



Oosterse filosofie in de kleuterklas

Meer dan alleen denken

Bachelorproef voorgelegd door:

Anne-Isabelle Cornet

Academiejaar: 2014 – 2015

Promotor: Piet Tutenel

Voorwoord

September 2014. Fase 3. En toen werd het even stil in mijn hoofd en hart. Nog enkele maanden tijd om dat ene grote ei te leggen. Zoals elk jaar stond ik klaar in de startblokken. De keuze voor het onderwerp van mijn eindwerk was eigenlijk al gemaakt.

Nu het eindwerk nog.

Een eindwerk dat er nooit zou gekomen zijn zonder de hulp van zovele mensen.

Mijn promotor, Piet Tutenel. Dank voor elke gedachtesprong die u met mij maakte, het waren er best wat.

Mijn vakdocenten, die me steeds weer raad en moed gaven.

Mijn mentoren, in het bijzonder Nele Smets en Evi Verlinden.

Ik heb ontzettend veel van jullie geleerd.

Mijn schoonouders, Roger en Karlijn, voor de ontelbare keren dat jullie mijn kinderen opgevangen hebben.

Mijn vrienden, in het bijzonder Ann-Sophie Deneyer en Karolien Bruyninckx voor al het nalezen en structureren.

Mijn moeder die me leerde dat ik alles kan.

Mijn prachtige man Dirk Claes, oh, wat heb je afgezien.

Mijn kindjes, Babette en Lowie, van zoveel liefde gaat een mens zweven.

***Toen ik deze opleiding drie jaar geleden begon wist ik het: ik word kleuterjuf!
Tijdens deze opleiding leerde ik waarom ik kleuterjuf ben.***

Daarom ook mijn dank aan alle kindjes die samen met mij dit avontuur beleefden.

Inleiding

“Lieve God, In plaats van mensen te laten doodgaan en alsmaar nieuwe te maken, kunt u die we al hebben niet gewoon houden?” Paula, 6 jaar

Wat zou u hierop antwoorden? Moet u hierop überhaupt een antwoord geven? Of vinden we meer waarde terug in het samen zoeken en onderzoeken van dit soort levensvragen?

Deze levensvragen worden vaak ook gezien als filosofische of theologische vraagstukken. Voor een kind is er echter geen verschil tussen een filosofische vraag en een theologische vraag. Het onderscheid tussen theologie en filosofie ligt hem in het uitgangspunt. Filosoferen gaat vooral over het onderzoeken van kennis en wijsheid. Theologiseren voegt daar het religieuze aspect aan toe en gaat eveneens vragen stellen over God en geloof.

De nood van een jong kind in volle emotionele en sociale ontwikkeling bestaat er vooral uit om aanvaard te worden in zijn volledige zijn, met al zijn twijfels, vragen en onzekerheden. Het kind ondersteunen en begeleiden lijkt me hierom een grote meerwaarde. Een antwoord voorzien betekent niet dat het kind zijn vraag zal loslaten en dat hij de twijfels of onzekerheden ook zal laten varen. Samen op onderzoek gaan en een vangnet voorzien voor het kind lijkt me meer aangeraden.

Hoe kinderen het best ondersteunen tijdens hun zoektocht naar mogelijke antwoorden op levensvragen is dan ook de hamvraag van dit project. We onderzoeken het werken rond levensvragen met jonge kinderen, leeftijd 3 tot 6 jaar, binnen onze hedendaagse maatschappelijke context. We komen uiteindelijk tot een aanbod van didactisch materiaal op maat van en door het jonge kind. Om tot dit didactische materiaal te komen, voeren we eerst een literatuurstudie uit wat betreft de plaats van filosoferen en omgaan met levensvragen binnen deze multiculturele maatschappelijke context. We zullen zien dat het aanvaarden van wereldburgerschap onvermijdelijk is. Na de literatuurstudie komen we uit bij een materiaalstudie om de theorie te toetsen. Hierop volgt de ontwerpfase. Deze ontwerpfase zet de belangrijkste conclusies om in een didactisch aanbod. Het aanbod wordt zelf ontworpen en vervaardigd. Tijdens het ontwerpen van de nodige

didactische materialen vindt er een try-out fase plaats die na reflectie zal bijgestuurd worden. De try-out fase wordt opgestart door leerkracht Nele Smets, kleuterleerkracht 3^{de} kleuterklas te Mechelen en eindigt met een project dat vijf weken zal lopen bij kinderen van de 2^{de} kleuterklas.

We gaan dus actief aan de slag met een groep jonge kinderen. Het didactische materiaal wordt na de projectfase van vijf weken, wederom na reflectie, bijgestuurd. Ik hoop dat we aan het einde van het project we zullen uitkomen bij een didactische pakket dat kan gebruikt worden door elke begeleider.

Inhoudsopgave

1	Filosofie: een woordje uitleg	8
1.1	Westerse filosofie	8
1.2	Oosterse filosofie	11
1.3	Comparatieve filosofie en wereldburgerschap.....	12
1.4	Een link met de ervaringsgerichte opleidingsvisie	16
2	Filosoferen met jonge kinderen (3 tot 6 jaar).....	19
2.1	De levensvragen van jonge kinderen: ontstaan en onderwerpen.....	19
2.2	Het belang van filosoferen met jonge kinderen.....	20
2.2.1	Levensvragen en persoonsontwikkeling	21
2.2.2	Het maatschappelijke belang van levensvragen.....	25
2.2.2.1	Kinderrechten en democratie.....	25
2.2.2.2	Uitdaging van de pedagogische aanpak en didactische aanbod	27
2.3	Aanpak van filosoferen met jonge kinderen in de klas.....	29
3	Werken rond levensvragen met jonge kinderen: praktisch gezien.....	31
3.1	Eigen ervaringen.....	31
3.1.1	Werkwijze.....	31
3.1.2	Eigenlijke ervaring: reflectie en conclusies.....	33
3.2	Uiteenzetting van behoeftes op basis van de eigen ervaring.....	37
3.3	Materialen die reeds voorhanden zijn	38
4	Uitwerking	45
4.1	De walvis die wou vliegen.....	45

4.1.1 Uiteenzetting van het materiaal.....	46
4.2 Testfase in de kleuterklas.....	50
4.2.1 Test één: derde kleuterklas, basisschool Ursulinen te Mechelen...	51
4.2.2 Test twee: peuterklas, basisschool De Ham te Mechelen.....	51
4.3 Reflectie en bijsturing.....	54
 5 Eindstage onderzoeksproject.....	 61
5.1 Notering en analysering van de praktijktoets.....	63
5.2 Afronding van onderzoeksproject.....	81
 6 Besluit.....	 84
 7 Reflectie.....	 86
7.1 Gestructureerde reflectie volgens het ui-model van Korthagen.....	86
7.2 Reflectie door middel van een sterkte – zwakte analyse.....	89
 Referenties.....	 95
 Literatuurlijst.....	 95
 Websites.....	 96
 Bijlagen.....	 97

1. Filosofie: een woordje uitleg

Het woord filosofie wordt vandaag op verschillende manieren gebruikt. Zowel de zakenwereld als menig politieke partij hebben het woord geadopteerd. De term “filosofie” wordt vaak gebruikt om de levensbeschouwing of uitgangspunten van een persoon aan te duiden. Denk maar aan “De filosofie achter deze campagne” of “iemand's filosofie”. De term filosofie wordt binnen de Westerse cultuur vaak gebruikt in een academische context maar de eigenlijke oorsprong moet elders gezocht worden.

Wanneer we het woord ontleden kloppen we eerst aan bij de Grieken. Hierdoor komen we uit bij FILO-SOFIA wat “liefde voor wijsheid” betekent. We zien dat filosofie allesbehalve een begrensde term is en net zoals liefde grensoverschrijdend is, is de invulling ervan ook cultureel bepaald. Ik focus op de Westerse en Oosterse filosofie.

Aan de andere kant kijken we naar het werkwoord “filosoferen”: anders dan bij filosofie gaat het hier om een methode. Binnen de Westerse filosofie een toepassing van enkele regels op een vraagstuk, binnen de Oosterse filosofie een manier van leven.

Beide stromingen worden eerst uitgelegd om dan filosofie en filosoferen te situeren binnen de context van dit onderzoeksproject.

1.1 Westerse filosofie

Filosofie onderzoekt op kritische wijze de basis van fundamentele overtuigingen. Ze analyseert deze basis, de uitingen ervan in de praktijk en eventuele dogma's.

Filosofie vertrekt van een rationeel idee. Westerse filosofie wordt gebruikt als poort naar wetenschappelijk onderzoek. Het gaat ervan uit dat “de grote leegte” die wij, als denkend mens confronterend vinden, gevuld moet worden met antwoorden.

Westerse filosofie laat elke religieuze belevenis buiten beschouwing. We spreken hier dus niet over theologiseren waarbij religieuze uitspraken onderzocht worden.

De vraagstukken richten zich tot wetenschappelijk meetbare vragen.

Zo zijn er, kort samengevat, verschillende vragen die we kunnen stellen.

Verdeling van de vragen per thema:

- metafysische vragen naar de fundamentele eigenschappen van de werkelijkheid, zoals vragen naar de constante van dingen en naar de ordening van de wereld in ruimte en tijd;
- antropologische vragen naar de identiteit van de persoon, de verhouding tussen lichaam en geest, het onderscheid tussen mensen en dieren;
- ethische vragen naar hoe we ons in de wereld moeten gedragen, wat goed en wat kwaad is, en waarom sommige dingen niet mogen;
- esthetische vragen over wat mooi is en wat lelijk, of wij alleen iets mooi vinden, of dat het ook mooi is, waarom we iets mooi vinden;
- taalfilosofische en logische vragen, over de verhouding van taal en werkelijkheid, en over hoe we denken over die werkelijkheid.
- kentheorie (kennis en waarneming), waarbij we ons afvragen of bepaalde kennis ook echt kennis is. (Kun je weten of je droomt of wakker bent? Als je ziet dat iets rood is, is dat dan ook rood? Kan er een kleur bestaan die niemand ziet? Als er een boom omvalt en er is geen mens of dier in de buurt, maakt het dan geluid?)

(Boesten, 2007)

Het komen tot een filosofisch vraagstuk verloopt ook in voorop gestelde stappen. Filosoferen, zoals wij het hier kennen, werkt dus bijna als een wiskundig model. We moeten een aantal fasen doorlopen willen we echt kunnen spreken van filosoferen.

Dit geldt zowel op volwassenniveau alsook wanneer het gaat over filosoferen met kinderen.

Er zijn zelfs bepaalde vaardigheden die kinderen moeten kunnen, willen ze instaat zijn om te filosoferen. Aangezien dit onderzoeksproject gaat over filosoferen met kinderen leggen we onze focus hierop.

Wanneer we gaan filosoferen met kinderen wordt er vanuit een Westers standpunt een bepaalde werkwijze aangedragen. Zo beginnen we met het helder formuleren van vragen en gedachten. De kinderen luisteren efficiënt naar elkaar, ze leren onderscheid maken tussen kern en bijzaak: Wat is de essentie van het vraagstuk? Er worden gespreksafspraken gemaakt zodat de kinderen respectvol en met interesse leren deelnemen aan een gesprek. De kinderen leren het perspectief van anderen in te nemen, creatief maar tegelijk ook kritisch denken en argumenten te

analyseren om hun standpunt te vormen. Bovenal wordt er gewerkt aan het vermogen tot verwondering om alles in vraag te stellen en niets als vanzelfsprekend aan te nemen.

Alles in acht genomen ziet de opbouw van een filosofie-activiteit er als volgt uit. Ze wordt degelijk voorbereid en vindt plaats binnen een vast bepaald stramien. Vele publicaties en methoden werken met de volgende fasen:

- 1) **Bepalen** van het thema: Hier gaat men uitkijken naar een te behandelen thema. Wat leeft er binnen de groep? Waar worden natuurlijkerwijze binnen de groep reeds vragen over gesteld?
- 2) Eens het thema bepaald is, gaat men op zoek naar een **uitgangsvraag**. Hierdoor gaat men het thema **afbakenen**. Binnen een filosofisch gesprek is het de bedoeling dat men bij het thema blijft. Een uitgangsvraag kan steeds als referentiepunt gebruikt worden binnen het gesprek.
- 3) Het gesprek begint. De uitgangsvraag wordt **teruggekoppeld** naar een eigen **ervaring**. Bijvoorbeeld: *“Wat betekent thuis?”* Het antwoord op deze vraag zal voor iedere deelnemer anders zijn. Er zullen zich overeenkomsten voordoen maar op zich is de beleving van een thuis geheel persoonlijk.
- 4) De volgende stap is het **zoeken naar antwoorden**. De beleving wordt verwoord.
- 5) Er wordt geluisterd naar elkaar en men laat elkaar uitspreken. Als er tegenstellingen de kop opsteken dan is het nu tijd om te gaan **argumenteren**. *“Waarom is iets hoe het is voor jou, voor anderen of in het algemeen?”*
- 6) Als laatste worden de antwoorden **geherformuleerd**. Tijdens de herformulering is het belangrijk om alle beargumenteerde antwoorden mee te nemen. Bv *“Een thuis kan een dak boven je hoofd zijn, maar kan ook betekenen dat je bij de mensen bent die van je houden en waar jij van houdt. Een thuis kan ook in je hart leven. “*

(Heesen, 1996)

Het werken met dit stramien geeft een zekere houvast. In hoofdstuk 3 geven we een opsomming van de materialen die reeds voorhanden zijn en welke werken met deze fasen. We zien echter ook dat de materialen die reeds voor handen zijn

gebruikt worden om met kinderen vanaf 8 jaar en ouder te werken. Het onderzoek en de praktijkstudie binnen deze bachelor proef focust zich op het werken met het jonge kind tussen 3 en 6 jaar.

Het verschil in leeftijd vraagt ook om een verschil in aanpak. Door middel van dit onderzoeksproject proberen we een meer toepasselijke methode te vinden. Om verder te kunnen gaan, is het noodzakelijk dat we onze blik verruimen aangezien we onze antwoorden binnen het Westerse stramien niet terugvinden.

1.2 Oosterse filosofie

Het Oosters denken vertrekt van het mysterie en de aanvaarding dat er een leegte bestaat die we nooit kunnen vullen met verklaringen of antwoorden. Een wonder is een wonder en hoeft niet geanalyseerd te worden.

(Libbrecht, 2002, p. 24)

Oosterse filosofie vertrekt dus niet van een basisidee dat iets een verklaring nodig heeft of dat iets onderzocht moet worden. Ze beperkt zich evenmin tot vragen met een wetenschappelijke basis.

Het grootste verschil tussen de oosterse en de westerse filosofie is, dat er in de oosterse filosofie in principe geen scheiding is tussen religie en filosofie. Veel van de filosofische scholen in de oosterse filosofie zijn tevens erkend als religies. Maar kunt u eigenlijk wel stellen dat Oosterse filosofie is wat het is namelijk, filosoferen en theologiseren bij elkaar en door elkaar? Theologiseren is zich bezighouden met godsdiensten. Het in vraag stellen en nadenken over goddelijkheid. De gemeenschappelijk noemer tussen filosofie en theologie is dat ze levensbeschouwelijke vragen stellen, het verschil ligt hem in de antwoorden: ik geloof of ik onderzoek en stel alles vraag.

Aangezien er binnen de Oosterse spirituele cultuur geen sprake is van één God, zou het dus niet van toepassing zijn om te zeggen dat Oosterse filosofie een combinatie is van filosoferen en theologiseren. Er is binnen de Chinese of boeddhistische cultuur geen sprake van één god. Zo zien we bijvoorbeeld dat de boeddhisten en hindoeïsten ook hun goddelijke beelden aanbidden, het staat er vol tempels, alleen is deze beleving veel persoonlijker en kan god verschillende vormen aannemen. Dus stellen dat het Oosterse denken een basis heeft van filosoferen en theologiseren samen is niet correct want dan vertrekken we van ons

Westers gedachtengoed. Net doordat we onszelf een wereldwijde blik gunnen maakt dat we onze eigen cultuur of samenleving kritischer gaan bekijken en het Westers denken niet als centrum gaan beschouwen.

Oosterse filosofie ontnemt zichzelf een statisch vertrekpunt waaruit alle ideeën ontstaan.

Het innemen van perspectieven is een essentieel kenmerk van het Oosterse denken. De perspectieven die ingenomen worden beperken zich niet alleen tot de standpunten van een ander mens. Dieren, voorwerpen en planten horen hier ook bij. Het Oosterse denken is gekenmerkt door een zekere abstractie. Een vormeloze aanwezigheid die niet fysisch te vatten is. Nemen we het Chinese denken als voorbeeld dan zien we dat er geen god is die alles in beweging trekt, maar dat Ch'i in alles aanwezig is. Ch'i is kracht of energie die als lucht overal aanwezig is. Ze bestaat uit twee tegenpolen die zonder elkaar niet kunnen bestaan, wij kennen dit gegeven als Yin en Yang. Door de aanwezigheid van deze energie te erkennen gaat het Chinese denken ervan uit dat beide krachten in alles te vinden zijn. Dit uitgangspunt heeft een grote invloed op hun denken. Alles wordt in vraag gesteld. Dit betekent echter niet dat alles per definitie ook een antwoord krijgt. Een vraag kan onbeantwoord blijven als dit nodig lijkt. Het is ook perfect mogelijk dat er meerdere antwoorden zijn voor één vraagstuk.

1.3 Comparatieve filosofie en wereldburgerschap

Onze maatschappij is in een constante staat van verandering. Het is als een stroom die nieuwe dingen absorbeert en dingen loslaat. Binnen het Westers denken wordt een vraag op een welbepaalde manier beantwoord. Voor elk antwoord moet er steeds een argumentatie fase doorlopen worden. De laatste fase geeft aan dat er een antwoord moet geformuleerd worden. Het Westerse denken tekent zich namelijk vooral als een lineair model, een streven naar perfectie. De weg naar deze perfectie is rechtlijnig en hangt vast aan de eerder vermelde te doorlopen fasen (paragraaf 1.1.) Het Oosterse denken daarentegen stelt de harmonieuze wereldse toestand voorop. Er wordt gestreefd naar een evenwicht tussen lichaam, ziel, omgeving, natuur en energie. Een gefrustreerd zoeken naar antwoorden wordt vervangen door een algemene rust in het ongekende. Soms is iets gewoon wat het is en is een antwoord zoeken niet nodig. (Watts, 2014). We gaan dus op zoek naar een manier om perspectief in te nemen en de omgeving met al zijn facetten te

aanvaarden. We doorbreken landsgrenzen en zoeken naar de wereldburger in onszelf. Wereldburgerschap houdt net in dat een burger de wereld grenzeloos exploreert. Geen evidente ingesteldheid binnen onze Westerse cultuur, maar wel een noodzakelijke ingesteldheid. Onze maatschappij is enorm divers en vraagt om een andere bril.

“Wereldburger worden is een langzaam verlopend proces in groeiende ringen waarin het opvoedingssysteem een grote rol te spelen heeft.” (Libbrecht, 2002)

Doorheen de literatuurstudie van dit onderzoeksproject werd dan ook gezocht naar nieuwe inzichten binnen de hedendaagse Westerse filosofie die ons hierbij kunnen helpen. De mosterd voor het bestaan van het idee van wereldburgerschap vinden we bij Ulrich Libbrecht (2014). Ulrich Libbrecht is de bezieler van de comparatieve filosofie. Deze stelt dat we ervan kunnen uitgaan dat elke waarheid een waarheid is voor iemand. Niets is dus meer waar dan iets anders. Hiermee wordt echter niet bedoeld dat we niet hartstochtelijk in iets mogen geloven. Libbrecht noteert hiermee een open staan voor, aanvaarding en ontvankelijkheid van een ander gedachtengoed. Acceptatie of aanvaarding is immers ook loslaten van iets.

Onze hedendaagse multiculturele samenleving vraagt om een aanvaardend, respectvol en eerlijk vertrekpunt om dit te kunnen onderzoeken.

Een multiculturele samenleving is meer dan het kijken naar de etnische afkomst van de bewoners. Multi-culturaliteit is de meer-gelaagdheid van ieder mens. Cultuur ontstaat en bestaat niet enkel binnen landsgrenzen maar tussen mensen en door mensen zelf. Culturaliteit is dynamisch en direct gelinkt aan de meervoudige identiteit van een mens. Een mens is immers niet alleen moeder, zus, vrouw, vriendin; een mens bestaat uit een groot aantal lagen of maakt deel uit van verschillende kringen. (Maesele, 2011)

Stellen dat ons Westerse denken als startpunt gebruikt moet worden om samen te gaan nadenken over een mogelijk filosofisch vraagstuk lijkt hierdoor voorbij gestreefd en zou kunnen getuigen van een soort rigide vasthouden aan wat ooit was.

Om in functie van deze multi-culturaliteit het Westerse denken niet als centrum te gebruiken baseren we ons dus op het comparatief model van Libbrecht (2002). Dat is een noodzaak wanneer we kijken naar de samenstelling van onze hedendaagse maatschappij. Het model is gebaseerd op 2 basisassen. (Figuur 1)

As 1 bestaat uit “energie”. De benaming van deze term is zorgvuldig gekozen daar de term in beide denkstromingen, westers en oosters, een welbepaalde betekenis heeft. De Grieken noemden iets dat in werking treedt “en-ergeia”, ruw vertaald een werking of iets met daarin een aanwezige kracht. Dit kan wijzen op een plant maar ook op de mens die door zijn doen en denken iets verandert in de omgeving rondom hem.

Binnen het Oosterse denken wordt energie als iets fundamenteels gezien, zoals we zien binnen het Chinese denken, Ch’i. Het bestaan is worden, met andere woorden, de energie is de eigenschap van de ruimte zelf, waardoor alle gebeurtenissen (energiestoten) onderling met elkaar verbonden zijn.

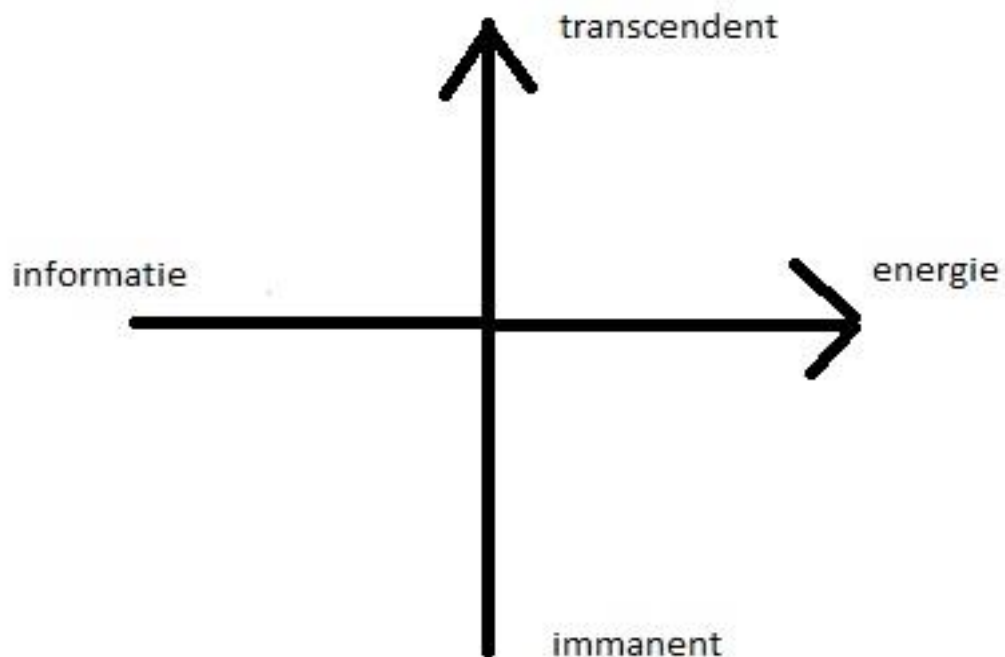
Dit zijn de twee soorten energieën op deze as. Enerzijds hebben we immanente energie die gebonden is aan het materiële, de omgeving en de natuur, te linken aan het Westerse denken. Aan de andere kant hebben we transcendente energie, vrij, ongebonden en materieel ongrijpbaar, meer verbonden met het Oosterse denken. As 2 bestaat uit informatie. Ook hier vinden we twee soorten informatie terug, zijnde transcendente en immanente informatie.

Transcendente informatie kan gezien worden als informatie die we beleven, ons ongeordend en niet geanalyseerd onderbewustzijn.

De mens is een immanent of lichamelijk aanwezig wezen, maar volledig in staat tot transcendente of moment-overstijgende gedachten. Denk maar aan verschillende vormen meditatie, spirituele zoektochten of in zijn puurste vorm fantasierijke verhalen.

De immanente informatie is informatie die door gedachte of ervaring reeds verwerkt werd of aangeraakt. Het is een samensmelting van kennis en beleving. U moet dus al iets weten of ergens kennis van hebben. Het gaat over iets dat het bewustzijn niet te boven gaat maar zich vastklampt aan de fysieke ervaring.

Een schematische voorstelling van de twee assen, zijnde energie en informatie, ziet er als volgt uit:



Figuur 1 (Libbrecht, U. 2002)

Nu lijkt deze schematische voorstelling en uitleg abstract en niet te linken aan de hersenkronkels van het jonge kind. Niets is minder waar. Een jong kind is op eigen niveau in staat om te denken, te voelen, gedachten te sturen en gevoelens een plaats te geven. Ervan uitgaan dat een jong kind een bepaalde leeftijd moet hebben, bepaalde fasen moet kunnen doorlopen of een bepaalde rijpheid moet behaald hebben, zou betekenen dat we wederom onze klassieke Westerse denkwijze voorop stellen. Door vast te houden aan de spelregels van een “goed filosofisch” gesprek ontnemen we het jonge kind kansen tot ontwikkeling, expressie, verwerking en perspectief inname. Een jong kind is zeker in staat om levensvragen te formuleren en erover na te denken. De klassieke Westerse werkwijze en ondersteuning is enkel niet van toepassing.

Het model van Libbrecht (2002) is niet meer dan een werktuig voor de leerkracht in dit geval, om zowel zijn eigen positie in vraag te stellen als een manier om kinderen te kunnen plaatsen tussen de assen.

Als we uitgaan van dit model zien we dat iedereen zich in verschillende gradaties op verschillende plekken kan bevinden.

Meer nog, het model illustreert een gedachte of het denken als een dynamisch gegeven dat afhankelijk van het idee sterk kan verschillen en dus momentaan is.

Wanneer we gaan filosoferen met jonge kinderen zullen we zien dat ook zij zich binnen het comparatieve denkschema zowat overal kunnen bevinden. Het grote verschil met een volwassene is dat een kind sneller een grotere verschuiving zal laten zien.

Wat vooral bepalend zal zijn bij het jonge kind is de mogelijkheid om perspectief in te nemen en de immanente informatie die reeds aanwezig is bij het kind. De eerdere ervaringen, de opvoedingsvisie van de ouders, de levensbeschouwelijke context waarin het kind opgroeit, zijn allemaal zaken die mee bepalen waar een kind zich bevindt op de assen. Het gebruik van de comparatieve filosofie als vertrekpunt, vooral voor de begeleiding, maakt dat we vertrekken vanuit elk kind. Wij nemen het perspectief in van het jonge kind en stellen zo niet alleen een voorbeeld, maar stellen ons zo ook op klasniveau op als een echte wereldburger. Filosoferen met jonge kinderen daagt de begeleider uit om verder te kijken dan zijn comfortzone.

1.4 Een link met de ervaringsgerichte opleidingsvisie

Een kind begeleiden door zijn ideeën empathisch te onderzoeken vraagt een benadering die wij binnen deze opleiding kennen als een ervaringsgericht handelen. Het innemen van deze perspectieven zoals gezien in de comparatieve filosofie, sluit naadloos aan bij de ervaringsgerichte aanpak welke de basis vormt van de lerarenopleiding waartoe deze bachelorproef behoort. We leren vanuit deze opleiding om het perspectief van het kind in te nemen, om onze en ook hun binnenkant te onderzoeken. We nemen andere standpunten in en proberen hierdoor nieuwe ideeën te vormen. We blijven continu proberen om ervaringen die spelen bij kinderen aan te voelen. Het benoemen van de ervaringen hoort hierbij, maar soms kan iets niet benoemd worden en blijft het een vraagstuk of ervaring. Het filosoferen met kinderen krijgt hierdoor een plaats binnen de onderwijscontext van nu.

Toch stoten we op een barrière wanneer we het Westerse stramien om te filosoferen blijven hanteren binnen deze klascontext. Wat met de multiculturele samenstelling van onze maatschappij? We praten hier niet enkel over “multi” in de zin van etnische achtergrond maar ook over levensbeschouwingen, opvoedingsvisies, sociale achtergrond en emotionele belevenissen.

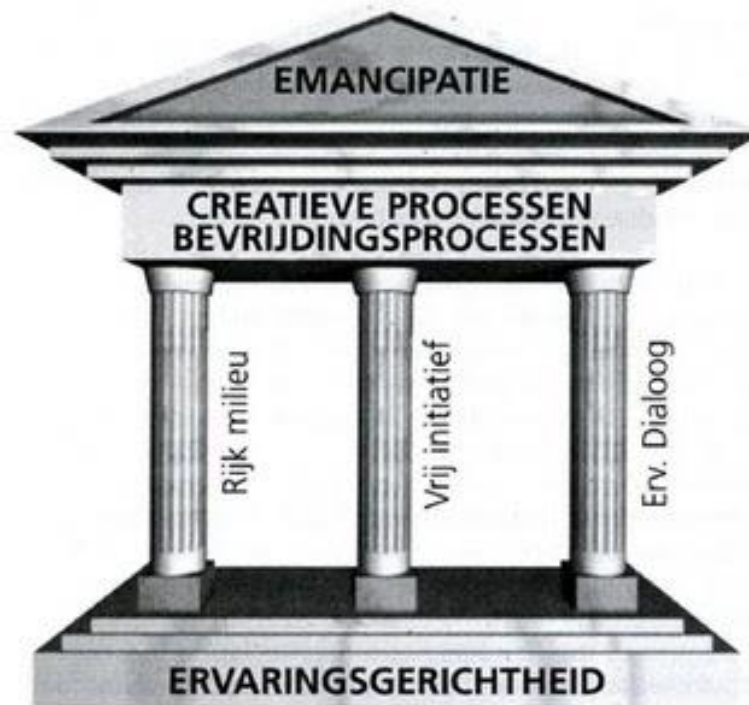
Om samen te kunnen leven moeten we kunnen zien en voelen waar iedereen vandaan komt, welke beleving schuilgaat achter een blik, een glimlach of een uitspraak. We aanvaarden het gevoel van de ander zonder oordeel en kunnen ons empathisch opstellen. Binnen de ervaringsgerichte visie heet dit aansluiten bij de ervaringsstroom van de andere. (Laevers, 2004).

Ervaringsgericht onderwijs baseert zich op de ervaringsgerichte basishouding van een leerkracht die een ervaringsgerichte dialoog aangaat met het kind. Deze bestaat uit 3 onvoorwaardelijke aspecten:

- 1) Aanvaarding: vrijheid geven en niet bedreigend overkomen als uiterlijkheid, innerlijk gaat het om vervuld zijn van respect en vertrouwen.
- 2) Begrip of empathie: jezelf afstemmen op de belevingswereld van het kind
- 3) Echtheid: jezelf tonen zoals je bent, je innerlijke beleving is congruent met het gedrag dat je laat doorschemeren.

Gezien het feit dat aanvaarding één van de 3 fundamenteën van een ervaringsgerichte leerkrachthouding is, kunnen we niet anders dan onderzoeken hoe we tot een zo puur mogelijke vorm van acceptatie kunnen komen. De vorige besproken comparatieve filosofie zet deze zoektocht kracht bij. Meer dan dat, een comparatieve aanpak maakt dat elk kind in zijn eigenheid gerespecteerd wordt.

De ervaringsgerichte visie is een onderwijsstijl die een specifieke visie hanteert met betrekking tot het werken met en ondersteunen van kinderen. Het gebruikt de ervaringsstroom, wat er binnenin het kind leeft, als aanknopingspunt om het kind te ondersteunen en begeleiden in zijn of haar ontwikkeling. De visie wordt uitgelegd aan de hand van een tempelschema.



(figuur 2. Laevers, F.)

Het fundament van deze visie is de ervaringsgerichte basishouding.

Ervaringsgerichtheid bestaat eruit te kijken naar het proces dat het kind doormaakt of meemaakt en daarop in te spelen.

'Ervaring' betekent hier niet de gedurende jaren opgestapelde kennis maar dan wel die ervaring die verwijst naar wat er zich op dat ogenblik afspeelt wanneer die persoon in contact treedt met iets of iemand. Nemen we de ervaringsgerichte basishouding mee naar de praktijk van het filosoferen met jonge kinderen dan zien we dat wij, als begeleiding, bijdragen tot het ontstaan van mogelijke levensvragen. Door een ervaringsgerichte dialoog aan te gaan met het jonge kind, komen we mogelijke nieuwe vraagstukken op het spoor. Het aanbieden van een rijk milieu creëert nieuwe ervaringskansen voor het jonge kind, maar voorziet evengoed verwerkingskansen van reeds opgedane ervaringen.

Als besluit kunnen we stellen dat de opleidingsvisie nauw aansluit bij de comparatieve visie die we eerder zagen.

2. Filosoferen met jonge kinderen (3 tot 6 jaar)

We zagen net dat filosoferen met jonge kinderen een hulpmiddel kan zijn om perspectief te leren innemen en ideeën die ons niet eigen zijn te leren aanvaarden. In dit hoofdstuk gaan we in op de andere belangen van het filosoferen met jonge kinderen. Om dit degelijk te kunnen onderbouwen wordt het ontstaan van en het soort levensvragen die jonge kinderen zich stellen onder de loep genomen. Als laatste zien we dat dit rechtstreeks leidt tot een motivatie om binnen een ervaringsgerichte onderwijsvisie te kiezen voor een comparatieve aanpak.

2.1 De levensvragen van jonge kinderen: ontstaan en onderwerpen

Om te bepalen hoe levensvragen kunnen ontstaan en welke deze dan zijn, moeten we eerst kijken naar de betekenis van het woord levensvragen.

Het woord zelf suggereert dat het kortweg gaat over vragen die men zich stelt over het leven. Het concept levensvraag gaat echter verder dan het thema “leven” en verwijst onvermijdelijk ook naar zijn tegenpool “dood”.

Levensvragen zijn vragen die oproepen tot reflecteren over de zin van het leven. Vaak leven deze vragen onder de oppervlakte en zullen mensen deze vragen pas stellen wanneer er zich een moment voordoet of gecreëerd wordt. Zo ook bij kinderen. Een platform aanbieden waar de kinderen op een veilige en vertrouwde manier kunnen reflecteren, is van uitzonderlijke waarde wanneer er gewerkt wordt rond levensvragen met jonge kinderen. (De Theije-Avontuur, 2013) De oorsprong van deze vragen ligt in een persoonlijke context en ze ontstaan op persoonlijk niveau. Toch valt op dat kinderen en vooral jonge kinderen, simultaan dezelfde ontdekkingen doen en daarom ook met overeenstemmende levensvragen zitten. Hoe het kind hierop reageert, hangt af van verschillende factoren. Wordt het kind gestimuleerd, beleerd of geblokkeerd wanneer het zich deze vragen stelt? Ervan uitgaan dat levensvragen pas ontstaan wanneer er zich een gelinkte ervaring voordoet, is afdoen aan het kunnen van het kind en het idee dat ook jonge kinderen in staat zijn om zelf gedachten te vormen en transcendent te denken. Zo hoeft er bijvoorbeeld niemand in de directe omgeving te overlijden voor het kind zal gaan nadenken over de dood. Het stellen van levensvragen is een manier om iets betekenis te geven. (Oberthür, 2002)

Tijdens onderzoek naar levensvragen bij kinderen zien we dat ze zich vragen stellen over verschillende grote thema's.

Een opsomming ziet er als volgt uit:

- De eigen identiteit: het waarom van het zijn.
- Het geheim van het oneindige: hoe is de wereld ontstaan? Wanneer gaat de wereld eindigen? Kan de wereld überhaupt eindigen?
- Angst over de toekomst
- Samenlevingsproblemen: oorlog, geweld maar ook "waarom hebben volwassenen altijd gelijk?"
- Existentie en werkelijkheid: vragen rond God
- Ontstaan van spraak: Hoe ontstaan woorden? Waarom spreken zij een andere taal?
- Rouwen, treuren, lijden...

(Tutenel, 2013, p. 37)

Het ontstaan van levensvragen gebeurt door een wisselwerking met de omgeving. De evolutie van deze levensvragen hangt echter sterk af van de voedingsbodem waarop de vragen kunnen teren. Stelt de omgeving van het kind zich ontoegankelijk op en gaat het niet in gesprek, dan zal het kind in sterk verminderde mate tot een betekenisgeving van het vraagstuk komen en stagneren op het gebied van het toestaan van nieuwe levensvragen. Het zal mogelijk blijven worstelen met de betekenisgeving aan ervaringen, emoties moeilijker kunnen plaatsen en beperkter tot perspectiefname kunnen komen. Bieden we het kind daarentegen de ruimte en de ondersteuning die het nodig heeft, dan draagt dit bij tot de emancipatie van het kind.

Zoals we eerder zagen, is de geëmancipeerde mens tevens het einddoel van de ervaringsgerichte visie.

2.2 Het belang van filosoferen met jonge kinderen

Werken rond levensvragen met jonge kinderen heeft een grote meerwaarde. We vinden deze meerwaarde terug op verschillende vlakken. In dit hoofdstuk gaan we dieper in op de persoonsontwikkeling, het effect van een filosofisch platform voor jonge kinderen op onze maatschappij en als laatste de cognitieve ontwikkeling van het kind. Dit totale pakket van belangen illustreert de waarde en de rijkdom van het werken rond levensvragen met het jonge kind.

2.2.1 Levensvragen en persoonsontwikkeling

“We mogen hen ook niet infantiliseren, kinderen mogen uitgedaagd worden en hoeven niet volledig in hun kindzijn gelaten te worden. “(Oberthür, 2002)

Men zou kunnen denken dat het niet infantiliseren van een kind een degelijk voorbeeld is van het werken met het comparatieve model als vertrekpunt. We respecteren het startpunt van ieder individu en zijn of haar kunnen en geloven dat we het kind kunnen begeleiden naar een nieuwe plek. Gaan we dieper in op dit standpunt dan zien we dat door het kind niet volledig in zijn kindzijn te laten we afdoen aan de eigenheid van het kind, het kindzijn dus. Werken rond levensvragen met jonge kinderen vraagt om iets anders. Wanneer we werken met jonge kinderen kunnen we niet negeren dat het kind zich volop in zijn ontwikkeling bevindt. Het kind zoekt naar een evenwicht als sociaal functionerend mens, leert nieuwe vaardigheden, kent een ongelooflijk lichamelijke groei en heeft een geheel andere emotionele beleving als die van een volwassene.

De emotionele beleving van een jong kind is net dat, zeer emotioneel: een jong kind is niet zakelijk, de manier waarop het jonge kind de werkelijkheid beleeft, is altijd zeer sterk emotioneel gekleurd. Het kind uit deze beleving willen tillen wanneer het er nog niet klaar voor is, kan zorgen voor verwarring en tekort doen aan de eigenheid van dat kind. Jonge kinderen beleven hun werkelijkheid als totaliteit waarbij hoofd en hart niet gescheiden zijn (Brouwers, 2004, p. 24).

De aanvaarding van dit gegeven maakt het werken met het comparatieve model als uitgangspunt mogelijk.

Doen we dit niet dan vervallen we in het Westerse model waarin het kritisch kunnen reflecteren, analyseren en beargumenteren als vooropgestelde doelen gehanteerd worden. Dit leidt dan weer tot het niet innemen van perspectieven en kritisch kijken naar onszelf als begeleider van het jonge kind enerzijds en aan de andere kant het kind een ontwikkelingsplatform ontzeggen zal het gevolg zijn.

Een typerend voorbeeld van de hedendaagse aanpak, zijn deze woorden van een 8 jarig kind tijdens een gesprek over de redenen waarom mensen stoppen met geloven in iets:

“Ik denk dat de reden waarom mensen niet meer geloven in dingen eens ze ouder zijn, is omdat ze enkel over het grote geheel denken. Als je ouder wordt begin je te denken hoe als DIT gebeurt DAT onmogelijk wordt. Je ziet het grotere plaatje waardoor je dingen ziet die niet waar kunnen zijn in combinatie met andere dingen.”

In dit voorbeeld zien we duidelijk dat er, wanneer er vandaag de dag gewerkt wordt rond levensvragen, steeds gestreefd wordt naar het werken op een deductieve manier. We zoeken hierdoor nog steeds naar een waarheid, iets dat meer waar is dan iets anders.

Bij het werken rond levensvragen bij het jonge kind dient zich een belangrijker doel aan, namelijk het geven van een betekenis aan een vraag, ervaring of idee, afgezien van het feit of deze betekenis gegrond is en beargumenteerd kan worden. Het jonge kind is immers nog niet in staat om hoofd en hart te scheiden. Zoals we reeds eerder zagen draagt het voorzien van een rijk en open platform voor levensvragen er toe bij dat het kind zich emotioneel evenwichtig kan ontplooiën. Het jonge kind leert dingen benoemen en gevoelens te plaatsen. Door het kind de ruimte te geven en te ondersteunen bieden we het jonge kind een individueel platform aan waarbinnen het zich op eigen tempo kan ontwikkelen. Een evenwichtige emotionele ontwikkeling is de basis waarop het kind verder groeit naarmate het ouder wordt. De eerste levensjaren zijn essentieel in de verdere persoonlijke ontwikkeling van het kind.

Het werken rond levensvragen met jonge kinderen raakt in de kern een drietal ontwikkelingsgebieden aan die bijdragen tot de persoonsontwikkeling van het kind: de sociale- en de emotionele ontwikkeling en de ontwikkeling van het zelfbeeld. De persoonsontwikkeling is die ontwikkeling die, anders dan andere ontwikkelingsgebieden, niet steeds simultaan verloopt met de peergroep. De ontwikkeling hangt erg af van de opvoedingssituatie gecreëerd door de ouders, de omgeving, het in contact komen met ervaringen en anderen. Maar ook hangt ze af van het individu zelf. Een kind dat vanaf een zeer vroege leeftijd een sterke ondernemende karaktertrek vertoont zal zich anders ontwikkelen dan een kind dat zich laat leiden door zijn omgeving. (Brouwers, 2004, p. 68-72)

Alle drie gebieden zijn van belang voor een evenwichtige ontwikkeling van het kind. Kijken we naar de sociale ontwikkeling dan komen we terecht bij de socialisatie van het jonge kind. Socialisatie is het proces waarbij een kind onwillekeurig en vaak ook onbewust zaken en gedraging overneemt van mensen uit zijn omgeving. De omgeving fungeert als model voor de verdere ontwikkeling van het kind. Een

belangrijk aspect bij deze modelfunctie is dat niet enkel wat de volwassene zegt van belang is maar meer nog wat hij doet. Jonge kinderen hebben een haarfijne intuïtie en voelen aan wanneer een gedraging echt is of wanneer de verbale uiting van de volwassen persoon niet overeenstemt met de innerlijke beleving van dat moment.

Wat volwassenen doen heeft meer invloed dan wat ze zeggen (Kohnstamm, 1980) Terug verwijzend naar het belang van werken rond levensvragen met jonge kinderen zou dit betekenen dat het voorzien van een platform niet voldoende is, een leerkracht of begeleider moet voorleven wat hij of zij wil bereiken. Stilstaan bij ervaringen en deze een betekenis geven op een open en niet dwingende manier. Zo stelt de leerkracht een levend voorbeeld.

Een tweede gebied dat sterk aangesproken wordt tijdens het werken rond levensvragen met het jonge kind is de emotionele ontwikkeling. De wortels van de persoonlijkheid liggen namelijk in de allervroegste ervaringen. Psycholoog Erik Erikson ontwikkelde een fasentheorie over de persoonlijkheidsontwikkeling die stelt dat elke fase een kritiek moment heeft. (figuur. 2) Wordt dit moment goed doorlopen dan is de kans groter dat de persoonlijkheid zich evenwichtig zal ontwikkelen. De nadruk wordt hierbij gelegd op zelfstandigheid en autonomie. Deze twee aspecten zijn niet enkel van groot belang voor de cognitieve van het kind maar ook voor de emotionele ontwikkeling.

Tabel 2.4 • Identiteitsontwikkeling volgens Erikson. Volgens Erikson moet een mens in elke fase van zijn leven opnieuw zijn identiteit hervinden. Elke fase heeft zijn eigen centrale probleem, dat verwerkt moet worden om ook de volgende fase succesvol te kunnen doorlopen.

Leeftijd	Kritiek moment	Resultaten, positief en negatief
0 tot 12/18 maanden	vertrouwen vs. wantrouwen	+ fundamenteel vertrouwen in anderen - fundamenteel wantrouwen
12/18 maanden tot 3 jaar	autonomie vs. schaamte	+ groeiende onafhankelijkheid - twijfels aan zichzelf
3 jaar tot 5/6 jaar	initiatief vs. schuldgevoel	+ gevoel van autonomie, initiatief durven nemen - schuldgevoel over daden en gedachten
5/6 jaar tot 12 jaar	activiteit vs. minderwaardigheid	+ groeiend gevoel van competentie - gebrek aan vertrouwen in eigen mogelijkheden
adolescentie 13-19 jaar	identiteit vs. rolverwarring	+ bewustzijn van zichzelf en de eigen rol in het leven - onzekerheid over eigen rol in het leven
jonge volwassenheid 20-30 jaar	intimiteit vs. isolement	+ hechte vriendschappen en liefdevolle seksuele relaties - angst voor relaties, eenzaamheid
volwassenheid 30-65 jaar	generativiteit vs. in zichzelf opgaan	+ tevredenheid over het leven en je eigen bijdrage aan de continuïteit van het leven - niet tevreden over eigen bijdragen in het leven
ouderdom 65 +	ego-integriteit vs. wanhoop	+ tevreden over wat men heeft bereikt - spijt van gemiste kansen

Figuur 3 (Brouwers, 2010, p. 75)

Het jonge kind in de kleuterklas heeft een leeftijd tussen 3 tot 6 jaar en kan zich bevinden in de kritieke momenten autonomie versus schaamte en/of initiatief en schuldgevoel. Dit zijn thema's die voor sommige kleuters een zeer sterke plaats innemen in de dagelijkse beleving. Hierdoor zien we wederom dat de nood om het kind een platform aan te bieden waar het deze gevoelens kan onderzoeken. Elke fase is zeker van belang, maar de vroegste fasen leggen de basis voor de verdere ontwikkeling van het kind en zijn hierdoor ook van cruciaal belang.

Als laatste aspect hebben we de ontwikkeling van het zelfbeeld. De ontwikkeling van dit aspect maakt drastische veranderingen door vanaf de geboorte tot ongeveer een leeftijd van 6 jaar. Het Ik-besef van een baby ontstaat rond de leeftijd van 12 maanden. Het begin van dit zelfbesef uit zich in de koppigheidsfase. Het kind beseft dat het een onafhankelijk persoon is en wil dit gegeven onderstrepen en veelvuldig onderzoeken. Uiteindelijk leidt dit zelfbesef tot een zelfbeeld. Het zelfbeeld geeft het kind een idee of beeld over zichzelf dat geheel eigen is "Ik ben groot" of "Ik kan fietsen". In eerste instantie gaat de invulling van het zelfbeeld om uiterlijkheden.

Een tweede grote stap wordt gezet wanneer het kind niet enkel uiterlijkheden gaat toekennen maar ook een besef ontwikkelt van innerlijkheden of psychische eigenschappen. Zo komt het kind tot het besef dat bepaalde angsten hem of haar zullen beperken "Ik kan dit niet of ik durf dat niet" maar evengoed zullen er eigenschappen zijn die het basisgevoel positief beïnvloeden, bijvoorbeeld: "Ik help graag anderen".

Wat het kind zegt is echter één facet van dit zelfbesef of de ontwikkeling van het zelfbeeld. Het basisgevoel waarover we net spraken is meer dan dat. Het is het inherente gevoel van waarde. Het is het gevoel dat ons vertelt dat we iets waard zijn als mens. Een te povere ondersteuning in hun zoektocht naar hun zelfbesef kan leiden tot een laag of zelfs negatief zelfbeeld.

Een negatief zelfbeeld heeft verstrekkende gevolgen voor de verdere ontwikkeling van het kind, denk maar aan faalangst, agressie of zelfdestructief gedrag.

We kunnen concluderen dat werken rond levensvragen met jonge kinderen een erg waardevolle bijdrage kan leveren aan de verder ontwikkeling en de drang naar zelfstandigheid en autonomie ondersteunt. Een kind geeft zelf zijn gedachten

richting en onderzoekt geheel vrijwillig zijn eigen ervaringen. Het werken met jonge kinderen rond levensvragen reikt echter verder dan een waardevolle bijdrage aan de persoonsontwikkeling van het kind. In het volgende onderdeel van dit hoofdstuk bespreken we de andere belangen bij het aanbieden van een platform voor het kind.

2.2.2 Het maatschappelijke belang van levensvragen

We zien dat de perspectief inname en het evolueren naar wereldburgerschap een belangrijke factor is om te gaan werken rond levensvragen vanaf een zo jong mogelijke leeftijd. In het boek *Filosofie: Een school van vrijheid* (Unesco, 2012) vinden we een aantal zeer belangrijke argumenten terug die losstaan van de persoonsontwikkeling van het kind.

De argumenten illustreren een belang dat onlosmakelijk verbonden is met het kind maar verder reikt dan zijn ontwikkeling. Het werken rond levensvragen met jonge kinderen krijgt door het onderzoek van Unesco een maatschappelijk belang.

2.2.2.1 Kinderrechten en democratie

Onze onderwijsinstellingen hebben als voorname opdracht kennis aan te reiken. Kennis die doorheen de jaren zorgvuldig is opgebouwd en van onschatbare waarde is voor de verdere evolutie van onze maatschappij. Een maatschappij die een democratische fundering heeft.

Betekent dit dat we filosofie moeten gebruiken als middel om onze politieke boodschap te verkondigen? Ergens wel. Filosofie niet gebruiken om onze Westerse democratie te versterken is niet mogelijk. Filosoferen draagt net bij tot dat democratische milieu. Het is een recht. Op 20 november 1989 werd op democratische wijze het verdrag van het kind ondertekend (CRC). Dit verdrag stelt dat kinderen bijzondere bescherming nodig hebben. Meer nog, het verdrag, ondertekend door 194 landen, stelt dat het kind specifieke ondersteuning nodig heeft en dat het kind als actieve participant moet gezien worden in zijn eigen leven. Het kind wordt dus niet meer gezien als iets of iemand dat moet ondergaan en gehoorzamen. (Unesco, p. 3) Dit gegeven heeft niet enkel grote gevolgen voor de manier waarop we samenwerken met kinderen en kinderen ondersteunen, maar ook op de manier waarop we kinderen zien. Kijken we terug naar de multiculturele samenstelling van onze maatschappij, dan heeft het gegeven ook gevolgen voor de

manier waarop we kinderen zien. Het aanvaarden van de kinderrechten brengt ons een stapje dichterbij het wereldburgerschap zoals gezien in de theorie van de comparatieve aanpak. Wanneer we kijken naar het kind zien we een uniek en volwaardig individu dat recht heeft op individuele begeleiding.

We zien dit concreet terug in de specifieke kinderrechten die betrekking hebben op het denken van een kind:

- Het recht zich in vrijheid uit te drukken (CRC artikel 12)
- Het recht op expressie, op informatie zoeken, ontvangen en deelnemen aan verschillende ideeën (CRC artikel 13)
- Het recht op vrijheid van denken of gedachten (CRC artikel 14)

Deze rechten zijn onlosmakelijk verbonden met het respecteren van het kind in zijn volledigheid en uniek zijn. Het kind heeft, met andere woorden, recht op een platform waarbinnen het zich in vrijheid kan uitdrukken, informatie kan onderzoeken en vrij kan denken. Dit betekent niet dat we het kind aan zijn lot overlaten. We zijn gaan denken “in het belang van het kind” zonder het kind als individu uit het oog te verliezen. De autonomie die verleend wordt aan het kind wanneer we de kinderrechten respecteren draagt uiteindelijk bij tot de emancipatie van dat kind. Een kind heeft recht om te vragen “Waarom worden we oud?” En vooral ook, een kind heeft recht om tijd te nemen om deze levensvragen een plek te geven. Deze emancipatie zien we eveneens terug als uiteindelijk doel van de ervaringsgerichte visie.(paragraaf 2.1). De ervaringsgerichte visie is een visie die vrij recent ontstaan is. Het verdrag van de kinderrechten heeft hier zeker toe bijgedragen. De aanwezigheid van de kinderrechten en de invulling ervan zorgden voor meer interesse in de individuele aanpak van de begeleiding van kinderen. Het voorzien van een omgeving waarbinnen de jonge kinderen als individu kritisch kunnen nadenken, samen een weg zoeken of net tegenover elkaar komen te staan, betekent dat we ze eveneens opvoeden tot democratisch denken. De open context van het platform dat een begeleider aanbiedt, is een voedingsbasis waarop onze democratische gedachte gebaseerd is. Iets wat essentieel is voor onze wereldvrede als we denken aan mensenrechten, gerechtigheid en gelijkheid. (Dirven, p. 8)

Door deze verschuiving van interesse vanuit het onderwijsveld werd het huidige didactische aanbod en de pedagogische aanpak onder de loep genomen. Anders werken met kinderen kan. Niet alleen dat, elk kind heeft recht op deze verandering.

2.2.2.2 Uitdaging van de pedagogische aanpak en didactische aanbod

Zoals eerder vermeld kwam er een grotere interesse in het werken rond levensvragen met jonge kinderen. Volgens de uitgave van Unesco kan dit meerdere oorzaken hebben. Zo kan dit liggen aan het feit dat er interesse is in deze innovatieve aanpak of dat er een honger is naar de mogelijke veranderingen die de aanpak suggereert. Het werken rond levensvragen spreekt ook een kernaspect van ons mens zijn aan, namelijk onze capaciteit tot zelfbewustzijn en zelfontplooiing. Een kind de ondersteuning geven om zijn “binnenkant” te onderzoeken, spreekt net dat gedeelte aan en draagt bij tot dat zelfbewustzijn en die zelfontplooiing. Het kind krijgt oefenkansen in het gewaar worden van zijn binnenkant en komt eveneens in aanraking met hoe dit de wereld rond hem of haar treft (Unesco, p.3)

Het mogen en kunnen onderzoeken van hun binnenkant is een bijzondere evolutie in de pedagogische aanpak van de hedendaagse begeleiders. Een rechtstreeks gevolg van het verdrag van het kind.

Er wordt geoefend in pogingen tot perspectiefname op een zeer ongedwongen en natuurlijke manier. Wanneer we kinderen in groep begeleiden, moeten we erop letten dat alle standpunten als evenwaardig gezien worden. Het werken in groep draagt hierdoor rechtstreeks bij tot dit zelfbewustzijn. We zien ook dat deze aanpak een comparatief uitgangspunt heeft. De nadruk ligt hier eveneens op autonomie verlenen aan het kind. Kinderen voorzien van antwoorden op levensvragen zou betekenen dat we hen een reële kans tot perspectiefname ontnemen. Begeleiders van het jonge kind staan mee in voor de verdere evolutie van de levensvragen bij jonge kinderen. Door antwoorden te voorzien leren we kinderen niet voor zichzelf denken en zal het kind stagneren op gebied van kritisch denken, reflectievermogen en perspectief innemen. Door te werken met levensvragen die van kinderen zelf komen, komen we ook tot een gepastere didactische aanpak.. Doen we dit ook nog eens op een gestructureerde manier dan draagt dit bij tot het ontwikkelen van andere vaardigheden. Vaardigheden zoals bijvoorbeeld het logische redeneren of deductief denken. Hoe kunnen we deze zaken meten hoor ik u denken. Al deze aspecten klinken immers zeer aannemelijk wanneer het gaat over een klasgroep die bestaat uit kinderen die allemaal in staat zijn om te duiden en te reflecteren over hun emotionele beleving. Wat dan met de groep jonge kinderen die in moeilijke situaties leven of die de taal niet beheersen? Wel, uit onderzoek is gebleken dat het taalbegrip niet recht evenredig hoeft te ontwikkelen met de mondelinge taalvaardigheid. (Unesco, p. 8)

Wanneer een kind een gedachte wil uitdrukken zoekt het naar de juiste woorden, hierdoor krijgen de woorden die het kind gebruikt een functie. Hetzelfde gebeurt in de andere richting. Doordat het kind op zoek gaat naar woorden denkt het na over zijn gedachten. Deze gedachten worden op hun beurt weer versterkt. We zien dus dat het werken in groep rond levensvragen met jonge kinderen zelf bijdraagt tot de taalontwikkeling. Het jonge kind kan hier zeker aan deelnemen, zij het met behulp van visuele ondersteuning.

Werken rond levensvragen met jonge kinderen wordt hierdoor een concept waar het niet “alleen” denken centraal staat. Het niet alleen denken in die zin dat we de gedachten die we hebben ook uitspreken, maar eveneens het denken in groep. Een kind zal leren van zijn omgeving en zijn collega kleuters.

Voor de dagdagelijkse klaspraktijk zou dit betekenen dat het kind als individu een centrale plaats krijgt binnen het klasgebeuren. De focus ligt op het individu en niet op de klasgroep. Zo dragen we eveneens bij tot het welbevinden van het jonge kind en is de kans op betrokkenheid groter. De nood om betekenis te geven en de honger naar nieuwe vraagstukken wordt dus sterk bepaald door de interactie met de omgeving. Hierdoor vergroot het werken rond levensvragen met het jonge kind in waarde en zien we ons aandeel en verantwoordelijkheid hierin groeien.

Het innemen van een comparatief standpunt bij het beoordelen van onze aanpak, zowel op didactisch als pedagogisch vlak, maakt dat we bijdragen tot het in stand houden en verder ontwikkelen van het wereldburgerschap. Het wereldburgerschap dat staat voor een ideologische gedachte die de wereld niet verdeeld door grenzen, religies of politiek.

De wereldburger is overal thuis en respecteert de onderlinge verschillen met medemensen zonder ze te veroordelen. Het gemeenschapsonderwijs of GO! stelt het wereldburgerschap als streefdoel van onze huidige democratische gemeenschap.

Wederom wordt het werken in groep hierdoor extra belicht. Door samen te zitten, ervaringen van elkaar te horen en zelf ervaringen te delen verbreden we onze horizon. We gaan veel meer als “normaal” of vanzelfsprekend zien. Kinderen ervaren dat er andere manieren zijn om met elkaar om te gaan dan wat ze gewoon zijn. Eigenlijk streven we naar een wereldburgerschap op klasformaat.

2.3 Aanpak van filosoferen met jonge kinderen in de klas

Zoals we in de eerdere hoofdstukken al zagen bestaat het werken rond levensvragen met jonge kinderen niet uit het sturen van gedachten of het bevorderen van het kritische denkvermogen van het jonge kind. Dit zijn subdoelen die zeker ook hun waarde hebben. Maar gezien de jonge leeftijd van het kind, het psychische kunnen van het jonge kind en het belang om zelfsturing en autonomie te stimuleren is het van grotere waarde om een andere invalshoek te hanteren. Filosoferen of het stimuleren tot diepere gedachten bij jonge kinderen kan vooral bestaan uit het nieuwsgierig maken naar of de aandacht vestigen op thema's. Het voorzichtig verwoorden zonder dwang van ideeën over thema's waardoor het kind een nieuw pad kan bewandelen. (Singer, 2013)

Het werken rond levensvragen met jonge kinderen kan op verschillende manieren. Om hierop dieper in te gaan, bekijken we eerst een onderverdeling die gebaseerd is op een model van Albert Schweitzer (1875-1965). Schweitzer was onder andere theoloog.

Hij maakte binnen werken rond levensvragen met kinderen een onderscheid tussen 3 facetten. Het is van belang deze 3 facetten of dimensies uit te leggen.

De drie dimensies zien er als volgt uit:

- 1) Levensvragen van kinderen
- 2) Levensvragen met kinderen
- 3) Levensvragen voor kinderen

(Tutenel, 2013)

De eerste dimensie, levensvragen van kinderen, verwijst naar de eigen reflectie van de kinderen. Wat speelt er binnen een kind, waar is het mee bezig, hoe vormt een gedachte zich...? Deze dimensie is van grote waarde om goed te kunnen inschatten hoe het kind het best begeleid zal worden. We zien hier ook dat er, dankzij een perspectiefwissel in de pedagogie, niet meer van uit wordt gegaan dat de levensvragen van kinderen minderwaardig zouden zijn dan die van een volwassene. We nemen de kinderen ernstig zonder af te doen aan hun kindzijn maar ook zeker niet door ze te infantiliseren. Om dit evenwicht te vinden kunnen we terecht in de tweede dimensie, werken rond levensvragen met kinderen. Dit is een samenspel tussen kind, groep en begeleider. Binnen deze tweede dimensie is de

comparatieve aanpak van groot belang. Door het stellen van vragen en stimulerende impulsen te geven begeleidt de volwassene het kind op een niet – dwingende, terughoudende manier (Tutenel, P. 2013, p. 39) De volwassene fungeert als een vangnet en zorgt voor een veilige haven waar het kind steeds terecht kan. Tegelijkertijd gaat de volwassene ook op zoek en stelt zich zo weer op als levend voorbeeld. We zullen zien dat wanneer we werken met jonge kinderen deze dimensie vooral aanbod zal komen.

Een laatste dimensie, levensvragen of levensthema's voor kinderen, maakt de cirkel rond. Deze dimensie bestaat uit de begrenzing van wat er mogelijk is met jonge kinderen. We gaan ervan uit dat we kinderen op hun vragen-pad op natuurlijk wijze kunnen begeleiden en stimuleren.

Soms zit het kind echter zodanig vast in een denkpatroon en moeten we deductief te werk gaan, bijvoorbeeld wanneer een kind een bepaalde angst heeft voor een Godsbeeld of een doemgedachte heeft over een levensvraag. Het staat echter voorop dat het loslaten van het comparatieve model enkel in functie van het belang van het kind staat. We grijpen even terug naar het Westerse model van analyse en gaan op een gestructureerde wijze antwoorden zoeken.

De theoretische basis die we net zagen, geeft ons reeds enig inzicht in hoe we het werken rond levensvragen kunnen aanpakken. Dit betekent echter nog niet dat we klaar zijn om aan de slag te gaan. Jonge kinderen aanspreken vergt meer dan praten alleen. Het stimuleren en ondersteunen gebeurt bij het jonge kind best op een visuele manier. Werken met foto's kan en is zeker aan te raden bij kinderen vanaf een jaar of 6. Jongere kinderen vragen echter om een andere aanpak.

Doordat het voor een jong kind erg moeilijk is om zaken van elkaar te onderscheiden, moet het kind visueel ondersteund worden op zo'n danige manier dat het kan teruggrijpen naar deze visuele ondersteuning. Een ander perspectief innemen is eveneens moeilijk, waardoor het aspect "identificatie" van groot belang is. (Op de beeck, p 43) Een kind geeft betekenis aan een levensvraag via deze visuele ondersteuning. Gedachten en gevoelens lopen door elkaar alsof ze één zijn voor een kind. Een visuele focus voorzien zal het kind helpen houvast te vinden. We zijn dus op zoek naar visuele ondersteuning die het jonge kind in staat stelt om betekenis te geven door identificatie en tegelijkertijd geprikkeld te worden.

3. Werken rond levensvragen met jonge kinderen: praktisch gezien

Binnen het werkveld bestaat er reeds ontzettend veel materiaal waarmee gewerkt kan worden. Een kleine inventaris van deze materialen is terug te vinden in dit hoofdstuk. We zullen echter zien dat de materialen die voorhanden zijn moeilijk bruikbaar zijn wanneer we vertrekken vanuit het comparatieve gegeven en werken met het jonge kind.

We kijken in dit hoofdstuk eveneens naar wat we praktisch gezien nodig hebben om het jonge kind te begeleiden. De ervaringsgerichte basishouding en de open geest zijn een voor de hand liggend gegeven als we het theoretisch kader in acht nemen.

3.1 Eigen ervaring

Tijdens het vorige academiejaar werd er binnen 2 modules gesproken over “filosoferen” met jonge kinderen. Zowel binnen de Module Nederlands 2 als binnen Godsdienst 2 werd er gedoceerd over het aspect jonge kinderen en filosoferen. Wat betekent het voor hen en hoe kunnen we de kinderen hierin het best begeleiden. Gezien de aard van onze opleiding werd dit vanuit een ervaringsgerichte visie (zie paragraaf 2.1) toegelicht. Het grote verschil tussen de twee modules was het begrip “filosoferen”. Binnen de context van de module Nederlands twee werd er niet afgeweken van het opgelegde stramien. Binnen de module Godsdienst twee werd de term “filosoferen” nader onderzocht en kwamen we uit bij “levensvragen”. De thema’s die jonge kinderen bezighouden kwamen boven drijven en er werd een theoretisch kader voorzien omtrent de didactische aanpak. Ik was meteen verknocht. Het idee dat ik kinderen zou kunnen begeleiden in hun exploratie van hun eigenste levensvragen sprak me enorm aan. Daarom ook dat ik tijdens de stageperiode mei-juni 2014 dagelijks wilde gaan filosoferen met kleuters

3.1.1 Werkwijze

De theorie voorzien door Piet Tutenel gaf aan dat er weinig nodig is om aan de slag te gaan.

Het didactische kader voor het werken rond levensvragen met kleuters werd als volgt beschreven:

- **Aankomst:** sfeer scheppen. De kleuters prikkelen door een sfeer te scheppen die insinueert dat er iets speciaal staat te gebeuren.

- **Impuls:** De kleuters een extra prikkel geven die eveneens het thema aanduidt van de sessie. Dit kan door middel van een verhaal, een levensmoment zoals een geboorte van een broer of zus, een vraag uit de klas zelf...
- **Reflecteren en duiden:** We denken samen na over de vraagstelling en verwoorden enkele gedachten die ermee gepaard gaan
- **Verwerking:** De kleuters de kans geven om op een andere manier de probleemstelling te verwerken. Dit gebeurt meestal op een muzische manier door bijvoorbeeld te tekenen. Het kan echter evengoed een meditatiemoment zijn.
- Als laatste gaan we **afsluiten:** Dit is een erg belangrijke stap. Door een duidelijke afbakening van begin en einde van de sessie kunnen de kinderen dit een plaats geven. Het biedt structuur en duidelijkheid.

(Tutenel, p. 38)

Ik ging dus op zoek naar een eenvoudige en concreet gestructureerde werkwijze. Mijn zoektocht eindigde met een zilveren doos. Op de doos zat een kleine kabouter die zijn vinger in de lucht stak, net alsof hij een vraag had of misschien een antwoord wist.

De doos bevatte:

- Een kaarsje + houder
- Een schrift om de reflecties en duidingen in te noteren
- Foto's die een thema aangaven: vb. een hut in de bergen, een lachend kind, een huilend kind, een afbeelding van een kaars. Op de achterkant van de afbeeldingen stonden telkens vragen die de kleuters mogelijk prikkelden tot nadenken over het thema.

De vormgeving was uiterst eenvoudig en straalde iets mysterieus uit. De set-up zou steeds dezelfde zijn. Ik vroeg de kinderen om in de kring te komen zitten en ik begon te “zoemen”. Hierna vestigden de kleuters hun aandacht op de zilveren doos:

- Wat zou erin zitten?
- Wie of wat zit erop? Hoe ziet hij eruit?
- We onderzoeken de materialen die erin zitten.

Als eerste nam ik de kaars eruit en we staken deze aan. Hierna nam ik er een afbeelding uit en plaatste deze in het midden van de kring zodat alle kleuters de afbeelding konden zien. Ook tijdens deze aanpak vertrok ik vanuit een ervaringsgerichte visie en koos ik het thema na observatie van de kleuters. Tijdens de sessie volg ik het didactische kader zoals voorzien door Piet Tutenel. Ik voorzag na elke sessie een vrij verwerkingsmoment in de vorm van vrij tekenen. Als resultaat zag ik een zeer duidelijk en planmatige methode voor me die me ondersteunde in de doelen die ik wilde bereiken.

3.1.2 Eigen ervaring: reflectie en conclusies

Reflecteren op dit aanbod was iets dat dagelijks deel uit maakte van dit project. Hoe verliep het? Wat waren mijn bevindingen? Hoe zat het met de betrokkenheid van de kinderen?

Om dit op een gestructureerde manier te noteren ga ik elk didactisch onderdeel apart bespreken om uiteindelijk tot een conclusie te komen.

“Aankomst “of sfeerschepping

De kleuters werden gevraagd om te gaan zitten. Ik begon zonder waarschuwing te zoemen, legde mijn handen met handpalmen naar boven op mijn knieën, pitste duim en middenvinger samen en begon een zoemend geluid te maken. Spontaan begonnen enkele kleuters mee te doen. Andere kleuters keken dan weer afwachtend rond. Het gezamenlijke zoemen zette uiteindelijk elk kind aan om mee te doen. Ik minderde stapsgewijs het volume van het zoemen tot het stil was. Er waren enkele kleuters die de doos reeds hadden opgemerkt.

Aan de reactie te merken, was de doos een schoot in de roos. Elk kind in de kring was bijzonder geïntrigeerd. De betrokkenheid lag op dit moment zeer hoog. De vormgeving van de verpakking zat dus goed. Het sprak de kleuters aan en was op kindermaat.

We konden overgaan tot de impuls.

Impuls

Voor de eerste sessie koos ik een prent uit met een laagdrempelig thema, namelijk vriendschap. We gebruikten hiervoor een foto van twee kinderenhanden die elkaar vasthielden. In eerste instantie beschreven de kleuters wat ze zagen op de prent. Pas toen ik zelf stimulerende vragen stelde, dachten de kleuters verder dan wat ze

zagen. Voor sommige kleuters was dit al wat makkelijker dan anderen. Zo waren er kleuters die hun vrienden begonnen op te noemen. Anderen koppelden dan weer meteen het “waarom” aan hun vriendschap, “X is mijn vriend, omdat hij vaak met me speelt.” De gekozen impulsafbeeldingen leken dus in eerste instantie een goede insteek te zijn. In een later stadium zag ik echter dat de afbeeldingen ook een struikelblok waren. De kleuters grepen inderdaad naar een visuele ondersteuning wanneer er een thema aangekaart werd. Dit kan verschillende oorzaken hebben. Misschien voelt het kind zich niet klaar om te verwoorden wat het denkt, misschien heeft het kind er nog nooit over nagedacht en heeft het extra prikkels nodig of misschien heeft het kind simpelweg de taalkracht nog niet om zijn gedachten uit te leggen. Kortom, de visuele ondersteuning is een must. Het bleek echter zo dat tijdens de volgende sessies sommige kleuters teruggrepen naar wat er tijdens de vorige sessie gezegd was. Het feit dat er geen link is tussen de afbeeldingen en de aanwezige abstractie op de afbeeldingen bleken een struikelblok. De kleuters moesten telkens opnieuw een aanknopingspunt zoeken om zich te kunnen identificeren met de afbeelding. Dit zorgde ervoor dat de sessies soms ongestructureerd aanvoelden en veel herhalingen bevatten. Als conclusie kunnen we dus stellen dat de afbeeldingen niet te abstract mogen zijn, maar ze mogen zeker ook niet te dwingend zijn. Er moet een mooi evenwicht gevonden worden tussen illustratie en mogelijke interpretaties van de afbeelding. Verder komt er vanuit de kleuters ook voort dat er nood is aan een wederkerend personage. Een constante aanwezigheid dat het identificatieproces vereenvoudigd.

Reflecteren en duiden

Na het geven van de impuls probeerde ik om de kleuters te begeleiden op hun zoektocht.

De afspraken die tijdens een groepsgesprek gerespecteerd moeten worden, werden stapsgewijs afgesproken wanneer er zich iets voor deed. Ik noteerde deze afspraken allemaal. Tijdens de tweede sessie werden ze herhaald. Op deze manier gingen we samen opzoek naar afspraken en leerden we onze sociale vaardigheden op een ervaringsgerichte wijze te verscherpen. Het reflecteren en duiden zelf gebeurde na de eerste 3 sessies zo goed als vanzelf. De grootte van deze groep was geen probleem. We waren met 18 kleuters.

Alle 18 kleuters hadden een honger naar reflectie, de ene al wat meer dan de andere. Een kind is van nature uit een filosoof en raakt van nature uit levensvragen aan. (Unesco, p 5)

Naar mijn gevoel was deze groep zeker in staat om de aangereikte levensvragen aan te raken. Het niveau van reflectie beperkt zich echter in sommige gevallen tot een introductie of een speels onderzoeken van zo'n levensvraag. Een echte perspectiefname bleek in vele gevallen zeer moeizaam te verlopen. Ik kan echter wel vaststellen dat na een zestal sessies sommige kleuters in staat waren tot perspectiefname. Zo hoorde ik een kleuter zeggen dat "thuis zijn voor iedereen anders is. Ik denk dat ik ook graag zou thuiskomen bij X. omdat ze twee mama's heeft." Zoals eerder vermeld zien we dus dat het jonge kind vooral nood heeft aan begeleiding en aan een onderzoek platform. Het feit dat de kleuters met bestaande of aangebrachte levensvragen mogen bezig zijn of nieuwe levensvragen kunnen aanbrengen heeft een gigantische waarde voor het jonge kind. Misschien is het dan accurater om de stap "reflecteren en duiden" binnen dit didactische kader aan te duiden als "onderzoek en ervaren". Op zich een subtiel verschil maar het verandert geheel de doelstelling van waaruit we vertrekken.

Als we gaan "reflecteren en duiden" dan willen we dat de kleuters perspectief innemen, ideeën verwoorden en linken leggen. Wanneer we de kleuters laten "onderzoeken en ervaren" dan verbreden we onze doelstelling. Het ervaren op zich wordt een doel. Vanuit deze didactische stap ontstaat de conclusie dat we het jonge kind een onderzoek platform moeten aanbieden. Het reflecteren op levensvragen kan in sommige gevallen een secundaire doelstelling worden. Zo kan er bijvoorbeeld gewoon gepraat worden over wat iets is. "Wat is een ouder?" of "Wat is boos zijn?". Het "Hoe komt het dat" of "Waarom?" laten we achterwege. Vaak komen deze vragen na enige tijd spontaan naar boven.

Verwerking

De verwerkingen die gekozen werden voor deze groep bestonden vooral uit vrij tekenen. Er werd een tafel ter beschikking gesteld met tekenmateriaal waar de kleuters aan de slag konden. Ik gaf geen stimulerende opdrachten. Dit werd bewust gedaan, ik wilde zien of de kleuters zelf tot een verwerking kwamen. Slechts na drie sessies werd er spontaan getekend waarover we het hadden gehad. Op de andere momenten werd het een gezellige tekenactiviteit vol rustig gekeuvel. Ik zag ook dat een groot aantal kleuters geen nood had aan een extra verwerkingsactiviteit. Ze

wilden gaan spelen. Wat ik dan wel zag in enkele hoeken heeft me doen nadenken over mijn aanpak. Op de speeltafel zag ik hoe twee kleuters een fantasiespel speelden met Playmobil popjes. Ze begonnen een dialoog over waarom ze elkaars vriend waren. Op een later moment tijdens hun spel legde de ene kleuter aan de andere kleuter uit dat hij er boos van werd wanneer kleuter X hem niet liet uitspreken. Kleuter Y antwoordde dat het hem speet, maar dat hij het enkel deed om te helpen. In de poppenhoek zag ik na een andere sessie hoe de kleuters hun versie van een thuis inrichtten. Er waren opeens twee mama's zonder dat dit besproken moest worden. Voorheen was het vaak zo dat de "onmogelijkheid van twee mama's" aangekaart werd wanneer zich dit voordeed tijdens het spel. Deze twee voorvallen overtuigden me nog meer van de waarde en het belang van het werken rond levensvragen met het jonge kind. De aanpak van de verwerking op zich was echter voor deze groep niet voldoende uitgewerkt. In het toekomstige project moet hier meer aandacht aan besteedt worden. Er is een duidelijke nood aan een bredere waaier van verwerkingsopdrachten.

Afsluiten

Het afsluitmoment werd na de eerste sessie op een ander moment gehouden. Na het reflecteren en duiden zei ik tegen de kleuters dat ze zo meteen konden tekenen waarover we het hadden aan de tekentafel. De andere kleuters waren vrij om te gaan spelen. Ik deed dit omdat het afsluitmoment van de eerste sessie zeer chaotisch verlopen was. Niet alle kleuters namen deel aan de verwerkingsfaciliteit. Sommigen waren gaan spelen, andere waren aan het vlinderen. Kleuters die vlinderen, fladderen als het ware van hoek tot hoek, van betrokkenheid is op dat moment geen sprake. Om de kleuters daarna nogmaals allemaal in groep te krijgen voor het afsluitmoment was erg moeilijk. Ik had de indruk dat de kleuters niet goed begrepen waarom we het deden. Ze waren klaar met de sessie, ze leek reeds afgesloten. Het voelde onnatuurlijk aan. Tijdens de tweede sessie bliezen we de kaars uit na de samenvatting van het gesprek. Dit gaf de kleuters een soort van rust. Diegene die nog verder wilden, konden dit samen met mij doen. Diegene die vrij waren, gingen spelen of knutselen. Na deze eerste ervaring voel ik me nog meer gesterkt om een aanbod uit te werken.

3.2 Uiteenzetting van benodigdheden op basis van de eigen ervaring

Zoals we eerder zagen zijn er een aantal zaken die werkten en een aantal zaken die het proces en de sessies op hun eigen manier saboteerden. Zo bleek de vormgeving van groter belang dan initieel gedacht. De sfeerschepping was dan weer iets dat meer deed dan ik verwacht had. Het zoemen werkte als een trigger om de sfeer te creëren. De begeleidende rol die ik me aanmat, gaf me soms het gevoel dat ik er niet bij hoorde. De kleuters bleven naar mij kijken voor antwoorden of vooruitgang. Een centrale figuur of personage binnen de visualisaties zou die rol kunnen overnemen. Via deze centrale figuur kunnen de kinderen hun ervaringen en belevingen laten verwoorden, zonder dat ze in steen gegrift staan. Zo zou het centrale figuur bijvoorbeeld iets kunnen denken over een ander personage, maar door het gesprek met de kinderen kan het veranderen. De kinderen kunnen zich inleven door de centrale figuur. Ze hoeven aan deze figuur ook niets steeds terug uit te leggen wat er gebeurd is, hij of zij beleefde het immers met de kinderen. Het identificatie proces wordt hierdoor aanzienlijk vergemakkelijkt.

Vertrekkende vanuit de eigen ervaring en het theoretisch kader kunnen we stellen dat de volgende praktische zaken nodig zijn voor het begeleiden van jonge kinderen tijdens het werken rond levensvragen:

- **Visuele prikkels** die een rode draad bevatten en aansluiten bij de leef- en belevingswereld van het jonge kind. Het kind moet zich op een veilige manier kunnen identificeren. Dieren lenen zich hier uitstekend toe.
(Op de beeck, 2013, p. 51)
- De beelden moeten **meergelaagd** zijn zodat er vanuit verschillende uitgangspunten gewerkt kan worden. Als een beeld te duidelijk spreekt en te lineair is, wordt het moeilijk om input van de kinderen te ontvangen. We zullen ons al snel in een doodlopend straatje bevinden zonder nieuwe denkpaden.
- Materialen waarmee men **sfeer** creëert: een belletje, een kaars... Maar dit kan ook een lichamelijke houding zijn.
- Aan de begeleider wordt gevraagd om met een **open geest** en positieve instelling de sessie te begeleiden. Een eigen mening mag, is essentieel, maar kan ook gevaarlijk zijn. Jonge kinderen die onzeker zijn over hun belevingen zoeken houvast. Het kan dus zijn dat ze een beleving een betekenis geven

die ze overnemen van de omgeving, zonder echt stil te staan bij wat het voor hen betekent.

- Een laatste en praktisch punt dat eveneens handig zou zijn en dan vooral de allerjongste kleuters ten goede zou komen, is een **tastbaar iets dat verband houdt met de rode draad**. Binnen de kleuterklas wordt er vaak gewerkt met een praatstok of praatbeker, zoiets zou ook uitstekend kunnen werken binnen deze sessies. Er moet echter wel over gewaakt worden dat het ongedwongen karakter bewaard blijft en dat de sfeer niet aangetast wordt. Het mag vooral niet te schools worden dus.

Na de uiteenzetting van de nodige materialen en achtergrond informatie ging ik op zoek naar geschikt materiaal.

3.3 Materialen die reeds voorhanden zijn

Wanneer we op zoek gaan naar materialen die reeds voorhanden zijn, botsen we op een berg aan informatie.

Bij nader onderzoek zien we dat we de materialen kunnen onderverdelen in enkele categorieën. Voor deze inventaris zien die er als volgt uit:

- 1) Handleidingen en methoden
- 2) Prentenboeken met een filosofische insteek

Er bestaat natuurlijk veel meer, maar wij richten ons vooral op dat materiaal dat gebruikt zou kunnen worden met jonge kinderen tussen 3 en 6 jaar.

De criteria waaraan de materialen moeten voldoen zijn deels gebaseerd op een theoretisch kader dat aangeboden werd in de eerste 2 vormingsjaren van de Bachelor Kleuteronderwijs. Zo wordt er binnen de prentenboeken gekeken naar de criteria “Wat is een goed prentenboek?” (Op de beeck, 2013) alsook naar de bruikbaarheid om te werken rond levensvragen met jonge kinderen zoals gezien tijdens de colleges “Godsdienst 2”

(Tutenel, 2013). U zult zien dat er geen enkele methode of handleiding voorhanden is die zich specifiek op het jonge kind richt. De methoden of handleidingen gaan uit van een startleeftijd van 6 jaar. Er zijn echter bijzonder veel, goede en minder goede, prentenboeken die kunnen gebruikt worden als aanknopingspunt om te gaan werken rond levensvragen met jonge kinderen.

Bij het uitkammen van de handleidingen en methodes wordt gekeken naar:

- Titel, auteur, datum van publicatie
- **Omschrijving:** De vormgeving wordt besproken en getoetst. We geven een korte omschrijving van de werkwijze, methode en inhoud.
- **Leeftijd:** We beperken ons tot die methoden en prentenboeken die zich focussen op een leeftijd van 3 jaar tot maximum 7 jaar.
- **Bruikbaarheid:** Moet de begeleider voor de start veel opzoekingswerk verrichten? Waaruit bestaat de handleiding of methode? Is het overzichtelijk, gestructureerd en duidelijk? Kindgerichtheid? Zet de methode of handleiding aan tot het voorzien van een platform voor de kinderen? Is de methode die aangeboden wordt lineair of is er plaats voor eigen inbreng? Wordt er verplicht naar antwoorden gezocht of kan iets onbeantwoord blijven?

1) Handleidingen en gespreksmethoden

Titel en auteur	Omschrijving	Leeftijd	Bruikbaarheid
Brenifier, O. (2005 – 2009) <i>Serie: Filosofie voor kids</i> Leuven: Davidsfonds	Handleiding voor de begeleider die, aan de hand van vragen en vraagstukken, illustreert hoe je met kinderen kunt filosoferen. Kleurrijke en drukke vormgeving. Per volume wordt er gewerkt rond een thema. Binnen dat volume wordt het thema uitgespit aan de hand van eerdere gesprekken tussen kinderen over dit thema.	Vanaf 7 jaar	Een fijne serie op gebied van vormgeving en inspiratie. Enkel te beperkt in inhoud en grootte (vormgeving) om dieper te kunnen graven met de groep kinderen.
Brenifier, O. (2011) <i>Het boek van de grote filosofische tegenstellingen</i> Leuven: Davidsfonds	Boek geïllustreerd met een mannetje dat de situaties uitbeeldt. De illustraties zijn prikkelend en door hun formaat soms overdonderend. Bevat een korte inleiding over het wat en hoe van filosoferen met	Vanaf 8 jaar	Gericht tot kinderen maar vertrekt vanuit “grote mensentaal”.

	kinderen. Op elke pagina zien we een tegenstelling.		
Heesen, B. (2002) <i>Kinderen filosoferen: docentenboek</i> . Budel: Damon	Pure theoretische handleiding met achtergrond info over hoe te filosoferen met kinderen.	Vanaf 7 jaar.	Veel voorbereiding, veel tekst, weinig plek voor spontane input. Focust zich teveel op het theoretische.
De Doncker, W. (2008) <i>Praten met je staart</i> . Leuven: Davidsfonds	Praktische handleiding om kinderen te helpen filosoferen.	Vanaf 7,5 jaar	Bestaat 90 % uit tekst en dialoog tussen huisdieren. Illustraties z/w en te weinig prikkelend voor kleuters
De Doncker, W. (2006) <i>Een touwtje naar de maan</i> . Leuven: Davidsfonds	Zie De Doncker, W. (2008) <i>Praten met je staart</i> . Leuven: Davidsfonds	Vanaf 7,5 jaar	Te weinig visueel prikkelend en teveel tekst.
De Swaef, G. (2008). <i>Wat had je gedacht?: leidraad voor filosoferen</i> . Mechelen: Plantyn	Theoretisch kader rond filosoferen met kinderen. Zeer lineair.	0-12 jaar	Laat te weinig ruimte voor input en geeft een beperkt beeld van filosoferen.
Rondhuis, T. (2008) <i>Jong en wijs: filosoferen met kinderen</i> .	Bevat een inleiding, een probleemstelling en een handleiding "hoe het probleem op te lossen". Werkt volledig volgens het westers principe: probleemstelling, argumentatie; deductie en herformulering.	0-12 jaar	Wegens de aangeboden structuur niet bruikbaar bij jonge kinderen
Matthews, G. (1995) <i>Filosofie van de kinderjaren</i> . Rotterdam: Lemniscaat	Kaart het "waarom" van filosoferen met kinderen aan. Sterk werk voor wie wil starten met het filosoferen met kinderen.	Voor docent	Aan te raden lectuur voor diegene die ervaringsgericht wil werken met kinderen op gebied van filosoferen. Boek is reeds wat ouder, maar zeker nog van toepassing.
Bibrans (2005-2015) <i>Rouwkofter: verlies en ziekte</i> . Verscheidene auteurs en	Rouwkofter op maat gemaakt door de bibliotheek. Bevat zowel prentenboeken als	Voor docent + 3-8 jaar	De rouwkofter van dit type bestaat merendeel uit prentenboeken. Een

uitgeverijen	theoretische informatie over verlieswerking.		aanrader om mee te werken, wanneer dit thema actueel is.
Cornelissen, E. & Desgher, I. (2012) <i>Sprookjes en Filookjes</i> . Gent: AP	Sprookjes opnieuw verteld zodat ze een filosofische insteek laten zien. Hierdoor ontstaan de zogeheten “Filookjes”.	0-12 jaar	Zeer innovatief en prikkelend concept. Door de lage visuele ondersteuning niet aan te raden bij jonge kinderen. Eerder vanaf 2 ^{de} leerjaar.

2) Prentenboeken

Titel en auteur	Omschrijving	Leeftijd	Bruikbaarheid
Chiharu, S. (2002) <i>Mijn hart is een Pingiun</i> . Brussel: Pantalone	A5 boekje, met eenvoudig getekende illustraties, vaak in 1 kleur (blauw). Komt met bijhorende CD waarop het verhaal staat, ingesproken door Bart Moeyaert. Poëtisch zeer sterk.	Vanaf 7 jaar	Moeilijk bruikbaar bij een groep jonge kinderen. De materialen zijn te klein, soms te abstract. Het jonge kind mist houvast in het verhaal. De prenten zijn te weinig prikkelend.
De Kockere, G. (2006) <i>Dat had je gedacht!</i> Wielsbeke: De Eenhoorn	14 filosofisch getinte gesprekken met bijhorende illustraties.	Vanaf 6 jaar.	De prenten zijn soms eerder een situatieschets van het gesprek dan een illustratie van de levensvraag. Daarom kan deze uitgave voor verwarring zorgen bij de kinderen.
Roman, G. (2006) <i>Waarom?</i> Brussel: Mo'Media	Bevat 16 “Waarom”-vragen geïllustreerd met prikkelende, kleurrijke prenten op kleuterniveau. Werkt volledig volgens het principe: associaties,	Vanaf 5 jaar	Visueel is het een sterk medium om mee te werken. De “waarom”-vragen geven echter een probleem. Een “waarom”-vraag is voor het jonge kind een erg moeilijk vraag en suggereert ook dat

	deductie en formulering.		er een antwoord op bestaat.
De Weerdt, K. (2007) <i>Het is echt, echt waar.</i> Tiel: Lannoo	Verhaal over een meisje dat altijd een beetje overdrijft. Stelt de vraag “ wat is wat het is en wat is wat je wil dat het zou zijn?” . Geïllustreerd met foto's.	Vanaf 6 jaar	Foto's komen vaak niet overeen met wat er verteld wordt. Identificatie is moeilijk. De vormgeving is strak, maar de inhoud is niet bruikbaar in een klas. Te moraliserend.
Wigersma, T. (2004) <i>Een konijnendenkplek.</i> Rotterdam: Lemniscaat	Visueel knap en prikkelend verhaal. Een hond zoekt een plekje om rustig na te denken. Zijn omgeving laat hem zien dat hij anders kan kijken naar wat hij reeds heeft.	Vanaf 5 jaar	Zeer bruikbaar prentenboek; Hoge identificatiewaarde, duidelijk en meeslepend. De kleuters worden ongedwongen geprikkeld om na te denken over het onderwerp.
Van den berg, L. (2007) <i>De vraag van de eend.</i> Wielsbeke: De Eenhoorn	Eenvoudig prentenboek over de dood. Er worden antwoorden gegeven. Het gewicht van het onderwerp (jong gestorven kind) wordt niet toegestaan. Hierdoor lijkt de humor die gebruikt wordt misplaatst.	Vanaf 4 jaar	Niet bruikbaar wegens het verkeerd aanhalen van het thema. Het verdriet dat een jong gestorven kind met zich meebrengt, wordt niet toegestaan.
Van Donkelaar, M. (2011) <i>De spiegeltent.</i> Rotterdam: Asoka	Druk vormgegeven prentenboek over spiegelingen. Verhalen van over de hele wereld. Niet samenhangend geheel.	Vanaf 6 jaar	Door zijn chaotische indruk is het boek niet geschikt om in groep te gebruiken.
Tolman, R. & M. (2009) <i>De</i>	Visueel pareltje.	Vanaf 3 jaar	Uitstekend te gebruiken bij

<i>Boomhut</i> . Rotterdam: Lemniscaat	Tekstloos prentenboek over een boomhut die bezoek krijgt van enkele dieren. Rustige vormgeving en duidelijke structuur.		een groep. Grootte van de prenten staat toe in kringvorm te werken. Het boek kan op meerdere manieren geïnterpreteerd worden en laat de kinderen dus de vrijheid het verhaal te vormen.
Gijzen, S. (2014) <i>Aap en panda over apengedachten</i> . Rotterdam: Asoka	Mooie illustraties, eenvoudige tekst maar met diepgang.	Vanaf 3 jaar	Volledig bruikbaar bij de jongere kleuters. Door de grootte niet bruikbaar in groep.
Van donkelaar, M. (2010) <i>Dikke maatjes</i> . Rotterdam: Asoka	Prikkelend boek. Verhaal is mooi opgebouwd maar kan vrij saai zijn.	Vanaf 5 jaar	Te weinig ruimte voor eigen input. Het verhaal is sterk lineair en moralistisch opgebouwd.
Guldemont, A. (2008) <i>Mijnheer Ferdinand</i> Wielsbeke: De Eenhoorn	Geïllustreerd door Carl Cneut. Zeer beeldrijk. Beetje druk. Veel tekst.	Vanaf 7 jaar	Door de zwaardere illustraties en tekst is dit boek pas geschikt vanaf de basisschool.
Erlbruch, W. (2007) <i>De eend, de dood en de tulp</i> . Amsterdam: Querido	Eenvoudig geïllustreerd boek over afscheid, dood en verliesverwerking.	Vanaf 5 jaar	Zeer bruikbaar boek binnen een kleuterklas. Doordat de prenten zo duidelijk en eenvoudig zijn, voelt het boek zeer concreet aan.
Verplancke, K. (2005) <i>Reus</i> . Wielsbeke: De Eenhoorn	Sprekende visualisaties die het verhaal vertellen van een Reus die z'n huis kwijt raakt.	Vanaf 4 jaar	Visueel prikkelend en zeer aantrekkelijk. Het verhaal zelf geeft visuele ondersteuning bij het aanraken van thema's als "verschillen", "wat is thuis" en "vriendschap / liefde".
Fienieg, A. & Meinderts, K. (2008) <i>De man in de wolken</i> .	Verhaal over een man die in de wolken	Vanaf 3 jaar	Zeer bruikbaar prentenboek door de rustgevende

Rotterdam: Lemniscaat	woont. Filosofische insteek over bezit en bezwaar. Prikkelende, rustgevend illustraties.		illustraties. Kan voor verschillende invalshoeken gebruikt worden.
Riedijk, J. (2014) <i>Het angsthaasje</i> . Rotterdam: Asoka	Naverteld Jakata fabel over angst. Kleurrijke prenten in samenspel met tekst.	Vanaf 6 jaar	Teveel tekst en te moraliserend. Niet bruikbaar voor de kleuterklas.

Tijdens die zoektocht merkte ik op dat er voor het jonge kind bitter weinig materialen voorhanden zijn. De methoden die gevonden werden, focusten zich vooral op kinderen vanaf 7 jaar. Ze bestonden eveneens uit enorm veel tekst, richtlijnen, tips om een richting in te slaan en advies over hoe de conclusies te formuleren. Doordat het jonge kind nog geen expliciete nood heeft aan conclusies en beargumentering, zijn deze methoden niet meteen bruikbaar.

Toch werd er materiaal gevonden specifiek voor het jonge kind. Het betreft vooral prentenboeken die op een luchtige en soms misplaatste ludieke manier ernstige thema's aankaarten. De werken zijn lineair en vaak te dwingend in gedachtegang. De prentenboeken zijn bedoeld om voor te lezen en eventueel een terugkoppelingsgesprek over te hebben. Het terugkoppelingsgesprek heeft als functie de verhaallijn te laten herhalen door het publiek, in dit geval de kleuters, zodat het verhaal ingeslepen wordt in de hersenen van het kind. (Op de beeck, p. 24). Een terugkoppelingsgesprek bestaat in de eerste plaats om kleuters vaardigheden aan te leren zoals het verscherpen van het geheugen en de uitbreiding van de woordenschat. Dit maakt dat de boeken zeker als vertrekpunt gebruikt kunnen worden. Willen we verder gaan en het thema onderzoeken, dan missen we iets. Tijdens het inventariseren troffen we enkele prentenboeken aan die zich wel leenden tot een langere werkperiode. Geïnspireerd door deze boeken en op basis van de genoteerde criteria ben ik zelf aan de slag gegaan en heb ik een didactisch pakket ontworpen.

4. Uitwerking

Na dit grondige literatuuronderzoek was het tijd om de theorie om te zetten in praktijk. Er werd een nieuw didactisch aanbod ontwikkeld. Het hoofddoel van dit didactisch aanbod bestaat eruit materialen te ontwikkelen die autonoom gebruikt kunnen worden door een begeleider van de kleuterklas. Het materiaal moest aanpasbaar zijn volgens de samenstelling van de groep, gaande van de interesse tot de leeftijd en leefwereld van de kleuters. Kort samengevat ben ik vertrokken van deze concrete doelstelling voor het bedenken van deze methode:

4.1 De walvis die wou vliegen

Concrete doelstelling:

De methode moet de begeleider in staat stellen om op ervaringsgerichte wijze het kind te begeleiden in zijn onderzoek naar levensbeschouwelijke gedachten en ervaringen. Dit door middel van visuele ondersteuning die aansluit bij de leef- en belevingswereld van het jonge kind.

Op gebied van vormgeving moest de methode voor de kleuters een duidelijk referentiepunt worden waarmee ze zich konden identificeren. Er werd gezocht naar een manier van werken die geen dwingende lineaire opbouw heeft, maar een diversiteit aan gedachten zou aanvaarden. Een prentenboek dat niet één keer op dezelfde manier verteld wordt met een constant wederkerend aspect dat het identificatieproces ondersteunt. De methode moest ook steeds nieuwe wendingen voorzien die aansluiten bij de noden van het kind. Een kleine verdere verdieping in de Oosterse symboliek vertelde me dat er een dier is dat symbool staat voor enkele kwaliteiten die we moesten terugvinden in de methode. Zo zien we dat de walvis binnen de Japanse cultuur als een gelijke gezien wordt. Mens en dier hebben dezelfde ziel en zijn gelijkwaardig aan elkaar. Dit geldt ook voor de walvis, desondanks de walvisjacht die elk jaar plaatsvindt. Het feit dat het dier als gelijkwaardig gezien wordt, betekent voor de Japanners dat het mag gebruikt worden als bron voor voeding. De walvis neemt hierdoor een speciale plaats in binnen de Japanse cultuur. Sommige Japanse culturen bouwen speciale torens om de zielen van de dode walvissen te eren. (Jeanty, 2013, p. 29) Binnen de Chinese cultuur wordt de walvis dan weer gezien als een symbool voor familie, harmonie,

communicatie en bewustzijn. In Tibet wordt Boeddha vaak afgebeeld met een walvis als medegezel. Kijken we naar Rusland dan zien we dat de walvis gezien wordt als diegene die de wereld op zijn rug draagt, een symbool voor draagkracht en ondersteuning. De walvis wordt op deze manier een universeel symbool en zeer bruikbaar voor de methode die ik wilde ontwikkelen. Ik sprak mijn eigen talenten aan, daagde ze uit en stuurde ze om de walvis vorm te geven. Afgaande op de literatuurstudie van mogelijke thema's stelde ik eerst een lijst samen van nodige prenten. Daaruit ontstond het idee om geen vooraf bepaald verhaal samen te stellen. Tijdens het bedenken en ontwerpen, hanteerde ik wel één probleemstelling met een filosofische insteek. Wat als de walvis wilde vliegen? Dit was mijn kapstok die leidde tot het maken van dit pakket prenten. Eens klaar konden de prenten geordend worden volgens wat er op dat moment relevant was voor de kleuters en de begeleider. Hierdoor kwam de ervaringsgerichte werkwijze volledig tot uiting. Het materiaal kon nu verder uitgebreid worden zodat het door een andere begeleider dan mezelf gebruikt kon worden.

4.1.1 Uiteenzetting van het materiaal

Handleiding en werkwijze

Verder kijken dan wat je ziet en beelden terugkoppelen naar emoties, ervaringen en ideeën is iets dat kan getraind worden. Hoe vaker men het doet, hoe meer het een automatisme wordt. Perspectief innemen wordt een tweede natuur en een eerste instinctieve reactie. Op regelmatige tijdstippen met dit ontworpen didactische materiaal werken helpt bij dit proces. Het is daarom ook aangeraden om deze methode wekelijks te gebruiken. Dagelijks kan, maar vraagt veel van zowel de kleuters als de begeleiding.

De kleuters moeten tijd genoeg hebben om de ervaringen en de gedeelde ideeën te verwerken. Twee maal per week is eigenlijk perfect. De werkwijze van deze methode bestaat uit een vast kader. Dit biedt de kleuters en de begeleiding structuur. Het kader bestaat uit een begin en een eindsignaal. Voor deze methode is dat een sfeerschepping door middel van het geluid van de walvis. Binnen het kader kan de aanpak variëren. De prenten kunnen los van elkaar gebruikt worden. Een begeleider kan er echter ook voor kiezen om met de prenten reeds een verhaal te vormen. Zeker in het begin van een project geeft dit een houvast.

Eens de begeleider een prent gekozen heeft, bestaat de sessie uit een vast stramien:

- Aankomst: Het licht wordt gedimd.
- Impuls: De CD met walvisgeluiden wordt opgezet en de prent wordt onthuld.
- Reflecteren en duiden: De prent wordt samen onderzocht:
 - o Wat staat erop?
 - o Wat zou het kunnen betekenen?

Anders dan bij een filosofisch gesprek zonder ondersteuning van dit didactisch materiaal wordt er ditmaal verder gekeken. Het wederkerende karakter van deze methode maakt dat we samen een verhaal gaan schrijven. Er kan dus teruggekoppeld worden naar een vorige sessie. Zo kunnen we de kleuters er bijvoorbeeld op wijzen dat tijdens de vorige sessie de walvis iets meemaakte dat tijdens deze sessie misschien relevant is. Het verhaal is nooit af, net zoals ons verhaal nog elke dag geschreven wordt.

- De afsluiting gebeurt door het kader te sluiten. De CD wordt weer opgezet, de prent wordt opgeborgen en, indien gebruikt, wordt de walvisknuffel terug in de doos gestopt. We genieten samen van een moment en laten de opgedane indrukken bezinken.

Zoals eerder gezien binnen het theoretische kader vindt er steeds een verwerking plaats na een sessie. Wanneer blijkt dat er kleuters zijn die na het meditatiemoment aan het einde van de sessie, nog nood hebben aan extra verwerkingskansen, wordt dit binnen de mate van het mogelijke aangeboden op maat van de kleuter. Het didactische pakket bevat een korte handleiding om meteen aan de slag te kunnen. De duur van het project wordt bepaald door de begeleider. Dit kan bewust in samenspraak met de kleuters of onbewust door middel van observatie. Merkt de begeleider een sterk verminderde betrokkenheid dan kan het project stop gezet worden. Tijdens dit onderzoeksproject wordt er gewerkt in groep. De kinderen kiezen zelf of ze deelnemen, dit om de betrokkenheid te verhogen.

Concrete materialen

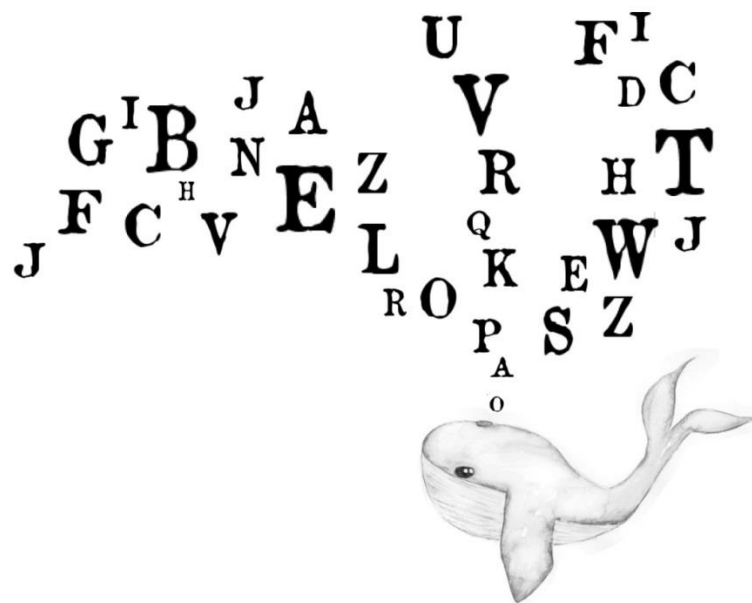
Prenten

Binnen deze methode bestaan er 15 prenten. De prenten zoals eerder vermeld staan op zichzelf. De bedoeling is echter dat er steeds een link gelegd kan worden tussen de prenten. Hierdoor ontstaat het verhaal. De beleving van deze prenten is

persoonlijk voor elke kleuter. Wat de kleuter voelt, denkt of ervaart, neemt een andere vorm aan en evolueert telkens er een prent bijkomt en er een gesprek gevoerd wordt. De walvis vormt de rode draad binnen de prenten.

Samen met de walvis gaan de kleuters op onderzoek. Via de prenten worden verschillende thema's aangekaart. De inzetbaarheid van de prenten voor verschillende thema's was van groot belang. Is een prent te eenduidig dan worden we gedwongen om één bepaald idee te hanteren. De prenten moesten dus van een openheid getuigen die plaats voorzag voor persoonlijke interpretatie, maar prikkelend genoeg waren om een duidelijk thema weer te geven.

Hieronder zien we een voorbeeld van zo een prent:



Figuur 4

Op deze prent zien we de walvis, hij spuit letters uit zijn spuitgat. Binnen deze prent kunnen verschillende thema's aangekaart worden.

Zo kan je aanleiding geven tot een onderzoek van taal. Het ontstaan van taal, de afwezigheid ervan of de vraag of taal zich enkel beperkt tot iets verbaal en verschillende talen.

Daarna kunnen we eventueel overgaan naar een ander thema zoals doof zijn, niet kunnen praten, niet durven praten, net teveel praten of geen woorden vinden.

De overige prenten beelden volgende taferelen af:

- Walvis die kleuren spuit: geluk, blij maken, wat is kleur, dromen.
- Walvis die ligt met gesloten ogen: slapen, dromen, doodgaan, leven na de dood, dieren op het land en in het water.

- Walvis die vliegt: Wat als je kon toveren? Kunnen walvissen vliegen? Wat zijn je grenzen?
- Walvis die in de verte weg zwemt: weggaan of weglopen. Wanneer wil je alleen zijn? Alleen zijn, thuis en wat dat inhoudt voor jezelf, op reis gaan, oversteek naar andere landen en culturen.
- Walvis en een vogel op dezelfde horizontale plek: verliefd zijn, verschillen. Kan een walvis wel verliefd zijn op een vogel? Waarom wel of niet.
- Afbeelding met tientallen dezelfde walvissen, enkel groter en kleiner: Wat zijn onze gelijkenissen of waarin verschillen we net?
- Walvis die boos kijkt: gevoelens van boosheid, onrecht, onmacht.
- Walvis die blij kijkt: Wat is geluk? Waar word ik gelukkig van?
- Walvis die huult: verdriet, verlies.
- Walvis die bang kijkt en een grote walrus met scherpe tanden: waar ben je bang van? Moet walvis wel bang zijn van walrus? Misschien is hij net heel lief. Anders zijn, het onbekende.
- Walvis rechts onder, verder blanco blad: Deze pagina is een carte blanche. Vindt de begeleider geen geschikte prent dan kan er op deze prent zelf iets getekend worden.

Enkele voorbeeldprenten zijn bijgevoegd als bijlage 1.

Tijdens het ontwerpproces werd ik er door collega's en mentoren op gewezen dat zijzelf soms vastzaten met betrekking tot een mogelijke interpretatie van de prenten. Ook voor hen was het dus een moeilijke oefening om verder te kijken dan wat hen visueel prikkelde.

Naar aanleiding van deze ondervinding ontstonden de zogenaamde prikkelkaarten.

Prikkelkaarten en tips

De prikkelkaarten bestaan uit een kleine afbeelding van de prent in kwestie met daaronder een aantal voorstellen voor gebruik. Het biedt een houvast maar kan ook inspireren om een diepere betekenis te geven aan een prent. Naast de prikkelkaarten is er ook een walvisknuffel in het pakket. De knuffel concretiseert de aanwezigheid van de walvis nog meer, iets wat een hulpmiddel kan zijn voor enkele kleuters. Indien nodig kan de walvisknuffel gebruikt worden als praatstok. Een aantal voorbeeld prikkelkaarten zijn bijgevoegd als bijlage 2.

4.2 Testfase in kleuterklas

Om het materiaal tijdens het eindproject zoveel mogelijk kansen te geven vond er een testronde plaats. Er werd getest in de derde kleuterklas van de Mechelse Ursulinen school door Nele Smets. Een tweede test vond plaats in de peuterklas van basisschool De Ham te Mechelen.

Na reflectie op de testronden werd het materiaal waar nodig bijgestuurd. Zo kwam er een uitbreiding van de aangeboden prenten en een aanpassing aan bestaande prenten.

4.2.1 Test één: derde kleuterklas, basisschool Ursulinen te Mechelen

Doelstelling: De didactische materialen uit handen geven en autonoom laten gebruiken door een leerkracht van de derde kleuterklas.

Op vrijdag 23 januari meldde ik me aan op de basisschool Ursulinen te Mechelen. Mijn eerdere contact met deze school bestond uit enkele stages die ik gelopen heb tijdens het voorafgaande schooljaar. Ik had dat schooljaar met veel plezier mijn eindstage doorlopen in de klas van Nele Smets. Een derde kleuterklas in een grootstedelijke context.

Nele Smets heeft vanaf het eerste contact meteen duidelijk gemaakt dat ze open stond voor een ervaringsgerichte visie. Het idee om te filosoferen met de kleuters sprak haar erg aan, alleen was het iets dat ze nog niet geprobeerd had. Het stond op haar verlanglijstje maar het was er nog nooit van gekomen. Toen duidelijk werd dat ik een onderzoeksproject zou opstarten rond filosoferen in de kleuterklas stond vast dat ik deze klas nog eens een bezoekje zou brengen.

Tijdens het afleveren van de didactische materialen heb ik bewust niet te veel uitleg gegeven. Een kleine toelichting over welke materialen ik bij had en enkele concrete afspraken betreffende het ophalen en de feedback.

Nele Smets gebruikte de materialen gedurende één week met haar kleuters. Verder onderzocht ze de materialen en gaf ze opbouwende kritiek.

Feedback Nele Smets

- Mooie prenten die de kleuters aanspreken. Eenvoudig, er staat niks teveel op. De kleuters merkten meteen op dat ze het mooi vonden. De prenten zijn aangepast aan het niveau van de kleuters.

- Ik heb de walvis gebruikt als 'praatstok', werkte heel handig.
- Heel leuk dat je voor verschillende thema's kiest. De input die je geeft op de fiches die erbij horen, werkt stimulerend. Ze doen je nadenken over hoe je het kan aanpakken en inspireren tot nieuwe vragen.
- Het filosofiemoment zelf was heel boeiend. Het was de eerste keer dat ik dit deed met deze kleuters, dus het was eerder een verkenningsoefening. De kleuters waren meteen geboeid door de prent (walvis met de verschillende kleuren). Eerst hadden we het over: 'Wat is kleur?'. Ik merkte dat heel wat kleuters echt nadachten. Wat me ook opviel, was dat ze de antwoorden die ze gaven, heel gemakkelijk linkten aan waar ze momenteel mee bezig zijn. We waren bijvoorbeeld net bezig met het thema dino's en de antwoorden waren heel vaak hieraan gelinkt.
- Dit is natuurlijk kenmerkend voor deze leeftijd; dat ze heel hard in hun eigen leef- en belevingswereld denken. Het gesprek ging dan verder over lievelingskleuren. Daarna hadden we het over kleuren en gevoelens. Welke kleur maakt je blij, bang, boos, verdrietig,...? En waarom? Hier kwamen leuke en spontane antwoorden op.
- Voor een eerste keer ging het gesprek goed, al bleef het vrij oppervlakkig, maar dat lijkt me logisch. Pas als je dit verschillende keren doet en zo'n momenten opbouwt, kan je dieper ingaan op verschillende dingen.
- Ik zou het wel niet herhalen met de ganze klas. Het is moeilijk om met 24 kleuters te filosoferen. Ik zou het met een kleinere groep doen of tijdens zorgmomenten. Dan zijn de betrokkenheid en spreekkansen groter.

4.2.2 Test twee: peuterklas, basisschool De Ham te Mechelen

Doelstelling: eigenhandig het didactische materiaal aanbieden met als hoofddoel te ontdekken hoe best het materiaal te gebruiken in de peuterklas.

Toen ik de materialen ontwierp baseerde ik me vooral op mijn eigen ervaringen binnen een kleuterklas. Tijdens het voorafgaande academische schooljaar had ik reeds gefilosofeerd met kleuters. Na reflectie op die ervaring kwam ik uit bij het eerder uitgeschreven ontwerp.

Ik had echter nog nooit in een peuterklas gestaan. Deze kans kreeg ik tijdens de maartstage binnen een grootstedelijke context. De uitdaging was des te groter aangezien het niet enkel peuters betrof, maar ook nog eens taalarme peuters. Ik

paste de werkwijze aan door een verhaal te voorzien. Het kader van de sessie werd eveneens aangepast.

De sessie zou plaatsvinden in kleine groep en ik wilde rekening houden met het vlindergedrag van de peuters van deze groep. De voorleesmomenten doorheen deze stage hadden reeds een duidelijk kader. Telkens ik ging voorlezen en de peuters vrij aan het spelen waren, zong ik het voorleeslied. De peuters die interesse hadden kwamen naar me toegelopen en we zochten samen een rustige plek om het verhaal te horen. Dit kader gebruikte ik ook voor deze vertelling. Het enige verschil met de andere vertelling bestond erin dat er geen terugkoppelingsvragen gesteld werden maar wel activeringsvragen. Anders dan terugkoppelingsvragen gaat het bij activeringsvragen niet om het reconstrueren van het vertelde verhaal. De vragen die gesteld worden nodigen de luisteraar uit om zijn belevingswereld te onderzoeken. De luisteraar wordt geactiveerd om na te denken over hoe hij zich bij iets voelt, wat hij erover denkt of wat het met hem of haar doet. Het kan eveneens een actie uitlokken die iets fysieks teweeg brengt. Zo kan er bijvoorbeeld gevraagd worden om een zelfde beweging te doen als een personage of om een lied te zingen naar aanleiding van het vertelde verhaal. De activeringsvragen die ik binnen deze vertelling stelde, waren vragen die aanzetten tot het onderzoeken van gelijkenissen en verschillen bij elkaar.

De klas waarin ik stage liep bestond uit 19 peuters waarvan 2 peuters van Belgische origine. De klas telde in totaal 11 nationaliteiten. De leeftijd varieerde van 2,5 jaar tot 3,5 jaar. De ontdekking van taal was voor het overgrote deel van deze peuters een dagelijkse focus. Ze waren volop in hun taalontwikkeling. Ik merkte echter ook op dat de taalachterstand, die sommige peuters hadden, hun onderlinge communicatie niet hinderde. Er waren enkele taalsterke peuters in de klas die, wanneer het nodig was, uitleg gaven of iets vertaalden. Het was mooi om te zien hoe een taalsterkere peuter voor een taalzwakkere peuter kwam vragen of de doos met de auto's uitgehaald mocht worden.

Ze benoemden eveneens op zeer concrete wijze gevoelens zoals “ik ben boos, omdat ik die auto wil.” of “ik ben boos omdat ik mijn mama wil”. Hieruit maakte ik op dat ze gevoelens aan ideeën of gebeurtenissen taalkundig kunnen linken. De peuters die niet in staat waren een gevoel te benoemen, uitten dit op een zeer concrete manier. Ze deden dit door op de grond te stampen en te roepen wanneer ze boos waren. Niet alles was echter negatief, zo zag ik peuters elkaar troosten

door zachtjes over de wang van de treurige peuter te aaien. Een blik in elkaars ogen liet weten dat verdriet niet nodig was. Er was een duidelijke verbinding aanwezig tussen sommige peuters. Ik vroeg me af of er nog peuters in staat zouden zijn om door middel van een verhaal het perspectief van de verdrietige in te nemen. Gezien de samenstelling van de groep, de leeftijd en de beschikbare tijd kon ik de methode niet gebruiken hoe ik ze voorzien had.

De stageperiode liep over een periode van twee weken.

Na een eerste observatieweek was er dus geen tijd meer om opbouwend te werken. Om de peuters toch de kans te geven om de walvis te leren kennen, gebruikte ik de prenten in verhaalvorm. Het verhaal ging over vriendschap met een nadruk op diversiteit. De volledige voorbereiding is bijgevoegd als bijlage nummer 3. Toen de peuters vrij aan het spelen waren, zong ik het voorleeslied. Prompt sprongen drie peuters recht. Tot mijn grote verbazing bleek het te gaan om 2 taalzwakkere peuters. Peuter één praatte amper, hij maakte eerder geluidjes. Peuter twee kende voorlopig 5 woorden: mama, papa, kaka, “apot” en pijn. Peuter drie kwam uit een zeer grote familie. Hij had vijf oudere volwassen zussen, twee volwassen broers en een jongere broer van 10. Zelf was hij de jongste. Het taalniveau van dit derde kind was zeer hoog ondanks het feit dat Nederlands zijn tweede taal was. Alle drie verstonden ze wat er ging gebeuren eens ik het voorleeslied zong. We zochten een rustige plek en namen plaats in de kring naast de snoezelhoek.

De betrokkenheid was bijzonder hoog. Alle drie de peuters keken met halfopen mond naar de prenten. Ik verwachtte enige tegenstribbeling wanneer ik vertelde dat de walvis een vogel had als beste vriend. Er gebeurde echter niets, de peuters bleven volgen. Het was een moment met een zeer gemoedelijk sfeer, gezellig samen. Het verhaal was gedaan. De peuters knipperden met hun ogen en keken me vragend aan. De peuter twee stond recht en ging spelen. De andere twee peuters bleven onderzoekend kijken naar de prenten. Wanneer ze de prent bekeken met tientallen walvissen op zei ik: “Wauw, allemaal dezelfde walvissen. Of toch niet?” De taalsterke peuter antwoordde dat er grote en kleine tussen zaten, dat was dus een verschil. Hierop vroeg ik of er kindjes in de klas waren die hetzelfde waren of net anders als hijzelf. Peuter drie zei meteen “ik ben hetzelfde als M., kijk, we hebben dezelfde trui aan.” Ik had dit nog niet opgemerkt, het ging om een grijze trui die me niet meteen zou opgevallen zijn als peuter drie de aandacht er niet had

op gevestigd. Peuter één volgde het tafereel met arendsogen. Hij zei niets maar ik zag hem nadenken. Zijn wenkbrauwen fronsten en ogen tuurden rond. Later die dag tijdens de middagpauze kwam peuter één naar me toe, hij trok zachtjes aan mijn mouw en nam me mee naar de eettafel. Hij wees naar zijn brooddoos en dan naar de brooddoos van een andere peuter. Hij glimlachte vol trots. Het waren dezelfde brooddozen.

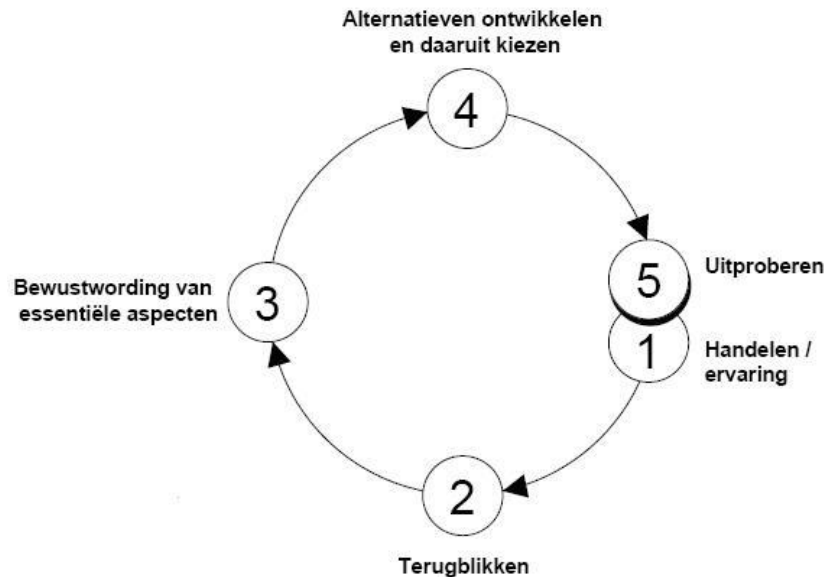
Deze ervaring op zich geeft me een gevoel dat wat ik de peuters aanbood ook iets geraakt heeft bij de peuters. Peuter één glipte door zijn mondelinge afwezigheid soms door de mazen van het net. Om het meest waardevolle uit deze ervaring te halen, reflecteer ik hierop in het volgende onderdeel van dit hoofdstuk.

Zoals we zullen zien, gebeurt dit volgens een bepaalde methode die ons in staat stelt om zeer concreet te onderzoeken wat er gebeurde en hoe we in de toekomst kunnen bijsturen.

4.3 Reflectie en bijsturing

Om het reflecteren gestructureerd aan te pakken maak ik gebruik van de methodiek van F. Korthagen. Deze methodiek werd ons aangereikt binnen de lerarenopleiding van de Thomas More hogeschool te Mechelen. Het is een middel om op gestructureerde en consequente manier een situatie of handelen te onderzoeken. De Nederlandse onderwijskundige F. Korthagen ontwikkelde deze methodiek in 1993 als hulpmiddel voor leerkrachten om hun eigen handelen te onderzoeken. Reflecteren op het eigen handelen, perspectieven innemen en adequate bijsturing bedenken en toepassen zijn een essentieel onderdeel van deze lerarenopleiding. Voor mezelf is deze manier van werken onmisbaar geworden. Korthagen ontwikkelde deze methodiek om tegemoet te komen aan de steeds hogere eisen die men stelt aan docenten. Kritisch reflecteren op het eigen handelen is een basiscapaciteit die elke leerkracht dient te bezitten. De gestructureerde manier van reflecteren op situaties geeft meer inzichten in de essentiële aspecten van de situatie. Het waarom wordt duidelijk. (Hendrikson, 1998, p. 2)

In de figuur hieronder zien we dat de methodiek van Korthagen wordt voorgesteld als een cirkel.



Figuur 5 (Hendriksen, 1998, p. 2)

Het proces is circulair en stopt dus nooit. Dit wordt duidelijk wanneer we nader kijken naar de invulling van de te doorlopen fasen:

- 1) **Handelen en ervaring:** Er gebeurt iets of we voeren iets uit. We ervaren iets in interactie met de omgeving.
- 2) **Terugblikken:** hier omschrijven we concreet wat er gebeurde. Een accurate omschrijving zonder invulling van waarom iets gebeurde op de manier waarop het gebeurde.
- 3) **Bewustwording van essentiële aspecten:** hier gaan we op zoek naar het waarom. Uiteenlopende oorzaken worden genoteerd. Binnen dit onderdeel bestaat er niet één juist antwoord aangezien een situatie de optelsom is van een zeer groot aantal factoren.
- 4) **Alternatieven ontwikkelen en daaruit kiezen:** we voorzien alternatieven en bedenken bijstellingen op basis van de analyse van de situatie.
- 5) **Uitproberen:** We toetsen de bedachte alternatieven en sturen bij waar nodig. Hierdoor wordt deze vijfde fase eveneens wederom de eerste fase, die van het handelen en ervaren.

Het doorlopen van elke fase wordt ondersteund door kernvragen. Deze kernvragen helpen diegene die reflecteert om dit confronterend en kritisch te doen. Zo kan er nagegaan worden wat de gevoelsbeleving was van alle betrokkenen in fase één. De motieven van diegene die reflecteert alsook de motieven van de overige betrokkenen worden onderzocht.

In fase twee wordt het “wat” onderzocht. Wat deed ik? Wat voelde ik? Wat voelde de ander? Wat wilde de ander? In fase drie zouden we moeten komen tot de ontdekking van de essentie. Ook al was de ervaring op zich misschien iets negatiefs, de ontdekking van het essentiële aspect zorgt voor een bevrijding en is iets positiefs. We weten wat er gebeurde en waarom, nu gaan we kijken naar bijsturing en alternatieven. In de vierde fase kijken we ook steeds of de alternatieven die we bedenken samenhangen met wat we daarvoor ontdekten. Door deze reflectiemethode toe te passen op de twee testmomenten werden zowel mijn handelen als de materialen bijgestuurd en aangepast.

Een tweede zeer belangrijke luik binnen dit reflectieproces zijn de variabelen die we in acht nemen binnen de ervaringsgerichte visie. Deze visie stelt dat we procesgericht gaan kijken in plaats van een productgerichte invalshoek. Binnen ons hedendaags onderwijssysteem vinden we een scala aan onderwijsvisies terug, ieder met haar eigen focus. Toch is er nood aan een algemene consensus wat betreft streefdoelen binnen dit onderwijs. Deze vinden we terug in de vorm van eindtermen en ontwikkelingsdoelen. De ontwikkelingsdoelen zijn bedoeld als streefdoel binnen het kleuteronderwijs. De eindtermen zijn termen die eveneens na te streven zijn binnen het basisonderwijs, met als verschil dat deze termen ook effectief gehaald moeten worden.

Productgericht werken betekent dat we ons enkel focussen op de te verwerven vaardigheden zoals genoteerd in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Het effect van het succes kan gemeten worden door middel van een toets of test. Ze focust zich vooral op de traditionele cognitieve vaardigheden en laat de ware, levensbelangrijke competenties links liggen. Zo wordt er binnen een productgerichte aanpak niet gekeken naar stressbestendigheid, zelfvertrouwen, initiatief nemen of het inrichten van het eigen levensgeluk. Allemaal zaken die bijdragen tot een evenwichtige ontwikkeling. Vertrekken we van een andere aanpak, zoals genoteerd binnen de ervaringsgerichte visie, dan kijken we naar het proces. We breien als het ware een extra schakel tussen onze aanpak en het effect van deze aanpak. Het proces is onderhevig aan twee variabelen, het welbevinden en de betrokkenheid. Door deze twee variabelen te onderzoeken vanuit observatie kunnen we meten hoe succesvol onze aanpak daadwerkelijk is. Een hoog welbevinden draagt bij tot een evenwichtigere ontwikkeling en een hogere betrokkenheid. Een hoge betrokkenheid wijst er dan weer op dat het kind op dat

moment openstaat voor inkomende informatie, indrukken en ervaringen. Een hoge betrokkenheid gaat dieper en verder dan concentratie. We kunnen de betrokkenheid waarnemen door zeven signalen te observeren.

De mate waarin ze voorkomen en het aantal signalen dat we tegelijkertijd waarnemen resulteren uiteindelijk in een quotering. Zo kunnen we afleiden op welk niveau van betrokkenheid het kind zich bevindt. De concentratie en voldoening, de fysieke en mentaal gebruikte energie, de complexiteit en creativiteit waarmee een kind een probleem oplost, de mimiek en houding van het kind, de persistentie waarmee het kind een activiteit aanpakt, de nauwkeurigheid die het gebruikt, de reactietijd en de verwoording tijdens het spel zijn allemaal signalen die bijdragen tot de quotering van het niveau van betrokkenheid. Deze signalen zijn een momentane waarneming. Ze ontplooiën zich voor onze ogen. We staan erbij en we kijken ernaar. Wanneer we het welbevinden gaan scoren graven we dieper. We kijken naar kenmerken zoals het plezier beleven aan iets of het genieten toestaan. Ontspannen zijn en innerlijke rust vinden, vitaliteit en openheid. Zich spontaan durven tonen en zichzelf zijn door zelfvertrouwen uit te stralen en op een assertieve manier grenzen te stellen. Positief staan tegenover zichzelf terwijl je in voeling bent met jezelf en je binnenkant. Deze kenmerken zijn niet concreet te testen maar wel waarneembaar en wanneer aanwezig de getuigen van een kind dat zich evenwichtig kan ontplooiën.

Wanneer we gaan reflecteren op onze aanpak volgens de cirkel van Korthagen is het dus uiterst belangrijk dat we vertrekken vanuit deze twee variabelen. We reflecteren dus in functie van het welbevinden en de betrokkenheid. Dit zowel voor het kind als voor onszelf. Ons welbevinden en onze betrokkenheid heeft binnen het begeleidingsproces een even grote waarde als die van het kind. Wij zijn immers een levend voorbeeld voor het jonge kind. Een eerste reflectie gebaseerd op de testfasen concentreert zich vooral op het verhogen van de betrokkenheid. Het reflectieproces tijdens het eindproject zal zowel betrokkenheid als welbevinden scoren.

Test één: Nele Smets

Wat gebeurde er?

- Wat me opviel was dat ze de antwoorden die ze gaven heel gemakkelijk linkten aan waar ze momenteel mee bezig zijn. We waren bijvoorbeeld net

bezig met het thema dino's en de antwoorden waren heel vaak gelinkt hieraan.

- Hierna werden gevoelens onderzocht. Dit werd gedaan zonder visuele ondersteuning. Nele Smets voelde aan dat de kleuters enkel de oppervlakte aanraakten.
- Nele Smets gaf in de feedback aan dat bij het eerste gebruik alles moest worden verkend. De kleuters waren meteen geboeid door de prenten maar er was nog geen automatisme om verder dan het visuele aspect te gaan kijken.

Waaraan lag dit?

- Er was een duidelijke koppeling naar de ervaringsstroom binnen het voorbeeld van Nele Smets. Het betrof misschien geen expliciete emotionele koppeling maar eerder een koppeling naar leefwereld toe, maar dat maakt dit niet minder waardevol voor de kleuter. Het liet duidelijk zien dat deze kleuters een zeer drukke leef- en belevingswereld hadden. In dit geval hielp de prent van de walvis sommige kleuters orde te scheppen in deze leef-en belevingswereld.
- Het aangeboden materiaal bevatte geen gevoelensprenten. Het zou dus moeilijk zijn om ervaringsgericht verder te werken omdat deze basis prenten misten.
- De kleuters waren meteen geboeid door de prenten maar er was nog geen automatisme om verder dan het visuele aspect te gaan kijken. De goede begeleiding van Nele Smets maakte dat dit vrij snel verholpen was en dat er een reflectiemoment ontstond. Ik kan me echter wel voorstellen dat dit niet makkelijk is voor elke begeleider en elke groep.

Wat ga ik eraan doen?

- De prenten zijn een goede manier om de kleuters visueel te ondersteunen. Er is echter nood aan herhaling. Tijdens mijn eindproject zorgde ik ervoor dat de kleuters op regelmatige tijdstippen in aanraking kwamen met de prenten. We gingen samen twee keer per week op onderzoek om zo een verhaal te vormen.
- Om die reden werden vier nieuwe prenten geïntroduceerd: blij, bang, boos, verdrietig.

- Om het identificatie proces te ondersteunen introduceerde ik een verkenningmoment. Door de kleuters een eerste maal genoeg tijd te geven om de walvis een betekenis te geven in hun belevingswereld zal de walvis en zijn verhaal meer draagkracht krijgen. Tijdens een volgend moment met de prenten konden de kleuters zo teruggrijpen naar wat ze al wisten. Een verkenningmoment bracht de walvis tot leven. Het moment bestaat eruit één prent te nemen en deze te onderzoeken:
 - o Wat zien we?
 - o Wie zou het zijn?
 - o Wat zou hij denken, voelen, weten?
 - o Misschien gaat hij ergens heen?
 - o Samen een naam geven: hierdoor

Het naamgeven is een zeer expliciete manier van betekenis geven aan iets. Wanneer de walvis een naam krijgt is hij niet zomaar een walvis, maar hun walvis. Iemand waarmee ze samen op stap kunnen gaan.

Test twee: peuterklas, basisschool De Ham te Mechelen

Wat gebeurde er?

- De betrokkenheid was hoog. Alle drie de peuters keken met halfopen mond naar de prenten. Ik verwachtte enige sribbeling wanneer ik vertelde dat de walvis een vogel had als beste vriend. Er gebeurde echter niets, de peuters bleven volgen. Het was een moment met een zeer gemoedelijk sfeer, gezellig samen.
- De andere twee peuters bleven onderzoekend kijken naar de prenten. Wanneer ze de prent bekeken met tientallen walvissen op zei ik: "Wauw, allemaal dezelfde walvissen. Of toch niet?" De taalsterke peuter antwoordde dat er grote en kleine tussenzaten, dat was dus een verschil. Hierop vroeg ik of er kindjes in de klas waren die hetzelfde waren of net anders als hijzelf. Peuter drie zei meteen "ik ben het zelfde als M., kijk, we hebben dezelfde trui aan." Ik had dit nog niet opgemerkt, het ging om een grijze trui die niet me niet meteen zou opgevallen zijn als peuter drie de aandacht er niet had op gevestigd.
- Peuter één volgde het tafereel met arendsogen. Hij zei niets maar ik zag hem nadenken. Zijn wenkbrauwen fronsten en ogen tuurden rond. Later die dag tijdens de middagpauze kwam peuter één naar me toe, hij trok zachtjes

aan mijn mouw en nam me mee naar de eettafel. Hij wees naar zijn brooddoos en dan naar de brooddoos van een andere peuter. Hij glimlachte vol trots. Het waren dezelfde brooddozen. De koppeling die de peuter enkele uren later maakte, gaf me een gevoel van voldoening.

Waaraan lag dit?

- De visualisaties waren op hun niveau. Ik vreesde dat de eenvoudige illustraties te weinig zouden prikkelen maar dit was niet het geval. Door de openheid en het eenvoudige en de rustige lijnen van de illustraties was er plek voor eigen interpretatie.
- Peutere drie is op gebied van taal zeer sterk. Dit hielp hem wanneer hij iets wilde uitdrukken. Hij liet zien dat hij in staat was om vragen te koppelen aan iets dat buiten zichzelf stond. De gelijkenissen tussen hem en een andere peuter had hij al eerder opgemerkt, het verhaal en de vraag activeerden hem om alles samen te brengen. Hij zag verbondenheid als iets tastbaars. “Ik heb dezelfde trui, dus ergens horen we bij elkaar. “
- Peutere één was eerder timide wat betreft het spreken. We zien echter wel dat hij zijn omgeving volop absorbeerde. Hij begreep de vraag en volgde het voorbeeld van peutere drie. Taalkundig zijn betekent niet enkel kunnen praten of een uitgebreide woordenschat hebben. Het betekent evengoed op een non-verbale manier in contact kunnen treden met je omgeving.

Wat ga ik eraan doen?

- Bij de verdere uitwerking van de illustratie behield ik het open en eenvoudige karakter van de lijnen en de beeldtaal. De rust die de prenten uitstraalden hadden een duidelijke meerwaarde wanneer er mee gewerkt werd.
- Tijdens het eindproject binnen mijn eindstage voorzag ik concrete voorbeelden die gaan over gelijkenissen. De groep waarmee ik tijdens mijn eindstage werkte zijn kleuters van vier en vijf jaar. Nadat we concrete gelijkenissen gevonden hadden maakten we de oversteek naar gelijkenissen die ons op een innerlijk niveau verbinden.
- Op basis van deze bevinden paste ik de prent die aanleiding geeft om over taal te praten aan. Er verdwenen enkele letters. In de plaats komen er Chinese, Russische en Arabische karakters. Zie bijlage 4

De gebundelde informatie werd verwerkt tijdens mijn eindstage in basisschool De Spiegel te Leest in de tweede kleuterklas. Een concrete vertelling van het verloop zien we in volgende hoofdstuk.

5. Eindstage onderzoeksproject

Met de eindstage in zicht werd het didactische pakket aangepast naargelang de resultaten van de twee testsessies. Er werden 2 illustraties aangepast alsook een toevoeging aan de werkwijze. Zo startte ik de sessiereeks met een verkenningsmoment. In eerste instantie was de walvis een blanco blad. Om de kleuters een diepere voeling te garanderen met het hoofdpersonage kozen ze zelf de naam en bepaalden zij de achtergrond informatie over de walvis. Voor het zover was ondervond ik echter voor mezelf dat mijn aanpak een doelgerichtheid mistte. Het was niet de bedoeling om de kleuters creatief te laten schrijven of vertellen. Ook al was dit een zeer waardevolle bijkomstigheid, dit was niet mijn hoofddoel. Om die reden stelde ik mezelf twee doelen voorop die tijdens elke sessie nagestreefd zouden worden.

Doelstellingen:

De kleuters praten met elkaar over levensvragen, onderwerpen, gevoelens etc....
 OA MorO 23 ervaren wat zinvol, mooi, goed, waar is: stilaan de zin, de betekenis van de dingen ontwaren en ervaren wat zinvol, mooi, goed, waar is en wat niet
 EN

OA GodO 32 → stilstaan bij levenservaringen → In gesprek met volwassenen en andere kleuters levensvragen stellen en op zoek gaan naar antwoorden →

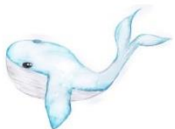
Het is natuurlijk zo dat er tijdens elke sessie ook andere doelen bereikt werden of nagestreefd konden worden in functie van de nood van de kleuters. Deze noteerde ik ook in de voorbereidingen als houvast. De twee hoofddoelen kregen de noemer primaire doelstellingen. De andere doelen kregen de noemer secundaire doelstellingen. Zo zag ik bijvoorbeeld dat het respectvol luisteren naar elkaar voor een aantal kleuters een doelstelling was die haalbaar was maar één die niet mijn primaire intentie betrof. Deze werden genoteerd onder de noemer secundaire

doelstellingen. Tijdens de sessies werd er weinig tot geen gebruik gemaakt van doelstellingen die onder de motorische ontwikkeling vallen. De sessies focussen vooral op een intern proces en niet zozeer op lichamelijkeheid.

De enige secundaire doelstelling die aansloot bij de primaire doelen bestonden uit het tot rust komen en werd na de tweede sessie telkens toegevoegd aan de voorbereiding. Het voorbereiden van de sessie, noteren van de concrete ervaringen en het reflecteren hierop vormen de basis voor dit hoofdstuk. Een voorbeeld voorbereiding is bijgevoegd als bijlage. De sessies vonden plaats in de kring van de klas. Het is een intieme setting en de kleuters ervaren er een gevoel van veiligheid. De kring staat gelijk aan een rustmoment of momenten van ontmoeting.

Ik heb ervoor gekozen om deze serie van sessies klassikaal te beginnen. De methode vraagt om het geven van een naam en context aan de walvis. Als niet alle kleuters hierop aanwezig zijn zullen ze moeilijk kunnen aansluiten bij de volgende sessies. Elke sessie wordt eveneens gestart met een recapitulatie van wat er tijdens de vorige sessies verteld is. Zo kan ieder kind dat aansluit meevolgen met het verhaal van de walvis. Hieronder vinden we een terugblikken van alles sessies. Ik analyseerde wat er gebeurde, waar dit aan lag en noteerde wat ik mee nam naar de volgende sessie.

5.1 Notering en analysering van de praktijktoets

<u>Sessie 1:</u> 11 mei 2015	<u>Gebruikte illustratie:</u> 
Wat gebeurde er? <u>Naamgeving:</u>	



Ik plaatste het kleine verteltheater op een tafeltje in de kring. Toen de bel ging zette ik de cd op met walvisgeluiden. De lichten gingen uit en de klas werd gedimd. De kleuters kwamen binnen na de laatste speeltijd. De sfeer was uitgelaten aangezien een klein groepje kleuters net een muzische voorstelling hadden gegeven. Ik was best nerveus: "hoe zouden ze reageren op mijn walvis?". N merkte op dat er een geluid te horen was. "Een dolfijn!" riep S. "Huh? Een dolfijn?" zei VF. "Neen, kijk, een walvis!" VF wees naar het verteltheater. De kleuters gingen zitten. Ik zei niets en haalde de walvis tevoorschijn. De kleuters werden stil terwijl ik met de walvis tussen de kleuters stapte. De walvis maakte golvende bewegingen, de kleuters volgden met hun hand en hoofd. Ik voelde me rustig worden. De geluiden stopten "Wat is dit allemaal?" vroeg ik. De kleuters riepen "Een walvis!" Ik zag dat Si. verrukt was, ze had me eerder die dag verteld dat ze van walvissen hield. Ik ging zitten en vertelde de kleuters dat ik hen heel graag een verhaal wilde vertellen. Alleen, ik had een probleem: "Ik heb maar één prent en bovendien weet ik eigenlijk niet wie er op de prent staat." "Een walvis" riep N. "Inderdaad, N. een walvis, maar ik weet er niets van. Ik weet niet hoe de walvis heet, waar die vandaan komt, hoe oud die is... En kijk, er is maar één prent." N. merkte meteen op dat je dan ook geen verhaal kunt vertellen als je niet weet wie het is. We begonnen bij het begin en vroegen ons af hoe de walvis zou heten.

Enkele kleuters staken hun vinger in de lucht, zo hoog alsof ze de hemel wilden reiken. Andere riepen het uit “Rukkie!”, “Sky!” , “Dora!”, “Elsa!”... D. riep “Hadayo misschien?” Ik was verbaasd door D.’s taalkundige verbeelding. “Wauw, Hadayo, dat klinkt Japans of zo, misschien komt de walvis wel uit Japan?” Enkele kleuters knikten. N. leunde tegen de muur en zei nonchalant “Of misschien komt hij wel gewoon uit Blaasveld?” Ik merkte aan haar houding dat ze het wat van haar afschoof maar in haar blik zag ik dat ze het heel spannend vond wat ze net verteld had. De kleuters gingen meteen akkoord “ja! Ik kom ook uit blaasveld!” en “Ik ben daar al geweest!” .

En zo geschiedde het:

- Blauwwitje werd de naam, ze is 5 jaar
- 2 broers, 2 zussen
- Woont bij papa en mama
- Ze zwemt graag

Wanneer ik kijk naar de betrokkenheidssignalen merk ik dat bij deze sessie de groepsbetrokkenheid bijzonder groot was. Kleuters staken hun vinger op, beten op hun lippen zoekend naar een naam, een plaats, een leeftijd en context. We schreven alles neer wat er verteld werd, hingen dit op het prikbord naast een grote afbeelding van Blauwwitje en sloten af met een zoemmoment. Een zoemmoment is een moment waarop de kleuters een zoemend geluid maken, hun ogen sluiten en het moment van samenzijn loslaten.

Waar lag dit aan?

Vanuit deze observatie merk ik dat de kleuters een mogelijkheid tot identificatie met beide handen aangrijpen en zelf kansen creëren door de afkomst te matchen aan die van hen. Ze zochten in zichzelf naar mogelijke antwoorden en stelden zich open door dingen te delen. Een deel van de kinderen van de klas komt uit Blaasveld, de meesten kennen de plek. De kinderen in de klas zijn reeds vijf jaar of worden dit nog voor het einde van het schooljaar. Ze wonen bij hun moeder of vader of beiden en sommigen hebben ook broers en zussen. De hoge betrokkenheid kan aan een aantal zaken liggen:

- De kleuters voelden zich aangesproken en het sloot aan bij hun leef- en belevingswereld.

- Het was iets nieuw: de setting, de geluiden, de illustratie...
- De interactie tussen de kleuters werkte als een katalysator. Ze vroegen elkaar zaken, wezen elkaar op onmogelijkheden en mogelijkheden. De kleuters motiveerden elkaar

Ik merkte verder ook dat de kleuters in staat waren tot perspectief-inname omdat er juist met een overlapping gewerkt werd. Ik zeg dit, jij voegt toe en een ander gaat weer verder. De kleuters haakten aan op een zelfgekozen aanknopingspunt. Dit vergrootte de capaciteit van de kleuters om perspectief in te nemen.

Wat neem ik mee naar de volgende sessie?

- Ik behoud het stramien van sfeerschepping en zorg voor een concrete afsluiting dat past binnen de tijd die nog rest. Het laatste dagdeel is te kort om een langere aansluitende verwerkingsactiviteit te voorzien.
- Ik focus op de interactie tussen de kleuters en vertrek vanuit het idee dat we allemaal zaken gemeen hebben. Ik ga het thema vriendschap onderzoeken.

Sessie 2: 12 mei 2015

Gebruikte illustratie:



Wat gebeurde er?

Sessie 2:

“Blauwwitje!!!!” Z. kirde van blijdschap. W. hield haar adem in en deed teken dat we moesten luisteren. De kleuters hadden net hun laatste speeltijd achter de rug en kwamen binnen in de klas. Ze gingen meteen zitten. Er was aangenaam en rustig

gekeuvel tussen de kleuters. Ik nam de walvis tevoorschijn en stapte rustig rond in de kring. De kleuters werden één voor één stil. W. wreef in haar handen terwijl ze met een brede glimlach naar J. keek, ze leek het erg spannend te vinden. Ik ging naast het verteltheater zitten, een bewuste keuze, zo was ook ik aanwezig in de groep en niet verstoepd achter het verteltheater. “Blauwwitje is er weer. Zou er al wat meer van het verhaal gekend zijn...?” Ik schoof de illustratie van de eerste sessie weg. “Kijk!!!een vogel! En een...” Ik zag enkel kleuters verbaasd kijken en wijzen. Ze leken eerst enthousiast maar wisten niet wat voor dier de walrus was. Het werd enkele tellen stil. “Hmmm, wat zien we?” W. wipte recht. “Een vogel! Maar dat andere dier ken ik niet.” Ze ging weer zitten, haar enthousiasme doofde. Ik merkte dat JR op zijn lippen beet. Zijn rug kwam iets rechter terwijl hij zijn lippen nat maakte en slikte. Ik voelde spanning. “JR, weet jij misschien wat voor dier dit is?” JR’s houding ontspande zachtjes. Hij keek me aan en slikte nogmaals. Met een zachte stem zei hij “Eigenlijk Juf, eigenlijk is dat een walrus.

Want die heeft grote tanden.” De groep reageerde verbaasd “wauw! Een walrus!” . “Inderdaad JR, dit is een walrus.” Ik zag dat W. en S. wat teleurgesteld doorzakten. Blauwwitje vertelde me dat dit haar vrienden zijn. Wat is dat eigenlijk “vrienden”?. Sommige kleuters werden even stil en keken zoekend door de ruimte. W. en S. staken hun vinger meteen in de lucht. “Ik weet het!!” riep W. “Ik ook!!” riep S. terwijl ze wat gefronst naar W. keek. Ik liet de andere kleuters even tijd om mijn vraag te laten bezinken.

A. keek op, rechtte haar rug, slikte en maakte haar lippen nat. Ze kwam erg onzeker over, ik was trots op haar dat ze het woord nam. “ Eigenlijk, dat is als je niet kunt trouwen.” Sommige kleuters in de groep beaamden dit, anderen gromden: “neen, want je kan ook trouwen als je een jongen en een jongen bent.” Er kwam gegiechel “hihihi, met een jongen trouwen” fluisterde VJ. Hij keek wat ongemakkelijk rond. Niemand leek hem gehoord te hebben. “Hmm, vrienden zijn is dus iets anders dan trouwen?” vroeg ik. De kleuters knikten. “Wat is dan het verschil?” ik merkte dat de kleuters niet meer met het concept vriendschap bezig waren. “Dat is dat je verliefd bent geworden en bloemen kreeg.” zei S. zelfverzekerd. Opeens merkte L. op dat ze helemaal niet konden trouwen “De walrus en de walvis wel want die kunnen allebei in het water. Maar vogel en de

walvis niet want die kan niet in het water. En om te trouwen moet je samen zijn.” Ik merkte dat er tussen de kleuters onderling kleine praatgroepjes gevormd werden . Ze begonnen te keuvelen, wezen elkaar op zaken die niet konden of net wel. E kirde dat ze verliefd was op J. J giechelde en leek wat verlegen, de andere kleuters lachten mee alsof ze dat idee fijn vonden. Er heerste een aanvaardende ontspannen sfeer. We schreven alles neer en hingen het naast de notities van de eerste sessie. We ronden af door de muziek nogmaals op te zetten. Ik vroeg de kleuters om enkele beweging mee te doen met me. We maakten vloeiende bewegingen, gingen hoog en laag, krulden ons in een bolletje op de grond naast elkaar en zwommen terug naar onze bank. VJ en S deden niet mee. VJ verwoorde zeer duidelijk dat hij het SAAI vond, S beaamde dit. “Ik wil niet nadoen.” zei ze. Ik zei dat ik dit begreep en stelde hen gerust dat ze niet mee moesten doen als ze dit niet wilden. De betrokkenheid tijdens deze sessie was gedurende een hele tijd erg hoog. Na een 15 tal minuten geraakten de kleuters meer gefocust in kleinere groepen.

Het verwerkingsmoment scoorde het laagst op gebied van betrokkenheid. Enkele kleuters wilden niet meedoen, anderen waren gefocused en er waren enkele kleuters die meededen maar meer interesse hadden in het praten met elkaar, naar buiten kijken, voelen aan hun kleding etc... Toen we klaar waren met ons kort yoga moment vroegen enkele kleuters of we nu zouden zoemen. VJ kwam na afloop naar mij en vroeg wanneer we nu nog meer van het verhaal gaan horen. Zijn gefronste blik getuigde van frustratie.

Waar lag dit aan?

Vanuit dit moment kan ik opmaken dat de kleuters thema's zoals vriendschap en liefde dagelijks onderzoeken. Ze leven in deze groep. Bepaalde kleuters hebben reeds een zeer afgebakend idee van wat liefde en vriendschap is. Ik zag wederom dat de kleuters steeds terugkoppelen naar wat er op dat moment gebeurt in hun binnenste. Voor sommige kleuters is het dan weer moeilijk om het schoolse los te laten. Zo zag ik dat W en S het “juiste” antwoord wilden geven. Het benoemen van de dieren kan hiertoe de aanleiding geweest zijn. Een vogel is een vogel en een walrus een walrus. Het feit dat ik meteen hierna een vraag stelde waar een

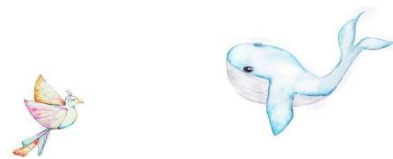
abstracter en niet eenduidig antwoord op mogelijk is verwarde W en S over de bedoeling van dit gesprek. VJ ervaart frustratie bij deze manier van werken. Hij wil het verhaal kennen van de walvis. De kleuters lieten me op een natuurlijke manier weten dat ze klaar waren met de sessie.

Wat neem ik mee naar de volgende sessie?

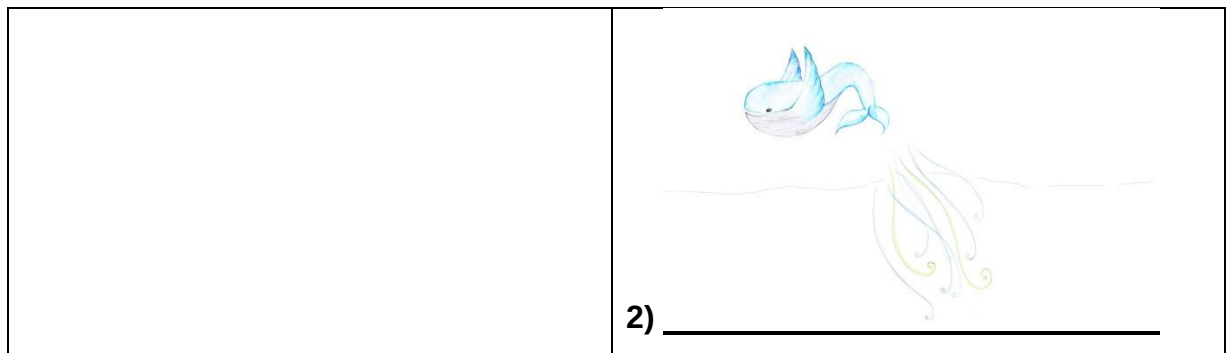
- Ik schakel terug over naar het zoemmoment. Het is herkenbaar, de herhaling geeft de kleuters structuur. De kleuters vinden dit aangenaam
- We houden vanaf nu elke laatste dagdeel een sessie. Ik refereer overdag indien mogelijk en indien zich de kans voordoet naar ons verhaal.
- Ik voorzie tijdens de volgende sessie twee illustraties, zo stil ik de verhalenhonger van VJ en geef ik extra impulsen.
- Als vertrekpunt in de derde sessie neem ik een probleemstelling: de vogel en de walvis zijn verliefd, maar zoals de kleuters eerder aangaven zou dit een probleem zijn. Wat als je iets wil, maar het kan niet?

Sessie 3: 18 mei 2015

Gebruikte illustratie:



1)



Wat gebeurde er?

Sessie 3:

Zoals elke sessie kwamen de kleuters binnen en stond de muziek op. Onze lichten waren gedimd en het verteltheater stond klaar. De prenten die we reeds gebruikten zaten op chronologische volgorde. De kleuters gingen meteen zitten, er was meteen een duidelijke focus aanwezig. Dit stemde me blij aangezien het muzische momentje wat was uitgelopen en er niet veel tijd meer restte voor het einde van de dag. Ik begon te vertellen over Blauwwitje, onze walvis die in Blaasveld woonde.” Ze had het er erg naar haar zin, met al haar vrienden, de walrus en de vogel. Maar eigenlijk was ze stiekem verliefd op de vogel en de vogel ook wel op haar. Alleen, tja, er was dus een probleem. Zij was een walvis en de vogel was een vogel.”

Ik zag een ontgoochelde blik op de gezichten van L en LE. “Wat denk je L.?” L keek me aan “Ik vind het spijtig dat Blauwwitje niet bij de vogel kan zijn”. Ik beaamde haar gevoel. “Dat begrijp ik. Zou het niet fijn zijn moest alles wat je zou willen ook zou kunnen?” “De kleuters keken me verbaasd aan. Ze leken verward. Ik schoof de prent uit het verteltheater en liet zo de prent van de vliegende walvis zien. “Hij vliegt!!!!” H sprong recht. Het was de eerste keer dat ik haar zo aanwezig ervoer. Ze klampte haar handen vast aan elkaar en stond stijf recht. Haar gezicht in verwondering. S keek verward “Maar dat kan niet.” Ze keek me onzeker aan. Ik keek terug maar zei niets, ik probeerde een zo neutraal mogelijk gezicht te bewaren, ik was bang dat ik de kleuters een richting in zou duwen en teveel zou sturen. Het ging hier tenslotte om een wetenschappelijke onmogelijkheid. Een walvis kan inderdaad niet vliegen. N haakte meteen in “Maar deze wel. Ik wou dat ik kon vliegen.” Ik ontspande, we konden weer even voort. Ik ging verder op wat N net zei. “Wat zou je dan doen, moest je kunnen vliegen?” De kleuters begonnen te

keuvelen. N zei dat ze op vakantie zou vliegen, D zou naar huis vliegen. Ik keek naar S en zag dat ze nog steeds met een gefronste blik na zat te denken. “En jij S? Wat zou jij doen moest je kunnen vliegen?” S keek me aan, haar vingers draaiden in de plooi van haar rok. Ze tuurde recht in mijn ogen, ze leek gespannen. Ik voelde dat ze geblokkeerd zat. “Zou je ook wegvliegen?” S schudde neen. Ik besloot om hier niet verder op in te gaan, ik was bang om S nog meer te blokkeren. Ik probeerde haar gerust te stellen “Dat kan, hier is het ook erg fijn, hé” zei ik met een zachte glimlach. S glimlachte terug, ze ontspande weer. Ik liet de kleuters verwoorden wat ze zouden doen moesten ze kunnen vliegen en stelde bijkomende vragen “Waarom kan het eigenlijk niet? Al die dingen die we zo graag willen?” A stak haar vinger op, ik wees haar aan. “Omdat het niet mag.” Ik vroeg haar om wat meer uitleg te geven. “Wat mag niet? En wie zei dat het niet mocht?” A focuste zich, ze zocht duidelijk naar woorden om haar antwoord uit te leggen. “Omdat eigenlijk, sommige dingen niet mogen. Niet alleen van de mama en de papa, maar ook van andere dingen.”

Ik vond dit uitermate interessant. A is een stille, ietwat teruggetrokken kleuter. Het voelde aan alsof A buiten haar comfortzone getrokken was omdat ze iets kwijt moest. Er leek een ontlading plaats te vinden wanneer ze uiteindelijk kon uitleggen wat ze dacht.

K merkte op dat het “misschien niet mag omdat ze dan dood gaat.” A keek bedenkelijk. “Ja want als ze niet in het water is dan droogt ze uit en kan ze niet asemten” vervolgde N. Ik vond het enorm spijtig om de sessie nu te moeten afbreken, maar ik kon niet anders, het was immers tijd. Ik vroeg de kleuters om met rechte rug te gaan zitten, even zachtjes met de billen te schudden en te zoemen. Na afloop schreef ik alles op en hing het op het prikbord.

Waar lag dit aan?

- S heeft concrete vatbare feiten nodig. S weet wat metafysisch onmogelijk is, in dit geval een walvis die niet kan vliegen. Ze kan dit gegeven moeilijk lossen. Misschien omdat ze zich net zo geïdentificeerd heeft met de walvis en dat hij echt geworden is voor haar? Misschien is ze bang om te vliegen, misschien begreep ze de vraag niet....

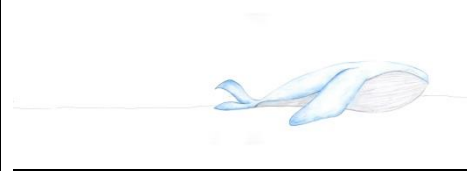
- Mijn initiële vraagstelling was verwarrend: “Zou het niet fijn zijn moest alles wat je zou willen ook zou kunnen?”. Misschien was dit helemaal geen fijn idee.
- A vat het concept grenzen / natuurwetten op. Ze verwoordt het op een zeer duidelijk manier. Ze aanvaardt het gegeven zonder er een verklaring voor te gaan zoeken. Het is gewoon zo.
- Het thema “mogen / niet mogen” speelt bij A.
- D wil helemaal niet op vakantie, hij wilde heel graag naar huis vliegen. D vertelt me dagelijks vaak dat hij graag naar zijn moeder wil. Hij mist zijn moeder.
- K en N weten dat bepaalde zaken tot dood kunnen leiden: vissen leven in de zee / mensen kunnen niet ademen onder water.

Wat neem ik mee naar de volgende sessie?

- Thema voor onze volgende sessie wordt leven en dood.
- Ik neem tijdens deze sessie mee dat er kleuters gevoelig zijn voor het idee dat iets of iemand hierover beslist. Het is iets dat ze aanvoelen, misschien hebben ze een beeld in hun hoofd van wie dit is of roept het een gevoel op.
- De volgende sessie begin ik met een recapitulatie van wat we tot op heden al verteld hebben over onze walvis.

Sessie 4: 19 mei 2015

Gebruikte illustratie:



Wat gebeurde er?

Sessie 4:

De kleuters kwamen binnen en gingen zitten. We startten deze sessie met een overlopen van het tot hier toe vertelde verhaal. “Hier hebben we Blauwwitje weer” VF wees ons erop dat we dit al wisten “jaja, ik weet dat al. Ze kan niet trouwen en ze gaat vliegen. Saai.”. Hij zuchtte en liet zich neerploffen op de bank. Enkele kleuters keken VF aan zonder uitgesproken gelaatsuitdrukking. Anderen reageerden helemaal niet en keken uiterst betrokken naar de illustraties. Ik vroeg aan VF of hij iets anders wilde gaan doen. Hij keek me aan, dacht even na en schudde neen. Ik ging verder “Inderdaad, ze was verliefd op onze vogel. Weten jullie nog wat ze daarna deed?” Een tiental vingers werden hoog in de lucht gestoken. E knikte zachtjes, ze stak haar vinger niet op. “E, weet jij nog wat er gebeurde?” Ze knikte zachtjes. “Wil je het ons vertellen?” E schudde neen. “Wil je het misschien in mijn oor fluisteren?” E is een leerling die op vlak van taal enige moeilijkheden heeft. In vergelijking met deze taalsterke groep is het voor E moeilijk om zich soms uit te drukken. Moeilijke verwoordingen zijn voor haar moeilijk te vatten. E houdt van de fysieke nabijheid van een volwassen persoon. Ze komt vaak knuffelen. E knikte, stond meteen recht en kwam naar me toe. Ze haakte haar arm rond mijn arm en hing een beetje. Ik bukte me en bracht mijn oor naar haar gezicht. “Wat gebeurde er?” fluisterde ik.

Ik keek met grote nieuwsgierige ogen naar de klasgroep. Alle kleuters zaten stil vol anticipatie te kijken naar ons. VF zat inmiddels met open mond mee te volgen, hij rekte zijn rug en probeerde te horen wat E zei. “Ze vliegte” mompelde E met een glimlach. “Ja! Dat was het!” E ging trots terug zitten. A zei zonder haar vinger op te steken “Maar dat was gevaarlijk, ze zou zich pijn doen en doodgaan.” Ik schoof de prent weg en liet de prent van de liggende walvis zien. K schudde zijn hoofd “Tsss, zie je wel, ze is dood gegaan.” Hij zei dit op een luchtige manier. S hapte lucht en hield haar handen voor haar mond. “Neen” slaakte ze “arm Blauwwitje”. Ze leek niet droevig of gechoqueerd. Haar ogen fonkelden en ze kneep in de arm van W, ze fluisterde dat ze het erg spannend vond. “Is ze dood?” vroeg ik. “Jaaaa!” klonk het. De kleuters waren allemaal erg overtuigd van hun antwoord. “Hmm, hoe weet je dat ze dood is?” vroeg ik. Het werd even stil. “Omdat ze haar ogen toe heeft.” antwoorde J. Er ontstond een gesprek tussen J en JO “maar dat hoeft toch niet. Ik heb mijn ogen dicht. Ben ik nu dood?” Enkele kleuters begonnen te lachen. Ik

besloot om mezelf wat afzijdig te houden en de kleuters zelf het gesprek te laten voeren. J moest lachen. “Nee want dit is niet dood!” . Ik moest mezelf bedwingen om niet deel te nemen aan dit gesprekje. “neen want dood zijn kan niet hier. Dan moet je weg zijn.” vervolgde I. I keek naar me voor bevestiging.

“Waar ga je dan heen?” vroeg ik. I keek bedenkelijk en haalde haar schouders op. VC zei opeens “Mijn konijn is gisteren gestorven.” Ik getuigde direct mijn medeleven. VC keek een beetje onbeduidend en haalde zachtjes zijn schouders op. Op dit moment begonnen alle kleuters hun dode dieren op te noemen:

- I: Mijn poes is dood en ze is weg
- D: Ik had een kip en die is ook dood gegaan!
- J: Ik had 2 kippen. Allebei dood.
- E: Mijn oma is dood.

De kleuters lieten stuk voor stuk weten wie er overleden was. We luisterden naar elkaar. Wanneer er overeenkomsten waren tussen overleden huisdiersoorten of mensen sprongen de kleuters recht “bij mij ook!”. De kleuters keken elkaar dan aan met een brede glimlach.

“Wat hebben jullie gedaan toe die / die / die overleden was?”

De meeste dieren waren in de grond gestopt.

De kleuters vertelden dit op een zeer ontspannen manier. Ze leken aanvaard te hebben wat er gebeurd was zonder zich er verdere vragen bij te stellen. E keek rond en zweeg. Ze luisterde aandachtig naar alles wat de kleuters vertelden. Ik deed teken naar E dat ze tot bij mij kon komen. Ze maakte hier meteen gebruik van en sprong recht. Ze haakte zich meteen vast aan mijn arm. Ik vroeg fluisterend in haar oor wat zij gedaan had toen haar Oma overleden was. “Wij hebt toen dat gezegd.” . Ze bleef staan alsof ze nog iets kwijt wilde. De kleuters in de groep waren inmiddels stil geworden. N zei zacht “Wij ook, mijn oma is nu weg.” Ik voelde dat de sfeer zwaarder werd en had er moeite mee om zo de sessie af te sluiten. Ik hield E vast terwijl ik zei “Dat is ook zo iets gek, weg zijn...Ik denk daar ook wel eens aan.” Er heerste een intieme rustige stilte die niet meer zo zwaar leek. Ik voelde een ontlading bij mezelf. “Ik vind het spijtig, maar we hebben geen tijd meer om te kijken hoe het verhaal verder gaat. Zullen we donderdag nog eens een kijkje nemen?” De kleuters riepen “ja!” en sprongen recht.

We rechtten onze rug, schudden zachtjes met de bips en begonnen te zoemen. Boekentassen werden gemaakt en de kleuters gingen huiswaarts.

Waar lag dit aan?

- Ik heb een stimulerende leerkrachtstijl. Dit is waardevol tijdens activiteiten waar dit veel nodig is. Tijdens een gesprek zoals dit vind ik het echter moeilijk om de kleuters zelf een weg te laten zoeken. Ik ga te snel inhaken op wat er gezegd wordt. Het gevaar schuilt erin dat ik het gesprek te veel ga sturen in functie van het thema.
- Dood is voor deze kleuters een zeer concreet gegeven. De kleuters zien doodgaan als weggaan.
- E haar oma was een week voordien overleden. Ze probeert dit een plaatsje te geven. Ik wist niet goed hoe ik haar hierbij kon helpen. Ik was bang om haar rugzakje te zwaar te vullen en haar draagkracht te overbevragen.
- Voor vele kleuters is er geen verschil in verdriet of "belang" in wie er sterft, een dier of mens zijn even belangrijk.
- Ook voor mij is het thema dood / voor altijd een moeilijk te bevatten concept. Ik heb geleerd uit de reactie van N "Nu is oma weg."

Ze zei dit onbevreesd en vol aanvaarding, ze stelde zich er geen vragen meer bij.

- VF wilde initieel iets anders doen. Toen hij echter zag wat het vervolg van het verhaal was raakte hij weer betrokken.
- VF heeft nood aan vooruitgang, er is teveel herhaling.
- De kleuters hebben een gevoel voor sociale conventies, ze laten elkaar uitspreken en geven elkaar ruimte. Deze groep respecteert elkaars mening op een natuurlijk manier. Ik heb de gespreksregels niet moeten vermelden.
-

Wat neem ik mee naar de volgende sessie?

- Het thema dood blijft bespreekbaar. Toch kies ik ervoor om de volgende sessie rond weggaan te werken. Wat houdt dit in?
- Ik probeer mezelf ervan bewust te maken tijdens onze gesprekken dat niet

alles verklaard moet worden. Ik stel mijn doelen voorop maar ik stuur in een richting waarvan ik denk dat ze logisch is.

<u>Sessie 5:</u> 21 mei 015	<u>Gebruikte illustratie:</u> 
Wat gebeurde er? <u>Sessie 5:</u> Ik gebruikte dezelfde setting als voorheen. De kleuters kwamen binnen en gingen zitten. VC kwam naar me toe en trok aan mijn hand, hij zei zacht “juf, ik wil dit niet doen vandaag.” Ik sprak af met VC dat dit zeker oké was en dat hij iets anders mocht gaan doen. Ik vroeg VC wel om iets te kiezen dat even niet teveel lawaai maakte. “Is dat oké voor jou? Zou dat lukken?” VC knikte met een glimlach “Ik ga mijn werk verder maken”. VC werkt vaak aan het maken van constructies en ontwerpen voor machines die hij ooit wil bouwen. Hij gebruikt papier, plakband en nietjes. VC trok naar zijn tafel. De andere kleuters zagen dit. De kleuters zijn niet gewoon om als er in de kring gewerkt wordt ook ergens anders te mogen spelen. Zeker niet als er een verhaal voorgelezen moet worden. W keek verbaasd “Wat gaat hij doen juf?” Ik legde uit dat VC liever met zijn knutselkoffer wilde werken en zei dat als er nog iemand was die liever iets anders zou doen dat dat mocht. Alleen moest het wel rustig blijven zodat diegene die in de kring bezig waren alles nog konden horen. W zei “oké, maar ik blijf in de kring. Ik wil het verhaal horen.” En zo gingen we van start. We doorliepen het verhaal van Blauw witje tot aan de prent van vorige keer. “Zullen we kijken wat er nu gebeurt?” Ik schoof de illustratie weg. De kleuters bleven even verwonderd als altijd. “Ze gaat weg!” zuchtte L. “Is	

dat omdat ze dood is?” vroeg H. Ik antwoordde dat ik het niet wist. “Blauwwitje had nog steeds geen oplossing gevonden voor haar probleem. Ze wist nog steeds niet hoe ze bij de vogel kon geraken. Dus tja, ze ging weg.”

“Wat is weggaan?” :

- Dat is dat je niet meer bij je mama en papa bent
- Of bij je school, dan stap je naar buiten

“Moet je steeds buiten zijn om weg te zijn?”

- Neen, als je in een ander gebouw bent, zodat ik je niet zie, dan ben je ook weg.
- Je kan ook weg zijn met je mama en papa. Maar dan niet meer thuis.

Ik merkte dat de kleuters enkel naar mij keken. Ze zochten geen interactie met elkaar tijdens dit moment van de sessie. Ik besloot om het open te trekken. “Wat is dat een thuis?” D zei meteen “Dat is in Blaasveld”. De kleuters die in Blaasveld woonden, knikten bevestigend. “Hoe weet je dat dat je thuis is?” D antwoordde “Omdat ik daar woon.” Z haakte meteen in en zei “Mijn thuis is ergens anders dan Blaasveld.” De andere kleuters gingen hier niet op in. W en J keken naar VC en waren niet betrokken bij het verhaal.

De andere kleuters keken afwisselend naar het verteltheater en naar VC. Ik besloot om de sessie af te ronden. We noteerden dat Blauwwitje besloten had om weg te gaan van thuis. Waarheen, dat wisten we nog niet. We ronden onze sessie af met een zoemmoment en gingen onze boekentassen maken. VC liet me trots zijn afgewerkte robot zien.

Waar lag dit aan?

- Ik stelde gesloten vragen. “Moet je steeds buiten gaan om weg te zien?”
- W en J waren afgeleid door VC
- W en J wilden ook gaan knutselen
- Het thema raakte de kleuters op een concrete manier. Thuis is een gebouw of concrete plek. Ik vond de juiste vraagstelling niet om de kleuters te stimuleren.

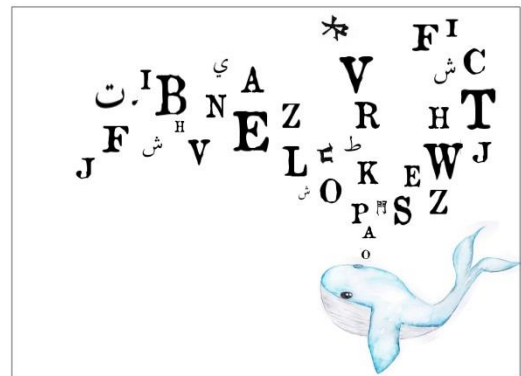
- VC was geboeid door zijn constructiewerk en wilde dit vandaag nog afwerken.

Wat neem ik mee naar de volgende sessie?

- Ik spreek op voorhand af met de kleuters wie er het verhaal volgt en wie er iets anders gaat doen.
- Tijdens de volgende sessie bouw ik verder op het thema weggaan maar focus ik op het thema taal. Hoe wordt iets gezegd. Wat betekent het woord THUIS.
- Ik let erop dat ik open vragen stel.
- Wegens organisatorische redenen sluiten we het verhaal morgen af.
-

Sessie 6: 22 mei 2015

Gebruikte illustratie:



1)



2)

Wat gebeurde er?

Sessie 6:

We kwamen binnen in de klas. We hoorden de geluiden van de walvis. De kleuters gingen zitten. Ik nam de walvis erbij en zweefde ermee door de kring. De kleuters werden stil. Het geluid stopte. Ik vroeg de kleuters of ze nog wisten wat er anders was aan ons verhaalmoment vorige keer. De kleuters antwoorden niet, ze keken rond en leken verward. "VC weet je nog wat jij toen deed?" Er ging een licht op bij VC "Ik moest nog iets afmaken." Ik beaamde wat VC zei en vroeg aan de kleuters of er iemand was die graag iets anders ging doen of ze naar het verhaal wilden luisteren. Ik keek rond en zag dat niemand aanstalten maakte om uit de kring te stappen. "Neen? Gaan we dan eens kijken wat Blauwwitje nu mee gaat maken?" de kleuters knikten en zetten zich klaar in de kring.

Het hele verhaal van Blauwwitje werd opnieuw verteld:

"We leerden Blauwwitje kennen als een walvis die bij haar mama, papa, broers en zussen woonde. Ze hield van zwemmen en van haar vrienden, de walrus en de vogel. Maar eigenlijk was ze stiekem wat verlief op de vogel. Maar er was een probleem. De vogel die kon vliegen en de walvis, tja, die kon heel goed zwemmen.

"Want soms zijn er dingen die je niet kan" merkte S op.

Blauwwitje probeerde van alles. Ze probeerde zelfs te vliegen!

"Maar toen was ze bijna dood en altijd weg" zei VJ

Ze vond maar geen oplossing, dus ging ze ergens op zoek. Ze liet haar thuis achter en trok de wereld in. "

"Oh wat zien we hier?" De kleuters keken aandachtig naar de walvis met de letters. W kneep haar ogen dicht om beter te kunnen kijken. Opeens hapte ze naar lucht en stak ze haar vinger hoog in de lucht "Ze is in een ander land!" ze blonk van trotsheid. "Ja?! Wauw zeg, hoe weet je dat?" W begon zich een weg te banen door

de kleuters op de grond. Ze keken benieuwd naar wat er zich afspeelde. E keek afwisselend naar W, naar mij en naar het verteltheater. W haastte zich naar het verteltheater, ze had duidelijk iets erg belangrijks te vertellen. “Kijk hier Juf” en ze wees naar het Arabische teken. “Dat is anders”. Een zeer groot deel van de kleuters zijn in staat om letters te lezen. De kleuters die de letters nog niet kennen, herkennen wel dat het om letters gaat. “Wat zijn dit?” vroeg ik aan de groep. “Dat zijn onze letters, maar die ken ik niet.” We wezen de letters aan die we verstonden. “Blauwwitje is dus op zoek gegaan en op haar reis is ze iemand tegen gekomen die woorden in een andere taal zegt.” De kleuters begonnen spontaan te tellen in het Engels en het Frans. “Hoe worden woorden eigenlijk gemaakt? Kan je nieuwe woorden maken?”.

Wat volgde was een gesprek tussen de klasgroep. Ik trok me terug en liet de kleuters het gesprek verder zetten :

- Woorden komen uit je mond en uit je hoofd. Maar soms hoor ik woorden die ik niet kan zeggen.
- Ja! Dan gaat mijn mond niet open en kan ik niet ademen.
- Dan ga jij dood!
- Neen, dan praat ik gewoon niet meer.

“Kan één woord van alles betekenen? Bijvoorbeeld thuis, een thuis is een gebouw uit steen of hout, maar mijn thuis is waar mijn kindjes zijn. “ Ik merkte dat ik de kleuters ergens naartoe wilde brengen en dat ik te dwingend te werk ging. De kleuters reageerden hier amper op. Alleen N zei dat ze bij oma ook een thuis had. Ik veranderde mijn aanpak en vroeg wat Blauwwitje gevonden zou kunnen hebben op haar reis. De aandacht van de kleuters was weer optimaal. De kleuters begonnen elkaar vrij te vertellen wat Blauwwitje allemaal meemaakte. Ik trok me wederom terug en liet de kleuters onderling hun ideeën delen. Ik noteerde alles wat ik kon horen:

- Ze heeft een tovenaars tegengekoomt die haar een drankje gaf waardoor ze kon vliegen
- Ze is doodgegaan. Dat kan toch, juf?
- Ze was verloren en wist niet meer hoe ze naar huis moest komen

We kwamen samen tot de conclusie dat er ontzettend veel mogelijkheden zijn. Ik vroeg aan N hoe het verhaal voor haar zou eindigen. Ze zei me dat ze dacht dat er geen oplossing was en dat het was hoe het was. Ze leek wat bedenkelijk te kijken met een lichte frons op haar voorhoofd. S werd er stil van, legde haar hand op de arm van N en zei “Maar het kan ook dat wel ze een oplossing vindt, maar dat het even duurt?” D stak zijn vinger op en wilde ook een mogelijkheid kwijt “Misschien vindt ze iemand die vleugels voor haar maakt?” hij stond recht en ging een houtplankje halen met daarop een vleugel. “Zoals wij hier deden.” Deze week hadden we vleugels getekend, genageld en met draden gewoven. Ik was ontroerd door zijn suggestie. Het was oprecht, warm en ontwapenend. Ik vond dit het perfecte moment om de laatste illustratie te laten zien.

Ik schoof de laatste illustratie tevoorschijn. “Kijk nu.... Allemaal kleuren!” “Ze is blij!” kirde H. Ik schoof de illustratie een beetje opzij. “Ooo geen prenten meer. Kan je er nog maken.” VJ keek beteuterd met gefronste mond en kapoenenglimlach. “Ik denk dat Blauwwitje jullie wil bedanken voor de fijne verhalen. Zonder jullie was er geen verhaal geweest.” S had een grote lach op haar gezicht “Mag ik haar nu knuffelen?” ze leek hier al heel lang op te wachten. De knuffel zwom van hand tot hand in de kring en al wie haar wilde knuffelen mocht. We rondde af met een laatste zoemmomentje en gingen onze boekentassen maken.

Waar lag dit aan?

- De betrokkenheid schommelde van matig naar laag om als zeer hoog te eindigen wanneer ik vroeg wat Blauwwitje gevonden had of tegen zou gekomen zijn op haar reis. Ze mochten meedenken aan het verhaal.
- S wou al enige tijd de knuffel vastpakken.
- VJ heeft genoten van deze vorm van vertellen.
- VJ zag nog meer mogelijkheden in het vertellen van het verhaal van de walvis.
- D was oprecht begaan met het lot van onze walvis. Hij voelde zich verbonden. D dacht na over mogelijkheden en beperkingen van voorwerpen en materialen.
- W herkende leestekens

- Ik week teveel af van het verhaal wanneer ik probeerde om het over taal te hebben.
- S had een conclusie getrokken. “Want soms zijn er dingen die je niet kan.”. Ze zocht geen antwoorden voor deze conclusie maar liet dit gewoon zijn. Het wekte geen frustratie op. Het was “gewoon” zo.

5.2 Afronding van onderzoeksproject

Doorheen dit proces begon ik teveel te focussen op het onderzoeken van thema's. De inkleding vroeg er echter om, om een verhaal te vertellen. De walvis gaf de kleuters structuur en ondersteuning, maar de trage vooruitgang van het verhaal zelf maakte dat de betrokkenheid soms daalde. Ik heb eveneens het gevoel dat ik kansen heb laten liggen wat betreft het inspelen op de belevingswereld van de kleuters. Telkens wanneer de kleuters fantasierijk te werk konden gaan was de betrokkenheid hoog. Week ik teveel af van het pad van het verhaal dan was het moeilijk voor kleuters om betrokken te blijven. Ik ben blij dat ik telkens weer terug greep naar het verhaal van Blauwwitje en dat de kleuters telkens weer geboeid raakten. Het moment dat VC voor de knutseltafel koos was cruciaal voor mij. Het feit dat er steeds zoveel kleuters kozen voor deze activiteit overtuigt me dat deze kleuters hier voeling mee hebben en vooral ook nood aan hebben. Toen VF aangaf dat hij het saai vond en er uiteindelijk toch voor koos om te blijven voelde voor mij als een grote stap voor VF. Hij wilde initieel afstand nemen van het groepsgebeuren en zich terugtrekken, iets wat hij vaker deed. Toch bleef hij en deelde hij zijn ervaringen.

Ik vond het moeilijk om me niet als een leerkracht maar wel als deelnemer op te stellen. In die zin dat ik kleuters tijdens andere activiteiten stimuleer om een bepaald doel te bereiken. Bij deze momenten was dit niet van toepassing. Er is geen richting die in te slaan is of een bepaald idee dat ontdekt moet worden. Ik moest mezelf steeds terugroepen en bewust wegtrekken van de groep of het gevaar zat erin dat de kleuters het gesprek enkel met mij aan zouden gaan en niet met elkaar. De opzet van deze bachelorproef was te onderzoeken hoe we filosoferen met jonge kinderen op een zo waardevolle manier kunnen aanbieden. De oorsprong van deze vraag is ontstaan uit eigen nood. Ik wilde materialen

ontwerpen die gebruikt kunnen worden met het jonge kind en niet zozeer voor het jonge kind.

Met trots bracht ik de uitgewerkte methode in de klas, het idee dat stilaan vorm kreeg en de manier waarop ik ermee heb kunnen werken met deze kleuters.

Maar ik ben tot de conclusie gekomen dat dit onderwerp niet kan worden begrensd tot een weergegeven illustratie in een verteltheater. Ook na het project was er tijd en plek voor gesprekken. We kenden elkaar al wat beter en lieten elkaar wat vaker toe. Hieruit haal ik dat het aanbieden van een platform een start is, maar zonder vertrouwen en verbondenheid blijft het juist dat.

Filosoferen met kleuters is ontzettend waardevol wanneer ik kijk naar de ervaringen tijdens deze sessies. De momenten waarop ik de ontlading zag bij de kleuters die gevoelens en gedachten uitspraken en dat deze aanvaard werden door de omgeving zonder oordeel, waren voor mij zeer leerrijk. De kleuters lieten zien dat hoofd en hart samenwerken wanneer het gaat om levensvragen en het ontdekken van mogelijkheden of het verwoorden van gevoelens die ze ervaren. D wilde ontzettend graag een oplossing voor Blauwwitje, hij putte kracht en inspiratie uit wat hij reeds kent.

Kleuters zien mogelijkheden en laten logica links liggen. Ze denken niet deductief maar constructief. Ze willen vooruit en zijn in staat hun eigen weg te zoeken. De ondersteuning die wij hen kunnen bieden zoals ervaren tijdens dit project, is essentieel en mag zich niet beperken tot deze korte momenten. Het is een organisch proces dat nooit stopt. Ik heb spijt dat de tijd te kort was om verder te werken met deze kleuters. Maar misschien is dat net wat ik kon leren, het loslaten van deze kinderen en hen toevertrouwen aan elkaar, aan de omgeving en aan zichzelf. Het verlenen van autonomie tijdens de sessies bleef moeilijk, dus ik kan enkel concluderen dat dit inderdaad mijn belangrijkste leerproces is.

6. Besluit

Hoe beleven jonge kinderen levensvragen? En vooral hoe kunnen we het jonge kind begeleiden in zijn zoektocht naar antwoorden? Deze vragen vormden de basis van dit onderzoek. De overtuiging van het werken rond levensvragen met jonge kinderen was een basisgegeven en gaf deze bachelorproef richting. In het eerste hoofdstuk is getracht om zo duidelijk mogelijk de huidige plek van het werken rond levensvragen binnen onze maatschappij te verwoorden. De link met de ervaringsgerichte visie werd aangescherpt door de samensmelting van Oosterse en Westerse ideeën. De samensmelting van deze ideeën liet ons kennismaken met de comparatieve filosofie. Een aanpak die een sterke link heeft met de ervaringsgerichte visie. Hierdoor werd het maatschappelijk belang zoals genoteerd in hoofdstuk 2, belicht. Werken rond levensvragen met jonge kinderen draagt bij tot het vormen van wereldburgers. Het opent poorten naar nieuwe vragen, maar laat vooral ook overeenkomsten zien. We zagen dat het werken rond levensvragen met jonge kinderen de capaciteit van perspectiefinname stimuleerde en bijgevolg ook vergrootte.

Het praktijkonderzoek voor deze bachelorproef werd gekozen in functie van de groep die die begeleid zou worden en van de tijdsduur. De literatuurstudie in hoofdstukken 1 en 2 voorzagen de theoretische ondersteuning die nodig was om in hoofdstuk 3 verder te zoeken naar waardevolle ondersteuningsmanieren. Voor de concretisering van de materialen werd inspiratie geput uit een eigen nood die ontstaan was tijdens eerdere projecten. De ervaringsgerichte visie was een stuwkracht in het voorzien en kiezen van de juiste materialen. Wat speelt er bij een kind? Hoe kom ik in contact met zijn ervaringsstroom? Nieuwe begrippen die richting gaven aan dit onderzoek.

De uiteindelijke uitwerking van materialen werden beschreven en uitvoerig getest in hoofdstuk 4. Bijsturing was nodig om tijdens het finale onderzoeksproject de kleuters zoveel mogelijk kansen te bieden. Tijdens de testfase van dit onderzoek werd duidelijk dat het werken rond levensvragen in de kleuterklas een nieuw gegeven is. Reacties uit het werkveld waren positief maar er heerst schroom. Hoe pak ik dit aan? Waar gaan we naartoe en hoe?

Om dit te ondersteunen werden er binnen het uitwerken van het materiaal ondersteuningskaarten voorzien.

In hoofdstuk 5 zagen we de aangepaste uitwerking van het materiaal. Door middel van een gestructureerde reflectie werd genoteerd wat de effecten zijn van het werken rond levensvragen in de kleuterklas. In functie van de gemeten betrokkenheid werd de werkwijze aangepast en geïmplementeerd tijdens een volgende sessie. Als afsluiting kwamen enkele conclusies bovendrijven. Zo zagen we dat deze comparatieve aanpak, waarbij elke participant zich als een wereldburger probeert op te stellen, een even sterk effect had op de kinderen als op de begeleider. We stelden vast dat het werken rond levensvragen met jonge kinderen zich niet kan en mag beperken tot het werken met een begrensde methode zoals beschreven in het praktijk onderzoek. Het is een circulair proces waarvan de methode als aanzet kan worden gezien. Levensvragen bestonden reeds voor het onderzoek en zullen aanwezig zijn wanneer het verteltheater opgeborgen wordt. Gestructureerde ondersteuning op maat bestaat nog te weinig. Hopelijk laat deze bachelorproef zien dat hoewel er nog veel meer gedaan kan worden, dat er niet veel nodig is om het te doen. De basishouding van de leerkracht en diens begeleidingsstijl zullen uitmaken hoe waardevol dit is voor het jonge kind.

7. Reflectie

Nu we aan het einde van dit onderzoeksproject zijn gekomen vond ik het essentieel om op persoonlijk niveau terug te kijken. Mijn allerlaatste hoofdstuk wijd ik aan een onderdeel waarbinnen ik een sterkte – zwakte analyse maak. Deze analyse toetst de resultaten aan de basiscompetenties. Competenties waar aan een leerkracht kleuteronderwijs geacht wordt voortdurend te werken. Aangezien dit onderzoek reflectie als zijn perpetuum mobile beschouwt leek het mij natuurlijk om een tweede reflectie of terugblik te noteren. Een terugblik die kijkt naar wat er zich in mijn binnenste afspeelde tijdens dit hele proces.

7.1 Gestructureerde terugblik volgens het ui-model van Korthagen

Doorheen het onderzoeken, het schrijven, analyseren en uitproberen van dit onderzoeksproject ben ik gegroeid. Ik heb aan de levende lijve ondervonden wat procesgericht werken daadwerkelijk betekent. Om dit intrinsieke proces gestructureerd te kunnen neerschrijven maak ik gebruik van het ui-model van Korthagen (2009).



Figuur 6 (Korthagen, 2011)

Dit model stelt me in staat om met de nodige diepgang te reflecteren. Het biedt me houvast en geeft me richting. Ik wil weten hoe dit project mij geraakt heeft. Reflectie zoals we eerder zagen is een manier om dieper te kijken naar wat er zich heeft afgespeeld. Het model stelt enkele vragen die zeer concreet gericht zijn naar wat er zich vanuit de kern ontplooit. Ik vertrek vanuit de kern van het ui-model en werk zo naar de buitenste laag toe.

Betrokkenheid: Waar doe je het allemaal voor? Op welk groter geheel voel jij je betrokken?

Het idee voor dit onderzoeksproject speelde al langer. Tijdens mijn stageperiodes in fase 2 van de opleiding merkte ik bij mezelf een zeer grote aantrekking naar het werken met jonge kinderen rond levensvragen. Ik merkte ook dat wanneer een kind hier ruimte voor kreeg er een verbondenheid ontstond met zijn omgeving. Ook mijn betrokkenheid verhoogde zienderogen. De voldoening die ik ervoer tijdens en na het werken met jonge kinderen gaf me energie, leidde tot nieuwe inzichten en duwde me voort naar een volgend moment. Ik was gebeten. De beslissing om in mijn laatste jaar van de opleiding rond dit thema te werken was snel gemaakt.

Identiteit: Wie ben je in je werk?

Binnen mijn werk of leeromgeving stel ik mij kritisch op. Ik ben uiterst gemotiveerd en ga steeds op zoek naar uitdagingen. Als ik kijk naar wie ik ben buiten deze omstandigheden merk ik weinig verschil. Mijn basishouding trekt zich door naar mijn privéleven.

Overtuigingen: Waar geloof je in, in de situatie?

Door dit onderzoeksproces ben ik nog meer overtuigd van een procesgerichte aanpak. De tijd, ruimte en voeding die iemand krijgt zijn essentieel om te ontwikkelen en dragen bij tot grotere kansen op gebied van algemeen levensgeluk. Samenwerken, samen beleven, samen iets onderzoeken geeft onze maatschappij draagkracht doordat ze focussen op sociale ontwikkeling. Perspectief innemen, ervaringen uiting en aanvaard worden bij die uitingen zijn bijzonder waardevol.

Vaardigheden: Wat kun je?

Wanneer ik kijk naar de leerprocessen die ik heb ondergaan tijdens dit onderzoeksproject, dan zie ik dat de focus vooral ligt op twee zaken. Een kritische onderzoeksmentaliteit enerzijds en het gericht bijsturen van een aanbod anderzijds. De kritische onderzoeksmentaliteit maakt dat ik in staat ben om een aanbod uit te werken dat een stevige en relevante basis heeft. Tijdens het hele onderzoeksproces ben ik mezelf blijven afvragen of wat ik heb uitgewerkt relevant en toepasbaar is. Ik heb zaken bijgestuurd en aangepast wanneer dit nodig bleek.

Gedrag: Wat doe je?

Mijn gedrag als leerkracht bestaat eruit zeer duidelijk te zijn naar de omgeving toe wat betreft mijn bevinding, wensen en ideeën. Ik zorg voor een dynamisch en democratisch klasgebeuren. Door mijn overtuigingen ben ik gepassioneerd wat betreft levensvragen en jonge kinderen. Ik beperk mezelf hierin niet tot de enkele sessies. In mijn dagdagelijkse klaspraktijk probeer ik oog te hebben voor de gevoeligheden bij het jonge kind.

Omgeving: Wat kom je tegen?

De omgevingsfactoren op gebied van het werken rond levensvragen met jonge kinderen zijn zoals gezien in de tekst, zeer belangrijk. Mijn ervaring wat betreft het openstaan van een omgeving voor dit thema is positief. Elke mentor binnen deze laatste fase van de opleiding stond open om hierrond te werken of gaven mij de vrijheid om hierrond aan de slag te gaan. Ik merk echter wel dat één belangrijk onderdeel vaak mist. Procesgericht werken vraagt tijd en die was er vaak niet.

Besluit: Welke leerprocessen kan je noteren na deze reflectie?

Ik sta positief tegenover mezelf. Afgezien van de tijdsnood eindig ik dit eindwerk met een gevoel van voldoening. Het eindwerk mag dan afgerond worden, mijn onderzoek op gebied van het werken rond levensvragen met jonge kinderen is dat niet. Een andere eerlijke en eenvoudige gewaarwording is dat het toestaan van levensvragen of het aanraken van levensvragen zich zeker niet mag beperken tot de tijdstippen van een activiteit. Tijdens de eindstage heb ik een afbeelding van de walvis omhoog gehangen op het kringbord. De constante aanwezigheid van de walvis stond symbool voor de constante aanwezigheid van de levensvragen, bij zowel de kinderen als bij mezelf. Het loslaten van vooropgestelde doelen tijdens de sessies was verruimd.

7.2 Reflectie door middel van een sterkte – zwakte analyse

De onderstaande reflectie is een toetsing van het resultaat aan de basiscompetenties zoals genoteerd door de opleiding bachelor tot leerkracht kleuteronderwijs aan de Hogeschool Thomas More te Mechelen. De toetsing gebeurt door middel van een sterkte zwakte analyse van elke nagestreefde basiscompetentie.

Functioneel geheel 1 - De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen	
1.1 De ervaringsgerichte indicatoren voor goed kleuteronderwijs (betrokkenheid en welbevinden) gebruiken bij het opzetten, verantwoorden en evalueren van het eigen onderwijs.	Sterkte: Mijn leerproces met betrekking tot gestructureerd reflecteren dat startte tijdens fase 1 van deze opleiding heeft bij dit onderdeel van de basiscompetenties bijzonder veel hulp geleverd. Dankzij het terugblikken en plannen na elke sessie kon ik mijn aanbod gericht bijsturen en aanpassen. Zwakte: Tijdens mijn terugblikken en plannen sprak ik nog te vaak vanuit een gevoel. Ik verwoordde nog niet duidelijk genoeg de niveaus van welbevinden en betrokkenheid.
1.2. Vanuit de ervaringsgerichte visie werken aan de ontwikkelingsaspecten, leerplannen en ontwikkelingsdoelen. Met name vooral: b) Op basis van de beginsituatie van de kleuters met specifieke noden een passend aanbod creëren.	Sterkte: Het materiaal dat ontwikkelt werd focust zich zeer specifiek op de beginsituatie en gebruikt deze als startpunt van de activiteit. De ervaringsgerichte visie is de drager van dit materiaal. Ik wilde vooral trachten om door middel van een ervaringsgerichte bril samen een uitgebreide beginsituatie de activiteit te ontwikkelen. Elk kind moest zich individueel aangesproken kunnen voelen. Zwakte: Op een bepaald moment binnen het ontwikkelingsproces wilde ik teveel materiaal maken. Mijn angst bestond eruit dat ik niet elk kind zou kunnen aanspreken met de materialen die gemaakt zijn. Het materiaal en de

	werkwijze werden te rigide, ik durfde niet meer afwijken van wat ik ontworpen had. Na twee testmomenten besepte ik dat om trouw te blijven aan de ervaringsgerichte visie mijn initiële aanbod moest loslaten en enige zaken bijsturen.
1.3. Breed observeren met het oog op het creëren van ontwikkelingsbevorderende leeromgevingen die reële kansen tot betrokkenheid en succesbeleving bieden.	Sterkte: Tijdens dit praktijkonderzoek was breed observeren een essentieel onderdeel van de ontworpen methode. Door observatie werd er aangepast en bijgestuurd met het oog op de verhoging van de betrokkenheid en echt proberen te kijken naar de noden van het kind. De methode werkt niet zonder brede observatie. Zwakte: Een zwakte was dan weer dat de methode best veel tijd vraagt. Iets wat ik niet had tijdens deze eindstage. Om daadwerkelijk verder te geraken dan het oppervlak met deze methode is het van belang voldoende tijd te voorzien voor observatie.
1.4. Inhouden vertalen in activiteiten waarbij passende (multimediale) werk- en groepeeringsvormen en ontwikkelingsmaterialen gekozen worden die aansluiten bij de beginsituatie	Sterkte: De literatuurstudie was moeilijk, toch probeerde ik me te focussen omdat zo grondig, gestructureerd en diep mogelijk te doen. Door het onderzoeken van de theoretische achtergronden voelde ik me gesterkt in het uitwerken van didactische materialen. Zwakte: Het materiaal miste enige multimediale diepgang. Het is een eenvoudige methode die eerder focust op het gesprek en het emotionele deel van de binnenkant van het kind.
1.8 De competenties van de kleuters continu evalueren met het oog op het bevorderen van de ontwikkeling van kleuters en het bijsturen van de eigen aanpak. Terugblikken en plannen op eigen aanpak en aanbod waarbij betrokkenheid en welbevinden centraal staan én in functie van kleuters met	Sterkte: Zoals eerder vermeld was terugblikken en plannen een belangrijk onderdeel van dit praktijkonderzoek. De basis van deze methode vroeg om een kritische blik. Ik heb steeds getracht om, met de specifieke noden van elk kind in het achterhoofd, na reflectie de werkwijze

specifieke noden	aan te passen. De richting van het verhaal werd bepaald door de kleuters en na een terugblik en planmoment. Zwakte: Wederom liet de tijd me niet toe om deze competenties genoeg diepgang te geven. Ik ben ervan overtuigd dat de methode een waardevol instrument kan zijn in procesgericht werken. Maar zoals we gezien hebben vraagt procesgericht werken ook tijd.
------------------	---

Functioneel geheel 2 - De leraar als opvoeder	
2.1 Een democratische klas- en schoolcultuur realiseren op basis van de rechten van het kind en werken aan sociale competentie en verbondenheid bij kleuters. Met name vooral: c) Een participatief klas- en schoolcultuur realiseren op basis van de rechten van het kind en werken aan sociale competentie en verbondenheid bij kleuters op schoolniveau.	Sterkte: De sessies vonden plaats in groepsverband. De kleuters kregen de kans om ervaringen, gedachten, ideeën en gevoelens te delen met elkaar. Ze ontdekten vergelijking en verschillen. Bovenal werden ze door de gezamenlijke ervaring van het delen met elkaar verbonden. Zwakte: Het viel me op dat de kleuters die wat terughoudender waren en meer tijd nodig hadden op afstand bleven. De manier waarop de methode tijdens de praatsessies gebruikt werd sprak vooral de taalsterkere leerlingen aan. De verwerkingsopdrachten brachten dan weer soelaas voor diegene die zich op een andere manier wilden uitdrukken.
2.2 Het welbevinden van kleuters stimuleren. Uitingen en mogelijke oorzaken van een laag welbevinden bij kleuters onderkennen en gerichte interventies opzetten om het welbevinden bij kleuters met specifieke noden te verhogen.	Sterkte: Wanneer ik merkte dat een kind zich niet comfortabel voelde ben ik opzoek gegaan naar mogelijke oorzaken. Ik heb getracht om wat ik observeerde te verwerken in mijn volgende sessie. Het verhaal van de walvis kreeg zo een vorm die de kinderen op een persoonlijk niveau aansprak. Zwakte: Ik zocht de interventies vaak te ver. Zo zag ik uiteindelijk dat een simpele aanpassing van de verwerkingsopdracht

	al een positief effect had. Wanneer het gaat over het niveau van welbevinden onderkennen en interventies opzetten ga ik soms nog te vaak uit van het ergste. Sommige signalen laat ik te zwaar doorwegen. Voor een kind is het soms genoeg dat een gevoel uitgesproken wordt terwijl ik soms te lang stil wou staan bij dat gevoel.
--	---

Functioneel geheel 3 - De leraar als inhoudelijk expert	
3.1. Beschikken over vaardigheden om gericht en kritisch informatiebronnen te raadplegen om zo recente evoluties in verband met inhouden en vaardigheden uit de verschillende ontwikkelingsgebieden te volgen.	Sterkte: Wanneer ik naar informatie nodig had ben ik steeds op zoek gegaan naar bronnen die een zekere kwaliteit garandeerden. Zo raadpleegde ik wetenschappelijke publicaties, bezocht ik seminars over het onderwerp en baseerde ik mij op cursusmateriaal aangereikt door de hogeschool. Zwakte: Tijdens het toch wel moeizame theoretische luik had ik moeite met het onderscheiden van daadwerkelijk relevante informatie tegenover aanvullende informatie. Ik ging te vaak opzoek naar vergezochte en academisch zwaardere werken. Hierdoor werd de verwerking ervan bemoeilijkt. Een groot deel van het probleem zoek ik in het feit dat ik te weinig ervaring heb met het structureren van opgezochte informatie.
3.2. Vanuit de ervaringsgerichte opvoedingsvisie de verworven kennis en nieuwe inzichten aanwenden in het pedagogisch en didactisch handelen.	Sterkte: Bij de start van dit project had ik reeds een globaal idee van waar ik naartoe wilde. Ik voelde me echter genoodzaakt om dit idee te onderbouwen volgens de ervaringsgerichte opvoedingsvisie. Bij het onderzoeken van het theoretische luik stelde ik mezelf steeds de vraag of de informatie die ik gevonden had past bij de ervaringsgerichte visie. Zo stelde ik beetje bij beetje mijn idee bij om zo tot het uiteindelijke resultaat te komen.

	Zwakte: Mijn initiële doelstelling was om een methode te ontwikkelen die gebruikt kon worden door elke leerkracht die wenst te werken rond dit onderwerp. Uiteindelijk heb ik dit idee aangepast en ben ik meer gaan focussen op eigen gebruik. Dit was noodzakelijk omdat ik het gevoel had dat ik teveel afweek van de kern, namelijk het kind voorop stellen. Ik focuste me teveel op een methode die comfortabel zou zijn voor de leerkracht. Mijn zwakte in het verwerken van de verworven kennis ligt erin dat ik het vaak te groots zie. Ik moest mezelf af en toe terugroepen om het realistisch haalbaar te houden.
3.3. Het eigen aanbod situeren en integreren in het ruime kader van het (inclusief) kleuteronderwijs	Sterkte: Tijdens het uitwerken van de methode en materialen alsook de uiteindelijke praktische proef ben ik steeds vertrokken vanuit de idee dat de aanwezige diversiteit een groot pluspunt was en een evidentie. Er zaten 2 kinderen met een vermoeden van een licht mentale beperking in de klas. De methode toonde zich zeer toegankelijk voor deze kinderen. Ze konden zich via de methode uitdrukken. Zwakte: Binnen het theoretische luik ben ik teveel vertrokken van een zeer algemene beginsituatie. Ik heb mijn theoretische luik niet gekoppeld aan het zeer actuele onderwerp van inclusief onderwijs. Dit had ik nog meer kunnen meenemen. Na de ervaringen van de praktijkproef is dit zeker iets dat meegenomen moet worden bij het verdere ontwikkelen en aanpassen van de methode zoals ze nu bestaat.

Functioneel geheel 5 - De leraar als innovator	
5.2 Zich de attitude eigen maken om actief de eigen competenties als leraar te verbreden en te verdiepen. Zich de attitude eigen maken om te werken aan	Sterkte: Mijn sterk vermogen tot zelfreflectie en mijn motivatie om mezelf verder te ontplooien maakten dat ik doorheen het

de persoonlijke ontwikkeling in functie van de deelcompetenties waaraan de studenten werken in fase 3.	hele proces van dit eindwerk kritisch keek naar mijn ondernomen stappen. Zwakte: Ik merkte echter bij mezelf ook dat ik te weinig gefocust was op het zoeken van informatie na het uitwerken van het theoretische luik. Tijdens het uitwerken van de praktijk nam ik al mijn gevonden bevindingen mee, maar naar mijn mening liet te te weinig plek voor actuele informatie. Een werk punt dus.
5.3. Het eigen handelen/opvoedingsvisie en dat van de groep voortdurend bevragen en bijsturen (reflectievaardig en intervisievaardig zijn)	Sterkte: Deze competentie is voor mij een competentie die voortdurend aandacht nodig heeft. Het is de motor die mij in staat stelt om de theorie aan de praktijk te koppelen. Om de situatie te analyseren na observatie en het kind hierdoor centraal te stellen. Ik probeer zo vaak als mogelijk mijn bevindingen te delen met collega's en mentoren. Dit onderzoeksproces vind ik uitermate interessant en zeer belangrijk. Zwakte: Ik ga ervan uit dat elk lid van een schoolteam dezelfde ingesteldheid heeft als mijzelf. Dit maakt me soms onzeker wanneer ik voel dat een ander lid minder aandacht schenkt aan bepaalde signalen of weinig interesse vertoont in bijsturing.

Referenties

- Boesten, W. (2007) *Filosoferen met kinderen. Doen? Docenthandleiding* (Bachelorproef) PAO ARNHEM, Lerarenopleiding.
- Brouwers, H. (2004) *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Jeanty, E. (2013) *Japan en de walvisvangst: Een kritische benadering in historisch perspectief*. (Masterscriptie) Universiteit Gent, Faculteit letteren en wijsbegeerte
- Korthagen, F.A.J. (1998). *Leren reflecteren, naar systematiek in het leren van je werk docent*.
- Korthagen, F.A.J. (1998). Uit: Fonderie-Tierie, L. en J. Hendriksen (red.). *Begeleiden van docenten*. Baarn: H. Nelissen, B.V.
- Korthagen, F.A.J. & Evelien, F. (2011) *Werken vanuit je kern*. Boom: Uitgeverij Nelissen.
- Laevers, F. & Depondt, L. (2011) *Ervaringsgericht werken met kleuters in het basisonderwijs*. Averbode: CEGO publishers
- Tutenel, O. (2013) *Godsdienst 2: Groot nieuws voor kleine mensen*. Mechelen: Thomas More Hogeschool.
- (2013) *Ontwikkelingsplan voor de katholieke kleuterschool*: Vlaams Verbond Katholiek Basisonderwijs.
- Philosophy, a School of Freedom*. (2007). Parijs: UNESCO Publishing.
- Watts, A. (2000) *Oosters en westers denken : de betekenis van de oosterse filosofie voor het westen*. Den Haag: Uitgeverij Mirananda
- (2010) *Werkplan Godsdienst: Katholiek Basisonderwijs*. Vlaams Verbond Katholiek Basisonderwijs.

Literatuurlijst

- Brenifier, O., & Ruillier, J. (2004) *FiloSofie voor kids: Waarom Leven wij?*. Leuven: Davidsfonds.
- Brenifier, O., & Meurisse, C. (2007) *FiloSofie voor kids: Wat is geluk?*. Leuven: Davidsfonds.
- Brenifier, O., & Bloch, S. (2004) *FiloSofie voor kids: Wat voel ik?*. Leuven: Davidsfonds.
- Brenifier, O., & Devaux, C. (2004) *FiloSofie voor kids: Wat is goed en kwaad?*. Leuven: Davidsfonds.
- Brenifier, O., & Després, J. (2007) *Het boek van de grote filosofische tegenstellingen*. Leidschendam: Biblion

Crul, K., Gulinck, N., Maes, S., Mees, W., Van Regenmortel, H. & Verschueren, L. (2005) *Ingebeeld*. Brussel: Frieda Minne.

Fiddelaars, R. (2005) *Jong verlies. Rouwende kinderen serieus nemen*. Kampen: Ten Have.

Erikson, E. (1979) *Spel en visie / Erik H. Erikson ; vert. door Marina Kroon*. Houten: Het Spectrum.

Heesen, B. (2000). *De vliegende papa's: filosoferen met kinderen*. Leende: Damon Janssen, K. (2002) *Waarom? Eerlijke antwoorden op moeilijke vragen*. Leuven: Davidsfonds.

Janssens, D. & Mazarese, C. (2005). *Filo en Sofie wonen in de denkvragenkast*. Kleuters en ik. Jrg. 21/04. z.p.

Le Néouanic, L. (2005). *Kloddertje*. Rotterdam: Lemniscaat
King, P.J. (2004) *100 filosofen*. Kerkdiel: Librero.

Poppelmonde, W. (2001). *Samen denken: Filosoferen met kinderen en de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het basisonderwijs*. Diegem: Uitgeverij Kluwer.

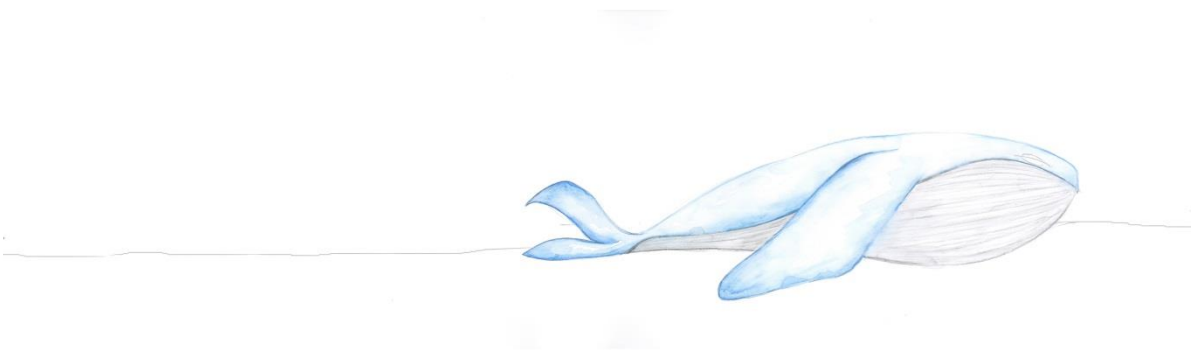
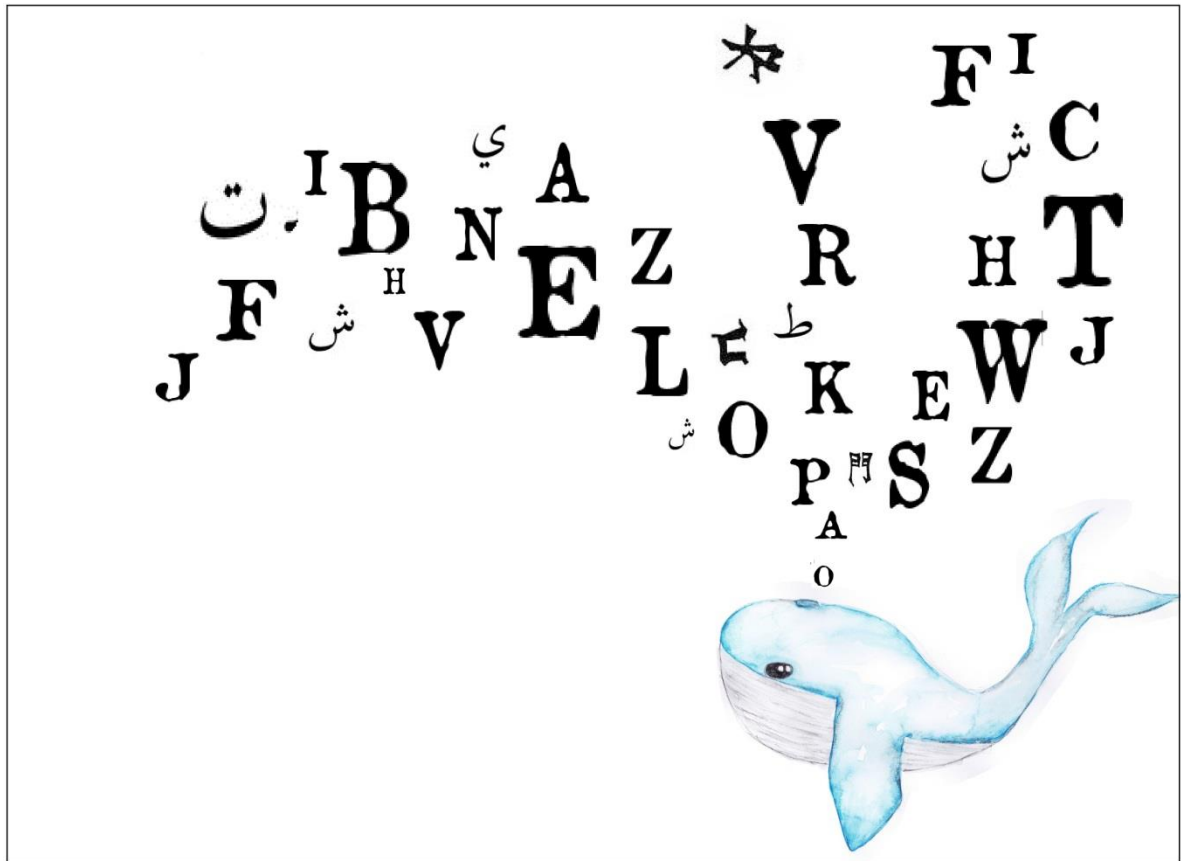
Sakazaki, C., Moeyaert, B., & Bral, F. (2001) *Mijn hart is een pinguïn*. Brussel: Pantalone.

Websites

Singer, P. (9.02.2014) *Interview with Peter Singer - VAPS Conference 2013*.
[22.12.2014, [https://www.youtube.com:](https://www.youtube.com/watch?v=Cp2lK3wLmc#t=109)
<https://www.youtube.com/watch?v=Cp2lK3wLmc#t=109>]

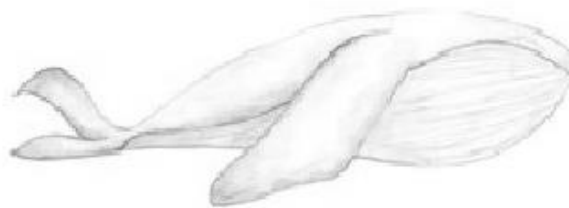
Bijlagen

Bijlage 1





Bijlage 2
Voorbeeld tips- en prikkelkaarten:



Deze kaart kan je gebruiken om na te denken over:

- **Dromen:** Waarover droom ik? Waar komen dromen van?
- **Sterven:** Wat is sterven?
- **Slapen:** Wat gebeurt er als ik slaap?

TIPS!

- Observeer uw kleuters en kies illustraties in functie van hun noden en behoeften.
- Formuleer het vraagstuk als een vraagstuk van de walvis, zo wordt het voor sommige kleuters makkelijker om zich te identificeren. Ze kunnen via de walvis hun gevoel op een veilige manier laten spreken.
- Zorg ervoor dat er steeds verder gebouwd wordt op de vorige illustratie. Dit kan eenvoudig door eerst de prent van het vorige gesprek te laten zien voor u het nieuwe onderwerp introduceert.
- Vindt u geen passende illustratie? Gebruik de blanco walvis en uitwisbare stift om zelf een illustratie te voorzien.
- Doodlopend straatje? Gebruik de prikkelkaarten om de kleuters op weg te helpen.

Bijlage 3

Vorbereitung filosofische vertelling peuterklas, test twee

Kring : filosofische vertelling

13 maart 2015

Korte omschrijving: vertelling aan de hand van eindwerk

Beginsituatie:

Ik merk dat enkele peuters qua taal sterk in hun schoenen staan. Zo benoemen ze gevoelens op een zeer duidelijk manier. "Ik ben boos, omdat..." klinkt het. Hieruit maak ik op dat ze gevoelens aan ideeën of gebeurtenissen kunnen linken. Er zijn echter peuters die qua taal niet gesterkt zijn in hun uitingen, maar waarvan ik merk dat ze een gevorderde emotionaliteit hebben. Ik zie ze elkaar troosten en helpen, ik zie de peuters samen zijn en ervan genieten. Om dit alles aan te spreken gebruik ik mijn illustraties als verhaal over vriendschap met een nadruk op diversiteit.

Doelen:

De kleuters kijken en luisteren naar het verhaal

OA ZinO 55 intens kijken: Ervaringen opdoen rond zien: wat zien we (onderscheiden, herkennen, betekenis geven); welke eigenschappen heeft datgene wat we zien: MUZO AD 1.1 Dat houdt in: geconcentreerd bekijken, beluisteren, betasten, smaken, ruiken

De kleuters raken enkele levensvragen (op peuter niveau) aan begeleid door het verhaal van de walvis

OA GodO 32 → stilstaan bij levenservaringen In gesprek met volwassenen en andere kleuters levensvragen stellen en op zoek gaan naar antwoorden WO ZI

2.10.1 Dat houdt in dat ze antwoorden zoeken op vragen als: Wie ben ik? Wat wil ik? Wat kan ik? Hoe ga ik om met...? Waarom kies ik voor...? Hoe reageer ik op...? Hoe denk ik over...? ...

Materiaal:

Illustraties van de walvis

Verloop:

Duur: doorlopend doorheen dagdeel 2

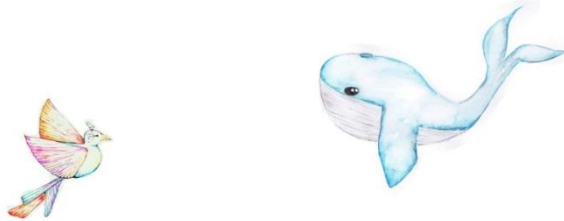
Zone 4

Organisatie:

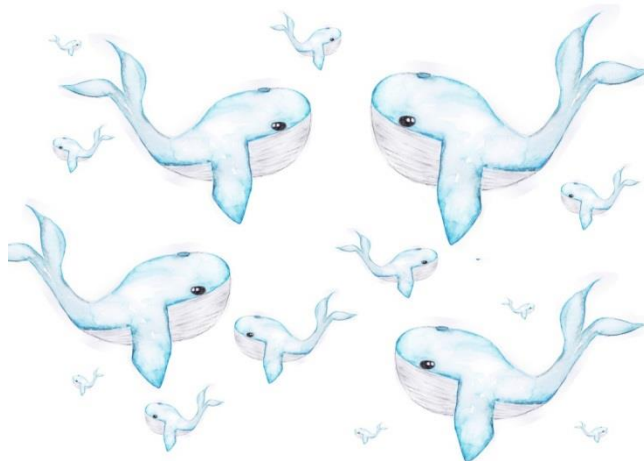
Het verhaal wordt samen verteld in intieme kring. Dit is geen begeleide groepsactiviteit. Wanneer de peuters vrij spelen zing ik het voorleeslied. We gaan samen in de kring zitten of zoeken een andere rustige plek in de klas.

Verhaallijn:

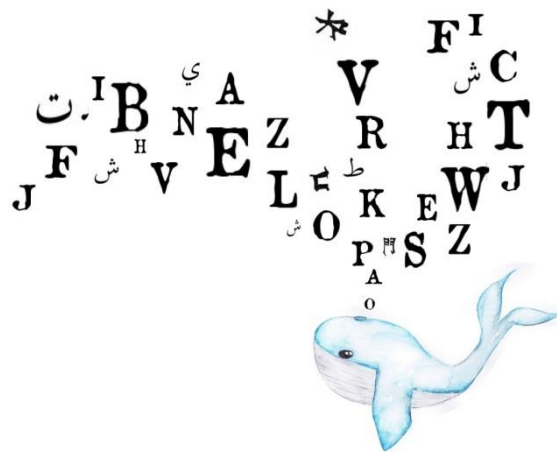
Walvis heeft een vriend. Maar heel gek, zijn vriend lijkt helemaal niet op een walvis. De walvis zwemt en zijn vriend... Die vliegt.



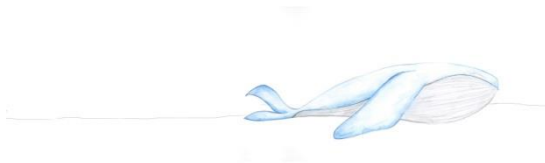
Vogel is helemaal anders dan de andere vrienden van Walvis:



Op de dagen dat walvis en zijn vriendje Vogel samen spelen. Ze spelen ongelooflijk veel. Ze spreken een andere taal, maar toch verstaan ze elkaar. Gek hé.



Walvis is ontzettend moe na een dag spelen. Hij valt in slaap....



Zijn ogen vallen toe en hij begint te dromen. Kijk walvis kan vliegen! Net zoals zijn vriend Vogel!



Walvis geniet van zijn droom. Hij wordt wakker en is blij! Ik weet hoe ik vaker bij mijn vriend kan zijn. Ik moet gewoon kunnen vliegen!



Activeringsvragen bij de verhaallijn:

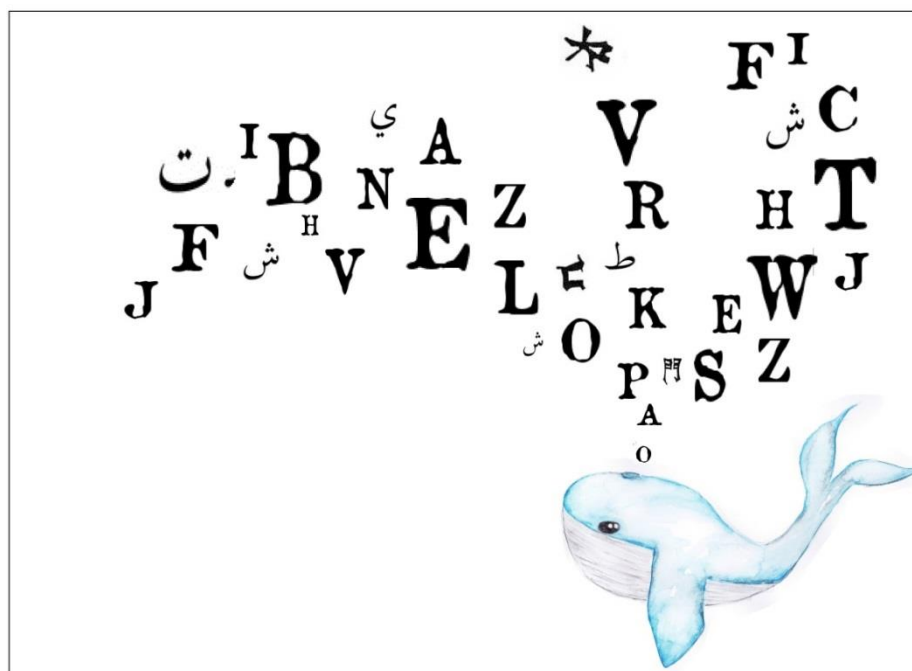
- Ben jij anders dan de anderen?
- Wat is er anders aan jou dan aan x of y?
- Droom jij wel eens?
- Waar wordt jij blij van?
- Kan een walvis vliegen?

Aandachtspunten:

- Het verhaal wordt verteld aan peuters, de leeftijd varieert tussen 2,5 jaar en 3,5 jaar. Expressiviteit, korte zinnen zijn nodig.

Bijlage 4

Aangepaste versie van taalprent



Bijlage 5

Voorbereiding sessie 1: naamgeving

Hoek: Kring

eindstage 2015

Omschrijving activiteit of hoek: filosofisch gesprek rond gevoels- en levensthema's

Beginsituatie:

Doelen:

Primaire doelstellingen:

De kleuters praten met elkaar over levensvragen, onderwerpen, gevoelens etc....

OA MorO 23 ervaren wat zinvol, mooi, goed, waar is: stilaan de zin, de betekenis van de dingen ontwaren en ervaren wat zinvol, mooi, goed, waar is en wat niet EN

OA GodO 32 → stilstaan bij levenservaringen → In gesprek met volwassenen en andere kleuters levensvragen stellen en op zoek gaan naar antwoorden →

Secundaire doelstellingen:

De kleuters luisteren naar elkaar tijdens de zoektocht naar een gepaste naam voor de walvis

OA TaaO 72 ervaringen uitwisselen (communiceren): in groepsgesprekken naar andere kleuters luisteren en genieten van spreken met elkaar: NED S 1.29

Deelnemen aan gesprekjes in de kring onder leiding van de leerkracht

De kleuters fantaseren over de afkomst van de walvis, zijn ervaringen, wat hij leuk vindt of minder leuk vindt

OA MuO 38 → nadenken en spreken over eigen muzische uitingen en die van anderen (beschouwen): ingaan op de vragen van anderen om eigen expressies te verduidelijken: MUZO D 1.6 Dat houdt in dat ze: vaststellen dat vragen als 'wie, wat, waarom, hoe, wanneer en waar'?

De kleuters beslissen SAMEN hoe onze walvis zal heten

OA Posl 13 betrokken bezig zijn: groepsbetrokkenheid: WO SA 5.2.1 Dat houdt in dat ze ervaren dat er verschillen mogelijk zijn tussen de belangen van groepen kinderen die een bepaalde activiteit willen uitvoeren op dezelfde speelplek.

Materiaal:

Cd speler

Startprent walvis

Sfeerlamp

Notitieboekje

Verloop:

Duur: 10 a 15 min

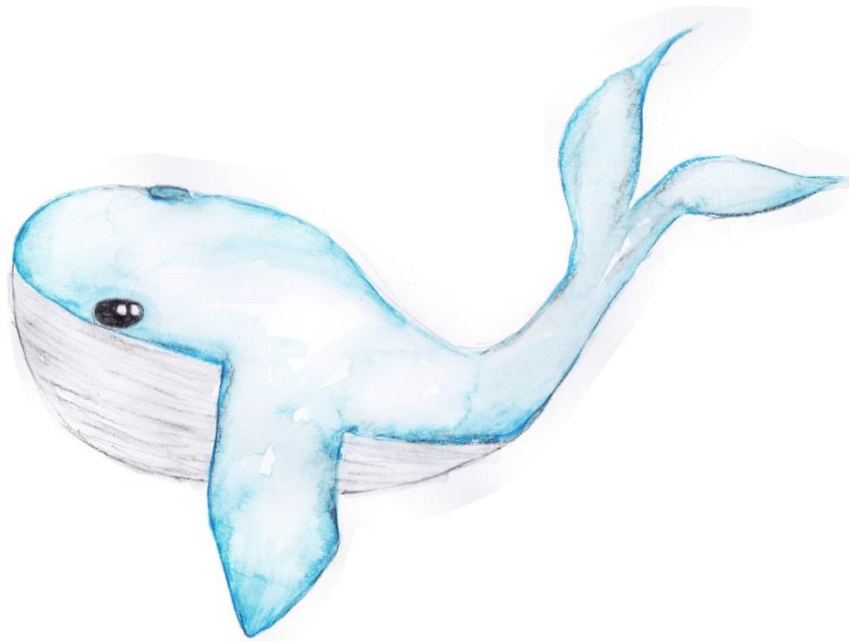
Zone 1

Het filosofie momentje is en momentje waarin de kleuters ongeremd hun mening kunnen uiten of formuleren. Tijdens deze sessie wordt gebruikt gemaakt van een filosofoermethode die bestaat uit een aantal prenten die uiteindelijk in samenwerking met de kleuters een verhaal zullen vormen.

Deze eerste sessie vindt plaats in zone 1. De kennismaking gebeurt klassikaal. De volgende sessies zullen in zone 3 gebeuren. De wat luidere hoeken zullen gesloten zijn. Op deze manier kan ik zeer specifiek gaan werken rond zaken met bepaalde kleuters wanneer ik na observatie de nood hierom zie.

Vandaag beginnen we een filosofisch project. Bij de start van dit project beginnen we steeds met een verkenningsmoment dat bestaat uit het geven van een naam en enkele achtergrond kenmerken aan het hoofdpersonage: de walvis.

We gaan van start na de laatste speeltijd. De klas is sfeervol ingericht, het licht is gedimd en er brand een lampje. In de kring staat een Kamishibai met gesloten luikjes. We horen op de achtergrond walvis geluiden.



- Wie is dit? Wat is dit?
- Hoe zou hij heten?
- Waar komt hij vandaan? Waar gaat hij heen?
-

Dit is een moment van vrij praten, wel zijn er enkele richtlijnen:

- We openen de sessie altijd met een rustige sfeer. Licht is gedimd, praatplaat staat klaar, even ademhalen en de muziek zachter zetten.
- We luisteren naar elkaar. Dit is erg belangrijk, we gaan samen nadenken.
- We mogen elkaar vragen stellen.

- Er bestaan geen juiste of foute antwoorden.
- We respecteren elkaars antwoord. Iedereen mag denken en zeggen wat hij of zij wil zolang je de andere niet beledigd.
- Voor de leiding: probeer zo weinig mogelijk de vragen te dirigeren naar een mogelijke eigen mening. (Open geest)
- We sluiten de sessie af met een opsomming van de belangrijkste zaken. De kleuters krijgen een verwerkingsopdracht.

Ik noteer de gedeelde ervaringen van de kleuters in een notaboekje.

Bij de start van de volgende sessie herhalen we kort even wat er tijdens de vorige sessie gezegd is. We breien als het ware voort op wat er zich voor gedaan heeft tijdens de vorige sessie, maar we richten ons ook op observaties die we gedaan hebben tijdens speelmomenten en activiteiten. Dit vooral in functie van de keuze voor de volgende prent.

Naar gelang wat er uit deze sessie komt laat ik de kleuters vrij tekenen als verwerking.

Als stimulans kan er bijvoorbeeld gevraagd worden om een illustratie te maken van jezelf:

- Wie ben jij?
- Waar kom jij vandaan? Waar ga jij naartoe?

De resultaten krijgen een plaats op onze walvismuur in de klas. Doorheen de week kan er zo steeds gerefereerd worden naar bepaalde aspecten en vormt er zich een rode draad doorheen het klasgebeuren die gelinkt is aan de walvissessies.