



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Hoe kan waardegeladen kritisch denken worden onderwezen in filosofische gesprekken?

Rombout, F.; Schuitema, J.; Volman, M.

DOI

[10.5117/ANTW2018.1.ROMB](https://doi.org/10.5117/ANTW2018.1.ROMB)

Publication date

2018

Document Version

Final published version

Published in

Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Rombout, F., Schuitema, J., & Volman, M. (2018). Hoe kan waardegeladen kritisch denken worden onderwezen in filosofische gesprekken? *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte*, 110(1), 45-66. <https://doi.org/10.5117/ANTW2018.1.ROMB>

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (<https://dare.uva.nl>)

Hoe kan waardegeladen kritisch denken worden onderwezen in filosofische gesprekken?

Floor Rombout, Jaap Schuitema & Monique Volman

ANTW 110 (1): 45–66

DOI: 10.5117/ANTW2018.1.ROMB

Abstract

How to teach value-loaded critical thinking in philosophical classroom discussions?

An important aim of education is that students learn to think critically about moral issues. Philosophy is one of the subjects that is expected to contribute to this aim, because of its subject matter and the dialogic teaching methods. The aim of this study is to explore how philosophical classroom discussions can promote value-loaded critical thinking. First, we discuss the work of Dewey, Arendt and Habermas on moral reasoning and educational literature on critical thinking, in order to find characteristics of philosophical classroom discussions in which students engage in value-loaded critical thinking. These characteristics are: the discussions are 1) genuine dialogues, in which 2) logical reasoning and 3) moral values are addressed in 4) a transfer-oriented manner. Second, we translate these characteristics into teaching strategies, based on empirical research complemented with examples from philosophical classroom discussions. We conclude that philosophical classroom discussions might promote value-loaded critical thinking by open and critical investigation of values; with an emphasis on logically valid reasoning (in the context of meaningful examples). However, we recommend further development of teaching strategies for perspective-taking, de- and recontextualisation, and reflection.

Keywords:: values, critical thinking, philosophical discussion, philosophy education

1 Inleiding

Een belangrijk doel van onderwijs is dat jongeren leren om zelfstandig kritische keuzes te maken over morele en maatschappelijke kwesties. Onderwijs in competenties zoals kritisch denken en morele oordeelsvorming heeft zowel een *kwalificerende functie*, jongeren leren wat ze moeten weten en kunnen om aan het maatschappelijke debat deel te nemen, als een *socialiserende functie*, het overdragen van waarden, normen en gebruiken die gelden in dit debat en breder in de samenleving (Daas & Dijkstra 2016; Onderwijsraad 2012; Veugelers, Stolk & Bron, 2015). Daarnaast wordt in recente beleidsstukken de vormende functie hiervan benoemd: de ontwikkeling van eigen waarden en idealen door jongeren (Onderwijsraad 2012; Platform Onderwijs2032 2016; Veugelers 2011). Ook in de academische literatuur over burgerschapsonderwijs is veel aandacht voor kritisch denken en morele oordeelsvorming: wetenschappers buigen zich over de vraag op welke wijze deze vaardigheden het beste onderwezen kunnen worden en wat dit vereist van leerlingen, docenten, scholen en onderwijsbeleid (Davies & Barnett 2015; Ten Dam & Volman 2004; Veugelers 2000). In recente empirische studies wordt het begrip *value loaded critical thinking* ('waardegeladen kritisch denken') gebruikt om te verwijzen naar de combinatie van kritisch denken en moreel redeneren (Frijters, ten Dam & Rijlaarsdam 2008; Schuitema, Veugelers, Rijlaarsdam & ten Dam 2009). Waardegeladen kritisch denken is logisch consistent en zelfkritisch redeneren gericht op het vellen van een waardeoordeel over wat nastrevenswaardig is om te vinden of doen in een bepaalde situatie. Een belangrijk uitgangspunt van deze studies is dat kritisch moreel redeneren bij voorkeur binnen de reguliere vakken en met behulp van dialogische werkvormen onderwezen wordt: de vakinhoud biedt onderwerpen om over na te denken en de dialogische werkvormen moeten zorgen voor een uitnodigende en gelijkwaardige sfeer die open onderzoek naar waarden mogelijk maakt.

In het Nederlandse voortgezet onderwijs is filosofie één van de vakken die heel geschikt lijkt om waardegeladen kritisch denken te onderwijzen. Ten eerste omdat kritisch denken, logisch redeneren en nadenken over wat moreel juist of rechtvaardig is, tot de leerdoelen behoren (zie bijvoorbeeld College voor Toetsen en Examens 2016). Ten tweede, omdat er bij het schoolvak filosofie regelmatig gebruik wordt gemaakt van dialogische werkvormen, waaronder varianten van het filosofische klassengesprek of debat (Marsman 2010). Bovendien mag op basis van de vereiste vooropleiding, een master Wijsbegeerte en een postmaster voor de eerstegraads bevoegdheid, worden verwacht dat docenten relevante achtergrondkennis

hebben, zowel in logica en kritisch denken als in morele vragen, argumenten en opvattingen. Onderzoek van Kienstra, Imants, Karskens en Van der Heijden (2015: 16) laat het belang van goed opgeleide docenten zien: in lessen van academisch geschoolde en bevoegde docenten wordt kritischer en effectiever gefilosofeerd dan in lessen van onbevoegde docenten.

In deze studie hebben wij onderzocht op welke manier filosofische gesprekken bij het schoolvak filosofie kunnen bijdragen aan onderwijs in waardegeladen kritisch denken. We verwachten dat de inzichten ook relevant zijn voor degenen die zich op andere manieren bezighouden met filosofieonderwijs, filosofische gesprekken en onderwijs in kritisch denken of morele oordeelsvorming, omdat de bevindingen niet uitsluitend gelden voor het voortgezet onderwijs.

Het eerste theoretische deel van dit artikel gaat in op het concept waardegeladen kritisch denken en hoe dit zich verhoudt tot andere filosofische en onderwijskundige opvattingen over onderwijs in kritisch denken. Vervolgens beschrijven we de kenmerken van een filosofisch gesprek dat bij kan dragen aan het waardegeladen kritisch denken van leerlingen. Dit tweede deel is gebaseerd op literatuuronderzoek aangevuld met observaties die gedaan zijn in een verkennend empirisch onderzoek naar filosofische gesprekken in filosofielessen in het Nederlandse voortgezet onderwijs.

2 Wat is waardegeladen kritisch denken?

2.1 Waardegeladen kritisch denken in een filosofische traditie

Waardegeladen kritisch denken is logisch consistent en zelfkritisch redeneren gericht op het vellen van een waardeoordeel over wat nastrevenswaardig is om te vinden of doen in een bepaalde situatie. Hierbij gaat het nadrukkelijk om een normatieve evaluatie: wat is wenselijk? Welke waarden, belangen en perspectieven spelen hierin een rol? En, wat moet ik doen? Onderwijs in waardegeladen kritisch denken is vooral gericht op zelfstandige morele oordeelsvorming van jongeren en minder op het overdragen van een waardenstelsel of het aanleren van gewenst gedrag. Om kritische reflectie op eigen en maatschappelijke waarden en zelfstandige oordeelsvorming te stimuleren, wordt er voor dialogische werkvormen gekozen. Hier lichten we toe hoe het begrip waardegeladen kritisch denken zich verhoudt tot (onderwijs-)filosofische opvattingen over kritische morele oordeelsvorming.

Qua onderwijsopvatting zien we parallellen met het werk van John Dewey (Dewey, 1919; 1958), waarin een leerling wordt gezien als actief sub-

ject dat voortdurend dingen doet en ervaart. Een leerling handelt, zoals ieder mens, in interactie met de wereld en met andere mensen, ervaart de gevolgen van die handelingen en door hierop te reflecteren kan zij groeien en leren (Dewey 1919: 170-175). Deze ontwikkeling is een continu proces van aanpassen aan de omgeving (Dewey baseert zich expliciet op Darwin) zonder duidelijk doel, maar een voortdurend 'worden' (Dewey 1919: 50). Door verschillende ervaringen te hebben en daarop te reflecteren, kan iemand betekenis geven aan die ervaringen en zo haar eigen autonomie vergroten. Behalve een wezen in ontwikkeling, is een mens ook een sociaal wezen. Dat blijkt ook uit Deweys opvatting over hoe het reflecteren en nadenken tot stand komt en geleerd wordt: hierin speelt de dialoog met anderen een centrale rol. Pas in gesprek met anderen, door de confrontatie met opvattingen van anderen, ontstaat kritische reflectie op en onderzoek van eigen pre-reflectieve gedachten, opvattingen en oordelen. Communicatie met anderen is primair en de interne kritische monoloog is een gevolg hiervan, die zonder de bijdragen van anderen subjectief, of zelfs ego-centrisch en beperkt is (Dewey 1958: 170). In gesprek met anderen kunnen we perspectieven vergelijken, redenen zoeken, argumenten construeren en zelfkritisch zijn. In het onderwijs zouden gezamenlijke onderzoeksgesprekken daarom een grote rol moeten krijgen. Bovendien zijn onderzoeksgemeenschappen volgens Dewey cruciaal voor de democratie, want in een onderzoeksgemeenschap oefenen de gesprekspartners hun burgerschap door te participeren in een democratische gemeenschap (Bleazby 2006: 42). Dewey ziet hierbij een belangrijke rol weggelegd voor een docent, die vanuit haar ervaring met het voeren van onderzoeksgesprekken, de gesprekken in de klas inclusief, productief en kritisch probeert te maken (Bleazby 2006: 43).

Een overeenkomst tussen de opvattingen van Dewey en waardegeladen kritisch denken, is dat morele oordeelsvorming wordt gezien als de activiteit van een subject in een particuliere situatie, waarbij het subject beredeneert wat het juiste is om te doen of te geloven. Het is daarmee veeleer context- en subjectgebonden, dan universalistisch en rationalistisch, zoals het invloedrijke Kohlbergiaanse model van morele oordeelsvorming. Kohlberg baseert zich op een Kantiaanse ethiek en stelt het toepassen van en redeneren met universele morele principes centraal in morele oordeelsvorming (Noddings & Slote 2003). Bij Dewey geldt dat niet de morele principes, maar communicatie met andere mensen morele oordeelsvorming mogelijk maken, daarom zijn dialogen ook zo belangrijk in het onderwijzen hiervan. Dialogen in een onderzoeksgemeenschap zijn voor Dewey de manier om alle onderzoeksvragen op te lossen, maar Hannah Arendt en Jür-

gen Habermas onderzoeken het belang van dialogen en in het bijzonder morele oordeelsvorming.

Hannah Arendt onderscheidt morele oordelen van waarheidsuitspraken: waarheidsuitspraken zijn dwingend en objectief (Arendt 1992: 71-72), maar waardeoordelen zijn het resultaat van een kritisch denkproces waarbij we onze subjectieve situatie pogen te overstijgen door rekening te houden met perspectieven van anderen (Arendt 1992: 43).¹ We oordelen altijd als lid van een gemeenschap en deze gemeenschap wordt gekenmerkt door pluraliteit: anderen zijn anders dan wijzelf. We kunnen ons subjectieve oordeel generaliseren door concrete andere perspectieven te onderzoeken, zonder daarbij de pluraliteit op te heffen. Arendt spreekt in deze context van ‘visiting’: ‘[t]o think with an enlarged mentality means that one trains one’s imagination to go visiting’ (Arendt 1992: 43). Disch (1994: 158-9) legt dit uit als *meedenken met* iemand anders door met je eigen ogen mee te kijken vanuit een positie of in een verhaal dat niet jouw eigen is. Voor visiting is verbeelding nodig om je in te leven in een ander perspectief en begrip voor pluraliteit, dat een ander de wereld echt anders ziet dan jij. Visiting verschilt van toerisme, op bezoek gaan in de wereld van een ander als toeschouwer, en van empathie, waarbij je de ervaring van een ander door zijn ogen probeert te bekijken en zo het perspectief van de ander als het ware gelijk maakt aan dat van jou (Disch 1994: 158-9).

Jürgen Habermas benadrukt dat er bij morele oordeelsvorming daadwerkelijk een dialoog tussen mensen met verschillende opvattingen moet plaatsvinden: ‘In moral discourse, interlocutors who can contradict one another encounter each other not in the role of arbitrary others, but as particular individuals. Only as irreplaceable and unmistakable persons do they belong to the moral realm.’ (Habermas 2003: 235). Bij waardegeladen kritisch denken moet de stem van de ander niet alleen in gedachten meedoen, zoals bij Arendt in theorie zou kunnen, maar de ander moet als

1 We vatten waardegeladen kritisch denken op als vorm van oordelen en baseren ons daarom vooral op Arendts *Lectures on Kant’s Political Philosophy* (1992). Hierin beschrijft Arendt dat oordelen bij uitstek een politieke activiteit is, die een publieke ruimte vooronderstelt. In haar essay *The Crisis in Education* (1953) beargumenteert Arendt echter dat de school een tussen-institutie is, tussen privé en politiek, die niet politiek begrepen moet worden. We nemen hier het standpunt over van Dewey dat ‘the school itself shall be made a genuine form of community life, instead of a place set apart to learn lessons’ (Dewey 1915: 10). Zeker omdat de school, net als de polis, een gemeenschap vormt die gekenmerkt wordt door pluraliteit en in deze gemeenschap kan sprake zijn van oordelen. Biesta (2010) en Hinchliffe (2010) geven een vergelijkbare interpretatie van Arendt.

gesprekspartner aanwezig zijn, met vrije toegang om deel te nemen aan de dialoog en gelijke rechten om zijn bijdrage in te brengen (Habermas 1990: 89). We realiseren ons dat Habermas hier een ideale situatie beschrijft en dat het in het onderwijs zal nooit zo zijn dat alle relevante ‘perspectieven van een ander’ daadwerkelijk deel kunnen nemen aan de dialoog. Maar dat zou wel het streven moeten zijn, zeker bij onderwijs in morele oordeelsvorming is het van belang dat er een inclusieve onderzoeksdialoog plaatsvindt, zoals Dewey ook voorstaat. Bovendien waarschuwt Habermas ervoor, net als Arendt, om de ander opvatten als denkbeeldige, generieke en identiteitloze ander.

2.2 Drie onderwijskundige opvattingen over kritisch denken

De auteurs die het begrip waardegeladen kritisch denken onderzoeken, baseren zich niet expliciet op de hierboven beschreven filosofen, maar reageren op een debat over kritisch denken in de onderwijskundige literatuur. Daarin worden drie perspectieven op kritisch denken onderscheiden: het filosofisch-logische, het psychologische en het kritisch-pedagogische (Davies & Barnett 2015; Ten Dam & Volman 2004) en waardegeladen kritisch denken poogt waardevolle elementen uit deze drie opvattingen te verenigen.

Sinds de jaren '70 is de filosofisch-logische opvatting van kritisch denken dominant in het onderwijs. Onder kritisch denken wordt verstaan: redelijk en reflectief denken gericht op besluiten wat te doen of te geloven (Ennis 1989; Kennedy, Fisher & Ennis 1991). De nadruk ligt hierbij op het identificeren en evalueren van de logische structuur van redeneringen en ‘kritisch’ is vooral een criterium voor het redeneerproces. Een kritische denker heeft de vaardigheden om logisch consistent te redeneren en de attitude om deze vaardigheden toe te passen waar nodig. Deze opvatting van kritisch denken is nauw verwant aan formele en informele logica, vandaar dat we dit de filosofisch-logische opvatting noemen (Davies & Barnett 2015). Met name in het Angelsaksische hoger onderwijs wordt dit onderwezen in aparte cursussen kritisch denken (‘critical thinking’), waarin studenten expliciete instructie krijgen in het gebruik van logica en argumentatieleer om rationeler te redeneren en redeneerfouten op te sporen.² De gedachte hierachter is dat kritische denkvaardigheden zo generiek zijn dat studenten deze in allerlei vakken en situaties kunnen toepassen, zowel

2 Deze ontwikkeling is ook te zien in het voortgezet onderwijs, waar cursussen in *thinking skills* gegeven worden, bijvoorbeeld in het International Baccalaureate programme (Syllabus: Cambridge International AS and A Level Thinking Skills 2015).

bij waardeoordelen als waarheidsuitspraken, mits zij deze goed beheersen en de juiste attitude hebben (Kennedy, Fisher & Ennis 1991).

Vanaf de jaren '80 kwam er kritiek op deze opvatting vanuit de cognitieve psychologie en de kritische pedagogiek (Davies & Barnett 2015). De voornaamste kritiek van cognitief psychologen zoals Kuhn (1998) en Halpern (1999) heeft betrekking op het uitgangspunt dat kritisch denken een universele, contextonafhankelijke competentie is. Volgens de psychologische opvatting moet er meer aandacht worden besteed aan de manier waarop kritisch denken wordt onderwezen, omdat mensen wat ze leren in de ene context niet zomaar in een ander domein kunnen gebruiken (Halpern 1998). De psychologische opvatting van kritisch denken is gebaseerd op Blooms werk over hogere denkvaardigheden: hogere orde-denken wordt kritisch genoemd als het doelgericht, gestructureerd, open-minded en zelf-evaluatief is (Halpern 1998; Marzano & Miedema 2008). Net als andere vormen van hogere orde-denken is kritisch denken een domeinspecifieke competentie, dat wil zeggen dat enige inhoudelijke kennis van het onderwerp een vereiste is om ergens kritisch over na te kunnen denken (Kuhn 1999; Ten Dam & Volman 2004). Daarom moet onderwijs in kritisch denken gekoppeld zijn aan onderwijs in vakinhoudelijke kennis en vaardigheden en is het bovendien van belang om dit op een transfergerichte wijze te doen, zodat leerlingen de kritische denkvaardigheden die zij in de vaklessen leren, flexibel kunnen toepassen in andere situaties. Bij transfergericht onderwijs in kritisch denken wordt gebruik gemaakt van realistische voorbeelden, systematisch inoefenen, expliciete instructie en is er veel aandacht voor reflectie op het geleerde (Halpern 1998; Kuhn 1999). Binnen de psychologische opvatting is veel empirisch onderzoek naar onderwijs in kritisch denken gedaan (Ten Dam & Volman 2004) en dit lijkt tegenwoordig de meest gangbare opvatting te zijn. Kritisch denken lijkt in de psychologische opvatting vooral om oordelen over kennis en waarheid te gaan en er is weinig aandacht voor waardeoordelen.

Vanuit de kritische pedagogiek komt veel radicalere kritiek op de filosofisch-logische opvatting van kritisch denken. Waar beide andere benaderingen kritisch denken beschouwen als een individuele denkactiviteit die gericht is op gerechtvaardigde kennis, is kritisch denken volgens kritische pedagogen onlosmakelijk verbonden met leven en handelen in een maatschappelijke praktijk waarin andere mensen, waarden en machtsrelaties een rol spelen (Burbules & Berk 1999). Kritisch denken is een vorm van 'critique' waarin vooronderstellingen en impliciete waarden worden geëxpliciteerd (Kaplan 1991). Bij critique gaat het om het onderzoeken van betekenissen en de filosofisch-logische opvatting van kritisch denken is

eigenlijk een vorm van ‘criticism’: het evalueren van de samenhang tussen eenheden, ongeacht de inhoudelijke betekenis daarvan (Kaplan 1991). Voor kritisch pedagogen is critique belangrijk omdat mensen zich hierdoor bewust worden van – en hopelijk in actie komen tegen – sociale onrechtvaardigheden zoals seksisme en racisme (Freire 1970; Giroux 1994; McLaren 1994). Naast rationele argumenten zou er dan ook ruimte moeten zijn voor argumenten die gebaseerd zijn op een zorgende, empathische en betrokken houding van de denker bij degenen over wie kritisch gedacht wordt (Burbules & Berk 1999; Noddings 2005).³ Voor het onderwijs in kritisch denken betekent dit dat er juist geen expliciete instructie gegeven wordt in redeneerregels, maar dat leerlingen en docent op een gelijkwaardige manier, in dialoog, nadenken over de wereld (Freire 1970). Net als bij Dewey, Arendt en Habermas zijn samenwerking, interactie, meerstemmigheid en authenticiteit essentiële kenmerken van werkvormen om kritisch te leren denken over waarden en sociale verhoudingen (Burbules & Berk 1999; Freire 1970; Ten Dam & Volman 2004). Echter, bij gebrek aan criteria voor consistent redeneren, lijkt dit soort onderwijs in kritisch denken vooral gericht te zijn op het aanwakkeren van sociaal engagement bij leerlingen en minder op het ontwikkelen van hun logische redeneervermogen.

Met het begrip waardegeladen kritisch denken proberen we de normatieve kant van kritisch denken, die de kritisch pedagogen en besproken filosofen centraal stellen, te verenigen met de meer traditionele opvattingen van over kritisch denken, die bovendien al veelvuldig empirisch onderzocht zijn. In onze definitie van waardegeladen kritisch denken als logisch consistent en zelfkritisch redeneren gericht op het vellen van een waardeoordeel, verwijst *logisch consistent* naar de criteria voor goed redeneren uit de filosofisch-logische opvatting. En *zelfkritisch* of reflectief redeneren wordt zowel in de filosofisch-logische als in de psychologische opvatting genoemd als essentieel kenmerk van kritisch denken. Daarnaast zijn psychologische inzichten over transfergericht onderwijs in kritisch denken mogelijk ook bruikbaar bij onderwijs in waardegeladen kritisch denken.

3 Dezelfde kritiek wordt gegeven op Kohlberg's opvatting van moreel redeneren, zie daarvoor Noddings & Slote (2003: 344)

3 Waardegeladen kritisch denken in filosofische gesprekken

In het vervolg van dit artikel richten we ons op de lespraktijk: hoe ziet een filosofisch gesprek dat bijdraagt aan onderwijs in waardegeladen kritisch denken eruit? Met deze studie willen we aanknopingspunten bieden om de bestaande praktijk in filosofielessen zodanig te verrijken dat leerlingen bij filosofie waardegeladen kritisch leren denken. Daarbij committeren we ons niet aan één bepaalde benadering van het filosofisch gesprek, maar laten we ruimte voor een eigen invulling die docenten aan een filosofisch gesprek geven. Een filosofisch klassengesprek definiëren we hier als een klassikaal, docentgeleid gesprek in de filosofieles, waarin een filosofische kwestie wordt onderzocht, waar alle leerlingen aan kunnen deelnemen en waarin de deelnemers gevraagd kan worden argumenten te geven voor hun opvattingen.

Op basis van sectie 2 stellen we vast dat onderwijs in waardegeladen kritisch denken aan een aantal kenmerken moet voldoen: ten eerste moet er sprake zijn van een dialoog waarin leerlingen de ruimte hebben om hun eigen opvattingen te formuleren. Ten tweede moet aandacht worden besteed aan logisch geldig redeneren. Ten derde moet expliciet worden ingegaan op normatieve vragen en argumenten. Ten slotte is het wenselijk dat dit op transfergerichte wijze gebeurt. Het is onze verwachting dat de meeste filosofische gesprekken aan de eerste twee voorwaarden voldoen. Echter niet elk filosofisch gesprek is waardegeladen of transfergericht en dat zal ook niet altijd wenselijk zijn, bijvoorbeeld omdat de kwestie zich er niet voor leent of omdat de docent een ander onderwijsdoel heeft. Hieronder lichten we toe hoe deze vier kenmerken er in een filosofieles uitzien en hoe docenten dit bewust kunnen inzetten tijdens een gesprek. Dit doen we op basis van literatuuronderzoek, aangevuld met lesobservaties uit een verkennend empirisch onderzoek. Het verkennende onderzoek is uitgevoerd in de filosofielessen in klas 4 vwo van vijf filosofiedocenten die zich hier vrijwillig voor hebben opgegeven. Bij elke docent zijn drie gesprekken geobserveerd, op video opgenomen en vervolgens getranscribeerd. In deze lessen werden filosofische vragen besproken over respectievelijk mondiale rechtvaardigheid, identiteit en kennis. De docenten zijn gevraagd de gesprekken te leiden zoals zij dat normaal gesproken zouden doen. De fragmenten hieronder komen uit de transcripties van deze gesprekken.

3.1 Dialoog

In lijn met Dewey, Habermas en de kritisch pedagogen zou een filosofisch klassengesprek waarin waardegeladen kritisch gedacht wordt een authentiek onderzoek moeten zijn, waarin docent en leerlingen gezamenlijk betekenis geven aan de kwestie die voorligt. Hiervoor moet het gesprek een inclusieve dialoog zijn (zie sectie 2.1 over Habermas) en geen verkapte monoloog waarin de docent met strakke regie inhoudelijke leerdoelen nastreeft, zoals gesprekken in het onderwijs vaak zijn (Alexander 2008; Mercer 2000; Nystrand, Gamoran, Kachur & Prendergast 1997). Belangrijke kenmerken van een dialoog zijn: 1) leerlingen hebben de ruimte om vrijelijk hun ideeën te uiten, zonder angst voor schaamte over 'foute' antwoorden en 2) leerlingen en docenten bouwen op elkaars ideeën voort in hun gezamenlijke onderzoek (Alexander 2008; Lyle 2008; Rojas-Drummond & Mercer 2003; Schuitema, Van Boxtel, Veugelers & Ten Dam 2011). In een dialogische lessituatie is meestal sprake van gedeelde leiding over het gesprek: de docent is samen met de leerlingen verantwoordelijk voor de inhoud en het verloop van het gesprek (Oyler 2015; Kienstra et al. 2015; Reznitskaya 2012; Schuitema, Radstake, Van De Pol & Veugelers, 2017).

Aan de hand van fragment 1,⁴ uit één van de geobserveerde lessen, illustreren we hoe een docent een dialoog kan faciliteren. In fragment 1 lijken de leerlingen ruimte te hebben om hun ideeën te uiten: verschillende leerlingen (M2, M3, J6 en J7) geven hun mening over de rechtvaardigheid van loting en krijgen de tijd om deze te formuleren. De docent faciliteert dit door klassikaal om een reactie of mening te vragen (regel 2, 12 en 27) en zich vervolgens te onthouden van feedback op de inhoudelijke juistheid van wat leerlingen zeggen. De docent herhaalt slechts wat de leerling zegt en vraagt hierop door (regel 4, 6, 8, 10). Daarnaast stimuleert de docent dat leerlingen op elkaars ideeën reageren door samen te vatten wat leerlingen gezegd hebben en de rest van de klas expliciet te vragen om een reactie hierop (regel 12). Ook geeft hij voorwaardelijk beurtten: een leerling krijgt de beurt alleen als ze reageert op de bijdrage van een medeleerling (regel 20). Op deze manier stuurt de docent het gesprek, maar

4 Fragment 1 komt uit een les over de vraag 'wat is rechtvaardigheid?'. Voorafgaand aan het gesprek hebben de leerlingen individueel over vijf casussen beargumenteerd in hoeverre zij deze rechtvaardig vinden. In het gesprek worden drie van de vijf casussen besproken, dit is de eerste casus. Nadat enkele leerlingen hebben uitgelegd waarom loting volgens hen niet rechtvaardig is, gaat het gesprek verder zoals beschreven in regel 2-27. De andere besproken casussen gaan over het kraakverbod en over positieve discriminatie van minderheden bij sollicitatieprocedures. De casussen zijn zo gekozen dat verschillende opvattingen van rechtvaardigheid aan bod komen, daarmee illustreert dit gesprek tevens het belang van de filosofische expertise van de docent.

voortdurend in reactie op de bijdragen van leerlingen, zonder dat hij zelf de argumenten en voorbeelden inbrengt.

Fragment 1

1.	J6	Voor de studie X hebben zich meer studenten aangemeld dan er plaatsen zijn. De studieplaatsen worden toegewezen op basis van loting. Zaken als geschiktheid, interesse en cijfers op de middelbare school worden niet meegerekend.
		...
2.	Docent:	Wie vindt zo'n loting wel een goed idee? Wie zegt dat is eerlijk?
3.	M3:	Iedereen is dan wel gelijk.
4.	Docent:	Iedereen is dan gelijk.
5.	J7:	Het is wel rechtvaardig maar niet eerlijk.
6.	Docent:	Rechtvaardig maar niet eerlijk. Kan je dat uitleggen?
7.	J7:	Nou ja, eerlijk ook eigenlijk wel.
8.	Docent:	Maar? Het is rechtvaardig, maar niet eerlijk. Waarom?
9.	J7:	Het is niet handig. Wat moet ik ervan zeggen?
10.	Docent:	Probeer even bij je eerste standpunt te blijven. Waarom vind je het niet zo rechtvaardig als eerlijk?
11.	J7:	Iedereen krijgt een gelijke behandeling.
12.	Docent:	Rechtvaardigheid bestaat uit het feit dat iedereen gelijk wordt behandeld, wordt hier gezegd. En wat wordt in deze situatie gedaan? Dat is rechtvaardig. Heeft hij daar niet gelijk in? Waarom is rechtvaardigheid geen versie van iedereen gelijk behandelen?
13.	J6:	Het is niet rechtvaardig voor degene die wel gewoon beter geschikt zijn om naar die school te gaan, dan degene die minder geschikt zijn, of die minder graag naar school willen gaan, dat die dan wel binnenkomen en iemand die dat heel graag wil en iemand die dat heel goed kan dat niet lukt. Dat is gewoon... dat is niet rechtvaardig.
14.	Docent:	Waarom vind je dat niet rechtvaardig? Wat voor reden zit daarachter? Waarom klopt die definitie niet, die hij hanteert?
15.	J6:	Omdat een universiteit moet de best mogelijke studenten toch hebben, dat is toch gewoon, die willen dan ook gewoon de slimste mensen hebben.
16.	J7:	Wat heeft dat met rechtvaardigheid te maken? Als je slim bent, maar niet...
17.	J6:	Als jij in totaal iets van twee jaar voor een vak heb gewerkt, en iemand anders maar een half jaar en jullie gaan beide voor die universiteit werken, ten minste, jullie gaan je opgeven, en dan wordt die andere persoon binnengelaten die maar een half jaar eraan heeft gezeten en jij niet, met twee jaar. Vind je dat dan rechtvaardig?
18.	J7:	Als het gewoon een loting is, wel ja.
19.	J6:	Maar als jij vier keer zo hard heb gewerkt dan die andere persoon en hij komt wel binnen en jij niet. Vind je dat dan rechtvaardig? (<i>Geroezemoes</i>) Ik stel nu de vraag.
20.	Docent:	Ligt eraan? Zeg jij. Jij zegt: ligt eraan... Wil jij daarop reageren?
21.	M2:	Het ligt eraan, want zoals ik al zei, als een iemand er twee jaar aan werkt, en iemand anders een half jaar, en als degene die er een halfjaar aan werkt even goed is als degene die er twee jaar aan werkt, dan kan hij er eigenlijk niks aan doen dat hij even goed is.

22.	Docent:	Dus je zegt hoeveel moeite je ervoor hebt gedaan, dat hoeft niet mee te tellen. Het gaat om hoe goed je bent.
23.	M2:	Ja want je kan er niets aan doen als je ergens opeens heel goed in bent. Je hebt er niet voor gekozen ofzo.
24.	J6:	Maar, daarom...
25.	Docent:	Ik wil dan van jullie een andere opvatting van de definitie van rechtvaardigheid horen dan die ik van J7 hoor. J7 vond heel sterk van 'iedereen wordt gelijk behandeld, dus dat is rechtvaardigheid'. En jullie hebben daar nu bezwaren tegen. Wat is dan volgens jullie rechtvaardigheid?
26.	M2:	Ik vind het rechtvaardig als iemand op basis van hun capaciteiten en hun motivatie en interesse voornamelijk wordt behandeld. Als je gewoon een blaadje krijgt met en daar staat: dit kan deze persoon en er staat geen naam bij of geslacht ofzo, dat is rechtvaardig. Als je dan een loting krijgt dan wordt iedereen wel gelijk behandeld maar dan zijn de mensen die misschien het graagst willen of het meeste hebben gedaan, die komen dan misschien niet binnen. Dus dat vind ik niet eerlijk.
27.	Docent:	Ik wil nog een definitie horen. Wil iemand hierop reageren, op deze discussie die plaatsvindt? Vinden jullie dat je moet krijgen wat je verdient? Is dat jullie ervaring? Je hebt er recht op, omdat je beter bent. Omdat je geschikter bent. Dus je verdient het meer...

3.2 Redeneren

Vakkundige gespreksleiding en een gezamenlijk onderzoek zijn ook van belang voor de redeneerkwaliteit die in het gesprek bereikt wordt. Volgens Dewey is het gesprek met anderen belangrijk om kritische reflectie tot stand te brengen. Empirisch onderzoek laat bovendien zien dat hogere redeneerkwaliteit bereikt wordt wanneer deze gesprekken door een kundige docent geleid worden, dan wanneer leerlingen zelfstandig onderzoeksgesprekken voeren (Hogan, Nastasi & Pressley 1999; Rojas-Drummond & Mercer 2003). De kwaliteit van redeneren wordt in dit soort studies afgemeten aan de logische consistentie, de complexiteit van de redeneringen en de mate waarin deze kritisch en samenhangend zijn (Chinn, O'Donnell & Jinks 2000; Ennis 1989; Hogan et al. 1999; Oyler 2015; Kienstra et al. 2015). Hierbij wordt onder andere gekeken naar de hoeveelheid verschillende argumenten en of deze niet zomaar geaccepteerd worden, maar kritisch bevraagd of zelfs weerlegd (zoals J6 en J7 in fragment 1 doen). Daarnaast scoren de onderzoekers in hoeverre de samenhang tussen de verschillende argumenten expliciet wordt onderzocht in het gesprek (Chinn et al. 2000; Hogan et al. 1999; Oyler 2015). Docenten kunnen goed redeneren tijdens klassengesprekken bevorderen door bij individuele leerlingen te vragen om argumenten voor hun standpunten en anderzijds de leerlingen te stimuleren kritisch en constructief elkaars redeneringen te onderzoeken, bijvoor-

beeld door redeneringen expliciet te maken, verbanden te leggen en kritische opmerkingen aan te moedigen (Hennessy et al. 2016; Mercer, Wege-
rif & Dawes 1999; Oyler 2015; Webb 2009). Dit kunnen docenten op meer of
minder sturende manier doen.

In fragment 1 vraagt de docent J7 steeds gericht om argumenten: eerst herhaalt hij wat J7 zegt en vraagt hij om uitleg (regel 6), vervolgens vraagt hij waarom (regel 8) en daarna moedigt hij de leerling aan bij zijn standpunt te blijven en dat te beargumenteren (regel 10). In regel 12 maakt de docent de redenering van J7 expliciet door deze te parafraseren en de rest van de klas om kritiek hierop te vragen. Vervolgens zegt J6 dat loting niet voor iedereen rechtvaardig is en de docent vraagt hierop door terwijl hij 'redeneertaal' gebruikt (Hennessy et al. 2016; Mercer et al. 1999): 'Wat voor reden zit daarachter? *Waarom klopt die definitie niet?*' Zo maakt hij de redeneerstappen inzichtelijk voor alle gespreksdeelnemers. In regel 25 doet de docent dit nogmaals en benoemt hij tevens het verband tussen de verschillende standpunten, door de opvatting van J7 te herhalen, te benoemen dat M2 en J6 daar bezwaren tegen hebben en hen vervolgens om een eigen definitie te vragen. Wanneer M2 vervolgens geen definitie geeft, althans niet zoals de docent wenst, formuleert hij in regel 27 zelf enkele suggesties: krijgen wat je verdient, je hebt er recht op omdat je beter of geschikter bent. Hierbij gebruikt de docent zijn eigen woorden om rechtvaardigheid te beschrijven, terwijl hij eerder de woorden van leerlingen herhaalde, op deze manier is de docent beduidend sturender dan in het begin van dit fragment.

3.3 Waardegeladen

Een filosofisch gesprek waarin leerlingen waardegeladen kritisch denken oefenen, gaat expliciet in op morele vragen. In fragment 1 doet de docent dit door leerlingen te vragen naar hun waardeoordeel over loting voor studieplaatsen (regel 2, 12 en 14) en door te vragen naar wat 'zou moeten': 'Vinden jullie dat je moet krijgen wat je verdient?' (regel 27). De waardeoordelen van de leerlingen worden vervolgens onderzocht en afgewogen.

Naast het onderzoeken van waarden en waardeoordelen door ernaar te vragen, zijn er twee andere strategieën om waardegeladen kritisch denken te bevorderen die we hier willen uitlichten. Het gaat om het onderzoeken van verschillende perspectieven (zoals in sectie 2.1 bij Arendt en Habermas reeds besproken is) en om het reflecteren op handelen (zoals in sectie 2.1 bij Dewey genoemd werd). Ook in de literatuur over onderwijs in morele oordeelsvorming worden deze zaken beschouwd als belangrijke ethische

vaardigheden, die samenhangen met de morele oordeelsvorming van jongeren (Narvaez, Bock, Endicott & Lies 2004; Tichy, Johnson, Johnson & Roseth 2010; Tirri & Pehkonen 2002).

Allereerst het onderzoeken van verschillende perspectieven, dit omvat een breed scala aan vaardigheden: van het identificeren van belanghebbenden, tot bedenken hoe zij beïnvloed worden door de situatie en meevoelen met de emoties die je bij hen verwacht (Ethical Understanding Learning Continuum 2013; Narvaez et al. 2004; Tichy et al. 2010). Het onderzoeken van andere perspectieven hangt samen met een bewustzijn van de beperkingen van jouw eigen perspectief, zoals Arendt en Habermas ook benoemen. In fragment 1 brengen de leerlingen elk hun eigen perspectief in: J7 vindt loting rechtvaardig en M2 en J6 betwijfelen dat. Later in dit gesprek (zie fragment 2), tijdens het bespreken van de tweede casus over het kraakverbod, worden relevante perspectieven geïdentificeerd die niet in klas vertegenwoordigd zijn, zoals die van een huiseigenaar (J5, regel 6), een woningzoekende en iemand die een huis kraakt (M3, regel 2). De leerlingen beredeneren wat de rechten en behoeften van deze betrokkenen zouden kunnen zijn: M3 vindt kraken wel begrijpelijk als iemand echt geen huis kan vinden en J5 denkt dat iemand het recht heeft zelf te beslissen wat hij met zijn bezit doet. Door andere perspectieven te onderzoeken formuleren de leerlingen aanvullende waardegeladen argumenten, die ze mee kunnen nemen in hun afweging. In sommige gevallen kunnen de argumenten van een filosoof ook een nieuw perspectief inbrengen, in dit geval bijvoorbeeld maatschappelijk of juridisch perspectief met argumenten over de legitimiteit van eigendom.

Fragment 2

1.	Docent:	M3, waarom vind je dat woningnood kraken en dat soort dingen misschien rechtvaardigt? Waarom zou het dat minder erg maken?
2.	M3:	Omdat je misschien geen andere uitweg hebt? Het maakt het misschien niet rechtvaardig, maar ik bedoel... Het is wel misschien een goede oplossing, ook al is het niet rechtvaardig. Ja, ik weet ook niet.
3.	Docent:	Je moet ergens wonen, maar er is geen plek voor. Wat heb jij hierop te zeggen?
4.	J5:	Het lijkt me sterk dat er geen huizen te koop zijn.
5.	M3:	Ja maar weet je hoeveel moeite het kost om een huis te kopen. [...]
6.	J5:	Ja, maar het is wel jouw bezit en je gebruikt het op dat moment niet. En dan zeg je dus dat andere mensen [jouw bezit] dan mogen gebruiken, dan mogen mensen ook in dat kraakpand. Maar als dat dan niet mag, mag het ook niet in het kraakpand.

Arendts begrip *visiting* is een mooie aanvulling op het onderzoeken van verschillende perspectieven zoals dat hier beschreven wordt, omdat leerlingen dan meedenken met de beweegredenen van een concrete ander, in plaats van dat zij hun eigen gedachten denken vanuit het perspectief van een generieke ander, zoals in fragment 2 gebeurt. Voor *visiting* is echter aanvullende informatie nodig, Arendt vereist dat ‘the standpoints of all others are open to inspection’ (Arendt 1992: 43) en Nussbaum (2010: 95-120) spreekt van narratieve informatie: het verhaal over de ervaring van een ander nodigt leerlingen uit om mee te denken met een concreet eerste-persoonsperspectief dat niet van henzelf is en kan op die manier dingen aan het licht brengen waar de leerlingen zelf niet opgekomen zouden zijn. Tijdens een filosofisch gesprek is iemand met een relevante andere ervaring niet altijd aanwezig, maar er zouden andere manieren gezocht kunnen worden om *visiting* te faciliteren in filosofische gesprekken, bijvoorbeeld via boeken, films of interviews. Voor het kritische onderzoek kan het in sommige gevallen zelfs bevorderlijk zijn als de ander niet fysiek aanwezig is, omdat haar verhaal dan minder snel gezien wordt als persoonlijke getuigenis die niet ter discussie gesteld mag worden (Glaser 1998: 277f).

Ten tweede reflecteren op eigen handelen: nadenken over wat jij zelf zou doen in een situatie wordt geassocieerd met morele motivatie (Tichy et al. 2010). Jezelf beschouwen als iemand die moreel handelt en daar een keuze of zelfs verantwoordelijkheid in heeft, kan aanleiding geven om verschillende beweegredenen tegen elkaar af te wegen en zo morele en niet-morele argumenten te coördineren (Nucci 2015). Een voorbeeld hiervan komt uit een andere les over mondiale rechtvaardigheid, waarin de docent vraagt of leerlingen zelf geld geven aan goede doelen. De ene leerling doneert niet, maar zij doet wel vrijwilligerswerk. Een andere leerling geeft geen geld, omdat hij zelf nog niet genoeg verdient. Hier worden alternatieven voor en beperkingen van doneren aan goede doelen afgewogen, naar aanleiding van de vraag naar het handelen van de leerlingen. Zo onderzoeken leerlingen naar welke waarden zij (zouden) handelen in een realistische situatie en hoe zij hierin een afweging maken.

3.4 Transfer

Ten slotte is het de bedoeling – zoals in de psychologische opvatting van kritisch denken benadrukt wordt – dat er in een gesprek transfergerichte elementen zitten, zodat leerlingen het geleerde waardegeladen kritisch denken flexibel kunnen toepassen, hopelijk ook buiten de filosofieles. Peters et al. (2013) geven drie condities van transfergericht lesgeven: er moet sprake zijn van 1) betekenisvolle leerinhouden, 2) afwisselend decontext-

tualiseren en recontextualiseren en 3) reflectie op het geleerde. Wanneer de leerstof voor leerlingen betekenisvol is, is het waarschijnlijker dat zij dit onthouden en in andere contexten kunnen gebruiken. Hierbij speelt contextualiseren een cruciale rol. In fragment 1 doet de docent dit bijvoorbeeld door de abstracte vraag ‘wat is rechtvaardigheid?’ te onderzoeken aan de hand van een concrete, realistische casus die aansluit bij de belevingswereld van leerlingen (over de toelatingsprocedure tot een universitaire studie). Andere manieren om de leerstof betekenisvol aan te bieden, zijn refereren aan voorkennis, vragen naar eigen opvattingen van leerlingen en uitgaan van hun eigen ervaringen (Peters et al. 2013).

In de geobserveerde gesprekken zijn verscheidene betekenisvolle elementen geconstateerd, maar de- en recontextualiseren en reflectie kwamen nauwelijks voor. Deze observatie sluit aan bij de bevindingen van Reznitskaya et al. (2012): zij constateren dat de transfer van argumentatievaardigheden bij filosofische gesprekken niet beter is dan bij traditioneel monologisch onderwijs. De verklaring van deze onderzoekers is dat een filosofisch klassengesprek een sterk gecontextualiseerde leeromgeving is, waarin het voor leerlingen lastig is te onderscheiden wat precies de leerinhoud is en wat ze vaker moeten kunnen gebruiken. Daarom is het belangrijk om expliciet te decontextualiseren tijdens de gesprekken en systematisch te reflecteren op het geleerde.

In fragment 1 is decontextualiseren te herkennen: de docent formuleert een algemene definitie van rechtvaardigheid in regel 12 en vraagt vervolgens in regel 25 om een andere definitie van rechtvaardigheid. Deze definities worden op het bord geschreven om recontextualiseren, het toepassen van een bewust geformuleerde abstractie in een nieuwe context, te vergemakkelijken. En inderdaad, bij het bespreken van andere casussen worden de definities opnieuw gebruikt. Met dit duidelijke voorbeeld van decontextualiseren en recontextualiseren is dit gesprek een uitzondering onder de geobserveerde gesprekken, hoewel Rondhuis (2005) het heen en weer bewegen tussen abstracties en concrete voorbeelden als centraal aspect van filosofisch denken beschouwt, blijkt dit niet vanzelfsprekend te gebeuren in een filosofisch gesprek.

Systematische reflectie met en door leerlingen is in de geobserveerde lessen niet geconstateerd. Reflecteren is nadenken over het leerproces, de leerinhoud en de betekenis die leerlingen hieraan geven. Dit kan transfer bevorderen, omdat leerlingen zich op deze manier bewust worden van wat ze geleerd hebben, wat dit met hen doet en waarom het voor hen belangrijk is. Een mogelijke verklaring voor het gebrek aan reflectie in de lessen, is dat reflecteren vaak achteraf gebeurt en door tijdgebrek niet lukt (Elshout-

Mohr, Van Hout-Wolters & Broekkamp 1998) of dat docenten niet goed weten hoe ze dit moeten aanpakken. In de literatuur over filosofische gesprekvoering worden verschillende werkvormen beschreven om te reflecteren (Anthonie & Mortier 2007; Gregory 2008; Pfister & Zimmermann 2016). Een voorbeeld is *fishbowling*, waarbij enkele leerlingen het gesprek van de rest van de klas observeren, bijvoorbeeld met een observatie-instrument. Andere reflectie-werkvormen maken gebruik van reflectievragen, beoordelingscriteria of digitale tools. Om reflecteren op waardegeladen kritisch denken in de lessen te faciliteren, zouden reflectie-instrumenten kunnen worden ontwikkeld die toegesneden zijn op waardegeladen kritisch denken.

4 Conclusie en discussie

In dit artikel hebben we theoretisch onderzocht hoe filosofische gesprekken kunnen bijdragen aan onderwijs in waardegeladen kritisch denken. Daartoe hebben we in sectie 2 waardegeladen kritisch denken gedefinieerd als logisch consistent en zelfkritisch redeneren gericht op het vellen van een waardeoordeel over wat nastrevenswaardig is om te vinden of doen in een bepaalde situatie. Vervolgens onderzochten we hoe dit zich verhoudt tot filosofische en onderwijskundige opvattingen over onderwijs in kritisch denken. In sectie 3 beschreven we didactische kenmerken van filosofische gesprekken waarin waardegeladen kritisch gedacht wordt, aan de hand van voorbeelden uit geobserveerde filosofielessen. Daarmee laten we zien dat filosofische gesprekken zouden kunnen bijdragen aan onderwijs in burgerschapsdoelen, zoals kritisch denken en morele oordeelsvorming.

Echter, de vraag naar de wenselijkheid hiervan hebben we nog niet geadresseerd: moeten we filosofische gesprekken inzetten als manier om waardegeladen kritisch denken te onderwijzen? Biesta (2015; 2011) waarschuwt ervoor om filosofie té instrumentalistisch te benaderen, als manier om ‘nuttige’ vaardigheden aan te leren. Hij benadrukt de intrinsieke waarde van het filosoferen en zegt dat deze ook kan bestaan in verwarren, vertragen of een ervaring van niet-weten (Biesta 2011: 13). Filosofie kan mensen toegang geven tot andere manieren van ‘in-de-wereld-zijn’ (Biesta 2015: 164). We onderschrijven de intrinsieke waarde van filosofieonderwijs en de constatering dat we filosofie niet moeten reduceren tot onderwijs in bruikbare vaardigheden; we denken bovendien dat we dit met de gekozen benadering ook niet doen. Juist in sectie 3.3, waar we waardegeladen denken in filosofische gesprekken bespreken, benadrukken we de integriteit

van andere mensen in hun anders-zijn en de waarde van verwarring en niet-weten. Waardegeladen kritisch denken gaat om een open en kritisch onderzoek, waarvan de uitkomst ongewis, maar mogelijk veelvormig is. Niet alle filosofische gesprekken gaan om waardegeladen kritisch denken, maar waardegeladen kritisch denken is wel een zeer filosofische activiteit.

Al met al biedt dit verkennende onderzoek een aantal duidelijke aanknopingspunten om in de filosofieles waardegeladen kritisch te denken met leerlingen. Maar er zijn ook nog enkele vragen, onder andere over de didactische strategieën. In 3.3 en 3.4 benoemen we strategieën die we niet of nauwelijks zijn tegengekomen in de geobserveerde lessen, zoals visiting, de- en recontextualiseren en reflecteren op het gesprek. Ontwerponderzoek kan een manier zijn om samen met docenten didactische strategieën hiervoor te ontwikkelen.

Een andere vraag heeft betrekking op de empirische evaluatie van waardegeladen kritisch denken: in hoeverre wordt er waardegeladen kritisch gedacht in filosofische gesprekken waarin de docent dit probeert te bevorderen? En hoe ontwikkelt het waardegeladen kritisch denken van leerlingen zich? Om antwoord te kunnen geven op deze vragen is het allereerst nodig om methodes te ontwikkelen om waardegeladen kritisch denken in lessen in kaart te brengen, evenals de waardegeladen kritische denkvaardigheden van individuele leerlingen. Vervolgens zou een quasi-experimentele studie, waarin verschillende filosofieklassen met elkaar vergeleken worden, inzicht kunnen geven in de effecten op het waardegeladen kritisch denken van leerlingen.

Bibliografie

- Alexander, R.J. (2008) Dialogic Teaching: principles, repertoires and indicators, in: R. J. Alexander *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Thirsk: Dialogos, pp. 37-44.
- Anthone, R. & Mortier, F. (2007) *Socrates op de Speelplaats*. Leuven: Acco.
- Arendt, H. (1953) The Crisis in Education, *Educational Theory* 3 (4), pp. 344-346.
- Arendt, H. (1992) *Lectures on Kant's Political Philosophy* (R. Beiner, red.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Biesta, G. (2010) How to Exist Politically and Learn from It: Hannah Arendt and the Problem of Democratic Education, *Teachers College Record* 112 (2), pp. 556-575.
- Biesta, G. (2011) Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education, *Journal of Philosophy of Education* 45 (2), pp. 305-319.
- Biesta, G. (2015) Over het ethos van de filosofie en filosofie als ethos: een nawoord, in: A. Visser & F. Kusters (red.) *Verwonderenderwijs*. Leusden: ISVW Uitgevers, pp. 161-164.
- Bleazby, J. (2006) Autonomy, Democratic Community, and Citizenship in Philosophy for Child-

- ren: Dewey and Philosophy for Children's Rejection of the Individual/ Community Dualism, *Analytic Teaching* 26 (1), pp. 31-52.
- Burbules, N.C. & Berk, R. (1999) Critical Thinking and Critical Pedagogy: relations, differences, and limits, in: T.S. Popkewitz & L. Fendler (red.) *Critical Theories in Education*. New York: NY: Routledge, pp. 45-65.
- Chinn, C.A., O'donnell, A.M. & Jinks, T.S. (2000) The Structure of Discourse in Collaborative Learning, *Journal of Experimental Education* 69, pp. 77-97.
- College voor Toetsen en Examens (2016) *Filosofie havo. Syllabus centraal examen 2018 met het Onderwerp Persoonlijke Identiteit*.
- Daas, R., & Dijkstra, A.B. (2016) Burgerschap, in: *Skills voor de Toekomst: Een Onderzoeksprogramma*. Den Haag: Skills-platform, pp. 31-38.
- Davies, M., & Barnett, R. (2015) Introduction, in: M. Davies & R. Barnett (red.) *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 1-26.
- Dewey, J. (1919) *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*, New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1958) *Experience and Education*, New York: Dover Publications, Inc.
- Dewey, J. (2015) [1915] *The School and Society*. Mineola, NY: Dover Publications.
- Disch, L.J. (1994) *Hannah Arendt and the Limits of Philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Elshout-Mohr, M., Van Hout-Wolters, B. & Broekkamp, H. (1998) Mapping Situations in Classroom and Research: Eight Types of Instructional-learning Episodes, *Learning and Instruction* 9, pp. 57-75.
- Ennis, R.H. (1989) Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research, *Educational Researcher* 18 (3), pp. 4-10.
- Ethical Understanding Learning Continuum (2013) Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority. Retrieved from <https://www.australiancurriculum.edu.au/media/1073/general-capabilities-ethical-understanding-learning-continuum.pdf>
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Seabury Press.
- Frijters, S., ten Dam, G. & Rijlaarsdam, G. (2008) Effects of Dialogic Learning on Value-loaded Critical Thinking, *Learning and Instruction* 18, pp. 66-82.
- Giroux, H.A. (1994) Toward a pedagogy of critical thinking, in: K.S. Walters (red.) *Re-thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*. Albany, NY: State University of New York Press pp. 199-204.
- Glaser, J. (1998) *Reasoning, Critical Thinking and the Critical Person: Towards a Dialogical Theory of Critical Thinking*. University of Melbourne.
- Gregory, M. (2008) *Philosophy for Children: Practitioner Handbook*. Montclair: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Habermas, J. (1990) *Moral Consciousness and Communicative Action*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas, J. (2003) *Truth and Justification*, Cambridge: Polity Press.
- Halpern, D.F. (1998) Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains, *American Psychologist* 53, pp. 449-455.
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Marquez, A.M., Maine, F., Rios, R.M., ... Barrera, M.J. (2016) Developing a Coding Scheme for Analysing Classroom Dialogue across Educational Contexts, *Learning, Culture and Social Interaction* 9, pp. 16-44.
- Hinchliffe, G. (2010) Action in a Shared World, *Teachers College Record* 112 (2), pp. 446-463.
- Hogan, K., Nastasi, B.K. & Pressley, M. (1999) Discourse Patterns and Collaborative Scientific Reasoning in Peer and Teacher-Guided Discussions, *Cognition and Instruction* 17, pp. 379-432.
- Kaplan, L.D. (1991) Teaching Intellectual Autonomy: The Failure of the Critical Thinking Movement, *Educational Theory* 41 (4), pp. 361-370.
- Kennedy, M., Fisher, M.B. & Ennis, R.H. (1991) Critical Thinking: literature review and needed

- research, in: L. Idol & B. Fly Jones (red.) *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 11-40.
- Kienstra, N., Imants, J., Karskens, M. & Van Der Heijden, P.G.M. (2015) Doing Philosophy Effectively: Student Learning in Classroom Teaching, *PLoS ONE* 10, pp. 1-23.
- Kuhn, D. (1999) Developmental Model of Critical Thinking, *Educational Researcher* 28 (2), pp. 16-25.
- Lyle, S. (2008) Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice, *Language and Education* 22 (3), pp. 222-240.
- Marsman, P. (2010) *Vakdossier Filosofie*. Enschede: SLO.
- Marzano, R. & Miedema, W. (2008) *Leren in Vijf Dimensies*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- McLaren, P. (1994) Foreword: Critical thinking as a political project, in: S. Walters (red.) *Re-thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*. Albany, NY: State University of New York Press, pp. 9-15.
- Mercer, N. (2000) *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. London: Routledge.
- Mercer, N., Wegerif, R. & Dawes, L. (1999). Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom, *British Educational Research Journal* 25 (1), pp95-111.
- Narvaez, D., Bock, T., Endicott, L. & Lies, J. (2004) Minnesota's Community Voices and Character Education Project, *Journal of Research in Character Education* 2 (574), pp. 89-112.
- Noddings, N. (2005) *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. & Slote, M. (2003) Changing Notions of the Moral and of Moral Education, in: N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (red.) *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Malden, MA: Blackwell, pp. 341-355.
- Nucci, L. (2015) *Moral Development and Education: International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences*. Rotterdam: Elsevier.
- Nussbaum, M. (2010) *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton: Princeton University Press.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C. (1997) *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Onderwijsraad (2012) *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oyler, J.M. (2015) *Expert Teacher Contributions to Argumentation Quality During Inquiry Dialogue*. Montclair State University.
- Peters, L.W.H., ten Dam, G.T.M., Kocken, P.L., Buijs, G.J., Dusseldorp, E. & Paulussen, T.E.W.M. (2013) Effects of Transfer-oriented Curriculum on Multiple Behaviors in the Netherlands, *Health Promotion International* 30 (2), pp. 291-309.
- Pfister, J. & Zimmermann, P. (red.) (2016) *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt Verlag.
- Platform Onderwijs2032 (2016) *Ons onderwijs2032 Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032.
- Reznitskaya, A. (2012) Dialogic teaching: Rethinking Language Use during Literature Discussions, *The Reading Teacher* 65 (7), pp. 446-456.
- Reznitskaya, A., Glina, M., Carolan, B., Michaud, O., Rogers, J. & Sequeira, L. (2012) Examining Transfer Effects from Dialogic Discussions to New Tasks and Contexts, *Contemporary Educational Psychology* 37 (4), pp. 288-306.
- Rojas-Drummond, S. & Mercer, N. (2003) Scaffolding the Development of Effective Collaboration and Learning, *International Journal of Educational Research* 39, pp. 99-111.
- Rondhuis, T. (2005) *Philosophical Talent: Empirical Investigations into Philosophical Features of Adolescents' Discourse*. Rotterdam: Veenman Drukkers.

- Schuitema, J., Radstake, H., Van de Pol, J. & Veugelers, W. (2017) Guiding Classroom Discussions for Democratic Citizenship Education, *Educational Studies* 5698, pp. 1-31.
- Schuitema, J., Van Boxtel, C., Veugelers, W. & Ten Dam, G. (2011) The Quality of Student Dialogue in Citizenship Education, *European Journal of Psychology of Education* 26, pp. 85-107.
- Schuitema, J., Veugelers, W., Rijlaarsdam, G. & ten Dam, G. (2009) Two Instructional Designs for Dialogic Citizenship Education: an Effect Study, *The British Journal of Educational Psychology* 79, pp. 439-461.
- Syllabus: Cambridge International AS and A Level Thinking Skills* (2015). Cambridge International Examinations.
- Ten Dam, G.T.M. & Volman, M. (2004) Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies, *Learning and Instruction* 14, pp. 359-379.
- Tichy, M., Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Roseth, C.J. (2010) The Impact of Constructive Controversy on Moral Development, *Journal of Applied Social Psychology* 40, pp. 765-787.
- Tirri, K. & Pehkonen, L. (2002) The Moral Reasoning and Scientific Argumentation of Gifted Adolescents., *Prufrock Journal XIII* (3), pp. 120-129.
- Veugelers, W. (2000) Different Ways of Teaching Values, *Educational Review* 52, pp. 37-46.
- Veugelers, W. (2011) A humanist perspective on moral development and citizenship education, in: W. Veugelers (red.) *Education and Humanism*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 9-34.
- Veugelers, W., Stolk, V. & Bron, J. (2015) *Op zoek naar gedeelde waarden*. Enschede: SLO.
- Webb, N.M. (2009) The Teacher's Role in Promoting Collaborative Dialogue in the Classroom, *The British Journal of Educational Psychology* 79, pp. 1-28.

Over de auteurs

Floor Rombout promoveert met een NWO-promotiebeurs voor leraren aan de afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam. Daarnaast werkt zij als filosofiedocent op het Hermann Wesselink College en is zij bestuurslid van de vakvereniging van filosofiedocenten (VFVO).

Jaap Schuitema is universitair docent Onderwijskunde bij het Institute of Child Development and Education (CDE) van de Universiteit van Amsterdam. Hij doet onderzoek naar burgerschapsvorming in het voortgezet en primair onderwijs en publiceert in internationale tijdschriften als *Journal of Curriculum Studies*, *British Journal of Educational Psychology* en *Educational Studies*.

Monique Volman is hoogleraar Onderwijskunde bij het Institute of Child Development and Education (CDE) van de Universiteit van Amsterdam. Zij publiceert in tijdschriften als *Journal of the Learning Sciences*, *Learning and Instruction*, *Learning Environments Research* en *Teaching and Teacher Education*.

