

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

**Filosoferen met Kinderen in het Basisonderwijs**

Vlaamse Onderwijspraktijken en Opvattingen

Masterproef aangeboden tot het  
verkrijgen van de graad van  
Master of Science in de  
psychologie

Door

**Kaatje Vranken**

promotor: Prof. Dr. Torbeyns

Joke

copromotor: Prof. Dr. Galle Griet

2024



KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

**Filosoferen met Kinderen in het Basisonderwijs**

Vlaamse Onderwijspraktijken en Opvattingen

Masterproef aangeboden tot het  
verkrijgen van de graad van  
Master of Science in de  
psychologie

Door

**Kaatje Vranken**

promotor: Prof. Dr. Torbeyns

Joke

copromotor: Prof. Dr. Galle Griet

2024



## **Samenvatting**

Uit onderzoek blijkt dat filosoferen met kinderen mogelijk is, dat er diverse methoden bestaan om het toe te passen en dat leerlingen en leerkrachten er voordelen uit kunnen halen. Momenteel zijn er in Vlaanderen geen eindtermen rond opgenomen in het curriculum van het basisonderwijs. Leerkrachten zijn wel vrij om het in te zetten als methode in de onderwijspraktijk. Het is echter onbekend op welke manier dit gebeurt omwille van de afwezigheid van onderzoek over filosoferen met kinderen in het Vlaamse basisonderwijs. Met deze masterproef pogen we tegemoet te komen aan dit tekort.

Het doel van deze masterproef is inzicht verwerven in de concrete praktijken van filosoferen met kinderen in het Vlaamse basisonderwijs. In lijn met het meerlaags aanbod-gebruik model (o.a. Fend, 1998) formuleert dit onderzoek vijf onderzoeksvragen: (1) Op welke wijze implementeren leerkrachten filosoferen met kinderen in het Vlaamse basisonderwijs?; (2) Wat zijn de doelstellingen die de leerkrachten nastreven door te filosoferen met kinderen in het basisonderwijs?; (3) Wat zijn de opvattingen van de leerkrachten die deze praktijken toepassen over filosoferen met kinderen in het basisonderwijs?; (4) Wat is het algemene beleid van de school met betrekking tot filosoferen met kinderen?; (5) Wat zijn de uitdagingen waarmee leerkrachten die filosoferen met kinderen toepassen worden geconfronteerd, en de uitdagingen die zij voor hun leerlingen benoemen? We voerden een kwalitatief, descriptief onderzoek uit met als onderzoeksdesign een meervoudige gevalsstudie. Dit omvatte 11 niet-participerende observaties tijdens een sessie filosoferen met kinderen in de klas gevolgd door semigestructureerde interviews bij deze 11 leerkrachten, werkzaam in het kleuter- en basisonderwijs in Vlaanderen. De analyse volgde het "Afzonderlijke methoden, geïntegreerde analyse"-model, waarbij de observatiewijzers en de interviews werden gecodeerd en geanalyseerd. We voerden een thematische analyse uit met een combinatie van inductieve en deductieve analyses.

Uit dit masterproefonderzoek blijkt dat filosoferen met kinderen al vanaf de kleuterklas voorkomt in het Vlaamse basisonderwijs. Hoewel leerkrachten variëren in hun aanpak, volgt een meerderheid een basisstructuur van vijf fasen bij het filosofisch gesprek: (1) een introductie, (2) een impuls, (3) het formuleren van een filosofische vraag of thema, (4) het onderzoeksgesprek en (5) de afronding. Leerkrachten streven diverse doelstellingen na en vinden dat filosoferen met kinderen opgenomen moet worden in het curriculum. Er zijn echter ook uitdagingen aan verbonden: zowel in verband met de implementatie als een gebrek aan steun van de ruimere schoolcontext. Er is bijvoorbeeld geen algemeen beleid rond filosoferen met kinderen op de deelnemende scholen. Om de leerkrachten die (willen) filosoferen met kinderen te ondersteunen, geven we de volgende aanbevelingen: het optimaliseren van ondersteuning binnen scholen en door onderwijsbeleid, de creatie van een netwerk van filosoferende leerkrachten en extra aandacht voor opleidingen rond filosoferen met kinderen.

### **Woord van dank**

Allereerst wil ik graag mijn promotor, Professor Doctor Joke Torbeyns, en copromotor, Professor Doctor Griet Galle, bedanken voor de kans om mij te verdiepen in dit interessante onderwerp. Hun kritische blik, expertise en toewijding hebben deze masterproef naar een hoger niveau getild. Ik wil hen graag bedanken voor al de tijd die ze in dit project investeerden, voor hun begeleiding en ondersteuning, vertrouwen, waardevolle commentaren en positieve woorden.

Daarnaast wil ik graag dank betuigen aan de 11 leerkrachten die mij hartelijk ontvingen in hun klas en bereid waren hun ervaringen met mij te delen. Verder gaat ook mijn oprechte dank uit naar iedereen die mij in dit onderzoek heeft geholpen in de zoektocht naar participanten. Naast mijn copromotor en de behulpzame mensen uit haar netwerk, bedank ik graag ook VEFO en alle ervaringsdeskundigen, lerarenopleiders en leerkrachten die mij hebben geholpen in deze zoektocht. Mijn hartelijke dank en respect gaat ook uit naar alle leerkrachten die zich engageren voor het filosoferen met kinderen in het Vlaamse basisonderwijs.

Verder bedank ik graag mijn mama, Viviane Dirckx, voor de mogelijkheid om deze opleiding te volgen, om mij altijd te steunen, in mij te geloven en mij altijd het juiste duwtje in de rug te geven. Ook mijn familie en vrienden wil ik graag bedanken voor hun steun en luisterend oor tijdens dit proces.

Een speciale dank gaat nog uit naar mijn partner, Sam Vanhees. In de periodes waar ik streng was voor mezelf of het geloof in mezelf verloor, was hij steeds een cruciaal steunpunt voor mij. Ik wil hem graag bedanken voor zijn nuttige feedback, kritische blik en zijn onvoorwaardelijke steun.

### **Toelichting aanpak en eigen inbreng**

Dit masterproefonderzoek startte bij de toewijzing van het onderwerp. In een eerste overleg bespraken de promotor, de copromotor en ikzelf, de student, de onderdelen van de masterproef, verwachtingen en de stappen van het onderzoeksproces. Ik kreeg verschillende relevante wetenschappelijke artikels en boeken van de copromotor als startpunt om mij te verdiepen in het onderwerp en de promotor reikte verschillende theoretische kaders aan die nuttig konden zijn om dit onderzoek te kaderen. Ik zocht zelfstandig naar andere relevante literatuur die mee de basis vormden voor het eerste hoofdstuk, de literatuurstudie. Met behulp van feedback van de promotor en copromotor en aan de hand van de literatuur ontwikkelde ik de twee instrumenten die we gebruikten in dit onderzoek: een niet-participerende observatiewijzer en een semigestructureerde interviewleidraad. Ik diende, onder begeleiding van de promotor en copromotor, een aanvraag in bij de Sociaal-Maatschappelijke Ethische Commissie (SMEC) van de KU Leuven voor dit kwalitatief onderzoek. Na goedkeuring zocht ik met behulp van de copromotor en haar netwerk en later op eigen initiatief naar participanten die ik via mail en telefonisch contacteerde. Vervolgens verzamelde ik data bij de scholen van de 11 leerkrachten die bereid waren deel te nemen. Hier voerde ik steeds een observatie en een interview uit. Hierna heb ik de data, zowel de audio-opnames van de observaties en de interviews als de observatiewijzers, getranscribeerd. Daarna codeerde en analyseerde ik de audio-opnames van de interviews en de observatiewijzers en gebruikte ik citaten uit de transcripten van de observaties als voorbeeld bij enkele resultaten. Bij het schrijven van de hoofdstukken gaf ik gewoonlijk een eerste aanzet waarna ik steeds de mogelijkheid kreeg om minstens tweemaal feedback te krijgen op de hoofdstukken van zowel mijn promotor als mijn copromotor. Deze feedback was enerzijds globaal en algemeen en anderzijds specifiek en op detailniveau. Ik werkte steeds verder op hun aanbevelingen om de hoofdstukken te optimaliseren. Daarnaast was het altijd duidelijk dat ik bij vragen of onduidelijkheden steeds terecht kon bij mijn promotor en copromotor voor begeleiding. Voor de data-analyse besproken we bijvoorbeeld in een overleg hoe ik plande dit aan te pakken en kreeg ik feedback en verduidelijking bij alle twijfelpunten die ik had.

## Inhoudsopgave

|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Samenvatting .....                                                                | I   |
| Woord van dank .....                                                              | II  |
| Toelichting aanpak en eigen inbreng .....                                         | III |
| Inhoudsopgave .....                                                               | IV  |
| Lijst met tabellen .....                                                          | VII |
| Lijst met figuren .....                                                           | IX  |
| Inleiding en conceptualisatie .....                                               | 1   |
| Hoofdstuk 1: Literatuurstudie .....                                               | 2   |
| 1.1 Theoretisch kader .....                                                       | 2   |
| 1.2 De onderwijspraktijk: Methoden en aanpak .....                                | 3   |
| 1.2.1 Methoden, doelstellingen en leermiddelen .....                              | 3   |
| 1.2.2 De concrete aanpak van filosoferen met kinderen in het basisonderwijs ..... | 9   |
| 1.3 De opvattingen van leerkrachten .....                                         | 11  |
| 3.1 Visie op filosoferen met kinderen .....                                       | 11  |
| 1.3.2 Veranderingen die leerkrachten waarnemen .....                              | 14  |
| 1.3.4 Besluit .....                                                               | 17  |
| 1.4 De ruimere schoolcontext .....                                                | 18  |
| 1.4.1 Aanleiding, implementatie en de waarde van filosoferen met kinderen .....   | 18  |
| 1.4.2 Ondersteuning door de schoolcontext .....                                   | 19  |
| 1.4.3 Besluit .....                                                               | 20  |
| 1.5 De uitdagingen rond filosoferen met kinderen in het basisonderwijs .....      | 21  |
| 1.5.1 Uitdagingen in verband met leerkrachtkenmerken .....                        | 21  |
| 1.5.2 Uitdagingen in verband met de ruimere schoolcontext .....                   | 22  |
| 1.5.3 Uitdagingen in verband met de klascontext en klasprocessen .....            | 22  |
| 1.6 Probleemstelling, doelstellingen en onderzoeksvragen .....                    | 23  |
| 1.6.1 Probleemstelling .....                                                      | 23  |
| 1.6.2 Doelstellingen en onderzoeksvragen .....                                    | 24  |
| Hoofdstuk 2: Methodologie .....                                                   | 25  |
| 2.1 Design .....                                                                  | 25  |
| 2.2 Participanten .....                                                           | 25  |
| 2.3 Instrumenten .....                                                            | 27  |

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.3.1 Observatiewijzer .....                                                                              | 27 |
| 2.3.2 Semigestructureerd interview .....                                                                  | 27 |
| 2.4 Procedure .....                                                                                       | 28 |
| 3.5 Wetenschappelijke geldigheid en ethische overwegingen.....                                            | 29 |
| 3.6 Data-analyse .....                                                                                    | 29 |
| Hoofdstuk 3: Resultaten.....                                                                              | 31 |
| 3.1 Implementatie .....                                                                                   | 31 |
| 3.1.1 Leerkracht- en gesprekskenmerken.....                                                               | 31 |
| 3.1.2 Het verloop van het filosofisch gesprek.....                                                        | 32 |
| 3.1.3 Aanvullende bevindingen.....                                                                        | 37 |
| 3.2 Doelstellingen .....                                                                                  | 38 |
| 3.3 Opvattingen .....                                                                                     | 39 |
| 3.3.1 Definiëring, motivatie, belang en effect van filosoferen met kinderen .....                         | 39 |
| 3.3.2 Gewenste vaardigheden of eigenschappen van de leerkracht en opname in het curriculum.....           | 42 |
| 3.3.3 Aanvullende bevindingen.....                                                                        | 43 |
| 3.4 Algemeen beleid .....                                                                                 | 45 |
| 3.5 Uitdagingen .....                                                                                     | 46 |
| 3.5.1 Uitdagingen voor de leerlingen.....                                                                 | 46 |
| 3.5.2 Uitdagingen voor de leerkrachten .....                                                              | 47 |
| 3.5.3 Ondersteuning .....                                                                                 | 50 |
| Hoofdstuk 4: Conclusie en discussie .....                                                                 | 51 |
| 4.1 Conclusie.....                                                                                        | 51 |
| 4.1.1 Hoe implementeren leerkrachten filosoferen met kinderen in het Vlaamse basisonderwijs?.....         | 51 |
| 4.1.2 Wat zijn de doelstellingen die de leerkrachten nastreven door te filosoferen met kinderen? .....    | 54 |
| 4.1.3 Wat zijn de opvattingen van de leerkrachten over filosoferen met kinderen? .....                    | 54 |
| 4.1.4 Wat is het algemene beleid van de school met betrekking tot filosoferen met kinderen?.....          | 56 |
| 4.1.5 Wat zijn de uitdagingen voor leerkrachten en hun leerlingen bij het filosoferen met kinderen? ..... | 56 |
| 4.2 Methodologische discussie.....                                                                        | 57 |
| 4.3 Implicaties voor onderwijspraktijk .....                                                              | 59 |
| Literatuurlijst.....                                                                                      | 61 |
| Bijlagen.....                                                                                             | 67 |
| Bijlage A: De klassieke methoden om te filosoferen met kinderen in het basisonderwijs.....                | 67 |
| Bijlage B: Observatiewijzer.....                                                                          | 69 |

|                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Bijlage C: Semigestructureerde interviewleidraad.....                               | 78  |
| Bijlage D: Informatiebrief: leerkracht.....                                         | 86  |
| Bijlage E: Informatiebrief: ouders.....                                             | 89  |
| Bijlage F: Bijlage met informatie omtrent de gegevensverwerking: leerkracht.....    | 92  |
| Bijlage G: Bijlage met informatie omtrent de gegevensverwerking: ouders.....        | 94  |
| Bijlage H: Formulier voor de geïnformeerde toestemming: leerkracht: leerkracht..... | 97  |
| Bijlage I: Formulier voor de geïnformeerde toestemming: leerkracht: ouders.....     | 100 |
| Bijlage J: Franstalige informatiebrief: ouders.....                                 | 102 |
| Bijlage K: Franstalig formulier voor de geïnformeerde toestemming: ouders .....     | 104 |
| Bijlage L: Codebomen voor data-analyse.....                                         | 106 |
| Bijlage M: De concrete resultaten van de analyse in tabelvorm.....                  | 110 |

## Lijst met tabellen

|           |                                                                                                                                                                                                    |        |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Tabel 1   | <i>Kenmerken van de Participanten</i>                                                                                                                                                              | p. 26  |
| Tabel 2   | <i>Vijf Vooropgestelde Codes Tijdens de Analyse.</i>                                                                                                                                               | p. 30  |
| Tabel A1  | <i>Overzicht van Methoden om te Filosoferen met Kinderen in het Basisonderwijs</i>                                                                                                                 | p. 67  |
| Tabel M1  | <i>Participanten: Opleiding, Opleiding rond Filosoferen met Kinderen, Functie, Ervaring met Filosoferen met Kinderen, Frequentie Filosoferen met Kinderen, Graad Lesgeven en Graad Observatie.</i> | p. 110 |
| Tabel M2  | <i>Groepssamenstelling van de Leerlingen met wie de Leerkrachten Gewoonlijk Filosoferen.</i>                                                                                                       | p. 112 |
| Tabel M3  | <i>Positionering van de Leerlingen tijdens de Geobserveerde Sessies Filosoferen met Kinderen.</i>                                                                                                  | p. 112 |
| Tabel M4  | <i>Duur Sessie Filosoferen met Kinderen (in minuten): Observatie en Gewoonlijk.</i>                                                                                                                | p. 112 |
| Tabel M5  | <i>Structuur: Fasen van het Gesprek.</i>                                                                                                                                                           | p. 113 |
| Tabel M6  | <i>Impuls: Type en Verantwoording.</i>                                                                                                                                                             | p. 114 |
| Tabel M7  | <i>Inhoud: Gespreksonderwerp, Wie de Inhoud Bepaalt en Op Welke Manier.</i>                                                                                                                        | p. 115 |
| Tabel M8  | <i>Materiaal bij een Filosofisch Gesprek: Observatie en Gewoonlijk.</i>                                                                                                                            | p. 116 |
| Tabel M9  | <i>Werk- en Groeperingsvormen: Observatie en Gewoonlijk.</i>                                                                                                                                       | p. 117 |
| Tabel M10 | <i>Begeleidingsmethode.</i>                                                                                                                                                                        | p. 117 |
| Tabel M11 | <i>Afronding: Metagesprek en Verwerkingsopdracht.</i>                                                                                                                                              | p. 118 |
| Tabel M12 | <i>Diversiteit van Aanpak bij de Participanten.</i>                                                                                                                                                | p. 119 |
| Tabel M13 | <i>Doelstellingen van het Filosoferen met Kinderen.</i>                                                                                                                                            | p. 119 |
| Tabel M14 | <i>Evaluatiemethoden van de Doelstellingen.</i>                                                                                                                                                    | p. 120 |
| Tabel M15 | <i>Definiëring van Filosoferen met Kinderen.</i>                                                                                                                                                   | p. 121 |
| Tabel M16 | <i>Motivatie om te Beginnen met Filosoferen met Kinderen.</i>                                                                                                                                      | p. 122 |
| Tabel M17 | <i>Belang van Filosoferen met Kinderen.</i>                                                                                                                                                        | p. 122 |
| Tabel M18 | <i>Effecten op de Leerlingen.</i>                                                                                                                                                                  | p. 123 |
| Tabel M19 | <i>Noodzakelijke Vaardigheden, Eigenschappen en Handelingen.</i>                                                                                                                                   | p. 124 |
| Tabel M20 | <i>Opname in Curriculum: Argumenten om Filosoferen met Kinderen Formeel Op te Nemen in het Curriculum van het Basisonderwijs.</i>                                                                  | p. 125 |
| Tabel M21 | <i>Opname in Curriculum: Hoe Filosoferen met Kinderen Opgenomen Kan Worden in het Curriculum van het Basisonderwijs.</i>                                                                           | p. 126 |
| Tabel M22 | <i>Algemeen Beleid en Samenwerking Rond Filosoferen met Kinderen.</i>                                                                                                                              | p. 126 |
| Tabel M23 | <i>Uitdagingen voor de Leerlingen bij het Filosoferen met Kinderen</i>                                                                                                                             | p. 127 |
| Tabel M24 | <i>Voor Welke Leerlingen het Filosoferen Moeilijker Lijkt te Gaan.</i>                                                                                                                             | p. 128 |
| Tabel M25 | <i>Op Welke Manier Leerlingen Uitdagingen Aangeven.</i>                                                                                                                                            | p. 129 |

|           |                                                                                          |        |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Tabel M26 | <i>Algemene Uitdagingen voor de Leerkrachten bij het Filosoferen met Kinderen.</i>       | p. 129 |
| Tabel M27 | <i>Uitdagingen die Leerkrachten Ervaren Vóór een Sessie Filosoferen met Kinderen.</i>    | p. 130 |
| Tabel M28 | <i>Uitdagingen die Leerkrachten Ervaren Tijdens een Sessie Filosoferen met Kinderen.</i> | p. 131 |
| Tabel M29 | <i>Uitdagingen die Leerkrachten Ervaren Na een Sessie Filosoferen met Kinderen.</i>      | p. 131 |
| Tabel M30 | <i>Ondersteuningsmogelijkheden voor Leerkrachten.</i>                                    | p. 132 |

### **Lijst met figuren**

|           |                                                                                                             |        |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Figuur 1  | <i>Structuur: De Fasen van het Filosofisch Gesprek Zoals<br/>Onderscheiden in de Geobserveerde Sessies.</i> | p. 32  |
| Figuur L1 | <i>Codeboom A: Initiële Vooropgestelde Codes bij de Data-Analyse</i>                                        | p. 106 |
| Figuur L2 | <i>Codeboom B1: Vooropgestelde Herwerkte codes bij de Data Analyse:<br/>Implementatie</i>                   | p. 107 |
| Figuur L3 | <i>Codeboom B2: Vooropgestelde Herwerkte codes bij de Data Analyse:<br/>Doelstellingen</i>                  | p. 108 |
| Figuur L4 | <i>Codeboom B3: Vooropgestelde Herwerkte codes bij de Data Analyse:<br/>Opvattingen</i>                     | p. 108 |
| Figuur L5 | <i>Codeboom B4: Vooropgestelde Herwerkte codes bij de Data Analyse:<br/>Algemeen Beleid</i>                 | p. 109 |
| Figuur L6 | <i>Codeboom B5: Vooropgestelde Herwerkte codes bij de Data Analyse:<br/>Uitdagingen</i>                     | p. 109 |

## **Inleiding en conceptualisatie**

Dit masterproefonderzoek heeft als doel inzicht te verwerven in de praktijk van het filosoferen met kinderen in het Vlaamse basisonderwijs. Met filosoferen wordt hier bedoeld “de activiteit zelf, die aan de hand van de rede reflecteert over alle aspecten van het menselijk bestaan” (Poppelmonde et al., 2003).

Uit internationaal onderzoek is gebleken dat filosoferen met kinderen in het basisonderwijs mogelijk en effectief is (Lord et al., 2021). Piaget (1933) stelde in zijn theorie over cognitieve ontwikkeling dat de meeste kinderen voor de leeftijd van 11 of 12 jaar niet in staat zijn om filosofisch te denken omwille van hun onvermogen tot denken op een metaniveau (“denken over denken”). Verschillende studies hebben echter aangetoond dat kinderen voor de leeftijd van 11 of 12 jaar weldegelijk de nodige competenties, zoals redeneren op een meta-niveau, bezitten om succesvol te filosoferen en om een filosofische discussie te voeren (Lipman & Sharp, 1978; Matthews, 1980; Matthews, 1984; Pritchard, 1996; Reed, 1983). Daarnaast kan filosoferen met kinderen positief zijn voor zowel de cognitieve als de niet-cognitieve ontwikkeling van kinderen (Gorard et al., 2017; Siddiqui et al., 2017). Studies hebben positieve effecten gevonden op onder andere de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden, emotionele intelligentie, gedrag, moreel oordeelsvermogen, het schoolse leren en sociale, communicatieve en taalvaardigheden (Gorard et al., 2017; Siddiqui et al., 2017).

Sedert 2021 is filosoferen opgenomen in de eindtermen van enkele studierichtingen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. In het basisonderwijs zijn er momenteel echter geen eindtermen rond filosoferen met kinderen geformuleerd. Desondanks kan filosoferen met kinderen wel ingezet worden als methode in de onderwijspraktijk binnen de Vlaamse ontwikkelings- en onderwijsdoelen. Er is een aanbod van gerichte bijscholingen en ondersteuningsinitiatieven waar leerkrachten beroep op kunnen doen. Verder bestaan er verschillende methodes om filosoferen met kinderen in het basisonderwijs te operationaliseren. Een veelgebruikte methode waar leerkrachten mee aan de slag kunnen gaan, is bijvoorbeeld “Philosophy for Children” (P4C) van Lipman en Sharp (Lipman et al., 1980).

Vermoedelijk filosofeert een beperkt aantal Vlaamse leerkrachten structureel of sporadisch. Het doel van deze masterproef is inzicht verwerven in de concrete praktijken van filosoferen met kinderen in het Vlaamse basisonderwijs. De concrete praktijken zullen verder onderzocht worden via de doelstellingen die ze vooropstellen bij het filosoferen met kinderen, de opvattingen die leerkrachten (die deze praktijk realiseren) hebben, het algemeen beleid met betrekking tot filosoferen met kinderen in de scholen waar leerkrachten het toepassen en de uitdagingen die zij en de leerlingen volgens hen ondervinden bij het realiseren van deze praktijk.

## **Hoofdstuk 1: Literatuurstudie**

Dit eerste hoofdstuk betreft een literatuurstudie die zich toespitst op de theoretische kaders en het empirisch onderzoek dat aan de basis ligt van deze masterproef. De eerste paragraaf focust op het bredere theoretische kader. De tweede paragraaf besteedt aandacht aan de onderwijspraktijk: enerzijds de verschillende klassieke methoden die ingezet kunnen worden om te filosoferen met kinderen, anderzijds de concrete aanpak van filosoferen met kinderen in het basisonderwijs, zowel internationaal als in Vlaanderen. De derde paragraaf staat stil bij de opvattingen van leerkrachten die filosoferen met kinderen. De vierde paragraaf is gewijd aan de ruimere schoolcontext. De vijfde paragraaf focust op de uitdagingen die leerkrachten ervaren bij het filosoferen met kinderen. Ten slotte formuleren we een probleemstelling en de doelstellingen voor dit onderzoek.

### **1.1 Theoretisch kader**

Dit onderzoek steunt op een theoretisch kader om meer inzicht te verwerven in het centrale thema van dit onderzoek, het onderzoek richting te geven en het wetenschappelijk te verantwoorden.

Onderwijzen is een complex gebeuren met een samenspel van verschillende elementen. Het meerlaagse aanbod-gebruik model tracht dit complexe gegeven weer te geven (o.a. Baumert et al., 2004; Doll & Prenzel, 2004; Fend, 1998; Helmke, 2015). Het model onderscheidt vier niveaus: 1) het individueel leerlingenniveau; 2) het leerkracht- en klasniveau; 3) het schoolniveau; 4) het systeemniveau. Het eerste niveau omschrijft het gebruik van leermogelijkheden door de leerlingen, de laatste drie niveaus het aanbod dat ze ontvangen. Het tweede niveau, het leerkracht- en klasniveau, omschrijft de leerkrachtkenmerken (o.a. de algemene kenmerken, de overtuigingen en waarden en de motivatie van de leerkracht), de klascontext (o.a. de klasgrootte, de migratieachtergrond en de cognitieve vaardigheden van de klas) en de klasprocessen (het handelen van de leerkracht en de leerkracht-leerling relatie). Het derde niveau beschrijft de ruimere schoolcontext en het vierde het bredere onderwijssysteem. Het model geeft de complexiteit van onderwijzen weer en het samenspel van de verschillende factoren die elkaar beïnvloeden. Zo worden leerkrachtkenmerken bijvoorbeeld niet enkel beïnvloed door kenmerken van het onderwijssysteem, maar ook door de schoolcontext en de klasprocessen, die op hun beurt terug beïnvloed worden door de leerkrachtkenmerken.

Het functioneren van leerkrachten kan, zoals het model omschrijft, niet gezien worden als een gegeven dat op zichzelf staat. Het wordt beïnvloed door onder andere de ruimere schoolcontext en de opvattingen van de leerkracht zelf. Wat ze doen in de klas kan hier onmogelijk los van gezien worden. In deze masterproef ligt de focus op het toepassen van filosoferen met kinderen in het basisonderwijs. Om de implementatie hiervan goed te kunnen vatten, zullen we dus ook de focus leggen op het tweede niveau, het leerkracht- en klasniveau, en het derde niveau, het schoolniveau, van het model. Door deze aspecten te onderzoeken, pogen we een dieper inzicht te verkrijgen in de implementatie van

filosoferen met kinderen, rekening houdend met zowel de onderwijspraktijken als de opvattingen van leerkrachten en de bredere schoolcontext waarbinnen ze functioneren.

## **1.2 De onderwijspraktijk: Methoden en aanpak**

Allereerst focussen we op het handelen van de leerkracht (het tweede niveau: het leerkracht en klasniveau). We staan eerst stil bij de beschikbare klassieke methoden om te filosoferen met kinderen, daarna bij de concrete aanpak ervan in het onderwijs, zowel internationaal als in Vlaanderen.

### **1.2.1 Methoden, doelstellingen en leermiddelen**

In wat volgt, geven we een overzicht van enkele klassieke methoden om het filosoferen met kinderen toe te passen. Meer bepaald bespreken we de grondlegger(s), de doelstelling(en), de concrete aanpak, de leermiddelen en de rol van de leerkracht. In Bijlage A geeft Tabel A1 een samenvattend overzicht van de methoden met hun doelstellingen, aanpak en leermiddelen.

#### **1.2.1.1 Philosophy for Children**

Een methode die internationaal vaak gebruikt wordt om te filosoferen met kinderen in de klas, is “Philosophy for Children” (P4C) van Matthew Lipman en Ann Margaret Sharp (Lipman et al., 1980). Het doel van P4C is kinderen leren zelf na te denken en het bevorderen van hun multidimensionaal denken. Het hoofddoel, kinderen leren zelf na te denken, bestaat uit verschillende doelstellingen: verbetering van het redeneervermogen, ontwikkeling van creativiteit, persoonlijke en interpersoonlijke groei, ontwikkeling van ethisch begrip en ontwikkeling van het vermogen om betekenis te vinden in ervaringen (Lipman, 1980). Multidimensionaal denken is een balans vinden tussen kritisch, creatief en zorgzaam denken of met andere woorden “een evenwicht tussen het cognitieve en het affectieve, tussen het perceptuele en het conceptuele, tussen het fysieke en het mentale” (Lipman, 2003).

Bij de methode toegepast in P4C, vertrekt de gespreksleider van een impuls, een verhaal uit een filosofische roman, om een filosofisch onderzoeksgesprek in groep te voeren (Lipman et al., 1980). De gekozen impuls moet een stimulerende functie hebben: hij moet denken stimuleren en provoceren en moet elementen bevatten die een filosofische dimensie en de identificatie van filosofische kwesties stimuleren (Lipman et al., 1980). Het onderzoeksgesprek gaat uit van een gemeenschap van filosofisch onderzoek (“Community of Philosophical Inquiry” = CPI) en een filosofische facilitator, de gespreksleider (Lipman et al., 1980). Er wordt verwacht dat de gespreksleider een socratische houding aanneemt: een houding van niet-weten (Lipman, 2003). Lipman (2003) omschrijft CPI in vijf fasen: (1) de introductie van een impuls; (2) het opstellen van een agenda; (3) het vormen van de gemeenschap; (4) het gebruik van oefeningen en discussieplannen; (5) de aanmoediging van verdere reacties. In de constructie van een agenda duiden kinderen de elementen aan die hen interesseren door vragen te formuleren (Lipman, 2003). Belangrijk bij P4C is dat het filosofisch gesprek zijn eigen pad volgt, geleid door de gedachten en ideeën van de kinderen en niet door de gespreksleider (Lipman, 2003).

Het is volgens Lipman (1980) essentieel dat de leerkracht onderwijsgedrag vertoont dat bevorderlijk is voor het filosofisch denken van kinderen. Meer specifiek slaat dit op het creëren van een gastvrije omgeving, het wekken van het vertrouwen van het kind, luisteren, het stellen van vragen en het behouden van de relevantie van het gesprek voor het leven van de kinderen (Lipman, 1980).

Het P4C-curriculum beschrijft een programma voor zowel het basisonderwijs als het middelbaar onderwijs (Lipman, 1988). Als leermiddelen schreef Lipman per leeftijdsgroep filosofische romans om leeftijdsgebonden doelstellingen na te streven. Per roman voorzag hij uitvoerige begeleidende handleidingen om deze romans in te zetten in het onderwijs binnen zijn methodiek.

#### **1.2.1.2 SAPERE-aanpak**

SAPERE staat voor “the Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education” (SAPERE, z.d.) en is geïnspireerd door de BBC-documentaire “Socrates for Six-Year-Olds”. Het doel dat SAPERE formuleert, is het stimuleren van kritisch denken en open onderzoek (SAPERE, z.d.). Meer specifiek beoogt het kinderen en gemeenschappen de kans te geven om zelf en samen na te denken en te reflecteren (SAPERE, z.d.).

De methode van SAPERE is gebaseerd op Lipmans P4C. Ze snijden beiden filosofische onderwerpen aan en zetten de gemeenschap van onderzoek (CPI) in als een methode van lesgeven (McCall, 2009). Er zijn enkele verschillen ten opzichte van P4C. Allereerst gebruikt P4C filosofische romans in het curriculum (Lipman et al., 1980) en zet SAPERE diverse stimuli in voor filosofische discussies (McCall, 2009). Daarnaast is er bij de SAPERE-aanpak meer flexibiliteit in het volgen van de stappen van CPI naarmate de groei van de expertise van de leerkracht (Gorard et al., 2017). Zo moeten niet alle stappen in één sessie doorlopen worden maar kan ook één sessie bijvoorbeeld dienen om een vraag te kiezen en een andere om deze te bespreken. Verder benadrukt SAPERE nog het zitten in een kring waarin dat iedereen elkaar ziet en de mogelijkheid om bestaand curriculummateriaal te integreren om filosofische discussies te stimuleren en concepten te verduidelijken (Gorard et al., 2017).

De leermiddelen die worden ingezet bij de SAPERE-aanpak zijn zeer divers en bevatten onder andere gedichten, foto's, prentenboeken, nieuwsartikelen en bestaand curriculummateriaal.

#### **1.2.1.3 Dialogues with Children**

Een volgende methode is Matthews' (1980) benadering van filosoferen met kinderen, “Dialogues with Children”. Het doel dat Matthews (1984) nastreeft met zijn benadering van filosoferen met kinderen, is het schetsen van een nieuwe verstandhouding tussen volwassenen en kinderen die gekenmerkt wordt door gelijkheid. Hij spreekt hier van een relatie van wederzijds respect en is ervan overtuigd dat de bijdragen van kinderen aan een filosofische dialoog even waardevol kunnen zijn als die van volwassenen. Een andere doelstelling is dat kinderen ervaren dat ze in staat zijn zelf te denken en leren luisteren naar anderen (Matthews, 1984).

Matthews argumenteerde dat filosofie een ontmoeting is van bepaalde perplexiteiten, dat filosofische perplexiteiten te vinden zijn in literaire verhalen voor kinderen en dat kinderen in staat zijn om ze te waarderen en ervan te genieten. Kinderen zijn volgens Matthews (1980) gevoeliger voor perplexiteit en incongruentie en vertonen vaak een verhoogd niveau van openhartigheid, spontaniteit en naïviteit. In combinatie met de betere beheersing van de taal door de volwassene en de balans tussen de twee partijen ontstaat er een echte gezamenlijke onderneming bij filosoferen met kinderen. Hij accepteert kinderen als deelnemende leden van de filosofische gemeenschap. Als stimulans van filosofisch denken bij kinderen ziet hij dus in zijn methode bestaande, literaire verhalen. Als voorbeeld geeft hij boeken als *Winnie the Pooh* en *The Bear that Wasn't* (Milne, 1926; Tashlin, 1962).

Het grootste verschil tussen de visies van Matthews (1980) en de P4C-methode van Lipman et al. (1980) is hun invulling van de rol van de gespreksleider (Shea, 2021). Lipman focust op de autonomie van de kinderen: het doel is hen vragen te laten stellen en hen de discussieagenda zelf te laten bepalen (Lipman et al., 1980). Matthews (1980) voorziet voor de gespreksleider een meer sturende rol. Hij maakt een onderscheid tussen “socratische instructie” (antwoorden naar boven halen door een bekwame en deskundige mentor) en “socratische elenchus” (vragen stellen vanuit een niet-wetende houding) (Matthews, 1980).

#### **1.2.1.4 Community of Philosophical Inquiry**

Een vierde methode is de “Community of Philosophical Inquiry” (CoPI) van Catherine C. McCall (2009). Het doel bij CoPI is om de onderwerpen, kwesties, ideeën, theorieën en concepten die in de dialoog naar voren komen, te verhelderen. Het doel is niet om vragen te beantwoorden, maar om ze te gebruiken als uitgangspunt voor een filosofisch gesprek.

Volgens McCall (2009) bestaat een filosofisch gesprek uit filosofische inhoud, twee of meer verschillende filosofische ideeën, tegenstrijdige filosofische ideeën, argumenten die deze ideeën ondersteunen en een ontwikkeling van ideeën en argumenten. In deze benadering neemt de gespreksleider een specifieke rol op, namelijk die van de “Chair” (de voorzitter). De voorzitter voorziet een impuls en laat ruimte voor vragen van de kinderen. Deze schrijft de voorzitter dan op waarna deze de vruchtbaarste filosofische vraag kiest. Het gesprek volgt een vaste structuur: de vraagsteller antwoordt op de vraag, de kinderen steken hun hand op als ze een overeenkomst of een meningsverschil hebben met de stelling, de voorzitter duidt iemand aan, het kind antwoordt met oftewel “Ik ben het eens met ... omdat ...” of “Ik ben het niet eens met ... omdat ...”, enzovoort.

De CoPI van McCall (2009) differentieert zich van de P4C-methode van Lipman et al. (1980) als volgt. Ten eerste is er een verschil in focus: het concept van democratie staat centraal bij P4C, terwijl bij CoPI de focus ligt op het filosofisch gesprek zelf in plaats van o.a. de gelijke verdeling van gespreksbeurten (McCall, 2009). Een tweede verschil zit in de inhoud: bij P4C gaat het gesprek over de mening van de participanten, terwijl bij CoPI er ideeën mogen worden aangebracht, zelfs als de participanten het niet

eens zijn met deze ideeën (McCall, 2009). Een derde verschil is de rol van de gespreksleider: bij P4C worden de vragen bepaald door de participanten, terwijl bij CoPI de voorzitter beslist welke vragen besproken zullen worden; bij P4C is de verantwoordelijkheid van de gespreksleider het bouwen van een gemeenschap, bij CoPI ligt de focus op de dialoog (McCall, 2009). Een vierde verschil zit in de gespreksvorm: het gesprek is bij P4C open, bij CoPI wordt er een specifieke structuur gevolgd (McCall, 2009). Leerlingen zijn hier verplicht te antwoorden met: “Ik ben het eens met ... omdat ...” of “Ik ben het niet eens met ... omdat ...”, enzovoort. Een vijfde verschil zit in het programma: het programma bij P4C is vaak een verhaal of een discussieplan, terwijl bij CoPI het programma bepaald wordt door de voorzitter die zijn/haar kennis van filosofie en logica gebruikt om de conversatie te structureren (McCall, 2009). Een laatste verschil zit in de verwachte kennis van de gespreksleider: de gespreksleider is bij P4C niet verplicht om filosofie en logica te studeren om het programma te kunnen implementeren, bij CoPI is dat wel een vooronderstelling (McCall, 2009).

#### **1.2.1.5 Het Vijf-Vinger-Model**

Een vijfde methode is de benadering van Ekkehard Martens (2003). Het doel van filosoferen met kinderen is volgens Martens (2003) niet kennis opdoen maar het verwerven van de competentie van het filosoferen zelf. De aan te leren methoden zijn volgens hem discours, continuïteit en een houding van openheid (Martens, 2003). Discours slaat op het argumentatieve proces dat ontstaat in het filosofische gesprek. Continuïteit slaat op de verbinding met de filosofische traditie. De houding van openheid is een noodzakelijke voorwaarde voor een productief gesprek.

Volgens Martens (2003) wordt het filosofisch gesprek gekenmerkt door enerzijds een bepaalde houding van nieuwsgierigheid en openheid en anderzijds zijn inhoud en de verbanden die het aanbrengt tussen verschillende problemen. Filosoferen is volgens Martens (2003) iets wat iedereen kan, mits de nodige (basis)vaardigheden worden aangeleerd, en is niet voorbehouden aan een selecte elitaire groep. Het is “een cultuurtechniek die aan iedereen kan worden onderwezen en geleerd” (Martens, 2003). Hij ziet filosoferen als de vierde cultuurtechniek, naast lezen, schrijven en rekenen.

Martens voorziet hiervoor een integratief methodeparadigma, het “Vijf-Vinger-Model”, dat een integratief netwerk vormt van vijf filosofische denk-, werk- en lesmethoden: de fenomenologische, hermeneutische, analytische, dialectische en speculatieve methode (Martens, 2003). In de schoolcontext kan dit methodeschema gebruikt worden om lessen zo breed mogelijk in te plannen en te organiseren en kan het ingezet worden als analysemodel voor reflectie en beoordeling (Martens, 2003). Op deze manier kunnen in de complexe schoolcontext de verschillende methoden steeds verbonden worden met de specifieke inhoud en leeftijdsgroep van de setting (Martens, 2003).

Met dit integratief model differentieert hij zich van de meer open benadering van Lipmans P4C.

### **1.2.1.6 De Filosofische Praktijk**

Een volgende methode is “de Filosofische Praktijk” van Oscar Brenifier. Het hoofddoel van filosoferen met kinderen is volgens Brenifier (2007) het stimuleren van kritisch denken, kinderen leren zichzelf te zijn en leren het eigen denken te situeren binnen een groep. Deze doelstellingen zijn in lijn met drie dimensies van filosofische vereisten: de intellectuele (zelf denken), de existentiële (het zichzelf zijn) en de sociale (het zijn en denken binnen de groep) dimensie (Brenifier, 2007). Deze drie aspecten gebruikt hij om de praktijk van het filosoferen met kinderen vorm te geven.

De concrete methodologie van Brenifier (2007) ziet er als volgt uit. Allereerst overloopt een volwassen gespreksleider een aantal regels. Vervolgens wordt er een impuls (ankerpunt) geïntroduceerd, een hypothese geformuleerd door een leerling, de hypothese wordt in vraag gesteld, er wordt ingegaan op de hypothese, de vraag wordt beantwoord en beargumenteerd, een nieuwe hypothese wordt gesteld, enzovoort. Hij moedigt aan om de hypothesen visueel voor te stellen, bijvoorbeeld door ze op te schrijven op een bord. Er wordt gewerkt met het principe van “wederzijdse vraagstelling”: bij de uitdrukking van een hypothese wordt, voor verder te gaan naar een andere hypothese, een hoeveelheid tijd uitsluitend gereserveerd voor de kinderen om de hypothese in twijfel te trekken, het onduidelijke te verduidelijken en tegenstrijdigheden op te lossen (Brenifier, 2020).

Als leermiddelen definieerde Brenifier (2007) specifieke kaders en discussieplannen afhankelijk van de leeftijd van de leerlingen waarbij hij de gespreksleider aanmoedigt om deze aan te passen aan de noden van de leerlingen en de groep. Enkele ankerpunten van een filosofisch gesprek die hij benoemt zijn onder andere het werken rond een thema, een tekst (een verhaal), een film, een situatie en een object (Brenifier, 2007). Verder schreef Brenifier verschillende filosofische prentenboeken onder de noemer *PhiloZenfants*-collectie die hij specifiek heeft ontworpen om filosofische gesprekken met kinderen te vergemakkelijken, zoals bijvoorbeeld *Wat is geluk?* (Brenifier, 2009).

### **1.2.1.7 Filosoferen met kinderen via prentenboeken**

Een andere benadering van filosoferen met kinderen draait rond het specifiek werken met prentenboeken. Onder andere Karin Murris, Joanna Haynes en Thomas Wartenberg pleiten hiervoor.

Haynes en Murris (2011) passen de P4C van Lipman et al. (1980) toe op het filosofisch gesprek via prentenboeken. De doelstellingen die Murris (1992) aanhaalt, zijn het stimuleren van kritisch denken, creatief denken en morele opvoeding. Door het stimuleren van kritisch en voor zichzelf denken, zullen kinderen minder geneigd zijn om te handelen via vooroordelen en indoctrinatie, wat hen vormt tot meer tolerante en onafhankelijke individuen (Murris, 1992). Ze zien in prentenboeken een instrument dat unieke mogelijkheden biedt om ideeën te verkennen en betekenis te creëren (Haynes & Murris, 2011). Volgens Murris (1992) zijn prentenboeken aangewezen omdat ze gedachten stimuleren, de aandacht van kinderen meer prikkelen dan een verhaal an sich en materialen inzetten die al aanwezig zijn op school. De methode is gebaseerd op respectvol luisteren en creatieve, authentieke interacties.

Wartenberg (2009) pleit in zijn benadering voor een “learner-centered classroom”. Het doel hierbij is het voeden van creativiteit, autonomie, respect, engagement en kritisch denken (Wartenberg, 2009). In zijn methode wordt er een open vraag geformuleerd, daarna krijgt een kind de kans om te antwoorden en mogen de anderen reageren of ze het er eens of oneens mee zijn. Hij toont aan dat uit prentenboeken filosofische ideeën bepaald kunnen worden die filosofische gesprekken met kinderen kunnen inspireren en faciliteren (Wartenberg, 2009).

#### **1.2.1.8 Collaborative Inquiry**

Philip Cams (2018) operationalisatie van filosoferen met kinderen is gefocust op “Collaborative Inquiry” of met andere woorden “gezamenlijk onderzoek”. De doelstellingen die hij opwerpt, zijn het ontwikkelen van een kritisch denkvermogen en leren samenwerken (Cam, 2018).

In zijn theorie omschrijft hij hoe de kenmerken van filosofisch onderzoek (verkenning van problemen, formulering van hypothesen, gebruik van logica en inferentie) zich vertalen naar een collaboratieve setting in het filosofisch gesprek (Cam, 2018). Hij benadrukt het belang van het opbouwen van een gemeenschap van onderzoek: een samenwerkende, inclusieve omgeving waarin leerlingen zich kunnen uiten, actief luisteren naar elkaar en respectvol in dialoog gaan met elkaar (Cam, 2018). Concreet deelt hij in zijn methode het filosofisch gesprek op in twee fasen: de creatieve en de kritische fase (Cam, 2020). In de creatieve fase wordt een probleemstelling geïntroduceerd: deze fase bestaat uit het opwerpen van vragen (initiëren) en een speculatieve verkenning van mogelijke antwoorden (suggereren) (Cam, 2020). De kritische fase bestaat uit redeneren en conceptueel onderzoeken, evalueren en concluderen (Cam, 2020).

Hij onderscheidt zich van andere methoden het belang van samenwerken in het filosofisch gesprek expliciet te benadrukken (Cam, 2018). Hij specificeert geen specifieke leermiddelen.

#### **1.2.1.9 Philosophical Enquiry**

In zijn visie op filosoferen met kinderen spreekt Worley over “Philosophical Enquiry” (Levi & Worley, 2011). De doelstellingen die Worley (2021) definieert zijn inclusie en dialectiek. Inclusie slaat op het feit dat iedereen zich deel voelt van de groep, dat alle leerlingen het gevoel hebben dat ze iets kunnen bijdragen als ze dit willen en dat de leerkracht een omgeving creëert waarin ze dat willen (Worley, 2021). Dialectiek slaat op een dieper niveau bereiken van “op-en-af”, “vraag-antwoord”-interacties tussen leerlingen (Worley, 2021). Deze twee doelstellingen zouden elkaar in het gedrang kunnen brengen, maar het ultieme doel is net een balans te vinden tussen aan- en afwezigheid en tussen exploreren en argumenteren (Worley, 2021).

In “Philosophical Enquiry” staat het “Iffen” centraal (Levi & Worley, 2011). “Iffen” is een methode van hypothetisch denken die een vraag omvormt naar een conditionele vorm: “als... dan...?” (Levi & Worley, 2011). Zijn concrete methode ziet eruit als volgt: 1) de introductie van een stimulus; 2) het uitvoeren van “Eerste Gedachten”, “Talk Time” en “Comprehension Time”: een periode van

onbeïnvloede reflectie; 3) het zetten van een “Task Question” op het bord; 4) “Talk Time”: het bespreken van de “Task Question” in groepen; 5) het delen van bevindingen met de groep in “enquiry” (onderzoek); 6) een nieuwe “Task Question” behandelen als hier tijd voor is (Levi & Worley, 2011). Twee sleutelprincipes zijn afwezigheid en een open-vraag-mindset (Worley, 2021). Afwezigheid benoemt Worley ook als “the waiter approach”: het weerhouden van de leerkracht om zijn mening te delen. Een open-vraag-mindset is een mindset waar de leerkracht luistert naar wat de leerlingen zelf denken, waarbij het belangrijk is dat de leerkracht luistert zonder te leiden (Worley, 2021).

### **1.2.2 De concrete aanpak van filosoferen met kinderen in het basisonderwijs**

Om een breder beeld te schetsen van het handelen van de leerkracht, bespreken we naast de klassieke methoden ook de concrete aanpak van het filosoferen met kinderen in het onderwijs. Ten eerste geven we een overzicht op internationaal vlak, meer bepaald de aanwezigheid in het curriculum, wie het implementeert, de gehanteerde methode en de geraadpleegde bronnen. Ten tweede schetsen we de situatie in Vlaanderen, meer bepaald initiatieven en beschikbaar materiaal.

#### **1.2.2.1 De internationale onderwijspraktijk van filosoferen met kinderen in het basisonderwijs**

De implementatie van filosoferen met kinderen is in de afgelopen decennia stabiel gestegen op scholen over heel de wereld in termen van informele filosofieprogramma's als aanvullende activiteit. Op enkele plaatsen is filosoferen formeel opgenomen in het curriculum, zoals in Schleswig-Holstein in Duitsland (*Philosophie - IQSH Fachportal*, z.d.), in West-Australië (Outline, 2024), en in het Franstalig gemeenschapsonderwijs in België, waar het vak “Philosophie et citoyenneté” wordt voorzien (*Enseignement.be - Cours de Philosophie Et de Citoyenneté*, z.d.). Desondanks krijgt filosoferen met kinderen in het merendeel van Noord-Amerika, Europa en Australië nog geen gevestigde plek in het voorgeschreven curriculum van basisscholen (Hand & Winstanley, 2008). Volgens Lewis en Sutcliffe (2017) ligt de moeilijkheid om filosoferen met kinderen op school te formaliseren gedeeltelijk in het feit dat leerkrachten weinig tot geen (in)formele ervaring hebben met filosofisch onderzoek in hun eigen opleiding en dat ze worden beoordeeld op hoe goed ze hun leerdoelen bereiken.

De leerkracht die filosofeert met kinderen, is op sommige scholen systematisch iemand anders dan de klasleerkracht. Het wordt bijvoorbeeld ook toegepast door zorgleerkrachten, leerkrachten ethiek of filosofische gespreksleiders (Jensen, 2023a; Michalik, 2019; Zappalà & Smyth, 2021).

De methoden die vaak gebruikt worden in onderzoek rond filosoferen met kinderen, zijn Lipmans P4C (Akkocaoğlu, 2018; Green et al., 2012), varianten op Lipmans P4C (Jensen, 2023a; Zappalà & Smyth, 2021), zoals ook meer specifiek de SAPERE-aanpak (Council for Education in World Citizenship, 2012; Gorard et al., 2017; Siddiqui et al., 2017) en McCall's CoPI (Karadag & Demirtas, 2018). Deze kaders zijn echter niet noodzakelijk een reflectie van de methoden die leerkrachten op eigen initiatief hanteren. Hoewel de aanpak van Lipman vaak een merkbare inspiratiebron is, zijn er verschillende

mogelijkheden (Jirásek & Jágerová, 2024). De bronnen die leerkrachten vaak raadplegen, bestaan uit verhalen, discussieplannen, maar ook bijvoorbeeld prentenboeken (Kennedy, 2022).

#### 1.2.2.2 De Vlaamse onderwijspraktijk van filosoferen met kinderen in het basisonderwijs

Er zijn in Vlaanderen geen eindtermen rond filosoferen met kinderen. Leerkrachten in Vlaanderen zijn echter, omwille van de pedagogische vrijheid, vrij om hun aanpak in het onderwijs te kiezen. In deze zin kunnen ze filosoferen met kinderen inzetten als methode in de onderwijspraktijk. Omwille van de afwezigheid van Vlaams onderzoek op dit gebied, is het onbekend hoe vaak en met welke methoden dit gebeurt in Vlaanderen. We hebben wel kennis over de bestaande initiatieven en het materiaal dat beschikbaar is voor leerkrachten die (willen) filosoferen in het Vlaamse basisonderwijs.

Er zijn verschillende **initiatieven** die filosoferen met kinderen in het Vlaamse basisonderwijs aanmoedigen en leerkrachten die het (willen) toepassen ondersteunen. Ten eerste pleit VEFO, het “Vlaams Netwerk voor Eigentijds Filosofieonderwijs”, voor meer en beter filosofieonderwijs in Vlaanderen (VEFO – *Vlaams Netwerk Voor Eigentijds Filosofie Onderwijs*, 2024). Ze ondersteunen leerkrachten door een uitgebreide website aan te bieden waar informatie beschikbaar is en waar ze overzicht geven van beschikbare boeken, spellen en handleidingen. Ook zenden ze nieuwsbrieven uit en organiseren ze studiedagen en inspiratiemomenten. Ten tweede organiseren initiatieven ook opleidingen tot filosofisch gespreksleider<sup>1</sup> en stellen ze filosofisch materiaal beschikbaar. Ten derde zijn er ook universiteiten en hogescholen die ondersteuning bieden. Er zijn bijvoorbeeld verschillende onderwijsinstututen die een (keuze)vak “filosoferen met kinderen”<sup>2</sup> in de lerarenopleiding includeren of postgraduat<sup>3</sup> of studiedagen rond filosoferen met kinderen<sup>4</sup> organiseren. Verder is er ook bijvoorbeeld onderzoeksgroep “Exploratio” van “Odisee” (*Kritisch Denken Via Filosofische Dialoog*, z.d.) die filosofisch materiaal ontwikkelen en opleidingen organiseren.

Leerkrachten die geïnteresseerd zijn in filosoferen met kinderen kunnen ook beroep doen op **materiaal** om hen te ondersteunen in het filosoferen met kinderen. Ten eerste is er literatuur die hen de methodiek leren en uitleggen hoe je het precies toepast<sup>5</sup>. De methodiek in de Nederlandstalige literatuur is vaak gebaseerd op Lipmans P4C (cf. Anthone & Mortier, 2007, p. 101; Van Rossem, 2020,

---

<sup>1</sup> Meer bepaald: “Denkcaravaan” (denkcaravaan.be, 2023), Filosofieschool “Doen! Denken!” (Doen! Denken! vzw, 2022), “Socratisch gesprek” (het Socratisch Gesprek, 2024), VELOV: “Leergemeenschap Filosoferen met Kinderen en Jongeren” (Velov, 2021), “Odisee” (Kritisch Denken Via Filosofische Dialoog, z.d.) en “Djapo” (Djapo, 2024)

<sup>2</sup> Bijvoorbeeld aan de Howest, de KU Leuven en de UGent (*Filosoferen met kinderen 1*, z.d.; *Filosoferen met kinderen 2*, z.d.; *Filosofisch gesprek met kinderen en jongeren*, z.d.; *Methoden voor het leiden van socratische gesprekken in de onderwijscontext*, z.d.)

<sup>3</sup> Zoals bijvoorbeeld het postgraduaat “Filosofie, filosoferen, kritisch denken en burgerzin” aan de PXL (Tulkens & Filosofieschool Doen! Denken!, 2020).

<sup>4</sup> Bijvoorbeeld aan de KU Leuven (*Filosoferen met Kinderen - Wat, Hoe en Waarom?*, 2023)

<sup>5</sup> Enkele voorbeelden van Nederlandstalige literatuur zijn *Socrates op de speelplaats* (Anthone & Mortier, 2007), *Klassevol Filosoferen* (Poppelmonde & Wyffels, 2008) en *Het filosofisch gesprek* (Van Rossem, 2020).

p. 101). Het grote verschil hier is dat er niet altijd vertrokken wordt vanuit de filosofische romans die Lipman voorziet, maar dat er ruimte is om vanuit diverse stimuli te vertrekken. Ten tweede zijn er verschillende Nederlandstalige vertalingen van internationale literatuur van enkele van de voornoemde filosofen die hun eigen lesplannen creëerden, gesitueerd binnen hun eigen methode<sup>6</sup>. Ten derde zijn er boeken die specifiek geschreven zijn als handleiding, leidraad of inspiratiegids om leerkrachten handvaten te geven voor de lespraktijk<sup>7</sup>. Ten vierde zijn er ook specifieke lesplannen die leerkrachten kunnen raadplegen<sup>8</sup>. Er zijn ook educatieve pakketten uitgewerkt, bijvoorbeeld rond “Young Plato” in samenwerking met Eef Cornelissen van Odisee (Cornelissen et al., z.d.). Ten vijfde zijn er een boeken specifiek ontworpen om samen met kinderen te filosoferen, voor de kinderen zelf. Dit zijn boeken die filosofisch denken bij kinderen stimuleren en volwassenen de mogelijkheid bieden om samen met die kinderen te filosoferen<sup>9</sup>. Naast boeken zijn er ook verschillende spellen ontwikkeld om te filosoferen met kinderen, bijvoorbeeld de “FiloZoo” kaartensets met bijhorende handleidingen van Odisee (Odisee & ExploRatio, 2023a).

### **1.3 De opvattingen van leerkrachten**

Het meerlaags aanbod-gebruik model toont aan dat het handelen van leerkrachten niet los kan staan van hun opvattingen. Dit onderdeel geeft een overzicht van onderzoek naar de opvattingen van leerkrachten die filosoferen met kinderen in het basisonderwijs. Het onderzoek naar opvattingen over filosoferen met kinderen bij leerkrachten besteedt voornamelijk aandacht aan hun algemene visie op filosoferen met kinderen en de veranderingen die ze erdoor waarnemen, bij zichzelf en hun leerlingen.

#### **3.1 Visie op filosoferen met kinderen**

De thema's die in het onderzoek naar de algemene visie van leerkrachten op filosoferen met kinderen voornamelijk aan bod komen, zijn hun opvattingen over het filosoferen met kinderen zelf, hoe leerkrachten het beleven, de motivatie om te filosoferen met kinderen en de nood aan opleiding.

##### **3.1.1 Opvattingen over filosoferen met kinderen**

Akkocaoğlu (2018) analyseerde de opvattingen van 30 Turkse leerkrachten in opleiding over filosoferen met kinderen in de lerarenopleiding via observaties, zelfevaluatie-formulieren en

---

<sup>6</sup> Voorbeelden hiervan zijn: *Twintig denkgereedschappen: samen filosoferen in de klas* (Cam, 2020), *Anders denken: filosoferen vanaf de basisschool* (McCall, 2010), *Spelen met denken: over filosoferen met kinderen* (Martens, 1999) en *Willen planten ook baby's?* (Matthews, 1994).

<sup>7</sup> Voorbeelden hiervan zijn: *Peinzen. 49 filosofische vragen voor kinderen* (Anthone et al., 2006), *Filosoferen doe je zo* (Bartels & Van Rossum, 2009), *Kan een bloemkool denken?* (de Bas, 2016) en *Wat zit er achter de wolken?* (Lambrechts, 2008).

<sup>8</sup> Voorbeelden hiervan zijn: onder andere *Wat zit er achter de wolken* (Lambrechts, 2008) en de docentenhandleiding van SLO (Bouwmeester, 1994). Andere voorbeelden van lesplannen zijn te vinden op de website van VEFO (VEFO, z.d.).

<sup>9</sup> Een voorbeeld hiervan is de *FiloSofie*-reeks van Davidsfonds (Davidsfonds, z.d.), waarin ook boeken vertaald zijn van de eerder genoemde *PhiloZenfants*-collectie van Oscar Brenifier, zoals *Wat is geluk?* (Brenifier, 2009). Andere voorbeelden van filosofische boeken voor kinderen zijn: *Durft Marie in de ton?* (Heesen, 2002), *Alles wat (niet) mag* (Jensen & Lust, 2023) en *Wat zou jij doen?* (Van Genechten, 2015).

semigestructureerde interviews. Hij besteedde ook aandacht aan hun perceptie op filosofie en de kindertijd en hun uitdagingen bij het plannen en uitvoeren van filosoferen met kinderen. Hij stelde vast dat leerkrachten een aantal dingen noodzakelijk vinden om filosoferen met kinderen succesvol te kunnen toepassen, namelijk: voorbereiding, implementatie, discussie en evaluatie van filosoferen met kinderen-gerelateerde activiteiten en het associëren van filosoferen met kinderen met het curriculum (Akkocaoğlu, 2018). Verder stelde hij ook vast dat leerkrachten vinden dat filosoferen met kinderen moet beginnen op een vroege leeftijd, wanneer de leerlingen nog vrij denken.

Brownlee et al. (2014) bracht de opvattingen van 19 Australische leerkrachten in opleiding in kaart over de kennis en het leren van kinderen bij filosoferen met kinderen. Ze deden dit via de PEBS ("Personal Epistemological Beliefs Survey") en een focusgroep interview. De onderzoekers stelden vast dat leerkrachten in opleiding de rol van de leerkracht bij filosoferen met kinderen beschrijven als facilitator in plaats van als leerkracht die alle antwoorden heeft (Brownlee et al., 2014). Er wordt beschreven dat het kind centraal staat in het leerproces, wat van cruciaal belang is voor filosoferen met kinderen (Brownlee et al., 2014).

Ook Bartels (2013) stelde vast dat de rol van de leerkracht als facilitator genoemd wordt. Bartels (2013) analyseerde welke bijdrage filosoferen met kinderen aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attitudes levert. Hij besteedde hierbij ook aandacht aan de opvattingen van leerkrachten. Hij werkte met interviews met schoolleiders, interviews bij 16 Nederlandse leerkrachten en vragenlijsten bij 66 leerkrachten. Bartels (2013) stelt dat leerkrachten het eens zijn over het feit dat ze hun traditionele rol als leerkracht moeten loslaten om filosoferen met kinderen effectief te kunnen toepassen, maar dat velen aangeven dat ze moeite hebben om zich terug te trekken uit het gesprek. Volgens Bartels (2013) zien leerkrachten het dialogische karakter (leren door te doen en te ervaren) van filosoferen met kinderen als het belangrijkste kenmerk ervan.

#### **1.3.1.2 De beleving van het filosoferen met kinderen**

Onderzoek naar filosoferen met kinderen in het basisonderwijs toont aan dat leerkrachten aangeven dat zij er zelf plezier in hebben (Bartels, 2013; Gorard et al., 2017; Lam, 2023). Gorard et al. (2017) onderzochten de effectiviteit van filosoferen met kinderen in het basisonderwijs bij 48 Engelse scholen via CAT-resultaten. In dit onderzoek besteedden ze ook aandacht aan de opvattingen van de leerkrachten over filosoferen met kinderen via een procesevaluatie die bestond uit observaties en interviews met de leerkrachten op de 22 scholen die de interventie van het filosoferen met kinderen kregen. In deze interviews bleek dat leerkrachten vonden dat hun relatie met de leerlingen verbeterd door het filosoferen met kinderen toe te passen (Gorard et al., 2017).

Lam (2023) evalueerde de effectiviteit van een P4C-programma bij het faciliteren van de ontwikkeling van dialoog- en onderzoekend onderwijs bij leraren in Hong Kong. Hij besteedde hierbij ook aandacht aan de attitudes van leerkrachten ten opzichte van filosoferen met kinderen. Het

onderzoek volgde een “triangular mixed-method design”: vijf Chinese leerkrachten werden geobserveerd, geïnterviewd (ongestructureerd en semigestructureerd) en kregen twee vragenlijsten. Ook Lam (2023) stelde vast dat leerkrachten over het algemeen een positieve attitude hadden ten opzichte van filosoferen met kinderen in de klas. Ook Swain et al. (2013) onderzochten de impact van filosoferen op kinderen in de basisschool. In een evaluatie van het werk van “The Philosophy Foundation” (TPF) in 18 basisscholen in Londen werd aandacht besteed aan de visie van 12 Engelse leerkrachten via interviews. Ze stelden dat leerkrachten aangeven dat ze filosoferen met kinderen zouden aanraden aan hun collega’s (Swain et al., 2013).

Jensen (2023a) onderzocht de impact van filosoferen met kinderen vanuit het perspectief van de leerkracht via semigestructureerde interviews en kwalitatieve surveys bij 16 Deense leerkrachten: 7 die een filosofisch gesprek geleid door een facilitator observeerden, 9 die een opleiding kregen en het filosofisch gesprek zelf mochten leiden. Hij vond dat leerkrachten aangaven dat ze filosoferen met kinderen zeer positief ervaren (Jensen, 2023a). Lam (2023) vond dat leerkrachten stellen dat ze voordelen uit filosoferen met kinderen halen en dat ze van plan zijn om wat ze van filosoferen met kinderen leren, toe te passen op hun toekomstige onderwijs (Lam, 2023).

Brownlee et al. (2014) stelden vast dat sommige leerkrachten in opleiding toegaven dat ze aanvankelijk sceptisch waren ten opzichte van filosoferen met kinderen, maar dat na het effectief toepassen ervan dit scepticisme werd vervangen door een verlangen om de techniek voort te zetten.

#### **1.3.1.3 De motivatie om te filosoferen met kinderen**

Jirásek & Jágerová (2024) analyseerden op basis van interviews de ervaringen van vier Tsjechische leerkrachten die filosoferen met kinderen reeds toepasten in het basisonderwijs. Ze besteedden onder andere aandacht aan de drijfveer om ermee te beginnen. De redenen die deze leerkrachten noemden, zijn: de ervaring van een vorm van opleiding gelinkt aan filosoferen met kinderen (op de universiteit en via bijscholingen), de aantrekkelijkheid van de methoden en principes, een zekere nieuwigheid en een verandering van perspectief op het onderwijsproces (Jirásek & Jágerová, 2024).

#### **1.3.1.4 Een opleiding rond filosoferen met kinderen**

Akkocaoğlu & Celepoglu (2014) brachten via een systematische bevraging de opvattingen van zes Turkse leerkrachten in kaart over boeken die specifiek ontworpen zijn om te filosoferen met kinderen. Ze besteedden ook aandacht aan hun suggesties met betrekking tot hoe filosoferen met kinderen volgens hen vorm kan krijgen en stelden vast dat leerkrachten een training in filosoferen met kinderen essentieel vinden om het adequaat te kunnen toepassen (Akkocaoğlu & Celepoglu, 2014). Ook Gorard et al. (2017) stelden vast dat leerkrachten training essentieel vinden en dat zonder het verkrijgen van een training het niet adequaat geïmplementeerd kan worden. Verder vonden Jirásek & Jágerová (2024) dat leerkrachten stellen dat voldoende oefening en training helpt om hun vertrouwen te vergroten en om vaker gebruik te maken van de mogelijkheden die filosoferen met kinderen biedt.

Akkocaoğlu (2018) stelde vast dat leerkrachten het aangenaam vinden om een filosofisch gesprek eerst te observeren alvorens het zelf uit te voeren.

### **1.3.2 Veranderingen die leerkrachten waarnemen**

De veranderingen die leerkrachten waarnemen door het filosoferen met kinderen zijn: de veranderingen die ze waarnemen bij henzelf en degene die ze waarnemen bij hun leerlingen.

#### **1.3.2.1 Veranderingen die de leerkrachten waarnemen bij henzelf**

De veranderingen die de leerkrachten waarnemen bij henzelf zijn hun manier van lesgeven, hun persoonlijke ontwikkeling en hun visie op hun leerlingen. Jensen (2023a) stelde twee soorten impact van filosoferen met kinderen op leerkrachten vast: de manier waarop leerkrachten het lesgeven benaderen, zowel qua denken als in de praktijk, en de indruk die leerkrachten van hun leerlingen hebben. Bowyer et al. (2021) stelden vast dat filosoferen met kinderen toepassen ook invloed heeft op de leerkrachten zelf en hen transformeert op persoonlijk en professioneel vlak. Ze analyseerden via een literatuurstudie wat filosoferen met kinderen is en de impact ervan (Bowyer et al., 2021).

#### ***Manier van lesgeven***

Council for education in world citizenship (2012) analyseerde de impact van het “Wiser Wales project” waarin leerkrachten uit een aantal scholen in Engeland P4C leerden toepassen in de klas. In de analyse werden zeven scholen een jaar lang gevolgd en werd data verzameld via de MSC-methodologie (“Most Significant Change”), interviews en groepdiscussies met 350 leerlingen, leerkrachten en directeurs. Er werd hierbij aandacht besteed aan de praktische aspecten van filosoferen met kinderen, de voordelen en de uitdagingen eromheen, maar ook aan de veranderingen die leerkrachten ervaren door te filosoferen met kinderen in de klas. Ze stelden vast dat leerkrachten verwijzen naar veranderingen in de manier waarop ze het lesgeven benaderen, zowel tijdens het filosoferen met kinderen als tijdens de lespraktijk in andere lessen (Council for education in world citizenship, 2012). Ook Green et al. (2012) bracht de opvattingen van leerkrachten in opleiding over de veranderingen die ze ervaren door te filosoferen met kinderen in kaart. Via een analyse van uitgeschreven reflecties, video-opnames en focusgroep-interviews besteedden zij aandacht aan hoe 47 leerkrachten in opleiding het filosoferen met kinderen ervaren en stelden ze vast dat leerkrachten in opleiding veranderingen opmerkten in de manier waarop ze lesgeven benaderen, gekoppeld aan gerapporteerde veranderingen in de lespraktijk in een traditionele klassetting (Green et al., 2012).

Michalik (2023) analyseerde de ervaringen van leerkrachten met filosoferen met kinderen in de klas via semigestructureerde interviews bij 11 participanten (klasleerkrachten, zorgleerkrachten en “social education workers”) in het basisonderwijs die filosoferen met kinderen integreerden in de klas. Hij besteedde hierbij ook aandacht aan de veranderingen die zij ervaren in hun manier van lesgeven en de veranderde rol van de leerkracht in deze context (Michalik, 2023). Ze vonden dat hun stijl van

lesgeven vooral gekenmerkt wordt door een meer open, minder door de leerkracht geleide aanpak (Bowyer et al., 2021; Council for education in world citizenship, 2012; Michalik, 2023).

Door zich op te stellen als facilitator geven ze aan dat hun manier van lesgeven minder autoritair en controlerend is (Bowyer et al., 2021). De meer open manier van lesgeven maakt dat de focus verschuift naar de leerlingen zelf waardoor deze meer in staat zijn om hun eigen ideeën te uiten (Council for education in world citizenship, 2012). Dit draagt ook bij aan hun wijze van lesplanning: een leerkracht getuigt: “Je hoeft niet met talloze voorbereide vragen naar de les te komen ... je kan vragen bespreken die de kinderen zelf bedacht hebben. En dat is waar leerlinggericht, autonoom en geïndividualiseerd leren om draait.” (Michalik, 2023, p. 688).

Verder omschrijven leerkrachten nog de volgende veranderingen: het lestempo vertragen, “hersenspauzes” inlassen, meer tijd maken voor reflectie, “peer-to-peer”-gesprekken invoeren en meer open vragen gebruiken (Jensen, 2023a). Bij leerkrachten in opleiding heeft het ook invloed op hun opvattingen over het leren van kinderen en op de onderwijspraktijken die deze toekomstige leerkrachten van plan zijn te implementeren (Brownlee et al., 2014).

### ***Persoonlijke ontwikkeling***

Leerkrachten zien filosoferen met kinderen als een verrijking voor zowel hun professionele als hun persoonlijke leven (Green et al., 2012; Michalik, 2019). Michalik (2019) analyseerde de ervaringen van leerkrachten en leerlingen via semigestructureerde interviews met 11 leerkrachten in het basisonderwijs en groepsdiscussies met leerlingen in het basisonderwijs. Dit is een analyse van dezelfde gegevens die gebruikt worden bij Michalik (2023). Hij focuste onder meer op welke veranderingen en ontwikkelingen leerkrachten waarnemen door te filosoferen met kinderen bij henzelf en bij hun leerlingen en stelde dat filosoferen een impact kan hebben op de visie van leerkrachten over zichzelf als leerkracht en op hun persoonlijke ontwikkeling (Michalik, 2019). Ze ervaren volgens hem een verbreding van hun horizon, een verandering in hun denken (Michalik, 2019). Ook Green et al. (2012) besteedden in hun onderzoek aandacht aan de persoonlijke ontwikkeling van leerkrachten door te filosoferen met kinderen en stelden dat leerkrachten vinden dat filosoferen met kinderen hen de kans biedt om attitudes te ontwikkelen waarbij ze leren zelf te denken, respectvoller en zorgzamer te zijn voor de denkprocessen van anderen, meer logische en sequentiële denkpatronen te ontwikkelen en vaardigheden te leren die bijdragen aan democratisch burgerschap.

Zappalà en Smyth (2021) analyseerden de opvattingen van 13 Australische leerkrachten ethiek over de impact van filosoferen met kinderen in het basisonderwijs via gestructureerde interviews. De participanten waren vrijwilligers die in kader van het “Primary Ethics Program” één lesblok per week ethiek gaven in het basisonderwijs en binnen dit vak filosoferen met kinderen toepasten aan de hand van het P4C-programma. Ze stelden dat leerkrachten door te filosoferen met kinderen kansen zien om reflectiever te worden en zich bezig te houden met kritisch denken en ethisch redeneren.

### ***Veranderde visie op hun leerlingen***

Leerkrachten krijgen tijdens filosoferen met kinderen een andere indruk van hun leerlingen dan in een traditionele klassetting (Green et al., 2012). Dat komt onder meer door hun verbazing over het denkvermogen van de leerlingen, de diepgang en de diepgaande aard van de vragen die ze stelden (Michalik, 2023). Het ervaren van filosoferen met kinderen verandert de ideeën van leerkrachten in opleiding over het vermogen van kinderen om na te denken, meningen te ontwikkelen, meningen te rechtvaardigen en helpt hen zo om kinderen te beschouwen als competente “denkers” (Brownlee et al., 2014). Leerlingen worden in een positiever licht waargenomen en leerkrachten zien nieuwe, onverwachte kanten van hen (Jensen, 2023a). Dit positieve beeld lijkt vooral gunstig voor gemarginaliseerde leerlingen (Jensen, 2023a).

#### **1.3.2.2 Veranderingen die de leerkrachten waarnemen bij hun leerlingen**

Leerkrachten krijgen een andere visie op hun leerlingen door te filosoferen met kinderen maar zien ook specifieke veranderingen in hen plaatsvinden. Door het toepassen van filosoferen met kinderen zien leerkrachten positieve veranderingen in hun leerlingen (Green et al., 2012; Jensen, 2023a). De veranderingen die leerkrachten noemen, zijn: een cognitieve en gedragsmatige vooruitgang, een veranderd zelfbeeld en veranderingen bij de leerlingen die het traditioneel moeilijker hebben.

#### ***Cognitieve vooruitgang***

Een eerste categorie van veranderingen die wordt opgemerkt bij de leerlingen door de leerkrachten is hun cognitieve vooruitgang: een vooruitgang op het hoger denkniveau (Swain, 2013).

Karadag en Demirtas (2018) onderzochten de effectiviteit van filosoferen met kinderen in het basisonderwijs op kritisch denken bij kinderen. Ze besteedden ook aandacht aan de opvattingen van leerkrachten over de verschillen die zij opmerkten bij de leerlingen door het filosoferen met kinderen via semigestructureerde interviews bij drie leerkrachten die in het onderzoek functioneerden als observatoren. Ook Siddiqui et al. (2017) brachten de opvattingen van leerkrachten over de impact van filosoferen met kinderen in kaart bij 16 leerkrachten via observaties en interviews. Ze onderzochten of filosoferen met kinderen in het basisonderwijs scholen kan helpen om verder te kijken dan het traditioneel academisch presteren. De steekproef bestond uit 42 Engelse scholen, waarvan in 16 scholen P4C-training volgens het SAPERE-regime werd geïmplementeerd.

Onderzoekers stellen dat leerkrachten een vooruitgang merken in de ontwikkeling van kritisch nadenken (Karadag & Demirtas, 2018; Michalik, 2019; Siddiqui et al., 2017; Zappalà & Smyth, 2021) en redeneren bij hun leerlingen (Jensen, 2023a; Karadag & Demirtas, 2018; Zappalà & Smyth, 2021). De verbetering in kritisch nadenken blijkt volgens hen uit hun reflectie op ervaringen, conclusievorming (Siddiqui et al., 2017), manier van problemen te benaderen (Michalik, 2019) en vraagstelling (Brownlee et al., 2014; Karadag & Demirtas, 2018; Siddiqui et al., 2017). De verbetering in redeneervaardigheden blijkt volgens hen uit hun presentatie en verdediging van meningen, ontwikkeling van verschillende

standpunten (Karadag & Demirtas, 2018), openstaan voor het overwegen van alternatieven, bereidheid om ideeën uit te dagen en hun ideeën te laten uitdagen, manier van meningsverschillen onderzoeken en verbanden leggen tussen ideeën (Brownlee et al., 2014; Karadag & Demirtas, 2018).

Verder merken leerkrachten een verbeterd reflectievermogen van hun leerlingen (Michalik, 2019). Dat blijkt volgens hen ook uit veranderingen in de manier waarop de kinderen taken in andere lessen, zoals wiskunde, benaderden (Michalik, 2019). Tot slot merken leerkrachten een verbetering bij hun leerlingen in onderzoeksvaardigheden, de manier waarop ze nadenken over gedachten (Karadag & Demirtas, 2018) en hun vermogen om interessante ideeën te formuleren (Jirásek & Jágerová, 2024).

### ***Gedragmatige vooruitgang***

Een tweede categorie van veranderingen die wordt opgemerkt bij leerlingen door leerkrachten, is een gedragmatige vooruitgang (Green et al., 2012). Leerkrachten merken dit aan een verhoogde actieve deelname van de leerlingen aan de les (Green et al., 2012), verhoogd engagement (Jensen, 2023a), respectvoller gedrag tegenover elkaar (Green et al., 2012; Michalik, 2019), verbeterde democratische vaardigheden en attitudes (Bartels, 2013), een positief effect op hun “soft skills” (Swain, 2013) en verbeterde communicatieve vaardigheden (Jirásek & Jágerová, 2024; Michalik, 2019). Leerkrachten stellen dat kinderen meer luisteren naar elkaar, elkaars mening meer respecteren, gevoeliger reageren (Jirásek & Jágerová, 2024) en ook tijdens conflict verbeterde communicatieve vaardigheden en gedrag vertonen (Michalik, 2019).

### ***Veranderd zelfbeeld***

Een derde categorie is de verschillen in termen van het zelfbeeld van de kinderen. Leerkrachten merken een groter zelfvertrouwen op, een groter bewustzijn van zichzelf als leerlingen (Michalik, 2019) en meer vertrouwen om zich te uiten (Zappalà & Smyth, 2021).

### ***Veranderingen bij de leerlingen die het traditioneel moeilijker hebben***

Tot slot merken leerkrachten op dat filosoferen met kinderen specifiek gunstig kan zijn voor de leerlingen die het traditioneel academisch minder goed doen (Bowyer et al., 2021). Deze leerlingen leren bij het filosoferen met kinderen dat hun ideeën waardig zijn en ervaren een mate van respect (Bowyer et al., 2021). Leerkrachten worden ook extra aandachtig voor leerlingen die minder dominant zijn en proberen ervoor te zorgen dat ook zij de kans krijgen om hun mening te uiten (Council for education in world citizenship, 2012).

### ***1.3.4 Besluit***

Concluderend kunnen we stellen dat in het onderzoek naar opvattingen over filosoferen met kinderen bij leerkrachten voornamelijk aandacht wordt besteed aan de visie van leerkrachten op filosoferen met kinderen en de veranderingen die ze waarnemen, bij zichzelf en bij hun leerlingen.

Binnen de algemene visie van leerkrachten op filosoferen met kinderen, wordt aandacht besteed aan hun opvattingen over het filosoferen met kinderen zelf, hoe het beleefd wordt, de motivatie om

te filosoferen met kinderen en de nood aan opleiding. Leerkrachten blijken voorbereiding, implementatie, discussie en evaluatie van filosoferen met kinderen-gerelateerde activiteiten en het associëren van filosoferen met kinderen met het curriculum noodzakelijk te vinden (Akkocaoğlu, 2018), ze noemen de rol van de leerkracht als facilitator (Bartels, 2013; Brownlee et al., 2014) en stellen dat filosoferen met kinderen moet beginnen op een vroege leeftijd (Akkocaoğlu & Celepoglu, 2014). Onderzoek toont aan dat leerkrachten aangeven dat ze er plezier in hebben (Bartels, 2013; Gorard et al., 2017; Lam, 2023). Aanvankelijk zijn ze soms sceptisch, maar na het effectief toepassen ervan wordt dit scepticisme vervangen door een verlangen om de techniek voort te zetten (Brownlee et al., 2014). De motivatie om filosoferen met kinderen toe te passen, zijn: de ervaring van een vorm van opleiding rond filosoferen met kinderen, de aantrekkelijkheid van de methoden en principes, een zekere nieuwigheid en een verandering van perspectief op het onderwijsproces (Jirásek & Jágerová, 2024). Verder blijken leerkrachten een opleiding in filosoferen met kinderen essentieel te vinden om het adequaat te kunnen toepassen (o.a. Akkocaoğlu & Celepoglu, 2014; Jirásek & Jágerová, 2024).

Leerkrachten nemen veranderingen waar door te filosoferen met kinderen, enerzijds bij zichzelf en anderzijds bij hun leerlingen. Ten eerste nemen de leerkrachten de volgende veranderingen waar bij henzelf: hun manier van lesgeven, hun persoonlijke ontwikkeling en hun visie op hun leerlingen (o.a. Bowyer et al., 2021; Jensen, 2023a; Michalik, 2019). Ten tweede nemen ze de volgende veranderingen waar bij hun leerlingen: een cognitieve en gedragsmatige vooruitgang, een veranderd zelfbeeld en positieve veranderingen bij de leerlingen die het traditioneel moeilijker hebben (o.a. Bowyer et al., 2021; Green et al., 2012; Michalik, 2019; Swain, 2013).

#### **1.4 De ruimere schoolcontext**

Het meerlaags aanbod-gebruik model leert ons dat de praktijken van leerkrachten voorts niet los gezien kunnen worden van de ruimere schoolcontext waarbinnen leerkrachten en leerlingen functioneren. Dit onderdeel biedt een overzicht van onderzoek naar de ruimere schoolcontext van filosoferen met kinderen in het basisonderwijs en de rol van deze schoolcontext bij de implementatie.

##### ***1.4.1 Aanleiding, implementatie en de waarde van filosoferen met kinderen***

In het onderzoek van Bartels (2013) werd onder meer aandacht besteed aan de ruimere schoolcontext via het onderzoeken van schoolgidsen en semigestructureerde interviews bij vier Nederlandse schoolleiders. Deze vier scholen implementeerden filosoferen met kinderen uit eigen initiatief. De aanleiding die Bartels (2013) hiervoor omschrijft is eigen interesse van iemand in het schoolteam. Hij stelde vast dat filosoferen met kinderen op de scholen werd geïmplementeerd via teamvergaderingen, studiedagen en soms individuele begeleiding van de leerkrachten en dat de schoolleiders vinden dat de techniek onderhouden moet worden.

Gorard et al. (2017) besteedden in hun onderzoek ook aandacht aan de ruimere schoolcontext bij het filosoferen met kinderen. Ze stelden dat filosoferen met kinderen, meer specifiek de SAPERE-

aanpak van P4C in dit onderzoek, voor schoolleiders een kans creëert om met leerlingen in contact te komen en kan helpen om een schoolcultuur te ontwikkelen van denken, luisteren, spreken en argumenteren. Ze vonden ook dat schoolleiders de interventie aantrekkelijk vinden als manier om disciplineproblemen naar voren te brengen en bespreekbaar te maken (Gorard et al., 2017).

Verder kijkt ook het onderzoek van Council for education in world citizenship (2012) naar de ruimere schoolcontext. De onderzoekers stelden dat alle participerende scholen de waarde inzagen van het integreren van filosoferen met kinderen in hun curriculum.

Ook Swain et al. (2013) analyseerden in hun onderzoek de visie van schoolleiders en stelden dat alle deelnemende schoolleiders filosoferen met kinderen zouden aanraden aan andere scholen. Alle schoolleiders die meededen aan het TPF-project vroegen ook continuering aan voor het komende schooljaar en hadden dus de intentie om het filosoferen met kinderen op hun school voort te zetten.

#### **1.4.2 Ondersteuning door de schoolcontext**

Verder namen Siddiqui et al. (2017) in hun onderzoek de bredere schoolcontext in acht en stelden ze dat het volgens de leerkrachten noodzakelijk is dat de hele school de aanpak, in dit onderzoek ook de SAPERE-aanpak van P4C, implementeert om filosoferen met kinderen effectief te maken. Op deze manier zijn alle betrokken individuen zich bewust van de doelstellingen van P4C bij het cultiveren van empathie, respect en gepast of acceptabel gedrag. Siddiqui et al. (2017) leggen bij de school als instituut ook een verantwoordelijkheid om naast de traditionele academische prestatiedoelstellingen, zoals het overdragen van kennis en het leren lezen en schrijven, ook ruimte te voorzien voor niet-cognitieve doelstellingen, zoals de ontwikkeling van het karakter en de waarden van de leerlingen. Zij zien filosoferen met kinderen als een methode om daaraan mee tegemoet te komen.

Michalik (2019) besteedde in zijn onderzoek aandacht aan wat leerkrachten nodig vinden om filosoferen op school succesvol te implementeren en stelde dat leerkrachten in deze context kritiek uiten op het schoolsysteem. Hij vond dat ze moeite ervaren met: 1) de tijdsdruk, 2) het gebrek aan steun van collega's en management en 3) het feit dat de organisatiestructuren onvoldoende gericht zijn op het bevorderen van zelfstandig denken en individuele ontwikkeling van kinderen. Ook Council for education in world citizenship (2012) stelde dat een gebrek aan leiding van het "senior management" op school als struikelblok functioneert voor leerkrachten die filosoferen met kinderen willen implementeren en dat actieve steun van het "senior management" en de implementatie van filosoferen met kinderen als schoolbrede strategie bevorderend werken.

Lyle en Thomas-Williams (2012) analyseerden in hun onderzoek hoe de schoolleiders van Engelse basisscholen van plan waren om leerkrachten te ondersteunen in het implementeren van filosoferen met kinderen nadat de leerkrachten een SAPERE-opleiding ontvingen. Via interviews bij acht schoolleiders en een focusgroep-interview bij drie leden van de "LA advisory staff" ("local education authority") besteedden ze aandacht aan hoe de schoolleiders filosoferen met kinderen beschouwen.

Om ook de opvattingen van leerkrachten in rekening te nemen, werden er kwalitatieve vragenlijsten afgenomen bij 15 leerkrachten voor en na de opleiding. Alle leidinggevendenden gaven aan enthousiast te zijn over filosoferen met kinderen en er het voordeel van in te zien: ze geloven dat filosoferen met kinderen de cognitieve en affectieve ontwikkeling van kinderen kan promoten en inclusiviteit kan aanmoedigen. Ze gaven ook aan hun verantwoordelijkheid te erkennen om nieuwe technieken, zoals filosoferen met kinderen, te ondersteunen.

De onderzoekers stelden dat de schoolleiders van plan waren om filosoferen met kinderen te blijven ondersteunen op de volgende manieren: 1) doelstellingen stellen voor de leerkrachten zodat ze hun vooruitgang kunnen bijhouden; 2) het toekennen van onderwijs- en leerverantwoordelijkheid voor het toepassen van filosoferen met kinderen; 3) het gebruik van planning, voorbereiding en beoordeling zodat de leerkracht zijn eigen expertise kan opbouwen en zijn praktijk kan modelleren bij andere leerkrachten op school; 4) het opleiden van leerondersteunende assistenten die leerkrachten die filosoferen met kinderen in de klas kunnen ondersteunen (Lyle & Thomas-Williams, 2012).

Ze stelden ook dat een aantal schoolleiders vormen van samenwerking benadrukken als essentiële ondersteuning, bijvoorbeeld: een filosofisch gespreksleider uitnodigen om een sessie te modelleren, “peer-mentoring”, teamonderwijs en werkgroepen organiseren rond filosoferen met kinderen. Uit het onderzoek van Lyle en Thomas-Williams (2012) blijkt ook dat leerkrachten aangaven nood te hebben aan ondersteuning van buitenaf, P4C-steungroepen, ondersteuning van collega’s, “peer-coaching” en begeleiding. Dit suggereert dat leraren en hun leidinggevendenden de mechanismen van modellering, mentoring en coaching als waardevol beschouwen. De meerderheid van de schoolleiders zagen de kans om filosoferen met kinderen in te plannen in hun curriculum om het op vaardigheden gebaseerde leerplan te ondersteunen. De leerkrachten wilden filosoferen met kinderen één keer per week inroosteren. De schoolleiders en “LA advisory staff” gaven ook aan dat ze vinden dat ouders op de hoogte moeten gebracht worden van het filosoferen met kinderen, bijvoorbeeld via nieuwsbrieven of een infomoment. De schoolleiders vonden het ook belangrijk om het schoolbestuur in te lichten over filosoferen met kinderen en waren van plan om dit met hen te bespreken.

#### **1.4.3 Besluit**

Onderzoek van Bartels (2013) stelde dat de aanleiding van het implementeren van filosoferen met kinderen in het basisonderwijs meestal de eigen interesse is van iemand in het schoolteam en dat het aanleren van de methode gebeurt via teamvergaderingen, studiedagen en soms individuele begeleiding van leerkrachten. Schoolleiders blijken de waarde van filosoferen in te zien (Council for education in world citizenship, 2012; Gorard et al., 2017; Lyle & Thomas-Williams, 2012; Swain et al., 2013) en ze zien kansen in de techniek, zoals dat het een schoolcultuur kan helpen ontwikkelen van denken, luisteren, spreken en argumenteren en disciplineproblemen bespreekbaar kan maken (Gorard et al., 2017). Schoolleiders zijn het eens over het feit dat filosoferen met kinderen een schoolbreed

ingezette techniek moet zijn (Siddiqui et al., 2017). Uit onderzoek blijkt dat de schoolcontext een ondersteunende factor kan zijn, maar dat het gebrek aan ondersteuning vanuit de context een struikelblok kan vormen om filosoferen met kinderen adequaat in te zetten (Council for education in world citizenship, 2012; Michalik, 2019). Tot slot bleek uit onderzoek van Lyle en Thomas-Williams (2012) dat de schoolcontext ondersteuning tracht te bieden door: 1) doelstellingen te stellen voor de leerkrachten zodat ze hun vooruitgang kunnen bijhouden; 2) het toekennen van onderwijs- en leerverantwoordelijkheid voor het toepassen van filosoferen met kinderen; 3) het gebruik van planning, voorbereiding en beoordeling zodat de leerkracht zijn eigen expertise kan opbouwen en zijn praktijk kan modelleren in de hele school; 4) het opleiden van leerondersteunende assistenten die leerkrachten die filosoferen met kinderen in de klas kunnen ondersteunen. Samenwerking wordt genoemd als essentiële bron van ondersteuning, onder andere in de vorm van modellering, mentoring en coaching (Lyle & Thomas-Williams, 2012). De schoolleiders zagen de kans om filosoferen met kinderen te implementeren in het curriculum en zagen het belang in van de ouders en het schoolbestuur op de hoogte te brengen van de implementatie (Lyle & Thomas-Williams, 2012).

### **1.5 De uitdagingen rond filosoferen met kinderen in het basisonderwijs**

Het meerlaags aanbod-gebruik model toont dat het handelen van leerkrachten, in dit onderzoek specifiek filosoferen met kinderen in de klas, niet los gezien kan worden van hun opvattingen, de ruimere schoolcontext waarin ze functioneren en onder andere de klascontext en -processen. Binnen elk van deze aspecten kunnen leerkrachten uitdagingen ondervinden. Hieronder volgt een overzicht van de verschillende uitdagingen die leerkrachten ervaren in verband met leerkrachtkenmerken, de ruimere schoolcontext, de klascontext en klasprocessen.

#### **1.5.1 Uitdagingen in verband met leerkrachtkenmerken**

Ventista (2017) analyseerde de effectiviteit van filosoferen met kinderen, meer specifiek P4C, via een meta-analyse. Ze besteedde ook aandacht aan de uitdagingen rond filosoferen met kinderen voor leerkrachten en stelde dat leerkrachten moeite hebben met het feit dat filosoferen met kinderen als methode optioneel is en geen deel uitmaakt van het curriculum. Dit komt overeen met wat Siddiqui et al. (2017) vonden, namelijk dat leerkrachten moeite hadden met het linken van filosoferen met kinderen aan het curriculum. Gorard et al. (2017) vonden dat dit het maken van lesvoorbereidingen bemoeilijkt. Akkocaoğlu (2018) stelde dat leerkrachten in opleiding moeite hebben met het associëren van filosoferen met kinderen met het bestaande curriculum. Dit kan mogelijk te wijten zijn aan hun gebrek aan kennis van en inzicht in filosofie (Akkocaoğlu, 2018).

Een veelvoorkomende uitdaging die hieraan gelinkt kan worden is het gebrek aan tijd. Leerkrachten uiten dat ze niet komen tot filosoferen met kinderen of het verwaarlozen omwille van andere prioriteiten in het curriculum (Gorard et al., 2017; O’Riordan, 2015), tijdstekort (Michalik, 2019; Lam, 2023) en de tijdrovende aard van filosoferen met kinderen (Green et al., 2012; Haynes & Murris, 2011,

p. 286). Haynes & Murris (2011) analyseerden gemeenschappelijke thema's binnen filosoferen met kinderen vanuit hun geleefde ervaring met leerlingen, studenten, leraren en collegabeoefenaars in het Verenigd Koninkrijk en in Zuid-Afrika via het opmerken en focussen op kritische incidenten en het identificeren en verklaren van gemeenschappelijke thema's. Ze besteedden ook aandacht aan de uitdagingen die gepaard gaan met filosoferen met kinderen en noemden de tijdsroovende aard ervan.

Een andere uitdaging is het feit dat leerkrachten vaak bekendheid missen met filosoferen met kinderen, wat het implementeren ervan bemoeilijkt (Haynes & Murris, 2011; Green et al., 2012).

Een volgende uitdaging voor leerkrachten is dat ze onvoldoende ideeën en stimulerende materialen aan de leerlingen kunnen aanbieden, wat het plannen van de lessen verder bemoeilijkt en resulteert in het feit dat leerlingen zich vervelen (Gorard et al., 2017).

### ***1.5.2 Uitdagingen in verband met de ruimere schoolcontext***

Een andere uitdaging is het gebrek aan steun. Leerkrachten hebben, vooral in de beginfase van het vertrouwd raken met filosoferen met kinderen, voortdurende ondersteuning en aanmoediging nodig (Council for education in world citizenship, 2012). Ze stellen dat deze steun niet beschikbaar is voor hen (Council for education in world citizenship, 2012; Michalik, 2019; O'Riordan, 2015).

O'Riordan (2015) vond daarnaast ook dat leerkrachten een bepaalde prestatiedruk ervaren die het filosoferen met kinderen bemoeilijkt. Ze vinden het moeilijk dat ze geen schriftelijk bewijs kunnen voorleggen van de prestaties van leerlingen op het gebied van filosofisch onderzoek: "Ik denk dat je zo vastloopt in het willen hebben van schriftelijk bewijs van wat ze weten ... van de opmerkingen die waardevoller zijn ... wetende dat het geen tijdverspilling is" (O'Riordan, 2015, p. 39).

### ***1.5.3 Uitdagingen in verband met de klascontext en klasprocessen***

Ook de klasgrootte is een uitdaging, zowel van het lokaal als de groep (Green et al., 2012). Green et al. (2012) besteedden in hun onderzoek naar de ervaring van het filosoferen met kinderen bij leerkrachten in opleiding ook aandacht aan de uitdagingen die ze ervaren. Ze vonden dat leerkrachten het moeilijk vinden dat ze omwille van de grootte van het klaslokaal niet altijd een cirkel kunnen vormen en dat door de groepsgrootte de leerlingen moeilijk luisteren en hun aandacht verliezen.

Onderzoek bij leerkrachten in opleiding toont aan dat ze ook moeite hebben met vragen stellen (Akkocaoğlu, 2018; Condry & Green, 2016). Akkocaoğlu (2018) vond in zijn onderzoek bij Turkse leerkrachten in opleiding dat ze moeite ervaren met het vormen van passende vragen om denkvraagstukken van hogere orde te vergemakkelijken, de filosofie te bevorderen en debatten te verdiepen (Akkocaoğlu, 2018). Condry en Green (2016) analyseerden de waargenomen relevantie van filosoferen met kinderen voor het CAPS-curriculum, voor specifieke curriculumgebieden en beperkingen voor implementatie via drie focusgroep-interviews met telkens 10 Zuid-Afrikaanse leerkrachten in opleiding die een P4C-opleiding kregen. Ze besteedden extra aandacht aan mogelijke uitdagingen voor de leerkrachten en stelden dat leerkrachten in opleiding het moeilijk hebben om

filosofische in plaats van feitelijke vragen te stellen (Condy & Green, 2016).

Leerkrachten ervaren ook uitdagingen in verband met de leerkracht-leerling relatie. Een uitdaging is de verandering van de rol als leerkracht die gepaard gaat met het filosoferen met kinderen (Farahani, 2013; Jensen, 2023b; Michalik, 2023; Schaffalitzky, 2021). Schaffalitzky (2021) analyseerde de pedagogische uitdagingen waarmee leerkrachten in aanraking komen bij de opleiding tot filosofisch gespreksleider en hoe de zelfevaluaties zich verhouden ten opzichte van de observaties van supervisors. Ze deed dat via een gevalstudie van geschreven zelfevaluaties van 29 Deense leerkrachten na een opleiding filosoferen met kinderen en observaties van de supervisors. Ze stelde dat leerkrachten bij het leren van het begeleiden van filosoferen met kinderen moeite hebben om af te zien van de traditionele rol van leerkracht (Schaffalitzky, 2021). Deze nieuwe rol brengt ook een verandering in de leerkracht-leerling relatie met zich mee. Verder onderzocht Farahani (2013) ook de uitdagingen en mogelijke oplossingen die zich voordoen bij het filosoferen met kinderen in het basisonderwijs via een meta-analyse en stelde dat leerkrachten moeite hebben met de dubbelzinnigheid van de nieuwe rol als facilitator (Farahani, 2013). Ook Jensen (2023b) analyseerde de uitdagingen die gepaard gaan met filosoferen met kinderen in het onderwijs en hoe deze opgelost kunnen worden. Deze Deense studie gebruikte twee interventies: A) Zeven leerkrachten observeerden een sessie filosoferen met kinderen in hun klas, geleid door een facilitator; B) Negen leerkrachten kregen een opleiding filosoferen met kinderen en kregen de kans zelf een filosofisch gesprek te leiden in de klas. Bij de twee groepen werden een survey en een semigestructureerd interview afgenomen om hun opvattingen en ervaringen in kaart te brengen. Dit is dezelfde data als bij Jensen (2023a). Jensen (2023b) stelde dat leerkrachten vrezen dat de nieuwe rol die gepaard gaat met het leiden van een filosofisch gesprek zal zorgen voor een gebrek aan controle over de richting van de dialoog en de leerlingen hun gedrag. Volgens Michalik (2023) brengt deze rol voor leerkrachten ook onzekerheid met zich mee: “Je kunt dit soort discussies niet plannen of voorspellen ... en dat is een uitdaging. Het heeft te maken met je houding, hoe je jezelf als leerkracht ziet, of je nu kunt leven met het feit dat er misschien ook dingen zijn die je niet weet” (Michalik, 2023, p. 689).

Een volgende uitdaging hierbij is het klasmanagement, wat slaat op de moeite met het beheersen van de klasgroep, gelijke aandacht besteden aan elke leerling en voldoen aan de psychologische en sociale behoeften van elke leerling (Gorard et al., 2017, Siddiqui et al., 2017).

## **1.6 Probleemstelling, doelstellingen en onderzoeksvragen**

### **1.6.1 Probleemstelling**

Concluderend kunnen we stellen dat filosoferen met kinderen mogelijk is (o.a. Lipman & Sharp, 1978; Lord et al., 2021; Reed, 1983) en dat er diverse methoden bestaan om filosoferen met kinderen toe te passen (o.a. Haynes & Murris, 2011; Lipman et al., 1980; Matthews, 1980; McCall, 2009). Verder is ook gebleken dat leerkrachten aangeven dat zowel leerlingen (Green et al., 2012; Jensen, 2023a) als

leerkrachten (Bowyer et al., 2021; Council for education in world citizenship, 2012; Jensen, 2023a; Michalik, 2019) er voordelen uit halen en dat ze er plezier in hebben (Bartels, 2013; Gorard et al., 2017; Zappalà & Smyth, 2021). Ook de ruimere schoolcontext kan ervan profiteren, ziet de waarde van de techniek in (Council for education in world citizenship, 2012; Gorard et al., 2017; Swain et al., 2013; Lyle & Thomas-Williams, 2012) en de kansen die het kan bieden (Gorard et al., 2017).

In Vlaanderen zijn er momenteel geen eindtermen rond filosoferen met kinderen opgenomen in het curriculum van het basisonderwijs. Leerkrachten zijn echter omwille van de pedagogische vrijheid wel vrij om filosoferen met kinderen in te zetten als methode in de onderwijspraktijk. Omwille van de afwezigheid van onderzoek over de implementatie van filosoferen met kinderen in het Vlaamse basisonderwijs is het onbekend hoe vaak en met welke methoden dit gebeurt. Gegeven de specifieke onderwijscontext kunnen internationale resultaten ook niet zomaar vertaald worden naar de situatie in Vlaanderen. Verder wordt het internationaal onderzoek naar filosoferen met kinderen vooral gedaan met leerkrachten die voor deelname filosoferen met kinderen nog niet toepasten (Akkocaoğlu, 2018; Brownlee et al., 2014; Gorard et al., 2017; Jensen, 2023a; Karadag & Demirtas, 2018; Siddiqui et al., 2017; Swain et al., 2013; Topping & Trickey, 2007). Hun onderwijspraktijk, opvattingen, ruimere schoolcontext en de uitdagingen die ze ervaren, kunnen onmogelijk een alomvattende weerspiegeling zijn van de opvattingen van leerkrachten die filosoferen met kinderen toepassen uit eigen initiatief en op hun eigen manier. Dit maakt dat we weinig weten over de onderwijspraktijk, opvattingen, ruimere context en uitdagingen van de Vlaamse leerkrachten die op eigen initiatief filosoferen met kinderen implementeren in het basisonderwijs.

Met deze masterproef pogen we tegemoet te komen aan dit tekort door de steekproef toe te spitsen op leerkrachten die werkzaam zijn in het Vlaamse basisonderwijs en filosoferen met kinderen reeds op eigen initiatief toepassen in de klas. Zo trachten we een accurater beeld te schetsen over de praktijken die zij implementeren, hun opvattingen, de ruimere schoolcontext waarbinnen zij functioneren en de uitdagingen die zij ervaren.

### **1.6.2 Doelstellingen en onderzoeksvragen**

Het algemene doel van deze masterproef is inzicht verwerven in de concrete praktijken van filosoferen met kinderen in het Vlaamse basisonderwijs. Aansluitend bij dit doel formuleren we vijf onderzoeksvragen: (1) Op welke wijze implementeren leerkrachten filosoferen met kinderen in het Vlaamse basisonderwijs?; (2) Wat zijn de doelstellingen die de leerkrachten nastreven door te filosoferen met kinderen in het basisonderwijs?; (3) Wat zijn de opvattingen van de leerkrachten die deze praktijken toepassen over filosoferen met kinderen in het basisonderwijs?; (4) Wat is het algemene beleid van de school met betrekking tot filosoferen met kinderen?; (5) Wat zijn de uitdagingen waarmee leerkrachten die filosoferen met kinderen toepassen worden geconfronteerd, en de uitdagingen die zij voor hun leerlingen benoemen?

## **Hoofdstuk 2: Methodologie**

In dit tweede hoofdstuk beschrijven we de gehanteerde methode in dit masterproefonderzoek. De eerste paragraaf beschrijft het design van het onderzoek. In de tweede paragraaf bespreken we de participanten. De derde paragraaf gaat dieper in op de instrumenten. De vierde paragraaf beschrijft de procedure die we volgden. De vijfde paragraaf licht de wetenschappelijk geldigheid van dit onderzoek en de ethische overwegingen toe. Tot slot eindigt het hoofdstuk met de aanpak van analyse.

### **2.1 Design**

Dit masterproefonderzoek is een kwalitatief, descriptief onderzoek. Kwalitatief onderzoek geeft de mogelijkheid om uitvoerige descripties en het perspectief van het individu vast te leggen (Howitt, 2016). Dit is essentieel in onderzoek waar opvattingen van participanten centraal staan. Descriptief of beschrijvend onderzoek is inzetbaar om een situatie of fenomeen, in dit onderzoek de praktijk van het filosoferen met kinderen in het Vlaamse basisonderwijs, systematisch te onderzoeken en beschrijven.

Als onderzoeksdesign kozen we voor een meervoudige gevalsstudie waarbij elke geïncludeerde leerkracht beschouwd wordt als een individueel geval. Een meervoudige gevalsstudie wordt door Stake (1998) ook wel omschreven als een “collectieve casestudy”. Hij stelt hierbij dat het doel van dit soort onderzoek erin bestaat meerdere gevallen te bestuderen om uitspraken te kunnen doen over een grotere groep, in dit onderzoek leerkrachten die filosoferen met kinderen in het Vlaamse basisonderwijs. Bij een gevalsstudie is er ook aandacht voor de context waarin het fenomeen zich voordoet (Mortelmans, 2020). In dit onderzoek brengen we de context in rekening door de observatie te laten plaatsvinden in de natuurlijke context, het klaslokaal, en besteden we in het interview ook specifiek aandacht aan de ruimere schoolcontext.

We gebruiken een triangulatie van methoden: observaties en interviews. Het onderzoek bestaat uit twee delen. Eerst observeerden we de leerkrachten tijdens een sessie filosoferen met hun leerlingen in de klas. Daarna volgde een semigestructureerd interview met diezelfde leerkracht.

### **2.2 Participanten**

Voor dit onderzoek wilden we minstens 10 leerkrachten bereiken die werkzaam zijn in het basisonderwijs van de Vlaamse gemeenschap in België en filosoferen met kinderen, structureel of sporadisch, toepassen. Bovendien streefden we ook naar voldoende variatie in de deelnemende leerkrachten: we wilden minstens twee tot drie leerkrachten per graad includeren.

Omwille van de specificiteit van de onderzoekspopulatie, werkt dit onderzoek met een selecte steekproef. De participantenwerving gebeurde aan de hand van de sneeuwbalmethode. Bij deze methode contacteren onderzoekers individuen en vragen hen vervolgens wie nog zou kunnen bijdragen aan het onderzoek (Mortelmans, 2020). In een eerste fase contacteerden we lerarenopleiders, ervaringsdeskundigen en leerkrachten uit het netwerk van de copromotor van dit onderzoek met de vraag om naar leerkrachten die filosoferen in het basisonderwijs uit hun netwerk te

verwijzen. Deze contacten raadden mogelijke participanten aan maar ook andere ervaringsdeskundigen die vermoedelijk mogelijke participanten kenden. Vervolgens contacteerden we deze ervaringsdeskundigen. In een tweede fase contacteerden we directieleden en secretariaten van scholen die na onderzoekwerk leken in te zetten op filosoferen met kinderen of uit provincies waar we nog geen deelnemers bereikt hadden, met de vraag of er bij hen leerkrachten filosofeerden. In totaal contacteerden we 79 deskundigen, waaronder lerarenopleiders, (kinder)filosofen en ervaringsdeskundigen, 80 secretariaten van scholen en 63 leerkrachten.

Uiteindelijk namen aan dit onderzoek 11 leerkrachten (uit 11 basisscholen) en hun leerlingen deel (153 leerlingen). De participanten filosoferen met verschillende leeftijdsgroepen: drie leerkrachten in het kleuteronderwijs, drie in de eerste graad van het lager onderwijs, drie in de tweede en twee in de derde. De leerkrachten hebben verschillende functies: vier klasleerkrachten, vier zorgleerkrachten en drie leerkrachten niet-confessionele zedenleer (NCZ). De scholen behoorden tot verschillende onderwijskoepels: vijf scholen tot het vrij gesubsidieerd onderwijs, vier tot het officieel gesubsidieerd onderwijs en twee tot het gemeenschapsonderwijs. Deze twee laatste zijn beide methodenscholen die werken volgens het Freinetonderwijs. Tot slot kwamen de participanten uit drie van de vijf Vlaamse provincies en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Tabel 1 beschrijft de deelnemers naar graad waaraan ze lesgeven, functie, onderwijskoepel, provincie of gewest en geslacht.

**Tabel 1**

*Kenmerken van de Participanten*

|     | Graad   | Functie        | Onderwijskoepel school            | Provincie/<br>Gewest                 | Geslacht |
|-----|---------|----------------|-----------------------------------|--------------------------------------|----------|
| P1  | Derde   | Zorgleerkracht | Vrij gesubsidieerd onderwijs      | Antwerpen                            | Vrouw    |
| P2  | Derde   | Zorgleerkracht | Vrij gesubsidieerd onderwijs      | Antwerpen                            | Vrouw    |
| P3  | Tweede  | Klasleerkracht | Officieel gesubsidieerd onderwijs | Antwerpen                            | Vrouw    |
| P4  | Eerste  | Leerkracht NCZ | Officieel gesubsidieerd onderwijs | Antwerpen                            | Vrouw    |
| P5  | Eerste  | Leerkracht NCZ | Officieel gesubsidieerd onderwijs | Limburg                              | Man      |
| P6  | Tweede  | Zorgleerkracht | Gemeenschapsonderwijs: Freinet    | Antwerpen                            | Vrouw    |
| P7  | Eerste  | Klasleerkracht | Vrij gesubsidieerd onderwijs      | Brussels<br>Hoofdstedelijk<br>Gewest | Vrouw    |
| P8  | Kleuter | Klasleerkracht | Gemeenschapsonderwijs: Freinet    | Limburg                              | Vrouw    |
| P9  | Tweede  | Leerkracht NCZ | Vrij gesubsidieerd onderwijs      | Oost-Vl.<br>Brussels                 | Vrouw    |
| P10 | Kleuter | Zorgleerkracht | Officieel gesubsidieerd onderwijs | Hoofdstedelijk<br>Gewest             | Vrouw    |
| P11 | Kleuter | Klasleerkracht | Vrij gesubsidieerd onderwijs      | Oost-Vl.                             | Vrouw    |

*Noot.* Graad = de graad waar de leerkrachten mee filosoferen tijdens de observatie; Oost-Vl. = Oost-Vlaanderen

## **2.3 Instrumenten**

We gebruikten twee instrumenten in dit onderzoek: een observatiewijzer en een interviewleidraad.

### **2.3.1 Observatiewijzer**

We ontwikkelden een eigen observatiewijzer bestaande uit een combinatie van elementen met betrekking tot het verloop en de vorm van een sessie filosoferen met kinderen en elementen uit de literatuur, meer bepaald uit de Nederlandse vertaling van de “Curtislijst” (Curtis, 1994), de bewerking van Richard Anthone en Freddy Mortier van de “Curtislijst” (Anthone & Mortier, 2007), evaluatiepunten uit *Het filosofisch gesprek* van Kristof van Rossem (Van Rossem, 2020; zie Bijlage B).

De observatie is toegespitst op de vorm en het verloop van het filosofisch gesprek, de begeleiding door de leerkracht, het non-verbale aspect van de sessie en enkele punten omtrent implementatie die in het interview verder bevraagd worden. De observatie besteedt ook apart aandacht aan aspecten met betrekking tot de leerkracht en aspecten met betrekking tot de leerlingen.

Meer specifiek bestaat de observatiewijzer uit de volgende onderdelen. Deel 1 bevat een omschrijving en visuele weergave van de setting, wie er aanwezig is tijdens de sessie, hoe lang deze duurt en of iedereen elkaar ziet. Deel 2 is toegespitst op de structuur van de sessie. Hier is plaats voor een toelichting van welke fasen van het gesprek er onderscheiden worden, wat er gebeurt tijdens elke fase, op welke manier, qua werk- en groeperingsvorm, en met welke materialen. Deel 3 focust op de leerkracht. Dit deel besteedt specifiek aandacht aan de verdeling van de gespreksbeurten, het type vragen dat de leerkracht stelt, de inbreng van de leerkracht en de ruimte die deze al dan niet laat voor inbreng van de leerlingen. Deel 4 is toegespitst op de leerlingen. Dit deel kijkt naar of ze argumenten of elkaars ideeën gebruiken, of er een gevoel is voor het filosofische, of ze bij het onderwerp blijven, of ze bereidheid vertonen om van standpunt te veranderen, hoeveel kinderen deelnemen aan het gesprek, de betrokkenheid van de kinderen en of het gesprek autonoom verloopt. Deel 5 heeft betrekking op het non-verbale aspect van de observatie. Dit gaat meer bepaald over het gedrag van de leerlingen, of ze stil zijn, of ze stil zitten, of ze anderen laten uitspreken, of de deelnemers individueel antwoorden en of ze elkaar individueel aanspreken. Tot slot is er in deel 6 nog ruimte voor overige opmerkingen om elementen die opvallen te noteren.

Voor de aanvang van de dataverzameling, hebben we de observatiewijzer getest aan de hand van een pilootstudie: één afname tijdens een klassikaal gesprek in het kleuteronderwijs en één in de tweede graad van het lager onderwijs. Aanpassingen waren niet nodig op basis van deze pilootstudie.

### **2.3.2 Semigestructureerd interview**

We stelden een eigen interviewleidraad op op basis van de onderzoeksvragen (zie Bijlage C). De interviewleidraad volgt het principe van een semigestructureerd interview en bevat vier onderdelen.

Deel 1 spitst zich toe op de persoonlijke achtergrond van de leerkracht en de school waar de observatie plaatsvindt. Enerzijds bevragen we in dit onderdeel de educatieve achtergrond van de

leerkracht, hoe vaak deze filosoferen met kinderen toepast en de ervaring van de leerkracht met filosoferen met kinderen. Anderzijds gaan we in op de bredere schoolcontext, meer bepaald of er nog collega's filosoferen, of er een samenwerkingsverband is en het algemene beleid van de school met betrekking tot filosoferen met kinderen. In deel 2 gaan we dieper in op de opvattingen van de leerkracht met betrekking tot filosoferen met kinderen. Hier bevragen we hoe de leerkrachten filosoferen met kinderen definiëren, hun motivatie, het belang ervan volgens hen, of ze er een effect van zien op hun leerlingen, de vaardigheden of eigenschappen die zij nodig achten om het toe te kunnen passen en hun mening over het formeel includeren ervan in het basisonderwijs. Deel 3 is gewijd aan de concrete implementatie die de leerkracht hanteert en de doelstellingen die de leerkracht nastreeft door te filosoferen met kinderen. In dit deel wordt er enerzijds teruggeblikt op de observatie en anderzijds wordt er doorgevraagd naar de algemene implementatie die de leerkracht hanteert. Hier gaan we dieper in op de impuls, het materiaal, het gespreksonderwerp, de werkvorm, de begeleiding, de interactie tussen de leerlingen, de doelstellingen en evaluatie, de duur van de sessie en of de observatie representatief is volgens hen. Deel 4 besteedt aandacht aan de uitdagingen met betrekking tot filosoferen met kinderen voor leerkrachten en de uitdagingen die zij zien voor de leerlingen. Eerst komen de uitdagingen voor de leerkracht aan bod: voor, tijdens en na een sessie filosoferen met kinderen. Daarna worden de uitdagingen besproken die de leerkracht voor de leerlingen ziet. Tot slot bevragen we manieren waarop de leerkracht ondersteund zou kunnen worden.

Voor de aanvang van de dataverzameling hebben we het semigestructureerd interview getest aan de hand van een pilootstudie bij een leerkracht die filosoferen met kinderen niet meer toepast maar dit in het verleden wel deed. Na deze pilootstudie maakten we een aanpassing met betrekking tot de volgorde van vier subvragen om een meer organisch verloop van het gesprek te waarborgen.

## **2.4 Procedure**

De dataverzameling vond plaats van februari tot en met april 2024. Voor de aanvang van de dataverzameling, ontvingen alle participanten en ouders van de leerlingen een informatiebrief, een bijlage met informatie omtrent de gegevensverwerking die gehanteerd werd in dit onderzoek en een document waarin zij hun geïnformeerde toestemming konden bevestigen (zie Bijlage D t.e.m. K). De dataverzameling vond enkel plaats indien de onderzoeker de geïnformeerde toestemming ondertekend ontving.

We observeerden elke leerkracht één keer, met uitzondering van P9 waar we twee sessies met twee groepen uit dezelfde klas observeerden. In totaal observeerden we 12 groepen die varieerden van 5 tot 22 kinderen ( $Mdn = 12$ ). De groepsgrootte was afhankelijk van het aantal leerlingen dat toestemming kreeg om deel te nemen en is dus niet noodzakelijk het aantal leerlingen waarmee de leerkrachten buiten de context van dit onderzoek filosoferen. We hanteerden een gestructureerde, niet-participerende observatiemethode. Hierna volgde interview dat een semigestructureerde

leidraad volgde. Het interview vond steeds plaats op dezelfde dag als de observatie in een rustige ruimte. We maakten audio-opnames van de observatie en het interview met audioapparatuur en maakten nota's op basis van de observatiewijzer.

### **3.5 Wetenschappelijke geldigheid en ethische overwegingen**

Dit masterproefonderzoek werd voor aanvang beoordeeld en goedgekeurd door de Sociaal-Maatschappelijke Ethische Commissie (SMEC) van de KU Leuven (G-2023-7194-R3(MIN)).

Om de wetenschappelijke geldigheid van dit onderzoek te garanderen, ondernamen we enkele stappen. Ten eerste zijn binnen dit onderzoek de onderzoeksvragen, het design en de instrumenten zorgvuldig uitgedacht. Als meetinstrumenten zijn een observatiewijzer voor een niet-participerende observatie met handleiding en een interviewleidraad volgens het principe van een semigestructureerd interview voorzien. Dit bevordert de reproduceerbaarheid van het huidige onderzoek. Ten tweede is descriptief onderzoek gekenmerkt door een open blik, namelijk een zicht krijgen op de huidige stand van zaken, wat maakt dat het risico op bias minimaal is. Ten derde namen we de observaties in dit onderzoek af in een ecologisch valide setting, namelijk de klas, wat de praktische significantie van de bevindingen ten goede komt. Ten vierde voerden we voor de dataverzameling een pilootstudie uit om de handhaving van de observatiewijzer en de interviewleidraad door de onderzoeker te optimaliseren.

### **3.6 Data-analyse**

Na de dataverzameling gebeurden de analyses op basis van de ingevulde observatiewijzers en de gepseudonimiseerde transcripten van het semigestructureerd interview. De transcripten van de observaties gebruikten we ter aanvulling en verduidelijking.

In deze meervoudige gevalstudie hanteren we een methodische triangulatie: we gebruiken data uit zowel de observaties als de semigestructureerde interviews. Daarom volgt de analytische strategie het "Afzonderlijke methoden, geïntegreerde analyse"-model ("Separated method, integrated analysis") (Moran-Ellis et al., 2006). Deze aanpak laat toe om gegevens uit diverse datasets te integreren in de analysefase om een veelzijdig beeld van een fenomeen te genereren. Concreet codeerden we zowel de transcripten van de interviews als de observatienota's met NVivo (Versie 14; Lumivero, 2024). We analyseerden de interviewtranscripten om elke onderzoeksvraag te beantwoorden. We zetten transcripten van de observatiewijzers in om een vollediger beeld te schetsen van de implementatie van het filosoferen met kinderen bij de eerste onderzoeksvraag. Deze data voegde informatie toe met betrekking tot de structuur van de sessie, de positionering van de leerlingen en leerkracht, de wijze van begeleiding, het metagesprek en de exacte duur van de sessie.

Om zicht te krijgen op de huidige praktijken van het filosoferen met kinderen in het Vlaamse basisonderwijs, maakten we een beschrijvende analyse van de data, gebruikmakend van thematische analyse. Een thematische analyse (TA) is een kwalitatieve onderzoeksmethode die onderzoekers gebruiken om complexe gegevenssets systematisch te organiseren en te analyseren (Dawadi, 2020).

De methode is bruikbaar voor zowel inductieve als deductieve analyses (Clarke & Braun, 2016). Om een zo grondig mogelijke analyse te maken, combineerden we de twee. Zo kan een deductieve aanpak dienen als vertrekpunt en aangevuld worden met codes die inductief naar voren komen (Dawadi, 2020). We voerden concreet het stappenplan van Braun en Clarke (2006) uit dat de zes fasen van een thematische analyse omvat. In fase 1 hebben we ons vertrouwd gemaakt met de gegevens door de observatiewijzers te herlezen en te transcriberen en de observaties en interviews opnieuw te beluisteren, te transcriberen en te herlezen. We noteerden hierbij initiële ideeën en dingen die opvielen. In fase 2 definieerden we de vijf initiële deductieve codes, afgeleid uit de vijf onderzoeksvragen. Tabel 2 toont de vijf vooropgestelde codes. We kozen deze codes op basis van de literatuurstudie, meer bepaald het meerlaags aanbod-gebruik model (o.a. Fend, 1998) en onderzoek naar filosoferen met kinderen in het basisonderwijs.

**Tabel 2**

*Vijf Vooropgestelde Codes Tijdens de Analyse.*

| Code            | Omschrijving                                                                                                                     |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Implementatie   | De wijze waarop leerkrachten het filosoferen met kinderen hanteren.                                                              |
| Doelstellingen  | De doelstellingen die leerkrachten vooropstellen bij het filosoferen met kinderen                                                |
| Opvattingen     | De opvattingen die leerkrachten die filosoferen met kinderen hebben over filosoferen met kinderen.                               |
| Algemeen beleid | Het algemeen beleid met betrekking tot filosoferen met kinderen in de scholen waar leerkrachten werkzaam zijn.                   |
| Uitdagingen     | De uitdagingen die leerkrachten ondervinden bij het filosoferen met kinderen en de uitdagingen die zij voor hun leerlingen zien. |

Binnen deze vijf codes stelden we ook initiële subcodes op die we bepaalden aan de hand van de literatuur en de gebruikte instrumenten (zie Codeboom A in Bijlage L, Figuur L1). We verzamelden de gegevens die relevant waren onder de bijhorende (sub)codes in NVivo. In dit proces maakten we gebruik van de categorie “Andere” om de gegevens onder te brengen die niet adequaat onder de vooraf bepaalde subcodes vielen. Dit leidde tot een nieuwe codeboom die de deductieve en inductieve subthema’s combineert (zie Codebomen B1 t.e.m. B5 in Bijlage L, Figuur L2 t.e.m. L6). In fase 3 analyseerden we de verschillende codes en definieerden we betekenispatronen (thema’s). In fase 4 herbekeken, herbeoordeelden en verfijnden we de codes en thema’s die geïdentificeerd werden. Tijdens deze fase vielen er thema’s weg, werden thema’s samengevoegd en opgesplitst in afzonderlijke thema’s. Zo bekwamen we de finale set van thema’s. In fase 5 identificeerden en benoemden we de finale thema’s. In fase 6 beantwoordden we de onderzoeksvragen aan de hand van de finale thema’s en codes.

### Hoofdstuk 3: Resultaten

In dit hoofdstuk geven we de resultaten van de beschrijvende en thematische analyse van de meervoudige gevalsstudie weer. De concrete resultaten zijn in tabelvorm opgenomen in Bijlage M.

In lijn met onze onderzoeksvragen staan we eerst stil bij de wijze waarop leerkrachten filosoferen met kinderen implementeren (Paragraaf 1). Daaropvolgend bespreken we de doelstellingen die ze hiermee nastreven (Paragraaf 2). Daarna overlopen we de opvattingen die leerkrachten hebben over filosoferen met kinderen (Paragraaf 3). Vervolgens staan we stil bij het algemene beleid van de school rond filosoferen met kinderen (Paragraaf 4). Tot slot bespreken we de uitdagingen die leerkrachten zien voor hun leerlingen bij het filosoferen met kinderen en die ze zelf ervaren (Paragraaf 5).

#### 3.1 Implementatie

Om een zicht te krijgen op hoe leerkrachten filosoferen met kinderen implementeren, bespreken we eerst de leerkracht- en gesprekskenmerken. Daarna staan we stil bij het verloop van het filosofisch gesprek en de verschillende fasen van het gesprek. We ronden af met enkele aanvullende elementen.

##### 3.1.1 Leerkracht- en gesprekskenmerken

Er nam aan dit onderzoek een **diverse groep participanten** deel, zowel in term van opleiding als van functie (zie Bijlage M, Tabel M1). Op één leerkracht na volgden alle participanten een educatieve bachelor- of masteropleiding. Drie vingen een academische opleiding aan in de Wijsbegeerte, waarvan twee deze afrondden, en de meerderheid volgde een bijscholing met betrekking tot filosoferen met kinderen. Twee leerkrachten volgden geen enkele vorm van opleiding rond filosoferen met kinderen. Wat functie betreft, namen zowel klasleerkrachten als zorgleerkrachten en leerkrachten niet-confessionele zedenleer (NCZ) deel. De ervaring met filosoferen met kinderen varieert bij de participanten tussen 3 weken en 15 jaar. Ongeveer de helft implementeerde het reeds in het gehele basisonderwijs, namelijk de leerkrachten NCZ en drie zorgleerkrachten, en de andere helft enkel in de graad waaraan ze momenteel lesgeven, namelijk de klasleerkrachten en de zorgleerkracht in het kleuteronderwijs. De frequentie van het filosoferen met kinderen varieert van jaarlijks tot dagelijks. Ongeveer de helft gaf aan tijdens het interview het maandelijks toe te passen.

De **samenstelling van de groep leerlingen** met wie de leerkrachten gebruikelijk filosoferen, verschilt tussen de participanten (zie Bijlage M, Tabel M2). We observeerden dat de meerderheid filosofeert met de volledige groep. Twee leerkrachten werkten met een doorschuifstelsel: zij verdelen de klas in drie groepen waarmee ze om de beurt filosoferen. De leerkrachten rapporteerden tijdens het interview dat ze dit gewoonlijk op deze manier aanpakken.

Qua **positionering** zorgden de participanten bij elk geobserveerd gesprek ervoor dat iedereen elkaar kon zien door de klas op te stellen in een (halve) cirkel (zie Bijlage M, Tabel M3). De meeste leerkrachten gebruikten geen tafels tijdens de geobserveerde sessie. Bij drie leerkrachten zaten de leerlingen tijdens de sessie aan hun schoolbanken of aan een gezamenlijke tafel.

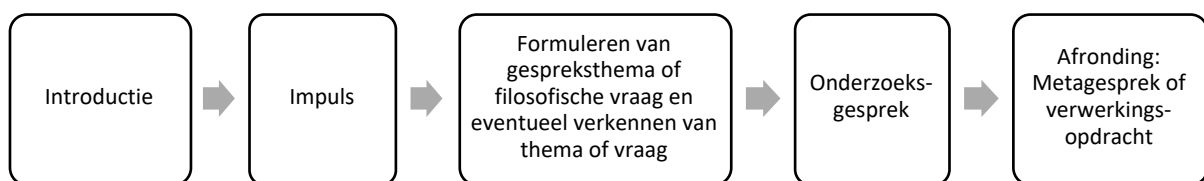
De gemiddelde **duurtijd** van de 12 geobserveerde gesprekken was 36,3 minuten ( $sd = 18$ ;  $min = 14$ ;  $max = 74$ ; zie Bijlage M, Tabel M4). Bij de geobserveerde gesprekken bij de kleuters was de gemiddelde duurtijd 27 minuten, in de eerste graad van het lager onderwijs 46,7 minuten, in de tweede graad 38,5 minuten en in de derde graad 41 minuten.

### 3.1.2 Het verloop van het filosofisch gesprek

Figuur 1 toont **de fasen van het filosofisch gesprek** die we op basis van de geobserveerde sessies konden onderscheiden.

**Figuur 1**

*Structuur: de Fasen van het Filosofisch Gesprek Zoals Onderscheiden in de Geobserveerde Sessies.*



De fasen van het filosofisch gesprek die we onderscheidde, zijn: de introductie (1), een impuls (2); het formuleren van een thema of een filosofische vraag en dit eventueel verkennen (3); het onderzoeksgesprek (4); afronding met een metagesprek of verwerkingsopdracht (5). De meerderheid volgde deze globale structuur met uitzondering van enkele minimale afwijkingen (zie Bijlage M, Tabel M5). Bij twee leerkrachten, P8 en P11, zag de structuur van het gesprek er telkens volledig anders uit.

In **de eerste fase, de introductie**, leidde de leerkracht het filosofisch gesprek in. Bij ongeveer de helft van de observaties overliep de leerkracht in deze fase eveneens de regels. P7 lichtte toe:

Wat ik ook wel doe, eerst, echt als eerste, is de regels herhalen . . . Van: Wat moeten we doen? Oké, luisteren naar elkaar. Oké, wat moet je doen als er iemand praat? Stil zijn. Als jij zelf iets wilt zeggen, wat moet je dan doen? Een vinger in de lucht steken. Ma da zijn zo wa basisregels wat ik wel probeer te herhalen.

Met betrekking tot **de tweede fase, de impuls**, gaven de meeste leerkrachten in het interview aan sporadisch of structureel gebruik te maken van een impuls bij het filosoferen met kinderen (zie Bijlage M, Tabel M6). Twee participanten vertrekken steeds vanuit een filosofische vraag.

Tijdens de observaties konden we verschillende types impulsen onderscheiden die steeds een verhalend element bevatten, onder meer: een boek, een terugblik naar een verhaal en een prent met een verhaal. P2 las bijvoorbeeld een verhaal voor uit *Misschien wisten zij alles* (Tellegen, 2000) over een schildpad die zich afvroeg of hij ongelukkig was. Hierna vroeg P2 aan de klas: “Waarover gaat dat

verhaal? . . . Welke vraag stelde de schildpad zich?”, om zo tot het thema “geluk” te komen. Op die manier leidde ze de onderzoeksvraag in: “Maar ja, ik vraag mij nu wel af, en dat is hetgeen waarover wij vandaag gaan filosoferen, wat betekent dat? Wat is geluk eigenlijk? Wat betekent dat woord?”

Uit de antwoorden tijdens het interview blijkt dat de leerkrachten die werken met een impuls, gewoonlijk verschillende soorten gebruiken. P3 vertelde: “Ik start niet altijd op dezelfde manier . . . het is altijd anders. Maar ik probeer het ook vooral altijd anders te doen, dat ze niet denken van: alle nu moeten we weer eens gaan tekenen.” Ze rapporteerden tijdens het interview dat ze gewoonlijk vertrekken vanuit een verhaal, een filmpje, een prent of een voorwerp. De leerkrachten legden tijdens het interview uit dat ze starten met een impuls omdat ze filosoferen zo tastbaar kunnen maken voor de leerlingen. P8 lichtte toe: “Anders, hoe begint ge? ‘Ja boem baf, we gaan filosoferen!’ Ja, ge moet het kaderen voor de kinderen . . . Dan snappen ze het ook beter. En dan zijn ze ook meer mee.”

Met betrekking tot **de derde fase, het formuleren van een gespreksthema of een filosofische vraag**, observeerden we tijdens de sessies filosoferen met kinderen verschillen in de gekozen gespreksonderwerpen, wie het gespreksonderwerp bepaalt en hoe de leerkracht het bepaalt (zie Bijlage M, Tabel M7).

Qua gespreksonderwerp vond ongeveer de helft van de geobserveerde sessies plaats binnen een vooraf bepaald thema. De thema's sloten steeds aan bij de leefwereld van de leerlingen: digitalisering (P1), geluk (P2), liegen (P3), school (P5), vriendschap (P7) en sport (P11). De participanten gaven tijdens het interview aan dat ze gewoonlijk rond een thema werken. Verder werden tijdens de geobserveerde sessies steeds één of meerdere onderzoeksvragen besproken. De meerderheid behandelde één onderzoeksvraag. Deze leerkrachten besproken: “Mag je ChatGPT je huiswerk laten maken?” (P1); “Wat is geluk?” (P2); “Wat is liegen?” (P3); “Is school een leuke plek om te leren?” (P5); “Wat zijn gedachten?” (P6); “Wat is een vriend?” (P7); “Is stilte ook een geluid?” (P9a<sup>10</sup>); “Is het erg als muggen uitsterven?” (P9b). Bij deze sessies stelden de participanten soms subvragen die dienden om een rijker antwoord te bekomen op de vraag. P7 vroeg bijvoorbeeld in het gesprek over vriendschap: “Zou je ook kunnen ruzie maken met een vriend?” Vier participanten besproken meerdere vragen: twee bespraken twee onderzoeksvragen, twee behandelden meer dan twee.

Daarnaast blijkt uit de antwoorden van het interview dat wie het gespreksonderwerp bepaalt, varieert. De leerkrachten rapporteerden dat ze het thema en de onderzoeksvragen gewoonlijk zelf bepalen. Sommige participanten vertelden dat ze bij gelegenheid wel ruimte maken voor de inbreng van de leerlingen: vier laten de leerlingen soms zelf een thema kiezen, twee plannen om dit in de toekomst te doen en twee deden dit vroeger maar nu niet meer. P3 doet dit bijvoorbeeld niet meer omdat ze ervaren heeft dat ze het aangenamer vindt om het thema zelf te bepalen. Ze lichtte toe:

---

<sup>10</sup> P9a is het eerste gesprek dat we bij P9 observeerden, P9b het tweede.

“... als de kinderen komen met een vraag, ja ... waar gaat het dan over gaan? En in begin deed ik dat wel ... maar ja ... wat ge dan ook wel niet kunt doen is de inleiding kaderen.” Twee leerkrachten gaven in het interview aan dat ze de leerlingen de onderzoeksvraag steeds zelf laten kiezen. P6 vertelde: “... da is wel heel belangrijk. Dat de groep kiest ... Ik doe dat altijd zo ... Van er is een inleiding en dan ... is het de groep die de onderzoeksvraag kiest of bepaalt.” Drie participanten vertelden in het interview dat ze de leerlingen soms laten stemmen op welke onderzoeksvraag ze willen behandelen.

De leerkrachten rapporteerden tijdens het interview dat ze het thema vooraf bepalen op basis van verschillende overwegingen. Zes participanten vertelden dat ze steeds bewust kiezen voor een thema dat aansluit bij het lessenpakket of de leefwereld van de leerlingen. P3 legde uit: “... als ik een les filosoferen doe, is het meestal gelinkt aan iets waar we mee bezig zijn hè ... Het staat meestal niet los van.” Vier participanten rapporteerden dat volgens hen dit thema ook los kan staan van wat er in de klas gebeurt. P2 vertelde: “Soms doe ik ook iets helemaal anders wat da zij niet verwachten ... Soms staat het er ook los van, helemaal los.” De participanten gaven aan soms ook materiaal te gebruiken om filosofische vragen te formuleren zoals bijvoorbeeld kaarten<sup>11</sup> met filosofische vragen.

Wat betreft **de vierde fase, het onderzoeksgesprek**, gebruiken de participanten verschillende materialen, werk- en groeperingsvormen en manieren van begeleiding om dit vorm te geven.

Ten eerste rapporteerden alle participanten, m.u.v. P7, tijdens het interview dat ze bij gelegenheid materiaal gebruiken (zie Bijlage M, Tabel M8). Ze legden uit dat materiaal hen helpt om het filosoferen tastbaar te maken. P3 vertelde: “Ik denk dat tastbaarheid vooral voor kinderen wel belangrijk is.” We konden op basis van de observaties verschillende doeleinden definiëren waarvoor leerkrachten materiaal inzetten. Allereerst gebruikten de leerkrachten materiaal als impuls en om filosofische vragen te formuleren. Ten tweede observeerden we dat twee participanten materiaal inzetten als “filosoferen-teken”, namelijk een denkschort en een denkhoed. Deze dragen ze uitsluitend wanneer ze filosoferen in de klas. P3 gaf aan dat ze dit doet voor de leerlingen: “Ja en ik doe dat dan met die schort aan te doen. Dat ze weten: ja, nu gaat juf niet zeggen van ‘Het is goed, het is slecht’, hè.” P4 doet dit eerder voor zichzelf: “Dit is voor mij psychologisch van: oké, ik zet dit hoed nu op, het is filosoferen, het is volledig vanuit de kinderen laten komen, zelf niet gaan leiden.” Ten derde herkenden we tijdens de observaties dat de participanten materiaal eveneens inzetten als onderdeel van de werkvorm of ter ondersteuning van de begeleiding. Zo had P8 bijvoorbeeld een “draairad” waaraan de leerlingen mochten draaien om een filosofische vraag te kiezen en gebruikte P9 een praatstok en “praatkaarten<sup>12</sup>”. Ten vierde observeerden we dat de leerkrachten materiaal inzetten om elementen

---

<sup>11</sup> P9 gebruikte bijvoorbeeld de eerder besproken FiloZoo kaarten van Odisee (Odisee & ExploRatio, 2023b).

<sup>12</sup> Deze “praatkaarten” zijn de “Denkdieren” uit de eerder besproken FiloZoo-reeks (Odisee & ExploRatio, 2023a).

in het filosofisch gesprek visueel te maken voor de leerlingen. P2 gebruikte bijvoorbeeld blokken om de “bouwstenen van het filosofisch gesprek” uit te leggen. Ze deed dit bijvoorbeeld als volgt:

Ik stel jullie straks een vraag, een filosofische vraag, en jullie gaan gewoon jullie idee geven [legt een blokje]. En iemand anders geeft een ander idee [legt een blokje], nog iemand anders geeft een ander idee [legt een blokje]. En er zegt misschien iemand: ‘Oh ja, maar ik vind wel oké wat die zegt en ook van die maar ik heb toch ook nog’, en zo ga je eigenlijk alle ideeën bij elkaar brengen [legt nog een aantal blokjes en vormt een toren] en wat gebeurt er? Uiteindelijk komen we met al onze ideeën tot het antwoord. Zie je dat? Het hoogste blokje op mijn toren is eigenlijk het antwoord.

P2 lichtte in het interview toe: “. . . ik denk dat dat voor die kinderen zo visueel mogelijk efkes. Dat filosoferen, als ze dan niet meer weten wat dat . . . is, doe ik dat altijd met die toren . . . Omdat ik dat . . . belangrijk vind, dat ze dat . . . visueel kunnen maken.” Sommige participanten maakten tijdens de observatie ook de filosofische vraag die ze behandelen zichtbaar. P6 lichtte toe: “. . . de uiteindelijke onderzoeksvraag schrijf ik ook altijd op zodat, als ze te veel afleiden, dat ik daar zo naar kan verwijzen.” Zes participanten rapporteerden tijdens het interview dat ze gewoonlijk verschillende materialen gebruiken, waaronder voorwerpen, boeken, filmpjes en prenten. P9 legde uit: “. . . materiaal . . . er bestaat veel op de markt hè, dus ik kijk wel naar wat er bestaat en zo spelletjes of ja filosofische boeken . . . Je hebt daar zo allemaal varianten in. Dat test ik wel graag uit.” Twee participanten rapporteerden in het interview dat ze gewoonlijk geen materiaal gebruiken. P11 lichtte toe:

. . . ‘t Is afhankelijk van welk onderwerp dat het is. Hoe opener het [gesprek] ook is. Want als het dan over hun materiaal gaat, wordt dat weer een beetje enger . . . Terwijl als je zonder materiaal start, start je echt zo vanuit “Wat zit er in die kopkes?” . . . Als jij materiaal meebrengt, dan is het al jij die weer stuurt. Brengen de kinderen materialen mee, dan is het wel, zorgt het wel voor betrokkenheid.

Ten tweede gebruikten de leerkrachten tijdens de geobserveerde sessies verschillende werk- en groeperingsvormen om het gesprek vorm te geven (zie Bijlage M, Tabel M9). De geobserveerde sessies bestonden allemaal minstens gedeeltelijk uit een klassikaal gesprek. Voor zes participanten de volledige sessie, de andere vijf combineerden verschillende werk- en groeperingsvormen. Twee participanten verdeelden de leerlingen gedurende de sessie in groepjes. Ze gaven aan dat dit drempelverlagend werkt voor de kinderen die niet in de grote groep durven te spreken. Verder maakten twee participanten aantekeningen. Tot slot lieten twee participanten hun leerlingen iets tekenen na het klassikaal gesprek. P4 lichtte toe: “Zeker bij die kleintjes. Dat babbelen alleen, da ga nie . . . ik probeer toch ook meestal te laten tekenen bij een lagere klassen. Omdat dat ook het creatieve

meer, ja triggert, vind ik.” Uit de antwoorden van het interview blijkt dat de participanten gewoonlijk verschillende werk- en groeperingsvormen hanteren, waaronder een klassikaal gesprek, in groepjes werken of individueel noteren of tekenen. Enkele participanten vertelden dat ze bij gelegenheid ook filosofische oefeningen gebruiken. P1 definieerde dit als volgt: “Af en toe doe je specifieke oefeningen op ‘We gaan ne keer vragen stellen’, of ‘We gaan categoriseren.’ Waardoor da ge eigenlijk één klein domeintje van alles wa filosoferen maakt, er efkes uit legt en daar meer op gaat focussen.” Twee leerkrachten deden zo’n oefening tijdens de observatie. De participanten rapporteerden tijdens het interview dat ze gewoonlijk oefeningen doen op luistervaardigheid, vragen stellen en meningsuiting.

Ten derde gaf de meerderheid in het interview aan consistent te zijn qua begeleiding en gewoonlijk dezelfde begeleidingsmethode als tijdens de observatie te hanteren (zie Bijlage M, Tabel M10). Tijdens alle geobserveerde sessies staken de leerlingen hun hand op om het woord te vragen. Vijf participanten werkten uitsluitend met het aanduiden van wie zijn hand opsteekt, één combineerde het opsteken van de hand met een praatstok en “praatkaartjes” en vijf lieten het gesprek eerder los verlopen. Het opsteken van de hand is voor de eerste vijf essentieel. P4 gaf aan: “Dat is voor mij wel een belangrijke. Omdat anders gaan die allemaal door elkaar en dan verstaat ge elkaar niet meer en dan gaat ge met hoofdpijn buiten.” De laatste vijf streven naar een spontaner gesprek waarbij de kinderen hun hand opsteken als het te druk wordt of uit gewoonte. P10 lichtte toe:

Maar ja ik denk niet dat da [vinger opsteken] per se nodig is . . . omdat . . . soms, ja wilt ge wel direct iets vertellen rechtstreeks op die vraag. Maar soms zou je dan ook willen reageren op wat dat die dan vertelt. En dan, als je dan te lang op je beurt moet wachten vooraleer da je effectief wilt, dan is het moment dan misschien voorbij ofzo . . . Dus daarom, ja zou ik het eerder zo wa los.

Uit de antwoorden tijdens het interview blijkt dat alle leerkrachten vinden dat alle leerlingen verplicht moeten deelnemen aan het filosofisch gesprek, meer bepaald dat ze aanwezig zijn in de kring, maar dat ze niet verplicht moeten spreken. P5 omschreef: “Ik verwacht wel dat ik een soort actieve houding zie. Dat ik zie dat ze aan het mee luisteren zijn.” P3 vertelde ernaar te streven dat iedereen spreekt, zonder dat te verplichten: “Dat is wel iets waar da . . . ik naar wil streven, dat iedereen iets zegt. Maar ik wil het ook niet verplichten want als ge het gaat verplichten dan ga ik misschien het tegenovergestelde bereiken van wat ik wil bereiken.” Zeven participanten rapporteerden dat ze soms leerlingen aanduiden die niet aangeven dat ze het woord willen. P10 lichtte toe: “. . . de kinderen die direct ideeën hebben, die gaan het wel vertellen . . . sommige kinderen weet ik wel van: die zullen waarschijnlijk wel iets kunnen vertellen maar het nog niet durven. Dan spreek ik die wel bewust aan.”

De meeste participanten gaven in het interview aan dat ze tijdens het filosofisch gesprek proberen te vermijden om een inhoudelijke inbreng te doen. P6 voegde hier nog aan toe: “. . . er zijn toch wel kinderen die antwoorden naargelang wat da ze denken dat de leerkracht wil horen hè . . . Dan [als je als leerkracht inhoudelijke inbreng geeft] passen die kinderen zich aan aan wat je als leerkracht zegt.”

Met betrekking tot de **vijfde fase, de afronding**, observeerden we dat meer dan de helft van de participanten een metagesprek voeren na het onderzoeksgesprek (zie Bijlage M, Tabel M11). Uit de antwoorden tijdens de interviews bleek dat acht participanten minstens sporadisch een metagesprek uitvoeren. De participanten bespreken hier gewoonlijk: het verloop van het gesprek, de inhoud van het gesprek, een laatste inbreng van de leerlingen, hoe het gesprek aanvoelde voor de leerlingen, of ze naar hun gevoel genoeg aan bod zijn gekomen of een verwijzing naar de regels. P2 legde uit dat ze in het metagesprek de kans ziet om de regels te leren uit het filosofisch gesprek:

Want daaruit [uit het metagesprek] leren ze eigenlijk de manier van filosoferen. Want ik had nu aan het begin . . . gezegd: “Je hoeft geen vinger op te steken.” Maar eigenlijk zou je . . . uit het metagesprek zo’n dingen zeggen van: ‘Was da nu niet vervelend? Zouden we dat niet anders kunnen doen? Wa gaan we daaruit besluiten voor de volgende keer? Oké, we gaan da volgende keer.’

Twee van de drie participanten die nooit een metagesprek voeren, geven les in het kleuteronderwijs. P11 lichtte toe: “Ik denk dat dat voor kleuters nog een beetje moeilijk ligt . . . Ik denk dat ze snel zouden afdwalen en ook de draad kwijt geraken . . . Ik denk dat bij dergelijke gesprekken de aandacht snel verdwijnt.” Dit zijn de participanten zonder opleiding rond filosoferen met kinderen.

Drie participanten gaven de leerlingen tijdens de geobserveerde gesprekken een verwerkingsopdracht na het onderzoeksgesprek. P5 liet zijn leerlingen bijvoorbeeld, na het onderzoeksgesprek over “Is school een leuke plek om te leren”, hun ideale school tekenen:

Stel nu dat ik aan jou vraag: teken de leukste school en waarom. Maar zo op een whiteboard. Denk je dat dat lukt? . . . Willen jullie dat eens proberen? . . . Dan gaan we dat nog eventjes proberen . . . Want nu ben ik benieuwd hoe de leukste school eruitziet.

### **3.1.3 Aanvullende bevindingen**

Ten eerste viel uit de interviews op dat de meeste participanten een eerder **diverse praktijk** hanteren (zie Bijlage M, Tabel M12). De participanten zetten verschillende types impulsen in, gebruiken divers materiaal, bespreken verschillende thema’s en hanteren verschillende werk- en groeperingsvormen. P6 legde uit: “Dus genoeg uitdaging en genoeg afwisseling denk ik. Da wel. Als je da regelmatig doet met dezelfde groep, moet er genoeg afwisseling zijn.”

Ten tweede merkten we in de interviews op dat geen enkele participant aangaf een **specifieke klassieke methode**, zoals bijvoorbeeld P4C van Lipman et al. (1980) of CoPI van McCall (2009), te hanteren. Toch konden we enkele aspecten van deze methoden herkennen in hun aanpak tijdens de observatie. Het filosofisch gesprek bij P6 startte bijvoorbeeld met een verhaal, doorliep de vijf fasen van de “Community of Philosophical Inquiry” (CPI) en de leerlingen bepaalden de filosofische vraag. P4 zette tijdens de geobserveerde sessie een prentenboek als rode draad in, de leerlingen bepaalden het gesprek en de onderzoeksvragen maar het gesprek volgde minder nauw de vijf fasen van CPI. P2 zette tijdens de observatie een literair verhaal in om het filosofisch denken te stimuleren en bepaalde als leerkracht de vraag in plaats van de leerlingen. De andere geobserveerde sessies sloten minder aan bij de klassieke methoden. De participanten gaven aan nog te experimenteren of diverse methoden te hanteren. Verder gaven de drie voornoemde participanten aan dat ze het filosoferen met kinderen soms anders aanpakken dan tijdens de observatie. Negen participanten vertelden dat ze wel het geven van inhoudelijke inbreng proberen te beperken.

Ten derde merkten we dat de twee leerkrachten **zonder opleiding rond filosoferen met kinderen** afweken in hun wijze van implementatie ten opzichte van de rest. De structuur van hun sessies volgden niet de vijf fasen, ze behandelden meer dan twee onderzoeksvragen, gaven wel bewust hun eigen mening tijdens het filosoferen met kinderen en voeren nooit een metagesprek uit.

### **3.2 Doelstellingen**

Op basis van de antwoorden van de interviews stelden we vast dat alle participanten, m.u.v. P5, verschillende doelstellingen nastreven door te filosoferen met kinderen in de klas en verschillende evaluatiemethodes hanteren (zie Bijlage M, Tabel M13). De resultaten in deze paragraaf zijn steeds gebaseerd op de antwoorden tijdens de interviews.

We konden de **doelstellingen** die de leerkrachten benoemden onderverdelen in verschillende categorieën. Ten eerste vermeldde ze doelstellingen rond gespreksvaardigheden, onder meer: een goede luisterhouding, actief deelnemen aan een gesprek en elkaar aan de beurt laten. P6 lichtte toe: “. . . de gespreksvaardigheden toepassen en dan rond . . . een begrip dat filosofisch te bespreken is hè.” Ten tweede benoemden ze cognitieve doelstellingen, namelijk: leren denken en doordenken, kritisch denken en het leren formuleren van gedachten, meningen en argumenten. P10 legde uit: “. . . nadenken over een bepaalde situatie, vraag en daar blijven over nadenken.” P6 voegde nog toe: “. . . leren denken, hun gedachten verwoorden, da zit daar allemaal in, in zo’n gesprek.” Ten derde noemden ze socio-emotionele doelstellingen, onder meer: respect hebben voor elkaar, samen denken, mekaar beter leren kennen en durven spreken in de groep. P4 lichtte toe: “Het durven. Ik denk dat een belangrijke is . . . In een groep uw mening durven zeggen.” Ten vierde definieerden ze doelstellingen rond taalvaardigheid. P2 vatte samen: “een mondelinge boodschap verwerken . . . een mondelinge boodschap overbrengen: dan zeg je expressief uiten of over gevoelens gedachten, meningen of

fantasieën.” P7 en P11, de participanten met ervaring met anderstalige leerlingen, noemden specifiek taal in het algemeen en woordenschat. Ten vijfde noemden participanten doelen met betrekking tot de morele ontwikkeling. P2 legde uit: “. . . ervaren hoe waarden en normen kunnen verschillen . . . beseffen dat [wat] we hier nu doen gevolgen heeft voor later en voor anderen elders op de wereld.” Ten zesde benoemde P2 doelen rond identiteit: “. . . ervaren wie men is en hoe men zich daarbij voelt en hoe men daarmee omgaat, hierover nadenken en erover communiceren, op basis van de ervaring het zelfbeeld bijsturen en de eigen identiteit uitdrukken . . .” Tot slotte noemde P2 ook zintuiglijke doelen: “gericht en intens waarnemen met de zintuigen.”

Het behalen van deze doelstellingen kan op verschillende manieren geëvalueerd worden. Ongeveer de helft van de participanten gaf aan dat ze een **evaluatiemethode** gebruiken (zie Bijlage M, Tabel M14). Twee participanten werken met een verwerkingsopdracht: ze laten hun leerlingen iets noteren of tekenen na het gesprek. P1 legde uit: “dus op ‘t einde laat ik hen soms opschrijven wat da ze gedaan hebben of ze moeten een opdracht maken die ik dan mee naar huis neem.” Drie participanten geven gewoonlijk feedback: ze geven een kwalitatieve nota in het leerlingvolgsysteem of op het rapport en bespreken opvallende waarnemingen op het oudercontact. Eén participant rapporteerde dat ze evalueert op een eerder informele manier: in de vorm van een zelfreflectie als leerkracht die ze niet bijhoudt. Twee participanten benadrukten geen punten te geven. P6 lichtte toe:

. . . ik ga die ook niet beoordelen want dan komt er geen woord uit. Want daar waren er ook een paar kinderen die vroegen: ‘Krijgen wij dan punten? Want dan heb ik daar geen zin in.’ . . . Voormiddag hebben we dat ook uitdrukkelijk nog eens gezegd: ‘Er worden hier geen beoordeling over wat je zegt.’ En da maakt dat ze wel wat ontspannender zijn.

### 3.3 Opvattingen

In het interview bevroegen we de leerkrachten over de opvattingen die ze hebben over filosoferen met kinderen. De resultaten in deze paragraaf rusten op deze interviewdata. Ten eerste bespreken we hoe ze het definiëren, waarom ze het doen, wat het belang ervan is volgens hen en welk(e) effect(en) ze waarnemen. Ten tweede geven we een zicht op wat de gewenste vaardigheden of eigenschappen volgens hen zijn om het adequaat te doen en hun mening over de inclusie ervan in het onderwijs. We eindigen met enkele aanvullende elementen die naar voren kwamen uit het interview.

#### 3.3.1 *Definiëring, motivatie, belang en effect van filosoferen met kinderen*

Op de vraag “Wat is filosoferen met kinderen volgens jou?”, gaven de leerkrachten in het interview verschillende **definities van filosoferen met kinderen**. Op basis van de antwoorden konden we deze definiëringen plaatsen onder vier overkoepelende thema's (zie Bijlage M, Tabel M15). Als eerste thema herkenden we “filosofische vaardigheden en houdingen”. Dit omvatte onder andere: leerlingen

aanzetten tot denken, aanzetten tot zelfreflectie, een mening leren vormen en uiten en leren kritisch nadenken. P4 vertelde: “Dat is voor mij een hele belangrijke. Dat ze niet alles klakkeloos aannemen. Dat probeer ik hun echt mee te geven. Dat kritisch denken van: kan het wel en is het wel.” Ten tweede onderscheidde we als thema “socio-emotionele ontwikkeling”. Dit hield in: samenwerken, respect hebben voor elkaar, luisteren naar elkaar, reflecteren over gevoelens en empathie. P2 vertelde: “Maar vooral vind ik belangrijk dat ze mekaars . . . mening of idee, leren respecteren.” Als derde thema definieerden we “creativiteit”. P3 sprak van “buiten de lijntjes te durven denken” en P11 van “out of the box te denken”. Ten vierde spraken de participanten over “een veilige ruimte creëren voor kinderen om te spreken”. P7 lichtte toe: “. . . [de leerlingen] laten beseffen dat geen enkele mening fout is. Dat echt alles . . . het maakt niet uit wat je zegt of wat je denkt, we respecteren het . . . da ze zich echt mogen uiten en mogen zeggen wat dat er in hen opkomt.”

Aangezien alle participanten filosoferen met kinderen vrijwillig implementeren, gingen we tijdens het interview ook na wat hun **motivatie** was om hiermee te beginnen. We herkenden verschillende vormen van motivatie (zie Bijlage M, Tabel M16). Ten eerste omschreven vijf participanten in het interview een vorm van nut-gedreven motivatie. P1 legde uit:

Ja, dus ik vind dat belangrijk om dat denken meer plaats te geven en het stellen van vragen en het leren stellen van een goede vragen, om da meer ruimte te geven . . . Omda ik ook denk dat da in onderwijs soms een beetje ondergesneeuwd geraakt onder leerplandoelen.

P7 voegde het nut voor hun taalontwikkeling toe: “Het stimuleert hun taal enorm . . . da Nederlands stimuleren, da vind ik echt wel belangrijk. Dat ze dan ook Nederlands met elkaar spreken . . . Ja dat vooral, dat da hun taal stimuleert.” Ten tweede omschreven drie participanten een vorm van motivatie gedreven door interne druk. Ze waren meer bepaald op zoek naar een bijscholing omwille van hun eigen persoonlijke verwachtingen of noden en volgden daarom een opleiding filosoferen met kinderen. Ten derde omschreven vijf participanten een ervaringsgedreven motivatie. Drie leerkrachten specificeerden als reden dat ze ermee in contact waren gekomen tijdens een opleiding. Tot slot noemden de participanten nog persoonlijke interesse, het leuk vinden en het mooi vinden om te zien.

De leerkrachten omschreven eveneens wat volgens hen **het belang van het filosoferen** met kinderen is. We konden deze antwoorden onderverdelen in verschillende categorieën (zie Bijlage M, Tabel M17). Ten eerste noemde de meerderheid het belang voor de cognitieve ontwikkeling van de kinderen, zoals: hen leren nadenken en doordenken, hun taalontwikkeling en hen kritisch leren denken. Vier participanten benadrukten nog hoe belangrijk het is dat kinderen een kritische geest ontwikkelen in onze huidige maatschappij. Ze gaven hiervoor als redenen de aanwezigheid van sociale

media in het leven van de leerlingen in onze samenleving, dat ze vaker in contact komen met fake news en de opmars van artificiële intelligentie. P4 legde uit:

. . . Zeker met die artificiële intelligentie wat op ons afkomt enzo. De maatschappij is ook aan het veranderen. . . . Dus ik denk wel dat dat belangrijk is om kritische mensen te krijgen. . . . En dat ze ook es nadenken van: kan dit wel? Want binnenkort gaan wij ons van alles moeten afvragen: is dit echt, kan dit? . . . Zeker met alles wat er op ons afkomt van die nieuwe technologieën en zo.

Ten tweede noemden ze ook de ontwikkeling van een ethisch kader. P5 lichtte toe: “. . . dat dieper zoeken naar . . . waarden, naar normen”. Ten derde benadrukten ze nog het belang van hun sociale ontwikkeling. P2 specificeerde: “. . . da respecteren van mekaar.” Ten vierde noemden ze het aanleren of voortzetten van de filosofische vaardigheden, zoals hun eigen mening kunnen vormen en vragen durven stellen. Ten vijfde benadrukten ze het belang van het creatieve aspect: het op gang laten komen van de fantasie en de speelsheid. Tot slot noemden ze nog het belang van het geven van erkenning aan de leerlingen. P1 legde uit:

. . . dat die daarin de erkenning zien van: ah, das oké dat ik mij zoveel vragen stel . . . als ik dat . . . voor een aantal leerlingen kan betekenen, dat ze het gevoel krijgen van: Het is oké om zo veel vragen te hebben en mij fundamentele vragen te stellen en ge kunt daar dus ook over in gesprek gaan met anderen. Misschien is da wel het belangrijkste.

De meeste participanten gaven tijdens het interview aan dat ze op een bepaalde manier **een effect van het filosoferen op de leerlingen** zien (zie Bijlage M, Tabel M18). De effecten die leerkrachten identificeren, zijn onder meer dat leerlingen de filosofische vaardigheden vertalen naar hun dagdagelijkse leven, dat de drempel tot spreken verlaagt en meer leerlingen iets durven zeggen in het filosofisch gesprek, dat hun blik verruimt en dat ze meer respectvol zijn. Participanten vonden het moeilijker om de effecten op de *ontwikkeling* van de leerlingen te benoemen. P6 getuigde: “. . . ja kinderen groeien sowieso. Ik denk niet dat ge kunt zeggen: dat is door filosoferen dat kinderen zo of zo ontwikkelen. Dat weet ik niet.” Sommige participanten getuigden dat ze wel een cognitieve vooruitgang vaststellen bij de leerlingen door het filosoferen met kinderen. P8 zei:

Ze gaan meer linken leggen. Ze zien niet meer iets als gewoon van: “Ah, dit is een schaar”, of, “Dit is een notenkraker.” Ze gaan dat naar een andere dingen toepassen en ze gaan gelijkaardige voorwerpen bekijken en ze gaan terugdenken van: “Ah dit had ik daar en dat kan ik daar misschien voor gebruiken” . . . ze gaan alles koppelen aan elkaar . . . Die gaan cognitief die bruggetjes maken.

Tot slot omschreef P1 nog dat leerlingen gevoeliger worden voor het filosofische en dat ze de erkenning die ze in het filosofische gesprek ervaren gaan internaliseren. Ze getuigde:

Dat er wel een gevoeligheid optreedt bij de meesten voor het filosofische en ook het gevoel dat dat er mag zijn. Dat ge die vragen moogt stellen. . . dat die daarin de erkenning zien van: “Ah das oké dat ik mij zoveel vragen stel”, en “Ik kan er dus bij haar mee terecht.”

### **3.3.2 Gewenste vaardigheden of eigenschappen van de leerkracht en opname in het curriculum**

Leerkrachten vinden dat verschillende **vaardigheden en eigenschappen** noodzakelijk zijn om adequaat te kunnen filosoferen met kinderen (zie Bijlage M, Tabel M19). Ten eerste noemden alle leerkrachten noodzakelijke vaardigheden. Ongeveer de helft was het erover eens dat je een goede luistervaardigheid nodig hebt. P2 vertelde: “Eén van de heel belangrijke dingen is goe kunnen luisteren.” Ze benadrukten ook de controle om je eigen mening te onderdrukken. Verder benadrukten ze ook verschillende vaardigheden met betrekking tot het waarborgen van een goed verloop van het filosofisch gesprek. Ze noemden onder meer een alertheid of focus, het kunnen bewaren van een overzicht, de kern uit het gesprek kunnen halen en de juiste vragen kunnen stellen zodat de leerlingen dieper nadenken. Ten tweede noemden ook noodzakelijke eigenschappen, namelijk: een open mind, geduld en creativiteit. Participanten beschreven daarnaast een bepaalde houding die je moet hebben ten opzichte van je leerlingen. P3 vertelde: “. . . geloof in die kinderen, vind ik ook een hele waardevolle”, en P8 voegde toe: “Je moet luisteren en willen horen wat de kinderen zeggen, wat hun bezighoudt . . .” Enkele participanten benadrukten nog dat je een bredere filosofische achtergrond moet hebben om adequaat te kunnen filosoferen met kinderen. P3 zei: “Ge moet ook een beetje theorie achtergrond hebben hè.” P1 voegde toe: “Maar het is wel belangrijk denk ik als begeleider dat ge u bewust zijt van welk domein van de filosofie of van het, ja, van de filosofie betreed ik hier.” P2 en P4 gaven aan dat volgens hen veel leerkrachten, omwille van de afwezigheid van een filosofische achtergrond, denken te filosoferen zonder dit effectief te doen. P4 vertelde:

Veel mensen denken dat ze het doen, maar ze doen het eigenlijk niet . . . Gewoon omdat wij niet genoeg kennis hebben. Veel denken: oh ik neem een les, ik steek daar 25 vragen in, filosofische vragen, maar die stellen niet door, die . . . krijgen een antwoord en ge gaat verder.

Enkelen benadrukten nog het belang om als leerkracht te blijven filosoferen. P1 legde uit:

Dan denk ik ook dat het belangrijk is om zelf ook nog af en toe eens in die rol te zitten van deelnemer en ook bij anderen te kijken van hoe doe je da . . . Het [filosoferen] is meer een soort van vaardigheid die ge moet aanleren en dat kunde alleen maar leren door dat te doen

. . . En daar ook feedback op te krijgen dus ja. Of andere mensen te zien doen en dan weer nieuwe inspiratie te hebben van: ah ja, zo kan je dat ook aanpakken . . .

De meerderheid gaf aan dat ze vinden dat **filosoferen met kinderen een plek mag krijgen in het Vlaamse basisonderwijs**. Ze gaven verschillende redenen waarom ze dat zinvol zouden vinden (zie Bijlage M, Tabel M20). Leerkrachten gaven onder andere als reden dat kinderen er voordeel uit kunnen halen. P3 getuigde: “Dat, dat is zo waardevol en ik denk als we dat, als we dat van het eerste tot zesde leerjaar zouden moeten doen. Ik denk dat we er enorm zouden schrikken van de vooruitgang dat die kinderen zouden maken.” Ze spraken van de kritische geest die ze kunnen ontwikkelen, dat ze kunnen leren denken op een andere manier en dat het hun taalontwikkeling kan stimuleren. Andere argumenten die ze gaven waren onder meer: omwille van het plezier en de voldoening die je eruit haalt als leerkracht, omdat er iets dergelijks ontbreekt in het curriculum en omdat het de verhouding tussen de leerkracht en de leerlingen ten goede komt. De meningen liepen uiteen over de manier waarop het opgenomen kan worden in het curriculum (zie Bijlage M, Tabel M21). De mogelijkheden die de participanten noemden tijdens het interview zijn: als een apart vak, geïntegreerd, bijvoorbeeld bij Nederlands of levensbeschouwelijke vakken, of beide. Twee participanten benadrukten het belang van een opleiding en opvolging van leerkrachten indien het geïncorporeerd zou worden.

Alle leerkrachten, m.u.v. P10, rapporteerden dat filosoferen met kinderen volgens hen **voor alle leerlingen een meerwaarde** kan zijn. Sommige participanten nuanceerden dat het voor sommige leerlingen wel moeilijker kan zijn om er iets uit op te steken dan voor anderen, meer bepaald voor leerlingen die niet geïnteresseerd of anderstalig zijn. P3 legde uit: “Sowieso zal het zijn . . . ook al is dat specifieke kind op dat moment niet geïnteresseerd hè. Die pikken daar toch iets van op.” P8 gaf als uitzondering klassen met anderstalige kinderen: “Maar in een . . . klas of een school waar het echt gegroepeerd zit met allemaal anderstaligen, dan is het wel een moeilijkere. Dan heb je wel andere methodes nodig.” Qua leeftijd vertelden zes participanten dat ze dit zinvol vinden voor het gehele basisonderwijs (vanaf de instapklas), terwijl sommigen dit eerder zagen vanaf de tweede of de derde kleuterklas of vanaf het derde leerjaar.

### **3.3.3 Aanvullende bevindingen**

Ten eerste gaven de twee participanten die ervaring hebben met filosoferen met **leerlingen met leervoorsprong** beiden spontaan aan dat het voor hen niet beperkt moet worden tot deze doelgroep. P1 gaf aan dat ze het uitsluitend mag doen met leerlingen met leervoorsprong en dit zelf jammer vindt: “Da [dat filosoferen aan de kinderen met leervoorsprong gekoppeld wordt] merk ik wel en dat vind ik heel spijtig . . . Want ik vind wel dat da niet iets zou moeten zijn voor... [enkel de kinderen met leervoorsprong] . . . Ik vind dat da voor iedereen zou moeten kunnen.” P6 besloot dat filosoferen met

kinderen volgens haar minder met intelligentie te maken heeft maar eerder met persoonlijkheid:

Ja soms is er te lezen, dat is da me hoogbegaafden, da met kinderen die heel verstandig zijn is het beter om, allez gemakkelijker, om mee te filosoferen. Ik ben daar niet mee akkoord. Er zijn ook kinderen die niet zo intelligent zijn, die goed kunnen filosoferen. En ge hebt ook intelligente kinderen die er niks van snappen. Dus het heeft echt niet met intelligentie te maken. Het echt denken en durven spreken heeft meer met persoonlijkheid te maken denk ik.

Ten tweede besloten de drie participanten die ervaring hebben met filosoferen met **anderstalige leerlingen** allemaal dat het moeilijker is voor de taalzwakkeren (P7, P8 en P10). Ze vertelden wel dat ze er ook iets uit opsteken en dat het hun taalontwikkeling kan stimuleren. P7 gaf als voorbeeld:

. . . een leerling, zij spreekt echt nooit in de klas. Zij is ook gewoon totaal niet mee. Die is niet mee met de lessen, alles. En daarin [in het filosofisch gesprek] was zij wel echt heel actief aan het nadenken en ook zo antwoord aan het geven. Ik hoor haar stem bijna nooit en als ik haar hoor, dan is het in het Frans. En toen was dat wel gewoon in het Nederlands. Dus ik was ook echt heel verbaasd. Dat was dan niet heel de tijd . . . twee keer op da halfuurtje. Maar ik vond da echt al veel.

P10 legde uit dat het volgens haar te maken heeft met een toename van het zelfvertrouwen:

Want ook die [de taalzwakkere leerlingen] kun je via extra vragen of via bepaalde manieren, misschien niet vanaf de eerste keren maar na een tijdje, gaan die ook . . . wel zelf met zelfvertrouwen naar buiten komen. Vooral het voordeel is: ja daar is niks fouts en . . . alles is juist op zich. Wat da ze vertellen . . . da heeft ook wel een voordeel voor het zelfvertrouwen daar eigenlijk. Van: ja maakt niet uit wat da ge zegt.

Ten derde gaven vier participanten, P1, P2, P3 en P7, tijdens het interview aan een **negatief beeld** te ervaren rond filosoferen met kinderen. P1 getuigde: “. . . ik denk dat het niet altijd een positieve, dat er niet altijd een positief beeld is van de filosofie of het filosoferen.” P3 lichtte verder toe:

Laat staan dan ook nog eens filosoferen, wat da al in de maatschappij de naam heeft van: allez, de filosofen dat zijn de de dolgedraaide denkers op een of andere manier hè, die alles in vraag blijven stellen en misschien geen antwoord weten of geven. Want daar wordt ook op die manier wel eens naar gekeken.

Ten vierde viel tijdens de observaties op dat niet alle participanten het filosofisch gesprek als **“filosoferen” benoemden** tegenover de leerlingen. Zeven participanten benoemden tijdens de

observatie wel “filosoferen” of “het filosofisch gesprek”. Zo startte P2 het gesprek met: “Vandaag gaan we filosoferen.” De andere vier participanten lieten de term tijdens de observatie niet vallen (P3, P4, P8 en P11). P4 legde uit:

En da zeg ik ook niet, heel bewust. Zeg dat tegen kinderen of tegen mensen hè en ge krijgt iets helemaal anders, zelfs met een groep volwassenen . . . vanaf dat da woord “filosoferen” valt, krijgt ge een andere dynamiek . . . Dan is het precies zo wat paniek: “Oh we gaan filosoferen en ik kan da niet.” En dat ze te veel beginnen na te denken . . . Ik zal da nooit zo benoemen, nooit.

Ten vijfde merkten we door de antwoorden tijdens de interviews op dat drie participanten vinden dat het filosoferen eveneens **een geïntegreerde klaspraktijk** kan zijn (P4, P8 en P9). Zij vertelden dat ze het bij gelegenheid verweven in hun traditionele lessen. P9 legde uit: “. . . die techniek [filosofische techniek van doorvragen] wordt wel gebruikt, informeler of gewoon tussendoor . . . Dat gebeurt dan spontaan.” Verder gebeurt het ook dat leerkrachten filosofische oefeningen doen of kortere sessies tussendoor. P3 lichtte toe: “Ik zeg, als ik 10 keer op een jaar filosofer, laat ons zeggen dat de helft dit [een afgebakende sessie] is en de andere helft mini-, minder lange sessies hè.”

Tot slot gaven alle participanten tijdens het interview aan dat **soms leerlingen niet actief deelnemen aan het filosofisch gesprek**: ze doen weinig tot geen inbreng. Maar iedereen, m.u.v. P11, was ervan overtuigd dat de stillere leerlingen iets oppikken uit het filosofisch gesprek. P4 lichtte toe:

Het is niet omdat ge niks zegt, dat ge niet aan het denken zijt . . . Er zijn gewoon mensen die op dat moment zich niet veilig voelen en daar niet durven mee naar buiten te komen. Maar we gaan ervan uit als, alle dat iedereen er wel aan aan het denken heeft geweest.

P5 nuanceerde: “Probleem is dat ge niet weet wat iemand anders heeft in zijn hoofd. Iemand die echt nie graag praat en heel stil is, die gaat dat misschien net wel heel goed doen.”

### 3.4 Algemeen beleid

In wat volgt omschrijven we het algemeen beleid met betrekking tot filosoferen met kinderen zoals gerapporteerd door de leerkrachten tijdens het interview. Daarnaast overlopen we of leerkrachten collega’s hebben die filosoferen met kinderen en of ze al dan niet samenwerken hierrond. De resultaten omschreven in deze paragraaf zijn uitsluitend gebaseerd op de interviewdata.

Alle participanten rapporteerden dat er **geen formeel beleid** is van de school waar ze werken rond filosoferen met kinderen (zie Bijlage M, Tabel M22). Twee participanten herkenden het wel in aspecten van het beleid van de school. P8 getuigde: “. . . volgens mij zit het wel een deel ingebakerd in het sociale vaardigheden . . . met die sociale vaardigheden gaat ge ook al nadenken en anders denken en dingen laten verwoorden. ‘t Is niet specifiek filosofie, ma het zit er wel in verweven.”

In vier scholen passen, naast de participant, nog andere collega's filosoferen met kinderen toe. Qua **samenwerking** vertelden twee participanten van deze scholen tijdens het interview dat elke leerkracht vooral zijn eigen ding doet maar dat ze wel raad kunnen vragen aan collega's. Twee leerkrachten NCZ vertelden dat ze enkel met leerkrachten van hun vakgebied communiceren over filosoferen met kinderen.

### 3.5 Uitdagingen

In deze paragraaf bespreken we de uitdagingen die de leerkrachten tijdens het interview rapporteerden te zien voor hun leerlingen, de uitdagingen die ze aangaven zelf te ervaren en manieren waarop zij denken ondersteund te kunnen worden. Deze resultaten zijn dus uitsluitend gebaseerd op de interviewdata.

#### 3.5.1 Uitdagingen voor de leerlingen

De leerkrachten identificeerden enkele uitdagingen die hun leerlingen volgens hen tegenkomen bij het filosoferen met kinderen (zie Bijlage M, Tabel M23). Op basis van deze antwoorden konden we deze uitdagingen onder vijf overkoepelende thema's plaatsen. Een eerste thema dat we herkenden is dat de leerlingen volgens de leerkrachten soms moeite hebben met de **gespreksvaardigheden**. De leerkrachten noemden onder andere: de focus erbij houden tijdens het gesprek, stil zitten, spreken voor de groep en luisteren. Vooral luisteren zonder visuele prikkels is moeilijk voor hen, stelde P2: ". . . wij merken dat dat voor de kinderen heel moeilijk is tegenwoordig om gewoon luisteren zonder iets te doen, zonder iets te zien. Dat is echt heel erg afgenomen." Als tweede thema definieerden we dat leerlingen volgens de leerkrachten soms moeite hebben met de **inhoud van het gesprek**. Zo kunnen ze er emotioneel door worden, zichzelf erin tegenkomen of dingen persoonlijk opnemen. P2 lichtte toe: "Soms gaan kinderen wel in hun gevoel heel ver . . . waardoor dat die echt wel in een huilbui uitbarsten als dat zo'n onderwerp is . . . Te diep gaat in zijn gevoel dan eigenlijk hè." Een derde thema is dat sommige leerlingen volgens de leerkrachten moeite hebben met het **begrijpen van het gesprek**: ze kunnen niet volgen of begrijpen niet goed wat een leerling of de leerkracht zegt. Ten vierde bleek dat volgens de leerkrachten de **interactie tussen de leerlingen onderling** soms moeizaam loopt. Zo hebben leerlingen volgens hen soms moeite met respectvol zijn ten opzichte van elkaar en kunnen ze soms niet volgen omdat andere leerlingen vervelend doen. Ten vijfde hebben de leerlingen volgens de leerkrachten soms **moeite met de filosofische vaardigheden**, zoals hun eigen mening en argumenten vormen en hun gedachten ordenen.

De participanten vertelden dat het filosoferen **voor sommige leerlingen moeilijker** lijkt te zijn dan voor anderen (zie Bijlage M, Tabel M24). Drie participanten gaven enkele leeftijdsgebonden uitdagingen. P1 vertelde bijvoorbeeld dat in een derde leerjaar of jonger, leerlingen soms moeite hebben met schrijfopdrachten rond het filosoferen: "En da schrijven, ja, dat is niet gemakkelijk denk ik voor velen . . . Hoe jonger dat ze zijn, hoe moeilijker dat dat is eigenlijk." P8 vond dat uitdagingen

gebonden kunnen zijn aan de thuissituatie van de leerlingen. Ze stelde dat leerlingen het moeilijker hebben als ze de Nederlandse taal niet mee hebben gekregen van thuis uit, zowel cultureel als taalgebonden, of als ze streng zijn opgevoed. Ze lichtte toe:

Als ze het niet gewoon zijn om breed te denken en om het groots te zien, dan is dat toch wel een uitdaging ja . . . Want ge merkt van verschillende kinderen van: oh die worden thuis heel strikt opgevoed, alles in hokjes, denken in hokjes. En anderen die heel open, een open minded opvoeding hebben. Daar merk je da verschil toch wel . . . Als ze de taal niet helemaal mee hebben . . . ge hebt echt toch wel een uitgebreid taalbegrip nodig om die linken te leggen . . . Die kennen die leefwereld ook nie. Die krijgen dat van thuis uit ook niet mee om dat te onderzoeken, om daar dingen van te leren, om daar filmpjes of boeken van te kijken . . . Ja, die ruime leefwereld zit daar zo nie . . . Ja, die denken anders, die zien dat zo breed niet.

Tot slot is het volgens de participanten ook moeilijker voor onder meer de taalzwakkere leerlingen, leerlingen met een leer- of ontwikkelingsstoornis of een beperking, de leerlingen die hun beurt moeilijk kunnen afwachten en de meer ingetogen leerlingen die hun mening niet graag blootgeven.

De meeste participanten stelden dat de **leerlingen soms zelf aangeven dat ze moeite hebben** met het filosofisch gesprek (zie Bijlage M, Tabel M25). De participanten uit het lager onderwijs vertelden dat leerlingen dit verbaal uiten, bijvoorbeeld door expliciet aan te geven dat ze het moeilijk vinden of te zeggen dat ze het saai vinden. Soms uiten ze het emotioneel, bijvoorbeeld door te huilen. De drie participanten uit het kleuteronderwijs gaven aan dat hun leerlingen dit vooral gedragsmatig doen. P11 getuigde bijvoorbeeld:

Ja ze gaan dat wel aangeven maar eerder non-verbaal denk ik. Zoals P1102 die met haar zakdoek op de grond [aan het spelen was tijdens de observatie] . . . Die zoekt dan iets anders om te doen omdat zij daar die interesse, haar interesseveld niet ligt . . . op die manier geven ze het wel aan.

### **3.5.2 Uitdagingen voor de leerkrachten**

Allereerst noemden de meeste participanten enkele **algemene uitdagingen** waar ze mee kampen (zie Bijlage M, Tabel M26). Ten eerste herkenden we dat leerkrachten uitdagingen ervaren met betrekking tot de ruimere schoolcontext. Ze hebben onder meer moeite met het feit dat ze geen aansluiting vinden op school, dat filosoferen niet formeel in de onderwijsdoelen zit en dat er een hoge druk ligt in het onderwijs. P6 getuigde dat ze in haar rol als zorgleerkracht in het verleden structureel filosofeerde op school maar hiermee moest stoppen omdat ze weerstand kreeg van collega's:

Die weerstand is gekomen omdat ze [haar collega's] vonden dat dat verloren uren waren . . . Het

was praktisch te veel en het waren te veel lestijden dat wegvielen . . . Ja ik, ik was niet akkoord met de argumenten maar ja ik stond uiteindelijk alleen. Ze vonden dat dat . . . binnen mijn zorguren te veel zorg wegnam en te veel van hun lestijden . . . Dus de weerstand was te groot dan heb ik gezegd van: “Ja oké, laat het dan maar want . . . ik ga hier nie zitten opboksen tegen veel weerstand want dan heb ik er ook geen plezier meer in.”

Ten tweede hebben de participanten moeite met het tijdstekort, het omgaan met de taalzwakheid van de leerlingen en de groepsgroottes. Zeven participanten gaven aan liever met kleinere groepen te filosoferen, met maximum 10 à 15 leerlingen. Ten derde hebben de participanten moeite met de intrinsieke motivatie van de leerlingen om te filosoferen, het feit dat ze niet altijd mee zijn met de leefwereld van de kinderen en filosoferen met een klas die weinig ervaring heeft met filosoferen. Er waren ook enkele algemene uitdagingen die specifiek leken te gelden voor de leerkrachten NCZ, meer bepaald: de klasopstelling (praktisch), het switchen tussen verschillende graden, onzekerheid over hun aanpak en het missen van erkenning. Omdat leerkrachten NCZ vaak geen eigen klaslokaal hebben, moeten zij telkens een andere klas herinrichten. Eveneens moeten ze gedurende de dag switchen tussen verschillende graden die elk hun eigen noden hebben. Ze hebben binnen NCZ ook vrijheid in aanpak wat gepaard kan gaan met onzekerheid over of ze het goed doen. P5 lichtte toe: “Door de vrijheid die wij hebben, bepalen we da [de lesinvulling] zelf ma ik ben geen . . . filosofie-expert . . . Dus ik weet niet per se of het wel goed is.” P5 getuigde ook over het missen van erkenning:

Want ge hebt een soort van respect nodig van wetende: ik geef dit vak en mijn vak is belangrijk maar mijn schoolteam weet dat. . . . Ja, want als ge geen erkenning hebt, dat vreet energie dan. Ge hebt uw vak maar ge krijgt geen erkenning terwijl klasleerkrachten hebben dat wel hopelijk.

Daarnaast rapporteerden de meeste leerkrachten ook **uitdagingen die ze ervaren vóór een sessie filosoferen met kinderen** (zie Bijlage M, Tabel M27). Ze rapporteerden onder andere dat ze moeite hebben met te kiezen uit de grote hoeveelheid materiaal en informatie bij het maken van een onderzoeksplan, met vragen te bedenken die alle leerlingen zullen begrijpen en met om te gaan met de onvoorspelbaarheid van het gesprek. P8 getuigde:

Ge weet nooit waar het naartoe gaat . . . Da’s wel een uitdaging, ja. ‘t Is, ge hebt geen voorgekauwde les zal ik maar zeggen. Ge hebt alleen maar een paar vragen of ideeën in uw hoofd of op een kaart vragen. Ma ge weet nooit: hoe gaan de kinderen daarop in, welke antwoorden, waar gaat het naartoe, hoe gaan ze reageren . . . Dus ge moet dat toch aan elkaar koppelen en er een samenhang van maken. En da is iedere keer weer een verrassing. De ene keer lukt da, de andere keer niet.

Verder rapporteerden de leerkrachten eveneens **uitdagingen die ze ervaren tijdens een filosofisch gesprek** (zie Bijlage M, Tabel M28). Allereerst ervaren leerkrachten uitdagingen in verband met het waarborgen van het verloop van het filosofisch gesprek. Ze noemden onder andere hun focus erbij houden, iedereen betrokken houden, ervoor zorgen dat iedereen die wil aan bod komt, het gedrag van de groep in de gaten houden en rekening houden met de noden van elk kind. De leerkrachten ervaren ook moeite met het stellen van de juiste vragen. P6 specificeerde: “zo vragen stellen zodat ze dieper denken, . . . da ze doordenken.” Verder vinden ze het ook een uitdaging om te beslissen waarop ze verder gaan als leerkracht. P8 legde uit:

Ja de uitdaging is: waar ga ik verder op in, hoever ga ik daarop in, wanneer ga ik naar de volgende vraag of naar de volgende kaart of waar dwalen ze af. Die grens trekken . . . Want ja dat is altijd moeilijk. Sommige kinderen kunnen blijven doorgaan en kunnen linken blijven leggen en blijven vertellen. Terwijl een ander kind zo iets heeft van: kom, stoppen, volgende.

Ten tweede ondervinden leerkrachten moeite met hun positie als leerkracht in het filosofisch gesprek. Leerkrachten lichtten toe dat ze het een uitdaging vinden om hun eigen mening niet te geven of om af te wege wanneer ze wel hun eigen mening geven. P5 omschreef: “Ik ben dan zo, ja ben ik dan de filosofische gespreksleider of ben ik de leerkracht met een kritische houding die hun gaat moeten corrigeren?” Ook ervaren ze moeite met een stap terug te nemen en de kinderen tijd te geven om het uit zichzelf te laten komen. P4 getuigde:

Wij willen te veel het antwoord geven voor de kinderen en dat is mijn grote valkuil denk ik . . . Ge moet meer van het niet weten en het uit de kinderen laten komen en niet zelf het antwoord willen geven . . . En dat is denk ik voor de meeste leerkrachten de grote valkuil. Want dat is tegen ons lesgeven in . . . Geen woorden in de mond leggen eigenlijk. Het volledig uit hen laten komen.

Volgens P9 is het een uitdaging kritisch het gesprek te kunnen leiden zonder je mening te geven:

Maar eigenlijk is dat niet aan jou om daar de mening over te hebben. Maar als je da nie goe doet, dan kan je niet meer goed luisteren. Je moet zo de juiste focus, eigenlijk met de lens die juist moet ingesteld zijn. Niet te dicht bij uw onderwerp, niet te ver. En ik denk dat dat een uitdaging is wel.

Ten derde ervaren participanten nog uitdagingen in verband met hoe ze het gesprek dan een andere wending geven bij het eventueel mislopen van het gesprek. P7 legde uit: “En dan tijdens het gesprek, dan vooral als het dan wa minder goed verloopt. Hoe dat ik het dan zo wa kan, beter kan laten verlopen. Hoe dat ik het dan makkelijker kan maken zonder mijn eigen mening te geven.”

Tot slot rapporteerden alle participanten dat ze **uitdagingen ondervinden na een sessie filosoferen met kinderen** (zie Bijlage M, Tabel M29). Deze uitdagingen zijn onder andere dat ze onzeker zijn, dat ze zich afvragen of ze het wel goed gedaan hebben en dat ze moeite hebben met de evaluatie van het gesprek. Ze weten eveneens niet goed wat ze in verband met het gesprek moeten doen na afloop van het filosofisch gesprek. P10 legde uit:

Eigenlijk doe ik er misschien nog te weinig mee erna . . . misschien is dat nog wel iets om daar op de een of andere manier toch nog in verder te gaan . . . dan ja, zou da misschien toch terug op de een of andere manier herleven.

### **3.5.3 Ondersteuning**

De participanten noemden verschillende manieren waarop ondersteuning geboden kan worden voor leerkrachten die filosoferen met kinderen in het basisonderwijs (zie Bijlage M, Tabel M30).

Ten eerste rapporteerden ze dat **de school** ondersteuning kan bieden door er tijd en ruimte voor vrij te maken, de mogelijkheid te bieden om het filosoferen in kleinere groepen door te laten gaan, een filosoferlokaal en handleidingen te voorzien en het schoolteam te informeren over wat filosoferen met kinderen is. Participanten suggereerden dat het ook goed zou kunnen zijn als iemand extern zou filosoferen in de klas of feedback zou geven.

Ten tweede vonden de participanten dat **de lerarenopleiding** volgens hen iets met betrekking tot filosoferen met kinderen moet aanbieden. Ze legden wel andere nuances: enerzijds dat leerkrachten het in de opleiding kunnen ervaren en oefenen, anderzijds dat de opleidingen materiaal rond filosoferen met kinderen uit moeten werken en met de studenten tijdens stages tot bij scholen brengen. Sommige leerkrachten pleitten er ook voor om de lerarenopleiding te transformeren naar een masteropleiding om op die manier plaats te maken voor filosoferen met kinderen in het vaste curriculum. P2 voegde toe: “Als ze er vier jaar van maken en ze maken er een master van. Dan wordt misschien het lerarenberoep ook een beetje terug opgewaardeerd.”

Ten derde vonden zes participanten dat **bijscholing** ondersteuning kunnen bieden. Er mogen volgens hen meer bijscholing zijn die langer duren, meer nadruk leggen op het oefenen en ervaren van filosoferen met kinderen, meer praktische tips geven en financieel ondersteund worden.

Andere vormen van ondersteuning die de leerkrachten noemden, zijn onder meer: **meer praktische, kant-en-klare handleidingen** en het opbouwen van een **netwerk** waar leerkrachten die bezig zijn met filosoferen met kinderen onderling kunnen uitwisselen. P11 legde uit: “. . . praktische ideeën uitwisselen met elkaar is altijd heel tof. Daarvoor krijgen wij ook te weinig kansen . . . Ja ge kunt heel veel leren van mekaar hè. Jij doet da zo? . . . Ah kijk, ik ga dat ook een keer proberen.”

## Hoofdstuk 4: Conclusie en discussie

In dit laatste hoofdstuk en presenteren we in de conclusie onze antwoorden op de vijf onderzoeksvragen geformuleerd in dit masterproefonderzoek. Vervolgens bespreken we de methodologische discussie en implicaties van dit onderzoek voor de onderwijspraktijk.

### 4.1 Conclusie

Filosoferen met kinderen in het basisonderwijs is in verschillende studies reeds onderzocht (Gorard et al., 2017; Siddiqui et al., 2017; Zappalà & Smyth, 2021). Filosoferen met jonge kinderen blijkt mogelijk (Lipman & Sharp, 1978; Lord et al., 2021; Reed, 1983) en kan op verschillende manieren (o.a. Haynes & Murris, 2011; Lipman et al., 1980; Matthews, 1980; McCall, 2009). Verder is ook gebleken dat leerlingen (Green et al., 2012; Jensen, 2023a) en leerkrachten (Bowyer et al., 2021; Michalik, 2019) er voordelen uit kunnen halen. De methode toepassen gaat echter ook gepaard met verschillende uitdagingen (Green et al., 2012; Michalik, 2019; O’Riordan, 2015).

In Vlaanderen is filosoferen met kinderen niet opgenomen in eindtermen en leerplannen, maar leerkrachten in het basisonderwijs gaan er wel mee aan de slag. De kennis over de praktijk in Vlaanderen is echter onbekend. Deze masterproef tracht tegemoet te komen aan dit tekort. Het meerlaags aanbod-gebruik model (o.a. Fend, 1998) leert ons dat de onderwijspraktijk, in deze context filosoferen met kinderen, een complex gegeven is dat onderhevig is aan onder andere leerkrachtkenmerken en de ruimere schoolcontext. In dit onderzoek focussen we dus op de wijze waarop leerkrachten het implementeren, maar ook besteden we ook aandacht aan de doelstellingen die ze nastreven, hun opvattingen over filosoferen met kinderen, de ruimere schoolcontext waarbinnen ze functioneren en de uitdagingen die zij ervaren en die ze voor hun leerlingen zien. We trachten dit in kaart te brengen op basis van 11 niet-participerende observaties tijdens een sessie filosoferen met kinderen in de klas gevolgd door semigestructureerde interviews bij 11 leerkrachten in het kleuter- en basisonderwijs in Vlaanderen. In wat volgt presenteren we onze bevindingen per onderzoeksvraag met kritische reflecties op basis van internationale onderzoeksliteratuur.

#### **4.1.1 Hoe implementeren leerkrachten filosoferen met kinderen in het Vlaamse basisonderwijs?**

Een eerste algemene bevinding is dat filosoferen met kinderen voorkomt in het Vlaamse basisonderwijs, zelfs bij de jongste kinderen, ondanks dat het niet opgenomen is in de eindtermen en leerplannen. Verder blijkt nog uit de steekproef dat naast klasleerkrachten ook zorgleerkrachten en leerkrachten niet-confessionele zedenleer de techniek toepassen. Dit komt overeen met wat naar voren komt in internationaal onderzoek, namelijk dat het niet enkel de klasleerkracht is die filosofeert met kinderen in de klas (Michalik, 2019; Zappalà & Smyth, 2021). Daarnaast volgde het merendeel van de leerkrachten bijscholing met betrekking tot filosoferen met kinderen. Dit wijst erop dat de meeste filosoferende leerkrachten vrijwillig op zoek gaan naar een opleiding die hen hierin ondersteunt of

erop voorbereidt. Internationaal onderzoek toonde reeds aan dat leerkrachten veel belang hechten aan een opleiding rond filosoferen met kinderen (Akkocaoğlu & Celepoglu, 2014; Gorard et al., 2017).

Een eerste resultaat aansluitend bij onze eerste onderzoeksvraag is dat de frequentie van het filosoferen met kinderen, zoals gerapporteerd tijdens het interview, varieert van dagelijks tot jaarlijks. Ongeveer de helft gaf aan het maandelijks toe te passen. Verder filosofeert de meerderheid gewoonlijk met de hele klas. Enkelen werken met een doorschuifstelsel en verdelen de klas in drie groepen waarmee ze om de beurt filosoferen. Een filosofisch gesprek in de klas duurt gewoonlijk tussen 15 en 50 minuten, wat bleek uit de interviews en werd bevestigd in de observaties. De geobserveerde gesprekken lijken langer te duren naarmate de leerlingen ouder zijn, maar dat is niet zichtbaar in de data omdat een langere sessie in de eerste graad de gemiddelde duur verhoogt.

Een tweede belangrijke bevinding aansluitend op de onderzoeksvraag is dat leerkrachten in het interview niet aangaven een specifieke **klassieke methode** te volgen. Internationaal onderzoek bevestigt dat leerkrachten verschillende mogelijkheden hebben om filosoferen met kinderen in te vullen en dat ze dus niet steeds kiezen voor de klassieke methoden (Jirásek & Jágerová, 2024). Tijdens de observaties herkenden we echter bij enkelen wel gelijkenissen met de klassieke methoden. Meer bepaald zagen we bij P6 aspecten van de SAPERE-aanpak (SAPERE, z.d.), bij P2 van Matthews' (1980) "Dialogues with Children" en bij P4 van het filosoferen met prentenboeken zoals voorgesteld door Haynes en Murris (2012). Daarnaast gaven de meeste leerkrachten aan in het interview dat ze ernaar streven om zelf geen inhoudelijke inbreng te geven tijdens het filosofisch gesprek. Ze proberen dus een socratische houding van niet-weten te hanteren (Lipman, 2003). Los van de klassieke methoden herkenden we wel een basisstructuur tijdens de meeste observaties. We konden de volgende **vijf fasen van het filosofisch gesprek** onderscheiden: (1) een introductie, eventueel met het overlopen van de regels, (2) de introductie van een impuls, (3) het formuleren van een filosofische vraag of thema en de eventuele verkenning hiervan, (4) het onderzoeksgesprek en (5) de afronding: een metagesprek of verwerkingsopdracht. Wat betreft **de eerste fase, de introductie**, observeerden we dat de leerkracht het filosofisch gesprek inleidt en dat ongeveer de helft de regels overloopt. Tijdens **de tweede fase, de introductie van een impuls**, observeerden we dat de meerderheid gebruik maakt van een impuls. Uit de interviews blijkt dat het type impuls varieert maar dat het vaak een verhalend element bevat. Dit stemt overeen met internationaal onderzoek, waar leerkrachten meestal (varianten op) Lipmans P4C toepassen waardoor de impuls hier ook steeds een verhalend karakter heeft (o.a. Akkocaoğlu, 2018; Council for Education in World Citizenship, 2012; Gorard et al., 2017; Siddiqui et al., 2017; Zappalà & Smyth, 2021). Uit de interviews blijkt verder dat Vlaamse leerkrachten gewoonlijk vertrekken vanuit een verhaal, een terugblik naar een verhaal, een filmpje, een foto of prent of een voorwerp. Wat betreft **de derde fase, het formuleren van een filosofische vraag of thema**, observeerden we dat de filosofische gesprekken gewoonlijk over een bepaald thema of filosofische

vraag gaan en dat de groep gewoonlijk één tot twee onderzoeksvragen behandelt. Tijdens het interview rapporteerden de leerkrachten dat ze de thema's en vragen meestal zelf bepalen. Dit gaat in tegen de nadruk die de meeste methodes leggen, namelijk dat de leerlingen dit best zelf doen (Brenifier, 2007; Lipman, 2003; McCall, 2009; Worley, 2021). Bij gelegenheid laten enkele leerkrachten de leerlingen wel zelf een onderzoeksvraag formuleren of kiezen. Dit sluit wel aan bij onder meer Lipmans (2003) visie in P4C waarin hij benadrukt dat de kinderen de onderzoeksvraag zelf moeten kiezen. Ongeveer de helft van de leerkrachten gaf aan tijdens het interview dat wanneer ze zelf het thema bepalen, ze kiezen voor een thema dat aansluit bij de leefwereld van de leerlingen of het lessenpakket. De andere helft vindt dat het hiervan ook los kan staan. Binnen de **vierde fase, het onderzoeksgesprek**, herkenden we verschillende materialen, werk- en groeperingsvormen en manieren van begeleiding. Ten eerste stelden we tijdens de observaties vast dat het gebruik van materiaal varieert. Het wordt ingezet als definiërend element voor de gespreksleider, als onderdeel van de werkvorm of ter ondersteuning van de begeleiding van het gesprek, om filosofische vragen te formuleren of ter visualisatie. Sommige participanten maken ook de filosofische vraag die ze behandelen tijdens het onderzoeksgesprek zichtbaar. Dat sluit aan bij Brenifiers (2007) aanmoediging om de onderzoeksvraag steeds visueel voor te stellen. Ten tweede getuigen de meeste leerkrachten tijdens het interview dat ze verschillende werk- en groeperingsvormen hanteren. De basis van het gesprek is steeds een klassikaal gesprek, maar bij gelegenheid werken de leerlingen in groepjes of laat de leerkracht hen individueel tekenen of schrijven. Daarnaast doen een aantal leerkrachten soms filosofische oefeningen met de leerlingen om hun filosofische vaardigheden te trainen. Ten derde kiest ongeveer de helft wat betreft de begeleiding van het gesprek om te werken met het opsteken van de hand. De andere helft streeft naar een losser verloop van het gesprek. Dit was zichtbaar tijdens de observaties en gaven ze aan gewoonlijk te doen tijdens het interview. Wat betreft **de laatste fase, de afronding**, observeerden we dat de meeste leerkrachten na een sessie filosoferen met kinderen gewoonlijk een metagesprek voeren. Tijdens het interview vertelden ze dat ze hierin onder andere het volgende bespreken: het verloop en/of de inhoud van het gesprek, een laatste inbreng van de leerlingen en hoe het gesprek aanvoelde voor de leerlingen. Enkelen geven hun leerlingen ook een verwerkingsopdracht, bijvoorbeeld in de vorm van een tekening na het gesprek.

Een derde bevinding is dat de leerkrachten het filosoferen met kinderen niet steeds op dezelfde manier invullen. Uit de antwoorden tijdens de interviews blijkt dat ze filosoferen met kinderen op verschillende manieren aanpakken en dus een **diverse aanpak** hanteren. Ze gebruiken verschillende type impulsen, zetten divers materiaal in voor verschillende doeleinden, behandelen verschillende types gespreksonderwerpen en gebruiken verschillende werk- en groeperingsvormen.

Een vierde bevinding is dat **de leerkrachten die geen opleiding volgden rond filosoferen met kinderen** afwijken in hun invulling van filosoferen met kinderen ten opzichte van de anderen. Ze

doorliepen tijdens de observaties niet de vijf fasen die we onderscheidde bij de rest, werkten rond meer dan twee onderzoeksvragen, streefden niet naar het hanteren van een houding van niet-weten en ronden het gesprek niet af. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat zij de kennis missen die de andere participanten hebben opgedaan tijdens een opleiding over filosoferen met kinderen.

#### ***4.1.2 Wat zijn de doelstellingen die de leerkrachten nastreven door te filosoferen met kinderen?***

De meeste leerkrachten streven **doelstellingen** na door te filosoferen met kinderen, namelijk: doelstellingen rond gespreksvaardigheden, cognitieve doelstellingen, socio-emotionele doelstellingen, doelstellingen rond taalvaardigheid, rond morele ontwikkeling, rond identiteit en zintuiglijke doelstellingen. Deze doelstellingen tonen gelijkenissen met de doelstellingen die naar voren geschoven worden in de klassieke methoden. Vooral cognitieve doelstellingen, meer bepaald de ontwikkeling van een kritisch denkvermogen, worden ook benadrukt door de klassieke methoden (Brenifier, 2007; Cam, 2018; Haynes en Murris, 2011; Lipman et al., 1980; Matthews, 1984; SAPERE, z.d.; Wartenberg, 2009). De doelstellingen rond taalvaardigheid zijn eerder verrassend in vergelijking met de doelstellingen van de klassieke methoden. Dit zou te maken kunnen hebben met het feit dat leerkrachten in Vlaanderen momenteel mogelijks meer aandacht besteden aan de ontwikkeling van taal bij kinderen gezien het feit dat 30,7% van de kinderen in het Vlaamse gewest in 2023 een andere taal dan Nederlands spreekt thuis ("Taal en Nationaliteit", 2022).

Ongeveer de helft van de leerkrachten hanteert een **evaluatiemethode** om het behalen van de doelstellingen te evalueren. Ze geven de leerlingen een verwerkingsopdracht of geven feedback aan de hand van een nota of op het oudercontact. Sommigen evalueren eveneens de activiteit zelf en de vooruitgang van de kinderen. De andere helft geeft geen specifieke reden waarom ze dit niet doen. Het zou wel gelinkt kunnen zijn aan het tijdstekort dat ze ervaren in het onderwijs (zie Paragraaf 3.5.2).

#### ***4.1.3 Wat zijn de opvattingen van de leerkrachten over filosoferen met kinderen?***

Filosoferen met kinderen gebeurt niet in een vacuüm maar wordt mee bepaald door kenmerken leerkrachten en ruimere schoolcontext (o.a. Fend, 1998). Daarom hebben we bij deze onderzoeksvraag gefocust op de overtuigingen en opvattingen van leerkrachten. We overlopen verschillende soorten opvattingen: opvattingen over wat filosoferen met kinderen is, opvattingen over het belang en de effecten ervan en opvattingen over de vereiste vaardigheden om ermee aan de slag te gaan. Deze bevindingen komen steeds uit de interviews.

Een eerste groep van opvattingen relateert aan **de definitie van filosoferen met kinderen**. Filosoferen met kinderen kan volgens leerkrachten gedefinieerd worden in termen van de filosofische vaardigheden en houdingen, hun socio-emotionele ontwikkeling, creatief denken en een veilige ruimte creëren voor kinderen om vrij te kunnen spreken. Het valt op dat leerkrachten vaak definiëren vanuit de doelstellingen die ze stellen en de effecten die ze ervan observeren. Aanvullend zijn er enkele

leerkrachten die bewust de term “filosofie” of “filosoferen” vermijden ten opzichte van de leerlingen. Ze doen dit omdat ze willen vermijden dat de leerlingen het gesprek zouden overdenken.

Een tweede groep opvattingen betreft **het belang van filosoferen met kinderen en de effecten ervan**. Het belang van filosoferen met kinderen omschrijven de leerkrachten in termen van hun cognitieve ontwikkeling, hun ontwikkeling van een ethisch kader, hun sociale ontwikkeling, het aanleren of voortzetten van de filosofische vaardigheden, het creatieve aspect, het geven van erkenning aan de leerlingen, hun zelfbeeld, het dichter staan bij de leerlingen en het missen van iets gelijkaardigs in het curriculum. De meeste leerkrachten zijn er dus ook van overtuigd dat filosoferen met kinderen opgenomen moet worden in het curriculum van het Vlaamse basisonderwijs. Dat kan volgens hen als een apart vak, geïntegreerd in bestaande vakken, een combinatie van de twee of in de vorm van korte sessies tussen de lessen door. Bovendien zien leerkrachten ook een effect van filosoferen met kinderen op hun leerlingen: de leerlingen vertalen de filosofische vaardigheden naar hun dagdagelijkse leven, het verlaagt de drempel tot spreken, ze leren bij uit het gesprek, krijgen een ruimere blik, meer fantasie of zijn meer respectvol. Dit laatste effect komt overeen met bevindingen uit de literatuur, namelijk dat leerkrachten meer respectvol gedrag bij de leerlingen zien door te filosoferen met kinderen (Green et al., 2012; Michalik, 2019). Het herkennen van een effect op de algemene ontwikkeling van de leerlingen vinden echter leerkrachten moeilijker, onder andere omdat volgens hen verschillende factoren hun ontwikkeling beïnvloeden. Daarnaast vinden leerkrachten dat alle leerlingen baat kunnen hebben bij filosoferen met kinderen. Zo gaven de leerkrachten met ervaring met leerlingen met leervoorsprong spontaan aan overtuigd te zijn dat het voor hen niet gekoppeld moet zijn aan leerlingen met leervoorsprong. Dat komt overeen met Martens’ (2003) visie dat filosoferen voor iedereen mogelijk is en niet enkel voor een selecte elitaire groep. Verder vinden de participanten die ervaring hebben met filosoferen met anderstalige leerlingen dat, hoewel filosoferen met kinderen moeilijker is voor hen, ze er iets uit opsteken en dat het hun taalontwikkeling zelfs kan stimuleren. Verder merken alle participanten dat leerlingen soms niet actief deelnemen aan het filosoferen maar dat ze toch steeds iets oppikken uit het filosofisch gesprek.

Een derde groep opvattingen zijn de **vaardigheden en eigenschappen** die volgens de leerkrachten nodig zijn om adequaat te filosoferen. Deze zijn onder andere een goede luistervaardigheid, je eigen mening kunnen onderdrukken, alertheid of focus, overzicht kunnen bewaren en een open houding. Een minderheid vindt het daarnaast belangrijk om als leerkracht zelf te blijven filosoferen. Slechts één participant, die een masteropleiding in de Wijsbegeerte volgde, vindt dat je als leerkracht een filosofische achtergrond moet hebben. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat zij het belang hiervan inziet omdat zij de filosofische kennis uit haar masteropleiding zelf meeneemt in haar filosofische praktijk in de klas. Om deze vaardigheden aan te leren of bij te schaven vinden leerkrachten een opleiding in verband met filosoferen met kinderen en opvolging krijgen hierbij noodzakelijk. Het

feit dat leerkrachten veel belang hechten aan een opleiding rond filosoferen met kinderen is reeds bevestigd in onderzoek (Akkocaoğlu & Celepoglu, 2014; Gorard et al., 2017). Daarnaast stelden we vast dat een opleiding voor sommige leerkrachten de rechtstreekse aanleiding was om het toe te passen. Dit komt overeen met een bevinding uit de internationale literatuur, namelijk dat de ervaring van een vorm van opleiding gelinkt aan filosoferen met kinderen kan fungeren als drijfveer (Jirásek & Jágerová, 2024). Andere leerkrachten verwezen niet (enkel) naar opleiding als motivator, maar gingen er mee aan de slag omwille van een persoonlijke interesse, interne druk of het nut dat ze erin zagen.

We kunnen in de doelstellingen van leerkrachten en hun opvattingen enkele overkoepelende onderliggende thema's definiëren waar leerkrachten steeds over spreken. De thema's die terugkomen, zijn de filosofische vaardigheden en houdingen die leerlingen uit het filosoferen (kunnen) oppikken, hun cognitieve vaardigheden (meer bepaald hun ontwikkeling van een kritische geest), hun socio-emotionele vaardigheden, hun morele ontwikkeling, creativiteit en spreekdurf. Deze thema's kunnen dus een belangrijke rol spelen voor leerkrachten bij het inzetten van de methode.

#### ***4.1.4 Wat is het algemene beleid van de school met betrekking tot filosoferen met kinderen?***

Het meerlaags aanbod-gebruik model toont het belang aan van de ruimere schoolcontext bij de onderwijspraktijken van leerkrachten (o.a. Fend, 1998). Uit de interviews blijkt echter dat de deelnemende scholen geen algemeen beleid hebben rond filosoferen met kinderen. Op één school werken ze hieraan en bij twee scholen herkennen de leerkrachten het in aspecten van het beleid (rond taal of sociale vaardigheden). Verder werken de leerkrachten minimaal samen rond filosoferen met kinderen en denken de meeste leerkrachten geen filosoferende collega's te hebben. Slechts enkele leerkrachten communiceren soms met collega's of externen hierover. Vlaamse leerkrachten krijgen dus over het algemeen weinig steun van hun ruimere schoolcontext. Dit ligt in lijn met wat internationale literatuur al aantoonde, namelijk dat leerkrachten een gebrek aan steun van collega's en management ervaren (Michalik, 2019). Dit kan ook te maken hebben de afwezigheid van filosoferen met kinderen in het voorgeschreven curriculum van basisscholen in België. Uit onderzoek blijkt verder dat filosoferen met kinderen in het merendeel van Noord-Amerika, Europa en Australië geen gevestigde plek krijgt in het voorgeschreven curriculum van basisscholen (Hand & Winstanley, 2008).

#### ***4.1.5 Wat zijn de uitdagingen voor leerkrachten en hun leerlingen bij het filosoferen met kinderen?***

Vlaamse leerkrachten rapporteren verschillende uitdagingen in verband met filosoferen met kinderen. Deze uitdagingen hangen enerzijds samen met de implementatie van deze activiteit in de klas en anderzijds met de ruimere schoolcontext. Wat de **implementatie** betreft, blijkt dat de leerkrachten zelf uitdagingen ervaren maar ook herkennen bij hun leerlingen. De uitdagingen die leerkrachten voor hun leerlingen zien, zijn onder andere: moeite hebben met de gespreksvaardigheden, de inhoud van het gesprek en het begrijpen ervan. Volgens de leerkrachten is filosoferen voor sommige leerlingen moeilijker dan voor anderen: afhankelijk van hun leeftijd, hun

thuisituatie, hun taalcapaciteit en hun eventuele beperkingen. De leerkrachten ondervinden zelf ook uitdagingen in verband met de implementatie van filosoferen met kinderen. Deze kunnen we plaatsen onder overkoepelende thema's uit het meerlaags aanbod-gebruik model (o.a. Fend, 1998). Ten eerste ervaren ze uitdagingen die verband houden met de klascontext, meer bepaald het tijdstekort, het omgaan met de taalzwakheid van de leerlingen en de groepsgrootte. Dit komt overeen met wat we al hebben vastgesteld in de literatuurstudie, namelijk dat leerkrachten moeite hebben met de grote klasgroepen (Green et al., 2012) en de tijdsdruk (Lam, 2023; Michalik, 2019). Ten tweede ervaren ze uitdagingen in verband met de klasprocessen, onder andere de intrinsieke motivatie van de leerlingen om te filosoferen en het feit dat de leerkrachten niet altijd mee zijn met de leefwereld van de kinderen. Ze ervaren daarnaast uitdagingen bij het voorbereiden van een sessie of na afloop van een sessie (bij het reflecteren of evalueren). Tijdens het gesprek hebben de leerkrachten specifiek moeite met onder andere het leiden van het gesprek, hun positie als leerkracht tijdens het gesprek en rekening houden met de noden van elk kind. Dit laatste bevestigt wat we reeds vaststelden in de literatuurstudie, namelijk dat leerkrachten het een uitdaging vinden om te voldoen aan de psychologische en sociale behoeften van elke leerling (Gorard et al., 2017, Siddiqui et al., 2017). De leerkrachten ervaren ook moeite met het stellen van de juiste vragen. Dit stemt overeen met onze eerdere conclusies uit de literatuurstudie, namelijk dat leerkrachten moeite hebben met vragen stellen (Akkocaoğlu, 2018; Condry & Green, 2016). Wat betreft de **ruimere schoolcontext** ervaren leerkrachten moeite met onder meer het feit dat ze geen aansluiting vinden op school, dat filosoferen niet formeel in de onderwijsdoelen zit en de hoge druk in het onderwijs. Dit laatste komt overeen met wat we reeds vaststelden in de literatuurstudie, namelijk dat leerkrachten een bepaalde prestatiedruk ervaren die het filosoferen met kinderen bemoeilijkt (O'Riordan, 2015).

Leerkrachten geven concrete voorstellen tot **ondersteuning** om deze uitdagingen aan te pakken. Als antwoord op de uitdagingen in verband met implementatie zien de leerkrachten de lerarenopleiding en bijscholingen als waardevolle hulpbronnen. De lerarenopleiding kan volgens hen een vak aanbieden met betrekking tot filosoferen met kinderen. Er zouden volgens hen daarnaast meer bijscholingen moeten zijn die langer duren, meer nadruk leggen op oefening en ervaring, meer praktische tips geven en financieel ondersteund worden. Verder zou een groter aanbod in praktische handleidingen volgens hen ook helpen. Als ondersteuning voor de uitdagingen in verband met de ruimere schoolcontext, vinden ze dat het creëren van een netwerk van filosoferende leerkrachten zou helpen. Ook kunnen scholen volgens hen tijd en ruimte vrijmaken voor filosoferen, een filosoferlokaal en handleidingen voorzien en het schoolteam informeren over wat filosoferen met kinderen is.

## 4.2 Methodologische discussie

Om de praktijk van het filosoferen met kinderen in Vlaanderen in kaart te brengen, maakten we gebruik van kwalitatief, descriptief onderzoek. Deze methode laat toe om uitvoerige descripties en het

perspectief van het individu vast te leggen (Howitt, 2016). Als onderzoeksdesign kozen we voor een meervoudige gevalsstudie om zo meerdere gevallen te bestuderen om uitspraken te kunnen doen over de grotere groep Vlaamse leerkrachten die filosoferen met kinderen in het basisonderwijs, met aandacht voor de context waarin het fenomeen zich voordoet. Zo vonden de observaties plaats in een ecologisch valide setting, de klas, wat de praktische significantie van de bevindingen ten goede komt.

Dit onderzoek heeft ook enkele beperkingen die kunnen beantwoord worden in verder onderzoek. Allereerst werkten we in dit onderzoek met een **selecte steekproef**: de participantenwerving gebeurde aan de hand van de sneeuwbalmethode. We kozen hiervoor omwille van de specifieke kenmerken van de populatie (cf. leerkrachten in het Vlaamse basisonderwijs die filosoferen met kinderen toepassen), de afwezigheid van een databank met gegevens van de onderzoekspopulatie en de kleinschaligheid van het onderzoek. Bovendien waarborgden we maximale heterogeniteit wat betreft de leeftijdsgraad met wie de leerkrachten de methode toepasten. Werken met een selecte steekproef verlaagt echter de externe validiteit en verhoogt het risico op steekproefbias. Zo zorgde het inzetten van de sneeuwbalmethode bij de participantenwerving ervoor dat lerarenopleiders hun oud-leerlingen aanbevelen als participanten. Hierdoor volgden verschillende participanten dezelfde opleiding met betrekking tot filosoferen met kinderen. Dit zou bijvoorbeeld impact gehad kunnen hebben op de proportie leerkrachten met een opleiding rond filosoferen met kinderen die deelnamen. Verder namen ook twee leerkrachten deel die een academische filosofieopleiding gevolgd hebben, wat ervoor kan zorgen dat zij tijdens de interviews antwoordden vanuit een grondige kennis van de filosofie die niet representatief is voor de leerkrachten die filosoferen met kinderen toepassen. We raden aan om in vervolgonderzoek een grootschaligere aselechte steekproef te hanteren. Met het gebruik van deze selecte steekproef ervaarden we ook een lage responsgraad. Dit doet ons vermoeden dat er een **hoge drempel** was voor potentiële participanten om mee te doen aan dit onderzoek. Dat kan komen door de intensiteit van de dataverzameling en de tijd die het kost voor de leerkrachten om alle ouders te informeren en toestemming te vragen voor de observatie. We kozen bewust voor een observatie als opstap naar het interview en om een dieper inzicht te krijgen in het onderwerp maar dit was mogelijk ook een drempel. Vervolgonderzoek zou leerkrachten kunnen uitnodigen voor uitsluitend een interview om de drempel te verlagen. Op deze manier kunnen mogelijk meer potentiële participanten overtuigd worden om hun ervaringen te delen. Het is echter ook mogelijk dat er minder frequent gefilosofeerd wordt in Vlaanderen en we daarom een lagere responsgraad hadden. Ten tweede gebruikten we in dit onderzoek **niet-gevalideerde instrumenten**. We ontwikkelden zelf een observatiewijzer en interviewleidraad bij gebrek aan beschikbare instrumenten. Om zo betrouwbaar en valide mogelijke instrumenten te ontwikkelen, integreerden we bouwstenen uit de literatuurstudie, voerden we pilootstudies uit met beide instrumenten en includeerden we een handleiding voor de observatiewijzer. Vervolgonderzoek kan verder werken aan het ontwikkelen en valideren van

instrumenten om filosoferen met kinderen en de ervaringen ermee te evalueren. Vervolgonderzoek kan ook onze instrumenten hanteren om de kwaliteit ervan te optimaliseren en om de bevindingen van dit onderzoek te repliceren en verrijken. Ten derde is een **kwalitatieve analyse steeds gevoelig voor bias**. Bij data-analyse in een gevalstudie is het steeds een uitdaging om objectief te zijn omdat ze onderhevig is aan keuzes gemaakt door de onderzoekers. Dit probeerden we zoveel mogelijk te minimaliseren door een richtinggevend codeerschema op te stellen op basis van de literatuur en transparantie te voorzien omtrent de gemaakte keuzes. Verder werkten we ook met een ruimer team van onderzoekers: de promotor en copromotor werden steeds betrokken. We hebben echter de data niet dubbelgecodeerd. Vervolgonderzoek kan bij het coderen deze stap nog toevoegen en de data dus laten scoren door meerdere onderzoekers om zo de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te verhogen en de gevoeligheid voor bias bij het coderen te beperken.

Op basis van onze bevindingen kunnen we een aantal **suggesties** formuleren voor vervolgonderzoek. Allereerst blijkt uit de resultaten dat leerkrachten een zeer **diverse praktijk** hanteren. Vervolgonderzoek zou in de vorm van longitudinale studies meerdere observaties kunnen inplannen per leerkracht om een breder zicht te krijgen op hoe gevarieerd de praktijken zijn. Daarnaast definieerden we in ons onderzoek zelf **de vijf fasen van het filosofisch gesprek** die de leerkrachten doorlopen. Onderzoek in de toekomst zou meer aandacht kunnen besteden aan hoe leerkrachten de fasen van het gesprek zelf omschrijven en in welke mate dezelfde fasen terugkomen bij verschillende leerkrachten. Tot slot blijkt dat ongeveer de helft van de leerkrachten filosoferen met kinderen **evalueert**. Dit kan, naast het implementeren van de methode, een extra uitdaging voor hen vormen. In vervolgonderzoek kunnen onderzoekers nagaan wat het effect en de mogelijke nadelen zijn van het evalueren van filosoferen met kinderen. Zo zou evaluatie in de vorm van feedback bijvoorbeeld een negatieve impact kunnen hebben op de manier waarop leerlingen participeren in het filosofische gesprek. Onderzoek kan verder focussen op de optimale manier waarop leerkrachten filosoferen met kinderen kunnen evalueren, met speciale aandacht voor deze mogelijke negatieve effecten.

#### **4.3 Implicaties voor onderwijspraktijk**

Filosoferen met kinderen heeft veel potentieel als methode in de onderwijspraktijk omwille van de vele voordelen die leerlingen (Gorard et al., 2017; Siddiqui et al., 2017) en leerkrachten (Bowyer et al., 2021; Council for education in world citizenship, 2012; Jensen, 2023a; Michalik, 2019) eruit kunnen halen. Uit dit onderzoek blijkt dat leerkrachten in het Vlaamse basisonderwijs er, reeds vanaf de kleuterleeftijd, mee aan de slag gaan. Ze doen dit op verschillende manieren, maar toch herkenden we een basisstructuur bestaande uit vijf fasen, meer bepaald: (1) een introductie, eventueel met het overlopen van de regels, (2) de introductie van een impuls, (3) het formuleren van een filosofische vraag of thema en de eventuele verkenning hiervan, (4) het onderzoeksgesprek en (5) de afronding.

Jammer genoeg blijft de praktijk van het filosoferen met kinderen in Vlaanderen beperkt tot individuele ondernemingen van leerkrachten op eigen initiatief met weinig ondersteuning van de ruimere context. Dit onderzoek kan aanzet geven tot ondersteuning voor hen op verschillende manieren. Ten eerste kan de **basisstructuur** zoals gerapporteerd in dit onderzoek dienen als inspiratie voor leerkrachten die ermee aan de slag willen gaan. Ten tweede bevestigden we het belang van de **ondersteuning door de ruimere schoolcontext**. Zo zou een creatie van een team leerkrachten op schoolniveau en de ondersteuning van directieleden kunnen helpen. Internationaal onderzoek toonde reeds aan dat de schoolcontext een ondersteunende factor kan zijn, en dat het gebrek aan ondersteuning vanuit de context een struikelblok kan vormen om filosoferen met kinderen adequaat in te zetten (Council for education in world citizenship, 2012; Michalik, 2019). Directieleden kunnen, aansluitend op de voorstellen van de leerkrachten, een meer ondersteunende omgeving creëren op school voor leerkrachten die (willen) filosoferen met kinderen. Ze kunnen dit doen door er onder meer expliciet tijd en ruimte voor vrij te maken, een filosoferlokaal en handleidingen te voorzien, het schoolteam te informeren over wat filosoferen met kinderen is en bij gelegenheid iemand extern uit te nodigen om te filosoferen in de klas of om feedback te geven. Aansluitend kan onderwijsbeleid verdere ondersteuning bieden door praktische handleidingen te ontwikkelen die leerkrachten ondersteunen in het omgaan met de uitdagingen die ze ervaren, gebaseerd op good practices in verband met filosoferen uit de literatuur. Zo'n handleiding zou bijvoorbeeld aanbevelingen kunnen samenvatten rond omgaan met grote groepen en het al dan niet geven van je "eigen mening" bij de begeleiding van een filosofisch gesprek. Ten derde zou het creëren van **een netwerk van filosoferende leerkrachten** kunnen helpen. Organisaties die pleiten voor filosoferen met kinderen, zoals VEFO, kunnen bijdragen aan het ontwikkelen van een toegankelijke gemeenschap van leerkrachten die filosoferen met kinderen waar zij terecht kunnen bij elkaar. Dit zou bijvoorbeeld kunnen in de vorm van supervisie- en/of intervisiegroepen. Ten vierde verwezen leerkrachten naar het belang van een **opleiding met betrekking tot filosoferen met kinderen**. Enerzijds zouden er meer opleidingen georganiseerd kunnen worden die langer duren, meer nadruk leggen op het oefenen van filosoferen met kinderen, meer praktische tips geven en financieel ondersteund worden. In dergelijke opleiding zou verder meer aandacht besteed kunnen worden aan de uitdagingen gerelateerd aan implementatie, bijvoorbeeld hoe ze "de juiste vragen" stellen, wat hun positie als leerkracht is in het filosofisch gesprek en hoe ze best een sessie filosoferen met kinderen voorbereiden. Anderzijds zouden scholen de leerkrachten kunnen ondersteunen door hen op de hoogte te brengen van dergelijke opleidingen in de buurt en deze eventueel financieren.

## Literatuurlijst

- Akkocaoğlu, N. C. (2018). Philosophy for Children in Teacher Education: Effects, Difficulties, and Recommendations. *International electronic journal of elementary education*, 11(2), pp. 173–180. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019248591>
- Akkocaoğlu, N. C., & Celepoglu, A. (2014). Views of Primary School Teachers on Philosophy Books Prepared for Children. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 116, pp. 2498–2503. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.600>
- Anthone, R. & Mortier, F. (2007). *Socrates op de speelplaats: theorie en praktijk van het filosoferen met kinderen*. Acco.
- Anthone, R., Knops, J., Vervoort, S., & Janssens, E. (2006). *Peinzen. 49 filosofische vragen voor kinderen*. Acco.
- Bartels, R. G. (2013). *Democratie leren door filosoferen: Denken, dialoog en verschil in de basisschool* [PhD-proefschrift]. Universiteit voor Humanistiek te Utrecht.
- Bartels, R., & Van Rossum, M. (2009). *Filosoferen doe je zo. Leidraad voor de basisschool, band 1*. Damon.
- Baumert, J., Blum, W., & Neubrand, M. (2004). Drawing the lessons from PISA 2000. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, pp. 143–157. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-86897-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-322-86897-8_8)
- Bouwmeester, T. (Ed.) (1994). *Filosoferen op de basisschool*. SLO Stichting leerplanontwikkeling.
- Bowyer, L., Amos, C., & Stevens, D. (2021). What does philosophy do? *Journal of Philosophy in Schools*, 8(1), pp. 71–103. <https://doi.org/10.46707/jps.8ii.136>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology (Print)*, 3(2), pp. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brenifier, O. (2007). *La pratique de la philosophie à l'école primaire*. Sedrap.
- Brenifier, O. (2009). *Wat is geluk?* (M. Tromp, Trans.). Davidsfonds / Infodok.
- Brenifier, O. (2020). *The Philosophical Consultation* (M. Vilain, Vert.) Onafhankelijk uitgegeven.
- Brownlee, J., Curtis, E., Chesters, S. D., Cobb-Moore, C., Spooner-Lane, R., Whiteford, C., & Tait, G. (2014). Pre-service teachers' epistemic perspectives about philosophy in the classroom: it is not a bunch of "hippie stuff". *Theory and practice*, 20(2), pp. 170–188. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.11.004>
- Cam, P. (2018). The cooperative principle and collaborative inquiry. *Journal of Philosophy in Schools*, 5(2), pp. 5–16. <https://doi.org/10.21913/JPS.v5i2.1523>
- Cam, P. (2020). *Twintig denkgereedschappen: samen filosoferen in de klas* (C. Hilbrink, Vert.). Levendig Uitgever.
- Clarke, V., & Braun, V. (2016). Thematic analysis. *The Journal Of Positive Psychology*, 12(3), pp. 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>

- Condy, J., & Green, L. (2016). Philosophical enquiry as a pedagogical tool to implement the CAPS curriculum: Final-year pre-service teachers' perceptions. *South African Journal of Education*, 36(1), pp. 1–8. <https://doi.org/10.15700/saje.v36n1a1140>
- Cornelissen, E., Van Belle, F., Van Dycke, T., Van Den Heede, L., De Graef, E., & Coremans, M. (z.d.). *Educatief pakket: Young Plato*. Bluebirddocs. <https://www.bluebirddocs.org/educatief-pakket-young-plato>
- Council for Education in World Citizenship. (2012). *Wiser Wales: Developing philosophy for children in different school contexts in Wales 2009-2012*.
- Curtis, B. (1994). Lijst van Curtis. In B. Heesen (Vert.), *Filosoferen op de basisschool* (pp. 25–29). SLO Stichting leerplanontwikkeling.
- Davidsfonds. (z.d.). *Pakket Filosofie voor kids - Davidsfonds.be*. Davidsfonds Vzw. <https://www.davidsfonds.be/webwinkel/suggesties/alle-artikelen/1422/alle-boeken/33443/pakket-filosofie-voor-kids>
- Dawadi, S. (2020). Thematic Analysis Approach: A Step by Step Guide for ELT Research Practitioners. *Journal Of NELTA*, 25(1–2), pp. 62–71. <https://doi.org/10.3126/nelta.v25i1-2.49731>
- de Bas, J. (2016). *Kan een bloemkool denken?: Lessen in filosoferen*. Acco.
- denkkaaravaan.be. (2023, 12 november). *Filosoferen met kinderen | Denkkaaravaan zorgt voor spel en verwondering*. <https://www.denkkaaravaan.be/>
- Djapo. (2024). <https://www.djapo.be/aanbod?vaardigheid%5B%5D=5963&q=>
- Doen! Denken! vzw. (2022, 23 juni). *Filosoferen met kinderen*. Doen! Denken! Vzw. <https://doen-denken.be/filosoferen-met-kinderen/>
- Doll, J., & Prenzel, M. (2004). Das DFG-Schwerpunktprogramm „Bildungsqualität von Schule (BIQUA): Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen“. In Doll, J. & Prenzel, M. (Ed.), *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (pp. 9–23). Waxmann.
- Enseignement.be - Cours de philosophie et de citoyenneté. (z.d.). Enseignement.be. <http://www.enseignement.be/index.php?page=27915&navi=4429>
- Farahani, M. F. (2013). The Study on Challenges of Teaching Philosophy for Children. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 116, pp. 2141–2145. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.534>
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Juventa.
- Filosoferen met kinderen - Wat, hoe en waarom?* (2023). PUC KU Leuven Continue. [https://puc.kuleuven.be/nl/opleiding/filosoferen\\_met\\_kinderen-v74eng7z8dl35bz6/](https://puc.kuleuven.be/nl/opleiding/filosoferen_met_kinderen-v74eng7z8dl35bz6/)

*Filosoferen met kinderen 1.* (z.d.). Howest.

<https://bamaflexweb.howest.be/bamaflexweb/BMFUIDetailxOLOD.aspx?a=96009&b=5&c=1>

*Filosoferen met kinderen 2.* (z.d.). Howest.

<https://bamaflexweb.howest.be/bamaflexweb/BMFUIDetailxOLOD.aspx?a=96012&b=5&c=1>

*Filosofisch gesprek met kinderen en jongeren.* (z.d.). KU Leuven.

[https://onderwijsaanbod.kuleuven.be/syllabi/n/SOI35AN.htm#activetab=doelstellingen\\_idp85136](https://onderwijsaanbod.kuleuven.be/syllabi/n/SOI35AN.htm#activetab=doelstellingen_idp85136)

Gorard, S., Siddiqui, N., See, B. H. (2017). Can “Philosophy for Children” Improve Primary School Attainment? *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), pp. 5–22, <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12227>.

Green, L., Condry, J. & Chigona, A. (2012). Developing the language of thinking within a classroom community of inquiry: pre-service teachers’ experiences. *South African Journal of Education*, 32(3), pp. 319–330. <https://doi.org/10.15700/saje.v32n3a583>

Hand, M., & Winstanley, C. (2008). Introduction. In M. Hand & C. Winstanley (Eds.), *Philosophy in schools* (pp. x–xviii). Continuum.

Haynes, J., & Murris, K. (2011). The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), pp. 285–303. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00799.x>.

Heesen, B. (2002). *Durft Marie in de ton?* Damon.

Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (Vol. 6)*. Klett-Kallmeyer.

*Het Socratisch gesprek.* (2024, 2 februari). Het Socratisch Gesprek. <https://socratischgesprek.be/>

Howitt, D. (2016). *Introduction to qualitative research methods in psychology* (Derde druk). Pearson Education.

Jensen, J., & Lust, E. (2023). *Alles wat (niet) mag*. Kluitman Alkmaar B.V.

Jensen, S. S. (2023a). The Impact of Philosophy with Children from the Perspective of Teachers. *Educational Studies*, 49(2), pp. 388–401. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1871323>

Jensen, S. S. (2023b). The art of facilitating philosophical dialogues from the perspective of teachers. *Educational Studies*, 49(1), pp. 116–130. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1835612>

Jirásek, I. & Jágerová, K. (2024). Czech primary school teachers’ experience with the Philosophy for Children (P4C) approach. *Cambridge Journal of Education*, 54(1), pp. 37–52. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2023.2255540>

Karadag, F., & Demirtas, V. Y. (2018). The Effectiveness of The Philosophy with Children Curriculum on Critical Thinking Skills of Pre-School Children. *Education and Science*, 43, pp. 19–40. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7268>

- Kennedy, D. (2022). Doing philosophy with young children: theory, practice, and resources. *Early Child Development and Care*, 192(1), pp. 124-135,  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1743699>
- Kritisch denken via filosofische dialoog. (z.d.). Odisee - Exploratio.  
<https://exploratio.odisee.be/kritisch-denken-filosofische-dialoog>
- Lam, C.-M. (2023). A philosophy for children approach to professional development of teachers. *Cambridge Journal of Education*, 53(1), pp. 1–17.  
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2056143>
- Lambrechts, B. (2008). *Wat zit er achter de wolken? Leidraad voor filosoferen met kinderen*. Plantyn
- Levi, T., & Worley, P. (2011). *The if machine: philosophical enquiry in the classroom*. Continuum.
- Lewis, L., & Sutcliffe, R. (2017). Teaching philosophy and philosophical teaching. In M. R. Gregory, J. Haynes, & K. Murris (Eds.), *The Routledge international handbook of philosophy for children* (pp. 200–207). Routledge.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M., & Sharp, A. M. (1978). *Growing up with philosophy*. Temple University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, S. F. (1980). *Philosophy in the classroom* (2de editie). Temple University Press.
- Lord, P., Dirie, A., Kettlewell, K., & Styles, B. (2021). *Evaluation of philosophy for children: an effectiveness trial P4C Evaluation Report*. [www.educationendowmentfoundation.org.uk](http://www.educationendowmentfoundation.org.uk)
- Lumivero. (2024). NVivo (14) [Codeerprogramma]. (2024). Geraadpleegd van  
<https://lumivero.com/products/nvivo/>
- Lyle, S. & Thomas-Williams, J. (2012). Dialogic practice in primary schools: how primary head teachers plan to embed philosophy for children into the whole school. *Educational Studies*, 38(1), pp. 1–12. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.540824>
- Martens, E. (1999). *Spelen met denken: over filosoferen met kinderen*. (I. Van der Aart, Vert.). Lemniscaat.
- Martens, E. (2003). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Siebert Verlag.
- Matthews, G. B. (1980). *Philosophy and the young child*. Harvard University Press.
- Matthews, G. B. (1984). *Dialogues with Children*. Harvard University Press.
- Matthews, G. B. (1994). *Willen planten ook babys?* (B. Heesen, Vert.). Lemniscaat.
- McCall, C. C. (2009). *Transforming thinking: Philosophical Inquiry in the primary and secondary classroom*. New York: Routledge.
- McCall, C. C. (2010). *Anders denken: filosoferen vanaf de basisschool*. (M. De Meyer, Vert.). Garant.

- Methoden voor het leiden van socratische gesprekken in de onderwijscontext.* (z.d.). Studiekeizer UGent. <https://studiekeizer.ugent.be/studiefiche/nl/H002128/2023>
- Michalik, K. H. (2019). Teacher and learner perspectives on philosophical discussion: Uncertainty as a challenge and opportunity. *Childhood & philosophy*, 15, pp. 1–20.  
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.42675>
- Michalik, K. H. (2023). Philosophising with children: Learning to live with uncertainty as a condition of human life and a challenge for teaching and learning. *Teachers and Teaching*, 29(7-8), pp. 680–694, <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2172394>
- Milne, A. A. (1926). *Winnie the Pooh*. Methuen.
- Moran-Ellis et al. (2006). Triangulation and integration: processes, claims and implications. *Qualitative Research*, 6(1), pp 45–59. <https://doi.org/10.1177/1468794106058870>
- Mortelmans, D. (2020). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden* (Derde druk). Acco.
- Morris, K. (1992). *Teaching Philosophy with Picture Books*. Infonet publications.
- Odisee & ExploRatio. (2023a). *Filozoo*. Filozoo. <http://www.filozoo.be/filozoo>
- Odisee & ExploRatio. (2023b). *Denkdieren*. FiloZoo. <http://www.filozoo.be/materiaal>
- O’Riordan, N. (2015). Implementing P4C in the Primary Classroom: Some Fuzzy Predictions. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(2), pp. 30–47. <https://doi.org/10.21913/JPS.v2i2.1270>
- Outline, K. (2024, 2 mei). *Philosophy and Ethics*. <https://senior-secondary.scsa.wa.edu.au/syllabus-and-support-materials/humanities-and-social-sciences/philosophy-and-ethics>
- Philosophie - IQSH Fachportal*. (z.d.).  
<https://fachportal.lernnetz.de/sh/fachanforderungen/philosophie.html>
- Piaget, J. (1933). *A Handbook of Child Psychology*. Clark University Press.
- Poppelmonde, W., & Wyffels, D. (2008). *Klassevol filosoferen. Handboek voor leerkrachten*. Plantyn.
- Poppelmonde, W., van Rooy, W., & Vandendriessche, D. (2003). Leren filosoferen en levensbeschouwelijk onderricht in Vlaanderen anno 2003. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 6, pp. 512–536.
- Pritchard, M. S. (1996). *Reasonable children*. Clark University Press.
- Reed, R. F. (1983). *Talking with children*. Arden Press Inc.
- SAPERE. (z.d.). *Why SAPERE P4C?* SAPERE. <https://www.sapere.org.uk/why-sapere-p4c/>
- Schaffalitzky, C. (2021). Learning to facilitate dialogue: on challenges and teachers’ assessments of their own performance. *Educational Studies*, pp. 1–18.  
<https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2007854>
- Shea, P. (2021). Socratic Teaching, What Can it Be? In G. B. Matthews, *The Child’s Philosopher*. Routledge.

- Siddiqui, N., Gorard, S. & See, B. H. (2017). Can programmes like Philosophy for Children help schools to look beyond academic attainment? *Educational Review*, 71(2), pp. 146–165.  
<https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1400948>
- Stake, R. E. (1998). Case studies. In Denzin, N. K., & Lincoln, N. S. (Ed.). *Strategies of qualitative inquiry*. (pp. 86–109). Sage.
- Swain, J., Cara, O., & Litser, J. (2013). *An evaluation report prepared by the Institute of Education, University of London*. The Philosophy Foundation.
- Taal en nationaliteit. (2022). In *Opgroeien*. Vlaamse Overheid.  
<https://www.opgroeien.be/kennis/cijfers-en-onderzoek/taal-en-nationaliteit#>
- Tashlin, F. (1962). *The Bear that Wasn't*. Dover Publications.
- Tellegen, T. (2000). *Misschien wisten zij alles*. Singel Uitgeverijen.
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behaviour. *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), p. 73–84. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2007.03.001>
- Tulkens, M. & Filosofieschool Doen! Denken! (2020). Postgraduaat: Filosofie, filosoferen, kritisch denken en burgerzin. In *Hogeschool PXL*.  
[https://www.pxl.be/assets/website/student/werving/infobrochures/documenten/postgraduaten/Filosofie filosoferen kritisch denken en burgerzin.pdf](https://www.pxl.be/assets/website/student/werving/infobrochures/documenten/postgraduaten/Filosofie%20filosoferen%20kritisch%20denken%20en%20burgerzin.pdf)
- Van Genechten, G. (2015). *Wat zou jij doen?* Clavis Uitgeverij.
- Van Rossem, K. (2020). *Het filosofisch gesprek: De basis*. LannooCampus.
- VEFO – Vlaams Netwerk voor Eigentijds Filosofie Onderwijs. (2024, januari 18).  
<https://filosofieonderwijs.be/>
- VEFO – Vlaams Netwerk voor Eigentijds Filosofie Onderwijs. (z.d.). *Lesmateriaal voor filosoferen in het basisonderwijs: Lesvoorbereidingen*. Filosofie Onderwijs.  
<https://filosofieonderwijs.be/lesmateriaal/lesmateriaal-voor-filosoferen-in-het-basisonderwijs/lesvoorbereidingen-filosoferen-met-kinderen/>
- Velov. (2021). Leergemeenschap Filosoferen met Kinderen en Jongeren.  
<https://www.velov.be/leergemeenschappen/leergemeenschap-filosoferen/>
- Wartenberg, T. E. (2009). *Big ideas for little kids: Teaching philosophy through children's literature*. Rowman & Littlefield Education.
- Worley, P. (2021). *Corrupting Youth: History and principles of philosophical enquiry, Volume 1*. Rowman & Littlefield.
- Zappalà, G., & Smyth, C. (2021). Student and teacher outcomes from participating in a Philosophy for Children program: Volunteer ethics teachers' perspectives. *Journal of Philosophy in Schools*, 8(1), pp. 104–128. <https://doi.org/10.46707/jps.8ii.137>

## Bijlage A

### De klassieke methoden om te filosoferen met kinderen in het basisonderwijs

**Tabel A1**

Overzicht van Methoden om te Filosoferen met Kinderen in het Basisonderwijs

| Methode                            | Doelstellingen                                                                                                                                                                                               | Aanpak                                                                                                                                                                                                                                    | Leermiddelen                                                                                        |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P4C                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kinderen leren zelf na te denken</li> <li>- Bevorderen van multidimensionaal denken</li> <li>- Kritisch, creatief en zorgzaam denken</li> </ul>                     | <p>Vertrek vanuit een impuls (verhaal)</p> <p>Onderzoeksgesprek via CPI, vijf fasen: 1) impuls; 2) opstellen agenda; 3) vormen gemeenschap; 4) oefeningen en discussieplannen; 5) aanmoediging van verdere reacties</p>                   | <p>Filosofische romans geschreven door Lipman, specifiek ontworpen voor het filosofisch gesprek</p> |
| SAPERRE-aanpak                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stimuleren van kritisch denken</li> <li>- Open onderzoek</li> </ul>                                                                                                 | <p>Gebaseerd op P4C maar met flexibiliteit voor materiaal en volgen van fasen</p> <p>Benadrukt het integreren van curriculummateriaal en belang van in een cirkel zitten</p>                                                              | <p>Diverse leermiddelen als impuls: foto's, gedichten, curriculum-materiaal, etc.</p>               |
| Dialogues with Children            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Veranderde verstandhouding tussen kinderen en volwassenen</li> <li>- Kinderen ervaren in staat te zijn om zelf te denken en leren luisteren naar anderen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zag filosofie als ontmoeting van perplexiteiten</li> <li>- Bestaande, literaire verhalen als stimulans voor deze perplexiteiten</li> <li>- Rol gespreksleider: socratische instructie</li> </ul> | <p>Bestaande, literaire verhalen voor kinderen</p>                                                  |
| Community of Philosophical Inquiry | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vragen niet beantwoorden maar gebruiken als uitgangspunt</li> <li>- Concepten die in de dialoog naar voren komen, verhelderen</li> </ul>                            | <p>Vaste structuur: De voorzitter voorziet een impuls, laat kinderen vragen stellen, kiest de vruchtbaarste vraag, kinderen antwoorden volgens structuur.</p>                                                                             | <p>De impuls</p>                                                                                    |

| Methode                                                                     | Doelstellingen                                                                                                                                                                                   | Aanpak                                                                                                                                                                                                                         | Leermiddelen                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Het Vijf-Vinger-Model                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leren filosoferen als vaardigheid</li> <li>- Aanleren van methoden: discours, continuïteit en open houding</li> </ul>                                   | Integratief methoden-paradigma: het “Vijf-Vinger-Model”: netwerk van vijf filosofische methoden om flexibel in te zetten                                                                                                       | - Methodeschema                                                                                                                          |
| De Filosofische Praktijk                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Het stimuleren van kritisch denken</li> <li>- Kinderen leren zichzelf te zijn</li> <li>- Leren het eigen denken te situeren binnen een groep</li> </ul> | <p>Vaste structuur:<br/>Gespreksleider overloopt de regels, introductie impuls, hypothese door leerling, beargumenteren, nieuwe hypothese</p> <p>Principe van “wederzijdse vraagstelling” en visueel voorstellen hypothese</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ankerpunten</li> <li>- Discussie-plannen en kaders</li> <li>- Visualisatie hypothese</li> </ul> |
| Filosoferen met kinderen via Prentenboeken: volgens Haynes en Murris (2011) | Het stimuleren van kritisch denken, creatief denken en morele opvoeding                                                                                                                          | <p>Prentenboeken inzetten als instrument</p> <p>Gebaseerd op P4C</p>                                                                                                                                                           | Prentenboeken                                                                                                                            |
| Filosoferen met kinderen via Prentenboeken: volgens Wartenberg (2009)       | Het voeden van creativiteit, autonomie, respect, engagement en kritisch denken                                                                                                                   | Formuleren van een open vraag, antwoorden met “eens” of “oneens”                                                                                                                                                               | Prentenboeken                                                                                                                            |
| Collaborative Inquiry                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Het ontwikkelen van een kritisch denkvermogen</li> <li>- Leren samenwerken</li> </ul>                                                                   | <p>Benadrukt het belang van een gemeenschap van onderzoek</p> <p>Twee fasen: creatieve en kritische fase</p>                                                                                                                   | Niet gespecificeerd                                                                                                                      |
| Philosophical Enquiry                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inclusie</li> <li>- Dialectiek</li> <li>- De balans vinden tussen die twee</li> </ul>                                                                   | <p>Vaste structuur: stimulus introduceren, periode van onbeïnvloede reflectie, “Task Question” op het bord, “Talk Time” en het delen van bevindingen in groep</p> <p>Het gebruik van “Iffen”</p>                               | Een stimulus, het bord                                                                                                                   |

**Bijlage B**  
**Observatiewijzer**

## Toelichting observatiewijzer

Deze observatiewijzer is een combinatie van elementen uit de bewerking van Richard Anthone van de *Curtis-lijst*, evaluatiepunten uit *Het filosofisch gesprek* van Kristof van Rossem en elementen met betrekking tot het verloop en de vorm van een sessie filosoferen met kinderen (FmK) (Anthone & Mortier, 2007; van Rossem, 2020). De observatiewijzer wordt grotendeels ingevuld aan de hand van open notities. Het inleidend onderdeel bevat een omschrijving van de setting. Hier teken je de posities van de deelnemers en neem je notities over wie de deelnemers zijn, waar ze zich bevinden ten opzichte van elkaar en over de duur van de sessie.

Het volgende onderdeel heeft betrekking op de structuur van de sessie. Licht hier in de notities toe welke fasen je onderscheidt, wat er gebeurt tijdens elke fase, op welke manier (werkvorm + groeperingsvorm) er gewerkt wordt en welke materialen gebruikt worden. Werkvorm kan bijvoorbeeld zijn: ideeën neerschrijven, een filosofisch gesprek voeren, een stellingenspel doen of een sorteeroefening. Groeperingsvorm kan bijvoorbeeld zijn: individueel of klassikaal of in kleine groepjes. Hieronder voegen we een voorbeeld toe van een ingevulde structuur van een sessie.

| Structuur/fase van de sessie                                     | Toelichting/omschrijving<br><i>Noteer: Wat wordt er gedaan tijdens de observatie?</i> | Werkvorm + groeperingsvorm<br><i>Noteer: Wat is de werkvorm en groeperingsvorm in de fase? (bv. een klassikale vraag)</i> | Materialen<br><i>Noteer: Welke materialen worden er gebruikt in de fase?</i> |
|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Impuls: Hoe wordt het gesprek ingeleid?                          | Wordt er gestart vanuit een bepaalde impuls?                                          |                                                                                                                           |                                                                              |
|                                                                  | Wordt dit gedaan door de leerkracht of iemand anders?                                 |                                                                                                                           |                                                                              |
| Formulering van een gespreksthema of filosofische vraag          | Staat er een filosofische vraag of een specifiek thema centraal? Indien wel, welk(e)? |                                                                                                                           |                                                                              |
|                                                                  | Wie brengt het thema/de vraag in?                                                     |                                                                                                                           |                                                                              |
| Indien van toepassing: zoeken naar antwoorden                    |                                                                                       |                                                                                                                           |                                                                              |
| Klassikaal gesprek over de vraag: filosofische onderzoeksgesprek |                                                                                       |                                                                                                                           |                                                                              |
| Indien van toepassing: metagesprek                               |                                                                                       |                                                                                                                           |                                                                              |

Het onderdeel met betrekking tot de leerkracht werkt met open notities. Noteer hier de meest relevante dingen die je opvallen tijdens de observatie. Bij het onderdeel dat toegespitst is op specifiek de leerlingen, duid je de meest passende positie op een driepuntsschaal aan en licht je dit kort toe met een kwalitatieve notitie. Tot slot werkt het onderdeel met betrekking tot het non-verbale aspect met open notities, waar ruimte is om te noteren wat opvalt tijdens de observatie.

## Omschrijving van de setting

|                                                                                                                                                                                                                   |  |                                                                                                                                                                               |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>Waar/hoe zit iedereen tijdens het gesprek?</p> <p>Tekening:<br/>         ● = leerkracht<br/>         ○ = leerling</p> <p>Duid aan als er substantiële positie-<br/>         verwisselingen zijn en wanneer</p> |  |                                                                                                                                                                               |  |
| <p>Ziet iedereen elkaar?<br/>         (Ja/nee: indien nee: wie niet?)</p>                                                                                                                                         |  | <p>Duur van de sessie<br/>         (Start + einduur in uur en minuten)</p>                                                                                                    |  |
| <p>Hoeveel leerlingen zijn aanwezig<br/>         bij de sessie?<br/>         (Aantal)</p>                                                                                                                         |  | <p>Zijn er andere personen aanwezig,<br/>         naast de leerkracht en leerlingen<br/>         die participeren aan het gesprek?<br/>         (Ja/nee; indien ja: wie?)</p> |  |

## Structuur van de sessie

| Structuur/fase van de sessie | Toelichting/omschrijving<br><i>Noteer: Wat wordt er gedaan tijdens de observatie?</i> | Werkvorm + groeperingsvorm<br><i>Noteer: Wat is de werkvorm en groeperingsvorm in de fase? (bv. een klassikale vraag)</i> | Materialen<br><i>Noteer: Welke materialen worden er gebruikt in de fase?</i> |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
|                              |                                                                                       |                                                                                                                           |                                                                              |
|                              |                                                                                       |                                                                                                                           |                                                                              |
|                              |                                                                                       |                                                                                                                           |                                                                              |
|                              |                                                                                       |                                                                                                                           |                                                                              |
|                              |                                                                                       |                                                                                                                           |                                                                              |

## Observatiepunten toegespitst op de leerkracht

| OBSERVATIE-PUNT            | ONDERDELEN                                                                                                                                                                                                                                                                          | OBSERVATIE <i>(noteer)</i> |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Verdeling gespreksbeurten  | Hoe verdeelt de leerkracht de gespreksbeurten onder de leerlingen?                                                                                                                                                                                                                  |                            |
|                            | Is er een procedure om het woord te krijgen?                                                                                                                                                                                                                                        |                            |
|                            | Worden ook leerlingen aangeduid die niet aangeven iets te willen zeggen?                                                                                                                                                                                                            |                            |
| Type vragen gespreksleider | Vraagt de begeleider naar argumenten?                                                                                                                                                                                                                                               |                            |
|                            | Stelt de begeleider vragen waarbij leerlingen over elkaars ideeën moeten nadenken? <i>(Toelichting: Vragen als "Ben je het (on) eens met X?" "Kan je herhalen wat Y gezegd heeft?")</i>                                                                                             |                            |
|                            | Vraagt de begeleider naar concretisering en abstrahering? <i>(Toelichting: Concretisering = het vertalen van abstracte ideeën naar een concreet voorbeeld, bv. "Kan je hier een voorbeeld van geven?" Abstrahering = het vertalen van iets concreet naar een algemener concept)</i> |                            |
|                            | Speelt de begeleider in op de inbreng van de deelnemers?                                                                                                                                                                                                                            |                            |
|                            | Stelt de leerkracht metavragen? <i>(Toelichting: Vragen die terugblikken op de inhoud van het gesprek, zoals "Ben je door het gesprek tot nieuwe inzichten gekomen?", of vragen over het verloop van het gesprek, zoals "Hebben jullie goed naar elkaar geluisterd?")</i>           |                            |
| Inbreng gespreksleider     | Stelt de leerkracht enkel vragen of zorgt hij/zij ook voor inhoudelijke aanvullingen?                                                                                                                                                                                               |                            |
|                            | Maakt de leerkracht zijn/haar eigen standpunt kenbaar?                                                                                                                                                                                                                              |                            |

|                                |                                                                                                                                                                                                                                                        |  |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Ruimte voor inbreng leerlingen | Hoe stuurt de leerkracht het gesprek? <i>(Toelichting: Eerder los of strak of gedeeld? Wordt de richting en de inhoud van het gesprek vooral door de leerlingen bepaald (los) of vooral door de leerkracht (strak) of door beide samen (gedeeld)?)</i> |  |
|                                | Is er ruimte voor spontaan initiatief van de leerlingen?                                                                                                                                                                                               |  |
|                                | Laat de begeleider de deelnemers elkaar bevragen?                                                                                                                                                                                                      |  |

## Observatiepunten toegespitst op de leerlingen

| OBSERVATIEPUNT                          | TOELICHTING                                                                                                                                            | SCHAAL<br><i>Duid aan wat het meest van toepassing is.</i>                                                                                                                                                                                                                                                         | KWALITATIEVE TOELICHTING<br><i>Geef via nota's een kwalitatieve toelichting.</i> |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Geven de deelnemers argumenten?         | (1) Geven de deelnemers spontaan argumenten voor hun beweringen?                                                                                       | 1. Wanneer de gespreksleider geen argument vraagt, wordt er geen argument gegeven.<br>2. Er worden soms spontaan argumenten gegeven.<br>3. Er worden spontaan argumenten gegeven.                                                                                                                                  |                                                                                  |
|                                         | (2) Komen er veel verschillende argumenten naar voor in het gesprek?                                                                                   | 1. Zo goed als geen verschillende argumenten<br>2. Een aantal verschillende argumenten<br>3. Veel verschillende argumenten                                                                                                                                                                                         |                                                                                  |
|                                         | (3) Geven de deelnemers kritiek op de ideeën van andere leerlingen of de gespreksleider?                                                               | 1. Ze geven geen kritiek.<br>2. Ze geven soms kritiek.<br>3. Ze geven veel kritiek.                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                  |
|                                         | (4) Gebruiken de leerlingen argumenten om hun standpunt tegen kritiek te verdedigen?                                                                   | 1. Ze gebruiken nooit argumenten om hun standpunt te verdedigen tegen kritiek.<br>2. Ze gebruiken soms argumenten om hun standpunt te verdedigen tegen kritiek.<br>3. Ze gebruiken vaak argumenten om hun standpunt te verdedigen tegen kritiek.                                                                   |                                                                                  |
| Gebruiken de deelnemers elkaars ideeën? | Refereren de leerlingen aan de ideeën van anderen, bijvoorbeeld om uit te drukken dat ze het ergens mee (on)eens zijn of als start van een eigen idee? | 1. De leerlingen gebruiken nooit ideeën van anderen om op verder te bouwen of om nieuwe te genereren<br>2. De leerlingen gebruiken soms ideeën van anderen om op verder te bouwen of om nieuwe te genereren<br>3. De leerlingen gebruiken vaak ideeën van anderen om op verder te bouwen of om nieuwe te genereren |                                                                                  |

|                                                                   |                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Hebben de deelnemers gevoel voor het filosofische?                | Een gevoel voor het filosofische slaat op een abstract denken. Als er geen gevoel is voor het filosofische, beperkt het gesprek zich tot anekdotes en feitelijke vragen.               | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Empirische discussies en anekdotes</li> <li>2. De leerlingen gebruiken soms eerder empirische termen en soms eerder abstracte begrippen.</li> <li>3. Gevoel voor het filosofische, gebruik van abstracte begrippen</li> </ol>                                                                                                                         |  |
| Blijven de deelnemers bij het onderwerp?                          | Zijn de bijdragen van de leerlingen relevant voor het gesprek? Blijven ze bij het gespreksonderwerp?                                                                                   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leerlingen doen een inbreng die niets met het gespreksonderwerp te maken heeft (vb. Wanneer mogen we spelen?).</li> <li>2. Leerlingen doen een inbreng die het gesprek op een zijspoor brengt en afleidt van het eigenlijke gespreksonderwerp.</li> <li>3. Leerlingen doen een inbreng die betrekking heeft op het gespreksonderwerp.</li> </ol>      |  |
| Vertonen de deelnemers bereidheid om van standpunt te veranderen? | Blijven de leerlingen stevast bij hun eigen standpunt of tonen ze bereidheid om van standpunt te veranderen, na het horen van de argumenten van de andere leerlingen?                  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ze houden strak aan standpunten vast</li> <li>2. Een combinatie van de twee</li> <li>3. Ze veranderen vlot van standpunt wanneer de argumenten van anderen overtuigend zijn.</li> </ol>                                                                                                                                                               |  |
| Hoeveel kinderen nemen deel aan het gesprek?                      | Hebben alle leerlingen een verbale inbreng in het gesprek? Of zijn er leerlingen die niet actief, verbaal participeren? <i>(Als iedereen verbaal participeert, dit zeker noteren).</i> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enkel praten dikwijls en lang.</li> <li>2. Ongeveer de helft van de leerlingen is aan het woord.</li> <li>3. De meerderheid van de leerlingen is aan het woord.</li> </ol>                                                                                                                                                                            |  |
| Zijn de kinderen betrokken/geïnteresseerd?                        | Tonen de leerlingen interesse voor het filosofisch gesprek? Zijn ze betrokken op wat er verteld wordt?                                                                                 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Er is een gebrek aan betrokkenheid/interesse bij de leerlingen.</li> <li>2. De leerlingen tonen soms interesse/zijn soms betrokken, soms niet.</li> <li>3. De leerlingen zijn betrokken/geïnteresseerd</li> </ol>                                                                                                                                     |  |
| Is er een autonoom gesprek?                                       | Zijn de deelnemers in staat om zonder interventie van de gespreksleider onder elkaar een (goed) gesprek te voeren en verder te zetten?                                                 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. De leerlingen zijn niet in staat om een gesprek te voeren zonder interventie van de gespreksleider.</li> <li>2. De leerlingen hebben soms hulp nodig om een autonoom gesprek te voeren.</li> <li>3. De leerlingen zijn in staat om zonder interventie van de gespreksleider onder elkaar een (goed) gesprek te voeren en verder te zetten.</li> </ol> |  |
|                                                                   | Stellen de deelnemers vragen?                                                                                                                                                          | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ze stellen geen tot weinig vragen.</li> <li>2. Ze stellen een aantal vragen.</li> <li>3. Ze stellen veel vragen.</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                           |  |

## Non-verbaal

| Observatiepunten die zich toespitsen op het non-verbale aspect van de sessie |                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| OBSERVATIEPUNT                                                               | TOELICHTING                                                                                                                                                                                                         | SCHAAL<br><i>Duid aan wat het meest van toepassing is.</i>                                                                                                                                                             | KWALITATIEVE TOELICHTING<br><i>Geef via nota's een kwalitatieve toelichting.</i> |
| Hoe is het gedrag tijdens de discussie?                                      | Zijn er leerlingen niet aandachtig (bv. hoofd op de bank leggen)?<br>Verliezen de leerlingen hun aandacht tijdens de sessie?                                                                                        | 1. De leerlingen zijn niet aandachtig.<br>2. De leerlingen tonen een gematigde aandacht.<br>3. De leerlingen zijn zeer aandachtig.                                                                                     |                                                                                  |
| De leerlingen zijn stil als ze niet aan het woord zijn                       | Zijn de leerlingen stil als ze niet aan het woord zijn? Als dit niet het geval is, kan dit veel vormen aannemen: bijvoorbeeld fluisteren, door elkaar praten, dingen roepen, etc. ( <i>vermeld in toelichting</i> ) | 1. De leerlingen praten vaak als ze niet aan het woord zijn.<br>2. De leerlingen praten soms als ze niet aan het woord zijn.<br>3. De leerlingen zijn stil als ze niet aan het woord zijn.                             |                                                                                  |
| De leerlingen zitten stil tijdens het gesprek                                | Zitten de leerlingen stil? Als dit niet het geval is, omschrijf wat er gebeurt indien dit het geval is ( <i>bijvoorbeeld ze friemelen, lopen rond, rekken zich uit, etc.</i> )                                      | 1. De leerlingen zitten niet stil.<br>2. De leerlingen zitten soms stil maar bewegen soms.<br>3. De leerlingen zitten stil.                                                                                            |                                                                                  |
| De leerlingen laten anderen uitspreken                                       | Onderbreken ze elkaar?                                                                                                                                                                                              | 1. Ze onderbreken elkaar vaak<br>2. Ze onderbreken elkaar af en toe<br>3. Ze onderbreken elkaar nooit.                                                                                                                 |                                                                                  |
| Antwoorden de deelnemers individueel?                                        | De leerlingen geven verschillende, individuele antwoorden. Ze geven niet enkel antwoord in koor door bijvoorbeeld gezamenlijk 'ja' of 'neen' te antwoorden.                                                         | 1. De leerlingen antwoorden in koor.<br>2. Een combinatie van de twee.<br>3. Ieder antwoordt voor zich.                                                                                                                |                                                                                  |
| Worden de anderen individueel aangesproken?                                  | Spreken de leerlingen elkaar individueel aan of richten ze zich tot de gespreksleider?                                                                                                                              | 1. Ieder richt zich tot de gespreksleider<br>2. De leerlingen richten zich soms tot de gespreksleider, soms individueel tot een andere leerling.<br>3. Men richt zich direct tot de ander en kijkt hem/haar in de ogen |                                                                                  |

Overige opmerkingen

Verdere dingen die opvallen in de observatie

## Bijlage C

### Semigestructureerde interviewleidraad

# Interviewleidraad FmK

## Introductie

|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Geïnterviewde bedanken:            | "Allereerst wil ik je van harte bedanken voor jouw vrijwillige deelname, het vrijmaken van je tijd en de observatie die ik eerder in uw klas mocht uitvoeren."                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Voorstelling van de interviewer:   | "Ik ben Kaatje Vranken, masterstudent aan de Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen, KU Leuven. Ik voer dit interview, net zoals de observatie, uit in het kader van mijn masterproef."                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Doel van het interview:            | "Met dit interview hoop ik inzicht te verwerven in de huidige concrete praktijken, opvattingen van leerkrachten en eventuele uitdagingen met betrekking tot filosoferen met kinderen in het basisonderwijs in Vlaanderen."                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Duur van het interview:            | "Het interview zal ongeveer 60 tot 90 minuten in beslag nemen."                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Geluidsapparatuur:                 | "Om mij nu volledig te kunnen focussen op het interview en het gesprek met jou, zal ik alles opnemen met geluidsapparatuur zodat ik dit nadien gericht kan beluisteren en analyseren in functie van de centrale onderzoeksvragen. "                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Anonimiteit/Vertrouwelijkheid:     | <p>"Alle gegevens worden volledig anoniem verwerkt. De audio-opname wordt bij afronding van de studie vernietigd."</p> <p>"Ik ben geïnteresseerd in hoe het filosoferen met kinderen voor jou is. Ik wil met dit interview vooral leren van jou, jouw ervaringen en jouw opvattingen. Er zijn in deze context geen goede of foute praktijken of antwoorden. Alle informatie die ik van jou krijg is waardevol voor het beschrijven en leren over de diverse praktijken rond filosoferen met kinderen."</p> |
| Storende variabelen:               | "Indien er iemand binnenwandelt, wordt het interview tijdelijk stopgezet."                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Vrijwillige deelname:              | "Je bent in de mogelijkheid om te allen tijde te beslissen om niet langer deel te nemen aan het onderzoek, zonder hiervoor een reden te moeten geven."                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Voorstelling van de geïnterviewde: | <p>"Kun je jezelf even voorstellen?"</p> <p>"Wat is de leeftijd van de kinderen waaraan je lesgeeft?"</p> <p>"Tot welke onderwijskoepel behoort de school waar je lesgeeft?"</p> <p>"Werkt de school volgens een bepaalde pedagogie, bijvoorbeeld Freinet?"</p>                                                                                                                                                                                                                                            |
| Vragen:                            | "Voor we aan het effectieve interview beginnen, rest mij nog één vraag, namelijk: 'Heb je op dit moment al vragen voor mij of is er iets nog niet helemaal duidelijk?'."                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

## Vragenprotocol

| Thema                                                                                                                                                                                                                                         | #  | Hoofdvraag                                                                                   | #  | Subvragen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>DEEL 1A: Kenmerken leerkracht</b><br>“Om te beginnen zou ik het graag met je willen hebben over jouw persoonlijke achtergrond met betrekking tot filosoferen met kinderen in het basisonderwijs en de omgeving waarin je momenteel werkt.” |    |                                                                                              |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Opleiding                                                                                                                                                                                                                                     | 1. | Kun je een korte schets geven van je opleiding en eventuele bijscholing die je hebt gevolgd? | A. | Wat heb je gestudeerd? In welk jaar studeerde je af?<br>- Kwam je in aanraking met filosoferen met kinderen tijdens jouw opleiding?<br><b>Indien ja:</b><br>- Wat werd er door de opleiding aangeboden rond filosoferen met kinderen?<br>- Hoeveel lesuren ongeveer? Was het een volledig vak of eerder een klein onderdeel binnen een vak?                                                                                                                                                                  |
|                                                                                                                                                                                                                                               |    |                                                                                              | B. | Volgde je bijscholing rond filosoferen met kinderen?<br>- Wie organiseerde deze bijscholing?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                                                                                                                                                                                                               |    |                                                                                              | C. | Leerde je op nog een andere manier bij over filosoferen met kinderen?<br>- Las je misschien artikels of boeken over filosoferen met kinderen?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Frequentie                                                                                                                                                                                                                                    | 2. | Hoe vaak pas je filosoferen met kinderen toe in je klas?                                     | A. | Zou je de frequentie eerder omschrijven als:<br>- Dagelijks?<br>- Wekelijks maar niet elke dag?<br>- Maandelijks maar niet elke week?<br>- Slechts enkele malen per jaar maar niet maandelijks?                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Ervaring                                                                                                                                                                                                                                      | 3. | Kun je jouw ervaring met filosoferen met kinderen omschrijven?                               | A. | Wat is je ervaring met filosoferen met kinderen?<br>- Hoe lang implementeer je het al?<br>- Met welke leeftijden heb je het al geïmplementeerd?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Algemene kenmerken school                                                                                                                                                                                                                     | 4. |                                                                                              | A. | Zijn er nog collega's op deze school die filosoferen met kinderen in hun klas toepassen?<br><b>Indien ja:</b> Werken jullie samen rond filosoferen met kinderen?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                                                                                                                                                                                                                               |    |                                                                                              | B. | Is er een algemeen beleid van de school waar je werkt met betrekking tot filosoferen met kinderen?<br><b>Indien ja:</b><br>- Kun je dit beleid toelichten?<br>- Zijn er specifieke doelstellingen rond filosoferen met kinderen die de school nastreeft?<br>- Is er een specifieke methode die de voorkeur van de school draagt?<br>- Zijn er afspraken rond de leerlijn?<br>- Zijn er afspraken rond de implementatie?<br><b>Indien nee:</b><br>- Hoe staat de directie tegenover filosoferen met kinderen? |

| DEEL 1B: Opvattingen leerkracht                                                                                                                                                                                                                                                                   |     |                                                                                                                                           |    |                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “We hebben het net gehad over jouw persoonlijke achtergrond met betrekking tot filosoferen met kinderen in het basisonderwijs en de omgeving waarin je momenteel werkt. Verder zou ik ook graag wat meer willen weten over jouw opvattingen rond filosoferen met kinderen in het basisonderwijs.” |     |                                                                                                                                           |    |                                                                                                                                                                                                                                  |
| Definitie filosoferen                                                                                                                                                                                                                                                                             | 5.  | Wat is filosoferen met kinderen volgens jou?                                                                                              |    |                                                                                                                                                                                                                                  |
| Motivatie                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 6.  | Waarom ben je gaan filosoferen met kinderen?                                                                                              | A. | Zijn er specifieke redenen waarom je bent begonnen met filosoferen in de klas?                                                                                                                                                   |
| Belang FmK                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 7.  | Waarin ligt voor jou de kracht van filosoferen met kinderen in het basisonderwijs?                                                        | A. | Wat is het belang van filosoferen met kinderen volgens jou?                                                                                                                                                                      |
| Effect op leerlingen                                                                                                                                                                                                                                                                              | 8.  | Hoe zie je het effect van filosoferen met kinderen op jouw leerlingen?                                                                    | A. | Zie je een bepaald effect op de ontwikkeling van jouw leerlingen?                                                                                                                                                                |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |     |                                                                                                                                           |    | <b>Indien ja:</b>                                                                                                                                                                                                                |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |     |                                                                                                                                           |    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoe zou je dit effect omschrijven?</li> <li>- Is het effect eerder cognitief, sociaal, emotioneel, gedragsmatig of een combinatie hiervan? Of eerder een ander soort effect?</li> </ul> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |     |                                                                                                                                           | B. | Kun je een specifiek voorbeeld delen van een moment waarop filosoferen met leerlingen in de klas effect had op de leerlingen?                                                                                                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |     |                                                                                                                                           |    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoe zou je dit effect omschrijven?</li> <li>- Is het effect eerder cognitief, sociaal, emotioneel, gedragsmatig of een combinatie hiervan? Of eerder een ander soort effect?</li> </ul> |
| Rol leerkracht                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 9.  | Wat zijn volgens jou de belangrijkste vaardigheden of eigenschappen die een leerkracht nodig heeft om te kunnen filosoferen met kinderen? |    |                                                                                                                                                                                                                                  |
| Inclusie in onderwijs                                                                                                                                                                                                                                                                             | 10. | Vind je dat filosoferen met kinderen een plek moet krijgen in de onderwijs-/ontwikkelingsdoelen van het Vlaamse basisonderwijs?           | A. | <b>Indien nee:</b><br>Heb je een specifieke reden voor deze overtuiging?                                                                                                                                                         |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |     |                                                                                                                                           | A. | <b>Indien ja:</b><br>Heb je een specifieke reden voor deze overtuiging?                                                                                                                                                          |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |     |                                                                                                                                           | B. | Denk je dat dit voor alle leerlingen een meerwaarde kan zijn?                                                                                                                                                                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |     |                                                                                                                                           | C. | Lijkt je dit waardevol voor het hele basisonderwijs of enkel voor een bepaalde leeftijdsgroep?                                                                                                                                   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |     |                                                                                                                                           | D. | Op welke manier zou dit volgens jou systematisch geïmplementeerd kunnen worden?                                                                                                                                                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |     |                                                                                                                                           | E. | Waarom denk je dat dit tot nu toe nog niet het geval is?                                                                                                                                                                         |

| Thema                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | #   | Setting    | #  | Subvragen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------------|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p style="text-align: right;"><b>DEEL 2: Concrete implementatie</b></p> <p>“We hebben het tot nu toe gehad over jouw opvattingen over filosoferen met kinderen in het basisonderwijs, alsook over jouw persoonlijke achtergrond met betrekking tot deze praktijk. Wil je daar graag nog iets aan toevoegen?”</p> <p>“Oké, dan gaan we over naar het tweede deel van het interview. Dat zal meer gaan over hoe jij filosoferen met kinderen concreet implementeert. Ik had het voorrecht om eerder een lesactiviteit filosoferen met kinderen bij jou te observeren. Enerzijds zullen we terugblikken op deze observatie, anderzijds zullen we het ook hebben over de wijze waarop jij het filosoferen met kinderen in de praktijk toepast”</p> |     |            |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Impuls gesprek                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 11. | Observatie | A. | Ik zag dat je startte vanuit ( <i>start impuls gesprek</i> )<br>- Is er een reden waarom je hiervoor koos?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |     | Algemeen   | B. | Doe je dit meestal zo? Of vertrek je ook soms vanuit andere impuls?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <u>Indien er materiaal gebruikt werd:</u><br><br>Materialen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 12. | Observatie | A. | Ik zag dat je ( <i>gebruikte materialen</i> ) hebt gebruikt.<br>- Wat maakt dat je deze materialen hebt gebruikt?<br>- Heeft iemand je geïnspireerd om deze materialen te gebruiken?<br>o <u>Zo ja</u> , wie?                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |     | Algemeen   | B. | Gebruik je meestal dit (type) materiaal? Of gebruik je ook andere materialen tijdens je filosofiesessie?<br>- Kun je daar een voorbeeld van geven?<br>- Waar vind je deze materialen?<br>- Wat maakt dat je deze materialen gebruikt?<br>- Heeft iemand je geïnspireerd om deze materialen te gebruiken?<br>o <u>Zo ja</u> , wie?                                                                                                             |
| Gespreks-thema/inhoud                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 13. | Observatie | A. | Ik merkte op dat je samen met de leerlingen stilstond bij ( <i>besproken thema('s)/centrale vraag</i> ).<br>- Om zeker te zijn dat ik alle thema's die aan bod kwamen goed heb opgevangen: Was er misschien nog een thema/waren er nog thema's waar jullie rond werkten tijdens de sessie?<br>- Koos je dit/deze thema('s) bewust?<br>o <u>Zo ja</u> , hoe kwam je bij deze keuze?<br>o Is er een reden waarom jullie rond dit thema werkten? |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |     | Algemeen   | B. | Werken de gesprekken gewoonlijk rond een bepaald thema?<br><u>Zo ja</u> , rond welke thema's wordt er zoal gewerkt?<br>- Wat maakt dat deze thema's in aanmerking komen?<br>- Sluiten de filosofische gesprekken aan bij thema's die op dat ogenblik in de klas behandeld worden of staan ze er helemaal los van?<br>- Laat je de leerlingen soms zelf filosofische thema's aanbrengen of bepaal jij het thema?                               |

|                             |     |            |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------|-----|------------|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Werkvorm                    | 14. | Observatie | A. | Ik zag dat jullie werkten ( <i>gebruikte werkvorm, bijvoorbeeld "in duo's, gevolgd door een klassikaal gesprek" of "met een klassikaal gesprek"</i> ).<br>- Is er een reden waarom jullie deze werkvorm gebruiken?                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                             |     | Algemeen   | B. | Geef je je lesactiviteiten waarin je filosofeert met je leerlingen meestal op die manier vorm?<br><b>Indien nee:</b> Op welke manieren pak je het nog aan?<br>- Wordt het gesprek enkel in groep gevoerd of soms ook individueel voorbereid?<br>- Wordt er bijvoorbeeld soms eerst in stilte nagedacht voor het gesprek start?<br>- Wordt er soms eerst in duo's of kleine groepjes gewerkt, bijvoorbeeld om filosofische vragen te formuleren?                                 |
|                             |     |            | C. | Soms wordt er na een sessie filosoferen met kinderen in de klas een metagesprek gevoerd met de leerlingen. Een metagesprek is een gesprek over het filosofische proces zelf. Hierbij kunnen, naast de inhoud van het gesprek, ook het verloop van het gesprek, de denkstappen en strategieën bijvoorbeeld besproken worden.<br>Wordt er bij jullie na het filosofisch gesprek soms zo'n metagesprek gevoerd met de leerlingen?<br><b>Indien ja:</b> Wat wordt daarin besproken? |
|                             |     |            | D. | Laat je de leerlingen soms ook iets noteren of tekenen, bijvoorbeeld als voorbereiding op het gesprek of achteraf?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Begeleiding van het gesprek | 15. | Observatie | A. | Ik zag je ( <i>gebruikte begeleidingsmethode</i> ) doen, verliep dit goed volgens jou of niet?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|                             |     | Algemeen   | B. | Is dit hoe je gewoonlijk het gesprek begeleidt? Of pak je dit soms ook anders aan?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                             |     |            | C. | Geef je ook inhoudelijke inbreng of stel je meestal enkel vragen?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|                             |     |            | D. | Hoe worden de gespreksbeurten onder de leerlingen meestal verdeeld?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                             |     |            | E. | Moeten alle leerlingen verplicht deelnemen aan het gesprek?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                             |     |            | F. | Gebeurt het wel eens dat enkele leerlingen niet actief deelnemen?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Interactie leerlingen       | 16. | Observatie | A. | Hoe verliep naar jouw gevoel de interactie tussen de leerlingen tijdens het gesprek?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                             |     | Algemeen   | B. | Hoe verloopt de interactie tussen de leerlingen gewoonlijk tijdens de filosofische gesprekken?<br>- Zijn ze, naar jouw gevoel, respectvol tegenover elkaar in de sessie?                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

|                               |     |                          |              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------|-----|--------------------------|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Doelstellingen                | 17. | Observatie               | A.           | Waren er tijdens de observatie bepaalde doelstellingen die je nastreefde?<br>- <u>Zo ja</u> , welke?                                                                                                                                                                                               |
|                               |     | Algemeen                 | B.           | Heb je in het algemeen specifieke doelstellingen bij het toepassen van filosoferen met kinderen in jouw klas?<br>- <u>Zo ja</u> , welke?                                                                                                                                                           |
| Evaluatie                     | 18. | Evaluatie doelstellingen | A.           | Gebruik je een specifieke evaluatiemethode om na te gaan of deze doelstellingen worden bereikt?<br>- <u>Zo ja</u> , hoe pak je dit aan?                                                                                                                                                            |
|                               |     | Evaluatie algemeen       | B.<br><br>C. | <p>Evalueer je soms jouw rol als gespreksleider na een sessie filosoferen in de vorm van een zelfreflectie?<br/>- <u>Zo ja</u>, hoe pak je dit aan?</p> <p>Evalueer je soms als leerkracht het gesprek als een geheel na een sessie filosoferen?<br/>- <u>Zo ja</u>, hoe pak je dit aan?</p>       |
| Duur                          | 19. | Observatie               | A.           | De sessie filosoferen die ik mocht volgen duurde ( <i>aantal minuten</i> ).                                                                                                                                                                                                                        |
|                               |     | Algemeen                 | B.           | Wat is de 'gemiddelde' duur van zo'n sessie bij jullie?                                                                                                                                                                                                                                            |
| Representativiteit observatie | 20. |                          | A.           | <p>Was het gesprek dat ik observeerde naar jouw gevoel een goed voorbeeld van hoe het filosoferen meestal loopt in je klas?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wat was er hetzelfde?</li> <li>- Wat was er anders?</li> <li>- Was hier een specifieke reden voor volgens jou?</li> </ul> |

### DEEL 3: Uitdagingen

“We hadden het net over de concrete manier waarop jij filosoferen met kinderen in het basisonderwijs implementeert. Wil je daar graag nog iets aan toevoegen?”

“Oké, dan gaan we over naar het derde en laatste deel van het interview. Dat zal meer gaan over de uitdagingen die kunnen bestaan rond filosoferen met kinderen. We zullen het eerst hebben over de uitdagingen voor jou als leerkracht en daarna over de uitdagingen die jij ziet voor je leerlingen.”

|                                  |     |                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Uitdagingen leerkracht           | 21. | Wat zijn volgens jou de uitdagingen die jij zelf tegenkomt i.v.m. filosoferen met kinderen in de klas?     | <p>A. Ervaar je specifieke uitdagingen in het <i>voorbereiden</i> van filosoferen met kinderen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Indien ja:</b> Kun je mij een voorbeeld geven van een situatie waarin deze uitdaging voorkwam?</li> </ul> <p>B. Ervaar je specifieke uitdagingen <i>tijdens</i> het filosoferen met kinderen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Indien ja:</b> Kun je mij een voorbeeld geven van een situatie waarin deze uitdaging voorkwam?</li> </ul> <p>C. Ervaar je specifieke uitdagingen <i>na een sessie</i> filosoferen met kinderen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Indien ja:</b> Kun je mij een voorbeeld geven van een situatie waarin deze uitdaging voorkwam?</li> </ul>                                                                                                                                                              |
| Uitdagingen kinderen             | 22. | Wat zijn volgens jou de uitdagingen die de kinderen tegenkomen i.v.m. filosoferen met kinderen in de klas? | <p>A. Geven de kinderen zelf aan dat ze uitdagingen ondervinden?</p> <p><b>Indien ja:</b> Op welke manier(en) geven de kinderen aan dat ze deze uitdagingen ondervinden?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kun je een voorbeeld of voorbeelden geven van dergelijke manieren?</li> </ul> <p>B. Gelden deze uitdagingen voor alle leerlingen, of slechts voor een aantal?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Voor wie is het volgens jou net wel of net niet moeilijk? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Aan wat merk je dit?</li> </ul> </li> <li>- Op welke manieren zouden deze leerlingen hierin ondersteund kunnen worden?</li> </ul> <p>C. Zijn er nog andere uitdagingen die kinderen volgens jou ondervinden in verband met filosoferen in de klas?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kun je een voorbeeld of voorbeelden geven van dergelijke uitdagingen?</li> </ul> |
| Aanzet tot mogelijke oplossingen | 23. | Wat zou voor jou kunnen helpen bij uitdagingen?                                                            | <p>A. Is er iets wat de school zou kunnen doen om je hierin te ondersteunen?</p> <p>B. Is er iets wat de lerarenopleiding zou kunnen veranderen om hierin ondersteuning te bieden?</p> <p>C. Is er een manier waarop nascholingsinitiatieven zouden kunnen helpen? Op welke manier zouden zij ondersteuning kunnen bieden?</p> <p>D. Denk je aan nog een andere manier waarop leerkrachten ondersteund zouden kunnen worden in deze context?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

## Afronding

| DEEL 4: Debrief                                                                                                                                                                                                       |    |                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>“Bij de voorbije vragen stonden we stil bij de uitdagingen rond filosoferen met kinderen in het basisonderwijs. Wil je daar nog iets bij aanvullen?”</p> <p>“Oké, dan heb ik nog twee vragen om af te ronden.”</p> |    |                                                                                          |
| Afronding                                                                                                                                                                                                             | 1. | Wat zijn jouw voornemens rond filosoferen met kinderen in de toekomst?                   |
|                                                                                                                                                                                                                       | 2. | Welke goede raad zou jij een leerkracht geven die overweegt te filosoferen met kinderen? |

|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ruimte laten voor aanvullingen: | “Oké, dan zijn we aan het einde van het interview gekomen. Zijn er nog dingen die je graag wil aanvullen of verduidelijken?”                                                                                                                   |
| Vragen:                         | “Als je achteraf nog vragen zou hebben, dan kan je terecht bij één van de opgegeven e-mailadressen op de informed consent die je ondertekende.”                                                                                                |
| Geïnterviewde bedanken:         | “Dan wil ik je graag bedanken dat je wou deelnemen aan dit onderzoek, en dat ik de kans kreeg om je te mogen observeren en in gesprek met je te gaan tijdens dit interview!”                                                                   |
| Doorverwijsadressen:            | <a href="mailto:kaatje.vranken@student.kuleuven.be">kaatje.vranken@student.kuleuven.be</a><br><a href="mailto:joke.torbeyns@kuleuven.be">joke.torbeyns@kuleuven.be</a><br><a href="mailto:griet.galle@kuleuven.be">griet.galle@kuleuven.be</a> |

## Bijlage D

### Informatiebrief: leerkracht

Titel van de studie: Filosoferen met kinderen in het basisonderwijs: Vlaamse onderwijspraktijken en opvattingen

Onderzoeksinstelling: KU Leuven

Ethisch comité: Ethische Commissie Onderzoek KU Leuven.

Onderzoekers: Student: Kaatje Vranken: [kaatje.vranken@student.kuleuven.be](mailto:kaatje.vranken@student.kuleuven.be)

Promotor: Joke Torbeyns: [joke.torbeyns@kuleuven.be](mailto:joke.torbeyns@kuleuven.be)

Copromotor: Griet Galle: [griet.galle@kuleuven.be](mailto:griet.galle@kuleuven.be)

Faculteit: Psychologie en Pedagogische Wetenschappen  
Hoger Instituut voor Wijsbegeerte

U wordt uitgenodigd om deel te nemen aan een onderzoek dat beoogt inzicht te verwerven in de concrete onderwijspraktijken met betrekking tot het filosoferen met kinderen (FmK) in het Vlaamse basisonderwijs.

#### **Doelstellingen en verloop van de studie**

Deze studie beoogt inzicht te verwerven in de concrete aanpak van en opvattingen over filosoferen met kinderen (FmK) in het Vlaamse basisonderwijs. Om dit doel te bereiken willen we minstens 10 leerkrachten die actief aan de slag gaan met FmK tijdens één lesactiviteit FmK observeren en nadien interviewen. U komt in aanmerking om deel te nemen aan deze studie omdat u een leerkracht bent die werkzaam is in het Vlaamse basisonderwijs en ook filosofeert met kinderen in uw klas. Uw ervaringen en opvattingen vormen een grote meerwaarde voor ons onderzoek. Met deze brief zouden we u graag uitnodigen tot deelname.

De deelname houdt concreet in dat de onderzoeker één lesactiviteit FmK die u uitvoert samen met uw leerlingen komt observeren. Deze observatie zal plaatsvinden tijdens de schooluren, en afgestemd zijn op uw mogelijkheden. Zo snel mogelijk na de observatie (liefst dezelfde dag) zal er een interview van ongeveer 60 à 90 minuten volgen. Ook dit wordt ingepland in samenspraak met u, rekening houdend met uw mogelijkheden. We hopen de observatie en het interview te plannen in de periode tussen 15 januari en 30 juni 2024, en bij voorkeur nog voor de paasvakantie. De observatie en het interview zullen opgenomen worden met audioapparatuur voor onderzoeksdoeleinden. De data wordt bewaard met respect voor de privacy en volgens de ethische richtlijnen van de KU Leuven. Er wordt geen extra voorbereiding van u verwacht voor dit onderzoek. Het is de bedoeling dat de lesactiviteit filosoferen wordt uitgevoerd zoals normaal.

#### **Beschrijving van de risico's en van de voordelen**

Uw deelname aan deze studie houdt geen enkel gezondheidsrisico in.

Door deel te nemen aan dit onderzoek, helpt u om de bestaande beperkte inzichten in het filosoferen met kinderen in het basisonderwijs te verruimen en te verdiepen, en helpt u mee

om, op basis van deze inzichten, de ondersteuning voor leerkrachten die (willen) filosoferen met kinderen in het basisonderwijs verder uit te bouwen. Uw deelname is dus zowel wetenschappelijk als onderwijs-praktisch een grote meerwaarde.

Deelnemen aan het onderzoek zal ongeveer de volgende tijd van u vragen:

- De observatie: duur van een lesactiviteit filosoferen, gedurende de schooldag
  - De duur van de observatie is afhankelijk van de duur van de lesactiviteit filosoferen. Hierin laten we ons leiden door wat u als leerkracht normaalgezien als tijd voorziet voor zo'n lesactiviteit.
- Het interview: circa 60-90 minuten

**Als u aan deze studie deelneemt, moet u weten dat:**

- Deze studie ([G-2023-7194-R3\(MIN\)](#)) opgesteld is na evaluatie door de Sociaal-maatschappelijke Ethische Commissie (SMEC).
- Uw deelname vrijwillig is; er kan op geen enkele manier sprake zijn van dwang.
- Alle gegevens van de observatie en het interview gepseudonimiseerd zullen worden. Dit wil zeggen dat u onidentificeerbaar zal zijn in de studie. Verder zullen alle audio-opnames na afronding van het onderzoek verwijderd worden.
- De volgende persoonsgegevens van u verwerkt zullen worden:
  - Persoonsgegevens: leeftijdscategorie waaraan u lesgeeft (welke kleuterklas, welk leerjaar in het lager onderwijs), het onderwijsnet waartoe de school behoort, de pedagogie van de school indien van toepassing, naam, e-mailadres, educatieve achtergrond (eventuele opleiding en ervaring met filosoferen met kinderen)
  - Gedrag tijdens de observatie: registratie van wat u zegt bij de begeleiding van de sessie filosoferen met kinderen. De registratie gebeurt met behulp van een audio-opname die getranscribeerd zal worden en nota's op basis van de observatiewijzer.
  - Antwoorden op de vragen van het individuele interview: informatie over de implementatie van FmK, de doelstellingen die u hanteert door te filosoferen met kinderen, uw opvattingen over FmK, de uitdagingen rond FmK voor u als leerkracht en de uitdagingen die u beschrijft voor de leerlingen en informatie over het algemene beleid van de school in verband met FmK.
- Alle gegevens gepseudonimiseerd worden zodat u onidentificeerbaar bent in dit onderzoek. Bij de publicatie van de resultaten is uw anonimiteit verzekerd.
- Alle gegevens bewaard worden op de beveiligde netwerkdrives van de KU Leuven.
- U meer informatie over de verwerking van uw persoonsgegevens vindt in de aparte bijlage hierrond.
- U contact kan opnemen met de onderzoekers als u bijkomende informatie wenst over hoe wij uw pseudonieme gegevens gebruiken, maar ook in geval van problemen, bijkomende vragen of als u zich zorgen maakt. Dit kan met de onderzoeker Kaatje Vranken (via e-mail [kaatje.vranken@student.kuleuven.be](mailto:kaatje.vranken@student.kuleuven.be)), de promotor Joke Torbeyns

(via e-mail [joke.torbeyns@kuleuven.be](mailto:joke.torbeyns@kuleuven.be)) en co-promotor Griet Galle (via e-mail [griet.galle@kuleuven.be](mailto:griet.galle@kuleuven.be)).

Ook de functionaris voor gegevensbescherming van het onderzoekcentrum staat te uwer beschikking. De contactgegevens van deze laatste zijn als volgt:

DPO – KU Leuven, e-mail [dpo@kuleuven.be](mailto:dpo@kuleuven.be)

- U contact kan opnemen met SMEC voor eventuele klachten of andere bezorgdheden omtrent ethische aspecten van deze studie via: [smec@kuleuven.be](mailto:smec@kuleuven.be)

Alvast bedankt voor uw deelname aan dit onderzoek.

Joke Torbeyns

[joke.torbeyns@kuleuven.be](mailto:joke.torbeyns@kuleuven.be)

KU Leuven – Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen

Griet Galle

[griet.galle@kuleuven.be](mailto:griet.galle@kuleuven.be)

KU Leuven – Faculteit Hoger Instituut voor Wijsbegeerte

Kaatje Vranken

r0791659

[kaatje.vranken@student.kuleuven.be](mailto:kaatje.vranken@student.kuleuven.be)

KU Leuven – Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen

## Bijlage E

### Informatiebrief: ouders

Titel van de studie: Filosoferen met kinderen in het basisonderwijs: Vlaamse onderwijspraktijken en opvattingen

Onderzoeksinstelling: KU Leuven

Ethisch comité: Ethische Commissie Onderzoek KU Leuven.

Onderzoekers: Student: Kaatje Vranken: [kaatje.vranken@student.kuleuven.be](mailto:kaatje.vranken@student.kuleuven.be)

Promotor: Joke Torbeyns: [joke.torbeyns@kuleuven.be](mailto:joke.torbeyns@kuleuven.be)

Copromotor: Griet Galle: [griet.galle@kuleuven.be](mailto:griet.galle@kuleuven.be)

Faculteit: Psychologie en Pedagogische Wetenschappen  
Hoger Instituut voor Wijsbegeerte

Uw kind wordt uitgenodigd om deel te nemen aan een onderzoek dat beoogt inzicht te verwerven in de aanpak van filosoferen met kinderen (FmK) in het Vlaamse basisonderwijs.

#### **Doelstellingen en verloop van de studie**

Deze studie beoogt inzicht te verwerven in de concrete onderwijspraktijken met betrekking tot het filosoferen met kinderen (FmK) in het Vlaamse basisonderwijs. Om dit doel te bereiken zullen minstens 10 leerkrachten (en hun leerlingen) die actief aan de slag gaat met FmK eenmaal geobserveerd worden in de klas tijdens een sessie filosoferen. Uw kind komt in aanmerking om deel te nemen aan deze studie omdat hij/zij een leerkracht heeft die filosofeert met kinderen in de klas. Met deze brief zouden we uw kind graag uitnodigen tot deelname.

De deelname houdt concreet in dat de onderzoeker één filosofiesessie met kinderen, begeleid door de leerkracht, komt observeren. Deze observatie zal plaatsvinden tijdens de schooluren, in de periode tussen 15 januari en 30 juni 2024. De observatie zal geregistreerd worden aan de hand van audioapparatuur voor onderzoeksdoeleinden. Verder zullen ook non-verbale uitingen van uw kind geregistreerd worden aan de hand van nota's. De data wordt bewaard met respect voor de privacy en volgens de ethische richtlijnen van de KU Leuven.

De focus van dit onderzoek ligt op de aanpak en opvattingen van de leerkracht van uw kind. Er zullen dus geen verdere analyses worden uitgevoerd op het niveau van uw kind of op de (non-)verbale uitingen van uw kind. Deze worden enkel geregistreerd om de aanpak en opvattingen van de leerkracht te analyseren en beter te begrijpen. Er wordt ook geen voorbereiding verwacht van uw kind.

#### **Beschrijving van de risico's en van de voordelen**

De deelname van uw kind aan deze studie houdt geen enkel gezondheidsrisico in.

Door toestemming te geven tot deelname aan dit onderzoek, helpt u om de bestaande beperkte inzichten in het filosoferen met kinderen in het basisonderwijs te verruimen en te verdiepen, en helpt u mee om, op basis van deze inzichten, de ondersteuning voor

leerkrachten die (willen) filosoferen met kinderen in het basisonderwijs verder uit te bouwen. Uw deelname is dus zowel wetenschappelijk als onderwijs-praktisch een grote meerwaarde. Verder is de deelname aan de lesactiviteit voor uw kind een leerrijke ervaring.

**Als uw kind aan deze studie deelneemt, moet u weten dat:**

- Deze studie ([G-2023-7194-R3\(MIN\)](#)) opgesteld is na evaluatie door de Sociaal-maatschappelijke Ethische Commissie (SMEC).
- De deelname vrijwillig is; er kan op geen enkele manier sprake zijn van dwang.
- Alle gegevens van de observatie zullen worden gepseudonimiseerd. Dit wil zeggen dat u en uw kind onidentificeerbaar zullen zijn in de studie. Verder zullen alle audio-opnames na afronding van het onderzoek verwijderd worden.
- De volgende persoonsgegevens van u en uw kind verwerkt zullen worden:
  - Persoonsgegevens: leeftijdscategorie waartoe uw kind behoort (welke kleuterklas, welk leerjaar in het lager onderwijs), naam van uw kind; uw naam en e-mailadres
  - Gedrag van uw kind tijdens de observatie: registratie van hun antwoorden en deelname aan het gesprek. De registratie gebeurt met behulp van een audio-opname die getranscribeerd zal worden en nota's op basis van de observatiewijzer.
- Alle gegevens gepseudonimiseerd worden zodat u en uw kind niet herkenbaar zijn. Bij de publicatie van de resultaten is uw anonimiteit en de anonimiteit van uw kind verzekerd.
- Alle gegevens bewaard worden op de beveiligde netwerkdrives van de KU Leuven.
- U meer informatie over de verwerking van uw persoonsgegevens vindt in de aparte bijlage hier rond.
- U contact kan opnemen met de onderzoekers voor bijkomende informatie over hoe wij uw pseudonieme gegevens gebruiken, maar ook ingeval van problemen, bijkomende vragen of als u zich zorgen maakt. Dit kan via de onderzoeker Kaatje Vranken (via e-mail [kaatje.vranken@student.kuleuven.be](mailto:kaatje.vranken@student.kuleuven.be)), de promotor Joke Torbeyns (via e-mail [joke.torbeyns@kuleuven.be](mailto:joke.torbeyns@kuleuven.be)) en co-promotor Griet Galle (via e-mail [griet.galle@kuleuven.be](mailto:griet.galle@kuleuven.be)).

Ook de functionaris voor gegevensbescherming van het onderzoekcentrum staat te uwer beschikking. De contactgegevens van deze laatste zijn:

DPO – KU Leuven, e-mail [dpo@kuleuven.be](mailto:dpo@kuleuven.be)

- U contact kan opnemen met SMEC voor eventuele klachten of andere bezorgdheden omtrent ethische aspecten van deze studie via: [smec@kuleuven.be](mailto:smec@kuleuven.be)

Wij hopen dat u onze vraag tot deelname van uw kind aan het onderzoek positief wil beantwoorden, en zo meehelpt om het inzicht en onderwijs in het filosoferen met kinderen verder uit te bouwen en te optimaliseren.

Joke Torbeyns

[joke.torbeyns@kuleuven.be](mailto:joke.torbeyns@kuleuven.be)

KU Leuven – Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen

Griet Galle

[Griet.galle@kuleuven.be](mailto:Griet.galle@kuleuven.be)

KU Leuven – Faculteit Hoger Instituut voor Wijsbegeerte

Kaatje Vranken

r0791659

[kaatje.vranken@student.kuleuven.be](mailto:kaatje.vranken@student.kuleuven.be)

KU Leuven – Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen

## **Bijlage F**

### **Bijlage met informatie omtrent de gegevensverwerking: leerkracht**

## **Informatie over de verwerking van uw persoonsgegevens**

In het kader van uw deelname aan het onderzoek 'Filsoferen met kinderen in het basisonderwijs: Vlaamse onderwijspraktijken en opvattingen' zullen persoonsgegevens over u verzameld en verwerkt worden. Deze verwerking zal gebeuren in overeenstemming met de Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG). In deze brief geven we u graag meer informatie over het gebruik en de bewaring van deze gegevens.

In de informatiebrief voor deelname aan het onderzoek vindt u meer informatie over de categorieën van gegevens die over u zullen verzameld worden tijdens dit onderzoek. Deze omvatten onder andere persoonsgegevens zoals uw educatieve achtergrond, ervaringen met filosofie met kinderen in het basisonderwijs en eventuele e-mailgegevens.

### **Gebruik van uw persoonsgegevens**

Enkel persoonsgegevens die noodzakelijk zijn voor de doeleinden van dit onderzoek zullen verzameld en verwerkt worden. Het onderzoek is met name gericht op het verzamelen van gegevens van leerkrachten omtrent filosoferen met kinderen in het Vlaamse basisonderwijs. We zijn in deze context geïnteresseerd in uw opvattingen hier rond als leerkracht en de ervaringen die u hiermee heeft.

Uw gegevens zullen in het kader van dit onderzoek gepseudonomiseerd worden. Dit wil zeggen dat gegevens die u kunnen identificeren zoals uw naam, losgekoppeld van de andere data van het onderzoek en vervangen worden door een unieke, willekeurige code. Op deze manier is het niet langer onmiddellijk zichtbaar welke gegevens van welke specifieke persoon afkomstig zijn. Enkel de onderzoeker kan via de unieke code de gegevens terug linken aan een specifieke persoon. Dit zal echter enkel in uitzonderlijke gevallen gebeuren, bijvoorbeeld indien u beroep doet op uw recht op inzage, rectificatie of verwijdering van uw gegevens. Ook in de wetenschappelijke output van dit onderzoek, zoals publicaties, zal u niet geïdentificeerd worden.

Voor e-mailgegevens geldt dat deze verwijderd worden van zodra alle info uit de mail gepseudonomiseerd is opgeslagen.

Als wettelijke basis voor de verwerking van uw gegevens wordt het algemeen belang aangewend. Dit betekent dat het onderzoek zal leiden tot een vermeerdering van kennis en inzicht die de maatschappij (direct of indirect) ten goede komt.

Uw gegevens zullen door de onderzoekers gedurende 10 jaar na afloop van het onderzoek bewaard worden op een beveiligde opslaglocatie van KU Leuven. Na deze periode zullen de persoonsgegevens definitief verwijderd worden indien ze niet meer noodzakelijk zijn voor de uitvoering van het onderzoek.

### **Uw rechten**

U hebt steeds het recht om meer informatie te vragen over het gebruik van uw gegevens. Daarnaast kan u beroep doen op het recht van inzage, het recht op verbetering (rectificatie)

en het recht op verwijdering van uw gegevens voor zover deze rechten de doeleinden van het onderzoek niet onmogelijk maken of ernstig belemmeren.

Indien u op één van deze rechten beroep wil doen, kan u contact opnemen met de onderzoekers aan de hand van de contactgegevens aan het einde van deze brief.

### **Contactgegevens**

KU Leuven fungeert als verwerkingsverantwoordelijke in het kader van dit onderzoek. Meer specifiek zullen enkel de onderzoekers Joke Torbeyns, Griet Galle en Kaatje Vranken na pseudonomisering toegang hebben tot uw persoonsgegevens. In geval van specifieke vragen over dit onderzoek inclusief de verwerking van uw persoonsgegevens kan u met hen contact opnemen.

Joke Torbeyns  
Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen  
Instructiepsychologie en –technologie

Dekenstraat 2 - bus 3773  
3000 Leuven  
Lokaal: 05.65

tel. +32 16 32 57 18  
tel. +32 16 32 62 05  
fax. +32 16 32 62 74

Griet Galle  
Faculteit Hoger Instituut voor Wijsbegeerte  
[griet.galle@kuleuven.be](mailto:griet.galle@kuleuven.be)

Kaatje Vranken  
Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen  
[kaatje.vranken@student.kuleuven.be](mailto:kaatje.vranken@student.kuleuven.be)

Voor verdere vragen en bedenkingen over de verwerking van uw persoonsgegevens kan u contact opnemen met Toon Boon, de functionaris voor gegevensbescherming voor wetenschappelijk onderzoek van KU Leuven ([dpo@kuleuven.be](mailto:dpo@kuleuven.be)). Gelieve hierbij te verduidelijken om welk onderzoek het gaat door vermelding van de titel en de namen van de onderzoekers.

Indien u, na contact te hebben opgenomen met de functionaris voor gegevensbescherming, een klacht zou willen indienen over hoe uw informatie wordt behandeld, kan u terecht bij de Belgische Gegevensbeschermingsautoriteit ([www.gegevensbeschermingsautoriteit.be](http://www.gegevensbeschermingsautoriteit.be)).

## **Bijlage G**

### **Bijlage met informatie omtrent de gegevensverwerking: ouders**

## **Informatie over de verwerking van uw persoonsgegevens**

In het kader van de deelname van uw kind aan het onderzoek 'Filsoferen met kinderen in het basisonderwijs: Vlaamse onderwijspraktijken en opvattingen' zullen persoonsgegevens over u en uw kind verzameld en verwerkt worden. Deze verwerking zal gebeuren in overeenstemming met de Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG). In deze brief geven we u graag meer informatie over het gebruik en de bewaring van deze gegevens. In de informatiebrief voor deelname aan het onderzoek vindt u meer uitleg over de categorieën van gegevens die over u en uw kind zullen verzameld worden tijdens dit onderzoek. Deze omvatten onder andere persoonsgegevens zoals de klas waar uw kind in zit, gedrag tijdens een sessie filosoferen met kinderen in de klas en eventuele e-mailgegevens.

### **Gebruik van uw persoonsgegevens**

Enkel persoonsgegevens die noodzakelijk zijn voor de doeleinden van dit onderzoek zullen verzameld en verwerkt worden. Het onderzoek is met name gericht op het verzamelen van gegevens van leerkrachten omtrent filosoferen met kinderen in het Vlaamse basisonderwijs. De focus van dit onderzoek ligt dus op de aanpak en opvattingen van de leerkracht van uw kind. Er zullen dus geen verdere analyses worden uitgevoerd op het niveau van uw kind of op de

(non-)verbale uitingen van uw kind. Deze worden enkel geregistreerd om de aanpak en opvattingen van de leerkracht te analyseren en beter te begrijpen.

Uw gegevens en de gegevens van uw kind zullen in het kader van dit onderzoek gepseudonomiseerd worden. Dit wil zeggen dat gegevens die u of uw kind kunnen identificeren zoals naam, losgekoppeld van de andere data van het onderzoek en vervangen worden door een unieke, willekeurige code. Op deze manier is het niet langer onmiddellijk zichtbaar welke gegevens van welke specifieke persoon afkomstig zijn. Enkel de onderzoeker kan via de unieke code de gegevens terug linken aan een specifieke persoon. Dit zal echter enkel in uitzonderlijke gevallen gebeuren, bijvoorbeeld indien u of uw kind beroep doet op uw recht op inzage, rectificatie of verwijdering van uw gegevens. Ook in de wetenschappelijke output van dit onderzoek, zoals publicaties, zullen u en uw kind niet geïdentificeerd kunnen worden.

Voor e-mailgegevens geldt dat deze verwijderd worden van zodra alle info uit de mail gepseudonomiseerd is opgeslagen.

Als wettelijke basis voor de verwerking van uw gegevens wordt het algemeen belang aangewend. Dit betekent dat het onderzoek zal leiden tot een vermeerdering van kennis en inzicht die de maatschappij (direct of indirect) ten goede komt.

Uw gegevens en de gegevens van uw kind zullen door de onderzoekers gedurende 10 jaar na afloop van het onderzoek bewaard worden op een beveiligde opslaglocatie van KU

Leuven. Na deze periode zullen de persoonsgegevens definitief verwijderd worden indien ze niet meer noodzakelijk zijn voor de uitvoering van het onderzoek.

### **Uw rechten**

U hebt steeds het recht om meer informatie te vragen over het gebruik van uw gegevens en de gegevens van uw kind. Daarnaast kan u beroep doen op het recht van inzage, het recht op verbetering (rectificatie) en het recht op verwijdering van uw gegevens voor zover deze rechten de doeleinden van het onderzoek niet onmogelijk maken of ernstig belemmeren.

Indien u op één van deze rechten beroep wil doen, kan u contact opnemen met de onderzoekers aan de hand van de contactgegevens aan het einde van deze brief.

### **Contactgegevens**

KU Leuven fungeert als verwerkingsverantwoordelijke in het kader van dit onderzoek. Meer specifiek zullen enkel de onderzoekers Joke Torbeyns, Griet Galle en Kaatje Vranken na pseudonomisering toegang hebben tot uw persoonsgegevens. In geval van specifieke vragen over dit onderzoek inclusief de verwerking van uw persoonsgegevens kan u met hen contact opnemen.

Joke Torbeyns  
Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen  
Instructiepsychologie en –technologie

Dekenstraat 2 - bus 3773  
3000 Leuven  
Lokaal: 05.65

tel. +32 16 32 57 18  
tel. +32 16 32 62 05  
fax. +32 16 32 62 74

Griet Galle  
Faculteit Hoger Instituut voor Wijsbegeerte  
[griet.galle@kuleuven.be](mailto:griet.galle@kuleuven.be)

Kaatje Vranken  
Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen  
[kaatje.vranken@student.kuleuven.be](mailto:kaatje.vranken@student.kuleuven.be)

Voor verdere vragen en bedenkingen over de verwerking van uw persoonsgegevens kan u contact opnemen met Toon Boon, de functionaris voor gegevensbescherming voor wetenschappelijk onderzoek van KU Leuven ([dpo@kuleuven.be](mailto:dpo@kuleuven.be)). Gelieve hierbij te verduidelijken om welk onderzoek het gaat door vermelding van de titel en de namen van de onderzoekers.

Indien u, na contact te hebben opgenomen met de functionaris voor gegevensbescherming, een klacht zou willen indienen over hoe uw informatie wordt behandeld, kan u terecht bij de Belgische Gegevensbeschermingsautoriteit ([www.gegevensbeschermingsautoriteit.be](http://www.gegevensbeschermingsautoriteit.be)).

## Bijlage H

### Formulier voor de geïnformeerde toestemming: leerkracht

#### Geïnformeerde toestemming

Titel van het onderzoek:  
Filosoferen met kinderen in het basisonderwijs: Vlaamse onderwijspraktijken en opvattingen

Naam + contactgegevens promotor en onderzoeker:  
Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen en Hoger Instituut voor Wijsbegeerte  
Onderzoeker: Kaatje Vranken: [kaatje.vranken@student.kuleuven.be](mailto:kaatje.vranken@student.kuleuven.be)  
Promotor: Joke Torbeyns: [joke.torbeyns@kuleuven.be](mailto:joke.torbeyns@kuleuven.be)

Copromotor: Griet Galle: [griet.galle@kuleuven.be](mailto:griet.galle@kuleuven.be)

Doel en methodologie van het onderzoek:  
Doel: Inzicht verwerven in de concrete praktijken, opvattingen en uitdagingen met betrekking tot filosoferen met kinderen in het Vlaamse basisonderwijs  
Methodologie: Meervoudige gevalsstudie-onderzoek aan de hand van observatie en interview

Duur van het experiment:  
Observatie: circa 50 minuten (afhankelijk van de duur van de filosofieersessie)  
Interview: circa 60-90 minuten  
Totaal: circa 110-140 minuten

- Ik begrijp wat van mij verwacht wordt tijdens dit onderzoek.
- Ik weet dat ik zal deelnemen aan volgende proeven of testen:
  - ✓ Een observatiemoment tijdens het filosoferen met mijn leerlingen in de klas.
  - ✓ Een interview omtrent de concrete praktijken, opvattingen en uitdagingen in verband met filosoferen met kinderen in het basisonderwijs.
- Ik weet dat er risico's of ongemakken kunnen verbonden zijn aan mijn deelname:
  - ✓ Een mogelijk risico is een gevoel van ongemak tijdens de observatie en het interview door het mogelijk voelen van een druk om te presteren of de angst om niet adequaat te kunnen uitleggen wat je beoogt te vertellen.
- Ik weet dat er geen goede of foute antwoorden bestaan. Zicht krijgen op de concrete praktijken, opvattingen en uitdagingen staat als belangrijke informatiebron centraal.
- Ikzelf of anderen kunnen baat bij dit onderzoek hebben op volgende wijze:
  - ✓ Bijdrage aan wetenschappelijk onderzoek dat het inzicht over het filosoferen met kinderen in het basisonderwijs kan verrijken.
  - ✓ Mogelijke aanzet tot het verder uitbouwen van ondersteuning voor leerkrachten die filosoferen met kinderen (willen) implementeren in hun onderwijspraktijk.
- Mijn deelname levert een bijdrage aan het wetenschappelijk onderzoek. Ik weet dat ik geen verdere beloning of compensatie voor mijn deelname zal ontvangen.
- Ik begrijp dat mijn deelname aan deze studie vrijwillig is. Ik heb het recht om mijn deelname op elk moment stop te zetten. Daarvoor hoef ik geen reden te geven en ik weet dat daaruit geen nadeel voor mij kan ontstaan.

Ik kan ook te allen tijde vragen om de verdere verwerking van mijn gegevens stop te zetten, en in voorkomend geval ook de reeds verzamelde data te wissen.

- Ik weet dat er in dit onderzoek opnames van mij gemaakt kunnen worden:
  - ✓ Audio-opname tijdens de observatie in de klas
  - ✓ Audio-opname tijdens het interview
- De resultaten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden voor wetenschappelijke doeleinden en mogen gepubliceerd worden. Mijn naam wordt daarbij niet gepubliceerd. Doorheen het

onderzoek zullen mijn gegevens steeds vertrouwelijk behandeld worden. De onderzoekers zullen de volgende maatregelen nemen om mijn privacy te beschermen:

- ✓ Namen en persoonsgegevens zullen gepseudonimiseerd worden. Pseudonimiseren is het verwerken van persoonsgegevens op zodanige wijze dat de persoonsgegevens niet meer aan een specifieke betrokkene kunnen worden gekoppeld zonder dat er aanvullende gegevens worden gebruikt, mits deze aanvullende gegevens apart worden bewaard en technische en organisatorische maatregelen worden genomen om ervoor te zorgen dat de persoonsgegevens niet aan een geïdentificeerde of identificeerbare natuurlijke persoon worden gekoppeld.
  - ✓ De digitale gegevens zullen bewaard worden op een gesloten OneDrive, gelinkt aan de KU Leuven accounts van enkel de onderzoeker en de (co-)promotor.
  - ✓ Tijdens de studie worden papieren gegevens bewaard door de betrokken student in een afgesloten lade of kast die enkel voor hem/haarzelf toegankelijk is. Na afronding van de thesis of het OPO worden alle papieren gegevens doorgegeven aan de promotor die deze verder bewaart in zijn/haar kantoor in een afgesloten lade of kast die enkel voor hem/haarzelf toegankelijk is.
  - ✓ Enkel de betrokken KU Leuvenonderzoekers zullen toegang tot de (persoons)gegevens hebben. Na het afronden van de masterproef zal de student-onderzoeker geen toegang meer hebben hiertoe.
  - ✓ Na 10 jaar zullen de (persoons)gegevens verwijderd worden, conform de KU Leuven RDM-richtlijn.
- In het kader van transparantie in wetenschappelijk onderzoek kunnen de gegevens van dit onderzoek gedeeld worden met anderen, bijvoorbeeld met onderzoekers van andere universiteiten. In dit geval zullen alleen niet-identificeerbare gegevens gedeeld worden. Het zal voor anderen dus niet mogelijk zijn om te achterhalen dat ik aan dit onderzoek deelnam of welke gegevens van mij afkomstig zijn.
- ☐ Ik wil graag op de hoogte gehouden worden van de resultaten van dit onderzoek.
- ☐ De onderzoeker mag mij hiervoor contacteren op het volgende e-mailadres:
- \_\_\_\_\_
- ☐ Ik wens deze informatie mondeling te verkrijgen van de onderzoeker. De onderzoeker mag mij voor een online afspraak via Zoom in te plannen, contacteren op het volgende e-mailadres:
- \_\_\_\_\_
- ☐ Ik wens graag op de hoogte gehouden willen worden van ondersteuningsinitiatieven, indien die er in de toekomst zouden zijn. De onderzoeker mag mij hiervoor contacteren op het volgende e-mailadres:
- \_\_\_\_\_
- Voor vragen evenals voor de uitoefening van mijn rechten (inzage gegevens, correctie ervan, ...) weet ik dat ik na mijn deelname terecht kan bij:
- [kaatje.vranken@student.kuleuven.be](mailto:kaatje.vranken@student.kuleuven.be)  
[joke.torbeyns@kuleuven.be](mailto:joke.torbeyns@kuleuven.be)  
[griet.galle@kuleuven.be](mailto:griet.galle@kuleuven.be)
- Meer informatie met betrekking tot privacy in onderzoek kan ik terugvinden op [www.kuleuven.be/privacy](http://www.kuleuven.be/privacy). Verdere vragen over privacyaspecten kan ik richten tot de functionaris voor gegevensbescherming: [dpo@kuleuven.be](mailto:dpo@kuleuven.be)
- Deze studie werd beoordeeld en goedgekeurd door de Sociaal-Maatschappelijke Ethische Commissie (SMEC) van KU Leuven (G-2023-7194-R3(MIN)). Voor eventuele klachten of andere bezorgdheden omtrent ethische aspecten van deze studie kan ik contact opnemen met SMEC: [smec@kuleuven.be](mailto:smec@kuleuven.be)
- Ik weet dat ik bij onderstaande terecht kan indien ik na het onderzoek ongemakken of moeilijkheden ervaar als gevolg van de thema's die in het onderzoek aan bod kwamen: [kaatje.vranken@student.kuleuven.be](mailto:kaatje.vranken@student.kuleuven.be)

**Ik heb bovenstaande informatie gelezen en begrepen en heb antwoord gekregen op al mijn vragen betreffende deze studie. Ik stem toe om deel te nemen.**

Datum: .....

Naam en handtekening proefpersoon

Naam en handtekening onderzoeker

## Bijlage I

### Formulier voor de geïnformeerde toestemming: ouders

#### Geïnformeerde toestemming

Titel van het onderzoek:  
Filosoferen met kinderen in het basisonderwijs: Vlaamse onderwijspraktijken en opvattingen

Naam + contactgegevens promotor en onderzoeker:  
Faculteit: Psychologie en Pedagogische wetenschappen en Hoger Instituut voor Wijsbegeerte  
Onderzoeker: Kaatje Vranken: [kaatje.vranken@student.kuleuven.be](mailto:kaatje.vranken@student.kuleuven.be)  
Promotor: Joke Torbeyns: [joke.torbeyns@kuleuven.be](mailto:joke.torbeyns@kuleuven.be)

Copromotor: Griet Galle: [griet.galle@kuleuven.be](mailto:griet.galle@kuleuven.be)

Doel en methodologie van het onderzoek:  
Doel: Inzicht verwerven in de concrete praktijken, opvattingen en uitdagingen met betrekking tot filosoferen met kinderen in het Vlaamse basisonderwijs  
Methodologie: Meervoudige gevalsstudie-onderzoek aan de hand van observatie en interview

Duur van het onderzoek: circa 50 minuten (afhankelijk van de duur van de filosofieersessie)

- Ik begrijp wat van mijn kind verwacht wordt tijdens dit onderzoek.
- Ik weet dat mijn kind zal deelnemen aan:
  - ✓ Een observatiemoment tijdens het filosoferen met leerlingen in de klas
- Ikzelf of anderen kunnen baat bij dit onderzoek hebben op volgende wijze:
  - ✓ Bijdrage aan wetenschappelijk onderzoek dat het inzicht over het filosoferen met kinderen in het basisonderwijs kan verrijken.
  - ✓ Mogelijke aanzet tot het verder uitbouwen van ondersteuning voor leerkrachten die filosoferen met kinderen (willen) implementeren in hun onderwijspraktijk.
- De deelname van mijn kind levert een bijdrage aan het wetenschappelijk onderzoek. Ik weet dat ik geen verdere beloning of compensatie voor de deelname van mijn kind zal ontvangen.
- Ik begrijp dat de deelname van mijn kind aan deze studie vrijwillig is. Ik en mijn kind hebben het recht om mijn deelname op elk moment stop te zetten. Daarvoor hoeft geen reden gegeven te worden en ik weet dat daaruit geen nadeel voor ons kan ontstaan.

Ik en mijn kind kunnen ook te allen tijde vragen om de verdere verwerking van de gegevens van mijn kind stop te zetten, en in dit geval ook de reeds verzamelde data te wissen.
- Ik weet dat er in dit onderzoek opnames van mijn kind gemaakt kunnen worden:
  - ✓ Audio-opname tijdens de observatie in de klas
- De resultaten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden voor wetenschappelijke doeleinden en mogen gepubliceerd worden. Mijn naam en de naam van het kind worden daarbij niet gepubliceerd. Doorheen het onderzoek zullen de gegevens steeds vertrouwelijk behandeld worden. De onderzoekers zullen de volgende maatregelen nemen om mijn privacy te beschermen:
  - ✓ Namen en persoonsgegevens zullen gepseudonimiseerd worden. Pseudonimiseren is het verwerken van persoonsgegevens op zodanige wijze dat de persoonsgegevens niet meer aan een specifieke betrokkene kunnen worden gekoppeld zonder dat er aanvullende gegevens worden gebruikt, mits deze aanvullende gegevens apart worden bewaard en technische en organisatorische maatregelen worden genomen om ervoor te zorgen dat de persoonsgegevens niet aan een geïdentificeerde of identificeerbare natuurlijke persoon worden gekoppeld.
  - ✓ De digitale gegevens zullen bewaard worden op een gesloten OneDrive, gelinkt aan de KU Leuven accounts van enkel de onderzoeker en de (co-)promotor.

- ✓ Tijdens de studie worden papieren gegevens bewaard door de betrokken student in een afgesloten lade of kast die enkel voor hem/haarzelf toegankelijk is. Na afronding van de thesis of het OPO worden alle papieren gegevens doorgegeven aan de promotor die deze verder bewaart in zijn/haar kantoor in een afgesloten lade of kast die enkel voor hem/haarzelf toegankelijk is.
  - ✓ Enkel de betrokken KU Leuvenonderzoekers zullen toegang tot de (persoons)gegevens hebben. Na het afronden van de masterproef zal de student-onderzoeker geen toegang meer hebben hiertoe.
  - ✓ Na 10 jaar zullen de (persoons)gegevens verwijderd worden, conform de KU Leuven RDM-richtlijn.
- In het kader van transparantie in wetenschappelijk onderzoek kunnen de gegevens van dit onderzoek gedeeld worden met anderen, bijvoorbeeld met onderzoekers van andere universiteiten. In dit geval zullen alleen niet-identificeerbare gegevens gedeeld worden. Het zal voor anderen dus niet mogelijk zijn om te achterhalen dat ik aan dit onderzoek deelnam of welke gegevens van mij afkomstig zijn.
- Ik wil graag op de hoogte gehouden worden van de resultaten van dit onderzoek. De onderzoeker mag mij hiervoor contacteren op het volgende e-mailadres:

- 
- Voor vragen evenals voor de uitoefening van mijn rechten (inzage gegevens, correctie ervan, ...) weet ik dat ik na mijn deelname terecht kan bij:
- [kaatje.vranken@student.kuleuven.be](mailto:kaatje.vranken@student.kuleuven.be)  
[joke.torbeyns@kuleuven.be](mailto:joke.torbeyns@kuleuven.be)  
[griet.galle@kuleuven.be](mailto:griet.galle@kuleuven.be)

Meer informatie met betrekking tot privacy in onderzoek kan ik terugvinden op [www.kuleuven.be/privacy](http://www.kuleuven.be/privacy). Verdere vragen over privacyaspecten kan ik richten tot de functionaris voor gegevensbescherming: [dpo@kuleuven.be](mailto:dpo@kuleuven.be)

- Deze studie werd beoordeeld en goedgekeurd door de Sociaal-Maatschappelijke Ethische Commissie (SMEC) van KU Leuven (G-2023-7194-R3(MIN)). Voor eventuele klachten of andere bezorgdheden omtrent ethische aspecten van deze studie kan ik contact opnemen met SMEC: [smec@kuleuven.be](mailto:smec@kuleuven.be)
- Ik weet dat ik bij onderstaande terecht kan indien ik na het onderzoek ongemakken of moeilijkheden ervaar als gevolg van de thema's die in het onderzoek aan bod kwamen:
- [kaatje.vranken@student.kuleuven.be](mailto:kaatje.vranken@student.kuleuven.be)  
[joke.torbeyns@kuleuven.be](mailto:joke.torbeyns@kuleuven.be)  
[griet.galle@kuleuven.be](mailto:griet.galle@kuleuven.be)

**Ik heb bovenstaande informatie gelezen en begrepen en heb antwoord gekregen op al mijn vragen betreffende deze studie. Ik geef toestemming voor de deelname van mijn kind.**

Datum: .....

Naam en handtekening ouder/voogd  
(Naam ouder/voogd + naam kind)

Naam en handtekening onderzoeker

## Bijlage J

### Franstalige informatiebrief: ouders

**Titre de l'étude:** Philosophie avec les enfants dans l'enseignement primaire : Pratiques et opinions éducatives flamandes

**Institution de recherche:** KU Leuven Comité éthique : Commission Éthique de la Recherche de la KU Leuven

**Chercheurs**

Étudiante : Kaatje Vranken : [kaatje.vranken@student.kuleuven.be](mailto:kaatje.vranken@student.kuleuven.be)

Promoteur : Joke Torbeyns : [joke.torbeyns@kuleuven.be](mailto:joke.torbeyns@kuleuven.be)

Co-promoteur : Griet Galle : [griet.galle@kuleuven.be](mailto:griet.galle@kuleuven.be)

**Faculté :** Psychologie et Sciences de l'Éducation Institut Supérieur de Philosophie

Votre enfant est invité à participer à une étude visant à comprendre l'approche de la philosophie avec les enfants (FaE) dans l'enseignement primaire flamand.

#### Objectifs et déroulement de l'étude

Cette étude vise à comprendre les pratiques éducatives concrètes liées à la philosophie avec les enfants (FaE) dans l'enseignement primaire flamand. Pour atteindre cet objectif, au moins 10 enseignants (et leurs élèves) qui pratiquent activement la FaE seront observés une fois en classe lors d'une séance de philosophie. Votre enfant est éligible pour participer à cette étude car il/elle a un enseignant qui pratique la philosophie avec les enfants en classe. Nous aimerions donc inviter votre enfant à participer à cette étude par le biais de cette lettre.

La participation implique concrètement que le chercheur observe une séance de philosophie avec les enfants, encadrée par l'enseignant. Cette observation aura lieu pendant les heures de classe, entre le 15 janvier et le 30 juin 2024. L'observation sera enregistrée à l'aide d'équipements audio à des fins de recherche. De plus, les expressions non verbales de votre enfant seront enregistrées à l'aide de notes. Les données seront conservées dans le respect de la vie privée et selon les directives éthiques de la KU Leuven. L'accent de cette recherche est mis sur l'approche et les opinions de l'enseignant de votre enfant. Par conséquent, aucune analyse supplémentaire ne sera effectuée au niveau de votre enfant ou de ses expressions (non) verbales. Celles-ci sont enregistrées uniquement pour analyser et comprendre l'approche et les opinions de l'enseignant. Aucune préparation de la part de votre enfant n'est attendue.

#### Description des risques et des avantages

La participation de votre enfant à cette étude ne comporte aucun risque pour sa santé.

En donnant votre accord pour la participation à cette étude, vous contribuez à élargir et approfondir les connaissances limitées sur la philosophie avec les enfants dans l'enseignement primaire, et vous contribuez également à développer davantage le soutien aux enseignants qui pratiquent ou souhaitent pratiquer la philosophie avec les enfants dans l'enseignement primaire, sur la base de ces connaissances. Votre participation est donc à la fois une grande valeur scientifique et éducative. De plus, la participation à cette activité d'apprentissage sera une expérience enrichissante pour votre enfant.

#### Si votre enfant participe à cette étude, vous devez savoir que :

- Cette étude (G-2023-7194-R3(MIN)) a été élaborée après évaluation par la Commission éthique sociale et sociétale (SMEC).
- La participation est volontaire ; il ne peut y avoir aucune forme de contrainte.

- Toutes les données de l'observation seront anonymes. Cela signifie que vous et votre enfant ne pourrez pas être identifiés dans l'étude. De plus, tous les enregistrements audio seront supprimés après la fin de la recherche.
- Les données personnelles suivantes de vous et de votre enfant seront traitées : o Données personnelles : catégorie d'âge à laquelle votre enfant appartient (quelle classe maternelle, quelle année scolaire dans l'enseignement primaire), nom de votre enfant ; votre nom et adresse e-mail o Comportement de votre enfant pendant l'observation : enregistrement de ses réponses et de sa participation à la conversation. L'enregistrement se fera à l'aide d'un enregistrement audio qui sera transcrit et des notes basées sur le guide d'observation.
- Toutes les données seront anonymes afin que vous et votre enfant ne soyez pas reconnaissables. Votre anonymat et celui de votre enfant sont garantis lors de la publication des résultats.
- Toutes les données seront conservées sur les disques réseau sécurisés de la KU Leuven.
- Vous trouverez plus d'informations sur le traitement de vos données personnelles dans la pièce jointe séparée à ce sujet.
- Vous pouvez contacter les chercheurs pour obtenir des informations supplémentaires sur la manière dont nous utilisons vos données pseudonymes, mais également en cas de problèmes, de questions supplémentaires ou de préoccupations. Vous pouvez contacter le chercheur Kaatje Vranken (par e-mail à [kaatje.vranken@student.kuleuven.be](mailto:kaatje.vranken@student.kuleuven.be)), le promoteur Joke Torbeyns (par e-mail à [joke.torbeyns@kuleuven.be](mailto:joke.torbeyns@kuleuven.be)) et le co-promoteur Griet Galle (par e-mail à [griet.galle@kuleuven.be](mailto:griet.galle@kuleuven.be)).

Le délégué à la protection des données du centre de recherche est également à votre disposition. Les coordonnées de ce dernier sont : DPO - KU Leuven, e-mail [dpo@kuleuven.be](mailto:dpo@kuleuven.be)

- Vous pouvez contacter la SMEC pour d'éventuelles plaintes ou autres préoccupations concernant les aspects éthiques de cette étude via : [smec@kuleuven.be](mailto:smec@kuleuven.be)

Nous espérons que vous répondrez positivement à notre demande de participation de votre enfant à cette étude, et ainsi contribuerez à développer et optimiser davantage la compréhension et l'enseignement de la philosophie avec les enfants.

Joke Torbeyns

[joke.torbeyns@kuleuven.be](mailto:joke.torbeyns@kuleuven.be)

KU LEUVEN – Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Griet Galle

[Griet.galle@kuleuven.be](mailto:Griet.galle@kuleuven.be)

KU LUVEN – Faculté de l'Institut Supérieur de Philosophie

Kaatje Vranken

r0791659

[kaatje.vranken@student.kuleuven.be](mailto:kaatje.vranken@student.kuleuven.be)

KU Leuven – Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

## Bijlage K

### Franstalig formulier voor de geïnformeerde toestemming: ouders

#### Consentement éclairé

**Titre de l'étude :** Philosopher avec les enfants dans l'enseignement primaire : Pratiques et opinions éducatives flamandes

**Nom + coordonnées du promoteur et du chercheur**

Faculté: Psychologie et Sciences de l'Éducation et Institut Supérieur de Philosophie

Chercheur: Kaatje Vranken : [kaatje.vranken@student.kuleuven.be](mailto:kaatje.vranken@student.kuleuven.be)

Promoteur: Joke Torbeyns : [joke.torbeyns@kuleuven.be](mailto:joke.torbeyns@kuleuven.be)

Co-promoteur: Griet Galle : [griet.galle@kuleuven.be](mailto:griet.galle@kuleuven.be)

**Objectif et méthodologie de l'étude**

Objectif: Comprendre les pratiques concrètes, les opinions et les défis liés à la philosophie avec les enfants dans l'enseignement primaire flamand

Méthodologie: Étude de cas multiples basée sur l'observation et l'entretien

Durée de l'étude: environ 50 minutes (selon la durée de la session de philosophie)

- ✓ Je comprends ce qui est attendu de mon enfant pendant cette étude.
- ✓ Je sais que mon enfant participera à :
  - Un moment d'observation pendant la séance de philosophie avec les élèves en classe
- ✓ Je, ainsi que d'autres, pourrions bénéficier de cette recherche de la manière suivante :
  - Contribuer à la recherche scientifique pour enrichir la compréhension de la philosophie avec les enfants dans l'enseignement primaire
  - Potentiellement faciliter le soutien aux enseignants qui souhaitent mettre en œuvre la philosophie avec les enfants dans leur pratique éducative
- ✓ La participation de mon enfant contribue à la recherche scientifique. Je sais que je ne recevrai aucune rémunération ou compensation supplémentaire pour la participation de mon enfant.
- ✓ Je comprends que la participation de mon enfant à cette étude est volontaire. Moi et mon enfant avons le droit d'arrêter notre participation à tout moment. Aucune raison n'est requise, et je sais qu'il n'y aura aucun préjudice pour nous.
- ✓ Moi et mon enfant pouvons également demander à tout moment l'arrêt du traitement ultérieur des données de mon enfant, et dans ce cas, également la suppression des données déjà collectées.
- ✓ Je sais qu'il pourrait y avoir des enregistrements de mon enfant dans cette étude :
  - Enregistrement audio lors de l'observation en classe
- ✓ Les résultats de cette étude peuvent être utilisés à des fins scientifiques et peuvent être publiés. Mon nom et celui de mon enfant ne seront pas publiés. Tout au long de l'étude, les données seront traitées de manière confidentielle. Les chercheurs prendront les mesures suivantes pour protéger ma vie privée :
  - Les noms et les données personnelles seront pseudonymisés. La pseudonymisation consiste à traiter les données personnelles de manière à ce qu'elles ne puissent plus être associées à une personne spécifique sans l'utilisation de données supplémentaires, à condition que ces données supplémentaires soient conservées séparément et que des mesures techniques et organisationnelles soient prises pour garantir que les données personnelles ne soient pas associées à une personne physique identifiée ou identifiable.
  - Les données numériques seront conservées sur un OneDrive sécurisé lié aux comptes KU Leuven de seulement le chercheur et le(s) (co-)promoteur(s).
  - Pendant l'étude, les données papier seront conservées par l'étudiant concerné dans un tiroir ou un placard fermé accessible uniquement à lui-même. Après la fin de la thèse ou du cours, toutes les données papier seront transmises au promoteur qui les conservera dans son bureau dans un tiroir ou un placard fermé accessible uniquement à lui-même.

- Seuls les chercheurs de la KU Leuven concernés auront accès aux données (personnelles). Après la fin de la thèse de master, l'étudiant-chercheur n'aura plus accès à celles-ci.
- Après 10 ans, les données (personnelles) seront supprimées conformément à la politique de gestion des données de recherche de la KU Leuven.
- ✓ Dans le cadre de la transparence de la recherche scientifique, les données de cette étude peuvent être partagées avec d'autres, par exemple avec des chercheurs d'autres universités. Dans ce cas, seules les données non identifiables seront partagées. Il ne sera donc pas possible pour les autres de savoir que j'ai participé à cette étude ou quelles données proviennent de moi.
- ✓ J'aimerais être tenu informé des résultats de cette étude. Le chercheur peut me contacter à l'adresse e-mail suivante : .....
- ✓ Pour des questions ainsi que pour l'exercice de mes droits (accès aux données, correction, etc.) après ma participation, je sais que je peux contacter :
  - [kaatje.vranken@student.kuleuven.be](mailto:kaatje.vranken@student.kuleuven.be)
  - [joke.torbeyns@kuleuven.be](mailto:joke.torbeyns@kuleuven.be)
  - [griet.galle@kuleuven.be](mailto:griet.galle@kuleuven.be)

Je peux trouver plus d'informations sur la confidentialité dans la recherche sur [www.kuleuven.be/privacy](http://www.kuleuven.be/privacy). Pour d'autres questions sur les aspects de confidentialité, je peux contacter le délégué à la protection des données : [dpo@kuleuven.be](mailto:dpo@kuleuven.be)

- Cette étude a été évaluée et approuvée par la Commission Éthique Sociale et Sociétale (SMEC) de la KU Leuven (G-2023-7194-R3(MIN)). Pour d'éventuelles plaintes ou autres préoccupations concernant les aspects éthiques de cette étude, je peux contacter la SMEC : [smec@kuleuven.be](mailto:smec@kuleuven.be)
- Je sais que je peux contacter les personnes ci-dessous si j'éprouve des inconforts ou des difficultés après l'étude en raison des thèmes abordés dans la recherche :  
[kaatje.vranken@student.kuleuven.be](mailto:kaatje.vranken@student.kuleuven.be)  
[joke.torbeyns@kuleuven.be](mailto:joke.torbeyns@kuleuven.be)  
[griet.galle@kuleuven.be](mailto:griet.galle@kuleuven.be)

**J'ai lu et compris les informations ci-dessus et j'ai obtenu des réponses à toutes mes questions concernant cette étude. Je donne mon consentement pour la participation de mon enfant.**

Date : .....

Nom et signature du parent/tuteur  
(Nom du parent/tuteur + nom de l'enfant)

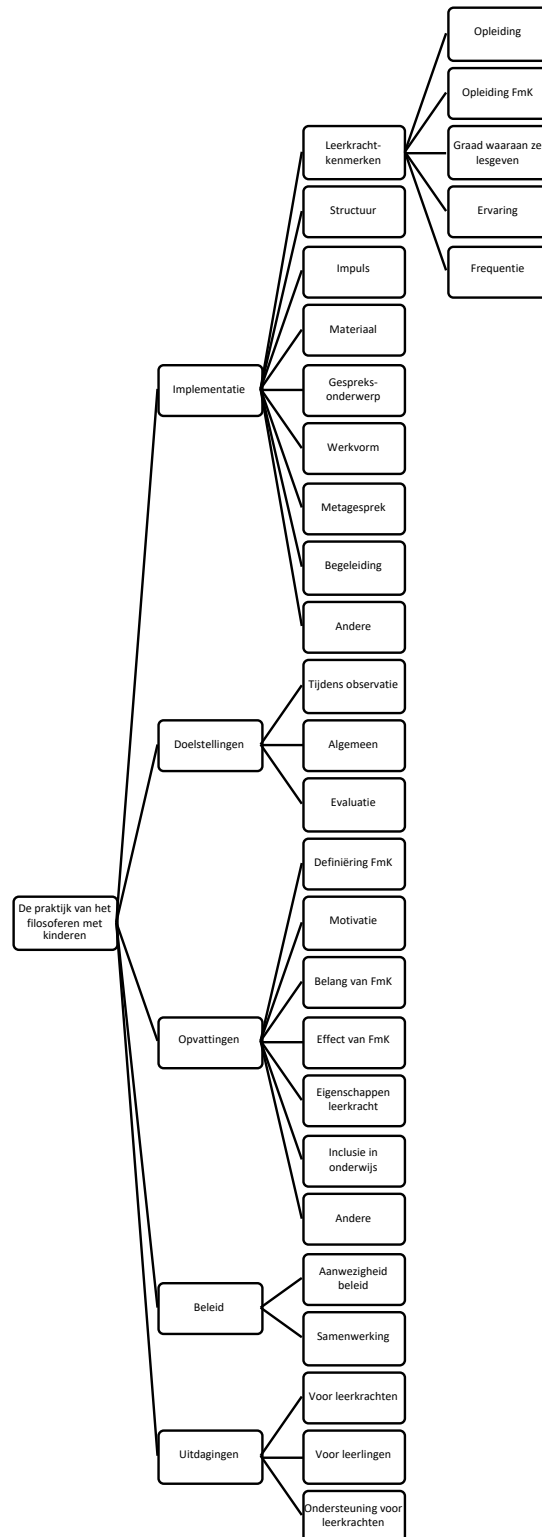
Nom et signature du chercheur

## Bijlage L

### Codebomen voor data-analyse

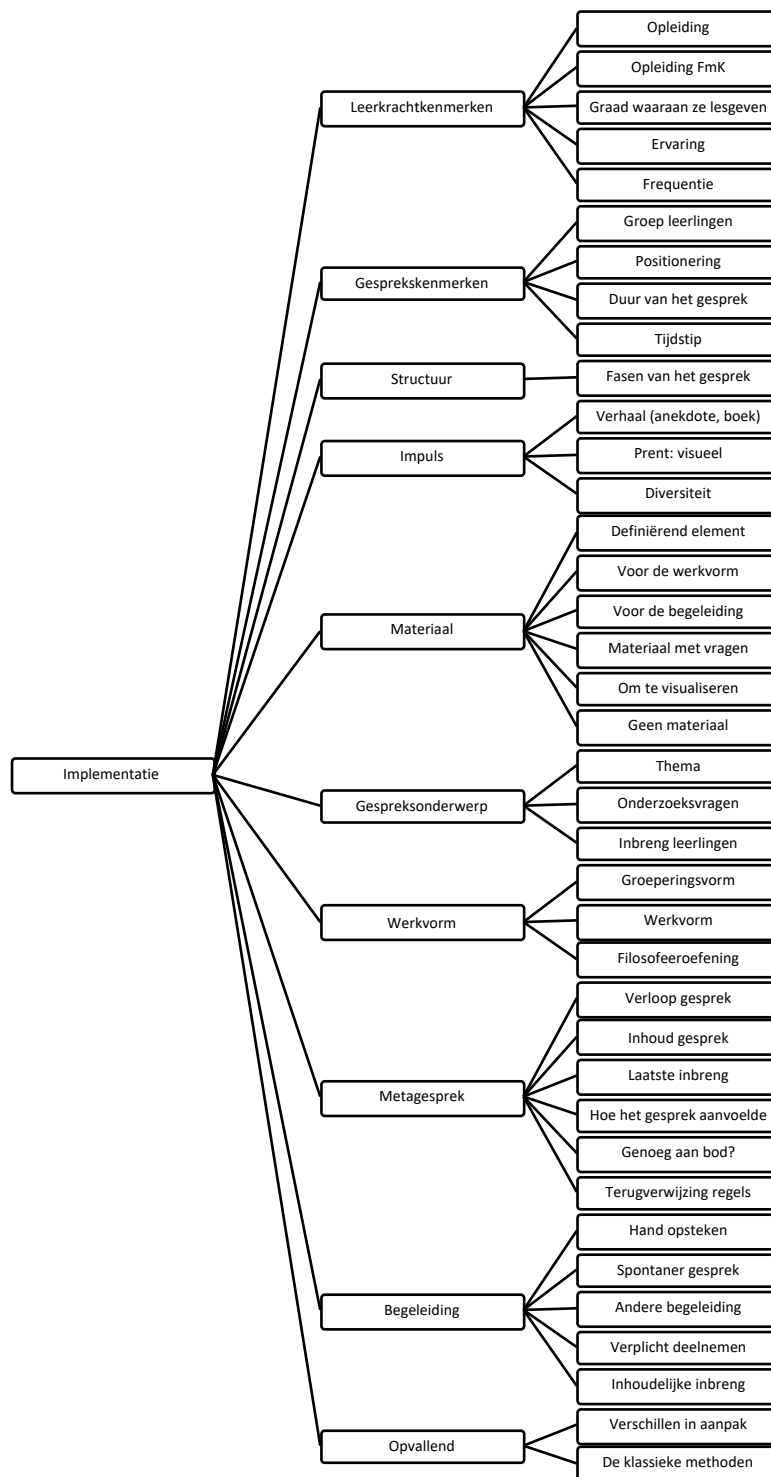
**Figuur L1**

Codeboom A: Initiële Vooropgestelde Codes bij de Data-Analyse.



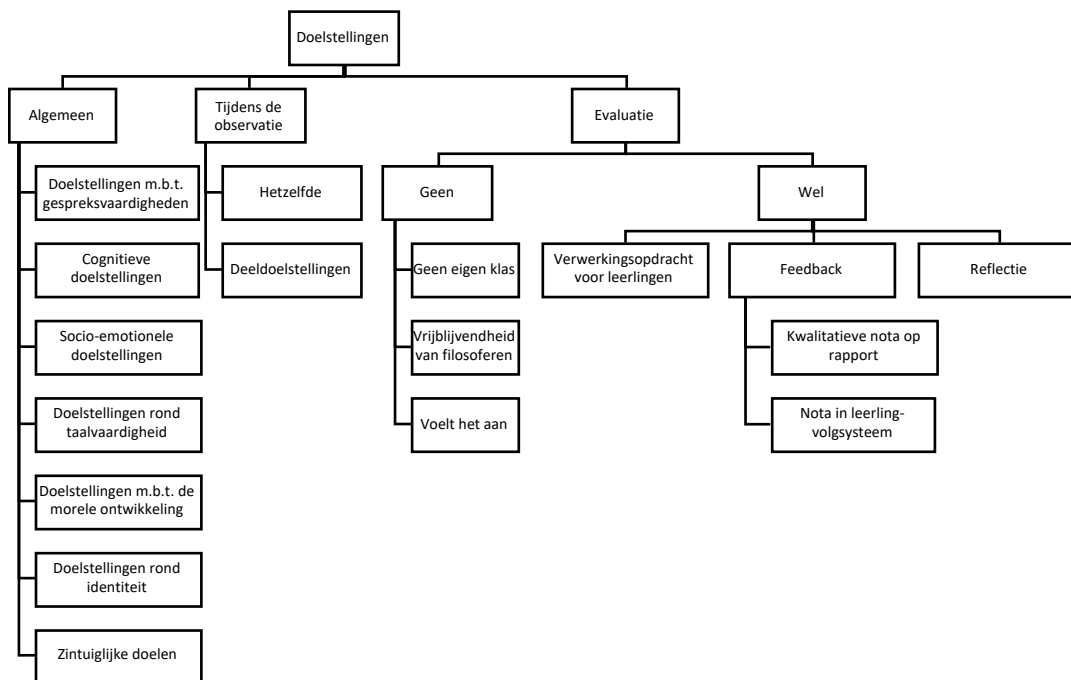
**Figuur L2**

Codeboom B1: Vooropgestelde Herwerkte Codes bij de Data-Analyse: Implementatie



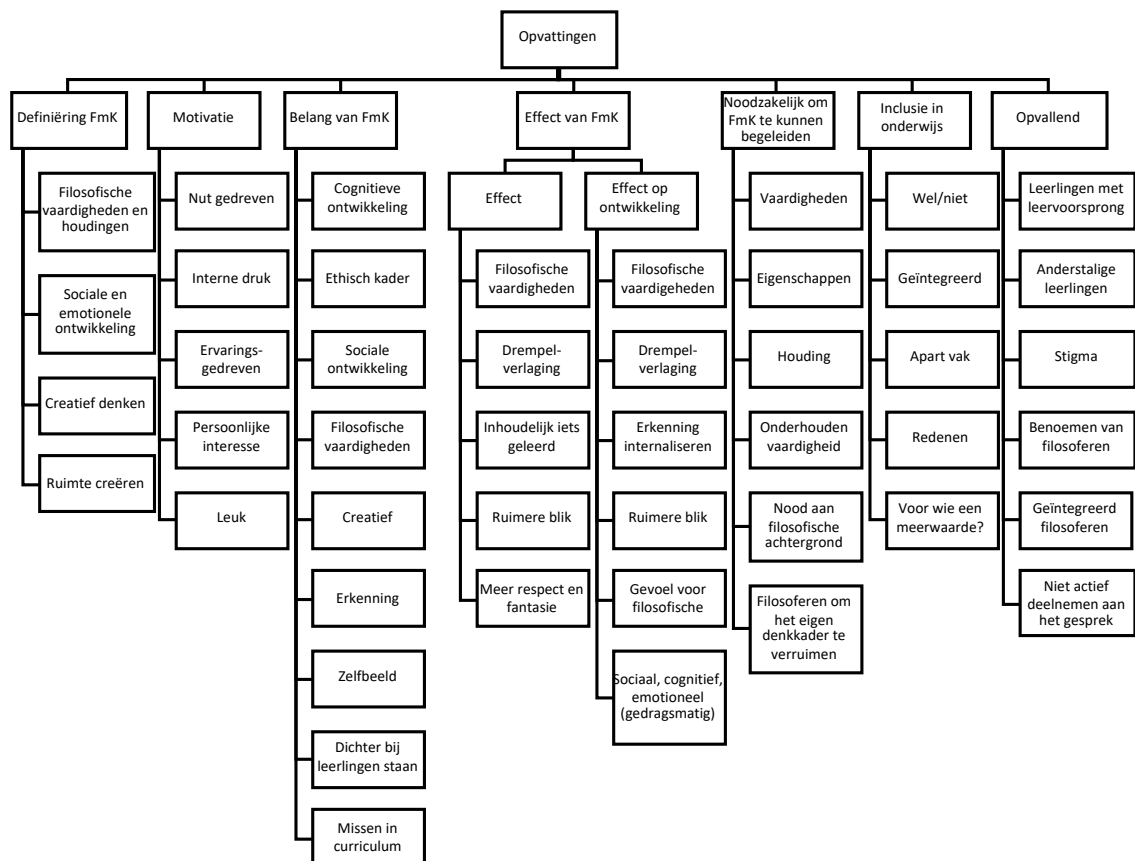
**Figuur L3**

Codeboom B2: Vooropgestelde herwerkte codes bij de data-analyse: Doelstellingen



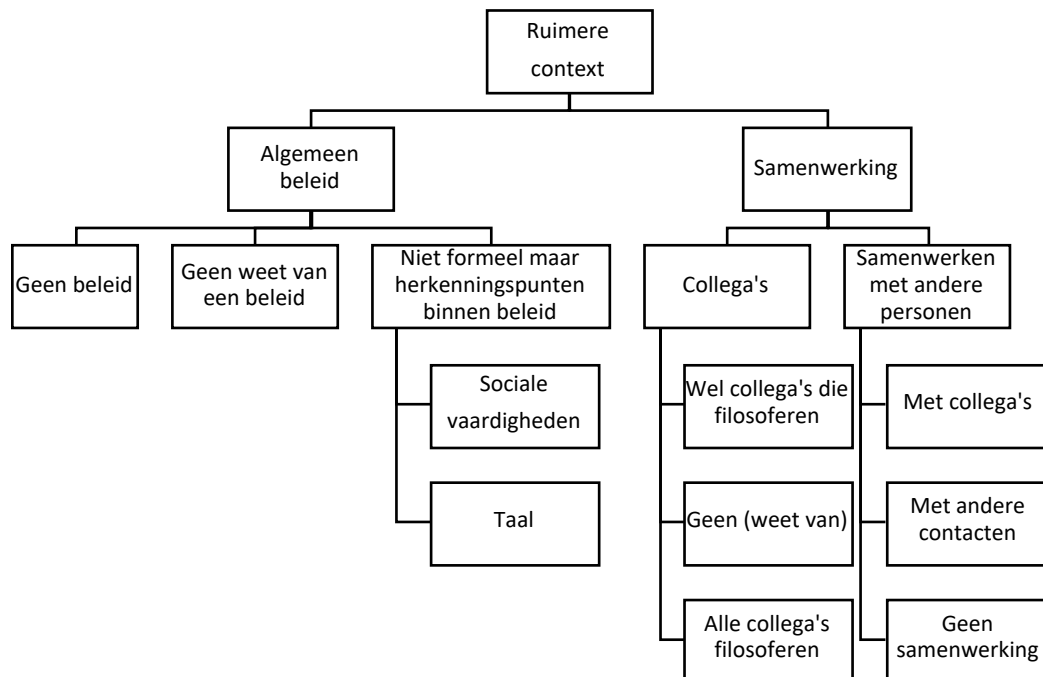
**Figuur L4**

Codeboom B3: Vooropgestelde Herwerkte codes bij de Data-Analyse: Opvattingen



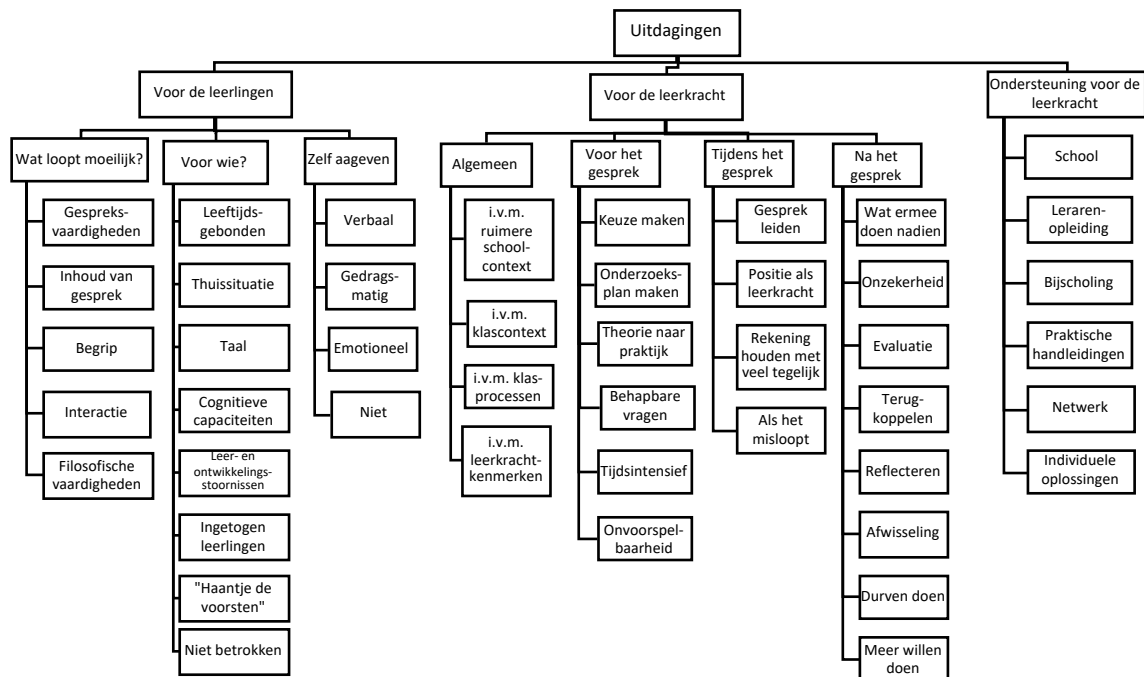
**Figuur L5**

Codeboom B4: Vooropgestelde Herwerkte codes bij de Data-Analyse: Algemeen beleid



**Figuur L6**

Codeboom B5: Vooropgestelde Herwerkte codes bij de Data-Analyse: Uitdagingen



## Bijlage M

### De concrete resultaten van de analyse in tabelvorm

**Tabel M1**

*Participanten: Opleiding, Opleiding rond FmK, Functie, Ervaring met FmK, Frequentie FmK, Graad Lesgeven en Graad Observatie.*

|    | Opleiding                                                                                                                       | Opleiding FmK                                                                                                                                                                                                           | Functie leerkracht                            | Ervaring                                                                                               | Frequentie FmK                                          | Graad lesgeven                                                           | Graad observatie       |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| P1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Master in de Wijsbegeerte</li> <li>• Educatieve master</li> </ul>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Workshop (1 week): K.V.R.</li> <li>• Opleiding (1 jaar): W.P.: filosofisch gespreksleider<sup>1</sup></li> </ul>                                                               | Zorgleerkracht: leerlingen met leervoorsprong | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zes jaar</li> <li>• Geheel lager onderwijs</li> </ul>         | Driewekelijks: elke week, wisselt drie klassen af       | 2 <sup>de</sup> -3 <sup>de</sup> graad lager; 5 <sup>de</sup> middelbaar | 3 <sup>de</sup> graad  |
| P2 | Lerarenopleiding: lager onderwijs                                                                                               | Opleiding (1 jaar): W.P.: filosofisch gespreksleider                                                                                                                                                                    | Zorgleerkracht en beleids-ondersteuner        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ongeveer 10 jaar</li> <li>• Geheel lager onderwijs</li> </ul> | Jaarlijks, minder dan maandelijks als ze de kans krijgt | Geheel lager onderwijs                                                   | 3 <sup>de</sup> graad  |
| P3 | Lerarenopleiding: lager onderwijs                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opleiding (1 jaar): W.P.: filosofisch gespreksleider</li> <li>• Postgraduaat: "Filosoferen, kritisch denken en burgerzin"<sup>2</sup></li> <li>• Filocafés bij M.V.</li> </ul> | Klasleerkracht                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vijf jaar</li> <li>• Tweede graad</li> </ul>                  | Eén à twee keer per maand                               | 2 <sup>de</sup> graad                                                    | 2 <sup>de</sup> graad  |
| P4 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lerarenopleiding: kleuter- en lager onderwijs</li> <li>• Post-graduaat: NCZ</li> </ul> | Opleiding (1 jaar): W.P.: filosofisch gespreksleider                                                                                                                                                                    | Leerkracht niet-confessionele zedenleer       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bijna zes jaar</li> <li>• Geheel lager onderwijs</li> </ul>   | Dagelijks (verweven in de les)                          | Geheel lager onderwijs                                                   | 1 <sup>ste</sup> graad |

<sup>1</sup> Initieel richtte de Specifieke Lerarenopleiding van CVO De Oranjerie in Diest deze opleiding in, later de Verkorte Educatieve Bachelor van Erasmus Hogeschool Brussel.

<sup>2</sup> Hogeschool PXL richt dit postgraduaat in (Tulkens & Filosofieschool Doen! Denken!, 2020).

|     | Opleiding                                                                                                                                                  | Opleiding FmK                                                                                                                                                                            | Functie leerkracht                                            | Ervaring                                                                                       | Frequentie FmK                                                | Graad lesgeven            | Graad observatie       |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------------|
| P5  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lerarenopleiding: kleuteronderwijs</li> <li>• Post-graduaat: NCZ</li> </ul>                                       | Postgraduaat: “Filosoferen, kritisch denken en burgerzin”                                                                                                                                | Leerkracht niet-confessionele zedenleer                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acht jaar</li> <li>• Geheel basisonderwijs</li> </ul> | Afhankelijk van welke materialen hij heeft.                   | Geheel lager onderwijs    | 1 <sup>ste</sup> graad |
| P6  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lerarenopleiding: kleuteronderwijs</li> <li>• Bachelor in de Wijsbegeerte (niet afgerond)</li> </ul>              | Opleiding (1 jaar): W.P.: filosofisch gespreksleider                                                                                                                                     | Zorgleerkracht en ondersteuning leerlingen met leervoorsprong | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 jaar</li> <li>• Geheel basisonderwijs</li> </ul>   | Sporadisch, als ze de kans krijgt                             | Geheel het basisonderwijs | 2 <sup>de</sup> graad  |
| P7  | Ergotherapie                                                                                                                                               | Opleiding E.J. (studiedagen)                                                                                                                                                             | Klasleerkracht                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Twee maanden</li> <li>• 1ste graad</li> </ul>         | Maandelijks                                                   | 1 <sup>ste</sup> graad    | 1 <sup>ste</sup> graad |
| P8  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lerarenopleiding: kleuteronderwijs</li> <li>• Cursus: Freinetonderwijs</li> </ul>                                 | /                                                                                                                                                                                        | Klasleerkracht                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Drie jaar</li> <li>• Kleuter</li> </ul>               | Eén à twee keer per maand                                     | Kleuter                   | Kleuter                |
| P9  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Master Moraalwetenschappen</li> <li>• Lerarenopleiding</li> <li>• Milieu-wetenschappen (niet afgerond)</li> </ul> | Vormingen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bij O.B.: 1 week</li> <li>• Bij E.C.</li> <li>• Bij R.A.</li> <li>• McCall methode</li> <li>• Socratische gespreksmethode</li> </ul> | Leerkracht niet-confessionele zedenleer                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 14 jaar</li> <li>• Geheel lager onderwijs</li> </ul>  | Afgebakend: minder dan maandelijks<br>Geïntegreerd: wekelijks | Geheel lager onderwijs    | 2 <sup>de</sup> graad  |
| P10 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lerarenopleiding: kleuteronderwijs</li> <li>• BaNaBa: Buitengewoon onderwijs</li> </ul>                           | Personeelsvergadering/ dagopleiding S.R.                                                                                                                                                 | Zorgleerkracht                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Drie weken</li> <li>• Kleuter</li> </ul>              | Maandelijks                                                   | Kleuter                   | Kleuter                |
| P11 | Lerarenopleiding: kleuteronderwijs                                                                                                                         | /                                                                                                                                                                                        | Klasleerkracht                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 15 jaar</li> <li>• Kleuter</li> </ul>                 | Maandelijks                                                   | Kleuter                   | Kleuter                |

*Noot.* FmK = filosoferen met kinderen; K.V.R = Kristof Van Rossem; W.P. = Willy Poppelmonde; M.V. = Marnix Vanlangenaeker; E.J. = Eddie Janssen; O.B. = Oscar Brenifier; E.C. = Eef Cornelissen; R.A. = Richard Anthone; S.R. = Steven Raeman

**Tabel M2**

*Groepssamenstelling van de Leerlingen met wie de Leerkrachten Gewoonlijk Filosoferen.*

|                                                                             | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Leerkracht filosofeert met de hele groep                                    | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  |    |     | X   |
| Leerkracht werkt met een doorschuifstelsel <sup>a</sup>                     |    |    |    |    |    |    |    |    | X  | X   |     |
| In een apart lokaal, zonder de aanwezigheid van de andere twee groepen      |    |    |    |    |    |    |    |    |    | X   |     |
| In hetzelfde lokaal, waar de overige leerlingen zich in stilte bezig houden |    |    |    |    |    |    |    |    | X  |     |     |

*Noot.* De samenstelling van de groepen zoals gerapporteerd tijdens het interview.

<sup>a</sup> Deze leerkrachten delen de klas op in drie groepen waarmee ze om de beurt een sessie filosoferen met kinderen uitvoeren.

**Tabel M3**

*Positionering van de Leerlingen tijdens de Geobserveerde Sessies Filosoferen met Kinderen.*

|                     | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|---------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| In een cirkel       | X  | X  |    |    |    | X  | X  | X  | X  | X   |     |
| In een halve cirkel |    |    | X  | X  | X  |    |    |    |    |     | X   |
| Aan een tafel       |    |    |    | X  |    | X  |    |    |    | X   |     |
| Aan de schoolbanken |    |    |    | X  |    | X  |    |    |    |     |     |
| Aan één tafel       |    |    |    |    |    |    |    |    |    | X   |     |

**Tabel M4**

*Duur Sessie Filosoferen met Kinderen (in minuten): Observatie en Gewoonlijk.*

| Participant | Duur observatie | Duur gewoonlijk                                               |
|-------------|-----------------|---------------------------------------------------------------|
| P1          | 38              | 50                                                            |
| P2          | 44              | 30: hoe jonger de leerlingen hoe korter, hoe ouder hoe langer |

| Participant      | Duur observatie | Duur gewoonlijk                                         |
|------------------|-----------------|---------------------------------------------------------|
| P3               | 43              | 15-30                                                   |
| P4               | 74              | Afhankelijk van de groep en het verloop van het gesprek |
| P5               | 42              | 35                                                      |
| P6               | 55              | 50                                                      |
| P7               | 24              | 25-30                                                   |
| P8               | 45              | Afhankelijk van de groep en het verloop van het gesprek |
| P9a <sup>a</sup> | 21              | Maximum 20                                              |
| P9b <sup>b</sup> | 14              |                                                         |
| P10              | 15              | 15-20                                                   |
| P11              | 21              | 20-30                                                   |

*Noot.* De duur van de geobserveerde filosofisch gesprekken en de gebruikelijke duur van het filosofisch gesprek zoals gerapporteerd tijdens het interview.

<sup>a</sup> Het eerste gesprek dat we observeerden bij P9.

<sup>b</sup> Het tweede gesprek dat we observeerden bij P9.

#### Tabel M5

*Structuur: Fasen van het Gesprek.*

|                                           | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9             | P10 | P11 |
|-------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----------------|-----|-----|
| Introductie                               | X  | X  |    |    | X  |    | X  | X  | X              | X   | X   |
| Overlopen van de regels                   | X  | X  |    |    | X  |    | X  |    | X <sup>a</sup> | X   | X   |
| Impuls                                    | X  | X  | X  | X  |    | X  | X  | X  |                |     | X   |
| Teruggrijpen naar impuls doorheen gesprek |    |    |    | X  |    |    |    |    |                |     |     |
| Formuleren gespreksthema/onderzoeksvraag  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X              | X   | X   |
| Eén onderzoeksvraag                       | X  | X  | X  |    | X  | X  | X  |    | X              |     |     |
| Twee onderzoeksvragen                     |    |    |    | X  |    |    |    |    |                | X   |     |
| Meer dan twee onderzoeksvragen            |    |    |    |    |    |    |    | X  |                |     | X   |
| Onderzoeksgesprek                         | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X              | X   | X   |

|                     | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|---------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Afronding           | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  |    | X  | X   |     |
| Metagesprek         | X  | X  | X  |    |    | X  | X  |    | X  | X   |     |
| Verwerkingsopdracht |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |     |     |

*Noot.* De fasen die we op basis van de geobserveerde sessies konden onderscheiden.

<sup>a</sup> P9 overliep enkel de regels tijdens het eerste gesprek dat we observeerden, niet tijdens het tweede.

**Tabel M6**

*Impuls: Type en Verantwoording.*

|                                                            | P1       | P2       | P3       | P4       | P5 | P6       | P7       | P8       | P9       | P10 | P11      |
|------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----|----------|----------|----------|----------|-----|----------|
| <b>Tijdens observatie</b>                                  | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |    | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |          |     |          |
| Inleidende anekdote                                        | X        |          |          |          |    |          |          |          |          |     |          |
| Voorlezen uit een boek                                     |          | X        |          | X        |    | X        |          |          |          |     |          |
| Verhaal met een prent                                      |          |          | X        |          |    |          |          |          |          |     |          |
| Terugblik naar een verhaal                                 |          |          |          |          |    |          | X        | X        |          |     |          |
| <b>Gewoonlijk</b>                                          | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |    | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |     | <b>X</b> |
| Verhaal                                                    | X        | X        | X        |          |    | X        | X        | X        |          |     |          |
| Boek                                                       | X        | X        |          | X        |    | X        |          |          | X        |     |          |
| Terugblik verhaal                                          |          |          |          |          |    |          | X        | X        |          |     |          |
| Filmpje                                                    | X        |          | X        |          |    |          |          |          | X        |     |          |
| Foto of prent                                              | X        |          | X        |          |    | X        |          |          |          |     | X        |
| Voorwerp                                                   |          | X        |          |          |    |          |          |          | X        |     |          |
| Zintuiglijke prikkel: starten vanuit een gedeelde ervaring |          |          |          |          |    |          |          |          | X        |     |          |
| Eender wat bij het lesonderwerp hoort                      |          |          |          | X        |    |          |          |          |          |     |          |

|                                            | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|--------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| <b>Reden om een impuls te gebruiken</b>    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Het maakt het filosoferen tastbaar         |    |    |    |    |    |    | X  | X  | X  |     |     |
| Het zet hun gedachten in dezelfde richting |    |    |    |    |    | X  |    |    |    |     |     |
| Het zet hen aan tot denken                 |    |    | X  |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Het haalt hen eventjes uit hun wereld      |    | X  |    |    |    |    |    |    |    |     |     |

*Noot.* De impulsen die we observeerden, het gewoonlijk gebruik van een impuls en de redenen hiervoor zoals gerapporteerd in de interviews.

### Tabel M7

*Inhoud: Gespreksonderwerp, Wie het Gespreksonderwerp Bepaalt en Op Welke Manier.*

|                                                     | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8             | P9 | P10 | P11            |
|-----------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----------------|----|-----|----------------|
| <b>Gespreksonderwerp</b>                            |    |    |    |    |    |    |    |                |    |     |                |
| <i>Tijdens de observatie</i>                        |    |    |    |    |    |    |    |                |    |     |                |
| Rond een thema                                      | X  | X  | X  |    | X  |    | X  |                |    |     | X              |
| Rond één onderzoeksvraag                            | X  | X  | X  |    | X  | X  | X  |                | X  |     |                |
| Rond meerdere onderzoeksvragen                      |    |    |    | X  |    |    |    | X <sup>a</sup> |    | X   | X <sup>b</sup> |
| <i>Gewoonlijk</i>                                   |    |    |    |    |    |    |    |                |    |     |                |
| Meestal rond een thema                              | X  | X  | X  | X  | X  |    | X  |                |    |     | X              |
| Soms rond een thema                                 |    |    |    |    |    | X  |    |                | X  | X   |                |
| Meestal niet rond een thema                         |    |    |    |    |    |    |    | X              |    |     |                |
| <b>Wie gewoonlijk het gespreksonderwerp bepaalt</b> |    |    |    |    |    |    |    |                |    |     |                |
| <i>Het thema</i>                                    |    |    |    |    |    |    |    |                |    |     |                |
| Leerkracht kiest het thema                          | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  |                | X  | X   | X              |
| Leerlingen kiezen het thema                         |    |    |    |    |    |    |    |                |    |     |                |
| Soms                                                | X  |    |    |    | X  |    |    | X              |    |     | X              |
| Vroeger wel, nu niet meer                           |    | X  | X  |    |    |    |    |                |    |     |                |
| Plan voor de toekomst                               |    |    |    |    |    |    |    |                | X  | X   |                |

|                                                                                | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| <i>De onderzoeksvraag</i>                                                      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Leerkracht kiest de onderzoeksvraag                                            | X  | X  | X  |    | X  |    | X  | X  | X  | X   | X   |
| Leerlingen kiezen de onderzoeksvraag                                           |    |    |    | X  |    | X  |    |    |    |     |     |
| Leerlingen stemmen voor de onderzoeksvraag                                     |    |    |    |    | X  | X  |    |    | X  |     |     |
| <b>Op basis waarvan de leerkracht gewoonlijk het gespreksonderwerp bepaalt</b> |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Aansluiting bij de leefwereld of het lessenpakket                              |    |    | X  | X  | X  | X  | X  |    |    |     | X   |
| Geen aansluiting: staat los                                                    | X  | X  |    |    |    |    |    |    | X  | X   |     |

Noot. <sup>a</sup> P8 behandelde 11 onderzoeksvragen tijdens de observatie.

<sup>b</sup> P11 besprak 7 onderzoeksvragen tijdens de observatie.

#### Tabel M8

*Materiaal bij een Filosofisch Gesprek: Observatie en Gewoonlijk.*

|                                                                    | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|--------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| <b>Tijdens observatie</b>                                          | X  | X  | X  | X  | X  | X  |    | X  | X  | X   |     |
| Als “filosofer-teken”                                              |    |    | X  | X  |    | X  |    | X  |    |     |     |
| Als onderdeel van de werkvorm of ter ondersteuning van begeleiding |    |    | X  |    | X  | X  |    | X  | X  | X   |     |
| Om filosofische vragen te formuleren                               |    |    |    |    |    |    |    | X  | X  | X   |     |
| Ter visualisatie                                                   | X  | X  | X  | X  | X  | X  |    |    |    | X   |     |
| Ter visualisatie van de onderzoeksvraag                            | X  | X  | X  |    | X  | X  |    |    |    | X   |     |
| <b>Gewoonlijk</b>                                                  | X  | X  | X  | X  | X  | X  |    | X  | X  | X   | X   |
| Hetzelfde als tijdens observatie                                   |    | X  |    |    |    |    |    | X  |    | X   |     |
| Nog andere materialen                                              | X  |    | X  | X  | X  | X  |    |    | X  |     | X   |

Noot. Het gebruik van materiaal door de participanten tijdens de observatie en waarvoor dit gebruikt wordt en het gebruik van materiaal door de participanten gewoonlijk en of dit gebruikelijk hetzelfde materiaal is als tijdens de observatie, zoals gerapporteerd tijdens het interview.

**Tabel M9***Werk- en Groeperingsvormen: Observatie en Gewoonlijk.*

|                                | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|--------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| <b>Tijdens observatie</b>      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Klassikaal gesprek             | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X   | X   |
| Leerkracht noteert kernwoorden |    |    |    |    |    |    |    |    |    | X   |     |
| Leerlingen noteren             |    |    |    |    |    | X  |    |    |    |     |     |
| Groepen                        |    |    | X  |    |    | X  |    |    |    |     |     |
| Individueel tekenen            |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |     |     |
| Filosofische oefening          |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |     |     |
| <b>Gewoonlijk</b>              |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Klassikaal gesprek             | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X   | X   |
| Individueel                    | X  |    | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  |     |     |
| Groepen: per twee              | X  | X  | X  | X  | X  | X  |    | X  |    |     |     |
| Groepen: per drie              | X  | X  | X  | X  | X  | X  |    |    |    |     |     |
| Groepen: per vier              | X  | X  |    |    | X  | X  |    |    |    |     |     |
| Opdracht/spel                  | X  |    |    | X  | X  |    |    |    | X  |     |     |
| Tekenen                        | X  |    | X  | X  | X  |    | X  | X  | X  |     |     |
| Noteren                        | X  |    |    | X  | X  | X  |    |    |    |     |     |
| In stilte nadenken             | X  |    |    |    | X  |    |    |    |    |     |     |
| Filosofische oefening          | X  | X  |    |    | X  | X  |    |    | X  |     | X   |

*Noot.* De werk- en groeperingsvorm die de participanten hanteren, zowel tijdens de observatie als gewoonlijk, zoals gerapporteerd in het interview.

**Tabel M10***Begeleidingsmethode.*

|               | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|---------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Hand opsteken | X  |    | X  | X  |    | X  | X  |    |    |     |     |
| Praatstok     |    |    |    |    |    |    |    |    | X  |     |     |

|                                                            | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Praatkaartjes <sup>a</sup>                                 |    |    |    |    |    |    |    |    | X  |     |     |
| Los verloop <sup>b</sup>                                   |    | X  |    |    | X  |    |    | X  |    | X   | X   |
| Ondersteuning door collega                                 |    |    |    |    |    |    | X  |    |    |     |     |
| Leerlingen aanduiden die niet aangeven het woord te willen | X  |    |    | X  | X  |    | X  | X  |    | X   | X   |
| Vermijden zelf inhoudelijke inbreng te geven <sup>c</sup>  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  |    | X  | X   |     |

*Noot.* De begeleidingsmethode die alle participanten, m.u.v. P9, consistent toepassen, zowel tijdens de observatie als gewoonlijk, zoals gerapporteerd in het interview. P9 experimenteert met verschillende manieren van het gesprek te begeleiden.

<sup>a</sup> Deze “praatkaartjes” zijn de “Denkdieren” uit de FiloZoo-reeks (Odisee & ExploRatio, 2023b). Praatkaarten zijn kaarten die de leerlingen krijgen waarop staat hoe ze hun zin moeten beginnen. Bijvoorbeeld “de Argumenteerbeer” stelt dat de leerling moet beginnen met: “Ik ben het niet eens met... omdat...”

<sup>b</sup> De leerlingen mogen vrij spreken en moeten geen regels volgen om het woord te krijgen.

<sup>c</sup> P8 en P11 geven inhoudelijke inbreng: P8 omdat de leerlingen dit van haar verwachten en ernaar vragen, P11 omdat de leerlingen hun juf zo leren kennen.

**Tabel M11**

*Afronding: Metagesprek en Verwerkingsopdracht.*

|                                                        | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7             | P8 | P9 | P10 | P11 |
|--------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----------------|----|----|-----|-----|
| <b>Metagesprek tijdens observatie</b>                  | X  | X  | X  |    |    | X  | X              |    | X  | X   |     |
| <b>Metagesprek gewoonlijk</b>                          | X  | X  | X  |    | X  | X  | X <sup>a</sup> |    | X  | X   |     |
| Altijd                                                 |    | X  | X  |    |    | X  |                |    |    | X   |     |
| Soms                                                   | X  |    |    |    | X  |    | X              |    | X  |     |     |
| <b>Inhoud van metagesprek</b>                          |    |    |    |    |    |    |                |    |    |     |     |
| Verloop van gesprek                                    | X  | X  | X  |    | X  | X  | X              |    | X  |     |     |
| De inhoud van gesprek                                  |    |    | X  |    | X  | X  |                |    |    | X   |     |
| Laatste inbreng voor de leerlingen                     | X  |    |    |    |    |    |                |    | X  | X   |     |
| Hoe het gesprek aanvoelde voor de leerlingen           |    | X  |    |    |    |    | X              |    |    |     |     |
| Of iedereen naar zijn gevoel genoeg aan bod is gekomen |    | X  |    |    |    | X  |                |    |    |     |     |
| Verwijzing naar de regels                              |    | X  |    |    |    |    |                |    |    |     |     |

|                                               | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|-----------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| <b>Verwerkingsopdracht tijdens observatie</b> |    |    |    | X  | X  | X  |    |    |    |     |     |

*Noot.* Of de participanten een verwerkingsopdracht of een metagesprek deden tijdens de geobserveerde sessie, of ze dit gebruikelijk doen, hoe vaak en wat ze hier gewoonlijk in bespreken, zoals gerapporteerd in het interview.

<sup>a</sup> P7 vertelde dat ze soms een metagesprek doet maar dat dit eerder onbewust is.

**Tabel M12**

*Diversiteit van Aanpak bij de Participanten.*

|                   | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|-------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Impuls            | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  |     | X   |
| Materiaal         | X  | X  | X  | X  | X  | X  |    |    | X  |     | X   |
| Gespreksonderwerp | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X   | X   |
| Werkvorm          | X  |    | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  |     |     |
| Groeperingsvorm   | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  |     |     |

*Noot.* “X” = dat de participant dit aspect op verschillende manieren doet, bijvoorbeeld dat de participant verschillende soorten impuls inzet, zoals gerapporteerd in het interview.

**Tabel M13**

*Doelstellingen van het Filosoferen met Kinderen.*

|                                            | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|--------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Doelstellingen i.v.m. gespreksvaardigheden | X  | X  |    |    |    | X  | X  | X  |    | X   | X   |
| Goede luisterhouding                       | X  |    |    |    |    | X  | X  | X  |    |     | X   |
| Actief deelnemen aan gesprek               |    | X  |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Elkaar aan de beurt laten                  |    |    |    |    |    | X  |    |    |    |     | X   |
| In gesprek gaan en ideeën verzamelen       |    |    |    |    |    |    |    |    |    | X   |     |

|                                                          | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|----------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Cognitieve doelstellingen                                | X  |    |    | X  |    | X  | X  | X  | X  | X   |     |
| Leren denken                                             |    |    |    | X  |    | X  | X  |    |    | X   |     |
| Doordenken                                               |    |    |    | X  |    |    |    |    |    | X   |     |
| Kritisch denken                                          |    |    |    |    |    |    |    | X  | X  |     |     |
| Formuleren van gedachten, meningen en argumenten         | X  |    |    |    |    | X  |    |    |    |     |     |
| Doelstellingen rond taalvaardigheid                      |    | X  |    |    |    |    | X  |    |    |     | X   |
| Doelstellingen met betrekking tot de morele ontwikkeling |    | X  |    |    |    |    |    |    | X  |     |     |
| Doelstellingen rond identiteit                           |    | X  |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Zintuiglijke doelstellingen                              |    | X  |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Socio-emotionele doelstellingen                          |    |    | X  | X  |    | X  | X  | X  |    |     | X   |
| Respect hebben voor elkaar                               |    |    | X  |    |    |    |    |    |    |     | X   |
| Spreekdurf in groep verwerven                            |    |    |    | X  |    |    |    | X  |    |     |     |
| Samen denken                                             |    |    |    |    |    | X  |    |    |    |     |     |
| Iets leren van elkaar                                    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     | X   |
| Zich gedragen in de kring                                |    |    |    |    |    |    | X  |    |    |     |     |
| Een open blik hebben                                     |    |    |    |    |    |    |    | X  |    |     |     |
| Fantasie creëren                                         |    |    |    |    |    |    |    | X  |    |     |     |
| Elkaar beter leren kennen                                |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     | X   |

*Noot.* De doelstellingen die de participanten definieerden na te streven door te filosoferen met kinderen tijdens het interview.

**Tabel M14**

*Evaluatiemethoden van de Doelstellingen.*

|                                  | P1 | P2 | P3 | P4 | P5             | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|----------------------------------|----|----|----|----|----------------|----|----|----|----|-----|-----|
| Verwerkingsopdracht              | X  |    |    |    | X <sup>a</sup> |    |    |    |    |     |     |
| Kwalitatieve nota op het rapport |    |    |    |    |                |    | X  |    |    |     |     |
| Kwalitatieve nota in LVS         |    |    |    |    |                |    |    | X  |    |     | X   |
| Besprekingn op oudercontact      |    |    |    |    |                |    | X  | X  |    |     |     |
| Individuele reflectie leerkracht |    |    |    |    |                | X  |    |    |    |     |     |

|                                  | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|----------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Benadrukken geen punten te geven | X  |    |    |    |    | X  |    |    |    |     |     |

*Noot.* Hoe de participanten de doelstellingen evalueren, zoals gerapporteerd in het interview; LVS = leerlingvolgsysteem.

<sup>a</sup> P5 hanteert geen doelstellingen maar evalueert het gesprek in zijn geheel.

**Tabel M15**

*Definiëring van Filosoferen met Kinderen.*

|                                               | P1       | P2       | P3       | P4       | P5       | P6       | P7       | P8       | P9       | P10      | P11      |
|-----------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Filosofische vaardigheden en houdingen</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |          |
| Aanzetten tot denken                          | X        | X        | X        | X        | X        | X        | X        | X        |          | X        |          |
| Kritisch nadenken                             | X        |          | X        | X        |          |          | X        | X        | X        |          |          |
| Zelfreflectie                                 | X        |          |          | X        | X        |          |          |          |          |          |          |
| <b>Filosofische vaardigheden en houdingen</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |          |
| Mening vormen en uiten                        |          | X        |          |          |          | X        | X        |          |          |          |          |
| Vragen stellen                                | X        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| Kringgesprek                                  |          |          |          |          |          | X        |          |          |          |          |          |
| Woord vragen                                  |          |          |          |          |          | X        |          |          |          |          |          |
| Spreekdurf                                    |          |          |          |          |          | X        |          |          |          |          |          |
| <b>Socio-emotionele ontwikkeling</b>          | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |          |          | <b>X</b> |
| Samenwerken                                   | X        | X        |          |          | X        |          |          |          |          |          |          |
| Respect voor elkaar                           |          | X        |          |          | X        |          | X        |          |          |          |          |
| Luisteren naar elkaar                         | X        |          | X        |          | X        | X        |          |          |          |          | X        |
| Reflecteren over gevoelens/empathie           |          |          |          | X        |          |          |          |          |          |          |          |
| <b>Creatief denken</b>                        | <b>X</b> |          | <b>X</b> |          |          |          |          |          |          |          | <b>X</b> |
| <b>Veilige ruimte creëren</b>                 | <b>X</b> |          |          |          |          |          | <b>X</b> |          |          | <b>X</b> | <b>X</b> |

*Noot.* De gerapporteerde definities van filosoferen met kinderen door de participanten tijdens het interview, bijvoorbeeld: “filosoferen met kinderen is leerlingen aanzetten tot denken, een kringgesprek voeren en creatief denken”.

**Tabel M16***Motivatie om te Beginnen met Filosoferen met Kinderen.*

|                                                                                                    | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Nut-gedreven motivatie                                                                             | X  |    |    |    |    |    | X  |    | X  | X   | X   |
| Om ruimte te creëren voor leerlingen waar ze vrijheid krijgen om te denken en leren vragen stellen | X  |    |    |    |    |    |    |    | X  |     |     |
| Omdat het de taal van de leerlingen stimuleert                                                     |    |    |    |    |    |    | X  |    |    |     |     |
| Om de kinderen te horen spreken                                                                    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     | X   |
| Omdat het volgens literatuur goed is voor de leerlingen                                            |    |    |    |    |    |    |    |    |    | X   |     |
| Motivatie door interne druk                                                                        |    | X  |    | X  |    | X  |    |    |    |     |     |
| Ervaringsgedreven motivatie                                                                        |    |    | X  |    |    |    | X  | X  | X  | X   |     |
| Contact met filosofie in opleiding                                                                 |    |    |    |    |    |    | X  |    | X  | X   |     |
| Kind dat filosofie studeerde                                                                       |    |    | X  |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Inspiratie door de leerlingen te volgen                                                            |    |    |    |    |    |    |    | X  |    |     |     |
| Persoonlijke interesse                                                                             |    |    | X  |    | X  | X  |    |    |    |     |     |
| Het leuk vinden                                                                                    |    |    |    |    |    | X  |    | X  |    | X   |     |
| Het mooi vinden om te zien                                                                         |    | X  |    |    |    |    |    |    |    |     |     |

*Noot.* Wat de participanten rapporteerden tijdens het interview als reden(en) om te beginnen met filosoferen met kinderen in de klas.

**Tabel M17***Belang van Filosoferen met Kinderen.*

|                                             | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|---------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Cognitieve ontwikkeling                     |    | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  |    | X   | X   |
| Leren denken                                |    | X  |    |    |    |    | X  |    |    | X   | X   |
| Leren doordenken                            |    |    |    | X  |    |    |    |    |    |     |     |
| Taalontwikkeling                            |    |    |    |    |    |    |    |    |    | X   |     |
| Kritische geest ontwikkelen                 | X  | X  | X  | X  | X  | X  |    | X  |    |     |     |
| Belang hiervan in onze huidige maatschappij | X  |    |    | X  | X  | X  |    | X  |    |     |     |

|                                                       | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|-------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Ontwikkeling ethisch kader                            |    | X  |    |    | X  |    |    |    |    |     | X   |
| Sociale ontwikkeling                                  |    | X  |    |    | X  |    |    |    |    |     |     |
| Aanleren of voortzetten van filosofische vaardigheden |    |    | X  |    |    | X  |    |    |    |     |     |
| Een eigen mening kunnen vormen                        |    |    |    |    |    | X  |    |    |    |     |     |
| Vragen durven stellen                                 |    |    | X  |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Stimuleren creativiteit                               |    |    |    |    |    |    |    |    | X  | X   |     |
| Het op gang laten komen van de fantasie               |    |    |    |    |    |    |    |    |    | X   |     |
| Stimuleren van speelsheid                             |    |    |    |    |    |    |    |    | X  |     |     |
| Erkenning geven aan de leerlingen                     | X  |    |    |    |    |    |    | X  |    |     |     |
| Bevorderen zelfbeeld                                  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | X   |     |
| Dichter staan bij de leerlingen                       |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     | X   |
| Missen van iets dergelijks in het curriculum          |    |    |    |    |    |    |    |    | X  |     |     |

*Noot.* Wat volgens de participanten het belang is van te filosoferen met kinderen, zoals gerapporteerd tijdens het interview.

**Tabel M18**

*Effecten op de Leerlingen.*

|                                                             | P1       | P2 | P3       | P4       | P5       | P6       | P7       | P8       | P9       | P10 | P11      |
|-------------------------------------------------------------|----------|----|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----|----------|
| <b>Effect op de leerling</b>                                | <b>X</b> |    | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |     | <b>X</b> |
| Vertalen van filosofische vaardigheden naar dagelijks leven | X        |    |          |          | X        | X        |          |          |          |     | X        |
| Spreekdurf                                                  |          |    | X        | X        |          |          | X        |          |          |     |          |
| Ruimere blik                                                |          |    |          |          |          |          |          | X        | X        |     |          |
| Respectvoller gedrag                                        |          |    |          |          |          |          |          | X        |          |     |          |
| Iets bijleren uit het gesprek                               |          |    |          |          |          |          | X        |          |          |     |          |
| Meer fantasie                                               |          |    |          |          |          |          |          | X        |          |     |          |

|                                                    | P1       | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7       | P8       | P9       | P10 | P11      |
|----------------------------------------------------|----------|----|----|----|----|----|----------|----------|----------|-----|----------|
| <b>Effect op de ontwikkeling van de leerling</b>   | <b>X</b> |    |    |    |    |    | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |     | <b>X</b> |
| Moeilijk te benoemen                               |          | X  | X  | X  | X  | X  |          |          |          | X   |          |
| Cognitief effect                                   |          |    |    |    |    |    | X        | X        |          |     | X        |
| Sociaal effect                                     |          |    |    |    |    |    |          | X        |          |     | X        |
| Emotioneel effect                                  |          |    |    |    |    |    |          | X        |          |     | X        |
| Gedragmatig effect                                 |          |    |    |    |    |    |          |          |          |     | X        |
| Erkenning internaliseren                           | X        |    |    |    |    |    |          |          |          |     |          |
| Verbetering filosofische vaardigheden              |          |    |    |    |    |    |          |          | X        |     |          |
| Verhoging in de gevoeligheid voor het filosofische | X        |    |    |    |    |    |          |          |          |     |          |

*Noot.* De effecten die de leerkrachten waarnemen op hun leerlingen door het filosoferen met kinderen, zoals gerapporteerd tijdens het interview.

**Tabel M19**

*Noodzakelijke Vaardigheden, Eigenschappen en Handelingen.*

|                                            | P1       | P2       | P3       | P4       | P5       | P6       | P7       | P8       | P9       | P10      | P11      |
|--------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Vaardigheden</b>                        | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |
| Luistervaardigheid                         | X        | X        |          |          |          | X        |          | X        | X        |          | X        |
| Eigen mening kunnen onderdrukken           | X        |          |          | X        | X        | X        | X        |          | X        | X        |          |
| Waarborgen v.h. verloop v.h. gesprek       | X        | X        |          |          |          | X        | X        |          | X        | X        |          |
| Focus                                      | X        | X        |          |          |          | X        | X        |          |          | X        |          |
| Bewaren van overzicht                      |          | X        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| Waarborgen dat iedereen aan het woord komt |          |          |          |          |          |          |          |          |          | X        |          |
| De kern uit het gesprek halen              |          |          |          |          |          | X        |          |          |          |          |          |
| Juiste vragen stellen                      | X        |          |          |          |          | X        |          |          |          |          |          |
| Durven vragen wat leerlingen bedoelen      |          |          |          |          |          |          |          |          | X        |          |          |
| <b>Eigenschappen</b>                       | <b>X</b> |          | <b>X</b> |          | <b>X</b> |          | <b>X</b> | <b>X</b> |          | <b>X</b> | <b>X</b> |
| Een open mind                              | X        |          |          |          | X        |          |          | X        |          | X        | X        |
| Geduld                                     |          |          | X        |          |          |          | X        |          |          |          |          |
| Creativiteit                               | X        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| Bepaalde houding t.o.v. de leerlingen      |          |          | X        |          |          |          |          | X        |          |          |          |

|                             | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|-----------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Breder filosofisch kader    | X  | X  | X  | X  |    |    |    |    |    |     |     |
| Zelf blijven filosoferen    | X  |    |    |    | X  |    |    |    | X  |     |     |
| Motivatie om te filosoferen |    |    | X  |    |    |    |    |    |    |     |     |

*Noot.* Wat de leerkrachten noodzakelijk vinden om als leerkracht adequaat te kunnen filosoferen met kinderen, zoals gerapporteerd tijdens het interview.

### Tabel M20

*Opname in Curriculum: Argumenten om Filosoferen met Kinderen Formeel Op te Nemen in het Curriculum van het Basisonderwijs.*

|                                                           | P1 | P2 <sup>a</sup> | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|-----------------------------------------------------------|----|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Het voordeel dat leerlingen eruit kunnen halen            |    |                 | X  |    | X  | X  | X  | X  |    |     |     |
| Kritische geest ontwikkelen                               |    |                 |    | X  |    | X  |    |    |    |     |     |
| Leren denken op een andere manier                         |    |                 |    |    |    | X  | X  | X  |    |     |     |
| Gedachten leren verwoorden                                |    |                 |    |    |    |    | X  |    |    |     |     |
| Leren argumenteren                                        |    |                 |    |    |    | X  |    |    |    |     |     |
| Zelfvertrouwen                                            |    |                 |    |    |    |    | X  |    |    |     |     |
| Taalontwikkeling                                          |    |                 |    |    |    |    | X  | X  |    |     |     |
| Filosofie moet meer plek krijgen in de maatschappij       | X  |                 |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Het belang van op jonge leeftijd te filosoferen           |    |                 |    |    | X  |    |    |    |    |     |     |
| Het plezier dat je als leerkracht eraan hebt              |    |                 |    |    |    |    |    | X  |    |     |     |
| De voldoening die je eruit haalt als leerkracht           |    |                 |    |    |    |    | X  |    |    |     |     |
| Het ontbreken van iets dergelijks in het curriculum       |    |                 |    |    |    |    |    | X  |    |     |     |
| Leerkrachten kunnen zichzelf zo in vraag stellen          |    |                 |    |    |    |    |    |    | X  |     |     |
| Leerkrachten kunnen hun leerlingen zo beter leren kennen  |    |                 |    |    |    |    |    |    |    |     | X   |
| De verhouding tussen leerkrachten en leerlingen verbetert |    |                 |    |    |    |    |    |    | X  |     |     |

*Noot.* De redenen om filosoferen met kinderen formeel te includeren in het basisonderwijs, zoals gerapporteerd door de participanten in het interview.

<sup>a</sup> P2 en P10 vinden niet dat het een formele plek moet krijgen in het basisonderwijs.

**Tabel M21**

*Opname in Curriculum: Hoe Filosoferen met Kinderen Opgenomen Kan Worden in het Curriculum van het Basisonderwijs.*

|                                                            | P1 | P2 <sup>a</sup> | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|------------------------------------------------------------|----|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Als apart vak                                              |    |                 | X  |    |    | X  |    |    |    |     | X   |
| Geïntegreerd                                               |    |                 |    | X  |    | X  | X  | X  | X  |     | X   |
| Binnen leerplan Nederlands                                 |    |                 |    | X  |    |    |    | X  |    |     |     |
| Binnen levensbeschouwelijke vakken                         |    |                 |    |    |    | X  | X  |    |    |     |     |
| Binnen sociale vaardigheden                                |    |                 | X  |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Binnen muzische vorming                                    |    |                 |    |    |    |    |    | X  |    |     |     |
| Binnen elk vak mogelijk                                    |    |                 |    |    |    |    |    |    | X  |     | X   |
| Onzeker over de manier waarop                              | X  |                 |    |    | X  |    |    |    |    |     |     |
| Met nadruk op opleiding voor en opvolging van leerkrachten |    |                 |    | X  |    | X  |    |    |    |     |     |
| Voor welke leeftijd                                        |    |                 |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Het volledige basisonderwijs                               |    |                 | X  | X  |    |    | X  |    | X  | X   | X   |
| Vanaf de tweede kleuterklas                                |    | X               |    |    | X  |    |    |    |    |     |     |
| Vanaf de derde kleuterklas                                 |    |                 |    |    |    |    |    | X  |    |     |     |
| Vanaf het derde leerjaar                                   | X  |                 |    |    |    | X  |    |    |    |     |     |

*Noot.* Op welke manier filosoferen met kinderen formeel een plek kan krijgen in het basisonderwijs, zoals gerapporteerd door de participanten tijdens het interview.

<sup>a</sup> P2 en P10 vinden niet dat het een formele plek moet krijgen in het basisonderwijs.

**Tabel M22**

*Algemeen Beleid en Samenwerking Rond Filosoferen met Kinderen.*

|                                                                | P1 | P2 | P3 | P4 | P5       | P6 | P7       | P8       | P9 | P10      | P11 |
|----------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----------|----|----------|----------|----|----------|-----|
| <b>Aanwezigheid van collega's die filosoferen met kinderen</b> |    |    |    |    | <b>X</b> |    | <b>X</b> | <b>X</b> |    | <b>X</b> |     |
| Het hele schoolteam                                            |    |    |    |    |          |    | X        |          |    |          |     |
| Eén of meerdere leerkrachten                                   |    |    |    |    | X        |    |          | X        |    | X        |     |

|                                                                         |          |   |   |          |          |   |          |   |   |          |   |
|-------------------------------------------------------------------------|----------|---|---|----------|----------|---|----------|---|---|----------|---|
| <b>Samenwerken rond filosoferen met kinderen</b>                        | <b>X</b> |   |   | <b>X</b> | <b>X</b> |   | <b>X</b> |   |   | <b>X</b> |   |
| Collega's op hun school                                                 |          |   |   |          | X        |   | X        |   |   | X        |   |
| Leerkrachten op andere scholen                                          |          |   |   | X        |          |   |          |   |   |          |   |
| Externe: een vriend(in)                                                 | X        |   |   |          |          |   |          |   |   |          |   |
| <b>Algemeen beleid</b>                                                  |          |   |   |          |          |   |          |   |   |          |   |
| Geen formeel beleid                                                     | X        | X | X | X        | X        | X | X        | X | X | X        | X |
| School werkt aan een beleid                                             |          |   |   |          |          |   | X        |   |   |          |   |
| Filosoferen met kinderen als techniek bij leerlingen met leervoorsprong | X        |   |   |          |          |   |          |   |   |          |   |
| Leerkracht herkent het in het beleid                                    |          |   |   |          |          |   |          | X |   | X        |   |
| Binnen sociale vaardigheden                                             |          |   |   |          |          |   |          | X |   |          |   |
| Binnen taal                                                             |          |   |   |          |          |   |          |   |   | X        |   |

*Noot.* Het algemeen beleid van de school rond filosoferen met kinderen, de aanwezigheid van collega's die het toepassen en de samenwerking rond filosoferen met kinderen zoals door de leerkrachten omschreven tijdens het interview.

### Tabel M23

#### *Uitdagingen voor de Leerlingen bij het Filosoferen met Kinderen*

|                                        | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|----------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Moeite met de gespreksvaardigheden     | X  | X  | X  |    | X  | X  | X  |    |    | X   | X   |
| De focus erbij houden                  | X  | X  | X  |    |    | X  | X  |    |    |     | X   |
| Stil zitten                            | X  | X  | X  |    |    | X  |    |    |    |     |     |
| Spreken voor een groep                 | X  |    |    |    |    | X  |    |    |    |     |     |
| Mekaar laten uitspreken                |    |    |    |    | X  |    |    |    |    |     |     |
| Spreken zonder hun vinger op te steken |    | X  |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Luisteren                              |    | X  |    |    |    | X  | X  |    |    | X   | X   |
| Moeite met de inhoud van het gesprek   |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  |     | X   |
| Emotioneel worden                      |    | X  |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Zichzelf erin tegenkomen               |    |    | X  |    |    |    |    |    |    |     | X   |
| Dingen persoonlijk opnemen             |    |    |    |    |    |    |    |    | X  |     |     |

|                                                           | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|-----------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Moeite met het begrip                                     | X  |    |    | X  |    | X  | X  |    |    |     |     |
| Moeite met de interactie onderling                        |    | X  | X  |    |    | X  |    |    |    | X   |     |
| Respect ten opzichte van elkaar                           |    |    | X  |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Niet kunnen volgen omdat andere leerlingen vervelend doen |    | X  | X  |    |    | X  |    |    |    | X   |     |
| Moeite met de filosofische vaardigheden                   | X  |    |    |    |    | X  |    |    |    |     |     |
| Hun eigen mening vormen                                   | X  |    |    |    |    | X  |    |    |    |     |     |
| Hun gedachten ordenen                                     | X  |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |

*Noot.* De uitdagingen bij het filosoferen met kinderen die de leerkrachten voor de leerlingen identificeren tijdens het interview.

**Tabel M24**

*Voor Welke Leerlingen het Filosoferen Moeilijker Lijkt te Gaan.*

|                                                                    | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|--------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Leeftijdsgebonden                                                  | X  | X  |    |    |    |    |    |    |    |     | X   |
| Kleuters                                                           |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     | X   |
| Derde leerjaar                                                     | X  |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Zesde leerjaar                                                     | X  | X  |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Leerlingen met Nederlands niet als moedertaal                      |    |    |    |    |    |    |    | X  |    |     |     |
| Leerlingen met een strenge opvoeding                               |    |    |    |    |    |    |    | X  |    |     |     |
| Taalzwakkere leerlingen                                            |    |    |    |    | X  |    |    |    |    | X   |     |
| Leerlingen met een leer- of ontwikkelingsstoornis of een beperking |    | X  | X  | X  |    | X  |    |    |    |     | X   |
| De “haantje de vorsten” die hun beurt moeilijk kunnen afwachten    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |     |     |
| De meer ingetogen leerlingen die hun mening niet graag blootgeven  |    | X  |    |    |    |    | X  |    |    |     |     |
| De leerlingen die niet betrokken zijn bij het onderwerp            |    | X  |    |    |    |    |    |    |    |     |     |

*Noot.* Voor welke leerlingen het filosoferen moeilijker lijkt te gaan, zoals gerapporteerd door de leerkrachten tijdens het interview.

**Tabel M25***Op Welke Manier Leerlingen Uitdagingen Aangeven.*

|                                               | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|-----------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Verbaal                                       | X  | X  |    | X  | X  | X  | X  | X  | X  |     |     |
| Expliciet aangeven dat ze het moeilijk vinden |    |    |    | X  | X  |    | X  | X  | X  |     |     |
| Feedback geven aan elkaar                     |    |    |    |    | X  |    |    |    |    |     |     |
| Zeggen dat ze het saai vinden                 | X  | X  |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Emotioneel                                    |    | X  |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Gedragmatig                                   |    |    |    |    |    |    |    | X  |    | X   | X   |
| Iets anders zoeken om te doen                 |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     | X   |
| Vervelend doen                                |    |    |    |    |    |    |    | X  |    |     |     |
| Afgeleid zijn                                 |    |    |    |    |    |    |    |    |    | X   |     |

*Noot.* De manier waarop leerlingen aangeven dat ze het moeilijk hebben, zoals gerapporteerd door de leerkrachten tijdens het interview.

**Tabel M26***Algemene Uitdagingen voor de Leerkrachten bij het Filosoferen met Kinderen.*

|                                                          | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|----------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Ruimere schoolcontext                                    | X  | X  | X  | X  |    | X  |    |    | X  |     | X   |
| Geen aansluiting vinden op school                        | X  |    | X  |    |    | X  |    |    | X  |     |     |
| De afwezigheid van FmK in de onderwijsdoelen             |    | X  |    | X  |    |    |    |    |    |     |     |
| De hoge druk in het onderwijs                            | X  |    |    |    |    |    |    |    |    |     | X   |
| Weinig opleidingen                                       |    | X  |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Tijdstekort                                              | X  | X  | X  |    | X  |    |    |    |    |     | X   |
| Taalzwakheid IIn                                         |    |    |    |    |    |    | X  |    |    |     |     |
| Groepsgrootte                                            | X  |    |    |    |    |    |    |    | X  | X   |     |
| Gebrek aan intrinsieke motivatie van de IIn              |    |    |    |    |    |    |    |    | X  |     |     |
| Niet mee zijn met de leefwereld van de IIn               |    |    | X  |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Filosoferen met een klas die weinig ervaring heeft ermee | X  |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |

|                                                        | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|--------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Leerkrachten niet-confessionele zedenleer <sup>a</sup> |    |    |    | X  | X  |    |    |    | X  |     |     |
| De klasopstelling (praktisch)                          |    |    |    | X  |    |    |    |    | X  |     |     |
| Switchen tussen graden                                 |    |    |    |    | X  |    |    |    |    |     |     |
| Onzekerheid over de aanpak                             |    |    |    |    | X  |    |    |    |    |     |     |
| Geen erkenning krijgen                                 |    |    |    |    | X  |    |    |    | X  |     |     |

*Noot.* De algemene uitdagingen die de leerkrachten tijdens het interview rapporteren; FmK = filosoferen met kinderen; lln = leerlingen.

<sup>a</sup> De uitdagingen die specifiek gelden voor leerkrachten niet-confessionele zedenleer.

### Tabel M27

*Uitdagingen die Leerkrachten Ervaren Vóór een Sessie Filosoferen met Kinderen.*

|                                                            | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Kiezen tussen de grote hoeveelheid materiaal en informatie |    |    | X  |    | X  |    |    |    |    |     | X   |
| Vertalen van theorie naar praktijk                         | X  |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Vragen bedenken die alle leerlingen zullen begrijpen       |    |    |    | X  |    |    | X  |    |    |     |     |
| Het maken van een onderzoeksplan                           |    | X  |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Tijdsintensiviteit van de voorbereiding                    | X  |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| De onvoorspelbaarheid van het filosofisch gesprek          |    |    |    |    |    |    |    | X  | X  |     |     |

*Noot.* De uitdagingen die de leerkrachten ervaren voor een sessie filosoferen, zoals gerapporteerd door de participanten tijdens het interview.

**Tabel M28**

*Uitdagingen die Leerkrachten Ervaren Tijdens een Sessie Filosoferen met Kinderen.*

|                                                                          | P1       | P2       | P3       | P4       | P5       | P6       | P7       | P8       | P9       | P10      | P11      |
|--------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Waarborgen van het verloop van het filosofisch gesprek</b>            | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |          | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |
| Focus                                                                    | X        | X        | X        |          |          | X        |          |          |          |          |          |
| Iedereen betrokken houden                                                |          | X        |          |          |          | X        |          |          |          |          | X        |
| Diepgang in het gesprek krijgen                                          |          | X        |          |          |          |          |          |          | X        |          |          |
| Zorgen dat iedereen die wil aan bod komt                                 |          |          | X        |          |          |          |          |          |          | X        | X        |
| Het gedrag in de gaten houden                                            |          |          | X        |          |          | X        |          |          |          |          | X        |
| Rekening houden met de noden van elk kind                                |          |          | X        |          |          |          |          |          |          |          |          |
| De juiste vragen stellen                                                 | X        | X        | X        |          |          | X        |          |          |          |          | X        |
| Het gesprek fris houden                                                  |          |          |          |          |          |          |          |          | X        |          |          |
| Zorgen dat het gesprek niet vrijblijvend is                              |          |          |          |          |          |          |          |          | X        |          |          |
| Beslissen waarop je verder gaat                                          |          |          |          |          |          |          |          | X        |          |          |          |
| <b>De positie als leerkracht in het gesprek</b>                          |          |          | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |          | <b>X</b> |          | <b>X</b> |
| Mening niet geven                                                        |          |          | X        |          |          | X        |          |          |          |          |          |
| Afwegen wanneer mening geven                                             |          |          |          |          | X        |          |          |          |          |          | X        |
| Stap terugnemen en de leerlingen tijd geven                              |          |          |          | X        | X        |          | X        |          |          |          |          |
| Evenwicht vinden tussen het gesprek Kritisch leiden en mening niet geven |          |          |          |          |          |          |          |          | X        |          |          |
| <b>Wat te doen bij het mislopen van het gesprek</b>                      |          |          |          |          | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |          |          |          |          |

*Noot.* De uitdagingen die de leerkrachten ervaren tijdens een sessie filosoferen, zoals gerapporteerd door de participanten tijdens het interview.

**Tabel M29**

*Uitdagingen die Leerkrachten Ervaren Na een Sessie Filosoferen met Kinderen.*

|                                                      | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Kiezen wat ze moeten doen na het filosofisch gesprek |    |    |    |    |    |    | X  |    |    | X   | X   |
| Onzekerheid over of ze het goed hebben gedaan        | X  |    |    |    | X  |    |    |    |    |     |     |

|                                                                       | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|-----------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Evaluatie van het gesprek                                             |    |    |    |    | X  |    |    | X  |    |     |     |
| Terugkoppelen met de ouders                                           |    |    | X  |    |    |    |    |    |    |     |     |
| Reflecteren over hoe ze het anders kunnen aanpakken                   |    |    |    |    |    |    |    |    | X  |     |     |
| Zorgen dat er de volgende keer afwisseling in blijft zitten           |    |    |    |    |    | X  |    |    |    |     |     |
| Het blijven durven                                                    |    |    |    | X  |    |    |    |    |    |     |     |
| Het gevoel hebben dat ze het vaker willen doen maar niet vaker kunnen |    | X  |    |    |    |    |    |    |    |     |     |

*Noot.* De uitdagingen die de leerkrachten ervaren na afloop van een sessie filosoferen, zoals gerapporteerd door de participanten tijdens het interview.

**Tabel M30**

*Ondersteuningsmogelijkheden voor Leerkrachten.*

|                                                             | P1       | P2       | P3       | P4       | P5       | P6       | P7       | P8       | P9       | P10      | P11      |
|-------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>De school</b>                                            | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |          | <b>X</b> |
| Tijd en ruimte voor FmK vrij maken                          | X        | X        | X        |          |          | X        |          |          | X        |          |          |
| In kleinere groepen laten FmK                               | X        |          | X        | X        |          |          |          |          |          |          |          |
| Filosoferklas voorzien                                      | X        |          |          |          |          |          |          |          | X        |          |          |
| Handleidingen voorzien voor FmK                             |          |          |          |          |          |          | X        | X        |          |          |          |
| Het schoolteam informeren over FmK                          |          |          |          |          | X        |          |          |          |          |          | X        |
| Iemand extern laten komen om te FmK of om feedback te geven |          |          | X        | X        | X        |          | X        |          | X        |          |          |
| <b>De lerarenopleiding</b>                                  | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |
| FmK deel maken van het basispakket                          |          | X        | X        | X        | X        |          | X        |          |          | X        | X        |
| Extra aandacht besteden aan oefening en ervaring van FmK    | X        |          |          |          |          | X        |          |          | X        |          |          |
| Materiaal uitwerken rond FmK                                |          |          |          |          |          |          |          | X        |          |          |          |
| Van de lerarenopleiding een masteropleiding maken           |          | X        |          |          |          |          |          |          | X        |          |          |

|                                                                     | P1       | P2       | P3       | P4       | P5       | P6       | P7       | P8       | P9       | P10      | P11      |
|---------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Bijscholing</b>                                                  | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |          | <b>X</b> |
| Meer opleidingen rond FmK                                           | X        | X        | X        | X        |          | X        | X        |          |          |          |          |
| Opleidingen die langer duren                                        |          |          | X        | X        |          | X        | X        |          |          |          |          |
| Meer nadruk op het oefenen                                          | X        |          |          |          |          | X        | X        |          |          |          |          |
| Meer praktische tips                                                |          |          |          |          |          |          |          |          | X        |          | X        |
| Financiële ondersteuning                                            |          |          | X        | X        |          |          |          |          |          |          |          |
| Opleidingen die online georganiseerd worden                         |          |          |          |          |          |          |          | X        |          |          |          |
| Verplichte infomomenten voor alle leerkrachten                      |          |          |          |          | X        |          |          |          |          |          |          |
| <b>Andere vormen van ondersteuning</b>                              | <b>X</b> | <b>X</b> |          |          | <b>X</b> |          |          | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |
| Meer praktische handleidingen rond FmK                              | X        |          |          |          | X        |          |          | X        |          |          | X        |
| Een netwerk opbouwen van mensen die bezig zijn met FmK              | X        |          |          |          |          |          |          |          | X        |          | X        |
| Maatschappelijke erkenning van FmK                                  |          | X        |          |          |          |          |          |          | X        |          |          |
| Duidelijkheid scheppen over wat FmK is                              |          | X        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| Gestructureerder stramen rond FmK met vrijheid voor eigen invulling |          |          |          |          | X        |          |          |          |          |          |          |
| Tolk inschakelen tijdens FmK bij anderstalige leerlingen            |          |          |          |          |          |          |          |          |          | X        |          |

*Noot.* Ondersteuningsmogelijkheden die de participanten identificeren tijdens het interview voor leerkrachten die filosoferen met kinderen in het basisonderwijs; Vetgedrukt staat steeds de instantie die kan ondersteunen, eronder op welke manier; FmK = filosoferen met kinderen.