



De speer en de wolk

Een veldonderzoek naar een kunst en filosofielab voor kinderen tussen 10 en 12 jaar

Nathalie Beekman 2252082
Master Kunsteducatie, Hanzehogeschool Groningen & NHL Hogeschool Leeuwarden, juli 2013
Begeleiders: Petran Kockelkoren en Ben Boog.

Voor Anneke, voor Luka

Alle rechten voorbehouden.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de auteur.

Voorwoord

Voor de totstandkoming van dit onderzoek is de steun, betrokkenheid en inzet van een aantal mensen onontbeerlijk geweest.

Allereerst dank ik de kinderen die hebben meegedaan aan het kunst&filosofielab: Mare, Vera, Nathalie, Geertje, Jochem, Maud, Sam, Maaïke, Bo, Gijs, Maike, Yaela, Maren, Jonna, Eric, Roma, Annelotte, Justus, Annelie, Luka, Rosa, Elisa, Eke, Feline. Zonder hun enthousiasme en creativiteit was er niets gebeurd.

Filosofiejuf Fabien van der Ham en de mediakunstenaars van Snow video, Ruben Boxman en Adri Schokker hebben hun waardevolle ervaring en creativiteit ingezet bij de totstandkoming van het kunst&filosofielab. In de aanloop naar het onderzoeksontwerp is docent filosofie Harm Tiggelaar een inspiratie geweest bij het verkennen van het terrein van de kinderfilosofie.

Dank voor de cameraregistratie: Vincenzo Tabacco, Marieke Verdijk en Pieter van Dijken, die ook de vormgeving van het verslag verzorgde.

De Kunstencentrumgroep Groningen ondersteunde ons genereus tijdens de uitvoering van het onderzoek. Suze Oude Munnink was hierbij een grote steun.

Inhoudelijk begeleider Petran Kockelkoren en methodisch begeleider Ben Boog hebben mij vanuit de passie voor hun vakgebied geweldig ondersteund; ik heb veel van hen geleerd en me door hen beurtelings gedragen en uitgedaagd gevoeld.

Mijn *soulmate* Thuur Caris heeft mij op zoveel manieren gesteund dat ik er niet eens aan kan beginnen deze te benoemen.

Richard is de stille kracht op de achtergrond, die er altijd is, waar nodig.

Tenslotte wil ik Luka, mijn zoon, danken omdat hij mij dagelijks inspireert en in de afgelopen periode blijmoedig zijn status als proefkonijn in het kunst&filosofielab heeft gedragen.

Inhoudsopgave

Voorwoord

Blz 1. **Inleiding**

Blz 4. **Hoofdstuk 1 Achtergrond en theoretisch kader**

Blz 5. *1.1 Achtergrond*

Blz 8. *1.2 Theoretisch kader*

Blz 12. **Hoofdstuk 2 Probleemstelling en methodologische aanpak**

Blz 13. *2.1 Probleemstelling*

Blz 13. *2.2 Methodologische aanpak*

Blz 20. **Hoofdstuk 3 Proces : Bevindingen van een dynamische interactie tussen beeld en woord**

Blz 21. *3.1 Het beeld als bewijslast: Luka/Sparklab 3*

Blz 24. *3.2 Het beeld als illustratie en bewijslast: Eric en Gijs/ Sparklab 1*

Blz 28. *3.3 Het beeld als bewijslast en illustratie: Rosa en Eric/ Sparklab 4*

Blz 34. *3.4 Het beeld als illustratie of bewijslast: Jonna en Maike/ Sparklab 3*

Blz 38. *3.5 Het beeld als illustratie: Elisa en Lotte/ Sparklab 4*

Blz 44. **Hoofdstuk 4 Structuur : Bevindingen van de werkvorm van een doorlopende filosofische dialoog**

Blz 46. *4.1 Eerste veldexperiment, de structuur van Sparklab 1*

Blz 50. *4.2 Tweede veldexperiment, de structuur van Sparklab 2*

Blz 56. *4.3 Derde veldexperiment, de structuur van Sparklab 3*

Blz 62. *4.4 Vierde veldexperiment, de structuur van Sparklab 4*

Blz 68. **Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen**

Blz 69. *5.1 Conclusies*

Blz.72. *5.2 Begrenzing van het onderzoek*

Blz 72. *5.3 Aanbevelingen voor verder onderzoek*

Blz 73. *5.4 Relevantie*

Blz 75. **Nawoord**

Blz 76. **Literatuur en bronnen**

Blz 78. **Samenvatting**

Blz 80. **Summary**

Inleiding

Een aantal ervaringen vormen de aanleiding tot dit onderzoek door middel van een viertal veldexperimenten in een kunst & filosofielab voor kinderen. Twee ervan licht ik er uit.

In de afgelopen jaren heb ik mij als artistiek leider beziggehouden met het initiëren en begeleiden van het *Open Mind* project, een serie kunst en wetenschapscollaboraties waarin vanuit de vakinhoudelijke eigenheid van beide gebieden geprobeerd werd om de talige wereld van de wetenschappen en de beeldenwereld van de kunsten samen te laten komen in een creatief proces als reactie op de 'parallele werelden' die zij geworden zijn *"The difference in communication is a fundamental factor in the divide between the two cultures"* (Ede, 2000). De combinatie van taal en beeld, van *'de speer en de wolk'*, van verklaren en ervaren, reflectie en immersie, brengt voor beide vakgebieden de uitdaging van nieuwe manieren van verkennen en vormgeven van de werkelijkheid. Een gedachte die Klukhuhn onderschrijft in *Alle mensen heten Janus* (Klukhuhn, 2010).

De relatie is niet eenduidig, omdat de grens niet haarscherp te trekken is; *"Scientists use...the words 'beautiful' and 'elegant' about mathematical solutions and the structure of cells and stardust"* (Ede, 2000), wetenschappers leggen een esthetische norm op aan hun werk als zij over een onderzoeksresultaat zeggen dat het 'elegant' is en kunstenaars kunnen de onderliggende concepten in hun werk tegenwoordig vaak helder en uitgebreid in woorden toelichten.

Deze achtergrond was een belangrijke aanleiding om de relatie tussen woorden en beelden in de context van een kunst en filosofielab voor kinderen te gaan onderzoeken.

Een tweede aanleiding is gelegen in een ervaring die ik enkele jaren geleden had, waarbij de combinatie kinderen, filosoferen en onderwijs een rol speelt.

Toen mijn zoontje zo'n 6 jaar oud was, zat hij regelmatig met zijn vriendjes op de achterbank te praten en terwijl ik de auto door het drukke verkeer stuurde, ontspannen zich als vanzelf, tussen de uitbeeldingen van ridderspelen en intergalactische oorlogen door, aanzetten tot mooie filosofische gesprekken tussen de jongens. Die gingen over wat oorlog is of over het bestaan van een God. Van dat laatste herinner ik me verschillende perspectieven met onbeargumenteerde uitspraken als *"God heeft een baard"* of meer beargumenteerde als: *"God is onzichtbaar want we mogen zijn gezicht niet zien terwijl we leven"* en *"God is een soort van Tinkerbelle want die is ook altijd boos zonder reden."*



Beeld als illustratie van 'God met Baard' en 'God zonder gezicht'; christenen vs moslims (Kindertekening, 2011)

Graag had ik hier toen op doorgevraagd, maar liep het gevaar ondertussen een fietser aan te rijden. Een soortgelijk probleem leek de onderwijzeres van de jongens te hebben, toen ik op een ouderavond vroeg of ik een vraag mocht stellen over hoe zij in de klas aandacht besteedde aan filosofische vragen van kinderen en ze mij als antwoord gaf, dat ze geen tijd had voor mijn vraag omdat het huishoudelijk reglement nog moest worden doorgenomen.

Deze twee ervaringen gaven de aanzet tot een onderzoek naar de werking en mogelijkheden van een kunst en filosofielab gericht op kinderen, in de veronderstelling dat dit een waardevolle aanvulling zou kunnen zijn op de huidige onderwijspraktijk.

Ik ben een dergelijk onderzoek gaan opzetten en uitvoeren. Voor u ligt een rapportage daarvan.

Dit onderzoeksverslag betreft een praktijkgericht kwalitatief onderzoek (Baarda cs, 2005) in een viertal veldexperimenten in het *Sparklab*, een buitenschools kunst & filosofielab voor kinderen in de leeftijd van 10 tot 12 jaar. De experimenten vonden plaats op 9 december 2012, 13 januari, 10 februari en 23 maart 2013.

De onderzoeksvraag die ten grondslag ligt aan het onderzoek is 'Hoe laat je kinderen tussen de 10 en 12 jaar oud filosoferen *door middel van een combinatie van filosofische gesprekken en het maken van animatiefilmpjes* in een geleide workshopsetting en wat zijn de specifieke kenmerken van deze manier van werken?

Er worden hierbij twee sporen gevolgd; enerzijds is er het onderzoek naar de structuur van het lab; welke werkvorm zorgt voor een doorgaande filosofische dialoog in beelden en woorden? Daarnaast wordt in het onderzoek ingezoomd op welke dynamiek zich ontwikkelt tussen de beelden uit de animatiefilmpjes en de door kinderen geuite filosofische vragen en beschouwingen. De beeldanalyse is hier gerelateerd aan de filosofische dialoog.

De inhoud van het verslag

In hoofdstuk 1 worden de achtergrond en het theoretisch kader geschetst waartegen het kunst & filosofielab wordt ontwikkeld.

Bij de achtergrond wordt in eerste instantie ingegaan op het belang van innerlijke vorming, verbeeldingskracht en zelfstandig denken en wordt dit afgezet tegen de positie van het (basis-) onderwijs, dat zich eenzijdig richt op talige en cijfermatige kennis.

Daarna wordt ingegaan op het belang van een open leeromgeving, waarin ambiguïteit het sleutelwoord is en ongeziene mogelijkheden niet bij voorbaat worden ingekaderd.

Vervolgens wordt de overheersende beeldcultuur buiten het schoollokaal tegenover de 'beeldarme' overdracht van kennis in de school gezet en worden vragen gesteld over de mogelijkheden tot het leren van authentieke betekenisvolle verbeelding.

Het theoretisch kader behelst een definiëring van de kinderfilosofie en de kunsten. Hier wordt het kunst & filosofielab geplaatst in het werkveld en wordt aan de hand van voorbeelden uit het veld van de kinderfilosofie de positie van het beeld in het filosofisch discours geschetst. Ten slotte worden de leidende thema's benoemd en de filosofische indicatoren van Rondhuis, Anthone & Mortier besproken.

In hoofdstuk 2 worden probleemstelling en methodologische aanpak beschreven.

In de probleemstelling wordt geformuleerd wat de uitgangspunten zijn van het onderzoek en worden onderzoeksvragen en subvragen behandeld.

Verder wordt hier de gewenste toestand benoemd; een creatief proces waarin kinderen zich op een reflectieve, onderzoekende en verbeeldingsrijke manier bezig houden met kunst en kennis. Naar aanleiding hiervan wordt gewezen op het instrumentarium dat voor eigen denken in woorden en beelden zou moeten worden aangereikt.

De deelvragen die hier gesteld worden gaan over twee sporen; over het proces in het lab, dat wil zeggen de aard van de kernactiviteiten en de structuur van het lab; de context waarbinnen deze zich afspelen.

In de methodologische aanpak wordt inzicht gegeven in de ontwikkeling van een praktijkgerichte vorm van kwalitatief onderzoek door middel van vier veldexperimenten. De aard en aanpak van het onderzoek worden verantwoord. Er wordt met name ingegaan op het inductieve explorerende karakter van het onderzoek, de doelen en opzet van de veldexperimenten gerelateerd aan de achterliggende thema's. Er wordt verder inzicht gegeven in de twee sporen van onderzoek die samenhangen met de deelvragen van de probleemstelling. Dit betreft een inhoudelijke lijn; de verhouding tussen beeld en woord en een didactische opzet, de werkvorm van het lab.

In hoofdstuk 3 en 4 worden aan de hand van transcripts, animatiefilmpjes, videostills en observaties de bevindingen van deze twee onderzoekslijnen beschreven en geanalyseerd

In hoofdstuk 5 worden naar aanleiding van deze bevindingen conclusie's getrokken, de begrenzing van het onderzoek wordt aangegeven en de validiteit voor de kunsteducatie besproken. Verder worden aanbevelingen voor verder onderzoek gegeven.

A video frame showing a young child with blonde hair, wearing a black and white striped shirt, lying on their stomach on a red carpet. The child is holding a green pen and writing on a small piece of yellow paper. In the background, another person's legs and feet are visible, suggesting a classroom or playroom setting. A semi-transparent text box is overlaid on the upper right portion of the image.

Hoofdstuk 1 Achtergrond en theoretisch kader



00:47:17

1.1 Achtergrond

In de Westerse wereld lijkt de ontwikkeling van het innerlijke leven van ondergeschikt belang te zijn geworden. Na de Tweede Wereldoorlog was er een groeiende belangstelling voor het innerlijk leven van kinderen en volwassenen, maar deze ontwikkeling lijkt steeds meer te worden teruggedraaid. Materialisme en functionalisme zijn steeds meer onze maatschappij gaan bepalen. Nussbaum zegt daarover *"Thirsty for profit, nations, and their systems of education, are heedlessly discarding skills that are needed to keep democracies alive"*. (Nussbaum, 2010) Ook het (basis-) onderwijs draagt daar de sporen van en richt zich op een smalle cognitieve basis die talig en rekenkundig georiënteerd is en waar verbeeldingskracht en zelf denken van ondergeschikt belang zijn.

Het huidige onderwijs in Nederland draagt nog sterk de sporen van de laat-industriële maatschappij: zij leidt effectieve burgers op, in plaats van affectieve mensen. Hier ligt in mijn visie respectievelijk een verband met de begrippen *Ausbildung*, beroepsvorming en *Bildung*, zelfontplooiing, van de Duitse geleerde Von Humboldt (1767-1835).

Effectieve burgers zijn functioneel aantrekkelijk; ze kunnen worden gezien als maatschappelijke productie-eenheden waarbij de waarde in geld en goederen wordt afgemeten. Het innerlijke leven is hier van weinig belang: gehoorzaamheid, reproductie van nuttige kennis en efficiënt gebruik van tijd en middelen staan voorop.

Nussbaum zegt in dit verband *"...nations all over the world will soon be producing useful machines rather than complete citizens who can think for themselves...and understand the significance of another person's suffering and achievements"* (Nussbaum, 2010).

Bij de ontwikkeling tot affectieve mensen staat een intrinsiek waardevol leven centraal. Mensen worden in de hoedanigheid van creatief betekenisgever aangesproken; op het vermogen tot zelfonderzoek en interactie met de ander, gebaseerd op interesse, verbeeldingskracht en sympathie.

Nussbaum constateert in *Not for Profit* dat het wereldwijd bezuinigen op de geesteswetenschappen en de kunsten desastreus is voor de ontwikkeling van kinderen en jongeren in deze tijd en zij pleit voor een 'revival' van de geesteswetenschappen en de kunsten in het onderwijs. Zij haalt hierbij een aantal onderwijsvernieuwers aan, waaronder Dewey, die stelt dat *'children need to take charge of their own thinking and to engage with the world in a curious and critical spirit'*. en daarnaast wijst zij op de filosoof, schrijver en onderwijsvernieuwer Tagore, die stelde dat *'humanity can make progress only by cultivating its capacity for a more inclusive sympathy and that this capacity can be cultivated only by an education that emphasizes global learning, the arts and Socratic self-criticism'* (Nussbaum, 2010).

Bij Dewey wordt het zelf leren denken en bij Tagore de verbeeldingsrijke empathie als voorwaarde voor actieve betrokkenheid met de wereld en groei van de mensheid gesteld. Zo kunnen we betekenis geven aan de steeds veranderende wereld en ons verhouden tot de nieuwe ontwikkelingen.

Langeveld, een van de meest invloedrijke Nederlandse pedagogen van de 20^{ste} eeuw spreekt van "zelfverantwoordelijke zelfbepaling". *De persoon actualiseert niet een tevoren gegeven natuurpotentie. In de kern kiest en schept de persoon zichzelf....Dat doet hij in interactie met heel een wereld, maar de wereld bepaalt hem niet totaal, net zo min als hij door zijn aanleg is vastgelegd...."* (Langeveld, 1979)

Hij spreekt hier over de kern van educatie, zoals ik die begrijp: deze is niet bedoeld voor de overdracht van waardenvrije kennis en vaardigheden aan een homogene groep mensen, maar doet altijd een appèl op het meta-bewustzijn van een groep individuen, daagt uit tot (zelf-)reflectie en creatieve zelfbepaling. Mensen hebben de verantwoordelijkheid voor hun eigen daden ten opzichte van zichzelf en de ander.

Hierbij vertrek ik van het standpunt dat het vanuit creatief en didactisch oogpunt het beste is om de positieve waarden en eigenschappen in een mens te benadrukken omdat hier een

aangrijpingspunt tot positieve groei ligt en laat ik daarom de negatieve eigenschappen die ook onderdeel zijn van de menselijke aanleg buiten beschouwing. Arendt heeft over die slechte eigenschappen geschreven in *Eichmann in Jerusalem, a report on the banality of evil* (Arendt, 1963) waarbij ze betoogde dat Eichmann's persoon liet zien dat het ultieme kwaad in de mens zich niet alleen in monsterachtige types manifesteert, maar ook in doodgewone burgers die zich onderwerpen aan slechte doctrines en daarmee zelf stoppen met denken: "*it was not stupidity but a curious, quite authentic inability to think.*" (Arendt, 1963)

Een beter pleidooi voor de noodzakelijkheid om zelf te leren denken, op een reflectieve en empathische manier, is moeilijk voor te stellen. De verantwoordelijkheid voor het eigen leven en dat van de anderen is op een positieve manier ook terug te vinden bij Langeveld: "*Met iedere persoon komt er een nieuw en uniek scheppend beginsel in de wereld. Hij draagt actief bij aan de nooit voltooide werelddoelstelling, want ook de schepping is "open" en geen gesloten systeem.*" (Langeveld, 1979)

De wereld is niet onveranderlijk en af; hij is steeds in verandering en iedere persoon telt in de vormgeving van deze wereld, hoe klein en nietig de bijdrage ook kan lijken. Een omgeving die 'open' is, 'onaf', nodigt uit tot die bijdrage. Ambigüiteit is hierbij het sleutelwoord. Er zijn geen goede of slechte vragen. Er zijn geen eenduidige antwoorden. Er zijn altijd meerdere perspectieven en argumentaties mogelijk. En er bestaan geen voltooide mensen maar mensen in verschillende stadia van hun ontwikkeling.

Een goede leeromgeving is een ambigue omgeving, die fungeert als een 'waarschijnlijkheidswolk'; waarin perspectieven verkend kunnen worden die niet bij voorbaat vastliggen en waar een kind wordt gezien als een mens met ongeziene mogelijkheden, die nooit geheel te omkaderen zijn.

Het Schrödingers-kat experiment kan hierbij als poëtisch beeld fungeren; dit denkexperiment uit 1935 van de theoretisch fysicus Erwin Schrödinger stelt dat als een kat samen met een mogelijk giftige substantie in een gesloten doos zit, we aan de buitenkant niet kunnen weten of de kat nu dood is of leeft. Zolang we dit niet kunnen observeren is de kat zowel levend als dood. Pas als de doos open is, is de kat of levend of dood. Dit experiment daagt uit, onszelf te zien als creatieve waarnemers van mogelijke werkelijkheden, maar ook als onbepaalde wezens; als mensen in wording.

De kunsten en de (kinder-) filosofie bewegen zich mijns inziens ook in deze 'waarschijnlijkheidswolk'.

De zeggingskracht van kunst ligt in haar ambigüiteit; haar onbepaaldheid, haar open karakter dat uitnodigt tot interpretatie en ervaring, dat wil zeggen het-zich-eigen-maken. (Kinder-) filosofie neemt op haar beurt ook een standpunt in van multi-perspectiviteit: er zijn geen slechte vragen en geen foute antwoorden. Het gaat om de verkenning- eigenlijk de omcirkeling- van een centraal idee door vragen en mogelijke antwoorden. Beide, de kunst en de filosofie, nodigen uit tot een vrije verkenning van betekenissen. In de filosofie leren we ons *indenken* in de ander, in de kunsten leren we ons *invoelen* in de ander; als zodanig begrijp ik Nussbaums pleidooi voor de combinatie van de geesteswetenschappen en de kunsten.

De vraag is of een combinatie van een filosofische dialoog en de kunsten een reflectief en verbeeldingsrijk instrumentarium zou kunnen bieden voor de *Bildung*, die in het onderwijs mist.

Beeldcultuur

Er zijn meer redenen om te onderzoeken hoe een filosofische dialoog in zowel woord als beeld vorm zou kunnen krijgen. Een van die redenen betreft de ondergeschoven plaats van het beeld en de verbeelding in het onderwijs.

Hoewel het huidige onderwijs in de Westerse traditie is gericht op een eenzijdig talige en cijfermatige benadering van de werkelijkheid waarin het beeld wordt 'buitengesloten' of in de marge mag bestaan als illustratieve aanwezigheid, leven we aan het begin van de 21^{ste} eeuw in een zogenoemde beeldcultuur.

In *Mediated Vision* (2007) stelt Petran Kockelkoren dat de mens een bemiddeld bestaan heeft; naast taal en techniek is het beeld een belangrijke bemiddelaar voor hoe wij de wereld en onszelf ervaren; voor ons culturele zelfbewustzijn.

Ons werkelijkheidsbesef wordt gemedieerd door een labyrint van beelden; we 'begrijpen' de werkelijkheid door een groot reservoir aan beelden gegenereerd in verschillende media. Dit gegeven heeft een grote impact op hoe kinderen zichzelf en de wereld ervaren en mogelijk op hun beeldgebruik.

With all the visual materials availablein the form of photographs, book illustrations, comics, television, movies, video games, and websites, it seems only natural that they will borrow from these cultural sources in creating their own artwork (Wilson & Wilson, 1982).

We zien dat de eenzijdige cognitieve oriëntatie van het onderwijs haaks staat op de leefomgeving van de jeugd die door deze beeldcultuur wordt gedomineerd. In het onderwijs wordt weinig appèl gedaan op de kracht van het beeld, die gelegen is in haar ambiguïteit. De verbeelding geeft een impuls tot een 'reflectief ervaringsdenken' van degene die het beeld maakt of aanschouwt. Het culturele zelfbewustzijn zoals dat buiten het klaslokaal wordt gevormd, heeft binnen het lesprogramma van de school nauwelijks een plaats. Het feit dat het onderwijs deze mogelijkheid laat liggen is een verloren kans voor kinderen die goed zijn in 'beelden', wiens begrip van de wereld nadrukkelijk via beelden gaat, maar ook voor kinderen die talig zijn ingesteld: zij missen hier een belangrijke manier om hun verbeeldingskracht te kunnen ontwikkelen.

De beeldcultuur lijkt de mogelijkheid aan kinderen te bieden om beelden *te leren verstaan*. De publieke beelden worden door kinderen razendsnel geabsorbeerd, veranderd en doorgegeven.

Maar in welke mate vergroot de beeldcultuur de mogelijkheden voor kinderen om zich authentiek *uit te drukken* in beelden?

Is dit misschien veel minder dan je zou aannemen, zoals Benjamin's uitspraak over de '*wassende stroom van informatie die de massa overspoelde en de plaats innam van de eigen ervaring, wat bijdroeg tot de vervreemding*' (Benjamin, 1936) doet denken?

Ook Debord's stellingname dat 'het Beeld de plaats inneemt van de werkelijkheid' roept vragen op bij die eigen uitdrukingskracht in beelden, wanneer hij zegt dat "*De Westerse consumptiemaatschappij wordt beheerst door het spektakel, het schouwspel van massamedia en reclame. Dit allesoverheersende spektakel is een nieuwe vorm van vervreemding, die een overdreven nadruk legt op de verschijning van de dingen*" (Debord, 1967).

De vraag is dus of er naast het feit dat er binnen het onderwijs weinig gebruik wordt gemaakt van de engagerende kracht van de huidige beeldtaal, ook niet veel te weinig aandacht is voor het *zelf* maken van beelden. Worden er aan kinderen wel genoeg mogelijkheden aangereikt om te leren zich betekenisvol beeldend *uit te drukken*?

In *The Intelligent Eye* (1994) vraagt Perkins zich af: "*If we do not value visual expression enough to teach about for its own sake, what else can be added to the argument?*" Hij stelt dat "*Thinking through looking (at art) has a double meaning: the looking should be thought through and thoughtful looking is a way to make thinking better.*"

Hij geeft verder als een van de belangrijkste redenen waarom kunst tot 'beter denken' zou kunnen leiden: "*Multiconnectedness..... Art typically allows and encourages rich connection making, with social themes, philosophical conundrums, features of formal structure, personal anxieties and insights.....*" (Perkins, 1994)

De functie van een kunst en filosofielab in deze context zou zich moeten richten op zowel een *met ervaring doordrenkt denken* (filosofisch abstraheren) als op een *met denken doordrenkt ervaren* (alledaagse ervaringsgroei door artistiek onderzoek & vormgeving).

Kinderen kunnen zo leren om beelden bewust als uitdrukingsmiddel te hanteren of op z'n minst om bewust verbeeldingsrijk te denken.

Dit is wellicht een mooie uitbreiding van het handelingsrepertoire van de kunsteducatie; als aanvulling op het bestaande aanbod in de verschillende vakdisciplines.

De veronderstelling is, dat de meerwaarde van deze uitbreiding van de kunsteducatie zit in de combinatie van het abstracte- de kritische reflectie- met het concrete- het creatieve

scheppingsproces. De vragen die hierbij op tafel liggen zijn dan ook of de kunsteducatie zich hiermee nieuwe perspectieven en verhalen eigen kan maken, of ze hiermee een verdere bewustwording van de krachtige betekenis van het beeld en de creatieve relatie tussen woord en beeld kan doen ontwikkelen en daarnaast misschien een brede groep kinderen kan aanspreken?

Er lijken zo meerdere argumenten te zijn om te onderzoeken wat de effecten zijn van het filosoferen door middel van woord en beeld door kinderen.

1.2. Theoretisch kader

In *Philosophy goes to the movies* wordt de waarde van het beeld voor de filosofie als volgt omschreven: *In The Republic, Plato formulates a powerful and haunting myth, the myth of the cave.....Plato's claim is that sense experience only gives us access to shadows....but there's another way of looking at what Plato's cave has to tell us. Plato makes use of a vivid image to illuminate his philosophical position, to convey a sense of what he wants to say...Plato and his successors have often had recourse to vivid pictorial images to illustrate, illuminate and provoke philosophical thinking.*" (Falzon, 2002)

Het uitgangspunt van het kunst&filosofielab is, dat het kunnen verbeelden en bevragen van de werkelijkheid existentieel-menselijke eigenschappen zijn. Iedereen heeft in aanleg de mogelijkheid daartoe. De vraag of deze aanleg zich verwerkelijkt, hangt samen met de vraag of er ruimte voor is, of kinderen ertoe wordt uitgedaagd en of de eigen specifieke talenten en uitdrukkingsvaardigheden worden aangesproken.

In het lab worden daarom naast verbale ook beeldende middelen aangeboden om filosofische vragen te onderzoeken.

Definitie van kinderfilosofie en de kunsten

Met het definiëren van het begrip kinderfilosofie wordt in de onderzoeksopzet aangesloten bij twee definities uit het veld van de kinderfilosofie.

De definitie van het Centrum Kinderfilosofie Nederland is: *'Filosoferen met kinderen is samen nadenken zonder dat je leert wat grote filosofen allemaal gedacht hebben. Kinderfilosofie is gericht op het leren verwoorden van je eigen wereldbeeld, hoe het komt dat je denkt zoals je denkt. Dit gebeurt in dialoog. Het betekent zowel het analyseren van je eigen gedachten, hoe ze verschillen van anderen, als ook het nadenken over speculatieve vragen.'*

Lipman, de pionier op het gebied van de kinderfilosofie, verbonden aan 'The Institute for the advancement of Philosophy for children' aan de Montclair State University; *'Filosofie is gericht op het vergroten van multi-dimensionaal (kritisch, creatief en betrokken) denken; sociale democratie, moreel en esthetisch oordeelsvermogen.'*

Aan deze twee definities wil ik in het kader van dit onderzoek graag toevoegen: *'en het verkennen van visies op mogelijke werkelijkheden'*.

Voor de kunsten zou ik de volgende definitie willen aanhouden:

'Kunst is een spel van het verkennen en verbeelden van zichtbare en onzichtbare werkelijkheden; het ervaarbaar maken van het algemene in het persoonlijke en het persoonlijke in het algemene door middel van het aanspreken van onze verschillende zintuigen in vorm-en geluidstaal, beweging en situatie's.

In de definities van beide gebieden komt zo *de verkenning van werkelijkheden* voor, hiermee wordt de verbeeldingskracht aangeduid, die de vrijheid van het menselijke denken bevestigt.

Het veld van de kinderfilosofie

Binnen de kinderfilosofie bestaan verschillende perspectieven op het filosofische proces en op het gebruik van beelden daarin.

Dè pionier van de kinderfilosofie, Matthew Lipman, stelt het '*excellent thinking*' centraal; dit omvat kritisch denken en redenerend vermogen. Lipman's P4C programma staat in de traditie van de pragmatische filosofie van John Dewey. Bij Dewey onderhandelen mensen over de waarheid en bouwen die op in relatie tot hun ervaring met de wereld. In het P4C programma onderhandelen de kinderen over het verband tussen hun ideeën en hun eigen ervaring. (McCall, 2010)

Lipman stelt dat op scholen niet zozeer kennis over onderwerpen moet worden geleerd, maar meer het ontwikkelen van verschillende manieren van denken. De klas moet omgevormd worden tot een *Community of Inquiry*, een onderzoeksgroep waarin kinderen individueel bijdragen aan een collectief onderzoek. (Lipman, 1980).

Vaste onderdelen van het filosofische gesprek zijn de door Lipman zelf geschreven korte verhalen en vervolgens een groepsgebesprek met gerichte denk-oefeningen.

Een filosofische stimulus bestaat bij hem nooit uit beeldmateriaal; de korte verhalen vormen het startpunt voor een gemeenschappelijke ervaring, die vervolgens de reflexieve belangstelling van de groep provoceert en onderhoudt.

Een andere belangrijke pionier in het veld van de kinderfilosofie is de reeds genoemde McCall. Haar CoPi programma is ingebed in het realisme; in de filosofie een richting die stelt dat de wereld onafhankelijk bestaat van onze kennis van de wereld.

CoPi gebruikt (menings-)verschillen en logica om tegenstellingen en tegenvoorbeelden op te roepen en zo te achterhalen op welke vlakken onze kennis van de wereld die wereld niet accuraat kan weergeven zoals hij is.

Het overkoepelende doel is om een gemeenschapsband te smeden binnen een groep, die is opgebouwd uit relaties die zich ontwikkelen als resultaat van samen redeneren. McCall gaat uit van het standpunt dat kinderen van alle leeftijden kunnen filosoferen en stelt zich hiermee tegenover Piaget's ontwikkelingsstadia, waarin kinderen onder de 11 jaar geen abstracte ideeën en concepten kunnen bevatten.

De opbouw van de filosofische dialoog volgt hier een triadische Hegeliaanse structuur van thesis, antithesis en synthese en bestaat uit de filosofische inhoud, twee of meer filosofische ideeën, tegengestelde filosofische ideeën, argumenten ter staving van de ideeën, een voortgang of ontwikkeling van ideeën en argumenten.

Om het filosofisch denken te stimuleren worden aan het begin van een CoPi sessie teksten gebruikt zoals gedichten en verhalen, maar ook visuele stimuli als video, beelden of foto's.

In *Socrates op de speelplaats* (2010) wordt ingegaan op de aard van filosofische stimuli; datgene wat een aanzet geeft tot een filosofisch discours. Onder de overkoepelende term 'verhalen' worden daarbij verschillende stimuli geschaard: het mondelinge en schriftelijke verhaal, het beeldverhaal, theater, film, video, (non-) figuratieve kunst.

Over verhalen wordt gesteld: "...bevatten romantiek, drama, avontuur en lenen zich voor ontdekkingen, zij prikkelen de verbeelding en de inbeelding en brengen personages en situaties tot leven. Ze helpen om te contextualiseren, en creëren een klimaat van collectieve empathie. Verhalen stimuleren ook het dialogeren omdat ze vaak modellen van dialoog en reflectie bevatten (Anthone&Mortier, 2010).

In dit kader geven de schrijvers ook de kunst een rol: voor hen kan kunst gebruikt worden als startsituatie, indien ze 'evocerend' genoeg is en ook kan zij uitmonden in een kunstproductie. Voorwaarde is dat alle filosofische kwesties verweven zijn met situaties die deel uitmaken van de dagelijkse ervaring. In de handleiding bij de verhalen die Lipman ontwikkelde wordt gezocht naar een evenwicht tussen het *gesprek* waarin algemene en universele concepten centraal staan en de *oefeningen* waar een focus ligt op specifieke problemen en gevallen. Deze indeling is vergelijkbaar met de tweedeling filosofisch gesprek en kunstproductie, die ook in het kunst & filosofielab wordt toegepast.

De combinatie kunst en filosofie wordt in de diverse kinderfilosofiepraktijken op verschillende manieren toegepast.

Bij de meeste praktijken zijn beelden een stimulus voor de filosofische dialoog; het beeld wordt vooraf aan de kinderen gepresenteerd en ontsluit het thema waarover gefilosofeerd gaat worden.

Hier staat het beeld primair in dienst van de filosofische dialoog, die verder verbaal georiënteerd is. Het beeld is als het ware aanleiding om beter te denken.

In het eerder genoemde *'The Intelligent Eye, learning to think by looking at art'* betoogt David Perkins ook dat het reflecteren op kunstwerken kinderen intelligenter maakt, zowel als toeschouwer als in de rol van maker: *'works of art connect to social, personal and other dimensions of life with strong affective overtones. So, better than most other situations, looking at art can build some very basic thinking dispositions.'* (Perkins, 1994).

Hij geeft daarbij ook redenen aan waarom kunst het denken verrijkt:

"Some of the features of art....make it better than other subjects to fostering better thinking dispositions:Sensory Anchoring, Instant Acces, Personal Engagement, Dispositional Atmosphere, Wide- spectrum cognition and Multiconnectedness." (Perkins,1994).

Een variant op 'het beeld als startpunt' van de dialoog is die, waarbij beelden als verwerkingsopdracht gemaakt worden na de filosofische dialoog. Hier wordt het verder verbale denkproces afgerond met het maken van een 'eindbeeld'.

Soms zijn beelden onderwerp van filosofische bespiegeling en ligt het doel bij het leren kijken naar en bevragen van kunstwerken. Een voorbeeld hiervan is de *'Filosoferen met Beelden'* lesbrievenserie (Tibosch, Van Rossum, 2008) die in opdracht van het Kröller Müller Museum werd gemaakt.

In een ander voorbeeld zijn beelden onderwerp van filosofische reflectie met als doel om zelf beelden te gaan maken. In *Talking Pictures, thinking through photographs* wordt artistiek onderzoek gevormd naar de structuur van het filosofische gesprek. Door de kinderen geconcentreerd naar kunst te laten kijken en er op te reflecteren volgens de methodes van het filosofische gesprek zouden ze daarna bewuster zelf fotowerk gaan maken: *"... by building on the pupils' ideas through discussion, we can create an intellectual environment for artistic analysis and creativity that is rich in connections...and they are likely to produce more thoughtful art work..."* (Williams cs, 2003)

In dit project, dat de vorm heeft van een lespakket, wordt gebruik gemaakt van de structuur van de filosofische dialoog.

Hier is het leidende principe, dat reflectie en creativiteit elkaar aanvullen: *"Critical and creative thinking are seen as complementary"* (Williams cs, 2003). Beelden kunnen hier verschillende functies vervullen; als inspiratie voor verschillende manieren van denken, als aanjager van beschrijvend of verhalend schriftelijk werk of van andere artistieke uitingen en ten slotte als bewust gebruikt uitdrukkingsmiddel.

Het kunst&filosofielab dat onderwerp is van dit onderzoek, positioneert zich ten opzichte van andere initiatieven in het veld van kinderfilosofie door noch het filosofische proces, noch het beeld als einddoel te stellen. De focus ligt op het zoeken naar een dynamische interactie tussen woord en beeld in een doorgaande filosofische dialoog. Het beeld zal afwisselend als filosofische stimulus, onderwerp van reflectie en als verwerkingsopdracht gebruikt worden. Hiermee is ook de richting bepaald voor de leidende thema's van het lab.

De 'dynamische interactie tussen woord en beeld' laat zich vatten in de thema's *beeld als bewijslast* en *beeld als illustratie*. In *'Als een beeld 'ik' zegt'* (Coumans, 2010) wordt gerefereerd aan *'De retorica van het beeld'* (Barthes,1964) waarin drie relaties tussen het beeld en de tekst worden beschreven: de *verankering*, de *illustratie* en de *verbinding*. Barthes omschrijft hiermee de inhoudelijke relatie tussen beeld en tekst binnen het betekenisvormingsproces.

Twee van deze omschrijvingen gebruik ik binnen dit onderzoek, omdat zij kernachtig en helder principes van verschillende beeld-woord relaties aanduiden. Het gaat hier om een toepassing binnen een filosofisch proces.

De manier waarop ik het *'Beeld als bewijslast'* in het kader van het onderzoek interpreteer, komt overeen met de door Barthes zo genoemde *'verankerende relatie'* tussen beeld en tekst, waarbij het meerduidige beeld uitgangspunt is en de (minimale) tekst haar inkadert.

Mijn interpretatie van het '*Beeld als illustratie*' in dit onderzoek komt overeen met Barthes' '*illustratieve relatie*' tussen tekst en beeld, waarbij het beeld de tekst concretiseert.

Daarnaast is de '*doorgaande filosofische dialoog*' gecondenseerd in het thema *reflectie & immersie*. Dit thema betreft een van de meest basale principes van het filosoferen met kinderen. In de kinderfilosofie wordt de activiteit van het filosoferen opgevat als een vorm van *metadenken*; het 'denken over denken'. "*Inzichtelijke kennis wordt verworven door de denkprocedures die men al gebruikt, zelf tot voorwerp van het denken te promoveren.*" (Anthone & Mortier, 2010). Maar dit denken over denken is geworteld in de ervaring. Het thema *reflectie & immersie* betreft de dynamiek van het filosoferen; het denken over denken staat in een continue feedbacklus tussen ervaring en beschouwing : '*van het concrete naar het abstracte , van het particuliere naar het algemene, van het anecdotische naar het beschouwende,....deze beweging, als typisch voorbeeld van de Socratische methode wordt recursieve abstractie genoemd*'. (Antone & Mortier, 2010)

In de kunsten is dezelfde beweging zichtbaar; daar wordt het persoonlijke in het algemene en het algemene in het persoonlijke gezocht en verbeeld.

Bij het categoriseren van de thema's worden een aantal indicatoren gebruikt, waaronder een aantal *filosofische indicatoren*.

Voor dit laatste wordt instrumentarium uit *Philosophical Talent* (Rondhuis, 2005) gebruikt. In deze dissertatie wordt mogelijk filosofisch talent van jongeren afgemeten aan hun specifieke woordgebruik in filosofische trio-gesprekken, zogenaamde 'tetralogen'.

Rondhuis maakt hierbij een koppeling tussen een aantal *filosofische indicatoren* en woorden en zinsneden die de jongeren bezigen. Uit deze specifieke indicatoren is een relevante selectie gemaakt. Het gaat om de indicatoren *anecdootische kwaliteit*, waarvan sprake is als in het filosofische proces ideeën en concepten worden verrijkt met levenservaringen of als abstracte ideeën en concrete situaties met elkaar worden verbonden. Daarnaast *tentatief gedrag* waarvan kenmerken als uitproberend, contra-feitelijke hypothesen, originele vlag van intuïtie, ongewone vergelijkingen, associatieve switches, bewust gebruik van nonsense en onconventionele redeneringen blijken geven.

Als derde indicator wordt *openheid van denken* gebruikt, waarvan sprake is als zich verwondering, openheid zonder reden of doel, gewaagde expressie, uitdagende contradicties of divergente denkpatronen voordoen.

Deze filosofische indicatoren worden aangevuld met een selectie van indicatoren van Anthone & Mortier zoals geformuleerd in *Socrates op de Speelplaats* (2010). Deze indicatoren zijn: *zoeken naar betekenis, associatief, tegenvoorbeelden, perspectiefverschillen, vragen bij aannames en veronderstellingen*.



Hoofdstuk 2 Probleemstelling en methodologische aanpak

2.1 Probleemstelling

Als we de geschetste situatie in ogenschouw nemen zien we in het onderwijs enerzijds de eenzijdige focus op cognitieve vaardigheden als rekenen en taal, de reproductie van meetbare kennis en het gebrek aan ontwikkeling van verbeeldingsrijk en reflectief denken. En aan de andere kant wordt verzuimd om gebruik te maken van het beschouwen van beeldtaal en het maken van beelden.

De gewenste toestand zou een creatief proces zijn waarin kinderen zich op een reflectieve, onderzoekende en verbeeldingsrijke manier bezig houden met kunst en kennis.

Hiervoor zou aan kinderen een instrumentarium voor het eigen denken in woord en beeld moeten worden aangereikt; voor verschillende manieren van reflectie en bemiddeling tot de werkelijkheid.

De onderzoeksvraag die de mogelijkheden hiervan onderzoekt luidt als volgt:

Hoe laat je kinderen tussen de 10 en 12 jaar filosoferen door middel van filosofische gesprekken en het maken van animatiefilmpjes in een geleide workshopsetting en wat zijn de kenmerken van deze manier van werken?

Deze onderzoeksvraag valt uiteen in deelvragen over het proces in het lab, dat wil zeggen de aard van de kernactiviteiten en de structuur van het lab; de context waarbinnen deze zich afspelen.

1. De vraag over het proces in het lab is *Hoe werken beeld en woord dynamisch ten opzichte van elkaar als middelen in een doorlopend filosofisch discours binnen deze workshopsetting en werken de beelden hierbij als illustratie of als bewijslast?*

2. De vraag over de structuur van het lab is *Op welke manier bewerkstelligen we dat de kinderen filosoferen dmv beelden en woorden; en welk format werkt daarbij het beste om kinderen in een doorgaande filosofische dialoog te krijgen?*

Het onderzoek moet leiden tot de ontwikkeling van een (voorlopige) werkvorm voor het lab waarin de beelden en woorden elkaar tijdens het filosoferen in een dynamisch verband versterken en verder tot aanbevelingen voor toekomstig onderzoek dat tot een doorgaande ontwikkeling van het lab kan leiden.

2.2 Methodologische aanpak

Deze studie betreft een praktijkgerichte vorm van kwalitatief onderzoek (Baarda cs, 2005).

Door middel van een viertal veldexperimenten van steeds 180 minuten werden de handelingen en gedachten van een groep kinderen die gezamenlijk filosoferen middels woorden en beelden, op een inductieve explorerende manier onderzocht; er is sprake van een geplande interventie waarvan de gevolgen onderwerp van onderzoek zijn. (Baarda cs, 2005, blz 122)

Ieder experiment werd geobserveerd, gefilmd, beschreven en geanalyseerd.

Het onderzoek bevindt zich op een kruispunt van kunsteducatie en kinderfilosofie en beoogt de eerste piketpaaltjes te slaan op een relatief onontgonnen onderzoeksterrein, dat van een filosofisch proces waarin de door kinderen gemaakte animatiefilmpjes een dynamische relatie aangaan met hun verbale uitingen.

Dit betekent dat er steeds sprake is van *basale* vormen van filosofische dialoog en beeldgebruik.

In het onderzoek wordt gekeken naar de patronen van mentale activiteit van een groep kinderen die een bepaalde culturele activiteit deelt, het filosoferen door middel van woorden en beelden, hun ideeën en overtuigingen, zoals die te vinden zijn in hun taalgebruik en handelingen. Het gaat hierbij niet om objectieve waarneming, maar om de betekenis van de dingen in de situatie; de benadering is ideografisch.

Er zijn hierbij twee sporen gevolgd; enerzijds is er het onderzoek naar de werkvorm; hoe zet je een *structuur* op waarin een doorgaande filosofische dialoog in beelden en woorden optimaal kan worden vormgegeven? De bevindingen zijn te vinden in hoofdstuk 4. En daarnaast wordt in het onderzoek ingezoomd op het *proces*: welke dynamiek ontwikkelt zich tussen die animatiefilmpjes en de door kinderen geuite filosofische vragen en beschouwingen? De bevindingen zijn te vinden in hoofdstuk 3.

Bij het ontwerpen van het onderzoek werd uitgegaan van een drietal veronderstellingen.

Over het proces in het lab

De eerste veronderstelling was, dat er een meerwaarde zou kunnen ontstaan, als naast woorden ook beelden het filosofische proces zouden sturen. Het idee was dat waar verbale logica leidend is, het filosofische proces argumentatief van aard is en dat het maken van beelden in een filosofisch proces het filosoferen evocatief kan maken.

Voor kinderen die meer in beelden denken zou zo toegang tot het filosofische proces worden geboden en voor meer verbaal ingestelde kinderen een inspiratie tot meer verbeeldingsrijk denken.

De vraag die zich daarbij opdrong is hoe beeld en woord zich dan kunnen verhouden in dat proces; hoe kleuren zij elkaar? Fungeert het beeld hier als illustratie of vertelt het zijn eigen verhaal?

Over de structuur van het lab

De tweede veronderstelling was, dat door een dynamiek van praten en handelen, beschouwing en ervaring, als methode door te voeren er aan kinderen tijdens het proces steeds weer een impuls zou worden gegeven om 'door te filosoferen'.

In hoofdstuk 1 heb ik het kunst & filosofielab in het veld van de kinderfilosofie gepositioneerd als een praktijk waarin beelden als middel worden gebruikt in een filosofisch proces en laten zien dat waar het veld zich bezighoudt met het filosoferen met beelden, dit meestal de vorm heeft van het *gebruiken* van het (bestaande-) beeld als stimulus voor de filosofische dialoog (McCall) of het -gemaakte- beeld wordt als *verwerkingsopdracht* van een filosofisch gesprek gebruikt (Van Rossum) of het beeld is *onderwerp* van filosofische bespiegeling om zo artistiek onderzoek te stimuleren en om bewuster beelden te maken (Williams cs). Het filosoferen door middel van beelden in dit kunst & filosofielab zou kenmerken van deze drie vormen van beeldgebruik in zich dragen en als zodanig kunnen leiden tot een dynamisch filosofisch denk & maakproces.

Er is een derde aanvullende veronderstelling, die van belang is voor het ontwerp van de structuur van het lab. Dit betreft de theorie dat het bewegen op zich, als fysieke activiteit, een invloed op het denken van kinderen zou hebben. Een belangrijk aspect bij de ontwikkeling van het innerlijk leven is het besef dat we niet op onszelf staan, maar onderdeel zijn van een *feedbacklus* van brein, lichaam en omgeving.

In de theorie van de *embodied cognition* (Lakoff, Varela et al, 1979); wordt gesteld dat de werking van het brein sterk wordt bepaald door de vorm en werking van het lichaam in zijn omgeving. De vraag lag hier hoe dit uitgangspunt een plaats zou kunnen krijgen in de opzet van het lab.

De opzet van de veldexperimenten

Vanuit bovenstaande veronderstellingen werd gekozen voor triangulatie door middel van drie werkvormen.

De werkvorm voor het verbale gedeelte van het filosoferen is het filosofische gesprek; de structuur hiervan is op vele manieren gebruikt in het veld van de kinderfilosofie, waaronder bij Lipman (*P4C*), McCall (*CoPi*), Bartels & van Rossum (*Filosoferen doe je zo*) en Williams (*Talking Pictures, Thinking through photographs*).

Door de tijd heen heeft zich een duidelijke basisstructuur van het filosofische gesprek ontwikkeld; een heldere sequentie van opeenvolgende activiteiten. Deze laat zich als volgt omschrijven.

Openingsscenario: introductie van het thema en filosofische stimulus (verhaal of beeld)

Vervolg vragen: opdelen in duo's om vragen te bedenken en plenaire keuze van de vraag

Verdieping: filosofisch gesprek, verkenning van de vragen in subvragen

Afronding: samenvatten van de verschillende perspectieven op de vraag.

In alle genoemde kinderfilosofische praktijken is deze structuur op een specifieke manier toegepast en met verschillende doelen; in de vorm van een compact gesprek of meer uitgestrekt over een langere periode, met of zonder gebruik van beelden.

Voor de beeldende vorm van het filosoferen werd vervolgens gekozen om te gaan werken met *stop-motion* animatiefilmpjes in een medialab. De reden voor het werken met bewegende beelden is dat dit de mogelijkheid zou bieden om een sequentie van gedachten van de kinderen te volgen in beeldreeksen; zo zou te zien zijn hoe de ene gedachtenvorm zou leiden tot de volgende.

Een andere reden om hiervoor te kiezen is, dat er bij het medium film sprake is van beeldsequenties die op zodanige wijze ten opzichte van elkaar gezet worden dat de individuele beelden een nieuwe betekenis krijgen en daarmee nieuwe gedachten oproepen. Janet Murray zegt hierover " *Films are mosaics of individual shots....these mosaic informational formats have created mosaic patterns of thought....*" (Murray, 1999).

De eerstgenoemde reden, de sequentie van gedachten, speelt zich af op een basaal niveau van werken met film. De tweede reden is te zien als *the next step* in het proces, omdat dit een verdergaande kennis van en ervaring met het filmmaken veronderstelt.

In de eerste twee veldexperimenten zou een 'nulmeting' van de twee activiteiten moeten plaatsvinden, om de specifieke kwaliteiten van het filosofische gesprek en het maken van animatiefilmpjes in een medialab te kunnen observeren. Dat betekent dat er wordt uitgegaan van een werkvorm waarin deze activiteiten niet gemengd worden, maar als twee verschillende vormen van filosoferen na elkaar gezet. Dit betekent concreet dat de structuur van het filosofische gesprek niet doorloopt in het medialab, waar filmpjes worden gemaakt in vrije expressie, zonder andere sturende kaders dan de filosofische vraagstelling. Door tijdens het eerste experiment te beginnen met het maken van filmpjes in het medialab en het daarna voeren van een filosofisch groepsgesprek en deze volgorde tijdens het tweede experiment om te draaien, zou geobserveerd kunnen worden welke invloed dit op het filosofische proces zou hebben.

Om de theorie dat de werking van het brein sterk wordt bepaald door de vorm en werking van het lichaam in de omgeving in het onderzoek te betrekken werd tenslotte als derde werkvorm de bewegingsoefening *Viewpoints* (Bogart, 2005) als instrument in de structuur van het lab ingevoegd. In deze uit het theater komende oefening moeten de kinderen zich synchroniseren op elkaars bewegingen in de ruimte. Zo kunnen zij zich op een veilige en speelse manier bewust worden van hun eigen lichaam, de ruimte en de groep waarin ze zich bevinden. Dit laatste werd met name van belang geacht door de te verwachten wisselende samenstelling van de groep. Omdat kinderen langs informele weg werden gescout en niet vanuit een schoolverband zouden kinderen op individuele basis benaderd worden.

Het filosofische gesprek en het maken van animatiefilmpjes rond een filosofische vraagstelling vormen in eerste instantie dus het *framework* van de experimenten, waarbij in een iteratief proces de opzet van de veldexperimenten steeds verandert.

Door een stelselmatige herhaling van de onderdelen van het proces, maar met veranderlijke waarden zoals volgorde en mate van vermenging van de activiteiten, ontstaan variaties. De bevindingen uit het voorgaande experiment leiden tot een veranderde opzet in het volgende experiment. Dit betekent met name dat er na de eerste twee veldexperimenten een andere positionering van het filosofische gesprek ten opzichte van het maken van animatiefilmpjes onderzocht wordt.

In de veldexperimenten wordt geprobeerd om met de groep wisselende kinderen een elementaire vorm van een 'gemeenschap van onderzoek' te realiseren, '*...in een gemeenschap van onderzoek ligt de nadruk op het ontdekken van criteria voor het vormen van meningen, op het ontdekken van redenen en op het verwerven van inzichtelijke kennis*' (Anthone&Mortier 2007). Deze term is in eerste instantie ontleend aan de Amerikaanse filosoof Peirce en wijst op '*een gemeenschap van met rede begaafde onderzoekers die individueel bijdragen aan een collectieve inspanning, waardoor een trapsgewijs proces ontstaat*.

Voor de meeste kinderfilosofen, waaronder Lipman en McCall, is het formeren van deze *Community of Inquiry* uitgangspunt van het filosofische proces. '*...the profound educational implications of fusing together, as Peirce had, the two independently powerful notions of inquiry and community into the single transformative concept of community of inquiry*' (Lipman, 2003). In het gezamenlijke filosofische denk-en maakproces komt de multiperspectiviteit en dialogische betekenisvorming die gezocht wordt het beste tot stand.

Voor de opzet van de vier veldexperimenten betekent dit dat er verschillende dialogische structuren worden verkend. In de eerste twee veldexperimenten gebeurt dit door te variëren tussen het filosoferen in de grotere kring van een groepsgebesprek en de dialogen in een kleinere kring, waar duo's in dialoog samenwerken aan het maken van filmpjes. In de laatste twee veldexperimenten ontstaan daar variaties op. Van belang hierbij is de wisselwerking tussen de kleine en de grote dialoog: "*.. dat bevindingen en ideeën individueel worden gegenereerd, maar door het groepsproces geïntegreerd in een groter geheel en door de groep beoordeeld*" (Anthone&Mortier, 2007).

Rol van de gespreksleider

In de *Community of Inquiry* is een sterk begeleidende rol voor de gespreksleider weggelegd, in dit geval een kinderfilosofiejuf, een rol die afneemt naarmate de kinderen over een langere periode onderdeel zijn van deze groep; op den duur zou de gespreksleider 'overbodig' moeten worden.

In de vier veldexperimenten is dit niet het geval daar gewerkt wordt met een wisselende groep kinderen; bij het filosofische proces is de gespreksleider hier van essentieel belang voor de voortgang van het proces.

De gespreksleider moet '*..een socratische houding hebben van niet-weten en het afwijzen van de typische leraarsrol als consequentie daarvan...omdat wijsgerige vragen en antwoorden nog tentatiever zijn dan onze andere kennis*'

De gespreksleider stelt zich op als co-onderzoeker die actief meedoet in het filosofische proces, in de vorm van '*..verloskundige en bewaker...bewaakt de vorm en het verloop van het proces*' (Antone&Mortier, 2007).

De rollen die de gespreksleider aanneemt in het proces zijn veelvormig; tijdens de veldexperimenten is deze vooral bezig met het verhelderen en samenvatten van ideeën, het uitdagen van de kinderen om hun posities uit te diepen, het structureren en bewaken van de voortgang en samenhang van het filosofische proces, en het ondersteunen van de kinderen in het articuleren van hun vragen en antwoorden in woorden en beelden.

Filosofische stimuli

Naast de gesprekstechnieken uit de kinderfilosofie gebruikt de filosofiejuf diverse filosofische stimuli om het filosofische proces op gang te brengen; in dit geval betreft het beelden die aanzetten tot vragen, beeldopdrachten voorafgaand aan het maken van de filmpjes en het filosofische kaartspel *Praatprikkels* (van Kempen, 2012) dat de betreffende filosofiejuf heeft ontwikkeld. Op elk kaartje staat een filosofische vraag. Elke vraag kan meerdere filosofische thema's oproepen en bevat een illustratie die de vraag ondersteunt en vaak ook al aan het denken zet.

Als het filosofische proces op gang is moeten de door de kinderen zelf gemaakte animatiefilmpjes steeds een nieuwe impuls geven aan het filosoferen en verbeelden.

Rol van de onderzoeker

Om hele specifieke, gespecialiseerde of ongewone activiteiten te onderzoeken hanteert men in kwalitatief onderzoek vaak de een of andere vorm van 'onderdompeling', *immersion*, in die activiteiten. Dat kan worden gedaan '....door het zelf (gaan) beoefenen van de een of andere bijzondere vaardigheid of door het ondergaan van bijzondere omstandigheden.' (Ten Have, 2004). Er is gekozen voor participerende observatie; voor de data-collectie beweeg ik mij als onderzoeker tijdens de vier veldexperimenten middenin het proces, ontwikkel de opzet, observeer de kinderen, geef de cameramensen aanwijzingen voor te filmen momenten, stel in het medialab incidenteel vragen aan de kinderen als er verduidelijking nodig is om verder te kunnen of beantwoord ik vragen van kinderen als zij daartoe het initiatief nemen.

Verslaglegging

Omdat het veldexperiment veel verschillende aspecten van handelen en interactie omvat, is er gekozen voor datatriangulatie; voor de collectie van data worden naast schriftelijke observatie diverse vormen van audiovisuele verslaglegging gebruikt. Dit betreft een aantal twee-camera registraties waarmee het gezamenlijke spreken en handelen in het filosofische proces in beeld wordt vastgelegd en aanvullende audio-opnames van gesprekken gemaakt tijdens het proces. Daarnaast wordt het beeldgebruik van kinderen vastgelegd aan de hand van 20 door de kinderen zelf met het programma *iStopMotion* gemaakte animatiefilmpjes. Als onderzoeker maak ik observerende beschrijvingen tijdens het proces. Op deze manier wordt geprobeerd om zo gedetailleerd mogelijk te kijken naar de handelingen en uitingen van de kinderen tijdens 'het veldwerk' en kan een grote hoeveelheid informatie over hun houding, taalgebruik, interactie en creatieve handelen worden verzameld. Dit materiaal is ook leidend bij de analyse van de data.

Ethische borging

De kinderen hebben vrijwillig meegedaan. De ouders van de kinderen die deelnamen zijn vantevoren ingelicht over het onderzoek en hebben toestemming gegeven om hun kinderen gefilmd te laten worden als onderdeel van het onderzoek.

Credibility

Door de structuur van het lab te baseren op de bestaande structuur (-elementen) van het filosofische gesprek uit de kinderfilosofie en door filosofische indicatoren uit bestaand onderzoek te gebruiken wordt de credibility van het onderzoek geborgd.

Een deel van het onderzoek betreft verder het valideren van het lab, deze krijgt door evaluaties en voortschrijdend inzicht vorm.

Analyse

In de analyse staan de twee onderwerpen *doorgaande filosofische dialoog* en *dynamische interactie tussen woord en beeld* centraal en worden de data uit de verslaglegging gerelateerd aan de respectievelijke thema's *reflectie& immersie* naast *beeld als bewijslast* en *beeld als illustratie*. De thema's worden gecategoriseerd in een aantal algemene- en specifiek filosofische indicatoren; deze worden gebruikt als heuristische zoektermen die werken als kompasnaalden in een groot veld van data.

De (filosofische) indicatoren worden omschreven en krijgen hun toepassing in hoofdstuk 3 en 4.



Bij het analyseren van de data van de *doorgaande filosofische dialoog* wordt gebruik gemaakt van schriftelijke en audiovisuele observaties van de dialogen en het werkproces. Er wordt gezocht naar de dynamiek tussen reflectie en ervaring, beschouwen en handelen die samen een beeld geven van de voortgang van de filosofische dialoog.

Bij de *dynamische interactie tussen woord en beeld* spelen zoals gezegd twee van de bovengenoemde thema's een rol; *beeld als illustratie* en *beeld als bewijslast*.

In *beeld als illustratie* concretiseert het beeld de tekst; de woorden leiden de beelden.

In onderstaand voorbeeld richt het beeld zich naar de tekst. Er is te zien dat de tekst *electric circuitry, an extension of the central nervous system* en *men change* voorafgaat aan het beeld met de 6 pijlen. Hier wordt de betekenis van de tekst bondig in beeld uitgedrukt. Daarnaast wordt door middel van het beeld de tekst op de linkerpagina visueel in verband gebracht met de tekst op de rechterpagina.



Boek: beeld als illustratie (McLuhan/Fiore, 2001)

In *beeld als bewijslast* is het meerduidige beeld uitgangspunt en kadert de (minimale) tekst haar in; de beelden leiden de woorden.

Onderstaand voorbeeld is een *still* uit een audiovisuele installatie waarin de beelden aanleiding gaven tot verschillende interpretaties. De titel kadert een deel van de interpretaties in door te wijzen naar een moment in de tijd, na het verbreken van een verbinding. Het beeld werd gemaakt in het kader van een artistiek onderzoek naar wat verbindingen zijn, wat hun kracht uitmaakt en of dit ervaarbaar gemaakt zou kunnen worden door het moment waarop verbindingen verbroken worden te visualiseren.



Videostill: beeld als bewijslast: 'There, after' (Clements, 2011).

Bij het onderzoeken van de *dynamische interactie tussen woord en beeld* wordt een relevante selectie van 1 tekening en 4 filmpjes uit een totaal van 20 door de kinderen gemaakte animatiefilmpjes gemaakt. Deze worden naast een selectie van transcripts van de filosofische gesprekken gelegd. In de combinatie van de verschillende data wordt gezocht naar beelden die in verhouding tot de verbale uitingen een leidende rol spelen of beelden die een illustratieve rol spelen binnen het filosofische proces.

De filosofische dialoog en het beeldgebruik zijn beide elementair van karakter en moeten gezien worden als eerste aanzetten tot verdere ontwikkeling.

Proces

In dit hoofdstuk worden een aantal bevindingen van het onderzoek naar de *dynamische interactie tussen woord en beeld* in het filosofische proces gepresenteerd en toegelicht. Hier spelen zoals gezegd twee thema's een rol; *beeld als illustratie* en *beeld als bewijslast*. In *beeld als illustratie* concretiseert het beeld de tekst; de woorden leiden de beelden. Dit thema wordt gespecificeerd in de indicatoren *illustratief, verduidelijkend, beeld bij woord- dynamiek*. In *beeld als bewijslast* is het meerduidige beeld uitgangspunt en kadert de tekst haar in; de beelden leiden de woorden. Dit thema wordt gespecificeerd in de indicatoren *metaforisch, beeldargumentatie, woord bij beeld- dynamiek*.

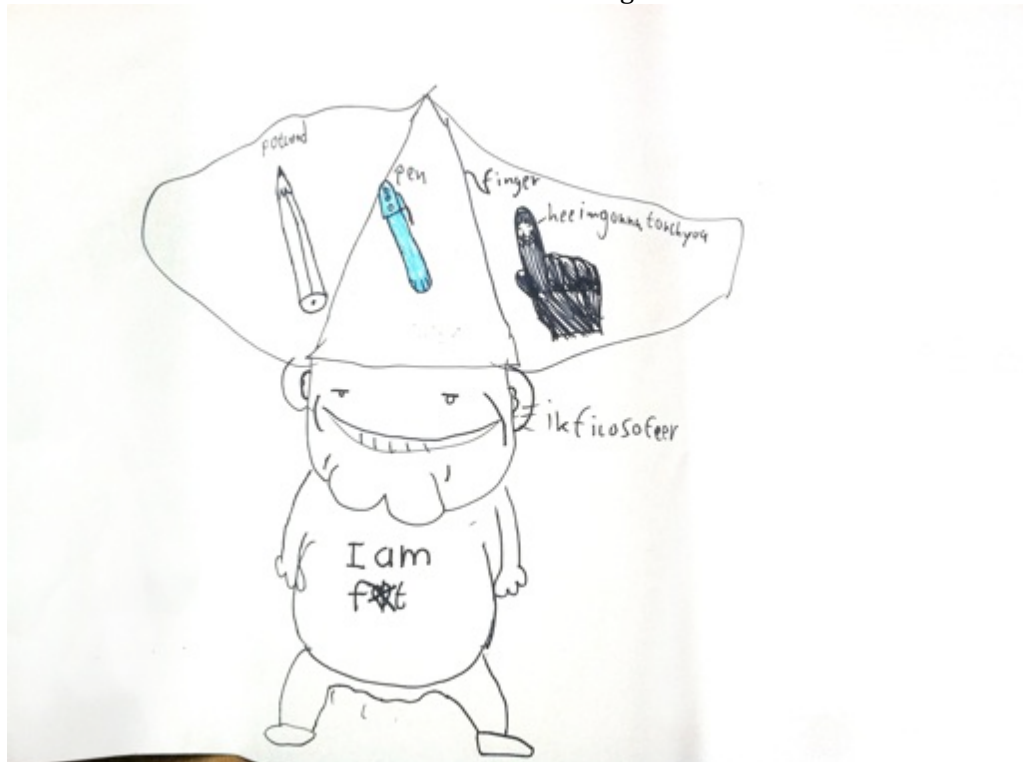
Hiernaast wordt een relevante selectie van de filosofische indicatoren *anecdotsche kwaliteit, tentatief gedrag, openheid van denken* (Rondhuis, 2005) en *zoeken naar betekenis, associatief denken, tegenvoorbeelden, perspectiefverschillen, vragen bij aannames en veronderstellingen* (Anthone&Mortier, 2010) gebruikt om te bepalen hoe deze beelden zich verhouden tot het filosofische discours.

In dit hoofdstuk worden meerdere voorbeelden van beelden die werken als bewijslast en beelden die werken als illustratie belicht in relatie tot het filosoferen.

3.1 Het Beeld als bewijslast: Luka / Sparklab 3

Thema Sparklab 3: Categoriseren. Beginvraag: Wat hoort bij elkaar?

In het derde veldexperiment werd aan de kinderen voorafgaand aan het maken van een filmpje gevraagd om individueel een tekening te maken, dat als startpunt zou moeten dienen. Dit voorbeeld van Luka laat een proces zien waarin het niet tot een filosofische dialoog is gekomen, maar toch wordt dit voorbeeld als uitzondering opgenomen in het verslag omdat het op zo'n markante en sterke manier een vorm van beeldargumentatie laat zien.



(de filosofiejuf stelt vragen aan Luka)

Q: Luka, kun je uitleggen wat je hebt getekend?

Luka: Nou, ik heb een potlood en een pen, dat is een verschil maar het is wel iets waar je mee schrijft en met die vinger was ik een beetje aan het grappen.

Q: Ja, maar qua vorm komen ze juist weer wel overeen. En zou je dit dan als drie groepen zien?

Luka: Nou, die vinger had ik eigenlijk niet moeten tekenen, ik had eigenlijk een streep moeten tekenen.

Q: ik vind hem juist door die vinger wel interessant eigenlijk. Omdat zijn vorm hetzelfde is. Als je het qua vorm in zou delen, dan zou je deze drie in een groep kunnen stoppen

Vervolgens werd er door Luka in het medialab samen met Gijs gewerkt aan een animatiefilmpje. Zij hadden bij het thema *Wat hoort bij elkaar?* als deelvraag geformuleerd: *Zou een dier andere keuzes maken?*

Naar aanleiding hiervan werd een lineair verhaaltje met een aap en een mens gefilmd, waarbij de aap zich meester maakt van een banaan en een horloge.



Q: En als je nu een nieuwe vraag moet maken..... na jullie vraag *Zouden dieren andere keuzes maken?* Zouden dat keuzes kunnen zijn om te overleven? Misschien kun je dan wat met die banaan en dat horloge. Waarvoor zou een aap kiezen, als hij moet overleven?

Luka: De banaan! Als er bijvoorbeeld een vijand bij komt. Dan pakt die aap een banaan en gebruikt hij het als pistool.



Nabeschouwing in Kringgesprek

Luka: Het eerste filmpje is een aap hij ziet iets en stort neer en pakt daarna een horloge en een banaan van die man en dan kijkt hij naar die twee dingen. Hij vindt het horloge niet interessant en de banaan wel. Hij gooit het horloge weg. En dan kun je zien dat hij alleen maar bezig is met overleven.

Analyse van de relatie beeld-woord

We zien bij de tekening dat Luka duidelijk meer in beelden redeneert dan in woorden; een sterke vorm van beeldargumentatie. Hij volgt een beeldlogica waar zijn woorden niet bij lijken te kunnen komen, de 'waarheid' voegt zich hier geheel naar het beeld; een sterke vorm van 'Beeld als bewijslast'

Als we daar vervolgens een transcript van een dialoog naast zetten, dan valt op, dat in zijn woordgebruik dezelfde beeldlogica opduikt; ook hier is het beeld leidend als argument. Als hij het heeft over *de keuze die een aap maakt als deze moet overleven* en de vraag is, of de aap zal kiezen tussen een banaan en een horloge, dan kiest de aap volgens Luka voor een banaan. De redenering hierachter is echter niet dat de banaan voedsel is en daarom de reden van de keuze, maar *de vorm van de banaan* doet denken aan een pistool, waardoor het opeens op die manier een overlevingsmiddel wordt.

Hier wint het beeldargument het van het verbale, logische argument en in die zin vinden we dit zowel in zijn tekening als in zijn verbale redeneringen terug.

3.2 Beeld als illustratie Gijs en Eric / Sparklab 1 Thema Sparklab 1: Tijd. Beginvraag: Wat is Tijd?

Q: maar wat heeft de zon dan met tijd te maken?

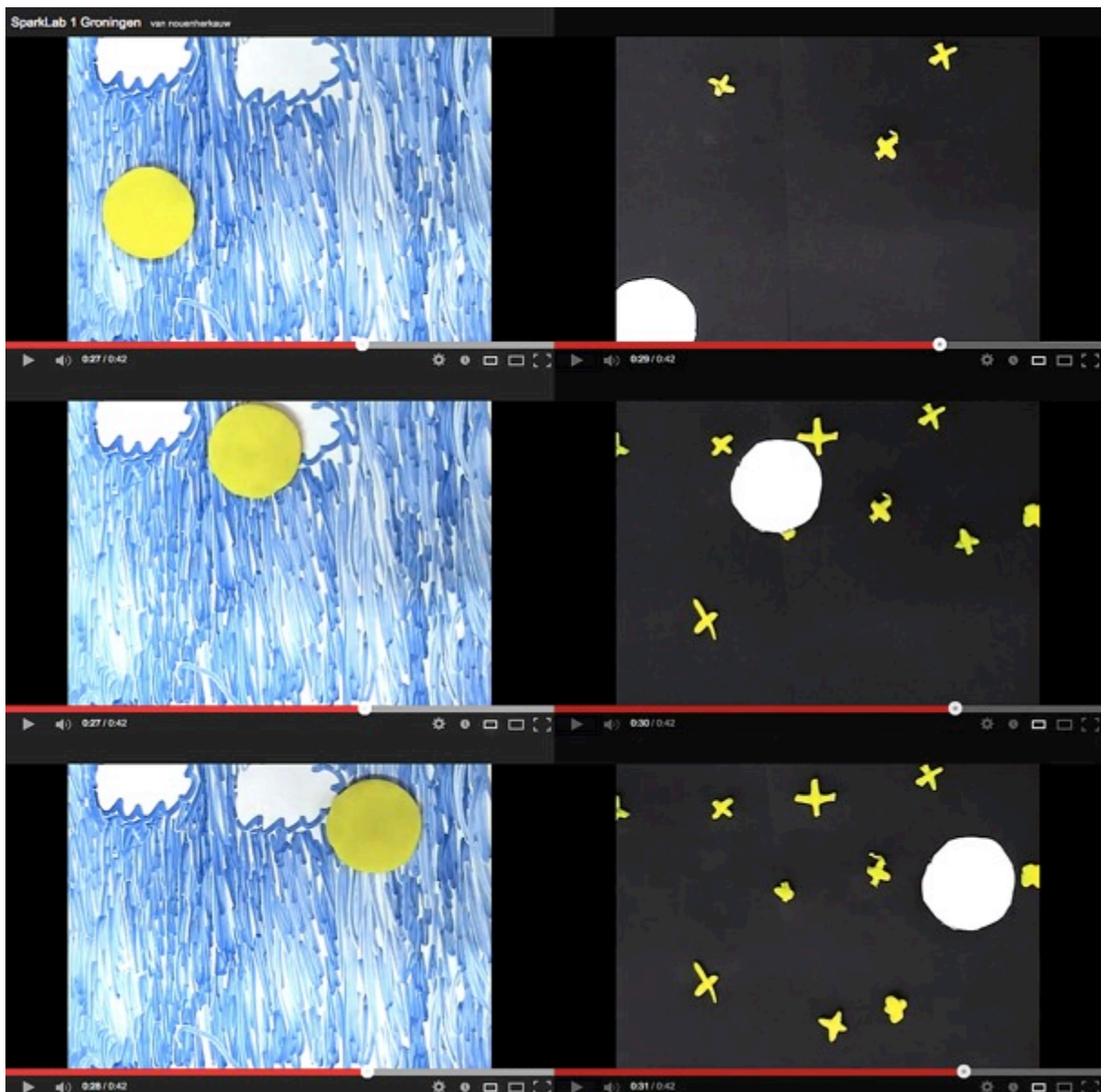
Eric: Nou gewoon, het is precies 12 uur, ja, ongeveer 12 uur.

Q: wat betekent dat 12 uur dan?

Eric: nou zolang duurt de dag.

Q: heeft de nacht dan ook 12 uur?

Gijs: het liefst wel.



Q: Hoe zouden we de tijd achteruit kunnen laten lopen?

Gijs: Dat hebben we al gedaan.

Eric: Nee

Gijs: Jawel, want de zon komt zo op en de maan.
Q: Dus is er een soort van antwoord op 'Wat is tijd?'
Eric: Wij denken dat tijd iets is wat steeds voorbijgaat.
Gijs: ...wat steeds ronddraait.
Eric: Ja, een tol.

Beeld als bewijslast Gijs en Eric / Sparklab 1

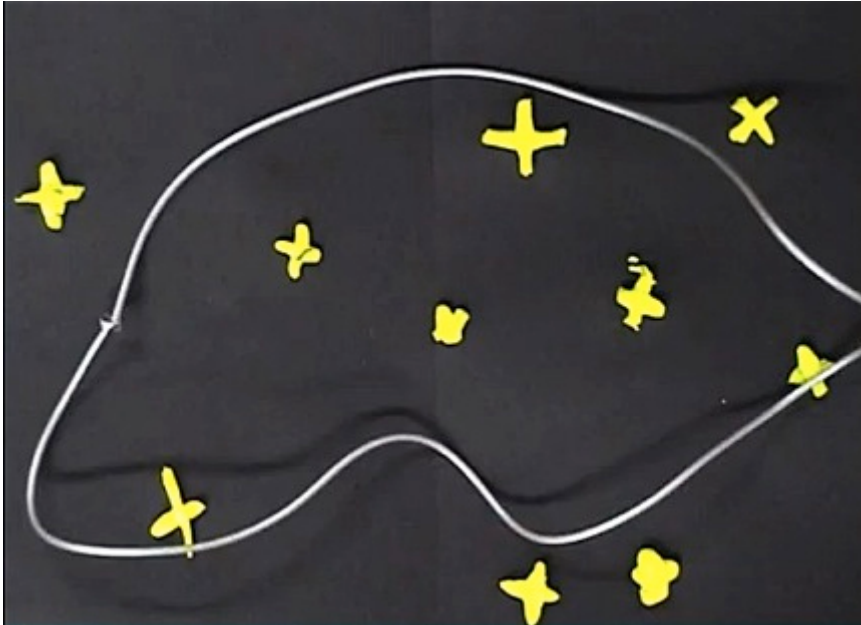
Q: Kunnen jullie nu een nieuwe vraag formuleren waarmee je verder kunt gaan?
Gijs: Tijd is een soort van lint.
Eric: Een oneindig draaiende tol.
Q: Tijd is een lint,..... dat is wel een goed beeld. Hoe zie je dat dan voor je?
Gijs: Een lint dat steeds ... (onverstaanbaar) en op een gegeven moment weer opnieuw begint.
Q: wat doet dat lint met de tijd?



Gijs: op een gegeven moment keert ie terug.
Q: Is dat de baan van de tijd dan? En wat is dat gele dingetje?
Gijs: Dat is de tijd zelf, nee, dat is wanneer we er zijn.
Q: Maakt het dan nog uit wat voor vorm dat lint heeft?
Gijs: Nee.
Q: Is er meer geschiedenis of meer toekomst?
Gijs: Nu zijn we ongeveer op de helft.
Q: Oké, dan denk jij dus blijkbaar dat tijd een keer ophoudt.
Gijs: Eigenlijk dacht ik helemaal niet aan geschiedenis, ik dacht gewoon aan dat de tijd steeds rondgaat.

Q: Dat ziet er heel mooi uit, wat voor nieuwe vraag kun je nu nog bedenken?

Gijs: Waar bevindt zich het lint?



(Eric maakt dit in stilte, spelend, zonder dat Gijs het doorheeft.)

Filosofisch groepsgesprek

Gijs: Tijd is een soort van lint, denken wij, dat zich steeds opnieuw afspeelt. Het heden is het gele blok. Maar de tijd stopt op een gegeven moment bij 24 uur, dan begint het weer opnieuw. Dat is dus de vorm van het lint. En Eric heeft nog dat ruimte- ding met dat lint gemaakt...(Gijs maakt wegwuifgebaar)

Q: Ja, dus dat lint is 24 uur?

Gijs: Ja.

Q: En kun je het ook zien als geschiedenis bijvoorbeeld?

Gijs: Nee, want dan gaat het wel heel snel.

Q: Ja, maar zou je de geschiedenis zo kunnen bekijken, als een lint?

Gijs: Nee, want dan zou op een gegeven moment de geschiedenis weer beginnen.

Q: Dus dit is eigenlijk echt puur de tijd die voorbij gaat.

En hoe hangen gebeurtenissen dan daarmee samen?

Gijs: Ja, dit is denk ik echt wel puur de tijd zelf.

Q: Het lint is rond, maar kan het ook een lijn zijn?

Gijs: Dan zou er ook een eind moeten komen aan alles en dat weten we nog niet. Dan zou het niet rond moeten zijn dan zou het op een gegeven moment op moeten houden. We weten nog niet eens of de wereld ophoudt.

Q: Wat denk jij, dat het rond gaat of dat het...

Gijs: Ik denk dat het blijft bestaan

(nu mengen andere kinderen zich in het gesprek)

Q:... was bij het begin van de wereld de tijd er al of is die later gekomen?

Bo: Ik denk dat die er van het begin al was.

Gijs: want anders kan de wereld gewoon niet ontstaan.

Dan zijn er geen bomen, geen vissen, zonder tijd is er toch niks?

Bo: Precies gelijk want zonder tijd is de aarde er niet en zonder aarde is de tijd er niet

Q: Zonder tijd is er niks?

Gijs: In principe heb je dan een wit A-4tje maar dan rond. Zonder iets.

Q: Dus tijd zit eigenlijk overal in. Zonder tijd is er niks.

Maud: Ik denk dat tijd verzonnen is, ja want zonder tijd kan iedereen ook gewoon leven.

Alleen, dan heb je geen afspraken.

Q: Heb je het dan over de tijd of de klok?

Maud: De klok en de tijd.

Q: Dus jij zegt tijd is verzonnen, wil jij daar iets over zeggen?

Gijs: Dan zou je nooit ouder worden, als er geen tijd was.

Eric: Dan zouden wij hier niet zitten.

Gijs: Dan leef je op een wit A4-tje

Eric: Nee, dan leef je niet op een wit A4tje want je kan niet eens geboren worden want...

Bo: Op een wit rondje...stuiterbal...

Analyse van filosofische kenmerken

Als we naast het filmpje van Gijs en Eric een aantal indicatoren van Rondhuis en Anthone & Mortier leggen, dan kunnen we de volgende filosofische kwaliteiten ontdekken.

Er is sprake van *openheid van denken*. Er is een divergent denkpatroon te vinden in het filmpje: eerst wordt de vraag *Wat is Tijd* beantwoord met een feitelijke mechanische verklaring, die van de beweging van de hemellichamen, en vervolgens wordt er een abstracte of poëtische sprong gemaakt en wordt de tijd voorgesteld als een lint van ijzerdraad, waarlangs een geel bolletje, het *Nu moment*, reist.

Hierbij vertonen zij *tentatief gedrag*. Er wordt op originele wijze een ongewone vergelijking gezocht; in het zoeken naar een andere manier van het bepalen van tijd dan de feitelijke, wordt tijd voorgesteld in abstracte lintvorm

In het filmpje worden *Vragen naar aannames en veronderstellingen* gesteld.

Er wordt vanuit de vraag *Wat is Tijd* eerst de vraag gesteld: *Hoe werkt tijd* en na de beantwoording daarvan wordt dan verder gezocht naar *Wat is het wezen van tijd*?

Er is sprake van *Perspectiefverschillen* er wordt op een feitelijke en op een abstracte manier gezocht naar meerdere perspectieven op het fenomeen tijd. De vraag komt uit de vorm voort: het lint.

Analyse van de relatie beeld-woord

Aan het begin van de sessie is het beeld illustratief; het verduidelijkt de 'mechanische' verklaring van het fenomeen tijd, die ook als zodanig benoemd wordt.

Daarna wordt er een sprong gemaakt naar het beeld als bewijslast: in het filmpje en in het gesprek is er sprake van de indicatoren *beeldargumentatie* en *metaforisch*: het lint is als metafoor van de tijd aanleiding tot verdere gedachten en redeneringen. In de gesprekken worden daarbij ook een tol en een A4tje als beelden gebruikt om over de tijd en onze relatie daartoe te spreken.

Er is sprake van meer *beeldargumentatie*: Eric heeft naar aanleiding van de vraag: '*Waar bevindt zich het lint?*' vrij spelend de lintvorm in de ruimte gezet, waarmee hij de tijd vrij in de kosmos plaatst en losmaakt van de menselijke ervaring. Het beeld roept zo een vraag op die aanleiding geeft tot verdere contemplatie. Maar in het gesprek er na wordt hier door beide jongens geen verdere verbale toelichting op gegeven; ze lijken het beeld niet serieus te nemen als antwoord op de vraag.

In het eerste deel waarin het beeldgebruik illustratief was leidden de gemaakte 'mechanische' beelden tot een dialoog waarin een nieuw abstract beeld van de tijd, een tol, werd benoemd. Hierna ontstonden abstracte beelden in het filmpje, die niet meer illustratief waren maar als bewijslast dienden.

Met name de beelden als bewijslast lijken in het filosofische proces een evocatieve werking te hebben; er worden meerdere vragen en nieuwe beelden door opgeroepen.

3.3 Beeld als bewijslast: Eric en Rosa/ Sparklab 4

Thema Sparklab 4: Denken in beelden. Individuele

Beginvraag: Moet een verhaal een begin hebben?



Praatprikkelkaart (van Kempfen, 2012)

(Rosa en Eric overleggen met z'n tweeën bij het maken van een tekening die als beginpunt van het proces moet dienen.)

Rosa: Nou moet een verhaal een begin hebben....

Eric: Nee

Rosa: Nou ik dacht...ik probeer het een beetje uit te leggen...het midden...dat kan ook een begin zijn maar dan is het niet mooi.

Eric: Je kunt ook aan het einde beginnen, dat hij dood gaat in het begin en dat je later vertelt hoe dat kwam, dat komt wel voor

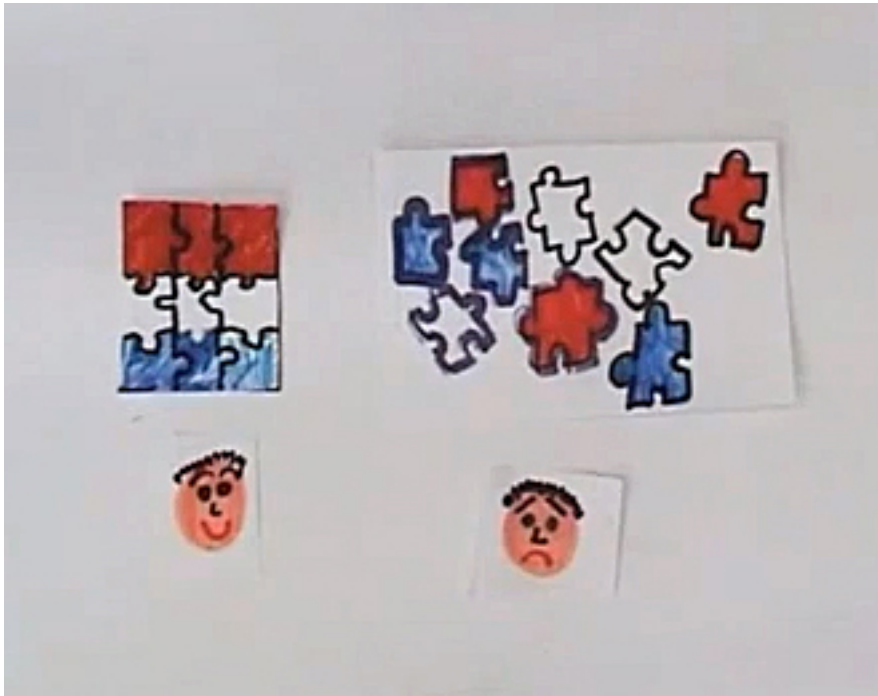
Rosa: Stel dat staat in een boek en dat is wel het begin van het boek, maar niet het begin van het verhaal...



(De filosofiejuf komt bij Eric en Rosa staan en vraagt om uitleg)

Rosa: Hier is het verhaal zeg maar heel en hier is het helemaal door elkaar gehusseld..

Eric: Dat heeft zij getekend...



Q: Ja. En wat zou dan het antwoord zijn? Heeft een verhaal een begin nodig?

Eric: Nou eigenlijk wel, anders is het gewoon niet leuk

Q: Wel een goede vergelijking, de puzzel, als je nu een volgend beeld zou moeten bedenken, wat zou dat nu zijn?....je kunt een beeld zien als een dominosteentje dat valt en dan steentje voor steentje omgooit...Zo kan elk beeld een nieuw beeld oproepen....

Rosa: Het (verhaal) is eigenlijk een terugspoelen-domino

Q: Ja? dat zie ik even niet zo, kan...?

Rosa: Nou je hebt een dominosteentje, een filmpje ervan, dan spoel je terug en dan gaat het niet steeds eentje terug maar steeds eentje verder...

Eric: Ja, en dan valt alles op zijn plaats

(De filosofiejuf en enkele andere kinderen reageren op de gemaakte beelden)

Eric: We hebben hier twee gezichten...

Q: En wat willen jullie daarmee zeggen dan?

Rosa: Dat je hier (vrolijk).....en dat je daar verdrietig van wordt..

Q: Wat wil dat dan zeggen?

Rosa: Nou, dat een heel verhaal....

Eric: ...leuker is dan een half verhaal

Rosa: Ja, beter dan een kapot verhaal...

Q: Een begin hoort er dus wel bij?

Rosa: Ja

(Feline mengt zich er in)

Feline: Ja een verhaal zonder begin is eigenlijk een verhaal zonder eind.....

Ik denk van het is ook niet leuk als je niet weet hoe het afloopt, dus het is het ook wel leuk om te weten hoe het begint

Q: Maar begint ieder verhaal wel met een begin?

Feline: Nee

Rosa: Ik weet een leuk verhaal, het begon met het einde, toen kwam het hele verhaal en toen kwam dat eerste stukje nog een keer, maar dan als einde

Q: En dat vond je geen leuke oplossing?

Rosa: Jawel, maar het was wel raar...

Feline: Dat is een puzzelstukje en dat is alles door elkaar. Bij door elkaar is iemand niet blij en bij wat goed is gemaakt is degene wel blij.

Q Ja...en wat zouden ze daarmee willen zeggen denk je?

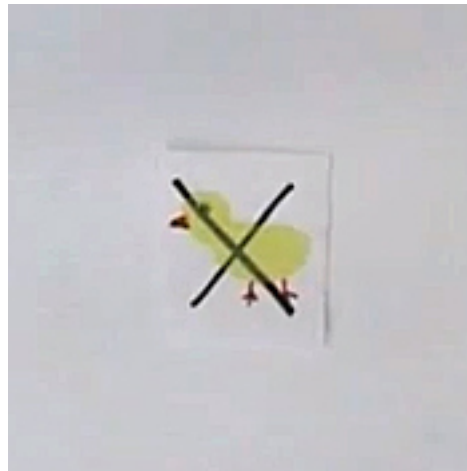
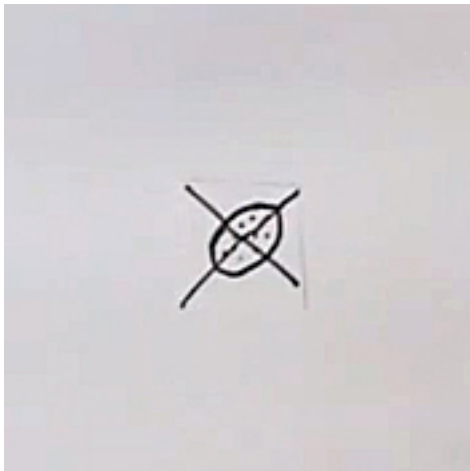
Feline: Als je alles snapt is het misschien leuker dan als je het niet snapt...

Q: Wat zou dat over het begin zeggen?

Feline: Met begin snap je het beter

(Eric en Rosa werken weer met z'n tweeën verder aan het filmpje aan de vraagstelling *Moet een verhaal een begin hebben?*)

Rosa (tegen Eric): Als we nu een ei tekenen en we zetten daar een kruis door



Rosa:.....dan tekenen we daarna een vogel met een kruis erdoor....

Eric: Waarom een kruis erdoor?

Rosa: Nou zeg maar geen ei, dus geen begin, is dan geen vogel

Eric: Oh op die manier, dan is er geen begin

Rosa: Dus dan gaat het ook niet verder...

(De groep verzamelt zich rond Eric en Rosa, kijkt naar en reflecteert op de filmpjes. Na het kip en ei filmpje wordt vanuit dezelfde gedachte, 'zonder begin geen einde' beelden gemaakt van een wedstrijd waarin geen start is en dus ook geen finish. Deze komen hier niet aan bod)

Rosa: Nou we bedoelen eigenlijk...

Eric: Als er geen ei is dan is er ook geen kip...

Rosa: Een ei is zeg maar het begin, dus zeg maar: is er geen begin dan is er daarna ook niks...dan is er ook geen kip...

Q: Mooi...en wat zou dan een volgend beeld kunnen zijn, of een volgende vraag?

Feline: Kun je ook een verhaal maken zonder eind?

Nathalie: Kun je ook een verhaal maken zonder midden erin?

Feline: Ik denk dat het midden het belangrijkste is

Rosa: Want daar gebeurt meestal het meeste in

Q: Dat is ook nog een vraag he: Welk stukje van het verhaal is het belangrijkste?

Q: En wat bedoelen ze daarmee? Moet een verhaal wel of geen eind hebben?

Sam: Geen eind...



Elisa: ik weet het ik weet het! Nou dat snoepzakje had eerst een eind en daarna niet en dan... (maakt gebaar): valt al het snoep er uit....en dan heb je geen snoep dus eigenlijk bedoelen ze daarmee dat ze wel een eind moeten hebben want dan zit het wel stevig met het snoep...

Rosa/Eric : dat je wel een einde nodig hebt...

Eric: Ja want ik zag een keer een film met een heel open eind en dat was heel stom...Het was een film over een robotinvasie; je zag ze gewoon tot ze waren uitgeschakeld...

Beeld als illustratie/ Eric en Rosa/Sparklab 4

(Rosa en Eric gaan weer samen aan het werk met een vervolgvraag.)



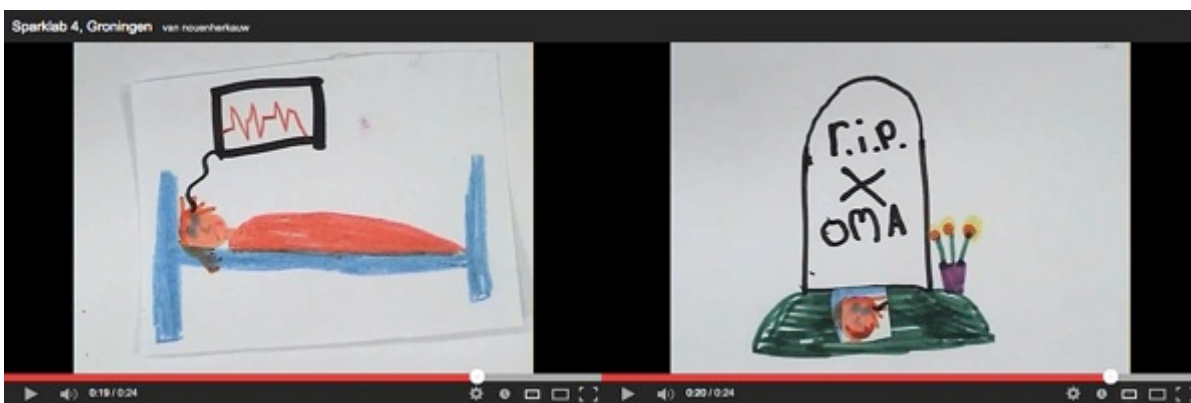
Praatprikkelkaart (van Kempen, 2012)

Rosa:ik denk eigenlijk dat de dood nooit mooi is...

Eric: misschien wel...stel dat iemand heel erg ziek is...bijvoorbeeld onze kat.. die was toen heel erg ziek en die hebben we toen laten inslapen en dat vonden we wel goed...

Rosa: Nou we kunnen wel...

Eric: Ik weet iets...een hoofd....van een heel ziek iemand waaraan je kunt zien dat die heel erg ziek is....en dan laten we een plaatje van een graf zien....



Eric: dan zie je niet iedereen...

Rosa :....lachen...

Eric: want dat is wel een beetje hard...maar ook niet iedereen keihard huilen...een beetje, een traantje...(maakt huilgebaren met handen over gezicht)

Rosa: dat die een klein beetje glimlacht en dan...

Eric: nou niet glimlachen, het mondje zo of zo (maakt handgebaar van horizontale streep)



Analyse van filosofische kenmerken

Als we naast dit filmpje een aantal van de indicatoren van Rondhuis en Anthone & Mortier leggen, dan kunnen we de volgende filosofische kwaliteiten aanwijzen.

Er is sprake van *Openheid van denken* in de zin van divergente denkpatronen; de kinderen onderzoeken de vraagstelling hier door middel van verschillende beelden die verschillende nieuwe vragen en perspectieven oproepen. Er is daarbij ook sprake van *tentatief gedrag*, omdat de kinderen gebruik maken van ongewone vergelijkingen.

Bij het beeld van de puzzelstukjes wordt gesuggereerd dat een begin een prettige samenhang geeft aan een verhaal. Er wordt daarbij een gevoelsmatig perspectief gekozen. De in elkaar passende puzzel wordt becommentarieerd met een vrolijk getekend gezichtje en de losse puzzelstukjes met een sip kijkend gezichtje.

Bij het beeld van het ei en het kuiken, waardoorheen twee kruizen staan, wordt gesteld dat er zonder ei (=begin) geen kuiken (=verhaal) is. Hier wordt gedacht over de rol die het begin speelt als bestaansvoorwaarde voor een verhaal.

Na de uitspraak in de dialoog, *een verhaal zonder begin is als een verhaal zonder einde*, wordt een nieuwe vraag onderzocht 'Moet een verhaal een eind hebben?' Hier wordt de vraag vanuit weer een ander perspectief onderzocht. Een verhaal zonder einde wordt hier voorgesteld als een puntzak met snoep zonder bodem. Alles loopt er uit, de snoepzak is leeg. Het beeld is kernachtig en geeft het belang van het einde aan; als die er niet is, is er geen inhoud. Deze verkenning van 'Moet een verhaal een eind hebben?' leidt naar een laatste vraag; 'Wanneer is de dood mooi?' Het filmpje eindigt met een illustratieve verbeelding van de vraag.

Vragen naar aannames en veronderstellingen: er wordt de vraag gesteld of een verhaal wel een begin nodig heeft, of een verhaal een eind nodig heeft en wanneer de dood mooi is.

Analyse van de relatie beeld-woord

Eric en Rosa gebruiken verschillende *metaforen* tijdens hun filosofische verkenning, een verhaal zonder begin is een puzzel in losse stukken, of een kip zonder ei. Of een finish zonder start. Een verhaal zonder einde is een snoepzak zonder punt.

Er is sprake van *beeldargumentatie* en *woord bij beeld- dynamiek*; de beelden vormen hun eigen logica, zijn leidend in de gedachtenstroom en roepen vervolgvragen en vervolgbeelden op.

In het eerste deel heeft het beeld bewijslast; de beelden geven aanleiding tot dialoog, zij roepen woorden op waarmee geprobeerd wordt de betekenis te duiden. De beelden hebben een evocatieve werking in het proces: er worden nieuwe beelden door opgeroepen.

De laatste beelden zijn illustratief, zij volgen rechtstreeks de gedachtengang van de kinderen en maken deze zichtbaar voor de anderen.

3.4 Beeld als illustratie of bewijslast Jonna en Maike/ Sparklab 3

Thema Sparklab 3: categoriseren. Beginvraag: Wat hoort bij elkaar?

Voorafgaand aan het maken van de filmpjes in Sparklab 3 werden een aantal opdrachten gedaan waarbij kinderen categorieën moesten maken en beargumenteren. Er werden ook beeldende opdrachten gegeven; het maken van een schets en een collage -opdracht. Transcripts van de bespreking laten weinig dialoog van Jonna en Maike zien.



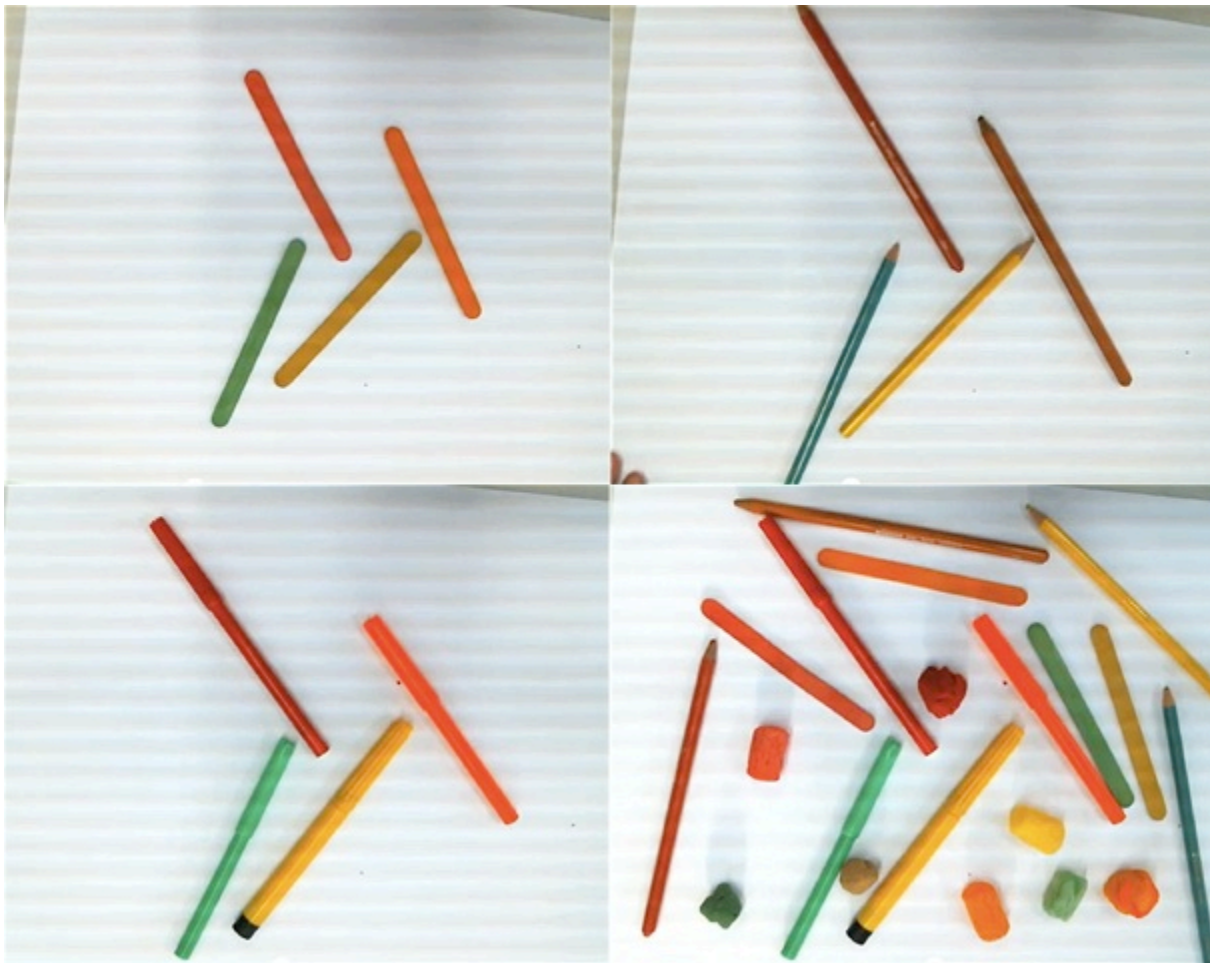
Titelbeeld: Kun je groepjes ook anders indelen?

(De filosofiejuf stelt vragen aan Jonna en Maike in het medialab)

Q: Wat hebben jullie tot nu toe gemaakt?

Jonna: We hebben eerst allemaal groepjes gemaakt van kleur.





Q: Ja, nu kunnen jullie naar de volgende vraag... jullie hebben nu een vraag met materiaal en op kleur he.

Jonna: Ja, en knutselspullen

Q: En knutselspullen, ja. Nou, je kunt nadenken over of het nuttig is om dit soort indelingen te maken. Of je zou naar andere spellen kunnen gaan kijken, bijvoorbeeld sportspellen, ...

Jonna: Hoe zou je sportspellen dan in kunnen delen?

Q: : Nou, op kleur bijvoorbeeld.

Maike: Ja, maar het heeft allemaal verschillende kleuren, want het kan paars zijn met groen, of oranje met geel.

Q: Ja, dat is dan precies het probleem waar je dan tegen aan loopt. Daar kun je dan misschien juist iets mee. Want hier is het zinnig he, bij knutselspullen is het nuttig om in kleur in te delen en om met materiaal te denken....maar met het indelen van voedsel...

Jonna: Dus bijvoorbeeld niet een bordje met pap en krenten maar paprika en tomaat en zo.

Q: Ja, je vraag zou dan kunnen zijn. Kun je voedsel op dezelfde manier indelen. Of heeft het zin om voedsel op dezelfde manier in te delen. Is dat een goede vervolgvraag?

Jonna: Ja.



Evaluatie in de groep

Q: De vraag was: Kun je groepjes ook anders indelen?

Jonna: Ja eerst met kleur en materiaal en daarna met het eten was het eerst hartig en zoet en dan op kleur.

Analyse van filosofische kenmerken

In dit filmpje is sprake van een intuïtieve manier van 'denken over denken'. Het betrokken duo maakte beeldende taxonomiën, waarbij zij hun eigen indelingcriteria bedenken om heterogene dingen op verschillende manieren te classificeren. Dit is te beschouwen als een vorm van betekenistoekenning.

Als we naast dit filmpje een indicator van Anthone & Mortier leggen, dan kunnen we zeggen dat er sprake is van een *zoeken naar betekenis* door een associatieve 'switch', waarbij in de categorisering materialen en kleuren associatief 'verspringen'. Er is hierbij een minimale verbale reflectie te onderscheiden.

Analyse van de relatie beeld- woord

Bij de vraag *Kun je groepjes ook anders indelen?* werkte het beeldgebruik in eerste instantie als illustratie van de uitgesproken intentie *We hebben eerst allemaal groepjes gemaakt in kleur* maar de categorisering ging verder dan dat.

Bij nadere beschouwing kun je deze beelden ook zien als bewijslast. De beelden laten weliswaar een indeling in kleuren en materialen zien die Jonna en Maike zich hebben voorgenomen om te maken maar ze werken ook als een vorm van *beeldargumentatie*. Dit komt omdat de criteria van de categorisering volledig door de beeldende aspecten worden gevormd. Voorbeelden zijn de positie van de materialen en de tinten van hun verschillende kleuren; deze werkten hier als een onderliggende verbindende factor bij de verspringing van het ene naar het andere materiaal. Deze indeling is hiermee moeilijk in woorden te vatten.

3.5 Beeld als illustratie: Elisa en Lotte/ Sparklab 4

Thema Sparklab 4: *Kun je denken zonder woorden?*

Individuele beginvraag

Kun je verliefd worden op een dief?



(de kinderen beginnen met het maken van een tekening)

Elisa: Iets met een hartje...

Lotte Ja maar dan heb je al meteen alles

Elisa: dan kun je toch gewoon een dief tekenen en een meisje met een hartje?

....

Elisa: OK, ik maak wel de dief...

Lotte: Ik maak het meisje



Q: Dus de vraag was: Kun je verliefd worden op een dief?

Wat denken jullie dat het antwoord is?

Meerdere kinderen: Jaaa

Q: tegen Elisa en Lotte) Klopt het dat dat jullie antwoord is?

Elisa: Ja..het kan wel.

Q: En als jullie verder gaan met die vraag, kun je er dan nog verder mee of denken jullie: dat is het.

Lotte: Ja...dat kan wel dat kan altijd...

Feline: Het is waarschijnlijk gewoon : of je wordt wel verliefd of je wordt niet verliefd...ik denk niet echt dat het is dat je niet verliefd kunt worden omdat het een dief is, je kunt wel gewoon verliefd op iemand worden. Ik denk niet, bijvoorbeeld ik ben verliefd op iemand en ik hoor achteraf dat het een dief is en dat ik niet meer verliefd ben., Misschien vind ik het dan minder leuk van binnen, maar ik denk niet dat ik dan verliefdheid kan stoppen. Ik denk niet dat ik dan niet meer verliefd zou zijn.

Eke: Ik wel, ik zou niet meer verliefd zijn

Feline: Maar je kan het niet zomaar stoppen..

Eke: Jawel, eigenlijk wel...

Q: Met die antwoorden die zij geeft kunnen jullie straks verder?

Eline en Lotte: Ja



Q:maar bijvoorbeeld is hij nu een moordenaar of.

Elisa: We zijn nu nog met de dief bezig nou ik denk nou wel echt dat...dat zij eerst wel maar dan niet meer verliefd is...

Q: waarom ben je van gedachten veranderd?

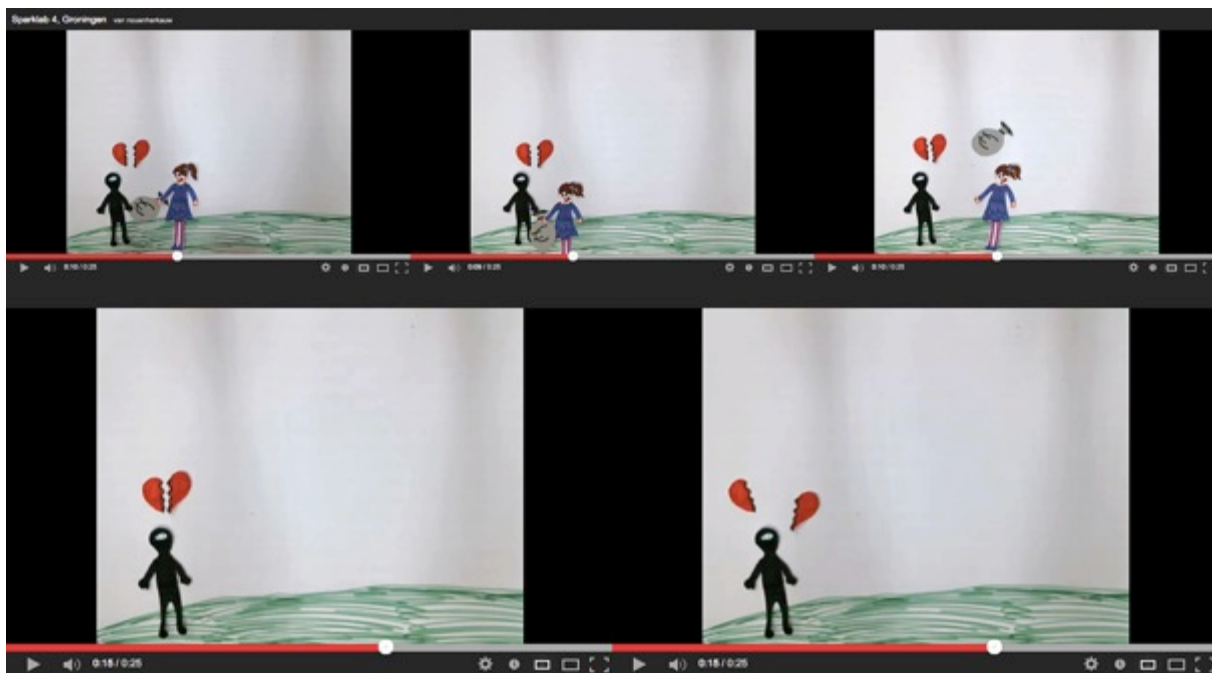
Elisa: Nou waarom zou je eigenlijk op een dief verliefd worden want hij doet slechte dingen...

Lotte: En nu doen we dat hij het geld gaat weggoaien

Elisa: En dan laten we zien dat het niet kan door....dan lopen ze samen en dan pakt hij de zak met geld en dat ziet ze niet en dan ziet ze de zak geld en gooit het weg en loopt ze weg

Lotte: Dan lopen ze samen weg

Elisa: Nee, alleen, want ze is heel treurig, Als zij dat ziet dan gaat het hartje breken..



(groepsreflectie bij werktafels)

Eric: (het betekent) Dat je wel verliefd kan zijn en dan ziet ze dat de dief gewoon heel slecht is en dan is het gewoon zo van 'Bleh'.

Rosa: Dan heeft ze een gebroken hart en is ze verdrietig en wil ze het uitmaken ofzo...

Q: Even vanaf het punt waarop ze nu zijn, je hoeft ook niet in verhaaltjes te denken....Je kunt ook zeggen: ik zou met die vraag verdergaan of: heb je hier al aan gedacht?

Sam: Wat is liefde...ofzo?

Q: Welke vraag zou hier uit kunnen volgen?

Feline: Kijk of je nog op iemand verliefd kunt worden als die in de gevangenis zit, want als je hem heel weinig ziet....

Q: Dat is ook een mooi idee..

(filosofiejuf bij Elisa en Lotte)

Elisa:dat ze boos is weggerend

Q OK en welke vraag komt tijdens het filmpje?

Elisa: Heeft een dief ook liefdesverdriet?

Lotte: Kan een dief ook liefdesverdriet krijgen?

Q: Ja,..heeft een dief gevoel?

Lotte: Ja, heeft een dief gevoel?

(meisjes willen snel verder werken aan het filmpje)



Q: Maar hij is misschien ook al verdrietig omdat het meisje alleen al weggaat...

Lotte: Nou eerst huilt die en dan gaat hij lopen en dan komt hij dat meisje weer tegen met een ander jongetje en dan gaat die weer huilen

Elisa: dan gaat die harder huilen

Elisa: dus eerst gewoon een klein beetje.....

Lotte: dus dan beginnen we dat hij daar staat....

Elisa: hij steelt wel maar misschien is hij van binnen wel een beetje lief...

Q: dus zijn gedrag is slecht, maar van binnen kan hij wel echt goed zijn...

Elisa: ja...

kan een dief
liefdesverdriet
hebben? ♥



Analyse van filosofische kenmerken

Als we naast het filmpje en de selectie uit het transcript de indicatoren van Rondhuis leggen, dan vinden we daar vooral de *anecdotische kwaliteit*; een abstracte vraag over verliefdheid wordt gekoppeld aan een concrete ervaring in een verhaalvorm. Rondhuis heeft aangegeven dat anecdotische kwaliteit die niet gekoppeld is aan een van de andere filosofische indicatoren niet geldt als indicator en geen van de indicatoren van Rondhuis is verder van toepassing op het filmpje. Maar er zijn wel 2 indicatoren van Anthone & Mortier van toepassing op de combinatie filmpje/transcripts. Er is een zeer prille aanzet tot 'filosoferen' maar het is wel te onderscheiden. Het gaat over *perspectiefverschillen* en *vragen naar aannames en veronderstellingen*. In de transcripts van de gesprekken over het filmpje is wel degelijk sprake van *perspectiefverschillen*. Deze laten zien dat er door Elisa en Lotte voorzichtige vragen worden gesteld over de relatie tussen verliefdheid en slechte daden doen en dat hun standpunt verandert van een bevestigend antwoord op *Kun je verliefd worden op een dief?* naar een ontkennend antwoord als de slechte daden echt in ogenschouw worden genomen. Dit gebeurt met name onder invloed van de groep, die in reactie op het filmpje discussieert over *aannames en veronderstellingen* ten opzichte van hun eigen standpunten over verliefdheid.

Aan het einde van het filmpje veranderen Elisa en Lotte nog eens van perspectief; werd er eerst gedacht vanuit het meisje in *Kun je verliefd worden op een dief?*, nu wordt de vraag gesteld vanuit het perspectief van de dief: *Kan een dief liefdesverdriet hebben?*

Analyse van de relatie beeld-woord

Het beeldgebruik is hier *illustratief*; het beeld concretiseert de verbale uitingen van de twee kinderen. Het dient om de gedachten te *verduidelijken*, zichtbaar te maken. Zij willen het ervaarbaar maken; ze scheppen vooral plezier in het maken van een mooi beeldverhaal en zijn daar trots op.

Er is een *beeld-bij woord dynamiek*; de beelden volgen het in woorden vertelde verhaal. De vragen en perspectiefverschillen komen niet voort uit de beelden, maar ontstaan vanuit de filosofische gesprekken rond de vraag *Kun je verliefd worden op een dief?*. De beelden verwijzen met name naar het verhaaltje zelf en niet naar nieuwe beelden en zijn in die zin geen drijvende kracht in het proces. Eenmaal in het verhaaltje blijven de makers van de filmpjes binnen de verhalende lijn, ook de reflecties op het filmpje door de andere kinderen zijn vooral verhalend.

A woman with short, curly dark hair, wearing a red long-sleeved shirt, is focused on a craft project at a white table. She is using a pair of scissors to cut a green leaf-shaped piece of paper. On the table, there are various craft supplies including a yellow circular piece, a pink circular piece, and a blue circular piece. A black cable is also visible. In the background, a white machine with a colorful, abstract design is partially visible. To the right, another woman with long brown hair, wearing a patterned shirt, is smiling and watching the first woman work. The scene is brightly lit, suggesting an indoor setting like a workshop or classroom.

Hoofdstuk 4 Structuur: Bevindingen van de werkvorm van een doorlopende filosofische dialoog

Structuur

Bevindingen van het onderzoek naar subvraag 2 uit het onderzoek: *op welke manier bewerkstelligen we dat de kinderen filosoferen dmv beelden en woorden; en welk format werkt daarbij het beste om kinderen in een doorgaande dialoog te krijgen?*

Reflectie & immersie

Dit deel van het onderzoeksverslag richt zich op de structuur van het lab, meer specifiek op de werkvorm; *hoe* wordt een dynamisch proces van filosoferen in beelden en woorden vormgegeven? Hierbij wordt gekeken naar de effecten van verschillende manieren van werken; met name de volgorde en aard van de activiteiten.

Zoals eerder aangegeven speelt bij een *doorgaande filosofische dialoog* het thema *reflectie & immersie* een rol. Het betreft de onderliggende dynamiek van het filosoferen; het denken over denken staat in een continue feedbacklus met de eigen (directe) ervaring.

Dit thema wordt vertaald in een aantal filosofische indicatoren: *anecdotische kwaliteit, tentatief gedrag, openheid van denken* (Rondhuis, 2005) en *zoeken naar betekenis, associatief denken, tegenvoorbeelden, perspectiefverschillen, vragen bij aannames en veronderstellingen* (Anthone&Mortier, 2010). Uit deze indicatoren wordt voor beide thema's een selectie gemaakt. Voor het thema *reflectie*, het denken over denken, worden als specificering *vragen bij aannames en veronderstellingen, tentatief gedrag* en *perspectiefverschillen* gebruikt. Voor het thema *immersie*, de ervaring of de creatieve handeling, worden als specificering *anecdotische kwaliteit* en *associatief denken* gebruikt.

Deze indicatoren worden, waar toepasselijk, gebruikt bij het analyseren van de schriftelijke observaties, de animatiefilmpjes, de transcripts van de dialogen en de audiovisuele verslaglegging van het filosofische proces.

Deelnemers

Aan het onderzoek deden in totaal 23 kinderen mee; 14 kinderen eenmalig, 4 kinderen 2 keer, 3 kinderen 3 keer en 2 kinderen 4 keer.

De deelnemende kinderen werden via informele weg gescout; dit had tot resultaat dat de culturele achtergrond van de deelnemende kinderen over het geheel genomen vrij gelijkvormig is: de kinderen komen uit autochtone gezinnen en de meeste ouders zijn werkzaam in de kunsten of de wetenschappen. De kinderen hebben over het algemeen genomen een brede culturele ontwikkeling en een aardige woordenschat. Cognitief zijn er wel verschillen; er doen zowel kinderen uit een plus-klas mee als ook kinderen die na de basisschool door zullen stromen naar het beroepsonderwijs.

Opzet

Het filosofische gesprek en het maken van animatiefilmpjes rond een filosofische vraagstelling vormen het *framework* van de vier veldexperimenten, waarbij door een iteratief proces de opzet van de veldexperimenten steeds verandert.

Tijdens de eerste twee sessies, Sparklab 1 en 2, werd gekozen voor het scheiden van de twee belangrijkste onderdelen: het filosofische gesprek in de kring en het maken van animatiefilmpjes in een medialab-setting.

Door deze na elkaar te plaatsen, zouden de specifieke kwaliteiten van het filosofische gesprek en het maken van animatiefilmpjes in een medialab geobserveerd kunnen worden. Er werd uitgegaan van een werkvorm waarin deze activiteiten niet gemengd zouden worden, maar als twee verschillende vormen van filosoferen na elkaar gezet. Dit betekent concreet dat de structuur van het filosofische gesprek niet doorloopt in het medialab, en de filosofiejuf niet optreedt als co-onderzoeker die actief meedoet in het filosofische proces, in de vorm van '*..verloskundige en bewaker...die vorm en het verloop van het proces bewaakt*' (Antone&Mortier, 2007), maar waar filmpjes worden gemaakt in vrije expressie, met incidentele vragen van de rondlopende filosofiejuf en zonder andere sturende kaders dan de filosofische vraagstelling waarmee de kinderen het medialab binnenkwamen.

Door tijdens het eerste veldexperiment te beginnen met het maken van filmpjes in het medialab en het daarna voeren van een filosofisch kringgesprek en deze volgorde tijdens het tweede experiment om te draaien, zou geobserveerd kunnen worden welke invloed deze twee activiteiten op elkaar zouden hebben in de filosofische dialoog.

In Sparklab 1 en 2 werden voorafgaand aan de medialabsessies korte 1 minuuts- interviews afgenomen met de kinderen. De veronderstelling was, dat zij door hun filosofische vraag bewust te formuleren voor zichzelf een helder vertrekpunt zouden hebben bij het maken van de filmpjes.

4.1 Eerste veldexperiment, de structuur van Sparklab 1. 9 december 2012



Na de filosofische stimulus filmpjes maken in het medialab, daarna een filosofisch gesprek

Introductie (20 minuten)

- Introductie thema '*Tijd*' gecombineerd met theatrale bewegingsoefening *Viewpoints*
- Korte filosofische stimulus (4 filmpjes waarin 4 verschillende tijdszones)
- In duo's discussiëren over mogelijke vragen rond het thema
- In een groepsdiscussie worden vragen geformuleerd rond het thema '*Tijd*'.

Medialab (85 minuten)

- Korte interviews met beginstatement in duo's in aparte ruimte
- Technische instructie door mediakunstenaar in medialab
- Animatiefilmpjes maken in medialab

Filosofisch gesprek (60 minuten)

- Filosofisch gesprek waarin de gemaakte filmpjes aanleiding moeten zijn tot verschillende vragen in de dialoog met de groep
- Reflecterende samenvatting.

Introductie

Tijdens de inleidende 20 minuten wordt begonnen met de *Viewpoints* oefening onder leiding van de filosofiejuf, waarin de kinderen zich synchroniseren op onverwachte veranderingen in de bewegingen van een ander kind. Na twee herhalingen van de oefening bewegen de kinderen opvallend vloeiend met elkaar mee, maar het brengt niet zoveel ontspanning dat de kinderen daarna spontaan contact met elkaar maken.

Dan wordt naar aanleiding van de filosofische stimulus in duo's nagedacht over vragen, die vervolgens in de groep worden ingebracht: '*Waarom wordt de mens steeds slimmer*', '*Waarom is er tijd* (3x), '*Hoe lang doet een koe er over om gras te eten?*', '*Bestaat tijd?* (2x) '*Is tijd dodelijk of is het een spelletje?* De groep kiest bij stemming voor: *Wat is Tijd?*

Interviews

Vervolgens gaan de kinderen in zelfgekozen duo's naar het medialab; eerst worden er korte interviews met hen afgenomen waarin wordt gevraagd om hun vragen over tijd te formuleren. De veronderstelling is, dat zij hierdoor met een heldere beginvraag het medialab zullen ingaan. De kinderen vinden het niet makkelijk en zijn verlegen, er wordt veel gegiecheld en gedraaid. De kinderen blijven in dit voor-interview nog sterk bij de eigen ervaring van tijd, het *anecdotische*.

Bo: *Ik denk dat tijd is zolang iets duurt*

Vera: *Ik zou wel willen dat tijd niet bestond*

Gijs: *Tijd is bijvoorbeeld de snelheid*

Eric: *Ja, dat denk ik ook, je hebt er iets aan...want anders zou je overal te laat komen*

Gijs: *Tijd is hoe lang je er over doet*

Er is een aanzet tot reflectie in de zin van een *vragen naar aannames en veronderstellingen*.

Nathalie: *Ja wat is tijd, minuten, secondes, dat is een makkelijk antwoord...maar er is ook een moeilijk antwoord*

Geertje: *...en die gaan wij onderzoeken*

Medialab

Er wordt in zelfgekozen duo's gewerkt. De kinderen gaan heel verschillend te werk. Sommigen discussiëren samen, anderen beginnen meteen met het materiaal te spelen. De meeste kinderen hebben moeite met het omzetten van de verbale vraag *Wat is Tijd* naar beeld. Sommigen vragen of zij met een subvraag aan de gang mogen, bijvoorbeeld: *Is Tijd dodelijk?* De sprong naar het filosoferen in beelden is niet vanzelfsprekend.

(Een trio; Maud, Sam en Jochem, beginnen voorzichtig te overleggen.)

Q: Hebben jullie al een idee?

Nee.

Een beetje.

(mompel)... met een boomstam die erin ligt.

Dan kunnen we laten zien in het filmpje hoe lang dit duurt.

We moeten iets doen wat tijd kost...

De *reflectie* die eerder in de introductie plaatsvond, maakt plaats voor *immersie*; de kinderen gaan vooral op in het *anecdotische* en de (techniek van) de creatieve handeling.

Zullen we een rivier knippen?

Zullen we doen dat deze boomstam hierin gaat?

Ja, maar dan heeft dit ding geen nut.

Ja wel, want dan is het net uit het beeld.

Tijd is dodelijk. Wat doen we met...

Er worden veel mechanische verklaringen van tijd gegeven, waar feitelijke kennis de plaats inneemt van inzichtelijke kennis.

Een duo (Maaike en Mare) maakt een alternerend opkomende zon en maan, een zich steeds herhalende cyclus en daarna maken ze een klok, die in zijn geheel ronddraait.

Een ander duo (Gijs en Eric) begint ook eerst met een mechanische verklaring van tijd: zon en maan komen beurtelings op en gaan onder.

Maar er zijn ook voorzichtige *perspectiefverschillen* naast een *anecdotische* kwaliteit.

Het eerste duo (Maaike en Mare) maakt vervolgens een derde filmpje waarin een bloem opgroeit van zaadje tot bloei tot afsterven. Deze laatste beelden zijn een variant op de zon/maan cyclus, maar nu 'dichterbij' het eigen leven omdat het raakt aan het ouder worden en doodgaan. Er wordt door middel van een beeld uit de belevingswereld een sprong in het denken over tijd gemaakt.

Bij het andere duo (Gijs en Eric) is er ook sprake van reflectie in de zin van *vragen naar aannames en veronderstellingen*, maar tevens van een immersie in de creatieve handeling. Ze denken na over 'tijd' naar aanleiding van het spelen met materialen. Ze vouwen ijzerdraad op verschillende manieren om uit te proberen welke vorm het zou moeten hebben en kiezen dan een ronde vorm. Ze reflecteren vervolgens op deze intuïtief gevonden vorm: *Het lint is rond want als het recht zou zijn dan stopte de Tijd*'.

Een aantal kinderen maakt van a tot z verhaaltjes, waarin tijd, plaats en een gebeurtenis met elkaar worden verbonden, er is daarbij vooral een herkenbare *anecdotische kwaliteit*, de kinderen zitten helemaal 'in' het maken van het filmpje.

Een trio (Sam, Maud en Jochem) blijft cirkelen rond de "*Is tijd dodelijk?*" vraag. Ze gebruiken figuratieve beelden om een gebeurtenis te ensceneren. Hierin wordt een wild dier opgegeten door een ander wild dier doordat het zich op de verkeerde tijd op de verkeerde plaats bevindt.

Andere kinderen komen vanuit het *anecdotische* in de creatieve handeling tot een vorm van reflectie op de vraag.

Het duo Vera en Bo maakt spelenderwijs een verhaaltje over een man die beseft te laat te komen voor zijn afspraak en hierdoor flauwvalt van schrik, waarop een ambulance komt en hij verliefd wordt op de verpleegster. Zij formuleren hierbij een eigen antwoord op de *Tijd* vraag: *Niemand weet of je te laat bent of te vroeg*.

Resumerend kan gesteld worden dat er in het medialab voornamelijk *immersie* in een creatieve handeling plaatsvond, het denken had vooral een *anecdotische* kwaliteit met af en toe een moment van reflectie in de vorm van *perspectiefverschillen* en *vragen naar aannames en veronderstellingen*. De indruk is dat de kinderen erg gedreven en geconcentreerd aan het werk waren. Ze hadden moeite met het beantwoorden van de filosofische startvraag in beelden, maar de vraag bleef wel onder hun aandacht; ze probeerden zich er daadwerkelijk op te concentreren. Ook de vervolgvragen kwamen moeizaam tot stand, er werd voornamelijk gediscussieerd over de techniek en hoe om te gaan met de materialen waarmee gewerkt werd.

Inmenging in het proces door de gespreksleider, die incidenteel vragen stelt aan de duo's om ze te helpen in het denken over de vraag, werd niet op prijs gesteld: kinderen vertoonden ontwijkend gedrag of antwoordden helemaal niet.

Filosofisch gesprek

De sequentie van activiteiten die de structuur van het filosofische gesprek vormt, had eerder een aanvang genomen tijdens de introductie voorafgaand aan het medialab. In de introductie vond de uitleg van het filosofische thema, het aanbieden van de filosofische stimulus en het bedenken van de filosofische startvraag plaats.

Nu vindt een verdieping plaats van de dialoog: de in het medialab gemaakte filmpjes worden hier gebruikt als een keten van filosofische stimuli, die de discussie zouden moeten stimuleren. De filmpjes leiden tot veel vermaak, maar ook hier en daar tot trots en schaamte van de makers. Er is sprake van *immersie* in de ervaring van het filmpjes kijken; er wordt geconcentreerd gekeken, soms tot twee keer en er wordt gelachen. Daarnaast vindt er *reflectie* op de vragen en beelden in de filmpjes plaats door de groep. Er komen veel verschillende perspectieven op het thema *Tijd* voorbij in het gesprek.

Gaandeweg het gesprek beginnen de kinderen het moeilijk te vinden om er met hun hoofd bij te blijven; ze wiebelen, draaien, dromen weg. Als de filmpjes worden vertoond is er een levendige interesse, maar die zakt daarna voor de meeste kinderen weer weg.

Aan het eind van het gesprek wordt kort gereflecteerd op het filosoferen over het thema *Tijd* en de antwoorden worden samengevat door de filosofiejuf.

De meeste kinderen zeggen dat zij een besef hebben gekregen dat er verschillende manieren van kijken naar de tijd mogelijk zijn:

Gijs: We hadden aan het begin iets heel anders, we hadden nog helemaal geen idee, en nu zeggen we een lint.

Bo: Ik kan nu wel meer antwoorden bedenken..

Bevindingen Sparklab 1

Er had zich in het eerste veldexperiment een voorzichtig proces van reflectie en immersie voltrokken, maar het had veel van de kinderen gevraagd en het proces als geheel ging niet vloeiend qua focus en energie.

Omdat de kinderen het best moeilijk vonden om zelf met het filosofische proces aan de slag te gaan in het medialab en een aantal van hen zich daar verloren in de creatieve handeling werd de vraag, of de geplande andere volgorde van de activiteiten in het volgende veldexperiment hier een positieve invloed zou hebben interessant. Zou het proces in het medialab makkelijker worden gemaakt als er voorafgaand aan het maken van de filmpjes een filosofisch gesprek zou plaatsvinden, waardoor er al meer vragen en perspectieven verkend zouden zijn en er zo voeding zou worden gegeven aan het eigen denkproces van de kinderen? Ook de rol van de gespreksleider in het medialab moest anders vormgegeven worden; waar deze incidenteel vragen stelde werd dat vaak als lastig ervaren.

Bij het maken van de stop motion filmpjes werden de kinderen afgeleid door hun gebrek aan ervaring en kennis met de techniek. Een steviger technische instructie zou misschien werken in het volgende experiment.

In het medialab waren de kinderen over het algemeen energiek en bewegeijk, terwijl het energieniveau tijdens het filosofische gesprek een dalende lijn had. Zou de omkering van activiteiten in deze zin iets op kunnen leveren; als na de rustige reflectie de meer energieke creatieve activiteit zou komen?

De bewegingsoefening was geslaagd als ontspannend moment. Toch stond het los in de sequentie van activiteiten en was de invloed ervan op het totale proces niet duidelijk te onderkennen. Zouden we de oefening in het volgende veldexperiment gericht aan het thema kunnen koppelen zodat het een duidelijke toevoeging zou kunnen zijn aan het filosofische proces?

Ten slotte waren de kinderen tijdens de interviews, die met de hele groep werden gedaan, over het algemeen heel verlegen en aarzelend in hun formuleringen geweest; in het volgende experiment zouden de interviews apart in duo's worden afgenomen, om te zien of zij zich makkelijker zouden uitspreken.

De bovenstaande vragen en overwegingen leidden tot de volgorde en invulling van activiteiten bij het tweede veldexperiment, Sparklab 2.

4.2 Tweede veldexperiment, de structuur van Sparklab 2. 13 januari 2013



Eerst een filosofisch gesprek en dan animatiefilmpjes maken in het medialab

Filosofisch gesprek (55 minuten)

- Introductie thema *Stoel/Wanneer is iets iets?*
- Plenair: voorwaardelijke definities van een stoel
- Filosofische stimulus dmv plaatjes van stoelen en niet-stoelen
- Viewpoints met zit-oefeningen
- Individueel briefjes invullen met vragen
- Plenair: formuleren van de centrale vraag die beeldend te vertalen is

Medialab (85 minuten)

- Technische instructie medialab
- 1 minuut interview
- Animatiefilmpjes maken

Eindreflectie (20 minuten)

- Samenvatting van reflecties op de filmpjes en de vragen

Filosofisch gesprek

De sequentie van activiteiten van het filosofische gesprek is hier zoals die in de praktijk van de kinderfilosofie vaak gebruikt wordt. Nu er geen zelfgemaakte animatiefilmpjes zijn als filosofische stimuli, worden er andere beeldende middelen ingezet om het filosofische gesprek op gang te laten komen; met name beelden van diverse 'stoelvormen'. Deze zijn aanleiding tot definities van het fenomeen stoel: heeft *zitting*, *poten*, *gemaakt om op te zitten*, heeft een *(achter)leuning*.

De kinderen blijven lang vanuit een abstracte, reflectieve houding praten, de uitspraken draaien rond de door hen geformuleerde definities. Die definities zijn over het algemeen redelijk feitelijk georiënteerd en doen weinig appèl op de inzichtelijke kennis, het *anecdotische of associatieve*.

Eric: *Dat is gewoon een kruk.*

Q: Nou ja, hij heeft wel een achterleuning en poten en een zitting...

Eric: *Dat is echt een twijfelgeval. Dat is meer een kunstwerk.*



Jonna: *Dat is een winkelwagentje.*

Q:.. en dit dan? Is het wel of geen stoel?



Justus: *Wel een stoel, denk ik.*

Q: Ja, wel een stoel? Is iedereen het daar mee eens?

Maud: *Het heeft geen leuning.*

Jonna: *Maar niet alle stoelen hebben een leuning.*

Maren: *Het is een bankje.*

Q: Een bankje? Nou oké, dan doen we een andere.

Als we het over die poten hebben, is dit dan een stoel?



Maren: *Nou, het heeft geen poten. Het is meer een soort van sierding.*

Eric: *Een harde zitzak. Heb je niet een twijfelgeval stoel?*

Het duurt lang voor de kinderen een referentie maken naar hun eigen leefwereld-en ervaring, naar het *anecdotische*:

Q: Maar blijkbaar hebben we een soort van ideaalplaatje in ons hoofd van dat is een stoel en daar moet het een beetje op lijken, anders is het geen stoel.

Maud: *Het is maar wat je geleerd hebt, bijvoorbeeld dat daar is een stoel, volgens ons, maar misschien is het voor iemand anders geen stoel..., het is gewoon wat je ouders je hebben geleerd. Bij ons op school is dat een stoel voor de juffen en dit een leerlingenstoel.*

Eric: *Het ligt eraan... als je altijd op een kruk zat en je ouders zeggen altijd ga eens op je stoel zitten, dan denk je dat de kruk een stoel is want dat is je dan zo aangeleerd.*

Q: Ja, maar als je dan met andere mensen gaat praten, word je daar dan op een gegeven moment op aan gesproken?

Jonna: *Niet dat ze daar boos om worden, lijkt mij. Maar gewoon van, ha, wat grappig, dat noemen wij een stoel.*

Later in het gesprek komen de kinderen wat meer uit de abstracte manier van denken en wordt het *associatief*. Het gesprek, wat tot nog toe vrij laag van energie is geweest, krijgt opeens een impuls; de kinderen veren op, associëren mee en gebruiken humor.

Gijs: *...als je gewoon op een soort van slijmerig ding zou gaan zitten heb je in principe ook een stoel. Het vormt zich naar je rug. Het hoeft er niet persé zo uit te zien, het hoeft geen poten te hebben.*

Eric: *Op een slijmerig ding kan je denk ik ook niet zitten, dan zak je er gewoon doorheen.*

Jonna: *Dan blijft het aan je kont plakken.*

Gijs: *Nou ja, net zoals plastic. Klei. Een soort van mal.*

Jonna: *Een soort van kneedgum*

Eric: *Maar jij had het over slijm.*

Gijs: *Nou ja, ik bedoel iets dat zich naar je rug vormt.*

In het eerste veldexperiment was geconstateerd dat de bewegingsoefening wellicht aan het thema gekoppeld zou moeten worden om onderdeel te worden van het proces. Daarom wordt de oefening nu aan het thema 'zitten' gekoppeld.

Q: Dan moet je proberen precies tegelijk te gaan zitten, alsof je op je lievelingsstoel gaat zitten.



Hierna formuleren de kinderen individueel hun filosofische vragen en kiezen dan gezamenlijk als vraag: *Is alles een stoel, of niets?*

Resumerend kun je stellen dat de gebruikte plaatjes niet het gewenste effect hadden als stimulus voor het proces. Er was weinig wisselwerking tussen *reflectie* en de eigen ervaring, *immersie* en er ontstond slechts op enkele momenten een levendige dialoog. Het onderwerp 'stoel' kan hierbij ook te beperkend zijn gevonden door de kinderen.

Wat betreft de bewegingsoefening; in het eerste veldexperiment had de groep zich als vanzelf gesynchroniseerd op elkaars bewegingen, dit keer was dat niet het geval. Verder had de beweging van het 'zitten als op een lievelingsstoel' geen effect op de vragen die kinderen hierna formuleerden, de oefening bleef op zichzelf staan.

Medialab

Voor het interview worden de kinderen in duo's apart geïnterviewd.

Daar komen in vergelijking met de interviews in het eerste veldexperiment meer gedetailleerde overwegingen naar voren, er is daadwerkelijk sprake van beschouwing, van *vragen naar aannames en veronderstellingen*.

Gijs: *Is alles een stoel, of niets? Ik denk dat een stoel alles is want je kunt overal op gaan zitten en dat hoeft niet persé een stoel te zijn.*

In principe zou je gewoon op de grond kunnen gaan zitten en de aarde zit ook ergens in het heelal, dus ik denk eigenlijk dat het (een stoel) alles is.

Maar niets zou ook kunnen want als je overal op kunt zitten waarom is het dan alles en niet niets?

Maren: *Heeft het in ieder land een andere naam of is een stoel in Rusland een tafel?*

Maud: *Of is een stoel meer een kruk of is een stoel een stoel en heeft meerdere categorieën?*

In het medialab volgt eerst een uitgebreide technische instructie voor het maken van de animatiefilmpjes.

Daarna stelt de gespreksleider dat ze langs gaat komen tijdens het proces om vragen te stellen. Misschien zullen de kinderen door deze aankondiging haar inmenging accepteren en gebruiken. Bij de meeste kinderen is aanvankelijk weer onwennigheid te zien bij het communiceren in woorden naar beelden.

Enkele kinderen hebben een idee wat rechtstreeks uit de reflectie van het filosofische gesprek komt.

Met name een duo (Sam en Jonna) speelt een spel met de definities die tijdens het gesprek zijn geformuleerd en weet bij aanvang al hoe het hele filmpje gaat lopen.

Sam; *Wat ik dacht, is (veegt uit wat Jonna maakte)..dan doe je bijvoorbeeld we hebben net een stoel getekend (tekent stoel) en dan zetten we zo...maken we eerst een poppetje met een foto hierop en dan (pakt kleistukjes) doen we het steeds in deze vorm (maakt zitvlak en rugleuning stoel) en dan ziet het eruit of die stoel de hele tijd verandert...*

Jonna: *Ok en dan ook dat die een keer 1 poot krijgt enzo?*

Sam: *Nee kijk (tekent) Zo'n stoel (rudimentaire stoelvorm met rugleuning en zitvlak) en dan verandert de stoel en het poppetje blijft de hele tijd zitten (tekent stoel en poppetje met gedachtenwolk) En dan denkt hij: Is dit een stoel? En dan verandert die stoel en het poppetje niet.*

Vervolgens veranderen zij de stoelvorm in verschillende andere vormen, die anecdotisch van aard zijn. Er is sprake van een sterke *immersie* in de creatieve handeling.



Als het filmpje af is kunnen ze in reflectie aanwijzen waar de grens tussen stoel en niet-stoel is:

Sam: *Vanaf de leeuw is het geen stoel meer...*

Jonna: *En aan het einde is het helemaal geen stoel meer.*

Het algemene beeld is dat de kinderen met moeite tot het verbeelden van de filosofische vraag komen. Ook het filosoferen in beelden en het zelf tot een filosofische beschouwing komen worden als moeilijk ervaren. Er wordt wel heel vlijtig gewerkt aan de filmpjes en nog steeds veel over de techniek en materialen gediscussieerd.

Bevindingen Sparklab 2

De veronderstelling dat het filosofische gesprek de kinderen meer filosofische bagage zou geven om zelf mee aan de slag te kunnen in het medialab was ten dele waar. In het interview hadden een aantal kinderen meer doordachte uitspraken en vragen, er was reflectie op het onderwerp, maar er waren uiteindelijk maar weinig kinderen die daar bij het maken van de filmpjes profijt van leken te hebben.

Bij de twee eerste veldexperimenten was voor vrije expressie gekozen om te onderzoeken wat er spontaan uit de kinderen zelf zou komen zonder een richtinggevende sturing door de docent. De vraag hierbij was welk natuurlijk potentieel aan filosoferen in beelden in de kinderen aanwezig zou zijn.

Dit had de kinderen voor de moeilijkheid geplaatst, om zelf filosofische vragen te moeten bedenken en daar ook een verbeelding voor te vinden; een dubbele opdracht.

Het filosofische gesprek had wel een duidelijke structuur waarmee de filosofische dialoog werd begeleid en aangevuurd; in het medialab zou die ook moeten komen.

Om de kinderen verder te helpen bij de verbeelding van de filosofische vraag, zou de scheiding tussen filosofisch gesprek, het verbale gedeelte van het proces en het maken van de filmpjes, het beeldende gedeelte, minder groot moeten zijn of misschien weggehaald moeten worden. Er moest vroeg in het proces al een direct verband tussen woorden en beelden gelegd worden.

De gespreksleider had meer interactie met de kinderen gehad, maar het was te incidenteel gebleken om echt effect te hebben; haar begeleidende rol zou ingebed moeten worden in een duidelijke structuur, zoals het filosofische gesprek die ook heeft.

Het filosofische gesprek voorafgaand aan het medialab, de reflectie voorafgaand aan de immersie, had wel een betere spanningsboog van aandacht en energie tot gevolg bij de kinderen. Het maken van filmpjes na het filosoferen in een gesprek werkte als een verwerkingsopdracht, wat in de praktijk van de kinderfilosofie veel gebeurt. De kinderen leken energie te krijgen van het vrije bewegen in het lab; de dynamiek van het tekenen, bouwen, reiken, lopen tijdens het maken van de filmpjes. Deze fysieke dynamiek zou doorgezet moeten worden in de hele workshop.

De bewegingsoefening had dit keer geen synchronisatie van de bewegingen tot stand gebracht maar wel ontspanning. De verbinding met het thema '*Stoel*' in de vorm van een zitopdracht was ontspannend, maar er was ondanks de inbedding in het filosofische gesprek geen echt verband met de filosofische vraagstelling. Er werd besloten om deze oefening voorlopig buiten de ontwikkeling van het Sparklab te laten. Een goede inbedding in het proces zou meer aandacht vragen en de focus lag nu eerst op het filosoferen in woorden en beelden.

Voor de interviews gold hetzelfde; de inbedding in het proces miste. Wel was duidelijk dat het zinvol was om de kinderen regelmatig in een beschouwende reflectie op de vraag te krijgen, niet alleen voorafgaand aan het werken met filmpjes, maar ook door het hele proces heen. Wellicht zou het werken met titelbeelden in de animatiefilmpjes werken, waarbij deze als 'ankerpunten' van aandacht zouden fungeren.

Resumerend kan worden gesteld dat er meer dynamiek tussen de beelden en woorden moest komen, een sterkere sturing door de gespreksleider gedurende het hele proces en voor de spanningsboog meer afwisseling tussen reflectie en immersie. Al deze overwegingen wezen naar een noodzaak om een meer verweven structuur van het filosofische gesprek en het maken van filmpjes te ontwikkelen.

Deze overwegingen hebben geleid tot de volgorde en de invulling van de activiteiten bij het derde veldexperiment, Sparklab 3.

4.3 Derde veldexperiment, de structuur van Sparklab 3. 10 februari 2013

Filosofisch vooronderzoek (55 minuten)

- Uitleg van de middag en thema
- Kringspel; deel elkaar in nav eigen criteria
- Verbeeld individueel zelfbedachte indelingen (plus criteria) in schetsen
- Kies iemand om een duo mee te vormen en maak middels beeldcollages verschillende indelingen met beelden
- Bespreking van de beelden met de hele groep
- Formuleren filosofische vraag

Medialab (85 minuten)

- Technische instructie
- Formuleren deelvraag door duo's
- Duo's werken 3 rondes van 20 minuten aan de vraag dmv maken filmpjes
- Iedere 20 minuten filosofische reflectie in duo's met filosofiejuf
- Afrondende reflectie met hele groep in lab

In Sparklab 3 zou worden gekeken naar hoe het filosofische gesprek en het maken van filmpjes zo veel mogelijk in elkaar door zouden kunnen lopen.

Om de combinatie van beelden en woorden vanaf het begin van het proces te introduceren, gebruikte de gespreksleider tijdens het filosofische vooronderzoek een geleide vraagstelling in woord en beeld, waarbij steeds in korte tijdslots met een combinatie van woorden en beelden geantwoord zou moeten worden.

In het medialab werd dezelfde structuur aangehouden als tijdens het filosofische vooronderzoek, maar dan losser: een vraag in woorden, een antwoord in filmpjes en dan een herformulering van de vraag in woorden, een nieuwe verbeelding en zo verder. De gespreksleider zou structureel iedere 15 minuten langs de duo's gaan om deze vraag-antwoord cyclus op gang te houden.

Op deze manier zou het werken in het medialab worden gestructureerd en werd een brug geslagen tussen het verbale en het beeldende vanaf het begin van het proces.

De vragen werden steeds als titelbeelden in de filmpjes verwerkt.

Voorafgaand aan de sessie rijzen nog wat vragen over het wel of niet aan de kinderen toestaan om verhaaltjes te maken vanwege het gevaar dat er teveel los van de filosofische vragen gefantaseerd zou kunnen worden. Maar omdat het vertellen van verhaaltjes een natuurlijke manier van uitdrukken is voor de meeste kinderen, waarin spelenderwijs veel gedachten ontstaan, werd besloten dit toe te staan. Er zou gekeken worden of de filosofische vragen als titelbeelden in de filmpjes konden worden gezet, om zo de lijn van de filosofische vraagstelling in de verhaaltjes vast te kunnen houden.

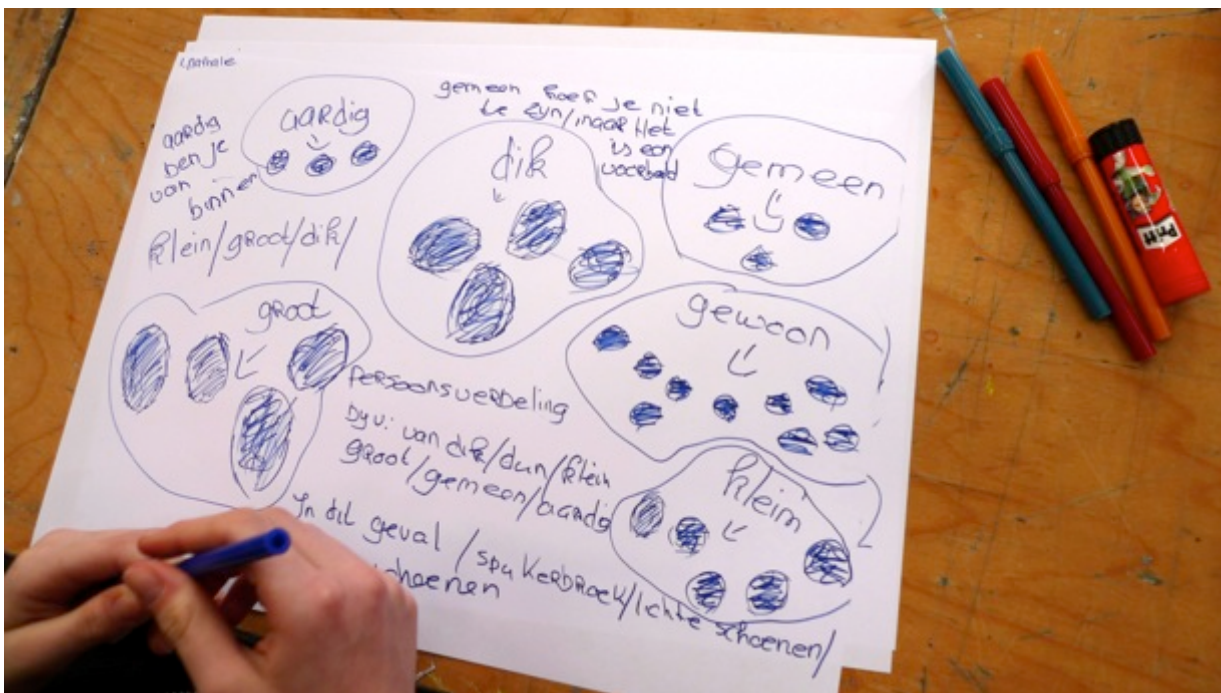
Het begin van het derde veldexperiment wordt hier filosofisch vooronderzoek genoemd, als variatie op het filosofische gesprek. De structuur van filosofische stimulus, het reflecteren op de vraagstelling in duo's en in de groep werd hier aangevuld met de creatieve handeling. Dit diende om de kinderen vanaf het begin te betrekken in een filosofisch proces door middel van een afwisseling van woord en beeld; beschouwing en onderdompeling in een (creatieve) handeling.

Het begint met een kringspel waarin de kinderen beurtelings de groep in drieën mogen delen; de criteria moeten zij zelf verzinnen: *even groot, zelfde school, kleur van de schoenen, draagt spijkerbroek of niet.*



Kringspel: wie hoort bij wie en waarom

Vervolgens wordt er de opdracht gegeven om naar aanleiding van het kringspel een impressie te tekenen van categorieën en daar in de bespreking op te reflecteren.



In beeld schetsen van categorieën

Er wordt geconcentreerd geschetst, kinderen zitten meteen helemaal in de handeling. Ook de reflecties op de gemaakte schetsen komen als vanzelf en zijn sterk anecdotisch van aard.

N: *Ik probeer uit te leggen dat ...je kunt bijvoorbeeld grote mensen, aardige mensen, dikke mensen, kleine mensen indelen...*

Q: Ja, en gemeen zit er ook bij.

N: *Dat was een voorbeeld.*

Q: Is het indelen van mensen dan discriminerend?

Iemand: *Soms wel*

Q: Wat vinden de anderen ervan, is het nuttig om mensen in groepen in te delen. Wanneer is het nuttig, wanneer niet?

A: *Nou, bijvoorbeeld bij een toneelstuk kunnen de grote mensen de reuzen spelen en de kleine de dwergen.*

L: *Ja, en de gemene mensen kunnen bijvoorbeeld de slechteriken spelen en de normale mensen kunnen spelen wat ze willen. Bijvoorbeeld een bloem.*

Er wordt een rondje gemaakt langs de hele groep; iedereen reflecteert op elkaars schets. Vervolgens worden er in vrije keuze duo's gevormd om samen collages te gaan maken



Collages maken van categorieën in duo's

Ieder duo krijgt vier foto's van mensen en moet gaan kijken welke bij elkaar horen en hiervoor redenen geven. Weer wordt er geconcentreerd gewerkt, dit keer met meer discussie onderling. Na een korte werksessie wordt er door de hele groep met plezier op gereflecteerd. Vervolgens krijgen de kinderen plaatjes van dingen als gebruiksvoorwerpen en voedsel erbij en moeten daarvan een indeling in 3 categorieën maken. Ze gaan volledig op in de activiteit, met veel discussie onderling en kunnen moeilijk stoppen. Daarna, in de bespreking door de hele groep, zijn de collages aanleiding tot reflectie, waarbij *perspectiefverschillen* en *vragen naar aannames en veronderstellingen* te onderkennen zijn.

Q: Wat is nou het verschil tussen mensen indelen en nu met andere voorwerpen erbij?

Maud: *Nou, wij hebben meerdere spullen en echte levens.... en dan ga je daarop eigenlijk sorteren in hoe mensen leven en wat je gebruikt.*

Q: Ja, en als we nou iemand uit het oerwoud halen van Maleisië en die moet ook dit gaan indelen, zou hij dat dan hetzelfde gaan doen of zou hij het heel anders gaan doen?

Maike: *Nou, misschien weet hij niet dat dat een laptop is of zo.*

Jonna: *Dan zou dat 'onbekende dingen' worden.*

Annelie: *Misschien heeft hij wel een andere taal en staat er XXXXX en hij kan niet schrijven dus dan moet hij het ook zeggen en dan kan hij het zeg maar ook niet echt indelen.*

Q: Oké, en heeft taal dan sowieso met het indelen van de wereld te maken?

Annelie: *Ja, want als je bijvoorbeeld iemand, een Chinees, dit laat doen dan heb je ook meteen andere woorden en andere letters. Dan weet een Nederlander zeg maar niet wat er staat en hoe je dat dan moet noemen.*

Vervolgens is er de opdracht om met dezelfde duo's een filosofische startvraag te bedenken die valt onder het thema: *Wat hoort bij elkaar?*

Deze startvraag moet het eerste titelbeeld voor de filmpjes vormen; net als eerder bij de interviews de bedoeling was, moet dit als een helder startpunt van het filosofische proces in het medialab dienen en iedere nieuwe vraag zal daarna als tussentitel in de filmpjes worden opgenomen. Er wordt rustig in duo's gediscussieerd, vervolgens komen de meeste kinderen vlot met een startvraag.

Q: We hebben naar verschillende kanten van het indelen van spullen en mensen gekeken en is er nou iets wat je je afvraagt daarover waarmee je verder wil werken?

Lotte: *Ja, bijvoorbeeld stammen wij van de apen af of zijn we gewoon een dier? Want je hebt verschillende dieren, en de mensen en verschillende soorten daarbij.*

In het medialab wordt eerst een uitgebreide technische instructie gegeven, vervolgens gaan de kinderen energiek en voortvarend aan het werk.

De filosofiejuf loopt rond en reflecteert ieder kwartier op de filmpjes en de vragen samen met de kinderen in duo's.

Er zijn grote verschillen tussen de manieren waarop de kinderen onderzoeken: sommigen doen dit heel gestructureerd zoals Jonna en Maike, die categorieën maken naar kleur en materiaal van knutselmateriaal en verschillende smaken van voedsel. Andere kinderen maken verhaaltjes met een recht toe recht aan verloop zoals Gijs en Luka. Weer andere duo's denken meer in de vorm van anecdotische verhaaltjes, maar met een duidelijke structuur zoals Annelie en Lotte, die werken met een aap als voorbeeld en een leeuw als tegenvoorbeeld. Zij hebben ook duidelijke reflectiemomenten samen met de gespreksleider.

Dit duo begint direct met de vraag *Waarom stammen we af van de apen en niet van een leeuw?* In het medialab laten ze vanaf het begin een totale immersie in de creatieve handeling zien en is er sprake van een *anecdotische kwaliteit* van denken: het abstracte idee van de relatie tussen mens-aap en mens-leeuw wordt onderzocht middels concrete, herkenbare situaties en dagelijkse handelingen als bootje varen, auto rijden en naar school gaan, waarna ze in reflectie samen met de gespreksleidster een vervolgvraag formuleren *Kun je apen en leeuwen vergelijken?*

Q: Wat zou een nieuwe vraag kunnen zijn?

Lotte: *Waarom zijn leeuwen niet zo slim als apen?*

Q: En is dat dan zo? Ze hebben misschien een andere slimheid?

Annelie: *Ja, want apen vlooien elkaar om schoon te blijven....*



De kinderen werken goed en vloeiend samen. Dit geldt voor 3 van de 5 duo's.

Bij twee duo's loopt het samenwerken beduidend minder goed. Bij deze duo's is er geen sprake van een gezamenlijk proces van reflectie en immersie doordat ze het niet eens kunnen worden over de keuzes in het fimpje, of omdat de activiteiten onevenwichtig verdeeld zijn; de ene bepaalt de inhoud en de ander mag alleen de techniek bedienen.

Bevindingen Sparklab 3

In het derde veldexperiment werden vanaf het begin bij het filosofisch vooronderzoek beelden en woorden door opdracht vragen verbonden, dit werkte op twee niveaus goed.

Ten eerste was er bij aanvang van de sessie meteen een goed doorlopende spanningsboog van energie en concentratie bij de kinderen; dit gaf het filosofische proces een doorgaande beweging. Binnen dit proces wisselen de gezamenlijke reflectie in de groep en de immersie in de creatieve handeling in duo's elkaar vloeiend af.

Er zijn tijdens het filosofische vooronderzoek drie beeldopdrachten gebruikt, wellicht waren twee opdrachten voor het beantwoorden van vragen met beelden genoeg geweest, omdat de derde eigenlijk een dubbeling van de tweede opdracht was.

Ten tweede hadden de kinderen zo minder moeite om beelden en woorden naast elkaar te gebruiken in het proces en werd de drempel naar het werken met beelden in het medialab kleiner.

Tijdens de vorige twee sessies werkten de filmpjes als beeldende stimulus voor het filosofische gesprek (Sparklab 1) of waren de filmpjes een beeldende verwerkingsopdracht van het filosofische gesprek (Sparklab 2).

Door de meer verweven opzet in Sparklab 3 begonnen beelden en woorden een directere relatie ten opzichte van elkaar te krijgen in het filosofische proces.

Deze verweving werkte het beste aan het begin van het derde veldexperiment, waar de structuur van het filosofische gesprek nog steeds werd aangehouden. In het medialab daarna gingen de kinderen meteen heel makkelijk aan de slag met het maken van de filmpjes, maar . ondanks de gestructureerde rondjes die de gespreksleider langs de tafels maakte waren de reflectie en spanningsboog minder duidelijk te onderscheiden. Er werd hier vooral in duo's gereflecteerd en de eindreflectie met de groep verviel omdat de energie op een gegeven moment op was. Hiermee viel de prille vorm van *Community of Inquiry* na het filosofische vooronderzoek min of meer weg.

Omdat de dynamiek met name zo goed werkte in het eerste gedeelte, dat van het filosofische vooronderzoek, zou deze opzet voor de gehele duur van het volgende veldexperiment aangehouden gaan worden. De vraag was hierbij, hoe ver we zouden kunnen gaan in het opheffen van de afzonderlijke onderdelen, het filosofische gesprek en het medialab, en in het verweven van beeld en woord?

Hierbij zouden ook andere vormen van dialoog gezocht moeten worden, met zowel individuele- als groepsreflecties naar aanleiding van elkaars filmpjes. Hierdoor zou misschien een vorm van *Community of Inquiry* ontstaan.

Het plaatsen van de filosofische beginvraag-en de vervolgvragen als tussentitels in de filmpjes bleek een heldere denklijn te geven. De kinderen konden steeds teruggrijpen op de vraag als ze deze even uit het oog verloren leken te zijn. Dit zou in het volgende experiment ook gebruikt moeten worden.

Een andere overweging was om de opdracht aan de kinderen eenvoudiger te maken. In de veldexperimenten was er steeds sprake van een tweeledige opdracht: om te filosoferen en om te verbeelden. Het zou misschien ruimte geven in hun denken als zij een aantal sterke filosofische beginvragen aangereikt zouden krijgen, waaruit gekozen kon worden.

De kinderen gaven verder aan dat ze zelf de duo's wilden bepalen en ook dat ze een vrije keuze wilden hebben wat betreft de filosofische startvraag. Zij gaven hiermee duidelijk aan dat zij een zelfstandiger positie in het proces wilden.

Bovenstaande bevindingen en overwegingen leidden tot de opzet van Sparklab 4.

4.4 Vierde veldexperiment, de structuur van Sparklab 4. 23 maart 2013

Medialab (180 minuten)

- Technische instructie
- Introductie van thema: de metavraag *Kun je denken zonder woorden?*
De kinderen worden hier aangesproken als co-onderzoeker
- Formering zelfgekozen duo's
- Tekenopdracht in duo's nav filosofische vraag uit Praatprikkel-serie
- Bespreking tekeningen met de hele groep
- Plan maken voor filmpje nav de gekozen filosofische vraag
- Animatiefilmpjes maken met tussentijdse reflectie in duo's met gespreksbegeleider
- Groepsgesprek over de metavraag *Kun je denken zonder woorden?*
- Aansluitend groepsgesprek naar aanleiding van de filmpjes: analyseer wat je ziet en geef beeld of vraag mee voor vervolgproces
- Animatiefilmpjes maken nav keuze uit de vragen en beelden van de anderen en daarbij tussentijdse reflectie in duo's met gespreksleider
- Groepsreflectie op filmpjes: analyseer wat je ziet en geef een beeld of een vraag mee voor het vervolg
- Animatiefilmpjes maken
- Eindreflectie: naar aanleiding van de filmpjes, dialoog over de metavraag *Kun je denken zonder woorden?*

In het vierde veldexperiment werd gedurende de hele sessie een geleide structuur zoals die van het filosofische gesprek door de gespreksleider doorgevoerd.

Zo werd geprobeerd om een dynamische spanningsboog te creëren met een ritmische afwisseling tussen reflectie en immersie; tussen woorden en beelden.

Er werd gepoogd om een *Community of Inquiry* te realiseren, een onderzoek door de kinderen in een groepsproces. Tegelijkertijd kregen de kinderen als individu meer verantwoordelijkheid voor het proces door hen als co-onderzoeker te benaderen en hen zo 'medeplichtig' te maken voor de uitkomsten van het onderzoek naar de metavraag *Kun je denken zonder woorden?*

(De filosofiejuf stelt de beginvraag)

Q: We gaan vandaag een onderzoek doen met z'n allen...We gaan onderzoeken of je kunt denken zonder woorden, dus denken in beelden en dat je de woorden weglaat...

Tekenopdracht

De kinderen mogen vervolgens een kaart trekken uit het filosofische kaartspel *Praatprikkel*s. en de vraag visualiseren in een tekening. De kinderen zijn gretig en energiek, ze kiezen een kaartje en kunnen zo een vliegende start maken met het proces. Ze kiezen vragen als: *Kun je verliefd worden op een dief? Heeft een verhaal een begin nodig? Helpt straf? Kun je verdriet uitzetten? Hebben dieren humor?*

De kinderen gaan op in de creatieve handeling van het tekenen. Vervolgens worden de tekeningen door de groep besproken. Hierbij wordt door een duo, Elisa en Lotte, in eerste instantie vooral op de metavraag *Kun je denken zonder woorden* gereflecteerd.

Q: Vonden jullie het moeilijk om een antwoord te tekenen ipv te vertellen?

Elisa/Lotte: *Een beetje...*

Q: En wat was er moeilijk aan?

Elisa: *Nou je kunt niet echt alles precies zeggen*

In heel veel tekeningen kun je verschillende dingen zien. En soms zijn het wel duidelijke tekeningen
Q Dus woorden zijn preciezer dan beelden?

Elisa: *Ja*

Daarna wordt met de hele groep gereflecteerd op de gekozen vraag *Kun je verliefd worden op een dief?* De kinderen betrekken de vraag vooral op zichzelf, vanuit een anecdotisch uitgangspunt.

Feline: *...ik denk niet ik ben verliefd op iemand en ik hoor achteraf dat het een dief is en dat ik niet meer verliefd ben... misschien vind ik het dan minder leuk van binnen, maar ik denk niet dat ik dan verliefdheid kan stoppen...*

Animatiefilmpjes maken

Vervolgens vraagt de filosofiejuf om de tekeningen als uitgangspunt te nemen voor de filmpjes.

Q: Een van die tekeningen mag je nu gaan gebruiken als start van je filmpje waarbij je verder gaat denken over die vraag. En dan kan je ook na gaan denken, want je had al een antwoord, van: Zit het misschien anders? Je kan steeds verder gaan denken met die vraag maar steeds in beelden.

De filosofiejuf maakt een rondgang en stelt vragen terwijl de kinderen bezig zijn met de filmpjes. Het reflecteren wordt direct opgepakt door sommige kinderen tijdens het maakproces, maar het blijft nog dichtbij de eigen belevingswereld

Q: Waar zit dat verschil dan in?

Elisa: *Het verschil met een dief is dat je iets steelt en als je een moordenaar bent maak je iemand dood, dat is wel een groot verschil*

Q: Dus stelen vind je niet, of minder erg?

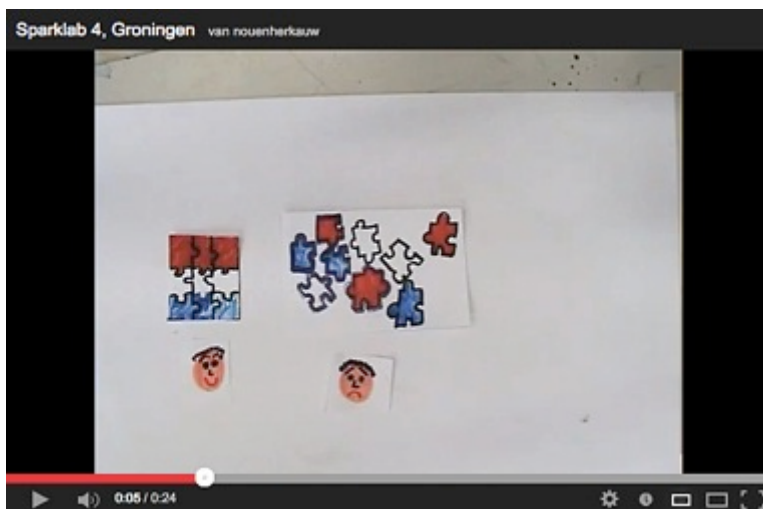
Elisa: *Ja, dat is wel minder erg*

Lotte: *Elisa, kun je deze hier tekenen? Je moet hem hier uit knippen...*

(Elisa is nu afgeleid en gaat verder met tekenen.)

Hier dompelden ze zich direct weer onder in de creatieve handeling; een natuurlijke beweging van een begin van reflectie naar een sterke immersie.

De filosofiejuf gaat verder naar andere duo's. Een duo heeft een metaforisch beeld getekend en reflecteert daar direct op terwijl de creatieve handeling ondertussen doorgaat.



Rosa: *Hier is het verhaal zeg maar heel en hier is het helemaal door elkaar gehusseld..*

Eric: *Dat heeft zij getekend...*

(Eric tekent de hele tijd driftig door)

Q: Ja. En wat zou dan het antwoord zijn? Heeft een verhaal een begin nodig?

Eric: *Nou eigenlijk wel, anders is het gewoon niet leuk*

Rosa: *Er zit eigenlijk wel een verschil tussen een boek en een verhaal*

Q: *Heeft alles een begin nodig?*

Rosa en Eric: *Nee, nee*

Rosa: *Ik heb bijvoorbeeld ook niet echt een begin; nou ja wel toen ik geboren werd, maar niet mijn lichaam...*

Tijdens het maken van de filmpjes zijn er ook kinderen die zelf langer wachtten met het maken van een filmpje en die zich gretig mengen in de dialoog van andere duo's; hun houding blijft beschouwend.

Rosa: *Nou, dat een heel verhaal....*

Eric: *...leuker is dan een halfverhaal*

Q: *Een begin hoort er dus wel bij?*

(Feline mengt zich in het gesprek)

Feline: *Ja een verhaal zonder begin is eigenlijk een verhaal zonder eind*

Filosofisch gesprek

In de groepsdialoog die volgt wordt er over de metavraag *Kun je denken zonder woorden?* gesproken; verschillende perspectieven komen daarbij aan bod.

Er wordt gereflecteerd met anecdotische voorbeelden uit de eigen leefwereld.



Q: Wie vindt het wel moeilijk om in beelden te denken?

(een aantal kinderen steekt een vinger op)

Q: Ja? En wat is daar moeilijk aan?

Nathalie: *Ja...je kunt je niet goed genoeg uitbeelden...*

Sam: *Als je een baby bent is het makkelijker*

Maud: *Omdat je niet kan praten*

Rosa: *Babies denken altijd in beelden. Als ze doorslapen hebben ze in hun hoofd een plaatje van een flesje ofzo*

Q: Maar babies kunnen dus wel denken, denken jullie?

Eke: *Maar ze kunnen niet in hun hoofd zeggen: Ik heb dorst. Die woorden kennen ze niet. Ze kunnen niet in hun hoofd...ze kunnen wel plaatjes zien*

Het denken in beelden wordt verder verkend aan de hand van voorbeelden uit de leefwereld, afgewisseld met meer abstracte reflecties.

Feline: *Het is waarschijnlijk niet dat ze denken: 'ik heb honger' om aandacht te krijgen. Ik denk niet dat ze zo denken. Ik denk meer dat ze huilen door het gevoel wat ze hebben.*

Q: *Dus dan is dat niet het soort denken wat wij doen...wat is dat dan: echt denken?*

Rosa: *Ja, maar ik heb een beetje het gevoel dat bijvoorbeeld holbewoners ook zo dachten....*

Q: Maar holbewoners, hadden die al taal?

(Geroezemoes)

Feline: *Ik dacht het niet*

Anderen: *Hele simpele taal..*

Q: En konden die dan net zo goed denken als wij?

Rosa: *Ik denk het niet want wij denken over echt hele moeilijke dingen na...en dan train je jezelf ook een beetje...*

Eke: *Ja zij denken niet: 'Hoe werkt een computer?' En "hoe zou dit kunnen en dat kunnen?"*

Rekensommen, daar denken zij ook niet over na...

Eric: *Ik denk wel dat zij over moeilijke dingen denken alleen niet over de dingen die wij moeilijk vinden. Maar die zij moeilijk vonden. Bijvoorbeeld: 'Wat is vuur?' Daar denken wij niet over na.*

Q: *In hoeverre zijn die woorden dan belangrijk bij ons denken? Hebben we nou juist die woorden nodig of juist die beelden nodig? Of alletwee?*

Eric: *Ik denk alletwee*

Maud en Sam: *Beelden*

Q: Jullie denken toch beelden?

Sam: *Ja, want vroeger communiceerden we met beelden*

Feline: *Je kan niet lezen: 'kijk dit beeld haal ik uit mijn hersenen, daar is het'*

Sam: *Nee, maar ze tekenden het op de wanden en op de grond.*

Het gesprek wordt afgesloten met verschillende perspectieven op de meta-vraag.

Elisa: *Nou ik denk dat plaatjes en beelden samen veel duidelijk maakt en dat woorden en beeld dat is eigenlijk 1 samen en dan samen een helpt*

Eke: *Wat wij nu allemaal zeggen dat zouden we niet kunnen uitbeelden in beelden*

Groepsreflectie op beelden

Vervolgens wordt het groepsgesprek voortgezet aan de werktafels en worden de individuele filosofische vragen naar aanleiding van de gemaakte filmpjes besproken. De opdracht die hierbij gegeven wordt is: "Analyseer wat je ziet en geef een beeld of vraag mee voor vervolgproces". Bij sommige filmpjes lukt het de kinderen om het beeld te lezen zonder andere verbale begeleiding dan de vraagstelling.

Q Hun vraag was: 'Moet een verhaal een begin hebben?'

Feline: *Dat is een puzzelstukje en dat is alles door elkaar. Bij door elkaar is iemand niet blij en bij wat goed is gemaakt is degene wel blij.*

Q: Ja...en wat zouden ze daarmee willen zeggen denk je?

Feline: *Als je alles snapt is het misschien leuker dan als je het niet snapt...*

Q Wat zou dat over het begin zeggen?

Feline: *Met begin snap je het beter*

De kinderen komen met vervolgbeelden en- vragen waar de anderen mee verder kunnen. Er ontstaat een levendige dialoog tussen de makers en de andere kinderen.

Q: En wat zou dan een volgend beeld kunnen zijn, of een volgende vraag?

Maud: *Wat is het eind?*

Q: Wat is het eind? Ja...jullie zouden kunnen overstappen naar het eind..nog iets anders?

Feline: *Kun je ook een verhaal maken zonder eind?*

Nathalie: *Kun je ook een verhaal maken zonder midden erin?*

Feline: *Ik denk dat het midden het belangrijkste is*

Rosa: *Want daar gebeurt meestal het meeste in*

Vervolg; herhaling van de cyclus

Dit proces van het maken van animatiefilmpjes met afwisselend de reflectie daarop in duo's en in de groep herhaalt zich hierna nog twee keer, waarbij de kinderen elkaar steeds nieuwe vragen en beelden meegeven om mee verder te gaan.

In de eindreflectie wordt er weer over de metavraag gesproken; en kinderen geven vanuit hun rol als onderzoeker hun verschillende perspectieven op de vraag *Kun je denken in beelden?*

Bevindingen Sparklab 4

In Sparklab 4 was er gedurende de volledige 180 minuten een geleide structuur met een afwisseling tussen filosofisch gesprek en filmpjes maken.

Leidraad hierbij was nog steeds de vorm van het filosofische gesprek zoals hierboven geschetst, maar nu vertaald naar een afwisseling tussen verbale reflectie en een creatieve handeling in korte intervallen ten opzichte van elkaar.

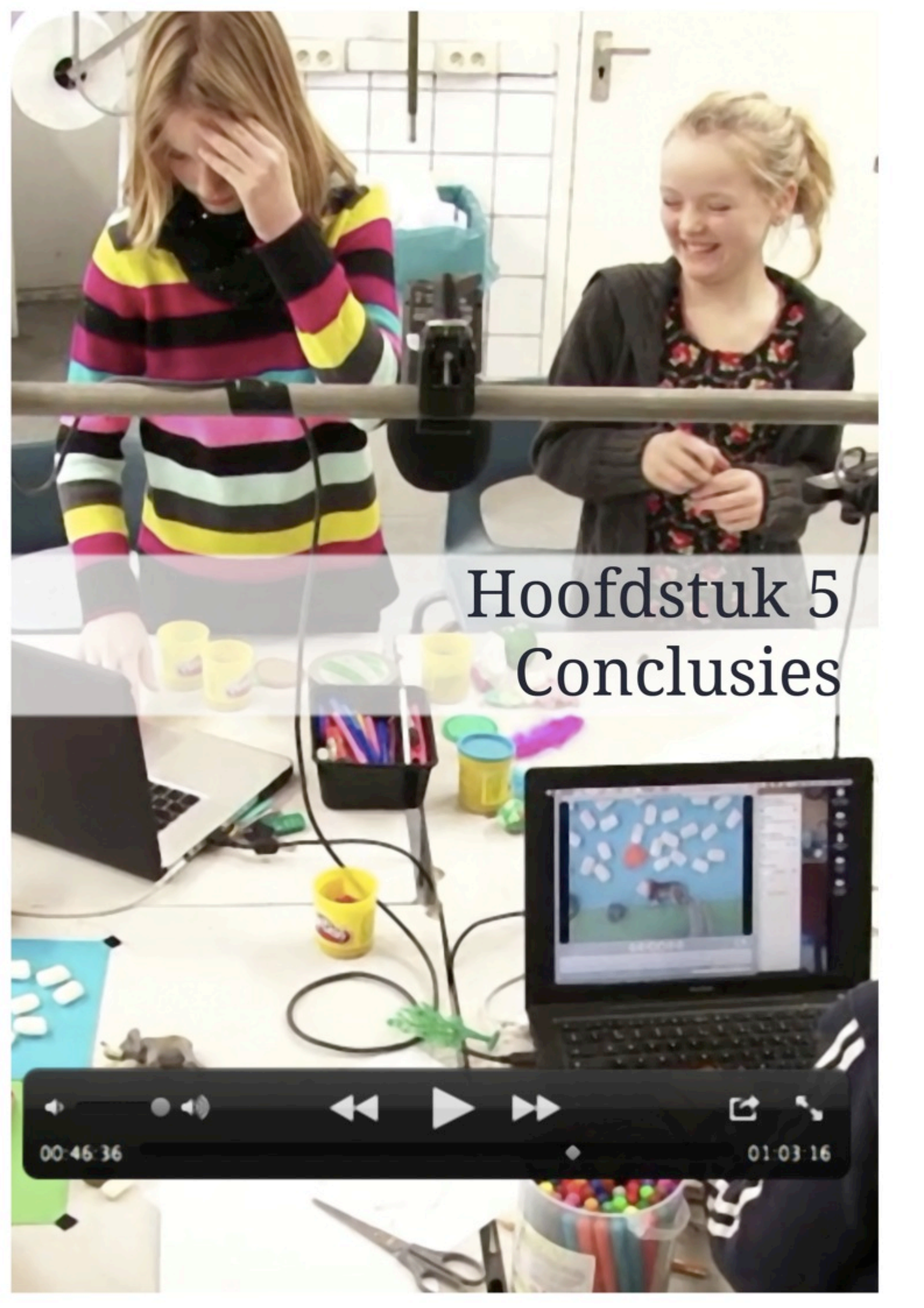
Hier ligt – uitgerekt in de tijd-een parallel met hoe de structuur van het filosofische gesprek wordt gebruikt en toegepast in een andere op beeld gerichte workshop; in *Talking Pictures, thinking through photographs* (2003) wordt de zgn *aesthetic enquiry* door een groep kinderen gestructureerd zoals de structuur van het filosofische gesprek.

Naast het integreren van de dialoog en het werken met de filmpjes in een doorlopende structuur werd er gebruik gemaakt van *Praatprikkel*s, een filosofisch kaartspel voor kinderen (van Kempen, 2011), om hiermee de eerste aanzet te geven tot filosofische vraagstellingen. Dit gaf hen een 'vliegende start' zodat de energie direct in het 'denken in beelden' kon worden gestopt.

De kinderen werden betrokken als onderzoekers in het proces; zij werden 'medeplichtig' gemaakt aan het onderzoek door ze de achterliggende vraag te stellen: *Kun je denken met beelden?* De door hen gekozen subvragen werden in het licht van deze overkoepelende vraag gekozen.

Er was gedurende het vierde veldexperiment een dynamische afwisseling van reflectie en immersie. Zowel in de totaalstructuur van de filosofische gesprekken en de creatieve handeling, maar ook binnen deze verschillende deelactiviteiten was eenzelfde afwisseling zichtbaar *van het concrete naar het abstracte, van het particuliere naar het algemene, van het anecdotische naar het beschouwende....* (Anthone en Mortier, 2010)

Er was in die zin sprake van een doorgaande filosofische dialoog, waarin de kinderen probeerden om zowel in beelden als in woorden te filosoferen. Er werd gereflecteerd op de meta-vraag, op de subvragen en op elkaars filmpjes.

A video frame showing two young women in a workshop or classroom. The woman on the left, wearing a colorful striped sweater, is looking down at a laptop. The woman on the right, wearing a dark jacket over a floral shirt, is smiling and looking at something in her hands. The desk is cluttered with various items: a laptop, several yellow and green plastic cups, a black container of pens and pencils, a small green toy figure, and a laptop displaying a colorful abstract image. A video player interface is overlaid at the bottom of the frame.

Hoofdstuk 5 Conclusies

00:46:36

01:03:16

5.1 Conclusies

De onderzoeksvraag die ten grondslag lag aan het onderzoek was:

Hoe laat je kinderen tussen de 10 en 12 jaar filosoferen door middel van filosofische gesprekken en het maken van animatiefilmpjes in een geleide workshopsetting en wat zijn de kenmerken van deze manier van werken?

Deze onderzoeksvraag viel uiteen in deelvragen over het proces in het lab, dat wil zeggen de aard van de kernactiviteiten en de structuur van het lab; de context waarbinnen deze zich afspelen.

Proces

De vraag over het proces in het lab was: *Hoe werken beeld en woord dynamisch ten opzichte van elkaar als middelen in een doorlopend filosofisch discours in deze workshopsetting en werken de beelden hierbij als illustratie of als bewijslast?*

Bij de analyse van de gemaakte filmpjes in relatie tot de transcripts van de dialogen valt op dat de meeste kinderen de beelden illustratief gebruiken tijdens het filosoferen. Een kleiner aantal kinderen gebruikt het beeld in deze context als bewijslast.

Bij de beelden die als illustratie van een bewering werden gebruikt (oa Eke en Feline, Elisa en Lotte) werkten de beelden als een concretisering van de verbale redeneringen.

Voorafgaand aan deze filmpjes articuleerden de kinderen hun gedachtengang in woorden en verbeeldde dit vervolgens op een verhalende, letterlijke manier.

Bij de meeste kinderen die op deze manier met de beelden omgingen is de indruk dat hun interesse en enthousiasme vooral werden opgewekt door het maken van de filmpjes en wat minder door de filosofische dialoog. De beelden verwijzen daarbij vooral naar de verhaaltjes zelf.

In een aantal andere gevallen waren de beelden daadwerkelijk bewijslast in een filosofisch discours (oa Gijs en Eric, Rosa en Eric, Luka) en werkten deze als vliegwiel voor de gedachten. Het denkproces werd aangevuurd en gestuurd door de beelden.

Bij deze kinderen lijkt het maken van de beelden meer voort te komen uit een intuïtieve gedachtensprong en zijn de beelden aanleiding tot reflectie, tot verdere beeldende gedachten of nieuwe beelden. Een goed voorbeeld hiervan is het proces van Eric en Rosa, waarbij uit het eerste beeld nieuwe gedachten en meerdere nieuwe beelden voortkwamen. Zij sloten daarna hun filosofische verkenning af met een beeld dat een letterlijke illustratie is van hun verbale denkproces; hier kwamen geen nieuwe vragen uit voort.

Er zijn ook twijfelgevallen; bij Jonna en Maike kwam het filmpje weliswaar voort uit een letterlijk uitgesproken intentie, het indelen van materialen in kleuren en materialen, maar in de uitwerking ontsnapten de beelden aan de letterlijkheid. De indeling werd op een dusdanig genuanceerde beeldende manier gemaakt, dat deze te kenschetsen is als 'bewijslast'.

Beide manieren van omgaan met beelden gaven aanleiding tot dialoog in de groep. Het beeld als bewijslast lijkt daarbij meer aanleiding tot abstracte gedachten en beeldend denken te geven en de meer illustratieve beelden lijken meer anecdotische beschouwingen op te roepen die refereren aan eigen ervaringen. Of deze indruk geldig is zou moeten blijken uit vervolgonderzoek.

De achterliggende vraag *Kun je denken in beelden?* werd tijdens het vierde veldexperiment aan de kinderen voorgelegd; zij werden hier betrokken als co-onderzoeker. Gedurende het proces werd samen met hen gereflecteerd op de mogelijkheden om te filosoferen door middel van beelden en daarbij lag de nevenvraag of woorden nodig zijn als aanvulling. Door de kinderen zelf werden hierop interessante perspectieven gegeven.

Een paar kinderen stelden dat je met beelden meerdere dingen tegelijk kunt zeggen: Elisa: *"In heel veel tekeningen kun je verschillende dingen zien"* en Sam: *"Bij woorden denk ik dat je anders uitlegt dan in beeld..want in beeld kun je er zelf wat van maken maar in woorden niet..."*.

Een ander perspectief was dat woorden en beelden onafscheidelijk zijn:

Elisa: *"Ik denk dat plaatjes en beelden samen heel duidelijk maakt en dat woorden en beeld dat is eigenlijk 1 samen en dan samen een helft"* en Eke: *"Nou ik dacht gewoon, ik zie altijd...dan hoor ik in mezelf een beetje woorden maar dan zie ik het ook een soort van gebeuren"*.

Andere kinderen wezen er op dat je toch woorden nodig hebt om te kunnen communiceren over ingewikkelde zaken:

Eric: *"Stel je moet iets heel moeilijks uitbeelden, dan kun je dat niet alleen met een plaatje, dan moet je toch ook..."* (wijst op hoofd) en Eke: *"Als je je hele leven zou willen denken zonder woorden...nou nee ...want wij doen al zo lang over een filmpje van een paar seconden te maken...dus dan kan je ook niet je hele leven zo bezig..."*

Sommigen gaven aan dat zij in het proces anders waren gaan denken door het moeten gebruiken van beelden:

Rosa: *"We hadden nu allemaal ideeën over een snoepzak en over een puzzel en dat kwam gewoon omdat we dat konden laten zien..."* en Feline: *"Nu maken we een verhaaltje over twee kinderen die gaan belletje trekken en anders zou ik gewoon zeggen: Dat vind ik geen goede strafen dat wel..."*

Een aantal kinderen (oa Nathalie, Rosa, Eke en Feline) gaven aan het moeilijk te vinden om in beelden te denken.

Samenvattend kun je stellen dat in deze fase beelden in een filosofisch proces niet zonder woorden lijken te kunnen.

Verder onderzoek moet uitwijzen in hoeverre filosofische posities en de 'onderbouwing' ervan kunnen worden verbeeld.

In hoofdstuk 1 werd gerefereerd aan de beeldcultuur waarin de kinderen leven en het contrast met het huidige schoolsysteem dat zeer talig is ingesteld en daarbij werd de vraag opgeworpen in hoeverre de kinderen zo 'beeldwijs' zouden zijn dat zij hun denken zonder veel moeite zouden kunnen uitdrukken in beelden.

Tijdens het onderzoek bleek dat de kinderen het vaak behoorlijk moeilijk vonden om zelf tot het maken van beelden te komen in het kader van het filosofische proces. Een andere bevinding was, dat er in hun beelden geen referentie naar de huidige beeldcultuur werd gevonden; geen merken, geen bekende (stijl) figuren uit de pop-of filmcultuur.

Zij gaven wel blijk van het soort verbeelden dat gangbaar is hun leeftijdsgroep; kinderen tussen de 10 en de 12 jaar hebben in het algemeen de neiging tot realistische verbeelding en beginnen visuele metaforen te begrijpen en maken: *When children (of that age) draw or paint metaphorically, they are using images to suggest an idea or emotion beyond the specific object depicted* (Roland, 1990, 2006).

De getekende animatiefilmpjes lijken in een tijdloos continuüm te zijn gemaakt; ze zijn vergelijkbaar met kindertekeningen 'van alle tijden' (Fineberg, 2006).

Dit wekt verbazing en roept meerdere mogelijke verklaringen op. De eerste is, dat het zou kunnen zijn dat in de huidige beeldcultuur kinderen leren om heel snel beelden te kunnen consumeren en deze op het eerste gezicht te duiden, maar dat zij niet als vanzelf leren om zich zelf betekenisvol uit te drukken in beelden. Ook kan de opdracht om filosofische vragen in beelden te beantwoorden zo'n gecompliceerde zijn, dat er wordt teruggeregpen op een basale 'kinderbeeldtaal' die 'van alle tijden is' en die in de beeldtaal van de leeftijdscategorie past.

Het lijkt of er voor het onderwijs niet alleen wat betreft de filosofie maar ook voor wat betreft de kunsten nog een ontwikkelingsslag te maken is. Hier laat zich zowel het gebrek aan beschouwende filosofielessen zien als de beperkte tijd die aan kunstonderwijs wordt gespendeerd op de meeste scholen. Dit zou zeker een onderwerp zijn voor verder onderzoek.

Structuur

De vraag die de structuur van het lab betrof was: *Op welke manier bewerkstelligen we dat de kinderen filosoferen dmv beelden en woorden; en welk format werkt daarbij het beste om kinderen in een doorgaande dialoog te krijgen?*

In de eerste twee veldexperimenten waren het filosofische gesprek en het maken van animatiefilmpjes nog gescheiden en was er minder verband tussen de twee activiteiten. Er zaten hiaten in het proces. Dit betrof de aandacht en energie waarmee de kinderen bezig waren en ook de overgang tussen het filosoferen met woorden en met beelden. Gesteld kan worden dat het verschil in volgorde van de activiteiten hierbij geen noemenswaardig verschil uitmaakte.

Bij de opzet van het vierde veldexperiment was het meest sprake van een doorgaande filosofische dialoog waarin reflectie en immersie zich afwisselden in een sterke spanningsboog van aandacht en energie.

De redenen hiervoor zijn gelegen in de specifieke opzet en een aantal middelen die hierbij zijn ingezet tijdens het laatste experiment.

Ten eerste was er een ritmische afwisseling van filosofisch gesprek en creatieve handeling in tijdseenheden van steeds ongeveer 20 minuten waarin werd bewogen tussen het concrete en het abstracte, het particuliere en het algemene, het anecdotische en het beschouwende; een beweging die door Anthone & Mortier wordt aangemerkt als recursieve abstractie, een belangrijk onderliggend principe van het filosofische discours. Dit was niet alleen een inhoudelijke denkbeweging, maar uitte zich ook in-of werd wellicht versterkt door- een fysieke beweging.

De aparte bewegingsoefening was vervallen, maar bij de observatie viel op dat de manier waarop de kinderen zich bewogen tijdens de gesprekken zeer verschillend was van het bewegen tijdens de creatieve handeling. Een verschil tussen vast op de plaats zitten of staan en daar wiebelen en schuifelen tegenover vrij bewegen door de ruimte. Dit zou een onderwerp zijn voor verder onderzoek.

Ten tweede was er een doorlopende vraag & antwoordstructuur die door de gespreksleider werd gestuurd, die bijdroeg aan de energieke wisseling tussen reflectie en onderdompeling in ervaring. Door deze structuur afwisselend toe te passen in duo's en in de groep, ontstond er een vorm van *Community of Inquiry*, waarin individuele bevindingen en gesprekken in de groep een *feedbacklus* vormden. Hierbij lag het zwaartepunt van de betrokkenheid van de kinderen op verschillende activiteiten. Sommige kinderen waren actiever in het filosoferen met beelden, in de creatieve handeling en andere juist met woorden, in de gesprekken.

Er waren kinderen die gericht waren op het maken van filmpjes en die duidelijk minder bijdroegen aan de filosofische groepsreflectie.

Er waren andere kinderen die worstelden met het filosoferen in beelden maar die veel bijdroegen aan de filosofische groepsreflectie.

Er waren kinderen die ijverig zoekend waren en die moeite hadden met het filosoferen in woorden en beelden.

Tenslotte waren er ook kinderen die in woorden en in beelden filosofeerden waarbij deze zowel in het spraakgebruik als in de filmpjes met elkaar verbonden werden.

Ten derde werden de kinderen benaderd als co-onderzoeker. In het begin van de workshop werd aan de kinderen gevraagd om mee te onderzoeken of *denken in beelden* mogelijk is. Deze opdracht gaf continuïteit aan hun denken gedurende het experiment, zette de subvragen in een groter kader, werkte als gezamenlijke opdracht in de groep en gaf de kinderen gewicht als ervaringsdeskundige. Het formuleren van een meta-vraagstelling werkte hierbij motiverend op de doorgaande filosofische dialoog en op de vorming van een *Community of Inquiry*.

Ten vierde konden de kinderen in het laatste veldexperiment ter inspiratie een filosofische vraag kiezen uit het 50 kaarten van het filosofische kaartspel *Praatprikkel*s. Zo konden zij meteen met een krachtige filosofische vraag beginnen met het onderzoeken van het filosoferen in beelden. Gezien de dubbele opdracht van filosoferen en verbeelden betekende dit een belangrijke verlichting.

Ten vijfde werden de filosofische beginvraag en de vervolgvragen door de kinderen omgezet in titelbeelden in de filmpjes. Dit was een waardevolle steun bij het richten van de aandacht op de filosofische vragen tijdens het denk-en maakproces en gaf tevens steun voor de andere kinderen om de beelden te 'lezen'. Hier bleek ook uit dat de filosofische inhoud of de aanzet daartoe in de meeste beelden moeilijk zonder woorden te begrijpen zijn. In deze fase is het communiceren van het *denken in beelden* nog afhankelijk van begeleidende woorden om een dynamiek van reflectie en uitwisseling te krijgen.

5.2 Begrenzing van het onderzoek

Het veldexperiment is in deze fase van ontwikkeling een heel goed middel gebleken om in korte tijd een grote hoeveelheid van verschillende soorten data te verkrijgen; voldoende om eerste observaties te kunnen doen en daarvan beschrijvingen en prille analyses te maken. Het onderzoek had in deze fase een korte looptijd van 4 experimenten verdeeld over 4 maanden, waarin de groep van betrokken kinderen wisselend was van samenstelling. Dit maakt dat er geen sprake is van de vorming van een *Community of inquiry* zoals Lipman en McCall die voorstaan; de kinderen hebben in deze sessies op individuele basis geparticipeerd in het groepsproces. Voor de meeste kinderen was het bovendien de eerste keer dat zij in aanraking kwamen met het filosoferen en het op een bewuste manier verbeelden. Daarom kon er in dit onderzoek alleen sprake zijn van een eerste verkennende aanzet tot filosoferen in woorden en beelden met een aantal voorzichtige analyses. Dit betekent overigens niet dat de bevindingen niet verrassend en bemoedigend zijn; met name de gretigheid waarmee de kinderen wilden reflecteren en verbeelden, met veel plezier en zeer serieus, geven aanleiding om uit te zien naar de ontwikkeling van het kunst en filosofielab in verder onderzoek.

5.3 Aanbevelingen voor verder onderzoek

Uit bovenstaande conclusies komen een aantal aanbevelingen voort betreffende verder onderzoek naar het filosoferen door woorden en beelden. Hierbij zou de invloed van beweging op het denk-en maak proces moeten worden meegenomen.

Filmbeelden

In de veldexperimenten was een begin gemaakt met het maken van animatiefilmpjes in het filosofische proces; de ontwikkeling van de verbeelding door middel van filmpjes vraagt om verder onderzoek.

Zoals in hoofdstuk 2 aangegeven, is er bij het medium film sprake van beeldsequenties die op zodanige wijze ten opzichte van elkaar gezet worden dat de individuele beelden een nieuwe betekenis krijgen en daarmee nieuwe gedachten oproepen. Janet Murray zegt hierover " *Films are mosaics of individual shots....these mosaic informational formats have created mosaic patterns of thought....*" (Murray, 1999).

Hierbij gaf ik aan deze specifieke werking van de beeldtaal van film eerder te zien als *the next step* in het proces, omdat dit een verdergaande kennis van- en ervaring met het filmmaken veronderstelt dan de kinderen hebben bij aanvang van het proces. In verder onderzoek zou dit een onderwerp voor verder ontwikkeling zijn, waarbij een actieve begeleidende rol voor een filmmaker is weggelegd.

Er zou dan ook een verdiepend onderzoek naar de relatie tussen beelden en woorden moeten plaatsvinden, de twee thema's *beeld als bewijslast* en *beeld als illustratie* zouden verder

op hun verschillende werkzaamheid in het beeldende filosofische denkproces moeten worden onderzocht.

Hierbij kan dan ook een specifieke relatie naar de filmtaal worden gelegd. In dit kader is al contact gelegd met Dr. Miklos Kiss, filmwetenschapper aan de RuG:

"As for your research and related question, it sounds quite exciting. It's interesting to think about the relation between image and text, especially if the relation isn't complementary but more contradictory. For me this relationship seems to have something to do with the emotional contract between music and visuals...."

Een andere mogelijkheid om de filmsemiotiek te betrekken op het filosofische proces in vervolgonderzoek is het toepassen van de montagetheorie van Eisenstein (1929) waarin filmmontage een dialectisch proces is waar uit de combinatie van beelden een begrip of concept voortkomt. Dit zou dan in verband kunnen worden gebracht met een vorm van het filosofische gesprek zoals deze bij McCall wordt gebruikt; zij volgt hierin een triadische Hegeliaanse structuur van thesis, antithesis en synthese.

Verder zou een aandachtspunt van onderzoek zijn, hoe de genoemde beeldcultuur zich kan verhouden tot de beeldende uitingen van kinderen.

Filosoferen

Om een verdieping van het filosofische proces te bewerkstelligen, zou verder onderzoek moeten plaatsvinden in een *Community of Inquiry*, met een groep van dezelfde kinderen over een langere periode. Deze verdieping zou de aanzet tot filosoferen zoals in het onderzoek te zien was, uit kunnen laten groeien naar een ontwikkelde vorm van filosoferen waarin vragen, vervolgvragen het benoemen van argumenten en de realisering van hun betekenis een plaats hebben. Een vingerwijzing hiertoe werd gegeven in de correspondentie met drs. Ed Weijers, lid van het bestuur van Sophia, de Europese stichting voor bevordering van de kinderfilosofie:

"De vraag naar wat tijd is, is een metafysische vraag. Klassieke opvattingen over tijd zijn de lineaire en cyclische tijdsopvatting. Is er sprake van een 'eeuwige terugkeer van het gelijke' (Nietzsche) of is er toch vooruitgang? En als er vooruitgang is, is dan het gesloten lint van Gijs en Eric wel de juiste voorstelling?"

Filosoferen houdt in standpunten innemen en daar argumenten voor geven. Filosofische posities verbeelden wordt door de jongens gedaan. Kunnen ze ook de onderbouwing verbeelden?

Verder onderzoek moet uitwijzen in hoeverre filosofische posities en de argumentatie die blijkt geeft van wat de kinderen voor 'waar' houden kunnen worden verbeeld.

Met als uitgangspunt de bevindingen van met name het vierde veldexperiment, zou de didactische opzet van het lab, de werkvorm, verder ontwikkeld kunnen worden.

5.4 Relevantie

De maatschappelijke relevantie van de combinatie van de geesteswetenschappen en de kunsten, zoals bepleit door Nussbaum, en het operationaliseren van deze combinatie in een kunst en filosofielab voor kinderen is reeds belicht in hoofdstuk 1.

Voor het (kunstvak-) onderwijs biedt een verder ontwikkeld kunst en filosofielab een aantal specifieke mogelijkheden.

Binnen het programma Cultuureducatie met Kwaliteit (CMK) liggen mogelijkheden voor het lab als zowel buiten- als binnenschoolse activiteit.

Er is subsidie aangevraagd voor verdere ontwikkeling, waarbij ook een basisischool, de Bisschop Bekkerschool, als mogelijke partner betrokken is.

Voor kunstvakdocenten liggen hier kansen voor het incorporeren van nieuwe verhalen, perspectieven en (werk)vormen binnen het vakgebied. Zij kunnen gedurende een bepaalde periode het lab als project binnen de schoolmuren halen. Door de combinatie van reflectie en

creatieve handeling kan een verdieping in het omgaan met beeld worden aangereikt. Op termijn zou de kerngroep die het kunst&filosofielab heeft ontwikkeld intensieve workshops aan onderwijzenden kunnen aanbieden zodat zij deze activiteit zelf in de school kunnen implementeren.

Het lab kan ook als workshop voor Pabo studenten een ander perspectief op de doelgroep geven. Studenten kunnen hier kennismaken met een pedagogische benadering van kinderen als kennis*producenten*, in plaats van de gangbare houding waarbij het kind als kennis*consument* wordt gezien. De studenten kunnen ervaren wat de pedagogische mogelijkheden zijn van verbeeldingsrijk denken in combinatie met reflectieve vaardigheden.

Het lab kan ook een instrument zijn voor duurzame schoolontwikkeling, waarbij kinderen als co-onderzoeker worden ingezet bij het doorgaande innovatietraject van de school. Er is in dit kader een eerste verkennend gesprek geweest met het Lectoraat Duurzame schoolontwikkeling.

Ten slotte zou het kunst& filosofielab als zelfstandig opererend lab ook genoeg bestaansrecht hebben als buitenschoolse kunsteducatieve activiteit. Met daarbij met name ruimte voor kinderen die in hun dagelijkse omgeving geen stimulans krijgen tot zelfstandig en verbeeldingsrijk denken.

Nawoord

Het opzetten van- en een onderzoek naar een kunst en filosofielab voor kinderen is voor mij, zoals in de inleiding al gezegd, een 'intuïtief-logisch' vervolg op de kunst & wetenschapscollaboraties waar ik mij de afgelopen jaren mee heb bezig gehouden. Werkend met professionals uit de kunsten en de wetenschappen ontdekte ik de krachtige drijfveren van betekenisgeving en het bevragen van de werkelijkheid zoals die zich in beide gebieden manifesteren.

Met het kunst en filosofielab voor kinderen ga ik 'terug naar de bron' van dat bevragen en het zoeken naar betekenis; terug naar de verwondering waarmee het begint voordat die voor velen verdwijnt onder druk van de dagelijkse gebeurtenissen.

Het belang van een onderzoek naar het filosoferen door middel van woorden en beelden voor kinderen, zoals belicht in hoofdstuk 1, is wat mij betreft alleen maar bevestigd door de bevindingen uit het onderzoek. In mijn overtuiging kan het lab na verdere ontwikkeling een krachtig instrument zijn voor kinderen van allerlei verschillende soorten achtergrond. Met name doordat in het lab de eigen ervaring en inzichtelijke kennis tot uitgangspunt worden genomen is het een bruikbaar instrument om met een brede groep kinderen de eigen reflectie en verbeeldingskracht te ontwikkelen.

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in een periode waarin twee van mijn meest geliefde familieleden zijn overleden. Het bezig zijn met het onderzoek heeft mij op verschillende manieren door deze periode geleid.

Enerzijds door de 'disciplineren van het denken', zoals een onderzoek dat afdwingt. Het werd een rustig eiland in een zee van emoties, waar ik anders best in kopje onder had kunnen gaan. Kwalitatief onderzoek blijkt heel veel data op te leveren; om die te kunnen beheersen is kalm denken in kleine stappen geboden.

Daarnaast is de inhoud van het onderzoek van waarde geweest. Door me te kunnen focussen op het onderwerp van het onderzoek, het gebied wat gaat over het articuleren van de verwondering over het leven en hoe dit zich aan ons- en door ons manifesteert, heeft het proces voor mij schoonheid en troost betekend.

Literatuur / Bronnen

- Anthone R. & Mortier F. (2007) *Socrates op de Speelplaats*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Arendt J. (1963) *Eichmann in Jeruzalem, a report on the banality of evil*. New York: Viking Press.
- Baarda D.B., Goede de, MPM, Teunissen J. (2005) *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Bartels R. & Van Rossum M. (2008) *Filosoferen doe je zo, leidraad voor de basisschool band 2*. Budel: Uitgeverij Damon.
- Benjamin W.B.S. (1936,1977) *Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows*, in: *Gesammelte Schriften, deel 11.2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bogart A. (2005) *The viewpoints book*. New York: TCG publications.
- Clements S. (2011) *There, after*. Audiovisual Installation. Groningen: Pavlov E-lab.
- Coumans. A. C.M. (2010) *Als een beeld 'ik' zegt. Het dialogische betekenisvormingsproces van het publieke beeld*. Proefschrift. Universiteit van Leiden.
- Creswell J. W. (2013) *Qualitative Inquiry and Research Design*. Los Angeles: Sage Publications inc.
- Debord.G.E. (1967, 1994) *The Society of the Spectacle*. New York: Zone Books.
- Dewey. J (1999) *Ervaring en opvoeding*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Ede. S (Ed). (2000) *Strange and charmed*. Londen: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Eisenstein S. M. (1981) *Montage, het konstruktieprincipe in de kunst*. Nijmegen: SUN uitgevers.
- Falzon C. (2002) *Philosophy goes to the movies, an introduction to philosophy*. Londen: Routledge.
- Fineberg. J. D. (Ed.) (2006) *When we were young, new perspectives on the art of the child*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Klukhuhn. A. F.W. (2010) *Alle mensen heten Janus* (2nd ed.) Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Kockelkoren. P.J.H. (Ed.) (2007) *Mediated Vision*. Arnhem: ArtEZ Press.
- Langeveld M.J. (1979) *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- McCall C. C. (2010) *Anders denken, filosoferen vanaf de basisschool*. Apeldoorn, Antwerpen: Garant uitgevers.
- McLuhan H.M. & Fiore Q. (2001) *The medium is the Massage, an inventory of effects*. Corte Madera CA: Gingko Press.
- Murray J. H. (1999) *Hamlet on the Holodeck, the Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge MA: The MIT Press.

- Nussbaum. M.C. (2010) *Not for profit*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Perkins D. N. (1994) *The Intelligent Eye, Learning to Think by Looking at art*. Los Angeles CA: Getty Publications.
- Roland C. (1990, 2006) *Young in Art: A developmental look at child art*. Ontleend aan <http://www.artjunction.org> (op 10/06/13)
- Rondhuis N.T.W. (2005) *Filosofisch Talent, empirisch onderzoek naar filosofische kenmerken in gedachtenwisselingen van jongeren*. Proefschrift. Universiteit van Utrecht.
- Ten Have P. (2004) *Understanding Qualitative Research and ethnomethodology*. Londen: Sage.
- Tibosch H. & Van Rossum M. (2008) *Filosoferen met beelden*. Otterlo: Kröller-Müller Museum.
- Van Kempen F. (2010) *Praatprikkel. Vijftig filosofische vragen voor kinderen*. Groningen: De Filosofiejuf.
- Williams S. (Ed.) (2003) *Talking pictures, thinking through photographs*. Birmingham: Imaginative Minds/Iris.
- Wilson W. & Wilson B. (1982) *Teaching children to draw*. Englewood cliffs NJ: Prentice Hall.

Samenvatting

Dit onderzoeksverslag betreft een praktijkgericht kwalitatief onderzoek in een viertal veldexperimenten in het *Sparklab*, een buitenschools kunst & filosofielab voor kinderen. Het onderzoek bevindt zich op een kruispunt van kunsteducatie en kinderfilosofie en beoogt de eerste piketpaaltjes te slaan op een relatief onontgonnen onderzoeksterrein, dat van een filosofisch proces door middel van woorden en beelden.

De aanleiding voor het ontwikkelen van een kunst en filosofielab voor kinderen is gelegen in de maatschappelijke situatie in de Westerse wereld; materialisme en functionalisme zijn steeds meer onze leefwereld gaan bepalen en ook het onderwijs draagt daar de sporen van. Scholen zijn gericht op een smalle cognitieve basis die talig en rekenkundig georiënteerd is. Verbeeldingskracht en reflectief denken lijken van ondergeschikt belang te zijn. Daarbij staat de beeldcultuur die buiten de schoolmuren alomtegenwoordig is tegenover de 'beeldarme' overdracht van kennis in het onderwijs; de kracht van beelden en de verbeelding worden niet onderkend.

Het kunst&filosofielab richt zich in reactie hierop op innerlijke vorming en wil kinderen aanzetten om zich op een reflectieve, onderzoekende en verbeeldingsrijke manier bezig te houden met kunst en kennis.

In het onderzoek staat de vraag hoe je kinderen tussen de 10 en 12 jaar oud kunt laten filosoferen, door middel van een combinatie van filosofische gesprekken en het maken van animatiefilmpjes, centraal.

Hierbij worden twee sporen gevolgd. Enerzijds is er het onderzoek naar de *structuur* van het lab; welke opzet zorgt voor een doorgaande filosofische dialoog in beelden en woorden?

Hier wordt gekeken op welke manier een basisprincipe van het filosoferen, de dynamiek tussen reflectie en immersie, tussen beschouwing en ervaring, in het lab bewerkstelligd kan worden.

Daarnaast wordt in het onderzoek *ingezoomd* op het proces in het lab; welke dynamiek ontwikkelt zich tussen de beelden uit de animatiefilmpjes en de door de kinderen geuite filosofische vragen en beschouwingen? Werken de beelden hier als illustratie van verbale redeneringen in het filosofische discours? Of zijn de beelden bewijslast; meerduidige beelden die hun eigen zeggingskracht hebben en die aanleiding geven tot verdere gedachten?

De bevindingen van het onderzoek betreffen de twee genoemde onderzoekslijnen; het proces in het lab en de structuur van het lab.

Wat betreft het proces in het lab, is een van de bevindingen dat de meeste kinderen hier beelden illustratief gebruiken; deze hebben vaak de vorm van verhaaltjes en komen voort uit een verbale dialoog. Een kleiner aantal kinderen gebruikt beelden in deze context als bewijslast; deze beelden zijn aanleiding tot verbale reflectie, het maken van nieuwe beelden en het formuleren van nieuwe vragen.

Over het algemeen blijkt dat de kinderen het moeilijk vinden om zelf tot het maken van beelden te komen in het kader van een filosofisch proces. De reden kan een gebrek aan beeldende vorming zijn, maar het kan ook komen door de moeilijke 'dubbele' opdracht om te moeten filosoferen door middel van beelden.

In hun beelden worden geen referenties naar de huidige beeldcultuur gevonden; geen merken, geen bekende (stijl) figuren uit de pop- of filmcultuur. Zij geven blijk van het soort verbeelden dat gangbaar is voor hun leeftijdsgroep; een realistische verbeelding met een voorzichtig gebruik van visuele metaforen.

Wat betreft de structuur van het lab is een belangrijke bevinding, dat een ritmische afwisseling tussen korte filosofische gesprekken en creatieve handelingen een goede manier is om tot een dynamiek tussen het concrete en het abstracte, het anecdotische en het beschouwende, te komen.

Hierbij werkt een doorlopende vraag & antwoordstructuur, waarbij de gespreksleider steeds leidend is, mee . Door deze structuur afwisselend toe te passen in duo's en in de groep, ontstaat er een vorm van *Community of Inquiry*, waarin individuele bevindingen en groepsgesprekken een *feedbacklus* vormen.

Ten slotte blijkt het benaderen van de kinderen als co-onderzoeker een goed middel te zijn om hen betrokken te houden gedurende het proces. Door middel van het formuleren van een meta-vraagstelling zoals bijvoorbeeld *Kun je denken in beelden?* krijgen de kinderen gewicht als ervaringsdeskundige, ontstaat er een levendige doorgaande filosofische dialoog en is er continuïteit in hun denken..

Omdat in het onderzoek op een basaal niveau wordt gefilosofeerd en de gemaakte filmpjes elementair van vorm zijn, zou verder onderzoek gericht moeten zijn op de ontwikkeling van de filmbeeldtaal in relatie tot het filosofische proces en het verdiepen van het filosoferen. Om dit laatste te bewerkstelligen, zou verder onderzoek moeten plaatsvinden in een *Community of Inquiry*, met een groep van dezelfde kinderen over een langere periode. Dit onderzoek moet dan uitwijzen in hoeverre filosofische posities en de argumentatie die blijkt geeft van wat de kinderen voor 'waar' houden, kunnen worden verbeeld.

Summary

This research report is a practical qualitative research in four field experiments in the *Sparklab*, an extracurricular arts & filosofielab for children.

The research is at a crossroads of arts and children's philosophy and aims to place some first pickets in a relatively unexplored area of research; a philosophical process through words and images.

The reason for developing an art and filosofielab for children arises from the social situation in the Western world; materialism and functionalism are increasing defining our daily environment and this also determines our educational system. Schools are focused on a narrow cognitive base that is linguistic and mathematically oriented. Imagination and authentic thinking seem to be of less importance. In addition, opposite the omnipresent visual culture outside the school walls is the 'poor image transfer' of knowledge in education. The power of images and imagination are not recognized. In reaction to this, the art & filosofielab focuses on the development of inner life and encourages children to explore art and knowledge in an inquisitive, reflective and imaginative way

In this study, the main question is how children between 10 and 12 years old can philosophize through a combination of philosophical conversations and making animation films.

The research follows two tracks. There is the study of the structure of the lab: which method creates an ongoing philosophical dialogue in pictures and words?

The focus here is at how a basic principle of philosophy, the dynamics between reflection and immersion, between contemplation and experience, is achieved in the lab.

In addition, the research is zooming in on the process in the lab: how do the images from the animations and the philosophical questions and considerations expressed by the children interact? Do the images work as an illustration of verbal reasoning in philosophical discourse? Or are the images working as a proof in the philosophical reasoning; ambiguous images that have their own eloquence and inspire further thoughts?

The findings of this study are from these two lines of research; the process in the lab and the structure of the lab.

Following the investigation into the process in the lab, the dynamic relationship between words and images in the philosophical process, is one of the findings that most children use illustrative images, which often take the form of stories and are rooted in verbal dialogue. A smaller number of children use images as a proof, as a way of reasoning. These images evoke verbal reflection, new images and new philosophical questions.

In general, the children find it difficult to create images in the context of a philosophical process. The reason may be a lack of visual education, but it can also come from the difficult 'double' assignment to philosophize through images. In their images are no references to the current visual culture, no trademarks, no known (style) figures from pop culture or movies. They demonstrate a kind of visual expression that is common for their age; a realistic expression with a careful use of visual metaphors.

In the study of the structure of the lab, an important finding is that a rhythmic alternation between short philosophical discussions and creative activities is a good way to achieve a dynamic between the concrete and the abstract, the anecdotal and the contemplative, a recursive movement that is an important principle of the child's philosophy.

Another related finding is, that an ongoing question & answer structure, in which the philosophy teacher is leading the process, contributes significantly to the energetic exchange between reflection and immersion. By using this structure alternately in pairs and in the group, a form of *Community of Inquiry* emerges, in which individual findings and discussions in the group form a feedback loop.

Finally, the approach of the children as co-researcher gets them involved in the process. Through the formulation of a meta-question, as for example in the last field experiment *Can you think in pictures?* the kids become 'experts of experience'. Furthermore this adds to a lively ongoing philosophical dialogue and a continuity in their thinking ..

Within this the research the philosophizing takes place at a basic level and the movies that are made are elementary in shape. Further research should thus focus on the development of film language in relation to the philosophical process and on a next step in the process of philosophizing.

To accomplish this further study must be carried out in a *Community or Inquiry*, with the same group of children participating over a longer period of time. This study should reveal the extent to which philosophical positions and arguments that reflect what these children hold 'true' can be expressed visually.

© 2013 Nathalie Beekman

