

3 Basisdidactiek van het filosoferen

Na het lezen van het eerste hoofdstuk weet je in grote lijnen waar het bij het filosoferen om gaat. We hopen bovendien dat we je met behulp van het tweede hoofdstuk motiveerden om aan de slag te gaan. De centrale uitdaging is steeds het vormen van een *gemeenschap van onderzoek* rond *filosofische vragen* die (bij voorkeur) van de deelnemers zelf komen.

Dit hoofdstuk wil voldoende basiskennis aanreiken om met succes die sprong te wagen. We gaan in op de volgende vragen: hoe begin ik er aan? Hoe bereid ik mij voor? Wat is mijn rol en mijn houding als gespreksleider? Welke verschillende soorten vragen kan en mag ik stellen? Hoe krijgt een filosofische onderzoeksgemeenschap vorm? Wat mag ik zeker niet doen? Hoe rond ik het gesprek af? Wat is een metagesprek? Hoe kan ik de kwaliteit van het filosoferen beoordelen?

Filosoferen is een complexe activiteit. Dit maakt het moeilijk om de basisdidactiek lineair op te bouwen. We verdiepen ons achtereenvolgens in: de rol en de houding van de gespreksleider, de kunst van het vragen stellen, de filosofische onderzoeksgroep, het evalueren van filosofische gesprekken. We hadden ook een andere volgorde kunnen kiezen en soms zullen begrippen geïntroduceerd worden die pas later duidelijk worden. Dat is onvermijdelijk. Nogmaals: veelvuldig oefenen is cruciaal om een goed gespreksleider te worden. Het is met leren filosoferen als met beter leren fietsen: dat leer je in de eerste plaats door het veel te doen. In het licht van de realiteit van het steeds meer leren inspelen op en omgaan met verschillen tussen leerlingen besteden we ook aandacht aan het filosoferen met bijzondere doelgroepen.

3.1 De rol en de houding van de gespreksleider

De achilleshiel in FMKJ zijn de competenties van de leerkracht die het filosofisch gesprek begeleidt. Het filosoferen moet goed uitgevoerd worden met de leerlingen in de klas. Filosoferen met kinderen en jongeren is een nieuw en veelbelovend onderwijsconcept. Het is tevens een leuke en boeiende activiteit, niet alleen voor de kinderen, ook voor de leerkrachten. Bekwame, speciaal daartoe opgeleide leerkrachten-gespreksleiders, idealiter de gewone klasleerkracht, zijn echter belangrijk om het maximale kansen te geven.

Een leerkracht die wil starten met filosoferen in zijn klasgroep, en hier in zijn lerarenopleiding niet toe opgeleid is, raden we aan om eerst een inleidende cursus te volgen. De begeleiding van dergelijke gesprekken is immers zo wezenlijk verschillend van de gewone onderwijsleergesprekken dat het niet overbodig is om daar wat extra training en ondersteuning in te krijgen. Anders blijft er van de socra-tische methode niet veel meer over dan een momentje ‘muizenvalinductie’ waarbij de leerkracht maar vraagt en doorvraagt tot de leerlingen datgene zeggen wat de leerkracht ook verwacht. Of dat

leerlingen elk afzonderlijk iets zeggen over de filosofische vragen zonder dat er wordt geluisterd naar de anderen en wordt voortgebouwd op wat reeds is gezegd. En dat is nu net niet de bedoeling. Een leraar die bij gelegenheid een gespreksronde organiseert waar ieder wat losse meningen in het rond strooit is niet met zijn leerlingen aan het filosoferen. Filosoferen mag geen discussie of twist-gesprek worden of een oppervlakkige, vrijblijvende uitwisseling van meningen, anekdotes of gevoelens. Goed gemeenschappelijk onderzoek (*samen denken*) staat bij het filosoferen centraal. Zonder onderzoek heb je zwak denken.

De taak van de gespreksleider mag dus zeker niet onderschat worden. Het is aan hem of haar om deze *filosofische gemeenschap van onderzoek* tot leven te brengen en stap per stap, doorheen het schooljaar, vorm te geven. Dit vraagt heel wat oefening en ervaring. Daarom is, zelfs na een basisopleiding, bijkomende ondersteuning door andere collega's met meer ervaring geen overbodige luxe wanneer je start met filosoferen. Bovendien is het interessant om eerst even zelf op eigen niveau filosofisch te proeven van dergelijke gesprekken om er zin in te krijgen. Het verscherpt ook de eigen gevoeligheid voor het filosofische gehalte van bepaalde vragen en antwoorden.³⁰

3.1.1 Een complexe rol

Onze rol als leerkracht bij het filosoferen is totaal anders dan tijdens het onderwijsleergesprek of het kringgesprek. Op filosofische vragen weet ook de leerkracht het juiste antwoord niet en helpt hij de kinderen 'zelfstandig' te filosoferen door door te vragen, te parafraseren, samen te vatten en door het relateren van ieders inbreng aan die van de vorige. Hij is dus slechts een facilitator of een soort filosofische vroedvrouw die de kinderen helpt bij de geboorte van hun eigen ideeën en die hen in groep leert om ze kritisch te bevragen en te verfijnen en een meer algemene waarde te geven. De rol van de leerkracht is complex en wisselend: het ene moment leid je het gesprek, het andere moment ben je alleen toehoorder.

De begeleider beweegt tussen modereren en confronteren. Hij moet ervoor zorgen dat er een echte vraagstelling plaats vindt en niet zomaar een gewone discussie. Dat is de essentie van een filosofische dialoog. Leerlingen moeten met de hulp en de tussenkomsten van de begeleider leren hoe een filosofisch gesprek verloopt. Daarom moet de leerkracht het gesprek niet leiden om uit te komen op de antwoorden die hij verwacht. Het is ook niet de bedoeling om zoveel mogelijk verschillende ideeën te laten opsommen zonder een of meer van die ideeën kritisch te bevragen. De leerkracht moet elk nieuw idee bevragen zodat de leerlingen leren om zichzelf en anderen te bevragen.

Over veel thema's die aan bod komen heeft de leerkracht zelf ook een duidelijke mening. Die moet hij tijdens een filosofermoment voor zich houden. In het jargon spreken we dan van het *opschorten van eigen oordeel*. Dat betekent niet dat hij helemaal geen inhoudelijke inbreng heeft. Door zijn vraagstelling moet hij zorgen dat er 'zindelijk' wordt geredeneerd en dat er geen belangrijke zaken over het hoofd worden gezien. Hij moet ook het gesprek reguleren en leerlingen die eindeloos uitweiden over eigen ervaringen terug bij het thema brengen. Hij is verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderzoek.

Een goed filosofisch gespreksgeleider:

- heeft een onderzoekende ingesteldheid en persoonlijke interesse in filosofische vragen, ook in deze van de kinderen;
- is bereid het eigen oordeel op te schorten en het onderzoek te volgen waarheen het leidt;
- beschikt over goede algemene gesprekstechnische (actief luisteren, spiegelen, samenvatten, parafraseren) en groepsdynamische vaardigheden;
- heeft ervaring in het zelf deelnemen aan filosofische onderzoeksgesprekken;
- heeft inzicht in de eigenheid van het filosofisch denken;
- kent de belangrijkste didactische basisprincipes van het filosoferen;
- beheerst de kunst van het vragen stellen;
- heeft voldoende kennis van de 'ervaring van de mensheid ter zake' (de geschiedenis van de filosofie met inbegrip van elementaire kennis van logica en argumentatieleer);
- is een competente leerkracht (zie de basiscompetenties).

3.1.2 Een standaardprocedure

De centrale uitdaging is steeds het vormen van een gemeenschap van onderzoek rond een filosofische vraag die de leerlingen aanspreekt. Hoe pak je dit aan? Er zijn verschillende mogelijkheden en we willen creativiteit aanmoedigen maar presenteren toch een heldere en duidelijke standaardprocedure. Wie zich onzeker voelt kan hierop terugvallen. We noemen dit verder ook het *gewoon filosofisch onderzoeksgesprek*.

Standaardprocedure gewoon filosofisch onderzoeksgesprek

- 1 Kies vooraf een aanleiding (bijvoorbeeld een verhaal) en maak voor jezelf een zogenaamd 'onderzoeksplan' (zie verder). Als beginner kun je kiezen voor een kant en klaar lesje met verhaal en onderzoeksplan uit een speciaal voor dit doel geschreven boek (zie de andere boeken uit deze reeks).
- 2 Laat de deelnemers in een kring zitten (ieder moet elkaar kunnen zien) en begin met de aanleiding. Daardoor creëer je een (idealiter intense) gemeenschappelijke ervaring.
- 3 Detecteer vervolgens de filosofische vragen die de kinderen of jongeren aanspreken en kom tot één, voor de leerlingen, boeiende filosofische uitgangsvraag.
- 4 Het eigenlijke filosofische onderzoeksgesprek kan dan beginnen. Je belangrijkste hulpmiddelen als gespreksleider zijn:
 - je houding van niet weten
 - je algemene vraagtechniek
 - je onderzoeksplan
 - de andere in dit hoofdstuk beschreven vaardigheden en technieken.

- 5 Vergeet nooit het gesprek goed af te ronden.
- 6 Besteed tenslotte ook voldoende tijd aan het zogenaamde metagesprek, dit is het specifieke moment van filosoferen over het filosoferen.



Variaties op de standaardprocedure

Er zijn heel wat argumenten te bedenken waarom je zou variëren op deze standaardprocedure. Om niet te vervallen in een louter formeel stappenplan is dit zelfs wenselijk. Tracht nu zelf diversiteit in de voorgestelde procedure aan te brengen. Hoe kan dit proces door systematische aanpassing van groeperingswijzen, werkvormen, wijzen van vraagstelling ... uitgebreid worden? Hieronder lees je alvast enkele suggesties. Probeer het zo concreet mogelijk te houden en bespreek onderling de relevantie van de voorgestelde aanpassingen.

Als aanleiding kun je naast een (voor)gelezen verhaal ook een video/filmfragment, een echte gebeurtenis, het vervolg van een vorige sessie, een onderwerp uit de praatronde, het nieuws, een artikel, een ander vak, een muzische activiteit enz. gebruiken. Deze aanleiding kan door de leraar gepland en voorbereid zijn of net niet. Er kan ook gewerkt worden met een filosofieschriftje met vragen en antwoorden. De denkbaarheid kan een creatieve uitwerking krijgen via allerlei activiteiten die het hele muzische spectrum bestrijken. Er zou kunnen gekozen worden voor het maken van expliciete filosofische oefeningen met behulp van werkbladen enz.

Bij het thema blijven

Een filosofisch gesprek cirkelt om een welbepaalde vraag, een idee of een probleem. Het volgt een welbepaalde onderzoekslijn. Een goed gespreksleider koestert de uitgangsvraag en ziet erop toe dat het gesprek en de verschillende bijdragen een samenhang vertonen. Vandaar dat het af en toe nodig zal zijn om vragen te stellen als: dit is op zich een goede opmerking maar kun je even duidelijk maken wat dit met ons onderwerp te maken heeft? Of: in hoeverre helpt ons dit verder om de vraag op te lossen waar we mee bezig zijn?

Leerlingen moeten in dergelijke gesprekken ook leren luisteren naar anderen en in pikken op hun inbreng. Dat is iets anders dan hun beurt afwachten om met hun eigen verhaal te komen. Om dat te voorkomen is het belangrijk dat de gespreksleider de deelnemers af en toe vraagt wie er akkoord gaat met wat er gezegd is of wie een andere mening heeft. De gespreksleider stimuleert de leerlingen om aan te geven op wie ze precies reageren. De leerlingen moeten vrij op elkaar kunnen reageren mits ze goed bij het onderwerp blijven.

Kernvaardigheden

Als leerkracht help je de leerlingen om zelfstandig te filosoferen door vooral de volgende vaardigheden in praktijk te brengen:

- 1 De uitgangsvraag koesteren.
- 2 Goed doorvragen en leerlingen confronteren met inconsequenties en tegenvoorbeelden.
- 3 Af en toe parafraseren en samenvatten wat al gezegd is.
- 4 Het relateren van ieders inbreng aan die van de anderen en inhoudelijk verder bouwen op elkaar.
- 5 De leerlingen stimuleren om goed te luisteren naar elkaar en in te pikken op wat een andere leerling heeft gezegd.
- 6 De leerlingen aanmoedigen om zelf filosofische vragen te stellen.

3.1.3 De houding van niet-weten

De socratische grondhouding van niet-weten, wat we boven het opschorten van het eigen oordeel noemen, is cruciaal. Er mag in principe nooit van afgeweken worden. De gespreksbegeleider mag geen antwoorden geven, noch uitspraken van kinderen corrigeren. Hij of zij mag enkel vragen stellen.

Hiervoor zijn verschillende redenen. Ten eerste behoort tot de eigenheid van het filosoferen juist het werken met de kennis en de denkvaardigheden die de kinderen reeds verworven hebben. Loutere kennisoverdracht, verwerven van wetenschappelijke of levensbeschouwelijke ‘waarheden’ of maatschappelijke afspraken is voor de andere lessen. Ten tweede verliest een gespreksleider die zelf mee gaat argumenteren snel en onvermijdelijk zijn autoriteit. Ten derde maakt een gespreksleider die ‘antwoorden’ geeft of ‘fouten’ corrigeert de deelnemers lui. Hij of zij verplaatst zich terug in de klassieke leerkrachtenrol. De leerlingen hebben dit snel door en blijven niet langer gemotiveerd: ‘De meester (of juf of leraar) zal het straks wel oplossen.’ Tenslotte kan de gespreksleider zich op deze wijze ook beter concentreren op de onderzoekers, de vorm van het onderzoek en de vragen die daarin aan de orde zijn.

Als bijvoorbeeld tijdens een filosofisch gesprek met jongere kinderen één van de kinderen een pertinente onwaarheid zegt, bijvoorbeeld dat er in China geen stoelen zijn,³¹ mag de gespreksleider dit niet zomaar corrigeren. Omdat hij echter wel verantwoordelijk is voor de kwaliteit van het onderzoek kan hij beslissen dit standpunt verder te bevragen. Hij mag en moet doorvragen op beweringen en standpunten. Die moeten geanalyseerd en geargumenteed worden. Anders wordt er niet op een hoger denkniveau gefilosofeerd. Dit kan beginnen met de eenvoudige vraag of de andere kinderen het daarmee eens zijn. Indien ja, kan het onderzoek verder gezet worden met de premisse dat

er in China geen stoelen zijn: onware premissen doen immers geen afbreuk aan de geldigheid van redeneringen. Indien andere kinderen het er niet mee eens zijn, mag de leraar (tijdens het filosoferen) niet één van de leerlingen gelijk geven. Kennisoverdracht is voor andere lessen. Hij kan in dat geval wel vragen hoe we de waarheid kunnen te weten komen. Als één van de kinderen zou antwoorden: ‘Omdat mijn vader dat zegt’, of: ‘Ik heb het op internet gevonden’, mag de gespreksleider opnieuw niet zomaar instemmend reageren. Hij mag wel vragen: ‘Hoe weten we dat die informatie (van de vader, of van het internet) betrouwbaar is?’ Bedoeling van het filosoferen is door het stellen van vragen de deelnemers zelfstandig aan het denken zetten.

De gespreksleider had in dit voorbeeld aan het begin ook kunnen vragen of die informatie (over het al of niet bestaan van stoelen in China) voor de hoofdvraag van het onderzoek relevant is. Het gesprek had dan een heel andere richting uit kunnen gaan. Filosofische gespreksleiding is geen techniek maar eerder een kunst. Er is geen koninklijke of eenduidig juiste socratische weg. Een goed gespreksleider ontwikkelt door ervaring een soort ‘intern feedbacksysteem’³² en leert daarop vertrouwen. Dit betekent dat hij het gebeuren in de onderzoeksgroep ook voortdurend terugkoppelt naar zijn eigen mentale en intellectuele signalen. Wat valt me op? Wat ontbreekt of is nodig? Zo een gespreksleider beschikt over zelfkennis, staat in nauw contact met zijn persoonlijke reacties, is in staat actief te luisteren, hoofd- en bijzaken te onderscheiden, aarzelingen of tegenstrijdigheden te bespeuren, en kan zo ontspannen interveniëren op de cruciale momenten.³³

De leraar-gespreksleider als opvoeder

Problematischer ligt het met ethisch gevoelige kwesties. Het zou kunnen dat een deelnemer plots een forum krijgt om sociaal onaanvaardbare stellingen te verdedigen zoals rassenhaat of doorgedreven vormen van delinquent gedrag. Wat als het filosofisch gesprek een vrijplaats dreigt te worden voor vooroordelen? Deze problematiek schuilt ook in andere onderwijsactiviteiten, maar filosoferen geeft daar sneller aanleiding toe.



Ethische grenzen aan het filosoferen in een onderzoeksgroep?

- 1 *Stel voor de volgende vraag een onderzoeksplan op: ‘Is er een ethische grens aan het filosoferen en zo ja, hoe hanteer je dit in een onderzoeksgroep?’*
- 2 *Voer je onderzoeksgesprek en kom tot conclusies. Schrijf ze op.*
- 3 *Kies uit de actualiteit recente voorbeelden over deze problematiek. De begincène uit de film *Murder by Numbers* brengt bijvoorbeeld het ‘recht’ om willekeurig iemand te doden uiterst scherp in beeld.*
- 4 *Voer ook vandaaruit een filosofisch onderzoeksgesprek. De uitgangsvraag zou kunnen zijn: kan er een recht zijn om iemand willekeurig te doden?*
- 5 *Test je conclusies op de eerste vraag (punt 2) uit in het gesprek rond de gekozen vraag (punt 4).*
- 6 *Kom tot algemene conclusies.*

We willen zelf drie elementen bijdragen tot een antwoord op deze problematiek.

In de eerste plaats is filosoferen over morele kwesties een specifieke vorm van morele vorming.³⁴ Bij morele vorming staat het bijbrengen van gepaste of gewenste persoonlijkheidskenmerken, waarden en deugden voorop. Filosoferen is hiertoe (op het eerste gezicht) niet het geëigende instrument. Daarvoor zijn immers actieve voorbeelden, reële testsituaties en het inoefenen van gewoontes nodig. Dit soort vorming gebeurt thuis, in de jeugdbeweging, in de sportclub, in de levensbeschouwelijke vakken. Bij het filosoferen over morele kwesties gaat het daarentegen om reflexief en kritisch onderzoek, om denken en dialogeren over moraal. Dit maakt het heel geschikt voor klassituaties. Het is gericht op de justificatie van waarden en normen, d.w.z. op het gebruik van goede redenen bij het beslissen wat te doen. Daarbij wordt best vertrokken vanuit voor kinderen of jongeren herkenbare situaties waarin de houdbaarheid van de voorgestelde handelwijzen onderzocht wordt. Filosofen gaan ervan uit dat men morele discussies kan verhelderen als men redenen kan geven waarom men iets moet doen of laten, als men de gebruikte begrippen duidelijk definieert, als men nadenkt over gevolgen, enzovoort. Ook al wordt op school al zoveel gepraat, toch zijn veel leerlingen op het einde van de leerplicht nog steeds ‘filosofisch-ethische analfabeten’. Ze zijn in morele kwesties vaak nauwelijks in staat om boven hun eerste ingeving van juist of verkeerd uit te stijgen. We aanvaarden in ons onderwijs slordig denken in morele vraagstukken in dezelfde mate als we precisie verwachten in wetenschappelijke aangelegenheden. De gangbare opinie is dat in morele zaken ieder zijn eigen waarden en opvattingen heeft en dat alleen de wetenschappen toegang bieden tot een wereld die men deelt met anderen. Filosoferen verzet zich tegen dit *moreel relativisme* en is daardoor bij uitstek geschikt voor pluralistisch onderwijs.

Dit laatste betekent niet dat filosoferen waardenvrij zou zijn. Integendeel, het filosofisch onderzoeksgesprek staat voor waarden als: waarheidsliefde, tolerantie, geduld, vrijheid, respect voor personen, openheid van geest, intellectuele eerlijkheid, zelfstandig denken, helderheid, grondigheid, respect voor bewijsmateriaal, de bereidheid om deel te nemen, het helpen van de zwakkeren bij het verwoorden van hun meningen, de eerlijke verdeling van de gespreksbeurten, enzovoort. Zonder deze waarden is geen filosofisch gesprek mogelijk. Het feit dat alles bespreekbaar is (ook racistische opvattingen als kinderen of jongeren die van thuis uit meebrengen) betekent dus niet dat men onverschillig staat tegenover waarden en dat het onderzoek via autoritaire, niet-democratische procedures zou kunnen verlopen. Bovendien zijn de genoemde waarden of deugden niet alleen noodzakelijke voorwaarden, ze worden tezelfdertijd in en door het filosofisch gesprek geoefend en ontwikkeld. In vele gesprekken gebeurt het tegendeel: mensen worden onderbroken, spreektijd wordt gemonopoliseerd, enzovoort. Machtsvrij communicatief onderzoek is eerder uitzondering dan regel. Het filosofisch onderzoeksgesprek behoort tot die uitzonderingen en heeft alleen daarom al grote opvoedende waarde. Ook al heeft filosoferen dus niet de bedoeling om aan waardenoverdracht te doen, toch is het een authentieke morele opvoeding.³⁵

Ten tweede: zoals het volgens het beroemde communicatieaxioma van Watzlawick (1921-2007) onmogelijk is om niet te communiceren, zo is het wellicht eveneens onmogelijk niet te sturen. De

houding van niet-weten betekent dat de gespreksleider bereid moet zijn het onderzoek te volgen waarheen het leidt, maar betekent geenszins dat hij ontslagen wordt van zijn professionele taak van het tot stand brengen van de grootst mogelijke kwaliteit van onderzoek. Herinner het voorbeeld van de stoelen in China. De gespreksleider heeft daartoe een aantal instrumenten, waaronder als belangrijkste zijn vraagtechniek. Ervaring wijst uit dat in dat geval (en ook bij morele kwesties) de groep zichzelf bijstuurt en extreme standpunten uiteindelijk verwerpt of nuanceert. Hoe hoger de kwaliteit van ons onderzoek, hoe beter de gespreksleider zijn werk doet, hoe hoger de kwaliteit van het antwoord.

De wijd verspreide maar overhaaste en onzorgvuldige moreel relativistische conclusie dat alle meningen evenveel waard zijn en gelijk respect verdienen (omdat er geen objectieve standaarden bestaan waaraan de correctheid van een morele mening of redenering kan getoetst worden) verliest in een goed onderzoeksgesprek zijn overtuigingskracht. Door het kritisch bevragen en onderzoeken van een standpunt en het vergelijken van verschillende meningen is het immers wel degelijk mogelijk de eigen opvattingen en overtuigingen aan te vullen, te corrigeren of te verwerpen. Het is mogelijk op ethische vraagstukken antwoorden te geven die breder, dieper, rijker en beter verdedigbaar zijn. Dit wil zeggen dat het antwoord met meer perspectieven en alternatieven rekening houdt, meer waarden respecteert en realiseert, de belangen van alle betrokken partijen, in het bijzonder de zwaksten, in aanmerking neemt, meer rekening houdt met vooronderstellingen, met het verleden, met consequenties op langere termijn en tenslotte beter bestand is tegen kritiek doordat het gebaseerd is op goede, steekhoudende argumentatie.³⁶

De documentaire De rede van het kind toont een voorbeeld.³⁷ Het speelt zich af in de voormalige DDR. De film toont hoe de gespreksleider (Silke Pfeiffer) haar kinderen de stad instuurt met een wegwerpcamera en de opdracht geeft te fotograferen wat ze mooi vinden en wat ze lelijk ('hässlich') vinden. De volgende dag zal dit dan aanleiding zijn voor een filosofisch gesprek. Een van de kinderen heeft een zwerver gefotografeerd en zegt: 'Ik vind dit lelijk; die zwerver die de hele tijd bier drinkt; onze stad is mooi, wij doen moeite ze zuiver te houden, en dan is zo'n zwerver geen gezicht; dat is lelijk (hässlich).' De gespreksleider vraagt eerst: 'Hoe weet je dat het een zwerver is?' De jongen antwoordt: 'Omdat hij dronken was, op een bankje sliep, veel lege bierblikken naast hem lagen.' Vervolgens vraagt de gespreksleider: 'Kan er nog een andere verklaring zijn?' Vanaf hier nemen de andere kinderen deel: 'Misschien wel...'; 'Hij kan net ontslagen zijn', 'Hij kan uit zijn woning gezet zijn', 'Hij kan overspannen zijn', 'Er kan van alles met hem misgegaan zijn' enzovoort. Dit is slechts een fragment en de kwestie is daarmee niet afgerond. Punt is echter dat kinderen zich kunnen uiten, en dat er vervolgens, door goedgerichte vragen, over die uitingen verder kan worden nagedacht (en genuanceerd).

De kwaliteit van onze antwoorden zal recht evenredig zijn met de kwaliteit van onze competenties om onze opvattingen en overtuigingen kritisch te bevragen en zorgvuldig te onderzoeken. Wat we hier uitdrukken is een zeker geloof in de kracht van de rede; geloof in de kracht van het zo 'goed mogelijk gebruik van onze redelijke/rationele/kritische vermogens' (herinner onze werkdefinitie).

Tot slot (en dat is een cruciale niet-filosofische voorwaarde) moet de gespreksleider een veilige omgeving en een positief leefklimaat kunnen creëren voor de leerlingen in klasverband waarin voldoende vertrouwen is voor alle deelnemers om zich te uiten. In klassen waar dit een probleem is zullen sommigen niet durven spreken, ook al zijn ze het met bepaalde opvattingen niet eens, omdat ze de gunst van dominante leerlingen niet willen verliezen. De leraar moet een positieve interactie en een positieve relatie tussen de leerlingen kunnen opbouwen en stimuleren. Dit vraagt uiteraard van de gespreksleider ook kennis en vaardigheden op het domein van sociale, groepsdynamische en interactieprocessen. Dit maakt geen voorwerp uit van dit handboek. Het maakt wel deel uit van de basiscompetenties van de leraar, zoals deze voorgesteld worden door de Vlaamse regering.

We behandelden het omgaan met ethisch gevoelige kwesties, maar dat is niet het enige wat zich in een filosofisch gesprek kan voordoen. Een ander voorbeeld is omgaan met emoties of rouwverwerking. Stel: een kind begint te wenen, wat doe je? Een filosofisch gesprek is geen therapeutisch gesprek. Het is dan het best dit buiten het gesprek te plaatsen en het kind daar op te vangen. Nogmaals: dit kan in alle lessen gebeuren, maar het filosoferen kan daar sneller aanleiding toe geven. Een goede leraar als opvoeder kan dit opvangen. We kunnen dit niet in dit boek behandelen. We herinneren wel graag aan wat we eerder in dit boek (in hoofdstuk 2) vertelden over verbondenheid.

3.1.4 Basiscompetenties van de leraar

Het is duidelijk: een goed gespreksleider is een duizendpoot. Goed onderwijs staat of valt met bekwame leraren die over stevige didactische, pedagogische, agogische en andere kwaliteiten beschikken. Het is dus belangrijk om zicht te krijgen op die bekwaamheid van leraren. Wat doet een goede leraar allemaal? Over welke competenties moet hij beschikken? In Nederland stelt de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) zeven basiscompetenties voor. Zij vatten de verantwoordelijkheden van de leraar samen door vier beroepsrollen (de interpersoonlijke, de pedagogische, de vakinhoudelijke/didactische en de organisatorische rol) te linken aan het werken met leerlingen, met collega's, met de omgeving van de school en met zichzelf³⁸. De Vlaamse regering stelt 42 basiscompetenties voor die ze onderbrengt in tien functionele gehelen. Filosoferen met kinderen doet een beroep op verschillende van deze basiscompetenties.³⁹

De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen:

- Doelstellingen formuleren bij het voorbereiden van een FMKJ-moment rekening houdend met de beginsituatie van de leerlingen.
- De beginsituatie realistisch inschatten: zijn de leerlingen al vertrouwd om met elkaar te dialogeren? Zitten er praatvaren of erg assertieve leerlingen in de groep?
- In functie van een les filosoferen een verantwoorde keuze van een verhaal, een gedicht, een startvraag, een video of een kunstwerk maken.
- Het centrale thema alsook de subthema's van het filosofisch gesprek aangeven.
- Bij het voorbereiden van een les filosoferen een discussieplan/onderzoeksplan met open filosofische vragen opstellen.

- Een gepaste groepeeringsvorm kiezen om het filosoferen mogelijk te maken: een kleine groep, werken met een binnen- en een buitenkring.
- Gespreksregels afspreken met de leerlingen en het gesprek coachen.
- Door continue observatie en procesevaluatie differentiëren en inspelen op het gesprek (aanpassen van de vragen, doorvragen, parafraseren, relateren).
- Filosofische gesprekken eventueel via een chatbox organiseren.
- Een adequate omgeving voorzien waarin een rustig gesprek kan plaatsvinden.
- In functie van evaluatie nauwlettend toezien op wie deelneemt aan het gesprek, wie doordenkt op de inbreng van anderen, ... enzovoort.

De leraar als opvoeder:

- Oog hebben voor maatschappelijke tendensen. Leerlingen ook confronteren met de actualiteit. Maatschappelijke gebeurtenissen kunnen bijvoorbeeld uitgangspunt vormen voor een filosofisch gesprek.
- Afspraken maken met de leerlingen om het dialogeren met elkaar vlot te laten verlopen.
- Oog hebben voor de ethiek van de discussie (respect voor elkaars mening, discussiëren over opvattingen en niet over personen).
- Filosoferen met kinderen is de werkvorm bij uitstek om leerlingen kansen tot mondigheid, zelfstandig denken, initiatiefname te bieden.
- Tijdens het filosoferen kunnen leerkrachten met allerlei sociaal-emotionele problemen worden geconfronteerd. Het is belangrijk daar actief luisterend en adequaat op te reageren.

De leraar als inhoudelijk expert:

- Rekening houden met de criteria waaraan filosofische vragen moeten voldoen.
- Filosofische achtergrondinformatie opzoeken over het behandelde onderwerp.
- Horizontale en verticale verbanden leggen tussen de verschillende vakken.
- Filosofische vragen m.b.t. de traditionele vakgebieden aan bod laten komen (bv. in verband met wiskunde: bestaat nul of niet?).

De leraar als organisator:

- Het filosofieermoment inplannen in het lesrooster (vast moment of geïntegreerd in een vak) en inschrijven in het klasboek.
- De timing van het filosofieermoment respecteren.
- De klasruimte zo inrichten dat leerlingen tijdens het filosofieermoment oogcontact hebben met elkaar.
- Gesprekstechnieken goed toepassen.

De leraar als onderzoeker en als innovator:

- ‘Filosoferen met kinderen’ is een nieuwe werkvorm die in de gewone klassenpraktijk nog niet algemeen wordt toegepast.
- Toegankelijke literatuur en handboeken over FMKJ kunnen selecteren en raadplegen.

De leraar als partner van ouders/verzorgers:

- Ouders mondeling en schriftelijk uitleg geven over FMKJ.
- Suggesties aanreiken aan ouders en verzorgers om ook te FMKJ.

De leraar als lid van een schoolteam:

- In team en klasdoorbrekend kunnen werken met collega’s die interesse vertonen voor of ook gestart zijn met FMKJ.
- Als stagiair of leerkracht hulp kunnen vragen aan een mentor of ervaren collega om FMKJ te evalueren. Dit veronderstelt zelfreflectie en soepel kunnen omgaan met opbouwende feedback.

De leraar als partner van externen:

- Kunnen samenwerken met een filosoof of een navormer FMKJ op school.

De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap:

- In gesprek kunnen treden met collega’s over de doelen en de methodes van FMKJ.

De leraar als cultuurparticipant:

- De actualiteit kritisch volgen: sociaal-politiek, sociaal-economisch, levensbeschouwelijk, cultuursthetisch, cultuurwetenschappelijk en thema’s identificeren die als uitgangspunt kunnen dienen voor een filosofisch gesprek.

Er is een verschil tussen de basiscompetenties hierboven en deze die we eerder in dit boek citeerden. In hoofdstuk 2, par. 2.2.2 argumenteerden we dat kunnen filosoferen een voorwaarde is om de daar genoemde basiscompetenties te realiseren. Het bestaan van die ‘filosofische’ basiscompetenties is dus een argument om werk te maken van filosoferen in de lerarenopleidingen en het onderwijs. De basiscompetenties hierboven zijn omgekeerd algemene voorwaarden om succesvol met filosoferen te kunnen starten en om een bekwaam filosofisch gespreksleider te kunnen worden. Uiteraard is er een wisselwerking tussen beide maar in de selectie hierboven zou FMKJ kunnen worden vervangen door (bijvoorbeeld) autorijlessen op school. In par. 2.2.2 is dat niet mogelijk.

3.2 De kunst van het vragen stellen

De kunst van het vragen stellen staat centraal bij het filosoferen. Misschien is het stellen van goede vragen wel het belangrijkste didactische hulpmiddel, zowel voor de leerkracht als voor de leerling, zowel voor het filosoferen als daarnaast, om echt leren te bevorderen. Een geschoold denker is een