. In de context van onze pluriforme maatschappij waarin mensen met zeer uiteen-

lopende levensbeschouwingen met elkaar samen moeten leven, is het vak filosofie daarom bij uitstek een oefening in democratisch burgerschap.’

‘Ik wil daarbij onderstrepen dat dit socratische filosofieonderwijs niet alleen waardevol is, maar ook urgent, omdat wij nu zien dat de democratische samenleving bedreigd wordt. Zo hebben we bijvoorbeeld - in de Verenigde Staten, maar ook in Nederland – te maken met het gevaar van polarisatie: groepen mensen staan lijnrecht tegenover elkaar en kunnen niet naar elkaar luisteren en op een redelijke wijze met elkaar in gesprek. Een andere bedreiging komt voort uit de opmars van het egocentrische consumentisme: mensen die niet meer begrijpen dat er ook zoiets is als een publieke zaak waar wij als democratische burgers zorg voor moeten dragen. De beste remedie tegen deze euvels is het socratisch gesprek dat wij al aan het oefenen zijn met leerlingen in de klas. Wij doen dus al volop aan democratisch burgerschap. Vandaar dat het mij niet meer dan gepast lijkt om ook naar buiten toe te zeggen dat wij bij het vak filosofie al vele jaren aan burgerschapsvorming doen.’



Miriam

Miriam: ‘Het vak filosofie moet juist zo ver mogelijk wegblijven van burgerschap. Filosofie als schoolvak biedt volgens de visie van de VFVO een ‘vrije ruimte om fundamentele vragen te stellen’. Naar mijn mening betekent dit ook dat ‘de democratie’ en ‘de democratische waarden’ bevestigd mogen worden. Het kan dan onmogelijk de bedoeling zijn van het vak filosofie dat daar een houding van respect voor ‘de waarden van de democratische rechtsstaat’ wordt aangeleerd. Bij filosofie mag je immers alle waarden bekritisseren, inclusief de democratische. Het lijkt mij dan ook heel verkeerd als filosofie voor het karretje wordt gespannen voor een of ander maatschappelijk doel dat door de politiek aan het onderwijs wordt voorgeschreven. Filosofie staat immers overal buiten, ook van het doel om leerlingen tot betrokken, democratische burgers te maken. We moeten niet doen alsof filosofie een of ander nut dient. Iemand die maatschappelijk gezien niet goed functioneert, kan nog steeds een uitstekend filosoof zijn.’

Miriam: “Wat mij tegen de borst stuit, is dat in de wet ‘burgerschap’ gelijk wordt gesteld aan het hebben van bepaalde opvattingen en waarden.”

‘Bovendien, stel je nu eens voor dat we ons inderdaad verplicht voelen om ons te houden aan de opdracht om de waarden van de democratie te onderwijzen: wat doen we dan met Plato en met Nietzsche die de democratie en de democratische waarden beschouwen als een regelrechte ramp? Gaan we die dan niet meer doceren? Dan ben je niet meer bezig met filosofieonderwijs, maar met indoctrinatie.’

‘Ik zeg niet dat er geen overlap mag zijn. Het kan best zo zijn dat je, door socratische gesprekken te voeren, leerlingen helpt om goede democratische burgers te worden. Het bijbrengen van democratisch burgerschap mag echter nooit het doel van filosofieonderwijs zijn dat dwingend aan alle filosofiedocenten wordt voorgeschreven. Want uiteindelijk staat bij het vak filosofie de vrijheid voorop om alle opvattingen kritisch te onderzoeken, inclusief de Platoonse opvatting dat de democratie leidt tot immoraliteit en de Nietzscheaanse opvatting dat democratisch burgerschap een uiting is van een weerzinwekkende kuddegeest.’

Martin: “Als filosofiedocenten brengen we leerlingen een democratische mindset bij.”



Martin Struik

Martin: ‘Filosofieonderwijs heeft inderdaad niet als primair doel om leerlingen tot democratische burgers te maken, maar dit is wel een natuurlijk nevenproduct ervan. Leerlingen zeggen dit ook vaak over het vak: dat ze door filosofie meer waardering hebben gekregen voor andere meningen. Hoewel wij niet expliciet respect bijbrengen voor democratische waarden, worden die democratische waarden impliciet voorondersteld in het socratisch gesprek en in de manier waarop wij in de les met elkaar omgaan: alle deelnemers zijn gelijkwaardige gesprekspartners die allen proberen om elkaar te begrijpen. Door maieutisch onderwijs leren leerlingen in de praktijk dat hun stem ertoe doet en dat iedereen ook iets kan bijdragen aan het grotere geheel. In die zin biedt de filosofieklas het model voor hoe we eigenlijk willen dat mensen in een democratische samenleving met elkaar omgaan.’

‘Vanzelfsprekend betekent dit niet dat wij Plato en Nietzsche dan maar uit het curriculum moeten verbannen. Natuurlijk moeten wij ook de kritiek op de democratie behandelen, maar dat doen we dan weer op dezelfde manier: met respect voor elkaars meningen. Als filosofiedocenten brengen we kortom leerlingen een democratische *mindset* bij. Wat ik bijvoorbeeld altijd doe, is de minderheidsopvatting beschermen. Niet toestaan dat de meerderheid de minderheid het zwijgen oplegt.’

Miriam: ‘Ik denk toch dat we een onderscheid moeten maken tussen de regels en omgangsvormen die nodig zijn in de klas om samen te kunnen filosoferen en het doel van filosofieonderwijs. De democratische vaardigheden waar jij het over hebt, zijn eerder middel dan doel van het filosofieonderwijs. Natuurlijk moet je wel naar elkaar luisteren en proberen om elkaar te begrijpen in de les, maar dat is niet het doel. Het doel is kritisch nadenken, vooronderstellingen onderzoeken, alles te bevragen, niet om leerlingen te leren, zoals de wet stelt, dat het heel belangrijk is ‘om gelijke gevallen gelijk te behandelen.’

Martin: ‘Ik zou zelf eerder een onderscheid willen maken tussen filosofie enerzijds en filosofieonderwijs op de middelbare school anderzijds. Filosofen zijn inderdaad vrij om alles te bekritisseren en te denken wat ze willen; op school zijn wij echter ook bezig met leerlingen opvoeden. Wij hebben een didactische en pedagogische taak, en daarbij hoort ook dat wij nadenken over hoe wij onze leerlingen kunnen voorbereiden op deelna-

me aan de samenleving. Kritisch nadenken lijkt mij daarbij geen belemmering voor democratisch burgerschap. Integendeel, ik zou willen dat alle burgers kritisch nadenken.’

Miriam: ‘Met jouw benadering van ‘burgerschap’ heb ik niet zoveel problemen. Maar wat mij tegen de borst stuit, is dat in de wet ‘burgerschap’ gelijk wordt gesteld aan het hebben van bepaalde opvattingen en waarden. Ik snap dat je niet geheel waarde vrij kunt lesgeven, maar ik vind wel een verschil zitten tussen de waarden uitdragen die wij als filosofiedocenten met elkaar delen, zoals de waarde van kritisch denken, en verplicht de waarden van de maatschappij uitdragen, zoals dat we respect moeten hebben voor de democratie en de Grondwet.’

Martin: ‘Ik benader burgerschap niet als het hebben van bepaalde opvattingen en waarden die vastgelegd zijn in de wet, maar als een bepaalde houding die we leerlingen aanleren doordat ze in de les hun eigen opvattingen en die van anderen kritisch gaan onderzoeken en daarover op een respectvolle manier met elkaar in gesprek gaan. Democratisch burgerschap oefenen we in de praktijk door de leerlingen mee te geven dat iedere stem telt en de moeite waard is om gehoord te worden.’

Miriam: ‘Ik ben geen tegenstander van burgerschap als ‘natuurlijk nevenproduct van het filosofieonderwijs’, zoals jij dat nu formuleert. Maar ik vind dat je aan het cruciale punt voor-

bijgaat dat opvattingen en waarden wel degelijk worden vastgelegd in de wet. Volgens mij hebben we het hier over de vraag of wij ons als filosofiedocenten aan deze door de wet geformuleerde opdracht moeten gaan houden.’

Martin: ‘Ik heb er geen problemen mee wanneer de wet ons verplicht om als filosofiedocenten bij te dragen aan actief burgerschap en sociale cohesie, want dat doen we dus al in de filosofieles door leerlingen de ruimte te bieden om – ook over maatschappelijke kwesties – elkaars meningen kritisch doch respectvol te onderzoeken.’

Miriam: ‘Maar hoe sta je dan tegenover het bijbrengen van respect voor de grondwet en de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens dat volgens de wet ook tot de taak van het onderwijs behoort? Moeten wij dan een leerling die een goed filosofisch essay schrijft waarin hij de gedachte dat mensen rechten hebben de grond inboort een onvoldoende geven?’

Martin: ‘Nee, ik vind niet dat we leerlingen ‘respect’ moeten bijbrengen voor deze zaken – ook niet voor de waarde dat gelijke gevallen gelijk behandeld dienen te worden. In die zin ben ik het met je eens. Dus ik zeg: filosofiedocenten dragen bij aan actief burgerschap en sociale cohesie, maar er wordt bij filosofie geen respect bijgebracht voor bepaalde waarden, omdat inderdaad alle waarden vrijelijk onderzocht mogen/ moeten worden.’

Maar mag ik je een wedervraag stellen: vind je dat wij als filosofiedocenten dan helemaal geen maatschappelijke verantwoordelijkheid hebben?’

Miriam: ‘In mijn visie op filosofieonderwijs staat het welzijn en de ontwikkeling van de leerling centraal, niet het wel en wee van de maatschappij. Maatschappelijke verantwoordelijkheid is voor mij dan ook van ondergeschikt belang, maar ik kan mij voorstellen dat dit deels een kwestie is van persoonlijke opvattingen en voorkeuren.’

Martin: ‘Het welzijn van de individuele leerling is niet los te zien van het welzijn van de maatschappij. De mens is een zoön politikon, een dier dat in hoge mate afhankelijk is van de samenleving. Als het niet goed gaat met de samenleving gaat het ook niet goed met de individuele leerling en moeten wij samen met die leerlingen nadenken over wat we daaraan kunnen doen.’

Miriam: ‘Als het doel van filosofieonderwijs is dat leerlingen zich door middel van kritisch nadenken leren te verhouden tot zichzelf, anderen en de wereld om zich heen, dan kun je de maatschappij daarbij inderdaad niet wegdenken. In die zin kan ik ermee instemmen dat in het filosofieonderwijs ruimte moet zijn om te reflecteren op actuele maatschappelijke ontwikkelingen. De vraag blijft hoe dit moet worden vormgegeven en welk aandeel dit moet hebben in het curriculum – maar dat is een andere discussie.’

‘Waar ik echter op tegen ben, is dat wij als filosofiedocenten onze leerlingen een bepaalde boodschap moeten geven. Bijvoorbeeld: ‘leerlingen moeten zich bewust worden van het klimaat’, ‘extreem gedachtegoed is gevaarlijk’ of ‘genderdiversiteit moet worden gerespecteerd’. Ik vind niet dat het de taak is van filosofiedocenten om te helpen ‘de wereld te verbeteren’. Dan gaan we ervan uit dat we de waarheid in pacht hebben en wordt het naar mijn idee meer politiek en indoctrinatie.’

‘Hebben filosofiedocenten dan helemaal geen maatschappelijke verantwoordelijkheid? Dat vind ik een lastige vraag, omdat wij als filosofen niet in dienst staan van de (huidige) maatschappij, maar het onze taak is om kritisch naar de maatschappij te kijken. Anderzijds begrijp ik ook dat deze positie ‘naar buiten toe’ moeilijk te verdedigen is: als leraar sta je feitelijk wel degelijk in dienst van de huidige maatschappij. Niettemin ben ik ervan overtuigd dat we moeten waken voor het opleggen van maatschappelijke waarden in het filosofieonderwijs, omdat het de vrijheid van het denken – en daarmee de waarde van filosofie – ondermijnt.’

‘Filosofie is voor burgerschap hét belangrijkste vak!’

Burgerschaps- en filosofie-onderwijs op de HTF

Als er één plek is waar de brug tussen filosofie- en burgerschapsonderwijs wordt geslagen, is het de Hogeschool voor Toegepaste Filosofie. Als enige in het land leidt de HTF studenten op voor een bevoegdheid als tweedegraads docent Filosofie en Burgerschap. Hoe vanzelfsprekend is deze combinatie? En welke uitdagingen brengt die met zich mee? Spinoza! interviewde Paul Teule, directeur onderwijs, op zoek naar antwoorden op deze vragen.

De HTF is enige school in Nederland die een tweedegraads lesbevoegdheid tot filosofie en burgerschap mag geven. Is er een vanzelfsprekende aansluiting tussen die twee vakken?

Het zijn twee aparte bevoegdheden; één tot filosofiedocent en één tot burgerschapsdocent. De HTF is de enige hbo-opleiding tot filosofiedocent, maar wij zijn ook de enige die een tweedegraadsbevoegdheid burgerschap aanbieden. Er zijn wel andere hogescholen en adviesbureautjes die bijscholing in burgerschap aanbieden, maar voor een volledige opleiding kan je alleen bij ons terecht. En er is inderdaad een grote overlap tussen die twee bevoegdheden. Dat komt ook door de invalshoek van burgerschapsonderwijs die wij kiezen. Wat ons betreft zou filosoferen centraal moeten staan in burgerschapsonderwijs, en niet kennis van de Tweede Kamer, om maar iets te noemen.

Wij bieden al lange tijd twee bacheloropleidingen aan: toegepaste filosofie en een lerarenopleiding. Daarin zit een nadruk op werken met groepen, waarden, begripsanalyse en gespreksvoering. Tijdens de accreditatie merkte de NVAO op dat we daarmee ook voldeden aan de voorwaarden om een burgerschapsbevoegdheid te kunnen geven.

Betekent dat dat elke havo- of vwo-leerling met filosofie op zijn of haar diploma ook direct heeft voldaan aan de burgerschapsopdracht?

Die burgerschapsopdracht heeft een cognitief en een actief niveau. Wat er verwacht wordt is iets dat inzit tussen enerzijds snappen hoe een pluriforme democratie werkt en anderzijds een modelburger zijn die met rozen rondgaat, flyers uitdeelt en respect voor religie aankweekt. Ik lees in de opdracht een wens tot weerbaarheid tegen ondermijnende krachten en denksystemen. Het idee is dat je losgelaten kan worden in de maatschappij zonder dat je afdwaalt, ondergronds gaat en bommen gaat maken. Leerlingen moeten niet ten prooi vallen aan andere, onwenselijke vormen van

samenleven, maar juist actief kiezen voor democratie. Een leerling moet uiteindelijk zeggen ‘ik heb er goed over nagedacht en ben tot de conclusie gekomen dat de pluriforme democratie het beste systeem is, én ik zet me daarvoor in.’

Is dat niet waar de overlap tussen filosofie en burgerschap ophoudt? Houdt filosofie niet juist de mogelijkheid open om tot andere conclusies te komen?

Precies, filosofisch gezien heeft dat iets engs, zo’n resultaatverplichting of gedrag dat je moet laten zien. Een actieve keuze voor democratie kan niet het einddoel zijn van een filosofietraject. Ik word daar heel kriegelig van. Hoezo moet ik respect hebben voor de basiswaarden van de democratische rechtsstaat? Er is een overlap, maar filosofie is niet gelijk aan burgerschap. Ten eerste wil je bij filosofie geen vooraf gegeven antwoorden hebben. Ten tweede heeft filosofie niet het expliciete doel om houdingen aan te kweken, zoals het hebben van respect voor andere meningen en minderheden.

Toch heeft goed burgerschap niet alleen een cognitief en een actief niveau, maar ook een affectief niveau. Je kan alleen maar een goed burger zijn als je daadwerkelijk bijdraagt aan een pluriforme samenleving. En dan niet op een behavioristische manier, van 'we willen dat je dat gedrag vertoont'. Je wilt ook dat er van binnen iets van persoonsvorming heeft plaatsgevonden, en dat die persoon ook zelf wil bijdragen aan die samenleving. Het is daarom belangrijk dat leerlingen de stof ook kunnen waarderen of kunnen verbinden aan hun eigen subjectieve beleving. En juist filosofie is dé manier om iets binnen te laten komen. Filosofie-onderwijs bestaat voor een deel uit het kennen van de tradities, maar bevat ook een deel persoonsvorming, waarbij je de stof verbindt met jezelf. In een goede filosofieles kan het niet anders dan dat er ook iets affectiefs gebeurt. Bij filosofische vragen als 'wat is belangrijk?' en 'waar willen we naartoe?' komen ook vragen als 'hoe waardeer jij dat?' naar voren. Dat is anders dan bij alle andere lessen.

“Elke goede burger is een filosoof, maar niet elke filosoof is een goed burger.”

Zulke vragen zou zowel een goed burger als een goed filosoof zich zou moeten stellen?

Een goed burger is iemand die ook graag filosofeert. Een goed burger is niet iemand die alleen stemt, maar ook zelf door die staat banjert, actief

naar debatten gaat en uit een constructieve houding met mensen in gesprek gaat. Laat ik het zo zeggen: elke goede burger is een filosoof, maar niet elke filosoof is een goed burger.

Jullie docenten zijn allereerst filosofen. Ik kan me voorstellen dat dat wrijving oplevert met de nieuwe wet die juist ook het aanleren van respect benadrukt. Hoe gaan jullie daarmee om?

Het deel van de wet waarin gevraagd wordt respect bij te brengen voor andersdenkenden of religieuze minderheden is best lastig. Bij ons loopt bijvoorbeeld Floris van den Berg rond. Hij geeft les in het eerste en het tweede jaar. Dat is niet iemand die respect heeft voor religieuze praktijken. Hij geeft ook gastlessen op middelbare scholen en dat gaat niet altijd goed. Als leerlingen hem vragen 'Bestaat God?' antwoordt hij 'Nee'. En niet bijvoorbeeld 'Wat denk je zelf?' En 'Waarom denk je dat?' In dat opzicht voldoet hij niet aan het plaatje van wat sommigen de ideale filosofiedocent zouden noemen; iemand die zelf geen antwoorden heeft maar anderen begeleidt in het zelfonderzoek. Toch is hij bij ons een van de filosofen, omdat hij een van de weinigen is die heel duidelijk handelt naar wat hij al argumenterend heeft bedacht. Ik heb daar bewondering voor en veel studenten worden daarvoor geraakt. Toch voldoet zoiets niet aan de eisen van een goede burgerschapsles op de middelbare school.

Wel denk ik dat het begrip 'respect' open genoeg is om in de filosofieles te kunnen gebruiken. Neem de grote atheïsten in deze wereld, zoals wijlen Christopher Hitchens. Zij gaan constant op een respectvolle manier in debat met religieuze leiders. Ze geven netjes een hand en noemen ze dominee, ook als ze dat zelf een belachelijke titel vinden. Voor mij betekent respect niet zozeer 'Ik steun je'. Respect kan ook zijn 'Ik zie je en interesseer me in wat je denkt. Ik kom wel tot een andere conclusie, vindt ook dat anderen tot een andere conclusie moeten komen en denk dat jij niet te veel macht moet krijgen'. Het voelt niet alsof dit de opvatting van respect is die verlangd wordt, maar zo kan de wet wel geïnterpreteerd worden.

De eis om 'bij te dragen aan de pluriforme, democratische samenleving' is ook erg ingewikkeld. Het lijkt erop dat iedereen er persoonlijk voor moeten zorgen dat er zoveel mogelijk stemmen klinken. Maar wie doet dat nou? Dan moet je bij een debatcentrum gaan werken. Een filosofiedocent moet zich ook niet beperken tot het bevorderen van de pluriformiteit van het debat. In een filosofisch gesprek is het motto niet 'hoe meer stemmen, hoe beter'. Je probeert toch structuur aan te brengen en een filter te laten gelden, om mooie, interessante stemmen te laten doorklinken.

Wordt deze aanscherping van de wet nog een punt als jullie lerarenopleiding weer geaccrediteerd moet worden?

Bij elke accreditatie van elke opleiding heb je een stevig gesprek over je onderwijsvisie, met een panel van doorgewinterde onderwijsprofessionals. Ook als je een goede beoordeling krijgt, wordt je stevig onder handen genomen en dat is alleen maar goed. Ik denk dat de interpretatie van de burgerschapsopdracht vooral een mooie discussie oplevert. Wij zijn er bij de HTF van overtuigd dat filosofie de belangrijkste bijdrage kan leveren aan de burgerschapsopdracht, en niet maatschappijleer, geschiedenis of welk ander vak dan ook. Filosofie is het enige vak waar het gaat om het doordenken en doorleven van de stof, je eigen vooronderstellingen te bevragen en dat te koppelen aan wie je zelf bent. Dat is belangrijker dan feitenkennis over de Tweede Kamer of het wetgevingsproces. Hoewel je niet op voorhand kan eisen dat het resultaat van een filosofisch gesprek moet zijn dat de leerlingen democraat worden, geloof ik dat je al filosoferend toch wel bij een democratisch systeem, met sterk verankerde grondrechten, uitkomt.

Als we leerlingen laten nadenken over verschillende staatsvormen, zal blijken dat democratie rechtvaardiger is dan een totalitaire staatsvorm?

Dat geldt alleen als het gesprek wordt gevoerd in de filosofieles. Ik geloof niet in een debatcultuur met zoveel mogelijk vrijheid van meningsuiting of het idee dat onder het desinfecterende zonlicht de beste

ideeën overblijven. Voor een goed gesprek zijn goed opgeleide docenten nodig die het gereedschap in hun hoofd hebben om het onderzoek te kunnen begeleiden, te kunnen plaatsen wat leerlingen zeggen, en te zorgen dat de verbinding wordt gelegd met wie zij zelf zijn.

Daar heb je bekwame filosofen voor nodig. Docenten die een stevige theoretische achtergrond hebben, maar vooral ook goed ontwikkelde vaardigheden om met groepen samen te onderzoeken hoe je kunt samenleven, wie je de macht geeft, hoe je conflicten oplost. Dat kan niet zonder een goede filosofie-opleiding met voldoende vlieguren. Zijn filosofiedocenten de aangewezen personen om op hun school de burgerschapsopdracht op te pakken?

Het is heel nuttig om met de klas naar de Tweede Kamer te gaan, met een Kamerlid te praten en te kijken naar zijn agenda. Maar de affectieve verplichting van de opdracht, het doorleven, dat kan maar bij één iemand op een school. En dat is de filosofiedocent; iemand die écht naar je luistert, en tegelijkertijd zo'n goede vriend is dat hij je corrigeert.

Zijn jullie afgestudeerde studenten hier nu volop mee bezig op scholen?

We timmeren aan de weg, maar het is nog niet zo dat wij bij de HTF platgebeld worden door schoolleiders die op zoek zijn tweedegraads filosofiedocenten. Maar het burgerschapsonderwijs biedt voor ons wel een enorme kans. Veel scholen zijn hande-

lingsverlegen als het aankomt burgerschapsonderwijs. Het is vaak een taak die doorgeschoven wordt naar iemand die het er misschien ook wel bij zou willen doen. De wet schrijft voor dat burgerschap gegeven moet worden door 'daartoe bevoegde docenten', maar dat kan ook een docent Nederlands zijn. Bij veel andere vakken zouden we dat helemaal niet goed vinden. Het is ook een gemiste kans omdat scholen ook positie innemen in de samenleving, en dus ook in het burgerschapsdebat. Er is geen schoolvisie waarin burgerschap geen kernthema is, dus neem dan een filosoof aan die de kennis en vaardigheden heeft om leerlingen echt met democratische waarden aan de slag te laten gaan.

Kleine filosofie van het burgerschap

Wat kunnen wij als filosofiedocenten inhoudelijk met het thema burgerschap? In onderstaande een korte schets van wat je zoal in een les over burgerschap bij filosofie zou kunnen behandelen, mocht je daar zin in hebben.

Als de Atheense staatsman Pericles in 413 vC een lofrede houdt op de gesneuvelde soldaten in het eerste jaar van de Peloponnetische oorlog (de strijd tussen het autocratische Sparta en het democratische Athene die dan nog bijna tien jaar zal voortduren) beschrijft hij waarom de maatschappij van Athene waardevol genoeg is om voor te sterven. “Onze vorm van samenleven is namelijk niet een navolging van de gebruiken van onze buurlanden. Veeleer zijn wij zelf een voorbeeld voor anderen dan dat wij hen imiteren. Haar naam luidt democratie, omdat het bestuur niet neerkomt op een klein aantal, maar bij de meerderheid berust. Voor de wet is bij geschillen tussen privépersonen iedereen gelijkberechtigd, waardering ontmoet elk naar de goede naam die men op enig gebied verwerft, en een vooraanstaande

positie in het openbare leven verkrijgt men niet omdat men aan de beurt is maar vanwege bijzondere verdienste. Ook armoede is geen bezwaar, want iemand die op de een of andere manier iets voor de gemeenschap kan betekenen wordt niet gehinderd door gebrek aan aanzien”.(1) Wat Pericles hier schetst, is waarom burgerschap voor de Atheners zo belangrijk is: iedereen mag zich gelukkig prijzen Athener te zijn. Moeten wij vandaag de dag ook blij zijn Nederlands staatsburger te zijn? Zouden wij ons misschien, zoals Spinoza in 1670 schreef over het toenmalige Nederland iets meer moeten realiseren dat “ons het zeldzame geluk ten deel is gevallen dat wij leven in een staat waarin eenieder de onbeperkte vrijheid is toegestaan om te oordelen en God te vereren, zoals het hem goeddunkt, en waarin niets als kostbaarder en dierbaarder wordt beschouwd dan de vrijheid”(2)? De manier waarop de Oekraïners zich met man en macht verdedigen tegen

de Russische invasie laat in ieder geval zien dat het ook in onze tijd nog steeds nodig kan zijn om bereid te zijn om voor burgerschap te vechten en te sterven. Maar daarvoor moeten we allereerst weten wat dit ideaal nu eigenlijk betekent.

Definitie burgerschap

Wat is burgerschap? *Burgerschap is een relatie tussen het individu en de staat, waarbij deze twee aan elkaar verbonden zijn door een stelsel van wederkerige rechten en plichten.* Hoewel deze definitie door anderen weer nets iets anders wordt geformuleerd, bestaat er een grote mate van consensus onder contemporaine en oudere auteurs dat dit redelijk goed uitdrukt wat burgerschap inhoudt.(3) Maar deze definitie kan wel op drie verschillende manieren worden geïnterpreteerd: als een juridisch verhaal, als een moreel-politieke opdracht, en als een vorm van identiteit. Als juridisch verhaal wordt de nadruk gelegd

op de rechten en de plichten die je als burger van de wet krijgt. Als moreel-politieke opdracht worden die rechten en plichten niet zozeer juridisch, maar moreel uitgelegd: je hebt het morele recht en de morele plicht om als burger politiek betrokken te zijn en mee te denken over hoe de samenleving dient te worden bestuurd. En als een vorm van identiteit wordt de nadruk gelegd op het stukje van de definitie waarin het gaat om dat aspect van verbondenheid: burgerschap betekent dan jij je als individu verbonden voelt aan de nationale gemeenschap.

Burgerschap, het juridische verhaal

In het juridische verhaal heeft burgerschap puur te maken met de nationale wetgeving. Burgers worden immers beschermd, maar worden tegelijkertijd ook aangesproken door de nationale wet. Als burgers kunnen mensen zich beroepen op bepaalde rechten, terwijl mensen die geen burger zijn deze rechten niet hebben. Voor burgers gelden daarnaast bepaalde verplichtingen, terwijl voor mensen die geen burger zijn die verplichtingen niet gelden. In dit juridische verhaal over burgerschap gaat het er vooral om dat mensen zich bewust zijn van de wetten, dat zij weten waarom die wetten er zijn, en ook, vanzelfsprekend, dat zij zich als goed burger aan die wetten houden.

Burgerschap als moreel-politieke opdracht

Aan burgerschap zit naast het hierboven genoemde juridische element ook nog een politiek element. Burgerschap in politieke zin heeft te maken met participatie: het getuigt van burgerschap wanneer je actief deelneemt aan bepaalde politieke instituties. Burgerschap in deze politieke betekenis is volgens Alexis de Tocqueville dé remedie tegen het probleem van 'een ontelbare massa eendere en gelijke mensen die voortdurend met zichzelf bezig zijn om zich kleine en platvloerse genoegens te verschaffen waarmee zij hun ziel vullen. Elk van hen afzonderlijk staat als een vreemdeling tegenover het lot van alle anderen; zijn kinderen en zijn vrienden vormen voor hem het hele mensdom; wat de rest van zijn medeburgers betreft: hij staat naast hen, maar ziet hen niet; hij raakt ze aan, maar voelt ze niet; hij bestaat slechts in en voor zichzelf ...'(4) Door de burger bepaalde maatschappelijke verantwoordelijkheden te geven, zoals in de VS bijvoorbeeld gebeurt door mensen recht te laten spreken in een jury, voorkom je volgens Tocqueville de dreiging dat de democratische burger 'opgesloten blijft in de eenzaamheid van zijn eigen hart.'(5) Burgerschap als moreel-politieke opdracht betekent dat het egoïstisch is om je als individu louter om jezelf, je vrienden en je familie te bekommeren. Want je hebt daarnaast de morele plicht om je in te zetten voor iets groters: de gemeenschap waar jij een onderdeel van bent.

Burgerschap als identiteit

Het laatste element, burgerschap als identiteit, is het moeilijkst scherp te krijgen, maar speelt een belangrijke rol als het gaat om de vraag waarom je als burger bepaalde juridische dan wel morele rechten en plichten hebt. Het gaat dan uiteindelijk om het gevoel dat jij een onderdeel bent van een groter geheel. Je voelt je verbonden met de gemeenschap waartoe jij behoort en waaraan jij jouw rechten en plichten te danken hebt.

Republikeins en liberaal burgerschap

Het klassieke ideaal van republikeins burgerschap betreft een model van burgerlijk zelfbestuur dat wij onder andere vinden bij Aristoteles, Cicero, Machiavelli, Spinoza en Rousseau. In dit model wordt de meeste nadruk gelegd op het politieke element en het identiteitsaspect aan burgerschap, terwijl liberaal burgerschap daarentegen juist de nadruk legt op het juridische element: een goed burger moet zich volgens de liberalen simpelweg aan de wet houden en niet meer dan dat. Het model van het liberale burgerschap vindt zijn oorsprong in het denken van de zeventiende eeuw, bij denkers zoals Locke. Dit liberale burgerschap wordt relevanter met de Amerikaanse en Franse Revoluties, waarin de rechten van de burger in documenten zoals de Amerikaanse Onafhankelijkheidsverklaring worden vastgelegd. Toch vindt het liberale burgerschapsideaal pas echt brede weerklank vanaf de negentiende eeuw.(6)

Vrijheid: klassiek en modern, positief en negatief

Het verschil tussen republikeins en liberaal burgerschap is door de negentiende eeuwse, liberale denker Benjamin Constant omschreven als het onderscheid tussen “de vrijheid van de klassieken” en “de vrijheid van de modernen”. De liberale filosoof, Isaiah Berlin, duidde een eeuw later op eenzelfde onderscheid toen hij het had over zijn “twee concepten van vrijheid”. Bij republikeins burgerschap hoort namelijk “positieve vrijheid”: een burger is vrij als hij in staat is om over zichzelf te regeren. Dat is wat Constant “de vrijheid van de klassieken” noemt. Liberaal burgerschap gaat samen met “negatieve vrijheid”, door Constant “vrijheid van de modernen” genoemd, het betreft hier de vrijheid om nergens toe gedwongen te worden: je kunt geloven, denken en zeggen wat je wilt.

Marxistische kritiek op burgerschap

Waarom heeft alleen de burger van de staat rechten en waarom worden die rechten onteigend aan degene die geen burger van de staat is? Moeten we niet alle mensen dezelfde rechten toekennen? Burgerschap – begrepen als een relatie tussen het individu en de staat – verschijnt vanuit het perspectief van de kosmopoliet als iets slechts: mensen die zich alleen inzetten voor het eigen land en de eigen burgers houden een bekrompen en onterecht discriminerend instituut in stand. Daar komt vanuit marxistisch perspectief nog bij dat burgerschap begrepen wordt als een vorm van “vals bewustzijn” om de bestaande kapitalistische

sociaaleconomische orde in stand te houden. De werkelijke strijd is niet die tussen landen, maar die tussen de sociaaleconomische klassen, en deze echte strijd wordt verdoezeld door zoveel belang te hechten aan de nationale staat en haar wetten. Het *Communistisch Manifest* eindigt met de beroemde zin: “Arbeiders aller landen, verenigt u!” Dit zou je ook zo kunnen lezen: “Hou op met het denken in termen van grenzen en nationaliteiten, en hou dus ook op met het denken over jezelf in termen van burgerschap!”

Feministische kritiek op burgerschap

Feministen bekritiseren op hun beurt het idee van burgerschap als een ideaal dat hoort bij een patriarchale maatschappij. Van oudsher wordt de figuur van de burger die zich bezighoudt met “de publieke zaak” immers begrepen als een man, terwijl de vrouw geacht werd thuis te blijven om daar in het privé domein zorg te dragen voor onder andere het huishouden en de kinderen. In het republikeinse model van burgerschap is het publieke domein het domein van vrijheid. Daarmee wordt het belang van zorg voor de kinderen ten onrechte afgedaan als iets van ondergeschikt belang. In het liberale model is de mens vrij in de private sfeer vrij, omdat hij daar immers mag doen wat hij wil, zonder ook maar ergens toe gedwongen te worden. Het liberale mensbeeld gaat daarbij uit van een autonoom rationeel individu, terwijl de mens volgens de feministische zorgethiek fundamenteel een wezen is dat gekenmerkt wordt door een behoefte aan zorg krijgen en zorg geven. Zowel het republikeinse als het liberale

model van burgerschap schieten in de ogen van feministen dan ook zwaar tekort.

Waarom we het nu over burgerschap hebben

Uit dit korte relaas wordt hopelijk misschien al enigszins duidelijk waarom “burgerschap” nu een verplicht onderwerp is geworden om te behandelen in het voortgezet onderwijs. Er bestaat een zorg dat individuen zich niet meer voldoende bewust zijn van de vrijheden en de plichten die zij als burger van Nederland en de Europese Unie genieten. Kennis van die rechten en plichten leidt hopelijk, zo wordt gedacht, ook tot een waardering ervan, opdat mensen zich niet alleen in juridische zin burger weten, maar zich ook in politieke zin actief gaan inzetten en in affectieve zin zich vereenzelvigen met de Nederlandse en Europese identiteit. Maar dit streven kent grofweg twee grote bezwaren: ten eerste, is het “wij” niet verstikkend voor alles dat afwijkt van de norm? Ten tweede, impliceert niet ieder “wij” een “zij” dat wordt buitengesloten?

Van “ik” naar “wij”?

De nadruk op burgerschap lijkt voort te komen uit een bezorgdheid (die ook bijvoorbeeld spreekt uit het examenboek van Verbrugge c.s.) dat wij in onze individualistische samenleving een gebrek aan verbondenheid ervaren. We moeten daarom in deze zienswijze van een maatschappij die bestaat uit een verzameling atomistische ikjes naar een samenleving waarin wij weer iets van een collectief “wij” ervaren.

Een bezwaar dat je hiertegen kunt aantekenen is dat een collectief “wij” onvoldoende recht doet aan de verschillen tussen mensen, een punt dat bewegingen zoals *Black Lives Matter* en LGBTQ+ tegen dit ideaal van burgerschap in zouden kunnen brengen, en dat filosofisch ook zijn wortels heeft in het differentiedenken bij Levinas, Foucault en Derrida. Deze filosofen willen mensen niet dwingen zich te conformeren aan een bepaalde heersende norm. In plaats daarvan bekritiseert iemand als Foucault in zijn werken de heersende normen in onze maatschappij.

Zelf denk ik dat dit filosofische programma niet meer goed past bij de tijd waar wij in leven. Een tijd waarin de opvoedende rol van zowel de kerk als de staat heeft afgedaan en mensen vooral opgevoed worden op de zogenoemde “vrije markt”. Waar voorheen mensen zich nog verbonden voelden in allerlei religieuze en nationale tradities, staan de mensen, nu die tradities verdwenen zijn, er min of meer alleen voor. Ik denk dat mensen het gevoel van verbondenheid dat vroeger geboden werd door de religie nodig hebben en dat het gebrek aan dit gevoel van verbondenheid ertoe leidt dat mensen zich blind gaan staren op hun identiteit in termen van huidskleur, gender of seksuele voorkeur – een preoccupatie die niet bevorderlijk is voor het vermogen van ons om vreedzaam en respectvol met elkaar samen te leven.

Grondwetpatriottisme of kosmopolitisme?

De liberale filosoof Francis Fukuyama poneert als oplossing voor de polarisatie die we de afgelopen jaren gezien hebben in de politiek en die ervoor zorgt dat samenlevingen steeds verder uit elkaar gedreven worden voor een vorm van “grondwetpatriottisme”, waarbij je burger wordt als je, zoals in de Verenigde Staten gebeurt, ook trouw zweert aan de waarden en grondbeginselen waar de staat op gebaseerd is. Fukuyama schrijft aan het einde van zijn uiterst kritische boek over identiteitspolitiek: “Idealiter zou de EU één enkel staatsburgerschap moeten creëren waarvan de vereisten gebaseerd zouden zijn op het aanhangen van liberaal-democratische grondbeginselen, een burgerschap dat in de plaats zou komen van het nationale staatsburgerschap”.(7)

Maar communitaristen hebben denk ik een terecht punt wanneer zij stellen dat het liberale burgerschap – gebaseerd op een juridische invulling van het begrip – tekort schiet, omdat het te weinig aandacht besteedt aan de andere twee aspecten van burgerschap. Hoe goed de wetten van een land ook mogen zijn, zij volstaan niet om mensen een gevoel van verbondenheid te geven aan elkaar. Daarvoor is meer nodig: participatie en het gevoel deel uit te maken van een gedeelde cultuur.

Daar valt natuurlijk weer tegenin te brengen dat het ideaal van burgerschap gebaseerd is op een “wij”, en ieder “wij” een “zij” impliceert dat wordt uitgesloten. Het is natuurlijk waar dat het idee van burgerschap ervoor zorgt dat aan andere mensen die geen burger zijn allerlei rechten ontnomen worden, zoals bijvoorbeeld aan de vluchtelingen die op boten de Middellandse Zee trachten over te steken. Moeten wij wel zoveel aandacht besteden aan het vormen van goede Nederlandse en Europese burgers? Of is het veel belangrijker om mensen te vormen tot wereldburgers?

Het gesprek in de klas over burgerschap

Natuurlijk hoort het niet bij de opdracht van de filosofiedocent om ‘respect voor de waarden van de democratische rechtsstaat’ mee te geven. Maar het kan geen kwaad leerlingen bewust te maken van de drie elementen van burgerschap – het juridische, het moreel-politieke en het identiteitselement – en de mogelijke kritiek op burgerschap, en ze daar in de filosofieles op te laten reflecteren. Zo lijkt het mij best goed om leerlingen bewust te maken wat zij aan die democratische rechtsstaat te danken hebben, en ze misschien ook te laten nadenken over hoe het leven zou zijn als zij in een ander land geleefd hadden met hele andere wetten – zoals het huidige China, Noord Korea of Afghanistan. Onze wetten die onze individuele vrijheden beschermen zijn voor ons zo vanzelfsprekend dat we er vaak de waarde niet meer goed

van in kunnen zien. Aangezien filosofie het vak is waarin de docent leerlingen helpt om het vanzelfsprekende weer als iets nieuws en vreemds te zien, wordt het mogelijk om ook naar onze wetten met een frisse blik te kijken en erover te kunnen nadenken en praten met elkaar.

Daarbij hoort ook dat in de filosofieles leerlingen ontdekken wat het betekent om gezamenlijk na te denken en zo tot beslissingen te komen – ook over de vraag hoe we grotere gemeenschappen, zoals in de eerste plaats de school zelf, moeten organiseren. Het lijkt mij een positieve ontwikkeling wanneer filosofiedocenten leerlingen aansporen om actief mee te denken over wat voor school ze willen hebben en wat en hoe ze daar willen leren. Zo oefenen leerlingen ook met het tweede aspect aan burgerschap, terwijl ze het derde aspect – zich verbonden te voelen met iets groters dan alleen zichzelf – misschien kunnen ervaren in de gezamenlijke activiteit van het filosoferen zelf.

Bronnen:

- (1) Thucydides, *De laatste eer: Pericles' grafrede*. Vertaald door Jeroen A.E. Bons, Historische Uitgeverij, Groningen, 2005, p. 22-23.
- (2) Spinoza, *Theologisch-Politiek Traktaat*. Vertaald door Frans Akkermans, Wereldbibliotheek, Amsterdam, 1997, p. 86.
- (3) Leydet, Dominique, "Citizenship", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/citizenship/>>.
- (4) Alexis de Tocqueville, *Over de democratie in Amerika*. Vertaald door Hessel Daalder en Steven van Luchene, bewerkt door Andreas Kinneging. Lemniscaat, 2011, p. 748.
- (5) Idem, p. 538.
- (6) Annelien de Dijn, *Vrijheid, Een woelige geschiedenis*. Vertaald door Fred Hendriks. Alfabet Uitgevers, 2021, p. 263-264.
- (7) Francis Fukuyama, *Identiteit, waardigheid, ressentiment en identiteitspolitiek*. Vertaald door Robert Vernooij. Atlas Contact, Amsterdam, 2018, p. 210-211

Autonome denkers ja, brave burgers nee

De voorlopige conclusie van de vakvernieuwingscommissie

Vanaf schooljaar 21-22 zijn scholen verplicht om leerlingen de basiswaarden van de democratische rechtsstaat te leren én om deze waarden te bevorderen. De wet burgerschap is normatief, maar laat scholen heel veel vrijheid over de invulling ervan. Overal hebben schoolleiders en vaksecties zich erover gebogen, er zijn werkgroepen burgerschap gevormd en discussieavonden georganiseerd. De docenten van de maatschappijvakken harkten likkebaardend de burgerschapsvaardigheden in hun vakwerkplannen – want hier doet zich een uitgelezen kans voor om je vak belangrijk te maken voor je school. Als vakvernieuwingscommissie vroegen wij ons af: moeten wij inspelen op het likkebaardend binnenharken? Daarom stelden wij deze vraag op de studiedag in september. Het gesprek dat zich ontspon aan de tafel over burgerschap kende dezelfde elementen als het interview met Martin en Mirjam in deze Spinoza!.

Er was brede overeenstemming dat een deel van het burgerschapsonderwijs van nature in ons vak zit. We hebben het in de klas over waarden, we voeren gesprekken en laten leerlingen naar elkaar luisteren. Zo kom je tot doordachte meningen en begrip van andersdenkenden, en dat past prima bij wat er in de wet burgerschap staat.

Maar er was ook weerstand tegen het idee om onze leerlingen op te voeden tot brave burgers, die keurig kunnen meedraaien in de democratie. Wij zijn niet per se tegen het gelijkheidsbeginsel, tegen wederzijds begrip, autonomie en tolerantie. Maar het strijkt ons tegen de haren in dat we in die specifieke waarden les moeten geven, en dat we niet zouden mogen pleiten voor anarchisme, de Übermensch en oorlog als een manier om je volk moreel fit te houden.

Het kan een overweging zijn om in onze eindtermen zaken op te nemen die hierbij aansluiten, om onszelf argumenten in handen te geven als het gaat over de relevantie en de houdbaarheid van ons vak. Maar we willen ver blijven van het verplicht doceren en voorleven van bepaalde waarden. Hier komen vanuit de commissie nog de volgende overwegingen bij: Burgerschapsonderwijs is een nieuwe ontwikkeling, die bij een volgende minister of een volgende vernieuwingsronde in het onderwijs een geruisloze dood kan sterven. Onze nieuwe eindtermen gaan hoogstwaarschijnlijk langer mee.

Op de meeste scholen is filosofie een keuzevak in de bovenbouw havo / vwo. Dat betekent dat maar een deel (minder dan de helft) van de leerlingen filosofie volgt. We kunnen in die opzet niet voor iedereen het onderdeel burgerschap verzorgen, eerder zijn we een

onderdeel van een lijst activiteiten die de school zal opvoeren als de inspectie vraagt: “En hoe zit het met burgerschap?” Geschiedenis en maatschappijleer hebben ook veel verbanden met burgerschap en staan hierin sterker.

Conclusie

Wij denken dat burgerschap mogelijkheden biedt voor docenten filosofie, maar we denken dat er niet dermate veel te halen valt of dat het zo strak aansluit, dat we onze eindtermen er op moeten aanpassen. Er is een duidelijke en goed te beargumenteren verband tussen democratische waarden en het schoolvak filosofie, en onze eindtermen bieden houvast om dit verband expliciet te maken. Dat expliciet maken laten wij aan de individuele docent, vaksectie of school.

Ben je het er niet mee eens? Kom meepraten over de vakvernieuwing op de ledenvergadering van 29 maart!

Kritisch denken: meer dan anderen te slim af zijn

een interview met Floor Rombout over waardengeladen kritisch denken aanleren door middel van filosofische gesprekken

Op 2 november 2022 promoveerde onze eigen Floor Rombout in de filosofie met als onderwerp: waarde geladen kritisch denken bevorderen door middel van filosofische gesprekken. Spinoza! verslaggever Niels Hexspoor hield met haar een interview om erachter te komen wat filosofiedocenten van haar onderzoek kunnen leren.

Kun je me iets vertellen over waar je proefschrift over gaat?

Mijn proefschrift gaat over hoe je kritisch denken kunt onderwijzen in de filosofieles door middel van gesprekken. Omdat ik graag wilde promoveren, benaderde ik een promotor. Die kwam met 'kritisch denken' als onderwerp. Ik beseftte: ja, dat is eigenlijk wat er gebeurt in de filosofieles. Vervolgens las ik daar literatuur over. Ik merkte dat er een hele smalle en beperkte opvatting is van wat kritisch denken is. Ook dacht ik: het filosoferen gebeurt in gesprekken in de klas. Dat in goede banen leiden is het allermoeilijkste wat er is. Deze twee frustraties, over de beperkte definitie van 'kritisch denken' en hoe moeilijk het is om een filosofisch gesprek te voeren in de klas, besloot

ik te combineren in mijn onderzoek; kritisch denken is veel meer dan alleen maar scherp retorisch argumenteren..

De opvatting over kritisch denken in de literatuur vond je te beperkt, omdat deze opvatting eigenlijk voeding geeft aan het idee dat toch al bij veel leerlingen leeft, namelijk dat een filosofisch gesprek in de klas eruit bestaat om als cowboys op elkaars argumenten te schieten. Tot welke bredere opvatting van kritisch denken ben je gekomen?

Kritisch denken bestaat uit drie belangrijke componenten. Allereerst het logisch redeneren. Daarbij gaat het om logische argumentatie: is wat gezegd wordt argumentatief steekhoudend? Wie op deze eerste manier kritisch denkt, kan argumentatiefouten van zichzelf en van anderen opsporen en benoemen. Ten tweede zit aan kritisch denken een moreel-normatief component. Dan gaat het om wat je nastrevenswaardig, ethisch juist of moreel ver-

werpelijk vindt. De waarden die spelen in een bepaalde situatie moeten onderzocht worden, wat niet betekent dat je het alleen maar over ethische kwesties kunt hebben. Je kunt het bij wetenschapsfilosofische vraagstukken ook hebben over waarden zoals betrouwbaarheid, transparantie en herhaalbaarheid. Omdat ik dit moreel-normatieve component zo belangrijk vind, heb ik het ook over 'waardegeladen kritisch denken'. Bij kritische oordeelsvorming hoort tot slot ook dat je kritisch bent op jezelf en kunt reflecteren op je eigen oordeelsvormingsproces en dat verder kunt ontwikkelen.

Je hebt dus drie componenten van kritisch denken: 1. Logisch, 2. Moreel-ethisch en 3. Zelfreflectie. Wat zijn de beste tips die je hebt ontworpen om die te ontwikkelen bij leerlingen?

Ik moet zeggen dat we niet zozeer hebben gekeken naar hoe je die aspecten bij leerlingen kunt ontwikkelen. We hebben gekeken naar verschillende gespreksvormen en dan is het



klas en deze gesprekken organiseert. Als die filosofische gesprekken in de klas dan plaatsvinden, is het vervolgens belangrijk dat de docent ook zijn of haar epistemologische verantwoordelijkheid serieus neemt om onwaarheden uit de dialoog te halen. Het gesprek heeft een zelfreinigend vermogen nodig. Op het moment dat je zegt: ‘geldt dat altijd of is dat alleen in dit geval zo?’, dan gaan leerlingen daarop letten. Veel docenten letten wel op de deugdelijkheid of ondeugdelijkheid van redeneringen. Maar als het gaat over waarden merk ik dat docenten best terughoudend zijn in de gespreksvoering. De verleiding bestaat dan om als docent niet meer als een facilitator te zijn van een groep leerlingen die simpelweg standpunten aan het uitwisselen zijn. Om

niet alleen aan leerlingen. We kennen een belangrijke rol toe aan de docenten in de gesprekken. Primair is natuurlijk dat de docent überhaupt de tijd neemt om gesprekken te voeren met de

verder te komen dan ‘dit vind jij, dit vind ik’, moet je als docent ook echt doorvragen naar vooronderstellingen en implicaties van een bepaald standpunt dat in een kwestie naar voren komt. Daar moet je als docent wel naar durven en willen vissen en op sturen. Ik denk ook dat je je als filosofiedocent echt kan voorbereiden voor een gesprek. Neem bijvoorbeeld een gesprek over rechtvaardigheid: voordat de leerlingen dat in de klas met elkaar gaan bespreken, doe je er verstandig aan om even van te voren na te gaan welke verschillende opvattingen er zijn van rechtvaardigheid. Niet om leerlingen die opvattingen in de mond te leggen, maar het kan je helpen om opvattingen scherp samen te vatten of dat jij scherp hebt dat er verschillende vormen zijn van wat mensen rechtvaardig vinden, bijvoorbeeld iedereen gelijk behandelen of het idee dat de uitkomsten gelijk moeten zijn.

Maar vooral het laatste component aan kritisch denken – het kritisch reflecteren op jouw eigen oordeelsproces – is iets wat ik docenten zelden zie doen. Docenten weten vaak niet zo goed hoe ze leerlingen moeten laten nadenken over hun eigen gespreksvaardigheden en hun eigen filosofische ontwikkelingen, terwijl je dat wel degelijk kunt orkestreren. Ze hoeven er niet persé een verslag over te schrijven met SMART-leerdoelen, maar je kunt er wel met elkaar een gesprek over voeren.

“Als het gaat over waarden merk ik dat docenten best terughoudend zijn in de gespreksvoering.”

Als docent een filosofisch onderzoek begeleiden, lijkt een beetje op als docent een excursie begeleiden: bij beiden is het heel moeilijk dat leerlingen hun aandacht erbij houden, dat ze niet afgeleid worden door zaken die er niet toe doen, en tegelijkertijd niet voorbijlopen aan zaken die wél belangrijk zijn. Wat je als docent van te voren kan doen is je goed oriënteren op wat er allemaal te zien is, zodat je snel kunt inhaken op de vragen die leerlingen stellen. Als filosofiedocent die een filosofisch gesprek wilt voeren met leerlingen moet je niet alleen veel kennis hebben van filosofie en je moet niet alleen leerlingen goed de regels uitleggen, maar je moet na een tijdje ook proberen om van reisleader meer naar medereiziger te worden en zelf ook te onderzoeken. Dan vraagt een leerling die mee is op Griekenlandreis bijvoorbeeld: ‘waarom staat deze tempel hier?’. En dan heb ik geen idee. Ik heb ook geen gymnasium gedaan. Dus dan kun je met leerlingen meedenken, je eerste reactie geven, of met elkaar nadenken over waar je het op kunt zoeken. Terwijl je aan het begin nog heel erg een gids bent. ‘Jongens, niet op de stenen staan, want dit is voor de Grieken een heilige plek’. En je kunt ook niet alles zien, dus je moet ook in een gesprek een paar belangrijke kwesties eruit pakken.

Dus als het gaat om zelfreflectie dan kun je je bijvoorbeeld daar op richten?

Ja, door te vragen: ‘wat waren goede bijdragen? En waarom eigenlijk?’ Die bijdragen kun je dan benoemen als voorbeeld van hoe je een gesprek naar een hoger niveau kunt tillen. Want wat leerlingen denk ik ook nog moeten leren in de filosofieles en in gesprekken, is welke opties ze hebben om iets waardevols aan een gesprek toe te voegen, iets dat verder gaat dan ‘dat is wat ik vind’ of ‘dat is onzin, want ...’. Dat zijn de twee opties die leerlingen al best goed kunnen, terwijl er veel meer opties zijn: je kunt natuurlijk in kaart brengen wat er allemaal gezegd is, je kunt vragen stellen, je kunt verschillen aangeven tussen verschillende standpunten en aangeven of ze het wel of niet over verschillende dingen hebben, je kan voorbeelden geven, aanvullende argumenten benoemen en je kan iemands standpunt herformuleren.

Leerlingen leren dat ze meerdere opties hebben dan hun mening geven of iemand anders kritiseren, hoe doe je dat concreet? Geef je deze opties van te voren aan of licht je die achteraf uit?

Ik doe met name het laatste. En de eerste twee keer dat we zo’n gesprek hebben benoem ik ook wel expliciet dat we een socratisch gesprek gaan voeren, een term die verder in mijn proefschrift niet voorkomt. En dan bespreek ik het idee van Socrates als horzel en van Socrates als vroedvrouw. De horzel kritiseert de standpunt van

anderen en de vroedvrouw probeert meer inzicht geboren te laten worden. En dan vraag ik aan het einde van het gesprek: wie waren de horzels en wie waren de vroedvrouwen in dit gesprek? En waar merkte je dat aan? Of ze te vragen naar mijn eigen bijdragen aan een debat: wat waren de horzel- en wat waren de vroedvrouwopmerkingen die ik maakte?

Dus door het voor te doen?

Ja, en dan niet persé omdat ik zelf een bijdrage wil leveren, maar zodat leerlingen die opties leren verkennen. Wat ik ook een belangrijke vind bij filosofische gesprekken is om leerlingen te vragen om een specifieke bijdrage te leveren. Wat ik veel zie bij beginnende docenten is dat als de leerling een kant kiest dat ze dan een kritische vraag stellen of tegenargumenten opwerpen. Terwijl je natuurlijk ook kunt vragen: ‘kan iemand hier een tegenargument bij bedenken? Of: kan iemand een situatie bedenken waarin dit niet opgaat? Of: zijn er hier nog andere waarden in het spel?’

Je had het net over de metafoor van de docent als reisleader aan de ene kant en aan de andere kant de docent als medereiziger. Ik ben wel benieuwd: wanneer ben je een medereiziger van je eigen onderzoek geworden? Wanneer heeft je onderzoek je verbaasd?

Leuke vraag! Ik denk dat ik in het contact met andere filosofiecollega’s heel vaak een mederei-

ziger was. En zeker toen ik, ten tijde van corona, wist dat ik in mijn eigen klas onderzoek zou moeten gaan doen en ik zelf een van de deelnemende docenten werd. Dus aan de ene kant in het contact met filosofiecollega’s, omdat we de hele tijd zo samen aan het nadenken waren over: ‘hoe moet dit dan? Hoe kunnen we de literatuur koppelen aan de klas? Wat doen we nu al?’ En in mijn eigen klas, omdat ik hoe ik het zelf doe kon vergelijken met andere docenten, maar ook zelf moest gaan nadenken over hoe ik dit zelf het beste kon doen. Voor mij en m’n collega’s was het een kwestie van: het is niet mogelijk om al deze dingen in één gesprek te doen, en dat hoeft ook helemaal niet. Maar als je dat dan wel wilt doen. Als je uit zo’n scholing komt en les gaat geven met het idee van ‘nu gaan we eens een echt goed gesprek voeren over de relatie tussen mens en technologie’. Dan kunnen die verwachtingen die je daarvan hebt bijna verlammend zijn. En ook hoever je op leerlingen voor kunt lopen door het gesprek heel goed voorbereiden. Medereiziger zijn op een expeditie is ook het simpelweg oog hebben voor wat er pal voor je gebeurt.

Waar ik me over verbaasd heb, is dat ik steeds meer naar die reflectie toe ben gaan schrijven. Dat het ook een leerervaring is voor leerlingen, dat had ik niet zo verwacht. Ik dacht dat ik me nog meer op het inhoudelijke gesprek zou focussen, vanwege mijn gezonde aversie voor reflectieverslagen en SMART-geformuleerde leerdoelen en dat soort dingen, haha.

Stel nou dat Spinoza!-lezers dit artikel lezen en denken: 'Ik zou me wel meer willen ontwikkelen in het ontwikkelen van kritisch denken door middel van gespreksvoering'. Waar kunnen ze dan terecht?

Twee startpunten zijn mijn hoofdstuk in het handboek vakdidactiek filosofie en een artikel in Dimensies Beide zijn Nederlandstalig en zijn gericht op de praktijk. Mijn proefschrift is ook digitaal beschikbaar. En ik ben ook gewoon beschikbaar. Als ik terug ben zwangerschapsverlof wil ik ook weer trainingen gaan geven.

Bronnen:

Rombout, F. (2021), *Kritisch denken: redeneren, oordelen, handelen en reflecteren*, in “Filosofie in de school: handboek vakdidactiek filosofie. Amsterdam: Boom, p. 167-190

Rombout, F. (2022), *Reflecteren op waardegeladen kritisch denken tijdens klassikale dialogen*, in “Dimensies”. Nr. 4, feb. Geraadpleegd via: <https://dimensies.nu/reflecteren-op-waardegeladen-kritisch-denken-tijdens-klassikale-dialogen-nr-4-feb-2022/>

Rombout, F. (2022), *Value-loaded critical thinking in philosophical dialogues*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
Digitaal beschikbaar op: <https://books.ipskamp-printing.nl/thesis/584252-Rombout/>

Sfeerimpressie studiedag daoïsme

Dit is geen verslag van de studiedag over het daoïsme aan de VU en je moet deze tekst ook niet lezen

Op 30 september hebben we in Utrecht met elkaar nagedacht over de 'diversificatie van het curriculum'. Een van de behoeftes die op die dag naar voren kwam was om meer te leren over niet-westerse filosofie. Over de Chinese of de Indiase filosofie leer je immers zo goed als niets als student filosofie aan de universiteit. Om die leemte op te vullen, organiseerde VFVO in samenwerking met filosofie Oost-West en Alfa-Gamma partners op 16 december 2022 een studiedag op de VU met als thema: het daoïsme.

Een groepje van zo'n vijftien filosofiedocenten is neergestreken in een van de foeilelijke gebouwen van de protestantse VU. Je vraagt je af of een katholieke universiteit ook zo lelijk had kunnen zijn, maar goed: daarvoor zitten we hier niet. We zitten hier om te leren over niet-westerse filosofie, of nog preciezer gezegd: het daoïsme

De eerste spreker, Hein van Dongen, gaf een interessante inleiding over de verschillen tussen westerse en niet-westerse filosofie. Naast de westerse filosofie onderscheidde hij nog vier andere denktradities: 1) het sjamanisme,

2) de Indiase filosofie, 3) de Chinese/Japanse filosofie, en 4) de monotheïstische (joodse/christelijke/ islamitische) filosofie. Deze vijf denktradities worden vaak op twee verschillende manieren onderzocht, legde Hein van Dongen uit. Enerzijds heb je 'de comparatieve filosofie', een meer academische discipline die tracht om de verschillen en de overeenkomsten te onderzoeken. Anderzijds heb je 'de interculturele filosofie', waarin meer geprobeerd wordt om een gesprek te organiseren tussen de verschillende manieren van denken en in het leven staan.

In zijn lezing besteedde Hein ook aandacht aan het racisme in de westerse traditie (aan Kant en Hegel die meenden dat iedereen die geen roomblanke huidskleur heeft ook niet kan denken) en aan 'epistemicide', dat wil zeggen: de vernietiging van alternatieve vormen van kennis, zoals de sjamanistische kennis van inheemse volkeren. Deze pijnlijke geschiedenis van onderdrukking en uitsluiting maakte dat enkele collega's zeiden zich ongemakkelijk te voelen om bijvoorbeeld Chinese filosofie te gaan doceren. Eigen je je dan geen traditie toe die helemaal niet van jou is? En hoe weet je of je die traditie niet enorm geweld aandoet wanneer jij hem op jouw 'westerse wijze' tracht

te herinterpreteren? Anderzijds, zo opperden anderen weer, is dat niet altijd en per definitie het geval bij iedere filosoof die je behandelt? Hoe weet je dat je Plato niet enorm geweld aandoet? Of Wittgenstein? Of Descartes? Zo waren we lekker aan het filosoferen, naar aanleiding van het introducerende praatje van Hein van Dongen. En de dag was nog maar net begonnen.

Na ons tegoed gedaan hebben aan een overheerlijke lunch (dank je wel, VU!) was het tijd om te luisteren naar de tweede spreker, Dianne Sommers die ons inwijdde in het daoïsme. Tenminste, dat heeft ze helemaal niet gedaan, want dat is onmogelijk. De twee grote filosofen van het daoïsme Laozi en Zhuang Zi zeggen allebei op hun eigen manier dat alles wat je over het daoïsme zegt niet de dao (de weg) weergeeft. De beroemde woorden van Lao Zi in de *Daodejing* luiden: 'De dao die je kan 'dao-en', is niet de bestendige, eeuwige dao. De naam die genoemd kan worden, is niet de eeuwige naam.' Zhuang Zi stelt het zo: 'Degene die de vraag naar de dao beantwoordt, kent de dao niet. Degene die er toch naar vraagt, zal niets over de dao horen. Over de dao valt niets te vragen, en op zulke vragen valt niets te antwoorden.'



Tja, daar zit je dan met je goede bedoelingen.

Hoewel de dao dus niet in woorden is uit te leggen, valt er verassend genoeg ontzettend veel over te zeggen. Via Dianne leerden we iets over de daoïstische metafysica. In de *Daodejing* kernachtig samengevat op de volgende manier: 'De weg brengt 'een' voort. 'Een' brengt 'twee' voort. 'Twee' brengt 'drie' voort 'Drie' brengt de 'tienduizend dingen' voort.' De bespreking van deze metafysica zorgde voor een levendig debat. Sommigen herkenden hier Nietzsche in, anderen Spinoza, weer anderen her-

kenden er weer andere filosofische theorieën in. Hoe dit ook allemaal wezen mag, cruciaal in die metafysica is in ieder geval 氣 (chi), hetgeen zich laat vertalen als 'vitale energie', 'lucht', 'adem', 'manier van doen', 'houding', 'geur' en 'atmosfeer'. De daoïstische meester voelt de chi goed aan: hij kent niet alleen zijn eigen chi, maar ook de chi van alle andere 'tienduizend dingen' en weet perfect hoe hij zich moet afstemmen op die chi zonder het cognitief te weten. De dao is immers niet echt een kwestie van weten, maar het is ook geen kwestie van niet weten. Of zoals de *daodejing* het stelt: 'Het beste is te weten dat je niet weet, dit niet weten, dat is ziekte. Welnu, slechts door ziek te zijn van deze ziekte, houd je ermee op ziek te zijn.'

Na afloop van de lezing gingen we in groepjes aan de slag met het maken van lesmateriaal over daoïsme. Zo is er een les uitgekomen over Nietzsche en het daoïsme, waarin leerlingen zelf kenmerkende verschillen en overeenkomsten onderzoeken tussen Nietzsches *amor fati* en het daoïstische *wuwei* (niet-doen); tussen het 'voorbij goed en kwaad' van de filosoof met de hamer en het meest bekende onderdeel van de daoïstische filosofie: het yin-yang; tussen vitaliteit 'blijf de aarde trouw') enerzijds en de chi anderzijds, en tussen de eeuwige wederkeer en de dao.

Zelf zat ik in een groepje dat nadacht over hoe je over kunt brengen aan leerlingen dat het in het daoïsme helemaal niet om een academische discipline gaat of een theoretische studie, maar om een manier van leven. We dachten aan een serie levenslessen – met daarin ook aandacht voor de Stoa en het boeddhisme, maar ook zeker voor het daoïsme. Centraal in onze brainstorm stond het idee – wellicht voor leerlingen ook herkenbaar – dat je de dingen vaak minder goed doet als je ze heel goed wilt doen. Hoe kunnen we leren om meer aan wuwei te doen, het meer te laten gaan, ons minder druk te maken en minder stress te ervaren. We werden er zo relaxed van dat we de les uiteindelijk nooit af hebben gemaakt en hebben opgestuurd. Maar dat is misschien maar beter ook, want de beste les over het daoïsme laat zich niet in een format stoppen.

We kregen na afloop ook nog een heel mooi boekje mee van de helaas veel te jong overleden Vlaamse filosoof, Patricia De Martelaere met de prachtige titel: Daoïsme. De weg om niet te volgen. Ik kan het boekje iedereen aanraden. En als je een les wilt geven over het Daoïsme, richt je dan tot Wiebe Sabelis, want hij heeft naast de les over Nietzsche en het daoïsme ook nog een mooie les over daoïsme en kentheorie voor je klaarliggen!

Meer info bij w.sabelis@alasca.espritscholen.nl

In gesprek met: Yoram Stein

Ik spreek Yoram Stein bij hem thuis in Amsterdam-West waar hij woont met zijn vrouw, drie dochters, twee katten en een hond. Yoram is filosofiedocent op het Montessori Lyceum in Amsterdam en volgt Chester Vacquier op als hoofdredacteur van Spinoza!

Voordat je docent werd op een middelbare school heb je veel over filosofie geschreven voor onder andere Trouw en bedreef je meer publieksfilosofie. Mag ik dat zo noemen?

Ja hoor, dat mag.

Vanaf 2008 ben je gaan promoveren en heb je je naast het lesgeven op het academische domein gericht. Voor welk publiek spreek je het liefst?

Een publiek in ieder geval. Ik vind het heel fijn aan lesgeven dat ik steeds voor een publiek mag staan. Maar als ik bijvoorbeeld lesgeef aan volwassenen, dan merk ik hoeveel meer ik kan doen in korte tijd. Dat maakt het intellectueel wat uitdagender. Voor een klas middelbare scholieren is er ook weerstand, een groot deel van de

tijd ben je daar mee bezig. Daardoor verzin je wel van alles om het voor de leerlingen leuk te maken en is het persoonlijke contact met de leerlingen heel belangrijk. Dat maakt het werk levendig, en er wordt veel gelachen. Kinderen maken enorme ontwikkelingen door in de tijd dat je ze lesgeeft, als docent draag je daaraan bij, soms kun je echt het verschil maken. Dat is geweldig om te zien.

Maar ik spreek ook graag andere publieken aan, dat heb ik ook altijd gedaan naast mijn werk op de middelbare school.

En wil je dan liever een academisch publiek of meer een publiek als van The School of Life bijvoorbeeld?

Een academy of life misschien, haha. Het mag wel een beetje diepgang hebben. Daarvoor is intrinsieke motivatie misschien wel het belangrijkste.



Waarom is filosofie belangrijk?

Door te filosoferen ontwikkel je de vaardigheden om jezelf, de mensen om je heen en hoe jij je verhoudt tot de wereld, tot andere mensen, beter te begrijpen. Dat is belangrijk omdat je daardoor beter in staat bent om in harmonie te leven met anderen. Het begrijpen van de wereld, en het begrijpen van jezelf als deel van de wereld, helpt om een beter mens te worden.

Een beter mens? Volgens wie? Hoort dat ook binnen burgerschap? Hoort dat binnen de filosofieles?

Burgerschap gaat meer over de relatie tot de staat. Met 'een beter mens worden' bedoel ik in staat zijn om negatieve patronen te doorbreken, zoals bijvoorbeeld verslavingen. Op dat punt is er een raakvlak met de psychologie. Door je bewust te worden van je eigen negatieve patronen, en ze vervolgens heel goed te begrijpen, kun je die patronen veranderen.

Hoort dat binnen de filosofieles?

Ja, vind ik wel. Mensen zijn niet vrij als ze maar kunnen doen en roepen wat in ze op komt. Mensen handelen voor een groot deel uit gewoonte; door ingebakken patronen, op basis van vaak onbewuste emoties. De vrije wil bestaat in die zin niet. Verslaving is daar een goed voorbeeld van. "Als je het niet wil dan stop je er toch mee?". Nou, zo werkt het dus niet, alleen door je eigen patronen te begrijpen, de emoties die spelen, kun je er invloed op uitoefenen. Dat kost moeite. En je moet je er eerst bewust van worden.

Ik vind dat je als filosofiedocent je ook moreel uit moet spreken. Om leerlingen bewust te maken van hetgene waar ze nu vaak onbewust het slachtoffer van zijn. Ik spreek mij bijvoorbeeld uit tegen het idee dat bij veel leerlingen leeft dat mensen het recht hebben om zelfmoord te plegen. Toen

Joost Zwagerman zelfmoord had gepleegd besprak ik dat in de klas. "Mag iemand dat doen?" vroeg ik. "Als iemand dat wil, dan mag die dat doen" was de algemene stemming in de klas. Ik zeg dan dat zelfdoding in mijn ogen een ultieme vergissing is waar je iemand voor moet behoeden.

Dan vertel ik dat die man kinderen had, dat hij zelf veel geschreven heeft over waarom zelfdoding nooit een oplossing is. En ik vertel dat mensen vaak zelfmoord plegen omdat ze in de war zijn, soms door medicijnen die ze juist nemen om depressie te bestrijden.

Dan worden leerlingen verdrietig, vinden ze het heel erg. Daar ben ik natuurlijk voorzichtig mee. Maar die emoties horen wel bij die situatie. En daar wil ik ze bewust van maken. Ook omdat ik weet dat het kan helpen om er openlijk over te praten om zelfmoord te voorkomen. Kinderen kunnen zich heel relativistisch uiten: "dat moet iedereen voor zichzelf beslissen". Vaak komt dat niet voort uit filosofisch relativisme maar doordat ze afstand houden van iets dat ze moeilijk vinden, om er niks bij te hoeven voelen. Als je ergens dieper induikt dan word je er ook emotioneel bij betrokken. Dat is niet altijd leuk, maar het hoort wel bij het begrijpen wat er op het spel staat.

Hoe kwam je op het idee om te gaan promoveren? En waarom over Spinoza?

Ik werd daarvoor gevraagd. Ik had een boek geschreven over verslaving: "Stoppen met Blowen" en bij de boekpresentatie vroeg Paul Cliteur of ik niet bij hem wou promoveren.

Ja, ik zag het: Paul Cliteur

Ja, ik leerde hem begin jaren 2000 kennen toen ik als filosofieredacteur werkte bij dagblad Trouw. Cliteur was toen columnist bij Buitenhof, voorzitter van het Humanistisch Verbond en ook betrokken bij de Stichting varkens in nood. Ik had toen niet kunnen bevroeden welk radicaliseringsproces hij door zou gaan. Inmiddels ben ik gebrouilleerd met meneer Cliteur, vanwege de openlijk fascistische en antisemitische uitlatingen van zijn partijleider en het feit dat hij die partij en die partijleider maar blijft verdedigen.

Waarom Spinoza?

Cliteur vroeg mij, en in overleg kwamen we op Spinoza. Spinoza wordt vaak aangehaald als de grondlegger van het idee van de vrijheid van meningsuiting. De ondertitel van zijn Theologisch-Politiek Traktaat luidt: "waarin wordt aangetoond dat de vrijheid om te filosoferen kan worden toegestaan zonder een bedreiging te vormen voor de vroomheid en voor de vrede in de staat, en sterker nog dat die vrijheid om te filosoferen niet kan worden opgeheven zonder daarmee ook de

vroomheid en de vrede op te heffen”. Vaak wordt die verdediging van de *libertas philosophandi* gezien als een vroege verdediging van de vrijheid van meningsuiting. Maar gaandeweg ontdekte ik dat Spinoza een heel ander vrijheidsbegrip heeft dan door de liberalen wordt voorgesteld. En dat hij helemaal geen pleitbezorger was van een seculiere staat.

Hij analyseerde religie wel, en maakte onderscheid tussen geloof, bijgeloof en filosofisch religieus bewustzijn. Maar ook over geloof- de leefregels en mythologie om mensen op het rechte pad te houden- was Spinoza helemaal niet negatief. Spinoza was dus zowel geen atheïst, als geen secularist, als geen liberaal. Zo werd de uitkomst van mijn proefschrift het omgekeerde van wat Cliteur er waarschijnlijk van had verwacht. Hij had eigenlijk gewild dat ik zou betogen dat Spinoza precies zo was als Paul Cliteur. Haha.

Ben je zelf gelovig?

Ik ben Joods en ik ben lid van de Liberale Joodse Gemeenschap, waar ik ook actief ben bijvoorbeeld in het leiden van gespreksgroepen. Het is heus niet zo dat ik alle regels precies naleef. Maar ik vind de tradities heel mooi – op vrijdagavond de tafel mooi dekken en gasten uitnodigen voor eten, de feestdagen vieren, ja, ik kan daar wel blij van worden. Het is belangrijk om goede gewoontes te hebben. Gedragspatronen waar je niet over

na hoeft te denken. De Joodse traditie biedt gebruiken die iets van de wijsheid van eeuwen in zich dragen. En die bovendien een verbinding slaan tussen de levenden, de reeds gestorvenen en de nog niet geboren. Ik vind dat mooi en troostrijk.

Het zijn gebruiken die gebaseerd zijn op overgedragen kennis over het leven en over hoe je de dingen het beste kunt doen. Zo geeft het jodendom bijvoorbeeld hele duidelijke richtlijnen over wat je moet doen als iemand sterft: dan laat je de nabestaanden niet alleen, je moet met eten komen en met goede herinneringen aan de overledene.

Als zoiets gebeurt, voel je vaak even geen grond meer onder je voeten. Ik zou het lastig vinden om – zeker in dat soort situaties – al die dingen zelf te moeten bedenken. Als alles open ligt, hoe kun je dan richting geven aan je leven?

Je bent de nieuwe hoofdredacteur van Spinoza geworden. Hoe kwam je op het idee om dat te gaan doen?

Chester ging ermee stoppen en vroeg of dat niet iets voor mij zou zijn. En toen dacht ik: ja eigenlijk wel. Ik heb ervaring met journalistiek. Ik zou heel graag met de leden van de VFVO het gesprek willen aangaan over wat we willen met de Spinoza! Wat is ervoor nodig dat filosofiedocenten zich meer betrok-

ken voelen bij de Spinoza!? De redactie is nu immers met jou, Olle en Niels nogal klein, al heeft voor dit nummer Ine Raangs een grote bijdrage geleverd, met maar liefst drie artikelen.

Ik zou het goed vinden als meer filosofiedocenten voor de Spinoza! gaan schrijven. Hoe zorgen we ervoor dat de Spinoza! een blad wordt waar mensen graag in publiceren? En een blad dat mensen graag willen lezen? Moet het hét blad zijn over filosofische vakdidactiek – een verzameling van kwalitatief hoogwaardige artikelen over hoe je filosofie het beste kunt doceren? Moet het hét blad zijn waarin wij als gemeenschap van filosofiedocenten met elkaar in gesprek gaan over belangrijke kwesties om zo ons standpunt te bepalen? Of moet het ook een visitekaartje worden voor de buitenwereld: een blad dat je op de tafel van de lerarenkamer kunt leggen waardoor collega's zeggen: “jeetje, wat een mooi vak doceer je toch”? Ik zou het hier de aankomende ALV graag met de leden van de VFVO over willen hebben.

Nieuwe roman bij examenstof

Whatever it takes is de tweede filosofische roman van Joan de Ruijter. Haar debuut *Lupus* (Lemniscaat 2021) behandelde de examenstof voor havo. De *Young Adult* werd goed ontvangen: het kreeg louter positieve recensies, leerlingen en docenten waren enthousiast en het verkoopt nog altijd goed. Whatever it takes komt eind augustus (op tijd voor in de klas) uit bij ISVW uitgevers onder ISBN-nummer 978-90-832623-9-0. Docenten kunnen het manuscript nu digitaal inzien door een mail naar Joan de Ruijter j.deruijter@het4e.nl te sturen. Half maart verschijnt het eerste hoofdstuk online op isvw.nl. Spinoza! interviewde haar over haar nieuwe boek.

Waar gaat *Whatever it takes* over?

Over een 18-jarige topwielrenster die vastbesloten is de top te bereiken, koste wat kost, whatever it takes, dus.

Waarom heb je gekozen voor een Engelstalige titel?

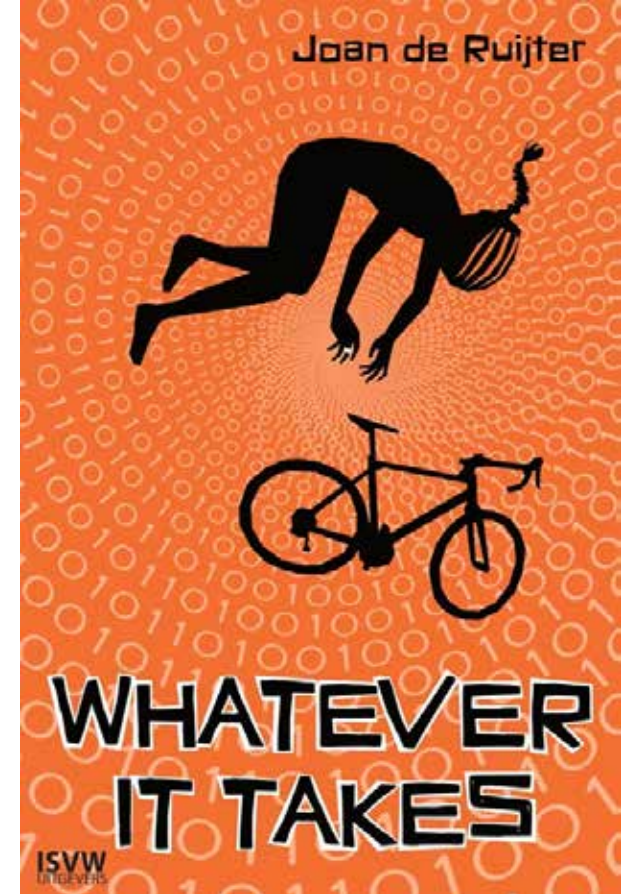
Whatever it takes dekt de lading simpelweg het best. Bovendien gebruikt het hoofdpersonage veel Engelse uitdrukkingen. Net als mijn leerlingen. Ik heb een poll gehouden in mijn klassen en geen enkele leerling vond het een probleem als ik deze titel aanhield. In de boekhandel zie ik op de jongerenafdeling wel meer Nederlandse boeken met een Engelse

titel staan. We gaan voor de duidelijkheid op de eerste bladzijde de ondertitel 'Als je geen pijn hebt, dan fiets je niet hard genoeg' zetten. Dat is een bekende uitspraak van Annemiek van Vleuten.

Het is dus opnieuw een *Young Adult*?

Dit is een New Adult, voor oudere leerlingen. Het is echt een boek voor 16+ geworden, omdat er meer seks in voorkomt dan in *Lupus*. Natália, de topwielrenster, is volop aan het experimenteren en krijgt een relatie met haar oudere coach. Seks speelt een cruciale rol in de plot. Ik lees veel boeken voor jongvolwassenen en kwam erachter dat er tegenwoordig op een best wel vrije manier over seks wordt geschreven. De meest populaire Young- en New Adultauteur van het moment, Colleen Hoover, gaat daarin heel ver, bijvoorbeeld in 'De Waarheid'. Ik hoop dat het me gelukt is om de seks op een luchtige manier te beschrijven, een beetje zoals in mijn favoriete serie: *Sex Education*. Ik wilde stiekem ook een beetje seks educaten. Jongeren schijnen erg veel porno te kijken en daardoor een verstoord beeld van seks te krijgen. Ik hoop dat *Whatever it takes* ze helpt met het bijstellen van dat beeld. Na het lezen van dit boek weet je alles over de morning-afterpil en hoe onveilig

voor het zingen de kerk uitgaan is. Voor dat fenomeen bestaat gelukkig voor zover ik weet geen mooiere Engelstalige uitdrukking. (lacht) Peter-Paul Verbeek schrijft in de examenstof over hoe de echo bij een zwangerschap de kijk op de foetus heeft veranderd. Ik wilde dit perfecte voorbeeld van hoe techniek onze kijk op de werkelijkheid beïnvloedt zeker ergens in het boek kwijt. Omdat het lichaam een belangrijke rol in de examenstof speelt, leek het me logisch dat sport en seksualiteit een centrale rol moesten spelen in mijn boek. Taalgebruik



en metaforen over lichaam en sport zijn ook belangrijk in *Whatever it takes*, net als in *Wat maakt de mens?* De uitspraak 'Ik ben kapot', zal bij alle filosofiedocenten, zodra ze een beetje thuis zijn in het nieuwe onderwerp, een belletje doen rinkelen.

Hoe heb je de examenstof er verder in verwerkt?

Toen ik in de syllabuscommissie zat, en het examen-thema nog vaag, iets met 'Mens en techniek', was, bedacht ik al dat het boek over fietsen moest gaan. Ik ben een fietsfreak. Er bestaat voor mij geen mooiere integratie van mens en techniek dan wanneer je op je fietsje door een bocht vliegt. Voor het werk in de commissie las ik Miriam Rasch' boek *Frictie* en bedacht aan de hand van haar werk een soort fitbit in de vorm van een ring. Al gauw ontdekte ik dat zo'n ding echt bestaat! Pas na het schrijven van de eerste versie heb ik er een gekocht. Ik word constant ingehaald door de technologie, zeker in de topsport. Een paar weken geleden las ik in NRC dat topvoetballers zo'n ring moeten dragen zodat hun coach in de gaten kan houden of ze wel goed slapen. Als dat niet zo is, komt die coach de slaapkamer controleren. Staat de game-computer naast het bed? Is het hoofdkussen goed? Zo dringt de drang om te beheersen door tot in de slaapkamer! Ik wilde een dystopisch plot als in de

serie *Black Mirror* creëren, maar wat ik heb verzonnen blijkt inmiddels zo'n beetje werkelijkheid geworden. De dames in het fietsteam in *Whatever it takes* moeten namelijk ook zo'n ring dragen, van sponsor Superhuman. Die hightech sportmerken hebben trouwens in werkelijkheid tegenwoordig allemaal namen die wijzen op het verbeteren van de menselijke soort, human enhancement. De maakbaarheidsillusie druipt ervan af. Zo heet het merk voor speciale pleisters die sporters opplakken om de suikerspiegel te meten Supersapiens. Het valt allemaal onder het idee dat we op weg zijn naar Homo Sapiens 3.0, zoals Jos de Mul het zegt.

Welke thema's komen nog meer in terug in *Whatever it takes*?

Alle thema's uit de syllabus komen terug. Ik heb oefenopgaven gemaakt met verwijzingen naar *Wat maakt de mens* en de eindtermen. Daar ga ik een werkboekje voor leerlingen en docenten van maken. Dat komt waarschijnlijk online, via ISVW uitgevers of de VFVO. Zo weet je als docent tenminste welke passage in het boek waarnaar verwijst. Ik gebruik in het verhaal allerlei eindtermen zoals 'lichaamsschema', 'dataïsme' en 'incorporeren' om leerlingen te laten wennen aan het discours van het nieuwe examenonderwerp.

\

Wat drijft je om te schrijven?

Ik wil jongvolwassenen leren dat hoe jouw kijk op de werkelijkheid je leven en dat van anderen beïnvloedt, en hoe je zelf het heft in handen hebt. In *Lupus* ervaart hoofdpersoon Puck allerlei soorten machtsverhoudingen: Habermas' deliberatieve democratie, Montesquieu's scheiding van kerk en staat en het anarchisme van Nozick. Uiteindelijk leert ze van iemand van Extinction Rebellion hoe je in opstand kunt komen tegen falende machthebbers. In *Whatever it takes* gaat het erom hoe hoofdpersoon Natália haar lichaam ziet: in eerste instantie als een manipuleerbaar ding. Ze moet niks hebben van een subjectieve eerste-persoonsbenadering en vindt haar fenomenologische mental coach maar een 'zweefteef'. Pas nadat haar lichaam-geest dualisme tot grote problemen heeft geleid, ervaart ze dat haar lichaam meer is dan een gebruiksvoorwerp.

Hoe zijn de eerste reacties op het verhaal?

'Heel enthousiast. Iedereen leest het in één ruk uit. Ik was vooral blij met positieve reacties van proeflezende leerlingen, maar ook met die van filosofie-collega's. Kirsten Poortier, hoofdauter van het nieuwe examenboek reageerde superpositief. Ze schreef (Joan leest voor) 'Ik ben ervan onder de indruk hoezeer het verhaal erin slaagt om alle

punten uit het theorieboek op een zorgvuldige en originele manier naar voren te brengen. Een van de lastigste opgaven voor zowel leerlingen als docenten is om de theoretisch complexe ideeën van het eindexamenthema op een voorstelbare en alledaagse manier te belichten. Dit boek doet dat uitstekend. De opdrachten die Joan daarbij heeft geformuleerd helpen om het verhaal aan het theorieboek te koppelen. Whatever it takes past daarom goed bij de insteek van Wat maakt de mens.

Ga je het boek in je eigen lessen gebruiken?

Zeker! We hebben het op de boekenlijst voor klas 5 en 6 gezet, naast Wat maakt de mens? We vragen of leerlingen het boek in de herfstvakantie van hun examenjaar willen lezen en zullen er daarna in de lessen regelmatig uit werken. Whatever it takes biedt genoeg gespreksstof. Ik ga de lessen die ik voor mijzelf en mijn collega's op het 4e Gymnasium in Amsterdam ontwikkel, delen met alle docenten die het boek gebruiken.

Verslag vakbijeenkomst

“Fenomenologie van de dans”

“Dans is niet alleen een kinetisch fenomeen dat voor het bewustzijn verschijnt; het is ook een levende actieve menselijke ervaring van een gevormde en uitgevoerde kunst: het is een geleefde ervaring voor zowel de danser als voor het publiek.”

Vorige dinsdag 7 maart lazen we met een groep docenten de eerste tekst uit het nieuwe examenboek, een fragment uit de “Fenomenologie van de dans” van Maxine Sheets-Johnstone. Onder ons waren een dansende filosofiedocent, een docent die enorm genoot van de tekst, twee docenten die er geen hout van begrepen (waaronder de schrijver van dit stukje), en, godzijdank, Kirsten Poortier, een van de schrijvers van het boek, die duiding en duidelijkheid verschaft. Het is een tekst die gaat over de ervaring van het dansen – ervaring die per definitie geen ervaring meer is als je erover schrijft. Sheets-Johnstone probeert om toegang te verschaffen tot het onmiddellijk gegeven, maar door het beschrijven verlies je de onmiddellijkheid. Het zoeken naar definities van alle termen op zinsniveau werkte niet. Wat hielp was samen zoeken naar voorbeelden en aan de hand daarvan de tekst exploreren. Zo hadden we het een middaglang over leren

dansen, verliefdheid, fietsen, tennissen, en hoe je ervaring kunt incorporeren in filosofie. Wil je ook bij dit soort vakbijeenkomsten zijn? Ik organiseer ze in Amsterdam, voor het Vaks-teunpunt Filosofie van de Alfagammapartners. Er komt er in elk geval nog een over 4E-cognitie in mei (kort voor de examens) en een over een ander onderwerp uit de examenbundel in juni. Je kunt ze vinden op [Filosofie - AlfaGammapartners](#). Mocht je zelf behoefte hebben aan een bijeenkomst over een bepaald onderwerp, dan hoor ik het graag! Via filosofie@alfagammapartners.nl.

Agora 2023

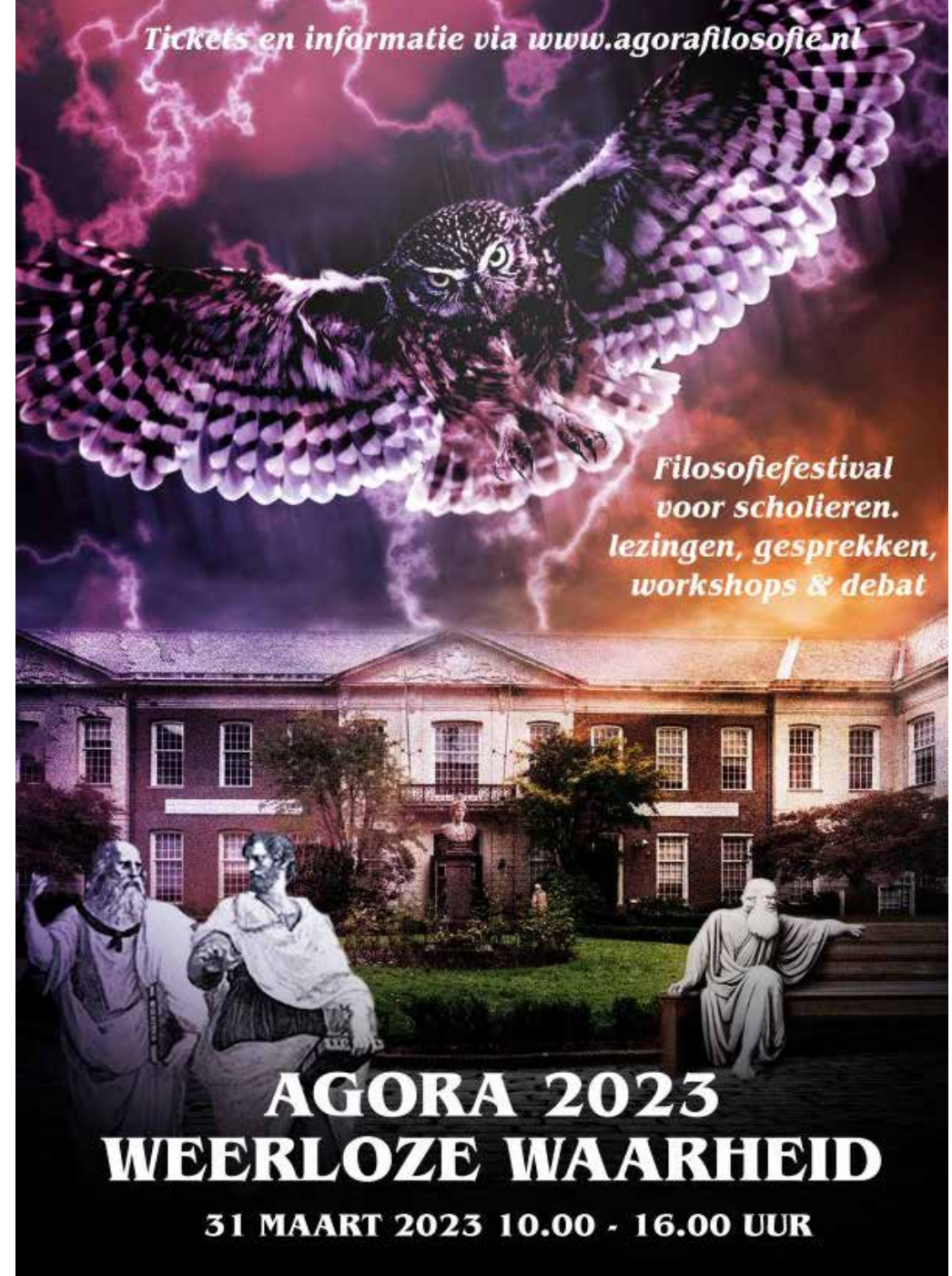
“Weerloze waarheid”

Agora, Dag van de Filosofie voor scholieren - Amsterdam

vrijdag 31 maart 2023, 10.30 - 16.00

Agora Filosofie is een Dag voor de Filosofie voor leerlingen. Ons thema is dit jaar “Weerloze waarheid”, leerlingen kunnen kiezen tussen lezingen, workshops, debatten en een filosofische speurtocht naar de Waarheid! Jelle van Baardewijk en Olle Spoelstra komen praten over de examenonderwerpen, Floris van den Berg, Eva Groen-Reiman en Pius Mosima geven lezingen en beantwoorden vragen. Ben je geïnteresseerd in de waarheid, kom mee praten, denken en en luisteren op Agora! Wij richten ons op docenten en leerlingen filosofie uit de bovenbouw.

Wil je (met leerlingen) komen, wil je posters voor in je lokaal of wil je meer informatie, zie agorafilosofie.nl, of via filosofie@alfagammapartners.nl



Agora 2023

	10.00 – 10.30	10.30 – 11.15	11.30 – 12.30	12.30 – 13.30	13.30 – 14.30	14.30 – 15.30	15.30 – 15.45
	Inloop, registratie, opstart- en dialogen	Openingslezing	Ronde 1	lunch	Ronde 2	Ronde 3	afsluiting
Grote college-zaal		Jelle van Baardewijk over het Goede Leven en de Vrije Markt (examenonderwerp 6V)					
Zaal 1			Vragenuurtje met Jelle van Baardewijk*		LEZING: Floris van den Berg, een gesprek over de gevaren van woke	LEZING: Carlo Ierna over een nieuwe filosofische canon	
Zaal 2			Olle Spoelstra & Frankjan van Triest over democratie (examenonderwerp 5H)		Pius Mosima on Bantu philosophy (lecture in English)	Eva Groen Reiman (UvA), feministisch perspectief op waarheid	
Zaal 3			Dialogo in het donker		Dialogo in het donker	Filosofisch debatteren met Martin Struik	
Zaal 4			Quest: een filosofische speurtocht door Amsterdam		Quest: een filosofische speurtocht door Amsterdam	-	

*dit vragenuurtje is bedoeld voor leerlingen uit V6 die met de examenstof bezig zijn. Jelle heeft een cameraman bij zich, de opnamen kunnen worden gebruikt op zijn YouTube-kanaal.

Het Krijtje: Mark van der Meijden

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

In het vorige 'Krijtje' stelt Wibo van Lanen dat voor echte reflectie een aanleiding van buiten nodig is. Hij geeft een aantal voorbeelden, waarvan ook een schokkende over het voortbestaan van zijn vak. Bij Wibo is dit, zover ik weet, op dit moment 'slechts' een dreiging, maar bij mij gaat het echt gebeuren en ook nog eens radicaal: na augustus 2024 bestaat mijn school niet meer. Weg school, weg klas, weg filosofie ... verbijsterend dat een examenonderwerp zo dichtbij kan komen. Maar hierover later meer.

Een van de, in mijn ogen, ondergeschoven kwaliteiten van goed filosofieonderwijs, is de rol van affectie. Natuurlijk kun je geraakt worden door een historische gebeurtenis of door een prachtig gedicht, maar waar wordt nu expliciet onderzocht wat het betekent om mens te zijn? Natuurlijk gebeurt dit tijdens een les biologie, maar dat onderzoek is van een heel andere aard. Ook belangrijk, maar zelf word ik niet warm of koud van de werking van cellen of eiwitten. Om over sy-

napsen maar te zwijgen... Ik word wel geraakt door de vraag wat het betekent om in een geconstrueerde waarheid te leven, door de vraag of ik medeverantwoordelijk ben voor het dagelijks overstromen van de Tuvalu Eilanden, door de vraag waarom mensen massaal spullen kopen die ze niet nodig hebben – al doe ik dat soms vast ook, maar ik loop niet op zaterdag met bloeddorlopen ogen door de stad op zoek naar de volgende aanbieding – en ik word geraakt door de diverse manieren waarop ik geraakt kan worden door dit soort vragen. Filosofie is prachtig, confronterend, heftig, inspirerend, moeilijk, verwarrend en verklarend tegelijkertijd. En filosofie raakt je dus, met alle gevolgen van dien.

Om de affectie te ondersteunen zoek ik in mijn lessen altijd naar voorbeelden of situaties die de zinnen en het denken prikkelen. Het mag wat mij betreft zo radicaal,



spannend, vreemd of vies mogelijk. Een oud-collega geeft les vanuit het principe dat in elke goede geschiedenisles poep, seks en bloed zit (in willekeurige volgorde). Ik waag me nu niet aan een soortgelijke filosofische didactische drietrapsraket, maar het idee is duidelijk dat ook in mijn filosofieles er regelmatig iets gebeurt. Maar dat is meestal dan een abstractie van een werkelijke situatie, want er vallen bijvoorbeeld geen echte doden bij het trolley-probleem. De sluiting van mijn school maakt – zeker in relatie tot het eindexamenthema van het goede leven en de vrije markt – dat ik geen abstracties

nodig heb om mijn leerlingen toch te raken. Ik
hoef ook niets uit te vergroten tot absurde propor-
ties of iets raars te verzinnen dat kan gebeuren...
het gebeurt namelijk voor onze neus en de werke-
lijkheid is soms absurder dan een gedramatiseerd
voorbeeld. En dan kun je ineens een probleem
hebben met affectie: het komt te dichtbij! Ik hoop
dat mijn leerlingen, straks op het examen, hun
eventuele emoties kunnen onderdrukken, mocht
er toevallig een casus langskomen van een school
die gesloten wordt.

En ik? Mij is op school al vaker gevraagd of ik niet
een ander vak wil geven? De vrije markt is voor
het ene schoolvak vrijer dan voor het andere, dat is
wel duidelijk. Dat bestuurders in een andere wer-
kelijkheid leven is mij ook weer eens duidelijk ge-
worden, zonder hier al te zuur over te willen doen.
De toevalligheid wil dat ik sinds anderhalf jaar ook
werk als vakdidacticus op het Radboud Docenten
Academie. Dus wellicht ligt mijn toekomst op een
andere manier in de klas. Wellicht ben ik straks de
aanzwengelaar van reflectie, want dan zit ik achter
in de klas tijdens een lesbezoek en ben dan de
'aanleiding van buiten'. Een hele mooie rol!

*Mark van der Meijden geeft het krijtje
door aan Hanneke Nooijen.*

Beste Baruch...

De kwestie

Beste Baruch

Sinds een paar maanden heb ik een nieuwe collega met wie ik het goed kan vinden. Binnen de slaperige scholengemeenschap waar ik lesgeef biedt haar kleurrijke persoonlijkheid een welkome afwisseling.

Onlangs kwam ze briesend bij me na een gesprek dat ze met de rector had gehad. De rector – een ietwat truttig dame die we ‘het zure mondje’ noemen – had haar aangesproken op haar kleding, met name de lengte van haar broek, die ze ‘niet passend bij de rol van docent’ had genoemd. Ook in de lerarenkamer leek haar outfit de tongen los te hebben gemaakt.

De aardrijkskundeleraar zou hebben gezegd dat hij het ‘esthetisch onverantwoord’ vond voor een ‘vrouw van haar leeftijd’. Een opmerking die mijn collega volledig in het verkeerde keelgat schoot: “leeftijdsdiscriminatie ten top!”. ”Hij draagt zelf al zo lang dezelfde spencers dat ze weer in

de mode zijn!”. “Wat een stelletje burgertrutten”, mopperde ik met haar mee. “Ja, fucking zedenpolitie, en dat zou dan zeker wel een goed voorbeeld zijn voor onze jeugd” briede mijn collega.

We spraken nog even over het belang van diversiteit, juist voor mensen met een voorbeeldfunctie. En we besloten dat ze zich niet moest laten kisten en gewoon lekker moest dragen waar ze zich goed bij voelt.

De volgende ochtend trof ik haar bij het koffieapparaat en toonde ze trots de betreffende outfit. Haar korte broek was wel heel kort. Het was een hotpants die het onderste deel van haar bilpartij bloot liet. Voordat ik iets kon zeggen onderbrak de rector ons die haar bij zich riep. Toen mijn collega weg beende zag ik haar verouderde huid die rommelige plooien onder haar billen vormde en alle ruimte liet voor haar cellulitis om rond haar dijen te dansen. De aardrijkskundeleraar zocht smalend mijn blik.

Ik ben naar mijn lokaal gevlucht en ik ben na mijn lessen direct naar huis gegaan. Ik weet niet wat ik tegen mijn collega moet zeggen. Ik weet niet wat ik moet denken. Ben ik een age-ist als ik haar die hotpants niet vind staan? Maakt het iets uit of iemand haar hotpants mooi vindt? Ik wil niet zo’n zure zelfingenomen burgertrut worden die anderen de norm stelt. Maar ik kan toch moeilijk doen alsof ik het een doodgewoon leuk broekje vind en de ophef niet snap?

Graag uw wijze raad,

Geen Burgertrut

Het gesprek

 **[Redacted Name]**
Ga met haar het gesprek aan. Wat is volgens haar de functie van kleding? Zelfexpressie? Het tarten van de goede zeden? Een bescherming tegen de elementen? Ga vervolgens in op de vraag of kleding ook in dienst moet staan van de functie die je uitoefent. Dit is bij sommige beroepen zeer gebruikelijk, denk aan het politeuniform. Bestaat er voor de kleding docent ook een dergelijke functionaliteit? Wat betreft uw persoonlijke angst over ageïsm: vraag uzelf af of u het wel prettig vindt als er bij tiener vlees uit de broek flubbert. Is het antwoord positief, ga dan op zoek naar een andere baan.
Leuk Beantwoorden 4 w 

 **[Redacted Name]**
Aandachttrekkerij vind ik het. En als je het vraagt, dan krijg je het. Maar goed, vraag de collega de categorisch perspectief toe te passen op haar kledingkeuze. Ben benieuwd. O ja, en wat is er eigenlijk mis met burgerlijk zijn?
Leuk Beantwoorden 4 w

 **[Redacted Name]**
Eens in de zoveel tijd vliegt er een paradijsgoed in hotpants voorbij die meent dat het dragen van een (te) kort broekje uiting is van de allerindividueelste expressie die in alle maatschappelijke contexten moet worden gedoogd. Hartverwarmend in deze dagen van conformisme en verregaande verrechtsing. Echter, de vraag aan de hotpants draagster moet zijn of zij de school als haar werkgever erkent en respecteert. De werkgever is een professionele instantie die van docenten en leerlingen correcte kleding mag verwachten want het is een gekaderde omgeving. (Niet voor niets door leerlingen vaak met een gevangenis vergeleken 😊).
Leuk Beantwoorden 4 w

 **[Redacted Name]**
(vervolg) Gebrek aan smaak of te oud zijn voor een bepaald kledingstuk zijn irrelevant in deze discussie. Kleding is een taal die je spreekt in bepaalde maatschappelijke contexten. De context geeft aan wat wel of niet passend is. Dus geen t-shirt voor de bandirecteur, geen bralette voor de caissière en geen hotpant voor de docent. Maar in vrije tijd mag iedereen het zelf weten en dragen wat hij/zij wil, alsook boeren en winden laten.
Leuk Beantwoorden 4 w 

 **[Redacted Name]**
[Redacted Name], eens. Op school moet je in je rol als docent blijven, en daarbij horen passende omgangsvormen, en wat mij betreft ook niet al te uitdagende kleding, omdat die het onmogelijk maakt die rol overtuigend te vervullen. Bovendien heb je een voorbeeldfunctie als docent, wat maakt dat je extra moet opletten wat je zegt/doet/draagt.
Leuk Beantwoorden 4 w 

 **[Redacted Name]**
Passen allerindividueelst en rechts niet juist bij elkaar?
Leuk Beantwoorden 4 w

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.

Examenverslag havo filosofie 2022

Democratie

Een nieuw examenonderwerp, een nieuwe opzet van de syllabus, de gevolgen van het coronavirus op het onderwijs en op leerlingen, de duimregeling en gespreide afname... schooljaar 2022-2023 was in een aantal opzichten een ongebruikelijk jaar voor het havo examen. De resultaten van de leerlingen op het CSE waren dit jaar minder goed dan eerdere jaren. In dit verslag blik ik terug op het examen aan de hand van de gegevens uit de toetstechnische analyse van Stichting Cito en aan de hand van de examenbespreking en het VFVO-forum.

Democratie is alles behalve een droog filosofisch onderwerp in een tijd waarin de democratie als politiek systeem niet meer vanzelfsprekend is. De opkomst van Trump en andere 'illiberale' leiders, coronaprotesten, complotdenkers en desinformatie, maar ook experimenten met andere vormen van democratie dan het huidige bestel: voorbeelden te over om in de les en daarbuiten de noodzaak van denken over democratie te laten zien. Het havo-examen werd niet breed uitgemeten in de landelijke pers, maar de reacties van docenten op het VFVO-forum op de casussen in het examen waren overwegend positief: leuk en actueel.

Het forum en de landelijke nabespreking gaf aanleiding om bij vraag 9 uit het eerste tijdvak een aanvulling op het correctievoorschrift te publiceren. Gevraagd werd om een uitleg te geven dat de volledige vrijheid van meningsuiting volgens Mill in het algemeen belang van de democratie is. Het antwoordelement was gebaseerd op de redenen die Mill geeft dat meningen die als kwetsend kunnen worden ervaren niet verboden moeten zijn. Maar daarmee was het element te beperkend. Ook antwoorden op basis van een van de vier redenen die Mill geeft voor volledige vrijheid van meningsuiting konden goed gerekend worden.

Voor de normering van het examen in het eerste tijdvak is een N-term van 1,7 vastgesteld. Daarin zijn leerlingen ook gecompenseerd voor de lengte van het examen. Daarmee was de N-term hoger dan in 2019 en 2021 (1,3). Het gemiddeld cijfer voor dit

jaar was met een 5,8 beduidend lager dan de 6,5 van vorig jaar. Verschillende factoren lijken daarop van invloed te zijn geweest. De gevolgen voor het onderwijs van de coronapandemie en de mogelijkheid om een duim te leggen op examens waren er bij alle vakken. Wel kan het zijn dat leerlingen vaker de duim hebben gelegd op een wat moeilijker vak als havo filosofie. Extra complicerend was dat er voor havo filosofie een nieuw examenonderwerp was met bovendien een geheel nieuwe opzet van de syllabus, waarbij de leerstof zowel in die syllabus als in een lesboek is uitgewerkt. De N-term van het tweede tijdvak was dit jaar 1,6. Dat leverde een gemiddeld cijfer van 4,7 op. Dit past bij het beeld van het tweede tijdvak van vorig jaar.

In dit verslag ga ik nader in op de belangrijkste punten uit de toetstechnische analyse.

Het eerste examen: Voxpop, Blackbox-democratie en Gestrand op een onbewoond eiland

De QuickScan van 2022-1

Een ruime meerderheid van de docenten vond het examen moeilijk of te moeilijk en vond het examen te lang. De inhoudelijke aansluiting op

het onderwijs was overwegend voldoende tot goed. De gemiddelde waardering van dit examen was een 5,5. Daarmee was de waardering beduidend lager dan de 6,8 van vorig jaar. Dit beeld sluit aan bij geluiden die op het forum en in de examenbespreking te horen waren dat het examen lang en door de taligheid moeilijk zou zijn

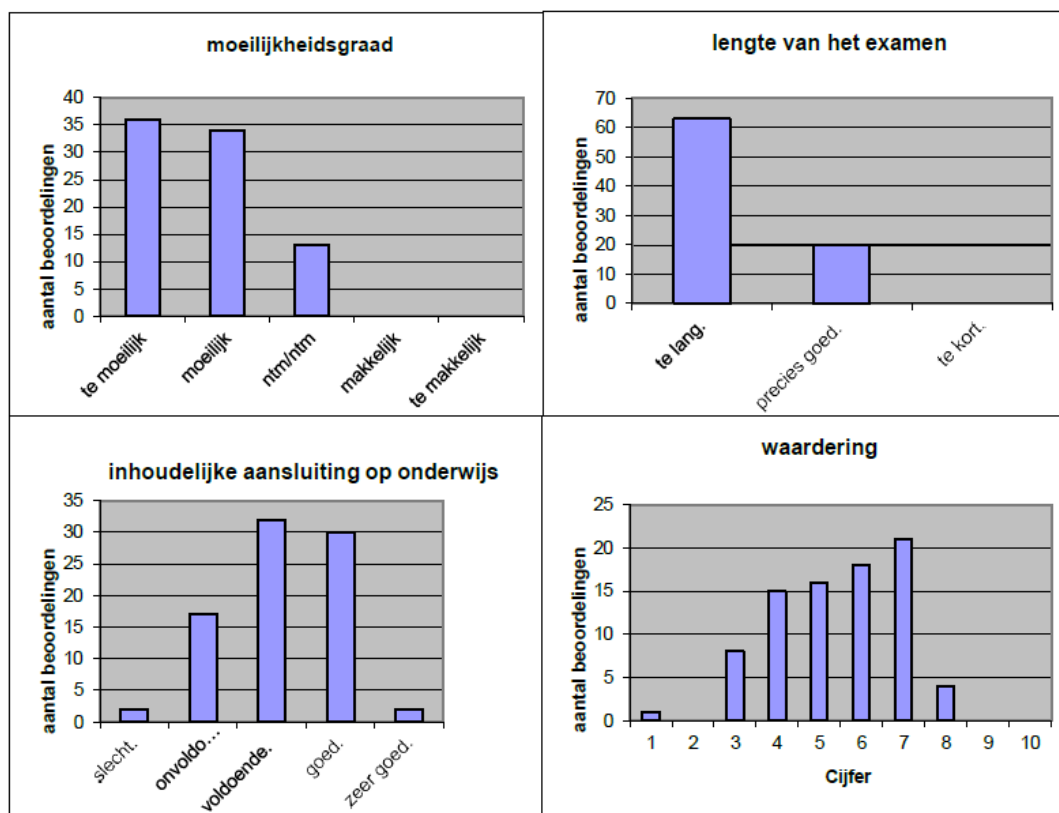
De toetsanalyse van Cito

Het examen bestond uit 26 vragen en er waren 46 punten te scoren. Het examen was met ongeveer 3100 woorden en 10 pagina's vergelijkbaar met het examen van 2021 (resp. 3000 woorden en 11 pagina's). Uit de toetsanalyse van Cito blijkt dat het examen een hoge betrouwbaarheid heeft. Dit betekent dat het examen een goed en consistent onderscheid maakt tussen goed presterende leerlingen en minder presterende leerlingen (betrouwbaarheid). De gemiddelde

Opgave 1

Opgave 1 gaat over zogenaamde voxpops en de rol van gewone burgers in de politieke journalistiek, over de eigen journaals van politieke partijen en over filterbubbels. Waarom zou Plato voxpops onzin vinden? Hoe zou Schumpeter aankijken tegen de eigen journaals van politieke partijen op YouTube? En welke kritiek zouden Sandel en Biesta geven op filterbubbels?

Vraag 1 is bedoeld als makkelijke openingsvraag. Uit de toetsanalyse blijkt dat deze vraag zo ook gefunctioneerd heeft. De vraag is door niemand overgeslagen en is gemiddeld goed gemaakt, maar maakt weinig onderscheid tussen gemiddelde en goed presterende leerlingen. Vraag 4 (Kelsen) en vraag 8 (Biesta) zijn relatief vaak overgeslagen. Voor vraag 4 moesten leer-



lingen laten zien dat Kelsen vanuit zijn relativistische wereldbeschouwing deels wel en deels niet aansluit bij het standpunt van Lippmann over alwetende burgers. Dit vergt creatief denken van leerlingen. Deze vraag is in opgave 1 het meest overgeslagen door leerlingen. Vraag 8 over Biesta gaat over een lastig deel van de stof. Zowel vraag 4 als vraag 8 maakt een bovengemiddeld goed onderscheid tussen goed presterende en minder presterende leerlingen.

Een opvallende vraag in opgave 1 is vraag 7 waarbij leerlingen moeten uitleggen dat filterbubbels vanuit het communitarisme van Sandel onwenselijk zijn. Deze vraag heeft een groot discriminerend vermogen tussen de best presterende leerlingen en de rest.

Opgave 2

Opgave 2 heeft als onderwerp het boek *De Black Box Democratie* dat gebaseerd is op het profielwerkstuk van oud-filosofieleerling Dilara Bilgiç. In dit boek ontwikkelt Bilgiç een alternatief voor de huidige 'diplomademocratie'. De eerste drie vragen (10 t/m 12) gaan over Mill en zijn opvattingen over de participatie van burgers en in het tweede deel van de opgave wordt een vergelijking gemaakt tussen het model van Bilgiç en het deliberatieve model van democratie.

Vraag 14 was voor velen een nieuw type vraag waarbij leerlingen een definitie van democratie moesten opstellen en daarbij een passende vooronderstelling en implicatie moesten geven. Het kunnen maken van een dergelijke begripsanalyse is al langer onderdeel van de algemene eindtermen (eindterm 2). Vraag 15 valt op in de analyse doordat deze relatief vaak is overgeslagen en er niet goed op gescoord wordt. Deze vraag was van te voren niet als heel moeilijk ingeschat, omdat de vraag dicht bij de stof van eindterm 5 blijft en leerlingen uit de geleerde voordelen mogen kiezen welke ze hier willen toepassen. Vraag 18 over Rawls valt in de analyse op doordat deze een hoog discriminerend vermogen heeft tussen goed presterende en minder presterende leerlingen. De eerste twee onderdelen van vraag 18 zijn louter reproductief en bereiden leerlingen voor op de derde deelvraag waarin zij een standpunt moeten innemen of voor Bilgiç' ideale democratie overlappende consensus noodzakelijk is. Een uitdagende vraag dus waarvoor leerlingen zowel de leerstof over Rawls' filosofie goed moeten kennen als daar een eigen standpunt bij moeten kunnen innemen.

Opgave 3

In de laatste opgave staat de klassieke roman *Lord of the Flies* centraal over een groep jongens die

met elkaar moeten zien te overleven op een onbewoond eiland. De stap naar Rousseaus natuurtoestand en de ontaarding van de democratie bij Plato is dan snel gemaakt. Het gegeven dat

de schrijver van de roman een leraar was die zijn pessimistische mensbeeld overdroeg op zijn leerlingen, is vervolgens aanleiding om vragen te stellen over onderwijs en democratisch burgerschap. De opgave sluit af met een kritische bespreking aan de hand van Nietzsche en Parekh van een optimistisch verhaal van Rutger Bregman over jongens die aanspoelen op een onbewoond eiland.

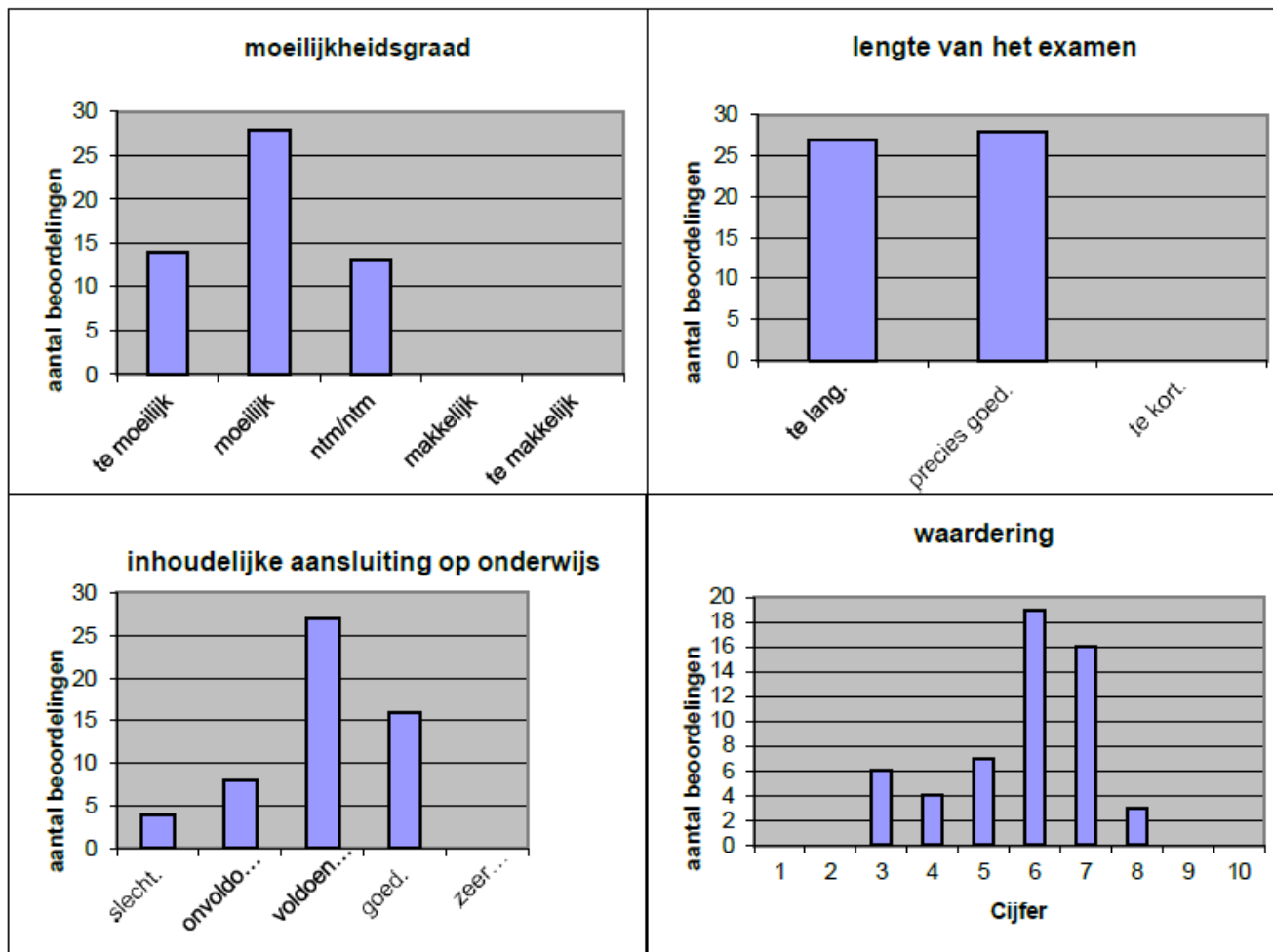
Vraag 19 en 20 over Rousseau zijn goed gemaakt. Vraag 23 over Friedman kent daarentegen de laagste score van het examen. Om de eerste punt te scoren moesten leerlingen uitleggen welke twee kwaliteitseisen de overheid volgens Friedman aan onderwijs mag stellen. Dat vergt een gedetailleerde kennis van de stof. Toch maakt deze vraag niet een opvallend goed onderscheid tussen goede en minder goede kandidaten, wat er op kan wijzen dat deze vraag te specifiek gesteld is. De slotvraag leverde dan weer geen grote problemen op voor leerlingen en is goed gemaakt, wat ook de bedoeling is van de laatste vraag van het examen.

Het examen tweede tijdvak: Jongeren een stem in de democratie?, Eurotopia en Propaganda

De QuikScan van 2022-2

De QuickScan van tijdvak 2 laat het volgende beeld zien:

Ook het tweede tijdvak werd door een ruime meerderheid van de docenten als moeilijk of te moeilijk ingeschaald. De waardering voor de inhoudelijke aansluiting op het onderwijs met voldoende of goed is met 78% vergelijkbaar met het eerste tijdvak. Het gemiddeld waarderingscijfer is met 5,8 iets hoger dan het eerste tijdvak.



De toetsanalyse van Stichting Cito

Het examen in het tweede tijdvak was qua woordenaantal en te behalen aantal punten vergelijkbaar met het eerste tijdvak. Het aantal vragen kwam met 23 iets lager uit, hoewel het aantal deelvragen in beide examens gelijk was. Net als vorig jaar was de groep leerlingen die het examen in het tweede tijdvak maakte divers. Een deel van de groep maakte het examen als herkansing van het eerste tijdvak en een deel maakte het tweede tijdvak als eerste examen. Net als vorig jaar speelde ook hier de duimrege-ling weer een rol: een deel van de leerlingen kon slagen ongeacht de uitslag van het examen in het tweede tijdvak. De analyse van de gegevens laat een tamelijk grillig beeld zien dat vergelijkbaar is met het tweede tijdvak vorig jaar. Veel vragen zijn relatief vaak overgeslagen en het examen heeft een lage gemiddelde p-waarde. Door de diversiteit van de groep en het relatief kleine aantal kandidaten dat het tweede tijdvak gemaakt heeft, is het niet mogelijk om al te harde conclusies aan de analyse te verbinden. Daarom zal ik alleen de meest opvallende zaken bespreken.

Opgave 1

De eerste opgave draait om de vraag of jongeren meer stem moeten krijgen in de democratie. Aan de hand van onder andere Mill, het deliberatieve model en de rol van burgerschap in het onderwijs worden verschillende kanten van deze kwestie belicht.

Vraag 4 over Tocqueville en vraag 6 over Biesta vallen op doordat ze een zeer goed onderscheid maken tussen goed en minder goed presterende leerlingen. In beide vragen gaat het om een niet al te ingewikkelde toepassing van de stof op de casus van de opgave, maar daarvoor moeten de leerlingen de stof wel goed kennen. Vraag 6 valt verder op omdat deze, samen met vraag 5, het meest is overgeslagen in opgave 1. Voor vraag 6 kan dat verklaard worden doordat de stof van Biesta tot de lastigste delen van de syllabus behoort. Vraag 5 over het onderscheid tussen instrumentele en intrinsieke waarden is gebaseerd op de algemene eindtermen van het examenprogramma. Hoewel deze eindtermen evengoed tot de examenstof behoren als de eindtermen over democratie, wordt op dit type vragen vaker minder goed gescoord.

Opgave 2

Is een Europese democratie mogelijk en wenselijk? Kunnen burgers meer betrokken raken bij de Europese democratie? Of is een Europese democratie een onhaalbare utopie? Vanuit de opvattingen van onder andere Schumpeter en Dahl worden deze vragen in opgave 2 onderzocht.

Vraag 10 valt in de analyse op doordat deze vraag het best gemaakt is van alle vragen in het examen én tegelijkertijd een goed onderscheid maakt tussen goed en minder goed presterende leerlingen. Dat betekent dat deze vraag voor wie de stof goed beheerste goed te doen was. Vraag 15 en 16 over respectievelijk Rawls en Sandel vallen ook op doordat zij een goed onderscheid maken tussen leerlingen, maar deze vragen blijken wel moeilijker te zijn. Vraag 15 bestaat voor twee van

de drie punten uit pure reproductie van Rawls. En voor vraag 16 moeten leerlingen de opvatting van Sandel tamelijk rechttoe rechtaan toepassen in een eigen standpuntbepaling. De moeilijkheid van deze vragen kan daarom te maken hebben met de moeilijkheid van de stof in combinatie met een wat abstractere casus als de EU.

Opgave 3

Is propaganda alleen iets voor niet-democratische landen of juist een belangrijk onderdeel van de democratie? Volgens psycholoog Edward Bernays, die centraal staat in opgave 3, is dat laatste het geval. Aan de hand van onder andere Plato en Rousseau reflecteren leerlingen op dit standpunt van Bernays. Het examen sluit af met het voorbeeld van Jonas Staal die propagandakunst inzet om onze huidige samenleving democratischer te maken.

Vraag 17 bleek een gemakkelijke openingsvraag te zijn voor deze opgave, terwijl leerlingen juist worstelden om bij vraag 22 de anarchistische uitdaging te herkennen in het project van Staal. Verder valt op dat de laatste drie vragen vaak zijn overgeslagen. Dat kan normaalgesproken een indicatie zijn voor tijdgebrek bij leerlingen, maar door de diversiteit van de kandidaten is daar in dit geval niet een eenduidige conclusie aan te verbinden.

Het examen derde tijdvak

In het derde tijdvak was filosofie bij havo een aangewezen vak. Dat betekent dat het examen op een aantal centrale locaties is afgenomen en dat gegevens van dit examen niet openbaar zijn.

Conclusie

Het centraal examen havo filosofie is dit jaar minder goed gemaakt dan voorgaande jaren en heeft daarom een hogere N-term. Verschillende factoren hebben daarin een rol gespeeld. De gevolgen voor het onderwijs van de coronapandemie en de mogelijkheid om een duim te leggen op examens waren er bij alle vakken. Wel kan het zijn dat leerlingen vaker de duim hebben gelegd op een wat moeilijker vak als havo filosofie. Extra complicerend was dat er voor havo filosofie een nieuw examenonderwerp was met bovendien een geheel nieuwe opzet van de syllabus, waarbij de leerstof zowel in die syllabus als in een lesboek is uitgewerkt.

Zowel vanuit de constructie van het examen als vanuit de toetstechnische analyse zijn er geen redenen om aan te nemen dat de lengte van het examen (in aantal woorden), de taligheid en moeilijkheidsgraad van het contextmateriaal en de hoeveelheid werk die leerlingen moeten verrichten om een punt te scoren, significant zijn gewijzigd ten opzichte van de havo examens van afgelopen jaren. Toch zullen deze punten extra aandacht krijgen bij de constructie van toekomstige examens in de hoop langs die weg de N-term weer omlaag te krijgen.

*Stijn Ockeloen,
toetsdeskundige filosofie
Stichting Cito, divisie CTE
stijn.ockeloen@cito.nl*

Examenverslag vwo filosofie 2022

Het goede leven en de vrije markt

Onzinwerk, Massatoerisme en Niet alles is te koop Voetbal, De strevende klasse en Kledingindustrie

Corona heeft afgelopen jaren voor lesuitval gezorgd. In 2022 waren er daarom tot aan de zomer drie mogelijkheden om het centraal examen vwo filosofie af te leggen. Verreweg de meeste leerlingen kozen voor het eerste tijdvak. Dit examen werd goed beoordeeld door docenten, maar het bleek te lang. Het examen van het tweede tijdvak was qua lengte beter, maar bleek iets moeilijker. Bij het derde tijdvak is geen Quickscan onder docenten afgenomen. Sinds vorig jaar hebben docenten een stem gekregen in de normering van de verschillende tijdvakken.

Op scholieren.com verscheen bij het eerste tijdvak de reactie “Examen was ‘niet poepsimpel’, maar wel ‘te doen’”(1). De bevinding van leerlingen was dat er over het algemeen sprake was van heldere vraagstellingen, niet al te abstract, zoals verwacht, zowel feitenkennis als eigen mening, relatief weinig klachten, maar wel lang. Volgens filosoof Fleur Jongepier in de Volkskrant zou de examenstof in de syllabi, gebaseerd op gedachtegoed van oude mannelijke denkers, moderner en kleurrijker moeten worden gemaakt.(2) En volgens wetenschapsredacteur Sjoerd de Jong in NRC was de opiniërende insteek van het examen helder: “van de vwo’er wordt verwacht dat die zich een beargumenteerde mening kan vormen over diepere

maatschappelijke kwesties. Over zelfontplooiing en het goede leven, over deugden en de vrije markt, over de verhouding van individu en gemeenschap.”(3)

De landelijke examenbespreking van de VFVO gaf aanleiding tot het formuleren van een aanvulling op het correctievoorschrift bij vraag 12. De context van de opgave maakt duidelijk dat de beklimming van de Mount Everest aan de vrije markt is overgelaten en dat klimmers bij commerciële bedrijven een ‘toppoging’ kunnen boeken. Vandaaruit werd als antwoordelement gegeven dat de beklimming van de Mount Everest kan passen bij het liberaal-ideologische perspectief op zin omdat elk individu via de vrije markt, via commerciële beklimmingsteams, op zoek kan naar een verbetering van het leven door een persoonlijke zinvervulling op te zoeken. In de aanloop naar de vraag ontstonden echter meer mogelijkheden omdat ‘(neo)liberalisme’ – waarin ‘neo’ tussen haakjes staat – ook zou kunnen aansturen op een uitleg met individuele vrijheid om geluk na te streven of om talenten te ontplooien. Het gevraagde

liberaal-ideologische perspectief op zin is ruimer dan het beoogde neoliberal-ideologische perspectief op zin.

Voor de lengte van het eerste examen zijn de leerlingen gecompenseerd met een N-term van 1,1. Dit resulteerde in een gemiddeld eindcijfer van 6,8 (gelijk aan vorig jaar). Bij het tweede examen was de N-term eveneens 1,1. Aan dit tweede examen deden leerlingen mee die het examen voor het eerst maakten en leerlingen die het als herkansing gebruikten. Ook waren er leerlingen die meededen maar inmiddels al waren geslaagd, of voor wie het mogelijk was om op het filosofie-examen ‘de duim te leggen’ en zo alsnog te slagen. Bij de normering zijn deze verschillende groepen zoveel mogelijk afzonderlijk bestudeerd om tot een goede N-term te komen. Het gemiddeld cijfer was daarmee wel aanmerkelijk lager dan het eerste tijdvak: een 5,6. Het derde examen was een herkansing. De betrouwbaarheid van de examens en het onderscheidend vermogen tussen goede en minder goede leerlingen was vergelijkbaar met voorgaande jaren: zeer hoog.

Het examen eerste tijdvak: Zelfverwoesting en het goede leven, Mount Everest en Post

De QuickScan van 2022-I

Uit de QuickScan onder docenten komt het volgende beeld. De moeilijkheidsgraad van het examen, de inhoudelijke aansluiting op het onderwijs en het algemene waarderingscijfer (6,6) zijn voldoende tot ruim voldoende. Wel was het examen te lang.

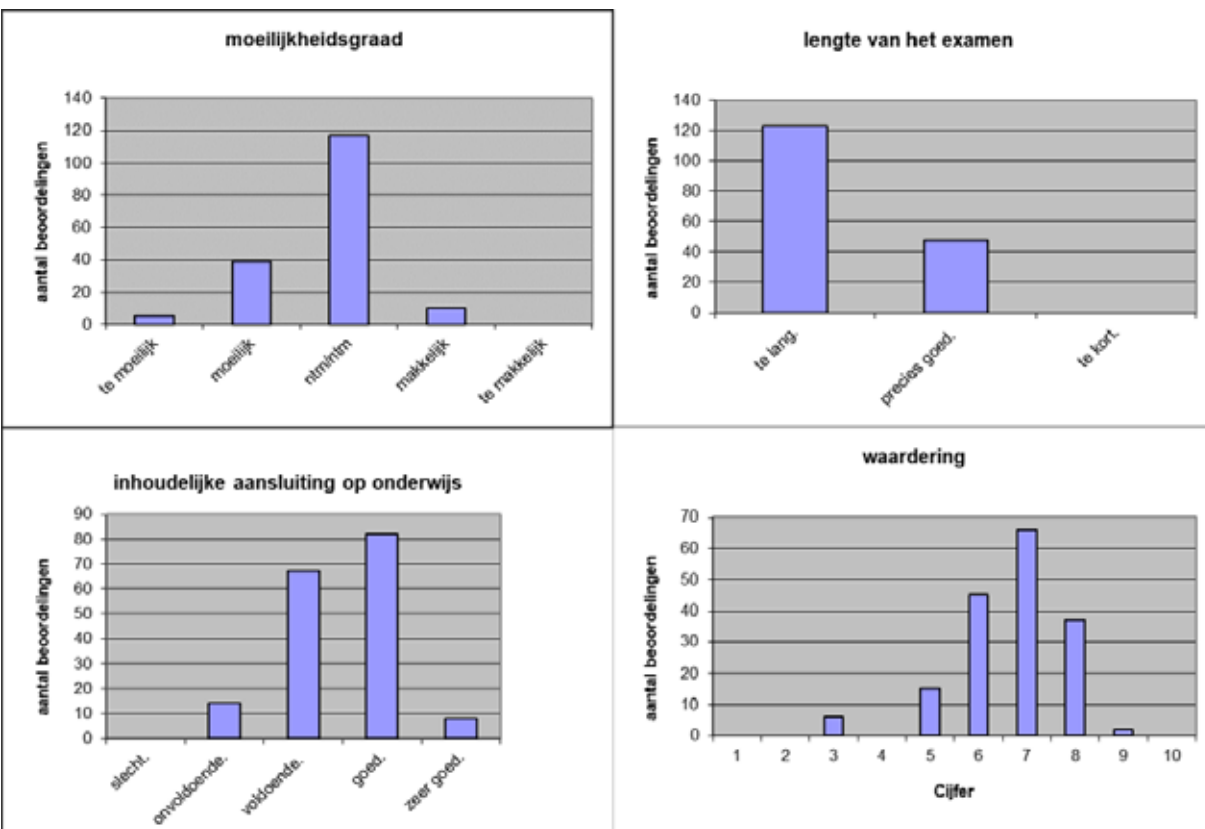
De toetsanalyse van Cito

Het beeld van de QuickScan komt overeen met de toetsanalyse van Cito. Het gemiddelde en de spreiding van de p-waarden (de gemiddelde score per vraag) is zoals gewenst, de vragen hebben over het algemeen een goed tot zeer goed onderscheidend vermogen tussen goede en minder goede leerlingen en het examen als geheel heeft een hoge betrouwbaarheid.

Sommige vragen zijn relatief vaak overgeslagen. Daarbij zijn vraag 13, 17, en 24 opvallend omdat ze op zichzelf niet moeilijk leken. Bij vraag 13 (Bentham's opvatting over de mens als belichaamd zelf) is er niet direct een verklaring voorhanden. Bij vraag 17 (materialisme) is wel begrijpelijk dat het een relatief vaak overgeslagen vraag is omdat daarbij een beroep wordt gedaan op de geglobaliseerde eindtermen. Het overslaan van vraag 24 (benaderingen milieuproblematiek) duidt op tijdgebrek door een te lang examen.

Landelijke nabespreking

De landelijke nabespreking was dit jaar weer fysiek bij te wonen (maar ook online te volgen voor toehoorders). In de algemene opmerkingen wordt bevestigd dat het examen niet zozeer te moeilijk als wel te lang was.^{iv} De examenbespreking heeft, zoals eerder aangegeven, geleid tot een aanvulling op het correctievoorschrift bij vraag 12 (liberaal-ideologisch perspectief op zin). Daarnaast zijn bij de examenlijn vier klachten binnengekomen. Deze klachten hebben niet tot aanpassing van het correctievoorschrift geleid.



Opgave 1

Zelfverwoesting en het goede leven gaat over het ‘Zelfverwoestingsboek’ van Marian Donner en het ideaalbeeld van het goede leven dat door de zelfhulpindustrie wordt geschetst. De vragen gaan over zelfverwerkelijking bij Aristoteles, de individualiserende ideologie van de prestatie maatschappij, de neoklassieke opvatting over het goede leven en de vrije markt, individualiteit en autonomie, onmatigheid, liefde, kwetsbaarheid en het verbeteren van de wereld. Vanuit de toetsanalyse valt op dat *vraag 1* (zelfverwerkelijking bij Aristoteles) goed functioneert als relatief eenvoudige vraag om het examen mee te beginnen. *Vraag 5* (een standpuntbepaling over of verwerkelijking van vrijheid mogelijk is via de vrije markt) valt op omdat op deze vraag nog beter gescord wordt dan op de beginvraag, terwijl het onderscheidend vermogen relatief laag is. Deze vraag biedt daarom weinig inzicht in de filosofische vaardigheden van leerlingen zoals die in een centraal examen worden getoetst. *Vraag 6* (analyseren, creëren en kritiseren met betrekking tot individualiteit en autonomie) en *vraag 9* (analyseren en kritiseren met betrekking tot omgang met kwetsbaarheid) hebben beide juist een zeer hoog onderscheidend vermogen, terwijl eerstgenoemde een moeilijke en laatstgenoemde een makkelijke vraag blijkt. Beide vragen functioneren zeer goed.

Opgave 2

Mount Everest bespreekt de gevaarlijke beklimming van deze berg en of die aan commerciële bedrijven op de vrije markt mag worden overgelaten. De vragen in de opgave gaan over dat instituties het goede leven mogelijk maken maar ook kunnen bedreigen, over perspectieven op zin, de mens als belichaamd zelf, vrijheid en de culturele dimensie van lichamelijke, de verandering van de verhouding tussen mens en wereld door moderne techniek, deugden in praktijken en een materialistisch perspectief op lichaam en geest.

Vraag 11 (commerciële beklimmingsteams als instituties) is een goed functionerende binnenkomer met goed onderscheidend vermogen. *Vraag 12* (een creatieve vraag over onder andere het liberaal-ideologische perspectief op zin) heeft geleid tot de eerder genoemde aanpassing van het correctievoorschrift. *Vraag 13* (een relatief eenvoudige analyse van de mens als belichaamd zelf) is vaak overgeslagen maar heeft een goed onderscheidend vermogen. *Vraag 15* (reproductie en standpuntbepaling over de manier waarop volgens Heidegger de verhouding tussen mens en wereld veranderd is) maakt in dit examen het beste onderscheid tussen goede en minder goede leerlingen. *Vraag 17* (een reproductieve vraag over materialisme) is vaak overgeslagen.

Opgave 3

Post gaat over de privatisering van een staatsbedrijf, concurrentie op de vrije markt en de verandering van postbode naar postbezorger. De vragen gaan over arbeidsdeling, dehumanisering, verschillende benaderingen van arbeid, de verschraving van het morele debat, het Angelsaksische en het Rijnlandse model van de vrije markt, consumptiegedrag en milieuproblematiek.

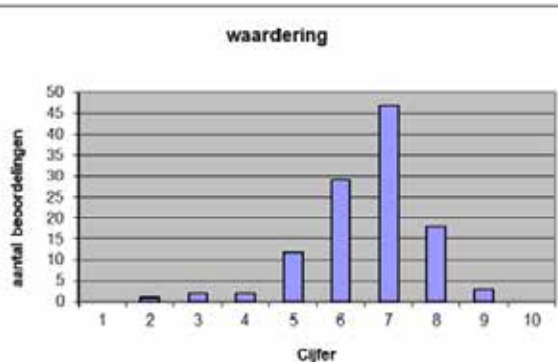
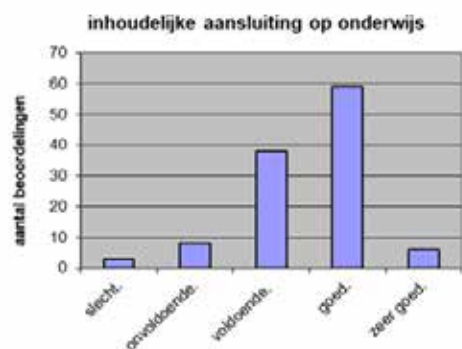
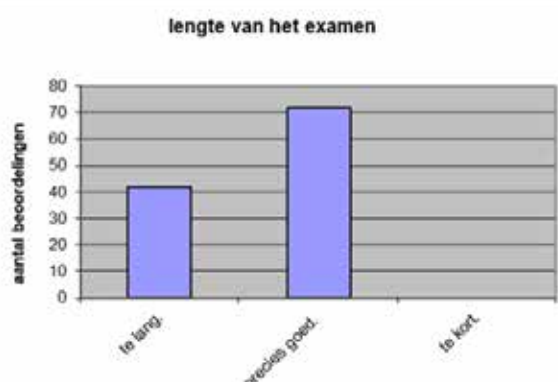
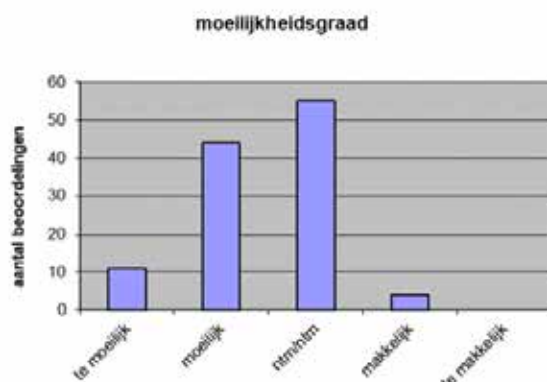
Vanuit de toetsanalyse valt op dat de *vraag 18* (analyse van arbeidsdeling en welvaart) een wel erg gemakkelijke opening van de opgave is en dat *vraag 19* (analyse en standpuntbepaling met betrekking tot dehumanisering bij Smith en Marx) ook niet heel moeilijk is maar wel een zeer goed onderscheid maakt tussen goede en minder goede leerlingen. *Vraag 20* (analyse van de protestantse benadering van arbeid en die vanuit de prestatie maatschappij) is vaak overgeslagen. De laatste vraag, *vraag 22* (een standpuntbepaling ten aanzien van het begrenzen van de liberale marktlogica), is wellicht vanwege tijdgebrek ook vaak overgeslagen maar maakt wel een uitstekend onderscheid tussen goede en minder goede leerlingen.

Het tweede examen: Tweede slaap, Surveillancekapitalisme, Leven met beperking

De QuickScan van 2021-2

De QuickScan van tijdvak 2 laat het volgende beeld zien:

Dit examen is ietsje moeilijker gebleken dan dat van het eerste tijdvak, terwijl het examen veel minder als te lang werd beoordeeld. Volgens de Quickscan sluit dit examen inhoudelijk iets beter aan bij het onderwijs. Het algemene waarderingscijfer (6,6) is gelijk aan dat bij het eerste tijdvak, evenals de N-term (1,1).



De toetsanalyse van Cito

Het beeld van de QuickScan bij het tweede examen komt ook overeen met de toetsanalyse van Cito. De p-waarden (de gemiddelde score per vraag) en de spreiding ervan is zoals gewenst, de vragen hebben een goed tot zeer goed onderscheidend vermogen tussen goede en minder goede leerlingen en het examen als geheel heeft een nog hogere betrouwbaarheid dan dat van tijdvak 1. Daarbij moet worden opgemerkt dat de leerlingen die dit examen hebben gemaakt onderling grotere verschillen vertonen omdat dit examen zowel als 1e tijdvak en als herkansing kon worden gemaakt en dat leerlingen er eventueel 'de duim op konden leggen'.

Met dat gegeven in het achterhoofd is het goed verklaarbaar dat de vragen in dit examen vaker zijn overgeslagen. Bij de vragen die het meest zijn overgeslagen (vraag 16, 17 en 19) lijkt het te gaan om een minder goede beheersing van de algemene eindtermen (begrenzing van de neoliberale marktlogica, het holistisch vrijheidsbegrip en de dimensies natuur en institutie) en om detailkennis (implicaties van de transformatie-economie). De vraag over de dimensies vroeg bovendien veel van het creatieve vermogen van leerlingen. Het is niet zo dat de laatste vragen vaker zijn overgeslagen en er lijkt geen sprake te zijn geweest van tijdnoed.

Opmerkingen landelijke nabespreking

De landelijke nabespreking van het tweede examen was online en er waren (slechts) dertien personen aanwezig. In de algemene opmerkingen van de notulen wordt door docenten bevestigd dat er geen sprake was van tijdnood maar dat het examen wel wordt ervaren als iets moeilijker dan dat van het eerste tijdvak 1.(5) Ook wordt aangegeven dat dit examen leuker wordt gevonden dan dat van het eerste tijdvak. Bij de examenlijn zijn geen klachten binnengekomen en er is geen aanleiding geweest voor een aanpassing van het correctievoorschrift.

Opgave 1

De tweede slaap gaat over de gelijknamige roman van Robert Harris waarin vanuit de toekomst wordt teruggekeken naar onze huidige tijd waarin techniek op negatieve wijze de samenleving domineert. De vragen gaan over het tenietdoen van individuele autonomie en de ontlijving van het lichaam, oude techniek en de gevaren van moderne techniek, economie van verspilling en het verlies van een thuis, theologale deugden, instituties als bedreiging voor het goede leven en de verandering in de loop van de geschiedenis van de vraag naar zin.

Vraag 1 (een analysevraag over individuele autonomie) functioneert goed als binnenkomer maar heeft een wat laag onderscheidend vermogen.

Vraag 4 (een analysevraag over de gevaren van de moderne techniek volgens Heidegger) is, wellicht

door de complexiteit van de leerstof, vaak overgeslagen en er is laag op gescoord. Tegelijkertijd maakt deze vraag een zeer goed onderscheid tussen goede en minder goede leerlingen en functioneert daarom heel goed. *Vraag 5* (reproductie, analyse en creatief denken naar aanleiding van Arendt en Marx en het ideaal van de animal laborans) is de best onderscheidende vraag uit deze opgave. *Vraag 7* (een creatieve vraag over de bedreiging van het goede leven door instituties) blijkt erg makkelijk te zijn.

Opgave 2

Surveillancekapitalisme is gebaseerd op het gelijknamige boek van Shoshana Zuboff waarin zij waarschuwt dat het op grote schaal verzamelen van data door techbedrijven onze democratie en onze menselijkheid ondermijnt. De vragen gaan over de kolonisatie van de leefwereld door het systeem, overeenkomsten tussen het industriële kapitalisme en het surveillancekapitalisme, klassenbelang en vals bewustzijn, het recht op een afgeschermd privéruimte, burgerrechten, authenticiteit, dehumanisering, de begrenzing van de neoliberale marktlogica en het holistisch vrijheidsbegrip. *Vraag 9* (een reproductieve analysevraag over Habermas tegenstelling tussen leefwereld en systeem) is wat vaker overgeslagen maar onderscheidt goede leerlingen uitstekend van minder goede leerlingen. *Vraag 11* (een reproductieve analysevraag over Marx' kritiek op instituties toegepast op surveillancekapitalisme) is de best onderscheidende vraag van deze opgave

en van het examen. En ook *vraag 15* (reproductie en standpuntbepaling over dehumanisering) heeft een zeer goed onderscheidend vermogen. Op *vraag 16* (een standpuntbepalingsvraag over het holistisch vrijheidsbegrip en het begrenzen van de neoliberale marktlogica) is laag gescoord en deze vraag is, mogelijk door onbekendheid met de begrippen uit de algemene eindtermen, vaak overgeslagen. *agen*, waarbij de laatste vraag een bijzonder lage score kent. De eerste twee van deze vragen gaan over Heidegger en de vraag erna over Habermas. Dit is moeilijke leerstof en hier valt ook te verwachten dat er lager wordt gescoord. Met het onderscheidend vermogen van de vragen is echter niets mis, integendeel, de vragen functioneren zeer goed. *Vraag 14* gaat over 'verdikking van marktrelaties', als onderdeel van eindterm 1 die ook in het eerste examen bij leerlingen niet goed bekend bleek te zijn.

Opgave 3

Leven met een beperking gaat over de discussie over maatschappelijke erkenning van mensen met beperkingen vanuit 'dineren in het donker'. De vragen gaan over de transformatie-economie, ontwikkeling van deugden, maatschappelijke erkenning vanuit Aristoteles' opvatting van het goede leven, Anerkennung, vrijheid en de sfeer van zedelijkheid, de capabilities approach, inleving en de scheiding tussen de private en publieke sfeer.

Vraag 17 (reproductie en standpuntbepaling met betrekking tot de transformatie-economie) en vraag 19 (creatieve vraag over maatschappelijke erkenning vanuit Aristoteles' opvatting van het goede leven) zijn vaak overgeslagen. De eerste wellicht vanwege detailkennis, de tweede wellicht vanwege de creatieve toepassing van Aristoteles. De vragen functioneren technisch heel goed, maar vraag 19 heeft de laagste score van het examen, wat erop kan duiden dat het creatieve denken dat werd verlangd voor de meeste leerlingen iets te veel gevraagd was. De best onderscheidende vraag van deze opgave is vraag 22 (analyseren, creëren en kritiseren naar aanleiding van de capabilities approach).

Het derde examen: Tirannie van verdienste, Voedsel en landbouw, Steward-ownership

Dit tijdvak kan niet toetstechnisch worden besproken, omdat het aantal kandidaten dat eraan heeft deelgenomen te gering is om er gedetailleerde statistische gegevens bij te leveren. Dit tijdvak wordt ook niet besproken in het forum van de VFVO, noch in een landelijke nabespreking. Er hebben zich geen toetstechnische problemen voorgedaan. Resultaat is een N-term van 1,0.

Opgave 1 Tirannie van verdienste is grotendeels gebaseerd op het gelijknamige boek van Michael Sandel en gaat over kansengelijkheid in de hedendaagse prestatimaatschappij. De vragen gaan over Plato's rechtvaardige samenleving gebaseerd op ongelijkheid, over democratie, het autonome

individueel, rechtvaardigheid, vrijheid, verantwoordelijkheid en het goede leven en de paradox van de verwerkelijking van de vrijheid via de vrije markt in de prestatimaatschappij.

Opgave 2 Voedsel, landbouw en de vrije markt gaat over de problemen van grootschalige intensieve landbouw en de vrije markt die zorgt voor een aanslag op de natuur en de kwaliteit van leven. De opgave blijkt uiterst actueel. De vragen gaan over het economisch discours in de publieke sfeer, structuralistische kritiek op instituties, de capabilities approach, de ecologische transitie, het subject-objectschema, kritiek op de animal laborans, natuurlijke rechten en plichten en kwetsbaarheid en afhankelijkheid in het milieudebat.

Opgave 3 Steward-ownership gaat over een bedrijfsmodel dat de nadelige effecten van winstmaximalisatie wil tegengaan door de eigenaar zonder winstuitkering de maatschappelijke missie te laten bepalen. De vragen gaan over corporaties die het streven naar winstmaximalisatie tegengaan, de corrumperende effecten van de vrije markt, het Rijnlandse en het Angelsaksische model, hebzucht en egoïsme, gezonde banen en Marx' kritiek op het kapitalisme, communicatief en instrumenteel handelen, instrumentele en intrinsieke waarde en de ondermijning van het goede leven door de verabsolutering van de abstracte vrijheid van het individu.

Frans van Dorp,
Toetsdeskundige vwo filosofie
Stichting Cito, divisie centrale toetsen en examens
frans.vandorp@cito.nl

- (1) <https://www.scholieren.com/eindexamens2022/blogs/examen-was-niet-poepsimpel-maar-wel-te-doen>
- (2) <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/fleur-jongepier-doet-examen-filosofie-maak-de-examenstof-gebaseerd-op-gedachtegoed-van-oude-mannelijke-denkers-eens-moderner-en-kleurrijker~b93a6580/>
- (3) <https://www.nrc.nl/nieuws/2022/05/13/je-hoofdbreken-over-neoliberale-ondeugden-2-a4124387>
- (4) <https://vfvo.nl/wordpress/wp-content/uploads/2022/05/Verslag-VWO-Examenbespreking-VFVO-21-22.pdf>
- (5) <https://vfvo.nl/wordpress/wp-content/uploads/2022/06/Verslag-VWO-Tijdvak-2-examenbespreking-def.pdf>

Agenda

Organisatie	Evenement	Datum	Waar	Link
Nederlandse Filosofie Olympiade	Nederlandse Filosofie Olympiade 2023	vrijdag 24 maart - zaterdag 25 maart 2023	ISVW, Leusden	www.filosofieolympiade.nl
VFVO	ALV	woensdag 29 maart, 18:00	Seats2Meet, Utrecht	klik hier voor aanmelding
Agora Filosofie	Agora 2023 Filosofiedag voor scholieren	vrijdag 31 maart	UvA, Amsterdam	www.agorafilosofie.nl
VFVO	Examenbespreking havo TVI	maandag 15 mei, 19:30	Utrecht	www.vfvo.nl
VFVO	Examenbespreking vwo TVI	donderdag 25 mei, 19:30	Utrecht	www.vfvo.nl