

PLATFORMPRAKTIJKONTWIKKELING.NL
ONDERZOEK IN HET EDUCATIEVE DOMEIN

Citeren als:
Loo, F. van & Doorn, Emiel van, (2017). *Mediërend Leren*
Soms moet je met zijn tweeën zijn om dingen alleen te kunnen doen!. Op:
PlatformPraktijkontwikkeling.nl. Utrecht: WOSO

Mediërend Leren

Soms moet je met zijn tweeën zijn om dingen
alleen te kunnen doen!

Floor van Loo en Emiel van Doorn

Middels dit artikel willen we u kennis laten maken met de educatieve praxis Mediërend Leren® en de mogelijkheden die het u biedt bij het stimuleren van de cognitieve, sociale en emotionele ontwikkeling van uw (toekomstige) leerlingen. De kern van Mediërend Leren is het onvoorwaardelijke geloof in de (cognitieve) ontwikkelmogelijkheden van elke leerling. Belangrijk daarbij is dat leerling en leraar samen werken aan de ontwikkeldoelen.

Maatschappelijke aanleiding

In de huidige samenleving worden allerlei eisen gesteld aan (toekomstige) leraren. Ze moeten aansluiten bij de 'eigen kracht' van leerlingen en gebruik maken van 'stimulerende factoren' bij de leerling en/of in de omgeving van de leerling. Ook wordt van ze gevraagd dat ze hun leerlingen opleiden tot 'zelfredzame en verantwoordelijkheid dragende individuen'. We zien dit terug in de wetgeving en in diverse VN-verdragen. Denk bij wetgeving aan de Wet op Passend Onderwijs uit augustus 2014 en de nieuwe Jeugdwet van januari 2015. Qua VN-verdragen wijzen we op artikel 24 uit het VN Verdrag van 2006 over de rechten van personen met een beperking. In dit ook door Nederland geratificeerde verdrag, wordt erkend dat alle kinderen met een beperking recht hebben op onderwijs binnen een inclusief onderwijssysteem, met als doel hun potentieel volledig te kunnen ontwikkelen en zo effectief mogelijk te kunnen participeren in de maatschappij. Verder verwijzen we naar het Verdrag inzake de Rechten van het Kind, dat op 20 november 1989 is aangenomen door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties. In dit verdrag is opgenomen dat elk kind recht heeft op zorg en onderwijs. Nagestreefd wordt dat de zelfstandigheid van elk kind wordt bevorderd en dat elk kind actief kan deelnemen aan de samenleving. In dit VN-verdrag gaat het om *alle* kinderen, dat wil zeggen kinderen die zich regulier ontwikkelen, kinderen met een ontwikkelingsachterstand en kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.

We horen in onze praktijk met regelmaat dat leraren op zoek zijn naar manieren waarop ze tegemoet kunnen komen aan de maatschappelijke/wettelijke eisen die aan hun gesteld worden. Ze (h)erkennen het belang ervan. Er inhoudelijk handen en voeten aan geven betekent echter een voortdurende zoektocht naar passende methoden en werkwijzen. Bij de gestelde eisen wordt doorgaans namelijk hoogstens een richting aangegeven als het gaat om de manier waarop ze geconcretiseerd zouden kunnen worden. De educatieve praxis Mediërend Leren kan leraren houvast bieden bij deze zoektocht. We lichten deze praxis toe in de twee navolgende paragrafen. Ook werken we een voorbeeld uit om de toepasbaarheid van Mediërend Leren duidelijk te maken. We eindigen het artikel door de relatie te leggen tussen de maatschappelijke/wettelijke eisen en Mediërend Leren[1].

Theoretisch kader van Mediërend Leren

Ontwikkelingspsychologen pogen ontwikkelingsprocessen van kinderen, jongeren en jongvolwassenen te begrijpen en te verklaren (Feldman, 2009; Van Beemen, 2010). Ze zijn op zoek naar antwoorden op vragen als: Om welke ontwikkelprocessen gaat het? Op welke wijze komen ze tot stand? Door welke onderliggende mechanismen worden ze in gang gezet? (Verhofstadt-Denève, Van Geert, & Vyt, 2003).

Een bekende ontwikkelingspsycholoog is Vygotsky (1978; 1986; 1996). Hij was van mening dat mensen de sociale werkelijkheid actief en in samenspel met elkaar construeren en interpreteren (zie ook Tromp, 2004). Met andere woorden: ontwikkelen doe je van, met en door elkaar. Vygotsky benadrukte dat de wijze waarop leraren[2] lesgeven van invloed is op het verloop van de ontwikkel- en leerprocessen van leerlingen. Hij pleitte voor een actieve, modificerende benadering, waarbij leraren zoeken naar de Zone van de Naaste Ontwikkeling van hun leerlingen (Vygotsky, 1978;1986;1996).

Lev Vygotsky

Zone van de Naaste Ontwikkeling



Figuur 1: De Zone van de Naaste Ontwikkeling

De Zone van Naaste Ontwikkeling van een leerling (of van een groep leerlingen) is niet alleen persoons-, maar ook situationeel en contextgebonden. De Zone van Naaste Ontwikkeling is complex en dynamisch van aard en wordt mede bepaald door de kennis en kunde van de bij de leerling betrokken leraren (Ensing, Van der Aalsvoort, Van Geert & Voet, 2014; Van Loo & Van Doorn, 2017).

De ontwikkelingspsycholoog Feuerstein (zie o.a. Feuerstein, Rand & Rynders, 1988; 1993; Feuerstein, Falik & Rand, 2006) heeft voortgeborduurd op het gedachtegoed van Vygotsky. Zijn invloedrijkste theorie betreft de theorie van de Structurele Cognitieve Modificatie. Hij gelooft dat geen enkel mens volledig gebruik maakt van zijn ontwikkelingspotentieel. Hij ontkent niet dat beperkingen de ontwikkelingsmogelijkheden van een leerling kunnen belemmeren, maar desondanks is structurele ontwikkeling volgens hem altijd mogelijk. Alhoewel Feuerstein erkent dat ontwikkeling verloopt via een dynamisch, complex systeem waarin allerlei ontwikkelingsgebieden elkaar wederzijds beïnvloeden, pleit hij in zijn theorie bovendien voor structurele *cognitieve* ontwikkeling. De cognitie biedt in vergelijking

tot andere ontwikkelingsgebieden namelijk een relatief vlotte route voor interventie vanuit de omgeving (Feuerstein, et. al., 1998; 1993; 2006). Bovendien onderstreept hij, net als Vygotsky en de eveneens invloedrijke ontwikkelingspsycholoog Piaget, dat cognitieve functies, of te wel denkvaardigheden, noodzakelijk zijn om te functioneren in de maatschappij (Feuerstein, et. al., 1988; 1993; 2006). Cognitieve functies stellen leerlingen in de gelegenheid zich zo adequaat mogelijk aan te passen aan hun omgeving (Van Dijk & Van Doorn, 2004; Van Loo & Van Doorn, 2013), wat een enorm verschil in de kwaliteit van iemands leven tot gevolg heeft (Feuerstein et. al. 1988; 1993; 2006).

In zijn aanvullende theorie over de Gemedieerde Leerervaring (Feuerstein, et. al., 1988; 1993; 2006) beschouwt Feuerstein de leraar als schakelpersoon tussen de leerling en zijn omgeving, zowel wat betreft informatie die bij de leerling binnenkomt als de reactie van de leerling op de binnengekomen informatie (Feuerstein et. al., 1998; 1993; 2006). Het is aan de leraar om in interactie met de leerling (en evt. zijn ouders) te ontdekken welke ontwikkelstappen mogelijk zijn en op welke manier ze gezet zouden kunnen worden. Deze interactiestijl noemt Feuerstein 'mediatie'.

Feuerstein heeft zijn theorie vertaald in een denkstimulerend interventieprogramma; het Instrumenteel VerrijkingProgramma (Feuerstein, et. al., 2006). Ook andere ontwikkelingspsychologen hebben op basis van Feuerstein zijn theorieën interventieprogramma's ontwikkeld. Tzurriel (2001) ontwikkelde een pakket materialen die samen het 'Dynamic Assessment' vormen, Klein (1992) ontwikkelde het MISC-concept, en Haywood het Bright Start programma (2012; Haywood, Brooks & Bruns, 1992).

De drie instrumenten van Mediërend Leren[3]

Ook de educatieve praxis Mediërend Leren is een praktische uitwerking van het gedachtegoed van Vygotsky en Feuerstein. Daarnaast zijn er binnen het concept ook opvattingen en inzichten van andere (inter)nationale wetenschappers verwerkt. Voorbeelden van internationale wetenschappers zijn onder andere de reeds genoemde Tzurriel, Klein en Haywood, maar ook Greenspan, Lezak, Luria, Lidz en Hessels-Schlatter. Voorbeelden van nationale wetenschappers zijn Korthagen, Jolles, Resing en Hessels.

De educatieve praxis Mediërend Leren staat momenteel centraal in een promotieonderzoek van de faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen. Dit onderzoek loopt tot en met 2020.

Mediërend Leren biedt drie instrumenten met bijbehorende handvatten aan leraren om hun leerlingen te ondersteunen bij hun cognitieve ontwikkeling. De drie instrumenten zijn:

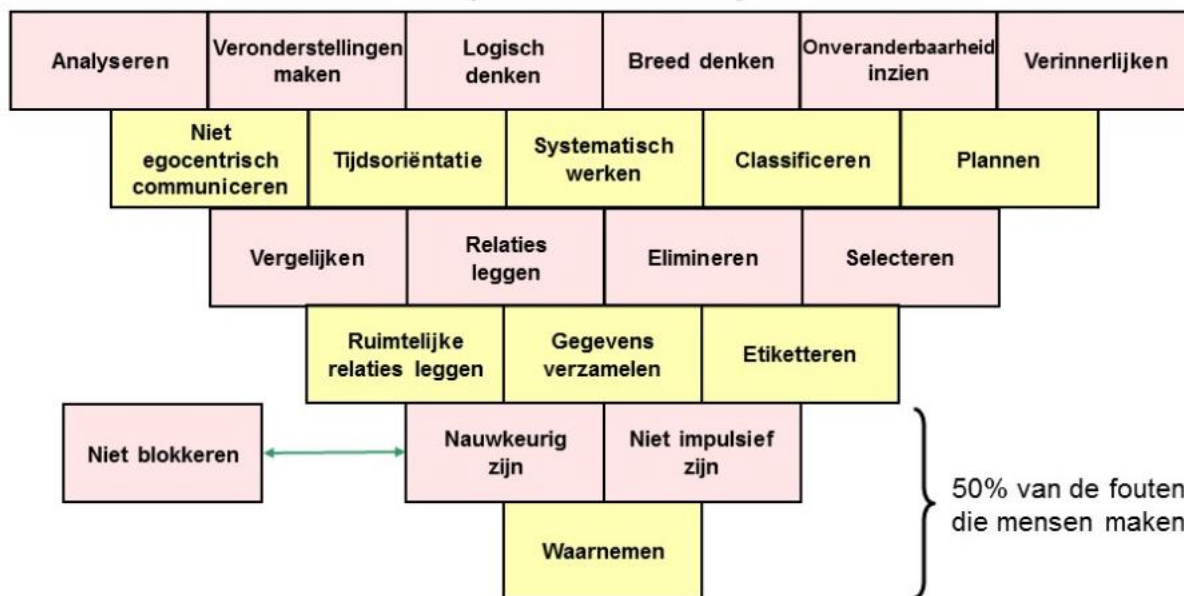
1. De omgekeerde piramide met cognitieve bouwstenen
2. De cognitieve kaart
3. De mediatieboom

Ad. 1. De omgekeerde piramide met cognitieve bouwstenen.

Dit analyse- én begeleidingsinstrument wordt ingezet bij de bevordering van de ontwikkeling van leerlingen. Het wordt gebruikt bij het begeleiden van groepen leerlingen en bij 1-op-1 ondersteuning (Van Dijk & Van Doorn, 2004; Van Loo & Van Doorn 2013, 2016, 2016a, 2016b, 2017).

Diverse wetenschappers hebben diverse cognitieve functies gedefinieerd en in verschillende lijsten en/of rangschikkingen gepresenteerd (Van Loo & Van Doorn, 2013; 2017). Van Doorn heeft op basis van literatuuronderzoek en zijn eigen praktijkervaringen met kinderen, jongeren en jongvolwassenen zijn eigen overzicht gemaakt[4]. Hij is gekomen tot 22 cognitieve functies, die hij bouwstenen noemt, die hij in een omgekeerde piramide heeft gerangschikt.

Cognitieve Functies (denkmiddelen)



Bouwstenen van het denken

©StiBCO/EvD

ontwikkeld door Emiel van Doorn t.b.v. efficiënt gebruik van de cognitieve functies

Figuur 2: De omgekeerde piramide met cognitieve bouwstenen

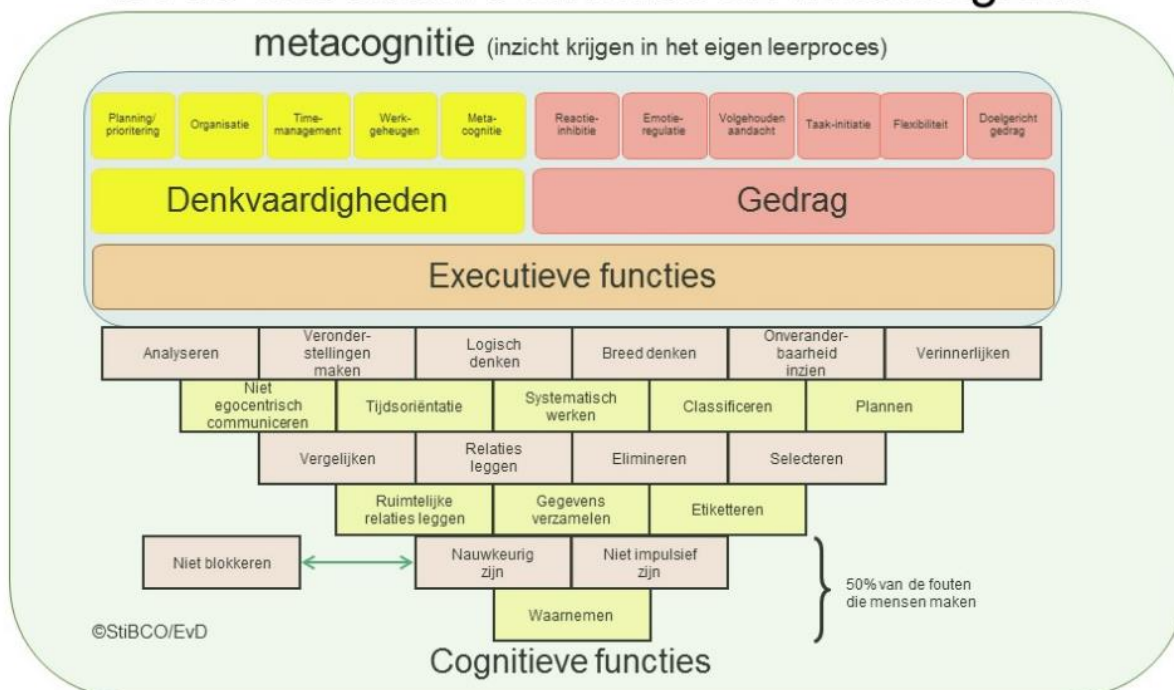
De 22 bouwstenen staan in relatie met elkaar (Van Loo & Van Doorn, 2013; 2017). De onderste bouwstenen vormen de basis, naar boven toe worden de cognitieve functies steeds complexer. Per laag moet een leerling minimaal één en bij voorkeur meerdere cognitieve bouwstenen beheersen om de overstap te maken naar de cognitieve bouwstenen in de laag erboven. Hoe meer cognitieve bouwstenen een leerling beheerst die op een horizontale laag staan, hoe steviger de omgekeerde piramide is. Met *'beheersen'* bedoelen we dat leerlingen een cognitieve bouwsteen spontaan, op eigen initiatief, zonder externe stimulans inzetten. De leerlingen *kunnen* de cognitieve bouwsteen inzetten, *willen* dat ook, *voelen aan* in welke situaties het handig is en *doen* het ook (Van Loo & Van Doorn, 2013; 2017). De cognitieve bouwstenen op elke horizontale laag zijn qua volgorde onderling uitwisselbaar (Van Loo & Van Doorn, 2013; 2017).

Tips bij het werken met de omgekeerde piramide met cognitieve bouwstenen[5]

- 50% van de fouten die mensen (met of zonder beperking) maken, zijn het gevolg van fouten in de onderste cognitieve bouwstenen. Het is dus de moeite waard je juist te richten op het versterken van deze cognitieve bouwstenen bij je leerlingen (Van Loo & Van Doorn, 2017, p. 11).
- Realiseer je dat je zelf gebruik maakt van alle cognitieve bouwstenen, ook van die bouwstenen die je leerlingen nog niet (voldoende) ontwikkeld hebben. Je kunt immers niet besluiten bepaalde cognitieve bouwstenen (tijdelijk) niet in te zetten. Dat betekent dat je, bijvoorbeeld tijdens je instructie, gebruik maakt van cognitieve bouwstenen die je leerlingen mogelijk (nog) niet beheersen. Op zich is dat niet erg; leerlingen moeten er immers mee in aanraking komen om ze t.z.t. zelfstandig in te kunnen zetten. Mocht een leerling je instructie echter meerdere malen niet begrijpen, dan is het het overwegen waard of je een medeleerling vraagt het hem uit te leggen. Deze medeleerling, doorgaans een leeftijdsgenoot, beheerst naar alle waarschijnlijk de cognitieve functies tot en met dezelfde rij als de leerling die de instructie niet begrijpt. Dat betekent dat deze leerling in zijn uitleg nog geen gebruik maakt van hogere cognitieve bouwstenen en daardoor mogelijk adequaat in staat is aan te sluiten bij zijn medeleerling (Van Loo & Van Doorn, 2017, p. 44 & 55).

De cognitieve bouwstenen uit de omgekeerde piramide zijn gerelateerd aan metacognitieve en executieve functies (Van Loo & Van Doorn, 2017). Metacognitieve functies zijn vaardigheden die een leerling in staat stellen na te denken over zijn eigen leer- en ontwikkelproces (Warnez, 2002). Executieve functies verwijzen naar denkprocessen in het brein die belangrijk zijn voor het denken (cognitie) en het uitvoeren (executie) van sociaal, efficiënt en doelgericht gedrag (Dawson & Guare, 2010; 2012; Diamond, 2013; Jolles, 2017)

Cognitieve functies in relatie tot de executieve functies en metacognitie



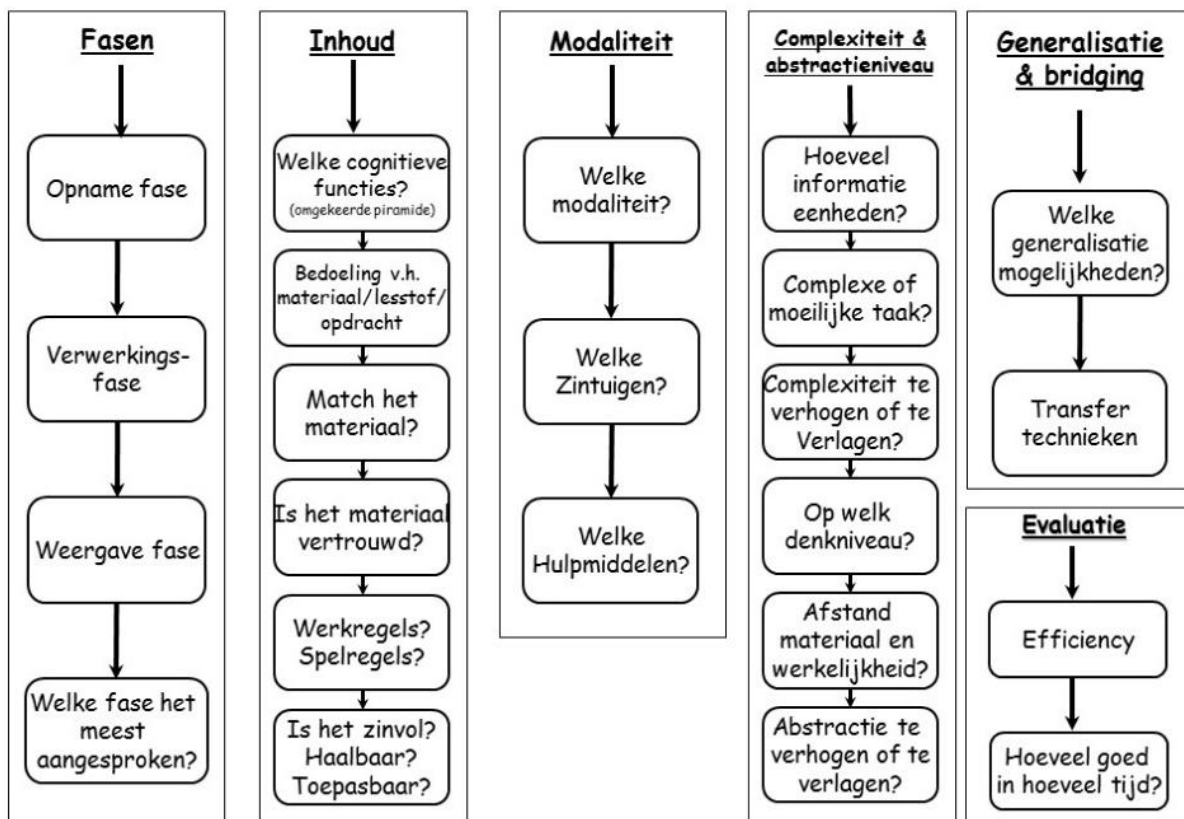
Figuur 3: De relatie tussen cognitieve functies, executieve functies en metacognitie

Ad. 2 De cognitieve kaart

Het is van belang dat lesmateriaal en – activiteiten aansluiten bij de ondersteuningsbehoefte en kwaliteiten van de leerling(en). Op die manier weet de leraar dat haar interventie ook die (denk)handelingen bij de leerling(en) oproept, die ze daadwerkelijk nastreeft en vergroot ze de kans dat ze het (denk)gedrag van haar leerling(en) zo juist mogelijk interpreteert (Van Loo & Van Doorn, 2013; 2017). De cognitieve kaart is een hulpmiddel bij het beschrijven en analyseren van de (cognitieve) eisen in het lesmateriaal en/of in een lesactiviteit. Het doel is het leggen van een relatie tussen de eigenschappen van het materiaal en de manier waarop het materiaal wordt ingezet gedurende lesinterventies. StiBCO's versie van de cognitieve kaart is sterk gebaseerd op de Cognitive Map van Feuerstein (1993).

©StiBCO/EvD

COGNITIEVE KAART



Figuur 4: De cognitieve kaart

Op het moment dat een leraar met behulp van de omgekeerde piramide een analyse van de sterke en zwakke cognitieve bouwstenen van haar leerling(en) heeft gemaakt kan ze binnen haar cognitieve kaarten op zoek gaan naar mogelijk geschikt materiaal om in te zetten tijdens de les. Ze zoekt binnen haar cognitieve kaarten naar dat materiaal dat en/of die activiteit die het best aansluit bij de ondersteuningsbehoefte en kwaliteiten, kortom de Zone van de Naaste Ontwikkeling, van haar leerling(en) (Van Loo & Van Doorn, 2013; 2017).

Tip bij het maken van een cognitieve kaart

Op basis van de in dit artikel geboden informatie is het (nog) niet mogelijk een cognitieve kaart te maken. Vandaar dat we je een aantal alternatieve items aanbieden, die je in kaart kunt brengen bij je lesmateriaal/-activiteiten:

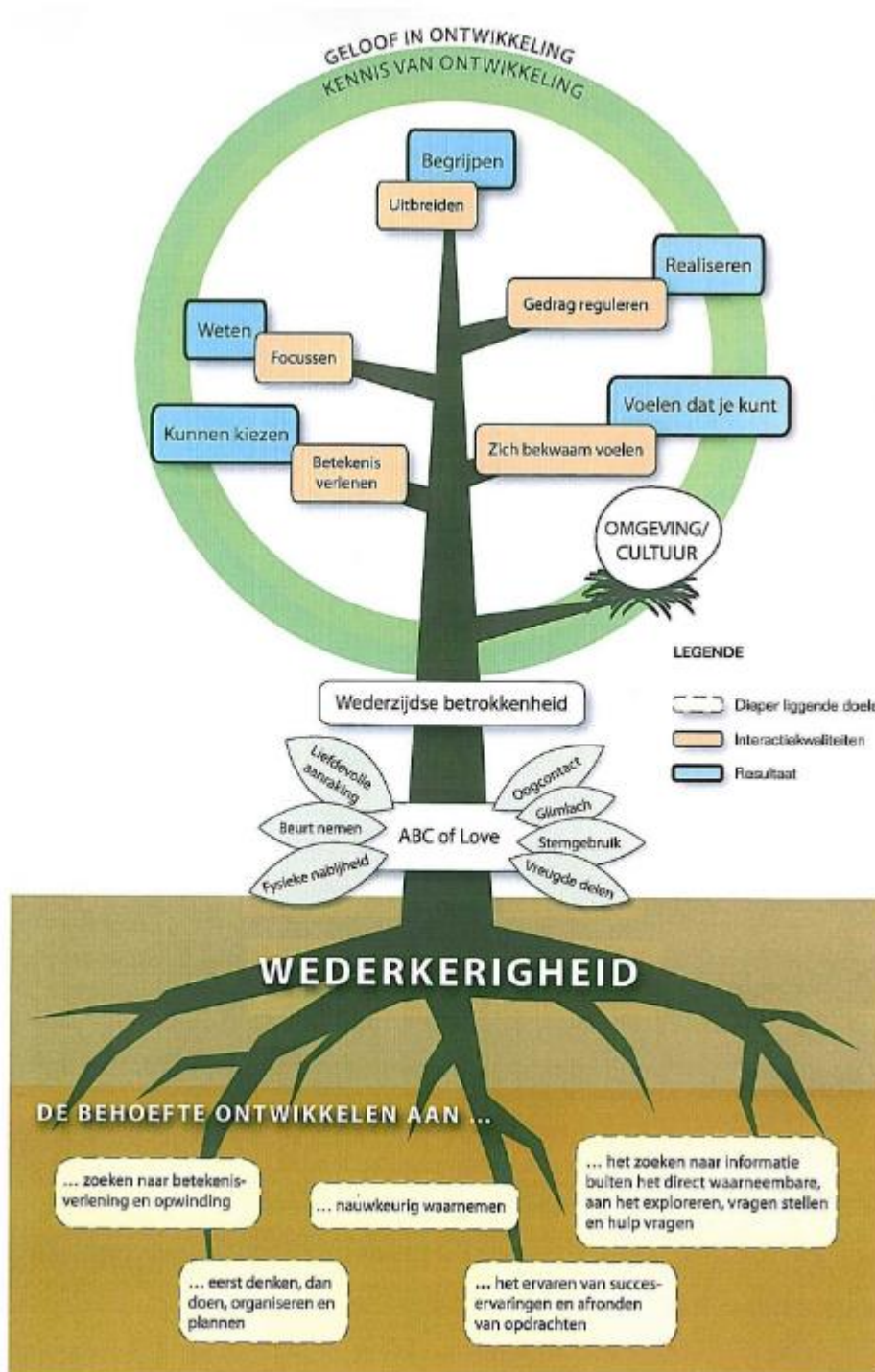
- Op welke cognitieve bouwstenen doet het materiaal/de activiteit een beroep?
- Op welke activiteiten/taken bereid het materiaal/de activiteit voor? Bij welke andere activiteiten/taken biedt het ondersteuning?
- Hoe kan het materiaal/de activiteit makkelijker/eenvoudiger worden gemaakt?
- Hoe kan het materiaal/de activiteit moeilijker/complexer worden gemaakt?
- Wat zijn mogelijke transfers/veralgemeniseringen? Waar, wanneer en hoe wil je het geleerde terug zien?

©StiBCO 2017

Ad. 3 De mediatieboom

Cognitieve bouwstenen zijn in de basis bij iedereen aanwezig. Bij de geboorte zijn ze qua structuur aanwezig, maar nog niet functioneel. De ontwikkeling van cognitieve bouwstenen vindt vooral plaats van geboorte tot en met de jongvolwassenheid (0 tot 25 jaar). De kwantiteit en kwaliteit van de interactie tussen leerlingen en hun omgeving bepalen de kwaliteit van en de mate waarin ze hun cognitieve bouwstenen ontwikkelen (zie o.a. Feuerstein, et. al, 1998; 1993; Haywood, 2012, Haywood et. al, 1992; Klein & Tannenbaum, 1992; Tzuril; 2001; Van Loo & Van Doorn, 2013; 2016, 2016A, 2016B, 2017). Essentieel is onder meer dat leraren hun leerlingen een vangnet bieden, zodat eventuele faalervaringen kunnen leiden tot succeservaringen in plaats van beschadigingen (Van Loo & Van Doorn, 2013; 2017). Vandaar dat bij Mediërend Leren veel belang wordt gehecht aan de mediërende, liefdevolle, ontwikkelingsgerichte interactie, geïnitieerd door de leraar. De mediatieboom van Janssens en Van Doorn (2012; sterk afgeleid van het gedachtegoed van Klein, 1992) maakt de diverse lagen van interactiecriteria waar de leraar rekening mee dient te houden inzichtelijk.

Soms moet je met zijn tweeën zijn om dingen alleen te kunnen doen!



Figuur 5: De mediatieboom van Janssens & Van Doorn, 2012

De wortels van de mediatieboom worden gevormd door de intentionaliteit van de leraar: ze wil de (cognitieve) ontwikkeling van haar leerling(en) stimuleren. Ze begint

met het bewerkstelligen van wederkerigheid en emotionele wederzijdse betrokkenheid tussen haarzelf en haar leerling(en). Ze houdt daarmee rekening met de zeven items van de 'ABC of Love'. Pas als deze emotionele laag (de stam) gerealiseerd is, kunnen de takken en bladeren groeien. De takken en bladeren bestaan uit vijf mediatiekenmerken. Klein (1992) heeft deze vijf kenmerken afgeleid van de 12 mediatiecriteria van Feuerstein (1993).

Mediatietips

- Sta model. Toon je leerlingen in jouw gedrag & handelen jouw inzet qua cognitieve bouwstenen. Dus niet alleen verbaal, maar juist ook non-verbaal! (Van Loo & Van Doorn, 2017, p. 28)
- Realiseer je dat emotionele en sociale processen voorrang krijgen op cognitieve processen. Een plenair compliment aan één leerling beïnvloedt bijvoorbeeld het denkproces van alle leerlingen in je klas. Hun focus (onderste drie cognitieve bouwstenen) verplaatst zich van je uitleg naar je compliment, om vervolgens weer verlegd te moeten worden naar je uitleg. Houdt hier rekening mee, bijvoorbeeld qua de snelheid waarmee je je instructie weer hervat (Van Loo & Van Doorn, 2017, p. 28).

Toepasbaarheid van Mediërend Leren[6]

Binnen allerlei onderwijstypes zijn mediërende leraren aan het werk. Het gaat dan om reguliere onderwijstypen, evenals om vormen van speciaal onderwijs. Mediërend Leren wordt toegepast vanaf de voorschool tot en met het MBO/HBO-onderwijs[7]. Binnen al deze onderwijsvormen houden allerlei onderwijsprofessionals zich dagelijks bezig met het begeleiden en ondersteunen van leerlingen, waarbij een belangrijk doel het optimaliseren van de schoolresultaten is. Zowel schoolpsychologen, orthopedagogen als leraren willen ontdekken op welk (cognitief) niveau een leerling functioneert, hoe hij leert, welke instructievoorkeur hij heeft, hoe zijn gedrag positief beïnvloed kan worden enzovoorts. Om te bepalen welke interventies passend zijn om de leerresultaten te verbeteren en gedragsproblemen te verminderen, nemen schoolpsychologen en/of orthopedagogen de leerlingen allerlei testen af. Denk bijvoorbeeld aan intelligentietesten (Ensing, Van der Aalsvoort, Van Geert & Voet, 2014; Tiekstra, 2016). Leraren proberen vervolgens de uitkomsten van de testen en de gegeven adviezen toe te passen in de klassensituatie. Ze streven na de inhoud van het testverslag te vertalen naar concrete educatieve interventies.

Ondanks de intenties van alle betrokkenen om de ontwikkeling van leerlingen te stimuleren en daaraan wederzijds een bijdrage te leveren, en ondanks het gegeven dat de uitkomsten van een test de in de klas ervaren onderwijsbelemmeringen kunnen bevestigen (Bosma & Resing, 2008), blijkt er in de praktijk een kloof te bestaan tussen enerzijds de testresultaten en anderzijds de educatieve instructies en interventies in de klas (Bosma, 2011; Haywood, 2012; Tiekstra, 2016, Ysseldyke, 2001). Leraren geven bijvoorbeeld aan dat de testverslagen, inclusief handelingsplannen, met regelmaat 'in de la' verdwijnen, omdat ze in de verslagen te beperkt concrete antwoorden vinden op hun vragen ten aanzien van de begeleiding van de leerlingen in de klassensituatie (Bosma, 2011; Haywood, 2012; Tiekstra, 2016, Ysseldyke, 2001). De omgekeerde piramide met cognitieve bouwstenen, de mediatieboom en de cognitieve kaart bieden de mogelijkheid een brug te slaan tussen de testverslagen enerzijds en het handelen van de leraar in de klassensituatie anderzijds. Zo zitten bijvoorbeeld in zowel de diverse testbatterijen als in de lesmaterialen dezelfde cognitieve bouwstenen. Door deze in beeld te brengen, kan de taal van de cognitieve bouwstenen een gemeenschappelijke taal tussen de verschillende onderwijsprofessionals tot stand brengen.

Tip

Maak een analyse van de (test)verslagen van een leerling. Klassieke (IQ-)testen brengen de kwaliteit van de cognitieve functies van een leerling in beeld, al staat dit niet per definitie expliciet in het (test)verslag. Er worden echter wel degelijk uitspraken gedaan over de mate van nauwkeurigheid van een leerling (nauwkeurig zijn), zijn ruimtelijk inzicht (ruimtelijke relaties), de ingezette classificatiemethoden (classificeren), de manier waarop hij analyses maakt (analyseren) et cetera. Door beschikbare (test)verslagen grondig door te nemen, kun je, op grond van je analyse, een hypothese stellen met betrekking tot de (mogelijke) sterke en deficiënte cognitieve bouwstenen van je leerling(en). Daarmee heb je een startpunt geformuleerd voor je lessen/begeleiding. (Zie Van Loo & Van Doorn, 2017, p. 11).

Tot slot

In de inleiding beweerden we dat Mediërend Leren een educatieve praxis is die aansluit bij recente wet- en regelgeving, inclusief door Nederland geratificeerde VN-verdragen. We hebben het theoretisch kader van Mediërend Leren samengevat, een beknopte toelichting gegeven van de drie bijbehorende instrumenten en een

voorbeeld gegeven van de toepasbaarheid ervan. Daarbij hebben we gezien dat het theoretisch kader aansluit bij de inhoud van de wetten en de VN-verdragen: het nastreven van een zo optimaal mogelijke zelfredzaamheid van elk mens in onze maatschappij, waaronder het bieden van optimale leer- en ontwikkelmogelijkheden aan een ieder. Nota bene: mét inachtneming van iemand zijn kwaliteiten en mogelijke beperkingen. Mensen kunnen elkaar ondersteunen op basis van hun kwaliteiten en leveren daarmee een bijdrage aan de samenleving. Wat betreft hun beperkingen moeten ze erop kunnen vertrouwen dat diezelfde samenleving ze een vangnet biedt. Het werkmodel van de omgekeerde piramide biedt vervolgens een middel om de ontwikkeling van mensen daadwerkelijk te bevorderen. De cognitieve kaart en de mediatieboom zijn hieraan ondersteunend.

Tevens biedt Mediërend Leren ruimte voor de eigenheid van scholen, hun leraren en hun leerlingpopulatie, omdat het de inzet van allerhande, in de school reeds bekend en voorhanden zijnde materialen, methoden en activiteiten aanmoedigt in plaats van dat ze pleit voor het vervangen en/of toevoegen van nieuwe methoden binnen het toch al volle programma/curriculum van scholen.

Literatuur

- Bosma, T., & Resing, W.C.M. (2008). Bridging the gap between diagnostic assessment and classroom practice. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 7, 174-196
- Bosma, T. (2011). *Dynamic Testing in Practice: Shall I give you a hint?* Enschede: Ipskamp drukkers
- Dawson, P. & Guare, R. (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten. Een praktische gids voor diagnostiek en interventie.* Amsterdam: Hogrefe Uitgeverij
- Dawson, P. & Guare, R. (2012). *Coachen van kinderen en adolescenten met zwakke executieve functies. Praktische strategieën voor thuis en op school.* Amsterdam: Hogrefe Uitgeverij
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annu. Rev. Psychol.*, 64, 0.135-168.
- Ensing, A., Van der Aalsvoort, G.M., Van Geert, P., & Voet, S. (2014). Learning potential is related to the dynamics of scaffolding: An empirical illustration of the scaffolding dynamics of 5-year-olds and their teacher. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 13, 375-391.
- Feldman, R. S. (2009). *Ontwikkelingspsychologie* (4e ed.). Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Rynders, J.E. (1988). *Don't accept me as I am.*

- Helping 'retarded' people to excel.* New York and London: Plenum Press
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Rynders, J.E. (1993). *Laat me niet zoals ik ben. Een baanbrekende methode om de cognitieve en sociale ontwikkeling te stimuleren.* Rotterdam: Lemniscaat
 - Feuerstein, R., Falik, L., & Rand, Y. (2006). *Creating and Enhancing Cognitive Modifiability: The Feuerstein Instrumental Enrichment Program. Part 1 Theoretical and Conceptual Foundations. Part 2 Practical Applications of the Feuerstein Instrumental Enrichment Program.* Jerusalem: ICELP Publications
 - Greven, A. & Hartholt, H. (2016). *Zo kan het ook scholen. Vier scholen maken werk van inclusief onderwijs. Laat je inspireren!.* In 1 school, mede mogelijk gemaakt door NSGK.
 - Haywood, H.C., Brooks, P., & Bruns, S. (1992). *Bright Start. Cognitive curriculum for young children. Parent Handbook.* Watertown, MA: Charlesbrigde Publishing
 - Haywood, H.C. (2012). Dynamic assessment: A history of fundamental ideas. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 11, 217-229*
 - Janssens, A. & Van Doorn, E. (2012). *Groeien doe je samen. Hoe stimuleer je de ontwikkelings van je kind?* Tiel: LANNOO
 - Jolles, J. (2017). *Het tienerbrein. Over de adolescent tussen biologie en omgeving.* Amsterdam: Amsterdam University Press B.V.
 - Klein, P.S. & Tannenbaum, A. J., (1992). *To be young and gifted.* Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation
 - Tiekstra, M. (2016). *Fostering the learning potential of at-risk students in the classroom. Studies into the consequential validity of dynamic assessment.* Groningen:
 - Rijksuniversiteit Groningen
 - Tromp, C. (2004). *Breedbeeld wetenschap. Een kritisch-reflexief onderzoeksmodel gebaseerd op een breed rationaliteitsbegrip.* Utrecht: Uitgeverij Jan van Arkel.
 - Tzuriel, D. (2001). *Dynamic Assessment of Young Children.* New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
 - Beemen, L. van. (2010). *Ontwikkelingspsychologie (4e ed.).* Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
 - Van Dijk, P., & Van Doorn, E. (2004). *Ontwikkelingsgericht begeleiden in alledaagse situaties. Werkboek voor mensen met een verstandelijke beperking. Gebaseerd op de methode van Feuerstein.* Soest: Nelissen.
 - Van Doorn, E. (2013). *Praktische gids over coachingsvaardigheden vanuit een Individuele Vraaggerichte Benadering.* Den Haag: sbcm Arbeidsontwikkeling.
-

- Van Doorn, E., Jacobs, H., Lamoral, P., Dijk, H., Hendriks, I., Van der Miessen, F., Van Loo, F., et. al. (1988 – 2017), *Trainingsmateriaal StiBCO*, Bodegraven: StiBCO
- Van Doorn, E., & Van Loo, F. (2011). *Leren spelen, het bevorderen van de spelontwikkeling*. In Van der Aalsvoort, G.M. (2011), *Van spelen tot serious gaming: spel en spelen in de pedagogische beroepspraktijk*. Den Haag/Leuven: acco.
- Van Loo, F. (2002). *Het individu centraal. Een empirisch onderzoek naar de implementatie van Talent Ontwikkelgesprekken, vanuit de optiek van de teambegeleiders in de sociale werkvoorziening Paswerk (afstudeerthese)*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Faculteit der Sociale Wetenschappen, Algemene Sociale Wetenschappen
- Van Loo, F., & Van Doorn, A.E. (2013). *Basisboek Mediërend Leren. Van medisch labelen naar omgaan met verschillen*. Amsterdam: Boom Uitgeverij
- Van Loo, F. & Van Doorn, E. (2016). Mediëren van cognitieve functies. *TIB Tijdschrift voor intern begeleiders*, jaargang 6, nummer 1, 38-40
- Van Loo, F. & Van Doorn, E. (mei 2016a). Mediërend Leren (1). *Praxisbulletin*, jaargang 33, nummer 9, 32-36
- Van Loo, F. & Van Doorn, E. (juni 2016b). Mediërend Leren (2). *Praxisbulletin*, jaargang 33, nummer 10, 18-21
- Van Loo, F., & Van Doorn, A.E. (2017). *Tibtools. Zet in op de ontwikkeling van cognitieve functies! 7 aanraders*. Dordrecht: Instondo
- Verhofstadt-Denève, L., Van Geert, P., & Vyt, A. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Boston: President and Fellows of Harvard College
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: The MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1996). *Cultuur en ontwikkeling*. Meppel: Boom
- Ysseldyke, J. (2001). Reflections on a research career: Generalizations from 25 years of research on assessment and instructional decision making. *Exceptional Children*, 67, 295-309
- VN verdrag (1989). <http://wetten.overheid.nl/BWBV0002508/2002-11-18>
- VN verdrag (2006). *VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap Nederlandse vertaling*. September 2007. <https://www.rijksoverheid.nl/.../vn-verdrag...rechten...handicap/dmo-2833572b.pdf>
- Warnez, J. (2002). *Mediërend Agogisch Handelen. Een cognitieve benadering*

- van volwassenen met verstandelijke beperkingen*. Leuven/Leusden: ACCO
- Wevers, J. (2017). Een school mag niemand uitsluiten. Artikel in het *NRC* van 8 maart 2017
-

[1] Zie ook het artikel 'Een school mag niemand uitsluiten' in het *NRC* op 8 maart 2017

[2] Aangezien veel leraren vrouw zijn, verwijzen we naar leraren in de vrouwelijke vorm, hoewel we dus ook op mannelijke leraren doelen. Naar leerlingen verwijzen we omwille van de leesbaarheid in de mannelijke vorm. We bedoelen vanzelfsprekend zowel mannelijke als vrouwelijke leerlingen.

[3] Voor een (meer praktische) uitleg van elk instrument verwijzen we naar onze eerdere publicaties, in het bijzonder de publicaties uit 2013 en 2017.

[4] De omgekeerde piramide is dus gebaseerd op wetenschappelijke theorieën, maar is op zichzelf (nog) niet wetenschappelijk onderzocht/gevalideerd.

[5] We geven in dit artikel meerdere tips. We benadrukken dat daadwerkelijk mediërend lesgeven/begeleiden opleiding vergt.

[6] Twee concrete praktijkvoorbeelden van basisscholen die werken volgens Mediërend Leren vindt u opgetekend in het tijdschrift '*Zo kan het ook scholen*' (Greven & Hartholt, 2016).

[7] Mediërend Leren is niet perse een onderwijsconcept. Het wordt ook gebruikt binnen andere (sociale) domeinen van de samenleving, zoals de zorg-, welzijns- en de sociale zekerheidssector.

Emiel van Doorn (1960) en Floor van Loo (1980) zijn werkzaam bij StIBCO. Eén van Emiel zijn favoriete uitspraken is: 'Als de leraar niet voor de kwaliteiten van de leerling gaat, dan moet ze van zijn gebreken afblijven!'. Floor haar motto is:

'Ontwikkelen doe je van, met én door elkaar!'. Meer informatie vindt u op www.stibco.nl.

