



## Projectverslag

# KANSEN CREËREN DOOR FILOSOFEREN MET LEERLINGEN UIT BEROEPS- EN TECHNISCH ONDERWIJS

### **Partners KCF BTO 2008**

#### Filosofisch begeleiders:

Nelson Hoedekie, André Baert, Goedele De Swaef, Elke Bosmans, Eef Cornelissen, Inge Duytschaever, Noemi Peeters, Patrick De Geest.

#### Deelnemende scholen:

CDO-Noord Antwerpen, KTA Diksmuide, CEDO Gent, Moretus Ekeren, Koninklijk Lyceum Gent, PTI Ninove, Atheneum Kapellen, VTI Kontich.

Externe Monitor: Carlijne Ceulemans (red. verslag)

Coördinator: Peter Visser (coördinatie)

Dit project werd gerealiseerd met de steun van



# INHOUD

## Voorwoord

<b>Aanleiding tot het project</b>	<b>p. 3</b>
<b>1. Projectverloop</b>	<b>p. 4</b>
<b>2. Beschrijving van de activiteiten</b>	<b>p. 6</b>
2.1. Nelson Hoedekie in CDO Noord Antwerpen	p. 6
2.2. André Baert in KTA Diksmuide	p. 9
2.3. Goedele De Swaef in CEDO Gent	p. 12
2.4. Patrick De Geest in VTI Kontich	p. 15
2.5. Eef Cornelissen in Koninklijk Lyceum Gent	p. 17
2.6. Inge Duytschaever in PTI Ninove	p. 19
2.7. Elke Bosmans in Moretus Ekeren	p. 21
2.8. Noemi Peeters in Atheneum Kapellen	p. 24
<b>3. Evaluatie en aanknopingspunten voor uitdieping</b>	<b>p. 28</b>
3.1. Wat is filosoferen, wat is filosoferen met jongeren en nog specifieker: wat is filosoferen met jongeren in BTSO?	p. 28
3.1.1. Aanvang met aandacht	p. 29
3.1.2. Ervaarbaarheid en identificatie	p. 30
3.1.3. Filosoferen: hoe doe je het?	p. 32
3.1.3.1. Voorwaarden om tot filosoferen te komen	p. 32
3.1.3.2. Inhoudelijk proces	p. 33
3.1.3.3. Praktische tips	p. 34
3.2. Rol van de leerkracht: aandachtspunten en moeilijkheden	p. 35
3.3. Filosoferen in een vrije maar veilige ruimte	p. 37
<b>4. Filosoferen in het onderwijs: welke plaats, welke vorm, hoe organiseren?</b>	<b>p. 40</b>
<b>Bij wijze van (voorlopige) conclusie</b>	

## Aanleiding tot het project

Het project *'Kansen creëren door filosoferen met leerlingen uit beroeps- en technisch onderwijs'* kadert in de ruimere opzet van VEFO vzw die zich tot doel stelt de ontwikkeling van filosofische vaardigheden bij jongeren te stimuleren.<sup>1</sup> Op die manier wil VEFO vzw bijdragen tot een schoolomgeving waar kansenversterking voorop staat, met expliciete aandacht voor leerlingen met minder kansen in het onderwijs. Het is immers een algemeen vooroordeel dat filosoferen niet geschikt zou zijn voor zogenaamd 'cognitief zwakkere' richtingen. Uit binnen- en buitenlandse ervaringen<sup>2</sup> blijkt echter dat filosofische gesprekken met deze jongeren een heel aantal voordelen opleveren. In de eerste plaats geldt de activiteit van het filosoferen op zich, het ervaren van wat filosoferen is, als belangrijkste (volgens sommigen zelfs enige) doelstelling. In filosofische gesprekken bleek bovendien dat leerlingen die traditioneel als minder sterk gepercipieerd worden, inhoudelijk niet alleen onverwacht sterk uit de hoek komen, maar dat ze bovendien zelfvertrouwen opbouwen en dat hun gevoel van eigenwaarde stijgt door hun constructieve bijdrage in het groepsgesprek. Uit de succesverhalen van filosofeersessies met BTSO-jongeren, leerlingen uit het deeltijds beroepsonderwijs en allochtonen, puurt VEFO vzw haar motivatie om filosoferen te kaderen binnen het breder beleidsplan van de minister van Onderwijs die gelijke onderwijskansen als één van de belangrijkste speerpunten van zijn beleid voorop heeft gesteld.

Vertrekkend van deze uitgangspunten, startte in januari 2008 het project *'Kansen creëren door filosoferen met leerlingen uit beroeps- en technisch onderwijs'*, met een effectieve looptijd tot eind oktober 2008. In die periode werd op acht secundaire scholen een filosoof uitgenodigd om met leerkrachten en leerlingen uit beroeps- en technisch onderwijs het filosoferen uit te proberen en te stimuleren. De specifieke doelstellingen met betrekking tot filosoferen in het beroeps- en technisch onderwijs zijn in de projectaanvraag als volgt geformuleerd:

- bij kansengroepen werken aan verdraagzaamheid door te leren luisteren naar elkaar en respect op te brengen voor elkaars mening;
- leerlingen uit kansengroepen mentaal en verbaal sterker maken;
- leerlingen uit kansengroepen aanmoedigen om te reflecteren over wie ze zijn, wie ze willen zijn en welke plaats ze willen innemen in onze maatschappij;
- leerlingen uit kansengroepen leren samen denken en dialogeren;
- leerlingen uit kansengroepen de kans geven om vragen die hen bezighouden, ook moeilijke en delicate onderwerpen, die thuis noch op school aan bod komen, te bespreken;
- methodes ontwikkelen om ook bij kansengroepen de didactiek van het filosoferen te introduceren;
- ontwikkelen van criteria om filosofische vaardigheden en attitudes te meten bij het doelpubliek;
- onderzoeken van de haalbaarheid, de voorwaarden, de wensen en de noden m.b.t. de implementatie van FMKJ in het curriculum van BTSO-richtingen.

---

<sup>1</sup> Deze paragraaf is gebaseerd op het projectvoorstel van VEFO vzw *'Kansen creëren door filosoferen voor leerlingen uit beroeps- en technisch onderwijs d.m.v. een filosoof op school'*. Aanvraag werkingsmiddelen 2008.

<sup>2</sup> Zie bijvoorbeeld: [www.filosoferen.eu/pdf/040401%20Klasse%20Socrates%20in%20de%20beroepsklas.pdf](http://www.filosoferen.eu/pdf/040401%20Klasse%20Socrates%20in%20de%20beroepsklas.pdf) of Poppelmonde, W., & Wyffels, D. (2008). *Klassevol filosoferen. Handboek voor leerkrachten*. Mechelen: Plantyn.

Voorliggende publicatie brengt verslag uit van het verloop van dit project, geeft een beeld van de ondernomen activiteiten en bundelt de vaststellingen die doorheen het proces werden opgetekend. Geschreven door een externe monitor, onafhankelijk van de opdrachtgevers, en gebaseerd op de evaluatierapporten die de filosofisch begeleiders opmaakten enerzijds en bezoeken van de externe monitor bij elk deelnemend schoolteam anderzijds, wil het zowel een neutrale als representatieve weergave bieden van dit experimentele project. Daartoe geeft het *eerste hoofdstuk* een beknopt overzicht van het projectverloop en vormt het *tweede hoofdstuk* een beschrijving van de activiteiten die per school werden opgezet.

Maar dit eindrapport wil niet enkel een verslag zijn van wat gebeurde, het wil ook een aanzet geven tot wat nog kan komen. Het wil terugblikken en van daaruit verder denken. Het wil vragen richten aan de betrokkenen, de initiatiefnemers en de beleidsmakers en elementen aanreiken die interessant kunnen zijn in de zoektocht naar een antwoord. Het wil stof tot discussie zijn. Daarom worden in een *derde hoofdstuk* thema's gedestilleerd die verdere uitdieping vragen en volgt in het *slothoofdstuk* een terugkoppeling naar de doelstellingen van waaruit het project vertrok, aangevuld met aanbevelingen gericht aan de verschillende projectpartners.

## 1. Projectverloop

Negen kandidaturen voor de rol van filosofisch begeleider bereikten tijdig de coördinator van het project. Om de expertise vanuit het voorgaande project niet verloren te laten gaan, weerhield men drie medewerkers uit het vorige FiloLo-project<sup>3</sup> en werden vijf nieuwe medewerkers aangesteld. Deze filosofisch begeleiders werden elk gekoppeld aan een doelgroepschool, zo evenwichtig mogelijk verdeeld over de onderwijsnetten en de regio's. Eenmaal de koppeling van een school aan een filosofisch begeleider voltrokken was (met melding van de wederzijdse coördinaten), kon het project ter plaatse starten. Aan de filosofisch begeleiders werd gevraagd in samenwerking met de projectmonitor van de school een tijdsplan uit te werken van de geplande activiteiten en het voorgestelde traject, en dit in overeenstemming met de projectdoelstellingen. Minimum werden vijf contactmomenten met het schoolteam (met inbegrip van de directie, leerkrachten en leerlingen) verwacht, waarbij de inhoud en de vorm van de sessies (5 x 3 uur) variabel kon zijn en mede afhankelijk van de verwachtingen, doelstellingen en mogelijkheden van de projectschool.

In de praktijk bleek deze koppeling echter meer tijd in beslag te nemen dan aanvankelijk ingeschat, waarbij onder meer het beperkte tijdsbestek van het project, de drukte van het reeds volop lopende tweede semester, het moeilijk vinden van aansluiting bij het schoolteam (zowel voor de projectmonitor per school als voor de filosofisch begeleider) en het ervaren van te weinig continuïteit met het vorige filosofieproject als oorzaken werden genoemd. Steeds verliep er kostbare tijd wanneer de gecontacteerde scholen het projectvoorstel eerst ten

---

<sup>3</sup> Dit eerste onderzoeksproject van VEFO vzw stelde zich tot doel het filosoferen te promoten in acht Vlaamse Lerarenopleidingen (FiloLo) tijdens het academiejaar 2006 – 2007. Het verslag van dit succesvolle project kan men integraal nalezen via: [www.filosoferen.eu/archief.html](http://www.filosoferen.eu/archief.html). De opzet 'haal een filosoof op school' stond model voor het begeleidingsproject '*Kansen creëren door filosoferen met leerlingen uit beroeps- en technisch onderwijs*'. FiloLo werd inmiddels voortgezet door een werkgroep die in 2008 het FMKJ-opleidingsterrein volledig in beeld bracht, enkele reflectieteksten schreef en een FMKJ-blauwdruk uittekende. In de loop van 2009 vraagt FiloLo nieuwe ondersteunende doorstartmogelijkheden ...

gronde wilden bespreken met belangstellende leerkrachten vooraleer een uitspraak te doen over al dan niet deelnemen. Omdat het projectengagement toch een bijkomende taakbelasting inhield, haakten heel wat scholen alsnog af en moesten nieuwe kandidaten worden gezocht. Ook bij de filosofisch begeleiders werd in extremis een wissel uitgevoerd toen één van de aangestelde medewerkers zijn engagement niet langer kon openhouden wegens andere reeds toegezegde activiteiten. In bijlage is een overzicht terug te vinden van de deelnemende scholen, met vermelding van de projectmonitor en filosofisch begeleider per school. Hoe vanzelfsprekend het misschien klonk in het aanvraagdossier, het feit dat voor dit project effectief in acht scholen een traject kon worden opgezet, was lange tijd geen zekerheid en mag voor de organisatoren daarom al een verwezenlijking op zich heten.

Om enigszins tegemoet te komen aan het moeilijk compatibele tijdsplan van het project (gepland over één kalenderjaar: van januari tot december) met de agenda van scholen (lopend over een schooljaar: van september tot juni), werd besloten te werken met een voorjaars- en najaarstraject. Deelnemende scholen kregen daarbij de keuze om hun filosofische activiteiten in overleg met de filosofisch begeleider te plannen tussen maart en juni 2008 (voorjaarstraject) of tussen september en eind oktober 2008 (najaarstraject). Twee scholen kozen voor het voorjaarstraject en organiseerden een reeks filosofieersessies tussen maart en juni 2008, de andere zes startten hun sessies pas in september 2008. Eenmaal een (voorlopig) tijdsplan uitgetekend was, planden de projectcoördinator en de externe monitor een bezoek aan de scholen om de filosofische activiteiten ter plaatse te komen observeren en/of meebeleven, gecombineerd met een bespreking van het procesverloop met het betrokken schoolteam en de filosofisch begeleider. Via die mondelinge feedback werden de ervaringen en bemerkingen van leerlingen, leerkrachten en directies meegenomen in deze rapportering. Een overzicht en bespreking van het traject dat per school werd doorlopen met meer specificaties over context en timing is terug te vinden in het volgende hoofdstuk.

Eveneens ten gevolge van de vertraagde opstart van het project, kon de vooropgestelde gezamenlijke startbijeenkomst voor alle filosofisch begeleiders en projectmonitors in de scholen in maart 2008 niet doorgaan. Wel werden in september twee intervisiemomenten gepland met de coördinator, de externe monitor en de filosofisch begeleiders zodat uitwisseling mogelijk was tussen de reeds afgelopen trajecten en de trajecten die nog moesten starten. In dezelfde lijn situeert zich de intentie vanuit VEFO vzw om uitwisseling (en mogelijk daarop volgende samenwerking) tussen de deelnemende schoolteams en hun filosofisch begeleiders te organiseren. Deze uitwisseling mogelijk maken is niet enkel een opdracht van VEFO vzw in haar rol als netwerk, maar het was ook een veelgehoorde vraag komende van de deelnemende partners om zo meer zicht te krijgen op wat filosoferen is en hoe het in BTSO vorm kan krijgen. Daartoe werd na afloop van de trajecten, op 10 december 2008, een slotnamiddag georganiseerd met alle betrokkenen. De ervaringen en thema's die uit dit experimentele project gedestilleerd werden kunnen op die manier inspirerend werken en mogelijkwerwijs een bredere implementatiebodem vinden.

Slechts twee engagementen vermeld in het aanvraagdossier konden niet worden gerealiseerd binnen het bestek van dit project, met name de 'ontwikkeling van meetinstrumenten' en de 'opvolging van de implementatie van filosofische activiteiten'. In wat volgt komen beide thema's echter wel aan bod en worden aanbevelingen naar de toekomst geformuleerd.

## 2. Beschrijving van de activiteiten

In dit hoofdstuk staat het beschrijven van wat er in de acht deelnemende scholen gebeurde centraal. Per school wordt in een 'trajectfiche' overzichtelijk weergegeven welke activiteiten er werden ondernomen en binnen welke context deze zich afspeelden. De reden om de contextfactoren expliciet mee te nemen bij het lezen van deze acht filosofer-verhalen werd door de filosofische begeleiders zelf meermaals aangegeven. Filosoferen doe je immers nooit los van de specifieke situatie en wordt ook pas mogelijk wanneer aan bepaalde contextuele voorwaarden voldaan is. Om meer zicht te krijgen op wat maakt dat bepaalde werkvormen wel of niet werken, hoe het komt dat een filosofeesessie in de ene klas heel goed lukt waar die in een andere klas maar niet van de grond wil komen, welke factoren ervoor zorgen dat een gesprek al dan niet een filosofisch gehalte bereikt, is het belangrijk mee te nemen in welke ruimte men aan het werk was, met hoeveel leerlingen, van welke leeftijd, op welk tijdstip, enzovoort (zie voor verdere bespreking ook paragraaf 3.1.3 in het volgende hoofdstuk).

Naast de verschillen in context, blijkt uit de trajectfiches en de uitgebreidere beschrijving die erop volgt eveneens een opvallende verscheidenheid aan activiteiten. Dat een grote variatie aan werkvormen en benaderingswijzen van filosoferen met jongeren in concrete klassen werd uitprobeerd, zet het experimentele karakter van dit project extra in de verf. In acht trajecten wordt aangetoond *dat* en *hoe* er met leerlingen van beroeps en technisch onderwijs kan worden gefilosofeerd, zonder de realiteit onterecht te reduceren tot een hapklare methodiek die overal meteen inzetbaar is. Verwacht in dit eindrapport dus geen eenduidige procedure met succesgarantie, maar wel een veelheid aan voorbeelden die ter inspiratie kunnen dienen voor leerkrachten en schoolteams die zelf aan de slag willen. Om tegemoet te komen aan de vaak gehoorde vraag van leerkrachten naar meer concrete werkvormen om te filosoferen in hun eigen klassen, selecteerde iedere filosofisch begeleider een 'gelukt voorbeeld': een werkvorm die in één of meerdere groepen aanzet gaf tot een geslaagde filosofeesessie. Dit voorbeeld komt meer in detail aan bod om zo een beter beeld te geven van de verschillende manieren waarop filosoferen in de praktijk kan worden vertaald. Hoe filosoferen vervolgens te concretiseren in de eigen schoolcontext, kan op basis van de interesse van de betrokkenen (directie, leerkrachten, leerlingen) en per school anders worden ingevuld.

De trajecten worden hieronder behandeld in de volgorde van de bezoeken die de coördinator en externe monitor aan alle deelnemende scholen brachten. De trajectfiches zien er per school anders uit, zowel qua inhoud (zie vorige paragraaf) als qua uitgebreidheid. Dit laatste komt voort uit de verschillen in verslaggeving door de filosofisch begeleiders, op basis waarvan de fiches werden opgemaakt. Om kostbare informatie in de meer

gedetailleerde verslagen niet verloren te laten gaan, werd ervoor geopteerd om alle verslagen zo volledig mogelijk weer te geven, met langere en kortere fiches tot gevolg.

## 2.1. Nelson Hoedekie in CDO Noord Antwerpen

Nelson Hoedekie, filosofisch begeleider in het Centrum voor Deeltijds Onderwijs Noord te Antwerpen, bracht een afgesloten driedelige activiteitenreeks in twee groepen rond het thema identiteit. In deze sessies werd gebruik gemaakt van actieve werkvormen die het filosoferen voorstellen als een middel om de vooronderstellingen en vooroordelen ten opzichte van zichzelf, maar ook ten opzichte van het filosoferen of de filosofie, ervaarbaar te maken en te helpen herzien.

<b><i>Kansen creëren door filosoferen in BTSO</i></b>		
<b>TRAJECTFICHE</b>		
<b>φ Begeleider</b>	<b>School</b>	<b>Projectmonitor</b>
Nelson Hoedekie	Centrum voor Deeltijds Onderwijs Noord	Mich Dobbeleir-Goddaert
<p><b>Context:</b></p> <p><u>Leerlingen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Twee klasgroepen met leerlingen tussen 16 en 18 jaar die de opleiding tot winkelhulp/winkelbediende en hulpkapper volgen in het deeltijds onderwijs (DBSO).</li> <li>- Het aantal deelnemers wisselde per sessie, maar gemiddeld waren een zestal leerlingen aanwezig.</li> <li>- Elke klas bestond uit allemaal meisjes met telkens 1 jongen.</li> <li>- De leerlingen hadden geen ervaring met filosofische gesprekken.</li> </ul> <p><u>Leerkrachten, directie, schoolteam</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Drie deelnemende leerkrachten, waarvan één (de projectmonitor) met filosofische achtergrondkennis.</li> <li>- Houding van de directie t.a.v. het project: gematigd positief en bereid volop ruimte te bieden om nieuwe werkvormen uit te proberen.</li> </ul> <p><u>Klaslokaal</u></p> <p>De activiteiten gingen door buiten op de speelplaats en in een voldoende ruim en afgesloten lokaal.</p> <p><b>Traject:</b></p> <p><u>Planning</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Voorjaarstraject, in totaal 6 sessies met leerlingen (3 sessies per klasgroep) en twee sessies met leerkrachten (vooraf ter voorbereiding en na afloop ter evaluatie), gepland in april en mei.</li> <li>- Bezoek op 8 mei 2008 (12.00 – 16.00 uur).</li> </ul> <p><u>Inhoudelijk</u></p> <p>Een driedelige activiteitenreeks rond het thema 'identiteit':</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sessie 1: (Zelf)kennismaking in spelvorm;</li> <li>- Sessie 2: Face (in) the Mirror;</li> <li>- Sessie 3: Synthese van sessie 1 en 2 onder leiding van de leerkracht, met ondersteuning van de filosofisch begeleider.</li> </ul>		

#### Vorm

- De sessies werden georganiseerd in workshopvorm en namen telkens een halve dag in beslag.
- De workshops werden gegeven door de filosofisch begeleider die de methodiek ontwikkelde, met de bedoeling dat de leerkrachten er nadien zelf mee aan de slag kunnen.

Elke sessie startte telkens met een 'opwarmer' in de vorm van een doe-activiteit of een ontspanningsoefening. Zo worden ook het fysieke en motorische bij het filosoferen betrokken *"als een manier om het lichaam het gevoel te geven dat het een inspanning heeft gedaan zodat de geest daarna vrijer kan lopen."*<sup>4</sup> Doorheen de sessies vormde de afwisseling tussen 'ervaringsgericht' en 'reflexief' denken een steeds terugkerend element. Dit is voor Nelson een manier om de traditionele kloof tussen cognitie en beleving of waardering, met de bijbehorende zelfvervreemding, tegen te werken. Door zichzelf in de ervaring te ontdekken en te herkennen, wordt de identiteitsbeleving (wie ben ik?) en diversiteitsbeleving (wie zijn de anderen en hoe verschil ik van hen of gelijk ik op hen?) gestimuleerd. Het bevordert ook de positieve zelfbeeldvorming en het creëren van kansen. Nelson benadrukt ten slotte het belang van 'vorm' bij deze jongeren: hen iets tastbaar geven (bv. het tekenen, het in elkaar steken van de statieven voor de glas- en spiegelplaten), omdat het verbale aspect (nabespreken, reflecteren, beschouwen) van de filosofische activiteit deze jongeren vaak moeilijk valt (omdat ze het niet gewoon zijn, omwille van een laag zelfbeeld, omdat ze er de woorden niet meteen voor vinden, ...?). Dit punt wordt verder uitgewerkt in het volgende hoofdstuk (zie paragraaf 3.1.1 en 3.1.3).

De eerste sessie, de (zelf)kennismaking, bestond uit een spelvorm gebaseerd op het *'Wat maakt me uniek?'*-spel en het *'Black box/kleur bekennen'*-spel. In beide gevallen wordt het spel gespeeld door middel van het (leren) stellen van relevante vragen met betrekking tot de zelfkennis. In het eerste spel gaat het om wat sommige leerlingen onderling gemeenschappelijk hebben en wat hen uniek maakt. In het tweede spel moeten de leerlingen inschatten in welke mate hun zelfbeeld ook overeenkomt met het beeld dat de anderen van hen hebben. Naast het leren vragen stellen en de zelf-kennis-making, stimuleren deze oefeningen het filosoferen door verwondering op te wekken omtrent vragen als:

- Wie zijn we?
- Hoe komen we tot (die zelf-)kennis?
- Wat is vriendschap?
- Wat zijn namen?
- Wat is kennismaking?
- Hoe kan je iemand kennen?
- Welke factoren en invloeden bepalen de identiteit?

---

<sup>4</sup> Citaat van Nelson Hoedekie in e-mailcommunicatie.



In het tweede deel, maakte de filosofisch begeleider gebruik van zijn zelf ontwikkelde 'Face (in) the Mirror-project'.<sup>5</sup> De projectmethodiek bestaat erin dat het zelfbeeld op een creatieve en ervaringsgerichte wijze 'her-tekend' wordt aan de hand van een traject van perspectieven op het zelf. De deelnemers maken een aantal portretten van zichzelf en de ander door middel van de spiegel, schaduw, glasplaat, camera en verbeelding. Dit levert een reeks (zelf)-portretten op die letterlijk (ze zijn gemaakt op transparant materiaal zodat ze op elkaar kunnen worden gelegd of voor het gezicht kunnen worden gehouden) en figuurlijk gecombineerd kunnen worden. Afgezien van het plezier waarmee deze unieke en artistieke 'werkjes' tot stand komen, vormen ze tevens interessante expressies van verbeelding, cultuur, identiteit en diversiteit. Deze resultaten dienen bovendien als een concreet uitgangspunt voor (kunst)filosofische reflectie en dialoog na afloop van de activiteit. Daarin vertrekt Nelson van de concrete ervaringen opgedaan bij het tekenen van de zelfportretten, en gebruikt hij deze als aanzet tot een beweging naar algemene (filosofische) noties en vragen zoals: wat is schaduw, welke tekening is nu het meest echt, kan ik weten hoe anderen mij zien, wat is een spiegelbeeld, ...? Dit sociaalartistieke of educatief-culturele proces is gericht op de positieve identiteit- en zelfbeeldvorming in een mondiale context. Het positieve zelfbewustzijn en zelfwaardegevoel wordt daarbij als een voorwaarde gezien voor de ontwikkeling en het welzijn van een persoon en gemeenschap waarin tolerantie en verdraagzaamheid heersen.

In navolging van de eerste twee sessies was de derde sessie een experiment waarin de leerkracht de begeleiding van het filosoferen zelf in handen nam. Daarbij maakte de leerkracht gebruik van elementen uit de eerste sessies. De filosofisch begeleider bleef aanwezig om bij te sturen en te evalueren, met als doel de leerkrachten te ondersteunen om de sessies in de toekomst zelf te kunnen organiseren (al dan niet in aangepaste vorm).

Eén van de deelnemende leerkrachten merkte op dat de jongeren na deze sessies wel een eerste, positieve idee hebben gekregen van wat filosoferen is, maar dat zij dit voorlopig steeds in verband zullen brengen met identiteit. Om een breder effect te bereiken ziet ze het nodig om meerdere sessies rond verschillende thema's te organiseren: "*Pas dan kunnen ze de strategie van het filosofisch denken ook buiten de schoolmuren toepassen*". In dit perspectief verschijnen de sessies van Nelson als een aanzet, een vrijmaken van de weg.

<b>Face (in) the Mirror - Verloop van de methodiek</b>			
<b>Werkvorm</b>	<b>Duur</b>	<b>Proces</b> <i>(Wat gebeurt er, wat doet de begeleider, wat doen de leerlingen?)</i>	<b>Materiaal en accommodatie</b>
Kringgesprek	5min	Iedereen zit in een kring. De begeleider en de deelnemers stellen zich aan elkaar voor. Een kort overzicht van het verloop van de activiteiten wordt geschetst.	Grote ruimte met veel lichtinval die verduisterd kan worden.

<sup>5</sup> Een meer uitvoerige beschrijving van het project is terug te vinden op [www.faceinthemirror.be](http://www.faceinthemirror.be) of in Hoedekie, N. (2008). *Face (in) the Mirror. Een projectomschrijving* (versie 2.8). Niet gepubliceerd document.

Video-documentaire	10min	Face(in)theMirror-videodocumentaire wordt bekeken en besproken.	Tv of beamer met scherm + dvd-speler.
Denkbeeldig zelfportret	25min	Deelnemers tekenen het denkbeeldig zelfportret.	Papier, potloden, pastelkrijt.
Schaduw-zelfportret	15min	Deelnemers tekenen het schaduwzelfportret.	- Een ruimte met direct zonlicht, buiten, of in een donkere ruimte met spotlicht; - statieven, A3-karton, transparanten en dikke stiften.
Spiegel-zelfportret	20min	Deelnemers tekenen het spiegelzelfportret.	- Een lichte ruimte; - spiegels, statieven, transparanten en stiften.
Glasportret (2x)	25min	Deelnemers tekenen elkaar (om de beurt).	Statieven, plexiglas, stiften en transparanten.
Portretfoto + vragenlijst	20min	Combinatiefoto van portret en spiegelzelfportret + invullen van feedback- en discussievragen.	- Een ruimte met veel licht of buiten; - fotostatief, camera, vragenlijsten.
Kringgesprek met diashow	30min	Nabespreking van de projectervaringen aan de hand van de vragenlijst, de zelfportretten en resultaatfoto's.	Tv of beamer met scherm (projecteren van fotoresultaten).

## 2.2 André Baert in KTA Diksmuide

In samenwerking met de directeur en vier geïnteresseerde leerkrachten, werkte André Baert in het Koninklijk Technisch Atheneum te Diksmuide filosofische sessies uit rond verschillende thema's waaronder pesten, vragen stellen, ongenoegen (Wat vind jij niet goed?), identiteit (Wie ben ik (in een groep?)), schoonheid, ...

<b><i>Kansen creëren door filosoferen in BTSO</i></b>		
<b>TRAJECTFICHE</b>		
<b>φ Begeleider</b>	<b>School</b>	<b>Projectmonitor</b>
André Baert	KTA Diksmuide	Pieter Dewilde
<p><b>Context:</b></p> <p><u>Leerlingen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zowel in TSO als BSO o.a. in de richtingen Sociaal Technische, Slagerij en vleeswarenbereiding, Verzorging-voeding, ... in klassen van het eerste t.e.m. het zesde jaar.</li> <li>- Zeer wisselende klasgroepen qua grootte alsook qua samenstelling (alleen jongens, alleen meisjes, evenwichtige mengeling, mengeling met sterke meerderheid van één van beide).</li> <li>- In sommige klassen een aantal leerlingen met ervaring met filosofische gesprekken.</li> </ul> <p><u>Leerkrachten, directie, schoolteam</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vier deelnemende leerkrachten, waarvan één met filosofische achtergrondkennis.</li> </ul>		

- De directeur, tevens projectmonitor, heeft zelf ervaring met FMKJ en is er heel enthousiast over.

#### Klaslokaal

De activiteiten gingen door in verschillende lokalen, waaronder de expressieruimte die wat ongelukkig gelegen was aan het einde van de gang (wat voor veel afleiding zorgde bij de leerlingen) en met een zeer slechte akoestiek (wat elkaar verstaan bemoeilijkte en het gesprek vertraagde).

#### Andere randvoorwaarden

Timing: filosofieersessie plannen op vrijdagmiddag bleek niet ideaal voor de aandacht van de leerlingen.

#### **Traject:**

#### Planning

- Voorjaarstraject, tiental sessies gepland van maart tot mei.
- Sessies met leerkrachten voor- of achteraf: Proeflessen onder leiding van de filosofisch begeleider en sessies door de leerkrachten met coaching door de filosofisch begeleider werden afgewisseld en telkens voorzien van een grondige nabespreking. Het BTSO-project gaf in deze school aanleiding tot concrete plannen om in de toekomst meer tijd te maken voor filosoferen. Door het wegvallen van verhoopte extra omkadering aan het begin van het nieuwe schooljaar, wordt de continuïteit van het project verder ontwikkeld binnen de school.
- Bezoek op 30 mei 2008 (13.00 – 16.30).

#### Inhoudelijk

- Sessies rond verschillende thema's zoals pesten, vragen stellen, ongenoegen, identiteit, schoonheid.
- Vertrekpunt van de filosofieersessies was steeds een vraag of een verhaal aangeboden door de filosofisch begeleider waarop de leerlingen hun antwoorden en reacties mochten loslaten (sterk inductieve methode).

#### Vorm

- Sessies van meestal 1 lesuur, soms een blok van 2 uur.
- De filosofisch begeleider werkte in tandem met de leerkrachten: hij probeerde verschillende sessies eerst zelf uit in aanwezigheid van de leerkracht om vervolgens stapsgewijs (van begeleiden in duo naar begeleiding door leerkracht met de filosoof als observator) over te stappen naar de leerkracht als gespreksbegeleider.

Omdat BTSO-leerlingen doorgaans niet vertrouwd zijn met de activiteit van het filosoferen, gaf de filosofisch begeleider meermaals een korte introductie over wat filosoferen inhoudt ('moeilijke vragen en diepgang', 'derde orde vragen', 'veel vragen stellen maar antwoorden moet niet', ...). Vertrekpunt van het filosofische gesprek was vervolgens een vraag of een verhaal, aangeboden door de filosofisch begeleider, waarop de leerlingen hun antwoorden en reacties mochten loslaten. Dit gebeurde eerst in kleine groepjes waarbij één van de leerlingen de kernwoorden noteerde om deze nadien te verzamelen op een (papier)bord in het midden van de kring. Vervolgens werd er gezamenlijk één thema uitgekozen om een diepgaand vraaggesprek rond op te bouwen. De filosofisch begeleider nam daarbij de rol op van vraagsteller, stimulator van het onderzoek en gespreksleider. Deze methode is zeer inductief (het gespreksthema wordt bepaald door de interesse van de deelnemende jongeren) en lijkt sterk op de standaardprocedure voor het filosofisch onderzoeksgesprek zoals voorgesteld in '*Klassevol filosoferen*' (2008):

1. Kies vooraf een aanleiding (bijvoorbeeld een verhaal) en maak voor jezelf een zogenaamd 'onderzoeksplan': een lijst met inhoudelijke vragen die goed aansluiten bij de aanleiding van het gesprek (als voorbereiding voor jezelf enerzijds en als prikkel om het gesprek op gang te brengen en te verrijken anderzijds).
2. Laat de deelnemers in een kring zitten (ieder moet elkaar kunnen zien) en begin met de aanleiding. Daardoor creëer je een (idealerweise intense) gemeenschappelijke ervaring.
3. Detecteer vervolgens de filosofische vragen die de jongeren aanspreken en kom tot één, voor de leerlingen, boeiende filosofische uitgangsvraag.
4. Het eigenlijke filosofische onderzoeksgesprek kan dan beginnen. Je belangrijkste hulpmiddelen als gespreksleider zijn:
  - je houding van niet weten
  - je algemene vraagtechniek
  - je onderzoeksplan<sup>6</sup>

De sessies werden uitprobeerd met leerlingen van het eerste tot en met het zesde jaar secundair onderwijs, in zowel gemengde groepen als in groepen met enkel jongens of meisjes. Daarbij viel onder meer op dat het onderzoeksgesprek in meisjesgroepen vaak beter lukte dan in groepen met een merendeel aan jongens, dat filosoferen het moeilijkst was in de leeftijdsgroep van 12 tot 14 jaar (bij leerlingen die jonger dan wel ouder zijn lukte het beter) en dat leerlingen die zelf mogen noteren ook enthousiaster zijn om mee te denken (*"het herkennen van iets van zichzelf is belangrijk"*<sup>7</sup>). Verder merkte André, die gebruik maakte van een verhaal of vraag als instap voor de filosofie sessies, gaandeweg dat andere (actievere) werkvormen toch welkom of nodig zijn bij deze doelgroep. De leerlingen als antwoord op het openingsverhaal het gespreksthema vrij laten kiezen, bracht meermaals met zich mee dat er een onderwerp werd gekozen dat zich eerder leende tot het vertellen van verhalen en anekdotes, tot grappen en hilariteit, in plaats van te leiden tot een filosofisch gesprek. Van de vragen- en meningenronde komen tot een filosofisch gesprek bleek niet vanzelfsprekend en het vereiste een grote inspanning van de gespreksleider om zinnigheid te zoeken of te brengen in de chaos. Het was niet eenvoudig de aandacht lang bij het gesprek te houden en soms lukte het niet eens om tot een gesprek te komen omdat de leerlingen er tegen hun zin zitten en zich te storend gedragen.

Net als Nelson Hoedekie, spreekt André Baert daarom over het belang van rust brengen voor en tijdens het gesprek, van de aandacht erbij te halen en te houden en de nood aan afwisseling tussen praten, denken en doen. Kan dit opgelost worden door te werken met een andere invalshoek dan (filosofische) teksten? Moet filosoferen per se in de (klas)groep gebeuren of kan het ook in panel? Ook mits toepassing van methodieken als de leerlingen persoonlijk aanspreken, vragen doorspelen, 'close-questioning' of wachten tot de verhalen uitverteld zijn, komt André – opnieuw vergelijkbaar met Nelson – tot de conclusie dat toch een praktische instap nodig is bij deze leerlingen om niet meteen te zwaar te beginnen (zie 'gelukt voorbeeld' in kader). Een afsluiter, zoals de leerlingen kort laten noteren wat hen blijft uit de voorbije sessie of de groep rondgaan met de vraag wat iedere deelnemer van het gesprek vond, diende om de sessie af te ronden alsook als uitgangspunt voor het volgende gesprek. Ook niet-verbale (afsluit)methodieken blijken wenselijk: tekenen, boetsen, bewegen.

<sup>6</sup> Poppelmonde, W., & Wyffels, D. (2008). *Klassevol filosoferen. Handboek voor leerkrachten*. Mechelen: Plantyn, p. 39.

<sup>7</sup> Citaat uit het verslag van André Baert.

### **Wat staat er onder deze lijn?**

1. Iedereen krijgt een blad. Daarop moeten de leerlingen noteren wat de begeleider op het bord schrijft. Ze mogen niets zeggen, enkel schrijven.

De begeleider schrijft op het bord: Wat staat er onder deze lijn?

De leerlingen krijgen 5 minuten tijd om na te denken en mogen dan reageren.

→ Reacties uit de sessie: *het antwoord op de vraag boven de lijn, een mogelijk begin van een nieuwe lijn, een paar woorden geschreven met een stylo die een zin vormen, normaal een stuk tekst die meer informatie geeft over bovengestelde vraag maar mits dit een rare vraag is staat hier niet veel zinnigs, zes seconden geleden NIETS!*

2. De leerlingen worden in groepjes verdeeld en zoeken uit de genoteerde antwoorden een nieuwe, liefst filosofische vraag. De vragen worden op het bord verzameld en de groep kiest één vraag om verder rond te filosoferen.

→ In de sessie kiezen de leerlingen verder te spreken over de vraag 'Wat is zinnig?'

## 2.3 Goedele De Swaef in CEDO Gent

In een vorig filosofieproject, op initiatief van de Pedagogische Begeleidingsdienst van de stad Gent, werkte Goedele De Swaef gedurende twee jaar samen met een aantal leerkrachten die nog steeds les geven in het CEDO.<sup>8</sup> Dat werd toen heel positief onthaald, waardoor de drempel heel laag was om opnieuw met een filosofieproject op de proppen te komen. Goedele organiseerde twee filosofiesessies met de geïnteresseerde leerkrachten, waarbij een aantal nieuwe gezichten waren die niet aan het vorige project deelnamen, om kennis te maken met FMKJ en een aantal oefeningen zelf uit te proberen. Vervolgens hield Goedele een aantal sessies met leerlingen, waarbij leerkrachten observeerden of deelnamen en waarvan een video-opname werd gemaakt. De aanwezigheid en input van meerdere volwassenen die deelnamen aan de sessies als gelijkwaardige deelnemers die ook dezelfde vormelijke 'sturing' krijgen als de jongeren, had hierbij een positief effect op de groep. De jongeren voelden goed dat ieders inbreng gewaardeerd en verder onderzocht werd zodat er een echte dialoog ontstond zonder betweters.

<b><i>Kansen creëren door filosoferen in BTSO</i></b>		
<b>TRAJECTFICHE</b>		
<b>φ Begeleider</b>	<b>School</b>	<b>Projectmonitoren</b>
Goedele De Swaef	Centrum voor Deeltijds Onderwijs Gent	Guy Eeckhout & Dirk Daman
<b>Context:</b> <u>Leerlingen</u>		

<sup>8</sup> Een verslag van dit project is opgenomen in De Swaef, G., Fransoo, P., Poppelmonde, W. en Van Rossem, K. (2000). *Filosoferen met Jongeren. Handboek leerlingenbegeleiding. Hou uw school in beweging*. Kluwer.

- Er werd gefilosofeerd met leerlingen van 16 tot 18 jaar uit het deeltijds beroepsonderwijs;
- In groepen van 10 tot 16 jongens en meisjes vanuit verschillende klassen (afdelingen Bouw, Winkelbediende, Goederenbehandelaar-Intern transport, Keuken);
- Waarbij enkele leerlingen ervaring hadden met filosofische gesprekken.

#### Leerkrachten, directie, schoolteam

- Aantal deelnemende leerkrachten: 4 leerkrachten, waarvan 2 met ervaring met FMKJ.
- De school en de filosofisch begeleider werkten reeds eerder samen in een filosofieproject, wat de instap in en het verloop van dit project in de school heel gemakkelijk maakte.

#### Klaslokaal

De sessies gingen door in verschillende lokalen, waarbij bleek dat het nodig is om elkaar te kunnen zien en horen om een gesprek te kunnen voeren. Eén sessie die doorging in een vrij smal, langgerekt lokaal werd daardoor bemoeilijkt.

#### Andere randvoorwaarden

- Problemen bij bepalen tijdspad: het bepalen van het tijdspad gebeurde op het einde van het schooljaar, wat niet handig was naar planning toe want zowel de leerkrachten als de filosofisch begeleider wisten niet op voorhand waar ze zouden tewerkgesteld zijn, en indien ze op dezelfde school bleven, wisten ze nog niet welke groepen of welke uren ze kregen. Dus de voorgestelde sessies konden niet echt worden vastgelegd.
- Bijkomend probleem was de onzekere instroom van leerlingen in het CEDO: dit gebeurt druppelsgewijs (83 leerlingen ingeschreven begin september i.t.t. 145 op het einde van de maand) dus van groepssamenstelling was er in september nog niet echt sprake.

#### **Traject:**

##### Planning

- Voorjaars- en najaarstraject, 2 sessies met leerkrachten en 3 met leerlingen gepland tussen april en oktober 2008.
- Bezoek op 9 oktober 2008 (8.30 – 13.00 uur).

##### Inhoudelijk

- Planningsvergadering met projectmonitoren: uitleg over het project, afspreken voorlopig tijdspad, rekrutering leerkrachten;
- Sessie 1 voor 4 leerkrachten PAV en leerlingbegeleiders: presentatie FMKJ (algemeen en specifiek in CEDO) en praktische oefeningen;
- Sessie 2 voor 6 leerkrachten en leerlingbegeleiders: idem sessie 1;
- Overlegvergadering data sessies leerlingen met projectverantwoordelijke;
- Sessie 1 met leerlingen: viertafelen-experiment;
- Sessie 2 met leerlingen: filosoferen over het verschil tussen mensen en dieren en over vriendschap (gefilmd);
- Sessie 3 met leerlingen: verhaal van Gyges (gefilmd).

##### Vorm

- De filosofisch begeleider probeerde oefeningen uit met de leerkrachten en vervolgens met de leerlingen, waarbij de leerkrachten ofwel observeerden ofwel deelnamen aan het gesprek.
- De sessies werden telkens gepland in blokken van 2 lesuren.
- Er werd gewerkt in groepen samengesteld uit verschillende klassen en met jongeren en volwassenen samen.

Om dat gevoel van erkenning en veiligheid bij de jongeren te verstevigen, hecht Goedele er veel belang aan om leerlingen niet te forceren om mee te doen: *“Als leerlingen heel ostentatief zeggen dat ze niet mee zullen doen,*

moet je dit respecteren (niet bruuskeren). Meestal doen ze dan op een gegeven ogenblik toch spontaan mee. Die inbreng kan dan positief worden bevestigd.” Eigenlijk sanctioneert ze geen enkel gedrag (te laat komen, onderuit zakken, grapjes, opmerkingen, ...) om zoveel mogelijk een positieve relatie met de leerlingen te kunnen opbouwen. Uit ervaring weet ze dat ze de groep zo meestal gaandeweg mee krijgt tot de deelnemers de smaak van het filosoferen te pakken hebben. In de nabespreking met de leerkrachten bleek dit, net als het niet inhoudelijk sturen van het gesprek in de richting van wat de leerkracht wil overbrengen, voor leerkrachten het moeilijkst om toe te passen. Deze elementen worden verder uitgewerkt in paragraaf 3.2 ‘Rol van de leerkracht: aandachtspunten en moeilijkheden’.

#### **Filosoferen over onzichtbaar zijn** (gebaseerd op het verhaal van Gyges - Plato)

##### 1. Inleiding:

“Veronderstel dat er een tweeling in je klas was, Sarah en Baya. Veronderstel dat het eigenlijk goede jongeren zijn. Soms doen ze wel een beetje wat niet hoort, maar meestal doen ze goede dingen. Ze verzorgen zich, helpen met huishoudelijke taken, ruimen hun kamer op zonder dat het hen gevraagd wordt, als ze geld vinden op een tafel in de lunchruimte brengen ze dat naar het secretariaat. Maar veronderstel dat Sarah de ring van Gyges in handen krijgt (*dit is een ring die je onzichtbaar maakt*). Zou haar gedrag meteen veranderen? Zou ze plots heel erg verschillen van haar tweelingzus? Zou ze gemene en foute dingen doen, die Baya niet zou doen? Zou ze andere jongeren schoppen, puur voor de fun? Zou ze geld stelen dat op de leraarstafel lag? Geef antwoord op deze vragen en verklaar dan waarom je denkt wat je denkt over deze vragen.

##### 2. Vragen om te filosoferen:

- Kan je onzichtbaar zijn?
- Zou je graag eens onzichtbaar zijn? Waarom?
- Wat verandert er als je onzichtbaar bent?
- Als je onzichtbaar was, zou je dan kunnen doe wat je wil?

##### 3. Verwerkingsopdrachten:

- Schrijf een verhaal over onzichtbaarheid. Wat zou jij doen als je een hele dag onzichtbaar was? De leerlingen lezen hun verhalen aan elkaar voor.

→ Vragen voor nabespreking: Zitten er gelijkenissen in de verschillende verhalen?, Wat vinden jullie het origineelste, het spannendste, het meest gedurfde, het grappigste... verhaal?

- Breng een fragment uit een boek, een stripverhaal, een film mee waarin onzichtbaarheid een rol speelt. Enkele fragmenten worden in de klas voorgelezen of besproken.

→ Vragen voor nabespreking: Wat verandert er voor het personage als hij onzichtbaar wordt?, Levert de onzichtbaarheid hem of haar voordelen of nadelen op?

Opvallend in deze sessies was ook dat het de filosofisch begeleider meteen opviel wanneer één van de deelnemers al ervaring had met filosoferen. De leerkrachten bevestigden dat toen Goedele in het vorige project elke week in het CEDO kwam, een evolutie waar te nemen was bij de jongeren, dat ze meer ‘open minded’ werden.

#### 2.4 Patrick De Geest in VTI Kontich

In het VTI van Kontich zette Patrick De Geest op twee weken tijd een traject van zestien filosofieersessies uit in acht klassen waar telkens twee uur werd gefilosofeerd.

<b>Kansen creëren door filosoferen in BTSO</b>		
<b>TRAJECTFICHE</b>		
<b>φ Begeleider</b>	<b>School</b>	<b>Projectmonitor</b>
Patrick De Geest	VTI Kontich	Albert Baeckens
<p><b>Context:</b></p> <p><u>Leerlingen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- In 8 klassen werd telkens 2 uur gefilosofeerd: in 5 TSO-klassen (uit de richtingen Industriële Wetenschappen (IW), Mechanische Vormingstechnieken (MEVO) en Elektrische Installatietechnieken (EI)) en in 3 BSO-klassen (uit de richtingen Lassen-Constructie (LC), Houtbewerking (HOUT) en Autotechnieken (AUTO)).</li> <li>- Leeftijd: 1 vierde jaar, 4 klassen uit het vijfde jaar en 2 uit het zesde jaar secundair (16 tot 20 jaar).</li> <li>- Er werd gewerkt in groepen van 11 tot 16 leerlingen, allemaal jongens, behalve in 5 IW zat er één meisje.</li> <li>- Geen van de leerlingen had ervaring met filosofische gesprekken.</li> </ul> <p><u>Leerkrachten, directie, schoolteam</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Twee leerkrachten en de leerlingenbegeleider (projectmonitor) namen actief deel aan het project, de andere leerkrachten werden door hen over dit project ingelicht tijdens een pedagogische studiedag op 29 september. Daarbij werden ze meteen uitgenodigd de sessies naar believen bij te wonen tijdens de vrije uurtjes. Enkele leerkrachten hebben een sessie bijgewoond.</li> <li>- Geen enkele leerkracht had ervaring met FMKJ.</li> <li>- De directeur formuleerde zijn houding t.a.v. het project als volgt: "Filosoferen mag geen oefening zijn die enkel ASO-leerlingen aankunnen. Omdat we ook onze leerlingen kennis willen laten maken met die vaardigheden hebben we ons snel voor het filosofieproject ingeschreven. Het deed goed om te merken dat die lessen bij ons duidelijk aansloegen. We hebben het met trots aan onze collega's – met meer watervrees – van de scholengemeenschap kunnen melden."</li> </ul> <p><u>Klaslokaal</u></p> <p>Alle sessies gingen door in een standaard klaslokaal, met de banken in U-vorm .</p> <p><u>Andere randvoorwaarden</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Door de tijdsdruk waren we heel beperkt in het plannen van de sessies; zowel wat betreft aanpak als situering in de tijd en ruimte (het was gezien de tijd bv. niet mogelijk om naar buiten te trekken).</li> <li>- Het grote aantal groepen liet toe om tussen die groepen te vergelijken wat betreft grootte, samenstelling, leeftijd, TSO of BSO, wat ze met eenzelfde werkvorm en aangebrachte inhoud aanvatten, ..., wat voor de betrokken leerkrachten wel interessant kon zijn.</li> </ul> <p><b>Traject:</b></p> <p><u>Planning</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Najaarstraject, 16 sessies gepland op 2 weken tijd in oktober 2008.</li> <li>- Bezoek op 13 oktober 2008 (9.00 – 11.00 uur).</li> </ul> <p><u>Inhoudelijk</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 5 IW (goed gelukt) met als hoofdthema: eindigheid en oneindigheid.  <u>Aanzet:</u> Tekening 'klimmen en dalen' van Escher. Leerlingen schrijven de vragen die in hen opkomen neer. Elke leerling schrijft één van zijn vragen op het bord. Er wordt een vraag gekozen; met als criterium: 'moeilijkst op te lossen vraag'. Gekozen vraag: "Waar begint het?". Tijdens de tweede</li> </ul>		



sessie wordt de eerste sessie samengevat en voortgezet.

- 4 IW (schitterende sessies).  
Zie goed gelukt voorbeeld.
- 6 LC (niet zo goed, maar wel evolutie tijdens tweede sessie) met als hoofdthema ('s): dood, weten en kennis, lichaam en geest.  
Aanzet: krantenartikel 'onderzoek bijna-doodervaringen krijgt nieuw leven ingeblazen'. Voorts zelfde werkwijze als 5 IW.  
Tweede sessie: kort metagesprek + door leerlingen zelf aangebracht thema.
- 6 EI + 6 MEVO (redelijk tot vrij goed gelukt) met als hoofdthema ('s): lachen, humor.  
Aanzet: Enkele afbeeldingen en cartoons. Voorts zelfde werkwijze als 5 IW. Op het einde van de eerste sessie wordt gevraagd een voorbeeld te zoeken van een situatie waarin je beslist te lachen. De tweede sessie wordt aangevat met die vraag.
- 5 HOUT (minder goed gelukt) met als hoofdthema: filosoferen – probleemstelling (wanneer is iets een probleem?)  
Aanzet: raadsel lateraal denken: Bert en Anneke liggen dood op de vloer van de slaapkamer. Het raam staat open en op de vloer ligt een bal, een plas water en een gebroken glas. Wat is er gebeurd? De leerlingen mogen alleen vragen stellen waarop de begeleider ja of nee kan antwoorden.  
Overschakeling van dit raadsel naar krantenkop: Tandarts steelt tanden van vrouw.  
Tweede sessie: Wat is een tafel (en wat niet)? De vraag wordt na enige inleiding direct in de groep geworpen: hoe moet een tafel eruitzien volgens jou? (taalfilosofie, identiteit)
- 5 MEVO (eerste sessie mislukt, tweede sessie schitterend): eerste sessie zie 6EI + 6 MEVO, tweede sessie zie 4 IW.
- 5 EI (niet zo goed gelukt): Zie 5 IW.
- 5 AUTO + 5 LC (niet zo goed gelukt) met als hoofdthema: filosoferen – probleemstelling (wanneer is iets een probleem?)  
Aanzet: raadsel lateraal denken. Gelijkaardig aan raadsel in 5 HOUT. De leerlingen zeggen zelf wat ze gedaan hebben wanneer ze dit raadsel aan het oplossen waren.  
Tweede sessie: thema identiteit (Schip van Theseus, maar dan de auto van Theseus).

#### Vorm

- De leerkrachten waren vrij om te observeren, deel te nemen of zelf sessies over te nemen. Er werd in de planning niet expliciet voorzien of gevraagd of zij al dan niet een sessie zouden begeleiden. Als zij de drang voelden om te participeren als deelnemer of begeleider, dan kregen ze die kans. Wel wees de filosofisch begeleider hen erop dat het moeilijk is het observeren te combineren met participeren; aan hen werd de keuze gelaten.
- Voor elk van de 8 groepen waren 2 x 1 lesuur ter beschikking. Dit liet enkel toe de leerlingen kennis te laten maken met filosoferen; ze er even van te laten proeven.

Omdat de tijd erg beperkt was en om de leerkrachten een zo concreet mogelijk beeld te geven van wat filosoferen inhoudt, werd geopteerd voor werkvormen die in de klaspraktijk gemakkelijk toe te passen zijn. Bij de aanvang van elke sessie zei de filosofisch begeleider dat ze gingen filosoferen, zonder daarbij uit te leggen wat dit zou inhouden. Aan het einde van de tweede sessie vroeg Patrick de leerlingen wat ze zelf dachten dat filosoferen was, waarbij alle groepen de basiskenmerken verrassend goed konden duiden.

Verder viel op dat het filosoferen in sommige klassen beter lukte dan in andere. In de klassen van de richting Industriële Wetenschappen viel alvast een duidelijkere gretigheid op met betrekking tot het elkaar in vraag

stellen. Dit wil niet zeggen dat het in de andere groepen niet voorkwam, maar het werd gemakkelijker aanvaard in die afstudeerrichting, en als het in andere groepen voorkwam werd het wel eens in de kiem gesmoord door opmerkingen te maken die het 'afwijkende' groepslid terug in het gareel lieten lopen. Zou het kunnen dat het logisch denken van de klassen waarin het wel gelukt is beter aangescherpt is dan dat van de andere klassen, vraagt Patrick zich af, bijvoorbeeld omdat leerlingen in Industriële Wetenschappen meer wiskunde in hun pakket hebben? Of is het een kwestie van gewenning om vertrokken te geraken met deze specifieke vorm van bevragen en redeneren? Deze vragen worden verder uitgewerkt in het volgende hoofdstuk (zie paragraaf 3.1.1).

### Filosoferen met raadsels

#### 1. Aanvangsopdracht:

Geef de deelnemers de tijd om het raadsel "5 + 5 + 5 = 550" op te lossen. Je legt uit dat ergens een streepje in deze som moeten zetten waardoor deze wel juist is. Het streepje mag niet door het gelijkheidsteken worden getrokken, er mogen geen getallen worden geschrapt.

(5-10 min., individueel, op papier, in stilte).

→ *Oplossing: van het eerste plusteken maak je met een streepje een 4. Het doet er niet toe of de leerlingen het raadsel kunnen oplossen of niet. Je kan de oplossing van het raadsel zelf geven als je ziet dat alle deelnemers het zoeken hebben opgegeven.*

#### 2. Startvraag van het filosofisch gesprek: "is dit een wiskundig probleem of niet?"

Vóór het stellen van de startvraag kan je ook vragen hoe de leerlingen het raadsel probeerden op te lossen, waardoor je bij hetzelfde thema kan terechtkomen. Merk op dat het woord 'raadsel' hier vervangen werd door 'probleem'.

→ *Vragen die tijdens de sessie gesteld werden:* Kan je alle problemen oplossen met wiskundig/logisch denken? Is er dan geen verschil tussen logisch denken en wiskundig denken? Kunnen mensen die goed zijn in wiskunde hun problemen in het dagelijks leven dan ook beter oplossen? Kan je een probleem bedenken waarbij wiskunde helemaal niet zou helpen?

## 2.5 Eef Cornelissen in Koninklijk Lyceum Gent

Ondanks het enthousiasme en de ambitieuze plannen die de filosofisch begeleider in overleg met de geïnteresseerde leerkrachten opmaakte, had in deze school uiteindelijk slechts één sessie met leerkrachten en één met leerlingen plaats. Deze vaststelling duidt op een reeds gekende moeilijkheid van dit project, en bij uitbreiding van FMKJ, namelijk hoe leerkrachten motiveren om te filosoferen in de klas en hen te oefenen in de rol van filosofische gespreksleiders als de tijd ontbreekt om hiervoor ruimte vrij te maken (zowel in het takenpakket van de leerkracht als in het vakkenpakket van de leerlingen)? De oorzaken van deze moeilijkheid worden wel eens gezocht in het feit dat FMKJ niet strikt tot de opdracht van het onderwijs behoort, niet expliciet in de eindtermen staat (hoewel heel wat van de eindtermen ermee te verbinden zijn), geen eigen plaats heeft als 'vak' in het curriculum, ...

Eef, de filosofisch begeleider in deze school, gaf zelf een aantal factoren aan waar het wel of niet aanslaan van een dergelijk project volgens haar mee samenhangt: "*Enerzijds moet er vanuit de school (directie, beleid)*

voldoende 'draagvlak' zijn. Is filosoferen en de specifieke vaardigheden die hierbij ontwikkeld worden een aandachtspunt van de school? Worden de leerkrachten vanuit het schoolbeleid voldoende gestimuleerd om samen met de leerlingen na te denken en te dialogeren? Creëert de school voldoende tijd en ruimte om de leerkrachten om te vormen tot filosofisch gespreksleiders?" Pascal, de projectmonitor in deze school, merkte bij het overtuigen van de directie en collega-leerkrachten om mee te stappen in het project op dat meermaals de vraag klonk naar bewijzen waaruit de effectiviteit van filosoferen zou blijken. Wanneer FMKJ bovendien expliciet gekaderd zou worden in het leerplan en het GOK-beleid, zou het hele verhaal beter motiveerbaar zijn en volgens hem sneller worden aanvaard in scholen. Deze opmerkingen worden meegenomen in de discussie omtrent de plaats en vorm van filosoferen in het onderwijs, die wordt uitgewerkt in het laatste hoofdstuk.

<b>Kansen creëren door filosoferen in BTSO</b>		
<b>TRAJECTFICHE</b>		
<b>φ Begeleider</b>	<b>School</b>	<b>Projectmonitor</b>
Eef Cornelissen	Koninklijk Lyceum Gent	Pascal Vanhoecke
<p><b>Context:</b></p> <p><u>Leerlingen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Er werd één filosofeesessie gehouden met een twintigtal leerlingen van 4 Sociaal-Technische Wetenschappen, een klas met overwegend meisjes.</li> <li>- De leerkracht staat voor het tweede jaar in deze klas, waardoor de cultuur om te filosoferen met elkaar reeds gegroeid is.</li> </ul> <p><u>Leerkrachten, directie, schoolteam</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zowel de directie als de leerkrachten hadden duidelijke eisen en verwachtingen ten aanzien van het project: Vóór de start werd gepeild naar de mogelijke meerwaarde van FMKJ, de effectiviteit en de efficiëntie.</li> <li>- Een aantal leerkrachten reageerde enthousiast tijdens de eerste ontmoeting en toonde een grote bereidheid om deze methode aan te leren en te integreren in de klaspraktijk.</li> <li>- Enkel de projectmonitor had reeds ervaring met FMKJ.</li> <li>- Het project was voor de school de aanzet voor het formuleren van een aantal actiepunten rond FMKJ: In januari en februari 2009 werd voor geïnteresseerde leerkrachten opnieuw een aantal inleidende sessies m.b.t. FMKJ georganiseerd. Vanaf maart 2009 wordt een proefproject opgestart waarbij wordt nagegaan of FMKJ een positief effect heeft op de taalvaardigheid van leerlingen.</li> </ul> <p><u>Klaslokaal</u></p> <p>Voor de sessie werd gebruikt gemaakt van het vaste lokaal van de klas, waarbij de banken opzij werden geschoven en de stoelen in een kring in het midden geplaatst.</p> <p><u>Andere randvoorwaarden</u></p> <p>Er is tijd en ruimte nodig om te experimenteren met FMKJ in de eigen school of klas. Indien de reeds aanwezige taakbelasting van leerkrachten groot is, is het niet vanzelfsprekend om een extra inspanning te leveren voor iets wat niet expliciet tot het vakkenpakket behoort.</p> <p><b>Traject:</b></p> <p><u>Planning</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Najaarstraject, verschillende sessies gepland met leerkrachten en leerlingen, maar uiteindelijk zijn er slechts twee effectief kunnen doorgaan.</li> </ul>		

- Bezoek op 14 oktober 2008 (11.00 – 13.00 uur).

#### Inhoudelijk

- Sessie met leerkrachten: voorstelling FMKJ met oefening en beeldmateriaal;
- Sessie met leerlingen rond vriendschap.

#### Vorm

- In overleg met de leerkrachten werd beslist te werken rond twee aandachtspunten: het vormen van filosofische gespreksleiders (filosofische sessies en oefeningen in vraagstellingstechnieken met de leerkrachten) en anderzijds het houden van voorbeeldsessies door de filosoof in de klas met de leerlingen.
- Een 'experimentele' fase waarin leerkrachten de methode uitproberen in de eigen klaspraktijk, zou vervolgens de aanleiding vormen voor een tweede gezamenlijke ontmoeting, waarin de leerkrachten op het eigen begeleidingsgedrag reflecteerden. De filosofisch begeleider zou op basis daarvan een tweede reeks vormingen samenstellen, vertrekkende vanuit de specifieke noden en problemen die waren opgedoken tijdens de filosofische gesprekken van de leerkrachten met de leerlingen.

Een andere factor die Eef aanhaalt voor het al dan niet aanslaan van een filosofische gesprekscultuur in de klas, is de algemene houding van de leerkracht: *"Is de leerkracht zelf een waarom-zoeker? Kan de leerkracht zelf leven met onzekerheden, met 'voorlopige' antwoorden? Is de leerkracht bereid aan de leerlingen toe te geven dat hij het antwoord zelf niet weet?"* Deze vragen worden nader bekeken in het derde hoofdstuk, paragraaf 3.2 'Rol van de leerkracht: aandachtspunten en moeilijkheden'.

#### **Wat is filosoferen?**

- Inleiding: Wat is filosoferen? → *leerlingen antwoorden*

- Geef voorbeelden van filosofische vragen met volgende hulpwoorden:

Hoe?

Wat?

Wanneer?

Waarom?

→ *antwoorden van leerlingen*: Waarom leven wij? Wat gebeurt er na de dood? Hoe is de mens ontstaan?

- Oefening: in groepjes van 3 een discussieplan opstellen (gekke vragen bedenken met een open karakter)

→ *antwoorden van leerlingen*: Is er een bepaalde regel rond vriendschap? Vertelt men altijd de waarheid? - De bladen worden gewisseld en een andere groep kiest één vraag uit lijst

- Samen wordt één vraag gekozen om het gesprek rond te voeren

- Filosofisch gesprek

- Metagesprek als afsluiter: filosoferen over het gevoerde gesprek

## 2.6 Inge Duytschaever in PTI Ninove

In de verschillende contactmomenten voorafgaand aan de sessie voor leerkrachten, inventariseerde Inge Duytschaever, filosofisch begeleider in PTI Ninove, de verwachtingen en vragen van de geïnteresseerde

leerkrachten om de aanpak en invulling van het traject hier zoveel mogelijk op af te stemmen. Vier vragen stonden centraal: 1) Geef een zo actief mogelijke demonstratie van filosoferen, 2) Wat kan er niet? Wat als het mislukt?, 3) Geef concrete aanzetten om met leerlingen te filosoferen, en 4) Wat kan er met welke doelgroep? De voorbereidende sessie met de leerkrachten werd gestart met samen na te denken over wat er als sanctie kon gebruikt worden als de klas te rumoerig zou zijn. Een 'zwijgstok' kwam er uit als idee. De leerlingen zouden zelf de zwijgstok geven aan een medeleerling. De persoon die de zwijgstok krijgt is twee minuten stil en kan één vraag stellen. Als dit niet werkt zou de leerkracht de zwijgstok zelf geven. Daarmee was de tweede verwachting gedeeltelijk beantwoord. Vervolgens oefenden de leerkrachten zich in de workshop in filosofische verwondering, leren vragen stellen en korte filosofische gesprekken. Dit alles was heel concreet en de leerkrachten gaven aan dat ze met de meeste van de oefeningen onmiddellijk aan de slag konden. In verband met de doelgroepen (leeftijdverschillen, TSO of BSO, moeilijke of gemakkelijke klassen) werd afgesproken dat de leerkrachten commentaar konden geven over de al dan niet geschiktheid van een oefening voor een bepaalde klas. In de hele grote klassen werd er besloten om met subgroepjes te werken en met reflectieve activiteiten eerder dan met groepsgesprekken.

<b><i>Kansen creëren door filosoferen in BSO</i></b>		
<b>TRAJECTFICHE</b>		
<b>φ Begeleider</b>	<b>School</b>	<b>Projectmonitor</b>
Inge Duytschaever	PTI Ninove	Elke Duytschaever
<p><b>Context:</b></p> <p><u>Leerlingen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De filosofeesessies vonden plaats tijdens de lessen levensbeschouwing. Leerlingen uit verschillende studierichtingen zaten bij elkaar voor het vak Godsdienst/Zedenleer. Zij kwamen uit de volgende studierichtingen: 6TSO: Multimediatechnieken, Autotechnieken, Mechanische vormgevingstechnieken, Elektrische installatietechnieken, Elektromechanica. 3BSO: Basismechanica, Hout, Elektrische installaties. 5BSO: Lassen-constructie, Elektrische installaties, Hout.</li> <li>- De leerlingen waren tussen 15 en 18 jaar;</li> <li>- Overwegend jongens met in drie klassen telkens één meisje;</li> <li>- De groepsgrootte varieerde van 10 tot 20 deelnemers;</li> <li>- Geen van de leerlingen had ervaring met filosoferen.</li> </ul> <p><u>Leerkrachten, directie, schoolteam</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- In deze school namen drie leerkrachten deel aan het project.</li> <li>- Houding van de directie t.a.v. het project: de projectmonitor is de directeur en tevens de zus van de filosofisch begeleider, wat maakte dat er veel interesse en flexibiliteit was ten aanzien van het project.</li> </ul> <p><u>Klaslokaal</u></p> <p>Er werd gefilosofeerd in het gewone klaslokaal, met de banken in U-vorm of met stoelen in een kring.</p> <p><b>Traject:</b></p>		

### Planning

- Najaarstraject: de sessies werden gepland in oktober met twee vergadermomenten en uitwisseling via telefoon en mail ter voorbereiding.
- Bezoek op 16 oktober 2008 (10.00 – 13.00 uur).

### Inhoudelijk

- Sessie met leerkrachten en directie: workshop met filosofische oefeningen;
- Twee sessies met leerlingen over de vraag “wat is een geheim?”
- Twee sessies met leerlingen: filosoferen met foto’s.

### Vorm

- De filosofisch begeleider stemde haar aanpak af op de vragen en verwachtingen van de leerkrachten: eerst zelf oefeningen ervaren, dan een aantal lessen komen voordoen in de klas en ten slotte uitwisseling over de filosofiesessies die de leerkrachten met hun leerlingen uitprobeerden via mail.
- Er werd gewerkt per 1 of 2 lesuren.

In het licht van deze laatste bekommernis van leerkrachten, was het een interessante vaststelling dat eenzelfde methodiek in vier klassen werd uitgetoetst en een verschillend succes toonde. In twee klassen werkte het niet, in twee klassen werkte het wel. Er kon daarbij geen onderscheid gemaakt worden tussen ‘soorten’ leerlingen, want het al dan niet lukken van de activiteit hing niet af van BSO of TSO, noch van de leeftijd. De activiteit werd namelijk parallel in zedenleer en godsdienst gedaan en in de ene klas werkte het en in de andere niet. Aan de begeleiders lag het ook niet, want ook daar was er een wisselend succes. Ook Inge komt daardoor tot de conclusie dat er eerst een minimumveiligheid aanwezig moet zijn alvorens er gefilosofeerd kan worden. Wanneer er geen zelfrespect, respect voor elkaar en voor de leerkracht aanwezig is in de klas, is ook filosoferen geen wondermiddel. Wanneer leerlingen vanaf de aanvang van de sessie tegenwerken, installeer je van in het begin ‘autoriteit’ versus ‘gehoorzaamheid’ als klassfeer, wat haaks staat op de idee van vrije ruimte als voorwaarde om te kunnen filosoferen.

### **Filosoferen met foto’s**

Doelstelling: filosoferen over “waarom spreekt iets aan”?

1. Inleiding: “vandaag gaan we filosoferen met foto’s”.

→ Voorbeeldvragen: Weten jullie wat filosoferen is? Doen jullie dat soms? Waarover? Wat is het verschil met gewoon babbelen?

2. Reclame maakt zinnen die mensen wil aanzetten om iets te kopen. Ken je zo’n reclamezinnen of slogans?

Welke blijven in je hoofd spoken? Waarom?

→ Noteer de slogans op het bord.

3. Verspreid de foto’s in de klas. Vraag aan de leerlingen om 1 foto uit te kiezen die hen aanspreekt, die hen iets zegt. De leerlingen delen zich op in groepjes per 2 en bespreken kort waarom ze die afbeelding gekozen hebben. Samen kieszen ze 1 afbeelding en bedenken daar een slogan bij.

4. Herhaal maar nu per 4 leerlingen. Opnieuw moeten de leerlingen 1 afbeelding kiezen en daarbij een slogan verzinnen.

5. Er blijven nu 5 afbeeldingen over. Vraag de leerlingen individueel rond te lopen en 1 afbeelding plus slogan te kiezen.

→ Gesprek a.d.h.v. volgende vragen: Welke afbeelding heb je gekozen? Waarom heb je die afbeelding gekozen? Waarom koos je deze afbeelding en niet een andere? Wat spreekt er aan in deze foto?  
→ Conclusies: Wat werkt het beste? Wat heeft het meeste succes? Waarom?

Een tweede vaststelling is dat filosoferen vermoeiend is en veel vraagt van de leerkracht om alert te blijven, de leerlingen bij de zaak te houden, het gesprek rustig en geconcentreerd te houden. Eén van de leerkrachten merkte op dat ze het heel interessant vond, maar dat ze zeker weet dat ze zo'n actieve werkvormen geen zeven uur na elkaar zou kunnen volhouden. Ten slotte hebben oefeningen best een actief of concreet gedeelte waarin de leerlingen iets doen of meemaken en pas daarna een filosofiemoment.

## 2.7 Elke Bosmans in Moretus Ekeren

Elke Bosmans filosofeerde samen met klas 5 Kantoor van Erwin Verbruggen in Moretus te Ekeren, waarbij er bewust werd geopteerd om met één enkele groep te werken om de lessen zo toch wat opvolging te kunnen verlenen. Er werd bovendien gekozen om het zelf denken van de jongeren centraal te stellen en dit spelenderwijs uit te bouwen aan de hand van praktisch georiënteerde werkvormen. Dit was noodzakelijk om de aandacht erbij te houden en voldoende variatie aan te kunnen bieden.

<b><i>Kansen creëren door filosoferen in BTSO</i></b>		
<b>TRAJECTFICHE</b>		
<b>φ Begeleider</b>	<b>School</b>	<b>Projectmonitor</b>
Elke Bosmans	Moretus Ekeren	Erwin Verbruggen

**Context:**Leerlingen

- Er werd gefilosofeerd in 5 BSO Kantoor, een gemengde klas van 13 leerlingen.
- De manier van werken leunt sterk aan bij de aanpak die de leerkracht doorgaans in zijn lessen hanteert.

Leerkrachten, directie, schoolteam

- In deze school nam enkel de projectmonitor deel aan het project.
- Houding van de directie t.a.v. het project: "Als directie heb ik dit project graag ondersteund. Precies die leerlingen die in de meeste projecten uit de boot vallen, werden door de begeleiders in contact gebracht met 'levensvragen / filosofie'. De positieve leerlingen- en leerkrachtenrespons sterkt mij in de overtuiging dat het scheppen van deze kansen in het BSO een onschatbare meerwaarde betekent en het zelfrespect van deze leerlingen verhoogt: ze worden in ernstige zaken (zelf?)ernstig genomen en die stimulans hebben ze nodig om boven zichzelf uit te groeien."

Klaslokaal

Door steeds in een andere klas te moeten werken, werd heel wat tijd en rust verloren met het telkens weer herschikken van de banken en stoelen.

Andere randvoorwaarden

Wegens tijdsgebrek en onvoorziene omstandigheden konden slechts 3 sessies effectief doorgaan.

**Traject:**Planning

- Najaarstraject, drie sessies met leerlingen gepland in oktober;
- Bezoek op 22 oktober 2008 (10.00 – 13.30 uur).

Inhoudelijk

- Voorbereidende ontspanningsoefening;
- Speelse oefeningen rond filosofische vragen stellen, van dichtbij de eigen leefwereld naar meer abstract;
- Rollenspel met citaten van bekende filosofen.

Vorm

- Er werd bewust geopteerd om maar met één leerlingengroep te werken om toch wat opvolging in de filosofieersessies te kunnen inbouwen. De filosofisch begeleider gaf werkvormen aan en leidde de sessie, de leerkracht nam deel aan het gesprek.
- Er werd gewerkt in blokken van 2 uur.

Omdat het bevorderlijk zou zijn voor de concentratie om eerst even het lichaam te ontspannen, werd voorafgaand aan de lessen gevraagd om een aantal rek- en strekoefeningen te doen. Die stelling wilde Elke wel toepassen, maar door het gebrek aan ruimte moesten de leerlingen vlak naast elkaar bewegen en leidde dit eerder tot hilariteit en verwarring dan wel tot een degelijke opwarming. De opzet was misschien goed, maar is niet erg geslaagd.

De hele thematische opzet van de sessies draaide rond het stellen van vragen en pas in laatste instantie het formuleren van mogelijke antwoorden. Om een indruk te krijgen van wat filosofie inhoudt was het belangrijk de eigenlijke filosofische vraagstellingen niet over dezelfde kam te scheren als andere, meer praktisch georiënteerde



vragen. Dit werd verduidelijkt aan de hand van het verschil tussen eerste-, tweede- en derdeorde vragen, waarbij louter informatieve vragen van meningsvragen en meer fundamentele vragen onderscheiden werden. Om dit onderscheid te kunnen duiden werden de leerlingen uitgenodigd om zelf vragen ter illustratie te zoeken en elkaar te verbeteren. Om de situatie meer bij hun eigen leefwereld te doen aansluiten en zo de betrokkenheid te vergroten werd gaandeweg gevraagd om hetzelfde te doen maar nu aan de hand van gebeurtenissen die ze hadden meegemaakt, zoals zaken die hen verbaasd of geërgerd hadden. Door vragen te formuleren over anekdotes op papier en over mondelinge verhalen verteld in de groep, ontstonden verrassende en vindingrijke combinaties waar veel plezier aan werd beleefd. In een andere oefening moesten de leerlingen in twee groepen binnen een beperkte tijd overeenkomen wat een aantal prenten inhielden of voorstelden. De afbeeldingen of voorwerpen kunnen vrij gekozen worden zolang het maar gaat om zaken die tot verwondering leiden of waarvan het niet op het eerste zicht duidelijk is wat ze voorstellen. Ten slotte was het rollenspel (zie kader) met gebruik van citaten van beroemde filosofen een groot succes. De bedoeling bij dit spel is de leerlingen vertrouwd te maken met de traditie van het geschreven woord. Opvallend is dat ze daarbij doorgaans aanvoelen dat het om zaken gaat die vanuit een andere tijd komen of die uitgedrukt worden op een manier die ze niet gewoon zijn en tot verwondering leiden. Er wordt dus een kleine inspanning gevraagd om te begrijpen wat er bedoeld is en hoe ze de zinnen kunnen 'vertalen' naar hun alledaagse leven.

### **Rollenspel filosofische vragen**

1. Verzamel filosofische vragen: de leerlingen bedenken filosofische vragen over zaken waar ze zelf van wakker liggen en waar ze echt een antwoord op willen weten. Ze schrijven hun vragen op een briefje. Verzamel alle briefjes in een doosje.

→ Voorbeeldvragen die uit de bus kwamen:

*Wat is geluk? Hoe ontstaat een financiële crisis? Wat is taal? Wat is vreugde? Wat is vriendschap? Wat is snelheid? Waarom ben ik 'ik'? Wat is leven? Wat is liefde? Wanneer is er vrede? Wat is verdriet? Wanneer kan je mensen helpen? Komt er een goede toekomst? Waarom bestaat de mens? Wat is angst? Hoe voelt pijn voor iemand anders? Wat is de betekenis van seksualiteit? Als ik een andere naam had, zou ik dan nog dezelfde persoon zijn? Wat is natuur?*

2. Verzamel uitspraken van beroemde filosofen. Hier werd het filosofenkwartet (Uitgeverij Lemniscaat) gebruikt, maar je kan er ook gewoon van het internet halen.

→ Enkele voorbeelden:

*"Alle dingen worden overvloediger, gemakkelijker en beter voortgebracht als ieder datgene doet wat bij zijn aanleg past en dit op het juiste moment doet en de overige zaken aan een ander overlaat." (Plato)*

*"Alle kennis begint vanuit de ervaring, maar ontspruit niet noodzakelijkerwijs uit de ervaring." (Kant)*

3. Verdeel de rollen:

- Iemand speelt het 'rad van fortuin': degene die met de ogen dicht in het midden van de kring gaat staan en iemand met de vinger aanduidt.
- Diegene die wordt aangeduid speelt de 'vraagsteller': hij trekt een briefje uit het vragendoosje, leest de vraag voor en probeert hierop zelf een antwoord te formuleren.
- Het 'orakel' leest het filosofisch citaat voor en vraagt zich af of deze uitspraak toevallig ook een antwoord kan zijn.
- De 'spiegel' geeft vervolgens de antwoorden weer en vult deze aan met zijn eigen visie.
- De 'wijze' weegt de antwoorden af en geeft raad.
- En ten slotte het 'koor' dat opletten toevoert en af en toe spontaan haar mening laat horen of souffleert.

→ Op deze manier werd de vraag ‘*Hoe ontstaat een financiële crisis?*’ gekoppeld aan een citaat van Kant: “*Alle kennis begint vanuit de ervaring, maar ontspruit niet noodzakelijkerwijs uit de ervaring.*” De leerlingen kwamen er via die insteek toe oorzaken van een crisis te koppelen aan een gebrek aan kennis, om ze van daaruit ook met verantwoordelijkheid en consequenties te verbinden.

Je hebt ongeveer twintig minuten nodig om iedereen aan bod te laten komen terwijl de anderen luisteren. Het is de bedoeling dat het alleszins een aanzet vormt tot de vraag ‘*wat is nu een goed antwoord?*’, als afsluiter van de gespreksronde.

Doorheen de sessies viel op dat deze klas een zeer hoog niveau haalde en daardoor de vaak onbewuste vooroordelen rond de mentale capaciteiten van beroepsleerlingen weerlegde. De leerlingen zelf ondervonden dat filosofie een prettige ervaring kan zijn, vooral te danken aan de speelse werkvormen die werden gehanteerd. “*Volgens mij is het omdat de jongeren uitgedaagd werden om over heel serieuze zaken met een glimlach na te denken*” zei Elke hierover. Door het spel “*werden de jongeren als het ware betoverd en mee opgenomen in een dynamiek die de ernst en vaak ook de voorspelbaarheid van een gewoon lesverloop doorbrak. In dat opzicht leken ze ook meer geneigd om zaken te zeggen en te doen omdat ze zich achter een rol konden verbergen waarbij ze meer ruimte kregen om hun mening te vertolken.*”

## 2.8 Noemi Peeters in Atheneum te Kapellen

Noemi Peeters nam als filosofisch begeleider contact op met het Atheneum te Kapellen, dat op de valreep in het project werd ingeschakeld. Het schoolteam stond wel open voor het project maar de directie benadrukte bij de toezegging dat het niet te veel mocht vragen van de leerkrachten, gezien de reeds hoge werkdruk en de krappe timing. Wanneer duidelijk wordt dat de leerkrachten lesvrij zullen worden gemaakt om te kunnen deelnemen, blijkt er grote interesse voor FMKJ, al vragen de leerkrachten zich af hoe zij dit nu zelf kunnen toepassen. Een aantal van hen volgde al wel een opleiding rond FMKJ bij VEFO vzw of Zeno, maar ze missen praktijkervaring. Sommigen vinden dat ze dit al wel doen in de klas, op hun wijze. Vragen die de leerkrachten bezighouden zijn onder andere: Hoe start je een eerste sessie filosoferen? Wat wil je bereiken? Hoe sterk leid je of laat je de chaos toe? Wanneer zijn de leerlingen aan het filosoferen en wanneer gewoon aan het vertellen? Hoe lang duurt het voor ze dit kunnen? De leerkrachten willen vooral praktijkvoorbeelden zien en gaan niet meteen zelf aan de slag maar bekijken hoe de filosofisch begeleider het doet. Noemi is dan ook steeds gespreksleider geweest. De leerkrachten geven aan dat ze vermoeden te moeilijk uit de houding van de leraar “ik weet, antwoord en leid” zullen geraken om echt te filosoferen. Ze voelen ook dat het een traag proces is en dat de leerlingen een filosofische houding bijbrengen tijd vraagt.

Opvallend is dat één leerkracht die aanvankelijk eerder argwanend en afwachtend stond tegenover filosoferen in de klas, aan het einde van het proces de sterkste ‘fan’ is voor filosoferen! Voor haar was er duidelijk een verschil tussen de theorie rond FMKJ uit de boeken en wat filosoferen kan zijn in de praktijk.

TRAJECTFICHE		
φ Begeleider	School	Projectmonitor
Noemi Peeters	Atheneum te Kapellen	Bettina Devos
<p><b>Context:</b></p> <p><u>Leerlingen</u> De sessies gaan door in twee klassen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 5 BSO Verkoop met 12 leerlingen van 16 tot 18 jaar, gemengd jongens en meisjes;</li> <li>- 3 BSO Verkoop met 16 leerlingen van 14 tot 16 jaar, gemengd jongens en meisjes;</li> </ul> <p>Geen van de leerlingen heeft ervaring met filosofische gesprekken.</p> <p><u>Leerkrachten, directie, schoolteam</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vijf deelnemende leerkrachten.</li> <li>- De directeur, tevens projectmonitor, en een aantal leerkrachten volgden reeds een opleiding bij Zeno en VEFO vzw en zijn dus al vertrouwd met FMKJ. Een aantal leerkrachten heeft bovendien al stappen ondernomen, maar ze zien nog niet direct hoe ze dit kunnen toepassen in de klas.</li> <li>- Het schoolteam stond wel open voor het project maar de directie benadrukte bij de toezegging dat het niet te veel mocht vragen van de leerkrachten, gezien de reeds hoge werkdruk en de krappe timing. Het filosoferen wordt wel erg ondersteund vanuit de directie en er was veel flexibiliteit t.a.v. het project. Zo worden de leerkrachten telkens lesvrij gemaakt tijdens de filosofieersessies en wordt de sfeer steeds aangenamer om in te werken.</li> </ul> <p><u>Klaslokaal</u> Er worden verschillende lokalen gebruikt, waarbij de filosofisch begeleider volgende commentaar noteerde:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De filosofieersessie gaat door in een 'etalage' klas, erg gezellige ruimte, tafels in het rond, zetels een grote werkruimte. Ideaal om te filosoferen!</li> <li>- We werken in een open aangename ruimte, niet een gewoon klaslokaal.</li> </ul> <p><u>Andere randvoorwaarden</u> De filosofisch begeleider heeft vooraf geen weet van de 'problemen' van leerlingen in de klassen waar ze mee werkt en vindt dat positief: <i>"Hierdoor heb ik geen oordelen over de leerlingen en kunnen we vrijer samenwerken"</i>.</p> <p><b>Traject:</b></p> <p><u>Planning</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Najaarstraject, 1 sessie met leerkrachten en 2 x 3 sessies met leerlingen gepland in september en oktober.</li> <li>- Bezoek op 23 oktober 2008 in 3 BSO (9.30 – 11.30 uur).</li> </ul> <p><u>Inhoudelijk</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sessie 1 in 5 BSO: Gesprek over vragen (1u) en werken met klei rond thema man-vrouw (1u)</li> <li>- Sessie 2 in 5 BSO: Bespreking beeldjes man-vrouw (1,5u) met actieve oefening tot slot (30')</li> <li>- Sessie 3 in 5 BSO: Stellingenspel (1u)</li> <li>- Sessie 1 in 3 BSO: Buitenoefening met touw met gesprek nadien rond leiding nemen (1u)</li> <li>- Sessie 2 in 3 BSO: Gesprek over vrij gekozen vraag (1u)</li> <li>- Sessie 3 in 3 BSO: Stellingenspel (1u)</li> </ul> <p><u>Vorm</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De leerkrachten gaven aan vooral input te willen van de filosofisch begeleider: zij neemt een aantal klassen onder haar hoede, filosofeert met hen en de leerkrachten observeren of nemen deel. Na elke sessie volgt een korte nabespreking.</li> <li>- De sessies worden georganiseerd in blokken van 1 of 2 lessen.</li> </ul>		

Dat Noemi geen weet heeft van de voorgeschiedenis of problemen in de klassen waar ze mee werkt, vindt ze positief omdat ze daardoor geen (voor)oordelen heeft over de leerlingen en er vrijer kan worden samengewerkt. Nadien blijkt dat in één van deze klassen grote gedragsproblemen zijn en dat juist de moeilijkere leerlingen heel positief meewerkten. Zoals een leerkracht het opmerkt is dit voor deze leerlingen een andere, nieuwe wijze om zich uit te drukken en werkt dit zeer positief op hun zelfbeeld.<sup>9</sup>

Ook in deze school vallen verschillen op naargelang de leeftijd van de leerlingen. In 5 BSO loopt het proces moeizaam: de leerlingen zijn duidelijk schoolmoe, hebben weinig interesse en vinden nadenken vermoeiend en lastig. Ze reageren het meest positief op het stellingenspel omdat er wat beweging is en wat discussie (zie kader), maar zodra er wordt doorgevraagd wordt het lastiger. De gesprekken stoppen snel, er is weinig kans tot een onderzoeksgesprek omdat de leerlingen zelf echt niet willen. *“Ik merk zelf dat dit niet zo'n positief klimaat is en het filosoferen hierdoor iets geforceerds krijgt, zijn 'vrije ruimte' verliest en dus minder kans op slagen heeft. Ik denk dat deze groep me duidelijk maakt dat filosoferen toch een zekere vrijheid nodig heeft en bij dit soort klassen een proces is van lange adem, waarbij de leerlingen echt zelf het plezier van het nadenken moeten ontdekken”* besluit Noemi. In 3 BSO is de reactie van de leerlingen een hele andere ervaring. De leerlingen zijn heel enthousiast, ze werken heel vlot mee en zijn echt geboeid door het proces van zelfreflectie. Ze staan open voor het doorvragen en het luisteren naar elkaar. In deze groep werkte het tevens heel goed om de leerlingen zelf een vraag te laten kiezen, het gaf een meerwaarde aan hun motivatie. De leerkracht die deze klas goed kent was zelf verbaasd over het meteen zichtbare effect van het filosoferen als een manier waarop leerlingen zich anders kunnen uiten, aan zelfreflectie doen en echt samen kunnen nadenken. In het eindronde bleek dat ook de leerlingen het als iets heel fijns en aangenaams hadden ervaren en zeker meer wilden.

### Filosoferen met stellingen

Leerlingen moeten een kant van de klas kiezen: links wanneer ze het eens zijn met de stelling, rechts wanneer ze het er niet mee eens zijn. Als iedereen een positie heeft ingenomen, mogen de voor- en tegenstanders afwisselend beargumenteren waarom zij die kant kozen. Bedoeling is om zoveel mogelijk anderen van je gelijk te overtuigen en van kant te doen wisselen. De gespreksleider stelt vragen en leidt het gesprek.

Voorbeelden van stellingen:

- Je kan niet stoppen met denken	- Lelijk bestaat niet
- Slimme mensen zijn gelukkiger	- Bang zijn is zwak
- Niet kiezen is ook een keuze	- Vragen zijn nooit dom
- Liegen mag nooit	- Stelen is altijd fout
- Je mag met alles lachen	- Meisjes zijn emotioneler dan jongens
- Als iemand jou pest mag je terug pesten	- Dieren hebben geen gevoelens
- Eens vreemdeling, altijd vreemdeling	- Soms is geweld goed
- Je kan verliefdheid niet tegenhouden	- Er is meer slecht dan goed op de wereld
- Mooie mensen krijgen meer kansen in het leven	- Je weet pas wat geluk is als je ongeluk kent

<sup>9</sup> Hier is het levende bewijs dat het 'Pygmalioneffect' (Rosenthal & Jacobson, 1968) in het hedendaagse klaslokaal relevant blijft. Zie o.a.: [www.klasse.be/leraren/archief.php?id=5070](http://www.klasse.be/leraren/archief.php?id=5070).

De filosofisch begeleider en de betrokken leerkrachten stelden zich echter de vraag of dit project lang genoeg duurde en hoe het kan worden verder gezet. Filosoferen is een trage bezigheid, in die zin dat leerlingen veel tijd nodig hebben om het als denkwijze te kunnen toepassen. Het moeilijkste voor hen bleek de zelfreflectie: reflecteren over anderen is geen probleem, maar zelf uitleggen wat ze denken is moeilijker. Vaak proberen ze wel, maar eindigt het met: *“ja zeg, weet ik veel, dat is allemaal te moeilijk om over na te denken”*. Leerkrachten gaven aan dat wat Noemi voordeed wel vertrouwd was, maar dat ze vooral vragen en moeilijkheden hebben bij het verdiepen van het gesprek, zodat het meer wordt dan je mening zeggen of een discussie voeren. Daarvoor zou het project volgens hen veel langer moeten duren, of gespreid zijn over een heel schooljaar, zodat leerlingen en leerkrachten vertrouwd kunnen raken met het filosoferen en steeds meer kunnen evolueren naar een echt onderzoek, waarin filosoferen zich net onderscheidt van het leergesprek of klassiek kringgesprek. Dit is één van de thema's die in het volgende hoofdstuk verder worden uitgediept.

### 3. Evaluatie en aanknopingspunten voor uitdieping

In het aanvraagdossier van het project *'Kansen creëren door filosoferen met leerlingen uit beroeps- en technisch onderwijs'* worden een aantal rubrieken aangegeven die deel moeten uitmaken van de eindrapportering, met name *"ruimte voor een sterktezwakteanalyse, kritische bedenkingen, praktijkvoorbeelden, pijnpunten, suggesties, aanbevelingen voor het beleid etc"*.<sup>10</sup> Waar in het vorige hoofdstuk de beschrijving van wat gebeurde centraal stond en praktijkvoorbeelden werden geïllustreerd, wil dit hoofdstuk een aantal vragen en bedenkingen uitdiepen die door de deelnemers tijdens het projectproces werden gethematiseerd. Hier zijn een aanzet tot evaluatie, elementen voor een sterktezwakteanalyse en het formuleren van kritische bedenkingen en pijnpunten op hun plaats, maar het blijft belangrijk om de grenzen van het project als kleinschalig onderzoek duidelijk af te bakenen en al te snelle veralgemeningen te vermijden. Eerder dan een evaluatie, bestaat dit hoofdstuk dan ook uit een synthese van de bevindingen die tot op heden aan bod kwamen tijdens de intervisies en bezoeken ter plaatse. Vanuit deze terugblik is het de bedoeling vooruit te blikken en verder te denken, vragen op te werpen en elementen aan te reiken die interessant kunnen zijn in de zoektocht naar een antwoord. De terugkoppeling naar de doelstellingen van waaruit het project vertrok, alsook suggesties en aanbevelingen gericht aan de verschillende projectpartners, worden verder uitgewerkt in het slothoofdstuk.

#### 3.1 Wat is filosoferen, wat is filosoferen met jongeren en nog specifieker: wat is filosoferen met jongeren in BTSO?

*"Goed inzicht in de eigenheid van het filosofische – en dus weten waar je in een filosofisch gesprek mee bezig bent – is een cruciale voorwaarde om een goed gespreksleider te worden. Als je aan verschillende mensen, ook in het onderwijs, de vraag stelt wat zij onder filosoferen verstaan, krijg je steeds een reeks heel uiteenlopende antwoorden"*<sup>11</sup> stellen de auteurs van het recent verschenen *Klassevol filosoferen. Handboek voor leerkrachten* (2008). De filosofeersessies uitgewerkt in het kader van het BTSO-project getuigen alvast evenzeer van een grote verscheidenheid, waarbij zowel overeenkomsten als verschillen te zien zijn met de invulling van het filosofisch denken en spreken zoals geformuleerd in *Klassevol filosoferen* (2008). Dit niet alleen omwille van de uiteenlopende antwoorden van de filosofisch begeleiders op de vraag 'wat is filosoferen?', maar zeker ook omwille van de specifieke doelgroep waarop het project zich richt: jongeren in beroeps- en technisch secundair onderwijs. In verschillende gesprekken met de filosofisch begeleiders en schoolteams kwam de vraag op of filosoferen met jongeren in BTSO anders is of moet zijn dan filosoferen met jongeren in het algemeen. Jongeren uit het beroeps- en technisch onderwijs zijn vaak minder vertrouwd met sterke verbale methodieken: omdat ze het minder gewoon zijn, omdat het hen moeilijker valt om de aandacht erbij te houden en stil te zitten of omdat er meer leerlingen kampen met een laag of negatief zelfbeeld, weinig zelfvertrouwen, een gekwetst gevoel van

<sup>10</sup> Projectvoorstel VEFO VZW *"Kansen creëren door filosoferen voor leerlingen uit beroeps- en technisch onderwijs d.m.v. een filosoof op school"*. Aanvraag werkmiddelen 2008.

<sup>11</sup> Poppelmonde, W., & Wyffels, D. (2008). *Klassevol filosoferen. Handboek voor leerkrachten*. Mechelen: Plantyn, p. 13.

eigenwaarde, ... ? Of ligt de oorzaak hiervan eerder of eveneens in de vaak (verkeerde) vooronderstelling dat beschouwen, reflecteren, bespreken – en dus bijgevolg ook filosoferen – ‘toch niets voor hen is’? Zonder deze vraag hiermee te willen beantwoorden, wordt in wat volgt gewezen op enkele accentverschillen die opvielen tussen de filosofeersessies in het B-TSO-project enerzijds en de meer gangbare invulling van het filosoferen anderzijds. Deze accenten blijken belangrijk en typerend te zijn voor de B-TSO-context, maar hebben volgens de filosofisch begeleiders ook hun waarde buiten die context. Ze probeerden de binnen dit project toegepaste methodieken immers in zeer verschillende contexten uit, met steeds een ander maar even interessant resultaat.

### 3.1.1 Aanvang met aandacht

Indien de leerlingen niet vertrouwd zijn met filosofische vraagstelling en gespreksvoering, is het zinvol extra aandacht en tijd te besteden aan de beginperiode en de opbouw van het traject. Vaak werd melding gemaakt van onwennigheid, argwaan of weerstand bij leerlingen in het eerste contact met filosoferen: *“Zijt ge daar weer met al uw vragen?!”*, *“Ik krijg hoofdpijn van u, van al dat denken, dat je niet stopt”*, *“Laat ons ne keer gerust!”* De leerlingen in het project waren niet vertrouwd met het stellen van (verschillende soorten) vragen, ze hadden het er vaak moeilijk mee dat hun overtuigingen in vraag werden gesteld en ze vonden het steeds verder doorvragen lastig. Ze waren het niet gewoon dat ze moesten nadenken over wat ze zelf hadden gezegd. Katleen, een deelnemende leerkracht, merkte op dat de leerlingen het misschien soms ook moeilijk hadden met filosoferen omdat het zoeken geen concrete, tastbare resultaten oplevert. De volgende vragen werden wel eens gesteld: *“Wat hebben we er aan die vraag op te lossen?”*, *“Wat is het nut hiervan?”*

Hier in één adem aan toevoegen dat B-TSO-leerlingen per definitie niet of veel minder gewend zijn op deze manier aangesproken te worden, na te denken en met elkaar om te gaan dan ASO-leerlingen, bleek binnen het B-TSO-project een foutieve conclusie. Zo zei Patrick, filosoof in het VTI Kontich, *“dat zijn eigen leerlingen in het TSO het spontaan doen, zo’n filosofisch gesprek starten of zo’n vragen stellen, terwijl je in het BSO toch meer zelf de aanzet moet geven. Bij veel leerlingen, vooral in het BSO, leeft de idee dat ze het ‘in vraag stellen’ niet nodig hebben. Het enige wat ze volgens henzelf moeten kunnen is hun beroep; ze moeten er niet te veel over nadenken zeggen ze. Dit wordt mee bepaald door de leerkrachten van een school. Veel leerkrachten passen hun wensen aan die van de leerlingen aan en leggen de lat daarmee veel te laag.”* Uit de verschillende ervaringen tijdens het project werd echter duidelijk dat noch het onderscheid tussen het ASO ten opzichte van het B- en TSO, noch het onderscheid tussen het B- en TSO onderling een verklaring kon bieden voor de zeer verschillende reacties van klassen. Er waren evenzeer B-TSO-klassen waar meteen een heel positieve houding was ten aanzien van filosoferen, als B-TSO-klassen waarin eerder terughoudend werd gereageerd. Inge, filosoof in het PTI te Ninove, merkte bij de keuze van haar ‘gelukt voorbeeld’ op dat ze net voor die oefening koos omdat die geleid had tot een heel geslaagde sessie in de ene BSO-klas en tot een mislukte poging tot filosoferen in een andere BSO-klas: *“Ik vind de oefening interessant omdat er geen mogelijkheid is tot bevestigen of ontkennen van de kwaliteit van een methode, van ‘soorten’ leerlingen, of van een soort begeleider. Het is volgens mij een veel voorkomende ‘denkfout’ om voorbeelden te zoeken die bevestigen wat je al denkt. Het denken in ‘soorten*

*leerlingen' is volgens mij een rem op het filosoferen. Je merkt wel dat er in de ene klas veel meer mogelijk is dan in een andere."*

Bij navraag bleek het in enthousiaste klassen doorgaans te gaan om leerlingen die al enigszins bekend waren met de methodiek van het vragen stellen, mening formuleren en problematiseren, op onderzoek gaan, ... met de eigen leerkracht(en). Klassen die eerder afwachtend of opstandig reageerden kwamen meestal voor het eerst in contact met filosofen. Alle filosofisch begeleiders bevestigen dan ook dat er tijd nodig is voor gewenning, om ermee vertrouwd te raken: *"het heeft tijd nodig om open te bloeien, de leerlingen schieten dan in gang en zijn vertrokken. Ze zijn het niet gewoon en er is voldoende veiligheid in de groep nodig"* (één van de leerkrachten van CEDO Gent). Naast vertrouwen en veiligheid, hebben leerlingen ook de tijd nodig om na te denken over hun eigen mening en om woorden te vinden voor wat ze denken.

Niet enkel voor de leerlingen moet de opstart voldoende traag worden opgebouwd, ook als begeleider is het belangrijk *"jezelf de tijd geven, door mislukkingen door willen kijken om je motivatie te blijven vinden"* (Goedele, filosofisch begeleider bij CEDO Gent), wil men niet ontmoedigd raken als het een keer misloopt. Het lukt niet in elke klas vanaf de eerste keer en niet elke sessie komt even vlot van de grond in elke klas. *"Na een tegenslag in een klas krijg je wel even een terugslag"* zegt Patrick, filosoof in VTI Kontich hierover. *"Je bent ermee bezig waarom het mis ging. Het is moeilijk als je die dag zelf nog opnieuw moet gaan filosoferen. De oorzaak van het mislukken van sessies is moeilijk te bepalen. Maar ik denk vooral dat het komt doordat de confrontatie te groot is. De leerlingen zijn niet gewoon om stil te staan bij de dingen: inclusief hun eigen handelen en denken. Wat natuurlijk maakt dat het filosoferen hier net goed van pas zou komen."*

Dat het opzetten van een traject met deelnemers die niet of minder vertrouwd zijn met filosofen en redeneren een andere instap vraagt, daarover lijken de filosofisch begeleiders het eens. In het BTSO-project toonden ze verschillende visies en antwoorden op de vraag 'hoe best te beginnen?', uitgewerkt in de volgende paragraaf.

### 3.1.2 Ervaarbaarheid en identificatie

De ene klas kreeg plots de vraag voorgeschoteld drie verschilpunten te noemen tussen mensen en dieren, de andere klas moest eerst een raadsel oplossen. De ene keer startten ze met een oefening rond vragen stellen, dan weer met een spel en één groep moest naar buiten om zijn schaduw te gaan tekenen. Hoe verschillend de filosofieersessies ook startten, één kenmerk komt steeds terug: direct beginnen, een snelle start maken, er meteen invliegen, meteen concretiseren, het laten ervaren in plaats van het uit te leggen. *"Het werkt beter om er meteen in te vliegen met een vraag, een stelling of een raadsel dan eerst vragen te verzamelen, thema's op te lijsten en samen een gespreksonderwerp te kiezen (zeker in rumoeriger klassen),"* zegt Patrick (filosofisch begeleider in VTI Kontich). *"Deze aanpak laat toe snel tot het filosoferen te komen, je kan onmiddellijk met de startvraag beginnen."* Hier valt een eerste accentverschil op met wat we terugvinden in literatuur over filosofen met kinderen of jongeren in het klaslokaal: *"Filosofen is het vormen van een filosofische gemeenschap van onderzoek vanuit een filosofische uitgangsvraag die bij voorkeur van de leerlingen zelf komt*



(het moet een vraag zijn die hen aanspreekt).”<sup>12</sup> De filosofisch begeleiders binnen het BTSO-project merkten echter dat het bij deze doelgroep beter werkt om aanvankelijk wél het thema en de werkvorm te sturen tot je de groep mee hebt en er een positieve houding is ten aanzien van filosoferen. Die positieve houding is volgens hen immers een voorwaarde om verder (abstracter, minder gestuurd, meer inhoudelijk, ...) te kunnen gaan.

*“Het filosofisch gesprek is vervolgens geen groepsdiscussie of twistgesprek (tegen elkaar denken), maar ook geen vrijblijvende uitwisseling van meningen en anekdotes. Samen denken (door dialogeren) staat centraal. Kenmerkend is dus de betrachtting dit samen op zoek gaan vorm te laten krijgen.”*<sup>13</sup> Concreet krijgt dit proces vorm in het filosofisch gesprek, waarbij *“men tracht samen te redeneren, de één verderbouwend op de ander, over zowel het onderwerp als over de manier waarop men over dat onderwerp denkt.”* De nadruk ligt hierbij op de rationele en verbale activiteit: denken, dialogeren, redeneren, beweren, analyseren, ... De filosofisch begeleiders uit het BTSO-project benadrukken daarentegen dat het bij leerlingen die hiermee minder vertrouwd zijn, belangrijk is om het filosoferen vooral ervaarbaar te maken. Nelson Hoedekie, filosoof in CDO Noord te Antwerpen, vult de filosofische activiteit dan ook in de eerste plaats in als een praktische activiteit, waarbij samen iets doen, ervaren of maken het vertrekpunt vormt. Terwijl het filosoferen gewoonlijk gebruik maakt van het verhaal, voorgelezen of gelezen, om de identificatie en vandaar de motivatie op gang te brengen, maken de jongeren in het doen een (gedeelde) ervaring mee. Het reflecteren, filosoferen en praten hierover volgt pas in tweede instantie. Wanneer jongeren zich niet herkennen in een filosofische vraagstelling, is een actieve werkvorm toegankelijker, concreter en herkenbaarder dan meteen een filosofisch gesprek op te starten<sup>14</sup>. Bovendien heeft deze aanpak *“het voordeel dat de identificatie actiever (meer vanuit het doen), directer (minder via het personage en/of de begeleider) en daarom, vooral ook gezien de doelgroep, efficiënter is.”*<sup>15</sup> Waar het ‘doen’ bij Nelson vorm kreeg in het tekenen van (zelf)portretten, komt Patrick door het werken met raadsels tot een gelijkaardige conclusie: *“dit soort raadsels prikkelt de leerlingen om na te denken, een inspanning te leveren – ze zijn onmiddellijk bij het gebeuren betrokken. Met deze aanpak creëer je ook een onmiddellijke, maar zeer korte gemeenschappelijke ervaring. De gretigheid die je bij het oplossen van het raadsel vaststelt, wordt bovendien overgedragen naar de startvraag.”*

Elke Bosmans, filosoof in Moretus te Ekeren, pleit dan weer voor het belang van het speelse aspect in de filosofische activiteit, gecombineerd met veel variatie in werkvormen maar steeds met een directe instap naar het filosoferen: *“Ik opteer er bewust voor om het zelf denken van de leerlingen centraal te stellen en dit spelenderwijs uit te bouwen aan de hand van praktisch georiënteerde werkvormen.”* Ook André Baert, filosoof in

---

<sup>12</sup> Poppelmonde, W., & Wyffels, D. (2008). *Klassevol filosoferen. Handboek voor leerkrachten*. Mechelen: Plantyn, p. 19-20.

<sup>13</sup> Poppelmonde, W., & Wyffels, D. (2008). *Klassevol filosoferen. Handboek voor leerkrachten*. Mechelen: Plantyn, p. 17.

<sup>14</sup> In de andere boeken uit de reeks van *Klassevol filosoferen* wordt het gebruik van meer praktische werkvormen om te filosoferen met kinderen en jongeren onderschreven en worden er verschillende concrete voorbeelden gegeven. Zie De Swaef, G., & Van Rossem, K. (2008). *Wat had je gedacht? Leidraad voor filosoferen met jongeren* en Lambrechts, B. (2008). *Wat zit er achter de wolken? Leidraad voor filosoferen met kinderen*. Beide uitgegeven bij Plantyn.

<sup>15</sup> Citaat uit het verslag van Nelson Hoedekie.

KTA te Diksmuide die wel gebruik maakte van een verhaal of vraag als (de meer gangbare) instap voor de filosofeersessies, merkte gaandeweg op dat actievere werkvormen welkom en nodig zijn.

De proefprojecten duiden zo op de zinvolheid van het zoeken naar meer diversiteit in filosofeervormen: niet enkel spreken, schrijven en denken, lezen, luisteren, maar ook doen, maken, spelen, uitproberen en daar nadien op terugkijken. Enerzijds kan het interessant zijn om 'wat filosoferen is' open te trekken, af te stappen van het idee dat het 'proper redeneren' moet zijn; anderzijds kan het dan moeilijk worden om de eigenheid van FMJK duidelijk en werkbaar te houden. Wellicht is het geen *of-of-verhaal* maar is het zinvoller dit te bekijken als *een beweging naar*: van concreet naar abstract, van ervaringen naar redeneren, van het herkenbare naar het algemene.

In de volgende paragraaf geven de filosofisch begeleiders praktische en technische tips die van pas kunnen komen tijdens het filosofeerproces, bij die 'beweging naar'.

### 3.1.3 Filosoferen, hoe doe je het?<sup>16</sup>

#### 3.1.3.1 Voorwaarden om tot filosoferen te komen

Om tot een filosofisch gesprek te komen, moet een bepaalde context gecreëerd worden, met aandacht voor de ruimte, de groepssamenstelling en groepsdynamische interactie. Zoek een goed lokaal, dat voldoende afgesloten is zodat er rustig in kan gewerkt worden en waar iedereen elkaar kan zien en horen. Geef door het gebruik van het lokaal aan dat er iets anders staat te gebeuren dan wat doorgaans in de klas plaatsvindt. Zet de stoelen bijvoorbeeld in een kring, ga op de grond zitten, verhuis naar een ander lokaal, trek naar buiten, ... Wat de groepssamenstelling betreft is er niet echt één lijn te trekken doorheen de ervaringen in het BTSO-project: een te kleine groep kan ervoor zorgen dat leerlingen gemakkelijker wegvallen als er één leerling tegendraads begint te doen, terwijl een te grote groep dan weer moeilijk rustig en aandachtig is te houden. In sommige groepen bleek het beter om meisjes en jongens op te splitsen, terwijl het in andere groepen net een boeiende combinatie opleverde. Het mengen van groepen uit verschillende klassen in één school gaf de aanzet om elkaar mee te trekken en de combinatie van volwassenen en leerlingen als gesprekspartners verhoogde in verschillende sessies de kwaliteit van en interesse voor het gesprek. Voor de interactie met en tussen de leerlingen konden wel een aantal voorwaarden worden gedestilleerd uit het project: rust en stilte, aandacht en luisteren naar elkaar, vertrouwen en veiligheid, blijken voorwaarden om abstract te kunnen denken en zinvol en aangenaam te kunnen werken. Net als bij andere onderwijsvakken ligt ook bij de filosofische activiteit hier meteen al de eerste uitdaging of hindernis. Maar de manier om de weg vrij te maken voor aandacht, luisteren en gesprek wordt in de filosofische ruimte anders ingevuld.

Waar in het onderwijs doorgaans verwacht wordt dat leerlingen zich eerst goed moeten gedragen vooraleer ze filosofische of andere activiteiten kunnen ondernemen, geeft filosoferen ruimte voor het

---

<sup>16</sup> Deze vraag vormt tevens het centrale thema van het derde hoofdstuk van het boek *Klassevol filosoferen*, waarin o.m. een standaardprocedure wordt voorgesteld. In de context van dit projectverslag worden echter enkel de elementen opgenomen die in besprekingen met de deelnemers van het project aan bod kwamen.

omgekeerde: alles mag gezegd worden, ook 'dat ze het maar niets vinden'. Het is toegelaten om even weg te vallen en later al dan niet terug aan te pikken en dit gedrag wordt niet als storend ervaren of gesanctioneerd (belang van het kunnen (laten) verschuilen). Meerdere keren viel tijdens een sessie op dat leerlingen die aanvankelijk geen zin hadden om mee te doen na een tijdje toch bij het gesprek aanpikten, soms weer even wegvielen en dan weer aansloten. Het is belangrijk om leerlingen ook apart aan te spreken tijdens oefeningen, hen te betrekken, een relatie op te bouwen, laatkomers niet te sanctioneren, maar hen welkom te heten en hun intrede aan te grijpen als een synthesesmoment: 'waar waren we mee bezig?' Terugblikkend op haar eerste filosofiedag in CEDO Gent in 1999, zegt Goedele De Swaef: *"Het feit dat ik hen onverwacht au sérieux had genomen, terwijl ze oppositie hadden verwacht door de gebruikelijke negatieve aandacht te proberen trekken (misschien deels uit onwennigheid of gespeelde stoerheid tegenover mij en hun collegae), had hen verrast en tegelijkertijd nieuwsgierig gemaakt. Het feit van met hen mee te gaan was een uitnodiging voor ze. Dit kan je zien als een subjectbetrokken strategie die je op gang trekt: de leerlingen, als dragers van hun denkproces, emotieproces, gevoelsproces, serieus nemen. Dan voelen ze zich gehoord en kan er een relatie ontstaan. Dan pas is er ook tijd en ruimte voor een objectbetrokken strategie: het filosoferen, het vormen van een onderzoeksgroep. Een denkproces evolueert van het fysiek niveau (emoties en gevoelens) naar het mentaal niveau. Het subject-zijn is belangrijk, maar iedereen moet object-betrokken zijn wil men kunnen samenwerken. Zolang er individuen zijn die aandacht trekken of nodig hebben, verhindert dat het groepsproces, wat zo typerend is voor het filosoferen. Ze moeten zich als groep 'groep' voelen om verder te kunnen."*<sup>17</sup> Op die manier wordt een vrije en veilige ruimte gecreëerd, een essentieel kenmerk van de filosofische activiteit. Dat dit kenmerk niet vanzelfsprekend noch eenduidig is in de onderwijscontext, komt verder in de tekst aan bod.

### 3.1.3.2 Inhoudelijk proces

Dat een filosofisch gesprek geen leergesprek is (omdat het niet de bedoeling is om kennis over te dragen en de begeleider net als de deelnemers het juiste antwoord niet weet), noch een debat of discussie (in een filosofisch gesprek staat de dialoog en het samen onderzoeken centraal, niet het denken tegen elkaar), dat is veelal snel duidelijk. Voor heel wat leerkrachten is echter veel minder duidelijk wat precies het verschil is tussen het houden van een klasgesprek en een filosofisch gesprek. Na een stellingenspel over de vraag of mannen en vrouwen even gevoelig zijn bij Noemi in het Atheneum te Kapellen, vraagt een leerkracht zich af: *"Was dit gesprek (i. c. een gesprek waarbij ieder zijn mening zo duidelijk mogelijk trachtte te beargumenteren om zo te proberen de anderen van zijn gelijk te overtuigen), nu wel een filosofisch gesprek? Ik zie niet wat hier anders aan is dan aan een klasgesprek. Dit kan ik ook wel, maar moet een filosofisch gesprek niet dieper of verder gaan?"* Volgens de auteurs van *Klassevol filosoferen* (2008) zijn er naast enkele gelijkenissen op het vlak van de werkvorm (kringopstelling, democratische gespreksregels, rust en aandacht in de groep) inderdaad een aantal

---

<sup>17</sup> De Swaef, G., Fransoo, P., Poppelmonde, W. en Van Rossem, K. (2000). *Filosoferen met Jongeren. Handboek leerlingenbegeleiding. Hou uw school in beweging*. Kluwer.

belangrijke verschillen tussen een kringgesprek enerzijds en een filosofisch gesprek anderzijds.<sup>18</sup> De vorm en doelgerichtheid van het filosofische gesprek zijn anders, net als de rol van de leerkracht als gespreksbegeleider. Het grootste verschil ligt volgens de auteurs echter op het vlak van de inhoud: filosofische gesprekken moeten immers handelen over filosofische thema's, beweringen en standpunten mogen niet enkel naast elkaar worden gesteld maar moeten worden geanalyseerd en beargumenteerd en de begeleider heeft een minimale filosofische achtergrondkennis nodig. Dat sommige filosofische gesprekken de expressieve toer opgaan of minder analytisch verlopen wordt toegestaan, maar die oriëntatie kan niet de regel zijn voor een langere reeks filosofische gesprekken waarin de bereidheid om zich stapsgewijs in de belangrijkste thema's van de filosofie te verdiepen cruciaal is. In deze lijn ligt de vraag die Elke en Erwin in Moretus te Ekeren bezighield: *"Is het niet interessant om in een filosofisch gesprek ook tekstmateriaal van belangrijke filosofische denkers te gebruiken en hoe ver kunnen we daarin gaan in lessen en bij leerlingen als deze?"* Aan de hand van een rollenspel lukte het in deze klas om spelenderwijs citaten van filosofen in het gesprek te integreren, maar zou je in BTSO ook niet kunnen werken met artikelen of teksten?

Naar analogie met de vraag of filosoferen in de eerste plaats een rationele dan wel een praktische activiteit is, kan het ook hier misschien zinvoller zijn om de vraag naar het onderscheid tussen een klasgesprek en een filosofisch gesprek niet te bekijken vanuit een 'of-of' standpunt, maar eerder vanuit de idee van een continuüm. *"Het is geen 'of-of', maar het moet groeien, het vraagt tijd. Vanaf het punt waarop leerlingen zeggen 'iedereen heeft zijn eigen mening' begint het pas. Dan pas kan je begrippen en argumentaties dieper gaan bestuderen"*, dan pas is er toegang naar een meer filosofisch, abstracter niveau. Er kan een geleidelijke overgang zijn van het houden van klasgesprekken naar het organiseren van filosofisch onderzoek. Op die manier kan de drempel om met een filosofiereeks te starten, zowel voor beginnende leerkrachten als leerlingen, voldoende laag worden gehouden. Het belang van filosofische achtergrondkennis, het gebruik van filosofisch tekstmateriaal en het ontwikkelen van een filosofische onderzoekshouding kunnen dan vooral de nadruk krijgen bij diegenen die gebeten zijn door het filosoferen, die er verder mee door willen gaan. Zonder afbreuk te doen aan de achterliggende visie van FMKJ, wordt de methodiek op deze manier mogelijk toegankelijker en aantrekkelijker voor geïnteresseerde leerkrachten en kan ieder het proces op zijn eigen tempo doorlopen. Dat de visie op en invulling van FMKJ logischerwijze gevolgen heeft voor de vorm, plaats en organisatie van filosoferen in het onderwijs, wordt verder in de tekst uitvoerig besproken.

### 3.1.3.3 Praktische tips

- Zorg voor veel variatie in werkvormen: Omdat wat wel en niet werkt steeds anders is (afhankelijk van klas, thema, setting, sfeer op dat moment, ...) is het handig of zelfs noodzakelijk om te kunnen spelen met veel verschillende werkvormen.

---

<sup>18</sup> Poppelmonde, W., & Wyffels, D. (2008). *Klassevol filosoferen. Handboek voor leerkrachten*. Mechelen: Plantyn, p. 19-20.

- Durf de activiteit die je begonnen bent loslaten als je merkt dat het spoor doodloopt en het gesprek stilvalt.
- Zorg voor afwisseling tussen denken, spreken en doen: schrijven, tekenen, knutselen, nadenken, beargumenteren, spelen, kijken, praten, ...
- Stel tijdens het gesprek maar één (filosofische) vraag per keer, anders wordt het voor sommige leerlingen te verwarrend.
- Wat leerlingen tijdens het gesprek zeggen krijgt een ander gewicht als het wordt opgeschreven op het bord of op papieren flappen. Bovendien kan je uitspraken op die manier bijhouden als houvast tijdens het gesprek of om nadien op terug te komen.
- Aandacht voor timing: bekijk op welk moment je idealiter een filosofieersessie inplant in je lesschema want het vraagt veel aandacht en concentratie om dit te begeleiden.
- Las daarom ook rustmomenten in in de methodiek waarop zowel jij als de leerlingen de aandacht even kunnen lossen.

Dat de rol van de gespreksleider, zowel in de literatuur als in de praktijk, beschouwd wordt als cruciale factor in de filosofische activiteit, werd in het bovenstaande reeds duidelijk. In de volgende paragraaf volgt een uitgebreidere bespreking van deze rol in relatie tot de rol van de leerkracht als cruciale figuur in de context van onderwijs. De combinatie van of afwisseling tussen deze beide rollen bleek uit de ervaringen in het BTSO-project niet vanzelfsprekend. Op basis van die ervaringen worden een aantal aandachtspunten en moeilijkheden aangewezen.

### 3.2 Rol van de leerkracht: aandachtspunten en moeilijkheden<sup>19</sup>

Het belang van de kunde en de competenties van de begeleider van het filosofische gesprek kwam meermaals aan bod in intervisiegesprekken: je moet het kunnen, je moet een zekere gevoeligheid bezitten, er affiniteit mee hebben, weten wat te doen, hoe het aan te pakken. Hiertoe zijn aandachtspunten en tips aan te reiken, maar het is onmogelijk een precieze handleiding te bieden: *“Filosofen is niet gaan klaar zitten met je handleiding en vragenlijstje en dat vervolgens aflopen, maar het is belangrijk om in te gaan op wat zich in het gesprek aandient, gevoelig te zijn voor filosofische vragen die aan bod komen”* zei één van de filosofisch begeleiders. Je kunt het enkel proberen en je doorheen de opgedane gesprekservaringen gaandeweg verder bekwamen.

Het opschorten van het eigen oordeel, ook de socratische grondhouding van het niet-weten genoemd, is cruciaal. In een filosofisch gesprek kent de leerkracht, net zoals de leerlingen, noch het juiste antwoord, noch de weg die erheen zal leiden. Bij het filosoferen gebeurt er geen terugkoppeling naar een conclusie, naar een (algemeen geldend) antwoord of naar dat antwoord dat de leerkracht graag wil meegeven. De gespreksbegeleider moet zijn

---

<sup>19</sup> Op dit thema werd dieper ingegaan op de slotnamiddag van het project op 10 december 2008. Een beknopte bespreking van het filosofisch onderzoeksgesprek dat die middag gevoerd werd met de projectdeelnemers, is terug te vinden in bijlage.

eigen opvattingen achterwege laten, uitspraken van jongeren niet goed- of afkeuren, het écht loslaten om naar een bepaald einddoel te werken. Wel is het zijn of haar taak om vooral te parafaseren, door te vragen, te relateren en samen met de leerlingen op zoek te gaan (het vormen van een gemeenschap van onderzoek). Dat dit geen eenvoudige opdracht is voor leerkrachten, blijkt uit de volgende uitspraak van één van de leerkrachten van CEDO Gent: *“Het meest boeiende vind ik het blijven doorvragen, het aanzetten tot reflecteren, maar het blijft toch moeilijk om niet te oordelen, niet te sturen. Op een bepaald moment gaan wij toch zeggen ‘wat jij zegt is nonsens’, of het gesprek in een bepaalde richting sturen door onze vragen. Onze beroepsmisvorming speelt dan op, terwijl Goedele dat nooit doet. Dat is een verschil tussen ons reflecteren met de leerlingen en filosoferen zoals Goedele doet.”*

Filosoferen is, zeker in het begin, niet comfortabel voor de begeleidende leerkracht. De onvoorspelbaarheid en het niet-weten komen heel dichtbij, de wrevel ook, de last en de ervaring van verlies op het moment dat je alles in vraag gaat stellen, het totaal niet meer weten. *“Dit maakt de drempel om de eerste stap te zetten voor leerkrachten vaak erg hoog, omwille van de dreiging om een groep die je redelijk strak en gecontroleerd houdt ‘los’ te laten, vrije ruimte te laten, zonder rekenkundige grens”*, zo klonk het in de intervisiegesprekken. Er is nood aan aandacht voor het gevoel van vertrouwen bij de leraar, zowel naar competenties toe (‘ik weet hoe ik dit moet aanpakken’) als naar een gevoel van veiligheid waarbij het loslaten van de controle over de lesinhoud en normale lesvorm niet langer bedreigend is. Leerkrachten voor wie de werkwijze van filosoferen nieuw is, vragen naar voorbeelden: beproefde methodieken, eerst kunnen kijken naar hoe iemand met meer ervaring het doet, werken in duo zodat de gespreksleiders kunnen afwisselen en op elkaar kunnen inspelen (‘twee paar oren die kunnen opslaan wat er gezegd wordt en er vervolgens op kunnen reageren’). Het werken in tandem met een filosofisch begeleider die de sessies ‘voordoeft’ werd door de leerkrachten in dit project dan ook als zeer ondersteunend ervaren: *“Filosoferen met jongeren lukt beter met een externe begeleider dan met de eigen leerkracht net omwille van het verschil in positie. Een extern iemand kan zich gemakkelijker op gelijke positie zetten met de jongeren, er schuilt geen gevaar in loslaten van de eigen positie, het eigen weten, de controle over de klas loslaten door een onvoorspelbaarheid toe te laten.”* Anderzijds geldt voor de eigen leerkracht dat die de leerlingen kent en met de groep al een vertrouwensband heeft opgebouwd, waardoor leerlingen zich sneller op hun gemak voelen als filosoferen voor het eerst aan bod komt in de klas. Patrick, filosofisch begeleider in VTI Kontich noemt het daarom een *“moeilijkheid om als onbekende, ‘niet te vertrouwen’, ‘nog te testen’ lesgever te gaan filosoferen. Leerlingen moeten zich op hun gemak voelen. Leerlingen (in BSO vooral) hebben mijns inziens primair een sterke of emotionele band nodig met hun lesgever om tot het gewenste gedrag over te gaan en zullen bij hun eigen leerkracht dan ook meer inspanningen doen,”* denkt hij. Dat het echter niet vanzelfsprekend is te wisselen tussen beide rollen, merkte ook Goedele, die naast filosofisch begeleider werkt als leerkracht Nederlands. Wat kan bij het filosoferen, kan niet of conflicteert minstens met de leerkrachtrol vindt zij, en ze merkt dat het met haar eigen leerlingen minder eenvoudig is om van rol te wisselen dan wanneer ze als extern filosofisch begeleider met een groep werkt. Typische leerkrachttaken als opdrachten (op tijd) binnenkrijgen, leerlingen in de rij laten lopen, opvolgen van praktische zaken, ... dwingen je in het keurslijf van schoolmeester, wat botst met de filosofische houding en de idee van vrije ruimte. Bovendien kan je als extern begeleider minder beïnvloed worden door het

verwachtingspatroon dat je ten aanzien van je eigen leerlingen hebt opgebouwd, wat maakt dat de leerlingen vrijer zijn om te spreken en vaak verrassend anders uit de hoek komen.

De deelnemende leerkrachten van het BTSO-project benadrukten verder dat er een blijvende nood is aan ondersteuning door iemand die meer expertise heeft op het domein van FMKJ. De verfrissende nieuwe insteek door een buitenstaander werkt inspirerend bij leerkrachten, maar de transfer naar de eigen klaspraktijk gebeurt niet of zeer moeilijk omdat de aanpassings- en inwerkingstijd die nodig is om zich hierop toe te leggen steeds weer wordt opgeslokt door andere activiteiten. Verschillende leerkrachten concluderen dat ze themagebonden brainstormen met leerlingen wel zien zitten, maar *“dat om echt te gaan filosoferen toch een serieuze opleiding nodig is voor je er zelf mee start”*. In dat opzicht is het wel opmerkelijk dat alle betrokken uit dit project die reeds voordien met (eigen) leerlingen filosofeerden (zowel wat de filosofisch begeleiders als de deelnemende leerkrachten betreft) inderdaad een filosofische opleiding genoten!

### 3.3 Filosoferen in een vrije maar veilige ruimte

Wanneer filosoferen aan de orde is, wordt dit haast altijd in één adem genoemd met de notie ‘vrije ruimte’. Preciezer: de activiteit van het filosoferen stelt een vrije ruimte in. *“Typisch voor deze activiteit is dat noch het antwoord, noch de onderzoeksmethode, zelfs niet de formulering van de centrale onderzoeksvraag op voorhand vastliggen”*<sup>20</sup> en dat filosoferen geen andere doelstelling dient dan het filosoferen zelf. Filosoferen is bovendien iets wat men zélf moet doen, het is zich in samenspraak met anderen bedienen van zijn eigen denkvermogens, zélf denken, zonder leiding of voorspraak door een ander. Filosoferen draagt zo de belofte in zich om *“de enige echte vrijplaats te bieden voor kinderen en jongeren waar op onbevangen wijze alle aspecten van de samenleving, de cultuur, het mens-zijn en hun mens-zijn, wat telt in het en hun leven, wat hen aanbelangt tengevolge van hun bestaan als mens, aan een eerlijk en kwalitatief hoogstaand onderzoek kunnen worden onderworpen”*.<sup>21</sup>

Dat de notie van de vrije ruimte niet zo vanzelfsprekend of eenduidig is als ze op het eerste zicht mag lijken, werd in het BTSO-project op drie manieren duidelijk. Ten eerste is de vrijheid van de gespreksruimte ondergeschikt aan de veiligheid ervan. Om te kunnen filosoferen, is vertrouwen nodig: *“Een heel belangrijke en niet zo eenvoudig te creëren basisvoorwaarde voor het behalen van deze doelen (in casu: de doelen van FMKJ) is de veilige gespreksruimte. Heel typisch voor FMKJ is trouwens dat de jongere geen fouten kan maken en positief kan worden bekrachtigd bij het uiten van haar of zijn mening. Dit draagt niet alleen bij tot een veilige gespreksomgeving maar ook (en misschien vooral) tot het bijspijkeren van een vaak heel laag zelfbeeld. Bij FMJ kunnen jongeren een deel van zichzelf kwijt in een niet bedreigende situatie, er wordt tijd gemaakt om te luisteren en er worden onderwerpen (identiteit is een mooi voorbeeld) aangebracht waar ze mee worstelen maar die nooit expliciet aan bod komen. (...) Net omwille van de kwetsbaarheid van de doelgroep, is het nodig hen de tijd te*

---

<sup>20</sup> Poppelmonde, W., & Wyffels, D. (2008). *Klassevol filosoferen. Handboek voor leerkrachten*. Mechelen: Plantyn, p. 15.

<sup>21</sup> Poppelmonde, W., & Wyffels, D. (2008). *Klassevol filosoferen. Handboek voor leerkrachten*. Mechelen: Plantyn, p. 24.

geven te wennen aan een andere aanpak en ten allen tijde te vermijden dat ze zich bedreigd gaan voelen omdat de gesprekken te snel te diep gaan<sup>22</sup> zegt een deelnemende leerkracht van CDO Noord te Antwerpen. Pas wanneer weerstanden (zoals vooroordelen ten opzichte van filosoferen of ten aanzien van het eigen zelfbeeld) doorbroken zijn en succeservaringen beleefd, kan dit het vertrouwen leveren om ook andere zaken anders te gaan bekijken.

Ten tweede werd de notie 'vrije ruimte' in het schoolteam van het KTA te Diksmuide vanuit een andere hoek geproblematiseerd: hoe 'vrij' moet dit zijn, bijvoorbeeld wanneer er fundamentele onwaarheden gezegd worden of wanneer de leerlingen steevast een gespreksthema kiezen dat uitnodigt tot veel verhalen, hilariteit en chaos in plaats van tot filosofische vragen? Waar plaats je de keuzevrijheid van de leerlingen ten aanzien van de vraag naar (meer) concreet uitgewerkt (en uitgetest) lesmateriaal komende van heel wat leerkrachten? En, nog belangrijker en fundamenteeler: filosoferen moet toch ergens toe leiden, er moet toch een nut achter zitten, je moet toch naar de waarheid? Deels komt dit thema ook aan bod in *Klassevol filosoferen* (2008), waar de auteurs zich afvragen of er ethische grenzen te stellen zijn aan het filosoferen.<sup>23</sup> Tot antwoord op deze problematiek dragen ze drie elementen bij. Ten eerste zien ze filosoferen als een specifieke vorm van morele vorming, gericht op het verhelderen van de redenen waarom men iets moet doen of laten, het duidelijk definiëren van gebruikte begrippen, het nadenken over mogelijke gevolgen, enzovoort. Filosoferen verschijnt hier als onderzoek naar de justificatie van waarden en normen en verzet zich op die manier tegen "de gangbare opvatting dat in morele zaken ieder zijn eigen waarden en opvattingen heeft en dat alleen de wetenschappen toegang bieden tot een wereld die men deelt met anderen" (moreel relativisme). Dit laatste betekent echter niet dat filosoferen waarde vrij zou zijn. Integendeel, het feit dat alles bespreekbaar is neemt niet weg dat waarden als tolerantie, waarheidsliefde, vrijheid, openheid van geest, grondigheid, intellectuele eerlijkheid, ... niet alleen noodzakelijke voorwaarden zijn voor het filosofisch onderzoeksgesprek, ze worden tezelfdertijd in en door het filosofisch gesprek geoefend en ontwikkeld. Ten tweede ontslaat de houding van het niet-weten en de bereidheid om het onderzoek te volgen waarheen het leidt de gespreksleider niet van zijn professionele taak om een zo hoog mogelijke kwaliteit van onderzoek tot stand te brengen. Door het kritisch bevragen en onderzoeken van een standpunt en het vergelijken van verschillende meningen is het volgens de auteurs wel degelijk mogelijk de opvattingen en overtuigingen van de leerlingen aan te vullen, te corrigeren of te verwerpen. Ten slotte, en dit sluit aan bij het begin van deze paragraaf, zien zij het als noodzakelijke en niet-filosofische voorwaarde dat de gespreksleider een veilige omgeving en een positief leefklimaat kan creëren voor de leerlingen in klasverband waarin voldoende vertrouwen is voor alle deelnemers om zich te uiten.

Een derde en laatste achtergrond waartegen de notie van de 'vrije ruimte' een ambigu karakter vertoont, is die van het onderwijsbeleid. Zowel VEFO vzw als de Vlaamse onderwijsverhouding koppelt de zinvolheid van filosofische activiteit aan een hele reeks doelstellingen die vervolgens gekoppeld worden aan de filosofische

---

<sup>22</sup> Uit mailcorrespondentie met Mich Dobbeleir-Goddaert, projectmonitor in CDO Noord te Antwerpen.

<sup>23</sup> Poppelmonde, W., & Wyffels, D. (2008). *Klassevol filosoferen. Handboek voor leerkrachten*. Mechelen: Plantyn, p. 43 e.v.



dimensie in zowel de eindtermen als de basiscompetenties voor leerkrachten.<sup>24</sup> Enigszins paradoxaal wordt evenzeer benadrukt dat filosoferen geen andere doelstelling (wil) dien(t)(en) dan het filosoferen zelf en dat ten gronde niet kan worden voorspeld waartoe een filosofisch onderzoek zal leiden. Anders is het immers geen 'vrije' activiteit maar wordt het functioneel ingezet om iets anders te bewerkstelligen. *“Dit betekent dat aan de onderwijsoverheden wordt gevraagd om materiële omkadering (eindtermen, curriculum, bekwame gespreksleiders, ...) te organiseren voor de best mogelijke ontwikkeling van een intellectuele activiteit die inhoudelijk geen grenzen kent en die tezelfdertijd vrij moet zijn, ook van die overheid zelf. Dat is niet vanzelfsprekend. De grens tussen deze organisatie van degelijk en ongebonden filosofieonderwijs en de verleiding tot oriëntering door diezelfde overheid naar onderricht in het officiële denken is dun.”*<sup>25</sup> Deze spanning tussen FMKJ en het onderwijsdiscours uit zich tevens in het vocabularium waarmee pleitbezorgers van FMKJ hun visie aan onderwijsmensen voorstellen zonder de eigenheid van het filosoferen te verliezen. *“Het gewoon laten gebeuren”* klinkt in die context al gauw minder 'verkoopbaar' dan *“de leerkracht blijft wel regisseur”* of analoog: *“in filosoferen is het belangrijk los te laten iets te verwachten, naar een doel toe te moeten werken”* ten opzichte van *“filosoferen met jongeren draagt bij tot het verantwoord kunnen denken en handelen van toekomstige burgers in onze maatschappij”*. Volgens sommigen is het net de sterkte van FMKJ dat het niet eenduidig inpasbaar is in het onderwijsdiscours omdat het zo weerstand biedt tegen de algemene uniformisering in onderwijs; volgens anderen moet dit net niet te sterk benadrukt worden om de kansen voor FMKJ om een plaats in het onderwijs toebedeeld te krijgen niet te hypothekeren. En met deze ogenschijnlijke tegenstelling, komen we aan bij een volgende en laatste discussiethema: de vraag naar de plaats en de vorm die filosoferen in het onderwijs zou moeten in- en aannemen.

---

<sup>24</sup> Voor de specifieke doelstellingen van dit project, zie de inleiding van dit rapport; voor een overzicht van de filosofische dimensie in eindtermen en basiscompetenties, zie Poppelmonde, W., & Wyffels, D. (2008). *Klassevol filosoferen. Handboek voor leerkrachten*. Mechelen: Plantyn, p. 28-31.

<sup>25</sup> Poppelmonde, W., & Wyffels, D. (2008). *Klassevol filosoferen. Handboek voor leerkrachten*. Mechelen: Plantyn, p. 105.

#### 4. Filofoeren in het onderwijs: welke plaats, welke vorm, hoe organiseren? Bij wijze van (voorlopige) conclusie.

*“Wat is de juiste plaats voor filofoeren in het basisonderwijs, in het secundair onderwijs, in de lerarenopleidingen? Moet het een nieuw vak worden of dient het te worden geïntegreerd in de bestaande vakken? Wie is de juiste persoon om het te doen: de leerkracht of een externe filofoof? Zou het een verplichte of facultatieve activiteit moeten zijn? Voor iedereen of enkel voor leerkrachten en/of leerlingen die er zin in hebben? Hoort de activiteit van het filofoeren op zich te staan of is ‘oneigenlijk gebruik’ (filofoeren in functie van andere doelstellingen en andere vakken) toegestaan?”<sup>26</sup>* Met deze vragen vangt het vijfde en laatste hoofdstuk van het handboek *Klassevol filofoeren* (2008) aan. Opnieuw is het hier niet de bedoeling een samenvatting of herhaling te bieden van wat daar te lezen staat, maar dit aan te vullen met de ervaringen en opmerkingen verzameld ‘en cours de route’ van het project ‘Kansen creëren door filofoeren met leerlingen uit beroeps- en technisch onderwijs’.

Zo werd er in VTI Kontich na het doorlopen van het filosofisch experiment geconcludeerd *“dat een verplicht uurtje filofoeren per week in het TSO en BSO te veel zou zijn. Misschien zou het wel nog lukken in het TSO, maar niet in het BSO. Wel zou het een keuzevak kunnen zijn, met voor iedereen van de school een verplichte initiatie filofoeren bij aanvang van het schooljaar. Sommige leerlingen hadden immers helemaal geen zin om te filofoeren en stelden dat het niets voor hen was; we kunnen leerlingen niet verplichten te filofoeren.”* In CEDO Gent speelde men met hetzelfde idee maar vroeg men zich af *“waar we dan gaan uitkomen als we het in een apart optie-uurtje organiseren; misschien net bij die gasten die nergens anders aansluiting bij vinden?”* Bij Noemi in het Atheneum te Kapellen fantaseerde men dan weer over filofoeren in een soort “open atelier” tijdens de middagpauze (onder de bomen van de speelplaats), waarbij een vrije keuze van deelname en thema geldt en het filofoeren op geen enkele manier in een beoordeling wordt meegenomen. Het pleidooi voor een eigen plaats voor het filofoeren werd daarbij vooral ingegeven door het feit dat het anders is en wil zijn dan ‘het gewone lesgeven’, zowel in *regels* (niet sanctioneren van bepaald gedrag) als in de *houding* van de gespreksbegeleider (de niet-wetende), als in *aanpak* (uitproberen wat bij leerlingen aanslaat in plaats van verwachten dat alle leerlingen moeten volgen wat jij doet) en *resultaat* (geen antwoord, geen conclusie, geen terugkoppeling naar wat de leerkracht wil meegeven). Indien men filofoeren in de eerste plaats als een methodiek aanbiedt en ingaat op de vraag van leerkrachten naar concreet, meteen inzetbaar, toepasbaar materiaal ingepast in verschillende vakgebieden, bestaat het gevaar dat dit onderscheid tussen filofoeren en het ‘klassieke’ onderwijs erbij zal inschieten. Benadert men FMKJ daarentegen eerst en vooral als een houding, een perspectief dat verschilt van die van de onderwijzer die (vak)kennis overdraagt, dan krijgen de concrete werkvormen waarmee het filofoeren georganiseerd wordt een secundaire positie toebedeeld en vraagt men van leerkrachten in de eerste plaats de tijd en bereidheid om zich te willen bekwamen in de filosofische gespreksmethode en een houding van ‘waaromzoeker’ aan te nemen. Samenvattend stelde één van de deelnemers zich de volgende vraag: *“Moeten*

---

<sup>26</sup> Poppelmonde, W., & Wyffels, D. (2008). *Klassevol filofoeren. Handboek voor leerkrachten*. Mechelen: Plantyn, p. 103.

*leerkrachten om filosofische gesprekken te kunnen begeleiden zelf goede filosofen zijn of moeten het vooral goede leerkrachten zijn die bekwaam zijn in het begeleiden van gesprekken?”*

Overtuigende antwoorden op deze vragen werden in het kader van dit experimentele project niet gevonden. Maar wat wel overtuigend kon worden aangetoond, is dat filosoferen kán in beroeps- en technisch onderwijs. Het is nogal moeilijk effecten van filosoferen te meten (en het blijft bovendien de vraag of dit wel zinvol is), maar binnen de grenzen van dit kleinschalig onderzoeksproject bleek wel dat er iets door in beweging komt. Vooroordelen van leerkrachten, leerlingen en filosofen ten aanzien van filosoferen met leerlingen uit BTSO werden afgebouwd door het verrassende verloop van de filosofeersessies. Het kwalitatieve niveau van de gesprekken lag in sommige klassen zo hoog dat hieruit niet meer af te leiden was of het nu ging om ASO-, TSO- of BSO-leerlingen. Leerkrachten en leerlingen leerden elkaar een beetje kennen, er kwamen onverwachte en ongekende reacties boven bij sommige leerlingen en er deden zich veranderingen voor binnen de groep op gebied van taal, verhoudingen, respect en interesse voor elkaar. Hier en daar kwam er een gebetenheid door en gedrevenheid voor filosoferen los, werd het enthousiasme geprikkeld. *“We kennen de leerlingen niet goed genoeg om te weten waarom ze zo doen en hoe we met hen kunnen omgaan, hoe we les aan hen moeten geven. Maar nu met dat filosoferen gaat het enorm goed in deze klas, net ook met die leerlingen waar in de gewone les niets mee aan te vangen valt. Ze vinden het interessant, ze willen het horen en luisteren naar elkaar en dat is in een gewone les niet het geval. Nu ze mogen kiezen en hun mening verwoorden lijken ze daar groter van te worden.”*

Hoe kwetsbaar en hoe moeilijk de integratie van het filosoferen in het (BTSO-) onderwijs soms verloopt, toch leeft er bij de initiatiefnemers telkens de hoop dat op één of andere manier het (leer)gedrag van kinderen en jongeren minimaal beïnvloed wordt. Daarom worden hieronder een reeks suggesties voor de organisatie en implementatie van FMKJ opgesomd, op basis van een bundeling van de ervaringen opgedaan in het project *‘Kansen creëren door filosoferen met leerlingen uit beroeps- en technisch onderwijs’* maar volgens de deelnemers evenzeer zinvol voor leerlingen uit het ASO:

- De implementatie van FMKJ en het behalen van (verwachte) resultaten heeft tijd nodig, zowel voor de leerlingen als voor de leerkrachten en scholen. Daarom is er nood aan de uitbouw van meer langdurige trajecten. De fragmenten over filosoferen als een langzaam proces van praktische naar rationele activiteit (zoals uitgewerkt in paragraaf 3.1.2) en van uitwisselen van eigen meningen naar abstract redeneren over filosofische standpunten (zoals uitgewerkt in paragraaf 3.1.3.2) geven aan dat er voldoende tijd nodig is om het onderzoeksniveau van de filosofische gesprekken te kunnen uitdiepen (daarom niet meer sessies, maar gespreid over meer tijd). Verder zijn de doelstellingen van FMKJ *“enkel haalbaar in BTSO wanneer dit een proces van lange adem is. Je kan kansarme jongeren niet mentaal en verbaal sterker maken met een toverstokje, je hebt niet van vandaag op morgen de juiste methodiek in de vingers om de doelgroepjongeren op een serene manier te laten praten over delicate onderwerpen en dergelijke meer”*, zo zegt één van de projectdeelnemers.

Dit houdt tevens een vraag naar de overheid in om projecten te financieren die lopen over een langere duurtijd.

- Uit reacties na projecten en studiedagen rond FMKJ blijkt dat leerkrachten het praktisch altijd een heel rijke ervaring vonden, maar dat de drempel om ook effectief in de klas aan de slag te gaan met de verworven competenties en vaardigheden toch nog hoog is. Merkwaardig is bovendien dat er blijkbaar al een primaire voedingsbodem (een aanwijsbare voorkennis of expertise voor filosofie of filosoferen) in de projectscholen aanwezig was voor men in het project stapte. Dat was ook het geval bij het eerste FiloLo-project. Hieruit volgt de beleidsaanbeveling om FMKJ in de lerarenopleiding te brengen (een proces dat in een aantal lerarenopleidingen reeds in gang werd gezet) zodat beginnende leraren affiniteit kunnen krijgen met de filosofische activiteit.
- Leerkrachten die al in het beroep staan en nog niet in contact kwamen met FMKJ bleken soms een verkeerd beeld te hebben van wat filosoferen is, wat kon bijgesteld worden door een goed voorbeeld in de klas te komen uitproberen. Hierbij werd zowel door de schoolteams als door de externe filosofisch begeleiders aangegeven dat het werken in een tandem van een leerkracht en filosofisch begeleider heel positief werd ervaren. Dit kan enerzijds leiden tot de conclusie dat dit een zinvolle methode is om in de toekomst te herhalen wanneer men leerkrachten en leerlingen (op grotere schaal?) wil laten proeven van filosoferen om de eerste weerstand, schrik, onbekendheid te omzeilen of doorprikken. Anderzijds kunnen scholen met deze vaststelling ook intern experimenteren met verschillende organisatievormen van FMKJ: een leerkracht niet als filosofisch begeleider laten optreden bij de eigen leerlingen maar net in andere klassen, filosofieersessies begeleiden met meer dan één leerkracht, af en toe een extern filosoof uitnodigen om een nieuwe insteek aan te brengen, ...
- Ook de combinatie van volwassenen en leerlingen als partners in het gesprek, werd erg positief ervaren. De deelname van een aantal volwassenen aan de filosofieersessie verhoogt de kwaliteit van en interesse voor het gesprek. Deze vaststelling pleit voor werkvormen waarin combinaties kunnen worden gemaakt in deelnemers (met verschillende klassen samen filosoferen waarbij een aantal leerkrachten begeleiden en anderen deelnemen, filosoferen met leerlingen van verschillende leeftijden, als leerkracht op bezoek gaan in een andere klas, ...)
- Er blijkt op verschillende scholen alsook in beleidsmiddelen nog heel wat terughoudendheid te zijn ten aanzien van de verwachte tijdsbelasting en de te verwachten effecten van FMKJ. Om een groter draagvlak voor filosoferen te creëren, weerklinkt de vraag naar meer 'bewijzen' van de resultaten ervan. Een antwoord hierop kan bestaan uit het opzetten van evaluatief onderzoek met een twee-groepen-design (zoals voorgesteld door Pascal, één van de projectmonitoren, die ondervond dat het niet eenvoudig was om zijn directie te overtuigen van een project zonder (op voorhand) aanwijsbare meerwaarde. Aan de hand van een

nulmeting en nameting kan daarbij worden gemeten of er een verschil in effect optreedt tussen de leerlingengroep waarmee niet wordt gefilosofeerd en de leerlingen in de experimentele conditie, dit is de leerlingengroep waarmee wel wordt gefilosofeerd. De vraag blijft echter of het mogelijk is 'het effect' van filosoferen te vertalen in observeerbare indicatoren, over welke tijdspanne dit effect dan wel zichtbaar kan of moet zijn en ten slotte, of het wenselijk is om wat een vrije, onbepaalde en kritische activiteit wenst te zijn te onderwerpen aan de, ook in de onderwijswereld, alom weerklinkende eis van de meetbaarheid.

Andere suggesties die een (zij het gedeeltelijk) antwoord kunnen bieden op dezelfde verzuchting, zijn het sterker stofferen van het FMKJ-verhaal met buitenlandse ervaringen alsook het beter kaderen in het leerplan en het GOK-beleid.

Over deze suggesties en de thema's die bij de evaluatie werden uitgediept, gingen de verschillende partners van het project in discussie op de slotnamiddag die op 10 december werd georganiseerd. Ook dit gesprek leidde niet tot sluitende antwoorden of generaliseerbare conclusies, maar vormde een aanzet om te blijven denken over hoe filosoferen in het onderwijs vorm kan krijgen en ter inspiratie dienen voor zij die door het filosoferen gebeten zijn. Een neerslag van de bedenkingen die op 10 december werden geformuleerd, is te vinden in bijlage.

Met dank aan alle filosofisch begeleiders, deelnemende leerkrachten, directies en leerlingen voor het mogen bijwonen van zeer prikkelende filosofeersessies, voor de boeiende gesprekken na afloop en voor hun medewerking aan dit eindverslag.

Carlijne Ceulemans, externe monitor.

[Carlijne.ceulemans@ua.ac.be](mailto:Carlijne.ceulemans@ua.ac.be)

## Is de leerkracht voldoende in staat tot een filosofische houding?

### Projectafronding op 10 december 2008 o.l.v. Miriam van Reijen

Hoe kan een project over filosoferen in het onderwijs beter worden afgerond dan met een terugblikkende filosofeersessie met de verschillende partners? Op 10 december 2008 kwamen een vijftiwintigtal deelnemers – waaronder alle filosofisch begeleiders, een leerkrachtendelegatie vanuit de projectscholen, studenten didactiek filosofie en andere belangstellenden vanuit de lerarenopleiding – samen in de Universiteit van Antwerpen. Onder leiding van Miriam van Reijen, docente filosofie en ethiek aan de Academie voor Sociale Studies van de Avans Hogeschool Breda en voorzitter van de Vereniging voor Filosofie Onderwijs (Nederland), sloten zij het project “*Kansen creëren door filosoferen met leerlingen uit beroeps- en technisch onderwijs*” filosofisch af. De vragen en gedachten die tijdens het gesprek naar boven kwamen, tonen dat er nog veel filosofeer- en denkwerk aan de winkel is. Bijvoorbeeld over hoe en waarom filosoferen in het onderwijs best gerealiseerd kan worden, over de rol die leerkrachten en scholen hierbij kunnen opnemen, of over voorwaarden die vervuld moeten zijn opdat filosofisch denken mogelijk wordt.

De dynamiek van het gesprek valt moeilijk weer te geven, maar hieronder volgen – ter afronding van dit eindrapport – een aantal kerngedachten en vragen die werden geuit tijdens het gesprek. Stof tot nadenken!

Carlijne Ceulemans, externe projectmonitor, selecteerde in samenspraak met Miriam van Reijen de volgende uitgangsvraag:

*“Is binnen de context van het huidige onderwijs en met deze – eigen – leerlingen de leerkracht voldoende in staat tot een filosofische houding?”*

Deze vraag dook meermaals op in de besprekingen met verschillende deelnemers van het project en werd uitvoerig besproken in voorliggend rapport (zie bijvoorbeeld paragraaf 3.2 over de rol van de leerkracht). Om het filosofische gesprek verder te voeden werden de volgende deelvragen klaar gehouden:

- *Is de rol van eigen leerkracht en filosoof adequaat in één persoon te verenigen? Zo ja, zijn er specifieke – en welke dan – voorwaarden voor nodig?*
- *Moet filosofie een 'vak apart' zijn of moet een filosofische houding in het hele onderwijs worden uitgedragen?*
- *Moet binnen deze vorm van onderwijs filosofie een verplicht vak zijn of facultatief?*

Aan de hand van een filosofisch onderzoeksgesprek werden deze vragen systematisch uitgediept. Gestart werd met de verheldering van de concepten uit de uitgangsvraag:

#### **Wat kenmerkt een ‘filosofische houding’?**

Wat is dan wel die ‘filosofische houding’ waarover sprake is in de centrale vraag? De gesprekspartners kwamen al snel tot de volgende (niet-exhaustieve) lijst: *Openheid, houding van niet-weten, sceptisch, plezier in het blijvend problematiseren van ogenschijnlijk triviale gegevens, uitnodigende maar ook uitdagende en prikkelende vragen kunnen stellen, de ‘kunst van het vragen stellen beheersen, niet-vooringenomen, ieder mens is er toe in staat, geen filosofische kennis vereist, geen kennisoverdracht, oefenen van tal van (gespreks)vaardigheden, geen angst, niet gechoqueerd worden door bepaalde reacties, verwondering, loslaten van specifieke doelstellingen, geen verwachtingen stellen, durven meegaan en zien waar je (als groep) uitkomt, aandacht en grote luisterbereidheid, ...*

Voor wie de FMKJ-literatuur kent, komt deze opsomming enigszins clichématig over. Veel van deze elementen roepen echter nieuwe vragen op. Er ontspon zich dan ook een gesprek rond bepaalde deelaspecten van de filosofische houding. De volgende gedachten kwamen naar boven:

- *Opmerkelijk is dat we nogal wat kenmerken van die filosofische houding in negatieve vorm formuleerden. We weten blijkbaar vrij goed wat filosoferen allemaal niet is ...*
- *Een permanent scepticisme kan wel eens als storend of vervelend ervaren worden.*
- *Filosofie kan en mag best affirmatiever omschreven en gefundeerd worden. Het gaat beslist om een toenemende nauwkeurigheid in het onderzoeken en het voortdurend afwegen van geldige argumenten in de diverse denkprocessen.*
- *Ondanks de 'doelloosheid' is er toch steeds sprake van een bepaalde filosofische methode, een filosofisch proces waarin je op zijn minst de evolutie van de gesprekstof, de wijze van deelnemen enz. zou kunnen evalueren.*
- *Blijkbaar blijven we hoe dan ook trouw aan de socratische traditie; d.m.v. specifieke vragen bewerkstelligen we stapsgewijs een dieper inzicht bij onszelf en de anderen.*
- *De haast eindeloze bevraging veronderstelt een grote luisterbereidheid. Deelnemers zijn geen passieve toehoorders maar zijn pas echt betrokken wanneer hun actief luisteren zinvol wordt omgezet in een effectieve gespreksopbouw. Dat vraagt tijd, herhaalde oefening en confrontatie en verantwoording over de wijze van deelnemen ...*
- *Een filosofisch gesprek kan enkel plaats hebben in een veilige context voor de jongeren én voor de leerkracht. Wanneer in bepaalde scholen of klasgroepen het leerklimaat volledig zoek is, vormen permanent autoritaire maatregelen nauwelijks een goede beginsituatie.*
- *Het zou wel interessant zijn om eens te omschrijven wat nu precies bepaalt wanneer je goed kan filosoferen. Wellicht heeft het veel te maken met het zich goed voelen in de groep en de basale ervaring van vertrouwen waarin ieder zijn plek en erkenning krijgt. Kortom; wanneer in een (klas)groep de bereidheid zichtbaar, voelbaar, hoorbaar is om een filosofisch traject af te leggen ...*

### **De rol van de leerkracht, de school en de filosofisch begeleider**

Ook de rol van de leerkracht, de school en de rol als filosofisch begeleider kwam aan bod. Een greep uit de bedenkingen die werden geuit:

- *Leerkrachten hebben een maatschappelijke rol te vervullen en zijn er niet alleen in functie van de leerlingen. Doorgaans weet een leraar goed waar hij mee bezig is, waar hij naar toe wil en hoe hij dat wil bereiken. Uiteraard staan de jongeren in hun ontwikkeling centraal maar men is ook gebonden aan de eindtermen en de procesdoelen uit het curriculum. Doemdenken over de onmogelijkheid om filosofische gesprekken te kunnen begeleiden en de veelomvattende taak van leerkrachten steunt op onbegrip en waardering voor het echte leraarschap in al zijn facetten.*
- *Het zou de filosofie onrecht aandoen om enkel in de middagpauze een halfuurtje te reserveren enkel voor de gemotiveerden om daar samen denken aan de slag te gaan. Wie de eindtermen, de beroepsprofielen en de basiscompetentie ernstig neemt, kan niet voorbij aan de fundamenteel wijsgerige dimensie van opvoeding en onderwijs. Filosoferen vormt een onlosmakelijk onderdeel van de professionele schoolcultuur in alle onderwijsniveaus en voor alle leeftijdsgroepen.*
- *In de praktijk ervaren filosofische begeleiders die ook het beroep van leraar uitoefenen meermaals de begrenzing door de consequente uitoefening van het lerarenambt. Je bevindt je soms letterlijk tussen de noodzaak van sanctionering omwille van de schending van school- en klasafspraken en de initiële bereidheid tot blijvende stimulans van de leerlingen ondanks hun ongewenste en soms ronduit ontoelaatbare gedrag. Dit vraagt enorm veel soepelheid en bereidheid om steeds opnieuw te investeren in (het geloof in) de kracht van de compatibiliteit van de filosofische houding en de specifieke controlerende rol die leraren hoe dan ook moeten opnemen.*

- *Reflectie over (on)gewenst taalgebruik brengt ons bij de vaststelling dat er verschuivingen in de verschillende taalspelen in de school mogelijk zijn. Het specifieke filosofische jargon en een dito benadering hier aan toevoegen is zonder meer een verrijking.*
- *Toch blijft een 'klas in oorlog' een onmogelijke context om te kunnen filosoferen; ook het 'gewone' leren en onderwijzen is daar niet meer mogelijk ... Er moet hoe dan ook een basisrespect zijn om verder mee te kunnen werken. Filosofie is geen eenvoudig wondermiddel of een goedkope therapie ...*

### **Willen leerkrachten wel filosoferen?**

Zijn leerkrachten gemotiveerd om te filosoferen? Welke aspecten vinden ze misschien moeilijk of vervelend? Vanuit welke motivatie gaan ze misschien toch aan de slag? Opnieuw een greep uit de gesprekselementen:

- *Willen leerkrachten wel filosoferen? Ook opgeleide begeleiders ervaren wel eens dat de gevraagde inspanning hen te veel is. Zij lassen dan graag een moment als 'luie filosoof' in.*
- *Moet je hoe dan ook geen grenzen stellen aan eventueel oeverloos antwoordgedrag? Filosofische begeleiding hoeft geen synoniem te zijn voor supervriendelijkheid en hyperdemocratie. Er komt dikwijls een grote mate van autoriteit aan te pas die zich ook fysiek kenbaar maakt via de houding en het gehanteerde taalgebruik en die zeker niet negatief hoeft geduid te worden (meesters in de filosofie).*
- *Door (het misbruiken van) bepaalde regels en afspraken als onderwerp van gesprek te nemen kan een groep ook groeien in respect voor elkaar.*
- *Afhankelijkheid van de bedding van de school waarin je functioneert, zal filosoferen toch steeds een kwetsbaar gegeven blijven en de deelnemers blijven aanspreken op hun 'woorden én daden'.*
- *De betekenis van een integratie van een filosofische houding en dito activiteiten in het Vlaamse onderwijslandschap heeft een rechtstreeks maatschappelijk belang. Als filosoferen er in slaagt om 'goesting' te doen krijgen in meer en beter dan is een klas of school zeker op de goede weg ...*



<b>Kansen creëren door filosoferen in BTSO</b> <b>Pygmalion 2008</b> <b>Een project van VEFO vzw</b> <a href="http://www.filosoferen.eu">www.filosoferen.eu</a>		
<b>φ Begeleider</b>	<b>School</b>	<b>Projectmonitor</b>
Nelson Hoedekie	<b>CDO Noord Antwerpen</b> Bredastraat 35-37 2060 Antwerpen <a href="http://www.cdo-noord.be/contact.htm">www.cdo-noord.be/contact.htm</a>	Mich Dobbeleir-Goddaert
André Baert	<b>KTA Diksmuide</b> Kaaskerkestraat 22 8600 Diksmuide <a href="http://www.ktadiksmuide.be">www.ktadiksmuide.be</a>	Pieter Dewilde
Goedele De Swaef	<b>CEDO Gent</b> Offerlaan 3 9000 Gent <a href="http://www.cedogent.be">www.cedogent.be</a>	Guy Eeckhout
Elke Bosmans	<b>Moretus Ekeren</b> Campus Lourdes Kloosterstraat 82 2180 Ekeren <a href="http://www.moretus-ekeren.be">www.moretus-ekeren.be</a>	Erwin Verbruggen
Eef Cornelissen	<b>Koninklijk Lyceum Gent</b> Kortrijksesteenweg 12 9000 Gent <a href="http://www.lyceumgent.be">www.lyceumgent.be</a>	Pascal Vanhoecke
Inge Duytschaever	<b>PTI Ninove</b> Centrumlaan 160 9400 Ninove <a href="http://www.pti-ninove.be">www.pti-ninove.be</a>	Elke Duytschaever
Noemi Peeters	<b>Atheneum Kapellen</b> Streeppstraat 16 2950 Kapellen <a href="http://www.atheneumkapellen.be">www.atheneumkapellen.be</a>	Bettina Devos
Patrick De Geest	<b>VTI Kontich</b> Edegemsesteenweg 129 2550 Kontich <a href="http://www.vtikontich.be">www.vtikontich.be</a>	Albert Baeckens
<b>Externe projectmonitor:</b> Carlijne Ceulemans		<a href="mailto:carlijne.ceulemans@ua.ac.be">carlijne.ceulemans@ua.ac.be</a>
<b>VEFO-coördinator:</b> Peter Visser		<a href="mailto:peter.visser@telenet.be">peter.visser@telenet.be</a>