

kenniskringonderzoek

democratie leren door filosoferen



eindverslag

rob bartels

zomer 2008

kenniskring geïntegreerd pedagogisch handelen
hogeschool INHolland, Haarlem

24 juli 2008

© kenniskring geïntegreerd pedagogisch handelen haarlem

© rob bartels boskoop

gsm 06 44 33 66 75

e-mail robbartels@xs4all.nl

website www.xs4all.nl/~rob1sept

Woord vooraf

Van september 2006 t/m augustus 2008 heb ik als lid van de Kenniskring Geïntegreerd Pedagogisch Handelen van de Hogeschool INHolland onderzoek kunnen doen naar de bijdrage die filosoferen met kinderen levert aan democratische burgerschapsvorming. Vanaf september 2008 zal ik dit voortzetten als promotieonderzoek aan de Universiteit voor Humanistiek. Dit eindverslag is daarom niet alleen een rapportage en verantwoording van het onderzoek voor de kenniskring, het heeft ook de functie van een inventarisatie: wat hebben we al, nu we aan het begin staan van het promotietraject.

De Kenniskring heeft dit onderzoek mogelijk gemaakt. Jeroen Onstenk, de lector van de kenniskring, wil ik daarvoor danken. Meer nog echter wil ik hem bedanken voor de collegiale samenwerking en begeleiding. Ruim vijftientig leraren en hun kinderen hebben deelgenomen aan het onderzoek. De meeste van de leraren hebben veel werk gemaakt van het invullen van de enquêteformulieren. Daarvoor veel dank. Heel in het bijzonder wil ik de leraren bedanken die mij gastvrijheid hebben verleend in hun groepen en die ik daarna mocht interviewen. Zo heb ik de Statenschool in Dordrecht leren kennen, Madelon en enkele collega's van de Rotterdamse school Het Landje, en dan was er Bart uit Bodegraven, die als enige in zijn school meedeed. Jullie en jullie kinderen hebben meerwaarde aan dit onderzoek gegeven. 400 kinderen vulden de enquêteformulieren in, maar dankzij de schoolbezoeken, de gesprekken van de kinderen die ik heb gezien of die ik met ze kon hebben, kunnen we de enquêteresultaten beter begrijpen.

Een speciaal woord van dank wil ik richten tot Marja van Rossum en Erwin de Vos. In verschillende fasen van het onderzoek hebben zij als 'kritische vrienden' voorstellen doorgenomen, stukken gelezen en die van commentaar voorzien.

Rob Bartels
juli 2008

Inhoudsopgave

Woord vooraf	3
Inhoudsopgave	4
Inleiding	6
opzet van deze rapportage	6
De samenvatting	8
De basis	12
1. Democratie is niet vanzelfsprekend	12
2. Democratie	13
3. Democratisch burgerschap	14
4. Democratische burgerschapsvorming in de (basis)school	17
attitude- en vaardigheidsontwikkeling	18
democratische praktijken	19
5. Filosoferen met kinderen	21
Filosoferen met kinderen in democratisch perspectief	23
Is filosoferen met kinderen een democratische praktijk?	24
De context	25
De deelnemers	25
Het programma	27
De praktijk	30
De opzet van het onderzoek	30
Het filosoferen	32
Gelijkwaardigheid	33
Dialog	35
Autonomie	37
Oordeelkundigheid	38
Verskil van mening	38
De conclusie	40
Is filosoferen met kinderen een democratische praktijk?	40
Literatuur	42
Bijlage 1	44

Kennisinhouden burgerschap in het licht van de democratie.	44
Bijlage 2	45
lerarenenquête fase 1	45
Bijlage 3	47
kinderenquête fase 1.....	47
Bijlage 4	49
lerarenenquête fase 2	49
Bijlage 5	51
kinderenquête fase 2.....	51
Bijlage 6	53
Felix, Simon, Abdullah, Zoraya, Storm en Anneke	53
Bijlage 7	56
Een gesprek in een groep 3	56
Bijlage 8	58
Een gesprek in een groep 6	58
Bijlage 9	61
Een gesprek in een groep 7/8	61

Inleiding

Democratie leren door filosoferen was niet alleen een onderzoek, tot het project hoorde ook de ontwikkeling van een programma filosoferen met kinderen. Na de voorbereidingsperiode van september 2006 tot maart 2007 zouden we het programma en het onderzoek in drie fasen uitzetten en uitvoeren: de eerste van maart 2007 t/m juli 2007, de tweede van augustus 2007 t/m januari 2008, en de derde vanaf februari 2008.

Het programma omvat delen voor groep 1/2, voor groep 3/4, voor groep 5/6 en voor groep 7/8. In elke fase kregen de deelnemende leraren vijf van de vijftien thema's waaruit het programma voor elk van de clusters 1/2, 3/4, enz. bestaat. Dit moet een basisschoolleraar in staat stellen minstens elke veertien dagen met zijn kinderen te filosoferen.

Ook het onderzoek zou in drie fasen worden uitgevoerd: de eerste met de focus op het handelen van de kinderen tijdens het filosoferen, in de tweede fase wilden we vooral onderzoeken wat kinderen leren van het filosoferen en in de derde fase wilden we ons richten op de transfer hiervan naar andere situaties. Na de eerste fase hebben we besloten een aanvraag te doen voor een promotieonderzoek. De tweede fase van het onderzoek hebben we daarom vooral gezien als een voorbereiding op het promotieonderzoek: we zijn nader ingegaan op het handelen van de kinderen, naar aanleiding van de resultaten van de eerste fase en we wilden daarin zien of we bruikbare indicatoren konden ontwikkelen voor begrippen als gelijkwaardigheid, dialoog, en verschil van mening. In de derde fase is alleen het programma met de leraren geëvalueerd.

Behalve het empirisch onderzoek heb ik ook gewerkt aan een conceptuele onderbouwing van het onderzoek. Dit stuk 'de basis' is in oktober 2007 gereed gekomen en beschrijft de concepten, democratie, democratisch burgerschap, burgerschapsvorming in de school en filosoferen met kinderen in hun onderlinge samenhang.

opzet van deze rapportage

Hierna tref je eerst **de samenvatting** aan, waarin ik de resultaten van alle delen van het onderzoek bij elkaar breng. Het eindverslag bestaat verder uit de volgende delen:

De basis vormt de conceptuele basis van het onderzoek. Hierin worden de belangrijkste concepten in het onderzoek, democratie, democratisch burgerschap, burgerschapsvorming in de school en filosoferen met kinderen in hun onderlinge samenhang onderzocht.

De context waarin het empirisch onderzoek heeft plaatsgevonden wordt gevormd door de scholen, de deelnemende leraren en hun kinderen, en het programma waarmee zij hebben gefilosofeerd. In de context geef ik eerst een beeld van de deelnemers. Dan volgt een beschrijving en de evaluatie van het programma.

De praktijk is het hart van de rapportage. Ik zal eerst de opzet van het onderzoek uiteenzetten en de keuze van instrumenten toelichten. Vervolgens zullen we - per thema, zoals geïdentificeerd in de basis - verslag doen van de resultaten van het onderzoek.

Tenslotte is er **de conclusie**, leren kinderen iets van democratie door filosoferen?

In de **bijlagen** vind je behalve de enquêteformulieren enkele saillante verslagen van schoolbezoeken.

De samenvatting

De hoofdvraag van dit onderzoek is: welke bijdrage levert filosoferen met kinderen aan democratische burgerschapsvorming? Voor we het filosoferen met kinderen in de praktijk onderzochten hebben we een literatuuronderzoek uitgevoerd naar de belangrijkste begrippen die in de vraag aan de orde zijn: democratie, democratisch burgerschap, democratische burgerschapsvorming in de school en filosoferen met kinderen. Hoe verstaan we die begrippen en hoe verhouden ze zich tot elkaar?

Democratie verwijst niet alleen naar de manier waarop we besturen en bestuurd worden. In dit onderzoek vatten we democratie vooral op als een wijze van samenleven. Democratisch samenleven is niet vanzelfsprekend, het kan niet bestaan zonder de wil en het vermogen van haar burgers om zo met elkaar samen te leven. Het draagvlak in Nederland voor de democratische samenleving behoeft zeker versterking. Daarom willen we werken aan democratisch burgerschap. Dat zou ook moeten als het draagvlak wel algemeen was. Democratie is geen kant en klaar product, het moet steeds opnieuw worden doorgegeven en ingevuld door volgende generaties.

De eerste waarde van de democratie is de erkenning van verschil, het individuele recht te zijn wie we willen zijn. De andere waarden zijn afgeleid van de minimale voorwaarden om geweldloos met elkaar samen te leven. Die waarden vinden we terug in wetten, procedures en instituties. Deze zijn echter niet de enige waarborg voor een ontwikkelde en duurzame democratie. Democratie kan niet bestaan zonder de wil en het vermogen tot democratisch burgerschap van haar burgers. Wat betekent dat?

Uit voorgaande volgt dat de kernbegrippen in ons burgerschapsconcept diversiteit en autonomie zijn. We mogen en kunnen zijn wie we willen zijn, ook daarom verschillen we van elkaar. Met die soms verrassende, soms hinderlijke verschillen moeten we kunnen omgaan. Een belangrijke competentie van de democratisch burger is oordeelkundigheid. Om democratisch samenleven te ontwikkelen en te verduurzamen is het ook nodig dat burgers de wil en het vermogen hebben om met anderen, vooral als die anders zijn, in dialoog te gaan.

Welke competenties zouden kinderen en jongeren als democratisch burger moeten kunnen ontwikkelen? De kernvraag daarin valt samen te vatten in: hoe kunnen we vreedzaam omgaan met verschillen? Als antwoord op die vraag formuleren we als belangrijkste competenties:

- Erkenning van verschillen; van ieders recht te kunnen zijn wie hij/zij wil zijn, in de wetenschap dat niemand van ons superieur is aan de ander (erkenning van gelijkwaardigheid).
- Over onze verschillen willen en kunnen we in gesprek met elkaar gaan, in debat en discussie, maar ook in dialoog, de poging het denken en handelen van anderen te begrijpen.
- We waarderen verschillen als verschijnsel, zonder dat we ons daarbij hoeven te identificeren met waarden, leefwijzen, enz., die we niet tot de onze willen rekenen.
- Conflicten, waar die ook uit voortkomen, hanteren we en lossen we op zonder gebruik van autoritaire of gewelddadige middelen.

- Oordeelkundigheid is een verantwoordelijkheid van de burger, en daarmee een noodzakelijke competentie.
- Democratisch burgerschap bestaat bij de gratie van autonomie: ieder van ons heeft een eigen identiteit kunnen ontwikkelen, waardoor hij verantwoordelijkheid kan dragen voor zijn handelen.

In democratische burgerschapsvorming is het begrip democratische praktijk een kernbegrip. Daarmee staan we in een lange traditie, al sinds Dewey. Democratisch burgerschap leren we niet uit een boekje of van een werkblad, maar door deel te nemen in democratische praktijken. Dit zijn situaties waarin kinderen en jongeren het democratisch samenleven kunnen praktiseren. In democratische praktijken herkennen we zoveel als mogelijk de belangrijkste elementen van democratisch samenleven. Het is de opdracht van de school te zorgen dat kinderen en jongeren in democratische praktijken kunnen deelnemen.

Filosoferen met kinderen is een activiteit, die in theorie belangrijke elementen van een democratische praktijk in zich heeft, in ieder geval in de benadering van de Amerikaanse filosoof Matthew Lipman. Deze benadering, die in Nederland vrij breed wordt gevolgd, wordt in theorie o.a. door de volgende elementen gekenmerkt :

- als we filosoferen zoeken we het verschil, van mening, van waarden,
- deze verschillen worden herkend en gewaardeerd,
- omdat we daaraan kunnen groeien, onze identiteit kunnen ontwikkelen,
- ons denk- en oordeelsvermogen kunnen scherpen,
- in dialoog met anderen
- op basis van gelijkwaardigheid.

Het filosoferen in de basisschool zou zo een groot aantal kenmerken hebben die het tot een democratische praktijk maken. Als democratische praktijk kan het bijdragen aan democratische burgerschapsvorming. Het kenniskringonderzoek heeft zich vooral gericht op de vraag of we die kenmerken in de praktijk van het filosoferen kunnen waarnemen: is filosoferen met kinderen inderdaad een democratische praktijk?

Het onderzoek heeft met name plaatsgevonden in drie scholen: de Statenschool in Dordrecht, de Zevensprong in Boskoop en Icarus in Heemstede. Daarnaast hebben nog enkele leraren op individuele titel meegewerkt. Deze scholen en de meeste deelnemende leraren hebben al langer ervaring met filosoferen. De meeste van hen filosoferen eens in de twee weken met kinderen. Deze frequentie hadden we ook als voorwaarde gesteld voor deelname. Als het minder vaak gebeurt, zet het niet aan, was de vooronderstelling. Dat lijkt ook door het onderzoek bevestigd te worden. De meeste leraren geven aan, dat ze niet alleen met het programma hebben gewerkt, maar ook over andere onderwerpen met de kinderen hebben gefilosofeerd. Hiermee sluiten ze vooral aan bij schoolprojecten of de actualiteit (Boekenweek, e.d.).

De deelnemende leraren en kinderen hebben gefilosofeerd met het programma 'Democratie leren door filosoferen'(werktitel). Dit programma steunt methodisch op de aanpak van Lipman nl. die van het dialogisch handelen. De nadruk ligt daarin op het onderzoeken van opvattingen, redeneringen, argumentaties, e.d. in gemeenschappelijke dialoog. Dit programma omvat vier deelprogramma's met elk vijftien thema's voor groep 1/2, groep 3/4, 5/6 en 7/8. Het gaat om een 'gewoon' programma

filosoferen met kinderen. Behalve door de keuze van enkele thema's in groep 7/8 ligt er geen specifieke nadruk op de ontwikkeling van democratische waarden of vaardigheden, dit vanuit de veronderstelling dat filosoferen met kinderen een democratische praktijk is en door in die praktijk te handelen, kinderen deze waarden en vaardigheden ontwikkelen.

Het onderzoek heeft in twee fasen plaatsgevonden, de eerste in de periode maart t/m juni 2007, de tweede van september 2007 t/m januari 2008. In beide fasen van het onderzoek hebben we drie middelen ingezet om zicht te krijgen op de praktijk van het filosoferen:

- een enquête onder de leraren, die er vooral op gericht was hun beeld van en oordeel over het handelen van kinderen tijdens het filosoferen in kaart te brengen. In de eerste fase hebben 24 leraren de enquête beantwoord, in de tweede fase 16 leraren.
- een enquête onder de kinderen, waarin gevraagd wordt naar hun handelen tijdens het filosoferen. In de eerste fase hebben 393 kinderen hieraan meegewerkt, in de tweede fase 363.
- groepsbezoeken en interviews. De bedoeling hiervan was aanvullende gegevens over de praktijk van het filosoferen te verkrijgen. In totaal heb ik veertien bezoeken aan groepen gebracht.

Is filosoferen met kinderen een democratische praktijk?

Filosoferen begint met het stellen van vragen, zeggen filosofen. De vraag geeft richting aan het gesprek, wie de vraag stelt heeft daarmee een belangrijke invloed op het proces in een filosofisch onderzoek. Tijdens de gesprekken worden veel vragen gesteld, maar die worden niet vooral door de kinderen gesteld. Bij de bezoeken aan de groepen viel me ook op hoeveel vragen de meeste leraren stellen. De lerarenvragen zijn vrijwel steeds de vragen die het gesprek richting geven. De pretenties van de kinderfilosofie zouden een ander beeld veronderstellen: veel vragen van kinderen. Zij zouden hierin op z'n minst een gelijkwaardige rol aan die van de leraar moeten hebben.

Alle bezochte leraren, en dat heb ik ook zelf waargenomen, van groep 1/2 tot groep 7/8, melden dat kinderen elkaar wel vragen stellen: waarom vind je dat? Kun je dat bewijzen? Betekent dat dan dat ...? Vind je dan ook dat ...? Het zijn deze vragen die het gesprek tot dialoog maken. Op die manier kleuren de vragen van kinderen wel het gesprek. Toch blijkt uit de enquête dat lang niet alle kinderen elkaar spontaan vragen stellen.

De betrokkenheid van de kinderen bij het filosoferen wordt door de leraren hoog ingeschat, behalve voor de jongste kleuters. De leraren geven aan hoe moeilijk het is de allerjongsten bij een gesprek te betrekken.

Iedere groep heeft z'n veelpraters en z'n zwijgers. Zowel de leraren als de kinderen herkennen het verschijnsel. Een van de leraren schreef in de toelichting: 'Aan het begin komen veel kinderen aan het woord bij de inventarisatie. Daarna wordt het gesprek vaak overgenomen door bekende gezichten.' De woordkeuze weerspiegelt enige ontevredenheid. Het is de vraag of die ontevredenheid op z'n plaats is, als het gaat om de kans deel te nemen aan het gesprek valt het

oordeel van de kinderen duidelijk hoger uit. Wanneer leraren de methodiek toepassen, waarbij in het begin van het onderzoek het gesprek vooral in tweetallen of kleine groepen plaatsvindt, zoals ook de leraar hierboven meldt, zou de deelname in het begin veel groter moeten zijn. Als daarna het gesprek in de hele groep voortgaat, wordt het lastiger veel kinderen aan het woord te laten.

De kinderen vinden dat ze naar iedereen even goed luisteren, en dat doen ze vooral in groep 3/4. De trend in de lerarenenquête, dat kinderen naarmate ze ouder worden niet meer naar iedereen even goed luisteren, wordt bevestigd door de uitkomsten in de kinderenquête. Tegelijk vinden vooral kinderen in groep 7/8 de mening van iedereen even belangrijk.

Ik luister altijd goed naar wat anderen zeggen, menen de kinderen. Hoewel de leraren iets zuiniger zijn in hun oordeel, vinden ook zij dat kinderen goed naar elkaar luisteren, en kinderen proberen ook te begrijpen wat anderen bedoelen. 'Dat doen ze om op elkaar te kunnen reageren', schrijft een leraar uit een groep 7/8. In groep 1/2 scoort het luisteren wat minder. Het hangt ervan af, vinden de leraren, of 'de groep jong is, dan hebben de kinderen er meer moeite mee.'

Als kinderen dan zo goed naar elkaar luisteren en elkaar proberen te begrijpen, waaruit blijkt dat dan? Ja, kinderen geven aan dat ze graag willen weten hoe andere kinderen ergens over denken. Richten de kinderen zich tot elkaar? Stellen ze elkaar veel vragen? Die items scoren bij de leraren over het geheel relatief lager. Kinderen richten zich vooral tot de leraar. Een mogelijke verklaring is dat het vooral de leraar is die de vragen stelt. Dan richt je je natuurlijk ook tot hem of haar.

Kinderen antwoorden zelf, hun bijdrage aan het gesprek is authentiek en ze leveren die onafhankelijk van anderen. Kleuters willen nog wel even eerst naar elkaar kijken en luisteren, maar vanaf groep 3 is dit voortreffelijk aanwezig.

Kinderen geven argumenten voor hun meningen, en dat doen ze steeds meer uit zichzelf naarmate ze ouder worden. Moeilijk is het wel om nieuwe argumenten te bedenken, als je je standpunt moet verdedigen. Als een ander het niet met je eens is, vinden kinderen dat niet leuk, maar ze storen zich er niet aan: 'het geeft niet'. Meningsverschil daar gaat het tenslotte ook om tijdens het filosoferen. In de praktijk blijkt er altijd veel verschil van mening te zijn. Dat wordt door de kinderen zeer gewaardeerd.

De basis

Dit hoofdstuk vormt de conceptuele basis van het onderzoek. We zullen eerst ingaan op de vraag waarom we democratie willen leren, waarom we in de school willen werken aan democratische burgerschapsvorming. Daarna werken we onze opvattingen over democratie uit, voor zover die in dit verband relevant zijn. Wat betekenen deze opvattingen voor democratisch burgerschap? In de derde paragraaf omschrijven we dit concept.

Dan zetten we de stap naar de school. Burgerschapsvorming is een kerntaak van het onderwijs. Voor ons heeft dat een democratisch perspectief en betekent het vooral het zorgen voor democratische praktijken in de school, kinderen moeten democratisch burgerschap kunnen praktiseren.

Tenslotte zullen we het filosoferen met kinderen preciezer duiden en de relatie met democratische burgerschapsvorming uitwerken.

1. Democratie is niet vanzelfsprekend

Hoewel het begrip democratie al meer dan tweeduizend jaar oud is, kennen we het als praktijk nog niet eens zo erg lang. De democratische rechtsstaat is in Europa pas ontstaan in het midden van 19de eeuw; de overtuiging dat democratie de best mogelijke samenlevingsvorm is, wordt pas sinds de Tweede Wereldoorlog breed gedragen¹. Een breed draagvlak in de bevolking is waarschijnlijk de belangrijkste voorwaarde voor een goed ontwikkelde, en vooral duurzame democratie. Alleen de aanwezigheid van kiesrecht of een parlementair stelsel is daarvoor niet genoeg, die aanwezigheid is ook 'geen garantie om een samenleving te behoeden af te glijden naar de grootste misdaden' (Schuyt, 2006/2). De ontwikkeling van de Midden- en Oost-Europese democratieën in het Interbellum laten dit overtuigend zien; de lotgevallen van de Weimarrepubliek vormen daarvan het trieste dieptepunt. Democratie kan niet bestaan zonder de wil en het vermogen tot democratisch burgerschap van haar burgers.

Hoewel het fascisme en het communisme, uit het Interbellum en daarna, nu in het begin van de 21ste eeuw, en hier in Noordwest Europa, verre geschiedenis lijken, zijn enkele kenmerken daarvan nog uiterst actueel en niet verdwenen:

- de hang naar krachtig leiderschap, het idee dat sterke leiders de problemen van de tijd beter kunnen oplossen dan wij met z'n allen samen in eindeloos en soms modderig overleg;
- de overtuiging dat onze opvattingen over de inrichting van de samenleving superieur zijn aan die van anderen, en dat we beter af zijn als we die opvattingen aan anderen opleggen;
- de acceptatie van geweld en van onvreedzame middelen om onze conflicten en tegenstellingen te slechten.

¹ In 'Grijs' laat Chris van der Heijden overtuigend zien hoe smal voor de oorlog de basis was van de democratie. Alleen vrijzinnig liberalen en delen van de sociaaldemocratie waren pleitbezorger van de democratie. Voor de Weimarrepubliek geldt hetzelfde. In 'opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang' schrijft Mischa de Winter hoe na de oorlog het geloof in de democratie groeide vanuit het besef dat daardoor oorlog voorkomen kon worden.

Verskillende recente onderzoeken laten zien dat de overtuiging: democratie is het beste dat we met elkaar hebben, in Nederland weliswaar breed gedragen wordt, maar niet algemeen geaccepteerd is.

Het draagvlak voor democratie is nog steeds groot, concluderen de onderzoekers van het '21 minuten onderzoek', zeer groot zelfs, schrijven ze (21 minuten.nl, 2007). Aan dit onderzoek dat in augustus en september 2007 is gehouden, hebben meer dan 100.000 mensen via internet meegedaan. 73% van de respondenten zegt veel waarde te hechten aan de democratie. Hoe komen de onderzoekers tot de conclusie dat dit een groot draagvlak is... ? Als meer dan 25% van de bevolking neutraal of zelfs afwijzend (6%) staat ten opzichte van de democratie is er iets mis met dat draagvlak. Ook andere onderzoeken laten zien, dat – afhankelijk van de vraagstelling – steeds tussen de 20 en 30 procent van de Nederlandse bevolking geen of weinig waarde hecht aan de democratie (RMO, 2006). De Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling heeft Bureau Veldkamp in Amsterdam onderzoek laten doen naar de beweegredenen hiervoor en laat daarvan verslag doen in het advies 'Vormen van democratie': 'vrijwel alle respondenten uit dit onderzoek staan cynisch, vijandig of onverschillig ten opzichte van de democratie en van een aantal democratische waarden. Sommigen staan dat omdat zij democratie uitsluitend benaderen als een systeem van rechten en vrijheden – 'Prima als er beslissingen worden genomen op basis van een debat, als die maar niet strijdig zijn met mijn belangen' – of omdat zij het woord 'democratie' niet kennen en zich er geen voorstelling van kunnen maken. Anderen zijn onverschillig geworden uit wantrouwen ten aanzien van de intenties van politici ('zakkenvullers') of onvrede over het feit dat in hun ogen waardevolle beslissingen 'er nooit doorheen komen'. Weer anderen zijn van mening dat democratie in Nederland synoniem staat voor inefficiënte besluitvorming, achterkamertjespolitiek en machtsmisbruik ('onder het mom van idealisme willen machthebbers hun eigen leven zo leuk mogelijk inrichten')(RMO, 2007).

Democratie is niet vanzelfsprekend, het kan niet bestaan zonder de wil en het vermogen tot democratisch burgerschap van haar burgers. Het draagvlak in Nederland voor democratie behoeft zeker versterking. Daarom moeten we werken aan burgerschapsvorming. Dat zou echter ook moeten als het draagvlak wel algemeen was. Democratie is geen kant en klaar product, het moet steeds opnieuw worden doorgegeven en ingevuld door volgende generaties.

2. Democratie

Een democratische rechtsstaat is in beginsel een systeem waarin tegenstellingen en conflicten van allerhande aard worden erkend en niet op voorhand worden afgewezen of bestreden. Een democratie geeft, door grondwettelijke rechten gegarandeerd, de vrijheid en de mogelijkheid tot verschillen. Dit wordt wel de democratische paradox genoemd: een democratie legt de nadruk op erkenning van verschil, conflict en tegenstellingen, maar ondersteunt en onderhoudt gelijktijdig een gemeenschappelijke identiteit, de eenheid van een politieke gemeenschap. In een democratie kan niemand een superieure claim leggen op de inrichting van de samenleving, geen partij kan zich op welke grond dan ook stellen boven een andere partij. Het specifieke van de democratie is de

erkenning en legitimiteit van conflict met de gelijktijdige weigering om conflicten autoritair te onderdrukken. Een democratie erkent een pluralisme van waarden (Schuyt, 2006/2).

Een open democratische samenleving als de onze rust op vier steunberen, schrijft Schuyt (2006/1):

- rechtszekerheid en een onafhankelijk strafproces;
- academische vrijheid en het recht op een eigen waarheid;
- religieuze, politieke en sociale tolerantie;
- geweldloze politieke actie en conflicthantering.

Het zijn, aldus Schuyt, deze instituties die de samenleving bijeen moeten houden, ook als die bedreigd wordt door felle groepsconflicten en scherpe tegenstellingen.

De democratische rechtsstraat wordt ook gewaarborgd doordat enkele waarden die als rechten in de grondwet verankerd zijn, met name (Bron, 2006):

- gelijkwaardigheid leidend tot gelijke behandeling/discriminatieverbod;
- vrijheid van belijdenis van godsdienst en levensbeschouwing;
- vrijheid van meningsuiting;
- vrijheid van vereniging, vergadering en betoging;
- eerbiediging van de persoonlijke levenssfeer;
- onaantastbaarheid van het menselijk lichaam.

Door de erkenning van een diversiteit aan waarden is de democratie ogenschijnlijk neutraal. Dat is niet zo, zij is normatief: de democratie verdedigt de individuele vrijheid van levensbeschouwing en levenswijze, ieder van ons heeft het recht anders te denken en anders te zijn, binnen de beperking van het niet toebrengen van schade aan anderen en het verbod op discriminatie. 'De kernwaarden van het democratisch samenleven kunnen worden afgeleid van de minimale maar cruciale voorwaarden voor een goed en vreedzaam debat over wie wij zijn en willen zijn. Het is dus niet zozeer waardeconsensus, maar juist het gebrek eraan, en de wil om hierover met elkaar in gesprek te blijven, wat ons als democratische burgers bindt. Wat de boel bij elkaar houdt, is onder andere het meningsverschil over wat ons precies bij elkaar houdt' (Pels, 2007).

Democratie is ook en vooral een vorm van samenleven, vinden we met Dewey: 'een manier waarop mensen hun ideeën en ervaringen met elkaar uitwisselen, daarover met elkaar communiceren en daaraan groeien. Dit doen ze in de erkenning van wederzijdse belangen van individuen en groepen. Daarom is democratie ook geen vast gegeven', een toestand die wij, de volwassenen van vandaag, kunnen aanbieden aan kinderen, de volwassenen van morgen. 'Democratie is veel meer een weg waaraan we voortdurend moeten werken door een intensieve interactie tussen zo veel mogelijk individuen en groepen in de samenleving. Dat is de kern van het democratisch samenleven' (Berding, 1999).

3. Democratisch burgerschap

De belangrijkste waarde van de democratie is de erkenning van verschil, het individuele recht te zijn wie we willen zijn. De andere waarden zijn afgeleid van de minimale voorwaarden om geweldloos met elkaar samen te leven. Die waarden vinden we terug in wetten, procedures en instituties. Deze zijn echter niet alleen een waarborg voor een ontwikkelde en duurzame democratie. Democratie

kan niet bestaan zonder de wil en het vermogen tot democratisch burgerschap van haar burgers. Wat betekent dat?

In de politieke theorie, en sinds kort ook in het onderwijs, circuleren tal van burgerschapsconcepten, m.b.t. het onderwijs alleen al 300 verschillende (Franken e.a. 2003). Die variëren van uiterst minimale, er wordt alleen invulling gegeven aan de verhouding tussen de burger en de staat, tot zeer veel omvattende, gevuld met alle dimensies van het maatschappelijk leven, bijv. economische (werk en inkomen) en sociaal-culturele (zich thuis voelen). Maatschappijopvattingen zijn daarin steeds van doorslaggevende betekenis: de burger als lid van de gemeenschap, de wereldburger, e.d. In menig burgerschapsconcept nemen we wensdenken waar: al het moois dat we vanuit onze visie op mens en samenleving maar kunnen bedenken, wordt geprojecteerd op de burger.

Ons concept van democratisch burgerschap valt niet samen met de hele mens, noch met het verwezenlijken van maatschappelijke idealen, die niet tot de essentie van de democratie horen. Ons concept is afgeleid van de kernwaarden van de democratie, dat wat nodig is om democratie te ontwikkelen en te verduurzamen. Niet meer en niet minder!

Ons burgerschapsconcept staat daarmee dichtbij het kritisch, democratisch burgerschap (Leenders en Veugelers, 2004; Onstenk, 2005) en het neo-republikeins burgerschap (van Gunsteren, 1992).

Het eerste begrip in democratisch burgerschap is diversiteit². Diversiteit vatten we op als het verrassend of hinderlijk anders zijn van mensen die met elkaar te maken hebben. Er is in de hedendaagse samenleving niet één enkele formule, zoals bijvoorbeeld tolerantie, om met diversiteit om te gaan. Diversiteit wordt door de participanten in het maatschappelijk verkeer ervaren, bewerkt en geconstrueerd. Dit gebeurt met behulp van instituties, competenties, identiteiten en emoties (van Gunsteren, 1992).

Onze samenleving kent een rijk scala van instituties die het omgaan met diversiteit reguleren, het parlement, de media, het Cao-overleg en we kunnen zelfs de politie bellen als iemand zich te hinderlijk anders gedraagt. In het omgaan met diversiteit spelen ook emoties, bijv. enthousiasme, angst, agressie. Het is verstandig deze te erkennen en instituties en competenties te ontwikkelen die de mogelijkheid geven hier zinnig mee om te gaan. Op deze plaats gaan we niet verder in op instituties en emoties. In ons burgerschapsconcept, dat niet alleen en vooral een beschrijving wil zijn van bestaand burgerschap, maar een die richting wil geven aan burgerschapsvorming in de school, zijn identiteit en competentie van groter belang.

In een democratie mogen we zijn wie we willen zijn, we mogen onze eigen identiteit ontwikkelen. Nu is identiteit niet is dat we als een kledingstuk kunnen ontwerpen en ons aanmeten, en desgewenst ook weer kunnen afwerpen. Onze identiteit wordt gevormd in interactie met anderen, we construeren die in de ervaring met anderen en de reflectie daarover. Hoewel we niet in staat zijn ons geheel los te maken van de sociale toekenning van onze identiteit, is het ons wel mogelijk een eigen levensstijl te ontwikkelen, er eigen opvattingen op na te houden. Dat willen we ook, we willen ons eigen leven kunnen inrichten, en we willen ook als persoon, als individu worden aangesproken.

² In de literatuur komen we de termen pluraliteit, pluriformiteit en diversiteit tegen. Van Gunsteren bijvoorbeeld gebruikt consequent het begrip pluraliteit. Wij geven de voorkeur aan het gebruik van de term diversiteit, omdat daarin ons inziens 'het anders zijn', de verscheidenheid beter tot uitdrukking komt dan in pluraliteit, dat slechts duidt op veelheid.

Dat is de basis van de democratie, ik mag zijn wie ik wil zijn, en ik word daar individueel op aangesproken. Autonomie is het begrip dat we hier verder gebruiken om de mogelijkheid van mensen mee te duiden hun leven zelf in te richten, een eigen identiteit te ontwikkelen en een individu te zijn die zelf verantwoordelijk is voor zijn handelen.

Een burger in een democratische samenleving moet zelfstandig en oordeelkundig kunnen omgaan met diversiteit. Oordeelkundigheid is de belangrijkste competentie van de democratische burger. Wanneer noemen we iemand oordeelkundig? 'Oordelen situeren we tussen blinde regeltoepassing en pure individuele willekeur of smaak. Oordelen is verstandig inschatten, het appreciëren van specifieke situaties en van de perspectieven van de diverse actoren daarin. Een oordeelkundig burger heeft verstand van regeren en geregeerd worden. Hij weet wanneer en hoe te gehoorzamen, wanneer en hoe te protesteren, zijn stem of vuist te verheffen. Hij kan met gezag omgaan, het uitoefenen en zich ernaar voegen (...) Alleen als hij kan oordelen en de oordelen van anderen kan beoordelen, zal hij erin slagen zijn bijdrage aan zinnig omgaan met pluraliteit te leveren' (van Gunsteren, 1992).

Oordelen is een primaire verantwoordelijkheid van de burger. Oordeelkundigheid ontwikkelen we niet door het leren van regels en feiten, maar vooral door deel te nemen aan democratische handelingspraktijken.

Tot zover valt ons democratisch burgerschapsconcept vrijwel samen met het neo-republikeins burgerschap van van Gunsteren, en grotendeels met andere noties van kritisch, democratisch burgerschap. Wij vinden dit niet genoeg. Tot democratisch samenleven horen niet alleen de erkenning van verschillen en het daarmee zelfstandig en oordeelkundig om kunnen gaan, zoals van Gunsteren dat beschrijft, er hoort ook toe de wil om over het gebrek aan waardeconsensus met elkaar in gesprek te blijven, zoals Pels schrijft, of in de ruimere omschrijving van Dewey, de manier waarop mensen hun ideeën en ervaringen met elkaar uitwisselen, daarover met elkaar communiceren en daaraan groeien. Gesprek, communicatie; wij kiezen voor een nog verdergaand begrip: dialoog. Een democratisch burger heeft de wil en het vermogen om met anderen in de samenleving, hoe hinderlijk anders die ook mogen zijn, in dialoog te gaan. Niet louter door gesprek of communicatie zijn we in staat tot democratisch samenleven, daar hebben we dialoog voor nodig. Net als in andere vormen van communicatie, wisselen we in een dialoog ideeën en opvattingen uit, mogen we proberen anderen te overtuigen van onze opvattingen, anderen tot erkenning van onze belangen, e.d. te bewegen; in een dialoog echter proberen we ook anderen te begrijpen, inzicht te krijgen in het denken, het streven, e.d. van anderen. Daaraan kunnen we groeien, kan de democratie zich ontwikkelen, en wat belangrijker is: kan de democratie verduurzamen.

De invoeging van de wil en het vermogen tot dialoog in ons burgerschapsconcept is niet vrij van wensdenken. Desondanks is het voor ons een essentiële component, we hebben immers geformuleerd dat ons concept afgeleid dient te zijn van de kernwaarden van de democratie, en van dat wat nodig is om democratie te ontwikkelen en te verduurzamen.

Het kernbegrip in democratisch burgerschap is diversiteit. Daar is autonomie voor nodig. De belangrijkste competentie van de democratisch burger is oordeelkundigheid. Om het democratisch samenleven te ontwikkelen en te verduurzamen is het ook nodig dat burgers de wil en het vermogen hebben om met anderen, vooral als die anders zijn, in dialoog te gaan.

4. Democratische burgerschapsvorming in de (basis)school

In de conceptualisering van democratisch burgerschap hebben we ons trachten te behoeden voor al te veel wensdenken. De belangrijkste overweging daarvoor is, dat we niet allerlei particuliere mens- en maatschappijopvattingen in het concept willen laten doorklinken; de kernwaarde van de democratie is juist diversiteit van waarden. Alleen de kernwaarde van democratie, de erkenning van verschil, en die elementen die nodig zijn voor duurzaam democratisch samenleven zijn in het concept opgenomen.

We hebben nog een overweging om voorzichtig te zijn met wensdenken. Onderwijs en opvoeding mogen niet als middel gebruikt worden om burgerschapsproblemen op te lossen, vinden wij met van Gunsteren. Een burgerschapsconcept dat alle heil verwacht van onderwijs en opvoeding, terwijl de volwassen burgers niet in staat zijn om op die manier met elkaar te verkeren is niet alleen luchtfietsen, maar – als dit al kans van slagen zou hebben - begeeft het zich ook op riskant terrein: het maken van een ander soort mensen. We gaan een heel eind mee in die redenering. We vinden echter dat van Gunsteren hiermee de rol van idealen in de opvoeding onderschat. Opvoeders kunnen niet zonder ideaalbeelden, zonder hoop op een betere toekomst voor de kinderen voor wie ze verantwoordelijk zijn. Democratische burgerschapsvorming in de school mag daarom best verder gaan dan alleen toegang bieden tot bestaand burgerschap. Echter niet zo ver dat het utopisch wordt, niet zo ver, dat het niet meer louter en alleen te maken heeft met de democratische kernwaarden.

En natuurlijk staat het iedere school, iedere opvoeder vrij andere waarden te vertegenwoordigen en te trachten die door te geven aan kinderen. Juist daarin herkennen we de democratie, mits die waarden niet in strijd zijn met de democratische kernwaarden. Juist daarom moeten we voorzichtig zijn met het optuigen van het democratisch burgerschapsconcept met allerlei moois, dat niet tot de essentie van het democratisch samenleven hoort.

Hiervoor hebben we democratisch burgerschap inhoud gegeven. In de school gaat het om vorming, de wijze waarop wij kinderen in die richting, met dat perspectief opvoeden en onderwijzen. De hedendaagse onderwijskunde spreekt dan over het verwerven van competenties, traditioneler zijn de begrippen kennis, vaardigheden en attitudes. Wij gebruiken liever deze drie begrippen, op de eerste plaats, omdat de manieren, waarop we kennis, of vaardigheden, verwerven, of attitudes ontwikkelen, verschillend zijn. De tweede reden is dat wij democratisch burgerschap geduid hebben als de wil en het vermogen tot democratisch samenleven. Die omschrijving steunt op een attitude- en een vaardigheidscomponent. Heeft onze burgerschapsconceptie geen kenniscomponent nodig? Zeker wel, kinderen en jongeren moeten onderwezen worden over de parlementaire democratie, over grondrechten en mensenrechten, over de trias politica, enz. De Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) geeft in 'Een basis voor burgerschap' een uitstekend overzicht van de onderwerpen, waarover kinderen en jongeren onderwezen moeten worden (Bron, 2006). In bijlage 1 geven we een overzicht van de kennisinhouden die door de SLO in verband met de democratie worden voorgesteld. Hier zijn we het van harte mee eens, hoewel niet al deze inhouden noodzakelijk in het basisonderwijs aan de orde hoeven komen. Wij vinden dat deze kennisinhouden

zo veel als maar mogelijk in democratische praktijken (dit begrip werken we hierna uit) geïntegreerd opgenomen moeten worden. Waar dit niet mogelijk is, bijv. omdat het om historische kennis gaat, zullen deze kennisinhouden een plaats moeten krijgen in wereldoriëntatie, geschiedenis, maatschappijleer, e.d.

Waarom heeft een burgerschapsconcept, dat omschreven wordt in termen van attitude en vaardigheid een kenniscomponent nodig? Als de (toekomstige) burger niet weet en begrijpt waar de democratie vandaan komt, welke offers mensen zich in het verleden daarvoor getroost hebben, als hij niet weet wat dictatuur en tirannie voor het leven van mensen betekenen, hoe kan hij dan de waarde van democratie herkennen. (zie ook: de Winter 2004/2³). Het gaat uiteindelijk om het handelen van mensen, daar is wel een kennisbasis voor nodig.

Democratische burgers hebben de wil en het vermogen democratisch met anderen samen te leven. Welke competenties in de zin van attitudes en vaardigheden zijn hiervoor nodig? En: hoe verwerven kinderen die in de (basis)school? Hierna willen we eerst de attitudes en vaardigheden identificeren, die we kunnen ontleen aan onze opvattingen over democratie en ons concept van democratisch burgerschap. Daarna verklaren we waarom kinderen deze attitudes en vaardigheden het beste kunnen verwerven in democratische praktijken. Wat zijn dat? Waarom zo?

attitude- en vaardigheidsontwikkeling

Welke attitudes en vaardigheden zouden kinderen en jongeren moeten kunnen ontwikkelen in het licht van democratische burgerschapsvorming. Het kernpunt daarin valt samen te vatten in: hoe kunnen we vreedzaam omgaan met verschillen? Anderen met wie we te maken hebben zijn immers verrassend of hinderlijk anders: hoe gaan we om met mensen met andere waarden, met mensen die andere belangen hebben, met ...?

Onderstaande competenties (attitudes en vaardigheden) zijn afgeleid hiervan:

- Erkenning van verschillen;
 - erkenning van ieders recht te kunnen zijn wie hij/zij wil zijn,
 - in de wetenschap dat niemand van ons superieur is aan de ander (erkenning van gelijkwaardigheid),
 - noch enige claim van superioriteit kan doen gelden op grond van waarden of opvattingen.
- Over onze verschillen willen en kunnen we in gesprek met elkaar gaan,
 - waarbij we niet alleen het vermogen hebben tot debat en discussie: het uitwisselen en met elkaar confronteren van ideeën en opvattingen,
 - maar ook de wil en het vermogen hebben tot dialoog, de poging het denken en handelen van anderen te begrijpen.

³ De Winter schrijft het in 'Democratie moet je leren - wanneer beginnen we?' zo: 'De harde werkelijkheid van vandaag is dat veel mensen nauwelijks hebben geleerd wat democratie eigenlijk precies betekent. Om die samenlevingsvorm (in al zijn diversiteit overigens) te kunnen waarderen, moet je op zijn minst weten waarvoor zij een alternatief vormt. Wie zich niet realiseert dat een dergelijk systeem in de geschiedenis meestal zwaar is bevochten, zal zich er ook moeilijk mee kunnen vereenzelvigen. Laat staan dat men het te vuur en te zwaard zal willen verdedigen'. (de Winter, 2004/2)

- Waarderen van verschillen;
 - Door kennisneming van, uitwisseling met, leren we waardering op te brengen voor verschillen als verschijnsel,
 - zonder dat we ons daarbij hoeven te identificeren met waarden, leefwijzen, enz., die we niet tot de onze willen rekenen.
- Conflicten, waar die ook uit voortkomen, hanteren we en lossen we op zonder gebruik van autoritaire of gewelddadige middelen;
 - redelijkheid is hierin zowel een waarde als een competentie;
 - daarbij kunnen we alle vormen van democratische communicatie hanteren, zoals overleg, vergadering, bemiddeling, e.d.
 - als ook vormen van democratische besluitvorming, zoals een verkiezing of verschillende stemprocedures.
- Oordeelkundigheid is een verantwoordelijkheid van de burger, en daarmee een noodzakelijke competentie.
 - Daarom leren we kritisch en analytisch te denken
 - leren we onze mening te vormen, en die te argumenteren
- Democratisch burgerschap bestaat bij de gratie van autonomie
 - ieder van ons heeft een eigen identiteit kunnen ontwikkelen,
 - waardoor hij verantwoordelijkheid kan dragen voor zijn handelen;
 - het kunnen reflecteren op dit handelen en op eigen opvattingen is daarin een onmisbare competentie;
 - deze reflectie wordt mede gevoed door de confrontatie met het handelen en de opvattingen van anderen;
 - dit stelt hem in staat een eigen ethisch kader te ontwikkelen
 - van waaruit hij kan omgaan met vrijheden en zelfstandig keuzes kan maken.

democratische praktijken

Hoe verwerven kinderen deze attitudes en vaardigheden (competenties)? Dat kan het beste door hen te laten deelnemen in democratische praktijken. Burgerschapsvaardigheden leren we niet zo zeer door het leren kennen van regels en feiten. 'Onderdelen van competentie, zoals een praktische oordeelkundigheid ten aanzien van de toepassing van regels, het kunnen omgaan met imperfecties en met het eigen falen, het verkrijgen van inzicht in een situatie zodat men op de juiste wijze en het juiste moment kan handelen, maar ook taken als het competent leiden van een vergadering, vergen vooral veel oefening in de praktijk. Burgers leren deze vaardigheden niet uit 'burgerschapslessen', maar door zich te bewegen in burgerschapspraktijken of iets wat daarop lijkt. Door deelname aan burgerschapspraktijken vormen mensen zich als burger.⁴ (van Gunsteren, 1992).

⁴ Van Gunsteren steunt hierbij op de theorieën van Donald Schön, uitgewerkt in 'The reflective practitioner' (New York, 1983) en 'Educating the reflective practitioner'(London, 1987). Schön's theorie gaat ervan uit, en laat ook zien, dat mensen die in (beroeps)praktijken werken, zoals artsen, advocaten, leraren, enz. hun competenties juist en vooral verwerven door in die

In de school kunnen we een beschermde leeromgeving creëren waarin kinderen en jongeren in praktijken kunnen 'experimenteren' met omgangsvormen; zonder al te grote gevolgen kunnen ze fouten maken. Deze praktijken zijn democratisch, zo leren ze democratisch samenleven. Door deel te nemen in democratische praktijken kunnen kinderen en jongeren leren hoe te handelen, op de eerste plaats doordat ze zelf ervaring opdoen, maar ook doordat ze in de praktijk het handelen van anderen waarnemen, dit af kunnen kijken en daarover reflecteren. Zo bouwen ze een repertoire op van voorbeelden, inzichten en handelingen. Dit repertoire helpt hen bij het verkrijgen van inzicht in nieuwe en onbekende situaties. Tot dit repertoire horen ook verhalen, actuele uit de krant of van tv en internet, maar ook traditionele uit de wereldgeschiedenis. Door het handelen van mensen in deze verhalen kritisch te beschouwen leren we over onze eigen oordelen. Kritische beschouwing van de manier waarop anderen handelen is ook een oefening in oordeelsvorming.

Hoewel we hebben aangegeven dat de kennisinhouden van democratische burgerschap zo veel als maar mogelijk in democratische praktijken geïntegreerd moeten worden, kunnen kinderen en jongeren deze ook verwerven door overdracht, van de leraar, uit boeken, van het internet, e.d. en door verwerkingsopdrachten. De attitudes en vaardigheden kunnen ze niet leren uit een boek of met een werkblad. Dat kan alleen door deel te nemen in democratische praktijken. In deze praktijken kunnen we zoveel als mogelijk de vier kernbegrippen van democratisch burgerschap herkennen: omgaan met diversiteit, de mogelijkheid tot autonome identiteitsontwikkeling, oordeelsvorming en communicatie, met name dialoog.

We kunnen drie vormen van democratische praktijken in de school onderscheiden:

1. De school als democratische gemeenschap:

- betrek kinderen bij het maken van de regels op school
- en het verbeteren van het leef- en leerklimaat, het tegengaan van pesten e.d.

Dit kan in de vorm van

- een schoolparlement, een klassenraad, groepsvergaderingen, e.d.
- commissies van kinderen (en ouders, en leraren) die de verantwoordelijkheden hebben, bijv. voor de organisatie van een feest;
- mediation (dit is een vorm van conflictbemiddeling door kinderen).

'Zo worden kinderen gestimuleerd om zelf verantwoordelijkheid te nemen, leren ze na te denken over de gevolgen van hun beslissingen, en ontdekken ze wat democratische rechten en plichten in de praktijk betekenen. Bovendien leren ze door zulke samenwerking en betrokkenheid in te zien dat mensen weliswaar andere belangen, meningen of achtergronden kunnen hebben, maar dat veel menselijke behoeften zich van al die verschillen niets aantrekken' (De Winter, 2004/1). Kinderen leren ook dat democratie ongemakkelijk kan zijn, het vraagt soms haast eindeloos overleg en je kunt niet altijd je zin krijgen.

2. De school participeert in de samenleving:

- kinderen nemen actief deel aan discussies, zowel in de zin van meningsvorming als in die van planvorming over actuele onderwerpen in de samenleving.

praktijk te werken. Van Gunsteren past de theorie toe op burgerschap, dat leer je door als burger te functioneren. Schön bepleit verder dat in de beroepsopleiding studenten het beste leren door te functioneren, te handelen in de beroepspraktijk of zoals in die praktijk. Die lijn trekken we ook voor wat betreft burgerschap door naar de school.

Dit kan in de vorm van

- projecten als de Kleine Grote Denker, waarin kinderen zich in samenspraak met maatschappelijke organisaties, zoals de FNV en het Rode Kruis, buigen over de vragen van deze organisaties, deze vragen beschouwen en aan hen concrete en relevante suggesties doen (Bartels en Van Heuckelom, 2005)
- projecten over kwesties in de directe schoolomgeving, bijv. over de inrichting van de wijk, de reconstructie van een straat, e.d., waarin kinderen – met kennis van zaken – plannen ontwikkelen, overleggen met belanghebbenden en bestuurders, deelnemen aan besluitvorming (Pols, 2000).

Kinderen leren hoe democratie in onze samenleving werkt, hoe besluitvormingsprocessen tot stand komen, welke rol en invloed belangengroepen hebben, hoe je zelf invloed kunt uitoefenen. Ze leren daarover communiceren en een eigen standpunt te ontwikkelen.

3. Filosoferen met kinderen is bij uitstek een activiteit, die vrijwel alle elementen van een democratische praktijk in zich heeft:
 - als we filosoferen zoeken we het verschil, van mening, van waarden,
 - deze verschillen worden herkend en gewaardeerd,
 - omdat we daaraan kunnen groeien, onze identiteit kunnen ontwikkelen,
 - ons denk- en oordeelsvermogen kunnen scherpen,
 - in dialoog met anderen
 - op basis van gelijkwaardigheid.

5. Filosoferen met kinderen⁵

Kinderfilosofie bestaat sinds het einde van de jaren 60. Het wordt in verschillende vormen in meer dan veertig landen in het onderwijs gepraktiseerd. Hoewel van kinderfilosofie al in het begin van de jaren dertig in Duitsland voor het eerst sprake was, in de vorm van de beroemde Rundfunkvorträge van Walter Benjamin, vinden we de bron van de hedendaagse kinderfilosofie in de Verenigde Staten. De filosoof Matthew Lipman geldt als de grondlegger. Lipman, directeur van het Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) van het Montclair State College in New Jersey, ontwikkelde een methodiek en een curriculum voor het filosoferen met kinderen.

Het centrale concept in de methodiek van het IAPC programma is de 'community of inquiry', in het Nederlands: de onderzoeksgroep, of de gemeenschap van onderzoek. Het concept is door Lipman en zijn instituut ontwikkeld. De centrale gedachte is dat de groep zich tijdens het filosoferen omvormt tot een onderzoeksgroep die samen nadenkt, waarbij de leraar optreedt als faciliteerder van het gesprek. Wat kenmerkt de gemeenschap van onderzoek?

Het vertrekpunt is altijd dat wat kinderen denken. Alles wat gedacht wordt, kan worden uitgesproken. Zo ontstaat de ruimte die nodig is voor een gezamenlijk denkproces. Kinderen kunnen alles uitspreken wat ze denken en zijn bereid daarover met anderen in gesprek te gaan. Dat betekent dat aan iedereen gevraagd kan worden om verklaring, uitleg, of argumenten voor de uitgesproken opvattingen.

⁵ De tekst van deze paragraaf is overgenomen uit 'Kinderen leren filosoferen' (Bartels, 2007).

Welke thematiek precies aan de orde komt, hangt af van de grootste gemeenschappelijke interesse van de groep ('follow the community where it leads to'). Het is de taak van de gespreksleider de filosofische kwestie naar voren te halen en uit te diepen. Gesprekken ontwikkelen zich doorgaans van het concrete (bijv. een eigen ervaring) naar het algemene of abstracte.

Het filosoferen in de onderzoeksgroep is authentiek. Er wordt gezegd wat op dat moment gedacht wordt: het is op geen enkele manier een simulatie van een wereld buiten de school. Het gaat alleen om wat de leden van de groep zelf denken. Iets van horen zeggen, dat niet actief door iemand gedacht wordt, valt buiten beschouwing. Je kunt dus niet iemand citeren, je kunt dat citaat alleen naar voren brengen als je het ter plekke zelf wilt presenteren – en verdedigen – als jouw gedachte.

Filosoferen met kinderen wordt in zo'n veertig landen in het onderwijs gepraktiseerd. De onderzoeksgroep wordt vrij algemeen als methodisch uitgangspunt geaccepteerd, maar in de praktijk zien we toch verschillende benaderingen. Die komen voort uit verschillende filosofische tradities, maar ook simpelweg uit verschillende accenten en stijlen die leraren in hun aanpak of in de gesprekken leggen. In de traditie van Lipman gaat het om 'dialogisch handelen', waarbij de nadruk ligt op beweren, navragen, onderzoeken in gemeenschappelijke dialoog. Anderen leggen meer de nadruk op begripsvorming: het analyseren van (filosofische) begrippen, zoals identiteit, rechtvaardigheid, tijd, enz. In de aanpak van bijv. Gareth Matthews staat de verwondering centraal, het vragen. De Duitse filosoof Ekkehard Martens⁶ noemt dit hoofdwegen in het landschap van de kinderfilosofie, 'die elkaar raken en kruisen, ... deze verschillende methoden zijn verschillende facetten van die ene filosofie'(Martens, 2000).

Ook kunnen we verschillen in benadering herkennen die terug te voeren zijn tot de bedoelingen die aan het filosoferen met kinderen worden gegeven. Richard Anthone en Freddie Mortier onderscheiden vier typen doelstellingen die de gespreksleider in het filosofisch gesprek tracht te realiseren (Anthone en Mortier, 1997):

1. Inhoudelijke doelstellingen; het gaat hierbij om het verwerven van kennis van, en inzicht in een bepaalde (de besproken) wijsgerige kwestie.
2. Doelstellingen op het gebied van de ontwikkeling van denkvaardigheden.
3. Doelstellingen op het vlak van persoonlijke zingeving. Het filosoferen stelt kinderen in staat tot een zinvoller contact met hun leefwereld.
4. Doelstellingen op het vlak van de realisatie van de filosofische werkvorm, concreet de gemeenschap van onderzoek.

Anthone en Mortier menen dat de keuze voor een bepaald type doelstelling verbonden is met filosofische tradities. Kiezen voor met name type 2 doelstellingen (denkvaardigheden) houdt een keuze in voor een analytische benadering volgens de Anglo-Amerikaanse filosofische traditie. Zo zou een voorkeur voor persoonlijkheidsdoelen een keuze inhouden voor een praktisch-therapeutische benadering, het model van de wijsbegeerte van de Oudheid. Het centraal stellen van inhoudelijke doelen zou volgens hen meer overeenkomen met de traditie van de continentale filosofie. Het centraal stellen van de vorming van de onderzoeksgroep, verbinden zij met een waardenpedagogische benadering. Ze stellen overigens dat de vier typen doelstellingen onderling verbonden zijn. Door een doelstelling expliciet na te streven realiseer je ook de andere.

⁶ Martens onderscheidt vier hoofdwegen: dialogisch handelen, begripsvorming, zich verbazen, en verlichting.

Niet alleen wereldwijd tussen landen, maar ook tussen scholen, onder leraren, merken we verschillen op in benadering. Dat heeft tot gevolg dat we filosoferen met kinderen in verschillende vormen tegenkomen. Wij zijn het eens met Anthone en Mortier, dat je met het expliciet streven naar een type doelstelling ook de andere realiseert. Iedere leraar, die met kinderen filosofeert, ontwikkelt zijn eigen stijl, zijn eigen traditie, waarin de nadruk kan en mag verschillen. In de erkenning dat accentverschillen mogelijk zijn, vinden wij dat filosoferen met kinderen zijn kracht en betekenis juist ontleent aan de verbinding van inhoud, het verkrijgen van meer inzicht in een kwestie; denken en de ontwikkeling ervan; zingeving en de 'filosofische werkvorm', waarvoor wij liever het woord dialoog gebruiken. (Bartels, 2007)

Filosoferen met kinderen in democratisch perspectief

Een democratische samenleving als de onze, vindt Lipman, moet alles in het werk stellen om zijn burgers tot redelijke individuen op te voeden: individuen met een goed ontwikkeld denkvermogen, individuen ook, die in staat zijn hun denkvermogens op elkaar af te stemmen (Lipman, 1991). Twee van de belangrijkste doelen van het filosoferen met kinderen zijn:

- het ontwikkelen van het denkvermogen van kinderen;
- het ontwikkelen van de dialoog.

Als geen ander domein in de school levert het filosoferen met kinderen een bijdrage aan de ontwikkeling van het denkvermogen van kinderen. Meer specifiek gaat het hier om:

- het ontwikkelen van het kritisch denkvermogen, dat is het denkvermogen dat betrouwbare criteria kan hanteren, dat contextgevoelig is en zichzelf kan verbeteren;
- het ontwikkelen van het creatief denkvermogen, dat is het denkvermogen waarmee patronen kunnen worden doorbroken en nieuwe verbanden kunnen worden gelegd;
- het ontwikkelen van het redeneervermogen, dat is het vermogen om correcte gevolgtrekkingen te maken;
- het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden, waarmee het mogelijk is informatie op een coherente wijze te organiseren en te interpreteren;
- het kinderen ertoe brengen zelfstandig na te denken.

Filosoferen met kinderen vindt altijd plaats in dialoog. Filosofische gesprekken (met kinderen) zijn niet simpelweg te herleiden tot het tegenover elkaar zetten van meningen. Het gaat er niet om anderen te overtuigen van het eigen gelijk, noch is het een louter uitwisselen van ervaringen, standpunten en overtuigingen. In de filosofische dialoog streven we ernaar de verschillende meningen die aan bod komen te verrijken, we gaan op zoek naar de verbinding tussen de standpunten, we proberen de ideeën of vooroordelen op te sporen die achter bepaalde uitdrukkingen steken. In een filosofisch gesprek hebben de kinderen een gezamenlijk belang, het uitdiepen van de kwestie die aan de orde is.

Daarom is er waarlijk sprake van een dialoog:

- kinderen luisteren naar elkaar;
- ze stellen elkaar vragen;
- ze verplaatsen zich in de ander, proberen de wereld door elkaars ogen te bekijken;

- ze denken niet tegen de anderen ('ja, maar'), ze denken met de anderen, samen, als één hoofd ('ja, en').

De filosofische dialoog behoeft geen eenduidige antwoorden, oplossingen of besluiten. Wederzijds begrip en inzicht in elkaars denken is het resultaat (Kessels, e.a. 2002).

Is filosoferen met kinderen een democratische praktijk?

De centrale onderzoeksvraag is: welke bijdrage levert filosoferen met kinderen aan democratische burgerschapsvorming? De veronderstelling is dat filosoferen met kinderen een democratische praktijk is en dat filosoferen met kinderen daardoor bijdraagt aan democratische burgerschapsvorming. Het filosoferen in de basisschool zou een groot aantal kenmerken hebben die het tot een democratische praktijk maken. Het kenniskringonderzoek heeft zich vooral gericht op de vraag of we die kenmerken in de praktijk van het filosoferen kunnen waarnemen. Specifiek heeft het onderzoek zich gericht op het voorkomen van de volgende kenmerken:

- omgaan met verschillen:
als we filosoferen zoeken we het verschil, van mening, van waarden; worden deze verschillen herkend en gewaardeerd?
- oordeelkundigheid:
door te filosoferen vormen kinderen hun opvattingen, meningen en oordelen. Een opvatting is niet zomaar de eerste gedachte die je te binnen schiet. Een mening vorm je door na te denken, informatie op zijn waarde te schatten, argumenten af te wegen, en niet in het minst door te luisteren naar wat anderen daarover te zeggen hebben. Ontwikkelt oordeelkundigheid zich?
- autonomie (zelfstandigheid):
vormen de kinderen hun mening zelf, is hun bijdrage aan het gesprek authentiek en leveren ze die bijdrage onafhankelijk van anderen?
- dialoog:
stellen kinderen elkaar vragen? Luisteren ze naar elkaar? Gaan ze met elkaar in dialoog over het thema dat aan de orde is?
- gelijkwaardigheid:
zijn alle deelnemers aan het gesprek gelijkwaardig aan elkaar?

De context

In totaal waren in de verschillende fasen zo'n vijftig leraren en hun kinderen bij het onderzoek betrokken. Ze hebben gedurende het onderzoek gewerkt met het programma 'democratie leren door filosoferen'. In dit hoofdstuk schetsen we eerst een beeld van de deelnemers, hun scholen, hun ervaring met filosoferen en hun motivatie om deel te nemen.

Daarna geven we een beschrijving van het programma waarmee de leraren en hun kinderen hebben gefilosofeerd.

De deelnemers

Met name drie scholen waren bij het onderzoek betrokken, de Statenschool in Dordrecht, de Zevensprong in Boskoop en Icarus in Heemstede. Op deze scholen deden alle collega's mee. Het zijn alle drie scholen die regelmatig optreden in publicaties en projecten over filosoferen met kinderen. De betrokkenheid bij het filosoferen is op deze scholen kennelijk hoog. De meeste leraren op deze scholen hebben de enquêteformulieren ingevuld, de deelname van de kinderen is zeer hoog en op twee van de scholen ben ik welkom geweest voor observaties en interviews. Op basisschool Het Landje in Rotterdam nemen alleen drie groepen 3 en 4 aan het onderzoek deel. De drie leraren en vrijwel al hun kinderen hebben de enquêtes ingevuld, en ook hier ben ik twee keer op bezoek geweest.

Verder waren het vooral individuele leraren die met het programma hebben gewerkt. Slechts twee van hen hebben ook aan het onderzoek meegedaan.

De Statenschool in Dordrecht is een openbare jenaplanschool in het centrum van die stad. Het is een multiculturele en –etnische school. De Statenschool was begin jaren negentig een van de eerste scholen in Nederland waar het filosoferen met kinderen werd geïntroduceerd. De Zevensprong is een katholieke jenaplanschool in het dorp Boskoop. Het is een witte school, wel samengesteld uit alle sociale lagen van de bevolking. Icarus in Heemstede is een bijzonder neutrale school met een eigen onderwijsconcept. Het is een witte middenklasse school. Basisschool Het Landje is een openbare school in het hart van Rotterdam. Het is een klassikale school met een zeer diverse bevolking.

In de eerste fase hebben 25 leraren meegewerkt aan het onderzoek, in de tweede fase 17⁷. De spreiding over de groepen 1/2 tot en met groep 7/8 is zowel onder de leraren als onder de kinderen onevenwichtig. Onder de leraren zijn vooral zij die een groep 3/4 leiden oververtegenwoordigd (in de eerste fase 36%, in de tweede fase 47% van de deelnemers), in de eerste fase waren ook de leraren uit groep 1/2 ruim vertegenwoordigd: 32% van de deelnemers).

⁷ Bij één leraar ben ik wel twee keer op schoolbezoek geweest, maar hij heeft niet aan de enquêtes deelgenomen

Tabel 1: de deelnemende leraren

	fase 1	fase 2
groep 1/2	8	3
groep 3/4	9	8
groep 5/6	3	1
groep 7/8	4	4
totaal:	24	16

Ook onder de kinderen ligt het zwaartepunt bij groep 3/4 (in de eerste fase 44,8%, in de tweede fase 41,6% van de respondenten). Overigens hebben de kinderen van groep 1/2 geen enquêteformulieren gekregen.

Tabel 2: de deelnemende kinderen

	fase 1	fase 2
groep 3/4	176	151
groep 5/6	107	90
groep 7/8	110	122
totaal:	393	363

De meeste deelnemende leraren hebben al wat langer ervaring met filosoferen. Dat is ook de praktijk van de vier scholen. De leraren die melden nog weinig ervaring te hebben zijn nieuwe leraren, die nog niet zo lang op een van de scholen werken. Dat gaat wel om ongeveer een derde van de aan het onderzoek deelnemende leraren. Veertien leraren hebben zowel aan de eerste als aan de tweede fase van het onderzoek meegewerkt.

De meeste leraren filosoferen eens in de twee weken met kinderen. Deze frequentie hadden we ook als voorwaarde gesteld voor deelname. Als het minder vaak gebeurt, zet het niet aan, was de vooronderstelling. De meeste leraren geven aan, dat ze niet alleen met het programma hebben gewerkt, maar ook over andere onderwerpen met de kinderen hebben gefilosofeerd. Hiermee sluiten ze vooral aan bij schoolprojecten of de actualiteit (Boekenweek, e.d.).

We hebben de leraren ook gevraagd: 'Waarom doe je mee?' Die vraag hebben we ingevoerd om enig inzicht te krijgen in de motivatie van de leraren: wat vinden ze vooral waardevol van filosoferen met kinderen? Het verband met democratische burgerschapsvorming, de reden van dit onderzoek, doet er voor hen nauwelijks toe. De bijdrage aan de persoonlijke ontwikkeling van kinderen en de ontwikkeling van denkvaardigheden scoren beide hoog. Dat is natuurlijk niet per definitie in tegenspraak met democratische burgerschapsvorming, identiteitsontwikkeling en denkvaardigheden zijn wezenlijke componenten in democratische burgerschapsvorming. De scores op deze vraag zijn mogelijk eerder een indicatie dat het concept democratische burgerschapsvorming (nog?) weinig leeft bij de deelnemende leraren. Het is ook mogelijk dat de formulering "filosoferen met kinderen is een democratische praktijk' voor de leraren niet duidelijk was. Het item dialoog scoort ook laag.

Tabel 3 Motivatie voor deelname bij leraren**Waarom doe je mee met het programma en het onderzoek?**

	gem. score f. 1	gem. score f. 2
Filosoferen met kinderen draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling van kinderen	3,09	3,75
Door te filosoferen ontwikkelen kinderen denkvaardigheden	3,22	3,06
Filosoferen met kinderen is een democratische praktijk	1,35	1,25
Door te filosoferen komen kinderen in dialoog met elkaar	2,35	1,94

We vroegen de leraren bovenstaande uitspraken te nummeren met 4 t/m 1. 4 voor de uitspraak die hij/zij voor zichzelf het meest van toepassing vindt, 3 voor de volgende, en 1 voor de minst van toepassing zijnde.

Het programma

De deelnemende leraren en kinderen hebben gefilosofeerd met het programma 'Democratie leren door filosoferen'(werktitel). Dit programma steunt methodisch op de aanpak van Lipman nl. die van het dialogisch handelen. De nadruk ligt daarin op het onderzoeken van opvattingen, redeneringen, argumentaties, e.d. in gemeenschappelijke dialoog. Het programma, dat door het Centrum Kinderfilosofie Nederland in de afgelopen twee jaren is ontwikkeld, heeft als belangrijkste doelen de ontwikkeling van dialogische vaardigheden en attituden, zoals naar elkaar luisteren, elkaar vragen stellen, de waardering van verschillende opvattingen, en het ontwikkelen van het denk- en oordeelsvermogen van kinderen, het leren redeneren, het leren uitdrukking te geven aan opvattingen, e.d.

Het programma omvat vier deelprogramma's:

- **Een kind kan meer vragen dan ... voor groep 1/2.** Hierin staat vooral vragen stellen centraal.
- **Alle stemmen tellen voor groep 3/4.** Hierin is de belangrijkste focus de bevordering van de dialoog.
- **Daarom is geen reden voor groep 5/6,** waarin de ontwikkeling van denkvaardigheden centraal staat.
- **De hoofdzaak voor groep 7/8.** Hierin worden enkele voor de democratie relevante thema's uitgewerkt.

Elk deelprogramma omvat vijftien thema's. De deelnemende leraren hebben ze in porties van vijf thema's aangeboden gekregen.

Het gaat dus om een 'gewoon' programma filosoferen met kinderen. Behalve in de keuze van enkele thema's in groep 7/8 is er dus geen speciale nadruk op de ontwikkeling van democratische waarden of vaardigheden. De vooronderstelling is dat filosoferen met kinderen een democratische praktijk is en door in die praktijk te handelen, kinderen deze waarden en vaardigheden ontwikkelen.

Eerder onderzoek, waarvan het boek 'Kinderen leren filosoferen' (Bartels, 2007) het resultaat is, heeft veel kennis opgeleverd over de wijze waarop leraren het filosoferen met kinderen benaderen,

wat hen motiveert, welke moeilijkheden ze ervaren, enz. In de uitwerking van en de handleiding bij de thema's is hier veel rekening mee gehouden. Dit betekent ondermeer:

- bij elk thema is een korte oriëntatie opgenomen over de filosofische achtergrond ervan in relatie tot ervaringen in het dagelijks leven van kinderen.
- grote variatie in openingsscenario's, waarbij – vooral voor de jongere kinderen – de nadruk ligt op doeactiviteiten.
- een steeds terugkerende opbouw van het gesprek, waarbij een thema in het begin vooral in de breedte wordt onderzocht; in de vervolgfase ontwikkelt zich de dialoog en ontstaat een focus op een deelaspect; in de verdiepfase wordt gefocust op een concept, op betekenis, de argumentatie, e.d.
- suggesties voor afrondende activiteiten die de kinderen in staat moeten stellen, dat wat in het gesprek als waardevol is ervaren, vast te houden.

Het programma moet leraren in staat stellen minstens een keer per twee weken met kinderen te filosoferen. Minder zou er niet toe doen.

De leraren waren in de eerste fase zeer enthousiast over het programma. In de tweede fase was de waardering wat minder, onder de leraren van groep 3/4 is enige kritiek hoorbaar: we missen verhalen en sommige thema's zijn te moeilijk of te abstract.

Tabel 4 Waardering van het programma

Heeft het programma jou in staat gesteld op een - naar jouw idee - goede manier met kinderen te filosoferen?

leraren in	gem. score fase 1	gem. score fase 2
groep 1/2	3,83	4,00
groep 3/4	4,20	3,50
groep 5/6	4,33	4,00
groep 7/8	4,00	4,00
totaal:	4,06	3,71

op een vijfpuntsschaal

Toch overheerst het enthousiasme: 'Sinds we dit hebben ben ik enthousiaster geworden. Dit geeft voor mij zoveel richting. Het hele onderwerp evolutie heb ik hier letterlijk helemaal uitgehaald, dat over wetenschappelijke en filosofische vragen, het werkt gewoon. Ik wil het hele jaar wel zo'n map. (...) Dankzij die map ben ik meer gaan filosoferen. Ik merk wel dat het helpt dat je het vaker doet, dat je zo ook afraakt van het discussiëren. Het is een andere manier van denken dan dat hakketakken, dat zwart wit denken. Je moet het wel regelmatig doen.' Een ander meldt dat het programma 'niet alleen uitdagend is, maar er vooral ook voor zorgt dat het gesprek niet aan de oppervlakte blijft, dat je de diepte in moet'.

Deze leraar uit groep 7/8 schrijft er bij: 'je moet het wel regelmatig doen'. Dat hebben meerdere leraren in de gesprekken gezegd. Een leraar uit groep 1/2 vertelt: 'ik vind dat nu we veel vaker

filosofen er veel meer antwoorden komen. (...) Nu we zo intensief bezig zijn zie je dat ze ook meer wachten, eerst wilden ze allemaal direct reageren, nu weten ze dat ze toch wel aan de beurt komen. Dat geeft rust, niet iedereen wil meer door elkaar praten'.

We veronderstelden dat leraren minstens een keer per twee weken zouden moeten filosoferen met kinderen. Dit lijkt inderdaad het minimum. Degenen die het vaker doen, melden meer groei. Enfin, deze leraren zullen ook wel de grootste enthousiastelingen zijn. In ieder geval zorgt het programma ervoor dat leraren en kinderen eens in de twee weken kunnen filosoferen. Het enthousiasme onder de leraren over het programma kan niet alleen verklaard worden door de kwaliteit ervan. Dat het er is, is al een belangrijke stimulans.

De praktijk

We onderzoeken welke bijdrage filosoferen met kinderen levert aan democratische burgerschapsvorming. We doen dit vanuit de veronderstelling dat filosoferen met kinderen een democratische praktijk is, waarin de kinderen zich – door deelname aan die praktijk – democratische houdingen en vaardigheden eigen maken.

Is filosoferen inderdaad een democratische praktijk? In de basis hebben we enkele kenmerken van een democratische praktijk geformuleerd: gelijkwaardigheid, dialoog, autonomie, oordeelkundigheid, en omgaan met verschillen. Kunnen we die kenmerken ook in de praktijk waarnemen?

Hieronder zullen we eerst de opzet van onderzoek toelichten, daarna presenteren we – per kenmerk c.q. thema – de resultaten ervan. We beginnen de beschrijving van de resultaten met enkele algemene kenmerken van het filosoferen, daarna komen bovengenoemde vijf kenmerken aan de orde.

De opzet van het onderzoek

We wilden weten hoe kinderen handelen tijdens het filosoferen, in het licht van de democratische aspecten van het filosoferen. Hebben ze inderdaad invloed op het proces? Kunnen ze hun mening vrij uiten en doen ze dat ook?

In beide fasen van het onderzoek hebben we drie middelen ingezet om zicht te krijgen op de praktijk van het filosoferen:

- **een enquêteformulier voor de leraren.** De enquêtes bestonden uit drie delen. In het eerste deel trachtten we zicht te krijgen op de deelnemende leraren: welke groep leiden ze? Hebben ze ervaring met filosoferen met kinderen? Wat is hun motivatie om met kinderen te filosoferen? (Hiervan hebben we in het hoofdstuk ‘De context’ verslag gedaan). In het tweede deel stelden we vragen over het handelen van de kinderen tijdens het filosoferen. Het derde deel was een evaluatie van het programma.

De kwantitatieve gegevens van de enquête zijn ingevoerd in een SPSS databestand. Hierop zijn de relevante bewerkingen losgelaten. De kwalitatieve gegevens, toelichtende opmerkingen en uitweidingen van de leraren zijn in de tussenrapportages volledig opgenomen. Hier presenteren we alleen de hoofdlijnen.

- **een enquêteformulier voor de kinderen van groep 3 t/m 8.** Alle kinderen in de deelnemende groepen 3 t/m 8 hebben een formulier toegestuurd gekregen. In totaal hebben we zo in de eerste fase de gegevens van 393 kinderen kunnen verwerken en in de tweede fase die van 363 kinderen. De gegevens van de enquête zijn ingevoerd in een SPSS databestand. Hierop zijn de relevante bewerkingen losgelaten.

- **groepsbezoeken en interviews.** De bedoeling van de groepsbezoeken en interviews was om de kwantitatieve gegevens uit de enquêtes beter te kunnen duiden. Door verschillende omstandigheden hebben de groepsbezoeken niet plaats kunnen vinden nadat ik alle kwantitatieve gegevens verzameld en verwerkt had. Tijdens de meeste bezoeken had ik daarom nog geen zicht op de onderzoeksresultaten. De groepsbezoeken van de eerste fase hebben plaatsgevonden in juni en juli 2007, die van de tweede fase in februari, maart en april 2008.

In de eerste fase heb ik twee groepen 1/2 van de Statenschool in Dordrecht, een groep 1/2 van de Zevensprong in Boskoop, de leraren van groep 3 en 4 van Het Landje in Rotterdam, de leraar van groep 6 van de Speel en Werkhoeve in Bodegraven, en twee groepen 7/8 van de Statenschool bezocht en met de leraren gesproken. Met kinderen van groep 7/8 uit Dordrecht heb ik een langer interview kunnen houden (zie bijlage 6).

In de tweede fase heb ik een groep 1/2 van de Statenschool, een groep 1/2 van de Zevensprong, een groep 3 van Het Landje, een groep 3/4 van de Statenschool, een groep 3/4/5 van de Zevensprong, groep 6 van de Speel en Werkhoeve en een groep 7/8 van de Statenschool bezocht.

Tijdens de observaties en de interviews heb ik de items op de enquêteformulieren als kijk- en ijkpunten aangehouden, en daarop doorgevraagd.

De items van de eerste vragenlijsten waren ontleend aan de kinderfilosofische literatuur⁸. In de tweede fase hebben we vooral gefocust op de thema's gelijkwaardigheid, dialoog, en verschil van mening. We hebben zelf indicatoren geformuleerd, waarmee we dialoog e.d. zouden kunnen waarnemen. Dit betekent dat de vragenlijst zelf een experimenteel karakter heeft. De vragenlijsten zijn opgenomen als bijlagen 2 t/m 5.

Zowel de leraren als de kinderen werd bij elk item gevraagd te antwoorden op een vijfpuntsschaal. De methodologische vraag dringt zich dan op: wanneer waarden we een gemiddelde score van een item hoog, of niet? Wanneer vinden we een standaarddeviatie hoog, of niet? Omdat we de enquête-uitslagen niet met gegevens uit andere onderzoeken kunnen vergelijken, kunnen we alleen vergelijkingen maken van scores binnen dit onderzoek. Ik heb alle gemiddelde scores per enquête in drie delen opgedeeld. De laagste drie gemiddelde scores in een enquête noem ik in het vervolg lage gemiddelden, de volgende drie gemiddelde scores midden, en de hoogste drie gemiddelde scores noem ik hoog. Hetzelfde heb ik gedaan met de scores in de kinderenquête. In bijlage 2 t/m 5 waar de enquêtes zijn weergegeven heb ik ook de verdeling hoog – laag opgenomen.

In de tabellen hieronder bij de beschrijvingen van de resultaten van het onderzoek zijn gemiddelden die in blauw zijn weergegeven lage gemiddelden in de enquête waarin naar dat item gevraagd is, zwarte zijn gemiddelde scores, en rode zijn hoge gemiddelden. Om de tabellen overzichtelijk te houden heb ik de standaarddeviatie nergens vermeld. Waar dat gegeven van belang is, is het wel in de tekst vermeld.

⁸ De gehanteerde items zijn ontleend aan 'Kinderen leren filosoferen' van Rob Bartels. De daar gebruikte items zijn een bewerking van de 'lijst van Curtis', de observatielijst van Berrie Heesen in 'Kinderen filosoferen' en die van Richard Anthonie in Socrates op de Speelplaats.

Het filosoferen

Filosoferen begint met het stellen van vragen, zeggen filosofen. De vraag geeft richting aan het gesprek, wie de vraag stelt heeft daarmee een belangrijke invloed op het proces in een filosofisch onderzoek. Zowel onder de leraren als onder de kinderen worden op dit item de laagste gemiddelde scores waargenomen en de lage standaarddeviaties (m.u.v. de leraren in groep 7/8) laten zien dat dit beeld vrij algemeen is. Tijdens de gesprekken worden veel vragen gesteld, maar die worden niet vooral door de kinderen gesteld. Bij de bezoeken aan de groepen viel me ook op hoeveel vragen de meeste leraren stellen. De lerarenvragen zijn vrijwel steeds de vragen die het gesprek richting geven.

Tabel 5 Eigen vragen

Leraren: Stellen de kinderen veel vragen?

Kinderen: Als we in de groep filosoferen stel ik nooit / altijd veel vragen

	gem. score leraren	gem. score kinderen
groep 1/2	2,50	-
groep 3/4	2,33	2,76
groep 5/6	4,33	2,71
groep 7/8	2,75	2,85
totaal:	2,71	2,77

Alle bezochte leraren, en dat heb ik ook zelf waargenomen, van groep 1/2 tot groep 7/8, melden dat kinderen elkaar wel vragen stellen: waarom vind je dat? Kun je dat bewijzen? Betekent dat dan dat ...? Vind je dan ook dat ...? Het zijn deze vragen die het gesprek tot dialoog maken. Op die manier kleuren de vragen van kinderen wel het gesprek.

In groep 1/2 heeft het vragenstellen zelf centraal gestaan. De bezochte leraren melden dat kinderen veel eigen vragen gesteld hebben.

Wie de mainstream van de dagelijkse schoolpraktijk aanschouwt, neemt nauwelijks vragende kinderen waar. Talrijk zijn de onderzoeken die laten zien hoeveel vragen leraren stellen en in welk moordend tempo ze dat doen. Kennelijk is het voor de meeste leraren toch moeilijk tijdens het filosoferen dit patroon te veranderen. De pretenties van de kinderfilosofie zouden hogere scores veronderstellen, wellicht toont dit bescheiden resultaat toch enige verschuiving dankzij het filosoferen.

Mogelijk levert ook het programma (en m.n. de handleiding erbij) een bijdrage aan deze lage scores. In de handleiding wordt in de meeste thema's aan de hand van vooraf bedachte vragen, die de leraar kan stellen, een weg gewezen die het onderzoek in de groep kan gaan. Dit stimuleert kinderen niet tot het stellen van eigen vragen.

De betrokkenheid van de kinderen bij het filosoferen wordt door de leraren hoog ingeschat, behalve bij de kleuters. In de geschreven toelichtingen en ook tijdens de groepsbezoeken en de interviews met de leraren komt sterk naar voren hoe moeilijk het is de jongste kleuters bij het gesprek te betrekken.

Opvallend is de iets geringere door de leraren waargenomen betrokkenheid in groep 7/8, die ook zichtbaar is bij de kinderen als ze de vraag beantwoorden of filosoferen gaat over dingen die ze interessant vinden. Als we echter betrokkenheid interpreteren naar de mate waarin de kinderen meedenken, dan zien we hoge scores. Toch is ook hier sprake van een lichte kentering vanaf groep 5/6. Het zou interessant te zien of dit beeld past binnen een algemeen beeld van de waardering door kinderen van activiteiten in school. In ieder geval lijkt me dat de geringere interesse voor filosoferen bij kinderen vanaf groep 5/6 een signaal is voor de ontwikkelaars van thema's en het programma filosoferen met kinderen.

Tabel 6 Betrokkenheid

Leraren: *De kinderen zijn gauw afgeleid / zijn zeer geïnteresseerd.*

Kinderen 1: *Als we in de groep filosoferen denk ik altijd aan iets anders / denk ik altijd veel na over wat er wordt gezegd.*

Kinderen 2: *Als we in de groep filosoferen gaat het over dingen die ik niet / heel interessant vind*

	gem. score leraren	gem. score kinderen 1	gem. score kinderen 2
groep 1/2	3,25	-	-
groep 3/4	3,78	3,79	3,66
groep 5/6	4,00	3,62	3,10
groep 7/8	3,50	3,67	3,07
totaal:	3,58	3,71	3,34

Gelijkwaardigheid

Iedere groep heeft z'n veelpraters en z'n zwijgers. Zowel de leraren als de kinderen herkennen het verschijnsel. Een van de leraren schreef in de toelichting: 'Aan het begin komen veel kinderen aan het woord bij de inventarisatie. Daarna wordt het gesprek vaak overgenomen door bekende gezichten.' De woordkeuze weerspiegelt enige ontevredenheid. Het is de vraag of die ontevredenheid op z'n plaats is, en of aan de gemiddeld lage scores veel negatieve waarde moet worden gehecht. De lage scores in de lerarenenquête gelden vooral de groepen 1/2 en 7/8. Als het gaat om de kans deel te nemen aan het gesprek valt het oordeel van de kinderen duidelijk hoger uit. Wanneer leraren de methodiek toepassen, waarbij in het begin van het onderzoek het gesprek vooral in tweetallen of kleine groepen plaatsvindt, zoals ook de leraar hierboven meldt, zou de deelname in het begin veel groter moeten zijn. Als daarna het gesprek in de hele groep voortgaat, wordt het lastiger veel kinderen aan het woord te laten.

Tabel 7: Meepraten

Leraren: *Enkele kinderen praten veel en lang / meeste kinderen komen aan het woord.*

Kinderen 1: *Als we in de groep filosoferen praat ik nooit / veel mee.*

Kinderen 2: *Krijgen sommige kinderen veel meer kans dan anderen / krijgt iedereen evenveel kans om wat te zeggen*

	gem. score leraren	gem. score kinderen 1	gem. score kinderen 2
groep 1/2	2,63		
groep 3/4	3,11	3,03	3,44
groep 5/6	4,00	3,21	3,37
groep 7/8	2,50	3,36	3,47
totaal:	2,96	3,18	3,43

Vooraf de leraren in groep 7/8 geven aan dat kinderen selectief luisteren, dat terwijl diezelfde leraren menen dat de mening van een ieder door de kinderen wel even belangrijk wordt gevonden. Een opmerkelijke observatie is die van een leraar in groep 3/4: 'ze weten heel precies "wie" er ook al weer "wat" heeft gezegd. Het komt me voor dat dit een indicatie kan zijn voor de mate waarin kinderen naar iedereen luisteren, het zou een onderzoeksinstrument kunnen zijn: weet je nog "wie" "... " gezegd heeft.

De kinderen vinden dat ze naar iedereen even goed luisteren, en dat doen ze vooral in groep 3/4, een gemiddelde score van 4,26 is zeer hoog. De trend in de lerarenenquête, dat kinderen naarmate ze ouder worden niet meer naar iedereen even goed luisteren, wordt bevestigd door de uitkomsten in de kinderenenquête. Tegelijk vinden vooral kinderen in groep 7/8 de mening van iedereen even belangrijk. De verschillen tussen de gemiddelden in de enquête zijn echter niet zo groot dat hieruit trends kunnen worden gedistilleerd. De lage standaarddeviaties laten overigens zien dat deze opvattingen tussen de kinderen onderling niet sterk uiteenloopt.

Tabel 8: Luisteren en waarderen

Leraren 1: *Naar één of enkele kinderen wordt veel beter geluisterd dan naar anderen / naar alle kinderen wordt even goed geluisterd.*

Kinderen 1: *Als we in de groep filosoferen luister ik / niet / naar iedereen even goed/ praat ik nooit / veel mee.*

Leraren 2: *De mening van één of enkele kinderen wordt veel belangrijker gevonden dan die van anderen / de mening van iedereen wordt even belangrijk gevonden*

Kinderen 2: *Als we in de groep filosoferen vind ik de mening van sommige kinderen belangrijker dan die van anderen / van iedereen even belangrijk*

	gem. score leraren 1	gem. score kinderen 1	gem. score leraren 2	gem. score kinderen 2
groep 1/2	3,67	-	3,33	-
groep 3/4	3,38	4,26	4,25	3,89
groep 5/6	3,00	3,92	4,00	3,42
groep 7/8	2,00	3,98	3,75	4,08
totaal:	3,06	4,08	3,94	3,84

Dialogoog

Ik luister altijd goed naar wat anderen zeggen, menen de kinderen. In de eerste fase liet dit item de hoogste gemiddelden in de kinderenquête zien, en de spreiding van antwoorden is niet eens groot, zodat we hier kunnen concluderen dat dit beeld vrij algemeen is. Een half jaar later luisteren de kinderen nog steeds goed naar wat anderen zeggen, de totale gemiddelde score is nog hoger dan in de eerste fase van het onderzoek. Hoewel de leraren iets zuiniger zijn in hun oordeel, vinden ook zij dat kinderen goed naar elkaar luisteren. 'Dat doen ze om op elkaar te kunnen reageren', schrijft een leraar uit een groep 7/8. In groep 1/2 scoort het luisteren volgens de leraren wat minder. Verschillende leraren schreven over het wisselende patroon in de kleutergroepen: 'je ziet dat kleuters die wat langer in de groep zitten zich over het algemeen beter kunnen concentreren'. Als er weer jonge nieuwe kinderen in de groep komen gaat het luisteren weer iets moeilijker'. Het hangt ook af, vinden de leraren, of 'de groep jong is, dan hebben de kinderen er meer moeite mee.'

Tabel 9: Luisteren

Leraren: *Er wordt bijna niet / altijd goed naar elkaar geluisterd.*

Kinderen (1 in fase 1; 2 in fase 2): *Als we in de groep filosoferen luister ik nooit / altijd goed naar wat anderen zeggen.*

	gem. score leraren	gem. score kinderen 1	gem. score kinderen 2
groep 1/2	3,00	-	-
groep 3/4	4,00	4,02	4,41
groep 5/6	4,00	4,01	4,00
groep 7/8	3,75	4,00	3,98
totaal:	3,75	4,01	4,16

De kinderen en hun leraren vinden dus dat ze goed naar elkaar luisteren, en ze proberen ook nog te begrijpen wat die anderen bedoelen. Dit item scoorde in totaal gemiddeld zelfs nog iets hoger dan naar elkaar luisteren. De scores uit de lerarenenquête in de tweede fase roepen echter wel twee vragen op: Hoe kunnen de leraren van groep 1/2 zo positief oordelen over het pogen van kinderen elkaar te begrijpen, terwijl ze het naar elkaar luisteren van de kleuters veel minder

beoordelen? Overigens maken de leraren over het elkaar begrijpen dezelfde type opmerkingen als ze maakten over het luisteren van de kleuters: ‘Dat groeit langzamerhand. Je ziet het vooral bij de kinderen die wat langer in de groep zitten’

De tweede vraag die n.a.v. deze scores rijst is: hoe kunnen we die relatief lage score verklaren bij de leraren van groep 7/8? Aan het onderzoek in de tweede fase deden vier leraren uit groep 7/8 mee. Een van hen waardeert dit item zeer laag: ‘Veelal is dat wat ze zelf te vertellen hebben belangrijker’.

Tabel 10: Elkaar begrijpen

Leraren 1: *De kinderen proberen niet / doen erg hun best elkaar te begrijpen.*

Kinderen 1: *Als we in de groep filosoferen kan het me niet schelen / wil ik altijd graag weten hoe andere kinderen over iets denken.*

Kinderen 2: *Als we in de groep filosoferen denk ik nooit na over wat anderen zeggen / probeer ik altijd te begrijpen wat anderen bedoelen.*

	gem. score leraren	gem. score kinderen 1	gem. score kinderen 2
groep 1/2	4,00	-	-
groep 3/4	4,13	4,01	4,35
groep 5/6	4,00	3,69	3,94
groep 7/8	3,50	3,43	4,13
totaal:	3,94	3,73	4,18

De resultaten in tabel 10 (en 11) roepen nog een andere vraag op: Als kinderen dan zo goed naar elkaar luisteren en elkaar proberen te begrijpen, waaruit blijkt dat dan? Willen ze graag weten hoe andere kinderen ergens over denken? De absolute gemiddelde scores op dat item zijn zeker niet laag te noemen, relatief - in dit onderzoek – zijn ze wel aan de lage kant.

Tabel 11: Op elkaar reageren

Leraren (1: fase 1; 2 fase 2): *De kinderen richten zich tot de gespreksleider / tot elkaar*

Leraren 3: *De kinderen stellen elkaar nooit / heel veel vragen.*

Kinderen: *stel ik nooit / vaak vragen aan andere kinderen*

Leraren 4: *De kinderen reageren nauwelijks / veel op elkaar*

	gem. score leraren 1	gem. score leraren 2	gem. score leraren 3	gem. score kinderen	gem. score leraren 4
groep 1/2	2,63	2,67	4,00	-	3,00
groep 3/4	2,17	3,38	3,63	3,26	4,13
groep 5/6	2,67	3,00	3,00	2,83	4,00
groep 7/8	3,75	3,25	3,00	2,93	4,00
totaal:	2,71	3,19	3,50	3,04	3,88

Richten de kinderen zich tot elkaar? Stellen ze elkaar veel vragen? Die items scoren bij de leraren over het geheel relatief lager. 'Ze hebben mij nodig', schrijft een van de leraren ter toelichting. Kinderen richten zich vooral tot de leraar. Een mogelijke verklaring is dat het vooral de leraar is die de vragen stelt. Dan richt je je natuurlijk ook tot hem of haar. Een leraar van een groep 7/8 merkt op dat de verschillen tussen kinderen onderling wat dit betreft vrij groot zijn, en 'het hangt ook af van het onderwerp. Als dit moeilijker is, dan zoeken de kinderen meer contact met de leraar.'

Kennelijk spreken de kinderen veelal via de gespreksleider, maar ze reageren wel op elkaar, vinden de leraren. 'In tweetallen richten ze zich direct op elkaar. In de grote groep is dat iets minder, maar ook daar pakken ze regelmatig terug naar wat een ander kind zegt', schrijft een leraar van een groep 3/4. Een leraar van een groep 7/8 schrijft: 'Ze reageren vaak niet in de vragende vorm op elkaar, maar in de vorm van; ik heb een argument tegen ...'.

Autonomie

Dit kenmerk is in het onderzoek nauwelijks geëxploreerd. Alleen in de eerste fase hadden we een vraag opgenomen die hier verband mee houdt.

Tabel 12: Zelf antwoorden

Leraren: *Kinderen nemen antwoorden van elkaar over / geven een eigen antwoord.*

Kinderen: *Als we in de groep filosoferen zeg ik altijd wat anderen vinden / wat ik zelf vind*

	gem. score leraren	gem. score kinderen
groep 1/2	3,63	-
groep 3/4	4,11	3,72
groep 5/6	4,67	3,92
groep 7/8	4,50	3,99
totaal:	4,08	3,85

Kinderen antwoorden zelf, hun bijdrage aan het gesprek is authentiek en ze leveren die onafhankelijk van anderen. De hoge gemiddelden en de lage standaarddeviaties (bij de leraren vanaf groep 3/4) laten zien dat het beeld homogeen is. Onder de kinderen is de spreiding iets groter, maar evengoed zo gering, dat we aan de conclusie niet hoeven twifelen. Alleen bij de kleuters is het een onsje minder; 'jongere kleuters herhalen nog al eens wat ouderen hebben gezegd'. Een van de leraren uit een groep 3/4 merkt hierover op: 'Enkele kinderen praten wel na, maar dat wordt door andere kinderen direct aangegeven'.

Oordeelkundigheid

Het ontwikkelen van oordeelkundigheid zou tijdens het filosoferen o.a. tot uitdrukking kunnen komen in het argumenteren. Kinderen groeien hierin naarmate ze ouder worden, schrijft een van de leraren uit groep 3/4. Hoe waar lijkt die uitspraak als we enquêteresultaten zien. Dat kleuters moeite hebben met argumenteren, en getuige de toelichtingen van de leraren geldt dat vooral de jongste kleuters, is geen verrassing. Kinderen geven argumenten voor hun meningen, en dat doen ze steeds meer uit zichzelf naarmate ze ouder worden, lijkt de conclusie als we de scores aanschouwen.

De enige dissonant is de score bij groep 7/8 in de lerarenenquête op de vraag of kinderen nieuwe argumenten bedenken voor hun standpunt. Terwijl de andere vraag in de lerarenenquête over het spontaan geven van argumenten een standaarddeviatie van 0 liet zien, is die bij 'nieuwe argumenten voor een standpunt' juist relatief hoog: 1,414. Nadere analyse van de onderzoeksgegevens leert dat de lage gemiddelde score veroorzaakt wordt door één leraar die hier een 1 heeft ingevuld. Deze leraar heeft bij de andere vraag 'spontaan argumenten geven' een 4 ingevuld. Ik vermoed dat deze leraar een specifieke situatie op het oog had, of in ieder geval iets wilde aanmerken dat specifiek is voor zijn/haar groep.

Tabel 13: Argumenteren

Leraren 1: *Het kost kinderen moeite argumenten voor hun mening te geven, ook als de gespreksleider daarom vraagt / Kinderen geven spontaan argumenten.*

Leraren 2: *De kinderen reageren niet met argumenten op een ander standpunt / De kinderen proberen nieuwe argumenten te bedenken voor hun standpunt.*

Kinderen: *Als we in de groep filosoferen zeg ik nooit / altijd waarom ik iets vind*

	gem. score leraren 1	gem. score leraren 2	gem. score kinderen
groep 1/2	2,88	2,75	-
groep 3/4	3,22	3,40	3,35
groep 5/6	3,67	4,33	3,28
groep 7/8	4,00	3,00	3,57
totaal:	3,29	3,20	3,39

Vershil van mening

Er is veel verschil van mening tijdens het filosoferen, menen de leraren. 'De kinderen hebben vaak verschillende meningen', schrijft een leraar van een groep 1/2, 'dit zie je vooral bij de oudste kleuters'. Een andere leraar uit groep 3/4 meldt: 'we hebben tijdens een gesprek niet vaak consensus over een onderwerp. Er worden altijd veel invalshoeken te berde gebracht'.

Deze verschillen worden door de kinderen gewaardeerd. Een gemiddelde score voor dat item van 4,11 was in de tweede fase van het onderzoek weliswaar relatief niet hoog, maar dat is het

natuurlijk wel op een vijfpuntsschaal. Ook uit het interview met de kinderen (zie bijlage 6) kwam naar voren hoe zeer ze verschil van mening waarden.

En als het je persoonlijk raakt? Als je kritiek krijgt of tegengesproken wordt? In de eerste fase vroegen we de leraren hoe kinderen reageren op kritiek, emotioneel of rationeel. Rationeel, was de tendens in de antwoorden van de leraren vanaf groep 3. De leraren vonden vrij eensgezind dat kinderen hier goed mee om kunnen gaan. ‘Vroeger was dit wel zo, dan reageerden ze soms boos of emotioneel op kritiek van anderen. Ze waren toen ook jonger. Nu is dat niet meer zo’, voegt een leraar uit groep 5/6 hier aan toe. Een leraar van een groep 7/8 schrijft: ‘Ja dit gaat goed, soms zijn er duidelijke tegenstellingen, maar dan wordt er met argumenten “gestreden”.’

Maar leuk is dat niet, gaven de meeste kinderen aan in fase 1.

In fase 2 hebben we de vraagstelling gewijzigd. Reageren kinderen afhoudend, misschien zelfs geïrriteerd op tegenspraak, of komen ze met argumenten?, vroegen we de leraren. En zie: de respons van de leraren is nog positiever.

En de kinderen legden we in fase 2 geen tegenstelling vervelend – leuk voor, maar vroegen we naar niet erg – erg. Nee het is niet erg als iemand het niet met mij eens is. 4,20 is een heel hoge score, de 4,37 van groep 7/8 is zelfs extreem hoog. Leuk is het dus niet, als anderen met je van mening verschillen, zoals uit de eerste fase bleek, maar erg vinden de kinderen het niet.

Tabel 14: Verschil van mening

Leraren 1: Er zijn weinig / altijd veel verschillende meningen.

Kinderen 1: Als we filosoferen vind ik het vervelend / leuk als er verschillende meningen zijn.

Leraren 2: Kinderen reageren emotioneel / rationeel op kritiek (uit fase 1)

Leraren 3: De kinderen reageren afhoudend of geïrriteerd op tegenspraak / De kinderen gebruiken argumenten als ze reageren op tegenspraak. (uit fase 2)

Kinderen 2: Als we filosoferen vind ik het vervelend / leuk als andere kinderen het niet met mij eens zijn (uit fase 1)

Kinderen 3: Als we filosoferen vind ik het erg / niet erg als andere kinderen het niet met mij eens zijn (uit fase 2)

	gem. score leraren 1	gem. score kinderen 1	gem. score leraren 2	gem. score leraren 3	gem. score kinderen 2	gem. score kinderen 3
groep 1/2	3,67	-	3,00	3,00	-	-
groep 3/4	3,75	4,23	3,83	4,00	2,87	4,12
groep 5/6	5,00	4,03	4,00	5,00	3,12	4,09
groep 7/8	4,00	4,01	3,75	4,00	3,29	4,37
totaal:	3,88	4,11	3,52	3,88	3,06	4,20

De conclusie

De hoofdvraag van dit onderzoek is: welke bijdrage levert filosoferen met kinderen aan democratische burgerschapsvorming? We onderzoeken deze vraag vanuit de theoretische veronderstelling dat filosoferen met kinderen een democratische praktijk is en dat filosoferen met kinderen daardoor bijdraagt aan democratische burgerschapsvorming. Het filosoferen in de basisschool zou een groot aantal kenmerken hebben die het tot een democratische praktijk maken:

- als we filosoferen zoeken we het verschil, van mening, van waarden,
- deze verschillen worden herkend en gewaardeerd,
- omdat we daaraan kunnen groeien, onze identiteit kunnen ontwikkelen,
- ons denk- en oordeelsvermogen kunnen scherpen,
- in dialoog met anderen
- op basis van gelijkwaardigheid.

Het kenniskringonderzoek heeft zich vooral gericht op de vraag of we die kenmerken in de praktijk van het filosoferen kunnen waarnemen:

Is filosoferen met kinderen een democratische praktijk?

Filosoferen begint met het stellen van vragen, zeggen filosofen. De vraag geeft richting aan het gesprek, wie de vraag stelt heeft daarmee een belangrijke invloed op het proces in een filosofisch onderzoek. Tijdens de gesprekken worden veel vragen gesteld, maar die worden niet vooral door de kinderen gesteld. Bij de bezoeken aan de groepen viel me ook op hoeveel vragen de meeste leraren stellen. De lerarenvragen zijn vrijwel steeds de vragen die het gesprek richting geven. De pretenties van de kinderfilosofie zouden een ander beeld veronderstellen: veel vragen van kinderen. Zij zouden hierin op z'n minst een gelijkwaardige rol aan die van de leraar moeten hebben.

Alle bezochte leraren, en dat heb ik ook zelf waargenomen, van groep 1/2 tot groep 7/8, melden dat kinderen elkaar wel vragen stellen: waarom vind je dat? Kun je dat bewijzen? Betekent dat dan dat ...? Vind je dan ook dat ...? Het zijn deze vragen die het gesprek tot dialoog maken. Op die manier kleuren de vragen van kinderen wel het gesprek. Toch blijkt uit de enquête dat lang niet alle kinderen elkaar spontaan vragen stellen.

De betrokkenheid van de kinderen bij het filosoferen wordt door de leraren hoog ingeschat, behalve voor de jongste kleuters. De leraren geven aan hoe moeilijk het is de allerjongsten bij een gesprek te betrekken.

Iedere groep heeft z'n veelpratere en z'n zwijgers. Zowel de leraren als de kinderen herkennen het verschijnsel. Een van de leraren schreef in de toelichting: 'Aan het begin komen veel kinderen aan het woord bij de inventarisatie. Daarna wordt het gesprek vaak overgenomen door bekende gezichten.' De woordkeuze weerspiegelt enige ontevredenheid. Het is de vraag of die ontevredenheid op z'n plaats is, als het gaat om de kans deel te nemen aan het gesprek valt het

oordeel van de kinderen duidelijk hoger uit. Wanneer leraren de methodiek toepassen, waarbij in het begin van het onderzoek het gesprek vooral in tweetallen of kleine groepen plaatsvindt, zoals ook de leraar hierboven meldt, zou de deelname in het begin veel groter moeten zijn. Als daarna het gesprek in de hele groep voortgaat, wordt het lastiger veel kinderen aan het woord te laten.

De kinderen vinden dat ze naar iedereen even goed luisteren, en dat doen ze vooral in groep 3/4. De trend in de lerarenenquête, dat kinderen naarmate ze ouder worden niet meer naar iedereen even goed luisteren, wordt bevestigd door de uitkomsten in de kinderenenquête. Tegelijk vinden vooral kinderen in groep 7/8 de mening van iedereen even belangrijk.

Ik luister altijd goed naar wat anderen zeggen, menen de kinderen. Hoewel de leraren iets zuiniger zijn in hun oordeel, vinden ook zij dat kinderen goed naar elkaar luisteren, en kinderen proberen ook te begrijpen wat anderen bedoelen. 'Dat doen ze om op elkaar te kunnen reageren', schrijft een leraar uit een groep 7/8. In groep 1/2 scoort het luisteren wat minder. Het hangt ervan af, vinden de leraren, of 'de groep jong is, dan hebben de kinderen er meer moeite mee.'

Als kinderen dan zo goed naar elkaar luisteren en elkaar proberen te begrijpen, waaruit blijkt dat dan? Ja, kinderen geven aan dat ze graag willen weten hoe andere kinderen ergens over denken. Richten de kinderen zich tot elkaar? Stellen ze elkaar veel vragen? Die items scoren bij de leraren over het geheel relatief lager. Kinderen richten zich vooral tot de leraar. Een mogelijke verklaring is dat het vooral de leraar is die de vragen stelt. Dan richt je je natuurlijk ook tot hem of haar.

Kinderen antwoorden zelf, hun bijdrage aan het gesprek is authentiek en ze leveren die onafhankelijk van anderen. Kleuters willen nog wel even eerst naar elkaar kijken en luisteren, maar vanaf groep 3 is dit voortreffelijk aanwezig.

Kinderen geven argumenten voor hun meningen, en dat doen ze steeds meer uit zichzelf naarmate ze ouder worden. Moeilijk is het wel om nieuwe argumenten te bedenken, als je je standpunt moet verdedigen. Als een ander het niet met je eens is, vinden kinderen dat niet leuk, maar ze storen zich er niet aan: 'het geeft niet'. Meningsverschil daar gaat het tenslotte ook om tijdens het filosoferen. In de praktijk blijkt er altijd veel verschil van mening te zijn. Dat wordt door de kinderen zeer gewaardeerd.

Literatuur

21minuten.nl (2007). Editie 2007. Amsterdam, De publieke zaak.

Anthone, Richard, Mortier, Freddy (1997). Socrates op de speelplaats. Leuven: Acco.

Bartels, R. (2007). Kinderen leren filosoferen; praktijkboek voor leraren. Utrecht, Agiel.

Bartels, R. en Van Heuckelom, K. (2005). De Kleine Grote Denker. Amstelveen: Stichting Lente.
Alkmaar: Centrum voor Kinderfilosofie. Antwerpen: Centrum voor de Ontwikkeling van het Creatieve Denken.

Berding, J. (1999). De participatiepedagogiek van John Dewey. Leiden, DSWO Press.

Bron, J. (2006). Een basis voor burgerschap, een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs. Enschede, SLO.

Franken, P., D. Hautvast, J. van Hoeij en M. Stroetinga (2003). Aan de slag met actief burgerschap. Handreiking voor scholen PO en VO. 's-Hertogenbosch, KPC-Groep.

Gunsteren, H. R. van (1992). Eigentijds burgerschap. Den Haag, WRR.

Kessels, J, Boers, E, Mostert, P, (2002). Vrije ruimte. Amsterdam: Boom

Leenders, H en Veugelers, W. (2004). Waardevormend onderwijs en burgerschap, een pleidooi voor een kritisch-democratisch burgerschap. In: Pedagogiek, 24e jaargang, 4.

Lipman, M. (1991). Thinking in education. Cambridge: Cambridge University Press

Martens, Ekkehard (2000). Spelen met denken; over filosoferen met kinderen. Rotterdam: Lemniscaat.

Onstenk, J. (2005). Geïntegreerd pedagogisch handelen. Een uitdaging voor opleiding en professionalisering van leraren. Haarlem, Hogeschool INHOLLAND.

Pels, D. (2007). Zet niet alles op gemeenschapszin – vergeet de bevrijding van het individu niet. In: NRC Handelsblad, 24 februari 2007.

Pols, W. (2000). John Dewey: een pleidooi voor ontwikkelingsgericht onderwijs. In Vernieuwing. Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding, jaargang 59, nr. 10. 15 - 17

Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling (2006). Democratie voorbij de instituties. Den Haag, RMO.

Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling (2007). Vormen van democratie; een advies over democratische gezindheid. Amsterdam, SWP.

Schuyt, C. (2006). Steunberen van de samenleving (pag 113 – 122). Amsterdam, Amsterdam University Press.

Schuyt, C. (2006). Democratische deugden, groepstegenstellingen en sociale integratie. Amsterdam, Leiden University Press.

Winter, M. de (2004). Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. De noodzaak van een democratisch pedagogisch offensief. Webpublicatie nr. WRR. Den Haag.

Winter, M. de (2004). Democratie moet je leren - wanneer beginnen we? In: NRC Handelsblad, 9 oktober 2004.

Bijlage 1

Kennisinhouden burgerschap in het licht van de democratie.

Uit: Bron, J. (2006). Een basis voor burgerschap, een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs. Enschede, SLO.

Domein	Categorie	Inhouden
Democratie	Kennis en inzicht	Democratie, parlementaire democratie, actief en passief stemrecht; Meerderheid, pluriformiteit, conflicten, debat, besluitvorming; Politiek en politieke stelsels; Trias politica; Scheiding van kerk en staat; Grond- en vrijheidsrechten; Rechtssysteem; Democratische instituties naar schaalniveau; Collectieve voorzieningen; Republiek, monarchie, dictatuur; terrorisme; Wetenschap, journalistiek en media; Historische aspecten en personen democratie in Nederland; Europese Unie: democratie en mensenrechten

Bijlage 2

Ierarenenquête fase 1

1. Stellen de kinderen vragen?						
Er worden weinig vragen gesteld	1	2	3	4	5	Er worden veel vragen gesteld
2. Hoeveel kinderen hebben inbreng in het gesprek?						
Enkele kinderen praten veel en lang	1	2	3	4	5	De meeste kinderen komen aan het woord
3. Hoe is de betrokkenheid tijdens het gesprek?						
De kinderen zijn gauw afgeleid	1	2	3	4	5	De kinderen zijn zeer geïnteresseerd
4. Antwoorden de kinderen zelf?						
Kinderen nemen antwoorden van elkaar over	1	2	3	4	5	Kinderen geven een eigen antwoord
5. Geven de kinderen argumenten voor hun mening?						
Het kost kinderen moeite argumenten voor hun mening te geven, ook als de gespreksleider daarom vraagt	1	2	3	4	5	Kinderen geven spontaan argumenten
6. Richten de kinderen zich tot elkaar of tot de gespreksleider?						
De kinderen richten zich tot de gespreksleider	1	2	3	4	5	De kinderen richten zich tot elkaar en kijken elkaar aan
7. Kunnen de kinderen kritiek van elkaar accepteren?						
De kinderen reageren emotioneel op kritiek	1	2	3	4	5	De kinderen reageren rationeel op kritiek
8. Kunnen de kinderen een standpunt verdedigen?						
De kinderen reageren niet met argumenten op een ander standpunt	1	2	3	4	5	De kinderen proberen nieuwe argumenten te bedenken voor hun standpunt

Resultaten

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
b1vragen	24	1	5	2,71	1,083
b2inbreng	24	1	5	2,96	,999
b3betrok	24	2	4	3,58	,717
b4zelf	24	2	5	4,08	,929
b5argu	24	1	4	3,29	,955
b6richten	21	1	5	2,71	,956
b7kritiek	21	2	5	3,52	,750
b8stand	20	1	5	3,20	1,240
Valid N (listwise)	20				

Acht items:

De drie met de laagste gemiddelde scores noem ik laag; alle gemiddelden: $\leq 3,08$

De twee met de middelste gemiddelde scores noem ik midden; alle gemiddelden: 3,09 t/m 3,41

De drie met de hoogste gemiddelde scores noem ik hoog; alle gemiddelden: $\geq 3,42$

Bijlage 3

kinderenquête fase 1

Als we in de groep filosoferen

stel ik nooit vragen	1	2	3	4	5	stel ik altijd veel vragen
praat ik nooit mee	1	2	3	4	5	praat ik veel mee
krijgen sommige kinderen veel meer kans dan anderen om wat te zeggen	1	2	3	4	5	krijgt iedereen evenveel kans om wat te zeggen
denk ik altijd aan iets anders	1	2	3	4	5	denk ik altijd veel na over wat er wordt gezegd
zeg ik altijd wat anderen vinden	1	2	3	4	5	zeg ik altijd wat ik zelf vind
zeg ik nooit waarom ik iets vind	1	2	3	4	5	zeg ik altijd waarom ik iets vind
luister ik nooit naar wat anderen zeggen	1	2	3	4	5	luister ik altijd goed naar wat anderen zeggen
vind ik het vervelend als andere kinderen het niet met mij eens zijn	1	2	3	4	5	vind ik het leuk als andere kinderen het niet met mij eens zijn
gaat het over dingen die ik niet interessant vind	1	2	3	4	5	gaat het over dingen die ik heel interessant vind

Resultaten

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
vragen	393	1	5	2,77	,966
praat	393	1	5	3,18	1,166
kans	391	1	5	3,43	1,253
denk	389	1	5	3,71	1,193
zelf	388	1	5	3,85	1,273
waarom	387	1	5	3,39	1,187
luister	390	1	5	4,01	1,104
oneens	390	1	5	3,06	1,212
interessant	391	1	5	3,34	1,211
Valid N (listwise)	379				

Negen vragen

De drie met de laagste gemiddelde scores noem ik laag; alle gemiddelden: $\leq 3,26$

De drie met de middelste gemiddelde scores noem ik midden; alle gemiddelden: 3,27 t/m 3,56

De drie met de hoogste gemiddelde scores noem ik hoog; alle gemiddelden: $\geq 3,57$

Bijlage 4

Ierarenequôte fase 2

1. Hoe luisteren de kinderen naar elkaar?						
Er wordt bijna niet naar elkaar geluisterd.	1	2	3	4	5	Er wordt altijd goed naar elkaar geluisterd.
2. Wordt er naar alle kinderen even goed geluisterd?						
Naar één of enkele kinderen wordt veel beter geluisterd dan naar anderen.	1	2	3	4	5	Naar alle kinderen wordt even goed geluisterd.
3. Hoe waarderen de kinderen elkaars mening?						
De mening van één of enkele kinderen wordt veel belangrijker gevonden dan die van anderen.	1	2	3	4	5	De mening van iedereen wordt even belangrijk gevonden.
4. Proberen de kinderen elkaar te begrijpen?						
De kinderen proberen niet elkaar te begrijpen.	1	2	3	4	5	De kinderen doen erg hun best om elkaar te begrijpen.
5. Stellen de kinderen elkaar vragen?						
De kinderen stellen elkaar nooit vragen.	1	2	3	4	5	De kinderen stellen elkaar heel veel vragen.
6. Richten de kinderen zich tot elkaar of tot de gespreksleider?						
De kinderen richten zich tot de gespreksleider.	1	2	3	4	5	De kinderen richten zich tot elkaar en kijken elkaar aan.
7. Reageren kinderen op wat andere kinderen naar voren brengen?						
De kinderen reageren nauwelijks op elkaar.	1	2	3	4	5	De kinderen reageren veel op elkaars uitlatingen.
8. Zijn er veel verschillende meningen?						
Er zijn weinig verschillende meningen.	1	2	3	4	5	Er zijn altijd veel verschillende meningen.
9. Kunnen de kinderen tegenspraak van elkaar accepteren?						
De kinderen reageren afhoudend of geïrriteerd op tegenspraak.	1	2	3	4	5	De kinderen gebruiken argumenten als ze reageren op tegenspraak.

Resultaten

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
b1luisteren	16	3	4	3,75	,447
b2luistallen	16	2	4	3,06	,854
b3mening	16	3	5	3,94	,680
b4begrijpen	16	2	5	3,94	,574
b5vragen	16	3	4	3,50	,516
b6richten	16	2	5	3,19	,911
b7reageren	16	3	5	3,88	,500
b8verschil	16	3	5	3,88	,719
b9tegenspraak	16	3	5	3,88	,719
Valid N (listwise)	16				

Negen vragen

De drie met de laagste gemiddelde scores noem ik laag; alle gemiddelden: $\leq 3,62$

De drie met de middelste gemiddelde scores noem ik midden; alle gemiddelden: 3,63 t/m 3,82

De drie met de hoogste gemiddelde scores noem ik hoog; alle gemiddelden: $\geq 3,83$

Bijlage 5

kinderenquête fase 2

luister ik altijd goed naar wat anderen zeggen	5	4	3	2	1	luister ik nooit naar wat anderen zeggen
luister ik naar iedereen even goed	5	4	3	2	1	luister ik niet naar iedereen even goed
vind ik de mening van iedereen even belangrijk	5	4	3	2	1	vind ik de mening van sommige kinderen belangrijker dan die van andere kinderen
wil ik altijd graag weten hoe andere kinderen over iets denken	5	4	3	2	1	kan het me niet schelen hoe andere kinderen over iets denken
probeer ik altijd te begrijpen wat anderen bedoelen	5	4	3	2	1	denk ik nooit na over wat anderen zeggen
stel ik vaak vragen aan andere kinderen	5	4	3	2	1	stel ik nooit vragen aan andere kinderen
vind ik het leuk als er veel verschillende meningen zijn	5	4	3	2	1	vind ik het vervelend als er veel verschillende meningen zijn
vind ik het niet erg als andere kinderen het niet met mij eens zijn	5	4	3	2	1	vind ik het erg als andere kinderen het niet met mij eens zijn

Resultaten

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
luistgoed	362	1	5	4,16	,783
luistieder	360	1	5	4,08	,951
mening	363	1	5	3,84	1,124
graagweten	361	1	5	3,73	1,214
begrijpen	360	1	5	4,18	,997
vragen	361	1	5	3,04	1,221
verschil	360	1	5	4,11	1,122
nieteens	362	1	5	4,20	1,140
Valid N (listwise)	353				

Acht vragen

De drie met de laagste gemiddelde scores noem ik laag; alle gemiddelden $\leq 3,96$

De twee met de middelste gemiddelde scores noem ik midden; alle gemiddelden 3,97 t/m 4,13

De drie met de hoogste gemiddelde scores noem ik hoog; alle gemiddelden $\geq 4,14$

Bijlage 6

Felix, Simon, Abdullah, Zoraya, Storm en Anneke

over filosoferen. De kinderen zitten in groep 7 en 8 van de Statenschool in Dordrecht.

Doen jullie allemaal mee in filosofische gesprekken?

Ja, tenzij het onderwerp heel erg niet boeiend is, dan luister ik alleen maar.

Meestal praat ik gewoon mee. Soms heb ik er niet echt iets over te zeggen.

Ik ben altijd stil, ik praat niet zo veel als de anderen.

Er zijn bij ons altijd maar een paar kinderen aan het woord, de juf probeert wel van wat denk jij ervan? En jij. Maar dat lukt niet heel vaak.

J. praat ook nooit veel mee, ik denk dat ze voor zichzelf wil denken.

Bij heel makkelijke onderwerpen doet iedereen wel mee.

Niet iedereen durft iets te zeggen.

Ik denk dat ze wel durven, maar dat ze niet weten wat ze moeten zeggen.

Als ik iets wil zeggen, dan praten de anderen maar door, ze praten heel snel achter elkaar en dan weet ik niet meer wat ik moet zeggen.

Dan had ik gezegd: ik zit al heel lang met mijn vinger omhoog, nu wil ik wat zeggen.

Ik zit meestal veel te praten.

Ik vind dat iedereen het recht heeft mee te praten.

Het is wel leuker als iedereen meepraat. Dan krijg je meer antwoorden.

Maar ze hoeven niet.

Het is leuk dat andere kinderen ook een kans krijgen.

B. heeft wel een zware stem, die hoor je altijd wel.

Ik vind het handig als we de kring rondgaan en iedereen aan de beurt komt.

Dat vind ik niet zo filosofisch want dan kun je niet goed reageren.

Ja, dan gaat het intussen over iets heel anders en dan kan degene niet meer reageren.

Het is dan een beetje raar om er op terug te komen.

Als je je vinger moet opsteken, krijgt iedereen meer kans.

Toen ik in groep 6 zat waren we een heel goede filosofieklas en toen konden we het gewoon zonder vinger opsteken. Want iedereen kreeg toch een beurt.

Er zaten toen veel kinderen die ook rustig waren.

Ik denk altijd wel na, maar ik zeg niet altijd iets. Ik weet niet altijd goed wat ik moet zeggen.

Het onderwerp 'je eigen mening' vond ik erg boeiend, dat vind ik ook belangrijk dat iedereen z'n eigen mening kan hebben.

Bij dat gesprek heb ik een half uur met mijn vinger omhoog gezeten.

Een onderwerp is leuk als iedereen erover mee kan praten.

En dat iedereen er anders over denkt.

Als kinderen gaan fantaseren vind ik het ook altijd leuk om te horen.

Wat ook leuk is, is dat wat je zegt is nooit fout.

Het kan niet bewezen worden, want het is je mening.

Niemand kan zeggen dat is niet waar.

Je kunt wel zeggen dat je het er niet mee eens bent, maar dan is het nog niet fout.

Niet leuk is het als mensen die zich er niet bemoeien er doorheen gaan praten. J en A zitten altijd er doorheen te praten. K zat vandaag de hele tijd in een boek te lezen.

Ik vind het niet leuk als je ergens niet meer op kan reageren.

Niet leuk is het als je niet aan de beurt kan komen.

Niet leuk is het ook als je net op een onderwerp zit dat goed gaat en iemand begint over een ander onderwerp.

Op het laatst is het best wel vervelend dat de tijd om is en dat je al lang met je vinger omhoog zit en dan niet het woord krijgt. De juf moet eigenlijk zeggen: het is bijna tijd de kinderen die nu nog met hun vinger omhoog zitten krijgen nog de beurt. En daarna stoppen we.

Kinderen zitten elkaar niet na te apen. In groep 5 was dat nog wel zo, dat is heel irritant. Maar dat gebeurt in deze klas niet meer.

Dat komt omdat we nu wat ouder zijn.

Ik weet niet altijd een reden voor mijn mening. De juf vraagt wel eens waarom, dat vind ik soms moeilijk.

Als je nooit praat dan gaat ze gewoon aan je vragen.

Meestal als jij dat niet uit kunt leggen dan geeft de juf bij ons iemand de beurt die jou wel snapt.

Dan vraagt ze of die het kan uitleggen.

Dat is wel handig.

G. en ik praten wel erg veel. Dat weten jullie wel. Ik ben het vaak niet met hem eens. Hij heeft op zijn manier wel gelijk, dat is heel vreemd. Dat is altijd met G. dat hij altijd een aparte mening heeft.

Hij weet altijd goeie dingen te zeggen. Maar je snapt het niet altijd

Vragen jullie hem dan nooit waarom?

Heel vaak, vult hij me aan. Dat is grappig, maar ook wel eens vervelend.

Dat anderen het niet met me eens zijn, dat vind ik soms wel moeilijk.

Op zich is het wel leuk, want dan kun je er op doorgaan.

Dat is wel zo, maar ik vind het soms best wel moeilijk.

Als we afdwalen, dat vind ik ook leuk.

Dat mag bij ons niet, dan zegt de juf: nu dwalen we af.

Dan mogen we daar niet mee beginnen. Ik snap dat wel. Ze heeft een onderwerp uitgekozen, en dan wil ze dat we het daarover hebben.

Onze juf vindt het juist leuk als we afdwalen.

Is filosoferen democratisch?

Soms wel, soms niet. Wanneer we aan het praten zijn, dan vinden sommige kinderen dat ze heel erg gelijk hebben en dat iedereen het ermee eens moet zijn. Dat heb ik ook wel eens gehad, dat vind ik van mezelf wel vervelend, want dat klopt gewoon niet, iedereen mag zijn eigen mening hebben.

Ja en Nee, want de ene keer vind je zelf iets en dan vind je dat van de anderen niet echt. Dan ben je meer met je zelf bezig met wat jij vindt. Dan kun je ook geen ongelijk hebben. Soms weer wel, want je komt er samen altijd wel weer uit.

Ja, je doet gewoon alles samen. Je praat niet in jezelf, je doet het met heel de klas.

Als je zelf niks weet en je zou alleen zijn, nu zijn er anderen bij en kun je weer verder gaan.

Aan de ene kant wel, je doet het samen.

Ja, je filosofeert niet in je eentje.

Als er alleen een klein groepje aan het filosoferen is, dan is het niet democratisch.

Bijlage 7

Een gesprek in een groep 3

Ik en de koningin

De juf van deze groep is enthousiast voor het filosoferen, maar erg onzeker over haar kunnen. De meeste van haar collega's hebben een training filosoferen met kinderen gevolgd, zij niet. Ze kwam pas later op deze school. Aan het onderzoek doet ze mee in de hoop van mij handreikingen te krijgen hoe ze het filosoferen in haar groep verder kan ontwikkelen. Het nagesprek concentreert zich dan ook op de vraag hoe ze dialoog in de groep kan bevorderen.

Het is kwart over elf als ik binnen kom, het laatste half uur van de ochtend gaan de kinderen filosoferen. Ze zitten in tafelgroepen bij elkaar.

Het boek 'Ik en de Koningin' staat centraal, de groep is er al een paar weken mee bezig. De kinderen zitten in tafelgroepjes bij elkaar.

Ze krijgen de opdracht een gele en een blauwe tekening te maken.

Daarna gaan de kinderen in de kring, die is gemakkelijk te maken rond het middelste tafelgroepje.

enkele fragmenten

het hele gesprek duurt ruim 15 minuten

We zijn nu aan het filosoferen? Wie kan dat goed uitleggen wat dat is?

Over verschillende dingen praten

Wat is belangrijk?

We moeten lezen, dan gaan we erover praten en dan gaan we dat opschrijven

Wat is heel belangrijk bij filosoferen, wie weet dat?

Praten over wat je doet en wat anderen vinden

En als we gaan praten zeg ik dan wel eens, nee dat gaat niet goed of dat mag je niet zeggen, is dat weleens zo?

....

Bij filosoferen mag je alles zeggen wat je denkt en niks is fout. Bij filosoferen mag je praten over hoe jij erover denkt.

De gele tekeningen laten we de gele tekeningen even op tafel leggen, we kijken naar de gele tekeningen?

Wie wil er wat zeggen over wat hij ziet als hij naar de gele tekeningen kijkt? Wie wil er wat over vertellen?

Ze zijn allemaal anders.

Sommige kinderen hebben alleen met geel getekend.

Hoe zou dat komen?

...

Wat zien we veel bij de blauwe tekeningen? Wat valt ons op?

Er is veel regen

Bij de gele tekeningen zien we helemaal geen regen. Zou de kleur iets te maken hebben met wat je tekent.

...

Als we alleen een grijs potlood hadden gehad, zouden we dan een andere tekening hebben gehad.

...

Bij Geel is ons opgevallen, dat we heel veel zonnen zagen, en toen we de tekening omdraaiden zagen we veel regen. Zijn jullie het daarmee eens, of zeggen jullie wat de juf nu vertelt

Ik ben het er niet mee eens

Ok Nicky vertel maar

Wat moet ik vertellen?

Jij zei dat je het er niet mee eens was, Waarom ben je dat niet?

...

Wil je er niks over zeggen?

Nee.

OK, dat kan hè

Kan een kleur ook gevaarlijk zijn?

Ja... Nee!!!!

Rood is van vuur

Leg eens uit, waarom is dat gevaarlijk?

Vuur is gevaarlijk

...., ...,

Jullie denken aan dingen die gevaarlijk zijn en die die kleur hebben?

Lichtblauw is gevaarlijk. IJs is gevaarlijk.

Kan een kleur ook lief worden?

Ja!!!

Bijlage 8

Een gesprek in een groep 6

sorteren

De leraar van groep 6 is de enige op deze school die filosofeert met kinderen. Hij vindt het erg interessant, maar het is moeilijk voor hem voldoende tijd vrij te maken, om voluit met het onderzoek mee te doen. Ik heb de indruk dat hij meedoet, omdat hij me beloofd heeft mee te doen. Begin maart had hij nog nauwelijks met het programma gewerkt, daarom hebben we half april afgesproken. Voor die tijd zou hij een aantal thema's kunnen doen.

Er zitten dertig kinderen in groep 6, ze zitten in rijen, er is een juf die invalt. De leraar komt binnen, hij wil de kinderen in tafelgroepen hebben. Er klinkt enig gemor, maar dan treedt de grote verschuiving op. In no time zitten de kinderen in zes tafelgroepen bij elkaar.

De kinderen doen het onderwerp sorteren. De leraar vraagt: wat is een categorie? Dat weten ze wel: het is een spellingsprobleem, vruchten zijn een categorie, dieren symmetrische figuren.

De kinderen krijgen allemaal een fotoblad met een twintigtal plaatsjes, die moeten ze op het werkblad van het programma categoriseren.

Het is een opdracht voor groepjes van drie kinderen. Ik volg twee groepjes. Er wordt niet gepraat over verschillen, als iemand iets anders vindt dan voegt hij zich bij de mening van de anderen of ze plaatsen het plaatje bij Ik weet niet. Een keer hoor ik een poging tot gesprek. 'waarom vind jij dan dit bij kennis moet?' 'Nou doe dan maar geloof'.

De leraar dacht de kinderen wel in tien a vijftien minuten klaar zouden zijn. Na 25 minuten pakt hij de groep weer bij elkaar. Het groepswerk wordt nabesproken.

Soms kwamen jullie er niet uit. Wat ik gezien heb is dat jullie dan de foto in twee categorieën hebben geplaatst, dan doen we het maar allebei. Anderen hebben dan maar een nieuwe categorie bedacht. OK, dat is wat ik zag.

Wil iemand vertellen hoe je het in je groepje hebt aangepakt?

...

Waar letten jullie op als je een foto ging bespreken?

...

Rebecca vertelt dat er veel meningsverschillen waren in haar groepje, bijv. bij nummertje 5 ik dacht dat het diamantjes waren en ... dacht dat het knopjes waren.

Hoe zijn jullie er uit gekomen?

Rebecca: we hebben alles nog eens goed bekeken.

Anouk: wij hadden het bij nummer 25, dat is een soort van Jezus. toen dachten we dat het bij geloven hoorde, maar het kon ook ... zijn.

Lise: die oude mensen is dat toekomst, of is dat heden?

Hoe zijn jullie daaruit gekomen?

Lise: we hebben niks opgeschreven

Misschien kunnen we deze even samen nemen? Wie van die twee oude mensen met die rollators? Lise dacht eerst dat het heden was, het heden van deze oude mensen, maar toen zei, ... het kan ook toekomst zijn, de toekomst van deze klas. Wil iemand daarop reageren?

... Het kan wel.

Wat bedoel je?

... Het is toekomst

Sanne: ...

Anouk: als je de achtergrond ziet, kun je zien dat het nu is

Is dat belangrijk dat de foto nu genomen is, of in de toekomst?

Hoe kan je weten dat iets dat nog niet geweest is in de categorie toekomst hoort? Nu ja dat is misschien wel een beetje moeilijk.

Mike: Het kan niet, want het is nog niet geweest

Wie heeft er iets in de categorie toekomst gezet?

Bijna alle kinderen steken hun vinger op.

Wat wou je zeggen Stefan?

Stefan: Je kunt je voorstellen hoe een auto er uit ziet in de toekomst

We laten de foto's los.

Maken jullie zelf ook wel eens indelingen? Kun je een voorbeeld bedenken?

Rebecca: we worden aldoor ingedeeld, door u in groepjes. En als je vuilnis wegbrengt, deel je ook in, het glas moet in je in verschillende kleuren sorteren.

Chelsea: hetzelfde als Rebecca met glas, en misschien is het niet een goed voorbeeld maar bij de C 1000 als je lege flessen inlevert die doe je bovenin, moet je de kratten onderin doen. Op school heb je vrienden en kinderen die geen vrienden zijn.

Wat is een voorbeeld van een indeling die we elke dag maken (ik heb niks in mijn hoofd hoor)?

...: praten

Hoe bedoel je dat?

... wat je zegt

Stefan: wij worden op school ingedeeld in groepen per niveau

Maar dat delen we dan een keer per jaar in. Zijn er ook indelingen die we dagelijks maken.

...: ochtend en avondeten

Sybre: ik weet het niet zeker, maar je momenten van de dag, om 8.00 eten en zo.

Zou je je kunnen voorstellen dat je een dag doorbrengt zonder dat je een indeling maakt. Hoe zou dat dan gaan?

... Dan mag je niet eten.

Hoezo?

... je kan niemand vertellen wat je bedoelt, omdat je altijd indeelt.

... Het kan niet, je kan niet eens je wekker zetten

Wie weet er een nutteloze indeling?

Chelsea: over de stoeptegels springen.

Waarom is dat nutteloos?

Chelsea: je doet het zonder reden.

Uit het gesprek met de leraar:

De leraar meent dat de betrokkenheid van de kinderen bij het filosoferen redelijk is. Enkele kinderen genieten er erg van, voor een paar kinderen zit er helemaal geen uitdaging in, de meesten doen gewoon mee.

Hij probeert dat te ondervangen door steeds de kinderen aan te spreken en ze er zo bij te betrekken, wat vind jij ervan? en door de verschillende werkvormen.

Leerprocessen:

Hij heeft het idee dat door het filosoferen de kinderen ook op andere momenten makkelijker meningsverschillen accepteren. Het is gewoner geworden dat je mag afwijken. Hij reageert ook altijd positief op andere wendingen, andere zienswijzen.

Verder denkt hij dat het bijdraagt aan het bewustzijn; ik mag zeggen wat ik denk, je wordt niet beoordeeld op de juistheid van je antwoorden.

Dialogisch is het nog niet bij hem in de groep. We zitten ook nooit in de kring. Doorvragen gebeurt ook niet erg.

Bijlage 9

Een gesprek in een groep 7/8

evolutie

De kinderen zitten aan hun tafelgroepen. Het lokaal is erg vol, een mooie kring lijkt me hier erg moeilijk te maken.

De leraar opereert staand voor het bord. Ze memoreert de vorige stappen, we hebben gelezen uit kaas en de evolutieleer. De kinderen hebben vragen geformuleerd en een onderscheid gemaakt tussen wetenschappelijke en filosofische vragen. Daarna hebben ze een filosofische vraag gekozen voor het gesprek van vandaag: Wat heeft het leven voor nut of zin?

De kinderen bespreken in tweetallen aan hun tafels de vraag, hun antwoorden moeten ze op een briefje schrijven. Deze fase van het gesprek duurt bijna vijftien minuten. De leraar gaat voortdurend rond, luistert en stelt zo af en toe een vraag. Alle groepjes lijken me zeer actief bezig, soms ook met elkaar aan dezelfde tafel.

Na bijna vijftien minuten inventariseert de leraar de antwoorden van de groepen op het bord. Ze vraagt steeds op ze het goed heeft opgeschreven. Als alles op bord staat en de kinderen ook gelegenheid gehad hebben vragen ter verduidelijking te stellen, vraagt ze: Waar zullen we mee doorgaan? Er ontspint zich een kort gesprek over een antwoord tussen drie kinderen. De leraar vraagt opnieuw: waar zullen we mee doorgaan.

Een kind reageert op het antwoord 'Je droom achterna gaan' met: niet iedereen heeft een droom. Degenen die het antwoord gegeven hebben, reageren meteen. Gedurende vijf à tien minuten voeren de kinderen een gesprek met elkaar. De leraar geeft zo af en toe een beurt, maar meestal reageren de kinderen spontaan op elkaar. Verder bemoeit ze zich er niet mee. Ik tel 14 kinderen die inbreng in het gesprek hebben (iets minder dan de helft van de groep).

Het valt dat de kinderen elkaar zowel in de kleine als in de hele groep veel vragen stellen. In de kleine groepen is de deelname vrijwel 100%, in de hele groep iets minder dan de helft. De betrokkenheid lijkt me zeer hoog, hun antwoorden lijken ook authentiek. Ze geven veel argumenten voor hun mening of worden daar door elkaar om gevraagd. Opmerkelijk is dat hoewel dit verre van een ideale kringopstelling was, de kinderen zich vrijwel steeds tot elkaar richten.

Uit het gesprek met de leraar:

Ik ben niet spiritueel of gelovig, dus daarom ben ik met filosofie ook bezig met tamelijk concrete, tastbare, alledaagse dingen.

Kinderen stellen wel vragen aan elkaar, maar geen nieuwe vragen. Misschien zou je meer een tussenfase moeten inbouwen: welke vragen hebben we hierover. Welke vragen kunnen we hier nu over stellen?

In deze klas zit een aantal kinderen die hebben hun mening: klaar! Dat is een vastomlijnd iets. Het is een afgebakende zin. Dat vind ik lastig. Dat blijft dan zo. Het komt niet verder. Het enige dat je kunt doen is blijven vragen.

Ik denk dat als je meer vragen weet op te roepen, dat je zulke meningen ook meer open kunt leggen.

Ik houd van structuur. Daarom wil ik het vinger opsteken er wel graag inhouden, dat is ook om het een beetje ordelijk te laten verlopen. Ik vat ook veel samen, dat is een behoefte van mij.

Over het programma:

Sinds we dit hebben ben ik wel enthousiaster geworden. Dit geeft voor mij zoveel richting. Het hele onderwerp evolutie heb ik hier letterlijk helemaal uitgehaald, dat over wetenschappelijke en filosofische vragen, het werkt gewoon. Ik wil het hele jaar wel zo'n map. En die van Descartes, die kon ik helemaal gebruiken: de voorbeelden, de vragen.

Dankzij die map ben ik meer gaan filosoferen. Ik merk wel dat het helpt dat je het vaker doet, dat je zo ook afraakt van het discussiëren. Het is een andere manier van denken dan dat hakketakken, dat zwart wit denken. Je moet het wel regelmatig doen.

