

DELPHI ONDERZOEK KINDERFILOSOFIE

**DELPHI
ONDERZOEK**

KINDERFILOSOFIE

ROB BARTELS

Delphi onderzoek kinderfilosofie, november 2003 - april 2004. Centrum voor Kinderfilosofie, Postbus 403, 1800 AK Alkmaar; www.kinderfilosofie.nl. Foto omslag: kinderen van Jenaplan basisschool de Zevensprong, Klaverblad 49, 2771KR Boskoop. Copyright: Rob Bartels, Dir. Moerlandsstraat 13, 2771 HP Boskoop; rob.bartels@freeler.nl.

VOORWOORD

Hartelijk welkom bij het verslag van het **delphi onderzoek kinderfilosofie**. Dit onderzoek heb ik uitgevoerd voor het Centrum voor Kinderfilosofie in het kader van mijn studie Hogere Kader Opleiding Pedagogiek aan de Hogeschool SOMA. Onderwijsinnovatie en vragen over de implementatie van onderwijsvernieuwingen hebben al heel lang mijn interesse. Daarom en vanwege mijn benoeming tot coördinator van het Centrum voor Kinderfilosofie in augustus 2002 was het duidelijk dat mijn onderzoek moest gaan over de implementatie van kinderfilosofie in het (basis-)onderwijs. In de loop van talloze gesprekken hebben zich de vragen van dit onderzoek ontwikkeld. Nu het – voorlopig - is afgerond, wil ik hier een pas op de plaats maken om diegenen te bedanken die dit door hun betrokkenheid mede mogelijk hebben gemaakt.

Allereerst zijn dat de deelnemers aan het onderzoek. In november 2003 heb ik 33 mensen gevraagd aan het onderzoek deel te nemen. Een persoon heeft niet gereageerd, een persoon heeft een collega aangemeld. Alle anderen hebben met een enorme inzet en betrokkenheid aan het onderzoek deelgenomen. En: ze hebben andere mensen aangemeld voor deelname, of er over verteld, waardoor zich mensen spontaan meldden om mee te doen. Uiteindelijk hebben 44 mensen aan het onderzoek meegedaan. Dat is bijzonder.

Marja van Rossum is mijn collega bij het Centrum voor Kinderfilosofie. Al ver voor dit onderzoek begon, toen ik nog wild om me heen sloeg met mogelijke en onmogelijke vragen, heeft ze geluisterd en meegedacht. In verschillende fasen van het onderzoek hebben, behalve Marja, ook Marieke Schuurman, Ruben Kuyper en Jan Luijten meegedacht en meegewerkt.

Kees van der Wolf en Tanja van Beukering zijn mijn coaches bij de Hogeschool SOMA. Kees heeft me op het spoor van de Delphi gebracht, aan de keukentafel in Bussum. Ze kunnen goed luisteren, naar mij, en op het juiste moment hun kennis inzetten. Ze hebben me geïnspireerd, gemotiveerd en bevestigd in mijn mogelijkheden. Zo moeten leraren zijn.

Mijn collega's van Jenaplanbasisschool de Zevensprong in Boskoop. Op die school liggen mijn wortels, het is nog steeds een thuis. Door die school en dat schoolteam ben ik de weg van de kinderfilosofie ingeslagen. De Zevensprong geeft mij steeds alle ruimte die ik vraag. Met name wil ik noemen: Erwin de Vos. Hij is mijn duo-partner in bovenbouwgroep de Dolfijnen. Net beginnend als leraar heeft hij het filosoferen met kinderen in 'mijn groep' opgepakt en verder gezet. Dat is niet alleen een prestatie, zijn inzet en bekwaamheid motiveren mij voortdurend. Aan het onderzoek heeft hij als 'proefpersoon' meegewerkt.

Wat ik aan Berrie Heesen te danken heb is nauwelijks benoembaar. Van Berrie heb ik leren filosoferen met kinderen. Hij heeft me gestimuleerd hierin verder te gaan. Zijn vakmanschap was voor mij een voorbeeld, en is een onuitputtelijke inspiratiebron.

Han Wossink was tot drie jaar geleden schoolbegeleider van de Zevensprong. Han geeft me steeds te denken. Sinds een jaar of zeven voeren we regelmatig gesprekken over wat ons op dat moment bezighoudt. Die gesprekken zijn vrijwel steeds het startpunt voor nieuwe reflecties over mijn leraar-zijn, en over veel vragen die ik mij in mijn werk en studie stel.

Rob Bartels
april 2004

SAMENVATTING

Kinderfilosofie bestaat nu ruim dertig jaar. Wereldwijd wordt het in veertig landen geïmplementeerd. In Nederland is het fenomeen zo'n vijftien jaar bekend. Het Centrum voor Kinderfilosofie in Alkmaar streeft er vooral naar kinderfilosofie te propageren en te verspreiden in het Nederlandse basisonderwijs. Kinderfilosofie heeft zich echter – naar de inschatting van het Centrum – op nog maar zeer weinig basisscholen een vaste plek verworven. Dat ligt – nog steeds volgens het Centrum – niet aan de initiële belangstelling voor kinderfilosofie. Aanvankelijk zijn de belangstelling en het enthousiasme ervoor groot. Het zet zich echter niet verder. Wel wordt op PABO's, bij centra voor kunst- en cultuureducatie, en in het levensbeschouwelijk onderwijs, steeds meer met kinderfilosofie gedaan.

Het centrale thema van dit onderzoek is de implementatie van kinderfilosofie in het (basis-) onderwijs. In het onderzoek staan twee vragen centraal: hoe komt het dat kinderfilosofie zich in het basisonderwijs nauwelijks verder zet? En: wat kan het Centrum voor Kinderfilosofie doen om de verspreiding van kinderfilosofie in het Nederlandse basisonderwijs aanmerkelijk te vergroten? Middels literatuuronderzoek en een onderzoek volgens de Delphi methode heb ik geprobeerd een antwoord op deze vragen te vinden. Het literatuuronderzoek steunt vooral op publicaties van Angelsaksische origine. Het Delphi onderzoek vond plaats in drie rondes, waarbij de laatste ronde een werkconferentie was. Aan het Delphi onderzoek hebben meer dan veertig deskundigen in Nederland en Vlaanderen deelgenomen.

Kinderfilosofie is een radicaal en ingrijpend voorstel het onderwijs te vernieuwen. Het breekt met het paradigma van kennisoverdracht. Kinderfilosofie raakt sterk aan de beliefs van de leraar, zijn basiswaarden over de bedoeling van het onderwijs en zijn rol daarin. Omdat beliefs vaak niet expliciet zijn, onuitgesproken of zelfs onbegrepen en verborgen onder het niveau van de uitgesproken vooronderstellingen, is het lastig deze te veranderen. De leraar die met kinderfilosofie wil beginnen zal zich ook een ander type vaardigheden moeten eigen maken, die hij meestal nog niet in huis heeft. Leraren hebben in het algemeen weinig eigen ervaring met filosofie en filosoferen. Daarom is de implementatie van kinderfilosofie een buitengewoon moeilijke opgave.

Het literatuuronderzoek leert dat ook in de Verenigde Staten en Canada de successcores laag zijn. Ondanks intensieve trainings- en begeleidingsprogramma's lukt het daar hooguit eenderde van de leraren kinderfilosofie op de lange duur verder te zetten.

Het is dan ook niet zo verwonderlijk dat kinderfilosofie zich op maar weinig basisscholen in Nederland een vaste plek heeft verworven, het is eerder een wonder dat het sommige scholen wel is gelukt.

De mogelijkheid de verspreiding van kinderfilosofie in Nederland aanmerkelijk te vergroten wordt door de deelnemers in het Delphi onderzoek, hoewel voor zeer wenselijk gehouden, niet hoog ingeschat. Voorstellen die beogen een grotere voedingsbodem voor kinderfilosofie

te kweken worden door het Delphi panel als niet relevant ter zijde geschoven. Ook actievoorstellen die, al is het maar in de verte, rieken naar verplichting, krijgen in het panel weinig steun: dat is tegen het wezen van de filosofie.

De beste mogelijkheid de verspreiding van kinderfilosofie te vergroten is een bredere voedingsbodem te exploiteren dan de nu gangbare. Dat betekent dat vooral ingezet moet worden op die leraren en scholen die een zekere belangstelling voor het filosoferen met kinderen hebben. Zij moeten in staat gesteld worden meer eigen filosofische ervaring op te doen. Met een goed begrip van de leer- en veranderingsprocessen in de school is veel te bereiken, zo leert ook het literatuuronderzoek.

In het Delphi onderzoek zijn ruim twintig handelingsopties onderzocht. Dit heeft geresulteerd in een elftal concrete aanbevelingen aan het Centrum voor Kinderfilosofie.

1. Het Delphi onderzoek heeft een enorme betrokkenheid bij de deelnemers gegenereerd. Maak hiervan gebruik door voortgaande discussie levend te houden en inzet te mobiliseren.
2. De primaire taak van het Centrum voor Kinderfilosofie blijft het propageren en verspreiden van kinderfilosofie in het (basis-)onderwijs. De successen op andere terreinen kunnen gezien worden als bijdrage hieraan.
3. De ontwikkeling van nieuw lesmateriaal heeft een hoge prioriteit.
4. De resultaten van het onderzoek m.b.t. de implementatie op basisscholen moeten systematisch ontwikkeld worden.
5. Het Centrum voor Kinderfilosofie tracht een permanent uitwisselingsplatform voor PABO-docenten te creëren.
6. Het Centrum voor Kinderfilosofie ondersteunt en werkt mee aan het voorstel te komen tot een Berrie Heesen prijs voor PABO-studenten.
7. Het Centrum voor Kinderfilosofie neemt geen initiatieven in het voortgezet onderwijs, maar ondersteunt wel initiatieven van anderen.
8. Het Centrum voor Kinderfilosofie onderhoudt hartelijke betrekkingen met instellingen voor kunst- en cultuureducatie en zoekt daarmee ook samenwerking.
9. Het Centrum voor Kinderfilosofie onderhoudt hartelijke betrekkingen met instellingen op het terrein van levensbeschouwing en identiteit. Mogelijkheden om samen te werken, worden aangegrepen.
10. Het Centrum voor Kinderfilosofie onderzoekt hoe het met de specifieke kennis en ervaring in de kinderfilosofie kan bijdragen in de hulpverlening aan kinderen en jeugdigen.
11. De hoogste prioriteit heeft het opzetten van een documentatiecentrum, waar alle relevante binnen- en buitenlandse literatuur over kinderfilosofie, deels ook via internet, toegankelijk en beschikbaar is voor alle geïnteresseerden.

Het verslag van dit onderzoek is een lijvig werk geworden. Wat tref je waar aan, hoe kun je je weg erin vinden?

Hoofdstuk 1 is een algemene beschrijving van het landschap van de kinderfilosofie in Nederland. De stand van zaken in het begin van het jaar 2004 lees je in paragraaf 1.2. In paragraaf 1.4. kun je lezen hoe ik tot dit onderzoek ben gekomen.

Hoofdstuk 2 vormt het theoretisch kader van het onderzoek. Paragraaf 2.1. heb ik geschreven voor de lezer die weinig of niet bekend is met kinderfilosofie.

Waarom lukt het zo weinig leraren kinderfilosofie in hun groep verder te zetten? Die vraag staat centraal in paragraaf 2.2. Hierin doe ik verslag van mijn literatuuronderzoek. Ik heb publicaties over kinderfilosofie geraadpleegd, en ik verwijs – hoewel beknopt – naar algemene literatuur over onderwijsinnovatie en de leer- en veranderingsprocessen bij leraren.

In paragraaf 3 formuleer ik mijn veronderstellingen over de implementatie van kinderfilosofie.

Hoofdstuk 3 gaat over de opzet en het ontwerp van het onderzoek. Het onderzoek heb ik uitgevoerd volgens de Delphi methode. Delphi vind ik een intrigerende onderzoeksmethode. In paragraaf 3.3. kun je lezen over de herkomst van Delphi, de verschillende vormen en de methodiek. Paragraaf 3.4. gaat over de opzet en de in dit onderzoek gekozen methodische vorm.

Het Delphi onderzoek vond plaats in drie ronden. De eerste twee ronden verliepen via e-mail, de derde ronde was een werkconferentie. Daarom heb ik het verslag van het onderzoek in tweeën gesplitst. Hoofdstuk 4 is het verslag van de eerste twee ronden. Ik wil je vooral attent maken op paragraaf 4.2. Die paragraaf beschrijft de discussies die door de deelnemers over kinderfilosofie zijn gevoerd.

Hoofdstuk 5 is het verslag van de werkconferentie in Utrecht op vrijdag 2 april 2004, de derde ronde van het Delphi onderzoek.

Hoofdstuk 6 bestaat uit drie delen. In de eerste paragraaf formuleer ik de inhoudelijke conclusies. Die gaan over kinderfilosofie. In de tweede paragraaf lees je de uitgewerkte en concrete aanbevelingen, waarin het onderzoek geresulteerd heeft.

De derde paragraaf, reflectie, is een beschouwing over de gebruikte methodiek, en meer in het algemeen over de Delphi methode.

INHOUD

VOORWOORD	6
SAMENVATTING	8
LEESWIJZER.....	10
INHOUD.....	12
HOOFDSTUK 1 HET LANDSCHAP VAN DE KINDERFILOSOFIE	14
1.1. Het Centrum voor Kinderfilosofie.....	14
1.2. Kinderfilosofie in Nederland	14
1.3. Probleemschets	16
1.4. De historie van dit onderzoek	16
HOOFDSTUK 2 KINDERFILOSOFIE	18
2.1. Wat is dat kinderfilosofie?.....	18
2.2. Waarom lukt het zo weinig?	22
2.3. Samenvatting	34
HOOFDSTUK 3 OPZET VAN HET ONDERZOEK.....	36
3.1. Stellingen	36
3.1.1. Probleemstelling	36
3.1.2. Doelstelling.....	36
3.2. De keuze van de onderzoeksmethode	36
3.3. De Delphi methode	37
3.3.1. Project Delphi	37
3.3.2. Kenmerken van een Delphi.....	38
3.3.3. De Policy Delphi.....	39
3.3.4. De Collaborative Delphi.....	41
3.4. Het Delphi onderzoek kinderfilosofie	42
3.4.1. De context van het onderzoek.....	42
3.4.2. De globale opzet van het onderzoek.....	42
3.4.3. Het panel.....	43
3.4.3. Ronde 1	44
3.4.4. Ronde 2.....	46
3.4.5. Ronde 3.....	46
3.4.6. Afronding.....	46
HOOFDSTUK 4 VERSLAG VAN RONDE 1 EN 2.....	48
4.1. Verantwoording	48
4.1.1. Vragenlijsten.....	48
4.1.2. Het panel.....	48
4.1.3. Verwerking Ronde 1	49
4.1.4. Kinderfilosofie of FMK?.....	52
4.1.5. Verwerking Ronde 2	52
4.1.6. Verslaggeving	53
4.2. Verslag discussiethema's.....	54

4.2.1. Inleiding.....	54
4.2.2. Discussiethema 1: Kinderfilosofie een apart vak?	54
4.2.3. Discussiethema 2: Grote verspreiding, een utopie?	58
4.2.4. Discussiethema 3: Status en erkenning.....	60
4.2.5. Discussiethema 4: De kinderen.....	63
4.3. Verslag actiemogelijkheden en -voorstellen	65
4.3.1. Thema 1: De school	65
4.3.2. Thema 2: In andere werkterreinen.....	79
4.3.3. Thema 3: Organisatie en ontwikkeling	84
HOOFDSTUK 5 VERSLAG VAN RONDE 3 DE WERKCONFERENTIE	98
5.1. Toelichting	98
5.2. Inleiding	99
5.3. Discussie	99
5.4. Uitwisseling activiteiten en ervaringen	103
5.5. Actievoorstellen.....	104
HOOFDSTUK 6 CONCLUSIES, AANBEVELINGEN EN REFLECTIE	108
6.1. Conclusies	108
6.2. Aanbevelingen	111
6.2.1. De school	113
6.2.2. In Andere werkterreinen	114
6.2.3. Organisatie en Ontwikkeling	114
6.3. Reflectie.....	115
GERAADPLEEGDE LITERATUUR	124
BIJLAGEN	126
Bijlage 1. Planning onderzoek	127
Bijlage 2. Samenstelling van het panel	129
Bijlage 3. Uitnodigingsbrief	132
Bijlage 4. Vragenlijst Ronde 1	134
Bijlage 5. Vragenlijst Ronde 2	145
Bijlage 6. Programma werkconferentie Ronde 3.....	155

HOOFDSTUK 1 HET LANDSCHAP VAN DE KINDERFILOSOFIE

1.1. HET CENTRUM VOOR KINDERFILOSOFIE

Het Centrum voor Kinderfilosofie is in 1989 opgericht aan de faculteit Wijsbegeerte van de Universiteit van Amsterdam. Na een zeer actieve beginperiode heeft het Centrum vanaf ca. 1994 een min of meer slapend bestaan geleid. De coördinator van het Centrum, Berrie Heesen, deed zijn werk voornamelijk op persoonlijke titel.

In september 2000 is het Centrum overgegaan naar de Hogeschool Alkmaar (Nu: INHOLLAND). Onder de vlag van het Centrum is in het schooljaar 2000 – 2001 een langer lopende cursus 'Theorie en praktijk van de kinderfilosofie' georganiseerd. Daarna is Berrie Heesen ziek geworden en heeft hij nauwelijks nog voor het Centrum kunnen werken. In september 2002 is hij overleden.

Per 1 augustus 2002 zijn Marja van Rossum en Rob Bartels aangesteld als coördinatoren van het Centrum. Gezien de voorgeschiedenis van het Centrum betekende dit dat ze het Centrum vrijwel opnieuw hebben moeten uitvinden.

Van Hogeschool INHOLLAND heeft het Centrum een projectsubsidie tot 1 september 2004. Rond het Centrum bestaat een netwerk van ca. twintig mensen die vrijwilligerswerk verrichten, op freelance basis activiteiten verzorgen, of op een andere manier actief zijn met kinderfilosofie en regelmatig contact hebben met een van de coördinatoren.

1.2. KINDERFILOSOFIE IN NEDERLAND

Kinderfilosofie is in Nederland altijd sterk verbonden geweest met de persoon van Berrie Heesen. Hij heeft alleen of samen met anderen veel lesmateriaal ontwikkeld, hij heeft bijgedragen aan de opleiding van PABO-studenten, en cursussen en trainingen verzorgd. Verder heeft hij voor verschillende tijdschriften veel artikelen geschreven, waarin hij vooral de plaats van kinderfilosofie in het basisonderwijs heeft uitgewerkt.

Behalve Berrie Heesen, hebben in Nederland Thecla Rondhuis en Nanda van Bodegraven materiaal ontwikkeld. Thecla Rondhuis was ooit medeoprichter van het Centrum, maar zij is in de loop der jaren haar eigen weg gegaan. Thans doet zij wetenschappelijk onderzoek naar het filosofisch denken van kinderen. Binnenkort hoopt zij op dit onderzoek te promoveren. Het werk van Nanda van Bodegraven is meer gericht op het welzijnswerk en de buitenschoolse opvang.

Hoewel geen Nederlander moet hier ook Richard Anthone uit Antwerpen genoemd worden. Zijn lesmateriaal wordt in Nederland weinig gebruikt. Invloed ontleent hij aan een theoretische publicatie 'Socrates op de speelplaats', dat a.h.w. bovenop het werk van Berrie Heesen gezet kan worden.

Over de verbreiding van kinderfilosofie valt weinig met zekerheid te zeggen. Bij het Centrum zijn slechts drie basisscholen bekend, in Dordrecht, Boskoop en Heemstede, die kinderfilosofie een vaste plaats in hun onderwijs aan vier tot en met twaalfjarigen gegeven hebben. Het Centrum schat op basis van het aantal deelnemers aan conferenties, workshops, e.d. in dat er in Nederland enkele honderden leraren regelmatig in hun groep filosoferen met kinderen. Er zijn sterke aanwijzingen dat veel enthousiaste initiatieven na enige tijd verzanden, in ieder geval niet doorgezet worden. Verder bestaat de indruk dat veel filosoferen met kinderen plaatsvindt in keuzegroepen of (-)cursussen voor hoogbegaafde kinderen.

Recent neemt het Centrum een opmerkelijke belangstelling waar vanuit de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

In 2001 is een onderzoek gedaan naar de stand van kinderfilosofie op PABO's. Op ongeveer eenderde van de PABO's wordt op een of andere wijze aandacht aan kinderfilosofie besteed (Suissa 2001). Door dit onderzoek en door de vele contacten met docenten van PABO's heeft het Centrum een vrij duidelijk beeld van het aanbod op de opleidingen. De belangstelling van PABO's voor kinderfilosofie is nog steeds groeiende.

Bij het Centrum is bekend dat enkele regionale schoolbegeleidingsdiensten een specialist op het terrein van kinderfilosofie in huis hebben. Er is echter geen zicht op of er bij de basisscholen veel interesse is voor deze deskundigheid.

Veel belangstelling voor kinderfilosofie is er bij de regionale centra voor kunstzinnige vorming. De meeste hebben kinderfilosofie een of andere plaats gegeven binnen hun aanbod, meestal als onderdeel van of in combinatie met andere activiteiten. Ook bij bibliotheken en jeugdtheaterscholen en -groepen is veel belangstelling voor kinderfilosofie.

In de sector van levensbeschouwing en catechese neemt het Centrum ook veel belangstelling waar. In het Humanistisch Vormingsonderwijs neemt kinderfilosofie een prominente plaats in bij de scholing van docenten. Identiteitbegeleiders in het katholiek onderwijs maken veel gebruik van de methodiek van kinderfilosofie. In de catechesemethode 'Hemel en aarde' voor het katholiek basisonderwijs heeft kinderfilosofie een duidelijk onderscheiden plaats.

Voorts krijgt het Centrum het laatste jaar steeds meer vragen uit de jeugdhulpverlening. Die term gebruik ik hier voor een bonte verzameling initiatieven en onderzoeksanzetten op de kinderafdeling van een ziekenhuis, van Centra voor Jeugdzorg, RIAGG's, het meldpunt kindermishandeling, en in een Boddaert Centrum.

In het welzijnswerk en de buitenschoolse opvang geniet kinderfilosofie ook enige bekendheid, vooral door het werk van Nanda van Bodegraven. Zij richt haar werk vooral op die sectoren.

Tenslotte moet vermeld dat het Centrum een groeiende belangstelling waarneemt bij (educatieve) uitgeverijen. Van recente datum is het boek 'Dat is waar' van de filosoof Menno Lievers. De uitgave daarvan heeft veel media-aandacht gegenereerd. Kennelijk zien uitgeverijen een markt voor uitgaven met een kinderfilosofische component. Vermeldenswaard is de uitgave van een methode Begrijpend Lezen voor de basisschool, waarin kinderfilosofie een bescheiden, maar wel duidelijk herkenbare plaats heeft. De eerste jaargang van deze methode is in 2003 op de markt gekomen.

1.3. PROBLEEMSCHETS

De primaire taak van het Centrum is het propageren en verbreiden van kinderfilosofie in het Nederlandse basisonderwijs. Deze taak, met afgeleiden zoals de lerarenopleiding, de schoolbegeleiding, cursussen en trainingen voor basisschoolleraars, het ontwikkelen van materialen, theorieontwikkeling, e.d. ziet het Centrum als het hart van het werk. Zo althans is het door Berrie Heesen geformuleerd toen het Centrum zich vestigde in Alkmaar. Marja van Rossum en Rob Bartels hebben dit bij hun aantreden in het Centrum in 2002 opnieuw bevestigd.

Het Centrum krijgt echter nauwelijks vragen uit het basisonderwijs. Het beeld dringt zich op dat in Nederland veel leraren enthousiast zijn over kinderfilosofie, ze beginnen ermee, maar het zet zich niet door. Na enige tijd houden ze ermee op, of ze gaan individueel door in hun eigen groep, maar kinderfilosofie krijgt geen plaats bij collega's in dezelfde school. Het Centrum zou hier graag doorheen willen breken, maar het weet niet waar de drempel zit, de blokkade of de weerstand, om kinderfilosofie verder te zetten.

Tegelijk wordt het Centrum haast bedolven onder verzoeken om informatie en onder projecten, die het uitvoert voor of in samenwerking met instellingen voor kunst- en cultuureducatie, bibliotheken, PABO's, met instellingen voor levensbeschouwing en identiteit, e.d.

Het Centrum voor Kinderfilosofie is verbonden aan Hogeschool INHOLLAND Alkmaar. Deze heeft het Centrum een projectsubsidie verleend tot 1 september 2004. Daarna moet het Centrum kostendekkend werken door contractactiviteiten onder de vlag van INHOLLAND Academy (voorheen de afdeling nascholing). Die activiteiten geven het Centrum werk genoeg. Het Centrum betwijfelt echter of dit voor het belangrijkste doel, de verbreiding van kinderfilosofie in het basisonderwijs, genoeg is.

1.4. DE HISTORIE VAN DIT ONDERZOEK

Hoe komt het dat kinderfilosofie zich op weinig basisscholen in Nederland een vaste plek heeft verworven; waarom lukt het zo weinig? Dat was de openingsvraag voor dit onderzoek. Met deze vraag heb ik een literatuurstudie verricht, waarover ik in hoofdstuk 2 verslag doe. Hoewel kinderfilosofie in de Angelsaksische wereld al een veel langere geschiedenis heeft dan in Nederland, was het schokkend te merken hoe weinig er over de vraag naar de implementatie van kinderfilosofie geschreven is.

Hoe zou ik met deze vraag in Nederland onderzoek kunnen doen? Zo'n onderzoek zou zich moeten richten op die leraren en / of scholen die enthousiast met kinderfilosofie begonnen zijn, maar dat niet hebben doorgezet. Weliswaar bleek het mogelijk enkele leraren te vinden en waarschijnlijk was het ook mogelijk scholen te vinden, maar ethische bezwaren hebben mij ervan weerhouden die weg te gaan. In de interviews, die ik daartoe zou moeten houden,

zou het 'mislukken' te centraal komen te staan. Door het onderzoek zou dit mislukken, met dank aan die en die leraren, uitvergroot worden. Ik zie deze weg nog steeds wel als een middel de kennis over de implementatie van kinderfilosofie te vergroten, maar ik vind het niet juist die weg te bewandelen in het kader van een openbaar gemaakt onderzoek als dit. Kon de vraag misschien omgedraaid worden? Met andere woorden: zouden de succesverhalen kunnen bijdragen aan kennisvergroting over de implementatievraag? Drie succesverhalen? Veel te weinig om conclusies aan te kunnen verbinden.

Kees van der Wolf wees mij op de Delphi methode. De methode is bij uitstek geschikt om een discussie over de vragen van het Centrum op te zetten met mensen die deskundig zijn op het terrein van en betrokken zijn bij kinderfilosofie. De centrale vraagstelling zou dan kunnen zijn: hoe zou het er met kinderfilosofie in Nederland uit kunnen zien in 2015 en wat moet er gedaan worden om het zover te krijgen? Het Delphi onderzoek zou kunnen leiden tot concrete aanbevelingen aan het Centrum m.b.t de te volgen strategie in de komende jaren, een strategie die dan ook gesteund zou kunnen worden door het 'veld'.

Deze globalere onderzoeksvraag zou mij echter – in ieder geval deels - wegleiden van de openingsvragen, die meer gericht zijn op de leraar en de implementatie van kinderfilosofie in de basisschool. Ik heb overwogen een simulatieonderzoek op te zetten over deze vragen en ik heb daartoe ook een globaal voorstel geschreven. Mijn idee was een fictieve basisschool te ontwerpen, die worstelt met de implementatie van kinderfilosofie. Een panel zou de school adviseren en reageren op de ontwikkelingen in de school. De ontwikkelingen zou ik kunnen ontwerpen op basis van het literatuuronderzoek.

Bij het Centrum bestond echter meer behoefte aan de globale benadering vanwege de vragen die in de probleemschets zijn beschreven. Daarom is gekozen voor de hierboven geformuleerde vraagstelling: hoe zou het er met kinderfilosofie in Nederland uit kunnen zien in 2015 en wat moet er gedaan worden om het zover te krijgen?

HOOFDSTUK 2 KINDERFILOSOFIE

Dit hoofdstuk vormt het theoretisch kader van dit onderzoek. In de eerste paragraaf bespreek ik de vraag: wat is dat kinderfilosofie? Omdat ik nu zo'n tien jaar regelmatig met kinderen filosofer, en de laatste twee jaar werkzaam ben als coördinator van het Centrum voor Kinderfilosofie schrijf ik deze paragraaf grotendeels vanuit mijn eigen ervaring met en kennis van het onderwerp. Alleen als ik opvattingen van anderen aanhaal, of direct tot de bron herleidbare punten naar voren breng, verwijs ik naar die bron. De bedoeling van de eerste paragraaf is niet een uitputtend overzicht te geven van alles wat kinderfilosofie is en vermag. De eerste paragraaf is erop gericht lezers die niet of weinig bekend zijn met het fenomeen een kader te verschaffen, waardoor zij de onderwerpen en discussies die in het onderzoek aan de orde zijn kunnen begrijpen.

In de tweede paragraaf doe ik verslag van het literatuuronderzoek naar de openingsvraag van dit onderzoek: waarom lukt het zo weinig kinderfilosofie in de school ook op de lange duur door te zetten?

In de derde paragraaf van dit hoofdstuk, samenvatting, zal ik de in verband met dit onderzoek relevante aspecten en vragen proberen samen te vatten.

2.1. WAT IS DAT KINDERFILOSOFIE?

Kinderfilosofie bestaat nu ruim dertig jaar. In verschillende vormen wordt kinderfilosofie in meer dan veertig landen in het onderwijs geïmplementeerd. In de Verenigde Staten, waar het allemaal begon, zijn er al duizenden leraren die ermee werken.

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 aan het einde van de jaren zestig. De filosoof Matthew Lipman geldt als de grondlegger ervan. Lipman, directeur van het Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), Montclair State College, New Jersey, ontwikkelde een curriculum voor het filosoferen met kinderen. Dit curriculum staat bekend als het IAPC programma, en geldt in de Angelsaksische wereld als toonaangevend en in zekere zin ook als maatgevend. Het programma is opgebouwd uit een reeks modules, waarin allerlei aspecten van het filosofisch onderzoek aan bod komen. Het uitgangspunt van iedere module is een verhaal dat speciaal voor kinderen uitgewerkt is. Deze verhalen dienen als modellen voor filosofisch onderzoek. De kinderen die in de verhalen figureren vormen een onderzoeksgemeenschap waarin iedereen actief deelneemt aan het onderzoek, de discussie en de ontdekking van de meest efficiënte vormen van denken. De verhalen zouden ook de inspiratiebron moeten vormen voor kinderen bij het totstandkomen van hun eigen onderzoeksgemeenschap. Zo zouden ze op een filosofische manier leren discussiëren over onderwerpen die ontleend zijn aan het filosofisch erfgoed.

Het programma is in principe bedoeld voor alle kinderen in de leeftijd vanaf ongeveer zes jaar tot zestien jaar.

Het verhaal is ook het uitgangspunt in een erbij horend handboek voor de leraar. De vuistdikke handboeken (er zijn er acht die samen meer dan vierduizend bladzijden tellen) vormen een indrukwekkend instrumentarium die de leraar kan helpen bij het gestalte geven van de reflexieve dialoog die volgt op het lezen van de verhalen. De handboeken bieden discussieplannen en oefeningen die het mogelijk maken een concept te onderzoeken of een cognitieve vaardigheid in te oefenen.

Doelen

Lipman is ervan overtuigd dat een democratische samenleving alles in het werk moet stellen z'n burgers tot redelijke individuen op te voeden. Het doel van de opvoeding bestaat er, volgens Lipman, in individuen tot redelijkheid op te voeden. Een democratische samenleving kan niet gedragen worden door individuen die alleen maar rationeel zijn, d.w.z. mechanisch en strikt kunnen redeneren, maar niet in staat zijn om hun denkvermogens op elkaar af te stemmen. Evenmin kan ze gedragen worden door individuen die wel van een behoorlijk aantal kennisgebieden op de hoogte zijn, maar niet bij machte zijn om ze op de juiste manier toe te passen. In onze voortdurend veranderende wereld is het belangrijk dat individuen zich ontwikkelen tot personen met een goed oordeelsvermogen.

Om die algemene doelstelling te bereiken, streeft het IAPC programma ernaar:

- Het kritisch denkvermogen te ontwikkelen; dat is het denkvermogen dat betrouwbare criteria kan hanteren, dat contextgevoelig is en zichzelf kan verbeteren.
- Het creatief denkvermogen te ontwikkelen; dat is het denkvermogen dat zich op een vloeiende en flexibele manier aanpast aan zijn object.
- De logische vaardigheden van het kind (zijn redeneervermogen, zijn vermogen om correcte gevolgtrekkingen te maken), zijn onderzoeksvaardigheden, zijn vermogen om informatie op een coherente wijze te organiseren en zijn interpretatievermogen te ontwikkelen.
- Kinderen te helpen bij het ontdekken van alternatieven, bij het uitdenken, voorstellen en uitwerken van projecten in het sociale kader van een onderzoeksgemeenschap.
- Kinderen te helpen bij het uitdiepen van hun natuurlijke behoefte aan redenen, verklaringen en principes en bij het ontdekken van de noodzakelijke objectiviteit en coherentie.
- Kinderen ertoe te brengen om zelfstandig na te denken. (Lipman, 1991)

Wereldwijd functioneren talloze doelen en doelstellingen voor kinderfilosofie. Anthonie en Mortier (1997) onderscheiden vier typen doelstellingen voor het filosofisch gesprek:

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

Anthone en Mortier stellen overigens dat de vier typen doelstellingen onderling verbonden zijn. Door een doelstelling expliciet na te streven realiseer je ook de andere. Ze stellen 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.

In Nederland

In het Nederlandse taalgebied is geen curriculum of programma dat maar op enigerlei wijze vergelijkbaar is met het IAPC programma. Wel is er een lesmap 'Filosoferen in de basisschool' (de zgn. SLO-map) waarin, naast een inleiding en achtergrondartikelen, materiaal is opgenomen om te werken met kinderen van vier tot ca. veertien jaar. Naast in Nederland ontwikkeld materiaal is in deze map de volledige vertaling van een verhaal van Lipman opgenomen: Kio & Jos, plus een bewerkte vertaling van de handleiding. Van de SLO-map zijn in de jaren 1992 tot 1994 duizend exemplaren gemaakt en verkocht. De map is nog steeds ruim beschikbaar via onderwijsbibliotheken, maar is niet meer verkrijgbaar.

Door verschillende auteurs is na 1994 lesmateriaal voor de basisschool ontwikkeld. (zie 1.2.)

Daar zitten schitterende uitgaven tussen, maar geen daarvan heeft maar in de verte de pretentie een programma te vormen.

Heesen heeft in de SLO-map een achttal doelen van kinderfilosofie geformuleerd. Deze functioneren niet: er wordt niet over gediscussieerd, er wordt niet over gereflecteerd, en ik durf de stelling wel aan dat maar zeer weinigen ervan op de hoogte zijn. Nu wordt in kinderfilosofisch Nederland sowieso niet of nauwelijks over doelen gesproken.

Van der Leeuw heeft in 1991 als antwoord op de vraag 'Wat leer je van filosoferen op school?' geschreven dat het belangrijkste een onderzoekende houding is. Daarnaast formuleert hij enkele denkvaardigheden:

1. Reflectie op het eigen denken, waartoe behoort het herkennen van gedachten, gevoelens, herinneringen, e.d.
2. Vragen stellen. Vragen stellen is niet alleen een houding, het is ook een kunst die ontwikkeld moet worden.
3. Ontwikkeling van abstracte begrippen. Hierbij gaat het vooral om begrippen die hun betekenis ontleen in samenhang met andere begrippen en theorieën over de wereld. Begrippen in deze zin zijn een manier om de wereld voor onszelf te ordenen in samenhang met de vragen die we hebben, bijvoorbeeld ruimte, tijd, identiteit.
4. Argumenteren en redeneren.
5. Speculatief denken, theorieën opstellen, e.d. Voor het ontwikkelen van een denkhouding is het veel belangrijker buiten de geëigende paden te treden dan het juiste inzicht te hebben in wat al bekend is.

In de communicatie over kinderfilosofie gebruik ik altijd de door van der Leeuw genoemde punten. Daarbij verbind ik vragen stellen meestal ook met het ontwikkelen of het instandhouden van een houding van verwondering. De dialoog, of vorming van de gemeenschap van onderzoek vind ik ook een doel in zichzelf. Daarnaast noem ik vaak inhoudelijk doelen (analoog aan het eerste type doelstelling van Anthone en Mortier): filosofische vragen zijn van alle tijden en alle leeftijden. Door te filosoferen leren kinderen het verband te herkennen tussen vragen die zij zichzelf stellen en de filosofie als deel van ons cultureel erfgoed. Dit wordt echter – naar mijn inschatting - in Nederland nauwelijks als doel van kinderfilosofie erkend.

Methodiek

Een centraal concept in de methodiek van het IAPC programma, en ook in de Nederlandse kinderfilosofie 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 tijdens het filosoferen wordt omgevormd tot een onderzoeksgroep die samen nadenkt, waarbij de leraar optreedt als faciliteerder van het gesprek.

Heesen (1990) beschrijft de methodiek puntsgewijs als volgt:

1. De onderzoeksgroep geeft de benodigde structuur als het een herkenbare plek is, zowel voor de leraar als de kinderen, waar wordt nagedacht over hoe wij leven en de dingen die ertoe doen. Die plek moet benoemd worden en een plaats krijgen in de gehele onderwijsstructuur. Alleen zo kan ze haar rol vervullen. Zolang het filosoferen een opvulurtje is, kan het geen rol van betekenis vervullen.
2. Tijdens het filosoferen wordt steeds begonnen bij wat kinderen denken. In eerste instantie kan alles wat gedacht wordt ook uitgesproken worden. Dit geeft veel vrijheid en ruimte die kinderen nodig hebben om het gezamenlijk denkproces te durven beginnen. Die open start moet elke keer worden bewerkstelligd, levensbeschouwelijke uitgangspunten maar ook vooroordelen kunnen zo ter discussie staan. Er moet enkel een bereidheid zijn om uit te leggen waarom je denkt wat je denkt.
3. Het filosoferen is altijd een combinatie van speculatief en analytisch denken: het bedenken van alternatieven en analyseren van de kracht en de zwakte ervan. Een mening hebben en uiten over klonen is iets heel anders dan samen nadenken over een wereld waarin gekloonde mensen bestaan (als dat al kan). Dit betekent voor- en nadelen op een rij zetten. Sommigen keren gesterkt terug tot een opvatting, anderen herzien deze.
4. Het filosoferen is binnen de school wel een moment dat authentiek is. Er wordt gezegd wat op dat moment gedacht wordt: het is op geen enkele manier een simulatie van een wereld buiten de school. De filosofische onderzoeksgroep biedt ruimte aan reflectie om te anticiperen op, het begrijpen van en in de pas te blijven lopen met de snelle veranderingen van de wereld van nu.

Filosoferen met kinderen werkt vanuit een houding van verwondering en nieuwsgierigheid, een methode van dialoog en discussie zonder betweters en een onderzoeksgebied, namelijk

het domein van de filosofie en het denken. Toegespitst op de basisschool leidt dit tot de volgende twee toevoegingen voor die situatie:

1. De leraar wordt gespreksleider. In de onderzoeksgroep zijn de antwoorden die een leraar zou willen geven op de vragen die aan de orde komen slechts persoonlijke antwoorden van een lid van de onderzoeksgroep. Ook de didactische afspraken en bekendheden worden even tussen haakjes geplaatst omdat ze nooit de plaats van de werkelijkheid van de omgang tussen volwassenen en kinderen kunnen omvatten. Wel vertegenwoordigt de gespreksleider de taalgemeenschap en kan als zodanig meer aandacht schenken aan de verbeeldingskracht van kinderen die woorden nieuwe betekenissen geeft.
2. De groep is het criterium. Een belangrijke regel betreft de horizon van wat besproken kan worden: we beperken ons tot wat iemand in de groep denkt. Al dat waarvan we gehoord hebben, maar wat niet actief door iemand gedacht wordt, valt op dat moment buiten beschouwing. Een heel belangrijke regel die op andere plaatsen in feite nooit gehanteerd wordt. Je kunt dus geen filosoof citeren, je kunt dat citaat alleen naar voren brengen als je het ter plekke zelf wilt verdedigen als jouw gedachte.

Tot zover Berrie Heesen. Ik hecht eraan daar nog enige persoonlijke opvattingen aan toe te voegen. Net als in het IAPC programma vormen ook in Nederland verhalen vaak de aanleiding tot het filosofisch onderzoek. De aanleiding kan echter ook een schilderij zijn, een videoclip, een woord, in theorie zou alles als aanleiding kunnen dienen. Anders dan in het IAPC programma dient de aanleiding dus niet als model voor filosofisch onderzoek. Het echte startpunt van het onderzoek moet naar mijn idee altijd gevormd worden door eigen vragen van kinderen. Dit is in de praktijk lang niet altijd het geval. Veel leraren vinden het handiger zelf een vraag te formuleren, dan kunnen ze het gesprek beter voorbereiden. Anderen geven daar de voorkeur aan, omdat ze hoge eisen stellen aan de startvraag. Die moet een discussie meteen kunnen openbreken en tegelijk krachtig genoeg zijn een gesprek gedurende langere tijd aan de gang te kunnen houden. Voorts wil ik erop wijzen dat een filosofische discussie niet slechts het tegenover elkaar stellen van meningen, en opvattingen, is. We streven ernaar om die verschillende meningen te verrijken, of aan te vullen; we proberen de ideeën, vooronderstellingen of vooroordelen op te sporen die onder bepaalde uitdrukkingen zitten; we trachten de betekenis bloot te leggen van een onvruchtbare poging of op zoek te gaan naar het uitdrukken van een gedachte die wel in de buurt komt van een andere, maar er toch van verschilt. Het is een gezamenlijke zoektocht van een groep.

2.2. WAAROM LUKT HET ZO WEINIG?

Kinderfilosofie bestaat in Nederland nu zo'n vijftien jaar. Het Centrum voor Kinderfilosofie denkt dat kinderfilosofie zich op nog maar zeer weinig scholen een vaste plaats heeft verworven. Dit staat, vindt het Centrum, in schril contrast met de grote initiële belangstelling die het voor kinderfilosofie waarneemt. Het Centrum denkt dat veel leraren enthousiast beginnen, maar na enige tijd afhaken, of als ze wel doorgaan in ieder geval niet

voldoende in staat zijn hun enthousiasme over te brengen op collega's, zodat kinderfilosofie zich een plek in een hele school kan verwerven.

Deze waarneming wordt niet geschraagd door enig onderzoek in Nederland, noch daarbuiten. Het is een veronderstelling die gegroeid is in veel contacten met leraren, studenten, schoolbegeleiders, e.d.

In het vervolg van deze paragraaf gaat het niet om de vraag of kinderfilosofie krachtig genoeg is om voldoende leraren bij een eerste kennismaking enthousiast te maken. Het gaat hier vooral om de vraag waardoor het komt dat het veel leraren niet lukt om - na een enthousiaste start - op de langere duur succesvol in hun groep met kinderen te filosoferen. In het verlengde ervan ligt de tweede vraag: welke belemmeringen zijn er om kinderfilosofie succesvol in een school te kunnen implementeren?

Deze paragraaf is een verslag van literatuuronderzoek naar antwoorden op deze vragen. Omdat kinderfilosofie, zoals wij dat in Nederland kennen, zijn oorsprong en inspiratiebron vindt in de Verenigde Staten, en omdat het daar en in de rest van de Angelsaksische wereld al een veel langere traditie kent, heb ik me geconcentreerd op de literatuur uit die wereld en natuurlijk ook op Nederlandse literatuur. In een vervolgstudie zou het interessant zijn te onderzoeken wat over deze vragen in Duitsland (en Oostenrijk) gepubliceerd is. De reden, dat ik dit nu niet gedaan heb, is dat de Nederlandse kinderfilosofie georiënteerd is op het Westen, we staan als het ware met onze rug naar het Oosten. Hoewel de Duitse traditie al ouder is dan die in de Verenigde Staten, weten wij weinig van de Duitse kinderfilosofie en er gaat op ons ook geen invloed vanuit.

Achilleshiel

Het eerste dat opvalt is hoe weinig over deze vragen gepubliceerd is. Van systematisch onderzoek op grotere schaal dan die van de evaluatie van een trainingsprogramma is geen sprake. Het lijkt erop of kinderfilosofen zich over alles druk maken, de thema's, de methodiek, het denken van kinderen, de effecten, enz., enz., behalve over de leraar van wie verwacht wordt dat die met zijn kinderen filosofeert. Dat is merkwaardig. 'Als basisschoolfilosofie een achilleshiel heeft, is dat het terrein van de toerusting van de leraar', schrijft Lipman (1988). Een terechte vaststelling, lijkt me, die echter niet tot de studies heeft geleid, waar een achilleshiel om vraagt.

Nu moet hier onmiddellijk met twee aanvullende opmerkingen een pas op de plaats worden gemaakt. Allereerst is het beslist niet zo dat onze Amerikaanse en andere collega's geen werk zouden maken van de toerusting van leraren. Integendeel, in de Angelsaksische wereld, inclusief Quebec, wordt veel meer energie en tijd gestoken in trainingsprogramma's voor leraren dan wij hier in Nederland in onze stoutste dromen voor mogelijk zouden houden. Zo'n programma duurt daar minimaal drie dagen, vijf tot tien dagen durende intensieve workshops met follow-up in de klas zijn zelfs veel gebruikelijker.

Een tweede opmerking betreft het curriculum. De Angelsaksische kinderfilosofie wordt gedomineerd door het curriculum van Lipman: het IAPC programma. Dat curriculum biedt de leraar een day-to-day en year-to-year programma om met kinderen te filosoferen. De trainingen zijn er dan ook vooral opgericht de leraar met dat programma te leren werken.

De IAPC - Trainingen

Alvorens in te gaan op de effecten van die trainingen - dat heeft met de vragen van dit hoofdstuk te maken, en daar zit ook het probleem - lijkt het me nodig op hoofdlijnen duidelijk te maken hoe die trainingen zijn opgezet. Hoewel de programma's door vele instituten worden uitgevoerd, volgen ze allemaal in grote lijnen het IAPC model. In dit model onderscheidt Lipman vier fasen (1988):

1. De toerusting van de opleiders. Lipman's voorkeur gaat uit naar afgestudeerde filosofen. Hoewel hij erkent dat zij vaak niet over de nodige opleidersvaardigheden beschikken, beschikken zij meer dan niet-filosofen over voldoende kennis van logica, epistemologie, ethiek, e.d. 'Over het geheel genomen is het makkelijker te zoeken naar filosofen en hen voor te bereiden op hun rol als lerarenbegeleider, dan te kijken naar beroepsopleiders en die een filosofische scholing te geven.'

Dan volgt de scholing van de leraren.

2. De explorerende fase, ofwel het verkennen van het curriculum. Dit vindt plaats in intensieve trainingssessies van drie tot veertien dagen. Daarin bestuderen de leraren het curriculum, en ze nemen vooral deel aan gesprekken onder leiding van de opleider. De bedoeling daarvan is de leraren te laten ervaren wat hun leerlingen in de toekomst ook zullen ervaren.
3. De vormende fase (modeling). In deze fase komt de opleider in de groep van de leraar en voert de gesprekken met de kinderen, waarmee deze laat zien hoe het materiaal gebruikt moet worden.
4. De observerende fase. De trainer observeert de leraar, terwijl die met zijn kinderen filosofeert, en geeft na afloop zijn commentaar.

De meeste trainingen omvatten deze elementen, waarbij soms de nadruk op de tweede fase ligt: de workshop, die dan weinig vervolg krijgt in de praktijk. Soms ligt de nadruk op begeleiding in de praktijk, de derde en / of vierde fase. Soms worden deze trainingen met schoolteams uitgevoerd.

Daarnaast zijn er programma's die ontleend zijn aan het universitaire kinderfilosofie- en / of filosofieprogramma.

Weinig succes

Uit de literatuur komt het beeld naar voren dat voor de toerusting van leraren in de Verenigde Staten kosten noch moeite worden gespaard. Toch merkte ik op dat aan de door Lipman benoemde achilleshiel, weinig studies zijn gewijd. Dat doe ik in het gezelschap van Dale Cannon en Fred Oscanyan (Cannon 1990). Zij stellen dat zij en andere opleiders zich vooral beziggehouden hebben met de filosofische inhoud van de trainingen en zich eigenlijk meer hadden moeten afvragen wat het effect ervan is. Oscanyan: 'Filosoferen met kinderen is niets als het niet jaar na jaar goed kan worden uitgevoerd in gewone schoolklassen.' Van de leraren die een vijfdaagse workshop hadden gevolgd bij Oscanyan's instituut bleek vier jaar na de training nog maar 27% het programma te gebruiken. Oscanyan: 'Wat een succesvolle vijfdaagse workshop leek, blijkt een onderwijskundige mislukking.'

Toch had dit Cannon en Oscanyan niet mogen verbazen. Al in 1979 meldden Johnson en Pines een jaar na afloop van zo'n workshop een successcore van slechts 33%. Is het na 1990 beter geworden? In een commentaar op een andere evaluatie meldt Ron Reed, dat alle denkbare trainingmethoden zijn uitgetoetst om leraren te leren filosoferen met kinderen. Het succespercentage van die methoden ligt tussen de 15 en 20%. (Cunningham en Wilemon, 1995)

Zo dringen zich verschillende vragen op, die om voorrang schreeuwen.

- Licht het – ondanks de opmerking van Reed - aan de trainingsprogramma's en - methoden?
- Moeten we de oorzaak zoeken in het IAPC programma?
- Wat weerhoudt een zo groot percentage van de met kinderfilosofie beginnende leraren ervan het filosoferen met kinderen in de groep (of de school?) verder te zetten?
- Of kunnen niet alle basisschoolleraars leren met kinderen te filosoferen?

Zichtbare activiteit

Hoewel antwoorden op deze vragen haast niet op zich willen laten wachten, krijgt een andere vraag de voorrang: wanneer kunnen we eigenlijk spreken van succes? Cannon formuleert veertien criteria voor het effect van de trainingen, in termen van zichtbare activiteit in de klas. (Cannon 1990)

1. De leraar moet er door geïnspireerd worden om kinderfilosofie in zijn klas uit te proberen.
2. De leraar gaat het ook inderdaad en gedurende langere tijd proberen.
3. De leraar raakt tot op zekere hoogte bekend met de strekking, de opbouw en de kracht van het IAPC materiaal om met kinderen filosofisch onderzoek op gang te brengen.
4. De leraar is bekend geraakt met het karakter van filosofische discussies, zoals dat in het IAPC materiaal wordt ontsloten.
5. De leraar begrijpt de essentie van het materiaal en het programma voldoende om het aan anderen te kunnen uitleggen.
6. De leraar ervaart startbekwaamheid in het passend gebruik van het IAPC materiaal.
7. De leraar kan vakbekwaamheid hierin ontwikkelen.
8. De leraar ervaart startbekwaamheid in het faciliteren van een gemeenschap van onderzoek met kinderen, ook als hij geen IAPC materiaal gebruikt.
9. De leraar kan ook hierin vakbekwaamheid ontwikkelen.
10. De leraar implementeert daadwerkelijk kinderfilosofie in zijn klas, zoals het is bedoeld.
11. Die implementatie is duurzaam, houdt in ieder geval vijf jaar stand.
12. De gemeenschap van filosofisch onderzoek wordt een integrerend (in andere vakken op andere tijden), permanent aanwezig element in de klas.
13. De leraar wordt deel van een gemeenschap van onderzoek en ondersteuningssysteem om zijn werk in de klas te kunnen voortzetten en te blijven voeden.
14. De leraar ontwikkelt een instelling waarbij hij de principes van de gemeenschap van onderzoek betreft in alle aspecten van het onderwijs.

Cannon's lijst lijkt me onomstreden. Het is een weergave in termen van zichtbaar gedrag van de principes en ambities van kinderfilosofie. Met weglating van het IAPC programma is die zonder meer te transformeren naar de Nederlandse situatie.

Behavioristische oriëntatie

Hoe komt het dat de in Nederlandse ogen zeker niet kinderachtige trainingsprogramma's niet het beoogde succes bewerkstelligen? Reed schrijft dat alle denkbare trainingsmethoden zijn uitgeprobeerd en het succespercentage niet boven de 20% komt. Onduidelijk blijft aan welke methoden hij niet gedacht heeft. Enkele auteurs uiten kritiek op de trainingsprogramma's en -methoden. Deze zijn behavioristisch georiënteerd, en dat is in tegenspraak met de benadering zelf (Schleifer, c.s. 1990). Schleifer c.s. wijzen ook op de rol en het gedrag van de coaches in de klas. Die zouden zich niet als supervisor moeten opstellen, maar veel meer als co-filosof, en samen met de leraar moeten reflecteren op de filosofische kwesties die het materiaal oproept. Oscanyan meent dat de trainingen veel succesvoller zouden zijn als ze de leraar zouden helpen ontdekken hoe ze filosoferen met kinderen beter kunnen integreren in hun andere lesgeven. (Cannon)

Overigens zijn de trainingsprogramma's in de loop van de jaren negentig wel veranderd. Ze steunen minder op modeling, en meer op collegiaal leren.

Onaantrekkelijk materiaal

Tot zover zijn de opgevoerde overwegingen typisch voor de Amerikaanse situatie. Ook typisch voor die situatie is de dominantie van het IAPC programma en materiaal. In de Amerikaanse literatuur over kinderfilosofie wordt het programma in het verband van de vragen van dit onderzoek niet ter discussie gesteld. In ander verband trouwens ook nauwelijks.

Het IAPC programma wordt ook in de rest van de Angelsaksische wereld aangeboden. Een Britse casestudie naar de implementatie van drie verschillende 'thinking skill programmes' in het secundair onderwijs van een niet met naam genoemde stad is genadeloos: het materiaal is onaantrekkelijk, het wordt zelfs armoedig genoemd, het is onduidelijk en moeilijk te hanteren. Daarom gaan leraren er niet mee verder. (Baumfield en Oberski, 1998)

Verklaringen

Dan komen we nu aan de voor dit onderzoek meest interessante vraag: wat weerhoudt een zo groot percentage van de met kinderfilosofie beginnende leraren ervan het filosoferen met kinderen in de groep (of de school?) verder te zetten?

In de Angelsaksische literatuur ben ik de volgende verklaringen tegengekomen:

1. De leraar is niet echt vrijwillig mee gaan doen. Hij is meegegaan met het enthousiasme van collega's. (Daniel 1992)
2. Voor nogal wat leraren zijn de handleidingen onduidelijk, die vertellen hen niet wat ze kunnen / moeten doen. (Schleifer c.s. 1995, Daniel 1992)
3. Filosoferen vraagt veel voorbereidingstijd, en dat brengen veel leraren op den duur niet op. (Daniel, 1992)

4. Veel leraren zien hun rol bij het filosoferen als een louter technische. Ze missen enthousiasme of een reflectieve houding. (Schleifer c.s. 1990)
5. Sommige leraren vinden het moeilijk als hun eigen meningen, vooronderstellingen, e.d. in gesprekken ter discussie komen. (Cunningham en Wilemon, 1995)
6. Filosoferen geeft geen antwoord op een concern van de leraar. Het programma is geen antwoord op iets dat een leraar al dan niet bewust aan het zoeken was. (Daniel 1992)
7. Veel leraren betwijfelen of kinderfilosofie wel past binnen de eisen en doelen van het onderwijs. Ook leraren die 'het heerlijk vinden om met kinderen te filosoferen' komen regelmatig in conflict met andere verantwoordelijkheden; de toets die gemaakt moet worden, de taalles die nog niet af is. 'Waar haal ik de tijd vandaan?' (Schleifer c.s. 1990, 1995)
8. Anderen vragen zich af of kinderfilosofie sowieso wel de moeite waard is. Welk doel dient het? Wat is het belang ervan? (Schleifer c.s. 1990, Daniel 1992)
9. Sommige leraren betwijfelen de mogelijkheid met kinderen te filosoferen. Zijn kinderen wel in staat om deel te nemen aan een gemeenschap van onderzoek? (Schleifer c.s. 1990, Daniel 1992)
10. Leraren merken regelmatig op dat kinderen misbruik maken van de situatie tijdens het filosoferen. Dan moeten ze disciplinaire maatregelen nemen. Op den duur is dat geen stimulans om door te gaan. (Schleifer c.s. 1995)
11. Leraren zijn initieel niet goed opgeleid. Ze begrijpen de wortels van de vakken die ze onderwijzen niet voldoende. Mede daardoor zijn ze niet of niet voldoende in staat tot filosofisch onderzoek. (Cunningham en Wilemon, 1995)
12. Wanneer leraren problemen tegenkomen tijdens het filosoferen met kinderen trekken zij vaak hun professionaliteit en zelfs persoonlijke competentie in twijfel. (Daniel 1992)
13. Ook wel gemotiveerde leraren zijn vaak niet in staat met andere vakgebieden op een reflectieve en filosofische manier om te gaan, het filosoferen met kinderen in de rest van hun lesgeven te integreren. Doordat deze manier beperkt blijft tot 'het uurtje kinderfilosofie' staat de duurzaamheid ervan onder druk. (Schleifer c.s. 1990, 1995, Cannon, 1990)
14. Leraren missen de filosofische ervaring om door te dringen in filosofische ontdekkingen. (Curtis, 1979)

Die laatste overweging behoeft enige toelichting en is zo interessant dat ik er over uitwijk. De eerste dertien overwegingen worden door de auteurs in verband met een van bovengenoemde vragen als overweging geformuleerd. Curtis doet dit niet als zodanig. Ik interpreteer zijn observatie in de richting van een antwoord op de vraag, omdat ik er een verklaring in herken. In een al vrij oud artikel uit 1979 in *Thinking* volgt Curtis twee leraren Ed en Yvonne die een intensieve training hebben gehad. Hoewel Ed en Yvonne volgens Curtis verschillende stijlen in teaching vertegenwoordigen hebben ze twee belangrijke eigenschappen gemeen: een open houding t.o.v. de mening van kinderen en werkelijke filosofische belangstelling. Hun openheid maakt het mogelijk dat de kinderen zich vrij kunnen uiten. Hun filosofische belangstelling helpt hen bij het organiseren van de gesprekken en het kiezen van de materialen. Dit zijn overigens twee eigenschappen die niet

altijd makkelijk te verenigen zijn als je in gesprek bent met een grote groep kinderen die verschillende capaciteiten hebben en verschillende interesses.

Volgens Curtis is het belangrijkste probleem met Ed en Yvonne, en met de andere leraren, dat zij tekortschieten bij het dieper doordringen in filosofische ontdekkingen zo gauw ze gemaakt zijn. Terwijl de meeste met kinderen filosoferende leraren in staat zijn de kinderen te begeleiden naar het verwerven van inzichten, stoppen ze dan meestal. Ze missen bijna altijd de mogelijkheid belangrijke concepten verder te onderzoeken, de mogelijkheid om verborgen vooronderstellingen op te sporen, de mogelijkheid om tegenvoorbeelden te bedenken, de mogelijkheid om naar argumenten te vragen. Het vreemde is, volgens Curtis, dat de meeste leraren zich er wel van bewust zijn dat ze die mogelijkheden voorbij laten gaan. Curtis verklaart dit door een tekort aan filosofische ervaring. Geen van de leraren had (voor de training) eigen ervaring met filosofisch onderzoek. De workshop heeft hen geholpen hun belangstelling te wekken, er is veel tijd besteed aan de methodiek, maar er is niet genoeg tijd besteed aan het zelf doen.

We weten niet of Ed en Yvonne ook na vijf jaar nog steeds met hun kinderen filosoferen. Ik kan me voorstellen dat hun motivatie daartoe onder druk is komen te staan. Ze zijn in staat de kinderen naar een interessante ontdekking te begeleiden, maar ze kunnen het onderzoek niet verder brengen. En dat weten ze! Kunnen ze dit oplossen, of gooien ze het bijltje erbij neer?

De groepsleraar

Het is uitdrukkelijk de ambitie van het IAPC programma, en van anderen dat de groepsleraar zelf met zijn kinderen filosofeert. Dat streven staat niet ter discussie. 'Alleen dan kan het tot veranderingen leiden in het geheel van het onderwijs'. (Daniel, 1995) Kinderfilosofen hebben een boodschap aan het gehele onderwijs. Eerder (punt 13 hierboven) werd al opgemerkt dat als kinderfilosofie die doorwerking niet heeft, ook het uurtje filosoferen onder druk komt te staan.

Maar: kunnen alle basisschoolleraars met kinderen filosoferen? Die vraag wordt door niemand beantwoord. Begrijpelijk. Een positief antwoord vindt geen enkele ondersteuning in de werkelijkheid. Een negatief antwoord zou fundamentele pijlers van het concept kinderfilosofie aan het wankelen brengen.

Beschikken sommige leraren over eigenschappen die hen in staat stellen succesvol op de langere duur met kinderen te filosoferen, die andere leraren niet hebben? En welke eigenschappen zijn dat dan? In de kinderfilosofie literatuur worden hierover wel enige aanwijzingen gegeven. De termen waarin dit gebeurt, humaniteit, open geest, e.d. vind ik in het algemeen rijkelijk vaag. Yeazel heeft gezocht naar een methode om te kunnen vaststellen welke leraren de principes van de gemeenschap van onderzoek beter kunnen toepassen dan anderen. Ze gebruikte twee gestandaardiseerde instrumenten, de Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal en de Personal Orientation Inventory. Het uitgangspunt was dat de gewenste leraar karakteristieken overeenkomen met Maslow's zelfgeactualiseerde persoon. De testen werden uitgevoerd nadat leraren enige tijd met Harry Stottlemeier's Discovery gewerkt hadden. De resultaten lieten zien dat critical thinking niet was toegenomen, maar

dat de leraren wel meer zelfgeactualiseerde waarden lieten zien. (Cunningham en Wilemon, 1995)

Rationele instelling

Beschikken sommige leraren over eigenschappen die hen in staat stellen succesvol op de langere duur met kinderen te filosoferen, die andere leraren niet hebben? En welke eigenschappen zijn dat dan? Ik meen in het werk van Donald Schön aanwijzingen in de richting van een antwoord op die vragen te vinden. Dat is enigszins gewaagd, want Schön heeft het niet over filosoferen met kinderen.

In 'Educating the reflective practitioner' doet hij verslag van een practicum reflectieve gesprekstechniek voor counselors, waarin hij samen met Chris Argyris optrad als trainer. Argyris en Schön menen dat mensen in hun interactie met anderen hun eigen gedrag ontwerpen en daarover theorieën gebruiken. Deze 'theories of action' omvatten waarden, strategieën en onderliggende vooronderstellingen die leiden tot individuele patronen van intermenselijk gedrag. Ze onderscheiden twee niveaus waarop deze theorieën werkzaam zijn: we hebben theorieën die we omhelzen, en waarmee we ons gedrag verklaren of rechtvaardigen ('Mijn deur staat altijd open'). We gebruiken ook 'theories-in-use' (gebruikstheorieën), dit zijn impliciete theorieën die onze patronen van spontane omgang met anderen vormen. Deze zijn doorgaans impliciet, onuitgesproken. (bijvoorbeeld in bedreigende situaties: 'get him before he gets you')

Het practicum is erop gericht de deelnemers andere gedrag in gesprekken te leren. Het gewenste gedrag omschrijft Schön met termen als gelijkwaardigheid, gezamenlijke verantwoordelijkheid en betrokkenheid bij de keuzes en bij het proces, gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de positie van alle deelnemers.

In het practicum lopen Argyris, Schön en hun studenten, tegen problemen aan die sterke overeenkomsten vertonen met die, waarmee met filosoferen beginnende leraren en hun begeleiders geconfronteerd worden.

Schön beschrijft de dilemma's van zijn studenten als volgt:

- Ze weten hoe ze hun gedrag willen veranderen
- Ze herkennen het gewenste gedrag bij anderen als ze het zien doen
- Ze herkennen, met enige hulp, dat ze het gewenste gedrag niet tonen
- Ze weten niet hoe ze nu verder moeten

Aan het einde van het practicum stellen Argyris en Schön vast dat hoewel hun studenten proberen te handelen volgens de geleerde gesprekstechniek, zij zich niet de betekenissen ervan hebben eigen gemaakt.

Argyris en Schön hebben meerdere van dergelijke practica verzorgd. Een belangrijke kwestie is de 'failure cycle':

- Wat voor nieuwe competentie iemand ook tracht te verwerven, het veronderstelt het afleren van diepgewortelde gebruikstheorieën. Loslaten ervan (un-learning) brengt gevoelens van onzekerheid en kwetsbaarheid met zich. Dit roept vaak defensieve reacties op.

- Fouten maken zien de meeste studenten als mislukken. Het groeiende bewustzijn van de complexiteit van hetgeen geleerd wordt en de dilemma's die dit met zich brengt, ontmoedigt hen of brengt hen zelfs tot wanhoop.

Argyris en Schön merken op dat sommige studenten succesvoller om kunnen gaan met reflectieve experimenten dan anderen. Deze succesvolle studenten kenmerken zich volgens Schön door drie kwaliteiten:

1. Ze zijn rationeel ingesteld, niet in de zin van koel redenerend, maar in hun vermogen logische inconsequenties te herkennen, in hun afkeer van inconsistenties en in hun bereidheid veronderstellingen te testen door een direct beroep op observeerbaar gedrag.
2. Ze hebben een reflectieve instelling, die tot uiting komt door de bereidheid hun fouten te analyseren, gedachte-experimenten uit te proberen en in ieder geval hun eigen redeneringen kritisch te onderzoeken.
3. Ze neigen naar het nemen van cognitieve risico's: ze worden meer uitgedaagd dan ontmoedigd door het vooruitzicht iets radicaals nieuws te leren, waarbij ze fouten meer zien als puzzels die moeten worden opgelost dan als bron voor ontmoediging. (Schön, 1987)

De 'failure cycle' en het concept 'gebruikstheorie' werpen een interessant licht op de vragen die in dit onderzoek aan de orde zijn. Daarnaast meen ik dat de kwaliteiten die Argyris en Schön hun succesvolle studenten toeschrijven een antwoord zou kunnen zijn op de vraag naar de kwaliteiten van leraren, die succesvol met kinderen kunnen filosoferen.

Alleen volhouden?

Tot hier toe heb ik me vooral geconcentreerd op de vraag over de leraar: waardoor komt het dat het veel leraren niet lukt om op de langere duur succesvol in de groep met kinderen te filosoferen? De tweede vraag over de implementatie van kinderfilosofie in een school is nog niet of slechts zijdelings aan de orde geweest.

De relatie tussen beide vragen is evident. Is het mogelijk dat een leraar als enige op een school met zijn kinderen filosofeert, en dat ook op de lange duur volhoudt? Ik ken er enkele, en die doen dat ook nog op een bewonderenswaardige wijze. Ze zijn echter niet in staat geweest collega's mee te krijgen. Zou de omgekeerde situatie ook voorkomen: een school die kinderfilosofie heeft geïmplementeerd, maar waar een of enkele collega's dit toch niet doen? Ik vermoed dat die situaties bestaan, maar scholen of die leraren zullen het niet snel toegeven.

In het algemeen zullen de vragen over het volhouden van de leraar en die over de implementatie in de school samenvallen. De leraren haken gezamenlijk af, de implementatie wordt stopgezet (met uitzondering misschien van een enkele volhouder), of de leraren gaan gezamenlijk door, kinderfilosofie wordt geïmplementeerd (met uitzondering misschien van een enkele uitvaller).

Toch moet de implementatievraag apart besproken worden. Het gaat daarbij om de processen die in een school spelen en die zijn tot nu toe niet aan de orde geweest.

Implementatie

Fullan (2001) onderscheidt in onderwijsinnovaties drie fasen:

1. De initiatiefase. Hierin wordt de beslissing genomen om een zekere verandering aan te nemen of ermee door te gaan.
2. De implementatiefase. Hierin gaat het om het eerste gebruik (meestal de eerste twee à drie jaar ervan), om de eerste ervaringen of pogingen een idee of verandering in praktijk te brengen.
3. De continueringsfase. De verandering wordt een vast onderdeel van het systeem of verdwijnt door een beslissing, doordat er geen aandacht meer aan besteed wordt, of door slijtage.

In de periode 1991 tot 1993 is in Nederland het project 'Filosoferen in de basisschool' uitgevoerd. Dit project, uitgevoerd door de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), de OBD Kennemerland en het Centrum voor Kinderfilosofie, heeft geresulteerd in de zgn. SLO-map. Deze map geldt nog steeds als het belangrijkste werk voor kinderfilosofie in het Nederlandse taalgebied. Behalve een schat aan praktijksuggesties bevat de map ook aanwijzingen voor de implementatie van kinderfilosofie. Die aanwijzingen kwamen voort uit de praktijkervaringen van het project, de implementatie van kinderfilosofie op een drietal projectscholen en op een mij onbekend aantal resonansscholen. In de aanwijzingen wordt een duidelijk onderscheid gemaakt tussen de initiatiefase en de implementatiefase.

Wat zijn de belangrijkste kenmerken van deze aanwijzingen? In de initiatiefase wordt sterk de nadruk gelegd op informatie. Het schoolteam moet zich goed op de hoogte stellen van doelen, middelen, achtergronden, e.d. De ouders moeten goed worden geïnformeerd. Voorts wordt geadviseerd veel lessuggesties uit te proberen in de praktijk. 'Het praktisch bezig zijn binnen het kader van een brede oriëntatie, kan helpen het zicht op filosoferen te bevorderen'. Het karakter van de implementatiefase lijkt sterk op die van de initiatiefase. Het is in ieder geval praktijkgericht, gericht ook op het gebruik van het materiaal, en maakt gebruik van observerende begeleiding (vergelijkbaar met fase 4 van het IAPC trainingsprogramma).

In welke fase en waardoor zou kinderfilosofie sneuvelen als het niet wordt doorgezet? Daar geeft de kinderfilosofieliteratuur geen antwoord op. Wie doet er immers onderzoek naar niet doorgezette of mislukte innovaties?

Beliefs

De aanwijzingen voor implementatie van kinderfilosofie in de SLO-map zijn vrij summier en zouden veel beter uitgewerkt kunnen worden. Net als in de IAPC trainingen meen ik dat ook in de SLO-map weinig of geen rekening gehouden wordt met wat Schön 'diep gewortelde gebruikstheorieën' noemt. Ze vormen de basis van het handelen van de leraar. Het concept gebruikstheorie vertoont overeenkomsten met wat Fullan 'beliefs' noemt, de derde dimensie van onderwijsinnovatie (2001). Fullan schrijft dat deze innovaties altijd drie dimensies omvatten:

1. Het gaat om het gebruiken van materialen en / of programma's.
2. Het gaat om de aanpak van de leraar (strategieën, activiteit).
3. Het gaat om de 'beliefs' van de leraar (pedagogische vooronderstellingen, e.d.).

Er is volgens Fullan alleen sprake van verandering als die in alle drie dimensies plaatsvindt. Waarom moeten we ons druk maken over alle drie aspecten? Waarom kunnen we niet tevreden zijn met het ontwikkelen van programma's en zorgen dat deze beschikbaar zijn?

Het antwoord is eenvoudig dat zo'n aanpak niet voldoende onderkent hoe individuen omgaan met de gedragsmatige en conceptuele gevolgen van verandering, of die ontwijken. De innovatie als pakket materialen en bronnen is het meest zichtbare aspect van verandering en het makkelijkst in te voeren, maar alleen letterlijk. Verandering in de onderwijsaanpak en –stijl, in het gebruik van de nieuwe materialen is veel lastiger als nieuwe vaardigheden moeten worden verworven en nieuwe manieren van onderwijzen moeten worden neergezet. Verandering in 'beliefs' zijn nog moeilijker, zij raken de basiswaarden van individuen m.b.t de opzet en bedoeling van het onderwijs; bovendien zijn ze vaak niet expliciet, ze zijn onuitgesproken of onbegrepen en verborgen onder het niveau van de uitgesproken vooronderstellingen.

Verandering in de 'beliefs' van de leraren zijn essentieel in elke innovatie. Door de introductie van nieuwe materialen kunnen bepaalde onderwijsdoelen bereikt worden, maar het zal duidelijk zijn dat het ontwikkelen van een nieuwe aanpak en het conceptuele begrip van het wat en waarom van die aanpak en waar dat toe moet leiden, een veel fundamentele verandering representeert, en dat zo'n proces veel langer duurt vooral eer succes bereikt wordt; maar dan heeft het ook een grote impact.

Verandering in de beliefs en het begrip zijn, volgens Fullan, de basis voor het bereiken van duurzame verandering. De nadruk zou daarbij moeten liggen op gezamenlijke betekenisverlening. Fullan voert verschillende onderzoeken op om te laten zien dat gezamenlijke betekenisverlening onder leraren de scholen karakteriseren die voortdurend vooruitgaan. De aanwezigheid of afwezigheid van mechanismen om tot betekenisverlening te komen in de beginfase als mensen ideeën uitproberen is cruciaal voor succes, omdat het op een individueel niveau is dat verandering optreedt of niet optreedt. (Fullan, 2001)

Het lijkt erop dat hieraan in de beginfase van de implementatie van of training in kinderfilosofie weinig of geen aandacht wordt besteed. Het IAPC trainingsprogramma is sowieso sterk gericht op de eerste dimensie: het leren van het juiste gebruik van de programma's en materialen.

Australisch succes

Hiermee heb ik een mogelijke verklaring aan de antwoorden op de uitgangsvragen van dit hoofdstuk toegevoegd. Dit wordt in ieder geval ten dele bevestigd door een reflectief artikel van Susan Wilks (1993) over de succesvolle implementatie van kinderfilosofie aan de Yarra Valley Anglican School in Victoria, Australië. Ze reflecteert over haar ervaringen als begeleider van die implementatie met behulp van de werken van enkele Australische onderzoekers, waarin ik overigens veel elementen herken die ook in het werk van Fullan aan de orde komen. Wilks doet dit in de vorm van aanbevelingen, over achtereenvolgens het implementatieproces, de rol van de begeleider, voorwaarden in de schoolcultuur, en het leerproces van de individuele leraar.

Het implementatieproces:

Allereerst wijst ze op het belang van leiderschap. De 'leider' moet een duidelijk beeld hebben hoe het veranderingsproces zou moeten verlopen en deze moet ervan overtuigd zijn dat het veranderingsproces een leerproces is van de individuen die eraan deelnemen. In de

voetsporen van de Melbourne onderzoeker Northfield formuleert ze zes gebieden waarin activiteiten moeten worden ondernomen:

1. Op de school is een persoon of een groep, die de verantwoordelijkheid heeft voor de verandering en de implementatie.
2. Training en ontwikkeling van de leraren. Deze bestond op genoemde school uit een tweedaagse workshop, 'awareness sessions', individuele begeleiding in de groepen en collegiale vormen van coaching.
3. Regelmatige consultatie en ondersteuning van de betrokkenen.
4. Voortdurende monitoring en evaluatie van het veranderingsproces. Wilks adviseert veel tijd te besteden aan de bespreking van vragen: is de verandering begrijpelijk, geloofwaardig, vruchtbaar en uitvoerbaar? Is de verandering een verbetering?
5. Communicatie met alle sectoren van de schoolgemeenschap, bijvoorbeeld in de vorm van ouderavonden.
6. Mogelijkheden voor het team om hun ervaringen met anderen te delen. Het enthousiasme van de deelnemende leerkrachten kan aanstekelijk werken, zowel binnen de school als naar andere scholen.

De begeleider:

'Ik heb geleerd dat als ik mensen werkelijk wil helpen veranderen, ik tenminste voor een deel de wereld moet kunnen zien zoals zij die zien. En dat moeten ze merken.' (Wilks) Elk veranderingsproces wordt vooral in de eerste maanden gekenmerkt door angst en onzekerheid. De deelnemers hebben belangen en zorgen die in het proces een plaats moeten krijgen. De begeleider moet daar meer dan oog voor hebben, hij moet a.h.w. de wereld door de ogen van de leraar kunnen zien.

De schoolcultuur:

Voor effectief leren zijn motivatie en bewustwording nodig zijn. Die komen voort uit persoonlijke behoeften. De motiverende krachten achter veranderingsprocessen in de school zijn: uitdaging en strijd, evaluatie, de vrijheid om doelen te stellen en vooruit te kunnen gaan in je eigen tempo, spanning, een gevoel iets te bereiken, en de vrijheid om fouten te mogen maken.

De individuele leraar:

Wilks voert in haar reflectie het 'Concerns Based Adoption Model' (CBAM) van Hall op. Het CBAM is een model, dat de fasen beschrijft in de concerns van leraren bij een innovatie.

Het Concerns Based Adoption Model**A. SELF AWARENESS**

- | | |
|----------------------|---------------------------------|
| Informational | 1. I'm not concerned about it |
| Personal | 2. I want to know more |
| | 3. How will using it effect me? |

B. TASK

- | | |
|-------------------|--|
| Management | 1. It's taking a great deal of preparation |
| | 2. How is it effecting my students? |

C. IMPACT

- | | |
|----------------------|---|
| Collaboration | 1. How can I relate what I'm doing to what others are doing? |
| Refocussing | 2. I have some ideas about something that might bring about improvements. |

Het CBAM gaat ervan uit dat verandering een proces is dat zich in individuen voltrekt voordat het in instituten plaatsvindt. De begeleiding zou zich dan ook in eerste instantie daarop moeten richten. Wilks meldt dat dit precies de fasen zijn die leraren doorlopen die zich kinderfilosofie eigen maken. Een veranderingsproces dat zeker drie jaar duurt.

Het hele implementatieproces in Yarra Valley duurde bijna zes jaar. Ze is ervan overtuigd dat de school, door rekening te houden met alle hierboven genoemde aspecten, erin geslaagd is kinderfilosofie tot een vast onderdeel van het curriculum te maken en duurzame betrokkenheid erbij te verzekeren.

2.3. SAMENVATTING

Het implementeren van kinderfilosofie in een basisschool is een radicale en ingrijpende onderwijsvernieuwing. Het is radicaal, want kinderfilosofie is nieuw. Het is geen verbetering van de didactiek van een bestaand programma of de aanpassing van een onderdeel van het vigerende curriculum. Kinderfilosofie is iets nieuws, dat bovendien breekt met het paradigma van de leraar als overdrager van kennis. Van leraren die met kinderfilosofie aan de gang willen worden nieuwe vaardigheden gevraagd en vooral een radicaal andere houding. Mede daarom is de implementatie van kinderfilosofie ook ingrijpend. Kinderfilosofie raakt aan de 'Beliefs' van de leraar. De met kinderfilosofie beginnende leraar zal zich ook een ander type vaardigheden moeten eigen maken, die hij meestal nog niet in huis heeft. Dat proces brengt gevoelens van onzekerheid en twijfel aan eigen kunnen met zich. Bovendien is het de boodschap van kinderfilosofen dat het niet bij een uurtje filosoferen kan blijven, in een apart hoekje van het onderwijs. Het hele onderwijs zou doortrokken moeten worden door de principes van de gemeenschap van onderzoek.

Zo bekeken is het helemaal niet zo verwonderlijk dat kinderfilosofie zich op maar weinig scholen een vaste plek heeft verworven, eerder is het een wonder dat het sommige scholen wel is gelukt. Dat in Nederland weinig scholen kinderfilosofie een vaste plek hebben gegeven is niet alleen een nationale aangelegenheid. Het literatuuronderzoek leert dat ook in de Verenigde Staten en Canada de successcores laag zijn. Ondanks intensieve trainings- en begeleidingsprogramma's lukt het hooguit eenderde van de leraren kinderfilosofie op de lange duur verder te zetten. Zulke programma's zijn in Nederland niet beschikbaar. In Nederland is er ook geen curriculum, zoals in Noord-Amerika.

Overigens kan niet geconcludeerd worden dat de trainings- en begeleidingsprogramma's en de beschikbaarheid van een curriculum een positieve invloed hebben op de implementatie van kinderfilosofie. In de literatuur zijn ook aanwijzingen te vinden die erop duiden dat de trainingen door het behavioristische karakter ervan en het curriculum door onaantrekkelijkheid en onduidelijkheid, ook wel eens belemmerend zouden kunnen werken. In de literatuur over kinderfilosofie is betrekkelijk weinig geschreven over de vraag hoe leraren zich het filosoferen met kinderen eigen kunnen maken en over vragen die verband houden met de implementatie van kinderfilosofie. Ik vermoed dat in die geringe aandacht een oorzaak van de lage successcores gevonden kan worden.

In Noord-Amerika worden de trainingen ontworpen en uitgevoerd door filosofen. Zo wil Lipman het: 'het is beter een filosoof voor te bereiden op een rol als lerarenbegeleider, dan een opleider een filosofische scholing te geven.' Dat waag ik te betwijfelen. Leraren zijn 'reflective practitioners'. Begrip daarvan en van de krachten achter veranderingsprocessen in een school zijn essentieel voor wie leraren wil begeleiden in een radicale en ingrijpende onderwijsvernieuwing als kinderfilosofie. Het in paragraaf 2.2. beschreven succesverhaal van de Yarra Valley school in Victoria, Australië laat zien wat mogelijk is met een goed begrip van de leer- en veranderingsprocessen in een school.

De vraag of elke basisschoolleraar zich zo kan ontwikkelen, dat hij in staat is met zijn kinderen te filosoferen, kan noch bevestigend, noch ontkennend, beantwoord worden. De aanwijzingen dat niet iedere basisschoolleraar dit kan zijn vrij sterk. Zelfs voor gemotiveerde leraren, leraren met filosofische belangstelling en een open houding t.o.v de mening van kinderen is filosoferen met kinderen een zeer moeilijke opgave. Ze weten wat en hoe ze het willen, ze kunnen kinderen een heel eind in het onderzoek begeleiden, maar ze schieten te kort in het dieper doordringen in filosofische ontdekkingen zo gauw ze gemaakt zijn. Een tekort aan eigen filosofische ervaring zou hiervan de oorzaak kunnen zijn.

HOOFDSTUK 3 OPZET VAN HET ONDERZOEK

3.1. STELLINGEN

3.1.1. PROBLEEMSTELLING

Het Centrum voor Kinderfilosofie bestaat nu zo'n vijftien jaar. Het belangrijkste doel van het Centrum is de verspreiding van kinderfilosofie in Nederland, met name in het basisonderwijs. Naar de inschatting van het Centrum wordt er op basisscholen echter weinig aan kinderfilosofie gedaan. Hoe komt dit?

Tegelijk constateert het Centrum een nog steeds groeiende belangstelling voor kinderfilosofie. Bijna dagelijks bereiken het Centrum vragen om informatie en verzoeken om samenwerking. Die vragen komen uit zeer uiteenlopende disciplines, maar met name van mensen werkzaam in de kunstzinnige of levensbeschouwelijke vorming. Moet het Centrum de nadruk op het basisonderwijs blijven leggen?

3.1.2. DOELSTELLING

Het Centrum wil graag weten welke activiteiten het kan ondernemen, of in ruimere zin: welke maatregelen het kan nemen zodat kinderfilosofie in Nederland een veel grotere verspreiding krijgt, rekening houdend met de thans waargenomen belangstelling.

Doel van het onderzoek is daarom het doen van concrete aanbevelingen aan het Centrum om de verspreiding van kinderfilosofie in Nederland aanmerkelijk te vergroten.

Als nevenschikte doelen formuleert het Centrum dat het met dit onderzoek de discussie over kinderfilosofie en de communicatie tussen de 'mensen in het veld' wil bevorderen. Het Centrum hoopt hierdoor ook de relaties met het netwerk te kunnen aanhalen.

Het onderzoek moet op 1 april 2004 zijn afgerond.

3.2. DE KEUZE VAN DE ONDERZOEKSMETHODE

Als methode van onderzoek kies ik voor de Delphi methode, in eerste instantie in de vorm van een zgn. 'Policy Delphi'. In het netwerk van het Centrum is veel kennis en ervaring op een breed terrein betreffende kinderfilosofie, filosofie, basisonderwijs, lerarenopleiding, schoolbegeleiding, kunstzinnige vorming, maatschappelijke en orthopedagogische hulpverlening.

Door het uitvoeren van een 'Policy Delphi' in het netwerk van het Centrum kunnen we:

- ons er zo veel als mogelijk 'van verzekeren dat alle mogelijke handelingsopties ter overweging op tafel komen,
- de impact en consequenties van elke optie inschatten,
- het draagvlak van elke optie onderzoeken en schatten.' (Turoff 1975)

De tweede doelstelling van het onderzoek is beter gediend met een 'Collaborative Delphi'. In de uitvoering van het onderzoek zal ik elementen uit beide vormen toepassen.

3.3. DE DELPHI METHODE

Delphi is een onderzoeksmethode die voor het eerst in het begin van de jaren vijftig gebruikt is in de Amerikaanse defensie-industrie. Lange tijd werd de methode alleen in die branche toegepast. Vanaf halverwege de jaren zestig drong de methode ook door tot andere takken van industrie, het openbaar bestuur, non-profit organisaties en uiteindelijk ook in de academische wereld. De in 1975 verschenen publicatie 'The Delphi Method: Techniques and Applications' onder redactie van Linstone en Turoff is een fundering en constituerende van de methode. Tot op de dag van vandaag is dit lijvige werk van ruim zeshonderd pagina's de belangrijkste referentie van onderzoekers, die de methode gebruiken of erover publiceren. Op dit moment lijkt Delphi een containerbegrip te zijn geworden voor allerlei vormen van onderzoek, dat in meerdere ronden plaatsvindt en waarin de opvattingen van de deelnemers een centrale rol spelen. Ook onderzoeken waarin groepsdiscussies, (groeps-)interviews en workshops een plaats hebben worden soms Delphi's genoemd.

In deze paragraaf wil ik eerst teruggaan naar het ontstaan van de Delphi methode en de belangrijkste toepassing: het 'voorspellen' van de toekomst. Daarna zal ik de kenmerken van de methode in algemene termen proberen te beschrijven. In paragraaf 3.3.3. en 3.3.4. bespreek ik respectievelijk de 'Policy Delphi' en de 'Collaborative Delphi', de vormen die voor dit onderzoek model hebben gestaan.

3.3.1. PROJECT DELPHI

De Delphi methode werd voor het eerst in de vroege jaren vijftig geformuleerd bij de Rand Corporation door Olaf Helmer en Norman Dalkey. De Rand Corporation was een deel van het Amerikaans militair industrieel complex, het werkte als onderzoeksinstituut en denktank voor de US Air Force. Helmer en Dalkey gaven hun eerste studie de naam 'Project Delphi'. Het doel van die studie was 'het verkrijgen van de meest betrouwbare consensus van opvattingen onder een groep deskundigen (...) door middel van een serie grondige vragenlijsten die gevoed worden door gecontroleerde feedback over die opvattingen.' Het onderwerp van die eerste studie is verrassend. Helmer en Dalkey gebruikten 'expert opinion to the selection, from the point of view of a Soviet strategic planner, of an optimal U.S. industrial target system and to the estimation of the number of A-bombs required to reduce the munitions output by a prescribed amount.' (Linstone en Turoff, 1975)

Het verrassende zit in de vraag aan de deskundigen het gezichtspunt van de Sovjet planner in te nemen. Door spionage en observatie konden de Amerikanen veel te weten komen over de Sovjetstrategie, maar deze kennis werd beïnvloed door een groot aantal subjectieve inschattingen over het beleid van de Sovjets. Die manier van kennisverwerving was bovendien zeer kostbaar.

Met hun 'Project Delphi' zetten Helmer en Dalkey een rechtvaardiging van de methode op, die nog steeds geldt voor vele Delphi toepassingen. In situaties waarin geen beslissende antwoorden beschikbaar zijn in de vorm van harde gegevens of goed gefundeerde theorie, geen exacte informatie beschikbaar is, of alleen tegen zeer hoge kosten te verkrijgen, of in

situaties waarin subjectieve input de dominante factor is, terwijl er mensen zijn (de zgn. deskundigen) die over relevante informatie over het onderwerp beschikken, is een Delphi onderzoek relevant. (Dalkey, 1969)

Wie beschikt over harde gegevens over de toekomst? Het is niet verwonderlijk dat de Delphi methode aanvankelijk alleen gebruikt werd voor 'toekomstvoorspellende' onderzoeken, en dan met name in technische en industriële kwesties. Vanaf de jaren zestig worden Delphi's ook toegepast in allerlei andere gebieden, zoals onderzoek in de ruimtelijke ordening, curriculumontwikkeling in het onderwijs, het ontwikkelen van causale verbanden in complexe economische en sociale vraagstukken, het ontwerpen en afwegen van pro's en contra's van beleidsopties. In de meer recente literatuur over Delphi onderzoek ben ik vooral veel publicaties tegengekomen uit de gezondheidszorg die ondermeer betrekking hebben op het formuleren van kwaliteitsnormen, diagnosticeringscriteria en classificatie.

3.3.2. KENMERKEN VAN EEN DELPHI

Een Delphi onderzoek kan gekarakteriseerd worden als een methode om een communicatieproces in een groep te structureren, zodat effectief omgegaan kan worden met complexe problemen (Linstone en Turoff 1975).

In het algemeen heeft een Delphi drie kenmerken:

1. Anonimiteit. Elke deelnemer kan zijn bijdrage anoniem en daardoor onafhankelijk van anderen leveren.
2. Gecontroleerde feedback en herhaling. De resultaten van een ronde worden samengevat en gerapporteerd aan de groep, die dan gevraagd wordt de antwoorden opnieuw te overwegen in het licht van de feedback.
3. Statistische uitspraken over de response van de groep. Op basis van de individuele antwoorden worden uitspraken van de groep geformuleerd, bijvoorbeeld met behulp van het gemiddelde, de mediaan, of een andere centrummaat. (Dalkey, 1969)

Zoals ik al in de vorige paragraaf schreef zijn Delphi onderzoeken geschikt voor bepaalde type vragen en problemen. Linstone en Turoff schrijven dat deze zich door de volgende punten laten karakteriseren:

- Het probleem leent zich niet voor analytische technieken, onderzoek erover moet het vooral hebben van subjectieve oordelen van experts in een communicatief proces.
- De individuen die nodig zijn om een bijdrage te leveren aan het onderzoek van een breed of complex probleem hebben geen gezamenlijke traditie van adequate communicatie en representeren verschillende achtergronden in het licht van ervaring en expertise.
- Tijd en kosten maken frequente groepsbijeenkomsten onuitvoerbaar.
- De meningsverschillen onder de deelnemers zijn scherp en moeilijk bespreekbaar waardoor het communicatieproces gestructureerd moet worden en anonimiteit verzekerd moet zijn.

Op het eerste gezicht lijkt Delphi een eenvoudige methode die gemakkelijk uitgevoerd kan worden. Toch gaat het, menen Linstone en Turoff, nogal eens mis. Hiervoor voeren ze de volgende oorzaken op:

- De visie en de vooronderstellingen van de ontwerper(s) over de kwestie worden zeer uitgesproken in (de structuur van) het onderzoek gelegd. Bijdragen vanuit een ander perspectief worden niet toegestaan.
- De veronderstelling dat Delphi alle andere vormen van communicatie kan vervangen.
- Slechte rapportages en samenvattingen van de reacties die door de deelnemers naar voren zijn gebracht.
- Het negeren van en niet onderzoeken van meningsverschillen, waardoor dissidenten worden ontmoedigd en uitvallen. Dan wordt een kunstmatige consensus verkregen.
- Onderschatting van het veeleisende karakter van een Delphi en het feit dat respondenten moeten worden gezien als consultants en daarom behoorlijk moeten worden gecompenseerd, tenminste als de Delphi geen onderdeel is van hun job.

Linstone en Turoff willen Delphi niet presenteren als een gesloten model. Er zijn veel verschillende typen onderzoeken die het label Delphi dragen. Ze willen de onderzoeker uitdrukkelijk uitnodigen zijn eigen visie op de techniek te ontwikkelen. 'For, if anything is "true" about Delphi today, it is that in its design and use Delphi is more of an art than a science'

3.3.3. DE POLICY DELPHI

De Policy Delphi werd einde jaren zestig voor het eerst toegepast. Deze vorm is ontwikkeld als poging een alternatief te zoeken voor werkgroepprocessen. Daarmee is de Policy Delphi een antwoord op met name de psychologische karakteristieken die werkgroepprocessen negatief kunnen beïnvloeden, zoals:

- De dominante persoonlijkheid, of de extroverte persoon die het groepsproces 'overneemt';
- De onwilligheid van mensen om een positie in te nemen over een onderwerp voordat alle feiten bekend zijn, of voordat duidelijk is hoe de meerderheid over het onderwerp denkt;
- De moeilijkheid om in het openbaar hoger geplaatste personen tegen te spreken;
- De huiver een idee naar voren te brengen, dat misschien wel onzinnig (b)lijkt, mensen leiden niet graag gezichtsverlies.

Turoff stelt dat een Delphi niet gezien moet worden als vervanging van werkgroepprocessen, het kan die processen effectiever maken. Een Policy Delphi kan uitgevoerd worden met tussen de tien en vijftig mensen als een voorbereiding op een werkgroepbenadering. Terwijl in de klassieke Delphi's ronde na ronde aan consensus gewerkt wordt, kan het doel in een Policy Delphi eerder zijn: het aan het licht brengen van alle verschillende standpunten en de belangrijkste pro- en contra-argumenten van die standpunten.

Volgens Turoff zijn in het communicatieproces van een Policy Delphi zes fasen te onderscheiden:

1. Het formuleren van de thema's. Wat willen we eigenlijk onderzoeken? Hoe moeten we dat formuleren?
2. Ontwikkeling van de opties. Gegeven het thema, wat zijn de beleidsopties?

3. Het vaststellen van startposities over de onderwerpen. Waarover is iedereen het eens, welke zijn onbelangrijk? Waarover bestaan meningsverschillen onder de deelnemers?
4. Onderzoek naar en verwerving van de gronden voor die meningsverschillen. Welke onderliggende vooronderstellingen, visies of feiten worden door de individuele deelnemers gebruikt om hun standpunten te onderbouwen?
5. Evaluatie van de onderliggende redenen. Hoe bekijkt de groep de verschillende argumenten en hoe verhouden die argumenten zich tot elkaar?
6. Herevaluatie van de opties. Deze is gebaseerd op de visies op de onderliggende bewijsvoering en de beoordeling van de relevantie van ieder gekozen standpunt.

In principe zou zo'n proces vijf discussieronden nodig maken. In de praktijk beperken de meeste Delphi's zich tot drie of vier ronden door de volgende procedure te gebruiken:

- Het ontwerpteam besteedt veel tijd en zorg aan het formuleren van de thema's
- In de vragenlijst wordt een eerste reeks opties opgenomen, maar de deelnemers worden uitgenodigd opties toe te voegen.
- In de eerste ronde wordt al gevraagd positie te kiezen over een onderwerp en hiervoor redenen te geven.

Hierdoor zou het mogelijk moeten zijn een Delphi in drie ronden uit te voeren, hoewel de door de deelnemers ingebrachte opties daarmee niet dezelfde behandeling krijgen als die die door het ontwerpteam naar voren zijn gebracht.

Turoff adviseert bij iedere optie vier items te laten invullen door de deelnemers, en dat te laten doen op een vierpuntschaal. Die schaal maakt het kiezen van een neutrale positie onmogelijk. De neutrale positie geeft, volgens Turoff weinig informatie in beleidsdebatten. De deelnemers moeten uitgedaagd worden over een onderwerp door te denken tot zij een niet neutraal standpunt hebben ingenomen. Dit bevordert het debat.

Bij elke optie stelt Turoff voor de deelnemers de volgende items te laten scoren:

- Wenselijkheid (effectiviteit of opbrengst)
- Uitvoerbaarheid
- Belang (prioriteit of relevantie)
- Vertrouwen (in de validiteit van een argument of uitgangspunt)

In de Delphi literatuur worden veel praktische aanwijzingen gegeven voor de opzet van een Delphi. Ik laat er enkele de revue passeren.

- Het ontwerpteam moet minstens uit twee personen bestaan. Een persoon moet goed bekend zijn met de te onderzoeken materie en de ander moet over goede redactionele vaardigheden beschikken.
- Elke vragenlijst moet worden uitgetest onder betrokkenen die niet aan het ontwerp hebben meegewerkt.
- Als Delphi voor de deelnemers nieuw is zullen ze vaak met lange commentaren reageren. Daarom is het verstandig een 'format' te geven, en voorbeelden van mogelijke reacties.
- Deelnemers moeten in de gelegenheid zijn opties te herformuleren. In Policy Delphi's komt het vaak aan op de precieze formulering van een optie. Hierdoor kunnen deze Delphi's in tegenstelling tot de meer kwantitatief georiënteerde klassieke Delphi's, exploderen in mogelijkheden.

- De deelnemers moet anonimiteit gegarandeerd worden.
- De deelnemers moeten er van overtuigd zijn dat ze deelnemen aan een onderzoek waarin 'peers' deelnemen. Daarom is het nodig in de uitnodigingsbrief de achtergronden van de deelnemers op te nemen of een lijst van deelnemers toe te voegen.
- De heterogeniteit van het panel moet bewaakt worden om verzekerd te zijn van de validiteit van de resultaten. Dominantie van groepen door hun aantal moet voorkomen worden.

3.3.4. DE COLLABORATIVE DELPHI

In een Policy Delphi staat het onderwerp of de vraag centraal. In een Collaborative Delphi gaat het meer om het proces. Deze Delphi vorm werd ontwikkeld door de Sustainable Rangelands Roundtable (SRR) en is in verschillende artikelen beschreven door Helen Rowe. De SRR is een organisatie waarin de Colorado State University samenwerkt met een aantal federale landbeheersorganisaties met als doel de Amerikaanse Rangelands duurzaam te beheren. De leden van de SRR kunnen maar enkele keren per jaar bij elkaar komen en gebruiken Delphi's om tussen de bijeenkomsten door vooruitgang in hun discussies te kunnen boeken en tegelijk om de leden betrokken te houden bij de organisatie. De SRR gebruikte deze Delphi vorm o.a. voor het ontwikkelen van visie- en missionstatements, om feedback te krijgen over conceptdocumenten, en voor het organiseren van feedback van de grotere groep op de vorderingen van kleinere werkgroepen.

Het belangrijkste verschil met een Policy Delphi is dat een Collaborative Delphi deel is van een langer proces, waarin zowel groepsbijeenkomsten als de Delphi gebruikt worden om consensus te bereiken. Vooruitgang vindt plaats door het uitlokken van een breed scala aan opinies, het verkrijgen van feedback over een idee, of van groepsleren.

Een Collaborative Delphi heeft dus een ander karakter dan een Policy Delphi. Daarom moeten andere eisen aan de opzet ervan worden gesteld.

- Bij een Collaborative Delphi worden de deelnemers niet alleen gekozen vanwege hun expertise over het onderwerp, maar ook vanwege de deelname aan het gehele gemeenschappelijke proces. Het gaat erom alle stakeholders in het proces te betrekken. Nieuwe experts kunnen ook door deelnemers worden aanbevolen.
- Anonimiteit is moeilijker te realiseren, omdat de deelnemers elkaar kennen en elkaar ontmoeten tijdens bijeenkomsten. Om anonimiteit te verzekeren wordt in de rapportage alles dat herleidbaar is naar een persoon veranderd. De coördinator van het proces weet wel van wie alle antwoorden komen, maar behandelt deze informatie vertrouwelijk.
- De groep neemt de beslissingen tijdens de bijeenkomsten.
- De onderwerpen van de Delphi worden tijdens bijeenkomsten vastgesteld.
- De ontwerpers moeten goed op de hoogte zijn van het onderwerp. Dit is niet alleen van belang bij het formuleren van de vragen, maar vooral in de rapportage. De ontwerpers moeten in staat zijn antwoorden te interpreteren zodat ze ze kunnen samenvatten en /of samenbrengen in een leesbare vorm. Het is belangrijk dat alle antwoorden in de samenvattingen gerepresenteerd worden, anders kunnen deelnemers ontmoedigd worden, omdat hun inbreng niet in beschouwing genomen wordt.

- De rapportages moeten zo geschreven zijn dat ook degenen die niet aan de Delphi of een ronde daarin hebben deelgenomen de uitkomsten kunnen begrijpen.
- Idealiter doet een onderwerp minstens twee ronden mee. In een tweede ronde moet het ontwerpteam goed bedenken hoe ze vooruitgang wil boeken. Een issue dat door meerdere deelnemers wordt ingebracht kan verder onderzocht worden. Een suggestie tot een compromis of een nieuw idee dat tot nadere consensus kan leiden is ook mogelijk.

3.4. HET DELPHI ONDERZOEK KINDERFILOSOFIE

In deze paragraaf licht ik toe hoe ik het onderzoek heb opgezet. Nadat ik eerst de context van het onderzoek heb beschreven, bespreek ik het globale ontwerp van het onderzoek. Vervolgens licht ik de opzet van de verschillende ronden toe.

3.4.1. DE CONTEXT VAN HET ONDERZOEK

Het onderzoek vindt plaats in het kader van mijn studie Hogere Kaderopleiding Pedagogiek aan Hogeschool SOMA. Mijn coach Kees van der Wolf begeleidt het onderzoek.

Als coördinator van het Centrum voor Kinderfilosofie en onderzoeker bevind ik mij in een dubbelrol. Om oneigenlijke verstrengelingen zo veel mogelijk te voorkomen stel ik mij als extern onderzoeker op en zal ik hierover gesprekken mét het Centrum voeren. Uiteraard maak ik geen deel uit van het panel. Alle communicatie namens het Centrum over en in het onderzoek, en over aan het onderzoek gerelateerde onderwerpen, verzorgt Marja van Rossum. Aan de voorgesprekken hebben behalve Marja van Rossum ook Ruben Kuyper en Marieke Schuurman (resp. stagiair en vrijwilliger bij het Centrum) namens het Centrum deelgenomen. Aan de voorbereiding van Ronde 3 hebben behalve Marja van Rossum, Marieke Schuurman en Jan Luijten (dagvoorzitter) meegewerkt.

Het eerste gesprek met het Centrum heeft plaatsgevonden op 22 oktober 2003. Eigenlijk had het Centrum al medio januari 2004 het onderzoek afgerond willen hebben. Dat zou voldoende tijd geven om nog binnen de door INHOLLAND gesubsidieerde periode eventuele maatregelen te nemen. Een tijdplanning tot 1 april 2004 is echter het krapst haalbare.

Het onderzoek vindt dus plaats onder een flinke tijdsdruk. Daarom was het noodzakelijk een strak en realistisch onderzoeksprogramma op te zetten en ervoor te zorgen dat dit nauwgezet gevolgd zou worden.

De krappe tijdplanning was alleen uitvoerbaar als de communicatie met de deelnemers via e-mail kon verlopen. Panelleden die daar bezwaar tegen hebben zijn echter wel in de gelegenheid gesteld de vragenlijsten op papier te ontvangen en te beantwoorden.

3.4.2. DE GLOBALE OPZET VAN HET ONDERZOEK

Ik heb gekozen voor een Delphi in drie ronden, waarbij de derde ronde een werkconferentie zal zijn. Aan de keuze voor drie ronden liggen twee overwegingen ten grondslag. Allereerst staat de beperkte periode waarin het onderzoek zal moeten plaatsvinden een onderzoek over

meer ronden niet toe. De eerste vragenlijst kan op 1 december 2003 verstuurd worden, het onderzoek moet op 1 april zijn afgerond. Responsetijd, verwerkingstijd en de tijd nodig voor de voorbereiding van de volgende ronden moeten al scherp gepland worden om een onderzoek in drie ronden mogelijk te maken. Op de tweede plaats is het Centrum voor Kinderfilosofie sowieso onzeker of er voldoende bereidheid is in het netwerk van het Centrum om aan dit type onderzoek deel te nemen. Als het onderzoek over meer ronden zou worden opgezet, zou die bereidheid wel eens te gering kunnen zijn.

De keuze voor een werkconferentie als derde ronde wordt vooral ingegeven door het tweede doel dat het Centrum met dit onderzoek heeft: het verstevigen van de relaties binnen het netwerk. 'Dan kunnen we elkaar weer eens ontmoeten'. Het is ook een bevestiging van het collaboratieve element in deze Delphi. Het is niet de onderzoeker die besluit op basis van rekenkunde, het is de groep die beslist tijdens een bijeenkomst.

Formeel ligt de beslissingsbevoegdheid over het beleid van het Centrum voor Kinderfilosofie bij de Hogeschool INHOLLAND, en kunnen de coördinatoren van het Centrum voor een deel zelf uitmaken wat ze aanpakken en niet. Hoewel de coördinatoren zich het recht voorbehouden zelfstandig beslissingen te kunnen nemen, spreken zij het commitment uit, dat zij de uitkomsten van het onderzoek zullen accepteren en zich naar vermogen zullen inzetten die te realiseren.

Het doel van de eerste ronde is het genereren van zoveel mogelijk relevante standpunten, visies, e.d., en handelingsmogelijkheden, en een eerste verkenning van de relevantie van vooraf geconstrueerde opties.

In de tweede ronde wordt de deelnemers enerzijds gevraagd hun standpunten opnieuw te overwegen over punten waarover in de eerste ronde grote meningsverschillen blijken te bestaan. Over deze punten moeten redenen, veronderstellingen, e.d. onderzocht worden. Anderzijds zal geprobeerd worden over concrete punten, waarover dit mogelijk lijkt naar consensus te werken. Voorts komen voorstellen, die de deelnemers in de eerste ronde hebben ingediend aan de orde.

De bedoeling van de derde ronde is het in de gelegenheid stellen van de deelnemers fundamentele vragen uit de eerste twee ronden live met elkaar te kunnen bediscussiëren. Dit hoeft niet noodzakelijk tot consensus te leiden, voortgaande discussie wordt zeker gewaardeerd. Er wordt wel gestreefd naar resultaten over de concrete actievoorstellen. Dat komt voort uit het eerste doel van het onderzoek: het verkrijgen van concrete aanbevelingen om de verspreiding van kinderfilosofie in Nederland aanmerkelijk te vergroten.

3.4.3. HET PANEL

Voor de betrouwbaarheid van het onderzoek zal het panel uit minstens vijftien deskundigen moeten bestaan (Swanborn, 1991). Rekening houdend met enige uitval zullen er minstens twintig à vijfentwintig personen moeten worden aangeschreven.

Het Centrum vindt het belangrijk dat zoveel mogelijk mensen, die actief zijn met kinderfilosofie bij het onderzoek betrokken worden. Gezien de veelheid van werkterreinen waarin kinderfilosofie wordt toegepast moet het panel zo breed en divers mogelijk worden samengesteld.

Hoewel het onontkoombaar is dat het onderwijs (basisschoolleraars, PABO-docenten, schoolbegeleiders) goed vertegenwoordigd zal zijn, zullen in het panel ook deskundigen uit de cultuureducatie, de jeugdhulpverlening, de academische filosofie en pedagogiek, de training- en advieswereld moeten deelnemen. Voor allen geldt een zekere bekendheid met kinderfilosofie wel als voorwaarde.

In samenwerking met het Centrum heb ik een lijst van 33 deskundigen samengesteld, die zijn uitgenodigd om aan het onderzoek deel te nemen. In de brief wordt de mogelijkheid gegeven andere mensen voor het panel voor te dragen.

Omdat het Centrum een deel is van de Hogeschool INHOLLAND, heeft het Centrum de directie van de locatie Alkmaar verzocht iemand in het panel af te vaardigen.

3.4.3. RONDE 1

De centrale vraagstelling in de eerste ronde is de vraag: Hoe zou het er met kinderfilosofie in Nederland uit kunnen zien in 2015 en wat moet er gedaan worden om het zover te krijgen?

Vergezichten

Het Centrum voor Kinderfilosofie heeft een geschiedenis. In het eerste oriënterende gesprek bleken bekendheid of juist onbekendheid daarmee en de rol die betrokkenen in die geschiedenis al dan niet gespeeld hebben belangrijke factoren bij de analyse en beoordeling van de huidige situatie van kinderfilosofie in Nederland.

Voorts heeft het Centrum voor Kinderfilosofie de neiging de huidige stand van kinderfilosofie in Nederland negatief te beoordelen: 'Er wordt zo weinig aan gedaan'.

Om deze redenen heb ik ervoor gekozen om uit te gaan van vergezichten. Hoewel een vergezicht altijd een zekere extrapolatie is van het beeld van de huidige stand van zaken, verwacht ik dat een vergezicht meer mogelijkheden aan de deelnemers biedt onbevanger en creatiever over handelingsopties na te denken.

Een vergezicht over tien jaar is een termijn die zowel bovenstaande mogelijkheden in zich herbergt als de mogelijkheid reële handelingsopties te onderzoeken. 2015 is een mooi rond jaartal, daarom kies ik voor een vergezicht 2015.

Voorts bleek in het voorbereidende gesprek dat er geen algemeen aanvaard vergezicht te construeren is, bijv. in 2015 zijn er (hoe?) veel basisscholen waar filosoferen met kinderen een vaste plaats heeft gekregen. Juist de beleidskeuze uit 2000, nog eens bevestigd in 2002, dat het Centrum zich vooral op het basisonderwijs richt, lijkt een grond voor de negatieve beoordeling van de stand van kinderfilosofie in Nederland. De ontwikkeling van kinderfilosofie in relatie met andere terreinen, met name de cultuureducatie, wordt door het Centrum veel positiever ingeschat.

Voor de effectiviteit van het onderzoek en de gebruikersvriendelijkheid ervan heb ik het Centrum in een tweede gesprek gevraagd enkele mogelijke vergezichten te schetsen en te brainstormen op handelingsopties. Deze kunnen aan de panelleden worden aangeboden ter overweging en als handreiking voor de vorm waarin zij zelf vergezichten en handelingsopties kunnen construeren.

De beide gesprekken met het Centrum hebben veel ideeën over vergezichten en handelingsopties opgeleverd. Het nauwkeurig formuleren van de vergezichten en opties heb ik zelf gedaan en ter goedkeuring aan het Centrum voorgelegd.

De vragenlijst

De eerste vragenlijst bestaat uit twee delen. In het eerste deel krijgen de deelnemers een drietal vergezichten gepresenteerd die door het Centrum zijn gegenereerd. Op een vijfpuntsschaal kunnen ze de wenselijkheid en haalbaarheid ervan aangeven. De betekenissen van deze begrippen omschrijf ik in de toelichting. De deelnemers krijgen de mogelijkheid een gegeven vergezicht te reconstrueren. Daarnaast is er ruimte een eigen vergezicht te beschrijven. Voorts worden de deelnemers uitgenodigd argumenten te geven voor de gemaakte keuzes.

In het tweede deel krijgen de deelnemers een aantal handelingsopties, in de vorm van actiemogelijkheden, gepresenteerd die door het Centrum voor mogelijk worden gehouden. Mijn uitgangspunt was dat dit er maximaal vijftien konden zijn. Om aan alle ideeën van de voorbereidingsgroep recht te doen en tegelijk alle relevante aspecten van kinderfilosofie in de discussie te betrekken ben ik uitgekomen op zeventien opties. Op een vijfpuntsschaal kunnen de deelnemers bij elke optie de verwachte opbrengst, de uitvoerbaarheid en de relevantie ervan aangeven. De verwachte opbrengst staat in relatie met de vergezichten. Bij relevantie geven de deelnemers aan of ze vinden dat de mogelijkheid naar de prullenbak moet of topprioriteit verdient in de verdere discussie. Elke handelingsoptie kan door de deelnemers worden gereconstrueerd en ik vraag ze ook argumenten voor hun keuze op te schrijven. Daarnaast is er ruimte voor het toevoegen van door de deelnemers zelf geconstrueerde opties.

Ik heb lang gearzeld of ik voor een vier- of voor een vijfpuntsschaal zou kiezen. Positie 3 op een vijfpuntsschaal geeft weinig informatie. Het maakt het de deelnemers gemakkelijk. Ik verwachtte echter dat de deelnemers, die allen actief betrokken zijn bij kinderfilosofie, op voorhand sympathiek zouden staan t.o.v. de gepresenteerde vergezichten en actiemogelijkheden en dat ze daarom niet snel geneigd zouden zijn hierover een negatief oordeel te vellen. Dat zou op een vierpuntsschaal een enorme 'vervuiling' van positie 3 kunnen opleveren. Dat is uiteindelijk de reden geweest om voor een vijfpuntsschaal te kiezen.

Analyses

T.a.v. de vergezichten moeten de analyses van de vragenlijsten vooral inzicht geven in de mate waarin binnen het panel overeenstemming bestaat over de wenselijkheid ervan. Door het panel ongewenst geachte vergezichten worden verder genegeerd. In Ronde 2 gaan we verder met gewenst geachte vergezichten, vergezichten waarover de meningen conflicteren en door de deelnemers ingebrachte vergezichten en of reconstructies.

T.a.v. de handelingsopties moeten de analyses inzicht geven in de mate waarin binnen het panel overeenstemming bestaat over de relevantie ervan. Niet relevant geachte opties worden verder genegeerd. Relevant geachte opties komen eventueel in gereconstrueerde vorm terug. Voor Ronde 2 zijn de opties waarover de meningen conflicteren van belang en de

door deelnemers zelf geconstrueerde opties. De analyse-instrumenten en –criteria die ik heb gehanteerd, heb ik vermeld bij het verslag in hoofdstuk 4.

3.4.4. RONDE 2

In de tweede ronde krijgen de deelnemers een verslag van de eerste ronde. Voorts moet in de tweede ronde de deelnemers enerzijds gevraagd worden hun standpunten opnieuw te overwegen over punten waarover in de eerste ronde grote meningsverschillen blijken te bestaan. Over deze punten moeten redenen, veronderstellingen, e.d. onderzocht worden. Anderzijds moet geprobeerd worden over concrete punten, waarover dit mogelijk lijkt naar consensus te werken. Voorts komen voorstellen, die de deelnemers in de eerste ronde hebben ingediend aan de orde.

Delphi's hebben de neiging te exploderen en te bezwijken onder de vracht aan mogelijkheden. Of dat in dit onderzoek zou gebeuren kon ik vooraf niet inschatten. Bij het begin van het onderzoek wist ik daarom niet hoe ik het verslag van de eerste ronde en de vragenlijst van Ronde 2 vorm zou geven.

Omdat ik Ronde 1 en 2 als een eenheid in het onderzoek beschouw heb ik in het verslag van het onderzoek Ronde 1 en 2 gescheiden van Ronde 3. In hoofdstuk 4, het verslag van Ronde 1 en 2 heb ik ook de keuzes die ik voor Ronde 2 heb gemaakt verantwoord.

3.4.5. RONDE 3

Van Ronde 1 en 2 maak ik een verslag dat ik zal aanbieden aan het Centrum voor Kinderfilosofie. Uit het verslag moet in ieder geval duidelijk worden over welke punten bij het panel meningsverschillen bestaan en welke punten of voorstellen 'klaar' zijn om tijdens de werkconferentie tot concrete resultaten te kunnen leiden. Opnieuw is een werkgroepje gevormd die de werkconferentie, gepland op vrijdag 2 april, voorbereidt. Voor deze conferentie is Jan Luijten gevraagd om op te treden als dagvoorzitter. Voorts zal een notulist een zo letterlijk mogelijk verslag van de conferentie schrijven.

In de voorbereiding heeft de werkgroep, bestaande uit Jan Luijten, Marieke Schuurman, Marja van Rossum en ik, ernaar gestreefd de dag zo op te zetten dat er voldoende ruimte is voor de deelnemers ook informeel te ontmoeten; er prikkelende discussies kunnen worden gevoerd, die zo naar meer smaken dat ze een vervolg krijgen; er resultaten uit het onderzoek komen, die tot concrete acties kunnen leiden; er blijvende contacten uit voortkomen rond thema's.

De definitieve opzet en verantwoording van Ronde 3 heb ik in hoofdstuk 5 beschreven.

3.4.6. AFRONDING

Hoewel na afloop van Ronde 3 het definitieve en volledige onderzoeksverslag nog wel even op zich zal laten wachten heeft het Centrum begin april 2004 wel alle relevante gegevens in handen. Het kan bij wijze van spreken op maandag 5 april beginnen met de uitvoering van de aanbevelingen.

HOOFDSTUK 4 VERSLAG VAN RONDE 1 EN 2

4.1. VERANTWOORDING

Van Ronde 1 en 2 doe ik integraal verslag. Natuurlijk heb ik van Ronde 1 voor de deelnemers een apart verslag gemaakt. Van Ronde 2 had ik ook een apart verslag kunnen maken. Dat heb ik niet gedaan, omdat in Ronde 3 de gegevens van beide rondes van belang zijn. Hieronder licht ik toe hoe ik tijdens het onderzoek in Ronde 1 en 2 gewerkt heb.

4.1.1. VRAGENLIJSTEN

In de eerste ronde van het onderzoek heb ik op maandag 1 december 2003 39 vragenlijsten verstuurd, 37 per e-mail en 2 met de gewone post. De deelnemers hadden tot en met maandag 15 december de tijd de vragenlijst ingevuld terug te sturen. Op die dag waren 22 vragenlijsten bij mij binnengekomen. De overige deelnemers heb ik die dag per e-mail een herinnering gestuurd, waarin ik hen vroeg de lijst uiterlijk zondag 21 december terug te sturen. Op die dag had ik 30 vragenlijsten terug ontvangen. Die avond ben ik begonnen aan de verwerking. Op dinsdag 23 december kwam nog een vragenlijst binnen. Deze heb ik niet meer in de verwerking meegenomen.

In de tweede ronde van het onderzoek heb ik op woensdag 28 januari 44 vragenlijsten verstuurd, 42 per e-mail en 2 met de gewone post. De e-mails heb ik deze keer verstuurd met een verzoek om ontvangstbevestiging, omdat na de eerste ronde gebleken was dat er in ieder geval met twee deelnemers iets fout gegaan is in het e-mailverkeer, zij hadden de vragenlijst niet ontvangen.

De deelnemers hadden tot en met maandag 16 februari de tijd de vragenlijst ingevuld terug te sturen. Op die dag waren 21 vragenlijsten teruggestuurd. De overige deelnemers heb ik die dag per e-mail een herinnering gestuurd, waarin ik hen vroeg de lijst uiterlijk zondag 22 februari terug te sturen. Op die dag had ik 29 vragenlijsten terug ontvangen. De volgende ochtend ben ik begonnen aan de verwerking. Daarna zijn nog twee ingevulde vragenlijsten binnengekomen, die ik niet in de verwerking heb kunnen betrekken.

4.1.2. HET PANEL

Onder de dertig deelnemers aan deze ronde van het onderzoek zijn zeven basisschoolleraars, vijf mensen die bij mij bekend zijn als filosoof, vijf PABO-docenten, vier schoolbegeleiders, drie identiteitsbegeleiders, drie mensen die werkzaam zijn in de kunst- en cultuureducatie, een leraar in het voortgezet onderwijs, een persoon die werkzaam is in de jeugdhulpverlening, en een die werkzaam is in het jeugdwerkzamenwerk. Twee van de deelnemers wonen en werken in België.

Was het panel al gegroeid tussen de uitnodiging tot deelname en Ronde 1, tussen Ronde 1 en 2 hebben zich opnieuw enkele mensen gemeld. Van hen hebben er overigens maar twee de vragenlijst ingevuld teruggestuurd.

Van de 29 deelnemers aan deze ronde van het onderzoek hebben er 22 ook aan de eerste ronde deelgenomen. Onder die 29 tel ik zes basisschoolleraars, zeven mensen die bij mij bekend zijn als filosoof, vier PABO-docenten, drie schoolbegeleiders, twee identiteitsbegeleiders, drie mensen die werkzaam zijn in de kunst- en cultuureducatie, een leraar in het voortgezet onderwijs, twee mensen die werkzaam zijn in de jeugdhulpverlening, en een persoon die namens de Hogeschool INHOLLAND deelneemt. Drie van de deelnemers wonen en werken in België.

Deelname van panelleden in Ronde 1 en / of 2

	Uitnodi- ging	Ronde 1 + 2	Alleen Ronde 1	Alleen Ronde 2	Totaal Deelname
Basisschoolleraars	8	6	1	-	7
Filosofen	6 ⁽¹⁾	5 ⁽¹⁾	-	2 ⁽¹⁾	7 ⁽²⁾
PABO-docenten	8	2	3	2	7
Schoolbegeleiders	2	3 ⁽¹⁾	1	-	4 ⁽¹⁾
Voortgezet Onderwijs	-	1	-	-	1
Kunst- en Cultuured.	4	3	-	-	3
Identiteitsbegeleid.	1	1	2	1	4
Jeugdhulpverlening	2	1	-	1	2
Welzijnswerk	-	-	1	-	1
INHOLLAND	1	-	-	1	1
	32 ⁽¹⁾	22 ⁽²⁾	8	7 ⁽¹⁾	37 ⁽³⁾

(Tussen haakjes staat vermeld hoeveel van het genoemde aantal deelnemers uit Vlaanderen komt)

4.1.3. VERWERKING RONDE 1

In de vragenlijst van Ronde 1 werd aan de deelnemers gevraagd over een drietal vergezichten op een vijfpuntschaal de wenselijkheid en haalbaarheid van het vergezicht te waarderen, en over zeventien actiemogelijkheden ook op een vijfpuntschaal de verwachte opbrengst en de uitvoerbaarheid in te schatten en de relevantie te waarderen. Deze scores heb ik in een SPSS data document ingevoerd.

Bij alle vergezichten en actiemogelijkheden hadden de deelnemers de mogelijkheid deze te reconstrueren. Bovendien werd hen – onder een kopje 'overwegingen' - gevraagd argumenten voor hun keuzes of reconstructies op te schrijven. Tenslotte hadden ze de gelegenheid nieuwe vergezichten en actiemogelijkheden te construeren.

De reconstructies en overwegingen van de deelnemers heb ik eerst per vergezicht en actiemogelijkheid naar een nieuw bestand overgebracht. De overwegingen heb ik in dit nieuwe bestand in drie categorieën ondergebracht. Bij de vergezichten bepaalde de invulling van het item wenselijkheid de categorie, bij de actiemogelijkheden het item relevantie. Overwegingen van deelnemers die 1 of 2 hadden ingevuld heb ik in categorie 1 ondergebracht, bij keuze 3 bracht ik de overwegingen onder in categorie 2, en bij een keuze 4 of 5 bracht ik de overwegingen onder in categorie 3. Ik wilde de overwegingen loskoppelen van de personen, maar niet van hun keuzes. Het is belangrijk bij de kwalitatieve verwerking van de overwegingen te weten welke keuze de deelnemer die die overweging geschreven heeft, heeft gemaakt.

De nieuwe constructies heb ik aan het einde van dit bestand toegevoegd.

Vervolgens heb ik de gegevens statistisch verwerkt. In een Delphi onderzoek willen we weten hoe het panel een item waardeert, maar ook of er veel meningsverschillen over een item zijn. Daarom heb ik SPSS het gemiddelde en de standaarddeviatie van elk item laten berekenen. Het gemiddelde geeft weer hoe het panel over het item denkt, de standaarddeviatie gebruik ik als maat voor meningsverschillen.

De vraag is wanneer scoort een item gemiddeld hoog, of laag, en wanneer kan uit de standaarddeviatie afgelezen worden dat de meningsverschillen groot, of niet, zijn. Die keuze is arbitrair.

Ik heb ervoor gekozen percentielscores de maat te laten bepalen. Daar heb ik twee argumenten voor. Een keuze voor bijv. '4 en hoger is een zeer hoog gemiddelde', zou zeer willekeurig zijn en nergens mee zijn te verantwoorden. Bovendien hebben Delphi onderzoeken de neiging te exploderen in mogelijkheden. Door percentielscores te gebruiken bouw ik een interne beperkende maat in het onderzoek in.

Ik heb ervoor gekozen de scores in vier kwartielen te verdelen. De 25% hoogste gemiddelden op alle items uit deze vragenlijst beschouw ik als zeer hoog, de volgende 25% als hoog, de derde 25% als laag, en de laagste 25% gemiddelden als zeer laag.

Zo ook bij de standaarddeviatie: de 25% hoogste standaarddeviaties beschouw ik als zeer hoog, enz. Samengevat levert dit het volgende beeld op:

gemiddelden Ronde 1		
1e kwartiel	zeer laag	2,20 – 3,36
2e kwartiel	laag	3,39 – 3,64
3e kwartiel	hoog	3,69 – 3,97
4e kwartiel	zeer hoog	4,04 – 4,64

standaarddeviatie Ronde 1		
4e kwartiel	zeer hoog	1,55 – 1,19
3e kwartiel	hoog	1,18 – 1,10
2e kwartiel	laag	1,09 – 0,94
1e kwartiel	zeer laag	0,93 – 0,56

Als een actiemogelijkheid op het item relevantie gemiddeld hoog of zeer hoog scoort gaat deze mogelijkheid, in al dan niet gereconstrueerde vorm, door naar de tweede ronde.

Na de statistische verwerking volgde de verwerking van reconstructies, overwegingen en nieuwe constructies. Dit was natuurlijk de meest tijdrovende en ook de meest delicate fase van het verwerkingsproces.

In de vragenlijst en zeker in de ingevulde vragenlijsten zitten talloze dwarsverbanden, die op de een of andere manier in het verslag inzichtelijk moeten worden gemaakt, terwijl ook inzicht behouden moet blijven in de reacties van de deelnemers op een vergezicht of actiemogelijkheid.

Tegelijk waren veel reconstructies in mijn ogen meer overwegingen dan reconstructies, en bij de nieuw geconstrueerde vergezichten en actiemogelijkheden zaten er veel die ook als reconstructie bij een vergezicht of actiemogelijkheid niet zouden misstaan of als 'extra constructie' hieraan konden worden toegevoegd.

In alle overwegingen en reconstructies in Ronde 1 komen enkele thema's op verschillende plaatsen naar boven, die niet expliciet als vergezicht of actiemogelijkheid waren gepresenteerd. Deze thema's heb ik uit de overwegingen gehaald en in de tweede ronde als discussiethema gepresenteerd.

Van de bijdragen van de deelnemers over deze thema's heb ik per thema een samenvatting geschreven. Voor het gemak van de deelnemers heb ik die niet in het verslag van Ronde 1 opgenomen, maar in de vragenlijst van Ronde 2.

In het verslag van Ronde 1 heb ik er voor gekozen de vergezichten en actiemogelijkheden zoveel mogelijk in hun onderlinge samenhang te verslaan. Dat betekent dat ik deze geclusterd heb tot 'thema's' rond de drie vergezichten. De volgorde van de actiemogelijkheden heb ik laten bepalen door de inhoudelijke samenhang. Nieuwe constructies heb ik waar die naar mijn idee voor de hand lagen aan de verslagen van de reacties op de gerelateerde vergezichten en actiemogelijkheden toegevoegd. Als ik hierover ook maar enige twijfel had, heb ik dat niet gedaan. Die vergezichten en actiemogelijkheden zijn aan het einde van het verslag opgenomen.

De opbouw van de thema's is steeds dezelfde. Eerst geef ik verslag van het vergezicht en daarna van de daarmee verbonden actiemogelijkheden.

Het verslag per vergezicht en actiemogelijkheid is ook bijna op steeds dezelfde wijze opgebouwd.

Eerst laat ik de SPSS Output zien en geef daarvan een zeer korte analyse.

Vervolgens vermeld ik de reconstructies en eventueel de nieuwe constructies. Dit heb ik steeds puntsgewijze gedaan, met weergave van de overwegingen, als de deelnemers die hebben opgeschreven. Soms heb ik de door deelnemers ingevulde reconstructies in het verslag van de overwegingen meegenomen, omdat ze naar mijn idee meer argumentatief geformuleerd waren dan als vergezicht of actiemogelijkheid.

Daarna doe ik verslag van de overwegingen van de deelnemers. Zo veel mogelijk heb ik hiervan een samenhangend verhaal proberen te maken, ik heb argumenten gegroepeerd, voor en tegen, rond uitvoerbaarheid en relevantie, e.d. Vaak heb ik daarom citaten van deelnemers gesplitst. Ik heb geprobeerd er een prettig leesbaar verhaal van te maken.

4.1.4. KINDERFILOSOFIE OF FMK?

Hierover is het nodig enige toelichting te geven. De vraag naar de naam van kinderfilosofie is in het onderzoek aan de orde. Het wordt door de deelnemers niet erg relevant gevonden, maar de meningsverschillen erover zijn zeer groot. De deelnemers hebben er ook veel over geschreven.

Sommige deelnemers gebruiken consequent het woord kinderfilosofie, anderen Filosoferen met Kinderen, of filosoferen met kinderen, of de afkorting FMK, velen gebruiken beide begrippen door elkaar, of in variaties als FmK, of fmk.

Voor de eenvormigheid en omdat het een onderwerp is in de eerste ronde heb ik zoveel mogelijk – ook in de weergave van de argumenten, e.d., van mensen die een andere benaming schreven - het woord kinderfilosofie gebruikt. Ik heb dat alleen niet gedaan als filosoferen een werkwoordelijke vervoeging was en geen begrip in samenhang met 'met kinderen', en als het juist om die begripsbepaling ging.

4.1.5. VERWERKING RONDE 2

In Ronde 2 ontvingen de deelnemers behalve de vragenlijst, ook een (samenvattend) verslag van Ronde 1 en een toelichting, lees: verantwoording van de verwerking van de gegevens van Ronde 1 en het ontwerp van Ronde 2. De deelnemers konden het volledige verslag van Ronde 1 aanvragen, maar dat heeft niemand gedaan.

De vragenlijst zelf bestond uit drie delen. Het eerste deel bevatte vijf discussiethema's die uit de reacties in Ronde 1 naar voren waren gekomen. Bij de eerste vier thema's kregen de deelnemers eerst een overzicht van de verschillende zienswijzen en argumenten die in Ronde 1 over dat thema naar voren waren gekomen. De eerste vier thema's werden afgesloten met een stelling waarover de deelnemers zich in termen van oneens – eens op een vijfpuntsschaal konden uitspreken. Onder het kopje overwegingen werd gevraagd – nieuwe – argumenten voor hun mening te geven. In het vijfde discussiethema over het Centrum voor Kinderfilosofie kregen de deelnemers 20 zinnen voorgelegd, die ook aan Ronde 1 waren ontleend. Van die twintig zinnen konden de deelnemers er vijf aankruisen, die hen het meest aanspraken.

Het tweede deel omvatte zeventien actievoorstellen. Tien daarvan waren reconstructies van actiemogelijkheden uit de eerste ronde. Zeven voorstellen zijn door deelnemers in de eerste ronde naar voren gebracht. Van deze zeventien voorstellen werd aan de deelnemers gevraagd op een vijfpuntsschaal de relevantie te waarderen. Eventueel konden ze hun overwegingen bij hun keuze opschrijven.

Het derde deel van de vragenlijst was open en gaf de deelnemers de mogelijkheid actiemogelijkheden die in de eerste ronde gesneuveld waren opnieuw op tafel te brengen.

De scores van de eerste vier discussiethema's en de zeventien actievoorstellen heb ik in een SPSS data document ingevoerd. De keuzes bij thema 5 heb ik met de hand geturfd.

De overwegingen van de deelnemers heb ik eerst per discussiethema en actievoorstel naar een nieuw bestand overgebracht. De ordening van overwegingen heb ik op dezelfde manier gedaan als in Ronde 1. Overwegingen van deelnemers die 1 of 2 hadden ingevuld heb ik in

categorie 1 ondergebracht, bij keuze 3 bracht ik de overwegingen onder in categorie 2, en bij een keuze 4 of 5 bracht ik de overwegingen onder in categorie 3.

Ook de opnieuw op tafel gebrachte voorstellen heb ik in een apart bestand verzameld.

Vervolgens heb ik de gegevens statistisch verwerkt. Net als in de eerste ronde heb ik SPSS het gemiddelde en de standaarddeviatie van elk item laten berekenen. Het gemiddelde geeft weer hoe het panel over het item denkt, de standaarddeviatie gebruik ik als maat voor meningsverschillen.

Er is een essentieel verschil tussen de vier stellingen en de zeventien actievoorstellen. Die kunnen niet op dezelfde manier benaderd worden. Aan de stellingen heb ik geen op rekenkunst gebaseerde oordelen willen verbinden. Dat heb ik wel gedaan met de actievoorstellen. We willen immers weten voor welke voorstellen voldoende draagvlak is en voor welke niet. Net als in de vorige ronde heb ik ervoor gekozen de scores (van alleen de actievoorstellen!) in vier kwartielen te verdelen. De 25% hoogste gemiddelden op alle items uit deze vragenlijst beschouw ik als zeer hoog, de volgende 25% als hoog, de derde 25% als laag, en de laagste 25% gemiddelden als zeer laag.

Zo ook bij de standaarddeviatie: de 25% hoogste standaarddeviaties beschouw ik als zeer hoog, enz. Samengevat levert dit het volgende beeld op:

gemiddelden Ronde 2		
1e kwartiel	zeer laag	3,04 – 3,36
2e kwartiel	laag	3,41 – 3,59
3e kwartiel	hoog	3,63 – 4,22
4e kwartiel	zeer hoog	4,41 – 4,74

standaarddeviatie Ronde 2		
4e kwartiel	zeer hoog	1,45 – 1,39
3e kwartiel	hoog	1,35 – 1,26
2e kwartiel	laag	1,20 – 0,93
1e kwartiel	zeer laag	0,89 – 0,45

4.1.6. VERSLAGGEVING

Het verslag van Ronde 1 en 2 bestaat uit drie delen. Het eerste deel is deze verantwoording. Het tweede deel is een verslag van de discussies die door de deelnemers over de eerste vier discussiethema's is gevoerd. In het derde deel doe ik verslag van de reacties op het vijfde discussiethema, de actiemogelijkheden uit Ronde 1 en de actievoorstellen uit Ronde 2. Ook de terug op tafel gelegde mogelijkheden heb ik hierin opgenomen.

Het verslag over de vier discussiethema's is per thema steeds zo opgebouwd: eerst geef ik een korte inleiding op het thema aan de hand van enige overwegingen van deelnemers in Ronde 1. Daarna vermeld ik de stelling met de statistische scores. Vervolgens beschrijf ik de discussie. Hierin zijn zowel overwegingen en argumenten uit Ronde 1 als uit Ronde 2 opgenomen. Hiermee wordt een totaaloverzicht verkregen van alle overwegingen over het thema in het panel. De overwegingen zijn inhoudelijk gegroepeerd en van tussenkopjes voorzien.

Aan de discussiethema's heb ik geen conclusies of aanbevelingen verbonden. Dit is wat ik in het onderzoek heb verzameld en het is aan het Centrum voor Kinderfilosofie om uit te maken hoe ze hiermee in Ronde 3, de werkconferentie, om wil gaan.

Het verslag van de vergezichten en actiemogelijkheden uit Ronde 1 en de actievoorstellen uit Ronde 2 heb ik ook samengenomen, hoewel hierin de uitkomsten van de twee ronden duidelijk herkenbaar zijn. Ik ben uitgegaan van de thematische indeling van het verslag van Ronde 1 en heb het verslag van de gerelateerde actievoorstellen uit Ronde 2 daarachter opgenomen. De reacties op discussiethema 5 zijn ook opgenomen in dit verslag. Waar actiemogelijkheden door deelnemers terug op tafel werden gelegd heb ik dat op die plaatsen in het verslag opgenomen.

Per actievoorstel of combinatie van actiemogelijkheid en –voorstel heb ik onder het kopje 'Hoe verder?' een conclusie of aanbeveling geformuleerd. De gemiddelde score op het item relevantie van een voorstel is daarbij richtinggevend. Voorstellen met een lage of zeer lage gemiddelde score worden naar de prullenbak verwezen. Met voorstellen die hoog of zeer hoog scoren moet het Centrum voor Kinderfilosofie in Ronde 3 iets doen.

4.2. VERSLAG DISCUSSIETHEMA'S

4.2.1. INLEIDING

In alle overwegingen en reconstructies die in Ronde 1 door de deelnemers werden ingebracht zaten enkele thema's die op verschillende plaatsen terugkeerden, maar niet expliciet in de vergezichten en actiemogelijkheden verwoord waren. Deze thema's heb ik als discussiethema in Ronde 2 aan de deelnemers voorgelegd. Hieronder volgt een verslag van de discussies, zoals die in Ronde 1 en 2, door de deelnemers is gevoerd.

4.2.2. DISCUSSIETHEMA 1: KINDERFILOSOFIE EEN APART VAK?

In het eerste Vergezicht in Ronde 1 is sprake van kinderfilosofie als (apart) vak. Door vrij veel deelnemers is daarop en op actiemogelijkheden, waarin sprake is van kinderfilosofie als vak, gereageerd. In 2015 zijn er waarschijnlijk geen vakken meer, en als ze er nog wel zijn, dan ook vinden veel deelnemers dat kinderfilosofie niet als apart vak gezien en benaderd moet worden: het is vooral een manier van denken. Anderen vinden het juist nodig kinderfilosofie als apart benoemd vak te beschouwen. Zo creëer je de ruimte voor die manier van denken.

In Ronde 2 krijgen de deelnemers daarom de volgende stelling voorgelegd:

Stelling Ronde 2				oneens - eens				
				1	2	3	4	5
1 Kinderfilosofie wordt benaderd en ontwikkeld als een apart vak.								
	frequentie	5	6	4	5	7		
gemidd.	3,11	stand. dv.	1,50					

Het is duidelijk: ook na Ronde 2 is dit nog steeds een discussiethema. Voor- en tegenstanders houden elkaar in het panel zo'n beetje in evenwicht.

Beter onderwijs

'Vakken verdwijnen, vroeg of laat; gelukkig maar!', vindt een van de deelnemers. 'We moeten kinderfilosofie ook niet als zodanig promoten, we moeten beter onderwijs promoten en kinderfilosofie kan daaraan een prima bijdrage leveren'. Verschillende deelnemers verwachten het einde van het vakkengesplitste onderwijs. 'De vijftien vakken van de basisvorming worden de komende jaren ingeruild voor brede leergebieden, daarom is het inzetten op een apart gebied, vak, of programma niet relevant'. Die beweging is overal zichtbaar, niet alleen in het Nederlandse onderwijs, ook in Vlaanderen 'is het coöperatieve leren in opmars. Als dat in 2015 gemeengoed zou worden, dan zou kinderfilosofie sowieso als vak volledig irrelevant zijn. Wel zou kinderfilosofie als centrale, integrerende activiteit meer dan ooit aan belang winnen. Als je met coöperatief leren bezig bent (ook probleem georiënteerd onderwijs) wordt filosoferen een noodzaak. Uiteraard bestaat dan het risico dat kinderfilosofie zijn naam zou verliezen en volledig opgeslokt wordt.'

Geen verschoolsing

Of er nog vakken zijn in 2015 of niet, veel deelnemers vinden dat kinderfilosofie sowieso niet als apart vak gezien en benaderd moet worden. Iemand noemt filosoferen een vakoverstijgende vaardigheid van leraren en leerlingen: een vaardigheid, geen vak. Anderen wijzen vooral op het houdingsaspect, daar gaat het hen in essentie om bij kinderfilosofie. 'Als het gaat om nieuwsgierigheid, verwondering en om respect voor elkaar en elkaars mening, dan zou het heel ernstig met ons onderwijs gesteld zijn als we dat verwijzen naar het terrein (of 'vak') van de kinderfilosofie.' Dat hoeft ook niet: 'een filosofische houding klinkt door op alle terreinen, waardoor het uiteindelijk niet als apart 'vak' hoeft te bestaan.' Een deelnemer schrijft: 'Kinderfilosofie is een manier van denken. Daar moet je ruimte voor maken. Voor filosofie als een apart vak (een discipline) moet je abstract-formeel kunnen denken (of volgens Egan: filosofisch kunnen denken). Dat is iets voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.'

Als je kinderfilosofie als apart vak ziet, zou het kunnen verschoolsen, vrezes verschillende deelnemers. Het wordt dan gauw star en men gaat een 'programma' afdraaien. 'In die situaties waarin leerkrachten er geen gevoel voor hebben en / of niet gemotiveerd zijn, kan er

beter niet gefilosofeerd worden'. Iemand merkt op: 'Kinderfilosofie bestaat bij de gratie van de kinderen, kinderen zullen er waarschijnlijk nooit een vak van willen maken.'

Een andere deelnemer lijkt het beter om aansluiting te zoeken met de bestaande vakken. 'Het gaat volgens mij om een houding, een manier van werken, die door de hele school moet worden gedragen en moet doorwerken in het totale onderwijs'. 'Aansluiting zoeken bij andere vakken', vindt weer een ander nodig 'om de kansen op filosoferen te vergroten.'

Voorlopig een apart vak

De meeste deelnemers die vinden dat kinderfilosofie als apart vak gezien moet worden, voeren hiervoor tactische of strategische redenen op: het is voorlopig nodig, na verloop van tijd komt de integratie, werkt kinderfilosofie door. 'Aanvankelijk zal kinderfilosofie als vak apart worden ingevoerd, maar leraren die de methodiek eenmaal kennen, zullen filosofie op den duur ook inzetten bij andere vakken'. 'Vakkengesplitst onderwijs is de huidige meest gangbare manier. Hierop aansluiten geeft de meeste kans op verspreiding. Het is heel strategisch om aan te sluiten bij wat gangbaar is. Eenmaal "binnen" kan de kinderfilosofie mee met de onderwijsvernieuwend beweging.'

Deze opvatting wordt in allerlei varianten door vrij veel deelnemers geuit. 'Kinderfilosofie is alleen haalbaar als apart benoemd vak omdat het dan ook apart ingeroosterd wordt. De integratieve werking bij andere vakken kan daarbij 'toevallig' gaan optreden met name door de andere rol van de leerkracht'; 'Als apart vak geeft het de leraren de gelegenheid ermee vertrouwd te raken'; 'Leraren en leerlingen kunnen zo de houding en methode van het filosoferen leren gebruiken en toepassen. Het is nodig te oefenen in het vrije en kritische denken. Deze oefening zal kunst moeten gaan baren in de andere vakgebieden. Pas dan kan overwogen worden of het als vak kan worden geschrappt'; 'Je zult aanvankelijk 'apart' tijd en aandacht moeten vragen. Al was het alleen maar om duidelijk te maken wat je door het filosoferen met kinderen zou willen toevoegen aan het onderwijs. Op het moment dat die filosofische houding eenmaal postgevat heeft, verdwijnt het 'aparte' ervan.'

Iemand meent dat door kinderfilosofie als apart vak te zien, verschoolsing juist voorkomen wordt. Zo wordt het eigene beter bewaard. Maar er wordt meteen aan toegevoegd: 'De aparte activiteit zal hopelijk bij veel leraren leiden tot geïntegreerde activiteiten.'

Eén deelnemer schrijft het volgende: 'In de stelling kun je het aparte vak kinderfilosofie zowel lezen als doel, als lezen als middel. Kinderfilosofie is altijd een middel tot het zelfstandig systematisch leren denken, en nooit een doel in zich. Ik ben het er dus niet mee eens om te streven van kinderfilosofie een apart vak te maken, hoewel het mij als middel voorlopig denkbaar lijkt.'

Oormerken

Enkele deelnemers pleiten voor kinderfilosofie als apart vak, omdat het anders niet of niet vaak genoeg gebeurt. 'Als de plek van kinderfilosofie niet geormerkt is, wordt het verder afhankelijk van de individuele docent of het filosoferen met kinderen wel gebeurt'; 'Leerkrachten moeten stilstaan bij het "vak" filosoferen anders loopt filosoferen als techniek de kans om onder te sneeuwen'; 'Er is pas sprake van het reflexieve denken als er genoeg

gefilosofeerd wordt. Het denken moet getraind worden en dat kan alleen als er genoeg tijd is om te filosoferen, daarom een apart vak.'

Een lid van het panel wijst op het risico dat kinderfilosofie 'heel erg kan verwateren als er geen duidelijke ruimte voor is in het curriculum. Dat hebben we ook gezien bij de integratie van intercultureel onderwijs'. En deze deelnemer voegt er aan toe: 'Het lijkt me niet haalbaar dat alle leerkrachten zowel interesse als vaardigheid kunnen ontwikkelen voor het uitoefenen van kinderfilosofie. Het is geen verzameling van trucjes, het is tot op zekere hoogte serieus filosofisch onderzoek. Daarvoor is een bepaalde houding van de leerkracht nodig (zich verwonderen, alles kunnen betwijfelen) die misschien valt over te dragen. Wel zou het zeer gunstig zijn als de techniek van het filosofisch gesprek ook toegepast zou worden in het onderwijsleergesprek.'

Indeling van onze kennis

Twee deelnemers tenslotte houden een langer pleidooi, met vooral inhoudelijke overwegingen om kinderfilosofie apart te benaderen. 'Vroeger, ja heel vroeger in mythische tijden was het zo dat eenieder een soldaat, botenbouwer, jager, broodbakker was, maar sinds Aristoteles kennen we een duidelijke indeling van onze kennis omtrent de werkelijkheid. Het is van de zotte om wegens ideetjes van enkele onderwijskundigen (hoe lang bestaat dat vak trouwens) een intellectuele ontwikkeling van 2000 jaar te laten verdampen in....., ja wat eigenlijk?

Men staat er niet bij stil dat het filosofisch denken een totaal ander denken is dan die bij taal, rekenen, natuuronderwijs, enz. Uit eigen ervaring weet ik hoe zwaar de filosofische benadering in het filosoferen met kinderen onder druk staat. Zo lees ik bijv. de volgende zin: 'Ik zou het liever geen vak noemen, eerder een denkactiviteit waar gestructureerd ruimte voor wordt gemaakt', alsof in taal en rekenen niet gedacht wordt. Dat denken in taal en rekenen is gestructureerd en fantastisch, maar niet filosofisch.'

Zal de natuur altijd blijven bestaan?

De ander schrijft: 'Stel dat tijdens het 'vak' wereldoriëntatie een kind vraagt: 'Zal de natuur altijd blijven bestaan?' Wat moet de leerkracht doen? Filosoferen als de gelegenheid zich aanbiedt, of het een vaste plaats geven in zijn weekplanning? Veel leerkrachten pleiten voor het eerste. Ze verklaren bovendien dat ze 'filosofische momenten' reeds inbouwen als de kans zich voordoet. Geplande, ingeroosterde, afgebakende tijd- en ruimte voor filosofie is voor hen uit den boze. Dit gaat uit van een filosofieconcept dat m.i. niet het onze mag zijn. Filosofische momenten zijn dan een soort 'gebeuren' waarvoor je, door de omstandigheden, in de juiste stemming moet zijn gebracht. Een leerling uit het secundair onderwijs vertelde mij: onze leraar fysica filosofeert regelmatig, maar hij noemt het niet filosoferen, hij noemt het palaveren. De vraag 'Zal de natuur altijd blijven bestaan?' verdient m.i. meer. Ik pleit tegen halfslachtigheid. Een activiteit de status van 'vak' geven kan daarbij helpen. Het klassieke filosofieschriftje kan trouwens een elegante oplossing bieden om het een met het ander te verzoenen. De vraag kan kort klassikaal besproken en afgetast worden, en daarin genoteerd worden voor de eerstkomende 'echte' filosofiesessie.'

4.2.3. DISCUSSIETHEMA 2: GROTE VERSPREIDING, EEN UTOPIE?

Enkele deelnemers vinden dat de vergezichten en veel van de actiemogelijkheden uit de eerste ronde utopieën zijn. De mogelijkheden om de verspreiding van kinderfilosofie aanmerkelijk te vergroten worden door hen niet hoog ingeschat. 'Filosofie bedrijven is nu eenmaal een marginale bezigheid, maar in die marge heeft het z'n bestaansrecht', merkt een van hen op, en hoe erg is dat eigenlijk: 'Is het pas belangrijk als we met veel zijn? Of moeten we het belang van zinvolle kinderfilosofie op een heel andere manier naar boven zien te krijgen? Kwantiteit versus kwaliteit.'

Als 'stelling' leg ik de deelnemers in de tweede ronde een beeld voor, zoals dat door iemand in de eerste ronde wordt geschetst.

		oneens - eens				
		1	2	3	4	5
2	Gezien de Nederlandse context blijft kinderfilosofie een marginaal verschijnsel. De activiteiten die kinderfilosofen ondernemen zullen niet zo veel op brengen (wel voor de betrokkenen); door de betrokkenen zullen ze binnen de context waar ze werken worden uitgevoerd en door hen uitermate relevant worden gevonden. Wie zich bij hen aan wil sluiten is welkom; maar ze weigeren energie te steken in zinloze pr-campagnes. Hun discussie gaat niet zo zeer over methoden en technieken, maar over filosofische thema's die ze met kinderen en jongeren willen bespreken. Wat ze daarbij van essentieel belang vinden is het slaan van een brug tussen de filosofische traditie en de constellatie waarin kinderen en jongeren zich vandaag de dag bevinden en tot uitdrukking brengen. Veel aandacht wordt besteed aan het zich verdiepen in de filosofische traditie. Daarbij spelen filosofen een voortrekkersrol.					
	frequentie	6	4	4	6	6
gemidd.		3,08	stand. dv.	1,52		

Dit spreekt voor zich

In de eerste ronde is al naar voren gekomen dat in het onderwijs een tweedeling bestaat, meer dan ooit zelfs, tussen denkers en doeners. 'Het denken is voor de vwo-ers, wat er aan denkvorming in andere schoolsoorten plaatsvindt, is meestal een vorm van sociaal-maatschappelijke vorming, voor het merendeel door niet-filosofen gegeven. Filosoferen met kinderen zou die tweedeling niet kunnen doorbreken'. Bovendien: 'Filosofie zal altijd maar enkelingen aantrekken. Maar op die enkelingen mag je je best richten.' Ook de instroom van PABO-studenten stemt niet optimistisch: 'slechts een klein percentage van de studenten heeft het cognitieve niveau om te zien dat filosoferen met kinderen belangrijk is en om het daadwerkelijk te kunnen gaan doen.'

Hoe heeft het panel in de tweede ronde op deze schets gereageerd? Enkele deelnemers onderschrijven het beeld: 'De tekst spreekt voor zich; het is een nuchtere beschrijving over hoe mensen zijn en hoe dingen gaan'; 'een voortrekkersrol is meestal marginaal'; 'filosofie met kinderen moet niet massaal ingevoerd worden'; 'Kinderfilosofie mag ook best een aparte beweging zijn, Montessori en Jenaplan bestrijken ook niet het hele onderwijsveld.'

Correct maar niet wenselijk

'Op zich denk ik dat bovenstaand verhaal goed klopt, maar daardoor hoeft je je niet te laten tegenhouden.' Vier deelnemers reageren in deze trant. 'Als feit is het misschien correct maar het is niet wenselijk. We mogen ons daar niet bij neerleggen. Ik denk dat filosoferen een toonaangevende rol kan spelen in het realiseren van belangrijke hedendaagse onderwijsuitdagingen. Als dat klopt mogen we onszelf zo niet minimaliseren. En als het niet klopt ook niet: neen hebben we, ja kunnen we krijgen. We moeten ervoor durven gaan!' En: 'Hoewel ik ook wel gevoelig ben voor het argument kwaliteit vs. kwantiteit vind ik deze visie erg beperkend'. Of zoals een ander schrijft: '...', maar ik vind dit geen excuus om geen energie meer te steken in het vergroten van het verspreidingsgebied. Ik denk dat je mensen enthousiast kunt maken voor kinderfilosofie door hen te laten zien hoe anderen het doen. Zo kan het verspreidingsgebied zich langzaam vergroten. In een massale PR-campagne met posters en tv-spotjes geloof ik ook niet.' Een deelnemer schrijft: 'De schets gaat wellicht op in zoverre het filosofen betreft. Mij lijkt, dat er wel onderwijskundigen (te vinden) zijn, die hun energie willen steken in werkvormen en promotieactiviteiten.'

Elitaire opvatting

'Het helemaal eens zijn met de hier geschetste relativerende opmerkingen, wil niet zeggen dat het niet mogelijk is een bredere voedingsbodem voor kinderfilosofie te exploiteren dan de nu gangbare', schrijft een lid van het panel, om er onmiddellijk aan toe te voegen: 'Ik bedoel nadrukkelijk niet een bredere voedingsbodem te kweken, bijvoorbeeld bij ongeïnteresseerde doeners. De neiging om vragen te stellen, te reflecteren, ambiguïteiten en vage grenzen te zien, onzekerheden te onderkennen, is beslist niet voorbehouden aan gymnasiasten. Je vindt deze ook bij leerlingen op het VMBO. Helaas wordt het in deze context ontmoedigd om langer na te denken dan strikt noodzakelijk is om je doel te bereiken. Bovendien zou 'filosofie' alleen aangeboden moeten worden aan liefhebbers om intimidatie door anderen te voorkomen.'

De 'verkondigde tweedeling' in doeners en denkers, roept bij enkele deelnemers verzet op; 'een elitaire en gedateerde opvatting'; 'erg triest, ik wil me juist inzetten voor het ontwikkelen van methoden en technieken waarmee we grotere aantallen kunnen bereiken en het filosofische denken promoten.' Een PABO-docent merkt op, 'dat ook studenten met een mbo-achtergrond gegrepen worden door de mogelijkheden van kinderfilosofie. Door filosofie in de intellectuele hoek te houden creëer je een elitevak. Alle kinderen kunnen denken.'

De rol van filosofen

Twee deelnemers reageren op de rol van filosofen, zoals die in de schets naar voren komt. 'Ik meen dat het de inherente taak is van filosofen om voortrekkersrollen te blijven spelen. Een maatschappij zonder filosofen, of een maatschappij met louter filosofen is ondenkbaar tenminste als we filosofen als diegene beschouwen die kritisch blijven denken. Dus, het thema discussie en kritisch bevragen is volgens mij van alle tijden en zal steeds noodzakelijk blijven.'

Een ander meent: 'Filosofen kunnen en moeten een belangrijke rol spelen maar niet per definitie een voortrekkersrol. Sommige doen het fantastisch, maar iemand als Menno Lievers....? Er hadden veel bommen gespaard kunnen blijven. Filosofen kunnen een grote rol spelen, maar ze moeten wel affiniteit hebben met kinderfilosofie, ze moeten kinderen de ruimte geven voor hun eigen vragen.'

Filosoferen

Andere deelnemers hikken aan tegen het beeld dat van de filosofie geschetst wordt. 'Op deze manier is er geen sprake meer van kinderfilosofie, maar van filosofie als vak, of in elk geval van "filosofievoorbereiding": voorbereiding op de filosofie. Het eigene van het denken van kinderen wordt zo onder tafel geschoffeld of geofferd aan de traditie van de filosofie'; 'teveel aandacht voor de filosofische traditie is niet meer dan het bedrijven van geschiedenis. De brug slaan naar de wereld van kinderen en jongeren is erg belangrijk, met behulp van een aantal klassieke filosofische 'instrumenten', zoals bijv. argumenteren en logica'; 'niet de filosofie, maar het filosoferen moet voorop staan: het moet gaan om de activiteit van creatief, kritisch en vrij denken'; 'De essentie is niet de filosofische traditie of een brug daarheen, maar het verwerven van een houding (van verwondering, nieuwsgierigheid, respect) waarmee men in de wereld van vandaag staat.'

4.2.4. DISCUSSIETHEMA 3: STATUS EN ERKENNING

In Ronde 1 klonk op verschillende plaatsen een roep om erkenning door. Erkenning van het vak kinderfilosofie.

Voor sommige deelnemers betekent erkenning dat kinderfilosofie een verplicht onderdeel van het curriculum van de basisschool zou moeten worden.

In Ronde 2 krijgen de deelnemers de volgende stelling voorgelegd:

Stelling Ronde 2				oneens - eens				
				1	2	3	4	5
3	We streven naar erkenning van het belang van kinderfilosofie door de politiek en het onderwijsveld.							
				frequentie	0	1	2	11
gemidd.	4,28	stand. dv.	0,79					

Geen eenheidsworst

Hoe zou die erkenning er eigenlijk uit moeten of kunnen zien? Daar denken de deelnemers zeer verschillend over. 'Als het betekent dat een en ander vastgelegd moet worden in regels, roosters, kerndoelen o.i.d. zijn we verder van huis dan nu', schrijft een deelnemer. Het riekt te veel naar verplicht stellen, vindt een ander, 'daar ben ik tegen. Onderwijs dient zich verder te ontwikkelen naar een diversiteit in plaats van naar een eenheidsworst, zoals dat nu het geval is. (Allemaal GIP, Zelfstandig werken, Cito-toetsen, etc. Nee, dank je wel.) Filosofie is in z'n wezen vrij zijn in denken. Het is dus tegen het wezen van filosofie om het een verplichtend karakter te geven. Ik ben voor promoten: geen erkenning, maar herkenning!' 'Scholen kunnen op grond van hun identiteit accenten leggen: daar ligt de mogelijkheid van filosoferen met kinderen', vult iemand aan.

Erkenning is een schone zaak om naar te streven. 'Maar als 'erkenning' wordt verengd tot van bovenaf gedicteerde verplichtingen, zie ik daar niets in'.

Meer middelen

Anderen zien daar nu juist wel iets in. 'Net als in 1985 het vakgebied Geestelijke Stromingen ingevoerd werd als verplicht vak zou kinderfilosofie ingevoerd moeten worden als verplicht vak. De uiteindelijke doelstellingen van Geestelijke Stromingen gelden grotendeels ook voor kinderfilosofie.' Opname in de kerndoelen, bepleiten enkelen, niet zo zeer omdat het belangrijk is voor de pedagogisch didactische dagelijkse werkelijkheid in de klas. Het is bestuurlijk waardevol voor de status van het vak. Dan zou het vak serieus gaan meetellen, en als eenmaal het belang van het vak wordt erkend door de politiek en het onderwijsveld, worden er ook meer ruimte en middelen voor vrijgemaakt. Wanneer er doelen gesteld zijn kunnen er eisen gesteld worden aan de toerusting van leerkrachten of vakleerkrachten, het ontwikkelen van (les)materiaal, e.d. Ook uitgevers zullen hierop inspelen. Zo zou het indirect invloed kunnen hebben op de inhoud van het basisonderwijs.

Enkele deelnemers wijzen erop dat deze vorm van erkenning in Vlaanderen zijn nut bewezen heeft. Een van de grote Vlaamse steden heeft het filosoferen opgenomen in het onderwijsbeleidsplan. Alle leerlingen in die stad dienen de kans te krijgen om te filosoferen. Dat is nu nog theorie, maar er komen daarom wel steeds meer cursussen voor leerkrachten. In de lerarenopleiding wordt meer en meer aandacht geschonken aan kinderfilosofie, en er komt steeds meer ondersteunend materiaal op de markt.

Een natuurlijk streven

Erkenning, hoe ziet die eruit? Dat blijft de vraag. 'Erkenning moet geschieden op het vlak van de relevantie. Een erkenning zou impliciet inhouden dat zowel politiek als onderwijswereld kritische bevraging en commentariëring zou toelaten en zelfs stimuleren. Gebeurt dit niet, dan wordt er eigenlijk een maatschappijmodel gedemonstreerd waar indoctrinatie en betutteling centraal staan. Dus in die zin is erkenning noodzakelijk vooral dan als signaalfunctie'.

'Erkenning lijkt enerzijds een scherpe begrenzing te impliceren: dit is het, en dat hoort er niet bij. Aan de andere kant kleeft er een soort natuurlijkheid aan het streven naar erkenning in de trant van 'streven naar het belang van de verspreiding van geluk en wijsheid onder kinderen'. (een beetje overdreven, maar toch...).'

In welke vorm ook, we willen graag overtuigen en het belang erkend zien: 'Het zou politiek interessant zijn om te kijken naar de invloed van filosoferen op sociale cohesie en het bestrijden van vooroordelen'; 'Jammer dat het thema opvoeden tot zelfstandig denkende burger (waarvoor kinderfilosofie faciliterend kan zijn) niet is aangegrepen bij het normen- en waardendebat'. Om politici te overtuigen van het nut van kinderfilosofie zodat kinderfilosofie een verplicht vak wordt op de basisschool, vindt een deelnemer het nodig dat er wetenschappelijk onderzoek wordt gedaan naar de effecten van kinderfilosofie op het basisonderwijs (in ieder geval in West - Europa).

'Uiteindelijk streven we naar erkenning, maar daarom moeten we geen lobbyorganisatie worden. Gewoon gestaag het filosoferen met kinderen blijven uitbreiden.'

Samenbrengen

Een van de Vlaamse deelnemers schrijft o.a. het volgende: Die erkenning moet er m.i. in bestaan dat het filosoferen erkend en herkend wordt als meest geëigende middel om zeer uiteenlopende en reeds bestaande onderwijsdoelen te realiseren.

In Vlaanderen worden de doelen ('eindtermen' genoemd) door de overheid opgelegd. De scholen beschikken echter over de pedagogische vrijheid om zelf te bepalen via welke weg ze deze eindtermen wensen te bereiken, hoe ze hieraan werken. Als hierboven door een deelnemer verwezen wordt naar het onderwijsbeleidsplan van de stad Gent dan betekent dit dat Gent heeft gekozen voor kinderfilosofie als methode om de Vlaamse eindtermen na te streven en te realiseren.

Het gaat om de koppeling van bestaande eindtermen aan bestaand kinderfilosofiemateriaal. Dit samenbrengen, bondgenoten worden, moet m.i. onze uitdaging zijn.

We mogen dus niet de fout maken de zoveelste lobbygroep te willen zijn die per sé, naast de doelen die de overheid reeds formuleert, nog eens eigen doelen wil doen erkennen in het reeds overbevraagde onderwijs. Dat wordt betweterig opboksen tegen een muur en is trouwens ook niet nodig. Het kan altijd beter, maar onze doelen zijn (in Vlaanderen) reeds erkend: er is voldoende vraag naar filosofie! Het streven naar (h)erkenning moet er in bestaan om te tonen dat filosoferen de beste manier is om die reeds bestaande doelen te realiseren. We doen dan als kinderfilosofen een open aanbod, gegeven de vraag. De uitdaging voor ons is dan de praktische bruikbaarheid van filosoferen tonen, de perceptie van wereldvreemdheid, mijmeren, palaveren, museumvak etc. die het woord 'filosofie'

oproep bestrijden. Als we deze (h)erkenning krijgen zijn we al heel ver. Het is m.i. veruit de efficiëntste weg: “goed gewerkt onderwijsverheid, waardevolle doelstellingen die jullie formuleren, en wij kunnen helpen ze te realiseren”.

4.2.5. DISCUSSIETHEMA 4: DE KINDEREN

'Vergeet de kinderen niet. Wie zijn hier 'deskundig'?' In de eerste ronde van het onderzoek wijzen enkele deelnemers op de rol van kinderen. Ze willen daarmee de nadruk leggen op kinderfilosofie als kinder-activiteit: het mag geen volwassenen-activiteit worden. Daarom: 'kan het wat meer puur kinderlijk blijven, speelser, minder doelgericht, minder normatief? Hun tweede punt is de deelname van kinderen aan discussies over kinderfilosofie. Ook in dit onderzoek ontbreekt de invloed van kinderen. 'Betrokkenheid begint met meedenken'.

In Ronde 2 krijgen de deelnemers de volgende stelling voorgelegd:

Stelling Ronde 2				oneens - eens				
				1	2	3	4	5
4 Kinderen moeten veel meer betrokken worden bij kinderfilosofie.								
				frequentie	2	2	2	6
gemidd.	4,08	stand. dv.	1,29					

Niet in deze discussie: volwassenen moeten ergens voor staan

'Natuurlijk is het bij het filosoferen heel belangrijk dat de kinderen zelf het gesprek sturen - dat is een typisch kenmerk van de onderzoeksgroep. Maar dat betekent niet dat de kinderen ook moeten meepraten over de doelen van kinderfilosofie. Het is aan de volwassenen (leerkrachten) om te bepalen of zij kinderfilosofie belangrijk vinden en wat ze ermee willen bereiken. Zij scheppen het kader waarin de kinderen met elkaar over zaken kunnen filosoferen', schrijft een deelnemer. Een ander maakt duidelijk: 'In opvoeding en onderwijs gaat het altijd om kind, volwassene en cultuur. De pedagogiek breekt vanaf de achttiende eeuw een lans voor het rekening houden met het bevattingsvermogen en de activiteit van het kind. Vanzelfsprekend moeten kinderen bij het filosoferen betrokken worden (anders gaat het niet). Maar het zijn de volwassenen die dat wat zij van belang vinden uit de wereld (Arendt) aan de kinderen voorleggen. Volwassenen dienen ergens voor te staan. Op nihilisme is geen opvoeding te bouwen, ook geen filosoferen met kinderen.'

Een derde deelnemer schrijft: 'In het huidige tijdsgewricht is er weliswaar behoefte aan meepraten door kinderen, maar volwassenen moeten toch echt duidelijk en stevig de touwtjes in handen hebben. Ik ben zelf net begonnen met filosoferen met kinderen op een zwarte school en aan zelfstandigheid kunnen de klassen vrijwel niets aan. Er is een behoorlijke discipline voor nodig om te kunnen filosoferen. Kinderen die dat aankunnen, ja. Voor anderen is het je houden aan de spelregels voor het filosoferen al meer dan genoeg.'

Niet in deze discussie dus en dit onderzoek over kinderfilosofie, vinden deze deelnemers. 'In een later stadium kan de invloed van kinderen veel zinvoller zijn, bijv. bij de uitwerking van thema's e.d.'

Paradox

Helemaal mee eens, vinden twee andere deelnemers, maar ze wijzen erop dat het punt zich ontwikkelt in een paradox. 'Het denken van kinderen verloopt veelal anders dan dat van volwassenen. Denk aan begripsontwikkeling, manier van redeneren, werkelijkheidsopvattingen en houdingen ten opzichte van de wereld. Deze manieren van denken moeten beslist in hun waarde gelaten worden en niet met volwassen maatstaven beoordeeld te worden. Dit wil echter niet zeggen dat kinderen ongebreideld hun gedachten kunnen laten gaan onder het mom van 'filosofie'. Een paradox. Hetzelfde geldt m.b.t. het meepraten over kinderfilosofie. Dit discours zal a fortiori in het volwassen denken gevoerd worden, of om formele redenen gevoerd moeten worden. Het is dus eenvoudigweg niet handig om kinderen daarin mee te laten beslissen. Ze moeten wel gehoord worden.'

De ander benadrukt dat het betrekken van kinderen in dit type discussies zich niet verdraagt met 'kind blijven'. 'De betrokkenheid van kinderen bij kinderfilosofie moet zijn dat ze in de klas, op school, of elders kunnen filosoferen met elkaar. Het is goed om te blijven vragen naar de ervaringen die zij daarmee opdoen en deze ervaringen te verspreiden en het is goed om te luisteren naar wat zij de moeite waard vinden, maar laat dat vragen en luisteren plaats vinden in de eigen context van het kind en niet via andere wegen.'

Kinderpanel

Naar kinderen luisteren in hun eigen context? Bedoelt deze deelnemers dat als die schrijft: 'Om hen te laten participeren in een onderzoek als dit zou er een voor hen op maat gesneden Delphi onderzoek naast dit onderzoek plaats moeten vinden. Kinderen zelf te vragen naar hun ideeën in het huidige onderzoek is in een later stadium een vereiste. Op de werkconferentie mogen zij niet ontbreken. Ik pleit voor een goede vraagformulering voor een kinderpanel op de werkconferentie.'

'Het is onverstandig om plannen te bedenken zonder degenen voor wie ze bedoeld zijn daarbij te betrekken', schrijft een ander. En weer een ander: 'als we kinderparticipatie serieus nemen, dan moeten en kunnen kinderen daar ook in participeren'. Daarom: hoe we ook (kennis-)groepen, of een panel samenstellen, 'daarbij moeten we een vorm kiezen die ook voor kinderen toegankelijk is.'

'Iedere school zou een kinderfilosofieredactie moeten hebben, bestaande uit leerlingen die meedenken, mee richting geven etc. Meer inspraak', betoogt een deelnemer. Iemand vertelt: 'Daar probeerden we iets mee te doen via de 100-krant en het Taxiproject. Ook zijn kinderen van een filosoferende school bij de kinderrechtencommissaris in Vlaanderen het filosoferen op school gaan bepleiten.' 'Zo laat je aan ouders en mensen die weinig kennis hebben van filosoferen zien dat het echt is en werkt.'

Die reflectie krijg je gratis

'Wat is dit eigenlijk voor een stelling?', vraagt een deelnemer zich af. 'Ik weet niet hoe je met kinderen kunt filosoferen zonder met hen te spreken over het filosoferen. Die reflectie krijg je er steeds gratis bij. Als je kinderfilosofie bedrijft zonder kinderen erbij te betrekken, dan doe je het gewoon niet goed.' Een ander maakt duidelijk: 'Bij het schrijven van artikelen en lesmateriaal, het geven van trainingen en cursussen vind ik het contact met de kinderen en het zelf filosoferen met kinderen onontbeerlijk. De praktijkervaringen zijn de basis en geven handen en voeten aan al mijn werk. Ik bespreek met mijn groepen heel veel ideeën en vraag hoe ik er mee verder kan. Daardoor heb ik het idee dat wat er hier ter tafel komt door hen mede gedragen wordt.'

Door goed te luisteren

In de eerste ronde verzucht een deelnemer dat opvoedkundige instellingen teveel uitgaan van ongelijkwaardigheid, 'filosofische gesprekken moeten vakkundig losgekoppeld worden van goede gesprekken'. Deze deelnemer poneert de stelling: 'Overal waar volwassenen en kinderen elkaar ontmoeten moet met wederzijds respect naar elkaars denken geluisterd worden. Volwassenen zijn vergeten dat ze kinderen zijn geweest.'

In de tweede ronde reageert iemand hierop: 'Welk onderzoek ligt er ten grondslag aan de "constatering" dat volwassenen vergeten zijn, dat ze kind zijn geweest? Ik ken juist veel leerkrachten in scholen, die het kindzijn nog helemaal in zichzelf kunnen beleven en van daaruit ook afgestemd en met respect met hun "collega"-kinderen omgaan.... In die situaties hebben kinderen veel invloed op hoe er gefilosofeerd wordt. Kortom, ik ben het er mee eens dat kinderen betrokken dienen te zijn bij de ontwikkeling van het filosoferen. Dit kan door goed te luisteren naar ze, het oneens met ze te zijn, ze te bevragen op hun argumenten en ideeën, etc. En door goed in te leven.'

4.3. VERSLAG ACTIEMOGELIJKHEDEN EN -VOORSTELLEN

4.3.1. THEMA 1: DE SCHOOL

Vergezicht 1 Ronde 1

gemidd. stand. dv.

1. Op veel basisscholen heeft kinderfilosofie als vak een vaste plaats gekregen en de principes van de gemeenschap van onderzoek worden ook in andere vakken toegepast.	wenselijkheid	4,64	0,56
	haalbaarheid	2,79	0,94

Het eerste vergezicht in Ronde 1 laat gelijk de meest opmerkelijke statistische scores zien. De gemiddelde wenselijkheid 4,64 is de hoogste score in dit onderzoek, de standaarddeviatie 0,56 is de laagste in de lijst. Wat zijn we het eens. Tegelijk wordt de haalbaarheid door het

panel zeer laag ingeschat met ook een lage standaarddeviatie. Streven we eensgezind een onhaalbaar ideaal na?

De meeste deelnemers benadrukken in allerlei toonaarden het belang van kinderfilosofie en ook de doorwerking ervan naar andere vakken, naar de attitude van leraren, enz. Maar zijn er nog vakken in 2015? En al zouden er nog vakken zijn, dan nog is de vraag: moet kinderfilosofie als apart vak gezien en ontwikkeld worden?

zie discussiethema 1 Kinderfilosofie, een apart vak?

zie discussiethema 2: Grote verspreiding, een utopie?

Actiemogelijkheid Ronde 1		gemidd.	stand. dv.
1 Er heeft een debat plaatsgevonden over de doelen van kinderfilosofie, waarna deze door deskundigen (zoals bijv. dit panel) met algemene instemming zijn geformuleerd.	verwacht. opbrengst	3,82	0,98
	uitvoerbaarheid	3,89	0,99
	relevantie	3,71	1,24

De gemiddelde scores op de drie items zijn hoog, maar niet zeer hoog. De standaarddeviaties bij de eerste twee items zijn laag, bij relevantie is die zeer hoog.

Negentien deelnemers stellen reconstructies voor of schrijven hun overwegingen op. De reconstructies gaan vooral over de wijze waarop het debat gevoerd wordt (continue dialoog; wie nemen er deel?) en over de vraag of algemene instemming wenselijk of haalbaar is.

De grootste spreiding van meningen laat het item relevantie zien. 'Filosofie bestaat bij de gratie van het oneens zijn', vindt iemand. En: 'tussen doelen en filosofie zit een spanning', vindt een ander. Een deelnemer denkt dat kinderfilosofie geen 'doelen' heeft; '(basis)onderwijs heeft doelen; kinderfilosofie draagt bij aan de realisering daarvan'.

Er zijn ook andere meningen: 'In het verleden heeft dit al zijn nut bewezen, verder is het ook belangrijk dat dit regelmatig opnieuw aandacht krijgt.' 'Het is van belang om als je samen aan iets werkt ook te weten wat je (gezamenlijke) uitgangspunten zijn, en doelen: waar wil je heen?' 'Goed om discussie te hebben en heldere doelen te formuleren (dan gaan we bewuster om met kinderfilosofie)'; 'Het is wel belangrijk om tot een aantal algemene basisdoelen te komen, anders heeft de kinderfilosofie geen fundament'

De meeste deelnemers, die deze discussie relevant vinden, benadrukken dat er wel ruimte moet blijven om keuzes te maken en te vernieuwen. 100% overeenstemming wordt niet nodig geacht, en het mag niet te vastgelegd worden: 'er moet 'beweging' blijven'. Juist daarom moet die dialoog plaatsvinden, vindt een deelnemer, 'de doelen kunnen/dienen aan verandering

onderhevig te zijn/zullen zijn.' Een ander meent dat een discussie hierover zeker beantwoordt aan een behoefte, veel leraren opereren immers alleen.

Op basis van de reacties in Ronde 1 herformuleer ik deze actiemogelijkheid tot:

Actievoorstel Ronde 2		gemidd. stand. dv.	
1	Er vindt een breed debat plaats over de doelen van kinderfilosofie, dat zo mogelijk leidt tot enkele basisdoelen.	relevantie	3,36 1,35

In de tweede ronde vindt het gereconstrueerde voorstel nog nauwelijks genade. Een gemiddelde score van 3,36 is zeer laag. Enkele deelnemers proberen: 'Het filosoferen mag niet vrijblijvend kletsen worden. Een zekere overeenstemming over doelen lijkt me in het kader van voorlichting, scholing en ontwikkeling onontbeerlijk.' En: 'Prima om dit een keer te doen, ook al zou de uitkomst kunnen zijn dat ieder zijn/haar eigen doelen heeft met dit vak.'

De meeste deelnemers zien weinig in zo'n debat. 'Het mist ieder concreet aangrijpingspunt en zal ten ondergaan in woordenstrijd of 'ins Blaue hinein verschwinden'.' Een ander schrijft: 'Het typische van het filosoferen is dat het juist zich afzet van het typische oplossingsdenken. Als je concrete doelen gaat stellen, dan trap je weer in die val van oplossingsdenken. Kinderfilosofie stimuleert vooral het substantieel denken.'

Een van de panelleden vindt dat het doel-middel denken het onderwijs meer dan verziekt. 'Natuurlijk heb je in het onderwijs een richting nodig, maar vandaag de dag willen we dat doelen ook binnen een bepaalde periode haalbaar zijn. Opvoeding is een kunst, dat wil zeggen: een activiteit waarvan de uitkomst niet vaststaat. Dat geldt zeker voor filosoferen met kinderen.'

Iemand schrijft het vooral belangrijk te vinden dat er een breed maatschappelijk debat plaatsvindt over de doelen van het onderwijs: waarheen met ons onderwijs? Als daaruit naar voren komt dat kritisch leren denken belangrijk is (en dat staat al sinds 1968 in alle onderwijsprogramma's) dan moeten wij tonen dat wij daarvoor de beste papieren hebben. Probleem is dat men meer houdt van de woorden 'kritisch denken' dan van het kritisch denken zelf. Kinderfilosofie moet bewijzen dat het daar invulling aan kan geven.

Hoe verder?

Enkele deelnemers hebben behoefte aan een debat over de doelen van kinderfilosofie. Anderen zien daar niets in, ze menen om verschillende redenen dat kinderfilosofie geen (eigen) doelen heeft, of zelfs dat doelen en kinderfilosofie elkaar bijten. Menigeen vindt dat we in ieder geval wel een 'richting' nodig hebben, als we met kinderen filosoferen. Als er al een debat zou plaatsvinden, zou dat

allereerst moeten gaan over de vraag of het mogelijk en / of wenselijk is doelen voor kinderfilosofie te formuleren.

We besluiten hier in ieder geval voorlopig geen aandacht aan te besteden.

Actiemogelijkheid Ronde 1		gemidd.	stand. dv.
2 De doelen van kinderfilosofie zijn opgenomen in de kerndoelen van het basisonderwijs	verwacht. opbrengst	3,52	1,15
	uitvoerbaarheid	3,00	0,83
	relevantie	3,59	1,21

De gemiddelde scores zijn laag of zeer laag (uitvoerbaarheid). En over de zeer laag ingeschatte uitvoerbaarheid zijn de panelleden het ook nog tamelijk eens. De standaarddeviatie bij relevantie is echter zeer hoog.

De meeste deelnemers zien hier niets in: 'De kerndoelen leiden nu al een slepend bestaan'; 'In 2015 zijn er geen kerndoelen meer'; en zelfs als kinderfilosofie in eventueel nog werkzame kerndoelen zou zijn opgenomen, 'dan vormt dat nog geen garantie voor (een kwalitatief goede) invoering van kinderfilosofie.'

Degenen die dit punt wel relevant vinden gaat het op de eerste plaats om de status van het vak. Dat is een thema dat ook op andere plaatsen terugkeert.

Zie discussiethema 3 in Ronde 2: Status en Erkenning

Op basis van de reacties in Ronde 1 heb ik voorgesteld deze actiemogelijkheid naar de prullenbak te verwijzen.

In de tweede ronde legt een deelnemer de mogelijkheid opnieuw op tafel:

'Als vergezicht 1 wenselijk is is dit noodzakelijk.' Deze deelnemer vindt dat 'eens gescreend zou moeten worden welke 'kerndoelen van het basisonderwijs' zonder meer ook 'doelen van kinderfilosofie' kunnen worden genoemd. De 'uitvoerbaarheid' zou wel eens veel groter kunnen zijn dan we denken. De uitdaging wordt dan niet kerndoelen te laten opnemen, maar tonen dat filosoferen de beste methode is om de reeds bestaande doelen te bereiken.'

Hoe verder?

De relatie kinderfilosofie en kerndoelen of eindtermen komt uitdrukkelijk in discussiethema 3 aan de orde. Eventuele actie is afhankelijk van de behoefte van de deelnemers om die discussie voort te zetten, er conclusies aan te verbinden, of er een punt achter te zetten zonder verdere gevolgen.

Actiemogelijkheid Ronde 1

gemidd. stand. dv.

3 Er is een handboek kinderfilosofie verschenen dat leraren op de basisschool voldoende toerust om wekelijks met kinderen te filosoferen	verwacht. opbrengst	3,87	1,14
	uitvoerbaarheid	4,07	0,83
	relevantie	4,07	1,11

De relevantie en uitvoerbaarheid van deze mogelijkheid worden allebei gemiddeld zeer hoog ingeschat, terwijl ook de verwachte opbrengst gemiddeld hoog scoort. Over de uitvoerbaarheid is het panel het grotendeels eens, terwijl verwachte opbrengst en relevantie een hoge standaarddeviatie laten zien.

Onder reconstructie (en bij nieuwe mogelijkheden) worden voorstellen gedaan als: 'wekelijks' schrappen'; '...dat leraren op de basisschool voldoende materiaal verschaft om...etc'; 'voor de verschillende niveaus op de basisschool'; '... verschijnt er een aantal methodes voor kinderfilosofie (ik zou het eng vinden als er maar één handboek was)'; 'Er wordt materiaal ontwikkeld dat tegemoet komt aan de verschillende leerstijlen van kinderen en docenten'; 'met: video-voorbeeld-lessen ter aanvulling...'; 'met ook voor de leerkracht beschouwelijke momenten, eventueel met extra mogelijkheden.'

Vijf mensen zien weinig of niets in deze mogelijkheid. 'Filosoferen is een houding, een geestesgesteldheid die je niet uit een handboek leert'. (zie discussiethema 2) Een van hen is beducht voor de uniformerende werking die van een handboek uit kan gaan.

Hoewel er ook op gewezen wordt dat een handboek alleen niet genoeg is, beargumenteren tien deelnemers waarom ze een handboek, belangrijk, noodzakelijk, essentieel of zelfs onmisbaar vinden. Het maakt de drempel lager; biedt geïnteresseerde leerkrachten die meer willen een ander, breder en rijker aanbod; is belangrijk voor scholing en bijscholing; biedt houvast vooral voor startende leerkrachten;

Enkele deelnemers schrijven ook hoe zo'n handboek vorm gegeven zou kunnen worden. 'Het handboek zou meer moeten bieden dan alleen kant en klare lessen, leerkrachten moeten ook leren de principes op actuele onderwerpen en onderwerpen die toch al aan bod komen, toe te passen. Daarnaast zou het handboek een goede structuur moeten hebben: geen verzameling losse lessen, maar bijvoorbeeld een thematische of vakinhoudelijke indeling.' En: 'Het handboek bevat dus ook ideeën, die in vrije volgorde toegepast kunnen worden. Wekelijks vind ik een overbodige toevoeging. Als iemand de slag te pakken heeft, kan hij/zij het de hele dag. Dan gaat het vooral nog om zelfbeheersing om ook nog aan andere dingen toe te komen.'

Een deelnemer denkt, 'dat het maken van een handboek geen probleem is. Het maken van een handboek wat past bij het onderwijs in de toekomst kan een probleem zijn.'

Op basis van de reacties in Ronde 1 herformuleer ik deze actiemogelijkheid tot:

Actievoorstel Ronde 2

gemidd. stand. dv.

2 Er komt een naslagmap kinderfilosofie die leraren voldoende materiaal verschaft in de vorm van lessuggesties, strategieën om thema's te bespreken, didactische en methodische handreikingen, zodat ze naar hartelust met kinderen kunnen filosoferen.	relevantie	4,41	0,80

Het voorstel scoort een zeer hoog gemiddelde, de lage standaarddeviatie duidt op grote eensgezindheid in het panel.

Een enkeling waarschuwt: 'Deze naslagmap moet wel steeds worden aangevuld en bijgesteld', en betwijfelt de relevantie: 'Je hebt altijd maar in beperkte mate iets aan zulke mappen: waarover je filosofeert en hoe het gaat hangt af van de omstandigheden'; 'Filosofie met kinderen is iets anders dan een fantastische lesopzet.' En: 'is hier wel vraag naar?'

Anderen weten zeker: hier is behoefte aan!'; 'Uitermate belangrijk, praktisch en handig om het vakgebied te ondersteunen en te promoten. Veel leerkrachten willen wel, maar hebben graag concrete middelen in handen.' Iemand schrijft: 'Jammer dat je er geen zes bij hebt.' Deze deelnemer denkt aan een abonneesysteem. 'Doordat er steeds iets wordt toegevoegd blijft het filosoferen "in de picture", kunnen vernieuwingen sneller worden aangereikt en uitgetoet. Eventueel kunnen er katerns met interessante artikelen (uit binnen- en buitenland) worden toegevoegd.'

Een ander vindt dat het kompas voor de structuur van dit handboek de filosofische eindtermen van het onderwijs zouden kunnen zijn.

Hoe verder?
Dit voorstel moet verder onderzocht en uitgewerkt worden.

Actiemogelijkheid Ronde 1

gemidd. stand. dv.

6 De Europese Kinderfilosofie Krant 100 verschijnt sinds 2008 twee keer per jaar. De krant wordt door steeds andere scholen verzorgd en heeft een bijlage gekregen met artikelen van filosofen en leraren bij het thema van die krant.	verwacht. opbrengst	3,44	1,19
	uitvoerbaarheid	3,26	1,10
	relevantie	3,59	1,15

Op alle drie items scoort deze mogelijkheid laag of zeer laag (uitvoerbaarheid). De spreiding van meningen is echter hoog of zelfs zeer hoog (verwachte opbrengst)

In veel reconstructies en overwegingen wordt erop gewezen dat dit project veel tijd en 'een enorme inspanning vergt, extra personeel in elk land, en geld voor bijeenkomsten...' Daarom wordt de uitvoerbaarheid niet hoog ingeschat. Bovendien wijzen verschillende deelnemers erop dat de krant-100-groep nu al een tijd goed functioneert. Discussiepunten die naar voren komen zijn: moet de krant internationaal opgezet worden of is een nationaal medium te verkiezen? zou de krant niet vervangen moeten worden door iets op Internet? Zijn bijlagen wel wenselijk, is het niet meer een project voor en door kinderen?

Meerdere deelnemers schrijven op verschillende plaatsen, dat de stem van kinderen – ook in dit onderzoek – veel meer gehoord zou moeten worden. (zie discussiethema 4: kinderen)

Op basis van de reacties stel ik voor deze actiemogelijkheid naar de prullenbak te verwijzen. (in dit onderzoek, natuurlijk niet krant 100!)

Actiemogelijkheid Ronde 1		gemidd.	stand. dv.
8 Kinderfilosofie heeft een lange mars gemaakt door de andere vakken van de basisschool. Voor vrijwel al die vakken zijn methodes uitgegeven, waarin elementen van kinderfilosofie zijn opgenomen.	verwacht. opbrengst	3,45	1,18
	uitvoerbaarheid	2,64	0,99
	relevantie	3,69	1,28

Opmerkelijk zijn de gemiddelde scores, bij verwachte opbrengst laag, bij uitvoerbaarheid zeer laag, terwijl de relevantie gemiddeld hoog scoort. Hè? Over de relevantie wordt dan ook zeer verschillend gedacht.

In de geschreven reacties komen vooral veel aspecten van discussiethema 1: kinderfilosofie als apart vak, naar voren en in mindere mate ook van discussiethema 2: utopie? Ook wordt veel en in vaak krachtige bewoordingen, 'luchtfietserij', gewezen op de onuitvoerbaarheid van de mogelijkheid.

Door drie deelnemers worden een reconstructie en twee nieuwe vergezichten voorgesteld: 'Veel elementen van kinderfilosofie kunnen worden toegepast in andere vakken.' 'Het Centrum richt zich op methodemakers. Zij zijn in een positie het filosoferen te verwerken in het vakmateriaal, dat is de bron'.

Een deelnemer schrijft: 'Kinderfilosofie in de marges van het schoolleven. Op de grens van binnen en buiten de school. Als overweging schrijft deze deelnemer: Filosoferen over rekenen en wiskunde. Filosoferen met behulp van, dank zij rekenen en wiskunde. Bijvoorbeeld over het thema 'Tijd is geld'.'

Op basis van de reacties in Ronde 1 herformuleer ik deze actiemogelijkheid tot:

Actievoorstel Ronde 2

gemidd. stand. dv.

3 We proberen invloed uit te oefenen op vakdidactici en methodemakers van andere vakken om filosofische kwesties in de didactiek en het materiaal op te nemen.	relevantie	3,04	1,26
---	------------	-------------	-------------

Het voorstel krijgt zo minder steun dan in de eerste ronde. In deze ronde is 3,04 zelfs de laagste score.

'Als je filosoferen met kinderen kapot wil maken moet je dit doen', schrijft iemand. Een ander vindt dat het alleen zin heeft 'als de gebruikers van de methodes willen (leren) filosoferen'; 'De leerkracht moet filosofie doorvoeren naar andere vakken'. In die lijn kunnen we ook de volgende bijdrage verstaan: 'Kinderfilosofie moet aandacht hebben voor de inzetbaarheid van de door het filosoferen verworven vaardigheden in de andere vakken. Maar dat is iets anders dan invloed proberen uit te oefenen, te 'lobbyen' om onze didactiek zelf in de andere vakken te krijgen. Daar zou ik onze pijlen en energie niet op verschieten. Ten eerste omdat dat wel vanzelf zal gebeuren. Ten tweede omdat we ons daar misschien wel tegen moeten wapenen!' Deze deelnemer beschrijft hoe bij een lerarenopleiding kinderfilosofie geïntegreerd werd in andere vakken. 'Als ons 'product' goed is gebeurt dat dus vanzelf. Ik zou eerder energie steken in het omgekeerde: het is niet oneerbaar ook aan onszelf te denken. Bovendien: door het toch ietwat in handen van filosofen te houden krijg je meer kwaliteitsgaranties. Die pretentie mogen we best hebben.'

Dat meer en meer didactici de nadruk leggen op het filosoferen als een verdiepende en integrerende activiteit, vindt een andere deelnemer juist een reden om meer invloed uit te oefenen. 'Kwestie van expertise, omdat didactici vaak zeggen dat er gedialogeed moet worden, maar niet of nauwelijks aangeven hoe dat moet gebeuren.' Een lid van het panel wijst op de catechesemethode "Hemel en Aarde" van uitgeverij Kwintessens.

'Een zeer goede zaak om kinderfilosofie te integreren met catechese/levensbeschouwing.'

Van wat bescheidener aard is het voorstel om artikelen te schrijven over de mogelijkheden in andere vakgebieden. Een deelnemer reageert: 'Dit is zeker invloedrijk en ik geef het een redelijke kans van slagen.'

Hoe verder?

Als zich mogelijkheden tot samenwerking voordoen, grijpen we die waarschijnlijk aan, maar we nemen geen initiatieven hiertoe en gaan er niet naar op zoek. (met uitzondering van de onder thema 2 genoemde andere terreinen)

Actiemogelijkheid Ronde 1

gemidd. stand.
dv.

4 Alle regionale schoolbegeleidingsdiensten hebben een implementatie- en trainingsprogramma in hun aanbod voor de basisscholen opgenomen.	verwacht.	3,48	1,09
	opbrengst		
	uitvoerbaarheid	3,41	0,97
	relevantie	3,76	1,06

Verwachte opbrengst en uitvoerbaarheid van deze mogelijkheid scoren gemiddeld laag, de relevantie hoog. Alle items laten een lage standaarddeviatie zien, de meningen verschillen niet veel.

Hier past een opmerking van mij. Met de punten uit de eerste ronde wilde ik discussie over relevante aspecten van kinderfilosofie starten en zoveel mogelijk gezichtspunten, handelingsopties, e.d bij het panel losmaken. Over kinderfilosofie, niet over de rol van schoolbegeleidingsdiensten. Daarover gaat wel het leeuwendeel van de geschreven reacties. Dat komt door de formulering. Mijn excuses hiervoor.

Wat wordt verder door de deelnemers geschreven? 'Dit is denk ik erg belangrijk. Leerkrachten moeten geschoold worden en ook begeleid worden in de klas (nabespreken van de lessen e.d). De meest geïnteresseerde leerkrachten en scholen kunnen hiermee beginnen en daarna hun kennis en enthousiasme verder verspreiden.'

De nadruk bij zo'n training moet liggen 'op het anders kunnen kijken op de wereld en alles wat daarin beweegt en leeft.' Er zijn ook twijfels: 'Wat telt is of er vraag naar is. De vraag stuurt, niet het aanbod.'; 'Filosoferen heeft niets met vaardigheden te maken, filosoferen kun je niet leren door het volgen van trainingen. Ga je kortlopende trainingen geven dan loopt filosoferen met kinderen uit op een vorm van gesprekstechniek. Daar is niets op tegen, maar het heeft niets met denkvorming te maken.' 'Filosoferen kun je leren', vindt een deelnemer, 'Leren stellen van vragen zonder een pasklaar antwoord te verwachten is een zaak van vakmanschap. Maak gebruik van de denkgereedschappen die filosofen door de eeuwen heen hebben ontwikkeld. Ontwikkel een besef van en ontzag voor de traditie.'

Na de eerste ronde heb ik de mogelijkheid opnieuw geformuleerd:

Actievoorstel Ronde 2

gemidd. stand. dv.

4 Er wordt een begeleidingsaanbod ontwikkeld voor basisscholen die kinderfilosofie willen implementeren.	relevantie	4,41	0,89
---	------------	------	------

Dit actievoorstel haalt een van de hoogste scores op relevantie in de tweede ronde. De standaarddeviatie is zeer laag, wat laat zien dat het panel hierover nauwelijks van mening verschilt.

Negen deelnemers hebben hier hun overwegingen opgeschreven. Enkelen onderschrijven het voorstel: 'Dat is een goed idee. Zo kun je een aan de school aangepaste aanpak ontwikkelen'; 'Begeleiding is nodig al heeft het maar een soort van interviserende functie'; 'Van groot belang om zo samen met de neuzen dezelfde richting in te slaan!'; 'En in dat begeleidingsaanbod is en blijft plaats voor filosofen!'.
 In enkele andere reacties klinkt twijfel: 'Op termijn. Maar nu zijn we zelf nog helemaal niet ver genoeg. We zouden een voorbeeldschool voor heel Nederland moeten hebben', of sterker: 'Nee, ik geloof niet in aanbod. Het gaat pas werken, als basisscholen een vraag hebben. Dáár is het begin.'

Wijzend op de ervaringen in de identiteitsbegeleiding meent een deelnemer dat dit de vorm van een raam-begeleidingsplan zou moeten hebben. Het Centrum voor Kinderfilosofie zou, vindt een ander, schoolbegeleidingsdiensten en andere begeleidingsinstellingen van dienst moeten zijn in hun begeleiding van de scholen.

Hoe verder?

De ervaring die er is met implementatie op basisscholen en met de begeleiding daarvan moet systematisch verzameld worden, zodat die beschikbaar is voor anderen.

Actiemogelijkheid Ronde 1

gemidd. stand. dv.

5 Op alle PABO's zijn filosofie en kinderfilosofie een voor alle studenten vast onderdeel van het curriculum geworden. Alle PABO's werken aan dezelfde competenties voor kinderfilosofie.	verwacht. opbrengst	4,31	0,66
	uitvoerbaarheid	3,59	0,93
	relevantie	4,45	0,78

Kinderfilosofie op de PABO doet het goed bij het panel. Weliswaar wordt de uitvoerbaarheid gemiddeld laag ingeschat, de beide andere items scoren gemiddeld zeer hoog. Bij alle items is de standaarddeviatie zeer laag.

Hoewel door sommige deelnemers twijfels geuit worden over de uitvoerbaarheid: 'binnen de context van de huidige PABO, waar intellectuele vorming niet centraal staat, maar praktijkgericht handelen, is het de vraag of dit haalbaar is. Binnen het PABO-curriculum strijden velen om een plaats', schrijven de meeste deelnemers hiervan veel te verwachten:

'filosoferen kweekt open geesten'; 'het helpt de studenten om kinderen beter te begrijpen en te stimuleren'; dit is 'de kans om optimaal te werken aan een onderzoekende houding, m.a.w. aan de veranderende houding van de leerkracht en hun visie op onderwijs'; 'erg belangrijk vanwege de invloed die kinderfilosofie op de algemene visievorming van aankomende leraren zal hebben'.

'Niks 'vast', 'alle', 'dezelfde'. Want die vorm van uniformiteit spreekt mij helemaal niet aan. We zijn beetje bij beetje aan het wennen aan flexibiliteit. Studenten bepalen waarin ze zich bekwamen; dát is hun programma. Of aan kinderfilosofie gerelateerde zaken daar een onderdeel van uitmaken, moeten ze zelf bepalen', repliceert een van de deelnemers. En een ander schrijft: ... 'dezelfde', weglaten. want: elke regio heeft behoefte aan zijn eigen competentieprioriteiten met betrekking tot het veld.'

Een deelnemer kan het woord competentie niet meer horen: 'dit is een pracht voorbeeld voor Kuhn's theorie 'The structure of scientific revolutions', waarin onnadenkende schreeuwlelijkerds een paradigma door je strot duwen', maar een ander meent, dat de 'relatie van filosoferen met kinderen en competenties gedefinieerd moet worden. Om landelijke erkenning te krijgen'.

Een van de deelnemers vindt dat filosoferen in alle lerarenopleidingen geïntegreerd moeten worden, ongeacht de vakoriëntatie van de opleiding. Dit wil zeggen dat ook bijvoorbeeld scheikundigen in hun lerarenopleiding leren filosoferen. 'Wie traint de PABO-docenten?', vraagt een deelnemer zich af. Een ander vindt het 'prachtig als filosofie en kinderfilosofie op de PABO onderwezen zouden worden, maar dan wel door filosofen!'

Op basis van de reacties in Ronde 1 herformuleer ik deze actiemogelijkheid tot:

(toelichting: een competentielandschap beschrijft terreinen en mogelijkheden voor wie zich wil ontwikkelen, geen competenties in termen van vereiste bekwaamheden.)

Actievoorstel Ronde 2		gemidd.	stand. dv.
5	Voor de PABO ontwerpen we een competentielandschap (kinder-)filosofie.	3,71	1,30

De PABO blijft het goed doen bij het panel, maar het 'competentielandchap' heeft onmiskenbaar de score gedrukt.

Zes deelnemers beschrijven hun scepsis in bewoordingen als: 'Wat is in vredesnaam een competentielandschap? Ik vrees het ergste.'; 'Ik heb geen idee wat dit is, lijkt me niks', of neutraler: 'Ik weet niet goed wat ik hieronder moet verstaan.' Een deelnemer hoopt dat daarmee niet voor één vorm wordt gekozen, die vastligt. 'Als dat competentielandschap een riviertje is, met warme zon, stilte en een of meer filosofisch ingestelde – desnoods geschoolde - dialoogpartners, lijkt het me heerlijk...'

Twee anderen schrijven: 'Heel erg fijn om mee te werken en over te praten, zowel voor beginnende filosofieleerkrachten als ook voor gevorderden.' En: 'Voordeel hiervan kan zijn dat er afstemming en uitwisseling plaatsvindt tussen PABO's.'

Een deelnemer beklemtoont nog eens dat kinderfilosofie in het curriculum van de PABO moet worden opgenomen: 'Het is gemakkelijker om bij een eerstejaarsstudent de houding te stimuleren die nodig is voor filosofie dan bij een volgroeide leraar.'

Een ander merkt op: 'Geïnteresseerden in kinderfilosofie die daar beroepsmatig iets mee willen doen, zijn in twee categorieën te verdelen: een categorie met een natuurlijke neiging de werkelijkheid te bevragen, ambiguïteiten te ontdekken enzovoort, en een categorie die filosoferen ziet als denken en praten over de kleurrijke werkelijkheid niet gehinderd door eisen van systematische opbouw, consistentie, analytische regressie enzovoort. In mijn ervaring is de laatste groep kwantitatief groter dan de eerste. Het is niet duidelijk of het effectief is om voor deze groep een 'competentielandschap' te scheppen.'

Hoe verder?

De lerarenopleidingen zijn een zeer belangrijk aandachtsgebied. We streven ernaar dat steeds meer PABO's kinderfilosofie in het curriculum opnemen. Ontwerpen we een competentielandschap? In ieder geval is meer uitwisseling tussen PABO's en docenten wenselijk.

Actiemogelijkheid Ronde 1

		gemidd.	stand. dv.
9 Voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs is een programma filosoferen ontwikkeld.	verwacht.	3,82	1,09
	opbrengst		
	uitvoerbaarheid	3,39	1,07
	relevantie	4,11	0,88

De relevantie van deze mogelijkheid wordt door het panel gemiddeld zeer hoog gevonden, en daarover is men het ook redelijk eens, 0,88 is een zeer lage standaarddeviatie. De uitvoerbaarheid wordt gemiddeld laag ingeschat, terwijl de deelnemers veel verwachten van de opbrengst.

Eén deelnemer stelt bij veel van de andere mogelijkheden toevoegingen voor zoals: ... en op veel scholen van het voortgezet onderwijs, of ...ook voor het voortgezet onderwijs.

In de pleidooien voor kinderfilosofie in het voortgezet onderwijs zijn dezelfde soort argumenten te lezen, die ook voor vergezicht 1 over de basisschool te lezen zijn, hoewel soms toegespitst op de andere leeftijd van de kinderen: 'Ik zie hoe moeizaam het

onderwijzen van pubers in de praktijk gaat en hoe wanhopig het onderwijssysteem op zoek is naar een methode om haar boodschap over te brengen. In een snel veranderende maatschappij hebben de kinderen (en de docenten) sterke behoefte aan een hernieuwde oriëntatie zowel in hun denken als in hun doen en laten. Leerlingen kennen hun eigen manier van denken (begripsmatig en argumentatief) en zijn kritisch.' En filosoferen zou niet beperkt moeten blijven tot het vak, maar ook in andere vakken moeten worden toegepast. Ook bij deze actiemogelijkheid spelen de discussiethema's 1, een apart vak?, en 2, utopie?, een rol.

Een deelnemer vindt dit 'een wenselijke en vanzelfsprekende uitvloeijing van het implementeren in de basisschool. De methode van Lipman is ook geschreven voor jongeren tot 16 - 17 jaar'.

Enkele deelnemers vinden dat de prioriteit bij het basisonderwijs moet liggen, terwijl twee anderen dit een relevant item vinden, mits hierin ook de bovenbouw van het voortgezet onderwijs wordt betrokken.

Zo kom ik na Ronde 1 tot het volgende actievoorstel:

Actievoorstel Ronde 2		gemidd.	stand. dv.
6 Ook in het voortgezet onderwijs ontwikkelen we het filosoferen met leerlingen.	relevantie	4,22	0,93

Het voortgezet onderwijs doet het ook nog steeds goed bij het panel. De score in Ronde 2 is iets hoger dan in Ronde 1.

Enkele deelnemers reageren niet enthousiast: 'Als men dat wil, moet men dat doen'; 'Vind ik nu geen prioriteit, er moet ook aansluiting worden gezocht bij de bovenbouw en de andere vorm van filosofieonderwijs, dat is nu gewoon te veel op het bordje'. 'Het is al voor een gedeelte ontwikkeld.'

De meeste deelnemers zijn positiever: 'Met name in de onderbouw dus en met vergelijkbare uitgangspunten als de basisschool.' 'Juist dan zal het een "way of living" worden'; 'Als we kinderfilosofie serieus nemen in het primair onderwijs, moeten we er vervolg aan kunnen geven in de voortgezet onderwijs.' Hierdoor vergroten we de aandacht voor het belang van filosoferen in het onderwijs.

Een deelnemer aarzelt: 'Aan de ene kant is filosoferen met kinderen op zijn plaats in de basisvorming. Anderzijds is het voortgezet onderwijs zo'n aparte wereld, met zijn eigen dynamiek en onmogelijkheden tot verandering, dat ik betwijfel of het Centrum in de komende jaren daar veel voor elkaar zou krijgen. Maar goed, misschien heeft iemand een slim idee om een begin te maken.'

Hoe verder?

De initiatieven zijn al genomen door mensen in het voortgezet onderwijs. Het Centrum voor Kinderfilosofie ondersteunt dit voorlopig. De vraag is hoe belangrijk het voortgezet onderwijs gevonden wordt in vergelijking met andere actievoorstellen?

Onder de door de deelnemers in Ronde 1 ingebrachte voorstellen is er een die ik hier opneem:

Actievoorstel Ronde 2

gemidd. stand. dv.

<p>17 Een belangrijk principe van de gemeenschap van onderzoek is dat aandacht besteed wordt aan leren denken, aan denkstijlen, denkstrategieën, cognitieve en metacognitieve ontwikkeling en leren argumenteren binnen functionele situaties. We bevorderen ontwikkelingen die er in de verte toe leiden dat deze vaardigheden meer expliciet in het programma van de PABO en van het basisonderwijs worden opgenomen, als voorwaardelijke vaardigheden voor filosoferen, naast communicatieve vaardigheden e.d.</p>	<p>relevantie 3,81 1,20</p>
--	---

De gemiddelde score op relevantie is in deze ronde hoog, en de standaarddeviatie laag.

De twaalf geschreven reacties zijn tamelijk divers. Van: 'Lijkt me belangrijk, niet alleen voor de kinderfilosofie, maar voor het hele onderwijs'; tot: 'Ik vind dit rijkelijk vaag: 'aandacht besteden', 'in de verte leiden', 'ontwikkelingen bevorderen' - ik heb geen idee waar dit over gaat.'

Van: 'Dit gebeurt al'; tot: 'Op het moment lijkt het me hiervoor nog te vroeg. En op PABO's leidt de gerichtheid en het niveau van de studenten eerder tot praktische dan tot metacognitieve belangstelling.' Maar misschien 'kan dit de weg zijn naar verandering van de houding van de leerkracht, naar een open houding...', bedenkt een ander.

Een deelnemer is het er van harte mee eens, 'kijk ook naar toenemend belang van het trivium (dialectica, grammatica en retorica)'. 'Moeten wij hier iets mee', vraagt iemand zich af, 'het onderwerp heeft op andere plaatsen reeds (enige) aandacht.' 'Nu nog (h)erkenning voor filosoferen als middel daartoe...', voegt een ander toe. Of is het zaak bondgenoten te zoeken? 'Wellicht bestaan die al binnen andere

leergebieden die zich met denkstijlen en denkstrategieën vanuit de visie dat de activiteit bij de kinderen moet liggen, bezig houden. B.v. het constructivisme als stroming binnen het leergebied van computers.'

Hoe verder?

Het voorstel scoort hoog. Ik vind het echter niet concreet genoeg om er conclusies aan te kunnen verbinden.

4.3.2. THEMA 2: IN ANDERE WERKTERREINEN

Vergezicht Ronde 1		gemidd.	stand. dv.
2 Op veel terreinen, zoals kunst- en cultuureducatie, levensbeschouwing en catechese, (jeugd)hulpverlening, en management, wordt de methode van de kinderfilosofie toegepast.	wenselijk	4,32	0,98
	haalbaar	3,21	0,98

Net als het eerste vergezicht laat ook het tweede vergezicht een zeer hoge gemiddelde score zien bij het item wenselijkheid: 4,32. Tegelijk wordt ook hiervan de haalbaarheid zeer laag ingeschat. Beide items laten een lage standaarddeviatie zien. Dat betekent dat het panel hierover niet sterk van mening verschilt.

Vergezicht 2 omvat een veelheid aan disciplines en werkterreinen. In hun overwegingen geven meerdere deelnemers aan kinderfilosofie in het ene terrein wenselijker of haalbaarder te vinden dan in het andere. Bij de reconstructies hebben verschillende deelnemers sommige terreinen geschrapt, met name catechese, (jeugd)hulpverlening en management. Anderen hebben terreinen toegevoegd: het gevangeniswezen, sociaal-cultureel werk, kinder- en naschoolse opvang en 'andere levensterreinen van kinderen'.

Uit enkele reconstructies blijkt dat sommige deelnemers aanhikken tegen het woord methode. 'Ik weet niet of kinderfilosofie een 'methode' heeft. Wie met kinderfilosofie aan de slag wil moet in elk geval geen 'methode' leren. Hij of zij moet leren filosoferen.' Een ander meent dat het woord methode verstarring suggereert: 'volgt het denkproces op alle terreinen een zelfde patroon?' Tien deelnemers houden warme, soms uitvoerige, pleidooien voor het filosoferen in deze werkterreinen. Verschillende van hen merken op dat kinderfilosofie al steeds meer buiten de scholen wordt gebruikt, er is veel belangstelling voor. Kinderfilosofie mag zeker niet uitsluitend tot de scholen beperkt blijven.

Gemiddeld wordt de haalbaarheid van dit vergezicht iets hoger ingeschat dan de invoering van kinderfilosofie in de basisschool, 'omdat', zoals iemand schrijft, 'de betrokkenen gemiddeld misschien een meer open houding ten opzichte van onderzoekende leerprocessen

hebben,' Of, zoals een andere deelnemer schrijft: 'Ik denk dat het samen onderzoeken van een bepaald levensterrein tastbaarder en beter voorstelbaar is voor veel leerkrachten en daardoor ook veel minder 'angst en twijfel' oproept.' Toch zien sommigen dit vergezocht meer als een bijkomend verschijnsel van het bezig zijn met kinderfilosofie: 'leerkrachten die zich intensief bezig houden met kinderfilosofie hebben de neiging het leerkrachtgedrag dat voor kinderfilosofie van belang is ook te gaan toepassen bij andere vakken .. '

De verbinding van kinderfilosofie met kunst- en cultuureducatie lijkt bij het panel onomstreden. Een van de deelnemers meent dat de doelen in elkaars verlengde liggen. In de praktijk kunnen ze elkaar heel goed aanvullen, wat de invoering en acceptatie zal vergemakkelijken.

Daarom stelt deze deelnemer het volgende als nieuwe actiemogelijkheid voor:

Actievoorstel Ronde 2		gemidd.	stand. dv.
7	Het Centrum voor Kinderfilosofie onderhoudt hartelijke betrekkingen met instellingen voor kunst- en cultuureducatie op het gebied van methodiekontwikkeling en gecombineerde invoering in het (basis-) onderwijs.	3,63	1,01

De kunst- en cultuureducatie doet het nog steeds goed bij het panel, getuige de hoge score op relevantie. De meningsverschillen zijn niet groot.

'Een goed huwelijk', vindt een deelnemer. 'Daar ben ik een enorme voorstander van', schrijft een ander, die ook meldt sowieso meer en meer in die richting te werken.

Een andere deelnemer ziet 'geen reden om 'instellingen voor kunst- en cultuureducatie' een voorrangsbepaling te geven. Hartelijke betrekkingen zijn er met meer partijen te onderhouden.'

Hoe verder?

Het Centrum voor Kinderfilosofie onderhoudt hartelijke betrekkingen met instellingen voor kunst- en cultuureducatie en zoekt daarmee ook samenwerking.

Actiemogelijkheid Ronde 1

gemidd. stand. dv.

10 Voor de levensbeschouwelijke vorming en catechese, zowel binnen als buiten het onderwijs, is nieuw materiaal ontwikkeld, dat steunt op de methodiek van kinderfilosofie. Trainingsprogramma's voor vrijwilligers in parochies en gemeenten complementeren dit materiaal.	verwacht. opbrengst	3,42	1,32
	uitvoerbaarheid	3,54	1,38
	relevantie	3,33	1,55

Op alle drie items scoort deze mogelijkheid lage of zelfs zeer lage (relevantie) gemiddelden. Tegelijk is de standaarddeviatie op alle drie items zeer hoog, een teken dat over deze mogelijkheid door de deelnemers zeer verschillend gedacht wordt. En dat bleek ook uit het grote aantal geschreven overwegingen.

Door verschillende deelnemers wordt in vooral krachtige bewoordingen geschreven dat catechese en kinderfilosofie niet bij elkaar passen. 'Bij catechese is teveel sprake van overdracht op basis van geloof; het vrije denken zal gebruikt worden om toch levensbeschouwelijke en religieuze doelen te bereiken'. 'Als kindercatechese kinderfilosofie wordt is er wat aan de hand met de levensbeschouwing die wordt overgedragen', vinden twee deelnemers, 'liften de catecheten mee, omdat hun oude vorm het niet meer doet?' Zij vinden kinderfilosofie wel geschikt voor levensbeschouwelijke vorming en humanistisch vormingsonderwijs, maar niet voor catechese.

Andere deelnemers schrijven dat ze juist op dit punt bezig zijn met kinderfilosofie. 'Er is al een tendens in het land, met name in katholieke scholen om filosofie als een onderdeel van dit vak te geven'. 'Door de veelheid van levensbeschouwelijke overtuigingen en de ontkerkelijking is hier behoefte aan'. Een filosoof schrijft in cursussen 'regelmatig leerkrachten levensbeschouwelijke vorming te hebben. Deze zijn uitermate belangstellend ... er is in die hoek waarschijnlijk ook meer ervaring met kinderfilosofie dan ik gedacht had.'

Omdat deze mogelijkheid gemiddeld niet relevant wordt gevonden stel ik na Ronde 1 voor deze actiemogelijkheid naar de prullenbak te verwijzen.

Twee deelnemers geven in Ronde 2 aan deze mogelijkheid terug op tafel te willen.

Een van hen reconstrueert de mogelijkheid met weglating van het woord catechese. 'Ik denk dat dit item zo laag heeft gescoord vanwege het woord 'catechese'. Ik denk dat levensbeschouwing in deze tijd niet meer puur een zaak van overdracht kan zijn. In onze pluriforme samenleving moeten kinderen leren om op een open manier hun eigen levensbeschouwing en die van anderen te onderzoeken. Daarbij kan de kinderfilosofie zeer goed worden ingezet.'

De ander stelt als reconstructie voor: 'Kinderfilosofie verwerft zich een plaats binnen levensbeschouwelijke vorming én catechese. Trainingsprogramma's voor vrijwilligers in parochies en gemeenten complementeren dit.

Als toelichting schrijft deze deelnemer: Catechese heeft als doelstelling niet: geloofsoverdracht, maar wel: inleiden in de geloofstraditie. Vrijwel elke geloofstraditie kent een rijke filosofische achtergrond. "Geloofsoverdracht" versmalt catechese. Geloofstradities hebben als uiteindelijk doel: leren omgaan met zinvragen. Dit is ook het doel van levensbeschouwelijke vorming. Kinderfilosofie is een van de belangrijke instrumenten bij het leren omgaan met zinvragen. Trainingsprogramma's lijken me hierbij belangrijk. Bestaand materiaal of materiaal dat voor schoolgebruik is ontwikkeld, kan bij deze trainingen gebruikt worden.

Hoe verder?

Het Centrum voor Kinderfilosofie onderhoudt hartelijke betrekkingen met instellingen op het terrein van levensbeschouwing en identiteit. Mogelijkheden om samen te werken, worden aangegrepen.

Actiemogelijkheid

gemidd. stand. dv.

11 In 2005 is een permanente werkgroep ingesteld, die filosofische methodieken heeft ontwikkeld voor de hulpverlening aan kinderen en jeugdigen, zowel voor therapeutische situaties als voor de individuele hulp aan kinderen die in het onderwijs bijzondere zorg behoeven.	verwacht. opbrengst	3,24	1,23
	uitvoerbaarheid	3,33	1,05
	relevantie	3,35	1,38

Ook deze items tonen alle drie zeer lage gemiddelden. De standaarddeviatie bij verwachte opbrengst en relevantie zijn zeer hoog.

Een van de reconstructies gaat over de permanente werkgroep, nooit doen! Twee deelnemers willen de formulering enigszins relativeren: heeft ontwikkeld.....wordt: gaat ontwikkelen. En: de mogelijkheid van therapeutische toepassingen van kinderfilosofie wordt erkend.

Voor veel deelnemers is kinderfilosofie en hulpverlening kennelijk een nieuwe invalshoek, getuige reacties als: 'Goede uitdaging'; 'Ik wil er op die manier wel naar gaan kijken.' Voor anderen is het fenomeen bekend: De bijzondere ervaringen in de (jeugd)hulpverlening in Maastricht kunnen als format dienen. En: "filosofie in praktijk' heeft zeker in Nederland laten zien, hoe je filosofie in hulpverleningssituaties in praktijk brengt. Daarvan is veel te leren voor hulp aan kinderen in het onderwijs'. Iemand vertelt uit eigen ervaring: 'Ik heb zelf

een jaar lang elke week met een groep jongeren gewerkt van de psychiatrische afdeling van een ziekenhuisschool. Deze methode sloeg aan, zowel bij de jongeren als bij de leerkrachten die het bijwoonden en ermee door gingen.'

Maar de meeste deelnemers verwachtten hier weinig van, of vinden het niet relevant. 'Filosofische gesprekken zijn fundamenteel anders dan hulpverleningsgesprekken'; 'De gezondheidszorg heeft niets met filosofie, en de subsidiegever al helemaal niet. Het moet snel, snel, snel, en effectief. Filosofie is heel traag'.

Omdat deze mogelijkheid gemiddeld niet relevant wordt gevonden stel ik na Ronde 1 voor deze actiemogelijkheid naar de prullenbak te verwijzen.

Hiertegen keren zich in Ronde 2 maar liefst vijf deelnemers. Dat is de helft van het aantal voorstellen mogelijkheden terug op tafel te leggen.

Drie van hen stellen reconstructies voor waarin het woord werkgroep is weggelaten.

Welke argumenten dragen zij aan?

- Als we 'hartelijke betrekkingen' blijven onderhouden met instellingen voor kunst- en cultuureducatie moeten we m.i. minstens hetzelfde doen met instellingen voor hulp aan kinderen die in het onderwijs bijzondere zorg behoeven.
- De goede resultaten die hiermee worden bereikt verdienen bredere implementatie.
- Aangezien ik hier zelf heel goede ervaring mee heb zie ik het filosoferen als heel bruikbaar voor kinderen en jongeren die al dan niet tijdelijk in de hulpverlening terechtkomen, ik heb gemerkt dat het een mogelijkheid was om kinderen/jongeren de kans te geven in een veilige omgeving te praten, van mening te wisselen, andere standpunten te herkennen en kritisch eigen opinies en die van anderen te onderzoeken. Het versterkt ook erg het functioneren in een groep waartoe ze toevallig behoren. Ik krijg ook steeds meer vragen uit die hoek.
- De methode van het filosoferen met kinderen is zo breed inzetbaar dat de mogelijkheid opgehouden moet worden om haar ook in te passen in sectoren als hulpverlening en gevangeniswezen.
- Deze stelling van de eerste ronde wil ik toch nog gebruiken om in de verdere ontwikkeling van kinderfilosofie aandacht te geven aan zingeving via filosofie, met name voor die kinderen, die "bijzondere zorg verdienen".

Hoe verder?

Dit thema leeft sterk bij een deel van het panel. Tegelijk is het voor velen onbekend. Er moet in ieder geval expliciete aandacht aan dit werkterrein worden besteed.

4.3.3. THEMA 3: ORGANISATIE EN ONTWIKKELING

Vergezicht Ronde 1

gemidd. stand. dv.

3	Het Centrum voor Kinderfilosofie is een onafhankelijke instelling.	wenselijk	4,43	0,84
		haalbaar	3,71	1,12

De drie vergezichten worden door de meeste deelnemers aan het onderzoek voor wenselijk gehouden. Ook dit vergezicht scoort met een gemiddelde van 4,43 zeer hoog, en getuige de zeer lage standaarddeviatie is het panel hierover redelijk eensgezind. In tegenstelling tot de beide andere vergezichten wordt de haalbaarheid ervan ook hoog ingeschat.

De meeste deelnemers hebben het vergezicht aangegrepen om op te schrijven wat ze van het Centrum voor Kinderfilosofie verwachten, welke taken het uitvoert, welke positie het inneemt, enz., enz.

In Ronde 2 heb ik dit als discussiethema 5 gepresenteerd: Het Centrum voor Kinderfilosofie

Aan de deelnemers heb ik gevraagd **maximaal vijf zinnen aan te kruisen**, die het meest aanspreken. Deze heb ik geturfd. Hieronder staan de gerangschikte resultaten. In de rechterkolom staat het aantal keer vermeld dat iemand die zin heeft aangekruist.

1.	Het Centrum is een coördinatiepunt dat op de hoogte is van alle initiatieven, en nieuwe initiatieven en onderlinge samenwerking stimuleert en begeleidt	19
2.	Het Centrum houdt zich bezig met de ontwikkeling van kinderfilosofie	18
3.	Het Centrum leidt opleiders van PABO's en lerarenopleidingen op en geeft nascholingscursussen	12
4.	Het Centrum heeft een gedegen onderzoekscentrum en is steeds op zoek naar nieuwe uitdagingen	10
5.	Het Centrum is een plaats waar iedereen met vragen terecht kan	10
6.	Het Centrum biedt diensten tegen voor basisscholen en andere geïnteresseerden acceptabele kosten	8
7.	Het Centrum is onafhankelijk van een instituut met mogelijk andere doelstellingen en belangen dan zichzelf	6
8.	Het Centrum krijgt subsidie van het ministerie van O.C. & W.	6
9.	Het Centrum onderhoudt internationale contacten	5
10.	Het Centrum heeft een sterke verbinding met het Hoger Beroepsonderwijs (met name de lerarenopleiding) en het wetenschappelijk onderwijs	5
11.	Het Centrum is meer een netwerk dan een instelling	5
12.	Het Centrum is financieel onafhankelijk	4

13.	Het Centrum honoreert de stem van belangstellenden en medewerkers, kinderen en volwassenen	4
14.	Het Centrum is een rechtspersoon	2
15.	Het Centrum is niet alleen een aanbieder van cursussen e.d.	2
16.	Het Centrum is zeker pluralistisch	2
17.	Het Centrum is een neutraal faciliterend platform	2
18.	Het Centrum is een instelling die voor haar eigen financiële wervingen zorgt	1
19.	Het Centrum richt zich niet te veel op de PABO	1
20.	Het Centrum opereert onafhankelijk van de universiteiten	1

Hieronder bespreek ik nu eerst de actiemogelijkheden uit de eerste ronde en de – voorstellen uit de tweede ronde die direct betrekking hebben op het Centrum voor Kinderfilosofie.

Actiemogelijkheid Ronde 1		gemidd. stand. dv.	
16 Het Centrum voor Kinderfilosofie beschikt over een documentatiecentrum, waar alle relevante binnen- en buitenlandse literatuur over kinderfilosofie toegankelijk is voor studenten en onderzoekers.	verwacht. opbrengst	4,07	1,11
	uitvoerbaarheid	4,04	0,96
	relevantie	4,34	1,08

Op alle drie items scoort het documentatiecentrum een zeer hoog gemiddelde. Daarbij wordt alleen over de verwachte opbrengst verschillend gedacht.

Ook uit de geschreven overwegingen blijkt dat de meeste deelnemers dit een relevant punt vinden. 'Het Centrum voor Kinderfilosofie is een expertisecentrum dat relevante kennis en ervaring verzamelt, ordent en beschikbaar stelt'; 'het is een van de meest basale taken van het Centrum'. In een tweetal reconstructies en bij de overwegingen wordt er door meerdere deelnemers op gewezen dat we in een tijd van digitale informatie leven. Het moet niet alleen een documentatiecentrum zijn, maar ook op het internet inzichtelijk (en tot op zekere hoogte toegankelijk) gemaakt worden. Sommigen vinden dat het een digitale dienst met uitleenmogelijkheid zou moeten worden. Een ander stelt een toevoeging voor: 'en mensen uit het werkveld'.

Over de uitvoerbaarheid worden wel enige opmerkingen gemaakt: 'Er moet natuurlijk nog veel van het bestaand materiaal bijeen worden gesprokkeld'; 'Waar halen we het geld vandaan?'

Op basis van de reacties in Ronde 1 herformuleer ik deze actiemogelijkheid tot:

Actievoorstel Ronde 2

gemidd. stand. dv.

9 Het Centrum voor Kinderfilosofie beschikt over een documentatiecentrum, waar alle relevante binnen- en buitenlandse literatuur over kinderfilosofie, deels ook via internet, toegankelijk en beschikbaar is voor alle geïnteresseerden.	relevantie	4,74	0,45

Dit voorstel vindt zeer veel steun bij het panel. De gemiddelde score op relevantie is de hoogste in zowel Ronde 1 als 2, en de standaarddeviatie is de laagste in beide rondes.

Behalve steunbetuigingen als 'Kerntaak' en 'absolute must, voegen de overwegingen weinig toe aan wat al in de eerste ronde is geschreven. Iemand vraagt zich af of de informatie ook in het Engels beschikbaar zou moeten zijn.

Actiemogelijkheid Ronde 1

gemidd. stand. dv.

17 Het Centrum voor Kinderfilosofie heeft permanent een panel dat meedenkt, adviseert, en nieuwe impulsen geeft.	verwacht.	3,96	0,96
	opbrengst		
	uitvoerbaarheid	4,04	0,77
	relevantie	4,19	1,11

De verwachte opbrengst wordt gemiddeld hoog ingeschat door het panel, de uitvoerbaarheid en de relevantie zeer hoog. Over de opbrengst en uitvoerbaarheid wordt niet erg verschillend gedacht, over de relevantie lopen de meningen wel uiteen.

Iemand vraagt zich af: 'een panel? Een klankbordgroep? Een raad van advies? Een bestuur? Inhoudelijk? Organisatorisch? Strategisch?' Uit de reacties blijkt dat de begrippen permanent en panel door de deelnemers zeer verschillend worden geïnterpreteerd.

Meerdere deelnemers laten weten weinig te voelen voor institutionalisering: geen vaste of permanente groepen. Wel zou de onderlinge communicatie gestimuleerd moeten worden. Dat wordt door verschillende deelnemers benadrukt: 'Dit lijkt mij heel stimulerend en noodzakelijk, ondervind ik zelf gewoon door dit initiatief'; 'dialogo tussen betrokkenen is belangrijk om de didactiek, de inhoud en de implementatie te bevorderen.'

Omdat communicatie ook bij de volgende mogelijkheid naar voren komt, en vaste groepen niet zo worden gewaardeerd, stel ik – ondanks de hoge scores - voor deze actiemogelijkheid naar de prullenbak te verwijzen.

Actiemogelijkheid Ronde 1

gemidd. stand. dv.

7 De methode is niet eenduidig, mensen maken verschillende keuzes. Dat is een bron voor vernieuwing en ontwikkeling. Daarom wordt hierover veel gecommuniceerd.	verwacht. opbrengst	4,11	1,10
	uitvoerbaarheid	3,92	0,74
	relevantie	4,29	1,08

De verwachte opbrengst en relevantie hebben een zeer hoge gemiddelde score, de uitvoerbaarheid een hoge. Alleen over de verwachte opbrengst verschillen de meningen sterk. De beide andere items laten een lage of zeer lage standaarddeviatie zien.

Hoewel enkele deelnemers met enige scepsis reageren: 'Dit kan alleen een succes worden als er een voedingsbodem is. Die is er nu nauwelijks'; 'er wordt al erg veel gepraat', verwachten de meeste deelnemers veel van communicatie over onze manieren van werken: 'Veel communicatie over lesvormen, organisatievormen, werkvormen zal zorgen voor nieuwe ontwikkelingen en het onderwijs betrokken houden bij kinderfilosofie'. Verschillende deelnemers vinden dit ook het wezenlijke van filosofie: 'De mogelijkheid van diversiteit, van eigen keuzes maken, van meerdere gezichtspunten, is het wezenlijke van filosofie. Ook het hierover in gesprek blijven en elkaar tot andere inzichten en nieuwe vragen verleiden is wezenlijk'; 'een vereiste voor elke nieuwe discipline in ontwikkeling, anders worden het slechts losse initiatieven.' 'Belangrijk ook, zodat filosoferen zich kan blijven onderscheiden van methodes op gerelateerde terreinen; bijv. sociaal-emotionele ontwikkeling, normen en waarden, creatief denken, logisch denken.'

Meerdere deelnemers zien hierin een taak voor het Centrum voor Kinderfilosofie: 'een neutraal faciliterend platform'; 'op de hoogte blijven van alle initiatieven en ideeën m.b.t. kinderfilosofie en onderlinge communicatie stimuleren'. 'Leerkrachten die filosofische activiteiten met kinderen doen wisselen intensief ideeën, hulpmiddelen, uitgevoerde activiteiten uit. Het Centrum voor Kinderfilosofie heeft daarin een coördinerende functie.'

Op basis van de reacties in Ronde 1 herformuleer ik deze mogelijkheid tot het volgende actievoorstel:

Actievoorstel Ronde 2

gemidd. stand. dv.

10 Het Centrum voor Kinderfilosofie stimuleert en coördineert de communicatie tussen iedereen die zich betrokken weet bij kinderfilosofie. Dit wordt gezien als een bron voor vernieuwing en ontwikkeling.	relevantie	4,70	0,54
---	------------	-------------	-------------

Ook dit voorstel krijgt zeer veel steun van de deelnemers. Net zo'n absolute must als het vorige voorstel, 'zij het dat dit voorstel veel minder concreet is, veel kanten uit kan en te mooi klinkt.', schrijft een van de deelnemers

Wat vindt het panel nodig voor het Centrum?

Het Centrum voor Kinderfilosofie

- Het Centrum is een coördinatiepunt dat op de hoogte is van alle initiatieven, en nieuwe initiatieven en onderlinge samenwerking stimuleert, coördineert en begeleidt. Daarin bevordert het Centrum vooral de communicatie tussen iedereen die zich betrokken weet bij kinderfilosofie. Communicatie en dialoog worden gezien als een bron voor vernieuwing en ontwikkeling.
- Het Centrum houdt zich bezig met de ontwikkeling van kinderfilosofie.
- Het Centrum beschikt over een documentatiecentrum, waar alle relevante binnen- en buitenlandse literatuur over kinderfilosofie, deels ook via internet, toegankelijk en beschikbaar is voor alle geïnteresseerden.
- Het Centrum heeft een gedegen onderzoekscentrum en is steeds op zoek naar nieuwe uitdagingen.
- Het Centrum leidt opleiders van PABO's en lerarenopleidingen op en geeft nascholingscursussen.
- Het Centrum is een plaats waar iedereen met vragen terecht kan.

Actiemogelijkheid Ronde 1

gemidd. stand. dv.

14 Er is een (vak)vereniging kinderfilosofie opgericht, die zich o.a. bezighoudt met methodiek- en didactiekontwikkeling, onderzoek, en internationale uitwisseling bevordert.	verwacht. opbrengst	3,97	0,91
	uitvoerbaarheid	3,64	0,87
	relevantie	3,97	1,19

De verwachte opbrengst en de relevantie van dit item wordt door het panel gemiddeld hoog ingeschat, de uitvoerbaarheid laag. Voor het item relevantie is de standaarddeviatie zeer hoog.

Hoewel de relevantie hoog geacht wordt, schrijven maar weinig mensen hierover iets op. Een van de deelnemers stelt een toevoeging aan de mogelijkheid voor: '...maar ook tot doel heeft om het vak te beschermen'.

Iemand vindt, 'dat we dit vijf jaar geleden hadden moeten doen. Nu zou het opstarten van een vakvereniging alleen een zee aan extra tijd kosten'. Een ander schrijft dat een vakvereniging 'alleen interessant is voor een klein groepje mensen, voor de juf in de klas is

het dat niet'. Een deelnemer vindt internationale uitwisseling niet wenselijk, terwijl enkele anderen dit nu juist een belangrijk argument voor een vereniging vinden. Iemand anders denkt dat dit de kinderfilosofie meer gezicht zou geven. En: de vestiging van een gedegen institutie is een belangrijke voorwaarde voor continuïteit, kwaliteit en professionaliteit.

Omdat deze mogelijkheid hoog scoort op relevantie, en omdat van bescherming van het vak gezien de andere reacties (nog) geen sprake kan zijn, breng ik deze mogelijkheid in Ronde 2 onveranderd opnieuw in als actievoorstel.

Actievoorstel Ronde 2		gemidd. stand. dv.	
8	Er wordt een (vak)vereniging kinderfilosofie opgericht, die zich o.a. bezighoudt met methodiek- en didactiekontwikkeling, onderzoek, en internationale uitwisseling bevordert.	relevantie	3,59 1,39

Het panel loopt gemiddeld niet over van enthousiasme voor een vereniging. De zeer hoge standaarddeviatie laat zien dat de meningen nogal verdeeld zijn.

Hoewel sommige deelnemers termen gebruiken als 'zeer belangrijk' en 'onontbeerlijk' reageren onder het kopje 'Overwegingen' vooral de sceptici: 'Wie zouden daar lid van worden? Filosofen? Leerkrachten? PABO-docenten? De taken die hier voor de vakvereniging zijn genoemd zijn m.i. de taken van het Centrum'; 'Verenigingen remmen vooral en bevorderen weinig'; 'Een vakvereniging zou kunnen leiden tot elitarisme en navelstaanderij.'

Hoe verder?

We steken geen energie in een vereniging

Actiemogelijkheid Ronde 1		gemidd. stand. dv.	
15	In de loop van het eerste decennium van de 21e eeuw hebben zich verschillende kenniscgroepen gevormd van wetenschappers, leraren en intermediairs (opleiders, begeleiders, beleidsmakers, e.d.) die nieuwe kennis over kinderfilosofie hebben ontwikkeld.	verwacht. opbrengst	3,73 0,87
		uitvoerbaarheid	3,35 0,80
		relevantie	3,88 1,14

Het idee om kennisgroepen te vormen wordt door het panel gemiddeld hoog gewaardeerd als het gaat om verwachte opbrengt en relevantie. De uitvoerbaarheid ervan wordt gemiddeld laag ingeschat. De relevantie laat een hoge standaarddeviatie zien, op de beide andere items is de standaarddeviatie zeer laag.

Vier deelnemers stellen reconstructies voor. Deze groepen moeten multidisciplinair samenwerken; een en ander dient vanuit 'de' beroepsvereniging plaats te vinden; er ontwikkelt zich een machtige lobby voor kinderfilosofie; en zolang deze kennisgroepen maar beseffen dat kinderen vaak authentieke kennis overdragen.

Veertien deelnemers hebben hun overwegingen opgeschreven. Een deelnemer betwijfelt of hiervoor voedingsbodem is. Twee anderen stellen vragen over kennis: 'wat wordt bedoeld met kennis over kinderfilosofie? Ik geloof niet dat er echt behoefte is aan meer kennis', en 'de vraag is wat we met die kennis gaan doen'. De meeste twijfel wordt geuit over de uitvoerbaarheid, 'wie zal dat betalen?', en retorisch: 'verdient dit prioriteit?'

Er zijn ook voorstanders van het idee. De meesten geven dit aan met uitspraken als 'Ik geloof daar wel in', en 'Ja!'; Iemand schrijft: 'dit is een droom en dit verdient filosofie waarlijk!' Een ander: 'Als je het echt serieus aan wilt blijven pakken op scholen is dit een voorwaarde. Het geeft aan dat kinderfilosofie een vak in ontwikkeling is en blijft.' Tenslotte: 'Kennisgroepen sluiten aan bij het vlottende karakter van zich uitbreidende expertise. Ze zijn de voorverzamelplaatsen van kennis en expertise ten bate van het expertisecentrum voor Kinderfilosofie.'

Op basis van de reacties stel ik voor Ronde 2 slechts een beperkte herformulering voor:

Actievoorstel Ronde 2	gemidd. stand. dv.	
11 Er vormen zich verschillende multidisciplinair werkende kennisgroepen van wetenschappers, leraren en intermediairs die nieuwe kennis over kinderfilosofie ontwikkelen.	relevantie	3,78 1,19

De gemiddelde score voor dit voorstel is hoog. Toch roept het voorstel bij verschillende deelnemers vragen op: 'Een lastige. Ik heb hier nog geen beeld bij. Wat is kennis? Waartoe dient die kennis?'; 'Kennis over kinderfilosofie', vind ik erg vaag: kennis van wat kinderfilosofie inhoudt? zou moeten inhouden? Kennis van de praktijk van kinderfilosofie?'; 'Is dit niet iets te pretentius?'

Een deelnemer meent: 'Een absolute must. Er is niets te verzinnen wat hiertegen zou pleiten. Filosofie is naar zijn aard multidisciplinair. Filosoferen met kinderen is een aparte loot binnen dit gebeuren omdat kinderen nu eenmaal de werkelijkheid anders bevragen,

beredeneren en bejegenen. Filosoferen met kinderen is als object van studie nieuw, dat wil zeggen als zodanig niet voor de laatste dertig jaar bestudeerd. Er valt nog veel te ontdekken.' Twee andere deelnemers zeggen ja, 'als het om flexibele, netwerkachtige constructies gaat', en 'als deze kennisgroepen zich ontwikkelen vanuit een behoefte en interesse van de deelnemers zelf. Dan kan het heel relevant en zinvol zijn. Ook deze groepen moeten 'in beweging' blijven, ontstaan en verdwijnen al naar gelang het belang en de motivatie.'

Bij de nieuwe actiemogelijkheden in Ronde 1 wordt door een van de deelnemers een mogelijkheid ingebracht.

Toelichting: Om het vak serieus te nemen, en omdat deze tijd, zeer terecht, vraagt om empirische onderbouwing van initiatieven (je kunt niet zonder).

Actievoorstel Ronde 2		gemidd.	stand. dv.
12 We creëren een leerstoel kinderfilosofie in het universitair onderwijs.	relevantie	3,33	1,41

Dit voorstel scoort gemiddeld zeer laag, maar wel met een zeer hoge standaarddeviatie.

Uit de geschreven reacties blijkt dat die lage score vooral ingegeven wordt door de inschatting dat dit onhaalbaar is. 'Bovendien', schrijft iemand, 'is het universitaire filosofiemilieu zo anti-toepassing van filosofie in de praktijk, dat beide partijen erg ongelukkig zouden worden van zo'n leerstoel.' En, schrijft een ander, als we gaan werken in of aan kennisgroepen 'hoeft niet al teveel energie gestoken te worden in deze leerstoel.' Een ander vindt juist dat die twee met elkaar verbonden zijn: 'Het een vloeit logisch voort uit het ander'. Bij de pleitbezorgers voor dit voorstel zijn opmerkingen als 'basisvereiste' en 'absoluut nodig en wenselijk', te lezen.

Hoe verder?
Onderzoek en ontwikkeling vinden bij voorkeur plaats in multidisciplinair werkende kennisgroepen van wetenschappers, leraren en intermediairs. Het creëren van een leerstoel is op dit moment niet relevant.

Actiemogelijkheid Ronde 1		gemidd.	stand. dv.
12 Kinderfilosofie heeft een andere naam gekregen.	verwacht. opbrengst	2,24	1,23
	uitvoerbaarheid	3,04	1,37
	relevantie	2,20	1,22

Deze mogelijkheid scoort op alle items gemiddeld zeer laag, op het item relevantie zelfs de laagste score in dit onderzoek. De standaarddeviatie is bij alle items zeer hoog.

Hoewel het panel de naam niet relevant vindt, hebben maar liefst 23 deelnemers de moeite genomen hun overwegingen over deze mogelijkheid op te schrijven. De meesten bepleiten een andere naam: filosoferen met kinderen. Anderen geven aan eigenlijk wel behoefte te hebben aan een andere naam, maar niet goed te weten welke het beste de lading dekt. Wat zegt een naam? 'Namen doen er niet toe, en namen veranderen; daar kun je niet planmatig aan werken', schrijft iemand. Een ander merkt op: 'Misschien is dat de oplossing. Pedagogen voeren ook steeds andere namen in voor hetzelfde en zien steeds het hele onderwijs meegaan.'

Omdat deze mogelijkheid gemiddeld niet relevant wordt gevonden stel ik voor deze actiemogelijkheid naar de prullenbak te verwijzen.

Actiemogelijkheid Ronde 1		gemidd.	stand. dv.
13 In 2006 heeft een grote voorlichtingscampagne veel scholen over de streep getrokken om met kinderfilosofie te beginnen.	verwacht. opbrengst	3,36	1,22
	uitvoerbaarheid	3,59	1,15
	relevantie	3,69	1,23

De relevantie van een voorlichtingscampagne scoort gemiddeld hoog, terwijl de verwachte opbrengst gemiddeld zeer laag wordt ingeschat... De uitvoerbaarheid wordt ook laag ingeschat. De standaarddeviatie op alle drie items zijn hoog (uitvoerbaarheid) of zeer hoog.

Veel deelnemers geloven niet in voorlichtingscampagnes: 'Kinderfilosofie is geen wasmiddel'; 'Voorlichtingscampagnes helpen niet in het onderwijs. Scholen maken hun eigen plan. Tenzij je met een grote zak met geld komt!' Van andere middelen wordt meer heil verwacht. Er zijn ook deelnemers die een voorlichtingscampagne een mooi idee vinden. Een gestructureerde aanpak is te verkiezen boven losse initiatieven. En: 'er is veel scepsis over wat in het onderwijs wordt gedaan. Met goede voorlichting kan veel worden bereikt. Vooral belangstelling.' 'Betere bekendheid met de methode heeft tot nu toe altijd geleid tot veel positieve reacties'.

Ik wil jullie de ideeën van een van de deelnemers niet onthouden:

'Binnen vijf jaar heeft kinderfilosofie zendtijd op radio en T.V. (liefst rondom het nieuws) met een eigensoortig programma, dat ontwikkelingen en producties in beeld brengt.' De overweging: Dat werkt! Onderschat de metaforische kant van het filosoferen niet.

'2009: Katharina Amalia van Oranje wordt gevraagd beschermvrouwe te worden van...; Dat zou wat wezen, maar dan moeten wij wel enigszins de vrije geest van het geuzenkarakter uitstralen.'

Omdat het item relevantie gemiddeld hoog scoort, een poging deze mogelijkheid opnieuw te formuleren.

Actievoorstel Ronde 2		gemidd.	stand. dv.
13 Er wordt een voorlichtingsplan gemaakt.	relevantie	3,58	1,14

Het voorstel scoort in Ronde 2 gemiddeld laag en de lage standaarddeviatie laat zien dat het panel hierover redelijk eensgezind is.

In de geschreven reacties toont niemand zich een voorstander van een voorlichtingsplan. Een enkeling zucht: 'misschien is het wel nodig ja.' Een ander schrijft: 'Een plan betekent dat er redelijk overeenstemming moet komen over de te volgen koers. Daarmee is het zowel een middel voor communicatie als een vorm waarin activiteiten gepland en verdeeld kunnen worden.' 'Ik geloof niet in PR-campagnes', benadrukt een derde deelnemer, 'maar we moeten wel nadenken over hoe je mensen die wellicht belangstelling hebben, kunt informeren en enthousiasmeren.'

Hoe verder?

We steken geen energie in voorlichtingscampagnes of -plannen.

NIEUWE ACTIEVOORSTELLEN EN TERUG OP TAFEL

De meeste vergezichten of actiemogelijkheden die door de deelnemers in Ronde 1 zijn geconstrueerd heb ik in het verslag opgenomen bij een gerelateerd thema. Enkele punten vind je in de vragenlijst terug bij de discussiethema's. Sommige voorstellen lieten zich niet of moeilijk rubriceren. Die vind je hier.

In Ronde 2 konden deelnemers mogelijkheden, die in Ronde 1 in de prullenbak zijn geraakt, terug op tafel leggen. Tien keer werd een mogelijkheid voorgesteld. Die zijn op één na verwerkt in het verslag. Die ene heb ik onderaan opgenomen.

Actievoorstel Ronde 2

gemidd. stand. dv.

14 Er komt een jaarboek met artikelen van leraren en filosofen.	relevantie	3,33	1,40
--	------------	-------------	-------------

De gemiddelde score is zeer laag, de meningen lopen hierover sterk uiteen.

Vrijwel alle deelnemers die hierover iets hebben geschreven doen dat om te laten weten dat ze niets zien in dit idee: 'Jaarboek, tijdschrift, vak, methode, zijn oude starre vormen. Het zijn woorden uit het verleden, niet de woorden van de toekomst'; 'Als artikelen e.d. centraal geregistreerd worden, kunnen ze via internet achterhaald worden en heb je helemaal geen jaarboekvorm nodig.'

'Nee, ik ben een voorstander van een tijdschrift', schrijft iemand en een ander laat weten dat de relevantie afhangt van de aanwezigheid van andere vormen, zoals de naslagmap of het tijdschrift.

Twee deelnemers stellen in Ronde 1 een tijdschrift voor.

De resultaten van de gesprekken in het panel en tussen andere betrokkenen zouden in een tijdschrift moeten gebundeld worden. De buitenwereld kan op die manier regelmatig op de hoogte gehouden worden. Gedacht kan worden aan een soort Nederlandstalige versie van Thinking. In ieder geval is het huidige concept van de Nieuwsbrief te summier. 'Een tijdschrift kan scholen steeds weer opnieuw prikkelen en enthousiast maken en kan door het vaker verschijnen inspelen op de actualiteit. Bovendien kan het zorgen voor onderlinge uitwisseling van ideeën die hun nut in de praktijk bewezen hebben.

Actievoorstel Ronde 2

gemidd. stand. dv.

15 Er komt een tijdschrift.	relevantie	3,41	1,45
------------------------------------	------------	-------------	-------------

Het voorstel scoort laag, en ook hierover lopen de meningen sterk uiteen. 1,45 is de hoogste standaarddeviatie in Ronde 2. De frequentieverdeling laat een opmerkelijke spreiding zien. Die komt ook tot uitdrukking in de geschreven reacties.

'Het is van groot belang dat er een platform komt om ideeën en ervaringen uit te wisselen. Een tijdschrift kan hierbij een belangrijke rol spelen'; 'Het lijkt me zeer inspirerend en drempelverlagend om een tijdschrift te maken met praktijkverslagen, praktische suggesties en ideeën rondom actuele thema's. Dit zou eventueel ook op internet kunnen. Misschien ook met de mogelijkheid om te reageren op stellingen of praktijkvoorbeelden te geven?'

Het internet! 'Dat is in deze tijd veel aansprekender'; 'Een tijdschrift maken is veel gedoe. Ik zou iets flexibelers willen bedenken, in digitale vorm, zoals als een database van publicaties / bijdragen.'

Iemand betwijfelt 'of het loont, of de gemeenschap wel groot genoeg is'. En: 'Er zijn al zo veel (pedagogische) tijdschriften. Nee, laten kinderfilosofen maar in gewone pedagogische tijdschriften publiceren'. 'Kunnen we niet een vaste plek zien te verwerven in een bestaand en algemeen geaccepteerd basisschooltijdschrift als JSW. Enkele pagina's per uitgave bijvoorbeeld', suggereert een deelnemer. Een ander schrijft: 'Zinvoller lijkt me om te publiceren in verschillende tijdschriften (breder publiek) en als basis onderdak te vinden in een bestaand tijdschrift. Bijvoorbeeld Filosofie magazine.' Weer een ander meldt: 'Er is al een tijdschrift dat we veel beter kunnen benutten: Filosofie. De vraag is wel of dat op een voldoende brede basis wordt gelezen.'

Hoe verder?

Noch voor een jaarboek, noch voor een tijdschrift is voldoende draagvlak. Wel zullen we ernaar moeten streven meer te publiceren in bestaande tijdschriften. Kan het blad Filosofie beter gebruikt worden?

Tenslotte stelt een deelnemer in Ronde 1 voor bondgenoten te zoeken.

Dat levert op dat filosoferen uit 'het hokje' komt van 'een vakgebied'. Het kan speels zijn, leuk, interessant, een heleboel mensen doen het al.

Actievoorstel Ronde 2

gemidd. stand. dv.

<p>16 We zoeken bondgenoten bij schrijvers voor kinderen, en bekende Nederlanders, en organiseren aantrekkelijke bijeenkomsten in het land.</p>	<p>relevantie 3,48 1,34</p>
--	---

De gemiddelde score is laag. Er zijn de nodige twijfels in het panel: 'welk publiek trek je daarmee. Ouders? Moeten die bekende Nederlanders voor ons gaan lobbyen...?'

Toch overheersen in de geschreven reacties de enthousiaste stemmen: 'Dit vind ik nou een leuk idee; ook de term 'bondgenoot' spreekt me zeer aan.' 'Dit kan een goede eerste kennismaking zijn en enthousiasmerend werken. Vooral het werken met schrijvers voor kinderen zie ik wel zitten. Er zijn veel schrijvers die in hun boeken blijk geven van een filosofische houding'.

'Filosoferen gaat bijna altijd via het woord. Kinderboekenschrijvers zijn professionals op het terrein van het woord en alleen goed in hun vak als ze de poort naar de verwondering, het ambiguïteitenenken enzovoort wagenwijd open zetten. Filosofen en schrijvers zijn dus elkaars natuurlijke bondgenoten. Andere bekende Nederlanders zijn moeilijker te

categoriseren en dus te detecteren als bondgenoten. Van bekende voetballers kan ik me in dit opzicht bijvoorbeeld geen voorstelling maken.'

Hoe verder?

Het voorstel bondgenoten te zoeken bij schrijvers voor kinderen en andere bekende Nederlanders gaat de prullenbak in.

terug op tafel

Het streven naar een ontwikkeling voor de activiteit filosoferen met kinderen moet zijn: houd het licht, kapsel het niet in!!	
--	--

Laat het vooral niet lijken op leren of een leersituatie; overstijg de zekerheden die uit boeken te halen zijn.

Hoe verder?

Dit punt lijkt me meer een motto dan een voorstel.

HOOFDSTUK 5 VERSLAG VAN RONDE 3 DE WERKCONFERENTIE

5.1. TOELICHTING

De werkconferentie vormt het sluitstuk van het Delphi onderzoek kinderfilosofie. In Ronde 1 en 2 hebben de deelnemers met elkaar over enkele thema's gediscussieerd en er is een reeks actievoorstellen aan de orde geweest. Deze voorstellen zijn geselecteerd op hun relevantie.

Als vervolg op de eerste ronden heeft een voorbereidingsgroep ernaar gestreefd de dag zo op te zetten, dat

- er voldoende ruimte is elkaar ook informeel te ontmoeten;
- er prikkelende discussies kunnen worden gevoerd, die zo naar meer smaken dat ze een vervolg krijgen;
- er resultaten uit het onderzoek komen, die tot concrete acties kunnen leiden;
- er blijvende contacten uit voortkomen rond thema's of actiepunten.

De voorbereidingsgroep bestond uit Jan Luijten, die als dagvoorzitter zou optreden, Marieke Schuurman, die ook betrokken was bij de voorbereiding van het onderzoek, en de beide coördinatoren van het Centrum voor Kinderfilosofie, Marja van Rossum en Rob Bartels. Jan Luijten was wegens ziekte verhinderd, daarom heeft Marieke Schuurman die taak op zich genomen.

Ter voorbereiding op de dag hebben de deelnemers, behalve het programma van de werkconferentie, het volledige verslag van de discussies ontvangen (hoofdstuk 4.2.), een samenvatting van het verslag van de actiemogelijkheden en –voorstellen, en een lijst met namen van de deelnemers. De deelnemers hadden de mogelijkheid het volledige verslag van de actiemogelijkheden en –voorstellen (hoofdstuk 4.3.) op te vragen. Dat heeft niemand gedaan.

De opzet van de werkconferentie volgt die van Ronde 2. Na het welkom en een inleiding over de ontwikkeling van het onderzoek tot dat moment, richten we ons eerst op de discussiethema's. Daarna komen de actievoorstellen aan de orde. Voorts liggen er papieren op de tafels, waarmee de deelnemers punten kunnen inbrengen, die ze tot dan toe nog gemist hebben.

De werkconferentie is gehouden in de Hogeschool Domstad in Utrecht. Aan de conferentie hebben 28 mensen deelgenomen. Onder hen zijn twee personen die niet aan de eerdere ronden hebben deelgenomen. Een van die twee notuleert de conferentie.

5.2. INLEIDING

Marja van Rossum opent de conferentie met een 'boodschap' van Aart. Aart zit in groep 8 van basisschool het Mozaïek in Delft. Hij schrijft: 'Ieder kind moet de kans krijgen om te filosoferen, want

- het is een heel aparte ervaring;
- je wordt serieus genomen;
- je kunt verder doorpraten met anderen over interessante onderwerpen;
- elk kind heeft een eigen mening, eigen gedachten, elk kind moet de kans krijgen die te laten horen en te luisteren naar die van andere kinderen, zodat je loskomt en er verder over kunt nadenken;
- zelfs als je tijdens het filosoferen niets nieuws leert of niets zegt is het echt leren luisteren naar meningen van anderen iets waar je denk ik je hele leven plezier van gaat hebben.

Ik hoop dat de mensen op de bijeenkomst:

- ervoor zorgen dat er mensen komen die een goede opleiding of begeleiding krijgen om dit te kunnen doen, zodat het echt filosoferen wordt, en dat die mensen zich er écht voor inzetten en zich er zelf in verdiepen voor ze met kinderen gaan filosoferen.'

Het Centrum voor Kinderfilosofie heeft het initiatief tot dit onderzoek genomen en heeft een duidelijk commitment daarbij: Wederzijdse inbreng van ervaringen, vragen, wensen en expertise helpt het Centrum bij het kiezen van een koers. Het Centrum kan garanderen dat het zich zal inzetten om de mogelijkheden te onderzoeken en de plannen zo goed mogelijk te concretiseren. Bovendien is deze dag een aanzet om de communicatie over kinderfilosofie te bevorderen.

Vervolgens heb ik de achtergronden van het onderzoek en de ontwikkeling ervan tot dat moment beschreven. Deze uiteenzetting is een samenvatting van de hoofdstukken 1.3. probleemschets; 1.4. de historie van het onderzoek; 2.2. waarom lukt het zo weinig, 3.1. stellingen en 3.4.2. de globale opzet van het onderzoek.

5.3. DISCUSSIE

Gedurende het grootste deel van de ochtend hebben de deelnemers in vier groepen gesprekken gevoerd. In die groepen is ruimte genomen voor het uitwisselen en bespreken van eigen activiteiten en ervaringen van de deelnemers. Voorts zijn de drie discussievragen die door de voorbereidingsgroep uit de discussiethema's van Ronde 1 en 2 waren gedestilleerd besproken. De vragen:

N.a.v. de eerste twee thema's, kinderfilosofie een apart vak? en grote verspreiding een utopie?:

1. In deze discussie komen verschillende beelden van kinderfilosofie naar voren. Wanneer spreken we van kinderfilosofie? (Is het filosofisch denken, waarin onderscheidt het zich van andere gespreksvormen?)

N.a.v. het thema status en erkenning:

2. Hoe draagt kinderfilosofie bij aan de realisering van opvoedings- en / of onderwijsdoelen?

N.a.v. het thema kinderen:

3. 'Filosoferen met kinderen is tevens een inleiding in de filosofie, ook voor volwassenen', schrijft Ekkehard Martens. Kunnen volwassenen hun eigen geschiedenis, kennis en denken wel voldoende aan de kant zetten en zich inlaten met het radicale doordenken van kinderen?

Voor de lunch hebben de deelnemers vragen, ideeën, stellingen, e.d. uit de groepsgesprekken op post-it briefjes geschreven en op een van de flaps (voor elke vraag een flap) geplakt. Na de lunch zijn naar aanleiding van enkele van die vragen plenaire gesprekken gevoerd. Ik beschrijf hier eerst de punten die gezamenlijk zijn besproken. Daarna geef ik een overzicht van de punten die niet expliciet aan de orde zijn geweest.

Kun je leren filosoferen of is het een houding?

Filosoferen is een statement, het is een houding, die natuurlijk wel gevoed moet worden door kennis. Als je de houding niet hebt, heb je ook niets aan kennis. Houding en kennis moeten met elkaar in evenwicht zijn.

Kun je deze houding leren?

Samenwerkend leren is ook filosoferen, maar dan zonder die houding. Je kunt op allerlei manieren filosoferen. Als iemand zegt dat filosoferen niets bijzonders is, dat er allerlei vervangende vaardigheden zijn, zegt hij dat het toch een specifieke houding vraagt.

Om te kunnen filosoferen met kinderen moet je de leraarhouding afleren. Je moet kinderen de ruimte geven met elkaar te filosoferen.

Het werkt ook goed om zelf de houding 'voor te doen'. Kinderen hebben verschillende leerstijlen, die moet je juist bij elkaar hebben, als ze gaan filosoferen. Het gaat er om dat kinderen leren hun gedachten weer te geven.

Hoe maak je voor leraren concreet wat filosoferen is?

Leraren zijn vaak doelgericht en zien niet wat het doel van kinderfilosofie is. Het is belangrijk dat leraren goede filosofische vragen stellen. Dat is het moeilijkste. Soms stopt het gesprek, hoe zorg je dan het uit die impasse komt?

Reflectie is heel belangrijk voor kinderen: waarom doe je iets? Wie filosofeert hoeft niet te slaan. Kinderen krijgen andere instrumenten in handen. Dit moeten we meer uitdragen aan ouders en leraren.

De kunst van het aanmodderen.

Er moet aangemodderd kunnen worden!

Een deelnemer beschrijft een voorbeeld, een bijeenkomst met PABO-studenten rond een tekst uit 'De wereld van Sofie'. Deze tekst werd gebruikt als springplank. De vraag die een student stelde was: kunnen we in onze dromen nadenken? Het gesprek waaierte uit naar allerlei voorbeelden, maar bleef hangen op het niveau van huis, tuin en keuken denken. We gaan jumpen: we bedenken een nieuwe vraag om op een ander niveau te komen: is de mens meester over zijn eigen denken?

Als je aanvoelt dat je op een bepaald niveau blijft steken, ga je jumpen. Kan iedereen dat leren? De meeste studenten kunnen hiervoor wel gevoel ontwikkelen. Het is ook goed dat er een 'aanmodderfase' is, dan geef je kinderen de kans om zelf te ervaren dat ze ergens blijven steken. Dat is ook al een vorm van reflectie. Je zou het aanmodderen zelfs tot kunst kunnen verheffen. In de praktijk blijkt dat veel mensen bang zijn voor de aanmodderfase. Dit is niet nodig: aanmodderen is nodig om te kunnen jumpen. De aanmodderfase is een rebelse term tegenover het verwonderen.

Kinderen die filosoferen denken bewuster na en geven richting aan hun leven. Als mensen niet kunnen aanmodderen dan gaan ze met modder gooien.

Iemand stelt de vraag: hoe lang moet je instructie geven totdat kinderen het begrijpen? Je kunt ook tevreden zijn als kinderen het een beetje begrijpen, zodat kinderen niet heel gespannen bezig zijn om alles maar te begrijpen.

Als we filosoferen hebben we allemaal wel eens iets dat we niet begrijpen. Kinderen leren zo dat je niet alles hoeft te begrijpen. Daardoor hebben ze er ook minder moeite mee als ze iets bij rekenen niet begrijpen. Ook bij rekenen komt er dan een punt dat je stopt met uitleggen.

Bij aanmodderen denk je aan gedoe, je weet het niet precies. Waarom moet je alleen bij filosofie aanmodderen: dit kan ook bij andere vakgebieden.

Veel leraren komen met kinderen in de aanmodderfase, maar dan. Als leraar moet je wel bepaalde vaardigheden hebben om de volgende stap te nemen: het jumpen. Je hebt een achtergrond nodig van filosofische kennis en je hebt de vaardigheid nodig om het gesprek uit de aanmodderfase te trekken, om aan te voelen wanneer je het gesprek op een hoger niveau kan brengen. Dit moet bij de kinderen vandaan komen, maar als leraar moet je dit opmerken: haal die zinnen eruit die tot een jump kunnen leiden.

De vergelijking met de houtkap in Canada wordt gemaakt. Bij het transport van boomstammen door de rivieren loopt het wel eens vast. Er zijn mensen die de 'sleutelstammen' kunnen aanwijzen: haal die en die stam eruit en dan stromen de stammen weer verder. Het is soms maar een kleine ingreep, die tot resultaat kan leiden.

De andere briefjes op de flaps

Naar aanleiding van vraag 1 over kinderfilosofie:

- Is er een schakelaar voor filosoferen die je aan en uit kunt zetten?
- Hoe verkopen we een activiteit op de basisschool die doel- en nutteloos is en bovendien een 'noodzakelijke aanmodderfase' kent?

- Maakt de belangstelling voor kinderfilosofie vanuit andere instellingen en activiteiten dan het basisonderwijs niet duidelijk dat kinderfilosofie een luxe artikel is? (en altijd is geweest!)
- Moet filosofie een (toetsbaar) doel hebben?
- Gaat verspreiding aan kwaliteit vooraf?
- Filosofie is zowel een houding als een vaardigheid.
- Mensen met verstand van zaken vragen artikelen te schrijven voor bladen die zich bezighouden met filosofie en onderwijs.
- Wat is beter: een leerstoel filosoferen met kinderen, of een tijdschrift (of een eigen t.v. programma?)

Naar aanleiding van vraag 2 over opvoeding en onderwijs:

- Hoe krijgen we het leren de school uit?
- Is er nog ruimte voor filosoferen met kinderen als een meer zelf onderzoekende leerstijl ontstaat in het onderwijs?
- Wordt niet eerst de bron (de eigen gedachten) bedolven om hem daarna weer via het filosoferen met kinderen te moeten ontsluiten?
- Kinderfilosofie in school veronderstelt een onderzoekende houding bij leraren zelf en de bereidheid dit met kinderen toe te passen. Hoe is deze houding bij leraren te bevorderen en te bewaren?
- Het geweld op scholen neemt af als er kinderfilosofie bedreven wordt: 'wie praat, slaat niet.'
- Kan iedereen wel filosofie geven? (moeten kinderen niet beschermd worden tegen ...?)
- Hoe krijgen we filosoferen met / door kinderen in de basisschool?
- Bij de methodes voor zoveel mogelijk vakken zou een bijlage moeten worden opgenomen.
- Op de site voor kinderfilosofie komt een onderdeel 'deelvaardigheden' en suggesties hoe die te verwerven en een inventarisatie van praktische vragen met mogelijke oplossingen.
- Welke mogelijkheden zijn er, om juist op de basisscholen het belang, het zinvolle, de noodzaak wellicht, van kinderfilosofie te laten doordringen? Dus niet via de opleidingen, maar direct naar het veld?
- Is filosoferen 'leren achteruit te denken om te kunnen springen' niet de essentie van opvoeding?

Naar aanleiding van vraag 3 over kinderen:

- Je stelt (als je met kinderen aan het filosoferen bent) nooit een vraag waar je zelf het antwoord op weet.
- Hebben we enig idee hoeveel kinderen in hun oppie filosoferen?
- Staat in het filosoferen de filosofie of het kind centraal? Kortom wie / wat zet je centraal?
- Hebben alle kinderen recht / plicht op / tot filosofie?
- Moeten kinderen niet meer subject zijn?

Overige punten op de flaps:

- De veiligheid ervaren je eigen gedachten te durven uiten en daarover na-te-denken.
- Filosoferen is in dialoog blijven met je eigen gedachten!
- Door filosoferen leren de leerlingen hun eigen begrippen herwaarderen en opzetten!

5.4. UITWISSELING ACTIVITEITEN EN ERVARINGEN

Het uitwisselen van activiteiten en ervaringen heeft grotendeels plaatsgevonden in de gespreksgroepen. De deelnemers vonden het de moeite waard aan twee onderwerpen gezamenlijk aandacht te besteden.

Inspectiebezoek

Een van de basisschoolleraars verhaalt over het bezoek van de inspectie aan zijn school in het kader van het schooltoezicht. De inspectie was erg enthousiast over het filosoferen. De vraag van de inspectie was vooral: in hoeverre werkt het door in andere vakken? Deze leraar meent dat je er eigenlijk de hele dag mee bezig bent. Hij vindt het mooi als je de houding die je tijdens het filosoferen hebt, gedurende de hele week vasthoudt, dat het een plek krijgt in de leraar zelf en binnen het hele onderwijs. Niet alleen als losstaand vak. Er gebeurt wat met de kinderen en er gebeurt wat met je zelf. Hoe kunnen we dat gevoel uitbreiden?

Een leraar van een andere basisschool vertelt soortgelijke ervaringen met de inspectie te hebben. Op die school kregen de kinderen echter problemen met de Cito-toetsen voor begrijpend lezen: alle antwoorden waren wel voor een deel waar. Daardoor scoorden de kinderen laag op dat onderdeel.

België

Twee van de deelnemers komen uit Vlaanderen. De Nederlandse deelnemers willen graag wat meer weten over de ontwikkelingen van kinderfilosofie in Vlaanderen.

Richard Anthone vertelt dat het Vlaamse parlement vier jaar geleden een resolutie heeft aangenomen om eigentijds filosofieonderwijs te promoten in het voortgezet onderwijs. Ze willen daarbij filosofie combineren met filosoferen. Alle lerarenopleidingen zijn er nu meer bezig.

Zelf is hij meer bezig met het combineren van filosoferen met het artistieke, bijvoorbeeld in de muziek. Hij bericht over een project, dat begon met de vraag: wat is het verschil tussen lawaai en muziek? Van gebruikte materialen werden instrumenten gemaakt. Alle groepen van de school gaven een concert. Een antwoord op de vraag werd niet gevonden: een voorbeeld van aanmodderen.

Op 8 mei wordt in het museum voor de moderne kunsten in Oostende een tentoonstelling geopend van een project met delinquente jongeren. Titel: 'Unvarnished', onverbloemd. De tentoonstelling is een weergave van gesprekken met deze jongeren en beeldmateriaal van een fotograaf. Richard Anthone merkt op dat een nadeel van filosofie is dat er zo weinig tastbaars overblijft, er verdwijnt zoveel. De combinatie met het artistieke geeft dat er iets tastbaars overblijft, tegelijk is er ook meer reflectie mogelijk op de artistieke producten.

Goedele de Swaef bericht over het beleid in Gent. Het is de bedoeling dat in alle onderwijsvormen gefilosofeerd gaat worden. Er is echter nog geen personele invulling om de leraren op te leiden. Zij werkt wel op scholen, en ze geeft cursussen voor de leraren. Voorfase voor zo'n plan: Ze heeft een onderzoek gedaan en informatie verzameld. Het is mede dankzij een schepen van onderwijs gelukt om dit plan aanvaard te krijgen. Het is de bedoeling dat dit doorgezet wordt, maar de gemeente stelt onvoldoende middelen beschikbaar.

Zowel in Brussel als in Turnhout ziet men filosoferen als een preventiemiddel tegen geweld en drugsgebruik. Door te filosoferen verbetert het zelfbeeld en worden kinderen rustiger. Kinderen leren communiceren. Op die scholen wordt ook vrij snel resultaat zichtbaar.

5.5. ACTIEVOORSTELLEN

Na de plenaire discussie en de uitwisseling bespreken de deelnemers in vier themagroepen de voorstellen uit het actiegedeelte van het onderzoek. De groepen hebben zich gevormd rond de thema's: de basisschool, de opleiding, organisatie en ontwikkeling. De vierde groep noemt zich een gemengde groep.

Voor het gesprek krijgen de deelnemers de volgende vragen mee:

- Waar heb je behoefte aan?
- Vind je dat terug in de actievoorstellen?
- Zo niet: wat dan (nog meer, of anders)?
- Welke ideeën heb je om dat te realiseren?
- Welke rol zie je daarin voor jezelf?

Na de groepsgesprekken worden de verschillende ideeën en voorstellen gezamenlijk besproken. De volgende punten komen aan de orde:

Op de basisschool

Workshops voor teams van basisscholen zijn erg zinvol. Onderlinge consultatie is een belangrijk middel.

Sommigen vinden dat alle leraren 'gedwongen' moeten worden om met kinderen te filosoferen. Anderen vinden dat je niet van iedereen kunt verwachten dat ze kunnen filosoferen. Accepteer dat en laat alleen de mensen die over die eigenschappen beschikken filosoferen. Zo maak je in scholen gebruik van de kwaliteiten van mensen.

Dit geldt ook voor kinderen: niet iedereen wil filosoferen. Het is dus een mogelijkheid om er voor te kiezen alleen kinderen te laten filosoferen die het willen. Met gemotiveerde kinderen werkt het veel beter. De ongemotiveerde kinderen kunnen beter wat anders doen. Daar staat tegenover dat kinderen soms tijdens het filosoferen gemotiveerd raken.

Het is belangrijk dat ouders erbij betrokken worden, door informatie in nieuwsbrieven of bijv. door een filosofisch café.

Voor de basisschool

Er zijn enthousiastelingen (zendelingen?!) nodig om de scholen te informeren. Er moet veel duidelijker aan scholen gemaakt worden wat de praktische voordelen van filosoferen met kinderen zijn en welke doelen worden nagestreefd.

Het is ook nodig om ouders te informeren over het belang van filosoferen met kinderen.

Naslagmap

Er is grote behoefte aan meer en / of nieuw lesmateriaal. Bijvoorbeeld in de vorm van een naslagmap (zoals de SLO-map) maar dan geactualiseerd. De basisschoollerares vinden het vooral belangrijk dat de suggesties vergezeld gaan van filosofische achtergronden, c.q. toelichtingen. Er wordt opgemerkt dat er veel materiaal is. Dit materiaal kan verzameld worden, met een groep geselecteerd, becommentarieerd en voorzien van een filosofische en / of didactische toelichting.

Videomateriaal

Er is behoefte aan videomateriaal. Voorbeelden van 'good practice'. Archivering van beelden / opnames van filosofische gesprekken. Het moet toegankelijker worden voor belangstellenden, studenten, etc. Er wordt vrij veel opgenomen, maar dit is technisch vaak van mindere kwaliteit. Bij de PABO in Arnhem is veel beeldmateriaal beschikbaar.

Competenties

Filosoferen met kinderen als metafoor van competenties. Filosoferen met kinderen zou gekoppeld kunnen worden aan de competenties voor leerkrachten, met name aan responsiviteit. Zo verankert het filosoferen zich in het basisonderwijs.

Verzamelingenleer / basiscursus logica

Een van de deelnemers bepleit het gebruik van de verzamelingenleer als houvast bij het filosoferen: leuk en het onderzoeken waard. Zo leer je kinderen redeneren. Het biedt een mogelijkheid om redeneervormen met kinderen te oefenen zonder moeilijke benamingen te gebruiken.

In de map Verwonderd stilstaan is al een eerste aanzet gegeven tot laagdrempelige informatie om kinderen te leren redeneren.

Berrie Heesen prijs

Een van de deelnemers stelt voor een Berrie Heesen prijs in te stellen. Zij, en met haar veel anderen, zijn enthousiast gemaakt voor kinderfilosofie door Berrie Heesen. Haar idee is om elk jaar, of eens in de twee jaar, een prijsvraag uit te schrijven voor PABO-studenten.

Organisatie en ontwikkeling

Voor het Centrum moeten we zoeken naar een soort organisatievorm, waarin zowel het coördinatieaspect als het netwerkaspect georganiseerd zijn. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat de randvoorwaarden er zijn, zodat het Centrum activiteiten kan uitvoeren? De middelen

zijn niet aanwezig, terwijl er wel behoefte aan is. We willen van alles, maar we moeten nadenken hoe de positie van het Centrum structureel verankerd kan worden.

Uitwisselingsdagen

De deelnemers zijn erg enthousiast over deze dag. We zouden regelmatig(er) uitwisselingsdagen, ontmoetingsdagen of iets dergelijks moeten hebben. Het kan ook de vorm hebben van een jaarlijkse impulsdag met bijv. workshops uit eigen gelederen: voorbeelden van 'good practice'.

Virtueel netwerk

Een van de deelnemers stelt voor een virtueel netwerk kinderfilosofie te organiseren. Een plek waar mensen berichten kunnen plaatsen en waar discussies kunnen worden gevoerd.

Website

Het Centrum is op zoek naar iemand met internetervaring die de quiz voor kinderen wil actualiseren. De website wordt overigens goed bezocht: de bezoekersaantallen variëren tussen 150 en 350 per dag.

Aan het einde van de werkconferentie blijken verschillende deelnemers bereid de een of andere taak op zich te nemen. Voor de volgende activiteiten zijn concrete afspraken met mensen gemaakt:

- de organisatie van het Centrum;
- het volgend jaar organiseren van een ontmoetingsdag in Antwerpen;
- het verzamelen, selecteren, e.d. van materiaal voor een naslagmap;
- het opzetten van een virtueel netwerk.

HOOFDSTUK 6 CONCLUSIES, AANBEVELINGEN EN REFLECTIE

In dit hoofdstuk kijk ik terug op het onderzoek. Het centrale thema van het onderzoek is de implementatie van kinderfilosofie in het (basis-)onderwijs. De startvraag van het onderzoek was: hoe komt het dat kinderfilosofie zich in het basisonderwijs nauwelijks verder zet? De vervolgvraag, die centraal stond in de Delphi rondes, was: wat kan het Centrum voor Kinderfilosofie doen om de verspreiding van kinderfilosofie in Nederland aanmerkelijk te vergroten? In paragraaf 6.1. zal ik de conclusies van het onderzoek over deze vragen formuleren.

Het onderzoek omvatte ook een actiegedeelte. Meer dan twintig actiemogelijkheden zijn onderzocht. Dit heeft geresulteerd in een reeks actievoorstellen, die ook weer door de deelnemers werden gewaardeerd. Deze voorstellen zijn tijdens de werkconferentie aan de orde gesteld. Uit het actiegedeelte van het onderzoek zijn een aantal duidelijke aanbevelingen aan het Centrum voor Kinderfilosofie te destilleren. Deze aanbevelingen bespreek ik in paragraaf 6.2.

Paragraaf 6.3. is een reflectie over het onderzoek en de gebruikte methode.

6.1. CONCLUSIES

Het centrale thema van dit onderzoek is de implementatie van kinderfilosofie in het (basis-) onderwijs. Voor ik conclusies formuleer over de onderzoeksvragen, wil ik hier eerst ingaan op de vraag: wanneer kunnen we spreken van succesvolle implementatie van kinderfilosofie? In paragraaf 2.2. heb ik Dale Cannon geciteerd die in termen van zichtbare activiteiten van de leraar een veertiental criteria heeft geformuleerd voor het succes van de IAPC - trainingen. Ik heb de veronderstelling geuit dat deze criteria een onomstreden weergave – in termen van zichtbaar gedrag – zijn van de principes en ambities van kinderfilosofie en dat deze transformeerbaar zouden zijn naar de Nederlandse situatie. Is in het Delphi onderzoek voldoende basis te vinden om de criteria van Cannon naar de Nederlandse situatie te transformeren? En: hoe zou een succesvolle implementatie van kinderfilosofie dan geformuleerd kunnen worden?

Integratie

In het Delphi onderzoek is een discussie gevoerd over de vraag of kinderfilosofie als een apart vak benaderd en ontwikkeld moet worden. Dat is opmerkelijk, want in de Verenigde Staten en veel andere landen zou zo'n discussie niet gevoerd worden: kinderfilosofie is daar in ieder geval een aparte en onderscheiden activiteit, in de vorm van het IAPC – programma, waarmee overigens wel en nadrukkelijk doorwerking naar het hele onderwijs beoogd wordt. Die doorwerking of integratie van het filosoferen, als houding, als vaardigheid, of als manier van werken in het totale onderwijs zien vrijwel alle deelnemers in het Delphi onderzoek als het belangrijkste doel. Na die vaststelling houdt de eensgezindheid in het panel op. Enkele

deelnemers verwachten het einde van het vakkengesplitst onderwijs, en vinden daarom het inzetten van kinderfilosofie als apart vak, of programma niet relevant. Enkele andere deelnemers vinden die inzet niet relevant, omdat ze kinderfilosofie sowieso zien als een vakoverstijgende activiteit.

De meeste deelnemers vinden dat kinderfilosofie wel als een aparte activiteit benaderd moet worden. Daar hebben ze echter verschillende redenen voor. Het grootste deel van hen ziet die aparte benadering niet als doel, maar als het beste middel, ondermeer om de beoogde integratie tot stand te kunnen brengen. Ook praktische redenen worden vaak genoemd: alleen als kinderfilosofie apart benaderd wordt, wordt er voldoende ruimte voor vrijgemaakt; anders loopt het de kans onder te sneeuwen. Door sommigen wordt het argument van voldoende ruimte normatiever ingevuld: het reflexieve denken kan alleen ontwikkeld worden als er gewoon genoeg gefilosofeerd wordt.

Slechts enkele deelnemers menen dat kinderfilosofie een aparte plaats verdient, omdat filosofisch denken een totaal ander denken is dan dat bij taal, rekenen, e.d.

Is er in het Delphi onderzoek voldoende basis te vinden om de criteria van Cannon naar de Nederlandse situatie te transformeren? Ondanks de nadruk die het Delphi panel legt op de doorwerking van kinderfilosofie in het gehele onderwijs, meen ik de criteria van Cannon wel te kunnen transformeren naar de Nederlandse situatie. Wanneer is sprake van succesvolle implementatie van kinderfilosofie? Daar is sprake van als de groepsleraar regelmatig filosofeert met de kinderen in zijn groep. Daarbij maakt hij bekwaam gebruik van de principes van de gemeenschap van onderzoek. Die principes worden geïntegreerd in alle aspecten van het onderwijs. Voor een school betekent dit dat de groepsleraren hiertoe in staat zijn. Van een succesvolle implementatie is sprake als deze zeker vijf jaar standhoudt.

Grotere verspreiding?

De belangrijkste vraag in het Delphi onderzoek was: wat kan het Centrum voor Kinderfilosofie doen om de verspreiding van kinderfilosofie in het Nederlandse basisonderwijs aanmerkelijk te vergroten? De mogelijkheden tot een grotere verspreiding worden door het panel niet hoog ingeschat. Hoewel een grotere verspreiding voor zeer wenselijk wordt gehouden, acht men het niet erg haalbaar. Zo blijkt uit de reacties op Vergezicht 1 in Ronde 1. In de eerste ronden van het onderzoek is onder de titel 'Grote verspreiding, een utopie?' hierover een discussie gevoerd. Veel deelnemers menen dat filosofie bedrijven nu eenmaal een marginale bezigheid is, waarvoor we niet onder grote aantallen mensen in het onderwijs de handen op elkaar kunnen krijgen. Daarbij wordt vooral gewezen op de tweedeling in het onderwijs tussen denkers en doeners, en verder ondermeer op het cognitieve niveau dat voor filosoferen vereist zou zijn. Sommige deelnemers vinden een marginale positie ook helemaal niet erg. 'Kinderfilosofie mag best een aparte beweging zijn, Montessori en Jenaplan bestrijken ook niet het hele onderwijsveld.'

De meeste deelnemers willen zich hier echter niet bij neerleggen. 'We mogen onszelf niet minimaliseren.' De vermeende tweedeling tussen denkers en doeners wordt juist en mede door het onderwijs bevorderd: 'Op het VMBO worden leerlingen ontmoedigd langer na te denken dan strikt noodzakelijk is om je doel te bereiken'. Deze deelnemers verzetten zich

tegen het beeld van filosofie als een elitevak. 'Alle kinderen kunnen denken'. 'Het zou mogelijk moeten zijn een bredere voedingsbodem voor kinderfilosofie te exploiteren dan de nu gangbare.'

Dat is iets anders dan een bredere voedingsbodem kweken. In P.R. en voorlichting ziet het panel niet veel. Waarin wel? Over lobby om politieke erkenning wordt verschillend gedacht. Sommigen zien hierin een mogelijkheid meer middelen vrij te maken. Er is op gewezen dat deze vorm van erkenning in Vlaanderen zijn nut heeft bewezen. Het onderwijsbeleidsplan van Gent, waarin is opgenomen dat alle leerlingen in die stad de kans moeten krijgen om te filosoferen, dient als voorbeeld.

De meeste deelnemers wijzen echter iedere actie af die naar verplichting riekt: dat is tegen het wezen van de filosofie. Ze vinden dat niet van alle leraren verwacht kan worden dat ze kunnen filosoferen. 'Dat moet je accepteren en het filosoferen alleen overlaten aan mensen die over de eigenschappen beschikken om dat te kunnen'.

Dit standpunt wordt door enkelen ook doorgetrokken naar kinderen. 'Het is dus een mogelijkheid om er voor te kiezen alleen kinderen te laten filosoferen die het willen'. 'Met gemotiveerde kinderen werkt het veel beter, en daardoor voorkom je intimidatie door anderen'.

Zo draait de discussie zich in een knoop. Een grotere verspreiding is wenselijk, maar wordt als nauwelijks haalbaar gezien. Die onhaalbaarheid wordt vervolgens geaccepteerd, omdat niet iedereen zou kunnen filosoferen.

De opening vind ik in de bijdrage van een deelnemer, die schreef: 'Het zou mogelijk moeten zijn een bredere voedingsbodem voor kinderfilosofie te exploiteren dan de nu gangbare'. Weliswaar schreef deze deelnemer er niet bij welke concrete betekenis deze uitspraak zou kunnen hebben, maar dankzij het literatuuronderzoek is het mogelijk uit de knoop te komen.

Voedingsbodem

De Angelsaksische kinderfilosofieliteratuur laat zien dat de successcores van trainingen laag zijn. Te veel leraren worden door kinderfilosofie onvoldoende gemotiveerd er veel tijd en energie in te steken, kinderfilosofie sluit onvoldoende aan bij hun concerns, ze zijn niet voldoende overtuigd van de waarde ervan, en / of hebben een andere opvatting over het onderwijs en hun rol daarin.

Het literatuuronderzoek geeft aanleiding tot twijfel of alle leraren wel in staat geacht kunnen worden om met kinderen te filosoferen. Het Delphi panel heeft hierover, zoals hierboven gemeld, ook veel twijfel.

De literatuur laat voorts zien dat zelfs voor gemotiveerde leraren, voor leraren met filosofische belangstelling en een open houding t.o.v. de mening van kinderen, filosoferen met kinderen een moeilijke opgave is. Ook voor deze bevinding kan in het Delphi onderzoek voldoende ondersteuning gevonden worden.

De conclusie dringt zich daarmee op dat het niet zinvol is te proberen een bredere voedingsbodem voor kinderfilosofie te kweken. Om de verspreiding van kinderfilosofie in het Nederlandse basisonderwijs te vergroten, zal veel eerder de aanwezige voedingsbodem beter 'geëxploiteerd' moeten worden. Anders geformuleerd: er zal vooral ingezet moeten

worden bij die leraren, op die scholen en andere instellingen, waar belangstelling voor kinderfilosofie aanwezig is. De literatuur leert dat daarbij twee aspecten van belang zijn.

Ten eerste is het van belang de eigen filosofische ervaring van leraren te vergroten. Dat betekent dat ze veel meer ervaring zouden moeten opbouwen in het deelnemen aan en leiden van gesprekken over filosofische onderwerpen. Hiermee vergroten ze hun inzicht in de breedte van de filosofische thematiek, en daarmee vergroten ze ook hun mogelijkheden als faciliteerder van een gemeenschap van onderzoek op te treden.

Het tweede betreft de scholing en begeleiding van leraren, meer in het algemeen de implementatie van kinderfilosofie op een school. Dit moet worden erkend als een langdurig proces (van minstens enkele jaren), dat drie dimensies omvat: het programma en de materialen; de aanpak en de vaardigheden; de beliefs van de leraar. Verandering in de beliefs zijn de basis voor het bereiken van duurzame resultaten. Dit is alleen mogelijk als leraren hun leren in eigen hand kunnen nemen, in een reflectief proces samen met collega's. Verandering voltrekt zich eerst in individuen voordat het in instituten plaatsvindt.

Het antwoord op de vraag wat het Centrum voor Kinderfilosofie kan doen om de verspreiding van kinderfilosofie in het Nederlandse basisonderwijs aanmerkelijk te vergroten, moet dus vooral gezocht worden bij die leraren en die scholen, waar al een voedingsbodem voor kinderfilosofie is. Dat is een verre van spectaculaire conclusie. Het is de bevestiging van een vermoeden dat ik al had toen Marja van Rossum en ik twee jaar geleden aantraden als coördinatoren van het Centrum voor Kinderfilosofie.

Basisonderwijs

In de probleemstelling werd nog een andere vraag geformuleerd: moet het Centrum de nadruk blijven leggen op het basisonderwijs? Die vraag werd ingegeven door de geringe belangstelling die het Centrum waarneemt vanuit het basisonderwijs, dat het Centrum ziet als het belangrijkste aandachtsgebied. Die belangstelling is gering, vooral in vergelijking met de belangstelling vanuit sectoren als de kunst- en cultuureducatie en het levensbeschouwelijk onderwijs.

Het antwoord op de vraag is: ja! Het Centrum kan niet anders. Hoe prachtig de initiatieven in de kunsteducatie, de levensbeschouwelijke vorming, de jeugdhulpverlening, het welzijnswerk, enz. ook zijn, kinderfilosofie heeft een boodschap aan het onderwijs. Dat ligt in haar wezen besloten.

6.2. AANBEVELINGEN

Voor ik de concrete aanbevelingen die uit het onderzoek naar voren komen, benoem, wil ik eerst teruggrijpen naar twee punten uit de probleemstelling en de doelstelling van het onderzoek.

Als tweede doel van het Delphi onderzoek had het Centrum voor Kinderfilosofie geformuleerd, dat het met dit onderzoek de discussie over kinderfilosofie en de communicatie tussen de 'mensen in het veld' wilde bevorderen. Tegelijk hoopte het Centrum

hierdoor de relaties met het netwerk aan te halen. Als het onderzoek ergens in is geslaagd is het hierin. De inzet en betrokkenheid van de deelnemers waren overweldigend. Het panel werd gedurende het onderzoek groter. De meeste deelnemers schreven bij de ingestuurde en beantwoorde vragenlijsten begeleidende e-mails waarin ze hun waardering voor het onderzoek uitspraken, o.a. omdat het onderzoek hen in de gelegenheid stelde met anderen over voor hen belangrijke onderwerpen 'in gesprek' te komen. Verschillende deelnemers schreven me – buiten de context van het onderzoek - ook over andere activiteiten en ervaringen. Ook de werkconferentie was een toonbeeld van betrokkenheid en enthousiasme. 'Het was nodig elkaar weer te ontmoeten', en 'Goed, dat er ook nieuwe mensen bij waren'.

Aanbeveling 1

De belangrijkste aanbeveling die ik het Centrum kan doen is de verworven betrokkenheid niet tussen de vingers door te laten glippen: laat het momentum niet voorbijgaan. Die betrokkenheid heeft een betekenis in zichzelf en moet daarom gekoesterd en gecultiveerd worden. Die betrokkenheid maakt het mogelijk verdere discussie te stimuleren en concrete projecten te realiseren.

Deze aanbeveling is ook de consequentie van het actievoorstel 'Het Centrum voor Kinderfilosofie stimuleert en coördineert de communicatie tussen iedereen die zich betrokken weet bij kinderfilosofie. Dit wordt gezien als een bron voor vernieuwing en ontwikkeling'. Hieraan wordt door het panel zeer veel waarde gehecht.

Een van de deelnemers heeft tijdens de werkconferentie het initiatief genomen een virtueel netwerk en discussieplatform te organiseren. Maak hier gebruik van de discussie levend te houden en inzet te mobiliseren. Een van de Vlaamse deelnemers heeft aangeboden volgend jaar een ontmoetingsdag in Antwerpen te organiseren. Zorg ervoor dat er het komende jaar gewerkt wordt aan een doel voor de bijeenkomst in Antwerpen in 2005.

In de probleemstelling van het onderzoek kwam de vraag naar voren of het Centrum de nadruk op het basisonderwijs moest blijven leggen. Immers het Centrum neemt weinig belangstelling waar vanuit het basisonderwijs, maar des te meer vanuit andere werkterreinen. In paragraaf 6.1. ben ik al op deze vraag ingegaan. Hier wil ik daarover een aanbeveling formuleren.

Aanbeveling 2

De primaire taak van het Centrum voor Kinderfilosofie blijft het propageren en verspreiden van kinderfilosofie in het (basis-)onderwijs. Het Centrum kan niet anders. Eerder al werden de schoolbegeleiding, de lerarenopleiding, de ontwikkeling van materialen, e.d. als afgeleiden van deze taak gezien. Het succes in de kunst- en cultuureducatie en het levensbeschouwelijk onderwijs, en de ontwikkelingen in de jeugdhulpverlening en het welzijnswerk, moet het Centrum niet zien als afleidend van die primaire taak. Door deze successen en ontwikkelingen als bijdragen aan de primaire taak te waarderen ontstaat ruimte voor ontwikkeling en vernieuwing van kinderfilosofie. Ter illustratie hiervan citeer ik een deelnemer die tijdens de werkconferentie opmerkte: het nadeel van filosofie is dat er zo

weinig tastbaars overblijft. De combinatie met het artistieke maakt dat er iets tastbaars overblijft. Daardoor is meer reflectie mogelijk.

Dan ga ik nu over naar de concretere aanbevelingen die uit het onderzoek zijn gekomen. Daarbij houd ik de indeling aan zoals die in de tweede ronde van het onderzoek is gecreëerd.

6.2.1. DE SCHOOL

Na Ronde 2 zijn enkele concrete actievoorstellen overgebleven. Niet alle voorstellen zijn in Ronde 3 besproken. Ik houd hier zowel Ronde 2 als Ronde 3 aan als leidraad bij het formuleren van aanbevelingen.

Aanbeveling 3

Er is grote behoefte aan meer en / of nieuw lesmateriaal. Bijvoorbeeld in de vorm van een naslagmap (zoals de SLO-map) maar wel geactualiseerd. De basisschoolleraars vinden het vooral belangrijk dat de suggesties vergezeld gaan van filosofische achtergronden, c. q. toelichtingen. Er wordt opgemerkt dat er her en der wel veel materiaal is. Dit materiaal kan verzameld worden, met een groep geselecteerd, becommentarieerd en voorzien van een filosofische en / of didactische toelichting.

Deze aanbeveling verdient hoge prioriteit

Aanbeveling 4

De ervaring die er is met implementatie op basisscholen en met de begeleiding daarvan moet systematisch verzameld worden, zodat die beschikbaar is voor anderen.

Workshops voor teams van basisscholen zijn erg zinvol. Onderlinge consultatie is een belangrijk middel.

Het is belangrijk dat ouders erbij betrokken worden, door informatie in nieuwsbrieven of bijv. door een filosofisch café.

De lerarenopleidingen zijn een zeer belangrijk aandachtsgebied. Het Centrum streeft er al naar dat steeds meer PABO's kinderfilosofie in het curriculum opnemen. En niet zonder succes. Het ontwerpen van een competentielandschap kinderfilosofie kan op dit moment nog niet op voldoende steun rekenen. Ik had erop gerekend tijdens de werkconferentie een min of meer permanente groep van PABO-docenten te kunnen vormen. Daar was op dat moment weinig animo voor. Mogelijk komt dit doordat de aanwezige PABO-docenten allemaal al 'oude rotten' in het vak zijn. Veel PABO-docenten hebben een veel geringere ervaring dan de aanwezigen. Daarom:

Aanbeveling 5

Het Centrum voor Kinderfilosofie tracht een permanent uitwisselingsplatform voor PABO-docenten te creëren.

Aanbeveling 6

Het Centrum voor Kinderfilosofie ondersteunt en werkt mee aan het voorstel te komen tot een Berrie Heesen prijs. Berrie Heesen heeft zeer velen enthousiast gemaakt voor kinderfilosofie. Een prijs, die eens per jaar, of eens in de twee jaar, wordt uitgereikt aan PABO-studenten, kan een impuls voor de opleiding betekenen en de vernieuwing van de kinderfilosofie.

Aanbeveling 7

Het Centrum voor Kinderfilosofie neemt geen initiatieven in het voortgezet onderwijs. Waar dit gevraagd wordt en indien dit mogelijk is, kan het Centrum initiatieven van anderen ondersteunen.

6.2.2. IN ANDERE WERKTERREINEN

Aanbeveling 8

Het Centrum voor Kinderfilosofie onderhoudt hartelijke betrekkingen met instellingen voor kunst- en cultuureducatie en zoekt daarmee ook samenwerking.

Aanbeveling 9

Het Centrum voor Kinderfilosofie onderhoudt hartelijke betrekkingen met instellingen op het terrein van levensbeschouwing en identiteit. Mogelijkheden om samen te werken, worden aangegrepen.

Aanbeveling 10

Het thema filosoferen met kinderen in de jeugdhulpverlening leeft sterk bij een deel van het panel. Tegelijk is het voor velen onbekend. Het Centrum voor Kinderfilosofie onderzoekt hoe het met de specifieke kennis en ervaring in de kinderfilosofie kan bijdragen in de hulpverlening aan kinderen en jeugdigen, zowel in therapeutische situaties als in de individuele hulp aan kinderen die in het onderwijs bijzondere zorg behoeven.

6.2.3. ORGANISATIE EN ONTWIKKELING

Voor ideeën en voorstellen om te komen tot een rechtspersoon, bijvoorbeeld door een vereniging op te richten is geen draagvlak. Wel is het van het grootste belang dat de positie van het Centrum stevig en structureel verankerd wordt. Daarbij moet gezocht worden naar een vorm, waarin zowel het coördinatieaspect als het netwerkaspect georganiseerd zijn. Het onderzoek heeft in ieder geval een werkgroep opgeleverd die de mogelijkheden hiertoe zal onderzoeken.

Het Centrum voor Kinderfilosofie

De positie en de opdracht van het Centrum zijn door het panel als volgt geformuleerd:

- Het Centrum is een coördinatiepunt dat op de hoogte is van alle initiatieven, en nieuwe initiatieven en onderlinge samenwerking stimuleert, coördineert en begeleidt. Daarin

bevordert het Centrum vooral de communicatie tussen iedereen die zich betrokken weet bij kinderfilosofie. Communicatie en dialoog worden gezien als een bron voor vernieuwing en ontwikkeling.

- Het Centrum houdt zich bezig met de ontwikkeling van kinderfilosofie.
- Het Centrum beschikt over een documentatiecentrum, waar alle relevante binnen- en buitenlandse literatuur over kinderfilosofie, deels ook via internet, toegankelijk en beschikbaar is voor alle geïnteresseerden.
- Het Centrum heeft een gedegen onderzoekscentrum en is steeds op zoek naar nieuwe uitdagingen.
- Het Centrum leidt opleiders van PABO's en lerarenopleidingen op en geeft nascholingscursussen.
- Het Centrum is een plaats waar iedereen met vragen terecht kan.

Aanbeveling 11

De hoogste prioriteit heeft het opzetten van een documentatiecentrum, waar alle relevante binnen- en buitenlandse literatuur over kinderfilosofie, deels ook via internet, toegankelijk en beschikbaar is voor alle geïnteresseerden.

Hierin moet tevens plaats zijn voor videomateriaal. Er is veel behoefte aan (voor)beelden van 'good practice'.

Het voorstel een leerstoel kinderfilosofie in het universitair onderwijs te creëren vindt onvoldoende steun. Onderzoek en ontwikkeling zouden bij voorkeur in multidisciplinair werkende groepen plaats moeten vinden.

6.3. REFLECTIE

Aan dit onderzoek heb ik met buitengewoon veel plezier gewerkt. Het Delphi onderzoek was een zeer arbeidsintensieve en tijdrovende onderneming, maar dankzij de bijdragen van de deelnemers ook een zeer interessante. Hieronder wil ik ingaan op enkele kwesties in de methodiek van het onderzoek.

Het panel en de vraag

Eigenlijk zat er een lelijke breuk in het onderzoek. In de voorbereidingsfase en in het literatuuronderzoek gaat het om de vraag hoe het komt dat kinderfilosofie zich in het basisonderwijs nauwelijks verder zet. In dat deel van het onderzoek heb ik me vooral gericht op de leraar en de school. In het Delphi onderzoek gaat het om de vraag wat het Centrum voor Kinderfilosofie kan doen om de verspreiding van kinderfilosofie in het Nederlandse (basis-)onderwijs aanmerkelijk te vergroten. Die vraag raakt veel meer aan het macroniveau van het onderwijs. Gaande de Delphi ronden heeft de breuk zich geheeld. De beide delen van het onderzoek passen mooi bij elkaar. Ik vermoed dat ik dat mede te danken heb aan (de samenstelling van) het panel.

Het Delphi onderzoek is gehouden onder deskundigen in de kinderfilosofie. De veronderstelling was dat zij de relevante kennis en ervaring in huis hebben om de vraag te onderzoeken. Dat is geen rare veronderstelling, deze deskundigen hebben vrijwel allemaal op enigerlei wijze ervaring met de introductie en implementatie van kinderfilosofie. Een groot aantal deelnemers weet ook uit eigen ervaring hoe moeilijk dat kan zijn.

Gesteld dat ik een Delphi onderzoek met deze vraag had gehouden onder leken in de kinderfilosofie, maar deskundig in onderwijsinnovatie, -beleidsontwikkeling, -voorlichting, e.d. Gesteld dat ik die deskundigen in het concept kinderfilosofie geïntroduceerd had, en dat ze er – zoals de meeste mensen – enthousiast voor waren geraakt. Ik vermoed dat deze deskundigen de onderzoeksvraag veel meer geïnterpreteerd zouden hebben als een vraag hoe kinderfilosofie in het Nederlandse onderwijs breder geaccepteerd zou kunnen worden. De handelingsopties zouden ze vanuit dat interpretatiekader beschouwen. Misschien zelfs zouden zij vooral willen inzetten op het kweken van een bredere voedingsbodem.

Natuurlijk is dit een speculatieve redenering, toch vind ik in het onderzoek wel enige aanwijzingen dat het die kant uit zou zijn gegaan (over die aanwijzingen schrijf ik meer onder het volgende kopje). Met een ander panel zou de breuk tussen beide delen van het onderzoek niet geheeld zijn.

Een interessante vraag is welk panel, de meest betrouwbare kennis naar aanleiding van de onderzoeksvraag zou hebben gegenereerd, wat het Centrum voor Kinderfilosofie kan doen om de verspreiding van kinderfilosofie aanmerkelijk te vergroten? Dan moeten we weten wat het interpretatiekader van de vraagsteller, het Centrum, was. Dat was duidelijk gericht op bredere acceptatie.

Zou ik daarom het panel beter uit kinderfilosofische leken hebben kunnen samenstellen? Nee, niet in zijn geheel, zij missen immers de ervaring met de introductie en implementatie van kinderfilosofie, die in het panel van dit onderzoek ruim aanwezig is. Het Delphi onderzoek was waarschijnlijk interessanter geworden als het panel uit die beide groepen samengesteld was geweest. Hoe zouden de opvattingen van dit panel standhouden in de discussie met de leken?

Zo is het niet gegaan, vanwege de hierboven benoemde veronderstelling over de deskundigheid van het panel, en vanwege de tweede doelstelling van het onderzoek: het aanhalen van de relaties binnen en met het netwerk van het Centrum voor Kinderfilosofie.

Het onderwijs oververtegenwoordigd

Vanwege dat tweede doel en vanwege de twijfels die er in de eerste voorbereidingsgroep waren over de acceptatie van het papieren deel van het Delphi onderzoek zijn zoveel mogelijk mensen, bekenden van het Centrum, uitgenodigd deel te nemen. Om de heterogeniteit van het panel te verzekeren zijn ook enkele mensen uitgenodigd van buiten de directe bekendenkring, mensen die hun deskundigheid niet op de eerste plaats uit het onderwijs halen. Toch was het onontkoombaar dat het onderwijs t.o.v. die anderen oververtegenwoordigd was.

Twee deelnemers van buiten het onderwijs hebben in de tweede ronde de kritiek geuit dat de discussie zich in die ronde te veel toespitste op het onderwijs. Daardoor konden zij moeilijk een bijdrage leveren. Een van hen vond dat de deelnemers uitspraken doen over terreinen waar ze geen deskundigheid in hebben: onderwijzensen over de buitenschoolse kinderfilosofie en omgekeerd. De ander had het zinvoller gevonden als de deelnemers waren verdeeld in aandachtsgebieden, zodat deze allemaal in beeld blijven maar (alleen) besproken worden door relevante mensen.

Die kritiek is op z'n minst begrijpelijk. Ik had de deelnemers wel in categorieën ingedeeld, op basis van hun belangrijkste werkgebied (zie paragraaf 4.1.2.); belangrijkste volgens mij, want er zijn nogal wat panelleden die in meerdere categorieën zouden passen. Deze categorieën heb ik ook gecodeerd in de SPSS databestanden ingevoerd. Ik heb hiervan uiteindelijk in de verwerking van de gegevens geen gebruik gemaakt. Ik vond de groepen te klein om er conclusies over de voortgang van het onderzoek aan te verbinden, in de trant van: de basisschoollerares verwachten veel van dit punt, terwijl dit onder de PABO-docenten laag scoort. Zelfs in het onderzoek 'grote groepen' als de basisschoollerares, de filosofen en de PABO-docenten bestaan per ronde uit niet meer dan zeven mensen.

Terzijde: ik heb wel een beetje gespeeld met die kruisverbanden en daarop baseer ik de veronderstelling dat een anders samengesteld panel andere uitkomsten had opgeleverd. De 'buitenschoolsen' lijken veel actiemogelijkheden anders te waarderen dan de onderwijzensen en de filosofen.

Dit geeft de twee critici in ieder geval nog meer grond. Is hun kritiek ook terecht? Ten dele. Het Delphi onderzoek ging over de verspreiding van kinderfilosofie in Nederland. Daar mag iedereen iets over zeggen. Inhoudelijkere onderwerpen in de discussies gingen vrijwel uitsluitend over het onderwijs. Dat beide critici zich daarvan verre gehouden hebben siert hen. Ik vind het jammer dat ze geen gebruik gemaakt hebben van de gelegenheid actiemogelijkheden terug op tafel te leggen.

Hier is overigens ook de kwestie van de hoge standaarddeviaties op sommige items aan de orde. Daarover schrijf ik onder het kopje 'Meningsverschillen en de items'.

Het panel is gedurende het onderzoek gegroeid. Aan de tweede ronde hebben zeven mensen deelgenomen die niet aan de eerste ronde hun bijdrage hadden geleverd. In deze opzet van het onderzoek was dat geen bezwaar.

Voor de derde ronde meldden zich nog drie mensen. Daarvan heb ik er slechts een toegelaten. Die was geïntroduceerd door een actieve deelnemer en beschikt over specifieke deskundigheid in de jeugdhulpverlening. De andere twee heb ik afgewezen, vanwege hun relatieve onbekendheid met kinderfilosofie.

Anonimiteit

In alle literatuur over Delphi's wordt anonimiteit van de deelnemers als een belangrijke voorwaarde geformuleerd. In Collaborative Delphi's is die anonimiteit lastiger te waarborgen, omdat de deelnemers elkaar goed kennen. Dat was in deze Delphi ook het geval. Overwegingen moeten soms herschreven worden, zodat ze niet meer herleidbaar zijn naar de bron. Dat heb ik verschillende keren gedaan.

Toch bleek anonimiteit niet steeds houdbaar. Het voorbeeld van de stad Gent heb ik anoniem trachten te maken, maar werd toch herkend. Ik had ook de stellige indruk dat sommige deelnemers elkaar in hun reacties herkenden. De auteur van het beeld, dat ik als stelling in discussiethema 2 aan de deelnemers heb voorgelegd, is onmiskenbaar door enkele deelnemers geïdentificeerd.

Zelf kon ik dat ook vaak. Bij de verwerking van de overwegingen heb ik de reacties steeds onmiddellijk losgemaakt van de personen. Er zijn echter meerdere deelnemers van wie ik de opvattingen zo goed ken, dat ik hen vaak in overwegingen herkende. Ik moet bekennen dat ik die veronderstellingen vaak gecontroleerd heb. Die mogelijkheid hadden de deelnemers niet, maar toch.

Policy Delphi

Ik heb voor deze vorm van onderzoek gekozen, en heel met name voor de vorm van de Policy Delphi, om zoals ik in paragraaf 3.2. schreef:

- ons er zo veel als mogelijk van te verzekeren dat alle mogelijke handelingsopties ter overweging op tafel komen,
- de impact en consequenties van elke optie ingeschat worden,
- het draagvlak van elke optie onderzocht en geschat wordt.

Is dat gebeurd? Zijn alle mogelijke handelingsopties ter overweging op tafel gekomen? Die vraag is lastig met zekerheid te beantwoorden. Van opties die we niet kennen, weten we dat niet. Voor, tijdens en bij de afloop van Ronde 3 is de deelnemers gevraagd of er nog andere punten zijn, die we tot dan toe over het hoofd hebben gezien, of ze tot dan toe nog iets gemist hadden. Die uitnodigingen hebben nog enige ideeën opgeleverd, zoals de Berrie Heesen prijs en het verzamelen van videomateriaal. Op hoofdlijnen zijn alle voorstellen in Ronde 1 en 2 op tafel gekomen, in Ronde 3 zijn er geen nieuwe meer bijgekomen. Het draagvlak van elke optie is onderzocht en ingeschat. De impact en consequenties zijn niet van elke optie ingeschat. Dat heeft alles te maken met een probleem waar ik vooral in de verwerking van de eerste ronde tegen aan liep (zie onder het kopje 'Meningsverschillen en de items').

Het ontwerp

Turoff onderscheidt zes fasen in het communicatieproces van een Policy Delphi, die in de praktijk terug kunnen worden gebracht tot een procedure over drie of vier ronden (zie paragraaf 3.3.3.). Dit stelt hoge eisen aan het ontwerp van de eerste ronde. Een van de deelnemers liet me weten dat hij vond dat uit de keuze van de actiemogelijkheden in de eerste ronde al een visie sprak over de ontwikkeling van kinderfilosofie, namelijk een die gericht is op brede acceptatie.

Het is juist dat die actiemogelijkheden waren gekozen om te onderzoeken of een bredere acceptatie van kinderfilosofie mogelijk is. Daarover wilden we discussie.

De eerste ronde van een Delphi stuurt de deelnemers in een richting. Toch meen ik dat de Delphi de deelnemers meer dan voldoende openingen bood andere richtingen te kiezen. Ze konden de actiemogelijkheden reconstrueren en nieuwe voorstellen inbrengen. Dat is veel gebeurd.

Hoe belangrijk een goede formulering is, leert het voorbeeld van actiemogelijkheid 4 uit Ronde 1. Die ging over implementatieprogramma's, maar door de formulering, waarin de regionale schoolbegeleidingsdiensten een te opvallende plaats hadden, reageerden de meeste deelnemers op de rol van die diensten in meer algemene zin.

Meningsverschillen en de items

In de klassieke Delphi's wordt van ronde naar ronde gewerkt aan consensus. In een Policy Delphi is het veel meer de bedoeling meningsverschillen te onderzoeken. Alle verschillende standpunten, en de pro- en contra-argumenten van die standpunten moeten aan het licht gebracht worden. De manier waarop ik de scores heb verwerkt, heb ik in paragraaf 4.1. uiteengezet en verantwoord. In het kort: de gemiddelde score op het item relevantie bepaalde of een mogelijkheid door ging naar de volgende ronde, of in de prullenbak verdween. De standaarddeviatie gebruikte ik als maat voor meningsverschillen.

Het probleem waar ik tegen aan liep, was dat de meeste actiemogelijkheden die op het item relevantie laag of zeer laag scoorden, en daarom in de prullenbak dienden te verdwijnen, een hoge standaarddeviatie lieten zien. Hoe moest ik dit oplossen? Moest ik het panel vragen deze mogelijkheden verder te onderzoeken, terwijl ze – in meerderheid – duidelijk aangaven deze niet relevant te vinden?

De uitspraak van Linstone en Turoff indachtig, dat het ontwerpen en gebruik van Delphi 'is more of an art than a science', heb ik overwogen dat het vooral belangrijk is de Delphi voor de deelnemers interessant te maken en te houden. Daarom heb ik die actiemogelijkheden naar de prullenbak verwezen, maar tegelijk de deelnemers de uitdrukkelijke gelegenheid gegeven actiemogelijkheden terug op tafel te leggen. Dat was een vondst van mezelf, vanuit de gedachte dat als een deelnemer zo'n mogelijkheid zeer de moeite waard vindt, deze dit dan, wel met kracht van argumenten, terug in de discussie kan brengen.

Tien keer is door een deelnemer iets terug op tafel gelegd. Vooral de mogelijkheden in de jeugdhulpverlening en het levensbeschouwelijk onderwijs werden teruggelegd. Het heeft goed gewerkt. Deze mogelijkheden kregen daardoor extra aandacht.

Een andere kwestie waar ik tegen aan liep, is de waardering van de items verwachte opbrengst en uitvoerbaarheid. Hoe moest ik de gemiddelden op die items waarderen? Zoals ik al geschreven heb, heb ik wat met de SPSS data zitten spelen. Daarbij heb ik ook gezocht naar verbanden tussen verwachte opbrengst en relevantie, en tussen uitvoerbaarheid en relevantie. Er lijkt een significant verband tussen een hoge verwachte opbrengst en een hoge relevantie. Het verband tussen hoge uitvoerbaarheid en hoge relevantie lijkt minder duidelijk. Ik gebruik hier het woord 'lijkt', want de eerlijkheid gebiedt me te bekennen dat ik die gegevens niet adequaat kon interpreteren. Wanneer is sprake van een verband?

Hadden de deelnemers daar in hun overwegingen maar meer aanwijzingen voor gegeven, die vond ik vaak niet. Ik wil een voorbeeld geven van een van de vele kleine dilemma's waarvoor ik me in de verwerking van Ronde 1 geplaatst zag. Actiemogelijkheid 13, de voorlichtingscampagne, laat een zeer lage gemiddelde score op het item verwachte opbrengst zien, een lage op het item uitvoerbaarheid, maar een hoge gemiddelde score op het item relevantie. Hoe kan dat? Welke conclusie moest ik hieruit trekken?

Uiteindelijk heb ik – toegegeven het is een zwaktebod – alleen het item relevantie meegewogen in mijn keuzes voor de voortgang van een mogelijkheid in de tweede ronde. In die tweede ronde heb ik daarom de deelnemers niet meer gevraagd naar de verwachte opbrengst en de uitvoerbaarheid.

Delphi of werkgroep

De Delphi methode, met name de Policy Delphi, is mede ontwikkeld als antwoord op de psychologische karakteristieken die werkgroepprocessen negatief kunnen beïnvloeden. Turoff noemt:

- De dominante persoonlijkheid, of de extroverte persoon die het groepsproces 'overneemt'.
- De onwilligheid van mensen om een positie in te nemen over een onderwerp voordat alle feiten bekend zijn, of voordat duidelijk is hoe de meerderheid over het onderwerp denkt.
- De moeilijkheid om in het openbaar hoger geplaatste mensen tegen te spreken.
- De huiver een idee naar voren te brengen, dat misschien wel onzinnig (b)lijkt, mensen lijden niet graag gezichtsverlies.

In dit Delphi onderzoek zaten twee schriftelijke ronden, Delphi in de strikte zin, en een werkconferentie als derde ronde, een werkgroep dus.

De vorm van de derde ronde was in dit onderzoek nodig en wenselijk, vanwege de tweede doelstelling van het onderzoek en het collaboratieve element in het onderzoek.

Ik wil hier geen afbreuk doen aan de waarde van de derde ronde. Het was buitengewoon plezierig elkaar te ontmoeten, daar kan geen Delphi tegenop. De gegenereerde betrokkenheid zou zonder de derde ronde ook niet zo effectief gemobiliseerd hebben kunnen worden.

Toch vind ik dat de eerste twee ronden veel meer inzichten, ideeën, argumenten, e.d. hebben opgeleverd dan de derde. Natuurlijk, er was al zoveel ingebracht, dat er in de derde ronde nog nauwelijks iets bij kon.

Op grond van mijn observaties van de Delphi en de werkconferentie meen ik echter met Turoff dat een Delphi veel voordelen heeft boven een werkgroepproces.

- Discussies in een werkgroep tenderen heel snel in de richting die door een dominante persoon gewezen wordt. In een Delphi krijgen anderen veel meer ruimte hun standpunten in te brengen. Ik durf de stelling wel aan dat een Delphi veel democratischer is dan een werkgroep.
- De wijze waarop sommige deelnemers hun standpunten presenteren hebben vaak meer overtuigingskracht, dan de inhoud ervan. In een Delphi speelt presentatie een veel minder belangrijke rol.
- Niet iedereen denkt even snel. In een werkgroep moeten deelnemers onmiddellijk reageren. Wie dat niet doet, 'ligt er uit', de discussie is al weer verder. Een discussie in een Delphi verloopt trager. Daardoor kunnen deelnemers hun standpunten beter overwegen.

- Ik vind ook dat de deelnemers aan deze de werkconferentie elkaar sterk bevestigden, niet snel tegen elkaars opvattingen ingingen. In de Delphi deden ze dat wel naar hartelust.

Net als Turoff wil ik hier niet beweren dat Delphi's werkgroepen volledig kunnen vervangen. Ze maken ze effectiever, schrijft Turoff. Ik meen dat Delphi's discussies rijker kunnen maken.

Veel meer Delphi's

In discussies en meer in het algemeen in communicatieprocessen in groepen zou de Delphi methode veel vaker toegepast moeten worden.

In de literatuur over de methode zijn meer dan genoeg aanwijzingen te vinden over het wanneer en hoe van de Delphi. Die literatuur ga ik hier niet overdoen. In paragraaf 3.3. heb ik er genoeg over geschreven. Ik wil hier alleen nog enkele aspecten belichten die mij tijdens dit onderzoek zijn opgevallen, voorzover ze hierboven al niet beschreven zijn.

Dit type onderzoeksvraag leent zich bij uitstek voor een Delphi. Het probleem leent zich niet voor analytische technieken, onderzoek erover moet het vooral hebben van subjectieve oordelen van deskundigen in een communicatief proces.

De ontwerpers moeten zeer goed ingevoerd zijn in het onderwerp. De eerste ronde zet de toon. Eigenlijk zouden de ontwerpers alle mogelijke standpunten vooraf al moeten kunnen inschatten. Dat is een paradox, want wie alle standpunten al kent hoeft geen onderzoek meer te doen.

De deelnemers moeten in de gelegenheid zijn opties te herformuleren. In Policy Delphi's komt het zeer aan op de precieze formulering van een optie.

Dit type Delphi's, de Policy Delphi en de Collaborative Delphi, hebben de neiging te exploderen in mogelijkheden. Als de onderzoekers daar niet op voorbereid zijn, kan een Delphi gemakkelijk aan zijn eigen succes, de rijkdom, bezwijken.

Uit de vele begeleidende reacties van de deelnemers, en de grote response, maak ik op dat deze vorm is aangeslagen. In de waarderende reacties valt vaak het woord zorgvuldigheid, men sprak uit dat ik het onderzoek zorgvuldig heb uitgevoerd. Daarbij wezen ze vooral op de manier waarop ze werden geïnformeerd.

Dat compliment is – meen ik – terecht. Tijdens alle stappen van het onderzoek heb ik grote zorgvuldigheid nagestreefd. Dat geldt niet alleen de begeleidende toelichtingen en de informatie over het proces. Het belangrijkste waarin je zorgvuldig moet zijn is de weergave van de response van de deelnemers, de nieuwe mogelijkheden, de reconstructies en overwegingen, die door de deelnemers worden ingebracht.

De betrokkenheid van de deelnemers bij de Delphi is de belangrijkste voorwaarde voor het succes ervan. Die betrokkenheid wordt versterkt als de deelnemers merken dat hun inbreng op prijs gesteld wordt. In de verslaggeving moet daar recht aan gedaan worden.

Toen ik begin december 2003 de eerste ingevulde vragenlijsten terugkreeg, las ik die met instemming of met afkeuring over de ingebrachte visies. Na drie of vier ingevulde

vragenlijsten op die manier te hebben gelezen, besepte ik dat ik het onderzoek zo nooit op een goede manier zou kunnen begeleiden.

De parallel met de rol van de gespreksleider in een filosofisch gesprek (met kinderen) drong zich op. Het gaat niet om wat ik vind. Ik waardeer ieders inbreng, om die inbreng, en faciliteer het onderzoek. Welke ervaringen, motieven, vooronderstellingen, liggen ten grondslag aan de geponeerde stellingen? Die vragen vormen de motor van mooi onderzoek.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

- Anthone, R., Mortier, F. (1997). Socrates op de speelplaats, filosoferen met kinderen in de praktijk. Leuven: Acco
- Baumfield, V., Oberski, I. (1998). What do teachers think about thinking skills? In *Quality Assurance in Education*, Volume 6, no 1, 44 – 51.
- Bouwmeester, T., Heesen, B., Leeuw, van der, K., Speelman, L. (1994). *Filosoferen op de basisschool*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.
- Cannon, D. (1990). Toward a common understanding of the objectives of staff development in philosophy for children. In *Analytic Teaching: Volume 11*, 12 – 18.
- Cunningham, A., Wilemon, M. (1995). Teacher Behaviors Which Must Be Modeled Tot Succesfulle Nurture A Community Of Inquiry In The Classroom. In *Analytic Teaching: Volume 15*, no 2, 61 – 67.
- Curtis, B. (1979). Philosophy for children in Hawaii. In *Thinking*, Volume 1, no 3&4, 52 – 56.
- Dalkey, N. C. (1969). *The Delphi method: an experimental study of group opinion*. Santa Monica, Ca: Rand Corporation.
- Daniel, M. (1992). When school and university enter together in a process of continuous thinking. In *Analytic Teaching: Volume 12*, no 2, 39 – 44.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*, third edition. New York: Teachers College Press.
- Heesen, B. (1990). *Filosoferen met kinderen op de basisschool: een complexe activiteit*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling. 34 – 57.
- Johnson, S. M., Pines, R. (1979). The competency-based training of pre-college philosophy teachers. In *Thinking* Volume 1, no 2, 28 – 30.
- Leeuw, K. van der, (1991). *Filosoferen is een soort wereldverkenning*. Tilburg: Zwijsen: 7 – 22.
- Linstone, H., Turoff, M. (eds.) (1975). *The Delphi method: techniques and applications*. Reading, Mass.: Addison Wesley.

- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press. 151 – 159.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Martens, E. (1999). *Spelen met denken*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Rowe, H., (2002) in SRR Symposium Proceedings and Presentations for the Society for Range Management Conference in Kansas City, MO, February 17, 2002.
- Schleifer, M., Lebuis, P., Caron, A., Daniel, M. (1990). Training teachers for 'philosophy for children': beyond coaching. In *Analytic Teaching: Volume 11, no 1*, 9 – 11.
- Schleifer, M., Lebuis, P., Caron, A., Daniel, M. (1995). Philosophy for children teachers as collaborative researchers. In *Analytic Teaching: Volume 16, no 1*, 23 – 26.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Fransico: Jossey-Bass. 255 – 302.
- Suissa, I. (2001). *Inventarisatie kinderfilosofie op de PABO*. Alkmaar: Centrum voor Kinderfilosofie.
- Swanborn, P. G. (1991). *Basisboek sociaal onderzoek*. Meppel: Boom, 138 – 156.
- Wilks, S. (1993). The implementation of philosophy into school curricula as a change process: Hints for teacher educators. In *Analytic Teaching: Volume 14, no 1*, 27 – 32.
- Yeazell, M. I. (1981). What happens to teachers who teach philosophy to children? In *Thinking, Volume 2, no 3 & 4*, 86 – 88.

BIJLAGEN

1. Programma van het Onderzoek
2. Samenstelling van het panel
3. Uitnodiging
4. Vragenlijst Ronde 1
5. Vragenlijst Ronde 2
6. Programma Ronde 3

BIJLAGE 1. PLANNING ONDERZOEK

Ronde/Voorber.	Tijdplanning	Uitvoering	
Vorbereiding 1	Eerste oriënterend gesprek met het Centrum	20 okt 2003	20 okt 2003
	Onderzoeksopzet schrijven; ter goedkeuring naar Centrum en naar Kees van der Wolf	27 okt 2003	27 okt 2003
	Definitieve onderzoeksopzet	3 nov 2003	3 nov 2003
	Tweede gesprek met het Centrum met als doel het creëren van enkele vergezichten en het opstellen van een eerste set handelingsopties	10 nov 2003	10 nov 2003
	Samenstellen van het panel i.s.m. Centrum		
	Panelleden geselecteerd	3 nov 2003	10 nov 2003
	Aanschrijven van geselecteerde panelleden	3 nov 2003	10 nov 2003
	Bevestiging van panelleden; definitieve samenstelling	17 nov 2003	21 nov 2003
	Ontwerp Eerste Vragenlijst	24 nov 2003	19 nov 2003
	Test vragenlijst bij een drietal deskundigen	24 nov 2003	19 nov 2003
	Vaststelling Eerste Vragenlijst	28 nov 2003	26 nov 2003
	Ronde 1	Versturen Eerste Vragenlijst	1 dec 2003
Terugsturen ingevulde vragenlijsten		15 dec 2003	15 dec 2003
Rappel		21 dec 2003	21 dec 2003
Verwerking en analyse vragenlijsten		2 jan 2004	23 dec 2003
Vorbereiding 2	Schrijven Verslag van Ronde 1 en Ontwerp Tweede Vragenlijst	25 jan 2004	6 jan 2004
	Test vragenlijst	26 jan 2004	6 jan 2004
	Definitieve vaststelling Tweede vragenlijst	30 jan 2004	25 jan 2004
Ronde 2	Versturen Tweede Vragenlijst (inclusief uitnodiging voor Ronde 3)	1 feb 2004	28 jan 2004
	Terugsturen ingevulde vragenlijsten	15 feb 2004	16 feb 2004
	Rappel	22 feb 2004	22 feb 2004
	Verwerking en analyse vragenlijsten	29 feb 2004	23 feb 2004
Vorbereiding 3	Concept Verslag Ronde 1 en 2 naar Centrum	8 mrt 2004	28 feb 2004
	Bespreking met Centrum	15 mrt 2004	6 mrt 2004

BIJLAGEN

	Acceptatie Verslag		
	Vorbereiding Ronde 3		
	Definitieve uitnodigingen met verslag en programma voor Ronde 3	17 mrt 2004	15 mrt 2004
Ronde 3	Werkconferentie met panel	2 apr 2004	2 apr 2004
	Verslag Werkconferentie	10 apr 2004	19 apr 2004
Afronding	Schrijven onderzoeksverslag	apr / mei 2004	april 2004

BIJLAGE 2. SAMENSTELLING VAN HET PANEL

naam	achtergrond	uitnodig	ja	vragen 1	ja	vragen 2	ja	ronde 3
Marja van Rossum (proefpanel)	Centrum voor Kinderfilosofie, Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam	x	x	x	x	x	x	x
Richard Anthone	Zeno Praktische Filosofie, Antwerpen	x	x	x	x	x	x	x
Thecla Rondhuijs	Faculteit Wijsbegeerte Universiteit van Utrecht	x	x	x		x	x	
Nanda van Bodegraven	Zelfstandig gevestigd Filosoof	x	x	x	x	x	x	x
Ruben Kuyper	Filosoof	x	x	x	x	x	x	x
Pieter Mostert	Zelfstandig gevestigd Filosoof	x	x	x	x	x	x	x
Jola Jakson	Filosoof, docent Educatieve Faculteit Amsterdam	x	x	x	x	x	x	x
Nancy Vansieleghem	Filosoof, Universiteit van Gent			x		x		
Willy Poppelmonde	Filosoof					x	x	
Wouter Pols	PABO docent in Rotterdam	x	x	x	x	x	x	
Peter Jansen	PABO docent in Leiden	x	x	x	x	x		
Anton Vandeursen	PABO docent in Nijmegen	x	x	x	x	x	x	x
Jos de Klerk	PABO docent in Rotterdam	x	x	x	x	x		x
Huib Waardenburg	PABO docent in Arnhem	x	x	x	x	x		x
Jan Bakker	PABO docent in Arnhem	x	x	x		x	x	x
Jan Luijten	Basisschooleraar, PABO docent en filosoof	x	x	x		x		
Reni van der Meulen	PABO docent in Assen	x	x	x		x		
Bram Guijt	PABO docent in Oegstgeest	x	x	x		x	x	
Han Wossink	Schoolbegeleider in Zuid- Holland	x	x	x	x	x	x	x
Hans Bögemann	Schoolbegeleider in Utrecht	x	x	x	x	x		x
Leen Speelman	Schoolbegeleider in Kennemerland			x	x	x	x	

BIJLAGEN

naam	achtergrond	uitnodig	vragen 1		vragen 2		ronde 3	
		ja	ja	ja	ja	ja	ja	
Goedele De Swaef	Schoolbegeleider in Gent			x	x	x	x	x
Erwin de Vos (proefpanel)	Basisschoolleraar in Boskoop							x
Norma Montulet	Basisschoolleraar in Hilversum en filosoof	x	x	x		x		
Grietje de Vries (samen met Chuta Joosten)	Basisschoolleraar in Heemstede	x	x	x	x	x	x	x
Ids Tijsseling (met Corine Derks)	Basisschoolleraar in Dordrecht	x	x	x	x	x	x	x
Nelleke Hofstra (met Arie Drost)	Basisschoolleraar in Amsterdam	x	x	x	x	x	x	x
Lous Sweens – de Haan	Basisschoolleraar in Leerdan	x	x	x	x	x	x	x
Hanneke Harleman	Basisschoolleraar in Apeldoorn	x	x	x	x	x	x	
Meta de Vries	Basisschoolleraar in Delft	x	x	x	x	x		
Ria de Visser	Basisschoolleraar in Delft			x	x	x	x	
Lodewijk Ouwens	Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam	x	x	x	x	x	x	
Irene Bakker	Koorenhuis Den Haag	x						
Ingeborg Hendriks	Nederlandse Bibliotheek Centrale	x	x	x	x	x	x	x
Fien Beijers	RIAGG Maastricht	x						
Susan Boothe	RIAGG Maastricht			x		x	x	
Marieke Schuurman	Zelfstandig gevestigd Jeugdmaatschappelijk werker in Utrecht	x	x	x	x	x	x	x
Monique Brouwer	Jongerentherapeute in Amsterdam							x
Tamar Kopmels	Stichting Welzijnswerk Noord-Brabant			x	x	x		
Hennie van Hattum	Bisdom Breda	x	x	x	x	x		
Sjoerd Wassink	Identiteitsbegeleider			x	x	x	x	

naam	achtergrond	uitnodig	ja	vragen 1	ja	vragen 2	ja	ronde 3
Piet van Hest	Stichting Identiteitsbegeleiding Midden-Nederland			x	x	x		
Liesbeth Vroemen	Stichting Identiteitsbegeleiding Midden-Nederland			x		x		
Marc Wopereis	Stichting Arkade, Alkmaar Identiteitsbegeleiding					x	x	
Behnam Tajmiri	Leraar Voortgezet Onderwijs in Haarlem			x	x	x	x	x
Adriaan Wagenaar	Organisatieadviseur in Amsterdam	x	x	x		x		
Ed Weijers	Secretariaat College van Bestuur INHOLLAND, Den Haag	x	x	x		x		x
Hanneke Abrahamse	Locatiemanager School of Education INHOLLAND, Alkmaar	x	x	x		x	x	

BIJLAGE 3. UITNODIGINGSBRIEF

Hogeschool INHOLLAND Alkmaar
Centrum voor Kinderfilosofie
 Postbus 403, 1800 AK ALKMAAR

Datum: 10 november 2003 Contact: Rob Bartels, Marja van Rossum
 Onderwerp: Delphi onderzoek Kinderfilosofie Telefoon: 072 – 518 35 84

Aan: Richard Anthone, Thecla Rondhuijs, Nanda van Bodegraven, Ruben Kuyper, Pieter Mostert, Jola Jakson, Wouter Pols, Peter Jansen, Anton van Deursen, Jos de Klerk, Huib Waardenburg, Jan Bakker, Reni van der Meulen, Bram Guyt, Han Wossink, Hans Bögemann, Jan Luijten, Norma Montulet, Grietje de Vries, Ids Tijsseling, Nelleke Hofstra, Lous Sweens – de Haan, Hanneke Harleman, Meta de Vries, Lodewijk Ouwens, Irene Bakker, Ingeborg Hendriks, Marieke Schuurman, Fien Beijers, Ed Weijers, Adriaan Wagenaar, Hennie van Hattum.

Beste mensen,

Kinderfilosofie is een prachtig vak. We zijn er allemaal enthousiast over. Daarom heeft het Centrum een missie in het basisonderwijs, en die dragen we uit! Waar we komen, met workshops, op informatiebijeenkomsten wordt zonder uitzondering enthousiast gereageerd, door leraren en vooral door ouders. Voor PABO-studenten is kinderfilosofie een eye-opener. We weten dat veel leraren individueel in hun eigen groep met kinderen filosoferen. We zien echter ook dat kinderfilosofie op nog maar zeer weinig scholen een vaste plek heeft gekregen. Hoe komt dat? Waarom lukt het zo weinig het vak – na een enthousiaste start - door te zetten? Wat zouden we daaraan kunnen doen?

Of hoeven we dit helemaal niet zo nadrukkelijk na te streven? Pieter Mostert zei eens tegen ons: je moet het doen met de vragen die je hebt. Het heeft geen zin energie en tijd te steken in een aanbod, waarvoor (nog) geen vraag is. En andere vragen zijn er genoeg. Het Centrum heeft niet te klagen over gebrek aan belangstelling, die is eerder overstelpend. Van allerlei kanten krijgen we vragen om informatie en verzoeken tot samenwerking. We zijn betrokken bij vele projecten: een project cultuureducatie voor de PABO, projecten met verschillende bibliotheken rond jeugdliteratuur en kinderfilosofie, een project identiteitsontwikkeling met scholen in het Westland, we werken mee aan een nieuwe methode Begrijpend Lezen, voor het bisdom Breda trainen we vrijwilligers die gesprekken voeren met jongeren, enz., enz. Voor de landelijke cursus 'Theorie en praktijk van kinderfilosofie', die vorige maand in Utrecht is gestart hebben zich veel meer mensen ingeschreven dan we konden plaatsen. Van de zestien deelnemers zijn er slechts twee als leraar werkzaam in het basisonderwijs. Opvallend is verder dat de laatste maanden enkele mensen uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs de weg naar het Centrum gevonden hebben.

Samengevat: we nemen zeer veel belangstelling waar vanuit de cultuureducatie, ook van PABO's, verder uit de hoek van levensbeschouwing en identiteitsontwikkeling, en ook in de jeugdhulpverlening, maar nauwelijks uit het basisonderwijs. Van Richard Anthone weten we dat het beeld in Vlaanderen niet veel verschilt met dat in Nederland.

Het Centrum voor Kinderfilosofie is verbonden aan Hogeschool INHOLLAND Alkmaar. Tot 1 september 2004 subsidieert de Hogeschool ons, daarna moet het Centrum kostendekkend werken door contractactiviteiten onder de vlag van INHOLLAND Academy (voorheen de afdeling nascholing). Zoals het Centrum zich nu ontwikkelt, hoeft dat geen probleem te zijn: er is werk genoeg. Maar is het voor de kinderfilosofie genoeg? Is er niet meer nodig, kennisontwikkeling, een betere verbinding met de wetenschap? Andere strategieën in de richting van het basisonderwijs? Nog andere organisatorische verbanden misschien?

Over al deze vragen zouden we met jullie in gesprek willen gaan en vooral jullie met elkaar in gesprek willen brengen. Jullie zijn op allerlei manieren betrokken bij kinderfilosofie en deskundig in het basisonderwijs, de schoolbegeleiding, de filosofie of de pedagogiek, op de lerarenopleiding, in de cultuureducatie, of de jeugdhulpverlening. Met elkaar hebben we voldoende in huis om een vruchtbaar debat te voeren en opties te formuleren over de ontwikkeling van kinderfilosofie in Nederland.

We willen jullie daarom uitnodigen mee te doen aan een onderzoek volgens de Delphi methode. Doel van het onderzoek is het doen van concrete aanbevelingen (aan het Centrum) om, rekening houdend met de huidige situatie de vragen en belangstelling, de verspreiding van kinderfilosofie in Nederland aanmerkelijk te vergroten. De centrale vraag van het onderzoek is: Hoe zou het er met kinderfilosofie in Nederland uit kunnen zien in 2015 en wat moet er gedaan worden om het zover te krijgen?

Het onderzoek vindt plaats in drie ronden. In de eerste ronde ontvang je - begin december - een vragenlijst. Invulling daarvan zal je naar schatting 45 minuten kosten. De resultaten worden verwerkt in een verslag dat je begin februari bij de tweede ronde ontvangt. In die tweede ronde kun je op het verslag reageren en wordt in ieder geval ingezoomd op die punten waarover jullie van mening verschillen, en op door jullie in de eerste ronde aangedragen nieuwe vragen en gezichtspunten. Invulling van de tweede vragenlijst zal waarschijnlijk een uur duren.

De vragenlijsten zullen per e-mail worden verstuurd, en kun je ook weer per e-mail terugsturen. Als je liever de gewone post gebruikt, kan dat ook.

Op een werkconferentie in Utrecht op vrijdag 2 april (Ronde 3) zullen de resultaten van het onderzoek tot zover worden gepresenteerd, nog openstaande meningsverschillen komen ter discussie. We proberen met elkaar antwoorden op de vraag te formuleren.

Tegelijk is deze werkconferentie een gelegenheid elkaar weer eens te ontmoeten. Sommige van jullie hebben eerder aangegeven belangstelling te hebben voor een uitwisselingsdag, een niet te formeel belegde bijeenkomst, waarop we nieuwe activiteiten kunnen uitwisselen, ervaringen kunnen bespreken e.d.

Mogelijk is dit met elkaar te combineren. Op bijgaand deelnameformulier kun je je voorkeur aangeven. Aan deelname aan de conferentie zijn geen kosten verbonden.

Het onderzoek zal door Rob worden uitgevoerd. Daarbij zal hij begeleid worden door Kees van der Wolf, bijzonder hoogleraar (ortho-)pedagogiek in Amsterdam. Alle gegevens zullen vertrouwelijk worden behandeld, in de rapportage letten we erop dat uitspraken niet herleidbaar zijn naar personen. Marja zal deelnemen in het onderzoek. Gedurende en in verband met het onderzoek zullen we de rollen gescheiden houden: Rob is de onderzoeker, en Marja treedt op namens het Centrum.

Wij hopen dat jullie bereid zijn deel te nemen aan het Delphi onderzoek. Met het onderzoek willen we zo veel mogelijk mensen bij het denken over kinderfilosofie en bij het Centrum betrekken. In de aanhef kun je zien wie we hebben aangeschreven. Is er nog iemand waarvan jij het belangrijk vindt dat die ook meedoet, laat ons dat dan weten.

We stellen het op prijs als je bijgevoegd deelnameformulier voor 21 november wilt terugsturen. Mocht je nog vragen hebben dan kun je daarover met een van ons contact opnemen.

Bij voorbaat dank voor jullie medewerking,
met vriendelijke groeten

Rob Bartels en Marja Van Rossum

delphi onderzoek **kinderfilosofie**

ronde 1

maandag 1 december 2003

aan: Hanneke Abrahamse, Richard Anthone, Jan Bakker, Nanda van Bodegraven, Hans Bögemann, Bram Guijt, Hanneke Harleman, Hennie van Hattum, Ingeborg Hendriks, Nelleke Hofstra, Jola Jakson, Chuta Joosten, Jos de Klerk, Tamar Kopmels, Ruben Kuyper, Jan Luijten, Reni van der Meulen, Norma Montulet, Pieter Mostert, Lodewijk Ouwens, Wouter Pols, Thecla Rondhuijs, Marja van Rossum, Marieke Schuurman, Leen Speelman, Goedele de Swaef, Lous Sweens – de Haan, Behnam Tajmiri, Ids Tijsseling, Anton Vandeursen, Nancy Vansieleghem, Ria de Visser, Grietje de Vries, Meta de Vries, Huib Waardenburg, Adriaan Wagenaar, Sjoerd Wassink, Han Wossink.

Beste mensen,

Hoe zou het er met kinderfilosofie in 2015 uit kunnen zien? Dat is de centrale vraag van het onderzoek en de eerste vraag die we aan jullie voorleggen. We presenteren jullie een drietal vergezichten. Daarna komt de vraag aan de orde: wat is er gebeurd om het zover te krijgen? Van een reeks mogelijke acties vragen we jullie de verwachte opbrengst, de uitvoerbaarheid en het belang aan te geven. Steeds heb je de mogelijkheid vergezichten en acties te reconstrueren, en je argumenten te formuleren.

Met dit onderzoek willen we het denken over de ontwikkeling van kinderfilosofie een nieuwe impuls geven. Deze eerste ronde is de aftrap, nu is het aan jullie.

Ik wil je vragen de ingevulde vragenlijst uiterlijk 15 december aan mij terug te sturen.
rob.bartels@freeler.nl

Van deze eerste ronde maak ik een verslag. Dat krijg je begin februari bij de tweede ronde. In die tweede ronde kun je op het verslag reageren en verder concentreren we ons op die punten waarover jullie van mening verschillen, en op door jullie in de eerste ronde aangedragen nieuwe vergezichten en actiemogelijkheden.

Mocht je vragen hebben dan kun je me mailen of bellen

Bij voorbaat dank
Rob Bartels
06 44 33 66 75

Wil je voordat je begint eerst de toelichting lezen.

toelichting

De vragenlijst bestaat uit twee delen.

In het eerste deel krijg je een drietal vergezichten gepresenteerd, in het tweede deel een reeks actiemogelijkheden. Je kunt hier eerst een toelichting bij de vergezichten lezen. De toelichting bij de actiemogelijkheden staat bij het begin van dat deel van de lijst.

de vergezichten

Hoe zou het er met kinderfilosofie in 2015 uit kunnen zien? Wat zijn onze idealen? Waar streven we naar?

Je krijgt drie vergezichten gepresenteerd. De vraag is om aan te geven in hoeverre je elk van die drie vergezichten wenselijk vindt, en in hoeverre je die haalbaar acht.

De wenselijkheid en haalbaarheid kun je aangeven op een vijfpuntschaal.

Wenselijkheid: **1** op die schaal betekent **zeer onwenselijk**; je vindt dat dit vergezicht zeer zeker geen wenselijke situatie is voor de kinderfilosofie in 2015.

5 op die schaal betekent **zeer wenselijk**; je vindt dat dit vergezicht zeer zeker een wenselijke situatie is voor de kinderfilosofie in 2015.

Haalbaarheid: **1** op die schaal betekent **zeer onhaalbaar**; je vindt dat dit vergezicht zeer zeker niet haalbaar is.

5 op die schaal betekent **zeer haalbaar**; je vindt dat dit vergezicht zeer zeker haalbaar is.

De plaatsen 2, 3 en 4 geven je de mogelijkheid een tussenpositie te kiezen.

Als je er niet uitkomt, geen mening kunt of wilt uitspreken, vul je niets in.

Je kunt je keuze aangeven door het gewenste getal 1, 2, 3, 4 of 5 in het blokje rood te maken met de button tekstkleur in de werkbalk Opmaak van Word. Heb je die niet, zet dan een x achter het gewenste getal.

Onder elk vergezicht vind je twee blokken: reconstructie en overweging.

Reconstructie: Het kan zijn dat je het vergezicht – om voor jou goede redenen - enigszins wilt veranderen: je wilt het toespitsen, of juist afzwakken; je wilt het beter formuleren. Reconstrueer dan het vergezicht en schrijf het in jouw woorden op. (Noot: de wenselijkheid en haalbaarheid beoordeel je naar de gegeven formulering)

Overwegingen: Welke argumenten heb je voor de keuzes die je gemaakt hebt bij wenselijkheid en haalbaarheid? Ik wil je vragen die zo veel als mogelijk in dit blok op te schrijven. De argumentatie van de deelnemers is de basis voor de volgende ronden.

Als je het vergezicht gereconstrueerd hebt kun je hier opschrijven waarom je dat hebt gedaan.

Je krijgt drie vergezichten gepresenteerd. Daaronder vind je twee 'lege' vergezichten. Hoe zou je willen dat het er met kinderfilosofie in 2015 uit zou zien? Als je jouw ideeën daarover in de gepresenteerde vergezichten niet of niet voldoende hebt teruggevonden, kun je je eigen vergezicht(en) construeren. Geef aan in hoeverre je dat wenselijk en haalbaar vindt. Je argumenten kun je in het blok overwegingen opschrijven.

vergezichten 2015

1	Op veel basisscholen heeft kinderfilosofie als vak een vaste plaats gekregen en de principes van de gemeenschap van onderzoek worden ook in andere vakken toegepast.	wenselijkheid					haalbaarheid				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
reconstructie: ...											
overwegingen: ...											

2	Op veel terreinen, zoals kunst- en cultuureducatie, levensbeschouwing en catechese, (jeugd)hulpverlening, en management, wordt de methode van de kinderfilosofie toegepast.	wenselijkheid					haalbaarheid				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
reconstructie: ...											
overwegingen: ...											

3	Het Centrum voor Kinderfilosofie is een onafhankelijke instelling.	wenselijkheid					haalbaarheid				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
reconstructie: ...											
overwegingen: ...											

4	...	wenselijkheid					haalbaarheid				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
overwegingen: ...											

5	...	wenselijkheid					haalbaarheid				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
overwegingen: ...											

toelichting: wat is er gebeurd? actiemogelijkheden

In het eerste deel van deze vragenlijst ging het om vergezichten, onze idealen. Hoe brengen we die dichterbij? Daarover gaat het in dit tweede deel. Stel dat jouw idealen in 2015 zijn bereikt, wat is er dan gebeurd om die te verwezenlijken. Je krijgt een reeks mogelijkheden gepresenteerd.

Ik wil je vragen bij elk van die mogelijkheden aan te geven hoe je denkt over de opbrengst van de mogelijkheid, de uitvoerbaarheid ervan en of je die mogelijkheid relevant vindt.

Verwachte opbrengst, uitvoerbaarheid, en relevantie kun je aangeven op een vijfpuntschaal.

Verwachte opbrengst: **1** op die schaal betekent dat je verwacht dat dit punt **zeer negatieve effecten** heeft op de ontwikkeling van kinderfilosofie naar 2015. Je vindt het zeer schadelijk.

5 op die schaal betekent dat je hiervan **zeer positieve effecten** verwacht; dit punt levert een zeer grote bijdrage aan de ontwikkeling van kinderfilosofie naar 2015.

Uitvoerbaarheid: **1** op die schaal betekent **zeer slecht uitvoerbaar**; je vindt dat deze mogelijkheid zeer zeker niet te realiseren is en / of onwerkbaar.

5 op die schaal betekent **zeer goed uitvoerbaar**; je vindt dat deze mogelijkheid zeer goed uitvoerbaar is, je ziet geen enkele belemmering bij de uitvoering ervan.

Relevantie: **1** op die schaal betekent **zeer onbelangrijk**; je vindt dit zeer onbelangrijk, het moet in de verdere discussie van de lijst worden afgevoerd.

5 op die schaal betekent **zeer belangrijk**; je vindt dit een zeer belangrijk punt, dat topprioriteit verdient.

De plaatsen 2, 3 en 4 geven je de mogelijkheid een tussenpositie te kiezen.

Als je er niet uitkomt, geen mening kunt of wilt uitspreken, vul je niets in.

Je kunt je keuze aangeven door het gewenste getal 1, 2, 3, 4 of 5 in het blokje rood te maken met de button tekstkleur in de werkbalk Opmaak van Word. Heb je die niet, zet dan een x achter het gewenste getal.

Onder elke mogelijkheid vind je twee blokken: reconstructie en overweging.

Reconstructie: Het kan zijn dat je de gegeven mogelijkheid— om voor jou goede redenen - enigszins wilt veranderen: je wilt het toespitsen, of juist afzwakken; je wilt het beter formuleren. Reconstrueer dan de mogelijkheid en schrijf het in jouw woorden op. (Noot: verwachte opbrengst, uitvoerbaarheid en relevantie beoordeel je naar de gegeven formulering)

Overwegingen: Welke argumenten heb je voor de keuzes die je gemaakt hebt? Ik wil je vragen die zo veel als mogelijk in dit blok op te schrijven. De argumentatie van de deelnemers is de basis voor de volgende ronden.

Als je de mogelijkheid gereconstrueerd hebt kun je hier opschrijven waarom je dat hebt gedaan.

Je krijgt zeventien mogelijkheden gepresenteerd. Daaronder vind je drie 'lege' mogelijkheden. Als je ideeën hebt die je in de gepresenteerde mogelijkheden niet hebt teruggevonden, kun je die daar formuleren. Geef aan wat je van de opbrengst ervan verwacht, in hoeverre je het uitvoerbaar en relevant vindt. Je argumenten kun je in het blok overwegingen opschrijven.

wat is er gebeurd? (actiemogelijkheden)

1	Er heeft een debat plaatsgevonden over de doelen van kinderfilosofie, waarna deze door deskundigen (zoals bijv. dit panel) met algemene instemming zijn geformuleerd.														
	verwachte opbrengst					uitvoerbaarheid					relevantie				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	reconstructie: ...														
overwegingen: ...															

2	De doelen van kinderfilosofie zijn opgenomen in de kerndoelen van het basisonderwijs.														
	verwachte opbrengst					uitvoerbaarheid					relevantie				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	reconstructie: ...														
overwegingen: ...															

3	Er is een handboek kinderfilosofie verschenen dat leraren op de basisschool voldoende toerust om wekelijks met kinderen te filosoferen														
	verwachte opbrengst					uitvoerbaarheid					relevantie				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	reconstructie: ...														
overwegingen: ...															

4	Alle regionale schoolbegeleidingsdiensten hebben een implementatie- en trainingsprogramma in hun aanbod voor de basisscholen opgenomen.														
	verwachte opbrengst					uitvoerbaarheid					relevantie				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	reconstructie: ...														
overwegingen: ...															

5	Op alle PABO's zijn filosofie en kinderfilosofie een voor alle studenten vast onderdeel van het curriculum geworden. Alle PABO's werken aan dezelfde competenties voor kinderfilosofie.														
	verwachte opbrengst					uitvoerbaarheid					relevantie				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	reconstructie: ...														
overwegingen: ...															

6	De Europese Kinderfilosofie Krant 100 verschijnt sinds 2008 twee keer per jaar. De krant wordt door steeds andere scholen verzorgd en heeft een bijlage gekregen met artikelen van filosofen en leraren bij het thema van die krant.														
	verwachte opbrengst					uitvoerbaarheid					relevantie				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	reconstructie: ...														
overwegingen: ...															

7	De methode is niet eenduidig, mensen maken verschillende keuzes. Dat is een bron voor vernieuwing en ontwikkeling. Daarom wordt hierover veel gecommuniceerd.														
	verwachte opbrengst					uitvoerbaarheid					relevantie				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	reconstructie: ...														
overwegingen: ...															

8	Kinderfilosofie heeft een lange mars gemaakt door de andere vakken van de basisschool. Voor vrijwel al die vakken zijn methodes uitgegeven, waarin elementen van kinderfilosofie zijn opgenomen.														
	verwachte opbrengst					uitvoerbaarheid					relevantie				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	reconstructie: ...														
overwegingen: ...															

9	Voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs is een programma filosoferen ontwikkeld.														
	verwachte opbrengst					uitvoerbaarheid					relevantie				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	reconstructie: ...														
overwegingen: ...															

10	Voor de levensbeschouwelijke vorming en catechese, zowel binnen als buiten het onderwijs, is nieuw materiaal ontwikkeld, dat steunt op de methodiek van kinderfilosofie. Trainingsprogramma's voor vrijwilligers in parochies en gemeenten complementeren dit materiaal.														
	verwachte opbrengst					uitvoerbaarheid					relevantie				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	reconstructie: ...														
overwegingen: ...															

11	In 2005 is een permanente werkgroep ingesteld, die filosofische methodieken heeft ontwikkeld voor de hulpverlening aan kinderen en jeugdigen, zowel voor therapeutische situaties als voor de individuele hulp aan kinderen die in het onderwijs bijzondere zorg behoeven.														
	verwachte opbrengst					uitvoerbaarheid					relevantie				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	reconstructie: ...														
overwegingen: ...															

12	Kinderfilosofie heeft een andere naam gekregen.														
	verwachte opbrengst					uitvoerbaarheid					relevantie				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	reconstructie: ...														
overwegingen: ...															

13	In 2006 heeft een grote voorlichtingscampagne veel scholen over de streep getrokken om met kinderfilosofie te beginnen.														
	verwachte opbrengst					uitvoerbaarheid					relevantie				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	reconstructie: ...														
	overwegingen: ...														

14	Er is een (vak)vereniging kinderfilosofie opgericht, die zich o.a. bezighoudt met methodiek- en didactiekontwikkeling, onderzoek, en internationale uitwisseling bevordert.														
	verwachte opbrengst					uitvoerbaarheid					relevantie				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	reconstructie: ...														
	overwegingen: ...														

15	In de loop van het eerste decennium van de 21e eeuw hebben zich verschillende kenniscampen gevormd van wetenschappers, leraren en intermediairs (opleiders, begeleiders, beleidsmakers, e.d.) die nieuwe kennis over kinderfilosofie hebben ontwikkeld.														
	verwachte opbrengst					uitvoerbaarheid					relevantie				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	reconstructie: ...														
	overwegingen: ...														

16	Het Centrum voor Kinderfilosofie beschikt over een documentatiecentrum, waar alle relevante binnen- en buitenlandse literatuur over kinderfilosofie toegankelijk is voor studenten en onderzoekers.														
	verwachte opbrengst					uitvoerbaarheid					relevantie				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	reconstructie: ...														
	overwegingen: ...														

17	Het Centrum voor Kinderfilosofie heeft permanent een panel dat meedenkt, adviseert, en nieuwe impulsen geeft.														
	verwachte opbrengst					uitvoerbaarheid					relevantie				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	reconstructie: ...														
	overwegingen: ...														

We hebben je zeventien mogelijkheden gepresenteerd. Hieronder vind je drie 'lege' blokken. Als je ideeën hebt die je in de gepresenteerde mogelijkheden niet hebt teruggevonden, kun je die hier formuleren. Geef aan wat je van de opbrengst ervan verwacht, in hoeverre je het uitvoerbaar en relevant vindt. Je argumenten kun je in het blok overwegingen opschrijven.

18	...														
	verwachte opbrengst					uitvoerbaarheid					relevantie				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	overwegingen: ...														

19	...														
	verwachte opbrengst					uitvoerbaarheid					relevantie				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	overwegingen: ...														

20	...														
	verwachte opbrengst					uitvoerbaarheid					relevantie				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	overwegingen: ...														

BIJLAGEN

Hartelijk bedankt voor het meedenken in deze eerste ronde. Wil je dit document als bijlage van een e-mail voor 15 december terugsturen naar rob.bartels@freeler.nl

BIJLAGE 5. VRAGENLIJST RONDE 2

Vragenlijst Ronde 2

De vragenlijst bestaat uit drie delen. In het eerste deel 'discussie' komen vijf thema's aan de orde die uit jullie reacties in Ronde 1 naar voren kwamen. Het tweede deel omvat actievoorstellen. Het zijn reconstructies van de actiemogelijkheden uit Ronde 1 en nieuwe voorstellen, die door jullie zijn ingebracht. Het derde deel 'opnieuw op tafel' geeft je de mogelijkheid ideeën en voorstellen die na Ronde 1 in de prullenbak zijn beland terug op tafel te leggen.

Discussie

In alle overwegingen en reconstructies die jullie in de vorige ronde hebben geschreven zitten een aantal thema's die op verschillende plaatsen terugkeren. Deze thema's leg ik hier aan jullie voor. Eerst geef ik weer wat de deelnemers aan de vorige ronde daarover hebben geschreven. Aan het einde van de eerste vier thema's leg ik je een stelling of vergezicht voor waarover ik je vraag op een vijfpuntschaal aan te geven in hoeverre je het daarmee eens bent of niet.

1 op deze schaal betekent **zeer mee oneens**; 5 op die schaal betekent **zeer mee eens**.

De plaatsen 2, 3 en 4 geven je de mogelijkheid een tussenpositie te kiezen.

Als je er niet uitkomt, geen mening kunt of wilt uitspreken, vul je niets in.

Je kunt je keuze aangeven door het gewenste getal 1, 2, 3, 4 of 5 in het blokje rood te maken met de button tekstkleur in de werkbalk Opmaak van Word. Heb je die niet, zet dan een x achter het gewenste getal.

In Ronde 1 zijn meestal al veel argumenten over de thema's op tafel gekomen.

In het blok Overwegingen kun je nieuwe argumenten voor je standpunt opschrijven.

Discussiethema 1: Kinderfilosofie een apart vak?

Over vijf jaar zijn er geen vakken meer

Een van de deelnemers vindt het begrip 'vakken' irrelevant: 'ik hoop dat er in 2015 geen vakken meer zijn. Als kinderfilosofie daaraan kan bijdragen, dan zou ik dat fantastisch vinden. Ik wil kinderfilosofie niet als zodanig promoten; wat ik wil promoten is beter onderwijs; kinderfilosofie kan daaraan een prima bijdrage leveren'. 'Er zullen wel 'methodes' blijven en als die filosofische kwesties bevatten, dan vind ik dat geweldig.' Ook een andere deelnemer denkt, met verwijzing naar het nieuwe leren, 'Vijf jaar verder en er zijn geen vakken meer. Momenteel zijn er voldoende sporen aanwezig binnen het onderwijsaanbod'. Een derde deelnemer benadrukt, 'dat er tal van andere onderwijsvernieuwingsbewegingen zijn. Misschien wordt kinderfilosofie wel opgeslokt door een van hen; misschien kan kinderfilosofie een rol spelen bij het funderen van onderwijsvernieuwingsbewegingen'.

Schoolculturele zaak

Of er nog vakken zijn in 2015 of niet, sommige deelnemers vinden dat kinderfilosofie sowieso niet als apart vak gezien en benaderd moet worden. 'Ik zou het liever geen vak noemen, eerder een denkactiviteit waar gestructureerd ruimte (letterlijk en figuurlijk) voor wordt gemaakt. Als je het als apart vak ziet, zou het filosoferen met kinderen kunnen

verschoolse'. Deze zorg klinkt ook door in de bewoordingen van anderen. 'Als kinderfilosofie als apart vak benaderd wordt schuilt hierin het gevaar van starheid, men gaat een 'programma' afdraaien'. 'In die situaties waarin leerkrachten er geen gevoel voor hebben en / of niet gemotiveerd zijn, kan er beter niet gefilosofeerd worden'.

Iemand vindt: 'Dialoog voeren, reflecteren, ultieme gedachten durven uiten is een broze zaak, die door de hele school gedragen en door het team beschermd moet worden. Daarom: Filosoferen met kinderen is een schoolculturele zaak.' Een ander vindt dat iedere basisschool zijn eigen vorm moet kunnen ontwikkelen, 'waarbij kinderen de vrijheid hebben om op hun eigen manier en ook naar eigen wens, op de voorwaarden die men samen geformuleerd heeft, aan de filosofische gesprekken deel te nemen.' Deze deelnemer vindt dat de filosofische houding niet iets is dat alleen tijdens het filosoferen is terug te vinden, maar doorklinkt op alle terreinen, waardoor het uiteindelijk niet als apart 'vak' hoeft te bestaan.'

Een heel andere redenering komt van een deelnemer die vindt dat de kansen worden vergroot 'als kinderfilosofie aansluiting zoekt bij andere bestaande vakken. De lat moet niet te hoog gelegd worden en we moeten kiezen voor (werk)vormen die laagdrempelig en makkelijk te integreren zijn voor alle docenten.'

Kinderfilosofie als apart vak

Sommige deelnemers vinden dat kinderfilosofie juist wel als apart vak benaderd zou moeten worden: 'kinderfilosofie lijkt mij op grotere schaal alleen haalbaar als apart benoemd vak, apart ingeroosterd. De integratieve werking bij andere vakken kan daarbij 'toevallig' gaan optreden met name door de andere rol van de leerkracht, maar bij bewuste aansturing in die richting (gebruik bij andere vakken) denk ik dat er teveel weerstanden zullen ontstaan.'

Een deelnemer waarschuwt: 'als de plek van kinderfilosofie niet geoormerkt is, wordt het verder afhankelijk van de individuele docent of het filosoferen met kinderen wel gebeurt'. En: 'Aanvankelijk zal kinderfilosofie als vak apart worden ingevoerd, maar leraren die de methodiek eenmaal kennen, zullen filosofie op den duur ook inzetten bij andere vakken. Het is ook niet nodig speciaal lesmateriaal te ontwikkelen'.

Brede leergebieden

In het voortgezet onderwijs is dezelfde vraag aan de orde. In het vakkengesplitste voortgezet onderwijs kan 'filosoferen fungeren als bindmiddel voor alle vakken. Tijdens filosoferen kunnen alle onderwerpen worden besproken', schrijft een deelnemer. Maar is er voor de vakken nog een toekomst? 'De vijftien vakken van de basisvorming worden de komende jaren ingeruild voor brede leergebieden', weet een van de deelnemers, 'daarom is het inzetten op een apart gebied, vak, of programma niet relevant'. Breed inzetten vindt daarom een ander en deze deelnemer schetst als vergezicht: 'In alle onderwijsvernieuwingen in het voortgezet onderwijs die na de teloorgang van het studiehuis komen, wordt de integrale, vakoverschrijdende manier van denken van de kinderfilosofie meegenomen.'

1.	Kinderfilosofie wordt benaderd en ontwikkeld als een apart vak.	oneens - eens				
		1	2	3	4	5
Overwegingen:						

Discussiethema 2: Grote verspreiding, een utopie?

'Sinds Comenius hebben pedagogen zich druk gemaakt om 'alles aan allen' te leren. Deze eeuw gaf enige hoop dat dit project ook daadwerkelijk ten uitvoer zou worden gebracht. Maar die hoop is vervlogen. Wij hebben in Nederland basisonderwijs voor alle kinderen; daarna splitsen de wegen zich. Het denken is voor de vwo-ers (niet meer dan 15%

van de Nederlandse kinderen). Wat er aan denkvorming in andere schoolsoorten plaats vindt, is meestal een vorm van sociaal-maatschappelijke vorming, voor het merendeel door niet-filosofen gegeven. Meer dan ooit is er in ons land een culturele tweedeling, een tweedeling tussen doeners en denkers. Ik geloof niet dat filosoferen met kinderen die tweedeling kan doorbreken.' Aldus de reactie van een deelnemer op het eerste vergezicht.

Enkele deelnemers vinden dat de vergezichten en veel van de actiemogelijkheden uit de eerste ronde utopieën zijn. De mogelijkheden om de verspreiding van kinderfilosofie aanmerkelijk te vergroten worden door hen niet hoog ingeschat. Een PABO-docent schrijft: 'Met de huidige instroom is er slechts een klein percentage studenten dat het cognitieve niveau heeft om te zien dat filosoferen met kinderen belangrijk is en om het daadwerkelijk te kunnen gaan doen.'

'Filosofie bedrijven is nu eenmaal een marginale bezigheid, maar in die marge heeft het z'n bestaansrecht', merkt een ander op, en hoe erg is dat eigenlijk: 'Is het pas belangrijk als we met veel zijn? Of moeten we het belang van zinvolle kinderfilosofie op een heel andere manier naar boven zien te krijgen? Kwantiteit versus kwaliteit.'

Deze opvatting klinkt door op verschillende plaatsen in het onderzoek. 'Filosofie zal altijd maar enkelingen aantrekken. Maar op die enkelingen mag je je best richten.' 'Filosoferen is een houding, een geestesgesteldheid die je pas kunt verwerven door met de filosofische traditie in gesprek te gaan. Dat leer je niet uit een handboek'.

Over het Voortgezet onderwijs: 'In Frankrijk is het al niet gelukt filosofie op het college aan te bieden, laat staan dat dit in Nederland zal gebeuren. In het VMBO staat 'doen' centraal. En als er filosofie aangeboden wordt, zal dat uitlopen op gesprekken over allerlei politiek-maatschappelijke onderwerpen'. Over de 'lange mars' door de andere vakken: 'Dat is de dood in de pot. De oppervlakkigheid komt aan het licht...'

Een van de deelnemers schetst het volgende beeld:

2	Gezien de Nederlandse context blijft kinderfilosofie een marginaal verschijnsel. De activiteiten die kinderfilosofen ondernemen zullen niet zo veel op brengen (wel voor de betrokkenen); door de betrokkenen zullen ze binnen de context waar ze werken worden uitgevoerd en door hen uitermate relevant worden gevonden. Wie zich bij hen aan wil sluiten is welkom; maar ze weigeren energie te steken in zinloze pr-campagnes. Hun discussie gaat niet zo zeer over methoden en technieken, maar over filosofische thema's die ze met kinderen en jongeren willen bespreken. Wat ze daarbij van essentieel belang vinden is het slaan van een brug tussen de filosofische traditie en de constellatie waarin kinderen en jongeren zich vandaag de dag bevinden en tot uitdrukking brengen. Veel aandacht wordt besteed aan het zich verdiepen in de filosofische traditie. Daarbij spelen filosofen een voortrekkersrol.	oneens - eens				
		1	2	3	4	5
Overwegingen:						

Discussiethema 3: status en erkenning

Ook dit thema wordt maar door weinig deelnemers naar voren gebracht, maar net als bij het vorige thema speelt het op allerlei plekken in het onderzoek een rol.

Enkele deelnemers vinden dat kinderfilosofie een verplicht onderdeel van het curriculum van de basisschool zou moeten worden. Opname in de kerndoelen zou een mogelijkheid zijn, niet zo zeer omdat het belangrijk is voor de pedagogisch didactische dagelijkse werkelijkheid in de klas. Het is bestuurlijk waardevol voor de status van het vak. Dan zou het vak serieus gaan meetellen, en als eenmaal het belang van het vak wordt erkend door de politiek en het onderwijsveld, worden er ook meer ruimte en middelen voor vrijgemaakt. Wanneer er doelen gesteld zijn kunnen er eisen gesteld worden aan de toerusting van leerkrachten of vakleerkrachten, het ontwikkelen van (les)materiaal, e.d. Ook uitgevers zullen hierop inspelen. Zo zou het indirect invloed kunnen hebben op de inhoud van het basisonderwijs. Enkele anderen wijzen erop dat deze vorm van erkenning in Vlaanderen zijn nut bewezen heeft. Een van de grote Vlaamse steden heeft het filosoferen opgenomen in het onderwijsbeleidsplan. Alle leerlingen in die stad dienen de kans te krijgen om te filosoferen. Dat is nu nog theorie, maar er komen daarom wel steeds meer cursussen voor leerkrachten. In de lerarenopleiding wordt meer en meer aandacht geschonken aan kinderfilosofie, en er komt steeds meer ondersteunend materiaal op de markt

Iemand schrijft: 'Als we ervoor zorgen dat kinderfilosofie een speerpunt wordt dat via ministerie of via onderwijsbegeleidingsdiensten wordt opgedrongen aan het veld, verplicht, met verplichte scholing, dan is er een kans dat studenten er via de PABO-curricula mee in aanraking komen'. Om landelijke erkenning te krijgen moet ook de 'relatie van filosoferen met kinderen en competenties gedefinieerd worden'

Om politici te overtuigen van het nut van kinderfilosofie zodat kinderfilosofie een verplicht vak wordt op de basisschool, vindt een deelnemer het nodig dat er wetenschappelijk onderzoek wordt gedaan naar de effecten van kinderfilosofie op het basisonderwijs (in ieder geval in West - Europa).

3. We streven naar erkenning van het belang van kinderfilosofie door de politiek en het onderwijsveld.	oneens - eens				
	1	2	3	4	5
Overwegingen:					

Discussiethema 4: de kinderen

'Vergeet overigens de kinderen in dit geval niet. Wie zijn hier 'deskundig'?', benadrukt iemand, als het gaat over de doelen van kinderfilosofie. Een paar mensen wijzen op allerlei plaatsen in het onderzoek op (de rol van) kinderen. In hun bijdragen daarover gaat het om twee dingen. Het eerste is de nadruk die gelegd moet worden op kinderfilosofie als kinderactiviteit. Het mag geen volwassenen-activiteit worden. Daarom: 'kan het wat meer puur kinderlijk blijven, speelser, minder doelgericht, minder normatief? Opvoedkundige instellingen gaan', naar de opvatting van deze deelnemer, 'teveel uit van ongelijkwaardigheid; filosofische gesprekken moeten vakkundig losgekoppeld worden van goede gesprekken'. De stelling: 'Overall waar volwassenen en kinderen elkaar ontmoeten moet met wederzijds respect naar elkaars denken geluisterd worden. Volwassenen zijn vergeten dat ze kinderen zijn geweest.'

Het tweede punt is de deelname van kinderen aan discussies over kinderfilosofie. Ook in dit onderzoek ontbreekt de invloed van kinderen. 'Betrokkenheid begint met meedenken', vindt een deelnemer. En een ander merkt op dat hoe we ook (kennis-)groepen, of een panel samenstellen, 'daarbij moeten we een vorm kiezen die ook voor kinderen toegankelijk is.'

4. Kinderen moeten veel meer betrokken worden bij kinderfilosofie.	oneens - eens				
	1	2	3	4	5

Overwegingen:

Discussiethema 5: het Centrum voor Kinderfilosofie

Over het Centrum voor Kinderfilosofie is bij Vergezicht 3 in de eerste ronde veel geschreven, 23 deelnemers hebben die moeite genomen. Het grootste deel van de reacties gaat niet over de vraag of het Centrum een al dan niet onafhankelijke instelling zou moeten zijn, de meeste deelnemers schrijven over hoe het Centrum zou moeten zijn, wat het moet doen, hebben, het karakter ervan, de positie, enz. Het kan voor een deel ook beschouwd worden als een verzameling verwachtingen.

Uit alle reacties, ook uit die op andere punten, heb ik een reeks zinnen gedistilleerd. Ik wil je vragen in de laatste kolom bij **maximaal vijf zinnen**, die jou het meest aanspreken, een kruisje te zetten.

1.	Het Centrum is onafhankelijk van een instituut met mogelijk andere doelstellingen en belangen dan zichzelf	
2.	Het Centrum is financieel onafhankelijk	
3.	Het Centrum krijgt subsidie van het ministerie van O.C. & W.	
4.	Het Centrum biedt diensten tegen voor basisscholen en andere geïnteresseerden acceptabele kosten	
5.	Het Centrum is een instelling die voor haar eigen financiële wervingen zorgt	
6.	Het Centrum is een rechtspersoon	
7.	Het Centrum houdt zich bezig met de ontwikkeling van kinderfilosofie	
8.	Het Centrum heeft een gedegen onderzoekscentrum en is steeds op zoek naar nieuwe uitdagingen	
9.	Het Centrum is niet alleen een aanbieder van cursussen e.d.	
10.	Het Centrum onderhoudt internationale contacten	
11.	Het Centrum leidt opleiders van PABO's en lerarenopleidingen op en geeft nascholingscursussen	
12.	Het Centrum richt zich niet te veel op de PABO	
13.	Het Centrum heeft een sterke verbinding met het Hoger Beroepsonderwijs (met name de lerarenopleiding) en het wetenschappelijk onderwijs	
14.	Het Centrum opereert onafhankelijk van de universiteiten	
15.	Het Centrum is meer een netwerk dan een instelling	
16.	Het Centrum is zeker pluralistisch	
17.	Het Centrum is een coördinatiepunt dat op de hoogte is van alle initiatieven, en nieuwe initiatieven en onderlinge samenwerking stimuleert en begeleidt	
18.	Het Centrum honoreert de stem van belangstellenden en medewerkers, kinderen en volwassenen	
19.	Het Centrum is een plaats waar iedereen met vragen terecht kan	
20.	Het Centrum is een neutraal faciliterend platform	

2. Actievoorstellen

Hieronder vind je zeventien actievoorstellen, die geformuleerd zijn op basis van de uitkomsten van de eerste ronde. In het verslag kun je de overwegingen lezen, die de basis vormen voor deze voorstellen. Ik wil je vragen van elk van deze actievoorstellen op een vijfpuntschaal aan te geven hoe relevant je het voorstel vindt.

1 op deze schaal betekent **zeer onbelangrijk**; je vindt dit zeer onbelangrijk, het moet voor Ronde 3 van de lijst worden afgevoerd.

5 op die schaal betekent **zeer belangrijk**; je vindt dit een zeer belangrijk punt, dat topprioriteit verdient.

De plaatsen 2, 3 en 4 geven je de mogelijkheid een tussenpositie te kiezen.

Als je er niet uitkomt, geen mening kunt of wilt uitspreken, vul je niets in.

Je kunt je keuze aangeven door het gewenste getal 1, 2, 3, 4 of 5 in het blokje rood te maken met de button tekstkleur in de werkbalk Opmaak van Word. Heb je die niet, zet dan een x achter het gewenste getal.

In het blok Overwegingen kun je je argumenten voor je keuze opschrijven, voorzover je dat in Ronde 1 al niet gedaan hebt natuurlijk.

1.	Er vindt een breed debat plaats over de doelen van kinderfilosofie, dat zo mogelijk leidt tot enkele basisdoelen.	relevantie				
		1	2	3	4	5
Overwegingen:						

2.	Er komt een naslagmap kinderfilosofie die leraren voldoende materiaal verschaft in de vorm van lessuggesties, strategieën om thema's te bespreken, didactische en methodische handreikingen, zodat ze naar hartelust met kinderen kunnen filosoferen.	relevantie				
		1	2	3	4	5
Overwegingen:						

3.	We proberen invloed uit te oefenen op vakdidactici en methodemakers van andere vakken om filosofische kwesties in de didactiek en het materiaal op te nemen.	relevantie				
		1	2	3	4	5
Overwegingen:						

4.	Er wordt een begeleidingsaanbod ontwikkeld voor basisscholen die kinderfilosofie willen implementeren.	relevantie				
		1	2	3	4	5
Overwegingen:						

5.	Voor de PABO ontwerpen we een competentielandschap (kinder-)filosofie.	relevantie				
		1	2	3	4	5
Overwegingen:						

6.	Ook in het voortgezet onderwijs ontwikkelen we het filosoferen met leerlingen.	relevantie				
		1	2	3	4	5
Overwegingen:						

7.	Het Centrum voor Kinderfilosofie onderhoudt hartelijke betrekkingen met instellingen voor kunst- en cultuureducatie op het gebied van methodiekontwikkeling en gecombineerde invoering in het (basis-) onderwijs.	relevantie				
		1	2	3	4	5
Overwegingen:						

8.	Er wordt een (vak)vereniging kinderfilosofie opgericht, die zich o.a. bezighoudt met methodiek- en didactiekontwikkeling, onderzoek, en internationale uitwisseling bevordert.	relevantie				
		1	2	3	4	5
Overwegingen:						

9.	Het Centrum voor Kinderfilosofie beschikt over een documentatiecentrum, waar alle relevante binnen- en buitenlandse literatuur over kinderfilosofie, deels ook via internet, toegankelijk en beschikbaar is voor alle geïnteresseerden.	relevantie				
		1	2	3	4	5
Overwegingen:						

10.	Het Centrum voor Kinderfilosofie stimuleert en coördineert de communicatie tussen iedereen die zich betrokken weet bij kinderfilosofie. Dit wordt gezien als een bron voor vernieuwing en ontwikkeling.	relevantie				
		1	2	3	4	5
Overwegingen:						

11.	Er vormen zich verschillende multidisciplinair werkende kennisgroepen van wetenschappers, leraren en intermediairs die nieuwe kennis over kinderfilosofie ontwikkelen.	relevantie				
		1	2	3	4	5
Overwegingen:						

12.	We creëren een leerstoel kinderfilosofie in het universitair onderwijs.	relevantie				
-----	---	------------	--	--	--	--

		1	2	3	4	5
	Overwegingen:					

13.	Er wordt een voorlichtingsplan gemaakt.	relevantie				
		1	2	3	4	5
	Overwegingen:					

14.	Er komt een jaarboek met artikelen van leraren en filosofen.	relevantie				
		1	2	3	4	5
	Overwegingen:					

15.	Er komt een tijdschrift.	relevantie				
		1	2	3	4	5
	Overwegingen:					

16.	We zoeken bondgenoten bij schrijvers voor kinderen, en bekende Nederlanders, en organiseren aantrekkelijke bijeenkomsten in het land.	relevantie				
		1	2	3	4	5
	Overwegingen:					

17.	Een belangrijk principe van de gemeenschap van onderzoek is dat aandacht besteed wordt aan leren denken, aan denkstijlen, denkstrategieën, cognitieve en metacognitieve ontwikkeling en leren argumenteren binnen functionele situaties. We bevorderen ontwikkelingen die er in de verte toe leiden dat deze vaardigheden meer expliciet in het programma van de PABO en van het basisonderwijs worden opgenomen, als voorwaardelijke vaardigheden voor filosoferen, naast communicatieve vaardigheden e.d.	relevantie				
		1	2	3	4	5
	Overwegingen:					

3. Opnieuw op tafel

Sommige actiemogelijkheden heb ik op basis van de gemiddelde scores en de reacties van de deelnemers naar de prullenbak verwezen. Het kan zijn, dat je het daar helemaal niet mee eens bent, dat je vindt dat die mogelijkheid wel verder onderzocht moet worden, uitgediept, of ontwikkeld.

Misschien vind je dat ik jouw overwegingen, of reconstructie, of die van een ander, onder het tafelkleed geschoven heb, dat ik er onvoldoende aandacht aan heb besteed.

Hier heb je de gelegenheid die punten opnieuw op tafel te brengen voor bespreking in Ronde 3. Graag met argumenten, bijvoorbeeld waarom je meent tegen de meerderheidsopvatting in te willen gaan.

Als je aan drie blokken niet genoeg hebt, kun je er eventueel meer bij maken.

Overwegingen:

Overwegingen:

Overwegingen:

Hartelijk bedankt voor het meedenken in de tweede ronde. Wil je dit document als bijlage van een e-mail voor 16 februari terugsturen naar rob.bartels@freeler.nl

In ieder geval binnen twee dagen stuur ik je een bevestiging van ontvangst. Mocht je die niet krijgen, dan kan er iets zijn misgegaan.

BIJLAGE 6. PROGRAMMA WERKCONFERENTIE RONDE 3

programma **werkconferentie**

vrijdag 2 april 2004

Het programma ziet er zo uit:

vanaf 9.30: Binnenkomst met koffie en thee

10.00: Welkom en opening

Een toelichting bij het onderzoek: welke vragen gingen vooraf? Wat leert literatuuronderzoek? Hoe zijn we tot de vragen in het onderzoek gekomen? Waarom deze opzet? Wat is er tot nu toe gebeurd?

Welke vragen roepen de discussiethema's op?

We voeren 'informele' gesprekken in mogelijk wisselende groepen waarbij gelegenheid is tot kennismaking en uitwisseling, maar waarbij we jullie ook uitdrukkelijk uitnodigen met elkaar na te denken over een of meer vragen n.a.v. de discussiethema's.

N.a.v. de eerste twee thema's:

In deze discussies komen verschillende beelden van kinderfilosofie naar voren. Wanneer spreken we van kinderfilosofie? (Is het filosofisch denken? Waarin onderscheidt het zich van andere gespreksvormen?)

N.a.v. het thema status en erkenning

Hoe draagt kinderfilosofie bij aan de realisering van opvoedings- en / of onderwijsdoelen?

N.a.v. het thema kinderen

'Filosoferen met kinderen is tevens een inleiding in de filosofie, ook voor volwassenen', schrijft Ekkehard Martens¹. Kunnen volwassenen hun eigen geschiedenis, kennis en denken wel voldoende aan de kant zetten en zich inlaten met het radicale doordenken van kinderen?

12.30: Lunch in het hoofdgebouw van de Hogeschool Domstad aan de Koningsbergerstraat

13.30: Plenaire bespreking van de vragen die 's morgens aan de orde zijn geweest.

14.30: Het commitment van het Centrum voor Kinderfilosofie aan de resultaten van het onderzoek

Gesprekken in interessegroepen over vragen en voorstellen uit het actiegedeelte van het onderzoek. Afhankelijk van de deelnemers, bijv. wat verwachten basisschoolleraars?; kinderfilosofie aan de lerarenopleiding; kinderfilosofie buiten het onderwijs, e.d.

15.45: Plenaire samenvattende bespreking

16.30: Afsluiting

¹ Ekkehard Martens: Spelen met denken, Rotterdam 1999, pagina 12

