

Groep onderwijs en vorming
Campus De Vest
Zandpoortvest 60
2800 Mechelen
Tel. 015-36 92 50
Fax. 015-36 92 59
info.lerarenopleiding@mechelen.lessius.eu



"Hersenen zijn kronkels, ze lijken op gehakt"
Filosoferen in de derde kleuterklas

Voorgesteld door Daniëlla Dirven
Promotor: Piet Tuteneel

BALCO
Academiejaar 2011-2012

Voorwoord

Het maken van dit werk was een lang proces. Ik kreeg hierbij heel veel steun en hulp van een aantal mensen in mijn omgeving. Met heel mijn hart wil ik hen hiervoor bedanken.

Mijn vriend, Alain Rigaux, bedankt voor al je liefde, geduld en steun op de moeilijke momenten. Bedankt voor je kritische kijk en constructieve tips tijdens het nalezen van dit werk. En vooral bedankt voor de geweldige opvang van de kinderen tijdens mijn 'afwezigheid'. Zonder jou had ik dit niet gekund.

Mijn kinderen Kane, Conan en Kiran, bedankt voor jullie begrip op alle momenten dat mama er niet voor jullie kon zijn.

Mijn schoonouders, Irma Wolters en Marc Rigaux, bedankt voor het nalezen van mijn bachelorproef, het verbeteren van de taalfouten en de constructieve tips. Bedankt voor jullie geloof in mij en het opvangen van de kinderen.

Mijn vader, Wout Dirven, bedankt om er steeds voor mij en de kinderen te zijn.

Mijn overleden moeder, Marijke van Gestel, bedankt om mij te maken tot de persoon en doorzetter die ik nu ben. Zonder al jouw goede zorgen had ik nooit de capaciteiten gehad om aan dit project te beginnen.

Juf Katrin Vleeschouwers, bedankt om me de mogelijkheid te bieden om het filosoferen ook in de klaspraktijk uit te proberen.

Piet Tutenel, bedankt voor de steun, de begeleiding, de tips en constructieve feedback doorheen het schrijven van deze bachelorproef.

Inhoudsopgave	
Voorwoord	2
Inhoudsopgave	2
Inleiding	6
Theoretisch kader	8
Filosoferen met kinderen	8
1. Wat is filosofie?	8
1.1 De kenmerken van een filosofische aanpak	10
1.2 Besluit	10
2. Wat is filosofie bij kinderen?	11
2.1 Zijn kleuters in staat tot filosoferen?	13
2.2 Belangrijke factoren	15
2.3 Welke vragen roept het filosoferen met kinderen bij ons op?	15
2.3.1 De filosofische vraag	16
2.3.2 De ethische vraag: is het filosofische denken bij kinderen wel wenselijk?	18
2.3.3 De politieke vraag	20
2.3.4 Een psychologische vraag: zijn kinderen wel in staat tot het hebben van filosofische gedachten	21
2.3.5 Een wilsvraag	22
2.3.6 Een uitdagende vraag	23
2.3.7 Een vraag betreffende de aanpak: pedagogisch of didactisch?	25
2.3.8 Hoe leren we het filosoferen: Is de discussie het vertrekpunt?	25
2.4 Voorlopig besluit	26
2.5 Grondleggers van filosoferen met (voor) kinderen	27
2.5.1 Matthew Lipman	27
2.5.2 Michel Tozzi	29
2.5.3 Jacques Lévine	32
2.5.4 Besluit	33

<i>3. Filosoferen en ervaringsgericht onderwijs</i>	34
<i>3.1 Ervaringsgerichtheid</i>	35
<i>3.2 Ervaring</i>	35
<i>3.3 De drie peilers van het E.G.O.</i>	36
<i>3.3.1 Rijk milieu</i>	36
<i>3.3.2 Vrij kleuterinitiatief</i>	37
<i>3.3.3 Ervaringsgerichte dialoog</i>	37
<i>3.3.3.1 Aanvaarding</i>	37
<i>3.3.3.2 Echtheid</i>	38
<i>3.3.3.3 Empathie</i>	38
<i>3.4 De processen</i>	39
<i>3.4.1 Creatieve processen</i>	39
<i>3.4.2 Bevrijdingsprocessen</i>	40
<i>3.5 Emancipatie</i>	40
<i>3.6 Welbevinden</i>	42
<i>3.7 Betrokkenheid</i>	44
<i>3.8 Besluit</i>	45
<i>3.6 Welbevinden</i>	42

Praktijkgedeelte **46**

<i>1. Hoe filosoferen binnen de kleuterklas praktijk?</i>	46
<i>1.1 Filosoferen in de klas gedurende de stageperiode</i>	46

Praktijkfiches **50**

Activiteiten	50
<i>1. N.a.v. het prentenboek: 'het hoofd van Marieke'</i>	50
<i>Analyse van activiteit 1</i>	52
<i>2. N.a.v. het prentenboek: 'roodgeelzwartwit' (zelfstandig)</i>	57
<i>Analyse van activiteit 2</i>	58
<i>3. Hop-Frog</i>	62
<i>Analyse van activiteit 3</i>	65
<i>4. Monsters (begeleid)</i>	68

<i>Analyse van activiteit 4</i>	70
5. Monsters (zelfstandig)	75
<i>Analyse van activiteit 5</i>	76
6. Wat was er eerst: het ei, de rups of de vlinder?	78
<i>Analyse van activiteit 6</i>	80
7. Kunst: 'Candles' van de Chinese kunstenaar: Liang Shaoji	84
<i>Analyse van activiteit 7</i>	87
8. Edelstenen	92
<i>Analyse van activiteit 8</i>	94
Reflectieverslag	99
Algemeen besluit	104
Bibliografie	107

Inleiding

Het onderwerp van deze paper vertrekt vanuit mijn interesse voor het leergebied filosoferen met kinderen. Deze interesse is begonnen tijdens de infoavond internationalisering (Erasmus Intensief Programma) in het tweede jaar van de opleiding. Het Erasmus programma in Louvain-la-Neuve werd enthousiast voorgesteld en wekte meteen mijn belangstelling op. Ik zocht een diepere en zinvollere inhoud van het internationale keuzetraject en dacht die te vinden in Louvain-la-Neuve. Dat dit de juiste keuze is geweest, bleek al tijdens de Erasmus uitwisseling zelf, dat ik enorm boeiend vond. Zo boeiend dat ik me er graag verder in wil verdiepen.

Ik vind het heel belangrijk dat de kinderen al vanaf jonge leeftijd leren om kritisch te zijn, weten dat ze vragen mogen stellen en beseffen dat ze eigenlijk geen foute antwoorden kunnen geven. Het is aan ons om hen aan te zetten om na te denken over de verschillende dingen in het leven die hen zo verwonderen. Het is belangrijk om hen te helpen bij het leren nadenken en bij het vormen van een eigen mening. Dit is boeiend en leerrijk voor de kleuters maar ook voor mij. Hoe boeiend en hoe leerrijk dit precies is voor de kleuters, wil ik nagaan met dit werk.

Mijn scriptie heeft een theoretisch gedeelte en een praktijkgedeelte.

De eerste drie hoofdstukken bevatten voornamelijk de theorie die ik gekoppeld heb aan mij eigen praktijkbevindingen doorheen de activiteiten en het internationale keuzetraject dat ik gevolgd heb.

Het tweede deel omvat alle volledig uitgeschreven filosoferactiviteiten die ik heb aangeboden in de klas. Alle activiteiten heb ik gefilmd. Deze activiteiten analyseerde ik op betrokkenheid en ik ben nagegaan welke factoren verder meespelen bij het al dan niet succesvol zijn van een filosoferactiviteit. Hiermee wil ik tevens de kloof om te gaan filosoferen een beetje kleiner maken en opvoeders aanmoedigen om te gaan filosoferen met kinderen.

Om na te gaan of je kan filosoferen met kleuters en hoe je dat moet doen, moet er eerst onderzocht worden wat filosoferen precies is. Dit beschrijf ik in het eerste hoofdstuk van mijn scriptie. Ik bekijk wat er kenmerkend is voor een filosofische aanpak.

In het tweede hoofdstuk trek ik na hoe men het filosoferen moet bekijken bij jonge kinderen. Zijn kleuters wel in staat om te filosoferen en zo ja, hoe moet dat aangepakt worden? Welke factoren spelen hierbij een rol? Filosoferen met

kinderen roept vele vragen bij ons op. Welke vragen dat zijn en hoe we deze vragen kunnen beantwoorden, beschrijf ik ook in dit gedeelte.

Om te weten hoe ik het filosoferen het beste kan aanpakken in de kleuterklas, baseer ik me eerst op de methodes die ontwikkeld werden door de grondleggers van de kinderfilosofie. Ik beschrijf in dit luik hun ideeën en mijn eigen ervaringen met betrekking tot hun filosofiemethodes. Ik vergelijk de methodes met elkaar en beschrijf de positieve en de negatieve punten.

In het derde hoofdstuk leg ik de link met het ervaringsgerichte onderwijs (EGO). Ik vind dit belangrijk omdat ik zelf de ervaringsgerichte visie nastreef. 'In hoeverre is filosoferen ervaringsgericht?' is de vraag die centraal staat in dit deel.

Het laatste hoofdstuk omvat praktijkvoorbeelden uit mijn stageperiode (23 april t/m 8 juni 2012). Hierin beschrijf ik de activiteiten die ik met de kleuters in de klas gedaan heb. Ik bekijk hoe dit verlopen is en hoe de betrokkenheid van de kinderen gedurende de activiteiten is. Worden ze vaardiger naarmate ik meer met hen gefilosofeerd heb? Zijn het steeds dezelfde kleuters die voor de activiteit kiezen? Of draagt filosoferen bij tot fundamenteel leren?

Een algemeen besluit op dit werk vindt u in deel 3.

Theoretisch kader: Filosoferen met kinderen

1. Wat is filosofie?

Het antwoord op deze vraag zal ondermeer afhangen van de persoon aan wie je ze stelt. Mogelijke antwoorden die zij geven zijn: doordenken, van gedachten wisselen, eindeloos doorpraten over een onderwerp, synoniem voor visie, ideologie of levensbeschouwing, enzovoort... Het eigenaardige is dat deze vraag ook niet wordt opgelost door ze aan de vakfilosofen te stellen. Het is het enige vak waarbij de vraag deel uitmaakt van het vak (Borms & Poppelmonde 1999, p. 7).

Filosofie is afkomstig van het Griekse woord: Philisophia. Philia betekent: 'vriendschap voor' en sophia betekent: 'wetenschap', 'kennis', 'kunde'. Dit kunnen we interpreteren als 'het zoeken naar kennis, het zoeken naar de waarheid'. Om een antwoord te kunnen geven op wat filosofie eigenlijk is, baseer ik me eerst op de definitie gegeven door UNESCO¹.

"Filosofie/filosoferen is de stelselmatige poging zo goed mogelijk gebruik te maken van onze rationele/redelijke/kritische en radicale vermogens om de problemen en vraagstukken die rijzen ten gevolge van ons bestaan als mens aan te pakken".

Typisch is dat noch het antwoord, noch de zoekmethode, zelfs niet de formulering van de centrale onderzoeksvraag op voorhand vastliggen. De filosofie is de meest brede vorm van rationaliteit waarover we beschikken, met inbegrip van de attitude het zoeken niet te snel moe te worden.² Volgens UNESCO versterkt filosoferen onze basisprincipes en waarden, die belangrijk en essentieel zijn voor de wereldvrede: democratie, mensenrechten, gerechtigheid en gelijkheid.

¹ UNESCO is een afkorting van: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO is een Organisatie van de Verenigde Naties voor Onderwijs, Wetenschap en Cultuur. Zij is opgericht om een bijdrage te kunnen leveren aan vrede en democratie. Dit gebeurt door een wereldwijde samenwerking en uitwisseling op het vlak van onderwijs, wetenschap en cultuur.

Eén van de hoofddoelen van UNESCO is om iedereen te kunnen voorzien van onderwijs dat kwalitatief is. Ook de wetenschap en het verwerven van kennis zijn doelen die voor hen zeer belangrijk zijn.

² Definitie geïnspireerd door het UNESCO-programma: *Filosofie en democratie in de wereld*. Roger-Pol Droit, *Philosophy and democracy in the world. A Unesco survey*. UNESCO publishing, 1995, p. 21-23.

Filosoferen draagt bij tot het ontwikkelen van een kritische, onafhankelijke en creatieve persoonlijkheid. Voor UNESCO is filosofie meer dan louter het metafysische en theoretische aspect. Voor hen is het grensoverschrijdend wat betreft de menselijke kennis en eveneens voor alles wat de mens doet. Men stelt zichzelf en de wereld om zich heen voortdurend in vraag.

UNESCO verricht, sinds de oprichting, studies rond filosofie en is ook de stichter van de wereldfilosofiedag die sinds 2002 ieder jaar plaatsvindt op de derde donderdag van november. Deze dag werd in het leven geroepen om het belang van de filosofie in het onderwijs te benadrukken en te vieren met elkaar. Men roept zo de mensen van over de hele wereld op, om elkaars filosofische erfgoed met elkaar te delen.

Het filosoferen onderscheidt zich van andere disciplines door zijn aanpak. Bij het filosoferen is het proces belangrijker dan het product. Dat maakt dat het filosoferen een onderzoeksactiviteit is, men is voortdurend 'op zoek naar'..., men DOET aan filosofie. Kennis die door iedereen erkend wordt, is wetenschappelijke kennis. Dit kan dus geen filosofie meer zijn omdat het gaat over wat men reeds kent.

De combinatie van de houding, de methode en de inhoud is essentieel voor het filosoferen (Lipman, 1999, p. 18).

De houding is afgeleid van de Socratische houding. Socrates zei ooit: "ik weet dat ik niets weet". Het komt er daarbij op neer dat men telkens zijn eigen mening onthoudt waardoor de leraar in staat is om een 'vragende houding' aan te nemen. Dat plaatst hem op een evenwaardig niveau met het kind.

De methode houdt in dat men op een specifieke manier vragen stelt. Dit wordt dan ook de maieutische methode³ genoemd omdat men helpt bij het 'geboren' worden van ideeën en inzichten. Het is de bedoeling dat er door de manier waarop er vragen worden gesteld, het gesprek een ander niveau kan krijgen.

Natuurlijk is ook de inhoud belangrijk. Deze inhoud wordt gegeven door verhalen die uiteenlopende filosofische thema's bevatten. Je moet dan kijken welke vragen je daarbij stelt, wanneer je de vragen stelt en het moeten open vragen zijn waarop geen eenduidig antwoord te vinden is.

³ Maieutische methode (afgeleid van maieutiek) wat wil zeggen: de socratische manier van vragen, en leren door vragen (Van Dale, 1976, p. 1415).

1.1 De kenmerken van een filosofische aanpak.

In de filosofische aanpak maakt men het onderscheid tussen drie kenmerken (Anthone & Mortier, 1997, pp. 21-22):

- 1. "de principiële bereidheid om de eigen formuleringen van vragen, de antwoorden daarop en de eigen argumenten/redenen voor die formuleringen/oplossingsvoorstellen kritisch in vraag te stellen;*
- 2. het respect voor de standaarden voor rationele argumentatie;*
- 3. de betrekking van de vraagstelling op 'uiteindelijkheidsvragen', op 'ultieme' vragen".*

Het eerste puntje wil zeggen dat men te allen tijde in staat is om zijn eigen meningen te herzien en bij te stellen.

Bij het tweede punt handelt het vooral om de denkstappen die genomen worden om tot een bepaalde (voorlopige) oplossing te komen. Men doet enkel aan filosofie wanneer men rationeel (rustig en op doordachte wijze) te werk gaat.

Het derde kenmerk waaraan men een filosofische activiteit kan herkennen, is de ultieme vraag, ook wel zinsvraag genoemd. Enkele voorbeelden van ultieme vragen zijn: 'Wat is liefde, vriendschap', 'Wat is waarheid', 'Heeft mijn persoonlijk bestaan zin?', ... Deze vragen kan men slechts voorlopig beantwoorden en er is geen duidelijk en eenduidig antwoord op te vinden. De filosofische vragen zijn ook vaak de waaromvragen zoals: waarom ben ik er? Op deze vraag zijn vele mogelijke antwoorden te vinden. Het zijn persoonlijke antwoorden. Vanaf dat er wetenschappelijk bewijs gevonden wordt, behoren de vragen niet meer tot de wijsgerige vragen maar zijn het wetenschapsvragen. De hoe-vragen daarentegen zijn wetenschapsvragen, bijvoorbeeld: hoe komt het dat wij er zijn? Deze vraag kan wel beantwoord worden door chemie, fysica, ... Disciplines zoals: wiskunde, chemie, fysica, economie, psychologie,... behoorden vroeger ook tot de wijsbegeerte maar door alle wetenschappelijke kennis is dit niet langer meer het geval (Tutenel, 2009, p. 4).

1.2 Besluit

Filosoferen is dus het zoeken naar kennis door te denken, te praten, te discussiëren, en te argumenteren over een bepaalde vraag of een probleem. Hierbij reflecteer je sterk op jezelf en op anderen en daardoor ben je in staat een bepaald standpunt in te nemen. Met als gevolg: een sterk mens met een kritische ingesteldheid en met een hoge mate van creativiteit. Iemand die onafhankelijk is van anderen en met beide benen in deze complexe wereld staat.

Als filosofie dit teweeg kan brengen bij een persoon, waarom dan niet op zeer jonge leeftijd beginnen met het ontwikkelen van deze persoonlijkheid? Binnen onze huidige maatschappij is er veel behoefte aan (zelf-)kritisch ingestelde mensen die niet zomaar alles aannemen wat er gezegd wordt en beweerd wordt in bijvoorbeeld de media. Ook in het onderwijs streeft men naar een actieve participatie als burger. Zo was 2005 het Europees Jaar van Burgerschap door Onderwijs en Vorming. Democratie leren en beleven (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, index: Burgerschap door onderwijs en vorming, geraadpleegd op 15 januari 2012). Ook Erasmus programma, waaraan ik in februari 2011 deelnam, had als uitgangspunt: *Philosophy at school: a tool to develop european citizenship*. Kinderen staan nog onbevangen tegenover deze 'alleswetende' wereld en zijn voortdurend op zoek naar antwoorden op hun vragen, naar de zogeheten 'waarheid'. Waarom dus niet filosoferen met kinderen om reeds op jonge leeftijd sterke burgers van hen te maken?

2. Wat is filosofie bij kinderen?

Hierbij kom ik eerst terug op het besluit van hierboven. Als volwassenen hebben we een opvoedende taak tegenover kinderen. We moeten van hen kritisch ingestelde, zelfstandige en creatieve 'miniburgers' maken zodat ze goed kunnen functioneren in deze maatschappij. Filosoferen met hen kan hier toe bijdragen.

Filosoferen met kinderen gebeurt uiteraard op een andere manier dan met volwassenen. Om volwassen te worden, moeten kinderen in alle opzichten nog groeien. Hun lichaam is nog volop in ontwikkeling, hun denken moet nog ontwikkeld worden en ze moeten nog veel leren over de wereld waarin zij opgroeien en de mensen om hen heen.

Kinderen stellen van nature uit al vele vragen, je merkt dat in de kleuterklas en in alle contacten met jonge kinderen. Ze stellen vragen om hun verwondering uit te drukken maar ook omdat dat hen helpt zich beter te oriënteren in deze complexe wereld. Ze verwonderen zich over de wereld om zich heen. Iedere dag verkennen ze deze wereld door alles wat ze doen, zien, ruiken,... en proberen ze hem te ordenen. Het voordeel is dat ze hierbij niet gehinderd worden door alle kennis die er reeds is in de wereld omdat zijzelf die kennis nog niet bezitten. Dit roept uiteraard wel vragen bij hen op, ze willen alles weten en ze denken ook dat volwassenen op al hun vragen een antwoord kunnen geven.

Uiteraard is dat niet het geval en moeten volwassenen de kinderen leren en stimuleren om zelf na te denken. Dat is noodzakelijk als we een geëmancipeerd mens van hen willen maken.

Filosofie bij kinderen is in eerste plaats het verhelderen van begrippen en begrippentegenstellingen die in een vraag gebruikt worden (Rondhuis, 1994, p. 6).

Filosoferen in de klas is een denk- en praatactiviteit rond een moeilijke vraag. Deze activiteit wordt op een speelse manier aangebracht. Men vormt op dat moment 'een gemeenschap van onderzoek' (Borms & Poppelmonde, 1999, p. 9 en Anthone & Mortier, 1997, p. 60). Hierbij heeft men aandacht voor de vragen die de kinderen zelf boeiend genoeg vinden om bij te blijven stilstaan. Het verschil met het gewone kringgesprek is dat er bij de gemeenschap van onderzoek getracht wordt om het geheel vorm te laten krijgen. Het is een poging om samen vooruitgang te boeken en niet om nieuwe informatie te geven wat bij het kringgesprek vaak wel het geval is. Het gaat erom met de reeds verworven ervaring, vaardigheden, waarden en kennis door te denken.

Het filosoferen (in de klas) draagt er toe bij dat kinderen zich voorbereiden op hun rol als burger in onze maatschappij. (Poppelmonde, 2001, p. 47 en UNESCO, 2007, p. 15). Ook leren de kinderen het onderscheid maken tussen dingen die belangrijk zijn (voor zichzelf en ook voor anderen) en dingen die dat niet zijn. Hierdoor zullen ze later beter in staat zijn om zelf keuzes te maken en hun eigen richting te zoeken in het leven. Als de leerkracht⁴ dan ook op hetzelfde niveau staat als het kind, laat dat een betere communicatie toe. Hoe je deze activiteit precies inricht, is een persoonlijke keuze. Dat maakt dat er op vele manieren gefilosofeerd kan worden. Hieronder leg ik drie methodes, die ik zelf ervaren heb, verder uit.

Tijdens het IP in Louvain-La-Neuve kwamen 3 verschillende houdingen t.a.v. filosoferen met kinderen aan bod.

Ook de Iben Valentin Jensen, docent aan de Universiteit te Denemarken, beschreef deze 3 posities in haar reflectie op het IP (Jensen, 2010, pp. 43-44) omdat ze het belangrijk vindt om bewust om te zijn van de didactische verschillen. Dit kan ten goede komen aan je aanpak in de klas.

Ik heb zelf ervaren dat de ene persoon een beter gevoel heeft bij een bepaalde houding dan iemand anders. Het lijkt me dus inderdaad heel belangrijk om te weten wat de bepaalde mogelijkheden zijn en welke verschillen en overeenkomsten deze houdingen vertonen.

⁴ Met leerkracht bedoel ik zowel de mannelijke als de vrouwelijke leerkracht. Ik kies ervoor om steeds uit te gaan van de mannelijke vorm door steeds 'hij' en 'zijn' te gebruiken.

Bij de eerste methode gebruikt men de filosofie vooral om waarden over te brengen op de kinderen. Men geeft een praktijkgerichte les over een gericht onderwerp waarbij de kinderen bijvoorbeeld leren hoe ze zich tegenover ouders en op school moeten gedragen. Bij deze methode ervaren de kinderen hoe ze zich moeten gedragen en ook waarom het belangrijk is dat ze dat op die manier doen. Men geeft ook correcte antwoorden op deze praktische en gedragsgetinte vragen. Volgens mij is het werken met waarden ook een goede manier om met kleuters te filosoferen. Ik denk wel dat het op een iets vrijere manier gegeven moet worden en niet in de vorm van een echte les waarbij dan ook nog door de leerkracht de antwoorden gegeven worden. Men gebruikt deze methode vooral in de Engelstalige landen.

Een andere werkwijze bestaat erin om meer rationeel te werk te gaan. Hier ligt de focus op het begrijpen van logica, het redeneren en op het argumenteren. Men gebruikt dit vaak in de Franstalige landen. Deze methode lijkt mij minder bruikbaar bij kleuters omdat ik denk dat de meerderheid van de kleuters in hun ontwikkeling nog niet zo ver staat. Of dit inderdaad klopt, zal in de loop van mijn scriptie duidelijker worden.

Dan is er ook nog een manier waarbij de kinderen ruimte krijgen voor het ontwikkelen van hun fantasie. Tevens ontdekken ze het magische leven en de magie die er in woorden schuil gaat. Hier spreekt men al niet meer over een methode maar eerder als een samenzijn en spreken over de dagelijkse 'rijke' dingen in het leven. Voor mij is dat wat filosofie bij kleuters zou moeten inhouden. Dit sluit volledig bij hun verwondering over alles in de wereld aan en vertrekt vanuit het kind zelf.

Dat brengt ons dan bij de vraag of kleuters wel kunnen filosoferen.

2.1 Zijn kleuters in staat tot filosoferen?

Als je deze vraag hoort dan ben je snel geneigd om te zeggen dat die combinatie haast niet mogelijk is. Filosofie is toch een discipline waarvoor je levenservaring en objectiviteit nodig hebt? Zijn kleuters niet te egocentrisch en te weinig zelfbewust om wijsgerige vragen te stellen?

Om te weten of kleuters in staat zijn tot filosoferen, moeten we eerst kijken wat de filosofische vaardigheden en attitudes precies inhouden. Deze vaardigheden worden door Willy Poppelmonde zeer uitvoerig beschreven in zijn praktijkgids voor het basisonderwijs (Poppelmonde, 2001, p. 15). Hij beweert dat deze vaardigheden

en attitudes op een spontane manier geoefend en ontwikkeld worden. Hieronder geef ik een selectie van de vaardigheden die hij beschrijft maar uiteraard zijn er nog meer:

- *"helder formuleren van vragen en gedachten;*
- *efficiënt luisteren naar elkaar;*
- *respect en interesse hebben voor het woord van anderen;*
- *alternatieve gezichtspunten kunnen innemen;*
- *creatief en tegelijkertijd kritisch denken;*
- *goede voorbeelden kunnen geven;*
- *het vermogen zich te verwonderen;*
- *bedachtzaam zijn"*

Dit alles is ook haalbaar bij kleuters. Dat wordt direct duidelijk wanneer je de link legt met de klas. Deze vaardigheden zijn ook belangrijk in het dagelijkse klasleven al komt het ene vaak meer aan bod dan het andere.

In de literatuur die ik raadpleegde, gaat men ervan uit dat een jong kind in staat is tot filosoferen. Onderzoeken hebben aangetoond dat kinderen vanaf vijf jaar in staat zijn om te argumenteren (Biesmans, 2010, p. 2). Vragen zoals: duurt elke dag even lang, wat is er achter de zee, wat gebeurt er als je dood bent, waarom is de zon geel, ... fascineren de kinderen. Zelfs dingen die voor ons vanzelfsprekend zijn, stellen kinderen in vraag.

Deze vragen komen spontaan op in kinderen. Ze kijken verwonderend naar de voor hun zo 'abstracte' wereld en ze proberen er grip op te krijgen. Als de wortels van het filosofische denken liggen in de verwondering (één van de hoger beschreven vaardigheden), dan heeft het jonge kind of de kleuter een bevoordeelde positie. Het is in staat om flexibel te denken omdat het nog volop bezig is met het leggen van de fundamenten van het denken. Deze wereld, waarvoor zij volledig open staan, proberen ze te begrijpen. Ze doen dit door vragen te stellen. Ergens verwachten zij ook dat volwassenen altijd een antwoord hebben op hun vragen. Door dan een wederzijdse vraag terug te stellen, ontstaat er een probleem. Ze moeten nu zelf nadenken over wat mogelijke antwoorden zouden kunnen zijn op de vragen die ze hebben. Ze moeten hun gedachten leren te verwoorden. Dit is de eerste filosofische communicatie.

Voor filosofie zijn er niet echt leeftijdsgrenzen vastgelegd (Martens, 1999, p. 24). Belangrijk is dat men zorgt voor vloeiende grenzen in en door het filosoferen. Volgens Martens is het mogelijk om reeds te filosoferen met kinderen van vier jaar. Uiteraard gebeurt dit dan op een speelse manier en niet door middel van

strakke schema's en is niet ieder kind van vier ook bekwaam tot filosoferen. Filosofen zoals Lipman en Tozzi spreken over filosoferen met kinderen vanaf 5 jaar. Lévine heeft het zelfs over kinderen van 3 jaar (I.P. Louvain-la-Neuve, 2010).

Kinderen kunnen, anders dan de meeste filosofen, hun gedachten nog de vrije loop laten gaan en staan nog onbevangen open voor nieuwe inzichten en ideeën. De daarentegen 'technische' kanten van de filosofie, zoals het begripsmatige, het geduld voor gecompliceerde gedachtegangen, kennis van theorieën, ..., waarover de beroepsfilosofen beschikken, bezitten zij niet. (Martens, 1999, p.36). Wat daarbij precies het sterke of zwakke punt is, is moeilijk te zeggen.

2.2 Belangrijke factoren

Kinderen zijn zeer verwonderd over dagdagelijkse dingen. Ook stellen zij een aantal vanzelfsprekende dingen in vraag. Volgens Ekkehard Martens heeft Herman Nohl reeds bij 4-jarige kinderen een metafysische denkwijze of 'filosofische verbazing' vastgesteld (Martens, 1999, pp. 14-15).

Volgens deze opvatting zou het goed zijn om te werken vanuit afzonderlijke thema's die ontstaan vanuit de ervaringswereld van de kinderen. Deze thema's moet je uitgebreid en aanschouwelijk behandelen en je moet daarbij open staan voor de verbazing en de diepzinnige vragen van de kinderen. Denk hierbij aan: verwonderd zijn en stil worden bij het kijken naar de wolken, jonge dieren, de sterrenhemel of een gezellig moment samen waarbij de verbondenheid tussen de kinderen voelbaar is. Dit maakt dat de leerkracht ook een belangrijke factor is bij het filosoferen met kinderen. Volgens Nohl zou het filosoferen met kinderen dus zeker geen aparte filosofieles mogen zijn (Martens, 1999, pp. 14-15).

Ook zouden kinderen, net als volwassenen, reeds dezelfde vermogens tot rede en autonomie bezitten. Natuurlijk moet dat bij hen nog verder ontwikkelt worden. Kinderen denken niet dat ze alles al weten. Ze willen wel graag alles weten. Ze gaan er vaak vanuit dat volwassenen antwoorden kunnen geven op bepaalde vragen die ze zelf niet kunnen beantwoorden. Deze kenmerken vertonen ook volwassenen (Janssens & Mazarese, Kleuters en ik, Jrg 21/4 2004-2005).

2.3 Welke vragen roept het filosoferen met kinderen bij ons op?

Het filosoferen met kinderen roept ongetwijfeld vele vragen op. Het debat daarover heeft zowel voor- als tegenstanders en geeft richting aan hoe een

onderwijzer dit moet omzetten naar praktijk. Hieronder ga ik in op de verschillende vragen in kader van het debat omdat er veel verschillende invalshoeken zijn van waaruit je kunt vertrekken als je gaat filosoferen. Voor mij is het dus belangrijk dat ik weet bij welke van deze invalshoeken ik me goed voel. Voor dit gedeelte baseer ik me vooral op het boek van UNESCO: *Philosophy, a School of Freedom* (2007). Dit boek geeft na een uitgebreide studie weer hoe je filosoferen kunt onderwijzen en hoe je kunt leren om te filosoferen. In hoofdstuk 1 van dit boek, dat gaat over kinderen in de lagere en secundaire school, heeft men zich gebaseerd op o.a. de filosofie-experts Michel Tozzi en Matthew Lipman. Zij zijn de grondleggers van het didactisch filosoferen met kinderen vanaf 5 jaar.

2.3.1 De filosofische vraag

Een eerste aspect betreft de relatie die er bestaat tussen kinderen en filosofie. We moeten ons eerst afvragen of er wel een aparte filosofie is voor kinderen? In de literatuur maakt men een onderscheid tussen 'filosofie voor kinderen' en 'filosofie met kinderen'. De grondlegger Matthew Lipman⁵ verkiest de term 'filosofie voor kinderen' (P4C, Philosophy for Children). Hij past die toe op kinderen van de lagere en secundaire school. Anderen zoals Freddy Mortier van de Gentse Universiteit geven de voorkeur aan 'filosoferen met kinderen' ('Philosophy with Children', afgekort het PwC) (UNESCO, p. 5). Hij meent dat 'filosoferen voor kinderen' een paternalistische bijklank heeft. Filosoferen doe je namelijk samen met kinderen. Deze mening deelt ook Ekkehart Martens (Martens, 1999, pp. 13-21). Hij beweert dat kinderen reeds in staat zijn om oriënterend te denken en dat ze die oriëntatie ook nodig hebben om bepaalde denkpatronen te doorbreken. Samen met volwassenen worden deze denkpijlers door hen geheroriënteerd waarbij beide partijen (volwassenen en kinderen) op elkaar aangewezen zijn. Ze doen het met elkaar en hebben elkaar daarvoor nodig. Zo ontstaat er een discussie over de vraag of kinderen een nieuwe doelgroep zijn voor de filosofie of daarentegen slechts één van de vele mogelijke toeschouwers.

Een tweede aspect betreft de discussie over de mogelijkheid dat kinderen eerder een specifieke groep vormen, waarvoor speciaal ontwikkelde methodes en hulpmiddelen nodig zijn. In voorkomend geval zou dit betekenen dat er een filosofie is voor kinderen, voor de daarop volgende kinderjaren, voor de jeugdigen en een filosofie voor de volwassenen.

⁵ Amerikaanse filosoof, geboren in 1922 en stichter van 'the Institute for the Advancement of Philosophy for Children' (IAPC) aan de 'Montclair State' Universteit in New Jersey

Zelf ben ik van mening dat filosoferen inderdaad iets is wat je doet met de kinderen. Om dat goed te kunnen doen, moet er uiteraard wel nagegaan worden of er didactische manieren zijn die daartoe kunnen bijdragen. Een combinatie van de twee lijkt me dus een goed uitgangspunt.

Uiteraard heeft iedereen zijn eigen mening over het filosoferen met of voor kinderen. Maar waarom moeten we filosoferen met of voor kinderen?

De eerste vraag die dan bij mij rijst is: wat wil ik ermee bereiken? Wil ik filosoferen om het kind enkel te onderwijzen of heb ik eerder de totale ontwikkeling van de persoonlijkheid van ieder kind op het oog? In het laatste geval wordt het kind beschouwd als een volwaardig individu met rechten. Dit is ook de opvatting van de 'conventie van de rechten van het kind' dat de vrijheden en rechten van het kind bepaalt. Ik ben van mening dat de persoonlijke ontwikkeling van het kind de belangrijkste doelstelling moet zijn om te filosoferen met kinderen.

Sommige filosofen zoals Karl Jaspers⁶ en Michel Onfray⁷ menen dat kinderen van nature uit filosofisch zijn omdat ze voortdurend belangrijke (bestaans)vragen stellen.

Anderen daarentegen, zoals Descartes, beweren dat het kind geen 'filosoof' kan zijn omdat filosoferen juist betekent dat men de kinderjaren achter zich laat. Ik denk dat filosofie reeds geboren wordt vanuit de vragen die de kinderen ons stellen. Hierdoor ontstaat de 'filosofische' vraag wat nu eigenlijk de juiste leeftijd is om te kunnen filosoferen. Wanneer ben je een kind en wanneer stoppen de kinderjaren?

Volgens het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind is 'een kind' iemand die jonger is dan 18 jaar (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming: Verdrag inzake de Rechten van het Kind, p. 2. Geraadpleegd op 15 januari 2012). Maar dat roept dan alweer de volgende vraag op: is het enkel een kwestie van 'het hebben van de juiste leeftijd' of gaat het daarentegen ook om de visie die de wereld daarover heeft. In sommige landen worden kinderen al als volwassenen gezien voordat zij de leeftijd van 18 jaar bereikt hebben.

Bovendien speelt de cognitieve en psychologische ontwikkeling van een kind ook een grote rol omdat die ontwikkeling enorm kan verschillen van kind tot kind. Dit kan dan ook nog eens verschillend zijn van cultuur tot cultuur of sociaal bepaald zijn. Misschien wordt het ook wel bepaald door ethische (waarden en normen) en wettelijke verantwoordelijkheid. We kunnen dus eigenlijk niet echt zeggen wat een

⁶ Een Duitse filosoof en psycholoog

⁷ Een Franse filosoof en schrijver. Tevens stichter van 'Université Populaire de Caen' in Frankrijk.

kind precies is, omdat men er een eigen interpretatie aan kan geven die afhangt van veel verschillende factoren. Psychologen, sociologen, geschiedkundigen, taalkundigen en leraren geven een eigen invulling aan het begrip omdat zij allen door een andere bril naar kinderen kijken. Ook filosofen hebben een antwoord op deze vraag al kunnen deze antwoorden wel heel erg verschillend zijn.

In het filosofisch debat rijst bovendien de vraag over de relatie tussen de kindertijd en de filosofie. Al vanaf drie jaar begint een kind zich vragen te stellen over de dood. Ze stellen de wereld rondom zich voortdurend in vraag en staan verwonderd tegenover deze wereld. Ook bestaansvragen en metafysische vragen worden door kinderen gesteld. Maakt dat hen al (een beetje of juist niet) tot filosofen? Ook hierover zijn filosofen het niet eens.

Het uitgangspunt zelf van filosoferen voor kinderen is dat je kinderen als waardige partners in het gesprek met een volwassene gaat beschouwen. Daarbij gaat men ervan uit dat het kind een 'kleine' volwassene is die men helpt bij zijn ontwikkeling om een rationeel individu te worden. Kortom: een kind dat leert om zelf te denken. Hieruit ontstaat weer een nieuwe vraag. Namelijk of het ethisch wel verantwoord is om te filosoferen met kinderen. Dit gaan we hieronder nader bekijken.

2.3.2 De ethische vraag: is het filosofische denken bij kinderen wel wenselijk?

Natuurlijk zijn ook hier de meningen weer uiteenlopend. Sommige filosofen, psychologen, leerkrachten en zelfs ouders zijn bezorgd en denken dat het psychologisch gevaarlijk kan zijn om kinderen te vroeg en te diep te laten nadenken. Zij menen dat kinderen nog hun hele leven hebben om na te denken over de grote levensvragen. Waarom zouden we ze dan als kind al moeten confronteren met de harde feiten van het leven? Hun onschuld en de illusies die zij hebben, worden daardoor bedorven en ze worden als het ware beroofd van hun 'kind zijn'. Ik denk dat kinderen er wel klaar voor zijn om reeds op jonge leeftijd bezig te zijn met het nadenken over bepaalde vragen. Als opvoeder of leerkracht moet je altijd eerst kijken naar het kind dat je voor je hebt. Door dat te doen, zal je snel genoeg kunnen herkennen of het kind hier wel of niet aan toe is. Ik denk niet dat er echt vastgestelde richtlijnen hiervoor kunnen zijn.

Bij P4C hanteert men het principe dat de kindertijd niet geïdealiseerd mag worden. Er zijn veel kinderen die hun kinderjaren doorbrengen in slechte omstandigheden vanaf het moment dat zij geboren worden (oorlog, armoede,

scheiding, enz). Reeds zeer jonge kinderen stellen zich automatisch vragen hierbij. Zij doen dat ook met de dood. In de kleuterklassen hoor je kleuters regelmatig praten met elkaar over scheiding, ziekte en zelfs de dood. Ze hebben hier effectief vele vragen over en moeten die kunnen stellen. Door deze ervaringen onder woorden te brengen, kunnen kinderen geholpen worden op emotioneel vlak. Het wordt daardoor ook een onderwerp om ernstig over na te denken. Door samen na te denken in de klas wordt het een groepsproces waardoor de kinderen beseffen dat de zaak niet alleen hen betreft maar ook van toepassing is op de andere kinderen in de klas. Hierdoor ontstaat een gevoel van verbondenheid met andere mensen en het opgroeien in een maatschappelijke context. Wie kan nu ontkennen dat dit niet goed is voor kinderen?

In dit opzicht heeft filosofie dus een therapeutische werking omdat het zorg draagt voor de geestesgesteldheid van een kind. Het nadenken over het doel van het leven, het proberen begrijpen van de dood in al zijn aspecten, geluk en nog vele zaken meer, zorgt voor rust en troost bij het kind zelf. Het leren *hoe* te filosoferen heeft deze therapeutische werking niet.

Er zijn ook volwassenen die vinden dat we de kinderen beter zelf een antwoord zouden geven op de vragen die ze hebben. De kinderen zouden zich daardoor zekerder gaan voelen wanneer ze geconfronteerd worden met bestaansproblemen. Hoe je mening hierover ook is, je kunt er niet voor zorgen dat kinderen geen 'volwassen' vragen meer stellen omdat die vragen nu eenmaal bij hun leven horen en bij het leren begrijpen van hun omgeving. Ik vind dat je zelf niet altijd alle antwoorden moet geven en dat je hen moet stimuleren om er zelf over na te denken.

Het geven van antwoorden is wel verantwoord als het gaat over bijvoorbeeld technische, historische of wetenschappelijke vragen. De antwoorden op die vragen zijn wetenschappelijk aantoonbaar en verschaffen kennis aan het kind. Het is zelfs de taak van de school om dat te doen. Antwoorden geven op filosofische vragen is echter iets helemaal anders. Door dat te doen beletten we de kinderen om zelf te leren nadenken. Op deze vragen moeten de kinderen zelf antwoorden vinden waardoor ze leren om kritisch na te denken en te reflecteren over zichzelf, over anderen en over de wereld.

Het is de rol van de leraar om kinderen daarbij te helpen. We moeten hun denken stimuleren en hen kansen bieden om deze vaardigheden verder te ontwikkelen. Zoals blijkt uit voorgaande vragen, zijn er toch al veel elementen die positief zijn om te filosoferen met kinderen. Als het zo goed is voor hun ontwikkeling, kunnen we dan spreken over 'het recht om te filosoferen'?

2.3.3 De politieke vraag

Is het mogelijk om te spreken over 'het recht op filosoferen'?

Lipman stelt een model voor dat de nadruk legt op de link tussen democratie en filosoferen voor kinderen (P4C). Volgens hem is het stimuleren van het kritische denken bij kinderen een manier om hen meer te leren over democratie (de politieke vraag). Door de spanningen en tegenstellingen die echter ontstaan zijn tussen filosofie en democratie, rijst de vraag of het filosoferen voor kinderen hiermee wel samenhangt. Sommige mensen beweren dat wanneer we de methode van Lipman hanteren, we niet aan die filosofie doen maar we eerder een extrinsieke waarde zoals 'de democratie' bijbrengen. Op deze manier wordt de filosofie als instrument gebruikt om hen meer te leren over democratie. Volgens sommigen is dit misbruik van de filosofie als discipline. Dit is het tegenargument van de niet-democratische filosofen. Voor hen is filosoferen met kinderen een 'populaire filosofie' die ver van de huidige discipline staat. Maar ook democratie, is net als de filosofische discussie, gebaseerd op debat en op probleemoplossend denken volgens de voorstanders van het P4C. Democratie en filosoferen voor kinderen veronderstellen beiden het ('filosofische') op proef stellen van de eigen mening.

De voorstanders van de samenhang van P4C en de politieke filosofie, focussen zich op de mensenrechten en de kinderrechten als dwingende ethische en politieke prioriteiten die de uitvoering van deze nieuwe filosofiepraktijken leiden. Hieruit volgt dan het 'het recht op filosoferen'.

Ik ben van mening dat men wel kan spreken over 'het recht op filosoferen' omdat ik ervan overtuigd ben dat het goed is voor kinderen. Alle kinderrechten zijn goed voor kinderen en zijn noodzakelijk voor een goede ontwikkeling op alle vlakken. Ze zijn universeel. Filosofie draagt ook bij tot een goede ontwikkeling op heel veel vlakken en tot een democratische houding. Het sluit nauw aan bij onze lessen over de kinderrechten en meer specifiek bij het 'recht op vrije meningsuiting (participatie en inspraak)' en het 'recht op informatie' (Maesele, 2009, pp. 58-62). Natuurlijk kunnen wij als begeleider wel willen filosoferen met kinderen maar we moeten ons dan wel afvragen of dit psychologisch gezien wel mogelijk is. Ik ga dat na in het volgende gedeelte.

2.3.4 Een psychologische vraag: zijn kinderen in staat tot het hebben van filosofische gedachten?

Zelfs al zouden we er vanuit kunnen gaan dat het filosoferen voor kinderen ethisch gewenst is en politiek gezien noodzakelijk (want een mensenrecht), moeten we nog aantonen dat het psychologisch gezien ook mogelijk is. Het filosoferen voor kinderen veronderstelt namelijk dat kinderen in staat zijn om het 'filosoferen aan te leren'. Een veelvoorkomende kritiek is dat dit onmogelijk is omwille van onvoldoende cognitieve ontwikkeling van het kind. Dit eerste bezwaar licht ik hieronder verder toe.

Vanuit de genetische psychologie wordt er betoogd dat er geen enkele manier is om jonge kinderen op te leiden in het filosoferen. Als reden geven zij dat kinderen gewoon niet in staat zijn tot logisch redeneren zolang zij het ontwikkelingsstadium van het logisch redeneren niet bereikt hebben. Volgens de Zwitserse psycholoog Jean Piaget bereikt een kind dit stadium pas op de leeftijd van 10 tot 12 jaar (Loyens, 2010, pp.11-12).

Ondanks de ontwikkelingsstadia van Piaget, schreef Lipman zijn 'Filosofische verhalen' aangepast aan kinderen van alle leeftijden. Het is zelfs zo dat vele onderzoekers een aantal conclusies van Piaget hebben verworpen omdat zij van mening zijn dat de cognitieve mogelijkheden van een kind misschien wel groter zijn dan dat wat men altijd vermoedde. Dit komt vooral tot uiting wanneer men intelligentietesten doet in de vertrouwde klasomgeving i.p.v. in een laboratorium. Een kind presteert altijd beter in een omgeving waarin het zich goed voelt dan in een 'kunstmatige' omgeving. Als ervaringsgerichte leerkrachten moeten wij toewerken naar een dusdanig vertrouwd en rijk milieu.

Taalkundigen, sociale psychologen of onderzoekers van P4C, analyseerden woordenrecords bij discussies tussen kinderen in de klas. In het verslag sprak men van een 'logische competentie' van 'micro-expertise' gebruikt door kinderen van reeds zeer jonge leeftijd.

Een tweede bezwaar is dat kinderen de kennis missen om een filosofische analyse te kunnen maken en dat epistemologische ideeën (kennistheorie) niet begrepen kunnen worden zonder de wetenschappelijke kennis.

Deze kijk betoogt dat kritisch denken een proces is waarbij men de kennis die men bezit, activeert en dat men de ontwikkeling van kennis ook begrijpt, beoordeelt op zijn relevantie alsmede op het toepassingsgebied. Volgens deze school van het denken kan men enkel filosoferen nadat men bepaalde soorten kennis heeft verworven. Dat is ook de reden waarom filosofie vaak alleen gegeven wordt in de

laatste jaren van de secundaire school. Ik wil met mijn eindwerk nagaan of die kennis wel echt noodzakelijk is en of kinderen zonder die kennis in staat zijn tot het hebben van filosofische gedachten.

2.3.5 Een wilsvraag

Kan de overtuiging dat kinderen filosofie kunnen leren, mogelijkheden bieden voor het kind zelf?

In de psychologische literatuur verwijst men naar het 'Pygmalion effect' om te beschrijven wat voor impact de verwachtingen van leerkrachten kunnen hebben op het kind. Bij dit 'effect' gedraagt men zich naar de verwachtingen die iemand anders in die persoon heeft. Een kind zal dus eerder mislukken wanneer de leerkracht denkt dat zij iets niet kunnen dan wanneer de leerkracht gelooft in het kunnen van het kind. Men kan dit deels verklaren door het vertrouwen en de eigenwaarde die het kind krijgt door het vertrouwen dat anderen in het hebben. Deels is dit ook te wijten aan het feit dat leerkrachten hun uiterste best doen om deze kinderen te helpen succesvol te zijn.

Zo kan men ook stellen dat wanneer een leraar geen ruimte creëert in de klas waar de kinderen hun gedachten vrij kunnen vertellen en bestaansvragen mogen stellen, zij zelf ook weinig zullen vertellen (over zichzelf). Als er geen discussies worden georganiseerd binnen de klas dan zullen er kinderen zijn die niet leren hoe ze moeten discussiëren omdat ze gewoon niet weten hoe ze dat moeten doen. Ze zullen ook niet leren om vragen te stellen aan elkaar, verantwoording te geven bij wat ze zeggen, of het debat leren aangaan met anderen die het niet eens zijn met wat zij zeggen of denken.

Belangrijk is ook dat als wij denken dat ze niet in staat zijn om te filosoferen, zij ook niet zullen bewijzen dat ze het wel kunnen omdat de leerkrachten niet voor de benodigde randvoorwaarden zorgen. Op psychologisch vlak houdt dat in dat men het kind vertrouwen schenkt in de groep. Pedagogisch is dit het gemeenschappelijk stellen en beantwoorden van vragen. Ook is er een didactische voorwaarde, nl. het vooropstellen van filosofische doelen die betrekking hebben op de intellectuele eisen van een filosofische discussie.

Daarom wordt er voorgesteld om er vanuit te gaan dat kinderen wel in staat zijn tot filosoferen, ook al is daar geen regelrecht bewijs voor. Dan gaan we kijken naar wat er gebeurt als we hen wel voorwaarden bieden die hen aanmoedigen en stimuleren om kritisch te denken. Deze aanpak is denk ik ethisch verantwoord

omdat er vertrouwen geschonken wordt aan de rationele gedachten die het kind heeft. Dit is goed voor de zone van de naaste ontwikkeling. Natuurlijk moeten we oog hebben voor alle kinderen en zeker voor hen die het iets moeilijker hebben dan het gemiddelde kind of de gemiddelde kleuter. Daarom bekijken we welke bedenkingen of argumenten de onderzoekers hebben bij het filosoferen met deze doelgroep. Ik ga dat zelf ook na in mijn praktijkgedeelte waarbij er ook kleuters zijn die tot deze doelgroep behoren.

2.3.6 Een uitdagende vraag

Hoe zit dat men kinderen in moeilijke situaties of met kinderen die moeilijkheden hebben op school?

Een van de argumenten die men gebruikt wanneer men het heeft over filosoferen met kinderen in moeilijke situaties of met kinderen die problemen vertonen op school, is dat zij vaak te kampen hebben met taalproblemen. Dit betekent dat men niet kan denken zonder correct te spreken, dat er geen gedachte is zonder taal en dat juist de taal het middel is om te reflecteren op moeilijke en gestructureerde gedachten.

De aanhangers van P4C geloven echter dat de taal niet chronologisch voorafgaat aan de gedachte maar dat beide tegelijkertijd ontwikkeld kunnen worden. Ik deel deze mening met hen omdat ik absoluut niet vind dat je geen gedachten kunt hebben als je niet spreekt. Natuurlijk wordt het zonder taal al veel moeilijker om je gedachten ook te uiten. In de kleuterklas kom je regelmatig kleuters tegen die geen Nederlands kunnen spreken of de taal gewoon nog niet beheersen. Maakt dit dat zij geen gedachten hebben? Nee, natuurlijk niet. Uiteraard wordt het voor hen wel veel moeilijker om hun gedachten onder woorden te brengen en te delen met anderen. Het is wel mogelijk om je te uiten op een andere manier en de kleuters hierin te begeleiden. Het is dus zeker een optie om op een andere wijze te filosoferen.

Degene die P4C toepassen, hebben geobserveerd dat een kind, dat zijn idee of gedachten wil uiten, op zoek gaat naar woorden om dat te kunnen doen. Op dat moment worden woorden functionele elementen die het kind nodig heeft om zijn gedachten te kunnen uiten. Dit proces om hun gedachten te uiten, kan verbeterd worden door het ontwikkelen van talige vaardigheden. Ook omgekeerd kan hun vaardigheid in taal er ook voor zorgen dat ze hun denkproces verfijnen.

De mondelinge vorm van communicatie zorgt ervoor dat wij leren denken door te discussiëren. Dit zorgt ervoor dat kinderen die nog niet kunnen lezen en schrijven, leren om dieper na te denken.

Door verbale en mondelinge uitwisselingen, kunnen ook kinderen die nog niet lezen en schrijven, zich beter uiten. Ze kunnen ook standpunten in discussies innemen die ze door middel van geschreven taal moeilijk zouden kunnen weergeven.

Hierdoor krijgen ze toegang tot een ander niveau van taal. Een niveau dat hen niet beperkt in het uiten van hun gedachten en waarbij ze in direct contact komen met de gedachten en ideeën van andere kinderen.

Een ander argument met betrekking tot filosofie bij kinderen in moeilijke situaties heeft te maken met abstractie. Men discussieert over het feit dat er concrete ideeën nodig zijn. Toch is er ook hier weer geobserveerd door de mensen van P4C. Er zijn ongelooflijke vooruitgangen geboekt bij kinderen met problemen waarbij deze technieken zijn toegepast (UNESCO, 2007, p. 9). Zo hebben kinderen die uitvallen op school vaak problemen in hun sociale en familiale omgang. Op school wordt dit negatieve zelfbeeld dan vaak nog versterkt. Dit is dan ook de reden waarom deze kinderen zich vaak terugtrekken. Je hoort hen niet meer en ze proberen om zo weinig mogelijk aandacht op zichzelf te richten. Anderen daarentegen trekken dan juist de aandacht en proberen op deze manier hun bestaansgevoel te versterken. Vaak zijn deze kinderen juist extra gevoelig voor bestaansproblemen en grote levensvragen. Dit maakt dat zij zeker in aanmerking kunnen komen voor een dynamische uitwisseling met betrekking tot levensvragen, zolang de leerkracht er maar voor zorgt dat er aan bepaalde voorwaarden voldaan is. Dit houdt in dat de leerkracht moet luisteren naar wat het kind zegt, het moet aanmoedigen om expressief te zijn, waardering opbrengt van dat wat een kind toevoegt aan het gesprek en vooral tonen dat hij in het kind gelooft. Hierdoor kunnen kinderen hun eigen gedachten vormen wat ervoor zorgt dat ze hun gevoel van eigenwaarde terug winnen omdat ze bewijzen dat ze in staat zijn om zelf te denken.

Het is een proces waarbij ze hun zelfvertrouwen terugwinnen doordat het denken een middel is om de door hen geleden pijn (zichzelf waardeloos vinden) te verzachten. Het helpt hen ook om (weer) contact te leggen met andere kinderen of mensen op een vertrouwde manier. Hun omgaan met de hele groep verbetert hierdoor. Deze kinderen kunnen een innerlijke taal ontwikkelen die hen in staat stelt om anders om te gaan met emoties. Ze zullen niet zo snel meer overgaan tot slaan of schelden maar zullen eerder nadenken over wat ze moeten doen door hun innerlijke taal te laten spreken. Natuurlijk zijn dit vaardigheden die kinderen moeten oefenen. Hierboven is er al gezegd dat de leerkracht in het kind moet

geloven en dus zeker een ervaringsgerichte leerkracht moet zijn, iemand die echt is. Dan rijst natuurlijk de vraag hoe we het filosoferen moeten aanpakken in de klas.

2.3.7 Een vraag betreffende de aanpak: pedagogisch of didactisch?

Pedagogisch gezien, moeten we ons afvragen hoe we het filosoferen moeten aanpakken. Hoe moeten wij het bij de kinderen aanbrenge(n) zodat zij het ook kunnen leren (didactiek)? Bepaalde Franse departementen in de filosofie beweren in dit verband dat filosofie op zichzelf al een manier is tot kritisch denken. Door het opnemen en begrijpen van filosofische theorieën gepresenteerd in een tekst of door een persoon, gaan ze vanzelf op weg naar de filosofische gedachte. Dit is dan wel gebaseerd op het student- filosoof model en niet op een gewone klasomgeving waarbij de leraar op een democratische manier probeert om iedereen te motiveren tot kritisch denken.

In een gewone klassituatie zijn de kinderen niet noodzakelijk overtuigd van de theoretische kanten van de filosofie. Zeker niet wanneer het gaat om erg jonge kinderen zoals kleuters. Bij zo goed als alle kleuters speelt dit theoretische aspect zelfs geen rol.

Belangrijk is dat de leraar die kinderen vooral helpt bij het overwinnen van obstakels, met name de onzekerheid waarmee de kinderen vaak te maken hebben. Hij moet hen bevestigen en stimuleren in hun (door)denken zodat ze vertrouwen krijgen in hun kunnen.

Het is dus belangrijker om te kijken hoe we leren om te filosoferen dan te kijken naar hoe filosofie onderwezen zou moeten worden. Zeker bij kleuters is de pedagogische aanpak zeer belangrijk omdat zij nog niet klaar zijn voor de echte didactische kanten van de filosofie.

2.3.8 Hoe leren we het filosoferen: is de discussie het vertrekpunt?

Veel van de praktijk bij P4C is gebaseerd op gesprekken in een groep. Als we dit wereldwijd bekijken dan blijkt dat men de discussie als middel, het meeste gebruikt. Bij de hogere niveaus hanteert men dan vooral de leraargestuurde aanpak. Daardoor rijst de vraag of filosofie een geheel is van verschillende methodes of eerder iets van natuurlijke aard waarbij men bepaalde gewoontes

m.b.t. het kritisch denken, ontwikkelt. Is een mens enkel in staat om zichzelf in vraag te stellen wanneer hij geconfronteerd wordt met de gedachten van anderen?

Lévine meent dat wanneer je kinderen te vroeg blootstelt aan discussies, zij geen tijd krijgen om een persoonlijke mening te vormen. Volgens hem zijn de kinderen dan te druk bezig met het voldoen aan de verwachtingen van anderen en beperkt het 'complexe denken' hen in hun natuurlijke verkenning van de wereld.

Een democratische aanpak alleen zou dus niet voldoende zijn om kinderen te laten filosoferen.

Er moet aan meer voorwaarden voldaan worden. Eén mogelijkheid is de discussie, die men bekijkt als een interactief proces waarbij de leraar de leider is en waarbij men verbaal over een nauw bepaald onderwerp spreekt. Bij kinderen met problemen zou men dit goed kunnen gebruiken omdat er hierbij verschillende filosofische objectieven zijn, die vaak nauw met elkaar in verbinding staan. Men verkent bijvoorbeeld vaak de aard van de discussie door het stellen van vragen. Ook moedigt men de kinderen aan om op een rationele en doordachte manier na te denken over filosofische vragen en dit niet te doen op een emotionele of intuïtieve manier. Tevens bevordert men de communicatieve ethiek waarbij men samen probeert om complexe en omstreden menselijke problemen op te lossen.

2.4 Voorlopig besluit

Als besluit kan ik zeggen dat filosofie bij kinderen zeer verschillend kan zijn. Het is sterk afhankelijk van de leeftijd en van een persoonlijke visie op het thema/ van de leerkracht. Bij het filosoferen met kinderen wordt de eigen mening op de proef gesteld, wat ook het geval is in een democratie. Ook dit is een meerwaarde van filosofie bij kinderen.

Uitermate belangrijk is ook het onderscheid dat gemaakt wordt tussen het filosoferen *voor* kinderen en het filosoferen *met* kinderen. Bij het filosoferen *voor* kinderen is de methode, de didactiek erg belangrijk. Voor kleuters vind ik dit zeer zeker niet de juiste manier. Het filosoferen *met* kinderen, waaraan ik zelf de voorkeur geef, is veel kindvriendelijker. Het is meer gericht op het kind en zijn ontwikkeling en vertrekt vanuit de belevingswereld van de kinderen. Het sluit sterk aan bij het Ervaringsgerichte onderwijs waar ik later nog op terugkom.

Ik kan wel besluiten dat filosoferen met kleuters zeker mogelijk is. Er zijn toch wel een aantal eigenschappen die zij bezitten die meespelen bij het filosoferen. Ik

denk hierbij aan het verwonderd zijn, het stellen van vragen en het zoeken naar antwoorden om de wereld beter te kunnen begrijpen.

Op eigenlijk alle vragen die het filosoferen met kinderen oproept, is ondanks de verschillende standpunten, wel een positief antwoord te geven. Daarbij is het ook weer belangrijk om het verschil tussen filosoferen met en filosoferen voor, sterk in het achterhoofd te houden.

Hoe we dus precies moeten filosoferen met kinderen, hangt af van wat je wil bereiken en van het standpunt dat je inneemt.

Hiervoor is het ook belangrijk om de methodes te bekijken die speciaal ontwikkeld werden voor kinderen.

2.5 Grondleggers van filosoferen met (voor) kinderen

Er zijn een aantal grote namen die de basis hebben gelegd voor het filosoferen met kinderen. Ik baseer mij op Matthew Lipman, Michel Tozzi en Jacques Lévine omdat ik tijdens mijn Internationale deelname in Louvain-La-Neuve vooral te maken heb gehad met de werkwijzen van deze drie denkers.

Gedurende mijn deelname aan het Erasmus Intensieve Programma 2011, hebben we de methodes van deze denkers uitvoerig onderzocht en vergeleken. We hebben deze methodes ook zelf mogen uitproberen in onze eigen workshops die we gegeven hebben in een basis- en secundaire school voor de verschillende leeftijdsgroepen kinderen. Hieronder ga ik de belangrijkste kenmerken van deze methodes uitleggen en de voor- en nadelen ervan bespreken. Deze informatie is (tenzij anders vermeld) volledig gebaseerd op de verschillende workshops en sessies die ik gedurende de twee weken gevolgd heb. Tevens zal ik mijn eigen bevindingen en bedenkingen weergeven.

2.5.1 Matthew Lipman

Lipman is de grondlegger van filosoferen voor kinderen. Hij was een Amerikaans filosoof en pedagoog, geboren in 1922. In 2010 stierf hij en hij werd gezien als de 'vader' van filosofie voor kinderen. Hij ontdekte de spontane 'filosofische' belangstelling bij kleine kinderen. Hij betreurde het dat hier niet deskundig op ingespeeld werd (Borms & Poppelmonde, 1999, p.9).

Lipman was directeur van het '*Institute for Advancement of Philosophy for Children*' (IAPC) in New Jersey dat hij in 1974 zelf oprichtte. Hij schreef 7 boeken waarvan zijn eerste werk in 1969 verscheen. In de jaren '70 ontwikkelde

hij een filosofiemethode voor kinderen van 5 tot 16 jaar. Deze methode heet 'Philosophy for Children'. Het zijn romans waarin kinderen de hoofdrol spelen, gebaseerd op de verschillende leeftijdsgroepen. Hierin staan modelverhalen waarin de kinderen voordoen hoe je in de klas kunt filosoferen. Deze verhalen zijn voorzien van zeer uitgebreide handleidingen voor leerkrachten en andere personen die willen filosoferen met kinderen (Poppelmonde, 2001, p.31).

In landen van over de hele wereld werken mensen vanuit zijn gedachtegoed. Het belangrijkste idee dat Lipman had, was dat kinderen in staat zijn om zelfstandig na te denken wanneer daar goede voorwaarden voor voorzien worden. Ook is er volgens hem een verschil tussen het filosoferen (zelf denken) en het leren (studeren) van filosofie.

Tijdens het Erasmus Intensieve Programma zijn we begonnen met de methode van Lipman en met zijn proces in het filosoferen. Iedereen moest deelnemen aan het samen lezen van een verhaal waarvan iedereen een regel moest voorlezen. In zijn romans gebeurt dit op precies dezelfde manier en worden de verschillende regels/ alinea's genummerd. Op deze manier wordt het duidelijk wie er wat moet lezen.

De Franstalige deelnemers hadden een Franse tekst en alle anderen hadden een Engelstalige tekst. Het was dezelfde tekst en dus werd er steeds afwisselend een Engels- of Franstalige regel voorgelezen. Aan het einde van het verhaal werd er eerst nagegaan of iedereen begrepen had waar de tekst (verhaal) over ging. Er wordt bij deze methode tijd uitgetrokken om samen de moeilijke gedeelten te verduidelijken. Dan moest je per groep (van 3 personen) een vraag stellen die met het verhaal te maken had. In groep werd er dan gekozen wat de uiteindelijke vraag zou worden.

Dit was heel moeilijk omdat de tekst niet echt duidelijk was. Ten eerste was het een moeilijke tekst en ten tweede werd hij in twee talen voorgelezen door steeds verschillende personen.

De ene persoon leest luid, de andere stil, langzaam, onverstaaanbaar, enz. Ik heb ervaren dat het daardoor vaak moeilijk te volgen is. Er was een leider in het gesprek die voor structuur moest zorgen. Om de vraag te kunnen beantwoorden werd er vaak een tegenovergestelde vraag gesteld en werd de vraag vaak herhaald. Deze vraag staat centraal en moet de leidraad vormen doorheen het gesprek.

De begeleider geeft de vrijheid om te spreken en bemoeit zich niet met het gesprek. Wel heeft de begeleider een bepaald idee of doel voor ogen over wat hij

wil bereiken en daardoor is alles toch iets minder vrij als men in eerste instantie zou denken. De duur van de discussie is niet van tevoren bekend.

Voordelen van deze aanpak zijn dat er veel discipline is, limieten en structuur. Er is de vrijheid om je te uiten en een gevoel van samenhang omdat je in kleine groepjes binnen de grote groep werkt. Iedereen moet initiatief nemen omdat iedereen iets moet lezen. Daardoor moet je ook aandachtig zijn gedurende het hele verhaal om te weten wanneer jij aan de beurt bent en om een lijn te kunnen volgen in het verhaal.

Er is de mogelijkheid om zelf een vraag te bedenken, je gedachten te uiten en om te reageren op de anderen. Als je niet wil, hoef je niet te praten en je kunt je mening altijd bijsturen.

Nadelen die ik ondervonden heb, zijn het moeilijk begrijpen van de tekst. Als je de tekst niet begrijpt of slecht begrijpt dan begin je al met een grote achterstand. Dit was een probleem voor toch zeker de helft van onze groep. Ook is het niet echt mogelijk om een dialoog aan te gaan met slechts twee mensen. Een bijkomend nadeel is ook het hoger vernoemde voordeel dat je aandachtig blijft om te weten wanneer je aan de beurt bent. Dit kan ook een negatief effect hebben omdat je juist minder aandachtig kunt zijn wat het verhaal betreft omdat je weet wanneer je aan de beurt bent. Je kunt dat uittellen en op die manier niet volgen in het geheel. Bij Lipman is het vaak ook niet echt duidelijk waar de tekst over gaat.

Ik persoonlijk vond de methode van Lipman de moeilijkste methode. Men zou de methode ook op andere manieren kunnen gebruiken. Zo spreekt men van individuele oefeningen die nadien besproken worden of in de vorm van expressie. De methode zou bruikbaar zijn bij kinderen vanaf 5 jaar. Voorwaarde is dan wel dat zij kunnen lezen of dat de tekst wordt voorgelezen.

2.5.2 Michel Tozzi

Na de methode van Lipman, kwamen er andere filosofen die eigen theorieën ontwikkelden om te filosoferen met kinderen. De Franse filosoof Michel Tozzi is één van hen. Ook zijn methode berust op de bemiddeling van de discussie. Zijn methode is een discussie van democratische aard. Dit wil zeggen dat er verantwoordelijkheid gegeven wordt aan het kind tijdens de discussie. Er wordt hier de focus gelegd op de drie denkprocessen: het problematiseren, het conceptualiseren en het argumenteren. Dit koppelt hij dan weer aan drie filosofische basiscompetenties die voor hem heel belangrijk zijn. Dit zijn het

filosofisch kunnen lezen, het filosofisch kunnen denken en het filosofisch kunnen discussiëren (Poppelmonde & Wyffels, 2008, p. 92).

Ook tijdens mijn deelname aan het Erasmus Intensieve Programma in 2011 hebben we een sessie gedaan die gebaseerd was op Tozzi. Er werd eerst afgesproken wie er zou deelnemen aan het gesprek. In de opstelling wordt er gewerkt met twee cirkels. De binnenste cirkel was de cirkel van de deelnemers aan het gesprek. Er zijn 9 personen die deelnemen aan dit gesprek. De buitenste cirkel was voor de mensen die zouden observeren. Er werd uitgelegd wat er ging gebeuren en de verschillende rollen werden verdeeld.

Bij deze methode is er de eerste rol, die van president, ook wel zittingsvoorzitter genoemd. Deze heeft de taak om niet inhoudelijk in te grijpen in het gesprek. Hij moet er op toezien dat de verdeling van het 'woord' op een democratische manier gebeurt. Deze verdeling gebeurt volgens een aantal regels. Zo hoef je bijvoorbeeld niet te praten als je niet wilt. De voorzitter ziet er ook op toe dat de rust bewaard blijft tijdens het gesprek en dat er wederzijds respect is tussen de deelnemers. Deze persoon kan het woord verder geven aan iemand anders.

De tweede rol is die van animator of gangmaker. Deze persoon moet erop toezien dat er op het juiste moment de juiste vragen gesteld worden. Hij vraagt ook om verduidelijking, rechtvaardiging en kan de deelnemers oproepen om te reageren op een uiteenlopend standpunt.

Dan is er nog een rol voor iemand die herformuleert wat er tot dan toe al gezegd is: de herformuleerder. Hij geeft een bepaalde richting aan het debat wanneer de deelnemers dreigen af te wijken van het eigenlijke gespreksonderwerp. Deze persoon legt verbanden en geeft aan waar de deelnemers zich tegenspreken. Ook creëert hij een band tussen de inhoud, de acties en de gestelde vraag.

De laatste rol is die van synthétiseur of samenvatter. Deze persoon maakt de stand van zaken op gedurende het debat. Hij houdt de evolutie ervan in het oog. Hier wordt eigenlijk in het kort samengevat van wat er al gezegd is.

Soms liggen deze rollen zeer dicht bij elkaar en is het niet helemaal duidelijk wie er precies wat moet doen. Er zijn voor- en nadelen aan verbonden.

Een voordeel is dat het gemakkelijker praat in een kleine groep en dat het soms duidelijker wordt als er iemand is die herformuleert van wat er al gezegd is.

Een nadeel kan dan weer zijn dat de rollen gedeeld worden en niet iedereen daardoor even intensief mee kan doen aan het gesprek. Ook is het de animator die

de vragen stelt. Daardoor kan het voor kinderen minder interessant zijn omdat de vraag niet van hen komt. De animator moet ook op het juiste moment de juiste vragen stellen. De uiteindelijke conclusie die gemaakt wordt, is misschien niet de conclusie van iedereen.

Degenen die observeren kunnen niet aan het gesprek deelnemen. Bij kinderen is dit denk ik vrij moeilijk aangezien ze betrokken moeten blijven bij iets waaraan ze eigenlijk zelf niet echt mogen deelnemen. Wel moeten zij goed opletten omdat ze na het gesprek 1 of 2 woorden of zinnen moeten zeggen over wat er belangrijk was in het gesprek. Dit was bij ons als volwassenen al heel moeilijk. Natuurlijk is het een groeiproces en is alles in het begin moeilijk.

Doordat er zoveel rollen zijn, gaat alles langzamer en duurt de discussie langer.

Tozzi gaat ervan uit dat we kinderen moeten helpen bij het formuleren van hun gedachten. Om een probleem te formuleren moet er tijd zijn om te reflecteren. Er is een bepaald soort vragen dat door hem gesteld wordt.

Bijvoorbeeld: 'Wat is het probleem in deze vraag' ? of 'Heb je dat wel eens gezien'? Hij adviseert om veel voorbeelden te geven van dat wat ze zeggen of bedoelen. Hij zoekt ook naar dat wat er achter de woorden van kinderen kan zitten. Bij een vraag over wat liefde is, kan het volgens hem nuttig zijn om juist het tegenovergestelde te vragen.

Ook de atmosfeer is belangrijk voor Tozzi. De cirkel, genoeg tijd, dialoog en de verschillende rollen. Volgens hem kunnen kinderen daardoor leren om een rol te spelen in onze maatschappij.

Uiteraard moet men al meerdere keren gefilosofeerd hebben met kinderen om deze rollen te kunnen toekennen aan hen. Ze moeten weten wat het inhoudt. Voor kleuters is dit denk ik net nog een stap te ver. Toch gaat Tozzi net als Lipman uit van kinderen vanaf de leeftijd van 5 jaar.

Ik heb wel mijn twijfels bij de drie filosofische basiscompetenties van Tozzi. Voor de meeste kleuters zijn er twee al niet van toepassing: het filosofisch lezen en het filosofisch schrijven. De cirkel is uiteraard wel heel bruikbaar in de kleuterklas. Ik denk dat het beter zou zijn om bij kleuters de verschillende rollen eerst zelf te vervullen. Omdat ze zeer dicht bij elkaar liggen, is dit zeker mogelijk. Door als leerkracht duidelijk te benoemen wat je gaat doen bijvoorbeeld: "ik zal nu samenvatten van wat er gezegd is", leren de kleuters de verschillende rollen langzaam kennen. Dit zou ook gevisualiseerd kunnen worden door een bepaalde kaart voor een bepaalde rol. Op die manier leren ze de handeling te koppelen aan de prent en kan er nadien de benaming aan gekoppeld worden.

Ik zou ook niet werken met kleuters die observeren omdat dit volgens mij niet mogelijk is omwille van hun leeftijd met het oog op de betrokkenheid. Het is geen actieve rol en ik denk dat kinderen van deze leeftijd dat wel nodig hebben. Uiteraard kan dit na veelvuldig filosoferen nog eens herzien worden en wordt dit misschien wel mogelijk.

2.5.3 Jacques Lévine

Ook de Franse Jacques Lévine baseert zijn methode op de bemiddeling van de discussie. Lévine gebruikt ook hulpmiddelen tijdens zijn sessies filosofie al zijn deze weer anders dan die van Tozzi.

Waar het bij Tozzi vooral gaat om de rolverdeling, draait het bij Lévine meer om een object, een vraag (vanuit de kinderen) en beeldmateriaal van de activiteit. Bij dit soort activiteit wordt er een voorwerp doorgegeven in de kring.

Tijdens het Erasmus Programma gebruikten we een fles hiervoor. Er wordt door de leerkracht iets voorgelezen aan de kinderen. Onbekende woorden worden verklaard en iedereen mag kort (bij ons was dat in één woord) zijn mening geven na het verhaal. De kinderen kiezen ieder een vraag. Deze vraag kan opgeschreven worden op het bord om ze beter te kunnen onthouden. De kinderen moeten aangemoedigd worden om zelfstandig een vraag te bedenken. Als alle vragen opgeschreven zijn, worden de kinderen bevraagd welke vraag ze het beste vinden. Gezamenlijk wordt er een vraag gekozen. Eventueel kan deze vraag nog wat duidelijker gemaakt worden door de leerkracht want het moet een goede vraag zijn van waaruit men vertrekt.

Bij de volgende stap worden er 10 minuten besteed aan het beantwoorden van de vraag. Daarvoor wordt de fles doorgegeven in de kring en iedereen mag iets zeggen. Als je niets wilt zeggen dan geef je de fles door aan het kind dat naast je zit. Het is de bedoeling dat er twee rondes gedaan worden in die 10 minuten. Je krijgt dus twee kansen om iets te zeggen. Bij ons bleek dit veel te kort te zijn gezien het grote aantal deelnemers.

Deze 10 minuten worden opgenomen op film. Er kan ook gebruik gemaakt worden van enkel geluid en eventueel kan men alles opschrijven. Na de 10 minuten wordt de activiteit beëindigd en wordt de film meteen bekeken met de kinderen. Daarna volgen er weer 10 minuten van discussie over wat ze gezien hebben op de film.

Het voordeel is dat er ook hier weer de vrijheid is om te praten en om je te uiten op een open manier. De leider moet hier vooral zorgen dat de kinderen bij de vraag blijven. Ze mogen niet op een zijspoor komen maar moeten direct terug gebracht worden naar het echte onderwerp. Voordeel is ook hier weer de cirkelvormige opstelling en dat men zich concentreert op slechts één persoon, degene die de fles heeft. Hierbij is het ook zeer duidelijk wanneer iemand aan de beurt is om te praten en wanneer je naar anderen moet luisteren. Doordat alles opgenomen is, is het duidelijker om op bepaalde zaken te kunnen terugvallen.

Het kan echter confronterend zijn om jezelf op de film te bekijken. Er is ook geen mogelijkheid om verder te praten over een eventueel interessante uitspraak of idee.

Bij kleuters acht ik dit wel bruikbaar al zou ik niet alles op dezelfde manier gebruiken. Het is heel goed om te vertrekken vanuit een vraag van de kinderen omdat hun interesse dan al direct groter is. Door een voorwerp door te geven, weten de kleuters meteen wie er aan de beurt is. Ik heb dit zelf al verschillende malen toegepast in de kleuterklas. Het nadeel daarvan is dat een kleuter die eigenlijk wil reageren, de kans niet krijgt en zijn reactie misschien vergeten is als hij wel aan de beurt is. Dat veroorzaakt tweedstrijd bij de leerkracht omdat je eigenlijk de kleuter de kans wil geven om te reageren maar anderzijds niet wil afwijken van de door jou voorgestelde methode voor dat moment.

Beeldmateriaal kan zeer bruikbaar zijn omdat je veel ontgaat gedurende de activiteit zelf. Zeker kinderen kunnen wel een geheugensteuntje gebruiken om terug te kijken naar de activiteit en naar wat er precies gezegd is. Nadeel is dat alles dan wel lang duurt. Een oplossing daarvoor kan zijn dat men de opnames bekijkt op een ander moment van de dag.

2.5.4 Besluit

Ik heb veel geleerd van de theorieën en methodes van deze drie denkers. Zonder hen was er nog niet zoveel gerealiseerd op het vlak van filosoferen met kinderen. Ik denk wel dat hun methodes toch eerder geschikt zijn voor het basisonderwijs en niet voor het kleuteronderwijs. Wel zijn er veel elementen bruikbaar en vertaalbaar naar het kleuteronderwijs toe. Hierbij denk ik vooral aan het doorgeven van het voorwerp, de kringopstelling, vraag vanuit de kleuters, besprekingen in de vorm van expressie, ... Misschien is het ook mijn prille kennis waardoor ik dit standpunt inneem. Bij de zelfstandige workshops hebben mijn

groep en ik ook effectief de verschillende elementen gecombineerd in onze activiteiten met de kinderen.

Mijn standpunt wordt naar aanleiding van deze activiteiten wel bekrachtigd. Er waren ook activiteiten die dag met kinderen van de lagere school. Deze kinderen konden lezen en schrijven. Dit bood zeker meer mogelijkheden naar de bestaande methodes toe. Ik denk dat je heel creatief moet zijn en op een boeiende en creatieve manier moet filosoferen met kleuters. Dit is ook wat ik steeds probeer te doen in mijn stages.

3. Filosoferen en ervaringsgericht onderwijs

In dit hoofdstuk wil ik de link leggen tussen het ervaringsgerichte onderwijs en het filosoferen. Mijn opleiding aan de Hogeschool vertegenwoordigt de ervaringgerichte visie, een visie waarin ik mij volledig kan vinden. Juist om deze reden is het belangrijk om te kijken in hoeverre het filosoferen aansluit of aan kan sluiten bij het ervaringsgerichte onderwijs.

Het eerste waar we naar gaan kijken, is wat ervaringgerichtheid precies inhoudt. We komen dan al snel terecht bij 'ervaringen' en ik ga in op wat men daar precies onder verstaat. In hoeverre sluiten deze ervaringen aan bij het filosoferen.

Het ervaringgerichte onderwijs vertrekt vanuit het tempelschema. Bij dit tempelschema worden drie pijlers onderscheiden die ik één voor één zal bespreken.

Vanuit die ervaringgerichtheid ontstaan twee soorten processen: de bevrijdingsprocessen en de creatieve processen. Wat deze processen inhouden, moet bekeken worden om een betere link te kunnen leggen met het filosoferen. Ook bespreek ik waar deze processen toe zouden leiden en het begrip verbondenheid wordt toegelicht en bekeken vanuit het filosoferen.

Tot slot zijn daar nog twee belangrijke begrippen die aan bod komen: het welbevinden en de betrokkenheid van de kleuters. Ik ga die ook bekijken vanuit de ervaringsgerichte visie en met betrekking tot het filosoferen.

Alle informatie in dit hoofdstuk is afkomstig uit de opleiding bachelor kleuteronderwijs. Dat gaat van inmiddels parate kennis tot het opzoeken van informatie. Doorheen de volledige opleiding en in alle vakken is ervaringsgerichtheid belangrijk. De cursussen van de vakken zijn voornamelijk

gebaseerd op het praktijkboek van Laevers over het ervaringsgericht werken met kleuters (Laevers, 2008).

3.1 Ervaringsgerichtheid

Bij het ervaringsgericht onderwijs ligt de nadruk op 'het hebben van aandacht voor dat wat zich binnen in het kind afspeelt' op de momenten dat zij zich in de klas bevinden. Men spreekt dan over de creatieve en bevrijdingsprocessen waar ik later nog op terug zal komen. De leerkracht speelt een hele belangrijke rol. De manier van werken moet berusten op de drie praktijkprincipes (rijk milieu, vrij kleuterinitiatief en de ervaringsgerichte dialoog) van het ErvaringsGericht Onderwijs (E.G.O.) waar ik ook nog op zal terugkomen.

Het belangrijkste is echter niet je aanpak maar wel het proces dat daarop volgt en het uiteindelijke effect ervan op de kinderen. De nadruk ligt dus op het procesgericht werken en niet zozeer op het productgerichte. Onder proces verstaat men de ervaringen van de kinderen tijdens de onderwijssituatie die de leerkracht voor hen gecreëerd heeft. Dit proces is te observeren door te kijken naar het welbevinden en de betrokkenheid van de kinderen gedurende de activiteit. Ook bij het filosoferen, ligt de nadruk op het proces. Men bedoelt hier het denkproces zelf, het denken over denken. Als kinderen iets leren, zouden zij niet alleen moeten nadenken over een bepaald probleem of onderwerp maar ook over de procedures van het denken zelf. Volgens Lipman is ook het filosoferen een vaardigheid die verbeterd kan worden net zoals je ook je taal kunt verbeteren door je bijvoorbeeld te verdiepen in de grammaticale regels (Anthone & Mortier, 1997, p. 35).

3.2 Ervaring

Als men in het ervaringsgericht onderwijs spreekt over ervaring dan bedoelt men hiermee de ervaringsstromen die iemand heeft. Het gaat over wat iemand denkt, voelt en wil als hij/ zij zich in een bepaalde situatie bevindt. Deze gevoelens veranderen steeds naarmate ook de situatie verandert en daarom spreekt men over een stroom. Om te weten wat een kind denkt, voelt en wil, m.a.w. om in contact te komen met de ervaringsstroom van het kind, moet de leerkracht eerst in contact zijn met zijn eigen ervaringsstroom.

Als men in de filosofie spreekt over ervaring dan denk je al snel dat dit zich betreft op het inhoudelijke aspect. De (gespreks-)ervaring in het filosoferen zou

men aanleren door het zelf te doen. Bekend zijn met de geschiedenis en de problematiek van de filosofie zou daarbij in het voordeel werken van de leerkracht. Anderzijds zou kennis alleen niet voldoende zijn omdat het filosoferen zowel een didactische als pedagogische activiteit is. Bij het filosoferen is het ook uitermate belangrijk dat je een gesprek kunt leiden en waarbij je de onvoorspelbaarheid van de discussies nauwlettend volgt. Ook moet je heel veel gevoel hebben voor de leefwereld en de gevoelens van de kinderen om het gesprek in goede banen te leiden. Hiermee komen we dan terug bij de ervaringsstromen van zowel het kind als de leerkracht. Bij het ervaringsgerichte onderwijs en bij het filosoferen met kinderen is de inleving erg belangrijk en zijn er grote overeenkomsten in de houding van de leerkracht.

3.3 De drie peilers van het E.G.O.

Om aan te geven waar het E.G.O. voor staat, ontwikkelde men een praktijkmodel: het tempelschema.

Hierin worden drie peilers onderscheiden: een rijk milieu, vrij kleuterinitiatief en de ervaringsgerichte dialoog. Iedere pijler is even belangrijk maar heeft enkel effect als de andere pijlers ook aanwezig zijn. Als men ervoor zorgt dat in de klas voldaan wordt aan alle drie de praktijkprincipes dan kan men spreken van een ervaringsgerichte klas.

3.3.1 Rijk milieu

Bij een rijk milieu moet de leerkracht zorgen voor een omgeving die de kinderen uitdaagt en prikkelt. Hierbij wordt gekeken naar de noden, de behoeften en naar de interesses van ieder afzonderlijk kind. Het moet ook gericht zijn op een totale en harmonische ontwikkeling en zich richten op de zone van de naaste ontwikkeling. Hierdoor kan het kind als het betrokken bezig is, komen tot fundamenteel leren. Ook de verschillende ontwikkelingsdomeinen zouden hierbij aan bod moeten komen.

Het filosoferen is eerder een activiteit die op zichzelf staat. Ik ben van mening dat men ook kan filosoferen in een 'arm' milieu'. Hierbij denk ik wel dat er dan sprake moet zijn van een goede leerkracht die rekening houdt met ieder afzonderlijk kind.

3.3.2 Vrij kleuterinitiatief

Het vrij kleuterinitiatief (VKI) gaat ervan uit dat een kind in staat is om te kiezen voor dat wat het op dat moment het meeste nodig heeft. De leerkracht speelt hierbij een grote rol omdat deze vrijheid geleid moet worden door regels en afspraken.

Het filosoferen op zich is al bevorderlijk voor het VKI. Het filosoferen leert kinderen kiezen voor wat ze zelf willen omdat hun gedachten als waardevol worden aangezien. Door te filosoferen leren zij ook om hun gedachten te verwoorden. Uiteraard geldt ook voor een filosofieactiviteit dat we kinderen nooit mogen verplichten om deel te nemen aan de activiteit. We moeten hen wel stimuleren om deel te nemen.

3.3.3 Ervaringsgerichte dialoog

De ervaringsgerichte dialoog is een omgangsvorm die een beter contact oplevert met de kinderen. Om een ervaringsgerichte dialoog te kunnen aangaan, moet de houding van een leerkracht voldoen aan 3 voorwaarden: aanvaarding, empathie en echtheid. Door deze ervaringsgerichte basishouding is het mogelijk om een relatie te scheppen waarbij er ruimte is voor persoonlijke groei. De ervaringsgerichte leerkracht heeft de competentie om zich te verplaatsen in het kind waardoor hij beter op het kind kan inspelen en het daardoor dichterbij zijn eigen beleving wordt gebracht. De drie voorwaarden worden hieronder nader omschreven.

3.3.3.1 Aanvaarding

Aanvaarding wil zeggen dat je kinderen vrijheid geeft, respect en vertrouwen. Onder vrijheid verstaat men in het E.G.O.: 'het mogen uiten en beleven van ervaringen en gevoelens'. Als leerkracht moet je daar ook respect en vertrouwen kunnen voor opbrengen, ook al ben je het er misschien niet mee eens of ervaar je het zelf anders dan het kind. Het is niet aan de leerkracht om hierover een oordeel te vellen. Bij het filosoferen moet de leerkracht eigenlijk hetzelfde doen. Hij moet zich losmaken van zijn eigen gedachten en gevoelens en van wat hij zelf denkt of weet over een bepaald onderwerp. Door zijn terughoudende /niet-alleswetende houding geeft hij de kinderen de vrijheid om te zeggen wat ze denken zodat ze het beste van zichzelf kunnen geven. Hij leert hen ook om respect te hebben voor de gedachten van anderen doordat hij hen hierbij zelf het goede voorbeeld geeft. Door aan de kinderen te vragen om kritisch hun gedachten

te uiten en te onderzoeken, wordt hun verantwoordelijkheid voor wat ze zeggen, denken en doen door de leerkracht benadrukt (Anthonie & Mortier, 1997, p. 53). De leerkracht gelooft in de groeikracht van de kinderen en geeft hen een gevoel van veiligheid. *Filosofie is dialoog.*

3.3.3.2 Echtheid

Een leerkracht die 'echt' is, toont zichzelf aan de kleuter zoals hij is. De leerkracht is zich bewust van wat hij denkt en voelt en aanvaardt zelf die gevoelens ook. Dat is belangrijk omdat de gevoelens anders via een omweg geuit worden. Door echt te zijn, creëer je voor de kinderen duidelijkheid omdat ze weten wat je bedoelt. Deze duidelijkheid werkt bevrijdend voor de leerkracht zelf en zorgt bij de kinderen voor veiligheid. Hierdoor worden de kinderen ook aangezet tot exploratie van hun eigen gevoelens. Men dient echter rekening te houden met de draagkracht van kinderen zodat ze niet geconfronteerd worden met te zware gevoelens van angst of verdriet.

Ook bij het filosoferen met kinderen toont de leerkracht zich zoals hij echt is. Bij een filosofisch gesprek moet de leerkracht zich bewust zijn van zijn eigen gevoelens en ervaringen om ze los te kunnen laten als gespreksleider. Hij moet kunnen inspelen op de antwoorden die de kinderen geven zonder daarbij zelf een oordeel te vellen over de juistheid. De filosoferende leerkracht moet tevens een intellectuele eerlijkheid bezitten. Dat houdt in dat je toegeeft dat je iets niet weet en dat je aangeeft wanneer iets niet duidelijk is. Kortom, de filosoferende leerkracht moet iemand zijn die 'echt' is.

3.3.3.3 Empathie

Empathie is nodig om het kind te helpen dicht bij zijn ervaringen en gevoelens te blijven die het op dat moment heeft en om die gevoelens dieper te verkennen. Om dat te kunnen doen moet het kind zich begrepen voelen en daarvoor moet de leerkracht zich afstemmen op de belevingswereld van het kind. De eerste stap die daarvoor nodig is, is het aannemen van een luisterhouding, ook wel genoemd: het sensitief luisteren. Dit houdt in dat je open staat voor de ervaringswereld van het kind en probeert om deze wereld te begrijpen. Je moet daarvoor kijken achter de woorden en het gedrag dat het kind stelt. Daarna moet je proberen om zelf deze belevingen te ervaren in je eigen ervaringsstroom, het reconstrueren genoemd. Dit aanvoelen kun je dan teruggeven aan het kind waardoor het kind de kans krijgt om

zelf dieper in te gaan op zijn gevoelens en ervaringen. Zo kan een ervaring intenser beleefd worden.

Ook als je filosofeert met kleuters heb je als leerkracht een empathische houding nodig. Je moet proberen een kind te sturen en te achterhalen waarom het iets zegt of waarom het een bepaald antwoord geeft. Vooral kinderen die minder taalvaardig zijn, moeten geholpen worden bij het verklaren van wat ze voelen, denken, proberen te zeggen. Ook moet de leerkracht zichzelf afvragen waarom een aantal kinderen juist zwijgen en niet deelnemen aan het gesprek en zich dus proberen in te leven in de gevoelswereld van het kind.

3.4 De processen

Men onderscheidt twee soorten processen bij het ervaringsgerichte begeleiden van kinderen.

Het is de bedoeling om de creatieve en de bevrijdingsprocessen bij kinderen op gang te brengen. Als deze processen optimaal op gang gebracht zijn, kan men spreken van een geëmancipeerd kind.

3.4.1 Creatieve processen

Met creatieve processen bedoelt men het verwerven van nieuwe inzichten en vaardigheden op verschillende domeinen. Dat kan zijn op sociaal vlak, motorische vaardigheden, taalkundig vlak, enz. Dit is belangrijk als we willen dat het kind niet alleen oppervlakkig iets leert. Je kan dit proces vaststellen door te kijken naar de betrokkenheid van het kind. Je mag ervan uitgaan dat een kind dat zeer betrokken speelt, ook fundamenteel iets bijleert.

Zoals bij alle andere activiteiten in de klas, geldt ook bij het filosoferen dat kinderen iets bijleren zolang er sprake is van betrokken activiteit. Bij het filosoferen kunnen zeer veel domeinen aangesproken worden (Anthone & Mortier 1997, pp 23-36). Ten eerste de denkvaardigheden zelf zoals: begrippen formuleren, veralgemeningen maken, vragen formuleren, waarden analyseren, redenen geven, ... Kinderen die regelmatig filosoferen hebben ook op het vlak van wiskunde en taal enorme voordelen. Deze kinderen maken meer gebruik van morele begrippen omdat ze die beter zijn gaan begrijpen en kunnen plaatsen en geven blijkt van een grotere zelfwaardering. Ook sociaal-affectieve en intellectuele attitudes worden verworven wanneer men op een betrokken manier aan filosoferen doet.

Men gaat er bij het filosoferen ook vanuit dat men inzichten (of inzichtelijke kennis) niet kan afdwingen maar dat men die zelf ontdekt. Het zelf ontdekken kan alleen als je interesse toont, betrokken bent bij wat je doet, wanneer er sprake is van de creatieve processen en dus van fundamenteel leren.

3.4.2 Bevrijdingsprocessen

Bij de bevrijdingsprocessen is het de bedoeling om de kleuters te helpen bij het verwerken van hun ervaringen en gevoelens. Ook moeten we hen leren om gevoelens, die een hindernis vormen bij hun groeiproces, te aanvaarden, uit te drukken en te plaatsen. Daardoor werken we aan een gave emotionele ontwikkeling, cruciaal voor de verdere persoonsontwikkeling van een kind.

Bij filosofie helpt men een kind ook op emotioneel vlak door bepaalde ervaringen in groep onder woorden te brengen. Het kunnen nadenken over de moeilijke dingen in het leven en het een plaats kunnen geven door er samen over te praten, draagt bij tot de geestelijke gesteldheid van het kind waardoor het kind innerlijke rust vindt. Een extra aspect van het E.G.O. komt hierbij naar voor: de verbondenheid tussen de kinderen onderling doordat ze samen werken aan die bevrijdingsprocessen. Ook de verbondenheid met zichzelf komt hierbij naar voor.

3.5 Emancipatie

Het E.G.O. stelt als doel de 'geëmancipeerde mens' voorop. Dat wil zeggen iemand die emotioneel sterk staat (welbevinden) en niet blijft vasthangen aan onverwerkte zaken uit het verleden. Het is eveneens iemand die explorerend is ingesteld (betrokkenheid) en zich goed kan aanpassen. Deze persoon voelt zich verbonden met anderen en met de wereld en zet zich ook daarvoor in (verbondenheid).

Deze verbondenheid is cruciaal omdat het de basishouding van respect, zorg, verantwoordelijkheid en engagement van de mens is. Bij verbondenheid maakt men een onderscheid tussen de vijf omgevingscirkels van Anouk Depuydt. (Van Stijvoort, 2010, pp 1-9) en (Tutenel, 2010-2012).

De eerste band is de band met jezelf. Deze band staat in direct contact met het welbevinden (dat hieronder verder beschreven wordt). Bij deze eerste levensband is het belangrijk om een goed contact te hebben met je eigen ervaringsstroom, je bewust te zijn van je eigen gedachten, gevoelens en verlangens. Bij het filosoferen

waarbij alles draait om de gedachten en het denken, is deze eerste band dus erg belangrijk. Als deze band in orde is, dan pas zijn er kansen om je verbonden te voelen met de andere levensbanden.

De tweede band is de band met anderen, ook noodzakelijk bij het filosoferen. Hierbij is het belangrijk om aandacht, respect en zorg te tonen voor de anderen. Alleen als dit aanwezig is, ben je in staat om samen na te denken, samen te werken aan een (denk)proces, open te staan voor meningen van anderen en te functioneren in een groep.

De derde band kan ook van toepassing zijn op het filosoferen omdat het daarbij gaat over materialen, voorwerpen en het materiële. Het materiële is wel een onderwerp tot discussie. Het gaat hierbij ook over respect, het zorgzaam omgaan met materialen en waarden die daarbij komen kijken.

De verbondenheid met de groep, de samenleving en culturen als zijnde de vierde levensband, is toepasselijk daar een klas vaak niet alleen bestaat uit enkel kinderen met de Belgische nationaliteit of autochtonen. Een vereiste (volgens Anthone en Mortier) is dat het filosoferen plaatsvindt in de moedertaal omdat de kinderen zich 'thuis' moeten voelen in de gehanteerde taal. (Anthone & Mortier 1997, p. 70). De moedertaal is dan ook de taal waarin de kinderen denken. Ondanks dat dit feit een obstakel vormt voor allochtone kinderen, is er ook een voordeel aan verbonden. Het filosoferen werkt taalbevorderend. Men staat dan stil bij het verduidelijken van betekenissen van woorden. Zo merken de allochtonen kinderen dat ook voor de andere kinderen de taal vol zit met vage en onduidelijke woorden. De kinderen willen ook graag deelnemen aan de discussie omdat ze de taal graag beter willen beheersen. Culturele interpretaties zijn dan een verrijking voor de discussie maar dit hangt weer af van de aandacht die eraan besteed wordt door de gespreksleider. Iedereen in de groep wil begrepen worden, en daarvoor is men afhankelijk van de hulp van anderen. Deze hulp kan evengoed van de medekleuters komen als van de leerkracht zelf. Dit principe is vergelijkbaar met het coöperatief leren in het ervaringsgerichte onderwijs.

De laatste en vijfde band is de band met het levensgeheel en de natuurlijke kringloop. Dit heeft vooral betrekking op het grotere geheel. Juist dat grotere geheel roept de meeste vragen bij kinderen (en volwassenen) op. Het zijn de grote levensvragen waarover ik reeds gesproken heb in hoofdstuk 1 van dit werk. Het filosoferen over onze plaats op de wereldbol, in het heelal en in de geschiedenis, ...

Ik kan hieruit besluiten dat verbondenheid zeer belangrijk is om te komen tot een geëmancipeerd mens en dat alle banden van verbondenheid ontwikkeld kunnen worden door te filosoferen. Filosofie heeft als doel het kritisch denken

stimuleren, je kunnen uitdrukken, democratie, ... Dit zijn sterke raakpunten tussen filosoferen en ervaringsgericht onderwijs. Filosofie kan dus leiden tot emancipatie. Dit is de kern van het filosoferen met/voor kinderen. Natuurlijk is verbondenheid maar één factor die leidt tot een geëmancipeerd mens en zijn er nog twee belangrijke factoren die daarbij een rol spelen. Enerzijds is er de betrokkenheid en anderzijds het welbevinden. Het welbevinden wordt hieronder verder beschreven.

3.6 Welbevinden

Welbevinden is een bijzondere toestand van het gevoelsleven dat zich laat herkennen door bepaalde signalen. Bij het ervaringsgericht onderwijs besteedt men veel aandacht aan het welbevinden van een kind. Vele kinderen zitten nog altijd met zichzelf in de knoop en tijdens het opgroeien, komen ze in aanraking met ervaringen die ze moeilijk kunnen verwerken. Als je hier geen oog voor hebt, bestaat de kans op sociaal-emotionele problemen. We moeten er dus voor zorgen dat de kinderen zich goed voelen, zich thuis voelen in de klas en dat zij zich emotioneel veilig voelen. Op deze manier willen we een gave emotionele ontwikkeling waarborgen.

Om zicht te krijgen op het welbevinden zijn er een aantal signalen belangrijk.

Kinderen hebben een hoog welbevinden als ze ten volle kunnen genieten en plezier beleven in wat ze doen. Ze stralen vitaliteit uit en zijn tegelijkertijd ontspannen en hebben een innerlijke rust. Ze durven zichzelf te laten zien en zijn spontaan, open en in contact met zichzelf. Bovendien worden zij gekenmerkt door zelfvertrouwen, assertiviteit en hebben ze een positief beeld van zichzelf.

Dan is er ook nog het verschil tussen het duurzame en het momentaan welbevinden. Bij het duurzame welbevinden bekijkt men het welbevinden gedurende een langere periode en in verschillende situaties.

Het momentane welbevinden wordt bepaald door wat er zich in een kind afspeelt op een bepaald moment en in een bepaalde situatie. Bij het filosoferen speelt het momentane welbevinden dus zeker een rol omdat het om een bepaald moment (het filosoferen zelf) gaat. Omdat men bij het filosoferen altijd vertrekt vanuit de interesses van de kleuters, verhoogt het haast automatisch hun welbevinden omdat het hen boeit.

Aan het welbevinden zijn echter een aantal voorwaarden verbonden.

De eerste voorwaarde is dat het kind een positief en realistisch zelfbeeld moet hebben. Dat wil zeggen dat het kind stevig in zijn schoenen staat en zichzelf kan zijn. Deze kinderen durven nieuwe activiteiten en uitdagingen aangaan en durven het risico op mislukken te nemen. Als er dan eens iets mis gaat, is het kind niet meteen helemaal van slag en heeft het geen effect op zijn persoon zelf. Een positief zelfbeeld legt de basis voor weerbaarheid en assertiviteit. Deze eigenschappen zijn ook nodig om op een volwaardige manier deel te kunnen nemen aan een filosofisch gesprek. Deze kinderen durven te spreken en komen uit voor hun mening omdat ze niet bang zijn om 'fouten' te maken.

Tevens moet het kind in voeling zijn met zichzelf. Het gaat hierbij over de eerste cirkel van verbondenheid: de mens in voeling met zichzelf. Dit betekent dat je bewust bent van je eigen ervaringsstroom: van wat je voelt, wil en denkt. Die voortdurende ervaringsstroom bevat veel verschillende gevoelens. Positieve en negatieve gevoelens maar ook gewaarwordingen, gedachten, wensen en verlangens. Mensen en zeker ook kleuters zijn zich vaak niet bewust van alles wat zich in hen afspeelt. Veel van wat zij doen, gebeurt spontaan. Het is echter mogelijk om ook bewust je aandacht te vestigen op je ervaringsstroom. Daardoor weet je wat je voelt, denkt en wil maar kun je ook aangeven vanwaar die gevoelens, gedachten e.d. komen. Een voorwaarde daarvoor is wel dat je een goed contact hebt met je eigen ervaringsstroom. Bij filosoferen is het ook belangrijk om je gedachten en mening te uiten en aan te kunnen geven waarom je dat denkt. Kritisch denken en je gedachten verwoorden wordt dus zeker bevorderd als je in voeling bent met jezelf.

Als derde voorwaarde voor welbevinden wordt de bevrediging van de basisbehoeften genoemd. Dit zijn de fundamentele noden van ieder mens die vervuld moeten zijn om optimaal te kunnen functioneren.

Er zijn zes basisbehoeften:

- ✓ *Lichamelijke behoeften*
- ✓ *Behoefte aan affectie, warmte, tederheid*
- ✓ *Behoefte aan veiligheid, duidelijkheid en continuïteit*
- ✓ *Behoefte aan erkenning*
- ✓ *Behoefte om zichzelf al kundig te ervaren*
- ✓ *Behoefte om moreel in orde te zijn*

Het welbevinden komt voort uit de bevrediging van één of meerdere van deze basisbehoeften.

Het filosoferen komt zeker tegemoet aan deze basisbehoeften omdat het orde schept in het denkproces van kinderen waardoor de kinderen kundiger worden, meer zelfvertrouwen krijgen doordat hun mening erkend wordt door anderen en ze stilstaan bij waarden, behoeften en gevoelens in een veilige omgeving. Dit wil volgens mij niet zeggen dat een kind met een laag welbevinden niet mee zou kunnen filosoferen. Juist het tegendeel is waar omdat de frustraties van een kind weggenomen kunnen worden door er samen over te denken en te praten. Dit werkt therapeutisch waardoor de draagkracht van een kind verhoogd kan worden. Het kan bijdragen tot het ontwikkelen van een positief zelfbeeld en tot een beter duurzaam welbevinden.

3.7 Betrokkenheid

Het meten van de betrokkenheid heeft tot doel: het bepalen of het klasleven van de kinderen bijdraagt tot hun leren en ontwikkelen. Hiermee wordt niet zomaar 'leren' bedoeld maar een 'fundamenteel leren'. Als je erin slaagt om met je aanpak en je aanbod een hoge betrokkenheid te verkrijgen bij de kinderen, dan mag je ervan uitgaan dat de kinderen echt iets leren dat bijdraagt tot een grotere competentie. Een kind dat betrokken bezig is, gaat op in wat het doet, is geconcentreerd bezig en beweegt zich aan de grens van zijn mogelijkheden. Buiten de intense vorm van beleven, motivatie en gevoel is er ook sprake van een intense mentale activiteit. Deze cognitieve kant komt sterk overeen met de filosofie. Als je betrokken bent dan is er iets aan de hand met je waarnemen, het voorstellingsvermogen en het denken (Laevers & Depondt, 2008. pp 27-28). Je geest is alert en je stelt je open voor bepaalde prikkels die binnen de cirkel van de activiteit vallen. Binnen de grenzen van je eigen cognitieve vermogen probeer je zoveel mogelijk betekenis te geven aan de wereld om je heen door die te construeren. Buiten de cognitieve waarneming is er ook het meer abstractere cognitieve functioneren dat veel intenser beleefd wordt. Het proces van begrijpen of het geven van betekenis valt samen met het opwekken van gewaarwordingen. Zonder gevoelde betekenissen kunnen we niet denken of communiceren. Het geven van betekenis gebeurt in je lichaam. Bij filosofie is dit niet anders. De kleuters leren zo reeds op jonge leeftijd dat zij deel uitmaken van een grote wereld waarin zij als jonge burgers leven en waarin hun mening telt.

3.8 Besluit

Uit wat hierboven vermeld is, kan ik enkel maar de conclusie trekken dat er heel veel overeenkomsten zijn tussen het ervaringsgericht onderwijs en het filosoferen met kinderen.

Bij beide is de aanpak van de leerkracht belangrijk. Het filosoferen is dus eigenlijk een middel om ervaringsgericht te kunnen werken. Ze streven allebei naar een kind dat innerlijk stabiel is, kritisch in het leven staat en in staat is om een eigen mening te vormen. De geëmancipeerde mens staat telkens voorop. Met een ervaringsgerichte leerkracht is er al een goede aanzet om te filosoferen met kinderen. De filosofische houding is ook de houding van een ervaringsgerichte leerkracht. Zonder de filosofische houding kan je eigenlijk geen ervaringsgerichte leerkracht zijn.

Bij het filosoferen vertrekt men vanuit de interesses van de kleuter en dat doet met ook bij het E.G.O. Men gaat ervan uit dat dat wat de kinderen boeit en bezighoudt, ook automatisch vele vragen bij de kinderen oproept. Door te praten of uit te gaan van wat de kinderen dagelijks bezig houdt, is het voor hen makkelijker om de link te leggen tussen een idee of een abstracte vraag en hun eigen ervaring.

Filosofie wil bewerkstelligen dat kinderen kritisch leren denken, leren in dialoog te gaan en hun gedachten onder woorden leren brengen. Ook bij het ervaringsgerichte onderwijs is dit een belangrijk streven in de ontwikkeling van een jong kind. Kinderen worden serieus genomen bij hun vraagstelling, in hun zoektocht naar antwoorden en in de manier waarop zij gedachten en meningen samenbrengen. Ze worden bevestigd als (geëmancipeerde) mens en als burger van onze maatschappij.

In het praktijkgedeelte zal ik nagaan of het filosoferen inderdaad het geëmancipeerde kind bevordert zoals de literatuur mij doet vermoeden. Ik zal dat doen door de activiteiten te scoren op de betrokkenheid van de kleuters.

Praktijkgedeelte

1. Hoe filosoferen binnen de kleuterklas praktijk?

Filosoferen binnen de klaspraktijk kan eigenlijk op veel verschillende manieren. De gewone klasdag biedt vele mogelijkheden voor de kinderen tot het stellen van vragen. Als leerkracht kan je direct op zulke vragen ingaan. Als een kleuter tijdens het onthaalmoment een bepaalde uitspraak doet, is het mogelijk om daar op door te vragen. Als het lukt, ontstaat er meteen een kort filosofisch gesprekje.

Het is ook mogelijk om na een verhaal filosofische vragen te stellen i.p.v. de gebruikelijke terugkoppelingsvragen.

Ook zijn er binnen de verschillende leergebieden diverse mogelijkheden. De kleuters kunnen aan de hand van prenten, schilderijen of affiches gaan filosoferen over wat ze zien. Ze bedenken vragen en vertellen wat ze zien, voelen en wat ze willen weten over het betreffende beeld.

Dit kunnen zij ook doen naar aanleiding van een muziek- of theaterstuk, een voorstelling, de natuur of iets wat ze op televisie gezien hebben.

In plaats van ergens over te praten, is het ook leuk om dat wat ze voelen of denken op een creatieve manier te uiten. Dit kan beeldend zijn maar ook door middel van hun lichaam en/of mimiek. Er kan dan nog nagedacht worden over een mogelijke titel voor hun werk.

1.1. Filosoferen in de klas gedurende de stageperiode

In mijn praktijkgedeelte noteer ik eerst de voorbereiding van de activiteit zelf. Hieronder geef ik de beginsituatie van de kleuters weer.

De activiteiten zijn steeds voor kleuters van de derde kleuterklas. De kinderen zijn dus 5 à 6 jaar oud. Vier kleuters zijn iets jonger dan de rest van de groep. Er zitten 26 kleuters in de klas die eigenlijk veel te klein is voor deze groep kleuters. Er is veel diversiteit aanwezig omdat de meeste kleuters van allochtone afkomst zijn. Het niet altijd goed beheersen van de Nederlandse taal is dus een feit. De kleuters zijn niet gewend om te filosoferen. Sommige kleuters zijn nog maar vanaf begin dit schooljaar op deze school en zij missen de klas- en schoolroutine die de meerderheid van de kinderen wel bezit. Het is een drukke groep kinderen waarbij conflicten vaak voorkomen. Eén van de kleuters kan al lezen

maar spreekt haast niet. Hij beheerst de Nederlandse taal niet voldoende (om te durven spreken).

Rust is vaak ver te zoeken in de klas en ik zal moeten zoeken naar zeer rustige nevenactiviteiten voor de andere kleuters gedurende het filosoferen. De activiteit in de klas zal steeds plaatsvinden in de onthaalhoek die zich boven de poppenkamer bevindt.

Voor het filosoferen heb ik een filosoferedeken gemaakt. Deze deken dient ook als herkenningsteken (in de vorm van een kaartje) op de keuzelijst en de daglijst en voor de activiteit zelf. Door de grote gekleurde stippen is het duidelijk waar de kleuters moeten gaan zitten en ontstaat er vanzelf een cirkel. Deze deken zal altijd gebruikt worden bij een filosoferactiviteit in groep in de klas.



Foto 1: filosoferedeken

Ik gebruik een camera om de activiteiten te filmen en een kaarsje voor de sfeer. Er is een bijpassende kaarsenhouders. Deze houder is hetzelfde als de deken. Het kaarsje kan op de middelste stip geplaatst worden.

Alle materialen die ik extra gebruik, worden vermeld bij de activiteit zelf. Ook wordt steeds de groeperingsvorm en de plaats bij de activiteit zelf genoteerd.

Het is de bedoeling om zoveel mogelijk verschillende activiteiten aan te reiken waarbij ook verschillende leerdomeinen aan bod komen.

Ik ga na of het mogelijk is om filosoferen aan te bieden als zelfstandige activiteit en hoe ik dat het beste aanpak.

Alle activiteiten die ik aanbied in groep, worden door mij gefilmd. Nadien zal ik per activiteit een analyse maken. Deze methode om de betrokkenheid te kunnen inschatten, heb ik 'geleend' van het samengestelde trainingspakket: de Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters (LBS-K). Dit pakket bestaat o.a. uit een videomontage en een handleiding. Uit deze videobeelden haal ik ook de foto's die in dit werk gebruikt worden.

Het trainingspakket is bestemd om stap voor stap vertrouwd te worden met de kern van betrokkenheid. Aan de hand van een vijfpuntenschaal worden de activiteiten beoordeeld.

Ik bekijk de betrokkenheid van de kleuters gedurende de gehele activiteit om zo te kunnen vaststellen of er iets verandert in de houding van de kinderen naarmate er meer gefilosofeerd wordt gedurende de stageperiode. Ik probeer de betrokkenheidschalen per kind weer te geven.

Door de activiteit nog eens terug te bekijken, kan ik zien wat er wel of niet goed ging. Daardoor kan ik ook mijn eigen vaardigheden aanscherpen in het filosoferen met kinderen. Ik kan dingen aanpassen naargelang wat ik vastgesteld heb.

Hieronder vindt u steeds de door mij geteste en geanalyseerde activiteiten terug. De activiteiten staan in chronologische volgorde zodat ik nadien een reflectie van de activiteiten kan geven doorheen de tijd. De eerste activiteit is een activiteit die ik reeds voor mijn stage in mijn stageklas heb uitgevoerd om de kleuters al eens kennis te laten maken met filosoferen. Alle andere activiteiten vinden plaats in de stage zelf.

Het zijn kant en klare activiteiten/ lesvoorbereidingen waarmee leerkrachten aan de slag kunnen in de kleuterklas. Zo kunt ook u bewuste wereldburgers van uw kinderen maken. Kinderen die in staat zijn tot creatief doordenken en die daar bovendien nog veel plezier aan beleven.

Ik geef eerst een korte beschrijving van de verschillende activiteiten die ik heb gerealiseerd in de klas.

Ik heb vooral begeleide filosoferactiviteiten aangeboden. Er waren ook twee zelfstandige activiteiten. Het thema van de filosoferactiviteit sloot steeds aan bij het thema van de week. Daarbij probeerde ik ook uit te gaan van de interesses van de kleuters zodat het voor hen interessant werd aan de activiteit deel te nemen. Zo behandelde ik het thema gevoelens en het thema kriebelbeestjes. Deze thema's liepen over meerdere weken waardoor de meeste activiteiten ook binnen deze thema's vielen. Voor de laatste activiteit heb ik de kleuters bevraagd over

welk onderwerp zij graag wilden filosoferen. Ze wilden praten over edelstenen en dat hebben we dan ook gedaan.

Bij de kansen tot ontwikkeling noteerde ik in mijn lesvoorbereidingen enkel de kansen die hoorden bij die specifieke activiteit. Uiteraard worden er ook veel algemene ontwikkelingskansen aangesproken gedurende een filosoferactiviteit. Daarbij denk ik dan vooral aan de positieve ingesteldheid. Kinderen moeten initiatief nemen om deel te kunnen nemen aan het gesprek. Ook de nieuwsgierigheid, de geborgenheid, de motivatie en de verbondenheid met de filosofergroep zijn belangrijk bij een filosoferactiviteit.

Verder worden de emotionele ontwikkeling, de morele ontwikkeling en de godsdienstige ontwikkeling in iedere activiteit ook aangesproken en zijn deze aspecten niet weg te denken bij het filosoferen. De kleuters leren immers om zich uit te drukken, om tot interactie te komen en omgangsregels en respect ten opzichte van elkaar durende een filosoferactiviteit.

Neem uw kleuters mee in de wereld van de filosofie. Veel plezier!

Praktijkfiches

Activiteit 1: 31 januari 2012

Filosoferen over denken en gedachten naar aanleiding van het boek "Het hoofd van Marieke" van Siska Goeminne.

Doel van de activiteit

Filosofie is een denkactiviteit. Daarom wil ik hen eerst kennis laten maken met het denken en met gedachten. Voor de kleuters is een gedachte of een idee iets abstracts. Wat denken zij dat het is? Door hier eens goed over na te denken, worden ze meer bewust van de gedachten die zijzelf en anderen hebben.

Ontwikkelingsaspecten

Denkontwikkeling OA 60: kennis en ervaringen selecteren en onderzoeken:

- De kleuters denken na over wat denken voor hen en voor anderen eigenlijk precies is.

Taalontwikkeling OA 72: Ervaringen uitwisselen (communiceren):

- De kleuters praten onderling en met mij over het boek en over de gedachten en het (na)denken.

Ontwikkeling van de zelfsturing OA 81: iets te weten komen:

- Door na te denken over hun gedachten komen de kinderen meer te weten over wat denken eigenlijk is.

Materiaal

Goeminne, S. (2001). Het hoofd van Marieke. Davidfonds Uitgeverij NV, Leuven.

Muziekdoosje

Filosoferedeken

Kaarsje

Denkkaart om door te geven in de kring

Videocamera

Vragenlijst

Papier en pen om samen te vatten

Organisatie

- Groeperingsvorm: in kleine groep, maximaal 9 kleuters.
- Benodigde tijd: ongeveer een half uur tot een uur. Dit hangt af van de betrokkenheid van de kleuters.

- Plaats: onthaalhoek boven in de klas. Plaats moet rustig zijn met voldoende rustige nevenactiviteiten. Omdat ik bij deze eerste activiteit niet zelf voor de klas sta, ben ik afhankelijk van de activiteiten van de juf zelf en kan ik geen rust garanderen op het moment van de activiteit.

Verloop

Aankondiging in de kring door sfeerschepping: herkenningmelodietje met het muziekdoosje. De kleuters weten dan dat we gaan filosoferen.

Uitleg geven over het verloop van de activiteit:

- Iedereen neemt plaats op een stip op de deken.
- Als iedereen zit, wordt het kaarsje aangestoken.
- Het boekje wordt eerst voorgesteld en dan voorgelezen. Er wordt hen gezegd dat ze goed moeten luisteren want nadien gaan we er over praten
- De gespreksregels worden overlopen.
- Doorgeven van een denkkkaart in de kring, als ze die hebben dan mogen ze praten. Willen ze niets zeggen dan geven ze de kaart door aan de volgende.
- Slot: als afsluiter tekenen de kleuters ieder nog hun eigen gedachte en vertellen kort wat ze getekend hebben.
- Kaarsje uitblazen.
- Uit de filosoferkring gaan.

Inhoud van het boek

- Iedereen kan de buitenkant van het hoofd van Marieke zien
- Het hoofd heeft echter ook een binnenkant die niemand kan zien
- De binnenkant is alles wat Marieke denkt en verzint

Mogelijke vragen die gesteld kunnen worden

- Waarover gaat dit verhaaltje?
- Wie kan er in het hoofd van Marieke kijken?
- Waarom is dat zo?
- Wat zit er in de binnenkant van haar hoofd?
- Is dat bij jou ook zo? Waarom denk je dat?
- Wat zijn gedachten?
- Hoe zien gedachten eruit?
- Kun je zien wat iemand denkt? Waarom denk je dat?
- Is denken hetzelfde als nadenken?
- Waar ben je wanneer je aan het denken bent?
- Kun je meerdere gedachten hebben of maar één?

- Kunnen gedachten veranderen als je ze hardop zegt? Hoe komt dat denk je?
- Kunnen gedachten veranderen als je ze tekent of maakt?
- Kun je gedachten beter bijhouden als je zwijgt?
- Hoe zou je je gedachten (ook) kunnen bijhouden?
- Kun je gedachten verliezen?
- Als je iets vergeten bent, zijn jouw gedachten dan ontsnapt? Waarom denk je dat?
- Als je terug iets weet, heb je die gedachte dan terug gevangen of is er iets anders gebeurd? Waarom denk je dat?
- Doen gedachten iets uit zichzelf?
- Kan denken leuk zijn?

Uiteraard moet er niet vastgehouden worden aan deze vragen en wordt alles bepaald door de kleuters en de antwoorden die zij geven, de vragen die zij hebben, ...

Analyse van activiteit 1

Deelnemende kinderen (dit keer geselecteerd door de juf van de klas):
Oumaima, Nora, Rita, Paulien, Mats, Kris, Laura, Amira.

Tijdens het verhaal dat ongeveer 5 minuten duurde, waren de 8 kleuters betrokken. Ik geef hier het 5^e niveau van betrokkenheid. Ze waren geconcentreerd en niet snel afgeleid. Er was sprake van energie (en mimiek en houding) omdat ze ingespannen aan het luisteren waren naar het verhaal. Persistentie was zeker het geval bij het verhaal, ze luisterden aandachtig en waren niet afgeleid door het lawaai van beneden. Ze reageerden eveneens op dingen uit het verhaal en vertelden soms over hun eigen ervaring.

Hieronder beschrijf ik de betrokkenheidsniveaus van de verschillende kinderen afzonderlijk.

Oumaima:

Zij is veel afgeleid door alles wat er beneden gebeurt. Ze kijkt veel achter zich, draait zich in alle mogelijke houdingen en hoort soms niet wat er gezegd is. Op andere momenten reageert zij wel door haar vinger op te steken en wil ze mee praten. Naarmate de activiteit vordert wordt deze vaak onverschillige houding erger en ik vraag haar of ze liever beneden wil gaan spelen. Dat laat ze zich geen

twee keer zeggen. Niveau 2 omdat er op momenten wel sprake was van actief meedoen.

Nora:

Nora zegt niet veel maar let meestal wel op. Ze laat zich afleiden door Oumaima die naast haar zit en kijkt dan ook regelmatig achter zich. Daar waar Oumaima eerder spraakzaam was, is zij dit niet (stiller type) en er komt weinig vanuit het kind zelf. Ik geef haar niveau 1 omdat er eigenlijk geen sprake is van activiteit ondanks het feit dat ze soms wel aandachtig lijkt te luisteren. Er is niet echt sprake van de betrokkenheidssignalen al lacht ze wel regelmatig.

Rita:

Rita steekt vaak haar vinger op en reageert als er iets gezegd wordt. Zij is zeker geconcentreerd, denk mee na en is creatief in haar antwoorden. Je ziet dat het haar interesseert en dat ze graag mee wil praten als anderen aan het woord zijn. Ze reageert snel en spontaan op vragen of antwoorden van andere kinderen. Het zijn doordachte antwoorden waardoor blijkt dat ze er mee bezig is. Zij laat zich niet afleiden door wat er om haar heen gebeurt en blijft steeds bij de activiteit. Ik geef haar het 5^e niveau omdat zij bijna 23 minuten lang betrokken bezig is geweest.

Paulien:

Paulien steekt vaak haar vinger op. Zij friemelt wel aan haar kleding en aan de doek maar blijft erbij. Ze draait regelmatig eens op haar plaats en wiebelt wat of legt haar hoofd naar voren toe. Omdat ze telkens reageert op vragen e.d., weet ze wel wat er gezegd wordt ondanks haar gewiebel. Ze kan diepgaande antwoorden geven. Dit blijft zo tot dat de activiteit voorbij is. Ik geef ook haar een niveau 5.

Mats:

Hij staat veel, draait zich, wiebelt en is met andere dingen bezig als anderen praten. Hij praat wel mee maar hangt meer dan dat hij normaal zit. Hij is afgeleid door het speelgoed dat er achter staat en waar hij regelmatig eens aankomt. Hij let blijkbaar wel op, hoort alles en reageert ook. Hij geeft goede antwoorden waaruit blijkt dat zijn interesse groter is dan op het eerste zicht lijkt. Op één van de momenten dat ik denk dat hij niet oplet, vraagt hij of hij een vraag mag stellen. Genomen over de hele activiteit krijgt hij schaalwaarde 4.

Kris:

Kris is aandachtig, hij steekt zijn vinger op en is niet afgeleid. Hij hoort alles en werkt actief mee. Je ziet aan hem dat hij het leuk vindt om te doen en ook hij is in staat om diepgaande antwoorden te geven. Niveau 5.

Laura:

Laura steekt haar vinger vaak op en reageert regelmatig op anderen of op mijn vraag. Zij is aandachtig en niet afgeleid gedurende de volledige activiteit en denkt na over wat ze wil zeggen. Ze geeft goede antwoorden en luistert naar de anderen. Niveau 5.

Amira:

Amira luistert wel maar reageert heel weinig. Zij praat de anderen wel na als ik iets vraag aan de groep. Ze stoort niet en is ook niet echt afgeleid gedurende de activiteit. Niveau 3 omdat de echte betrokkenheidssignalen bij haar wel ontbreken. Ze is er wel met haar gedachten bij.

Algemeen

Dit was de eerste filosoferactiviteit die ik met de kinderen gedaan heb.

De deken met de plaatsjes was een goed middel om de kleuters een eigen plaats in de cirkel te geven.

Als ik het filosoferen bekijk in de gehele groep en rekening hou met hoe ik me voelde dan geef ik niveau 3.

De filosoferactiviteit na het lezen duurde nog 18 minuten. Ik zat hiermee dus eerder bij de minimale tijd die ik voorzien had voor de activiteit. De activiteit duurde korter dan ik vermoed en voorzien had.

Vier van de acht kleuters zaten voor mij gedurende meer dan de helft van de activiteit op niveau 5. De andere kleuters zaten ieder op een ander niveau beginnend bij 1 en eindigend bij 4. Voor een eerste activiteit deden de kleuters dat al wel goed. Ze dachten diep na en luisterden naar de anderen. Ze reageerden ook op de antwoorden die andere kleuters gaven door hun eigen standpunt aan te geven. Tijd om te tekenen was er niet meer.

Wat kan ertoe bijgedragen hebben dat ik mijn activiteit gescoord heb op niveau 3?

Omgevingsfactoren

- ✓ De juf van de klas had een ander aanbod voorzien en er was daardoor veel omgevingslawaai.
- ✓ Er stond speelgoed binnen handbereik van de kinderen.

Factoren bij de kinderen zelf

- ✓ Het was de eerste activiteit die door mij aan de kinderen gegeven werd, alles was nieuw, inclusief de juf.
- ✓ Ze mochten niet kiezen voor de activiteit. Juf Katrin heeft de kinderen uitgekozen om voor de eerste keer de iets taalvaardigere kleuters te laten deelnemen.
- ✓ De kinderen wilden liever spelen zoals de andere kinderen van de klas. Ik denk dat dit voorkomen zou kunnen worden door een ander nevenaanbod te voorzien voor de andere kleuters.

Mijn aanpak

- ✓ Het onderwerp mochten de kinderen niet zelf kiezen, het interesseerde hen daardoor misschien te weinig.
- ✓ Het doorgeefstelsel zorgde dat de kinderen soms te lang moesten wachten voordat zij mochten praten, daardoor niet actief genoeg.
- ✓ Soms te veel open vragen waardoor het te ruim werd. Er was toch wel enige afbakening nodig volgens mij. Ik denk wel dat open vragen heel goed zijn, maar dat er soms gestuurd moet worden.

Mijn gevoelens bij de activiteit waren gemengd.

Ik had gehoopt dat alle kinderen betrokken zouden zijn en was teleurgesteld dat het niet zo was. Ik vond het verloop rommelig en ongestructureerd.

Ik heb achteraf ervaren dat er eigenlijk meer betrokkenheid was dan dat ik tijdens de activiteit zelf dacht.

Door achteraf op video naar de signalen te kijken bij ieder kind gedurende de gehele activiteit, bleek dat er toch meer signalen aanwezig waren die wel wezen op betrokkenheid.

Aandachtspunten voor de volgende activiteit

- ✓ Doorgeefstelsel vervangen door de praatkaarten (? , ! en.).
- ✓ Vertrekken vanuit een prent met een vraag van de kinderen zelf.
- ✓ Rustige activiteiten voorzien voor de rest van de klas.
- ✓ Eigen verwachtingen misschien niet te hoog leggen, wat telt is de activiteit op zich: het feit om samen met de kinderen na te denken over iets.

Mooie of opvallende uitspraken

De uitspraken die mij extra opvielen, worden door mij genoteerd. Er kan misschien nadien nog een activiteit over gedaan worden: filosoferen a.d.h.v. eerdere uitspraken van kinderen.

Soms was het duidelijk wie wat zei, soms ook niet omdat ik de namen van de kinderen niet kende en ze soms ook door elkaar praatten. Sommige uitspraken zijn dus niet voorzien van naam.

Paulien:

- ✓ Binnenkant van je hoofd is zwart, ik heb dat gezien toen ik mijn mond open deed.
- ✓ Wat zit er nog in je hoofd? 'Gedachten'.

Meerdere kinderen over wat hersenen precies zijn:

- ✓ Dan moet je goed denken .
- ✓ Pieren, dat zijn kronkels.
- ✓ Het zijn bobbel in ons hoofd.
- ✓ Dat is zo rond en die zitten in je schedel.
- ✓ Gedachten kunnen niets doen want ze hebben geen handen en ogen.

Mats:

- ✓ Het lijkt op gehakt!

Activiteit 2: 24 april 2012

Zelfstandige activiteit naar aanleiding van het boek 'Roodgeelzwartwit' binnen het weekthema 'gevoelens'.

Doel van de activiteit

Zelfstandig filosoferen over 'boos zijn' en wat dat voor hen betekent. Wat roept dit bij hen op en welke kleur sluit voor hen het beste aan bij hun gevoel.

Ontwikkelingsaspecten

Denkontwikkeling OA 60: kennis en ervaringen selecteren en onderzoeken:

- De kleuters denken na over wat 'boos zijn' voor hen is. Ze proberen na te gaan waarvan zij zelf boos worden.

Ontwikkeling van de zelfsturing OA 81: iets te weten komen:

- Door na te denken over wat hen boos maakt, komen ze meer te weten over zichzelf. Daardoor zijn ze beter in staat om bewust om te gaan met die gevoelens en de reacties van andere kleuters daarop.

Muzische ontwikkeling OA 37: eigen ervaringen creatief uitdrukken in muzische expressievormen:

-De kleuters uiten hun gedachten door middel van kleur en beelden. Ze schilderen wat 'boos' voor hen is.

Materiaal

Videocamera

Het boek: Minne, B. (2001). *Roodgeelzwartwit*. Wielsbeke, Uitgeverij De Eenhoorn.

Rode, zwarte, gele en witte verf

Blauw/zwart papier om met de witte verf op te schilderen

Penselen

Schorten

Een stift om op te schrijven wat de kleuter weer gegeven heeft

Organisatie

- Groeperingsvorm: in kleine groep, maximaal 8 kleuters
- Benodigde tijd: zal verschillen van kind tot kind
- Plaats: rode tafels
- Dagdeel: in de namiddag

Verloop

Aankondiging in de kring.

Uitleg geven over het verloop van de activiteit:

- Nu we het verhaal van de vier kinderen gelezen hebben, mogen jullie zelf iets schilderen waar je boos van wordt of over wat 'boos zijn' voor jou betekent.
- Je moet eerst goed nadenken over wat je wil schilderen want je mag maar één schilderij maken over 'boos'.
- Als er meer dingen zijn waarvan je boos wordt, kies je de belangrijkste of schilder je ze samen op één papier.
- Dan kies je één van de vier kleuren uit het boek die het beste passen bij jouw gevoel of bij wat je wil schilderen dat te maken heeft met 'boos'.
- Als je dat gedaan hebt, moet je proberen te vertellen wat je precies geschilderd hebt en waarom.
- Je vult dan één van de volgende zinnen aan:
Boos zijn is voor mij ...
Ik word boos van/als ...
- Ik schrijf dit dan op jouw schilderij.
- Aan het einde van de dag blikken te terug en praten we over wat jullie geschilderd hebben.
- Ik film als jullie aan het schilderen zijn.

Toelichting van de verhaallijn van het boek:

- Rood, Geel, Zwart en Wit hebben een boomhut.
- Rood wil de baas spelen en alles is van Rood.
- Dan wordt Zwart verschrikkelijk boos.
- Ze doet iets wat ze al veel eerder had willen doen maar niet durfde.
- Geel en Wit gaan met Zwart mee.
- Rood blijft alleen achter en heeft niemand meer.
- Rood krijgt spijt en besluit iets voor haar vrienden te maken.
- Ze mag weer meedoen met haar vrienden.
- Maar makkelijk is dat niet .

Analyse van de activiteit

Deelnemende kinderen:

Oumaima, Sarah, Blessing, Sue Regina, Lore en Loubna zijn de kleuters die ik heb kunnen filmen. Er kwamen nieuwe kinderen bij en degene die klaar waren, kozen soms iets anders.

Tijdens het inleidende verhaal was de drukke klasgroep heel rustig en de betrokkenheid was hoog ondanks het vrij lange verhaal.

Hieronder beschrijf ik de betrokkenheidsniveaus van de verschillende kinderen afzonderlijk.

Oumaima:

Zij maakte vier schilderijen. Ze waren alle 4 zeer verschillend en ze kon goed vertellen wat ze geschilderd had. Oumaima gebruikte steeds één van de vier kleuren tot ze alle kleuren gebruikt had. Ze heeft die ochtend niets anders meer gekozen en was betrokken bezig op niveau 5.

Sarah:

Zij deed haar best om heel erg mooi te schilderen. Dat lukte ook. Ze nam de tijd en vroeg om er nog één te maken toen ze klaar was. Ze liet zich niet afleiden en ging verder op haar eigen tempo. Sarah gebruikte rood. Schaalwaarde: 5.

Blessing:

Blessing maakte twee schilderijen. Ze gebruikte enkel zwart. Ze praatte veel maar bleef bezig terwijl ze praatte. Ze lette goed op tijdens het schilderen en ging zeker niet overhaast te werk. Schaalwaarde: 4.

Sue Regina:

Ze schildert erg traag maar is intensief bezig. Ze laat zich niet afleiden door anderen en blijft naar haar papier en verfbakje kijken. Sue Regina gebruikt wit op een blauw papier. Zij koos voor rood bij het tweede schilderij. Ik geef ook haar het 5^e niveau omdat zij steeds betrokken bezig is geweest.

Lore:

Zij maakt één schilderij met rood. Ze kon goed vertellen wat ze gemaakt had. Schaalwaarde: 4.

Loubna:

Ze gebruikt een keer zwart en een keer rood. Ze vertelt dat ze boos wordt van iemand die een ander pijn doet maar haar schilderijen hebben beide een vrolijk kijkende persoon. Loubna kijkt weinig op van haar werk en laat zich niet afleiden door anderen. Schaalwaarde: 5.

Algemeen

Dit was de eerste zelfstandige filosoferactiviteit die ik met de kinderen gedaan heb.

Het was moeilijk voor de kleuters om iets te schilderen waarvan zij boos worden. Ze wilden liever iets vrolijks schilderen. Ze moesten dan ook goed nadenken voordat ze konden beginnen. Ook het kiezen van slechts één kleur was in het begin moeilijk.

Vanaf dat ze echt door hadden wat precies de bedoeling was, waren ze niet meer te stoppen en bijna alle kleuters maakte meer dan één schilderij. Ze konden dat doen omdat er voldoende plaats was aan tafel. Ze vertelden aan elkaar wat ze schilderden en konden mijn vraag beantwoorden. Nadien zijn ze vaak gaan kijken bij de schilderijen die aan het drogen waren. Ik vind dit zeer geslaagd en geef betrokkenheidsniveau 5 voor de activiteit op zich.

Wat kan ertoe bij gedragen hebben dat ik mijn activiteit gescoord heb op niveau 5?

Factoren bij de kinderen zelf

- ✓ Ze konden zelf kiezen of ze wilden meedoen.
- ✓ Ze hadden binnen de door mij gegeven opdracht ook nog ruimte om te kiezen wat ze schilderden en met welke kleur.
- ✓ Door erover te denken, werden ze zich meer bewust van de dingen die hen boos maakte en wilden ze dat graag uiten.
- ✓ De kinderen werken graag met verf.

Mijn aanpak

- ✓ Ik heb veel vragen gesteld op het moment dat ze schilderden zodat ze er ook echt wel over na zouden denken.
- ✓ Herhaaldelijk heb ik vermeld dat het moest gaan om iets dat boos was of iets waarvan zij boos werden.

Mijn gevoelens bij de activiteit waren positief.

Als nadeel heb ik ervaren dat ik veel bezig moest zijn met het organisatorische van het schilderen zelf. Ik heb eigenlijk geen tijd gehad om veel te filmen omdat ik steeds met andere dingen bezig was. Ook de rest van de klasgroep had aandacht nodig. Op sommige schilderijen staat niet wat ze geschilderd hebben omdat ik er geen tijd voor had op het moment zelf. De kleuters vergaten ook hun tekenetje te zetten en nadien was het onduidelijk wie er wat geschilderd had.

De hoge betrokkenheid van de kleuters is een teken dat het een geslaagde activiteit was en de resultaten zijn wel mooi geworden.

Aandachtpunten voor de volgende activiteit

- ✓ Camera voordien opstellen
- ✓ Waterverf gebruiken

Opvallende uitspraak

Blessing:

- ✓ Ze schildert en vertelt wat ze geschilderd heeft: "Boos van een kindje dat verkleed is als een aap".
"Waarom wordt jij daar boos van?", vraag ik haar. Ze zegt: "Ik hou niet van apen, mijn papa zegt altijd dat ik een aap ben".



Foto 2: de schilderresultaten van de zelfstandige activiteit.

Activiteit 3: 25 april 2012

Groepsactiviteit naar aanleiding van het verhaal over Hop-Frog van de Engelse schrijver Edgar Allan Poe.



Foto 3: schilderij: de wraak van de nar Hop-frog van James Ensor

De Belgische kunstenaar James Ensor heeft het verhaal weergegeven op zijn schilderij: 'De wraak van de nar Hop-Frog'. Dit schilderij werd gemaakt rond 1896. Typerend voor de kunstenaar is dat hij enge dingen schildert in vrolijke kleuren. Hij wil daarmee laten zien dat mensen zich vaak anders voordoen dan ze zijn. Deze activiteit kadert nog steeds binnen het thema 'gevoelens'.

Doel van de activiteit

In groep nadenken over wraak, goed en slecht. Denken over hoe het verhaal zou kunnen aflopen.

Ontwikkelingsaspecten

Denkontwikkeling OA 60: kennis en ervaringen selecteren en onderzoeken:

- De kleuters denken na over wraak, over wat goed en wat slecht is en over of je dat eigenlijk zeker kunt weten. Ze ervaren hoe de andere kleuters hierover denken en praten daar samen over.

Morele ontwikkeling OA 25: zich oriënteren op waarden:

- Door samen na te denken en te praten over goed en slecht en over het nemen van wraak, leren de kleuters dat niet iedereen dezelfde waarden heeft. Wat voor de één goed is, kan voor de ander slecht zijn.

Morele ontwikkeling OA 27: ontdekken dat mensen vanuit een bedoeling kunnen doen:

-De kleuters praten over wraak en maken de bedenking of iemand zomaar van het ene op het andere moment wraak neemt.

Denkontwikkeling OA 62: kennis en ervaringen creatief voorstellen:

-De kleuters bedenken als afsluiter een creatief einde voor het verhaal.

Materiaal

Het muziekdoosje als herkenningsteken

Filosoferdeken

Kaarsje

Voor iedere kleuter 3 kaarten: vraagtekenkaart, uitroeptekenkaart en puntkaart

Videocamera

Papier en pen om samen te vatten

Het verhaal van Hop-Frog

Het schilderij waarop het verhaal afgebeeld is

Organisatie

- Groeperingsvorm: in kleine groep, maximaal 9 kleuters.
- Benodigde tijd: een half uur.
- Plaats: onthaalhoek boven in de klas.

Verloop

Aankondiging in de kring door sfeerschepping: herkenningsmelodietje met het muziekdoosje. De kleuters weten dan dat we gaan filosoferen.

De prent van de deken hangt ook bij de daglijn die reeds deze morgen overlopen is.

Als voorbereiding wordt het verhaal van Hop-Frog gedeeltelijk aan de gehele groep voorgelezen. Aan de hand van dit verhaal maken de kleuters een keuze of ze willen filosoferen of niet.

Uitleg geven over het verloop van de activiteit:

- Iedereen neemt plaats op een stip op de deken.
- Als iedereen zit, wordt het kaarsje aangestoken.
- De gespreksregels worden overlopen.
- Iedere kleuter krijgt drie kaarten die ze voor zich wegleggen of in hun hand houden. Betekenis van de kaarten: vraagtekenkaart opsteken (ik wil iets vragen aan iemand), een uitroeptekenkaart opsteken (ik heb dringend iets te vertellen) en een puntkaart opsteken (ik wil stoppen met de

activiteit, een punt zetten achter de activiteit). De betekenis wordt aan de kleuters uitgelegd.

- Ik vraag de kleuters of ze nog weten waar het verhaal van Hop-Frog over ging.
- Ik vertel dat we eerst samen gaan filosoferen over het verhaal maar als we daarmee klaar zijn, ze zelf een einde mogen bedenken voor het verhaal.
- Slot: als afsluiter bedenken de kinderen zelf een einde voor het verhaal. Ze proberen dit te verwoorden naar de groep toe.
- Als iedereen zijn/haar slot verteld heeft, vertel ik hoe het echte verhaal afloopt.
- Kaarsje wordt uitgeblazen.
- Uit de filosofeerkring.

Inhoud van het verhaal

- Hop-Frog en zijn vrouw Tripetta worden door de koning ontvoerd en moeten werken in zijn paleis. Hop-Frog is hofnar en moet de koning vermaken maar hij wordt veel gepest. Op een dag laat de koning hem wijn drinken terwijl hij weet dat hij daar niet tegen kan. Tripetta wil Hop-Frog helpen maar de koning gooit wijn in haar gezicht. Hop-Frog is nu zo boos dat hij wraak neemt. Op een groot feest zegt hij tegen de koning dat het leuk zou zijn als zij zich zouden verkleden als orang-oetangs en hun voeten met een ketting aan elkaar zouden maken. De koning doet dit ook. Op het feest haakt Hop-Frog deze ketting aan een kroonluchter (grote lamp) en steekt hij zijn plaaggeesten in brand.

Einde:

In het oorspronkelijke verhaal vertelt Hop-Frog aan alle aanwezigen op het feest hoe hij en Tripetta steeds gepest zijn. Daarna klimmen ze langs de ketting omhoog en vluchten ze via de bovenverdieping weg.

Mogelijke vragen

- Hop-Frog neemt wraak. Is wraak goed of slecht?
- Hoe weet je wat goed is en wat slecht is?
- Kun je leren wat goed is en wat slecht is?
- Van wie kun je dat leren?
- Hoe weet je of dat wat jij van iemand leert klopt?
- Kun je weten wat goed en slecht is?
- Kan iets de ene keer goed zijn en de andere keer slecht?
- Waarom neemt iemand wraak?

Analyse van de activiteit

Deelnemende kinderen: Nora, Amira en Wissal.

Er kozen geen kleuters voor de activiteit. Ik heb dan kleuters aangeduid die naar boven moesten gaan omdat ik de activiteit toch wilde laten doorgaan. Niet erg ervaringsgericht van mezelf maar omwille van dit werk, leek me dat toen toch het beste. Op het moment dat de aangeduide kleuters naar boven gingen, waren er toch nog kleuters die spontaan hun vinger opstaken en graag naar boven wilden gaan om te filosoferen.

Boven heb ik nog eens gevraagd wie er graag wilde blijven. Nora, Wissal en Amira wilden wel meedoen en de anderen heb ik dan naar beneden laten gaan omdat ik het erg belangrijk vind dat de kinderen er zelf voor kiezen. Nora en Amira hebben de eerste activiteit ook meegedaan.

De betrokkenheidsniveaus van de verschillende kinderen.

Wissal:

Ze gebruikt de kaarten goed en steekt ze regelmatig omhoog. Ze luistert naar de anderen en doet actief mee. Ze wijkt wel regelmatig van het onderwerp af door iets te zeggen wat er niets mee te maken heeft. Ze reageert op wat de anderen zeggen. Vraagt wanneer we dit nog eens gaan doen want ze heeft het leuk gevonden maar wel moeilijk. Schaalwaarde 4.

Nora:

Zij luistert naar de vragen en reageert ook door de juiste kaart op te steken. Ze is snel afgeleid als ze niet kan antwoorden, draait op de deken en wil soms gaan liggen. Dit betert na een tijdje. Ze geeft vaak antwoorden al zijn ze niet zeer diepgaand. Ze wil ook graag nog eens komen filosoferen. Schaalwaarde 4.

Amira:

Amira is rustig bij aanvang en zegt niet veel. Ik zie haar denken. Ze wordt niet afgeleid en is geconcentreerd. Ze kijkt naar mij of naar haar kaarten. Ze kan soms niet verwoorden wat ze wil zeggen. Naarmate de activiteit vordert, geeft ze meer antwoorden. Concentratie blijft hoog. Als het afgelopen is, wil ze toch nog iets zeggen over goed en slecht. Schaalwaarde 5.

Algemeen

Dit was de tweede begeleide filosofeeractiviteit die ik met de kinderen gedaan heb. Het was de eerste in de stageperiode.

Het gebruik van de kaarten heb ik als aangenaam ervaren en de kleuters gebruikten ze goed. Er zijn geen puntkaarten getrokken wat betekent dat de kleuters het graag deden. Ze konden stoppen wanneer ze wilden maar deden dat gelukkig niet. De kinderen deden hun best om naar elkaar te luisteren en speelden in op de antwoorden die de anderen gaven. Ze lieten zich wel beïnvloeden door de antwoorden van de andere kleuter.

De door mij voorziene tijd was goed geschat. De kinderen hebben zelf geen einde meer kunnen bedenken.

Erg jammer dat er weinig interesse voor de activiteit was door de rest van de klasgroep.

De volledige activiteit scoor ik op niveau 4.

Wat kan ertoe bij gedragen hebben dat ik mijn activiteit gescoord heb op niveau 4?

Omgevingsfactoren

- ✓ Ik heb geprobeerd een rustig nevenaanbod te voorzien voor de klasgroep.
- ✓ Er stond geen speelgoed binnen handbereik van de kinderen.
- ✓ Ik heb op aanraden van mijn stagebegeleider aan de mentor gevraagd om beneden op de andere kinderen van de klas te letten.

Factoren bij de kinderen zelf

- ✓ Het waren slechts drie kinderen, waarvan er twee ook rustige kleuters zijn.
- ✓ Ze mochten kiezen of ze wilden deelnemen.
- ✓ Ze konden stoppen wanneer ze wilden door een punt achter de activiteit te zetten als ze de puntkaart zouden tonen.
- ✓ Het interesseerde hen.

Mijn aanpak

- ✓ Het kaartensysteem was duidelijk voor de kinderen en voor mij.
- ✓ Ik heb veel vragen gesteld, verduidelijking gegeven en gevraagd.
- ✓ Ik heb vaak herhaald wat de anderen gezegd hadden.
- ✓ Mijn andere aanbod was rustig waardoor de rest ook betrokken bezig was.
- ✓ Het andere aanbod was te aantrekkelijk en nieuw waardoor de anderen liever wilden spelen.
- ✓ Ik vind het goed dat ik de niet gemotiveerde kleuters meteen heb laten gaan.

Ik voelde me niet goed toen er geen kleuters kozen voor de activiteit en was blij dat er toch nog een aantal waren die alsnog wilde deelnemen.

Eigenlijk was ik ook blij dat het drie rustigere meisjes waren om mijn eerste activiteit mee te beginnen.

Over de betrokkenheid van de kleuters ben ik tevreden. Het was wel moeilijk voor hen maar ze hebben zeker moeten nadenken om tot antwoorden te komen. Ze deden het graag en waren gemotiveerd.

Voor mij was het makkelijker om in te gaan op de dingen die ze zeiden dan bij de vorige activiteit. Ik was in staat om los van mijn vragen verder te werken.

Aandachtpunten voor de volgende activiteit

- ✓ Praatkaarten behouden
- ✓ Aantrekkelijk voorstellen met hulp van de kleuters die het zo leuk vonden.
- ✓ Rustige activiteiten voorzien voor de rest van de klas en minder nieuwe materialen.

Activiteit 4: 27 april 2012

Groepsactiviteit naar aanleiding van het verhaal over het monster 'De Gruffalo'. Deze activiteit kadert ook binnen het thema 'gevoelens'. Activiteit 5 sluit direct hierbij aan maar wordt zelfstandig volbracht.

Doel van de activiteit

In groep nadenken over monsters. Welke vragen komen bij de kleuters op? We kiezen samen de vraag van waaruit we gaan vertrekken.

Ontwikkelingsaspecten

Denkontwikkeling OA 60: kennis en ervaringen selecteren en onderzoeken:

- De kleuters denken na over monsters, goed en kwaad, echt en niet echt en of monsters wel of niet bestaan. Ze ervaren hoe de andere kleuters hierover denken en praten daar samen over.

Morele ontwikkeling OA 27: ontdekken dat mensen vanuit een bedoeling kunnen doen:

-De kleuters praten over een leugentje om bestwil zoals ook de muis dat deed. Kan dat of kan dat niet en waarom zouden mensen dat dan toch doen?

Denkontwikkeling OA 62: kennis en ervaringen creatief voorstellen:

-De kleuters tekenen hun eigen monster of iets dat hen is bijgebleven na het gesprek als verwerking van de activiteit.

Materiaal

Het muziekdoosje als herkenningsteken

Filosofeerdeken

Kaarsje

Voor iedere kleuter 3 kaarten: vraagtekenkaart, uitroeptekenkaart en puntkaart

Videocamera

Papier en pen om de vragen op te schrijven

Tekeningen en potloden

Organisatie

- Groeperingsvorm: in kleine groep, maximaal 9 kleuters
- Benodigde tijd: een half uur voor het maken van de vragen en het gesprek en aansluitend 5 minuten voor een tekening en 10 minuten om te praten over wat ze getekend hebben. Dit zijn bewust slechts 5 minuten, de essentie is belangrijker dan de details en ze moeten zich daarop focussen. Ze mogen nadien verder tekenen als ze willen.
- Plaats: onthaalhoek boven in de klas

Verloop

Aankondiging in de kring door sfeerschepping: herkenningmelodietje met het muziekdoosje. De kleuters weten dan dat we gaan filosoferen.

De prent van de deken hangt ook bij de daglijn die reeds deze morgen overlopen is.

Als voorbereiding wordt het verhaal van de Gruffalo aan de gehele groep voorgelezen. Er wordt dan reeds vermeld dat we na de speeltijd daarover gaan filosoferen. De kleuters kunnen al eens nadenken of ze willen meedoen en of ze een vraag hebben. Ook of ze dit in groep willen doen of alleen aan de tafel.

Uitleg geven over het verloop van de activiteit:

- Iedereen neemt plaats op een stip op de deken.
- Als iedereen zit, wordt het kaarsje aangestoken.
- De gespreksregels worden overlopen.
- Iedere kleuter krijgt drie kaarten die ze voor zich wegleggen of in hun hand houden. Betekenis van de kaarten: vraagtekenkaart opsteken (ik wil iets vragen aan iemand), een uitroeptekenkaart opsteken (ik heb dringend iets te vertellen) en een puntkaart opsteken (ik wil stoppen met de activiteit, een punt zetten achter de activiteit). De betekenis wordt nog eens aan de kleuters uitgelegd omdat er waarschijnlijk een aantal andere kleuters meedoen dan aan de vorige activiteit.
- Ik vraag de kleuters of ze nog weten waar het verhaal van de Gruffalo over ging.
- Hebben ze vragen bij het verhaal of is er iets dat ze nog willen weten? De bruikbare vragen schrijf ik op. Zelf voorzie ik ook vragen.
- Ik vertel dat we samen gaan filosoferen over het verhaal en dat we dat doen met hun vragen. We kiezen samen welke vraag we nemen.
- Slot: als afsluiter krijgen de kleuters 5 minuten de tijd om zelf een monster te tekenen.
- De volgende 10 minuten praten we over wat ze getekend hebben en waarom.
- Ik vraag of er nog vragen zijn en zo niet dan sluiten we af.
- Kaarsje wordt uitgeblazen.
- Uit de filosofeerkring.

Inhoud van het verhaal

- Een muis loopt door het donkere bos.
- Daar komt hij allerlei dieren tegen die hem willen opeten.
- Hij maakt hen bang door een monster te verzinnen.
- Maar dan blijkt die enge Gruffalo echt te bestaan.
- Maar daar weet de muis wel wat op.

Mogelijke vragen

- Wat is een monster?
- Bestaan monsters echt?
- Wanneer is iets echt en wanneer is iets niet echt?
- Kun je zeker weten of iets echt is of niet?
- Hoe ziet een monster er uit?
- Waarom zijn mensen bang van monsters als ze niet bestaan?

Analyse van de activiteit

Deelnemende kinderen: Fahd, Paulien, Noah, Mike, Lore, Djibriel, Oumaima.

Er kozen 7 kleuters voor de activiteit. Na 17 minuten komen Wissal en Nora nog vragen of ze mogen meedoen.



Foto 4: de kleuters maken gebruik van hun praatkaarten

De betrokkenheidsniveaus van de verschillende kinderen.

Fahd:

In het begin is hij geconcentreerd. Hij luistert, let op en geeft antwoord. Begint rond te kijken na een aantal minuten, staat eens op en gaat terug zitten. Hij is dan terug aandachtig en d.m.v. zijn mimiek reageert hij op wat anderen zeggen.

Fahd beweegt veel en steekt zijn kaarten opvallend in de lucht. Toch kan hij antwoorden op de vraag. Schaalwaarde 3.

Paulien:

Ze zit netjes, is aandachtig en geeft antwoord op de vragen. Zij luistert ook naar wat de anderen zeggen en kijkt naar de spreker. Ondanks bewegingen van anderen laat zij zich niet afleiden. Er is sprake van een hoge mate van concentratie, persistentie, energie en complexiteit gedurende de volledige activiteit. Paulien is creatief in haar antwoorden. Ze zegt bijvoorbeeld dat ze een wrat heeft die op een monster lijkt. Schaalwaarde: 5.

Noah:

Kon zich niet aan de regels houden en na herhaaldelijke waarschuwingen heb ik hem bij het begin van de activiteit naar beneden gestuurd.

Mike:

Mike is rustig, kijkt wat rond of naar de grond. Hij beweegt veel maar rustig en lijkt alles wel te horen. Hij laat zich afleiden. Hij steekt regelmatig zijn kaart omhoog om iets te zeggen maar heeft geen geduld. Schaalwaarde 3.

Lore:

Lore luistert en reageert op wat ik vraag. Ze doet haar best om te antwoorden maar is erg beweeglijk op haar plaats. Ze reageert als een andere kleuter iets zegt waarover zijzelf anders denkt. Lore steekt haar kaarten vaak omhoog. Ze wordt niet afgeleid door Djibriel naast haar. Ze kijkt regelmatig eens rond maar weet wat er gezegd wordt. Schaalwaarde 5.

Djibriel:

Djibriel is niet vaak aandachtig en is met andere dingen bezig, geen sprake van persistentie. Hij probeert grappig te zijn en de anderen daarin mee te trekken. Soms reageert hij wel, geeft antwoord maar lacht met zichzelf. Hij stoort door de kaars uit te blazen. Hij blijft zeer storend gedrag vertonen en ook hij moet na 6 minuten stoppen van mij. Schaalwaarde 1.

Oumaima:

Oumaima begint aandachtig maar ze is niet echt actief. Ze geeft weinig antwoorden. Ze is niet geconcentreerd met de activiteit bezig en kijkt vaak alle kanten op. Na 9 minuten laat ze haar puntenkaart zien en wil stoppen. Schaalwaarde 2.

Wissal:

Ze komt zelf vragen of ze nog mag meedoen en is dan actief. Ze luistert naar de anderen en steekt haar kaarten omhoog als ze iets wil zeggen. Schaalwaarde 4.

Nora:

Ze reageert vaak door de kaarten op te steken maar wijkt wel van het onderwerp af. Ze wordt afgeleid door materialen die in de buurt staan. Schaalwaarde 3.



Foto 5: de kleuters denken na voor ze iets zeggen

Algemeen

Dit was de derde begeleide filosoferactiviteit die ik met de kinderen gedaan heb. Er kozen nu al meer kleuters voor de activiteit. Er waren bij het begin van de activiteit geen vragen en we zijn gestart vanuit mijn vraag: "Wie kan mij zeggen wat een monster precies is?"

Het filosoferen duurde 23 minuten. Ik had een half uur gerekend met het bedenken van de vragen erbij. Er waren geen vragen dus is de tijd door mij juist geschat.

Ik ben van mening dat de activiteit gedeeltelijk geslaagd is. Twee kleuters waren zeer betrokken gedurende de gehele activiteit. Sommigen waren dat minder maar wilden toch blijven. Dat wil zeggen dat ze er niet tegen hun zin waren en er zich goed bij voelden. De puntkaart die ze kunnen tonen om te stoppen, is een goede indicator hiervoor. Niet ieder kind is een goede prater en dat kan meespelen.

De meeste kinderen zijn ingegaan op wat anderen zeiden en konden dan verantwoorden waarom ze een bepaald antwoord gaven. Ik vind het knap dat er

kinderen bij zijn die zich niet laten beïnvloeden door de antwoorden van anderen. Ik heb wel gemerkt dat ze soms veranderen van mening als de anderen iets zeggen waarin zij zich ook kunnen vinden. Ze hebben de kaarten goed gebruikt. Voor veel kleuters was dit de eerste keer. Het verwondert mij wel dat er nog altijd geen vragen ontstaan vanuit de kinderen zelf. Er worden weinig echt creatieve antwoorden gegeven.

Het was een goed teken dat de twee meisjes bleven toen de rest vertrok en dat Nora en Wissal ook nog kwamen. Nora en Wissal deden al vaker mee.

Het voorbereiden duurt langer dan ik graag zou willen en daardoor is de tijd krap. We konden niet meer tekenen. Ik heb het gevoel dat 25 minuten ook echt lang genoeg is voor de kinderen.

De volledige activiteit scoor ik op niveau 3.

Wat kan ertoe bij gedragen hebben dat ik mijn activiteit gescoord heb op niveau 3?

Omgevingsfactoren

- ✓ Storende kleuters binnen de filosofeerkring.
- ✓ Kleuters van beneden die soms iets kwamen vragen.
- ✓ Er is veel geluid van de rest van de klas, ook als zij geen druk spel vertonen.

Factoren bij de kinderen zelf

- ✓ Voor sommige kinderen was het nieuw. Het was niet helemaal duidelijk hoe het filosoferen zou verlopen en waarvoor ze dus precies kozen.
- ✓ Veel kinderen die zeer druk zijn en graag de aandacht trekken.
- ✓ Kinderen zoals Mike die moeite hebben met het verwoorden.
- ✓ Er waren kleuters bij die slecht kunnen luisteren en stil kunnen zijn. Zij verpesten het voor kleuters die beïnvloedbaar zijn. Voor degene die echt gemotiveerd zijn om mee te doen, is dit absoluut geen probleem.
- ✓ Ze wilden graag over monsters praten en hebben interesse voor de mening van anderen.

Mijn aanpak

- ✓ Het duurde te lang voordat we echt konden beginnen.
- ✓ Ik heb duidelijk uitgelegd aan de nieuwe kleuters wat de bedoeling was en dat was goed.
- ✓ De kleuters die niet probeerden om serieus mee te doen en steeds stoorden, heb ik gevraagd om te vertrekken.

Aandachtpunten voor de volgende activiteit

- ✓ Proberen dat alles voordien klaar staat. Dit is vaak niet mogelijk door de bewaking die ik moet doen. Voor de speeltijd is geen optie omdat de kleuters al lang in de kring hebben moeten zitten en ze er behoefte aan hebben om dan te spelen.
- ✓ Duidelijk maken aan de rest van de klas dat ze enkel iets mogen vragen als het zeer dringend is.

Opvallende uitspraak

Paulien:

- ✓ "Ik heb een wrat die op een monster lijkt". Ze toont daarbij de wrat op haar voet.



Foto 6: enthousiaste reacties

Activiteit 5: 27 april 2012:

Zelfstandige filosofeeractiviteit naar aanleiding van het verhaal over het monster 'De Gruffalo'. Deze activiteit kadert ook binnen het thema 'gevoelens' en vindt op hetzelfde tijdstip plaats als de begeleide filosofeeractiviteit.

Doel van de activiteit

Zelfstandig nadenken over monsters zonder de directe stimulansen en impulsen van de juf op dat moment maar d.m.v. een vooraf gegeven gerichte opdracht. Denk goed na over iets wat voor jou een monster zou kunnen zijn en of dat volgens jou wel of niet bestaat. Teken dat op je papier. Eventuele vraag om nadien te beantwoorden: Wie of wat heb je getekend en waardoor is jou 'monster' een monster?

Doel van de activiteit voor mezelf

Is het mogelijk om de kleuters tijdens de begeleide filosofeeractiviteit te laten filosoferen op zelfstandige basis om zo een rustig klimaat te creëren voor de begeleide filosofeeractiviteit.

Ontwikkelingsaspecten

Denkontwikkeling OA 60: kennis en ervaringen selecteren en onderzoeken:

- De kleuters denken na over monsters, goed en kwaad, echt en niet echt en of monsters wel of niet bestaan.

Denkontwikkeling OA 62: kennis en ervaringen creatief voorstellen:

-De kleuters proberen de gedachten die zij hebben over een monster op papier weer te geven.

Materiaal

A4 papier

Kleurpotloden

Wasco's

Houtskool

Haarlak (om de houtskool te fixeren)

Organisatie

- Groeperingsvorm: individuele kleuter.
- Benodigde tijd: zolang de kleuter nodig heeft om zich een beeld te vormen van wat een monster is en dit weer te geven op papier. Nadien nog even tijd om de vraag te beantwoorden zodat ik dat op hun tekening kan schrijven.

- Plaats: de rode tafels; het materiaal staat klaar, er worden afspraken gemaakt over hoe ze het materiaal mogen gebruiken, wat ze moeten en kunnen doen als ze klaar zijn en waar ze hun tekening moeten laten.

Verloop

Aankondiging aan de kring als ik ook de begeleide activiteit voorstel aan de kleuters.

Uitleg geven over het verloop van de activiteit:

- Iedereen kiest het materiaal waarmee hij wil werken (potloden, wasco of houtskool).
- Je neemt één papier en zet je tekening erop.
- Voor je begint te tekenen, denk je goed na over wat een monster voor jou betekent, hoe het er voor jou uitziet en of je denkt dat monsters bestaan.
- Als je dat weet dan begin je te tekenen.
- Je mag er ook samen stil over praten.
- Als je klaar bent, leg je jouw tekening op de vensterbank.
- Je kiest rustig voor iets anders in de klas, ik kom nadien kijken wat je getekend hebt, we praten daar even over en ik schrijf dat op je tekening.

We bespreken de tekeningen nog kort in de kring als daar tijd voor is.

Analyse van de activiteit

Er koos niemand voor deze zelfstandige activiteit. Ze wilden liever een masker maken. Ik vond dat wel heel jammer.

Wat kan ertoe bij gedragen hebben dat niemand dit wilde doen?

Omgevingsfactoren

- ✓ De kleuters hadden de maskers zien liggen die andere kleuters voor de speeltijd gemaakt hadden.

Factoren bij de kinderen zelf

- ✓ Er waren al een aantal kleuters die voor de speeltijd een masker hadden gemaakt, de anderen zagen dat mooie resultaat en vroegen er ook naar.
- ✓ De maskers waren concreet, de tekening moesten ze zelf maken en dat is iets wat ze vaker doen dan maskers maken.

Mijn aanpak

- ✓ Voor mij was de begeleide activiteit heel belangrijk waardoor ik liever had dat ze iets deden wat ze graag wilden doen. Dit om dan een geslaagde activiteit boven te kunnen hebben.
- ✓ Ik heb bij de vorige zelfstandige filosoferactiviteit toch veel impulsen moeten geven om tot het gewenste resultaat van het 'zelfstandige nadenken over' te komen. Ik had die tijd nu niet.

Activiteit 6: 4 mei 2012:

Groepsactiviteit over wat er eerst was: het ei, de rups of de vlinder. Het lopende thema van deze week is kriebeldieren waaronder uiteraard ook de vlinder. Deze activiteit sluit daarbij aan. Het thema boeit de kinderen. Ze hebben ook al kennis gemaakt met de rups en de vlinder.

Doel van de activiteit

Nadenken over de levenscyclus (metamorfose) van de rups en vlinder maar eventueel ook van andere dieren zoals de kip en het ei, van de mens, ... Het proces zoals het voorgesteld wordt, dieper onderzoeken en zo nodig in vraag stellen, antwoorden zoeken op wat er effectief eerst geweest kan zijn (bij de vlinder of in ons eigen bestaan).

Ontwikkelingsaspecten

Denkontwikkeling OA 60: kennis en ervaringen selecteren en onderzoeken:

- De kleuters denken na over het proces van ei tot vlinder en wat er volgens hen het eerste was: de rups, het ei of de vlinder.

Denkontwikkeling OA 62: kennis en ervaringen creatief voorstellen:

-De kleuters tekenen hun eerste idee, over wat er volgens hen eerst was, op een papier

Taalontwikkeling OA 72: ervaringen uitwisselen (communiceren):

-De kleuters praten onderling en met mij over het levensproces van de vlinder en het leven in het algemeen.

Godsdienstige ontwikkeling OA 29: verwonderd zijn over de schepping:

-De kleuters denken na en praten over het ontstaan van het leven.

Materiaal

Het muziekdoosje als herkenningsteken

Filosofeerdeken

Kaarsje

Transformatiekaart vlinder om door te geven

Videocamera

Papier en pen om de eerste meningen op te schrijven per kind en de mening aan het einde van de activiteit. Eventuele interessante vragen noteren.

Tekenpapier en potloden

Organisatie

- Groeperingsvorm: in kleine groep, maximaal 9 kleuters.
- Benodigde tijd: 5 minuten voor de tekening van één van de drie mogelijkheden (of misschien bedenken de kleuters wel een andere optie) en een kwartier voor het gesprek. Aansluitend weer een tekening; bij wie is er iets veranderd en bij wie is het hetzelfde gebleven? Kleuters geven verantwoording waarom zij tot deze conclusie gekomen zijn.
- Plaats: onthaalhoek boven in de klas.

Verloop

Aankondiging in de kring door sfeerschepping: herkenningmelodietje met het muziekdoosje. De kleuters weten dan dat we gaan filosoferen.

De prent van de deken hangt ook bij de daglijn die reeds deze morgen overlopen is. Voorbereiding op de activiteit is het thema zelf waarbij we al uitgebreid stil hebben gestaan over het vlinderproces d.m.v. het boek 'Rupsje Nooitgenoeg'.

Uitleg geven over het verloop van de activiteit:

- Iedereen neemt plaats op een stip op de deken.
- Als iedereen zit, wordt het kaarsje aangestoken.
- De gespreksregels worden overlopen.
- Vandaag werken we met het doorgeven van de transformatiekaart van de vlinder. Als je de kaart hebt, mag je praten, de andere luisteren goed. We doen zo één ronde. Als je niets wil zeggen, moet dat niet en geef je de kaart aan de kleuter naast je.
- De tweede ronde kun je je hand opsteken als je iets wil zeggen en degene die op dat moment de kaart heeft, duid een andere spreker aan en geeft hem/haar de kaart.
- Ik vertel dat we samen gaan filosoferen over het leven van de vlinder.
- Eerst mag iedereen een tekening maken van datgene waarvan hij denkt dat het er eerst was: het ei, de vlinder of de rups.
- Na een paar minuten laat iedereen zijn tekening zien door hem om te draaien zodat iedereen hem kan zien.
- We praten over wat je getekend hebt en waarom jij denkt dat het zo is.
- Na een kwartier wordt er ongeacht de meningen weer een tekening gemaakt over wat je nu denkt.
- Nu verantwoorden we kort waarom we voor dit gekozen hebben en waarom we wel of niet van mening veranderd zijn. Je kunt nu niet meer reageren op wat iemand anders zegt.

- Ik vraag of er nog vragen zijn en schrijf deze vragen op. Willen de kleuters daar nog verder over praten in een andere activiteit? Zo niet dan sluiten we af.
- Kaarsje wordt uitgeblazen.
- Uit de filosofiekring.

Mogelijke vragen (die tussentijds gesteld kunnen worden)

- Wat was er eerst: het ei, de rups of de vlinder?
- Waarom denk je dat dat er eerst was?
- ... denkt dat dat anders is, waarom zou dat zijn?
- Wie heeft het eitje dan gelegd?
- Hoe is de vlinder er dan gekomen?
- Hoe is de rups er dan gekomen?
- Is de rups niet hetzelfde dier als de vlinder?
- Als geen van de drie er eerst kon zijn, hoe komt het dan dat er iets is?

Analyse van de activiteit

Deelnemende kinderen: Mardiya, Nazira, Marouane, Sienna, Jesse, Rita, Loubna
 Er kozen 7 kleuters voor de activiteit. Nora komt na een tijdje vragen of ze nog mag meedoen. Twee van de kleuters, Mardiya en Loubna, behoren tot de jongsten van de klas en moeten het volgende jaar in de derde kleuterklas blijven. Op talig vlak is dit een eerder zwakke groep. Vooral Nazira, Loubna, Mardiya beheersen de Nederlandse taal niet goed. Sienna volgt logopedie. Jesse komt uit Nederland en ik heb soms bij hem ook het gevoel dat hij de 'Vlaamse' woorden minder goed begrijpt. Daarbij baseer ik me ook op mijn eigen ervaring toen ik in aanraking kwam met de 'Vlaamse' woorden.

De betrokkenheidsniveaus van de verschillende kinderen.

Mardiya:

Zij heeft moeite om geconcentreerd iets te tekenen en moet lang denken omdat ze er volgens mij niet echt mee bezig is. Ze beweegt veel en lijkt afwezig te zijn. Ze wordt afgeleid door voorwerpen rondom de kring en door andere kleuters. Soms denk ik dat ze luistert naar anderen maar dat is van korte duur.
 Schaalwaarde 2.

Nazira:

Ze beweegt veel maar let in het begin wel goed op. Ze wijst naar de kaart en vertelt er iets bij. Nazira verwoordt voor Mardiya die naast haar zit. Ze vertelt wat ze getekend heeft, denkt erover na en kan dan ook zeggen waarom. Na 6 minuten verliest zij haar concentratie en is met andere dingen bezig. Ze luistert niet meer naar het gesprek. Dan lijkt het haar terug te interesseren en kijkt ze heel aandachtig naar de spreker en luistert. Als de meeste gestopt zijn, is Nazira nog altijd aanwezig en luistert naar Nora. Ze ligt op de deken maar is aandachtig. Schaalwaarde 3.

Marouane:

Hij wacht geduldig af en is snel klaar met tekenen. Hij kan vertellen wat en waarom hij een ei getekend heeft. Hij luistert naar de anderen. Hij wordt ook afgeleid na 6 minuten en wappert met zijn kaartje. Hij is er volgens mij niet echt bij en ik denk dat het hem eerder weinig interesseert. Schaalwaarde 3.

Sienna:

Ze zit rustig, kijkt naar mij of de pratende kleuter en luistert naar wat er gezegd wordt. Ze vertelt veel en nauwkeurig over het ei en kan verantwoording geven. Haar gezicht straalt als ze vertelt. Even wordt ze afgeleid door Marouane maar ze is er direct weer terug bij. Zij steekt haar vinger op en wil graag antwoorden op een vraag. Dat doet ze uitvoerig en ze denkt na over wat ze zegt. Schaalwaarde 4.

Jesse:

Jesse zit niet stil en kijkt om zich heen. Hij is enthousiast bij het tekenen en knikt hevig met zijn hoofd als ik iets vraag. Ondanks het niet kunnen stil zitten, reageert hij op dingen uit het gesprek. Zelf verwoordt hij goed waarom hij een ei getekend heeft. Hij reageert spontaan op extra vragen die ik stel. Toch ontbreken voor mij de echte betrokkenheidssignalen. Schaalwaarde 3.

Rita:

Rita zit rustig en praat bij het tekenen spontaan over het ei en vlinders. Ze straalt, kijkt naar mij, naar de spreker en naar haar papertje. Soms wordt ze even afgeleid door iemand anders en geeft ze een opmerking over wat dat kind zegt. Verder reageert ze niet spontaan binnen het gesprek zelf, enkel als het de eerste keer haar beurt is. Ze lijkt wel mee te zijn in wat er gezegd wordt maar ik heb niet echt de indruk dat het haar erg interesseert. Toch blijft zij zitten als de meeste andere kleuters vertrekken. Schaalwaarde 3.

Loubna:

Zij is zeer beweeglijk. Ze is vaak afgeleid door de anderen en zegt soms rare dingen die absoluut geen betrekking hebben op het gesprek. Dit doet zij ook in de klas. Wanneer zij zelf aan de beurt is, spreekt ze haar gedachten uit en geeft ze ook verantwoording voor haar antwoord. Soms reageert zij spontaan op een vraag. Schaalwaarde 2.

Nora:

Ze komt na 11 minuten vragen of ze mee mag filosoferen. Ze denkt dieper na als de anderen en geeft doordachte antwoorden. Het duurde maar kort omdat de activiteit beëindigd moest worden. Schaalwaarde 5, met als bemerking: de duur van de activiteit was zeer kort voor haar.

Algemeen

Dit was de vierde begeleide filosoferactiviteit. Ik was blij met zeven kleuters die ervoor kozen. Het filosoferen duurde 15 minuten. Het tekenen ging iets sneller (2 minuten) dan de 5 minuten die ik gepland had. Dat kwam waarschijnlijk omdat alle kleuters een eitje getekend hadden. Het gesprek zelf duurde 13 minuten en voldeed dus aan voorziene 15 minuten.

Ik ben tevreden met het resultaat van de activiteit ook al zijn de betrokkenheidssignalen minder aanwezig bij sommige kinderen. Ook hier kreeg ik pas echt goed zicht op de activiteit door de video vaak te bekijken. Gedurende de activiteit had ik een minder goed gevoel omdat het gesprek niet echt verder wilde, geen echte diepgang kreeg. Voor een aantal kinderen is dit juist erg goed geweest voor hun taal en het durven spreken in groep. Ik vind het heel fijn om vast te stellen dat Nora steeds terugkomt en vraagt om mee te doen. Ik stel me daarbij wel de vraag waarom zij niet vanaf het begin kiest om mee te filosoferen. Het trekt haar steeds weer aan maar pas nadat zij eerst iets anders gedaan heeft. Van de 26 kleuters zijn er nu 20 die reeds deelgenomen hebben aan een begeleide filosoferactiviteit.

Ik voel dat ik nu in staat ben om beter en sneller in te spelen op de dingen die de kinderen zeggen. Ook het herformuleren van wat er gezegd wordt of het verduidelijken van hun antwoorden gaat nu reeds automatisch. Ik ben niet meer afhankelijk van vragen en kan los daarvan de activiteit leiden.

De volledige activiteit scoor ik op niveau 3.

Wat kan ertoe bij gedragen hebben dat ik mijn activiteit gescoord heb op niveau 3?

Omgevingsfactoren

- ✓ De kleuters van beneden waren goed zelfstandig bezig maar kwamen vaak voor erg kleine dingen naar boven toe. Dit zorgde voor oponthoud en afleiding voor de kinderen op de mat.
- ✓ Weer veel geluiden van beneden waardoor de kinderen boven haast niet te verstaan waren, zeker niet op video, zo bleek nadien.

Factoren bij de kinderen zelf

- ✓ Een taalzwakke groep.
- ✓ Twee jonge kleuters in de kring.
- ✓ Op cognitief vlak was deze groep ook eerder zwak.
- ✓ Ze waren wel gemotiveerd binnen hun kunnen.

Mijn aanpak

- ✓ Het kaartje om rond te geven, zorgde voor verwarring omdat ze teveel daarop afgingen. Ze gaven vaak als verantwoording iets wat ze zagen op de kaart.
- ✓ Vertrekken vanuit een eenvoudige tekening, sprak de kleuters aan.

Aandachtpunten voor de volgende activiteit

- ✓ Een doek hangen over het houten hek in de hoop dat het lawaai van beneden daardoor gedempt wordt.
- ✓ De andere kleuters mogen enkel nog aan de tafels werken, alle andere hoeken worden gesloten.
- ✓ Ik probeer de kleuters die nog niet gekozen hebben om te filosoferen er nu bij te krijgen. Ik probeer binnenkort een activiteit te plannen met de eerdere uitspraken van de kleuters.
- ✓ Nogmaals zeer duidelijk zeggen tegen de rest van de klas dat ze enkel iets mogen vragen als het zeer dringend is.

Activiteit 7: 8 mei 2012:

Groepsactiviteit aan de hand van het kunstwerk: 'Candles' van de Chinese kunstenaar: Liang Shaoji. Deze activiteit kadert binnen het thema kriebeldieren.



Foto 7: kunstwerk van Liang Shaoji

Doel van de activiteit

Nadenken over kunst in de natuur in alle aspecten.

Ontwikkelingsaspecten

Denkontwikkeling OA 60: kennis en ervaringen selecteren en onderzoeken:

- De kleuters denken na over wat ze precies zien, over kunst, over wie er eigenlijk de kunstenaar is in dit geval en de natuur die in dit werk een grote rol speelt.

Denkontwikkeling OA 62: kennis en ervaringen creatief voorstellen:

-De kleuters maken hun eigen kunstwerk door de inpakstijl zelf toe te passen.

Denkontwikkeling OA 64: inzichten verwerven over natuur en techniek:

-De kleuters ervaren dat rupsen met hun draden heel wonderlijke dingen kunnen maken die wij als mensen zelfs als kunst bezien.

Godsdienstige ontwikkeling OA 29: verwonderd zijn over de schepping:

-De kleuters denken na en praten over de rups en waar het dier toe in staat is.

Materiaal

Het muziekdoosje als herkenningsteken

Filosoferdeken

Kaarsje

De tekenkaarten

Videocamera

Papier en pen om interessante vragen te noteren.

Kunstwerk van Liang

Organisatie

- Groeperingsvorm: in kleine groep, maximaal 9 kleuters.
- Benodigde tijd: 5 minuten om na te denken over het kunstwerk en over wat ze zien. Vragen bedenken. Praten en persoonlijke suggesties geven over hoe het anders kan, 10 minuten. Filosofische vraag, 15 minuten.
- Plaats: onthaalhoek boven in de klas.

Verloop

Aankondiging in de kring door sfeerschepping: herkenningsmelodietje met het muziekdoosje. De kleuters weten dan dat we gaan filosoferen.

De prent van de deken hangt ook bij de daglijn die reeds deze morgen overlopen is. Voorbereiding op de activiteit is het thema zelf waarbij we al uitgebreid stil hebben gestaan over het vlinderproces.

Uitleg geven over het verloop van de activiteit:

- Iedereen neemt plaats op een stip op de deken.
- Als iedereen zit, wordt het kaarsje aangestoken.
- De gespreksregels worden overlopen.
- We werken met de tekenkaarten.
- Ik vertel dat we samen gaan filosoferen over het kunstwerk (van de rupsen) dat ik getoond heb in de kring.
- De kinderen mogen eerst 5 minuten nadenken over wat ze zien en een vraag bedenken.
- We doen een korte ronde waarbij ze mogen zeggen wat het volgens hen is en waarom ze dat denken. Hebben ze er vragen over?
- Ze mogen ook een aantal suggesties geven over hoe zij het zelf zouden doen, wat ze zouden veranderen, ...
- Als de kinderen zelf geen vragen hebben, wordt de filosofische startvraag gesteld.

- We praten daar samen over. Ik vraag of er nog vragen zijn en schrijf deze vragen op.
- Kaarsje wordt uitgeblazen.
- Uit de filosofiekring.

Achtergrondinformatie

Het kunstwerk is van een Chinese kunstenaar, Liang Shaoji. Hij woont in een klein dorpje in het Tiantai-gebergte. Hij is in Sjanghai geboren en maakte het werk in 2003. Hij is bekend van kunstwerken die hij maakt samen met zijn zijderupsen.

Naast zijn atelier is een ruimte waar hij zijderupsen kweekt. Deze rupsen maken zachte zijden draden die gebruikt worden om kleding en stoffen te maken. Maar niet bij Liang. Hij geeft zijn rupsen stukken bamboe, kranten of metalen draden, die ze heel langzaam 'inpakken' met hun zijde. Dit werk gaat dus niet alleen over de natuur, het is zelfs gemaakt door de natuur!

Zijn creaties worden ook wel "unieke meditatie over de natuur en het menselijk bestaan" genoemd. De filosofie achter dit werk ligt in de eeuwenoude Chinese filosofie, dat mens en dier gelijkwaardig en in harmonie met elkaar dienen te leven.

Mogelijke vragen om de activiteit op te starten

- Wat stelt dit kunstwerk voor?
- Het kunstwerk heet Kaars/Natuur. Vind je dat deze titel er goed bij past? Waarom wel of niet?
- Zou jij het ook zo neerzetten? Zou je het anders doen en waarom?
- Liang en zijn rupsen hebben kaarsen gemaakt van stukken bamboe. Kunnen jullie nog andere voorwerpen bedenken waar de rupsen een kaars van kunnen maken?
- Stel je voor dat jullie ook een kwekerij hebben met zijderupsen. Welke voorwerpen en vormen laten jullie inpakken?
- Kunnen jullie een voorwerp bedenken dat je nog heel goed kunt herkennen als het door de rupsen is ingepakt? En een voorwerp dat je bijna niet meer herkent?

Filosofische startvragen

- Wie is eigenlijk de kunstenaar van dit werk? De zijderupsen of Liang?
- Waarom denk je dat dat zo is?
- Kan een dier een kunstenaar zijn?
- Hoe weet je of dat wel of niet kan?

Analyse van de activiteit

Deelnemende kinderen: Mats, Nour, Kris, Sue Regina, Laura, Sarah, Blessing, Mardiya, Amira. Loubna komt na 10 minuten meedoen.

Er kozen 9 kleuters voor de activiteit. Een aantal van hen deed voor de eerste keer mee.

De betrokkenheidsniveaus van de verschillende kinderen.

Nour:

Nour denkt mee na, reageert alert en is aandachtig. Ze probeert ook antwoord te geven als ze het niet weet en reageert soms spontaan met een ja of nee op antwoorden van anderen. Stilzitten is moeilijk. Na 8 minuten lijkt ze afgeleid maar reageert dan toch weer door een kaart in de lucht te steken. Schaalwaarde 5.

Kris:

Kris reageert meteen als hij het antwoord weet. Hij geeft doordachte antwoorden. Kris praat soms met Mats. Als hij het niet eens is met een antwoord reageert hij tussendoor. Na 10 minuten vertrekt hij. Schaalwaarde 3.

Laura:

Laura let goed op en ze heeft vaak uitgebreide antwoorden. Ze geeft een hele uitleg over wat een kunstwerk is om dan uit te komen bij de Mona Lisa. Er is zeker sprake van ononderbroken mentale activiteit. Zij wordt door niets of niemand afgeleid en geniet duidelijk van de activiteit. Schaalwaarde 5.

Blessing:

Zij is vooral met de kaarten bezig en met anderen. Soms reageert zij maar uit haar antwoorden blijkt dat er geen interesse is maar dat ze graag de aandacht heeft door iets raars te zeggen. Schaalwaarde 2.

Sue Regina

Sue Regina begint aandachtig. Ze steekt soms haar kaart in de lucht en geeft antwoord. Sue Regina praat met Mardiya, is met haar kaarten bezig en geeft geen antwoorden. Schaalwaarde 2.

Sarah:

Sarah is aandachtig en reageert op de vragen door haar kaart op te steken. Soms roept ze enthousiast 'ja' als ze denkt het antwoord te weten. Ze is aandachtig, ze kijkt naar mij of de anderen. Schaalwaarde 4.

Mats:

Mats reageert weinig, enkel in het begin geeft hij antwoord. Hij trekt soms een ongeïnteresseerd gezicht naar Kris. Na 10 minuten vertrekt hij. Schaalwaarde 2.

Mardiya:

Ze luistert wel maar reageert niet. Na een aantal minuten wordt zij afgeleid door Sue Regina. Schaalwaarde 1.

Amira:

Zij is stil en reageert weinig op vragen of op andere kleuters. Toch blijft ze aandachtig en er lijkt wel interesse te zijn. Ze laat zich niet afleiden. Schaalwaarde 3.

Loubna:

Loubna komt er na ongeveer 14 minuten bij als de eerste drie kleuters al vertrokken zijn. Het gesprek is eerder ten einde. Ze wil wel graag meedoen en Laura doet een goede poging om haar uit te leggen waar we over bezig waren. Ze reageert een aantal keer nog op een vraag en wijst naar de foto. Er is geen sprake van echte concentratie gedurende die paar minuten dat ze deelnam. Schaalwaarde 2.



Foto 8: kleuters op de deken met het kaarsje zichtbaar in het midden

Algemeen

Dit was de vijfde begeleide filosoferactiviteit. Het aantal kleuters dat wil deelnemen is nu al gestegen tot 9. Er is dus meer interesse voor naarmate het vaker gedaan wordt. Op dit moment zijn er slechts twee kleuters van de 26 die nog nooit gekozen hebben voor het filosoferen. Ik beëindigde de activiteit na 19 minuten op het moment dat er geen betrokkenheid meer was en er nog maar vier kleuters aanwezig waren. Ik vond het een moeilijke activiteit.

Ik ben tevreden met het resultaat van de activiteit omdat er al meer kleuters voor kozen.

Twee kleuters waren zeer goed betrokken bij de activiteit. Laura is in haar ontwikkeling veel verder als Nour en zeer taalvaardig. Toch was dit voor haar een uitdaging en was er sprake van een hoge mentale activiteit gedurende 20 minuten. Zij was heel goed in staat om nadien aan Loubna uit te leggen waar het over ging en wat we tot nu toe gezegd hadden. Nour beheerst de Nederlandse taal slecht. Zij spreekt geen Nederlands vanaf dat zij de school om 15.30u verlaat en heeft het advies gekregen om niet naar de derde kleuterklas te gaan.

Zij doet erg haar best en juist voor haar moet dit extra moeilijk zijn geweest vanwege de taal. Dit is een hele stap in haar ontwikkeling. Ze leert spreken en nadenken in een andere taal.

Ze kiest er bewust voor om na te denken en te spreken in groep en heeft hierbij een hoog welbevinden. Nour denkt na over wat ze wil zeggen en is niet bang om fouten te maken.

Wat me opvalt, is dat er nog altijd geen vragen vanuit de kleuters ontstaan. Ik maak me de bedenking of dit te maken kan hebben met de taal. In de klas stel ik dat ook vast bij veel kinderen.

Ook de kleuters in de klas die zelfstandig iets moeten doen, weten nu beter wat er van hen verwacht wordt. Het zelfstandige werken verloopt steeds rustiger.

Ik heb echter nooit een echt voldaan gevoel na een filosoferactiviteit en ik vind dat erg jammer. Dit voldane gevoel komt wel bij het bekijken van de beelden als ik zie dat er een aantal kleuters toch wel van genieten en betrokken zijn bij wat we doen. Misschien heeft dat te maken met het geconcentreerd bezig zijn gedurende de filosoferactiviteit waardoor het me minder opvalt dat het eigenlijk zo slecht nog niet is.



Foto 9: de kleuters maken echt gebruik van hun kaarten

Omgevingsfactoren

- ✓ De kaars en het kaarsvet zorgden voor afleiding. Dit was eerder niet het geval en ik vermoed dat het komt door het thema van het filosoferen zelf; het kunstwerk 'kaarsen'. De kinderen maakten regelmatig de vergelijking met de echte kaars in het midden van de filosofeerdeken.

Factoren bij de kinderen zelf

- ✓ Een moeilijk thema dat een aantal ook niet erg aansprak.
- ✓ De taal en het niet durven/willen spreken in groep.
- ✓ Twee kleuters die erg veel interesse toonden.
- ✓ Meerdere kleuters die gedurende de eerste helft vrij betrokken bezig waren.

Mijn aanpak

- ✓ Ik ben niet vertrokken vanuit de kleuters zelf al spreekt het thema op zich hen wel enorm aan.
- ✓ Er werd genoeg ingespeeld op wat de kinderen zeiden.
- ✓ Er zijn veel open vragen gesteld en er is doorgevraagd.
- ✓ Ik heb de kleuters zelfstandig laten denken door niet zelf de antwoorden te geven op de vragen van anderen.
- ✓ De doek als geluidsdemper had effect.
- ✓ Er waren duidelijke afspraken gemaakt met de andere kleuters.
- ✓ De hoeken waren gesloten en er werd enkel gewerkt aan de tafels.

- ✓ Ik heb de kleuters die nog niet gefilosofeerd hadden, gezegd dat ik het fijn zou vinden als zij nu eens zouden meedoen. Misschien dat ze deelnamen om mij een plezier te doen en niet vanuit hun eigen intrinsieke motivatie.
- ✓ Ik heb Mats en Kris gevraagd waarover zij graag zouden willen praten omdat ik denk dat juist zij dit zeer goed zouden doen en zij het minst geïnteresseerd lijken van iedereen.

Aandachtpunten voor de volgende activiteit

- ✓ Een activiteit vanuit de belangstelling van Mats en Kris voorzien. Ze hebben aangegeven te willen filosoferen over edelstenen.

Uitspraken

Laura:

- ✓ Een kunstwerk is als de Mona Lisa.
- ✓ Ze maken de kaarsen om het gezellig te maken voor als bijvoorbeeld de stroom uitvalt.



Foto 10: nieuwe kleuters en kleuters die reeds deelgenomen hebben

Activiteit 8: 11 mei 2012:

Groepsactiviteit. Dit onderwerp is ontstaan vanuit de interesse van enkele kleuters. Ik vroeg aan hen waarover ze graag eens wilden praten en ze zeiden over edelstenen. Ze spraken over mijn stenenketting die ik soms draag en hebben al verteld dat ze een kristal gevonden hebben. Ze hebben die ook aan mij getoond.

Doel van de activiteit

Nadenken en ervaringen uitwisselen over (edel)stenen, kristallen en mineralen.

Ontwikkelingsaspecten

Denkontwikkeling OA 60: kennis en ervaringen selecteren en onderzoeken:

- De kleuters denken na over stenen en komen er meer over te weten door er samen over te praten en vragen te stellen.

Godsdienstige ontwikkeling OA 29: verwonderd zijn over de schepping:

-De kleuters zijn verwonderd over de mooie stenen en mineralen die zij zien in het kistje. Ze ervaren dat er heel veel mooie verschillende stenen bestaan en dat wij die stenen hier niet zomaar kunnen vinden.

Morele ontwikkeling OA 27: ontdekken dat mensen iets vanuit een bedoeling kunnen doen:

-De kleuters denken na over waarom mensen bepaalde edelstenen rond hun hals hangen. Ze ontdekken de symboliek erachter.

Materiaal

Het muziekdoosje als herkenningsteken

Filosofeerdeken

Kaarsje

De tekenkaarten

Videocamera

Papier en pen om interessante vragen te noteren.

Kistje met mineralen, edelstenen en kristallen. Iedere steen is ingepakt met een vraag.

Organisatie

- Groeperingsvorm: in kleine groep, maximaal 9 kleuters.
- Benodigde tijd: half uur.
- Plaats: onthaalhoek boven in de klas.

Verloop

Aankondiging in de kring door sfeerschepping: herkenningmelodietje met het muziekdoosje. De kleuters weten dan dat we gaan filosoferen.

De prent van de deken hangt ook bij de daglijn die reeds deze morgen overlopen is. Ik vertel erbij dat ik gekozen heb voor de edelstenen omdat enkele kleuters dat graag wilden en hen geef ik dan ook eerst de kans om te kiezen voor de activiteit.

Uitleg geven over het verloop van de activiteit:

- Iedereen neemt plaats op een stip op de deken.
- Als iedereen zit, wordt het kaarsje aangestoken.
- De gespreksregels worden overlopen.
- We werken met de tekenkaarten.
- Ik vertel dat we samen gaan filosoferen over de stenen.
- De kinderen mogen eerst eens nadenken of ze een vraag hebben.
- Als de kinderen zelf geen vragen hebben, stel ik vragen.
- Iedere vraag is gekoppeld aan een bepaalde steen, de stenen liggen op een bepaalde volgorde.
- We praten daar samen over. Ik vraag of er nog vragen zijn en schrijf deze vragen op.
- Het kaarsje wordt uitgeblazen.
- Uit de filosoferkring.

Mogelijke vragen

- Wat is een steen?
- Wat is een edelsteen?
- Leven stenen? Waarom denk je dat?
- Heeft een steen pijn als je erop trapt? Waarom denk je dat?
- Waar komen de stenen vandaan?
- Zijn er altijd al stenen geweest? Waarom denk je dat?
- Hoe oud denk je dat een steen kan worden?
- Gaat een steen ook dood?
- Waarvoor kun je stenen gebruiken?
- Waarom zijn er mensen die een steen rond hun nek hangen?
- Geloof je dat stenen geluk kunnen brengen? Waarom denk je dat?
- Zijn stenen uit verre landen mooier dan onze stenen? Waarom denk je dat?
- "Een steentje bijdragen", wat kan dat betekenen?

Analyse van de activiteit

Deelnemende kinderen: Mats, Kris, Yoni, Oumaima, Djibriel, Mardiya. Er kozen 6 kleuters voor de activiteit.

De betrokkenheidsniveaus van de verschillende kinderen.

Kris:

Kris is aandachtig en luistert naar wat er verteld wordt. Hij vertelt veel over wat hij van Mats gehoord heeft. Zijn aandacht is ook volledig op de activiteit gericht. Hij kijkt naar de stenen en naar de anderen die praten. Regelmatig zegt hij zelf ook iets. Schaalwaarde 5.

Mats:

Mats is razend enthousiast en vertelt aan één stuk door. Ik moet hem vaak remmen om de andere ook aan het woord te laten. Hij vertelt heel veel, kent veel namen en pakt de stenen steeds in zijn hand. Na 7 minuten begint hij zich af te vragen wat er op de vragenkaartjes staat. Hij wordt 28 minuten lang niet afgeleid en is creatief in het antwoorden. De antwoorden gaan over genezende krachten en het opladen van stenen. Hij reageert meteen op vragen en het is overduidelijk dat hij geniet. Schaalwaarde 5.

Mardiya:

Ze is stil aanwezig. Ze luistert naar wat er gezegd wordt maar zegt zelf niets. Na 6 minuten ligt ze op de grond en gaat dan weer recht zitten. Na 10 minuten verlaat ze de kring. Schaalwaarde 1.

Djibriel:

Hij reageert even in het begin op de vragen die ik stel. Hij is voortdurend afgeleid door alles en iedereen en verliest snel zijn interesse. Hij verlaat na 5 minuten de kring. Schaalwaarde 2.

Yoni:

Yoni zegt niets maar luistert aandachtig naar de anderen. Als ik hem iets vraag dan geeft hij kort antwoord. Hij laat de stenen met zijn blik geen minuut los. Yoni is zeer betrokken maar zelf niet echt actief. Hij pakt de stenen wel vast en verveelt zich geen moment. Hij zegt nadien dat hij het heel leuk vond. Hij blijft de volledige 28 minuten betrokken. Schaalwaarde 5.

Oumaima:

In het begin deed zij erg goed mee en reageerde vaak. De aandacht was echter snel weg en zij verliet als tweede de kring. Schaalwaarde 2.



Foto 11: hoge betrokkenheid bij aanvang van de activiteit

Algemeen

Dit was de zesde begeleide filosoferactiviteit. Het aantal kleuters dat wilde deelnemen was lager dan de vorige keer. Yoni die nooit wilde meedoen, wilde dat nu wel. Ook Mats, die ik er graag bij wilde hebben vanwege zijn diepgaande en doordachte antwoorden, wilde meedoen. Hij en andere kleuters praatten er gisteren al over toen zij wisten dat we gingen filosoferen over edelstenen. Ze zeiden: "morgen gaan we filosoferen over edelstenen, he juf". Zelfs de moeder van Mats sprak mij daarover aan.

Ik beëindigde deze activiteit na 28 minuten omdat het tijd was om op te ruimen. Ik ben zeer tevreden met het resultaat van de activiteit.

Gedurende een half uur waren de drie kleuters die bleven zeer betrokken en hun welbevinden was erg hoog.

Ik had een goed gevoel vanaf het begin omdat er veel meer inhoud in het gesprek zat. Ik heb dat in die andere activiteiten echt gemist. De kleuters gaven verrassende antwoorden en het gesprek verliep vlot. De vragen die ik had opgesteld, bleken niet echt nodig te zijn. De kinderen brachten zelf veel aan en

het verliep heel spontaan. Vooral de kennis over de namen van de stenen, de geneeskrachtige werking en het opladen van de stenen was opmerkelijk. De kinderen die het niet interesseerden, vertrokken vrij snel waardoor er alleen gemotiveerde kleuters overbleven. Yoni heb ik nog maar zelden gedurende een langere periode betrokken gezien bij een activiteit. Hij komt nooit tot een keuze en vlindert het merendeel van de dag. Spreken doet hij zelden maar hij neemt wel veel op van wat er gezegd is. De kleuters pakten de stenen veel vast en bewonderden ze. Daardoor ontstonden de meeste vragen en opmerkingen. De kleuters in de klas hebben heel goed zelfstandig gewerkt. Deze activiteit krijgt van mij score 5.



Foto 12: de laatste drie kleuters voorovergebogen over de edelstenen

Omgevingsfactoren

- ✓ De kinderen die niet wilden meedoen, gingen al snel naar beneden.
- ✓ Rustige klasactiviteiten beneden met duidelijke afspraken.

Factoren bij de kinderen zelf

- ✓ Het onderwerp was gekozen door de kleuters die meededen.
- ✓ Ze wilden graag hierover praten en konden zelf al een aantal dingen vertellen over stenen.
- ✓ Ze vonden de stenen mooi en pakten ze graag vast.

Mijn aanpak

- ✓ Ik heb mijn mooiste stenen meegenomen.

- ✓ De vragen rond de stenen zorgde ervoor dat ze nieuwsgierig werden naar wat er op de briefjes stond.
- ✓ Het was goed om te vertrekken vanuit een onderwerp waarvan ik wist dat het Mats en Kris boeide.
- ✓ Ik kon goed inspelen op wat de kinderen zeiden en kon de juiste vragen stellen.
- ✓ Ik heb ervoor gezorgd dat ze soms hun mening veranderden door zelf extra vragen te stellen of bijkomende informatie te geven.

Aandachtpunten voor de volgende activiteit

- ✓ Een activiteit vanuit de kleuterbelangstelling i.p.v. aansluitend bij de kleuterbelangstelling..

Opvallende uitspraken

Mats:

- ✓ Een edelsteen is een steen die opgeladen is. Als hij warm is dan is hij opgeladen.
- ✓ Als je er niet door kunt kijken, is het een hele edelsteen. Als je er door kunt kijken is het een halve edelsteen.
- ✓ Stenen kunnen je van ziektes afhelpen en van verslaafdheid.
- ✓ Wil je weten hoe je een steen oplaadt? In de zon leggen. Tien dagen in de winter en vijf dagen in de zomer. In het maanlicht één dag of vijf dagen in de zon in de zomer. Er zijn ook stenen die voor iets anders goed zijn. Als we het niet weten dan proberen we het gewoon uit.
- ✓ Een tijgeroog geeft je een bloedneus.
- ✓ Als iemand anders de steen aanraakt, moet je hem afwassen omdat er anders andere energieën in komen. Dat is niet goed voor de steen.
- ✓ Er bestaat een moedersteen waar alle stenen aanhangen. Ken je zo van die zwarte kolen? Als je die 1000 jaar onder de grond laat zitten, dan perst de grond die en dan wordt dat een edelsteen. En die steen die kiest zelf welke steen dat dat wordt. Maar ze hebben nog nooit een moedersteen ontdekt.
- ✓ Opgeladen bergkristal zorgt ervoor dat je bijv. geen rugpijn meer hebt. Maar geen wit bergkristal. De steen moet je lichaam raken.
- ✓ Een ketting met edelstenen in een potje zand leggen en daar 5 dagen en nachten in laten liggen om op te laden.
- ✓ Een steen heeft wel pijn als er stukjes afbreken.
- ✓ Een steen leeft maar kan niets doen maar een edelsteen kan wel iets doen.

- ✓ 'De blinkertjes' is een vuursteen. Je moet die over elkaar wrijven en dan gaan die vonkjes creëren omdat die stenen krassen over elkaar. Mats doet het eens voor en zegt dan: het werkt niet want de stenen zijn niet warm.

Kris:

- ✓ Een edelsteen is een speciale steen (speciale krachten).
- ✓ Een steen heeft geen pijn als je erop trapt want die is te hard.

Oumaima:

- ✓ Een edelsteen krijgt een andere kleur als hij warm wordt (ze houdt de steen tegen de lamp). Je moet tot 20 tellen.
- ✓ Magisch is spannend.

Djibriel:

- ✓ Een edelsteen is magisch. Mijn mama weet wat dat is maar ik weet het niet.



Foto 13: alle edelstenen rond de kaars in het midden van de filosoferkring

Reflectieverslag

Met mijn bachelorproef wilde ik een aantal doelen bereiken. Enerzijds wilde ik uitzoeken op welke wijze ik het filosoferen in de kleuterklas als ervaringsgerichte leerkracht het beste kon aanpakken. Ook hoe ik zelf kon groeien in het proces. Anderzijds wilde ik nagaan of het filosoferen goed zou zijn voor de ontwikkeling van kleuters. Ik wilde deze doelen vooral bereiken door het filosoferen regelmatig toe te passen in de klas om de kleuters en mezelf er op deze manier vertrouwd mee te maken.

Bij het theoretische deel ondervond ik vooral problemen bij het lezen van de Engelse tekst in het boek van UNESCO. De reeds zware theorie van het filosoferen werd nog bemoeilijkt omdat het in een andere taal geschreven was. Ik ben dat boek dan gaan afwisselen met andere lectuur om het geheel wat luchtiger te maken. Ik moest veel woorden opzoeken en vertalen. Het was wel goed dat ik tijdig begon met mijn theorie zodat het oponthoud met de Engelse tekst geen al te groot probleem veroorzaakte in de tijd. Door tijdig feedback te vragen aan mijn promotor kreeg ik goede tips om de literatuur makkelijker te verwerken. Ook werd ik bevestigd in wat ik reeds gedaan had. Door meer te lezen, werd ik vaardiger in het begrijpen en het verwerken van de teksten.

Het eerste probleem dat ik ondervond in de praktijk was de samenstelling van de klasgroep. Van de 26 kleuters, waren er maar 4 kinderen waarvan beide ouders autochtoon zijn. De taal werd door veel kleuters niet goed beheerst. Ik heb geprobeerd hier het beste van te maken door me er eigenlijk niet te veel zorgen over te maken. Ik zag het al snel als een extra kans voor de kinderen en als een extra uitdaging voor mezelf. Toch was het soms moeilijk omdat ze zich niet voldoende konden uiten of konden verklaren. Ze begrepen ook een aantal zaken niet.

Probleem twee was de klas zelf. Het was geen grote klas waarin wel veel kinderen moesten spelen. De enige ruimte die in aanmerking kwam om te filosoferen, was de onthaalhoek boven de poppenkamer. Het nadeel was dat het geluid steeg. Ook had ik een slecht overzicht over de rest van de kleuters die beneden speelden. Ik probeerde om door duidelijke afspraken en grenzen het beneden zo rustig mogelijk te houden. Soms moest ik wel eens over de leuning kijken en ingrijpen. Dit werd makkelijker naarmate de kleuters gewend waren aan het feit dat ik boven was en ze wisten wat ze moesten doen. Doordat ik de kleuters na een tijdje kon herkennen aan hun stem, kon ik ook sneller de juiste berispen. Ik paste dan mijn

zonegebruik aan aan wat ik zag en opmerkte. Dankzij een doordacht zonegebruik, beterde dit na een aantal activiteiten. Door iets rustigere activiteiten te voorzien en hoeken te sluiten, minderde de geluidsoverlast.

De derde hindernis vond ik de zeer drukke klasgroep. Een aantal kleuters van de klas zijn erg dominerend en hebben moeite met luisteren, respect opbrengen voor elkaar en vertonen vaak storend gedrag. Dit was merkbaar in de hele klasgroep omdat zij elkaar beïnvloeden met hun gedrag. Bij alle kringmomenten kwam dit tot uiting. Een pasklare oplossing op korte termijn is er niet voor dit probleem. De mentor werkt er al een heel schooljaar aan en heeft nog altijd niet het gewenste resultaat. Ik heb bij alle momenten aandacht gehad voor het luisteren naar elkaar en de eerste week van de stage bewust gewerkt rond gevoelens. De kleuters die dagelijks dit gedrag vertoonden, moest ik na een aantal waarschuwingen telkens uit de filosoferkring zetten.

Het vierde probleem was dat de rest van de klas tijdens mijn begeleide activiteit rustig moest zijn. Ik heb voor hen het aanbod gereduceerd tot het werken aan de tafels. In het begin was mijn stiltehoek en de computerhoek nog open maar ik heb al snel ondervonden dat dat geen goed idee was. Ik werkte eerst in zone vier maar uiteindelijk was dat nog zone twee. De betrokkenheid in de klas was daardoor niet minder omdat ik ook in zone twee enkel aanbod voorzag dat hen aansprak. Ik vertelde heel duidelijk wat ze konden doen als ze klaar waren en maakte de verschillende mogelijkheden aan de tafels duidelijk. Dit ging beter naarmate de weken vorderden. Ook de geluidsoverlast werd minder maar was nog altijd teveel om boven goed te kunnen luisteren. Als oplossing daarvoor hing ik doeken over de houten leuning zodat het geluid gedempt werd. Dat werkte goed (leraar als organisator).

Het laatste probleem vond ik de periode zelf die verschrikkelijk kort was. Er waren zoveel testen, uitstappen, turnlessen en dagen die wegvielen waardoor het vaak erg moeilijk was om een activiteit te plannen zonder dat de rest in het gedrang kwam. Ook de voorbereidingen voor het schoolfeest waren enorm tijdrovend. Ik had het geluk dat ik alles daarvoor zelf mocht regelen maar heb ook ervaren dat die voorbereidingen enorm zijn. Daardoor bleef er minder tijd over. Soms had ik het gevoel dat ik veel te vaak filosofeerde terwijl ik ook vaak dacht dat ik nog veel te weinig activiteiten gedaan had. Ik heb gedaan wat er in mijn planning paste maar had graag nog meer willen doen.

Ik bereikte in deze korte periode wel wat ik wilde bereiken en wat volgens mij haalbaar was in deze klas en in deze korte tijd.

In de eerste plaats nam het aantal kinderen dat voor de activiteit koos toe. Dat is al een teken dat het hen steeds meer aansprak. Regelmatig kwamen dezelfde kleuters terug. Als ik de basiscompetentie 'de leraar als begeleider van leer-en ontwikkelingsprocessen' bekijk, kan ik concluderen dat ik deze competentie voldoende beheers. Ik ben steeds vertrokken vanuit de beginsituatie van de kleuters en heb daarop ingespeeld.

De kleuters deden hun best om na te denken over de vragen die ik hen stelde en vele waren betrokken bezig. Kinderen die betrokken bezig zijn, komen tot fundamenteel leren. Ook was het erg goed voor de taalontwikkeling van de kinderen. De kleuters praatten in kleine groep meer dan in de kring met de volledige klas. Ze moesten echt nadenken voordat ze antwoord konden geven. Het waren vaak ook geen voor de hand liggende vragen. De taalzwakke kleuters kozen toch ook regelmatig voor het filosoferen. Door als leerkracht constructief te reageren op hun taalgebruik, verbeterde hun taal ook zonder dat zij zich daar zelf echt bewust van waren.

De competentie 'de leraar als opvoeder' was ook zeker van toepassing. Ik bewees dat ik deze competentie beheerste. Hun inbreng werd door mij gerespecteerd, er werd een positief leefklimaat gecreëerd. Ze hebben ook ervaren dat iedereen gelijk was bij het filosoferen, mede door mijn goede voorbeeld. Ik heb mij meestal meer op de achtergrond gehouden en stuurde enkel bij als dat nodig was door extra vragen te stellen. Ik vroeg hen steeds wat zij dachten, waarom ze dat dachten, hoe het anders zou kunnen en aanvaarde de antwoorden die zij gaven. Er was geen goed of fout.

Wat er goed ging was vooral het loslaten van mijn voorbeeldvragen. In het begin was dit moeilijk maar door er bij de voorbereidingen zo goed over na te denken, kwamen de vragen nadien automatisch. Omdat ik het filosoferen vaker ging doen, lukte dit steeds beter. Dat uitte zich in de competentie 'de leraar als inhoudelijk expert'. Ook werd ik minder streng voor mezelf en moest niet alles meer perfect verlopen. Door te denken 'het moet niet perfect zijn', viel de stress van me af en kon ik meer met de activiteit bezig zijn dan met mijn eigen (eventuele) falen. Ik reflecteerde op mijn eigen aanpak, stelde dingen in vraag zoals een goede leraar (als innovator/ onderzoeker) moet doen. Hierdoor verliep alles veel meer als vanzelf.

Goed was ook het gebruik van mijn filosoferedeken. De stippen waren een hulp bij het plaatsen van de kleuters. De kinderen vonden de deken ook erg mooi. Ze deden automatisch hun schoenen uit voordat ze erop gingen zitten. De bijpassende kaarshouder maakte er één geheel van. De kaarten voor op de dag- en keuzelijst waren een hulp voor hen, het gaf hen structuur (FG 4: organisator).

Het gebruik van de tekenkaarten was zeer duidelijk voor de kleuters. Ik was bang dat ze de stopkaart heel snel zouden gebruiken en zag er eerst een beetje tegenop om ze te gebruiken. Waarschijnlijk was deze gedachte te wijten aan mijn lage zelfvertrouwen. Al snel bleek dat ik me zorgen had gemaakt voor niets en bewezen de kaarten heel bruikbaar te zijn. De kleuters haalden het vraagteken en het uitroepteken soms wel door elkaar. Ze stopten enkel als ze echt niet meer wilden en op dat moment was het heel duidelijk voor mij dat ze wilden stoppen. Ik hoefde dan enkel te zeggen dat ze mochten vertrekken en dit verliep zeer vlot.

Het ging ook goed om de andere kleuters zelfstandig te laten werken. Dit was vooral merkbaar tijdens de activiteit zelf waarbij ik de kleuters van het filosoferen steeds beter kon verstaan. Ook op de videobeelden nadien kon ik verstaan wat de kleuters gezegd hadden. Dit was bij de eerste activiteiten niet het geval. Dat wilde wel zeggen dat ik een aantal beperkingen moest opleggen zoals het sluiten van alle speelhoeken. Er zijn maar weinig speelhoeken in de klas, de hoeken bestaan vooral uit tafels. Er was dus enkel aanbod op de tafels waardoor de keuze wel beperkter werd voor de kleuters. Ik sluit het liefst geen hoeken maar soms kan dat niet anders. Ik heb geprobeerd om toch aantrekkelijke activiteiten te voorzien en ben daarin wel geslaagd. Dit is weer een bewijs voor de groei van mijn competenties als organisator.

Het lukte minder goed om de kleuters echt stil te houden bij het filosoferen. Er was altijd nog wel iemand aan het praten met een vriendje (al dan niet over de activiteit) of er kwam eens een kleuter van beneden naar boven om iets te vragen. Ik had me dit anders voorgesteld en vond het storend. Ik vermoed omdat ik mezelf daarvan de schuld gaf. Ik wilde in staat zijn om hen rustig te houden maar dat lukte niet voldoende. Misschien werden door mij op dit vlak te hoge eisen aan de kleuters en aan mezelf gesteld. Ik probeerde om me er, in de loop van de activiteiten, niet te veel van aan te trekken omwille van mijn eigen welbevinden. Zolang het niet echt storend was voor de andere kleuters en de activiteit zelf, kon het eigenlijk geen kwaad.

Over de gehele lijn vond ik het moeilijk om met de kleuters te filosoferen. Misschien was dit enkel het geval omdat ik zelf te hoge eisen stelde. Mijn

voorbereidingen waren altijd voldoende doordacht en uitgewerkt. Het was zeker een heel boeiend en leerrijk proces. Een proces dat volgens mij veel langer duurt als een aantal weken. Ik zag dat de kleuters er veel uithaalden maar denk dat er nog veel meer uitgehaald kan worden vanaf het moment dat zij dit regelmatig doen. Het maximale aantal sessies dat een bepaalde kleuter deelnam was drie en dat is natuurlijk nog veel te weinig om er veel uitspraken over te doen.

Mijn begeleidende docent hielp me doorheen het maken van het werk om met beide benen op de grond te blijven staan. Ik had het moeilijk als er iets niet ging zoals ik dat graag wilde. Hij zorgde ervoor dat ik niet het onmogelijke van mezelf ging verwachten en zorgde ook voor nog meer diepgang in mijn werk.

Dankzij zijn opbouwende kritieken over de inhoud en de uitwerking en zijn positieve bevestigingen, is deze bachelorproef geworden zoals hij nu is.

Algemeen besluit

Deze bachelorproef had als doel te onderzoeken of je kan filosoferen met kleuters en hoe je dat moet doen in de dagelijkse praktijk van de kleuterklas. In het theoretische gedeelte ging ik na wat filosoferen precies inhoudt. Dit beschreef ik in het eerste hoofdstuk van mijn scriptie. Zo werd duidelijk wat er kenmerkend is voor een filosofische aanpak en de meerwaarde van het filosoferen met kinderen.

Over het algemeen besluit ik dat het filosoferen in de kleuterklas een positieve bijdrage levert aan de ontwikkeling van kinderen. Het maakt geëmancipeerde mensen van hen die zelfstandig en creatief nadenken, net als dat ook het geval is bij het ervaringsgerichte onderwijs. Filosoferen is dus ervaringsgericht. In de praktijk constateerde ik doorheen de filosofeeractiviteiten een zekere groei bij de kinderen. Dit situeerde zich op het vlak van denken en het durven spreken. De kleuters werden kritischer naar elkaar toe en stelden bepaalde zaken in vraag. De meeste kleuters luisterden beter naar elkaar naarmate de activiteiten vorderden. Als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen (FG 1) heb ik dit proces bij de kleuters in gang gezet en ik ben zeker vaardiger geworden in deze competentie.

Om meer diepgang te krijgen in het filosofische gesprek en de antwoorden die de kinderen geven, is het belangrijk dat het onderwerp de kleuters boeit. Bij het filosoferen vertrek je het beste vanuit de interesses van de kleuters zoals je dat ook doet bij het E.G.O.

Het viel me op dat de taalzwakke kleuters ook voor deze activiteit kozen. Daardoor ben ik ervan overtuigd dat ook zij leerden ondanks dat ze zelf niet altijd antwoorden gaven. Ze nemen de taal automatisch op door te luisteren en erover na te denken. Op die manier verwerven ze hun tweede taal om hem zo in latere situaties zelf te gebruiken. Bij het E.G.O. vinden we dat terug in de creatieve processen waarbij het kind fundamenteel iets bijleert door betrokken met de activiteit (waarvoor zij kozen) bezig te zijn.

Ik ondervond dat het ontbreken van taal ook voor problemen kan zorgen bij de activiteit zelf omdat de kleuters zich niet voldoende kunnen uiten. Zij stelden zelf nooit een vraag maar gaven enkel antwoorden. Het verantwoorden was voor hen ook veel moeilijker. Als ik dan kijk naar hun betrokkenheid, leerden zij toch door te luisteren en mee te denken (in hun hoofd of in hun moedertaal). Ik zie die 'problemen' dan eigenlijk niet meer als echte problemen maar eerder als praktische

obstakels. Het maakte voor mij de uitdaging nog groter. Ook hier werkte ik aan de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen door de diversiteit van de groep als een meerwaarde te bekijken en daar iets mee te doen. Eveneens mijn competenties als opvoeder werden hier aangesproken en verbeterd.

Er kozen bepaalde kleuters vaker voor de activiteit dan andere kleuters, wat voor mij een positief teken was omdat het bewijst dat het hen boeit. Er was een groei in het aantal kinderen dat wilde deelnemen naarmate de weken vorderden. De kleuters waren enthousiast en meestal betrokken.

De kleuters die niet mee filosofeerden, waren na een aantal keer veel beter in staat om zelfstandig te werken (dan in het begin). Als organisator (FG 4) stuurde ik het zelfstandig werken bij door een andere aanbod te voorzien. Het bevordert dus zeker ook de zelfstandigheid van de andere kleuters in de klas.

De didactische elementen van de methodes van de grote filosofen, waren zeker bruikbaar. Ik probeerde deze elementen te gebruiken en af te wisselen. Als inhoudelijk expert (FG 3) en als innovator/ onderzoeker (FG 5) stuurde ik bij als ik zag dat iets niet helemaal liep zoals het hoorde. Er was een vooruitgang merkbaar. Voor zover ik dat na mijn korte praktijkperiode, gebaseerd op deze klas, kan beoordelen, blijf ik bij mijn eerdere besluit dat hun methodes meer gericht zijn op het basisonderwijs. Het is ook vanuit welke bril je het filosoferen bekijkt. Natuurlijk is filosoferen met kleuters op een ander niveau dan filosoferen met volwassenen. Bovendien zullen sommige kinderen er meer voor open staan dan andere kinderen en zullen er op didactisch vlak ook verschillen blijven bestaan. Hier ligt ook weer een belangrijke overeenkomst met het E.G.O. namelijk: kijken naar wat er zich op dat moment in het kind afspeelt en daar zo goed mogelijk op inspelen. Als leerkracht moet je creatief en flexibel kunnen denken.

Ik heb ervaren dat het filosoferen echt moest groeien. Het was een boeiend leerproces. Het beheersen van de competentie 'de leraar als inhoudelijk expert' zorgde ervoor dat ik mijn eigen deskundigheid in het filosoferen kon bevorderen en kon aanwenden in de praktijk. Het vergde veel voorbereidend denkwerk en het verliep altijd anders dan ik hoopte. Uiteraard hing alles af van de antwoorden die de kleuters gaven en waren zij en ik niet gewend om te filosoferen.

Ik groeide in het stellen van de juiste vragen op het juiste moment.

Ik kon nu veel beter direct inspelen op wat de kinderen zeiden. Ook in de klas stelde ik doorheen de dag veel meer vragen en gaf zelf geen antwoorden meer als dat niet nodig was. Daardoor kwam er veel meer dialoog in het gewone klasgebeuren.

Bij het filosoferen (de filosofische aanpak) is de ervaringsgerichte dialoog zeer belangrijk. De 3 voorwaarden: aanvaarding, empathie en echtheid zijn ook zeer belangrijk voor het filosoferen met kinderen. Door deze ervaringsgerichte basishouding is het mogelijk om een relatie te scheppen waarbij er ruimte is voor persoonlijke groei in het denken en durven spreken. De kleuters werden ook zelfstandiger in hun werken en denken.

Sommige kinderen zagen me nu meer als hun gelijke. Ze stelden meer vragen en spraken me spontaan aan met 'Daniëlla' i.p.v. met juf. Dit was een nieuwe en ook vreemde gewaarwording. Dit komt door mijn ervaringsgerichte basishouding.

Ik denk dat ik als leraar kleuteronderwijs gedurende een langere periode van filosoferen nog veel meer zou kunnen bereiken. Het is heel belangrijk om de kleuters goed te kennen omdat zij eerst vertrouwen moeten hebben in de leerkracht voordat zij durven spreken. Naarmate het einde van de stage naderde, bouwde ik pas een vertrouwensband op met alle kleuters van de klas. Dit zou dus een ideaal moment zijn voor een nieuwe start in de kleuterwereld van de filosofie.

Het filosoferen was voor mij zeker een meerwaarde voor mijn latere carrière als kleuterleidster. Alle vaardigheden en attitudes die ik nodig had om het filosoferen zo goed mogelijk te doen, kan ik ook gebruiken in de gewone klaspraktijk. Ik ben flexibeler en kritischer geworden in het denken, spreken en het stellen van vragen. Ik ben meer ervaren en weet dat ik een extra bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van de kleuters.

Bibliografie

Afbeelding 1: foto van de filosoferdeken, 2 februari 2012.

Afbeelding 2: foto van het resultaat van de zelfstandige filosoferactiviteit over boos, 24 april 2012.

Afbeelding 3: kunstwerk van James Ensor: de wraak van de nar Hop-frog.

Geraadpleegd op 28 maart 2012.

<http://www.flickrriver.com/photos/snarfel/4685639817/>

Afbeelding 4: de kleuters maken gebruik van hun praatkaarten, 27 april 2012.

Afbeelding 5: de kleuters denken na voordat ze iets zeggen, 27 april 2012.

Afbeelding 6: enthousiaste reacties, 27 april 2012.

Afbeelding 7: kunstwerk van Liang Shaoji uit de shanghartgallery. Geraadpleegd 5 april 2012

<http://www.shanghartgallery.com/galleryarchive/image.htm;jsessionid=10accf46c5c6874c8a17ad741f3b?id=8533>

Afbeelding 8: kleuters op de deken met het kaarsje zichtbaar in het midden, 8 mei 2012.

Afbeelding 9: de kleuters maken echt gebruik van hun kaarten, 8 mei 2012.

Afbeelding 10: nieuwe kleuters en kleuters die reeds deelgenomen hebben, 8 mei 2012.

Afbeelding 11: hoge betrokkenheid bij aanvang van de activiteit, 11 mei 2012.

Afbeelding 12: de laatste drie kleuters voorovergebogen over de edelstenen, 11 mei 2012.

Afbeelding 13: alle edelstenen rond de kaars in het midden van de filosoferkring, 11 mei 2012.

Anthone, R. & Moors, S. (2002). *Van boeken ga je denken*. Leuven: Acco.

Anthone, R. & Mortier, F. (1997). *Socrates op de speelplaats*. Leuven: Acco.

Bodegraven, M. (2005). *Kriebels in je hersens*. Amsterdam: SWP.

Borms, M. & Poppelmonde, M. (1999). *Filosoferen met kinderen. Een screening van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs*. Vlaams Unesco netwerk voor filosofieonderwijs en democratie.

Bouwmeester, T., Heesen, B. & Van Der Leeuw, K. (1992). *Filosoferen op de basisschool*. Enschede: stichting Leerplanontwikkeling.

Depondt, L. & Laevers, F. (2008). *Ervaringgericht werken met kleuters in het basisonderwijs*. Leuven, CEGO Publishers NV.

Goeminne, S. (2001). *Het hoofd van Marieke*. Leuven: Davidfonds Uitgeverij NV.

Heesen, B. (1996). *Klein maar dapper*. Best: Uitgeverij Damon.

Hendriks, I. & Talsma, N. (2003). *De wereld in een kiezelsteen: een filosofische ontdekkingsreis door de jeugdliteratuur*. Rotterdam: Lemniscaat.

- Janssens, D. & Mazarese, C. (2005). Filo en Sofie wonen in de denkvragenkast. *Kleuters en ik. Jrg. 21/04*. z.p.
- Jensen, I. (2010). Reflections after participation at the IP Philosophy and Citizenship. *Journal of the Comenius association*, september 2010, 43-44.
- Kruyskamp, C. (1976). *Groot woordenboek der Nederlandse taal*. 'S Gravenhage: Martinus Nijhoff.
- Laevers, F. (2008). *De Leuvense betrokkenheidsschaal voor kleuters*. Leuven: Cego Publishers NV.
- Lipman, M. (1999). *Nous: materiaal om te filosoferen met kinderen*. Leuven: Acco.
- Loyens, S. (2010). *Module 3: Spelenderwijs de hoeken in 2: inhoudelijk expert. Wiskundige initiatie*. [cursus]. Mechelen: Lessius Hogeschool Mechelen.
- Maesele, M. (2009). *Module 1: samen onderweg*. [cursus]. Mechelen: Katholieke Hogeschool Mechelen.
- Martens, E. (1999). *Spelen met denken: over filosoferen met kinderen*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Persyn, N. (2007). Hoe breng je kleuters tot filosoferen door middel van beweging? *De Danskrant*, 54 (1), z.p.
- Philosophy, a School of Freedom*. (2007). Parijs: UNESCO Publishing.
- Poppelmonde, W. (2001). *Samen denken. Filosoferen met kinderen en de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het basisonderwijs*. Uitgeverij Kluwer: Diegem.
- Poppelmonde, W. & Wyffels, D. (2008) *Klassevol filosoferen, handboek voor leerkrachten*. Mechelen: Uitgeverij Plantyn NV.
- Rondhuis, T. (1994). *Filosoferen met kinderen*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Van Sanden, P. & Van Stijvoort, L. (2010). *Onderwijs- en Opvoedingskader 1 en 2* [cursus]. Mechelen: Lessius Hogeschool Mechelen.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, index: *Burgerschap door onderwijs en vorming*, geraadpleegd op 15 januari 2012, <http://www.ond.vlaanderen.be/burgerschap/achtergrond/default.htm>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming: *Verdrag inzake de Rechten van het Kind (20 november 1989)*, geraadpleegd op 15 januari 2012, <http://www.ond.vlaanderen.be/zorgvuldigbestuur/pdf/Kinderrechtenverdrag.pdf>