

Feuersteins gedachtegoed en de vertaling naar het onderwijs

Mediërend Leren®/Activerende Interactie

Bent u de juf?

Juf, ik neem goed waar, ik ben nauwkeurig en niet impulsief, maar ik kom er nog steeds niet uit.
Dat geeft niet hoor, want er zijn nog 19 bouwstenen en waarschijnlijk ben je op zoek naar één van deze.

Kunt u mij het dan niet zeggen?

Ja, maar dat doe ik niet. Want wat weet je al wel?

Nou, Tom is ouder dan An en An is jonger dan Sofie, die ouder is dan Tom.

En wat wil je weten?

Wie de oudste is.

En hoe ga je dat aanpakken?

Als ik dat wist had ik u niet gevraagd.

Maar je weet dat de regiefunctie bij jou ligt, dus jij bepaalt.

Dan bepaal ik dat u het mij nu vertelt.

Boven dien kan ik dat niet, want ik heb een leeg hoofd.

Toch bent u mijn leraar en moet u mij dus helpen.

Kom, kom, maak het niet zo concreet, want misschien ben je wel een denker!

Alstublieft?

Nee, nee, mediërend leren is inhoudsloos.

Wat heb ik nu aan u.

Tsja, de verantwoordelijkheid ligt nu eenmaal bij jou.

Maar, ...

Geen gemaar, wees nou eens consequent naar jezelf.

Ik word hier niet goed van, laat maar zitten, u bent net mijn moeder.

Dat komt goed uit, want primair ben ik leerkracht!

Ben Plantinga

StiBCO

Dronensingel 3c

2411 GT Bodegraven

0172-652130

mail@stibco.nl

www.stibco.nl

www.mediatietmetmisc.nl

www.mediatienetwerk.nl

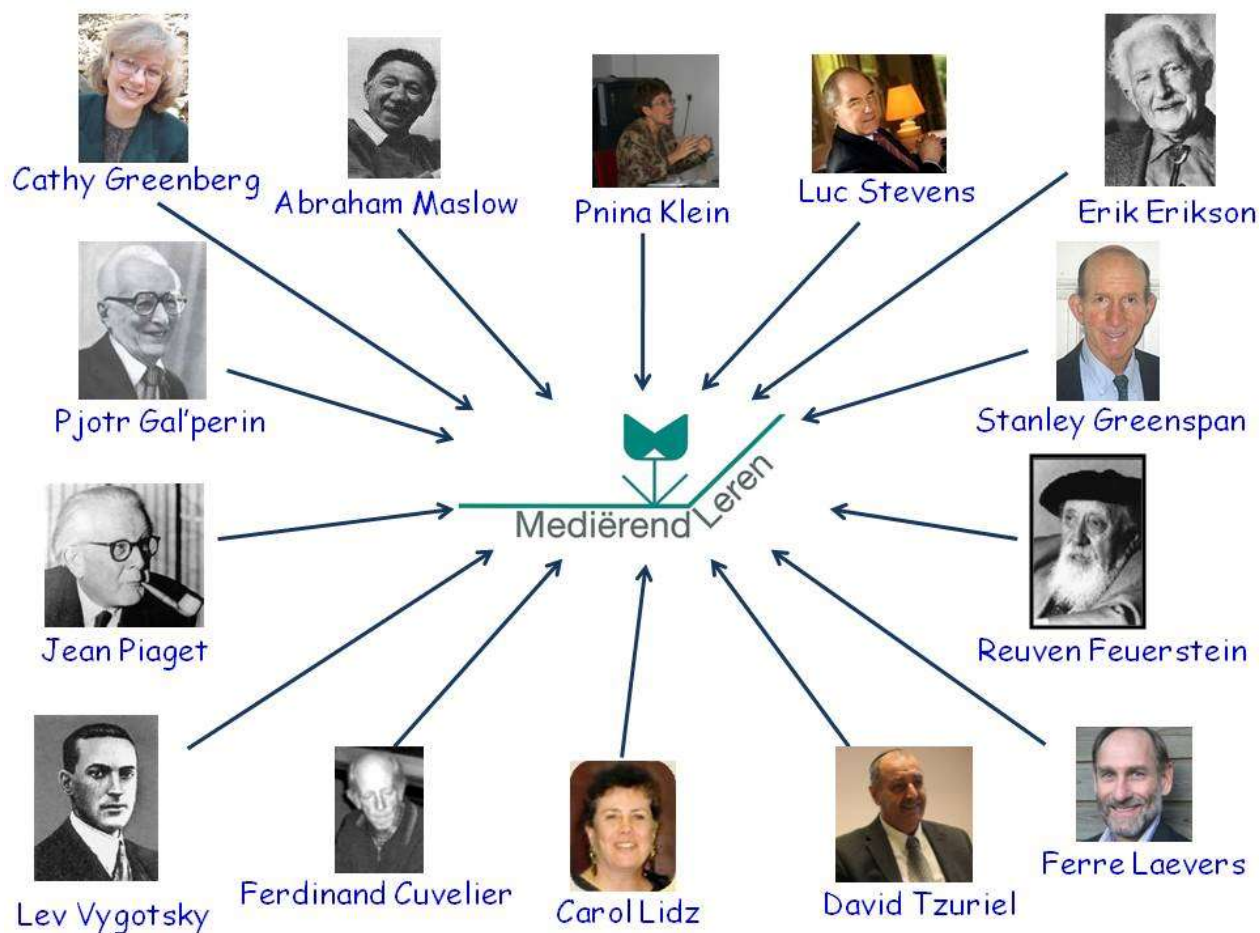


**Zonder uitdrukkelijke toestemming en slechts met bronvermelding mag dit artikel
gedupliceerd worden of mogen stukken hieruit overgenomen worden. Emiel van Doorn**

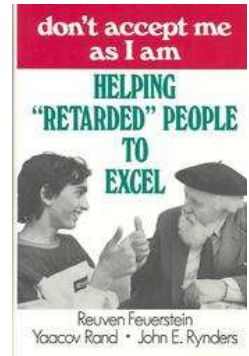
INHOUDSOPGAVE

Inleiding	4
§ 1 Reuven Feuerstein.....	5
§ 1.1 Korte biografie	5
§ 1.2 Feuersteins theoretische achtergrond en wetenschappelijke positie	5
§ 1.2.1 De basis voor Feuerstein: Vygotsky	5
§ 1.2.2 Nature of nurture: Feuersteins antwoord	6
§ 1.3 Verdere uitwerking van Feuersteins gedachtegoed: Klein, Tzuriel, Haywood en Greenberg.....	8
§ 1.3.1 Katherine Greenberg	8
§ 1.3.2 Pnina Klein.....	8
§ 1.3.3 Carl Haywood	9
§ 1.3.4 David Tzuriel	9
§ 1.3.5 Ferdinand Cuvelier.....	10
§ 1.4 Afsluiting: brede vertaling van het gedachtegoed van Feuerstein	10
§ 2 Structurele Cognitieve Modificatie	11
§ 2.1 Wat is Structurele Cognitieve Modificatie?.....	11
§ 2.2 Kenmerken van structurele cognitieve modificatie	11
§ 2.3 Mate van veranderbaarheid genuanceerd.....	12
§ 2.4 Consequenties van Structurele Cognitieve Modificatie voor het onderwijs.....	12
§ 3 Mediërend leren	13
§ 3.1 Inleiding: samenhang mediërend leren en activerende didactiek-activerende interactie	13
§ 3.2 Ontrafeling van de verschillende begrippen: mediatie, gemedieerde leerervaring en mediërend leren.....	13
§ 3.3 Mediërend leren	14
§ 3.3.1 Definitie en doel van mediërend leren	14
§ 3.3.2 Interactie-eigenschappen van een gemedieerde leerervaring: mediatiekenmerken	15
<i>Intentionaliteit en wederkerigheid</i>	<i>15</i>
<i>Zingeving.....</i>	<i>15</i>
<i>Transcendentie.....</i>	<i>15</i>
<i>Bekwaamheidsgevoelens.....</i>	<i>16</i>
<i>Gedragregulering en gedragscontrole</i>	<i>16</i>
§ 3.3.3 Het belang van model staan bij de inzet van mediatiekenmerken	16
§ 3.3.4 Fasen tijdens het leerproces en de mediatiekenmerken	16
§ 3.4 Afsluiting: mediërend leren binnen de context van het onderwijs	17
§ 4 Cognitieve functies	17
§ 4.1 Inleiding: Feuersteins keuze voor cognitie	17
§ 4.2 De cognitieve functies.....	17
§ 4.2.1 Wat zijn cognitieve functies?	17
§ 4.2.2 Ordening in cognitieve functies: het model van ‘cognitieve bouwstenen’	18
§ 4.2.3 Fasen in het cognitieve proces	18
§ 4.3 Ontstaan van het model van cognitieve bouwstenen	19
§ 4.4 Structurele Cognitieve Modificatie en cognitieve functies.....	19
§ 5 Instrumenteel VerrijkingsProgramma	19
§ 5.1 Achtergrond van het Instrumenteel VerrijkingsProgramma	19
§ 5.2 Wat is het Instrumenteel VerrijkingsProgramma?.....	20
§ 5.2.1 Benaderingen en doel van IVP	20
§ 5.2.2 Het programma zelf	21
§ 5.3 Afsluiting	21
§ 6 Geen activerende didactiek zonder activerende interactie	23
§ 6.1 Consequenties van kiezen voor activerende didactiek: een herhaling van zetten.....	23
§ 6.1.1 Noodzaak van activerende interactiestijl	23

§ 6.1.2	Betekenis van activerende interactiestijl voor de leerkracht: een attitudewijziging	23
§ 6.1.3	Activerende interactie is het startpunt voor activerende didactiek	23
§ 6.1.4	Loslaten zorgsyndroom.....	24
§ 6.1.5	Verantwoordelijkheid van onderwijsinstellingen	24
§ 6.2	Activerende interactie: intentionaliteit op individueel en organisatieniveau.....	24
§ 6.2.1	Individueel niveau.....	24
§ 6.2.2	Organisatieniveau	25
Geraadpleegde bronnen		26



Feuersteins gedachtegoed en de vertaling naar het onderwijs: Mediërend Leren/Activerende Interactie



Inleiding

Het onderwijs heeft de afgelopen jaren veel ontwikkelingen meegemaakt: samen naar school, samengaan van kleine schoolgemeenschappen naar grote 'onderwijsfabrieken', invoering van het Passend Onderwijs en maatschappelijke ontwikkelingen die het klaslokaal binnenkomen zoals de multiculturele samenleving en technologische innovaties. Door deze ontwikkelingen wordt de vraag voor scholen en hun leerkrachten hoe zij zich ten opzichte van deze ontwikkelingen verhouden, belangrijker. Steeds meer zoekt men vanuit het onderwijsveld naar een visie: vanuit welke houding, intenties, uitgangspunten richten wij onze school in en gaan wij de dialoog aan met onze leerlingen. Een goed praktisch uitgewerkte visie geeft zowel de school als de mensen die er werken en heen gaan een omlijnd handelingskader waarmee zij de veranderingen en ontwikkelingen als nieuwe kansen kunnen gaan zien.

Activerende didactiek met zijn activerende interactie is zo'n visie. Gebaseerd op de ideeën van Prof. Reuven Feuerstein en de mensen die zijn ideeën verder hebben uitgewerkt (zoals Pnina Klein, Kathy Greenberg, David Tzuriel en Carl Haywood), biedt dit gedachtegoed praktische handvatten voor het omgaan met de huidige ontwikkelingen.

Belangrijkste uitgangspunt van Feuerstein is zijn overtuiging dat elke mens veranderbaar is en in staat tot het versterken van zijn denkvermogen om zo een autonoom, zelfstandiger mens te worden. De leerkracht (of ouder, begeleider) speelt hierin een cruciale rol. Hij is degene die via doelgerichte, activerende interactie met de leerling, helpt zijn denkvermogen te vergroten. Ook de omgeving moet volgens Feuerstein ondersteunend zijn aan het inbedden van de veranderingen en dus aan het in stand houden van de ontwikkeling, een zogenaamde modificerende omgeving.

Dit artikel gaat in op de achtergronden van activerende didactiek-activerende interactie om zo te komen tot een gefundeerd beeld van de noodzaak voor het kiezen voor deze visie. De opbouw van dit artikel is dan ook zo dat u in eerste instantie kennis maakt met de grondlegger van het gedachtegoed: Prof. Reuven Feuerstein (paragraaf 1). Daarna wordt zijn belangrijkste theorie over Structurele Cognitieve Modificatie toegelicht. Hierin beschrijft hij zijn opvatting dat elk mens cognitief en sociaal-emotioneel kan groeien, kortom veranderbaar is (paragraaf 2).

Dit uitgangspunt van veranderbaarheid is de basis geweest voor Feuerstein en anderen in het denken over de drie belangrijkste peilers van elke onderwijssituatie: leerkracht-leerling-materiaal. In de drie volgende paragrafen vindt u telkens een vertaling van het uitgangspunt van veranderbaarheid naar deze drie aspecten.

Zo staat in paragraaf 3 mediërend leren centraal. De leerkracht vervult met zijn mediërende interactiestijl een centrale rol in de ontwikkeling van zijn leerlingen. In paragraaf 4 worden de cognitieve functies uitgewerkt die een leerling nodig heeft om zich te ontwikkelen tot autonoom mens. In paragraaf 5 wordt het materiaal dat Feuerstein heeft gemaakt ten behoeve van cognitieve ontwikkeling bij leerlingen uitgelegd: het Instrumenteel VerrijkingsProgramma.

In de laatste paragraaf gaan we in op de betekenis van voorgaande drie onderdelen voor de inrichting van het onderwijsleerproces en de hiermee samenhangende keuze voor activerende didactiek als visie op dit onderwijsleerproces. Kiezen voor een daadwerkelijke activerende didactiek betekent namelijk kiezen voor een activerende interactiestijl. Dit brengt nieuwe uitdagingen voor leerkrachten met zich mee, namelijk het aanleren en/of verbeteren van deze activerende interactiestijl. Echter niet alleen het primaire proces tussen leerling en leerkracht wordt door deze keuze beïnvloed maar ook de bredere context waarin het onderwijs gegeven wordt: het ontwikkelen van een modificerende omgeving. In deze paragraaf vatten we de implicaties samen van een keuze voor activerende didactiek.

We starten met een korte biografie van de Israëlische professor Reuven Feuerstein. Wanneer je werkelijk recht wilt doen aan Feuersteins opvatting dat leren altijd in een context plaatsvindt, is het immers belangrijk om zijn eigen context te kennen. Op deze manier kunt u zelf zijn theoretische en praktische bijdrage aan onderwijs en ontwikkeling van mensen op zijn waarde schatten.

§ 1 Reuven Feuerstein

§ 1.1 *Korte biografie*

Reuven Feuerstein is in 1921 geboren in een groot, joods gezin in Roemenië. Hij begint zijn loopbaan als onderwijzer en als mededirecteur van een school voor kinderen met een ontwikkelingsachterstand en emotionele stoornissen in Boekarest. In 1944 ontvlucht hij Europa en de oorlog. Hij vertrekt naar het toenmalige Palestina. Na de oorlog keert hij tijdelijk naar Europa terug om te helpen met de opvang van kinderen die de concentratiekampen overleefd hebben, veelal wezen. Nadat de staat Israël erkend is, gaat hij werken voor Youth Aliyah, een Israëlsche organisatie die belast is met de opvang van duizenden kinderen die in Israël komen wonen en daar natuurlijk onderwijs gaan volgen. Zijn taak is het testen van deze kinderen om zo een voorspelling te kunnen geven welk onderwijs voor hen het meest geschikt zal zijn. Feuerstein komt er echter achter dat de testresultaten een geheel ander, veel negatiever beeld van het kind laten zien dan de indruk die de kinderen hem in hun dagelijkse situatie en omgang. Kinderen die in hun eigen omgeving en culturele denkkader geïntegreerd en intelligent overkomen, blijken zeer laag op deze intelligentietesten te scoren. De gebruikelijke westerse intelligentietesten blijken voor veel van deze kinderen met een andere culturele achtergrond niet goed te werken. Dit is voor hem de aanleiding om met zijn oude leermeesters Jean Piaget en André Rey (bij wie hij studeerde in Genève) een instrumentarium te ontwikkelen dat het leerpotentieel van kinderen werkelijk in kaart brengt. Uiteindelijk promoveert hij als ontwikkelingspsycholoog aan de Sorbonne in Parijs en ontwikkelt hij in de loop van zijn leven diverse instrumenten en testen (o.a. LPAD, IE en IVP) waarbij elke keer het uitgangspunt is dat intelligentie geen statische structuur is, maar een open, dynamisch systeem dat zich kan blijven ontwikkelen gedurende het hele leven. Een uitgangspunt dat tot uitdrukking komt in de door hem ontwikkelde dynamische testen, waarbij niet de intelligentie maar juist het leerpotentieel van het kind onderwerp van onderzoek is.

Sinds 1970 is hij werkzaam als professor op de 'School for Education' op de Bar Ilan University in Ramat Gan, Israël en vervult hij diverse belangrijke functies bij de researchcentra van het International Center for Enhancement of Learning Potential (ICELP) en het Hadassah-Wizo-Canada Research Institute in Jeruzalem. Hij geeft nog steeds, inmiddels in nauwe samenwerking met zijn zoon Rafi Feuerstein, workshops over de gehele wereld voor leerkrachten, leerlingen, ouders, wetenschappers en therapeuten.

Feuerstein draagt dus nog elke dag zijn principes uit en geeft zijn ideeën gestalte. Hierin staat hij model voor zijn eigen intenties om een goede mediator te zijn.



§ 1.2 *Feuersteins theoretische achtergrond en wetenschappelijke positie*

§ 1.2.1 De basis voor Feuerstein: Vygotsky

Feuerstein maakt tijdens zijn studie kennis met de denkbeelden van ontwikkelingspsycholoog Lev Vygotsky (1896-1934). Vygotsky is in feite de grondlegger van 'mediatie'. Een begrip dat later verder is uitgewerkt door Feuerstein en de basis vormt voor mediërend leren. Vygotsky stelt dat de ontwikkeling van het cognitief functioneren van een kind gebaseerd is op de geestelijke verworvenheden van de cultuur waarin dit kind opgroeit. Deze 'cultuurhistorische theorie' verbindt de individuele ontwikkeling van een kind aan de cultuur waarin het opgroeit. De cultuur wordt via de opvoeder doorgegeven aan de jongere generatie. In eerste instantie gaat het hierbij over motorische, materiële handelingen die het kind overneemt. Later gaan ook het verbale handelen tot het interne systeem van het kind behoren. Een proces dat met name via dialoog en model staan wordt overgebracht. Een mooi voorbeeld hiervan is het experiment van James Wertsch (1979) waarin hij laat zien dat moeders aan hun jonge kinderen verwoorden hoe zij een puzzel oplossen en oudere kinderen laten zien dat zij bij het oplossen van deze puzzels dezelfde vaardigheden inzetten als hun moeders. Zij stellen dezelfde soort vragen en laten hetzelfde motorische zoekgedrag zien.

Het voor mediërend leren belangrijke concept 'zone van naaste ontwikkeling' is afkomstig van Vygotsky. In de zone van naaste ontwikkeling zitten die taken die een kind met behulp van een ander (ouder/leraar/ander bekwaam kind) wel kan oplossen en zelfstandig niet. Door deze zone op te zoeken is het leereffect het grootst, omdat het precies de aansluiting vindt tussen dat wat het kind

alleen al kan en dat waar een kind zonder hulp zeker niet uitkomt. Dit concept veronderstelt dat de ontwikkeling van een kind vergroot wordt door de tussenkomst (=mediatie) van een persoon met meer vaardigheden op dat gebied.

Voor Feuerstein betekent deze cultuurhistorische theorie dat cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden binnen de context van de cultuur waarin in een kind opgroeit, overgedragen en ontwikkeld worden. Een fenomeen dat hij inderdaad bij de kinderen die hij zelf testte, heeft teruggezien. De zone van naaste ontwikkeling vormt de basis voor Feuersteins theorie over de gemedieerde leerervaring: door doelgerichte en gestructureerde tussenkomst van een opvoeder kan een kind altijd stappen zetten in zijn ontwikkeling.

§ 1.2.2 Nature of nurture: Feuersteins antwoord

De klassiek wetenschappelijke discussie over ontwikkeling heeft zich jarenlang beperkt tot de vraag is 'nature', de biologische eigenschappen, bepalend voor de individuele, menselijke ontwikkeling of is het juist de omgeving (nurture) die deze ontwikkeling vormgeeft? Zeker in onderwijssituaties is de positie die u als leerkracht inneemt in dit debat bepalend voor hoe u zich verhoudt ten opzichte van uw leerlingen. Immers zit uw leerling aan zijn 'natuurlijke plafond' c.q. 'het zit er gewoon niet in' of kunt u, als onderdeel van zijn omgeving, deze ontwikkeling juist (mede)vormgeven?

Feuerstein neemt in deze wetenschappelijke discussie een bijzondere positie in. Hij stelt dat het niet nature òf nurture is maar juist de letterlijke tussenkomst van de mens tussen het kind (nature) en zijn omgeving (nurture) die bepalend is voor de ontwikkeling van het kind.

De beginvraag waarmee Feuerstein deze discussie uiteenrafelt, luidt als volgt: Hoe komt het dat mensen zo sterk verschillen in hun cognitief functioneren? Feuerstein nuanceert de erfelijk-genetische verklaring (nature) door te stellen dat erfelijke verschillen te zien zijn als verschillen in niveau van responsbereidheid van mensen tegenover leersituaties. Sommige mensen hebben vanuit hun genetisch materiaal veel mogelijkheden meegekregen om zich te ontwikkelen, anderen minder. In dat laatste geval zal men dus meer moeite moeten doen om deze mensen tot leren uit te nodigen. De mogelijkheid tot leren, het verwerven van hogere mentale processen, blijft volgens hem echter bestaan. Een mooi voorbeeld hiervan zijn de tweelingstudies die laten zien dat mensen met gelijk genetisch materiaal zich verschillend ontwikkelen in bijvoorbeeld hun sociaal-emotioneel en cognitieve functioneren.

Centraal in de verklaringen rondom 'nurture' is de gedachte dat de hoeveelheid stimulatie die iemand krijgt, bepalend is voor zijn latere functioneren; hoe meer stimulatie hoe hoger en beter het latere functioneren. Dit idee is door onder meer Piaget uitgebreid met het concept dat op een bepaalde leeftijd een individu zeer gevoelig is voor bepaalde soorten stimulatie, de zogenaamde 'kritische periode' (bijvoorbeeld voor het ontwikkelen van taal).

Feuerstein zet hier tegenover dat de hoeveelheid stimulatie alleen nooit de hoofdoorzaak kan zijn voor achtergebleven of goed ontwikkelde intelligentie. Sommige kinderen zijn immers blootgesteld aan enorme hoeveelheden stimuli en presteren cognitief niet sterk, terwijl anderen hier volop van profiteren. Het idee van een 'kritische leeftijd' wil hij gedeeltelijk accepteren. Op bepaalde leeftijden leer je sommige dingen gemakkelijker, maar dat wil niet zeggen dat mensen niet hun hele leven lang in staat blijven nieuwe cognitieve structuren te verwerven en daarmee het denkvermogen te vergroten. Kortom, Feuersteins uitgangspunt blijft dat mensen verschillen in cognitief functioneren en dat elk mens in staat is tot cognitieve ontwikkeling.

Maar hoe verklaart hij dan dat mensen verschillen in hun cognitief functioneren? Feuerstein stelt dat het verschil in cognitief functioneren te verklaren is door het verschil in interactie tussen de mens (nature) en zijn omgeving (nurture) die maken dat de mens leert. Hij onderscheidt twee manieren van leren (zie *figuur 1 Twee ontwikkelroutes*), namelijk:

1. leren door directe blootstelling aan prikkels en
2. leren door gemedieerde leerervaringen.

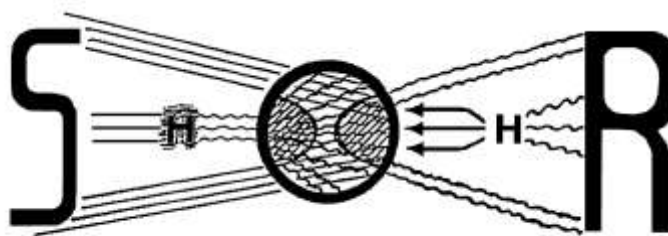
Leren door directe blootstelling aan prikkels geeft echter onvoldoende antwoord op vragen als: hoe komt het dat mensen uit dezelfde omgeving zich zo verschillend ontwikkelen, dat kinderen die meer prikkels ontvangen zich toch zwak ontwikkelen op cognitief vlak en hoe kan het dat mensen ook hogere cognitieve functies verwerven?

Hoogste vorm van 'leren'



Figuur 1 Twee ontwikkelroutes(©StiBCO/Emiel van Doorn 2004)

De gemedieerde leerervaring is volgens Feuerstein de verklaring voor het verschil in cognitief functioneren. Bij deze leerervaring staat een bekwamer iemand tussen de prikkel en het kind. De mediator helpt het kind doelgericht en gestructureerd met zijn verwerking van die prikkel en verwoordt samen met het kind hetgeen uit de aangeboden prikkel geleerd is (zie *figuur 2 S-h-O-h-R*). Feuerstein vindt hiermee een prachtig antwoord op de oude tegenstelling nature-nurture en stelt hierin de interventie van de mens als tussenpersoon tussen kind en omgeving als belangrijkste factor centraal.



Figuur 2 S-h-O-h-R

Toelichting figuur 2: Stimulus – Organisme/leerling – Human/leerkracht – Response; mediatie van de leerkracht heeft zowel invloed op het proces tussen stimulus en organisme als op het proces tussen organisme en response.

Ten grondslag aan zijn positie in deze wetenschappelijke discussie ligt Feuersteins geloof in de veranderbaarheid van mensen. Een opvatting die hij uitwerkt in zijn theorie van Structurele Cognitieve Modificatie, waar we in de volgende paragraaf verder op in gaan. Daarvoor nog een kort overzicht van meer recente bijdragen en uitwerkingen van het gedachtegoed van Feuerstein.

§ 1.3 *Verdere uitwerking van Feuersteins gedachtegoed: Klein, Tzuriel, Haywood en Greenberg*

Feuerstein heeft met zijn gemedieerde leerervaring en theorie van structurele modificatie een mooie basis gelegd voor verdere ontwikkelingen. Een flink aantal mensen hebben zijn gedachtegoed ter hand genomen en dit verder vormgegeven, genuanceerd en uitgebreid. Zowel in de breedte naar verschillende doelgroepen en werkvelden als in de diepte zijn Feuersteins uitgangspunten verder uitgewerkt en genuanceerd. Zo is bijvoorbeeld Ferdinand Cuvelier aan de slag gegaan met een specifieke vertaling naar relaties en is Pnina Klein zich gaan richten op andere doelgroepen zoals kleuters en baby's.

Om werkelijk een beeld te krijgen waarop activerende didactiek, c.q. activerende interactie zich baseert, is het belangrijk om bij deze mensen en hun bijdragen stil te staan.

§ 1.3.1 Katherine Greenberg



Vanuit de theorieën van Feuerstein ontwikkelde Greenberg een programma voor de lagere school: COGNET (Cognitive Enrichment Network). Vier sleutelthema's vormen de basis van haar onderwijsmodel: het gemedieerd leren, een open klas-klimaat, het creëren van een leerlaboratorium en het bewust leren omgaan van kinderen met de affectief-motivatonele instrumenten voor zelfstandig leren (mediatiekenmerken) en de cognitieve bouwstenen van het denken (cognitieve functies).

Gedurende de gehele lagere school worden de leerlingen tijdens de gewone lessen bewust gemaakt van de cognitieve functies en de mediatiekenmerken die ze nodig hebben om de gestelde opdrachten tot een goed einde te brengen. Hiervoor ontwikkelde Greenberg 240 minilessen die in de gewone lesstructuur ingepast kunnen worden.

§ 1.3.2 Pnina Klein



Pnina Klein ontwikkelde het trainingsprogramma MISC voor ouders van jonge kinderen. Haar bedoeling is om bij ouders mediërend omgaan met hun baby's, peuters en kleuters te ontwikkelen. Haar grootste verdienste is dat zij de mediatiekenmerken van Feuerstein (zie paragraaf 3.3.2) heeft vertaald en bruikbaar gemaakt voor zowel zeer jonge kinderen als hoogbegaafde kinderen. Op deze manier heeft zij een belangrijke bijdrage geleverd aan het praktisch toepasbaar maken voor en verbreden van Feuersteins gedachtegoed naar andere doelgroepen.

§ 1.3.3 Carl Haywood



Haywood is een belangrijke autoriteit op het gebied van dynamische testen. Tevens ontwikkelde hij het programma Bright Start. Dit programma is ontwikkeld voor kinderen van drie tot zes jaar (ontwikkelingsleeftijd). Het richt zich op pre-cognitieve, cognitieve en metacognitieve vaardigheden die qua kennis en vaardigheden de basis vormen voor de eerste klassen van het basisonderwijs. Het programma is dus bedoeld om kinderen voor te bereiden op het basisonderwijs.

De theoretische basis voor het programma wordt gevormd door de visie van Haywood op de aard en ontwikkeling van intelligentie, Piagets gedachtegoed met betrekking tot cognitieve ontwikkeling, de rol van de sociale omgeving en het begrip 'zone van naaste ontwikkeling' van Vygotsky, en de theorie van structurele cognitieve modificatie van Feuerstein. Het Bright Start-programma bestaat uit zeven hoofdstukken verdeeld over verschillende lessen die met kleuters klassikaal kunnen worden uitgevoerd.

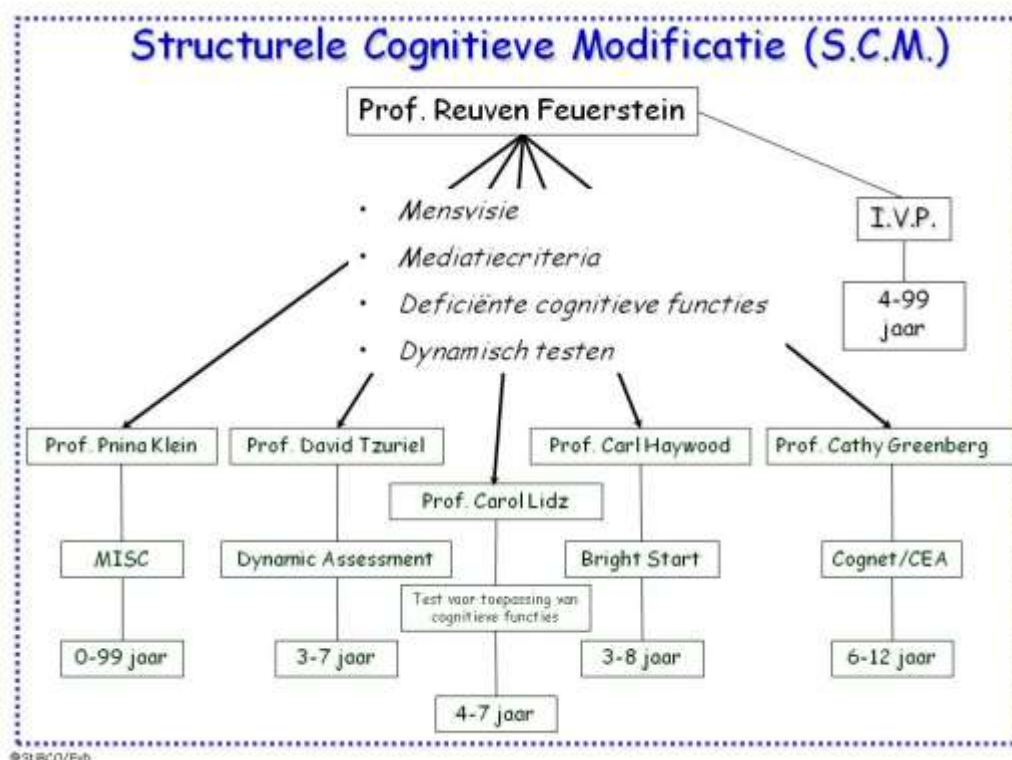
§ 1.3.4 David Tzuriel



Een andere belangrijke autoriteit op het gebied van dynamische testen is David Tzuriel. De afgelopen jaren heeft hij zich met name bezig gehouden met de ontwikkeling van dynamisch testmateriaal voor jonge leerlingen. Dit heeft geresulteerd in een groot aantal testen die verschillende cognitieve functies op een dynamische manier testen. Zo heeft hij de Children's Analogical Thinking Modifiability (CATM) test ontwikkeld in samenwerking met Pnina Klein.

Daarnaast ook de Cognitive Modifiability Battery (CBM): Assessment and Intervention en de Children's Inferential Thinking Modifiability test (CITM). Al deze testen hebben met elkaar gemeen dat zij inzicht willen geven in het leerpotentieel van leerlingen op bepaalde cognitieve gebieden. Belangrijk uitgangspunt van dynamische testen is dat de wisselwerking tussen testafnemer en geteste niet geminimaliseerd of gestandaardiseerd wordt. Dit in tegenstelling tot het klassieke wetenschappelijke streven naar objectiviteit. Bij dynamische testen wordt de testafnemer expliciet onderdeel van de test omdat hij samen met het kind op zoek gaat naar wat het al kan en naar de mogelijkheden die het kind samen met hem kan (gaan) ontwikkelen.

Door de interactie met het kind aan te gaan (via de gemedieerde leerervaring) krijgt de testafnemer inzicht in het leerpotentieel van het kind. Het op deze manier afnemen van testen vergt langdurige training omdat naast de gebruikelijke testvaardigheden de testafnemer ook een zeer goede mediator moet zijn.



Figuur 3 SCM StiBCO 1999

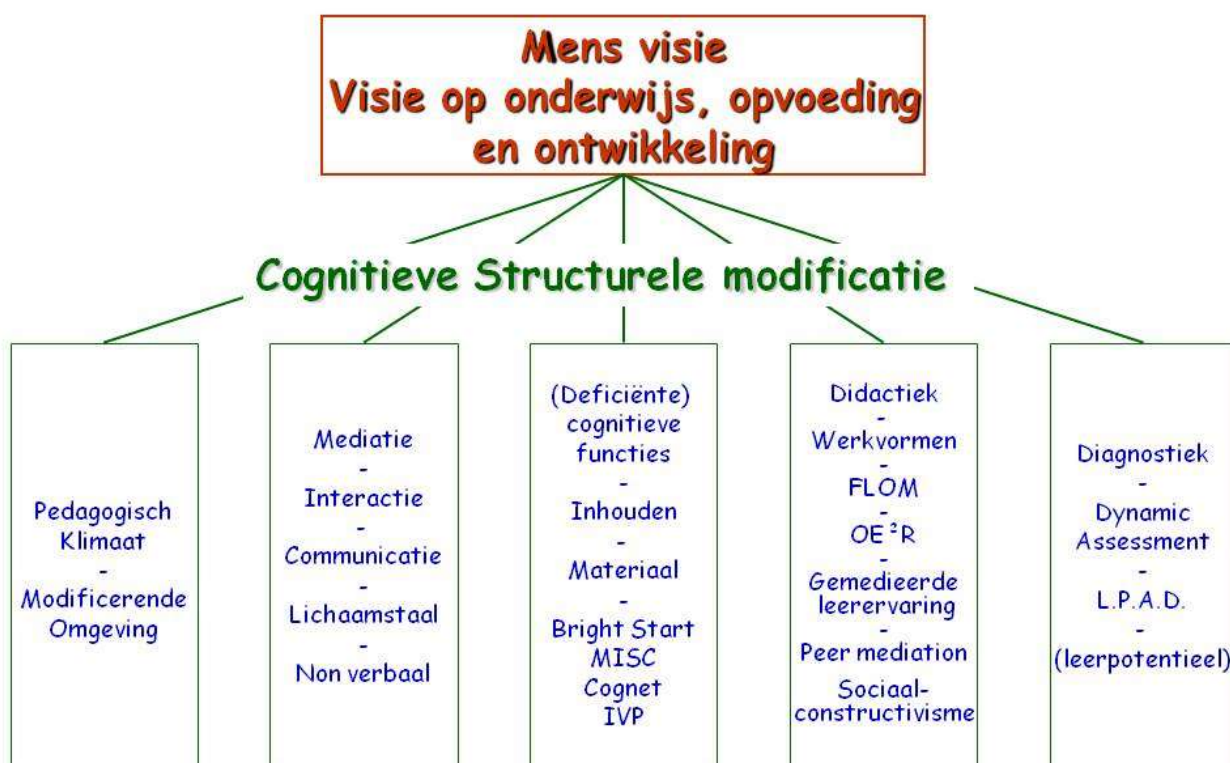


Cuvelier is filosoof en psycholoog. Hij heeft zich in het bijzonder beziggehouden met het uitwerken van relaties. Tijdens meer dan twintig jaar praktijkervaring ontwikkelde en verfijnde hij met zijn team de methode van ‘bejegening’. Elke relatie die je als mens aangaat met jezelf, met je lichaam, met je leerlingen, met organisaties kan in de diepte ontleed worden. Goed lopende relaties bevatten steeds dezelfde dieptestructuur. Het leren kennen van deze structuur en het toepassen ervan verhoogt de kwaliteit van interacties.

Eén aspect van zijn bejegeningstheorie is de axenroos. Dankzij deze axenroos kan men zicht krijgen op de relatiewijzen die mensen hanteren, op wat ze inzetten binnen deze relaties en op de wijze waarop ze hun communicatiekanalen gebruiken. Deze axenroos is uitgewerkt in een programma voor basisscholen. Het kan daar gebruikt worden om leerlingen sociaal vaardiger te maken.

§ 1.4 Afsluiting: brede vertaling van het gedachtegoed van Feuerstein

Feuerstein heeft met zijn gedachtegoed een mooie basis gelegd voor mensen zoals Klein, Greenberg, Haywood en Tzuriel. Zij hebben elk een onderdeel eruit gelicht en zijn dit verder gaan specialiseren en ontwikkelen. Op zeer verschillende terreinen over de gehele wereld zijn deze mensen en anderen invulling gaan geven aan ‘de gemedieerde leerervaring’. Soms dicht bij het oorspronkelijke gedachtegoed, zoals testen met baby’s en onderwijsprogramma’s voor basisscholen. Soms ook vanuit een vertaling naar andere terreinen. Enkele voorbeelden: werkvoorbereidingsprojecten voor volwassen laaggeschoolden (onder meer in België, Nederland en Frankrijk), alfabetiseringsprogramma (onder andere in Ethiopië en Zuid-Amerika) en in de industriële sector wordt mediërend leren gebruikt om mensen te leren omgaan met nieuwe technologische ontwikkelingen (onder andere Frankrijk, Verenigde Staten, Portugal en Spanje). Basis voor alle uitwerkingen blijft echter Feuersteins theorie van Structurele Cognitieve Modificatie met als centraal uitgangspunt dat de mens in staat is te veranderen.



Figuur 4 Cognitieve Structurele Modificatie SCM (StIBCO 1992)

§ 2 **Structurele Cognitieve Modificatie**

Een eenmaal ingezette structurele cognitieve verandering is een zichzelf versterkende beweging. Een positieve spiraal die de leerling op weg helpt een autonoom onderdeel van de maatschappij te worden. Deze structurele, cognitieve verandering wordt het effectiefst en meest efficiënt tot stand gebracht door mediërend leren vanuit een activerende interactiestijl. Een dergelijke interactiestijl laat namelijk de verantwoordelijkheid voor het leerproces (zoveel mogelijk) bij de leerling waardoor de leerling genooddaakt is zijn eigen kwaliteiten in te zetten en te onderkennen. Een activerende interactiestijl is kortom een belangrijke voorwaarde voor het teweeg brengen van een structurele, cognitieve verandering met en bij de leerling.

§ 2.1 **Wat is Structurele Cognitieve Modificatie?**

Feuerstein baseert al zijn werk op de opvatting dat je leervermogen vergroot kan worden. Hij werkt dit verder uit in zijn theorie van Structurele Cognitieve Modificatie (SCM) en definieert het als ‘de unieke mogelijkheid van de mens om de structuur van zijn cognitief functioneren te veranderen teneinde zich aan te passen aan veranderende leefsituaties’ en de door hem gewenste ontwikkelingen vorm te geven.

Het zijn veranderingen die ontstaan door externe stimuli en interne wijzigingen (bijvoorbeeld de invloed van de leefomgeving en de ontwikkeling van het karakter van de leerling, doordat hij ouder wordt). Willen deze veranderingen echter gezien worden als structurele cognitieve veranderingen, dan moeten zij de onderstaande kenmerken hebben.

§ 2.2 **Kenmerken van structurele cognitieve modificatie**

De vier kenmerken van structurele, cognitieve verandering zijn als volgt:

1. *De verandering blijft niet beperkt tot een bepaald deelgebied.*
Het komt tot uiting in alles wat men doet. Kortom er bestaat een deel-geheel relatie tussen de cognitieve structuur en het individuele, bredere gedragsrepertoire. Een voorbeeld hiervan is een kind dat heeft leren tellen. Hij heeft ‘telgedrag’ als cognitieve structuur pas verworven op het moment dat hij ook gebruik maakt van tellen in zijn dagelijkse activiteiten. Streven is dus leerlingen geen geïsoleerde leerervaringen te laten opdoen, maar hen vaardigheden aan te leren waar zij altijd en overal op terug kunnen vallen; pas dan werk je aan cognitieve structuren.
2. *Het ritme, de richting en de grootte van de verandering is niet constant hetzelfde.* Iedereen kent wel het ‘aha-gevoel’ als je je realiseert dat bijvoorbeeld het opzoeken van een woord in een woordenboek op dezelfde principes berust als het opzoeken van een telefoonnummer in een telefoonboek. Het proces van structurele, cognitieve verandering kan erg traag starten, maar eenmaal op gang gebracht kan het zich later versnellen en tot deze ‘aha-reflex’ leiden. Je ziet mensen als het ware met een sprong vooruit gaan vanaf het moment dat zij de cognitieve structuur werkelijk onder de knie hebben en in allerlei situaties gaan toepassen (denk aan het kind dat kan lezen en opeens overal borden ziet). Maar na verloop van tijd lijkt de ontwikkeling weer stil te staan tot een nieuw wezenlijk inzicht bereikt is. De tussenliggende periode is geen stilstand maar gewoon de tijd die een individu nodig heeft om het nieuwe principe een wezenlijk, geïntegreerd onderdeel te laten worden van zijn reeds bestaande cognitieve structuur.
3. *De verandering is gericht op het vergroten van de autonomie en de zelfregulering van het individu, en het heeft geen externe factor nodig om te blijven bestaan.*
De leerling verwerft door structurele, cognitieve verandering meer zelfstandigheid doordat hij wordt ‘uitgerust’ met de vaardigheden voor het verwerven van nieuwe cognitieve structuren. Hij haalt meer profijt uit alles wat er in de wereld gebeurt omdat hij beschikt over de nodige cognitieve structuren om er op een goede manier mee om te gaan. Er verandert immers niet zomaar wat in de cognitieve structuren van een mens. Er verandert iets vrijwillig, met je eigen inzet, zodat je je beter kunt handhaven in de maatschappij. De cognitieve structuren hebben dus alles te maken met de cultuur waarin je leeft. Die cultuur bepaalt immers welke cognitieve structuren voor jou het belangrijkste zijn om te leren zodat je een waardevolle, geïntegreerde plek in de samenleving kunt verkrijgen en behouden.

4. De cognitieve structuren kennen hun eigen interne hiërarchie.

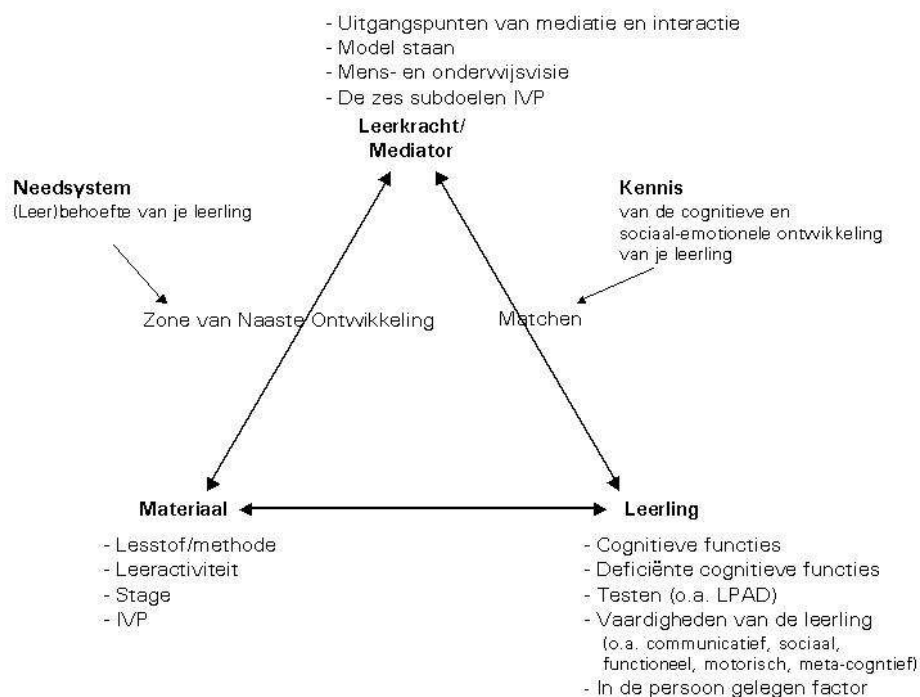
Lagere cognitieve structuren vergemakkelijken het verwerven van hogere. Om bij de eerste te beginnen: een kind kan niet rekenen als het niet kan tellen. Lagere cognitieve structuren als relaties leggen en nauwkeurig waarnemen maken verwerving van hogere cognitieve structuren als hypothesen toetsen en vergelijken, mogelijk.

Samengevat: een eenmaal ingezette structurele cognitieve verandering is een zichzelf versterkende beweging die de leerling op weg helpt een zelfstandige, autonome plaats in zijn leefomgeving/cultuur te vervullen. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheden meegekregen om op betekenisvolle wijze inhoud te geven aan zijn cultuur. De structurele, cognitieve verandering wordt het effectiefst en meest efficiënt tot stand gebracht door mediërend leren vanuit een activerende interactiestijl.

§ 2.3 *Mate van veranderbaarheid genuanceerd*

Een belangrijke nuancering aan de theorie van structurele cognitieve modificatie wordt gegeven door Pnina Klein. Net zoals Feuerstein gaat zij ervan uit dat een leerling leerbaar c.q. veranderbaar is. Zij brengt hier echter de nuancering in aan dat de mate van leerbaarheid bepaald wordt door de leerling zelf. Hij is degene die de grootte, omvang en mate van verandering bepaalt. Hij heeft immers regie over zijn eigen leerproces en is daarmee de bepalende factor in het openstaan voor verandering en gemedieerde leerervaringen.

Wanneer je kijkt naar de belangrijkste eigenschappen van gemedieerd leren, komt daaruit een centraal thema naar voren en dat is 'matchen' (zie *figuur 3 Pedagogische driehoek*): aansluiten bij het kennisniveau, de vragen, gevoelens, leerdynamiek en de leefsituatie waarin de leerling zich bevindt. Vanuit deze gedachte, samengevoegd met het uitgangspunt dat de leerling de bepalende factor is (regie heeft) in zijn eigen leerproces, is het dus uiteindelijk de leerling die zijn eigen veranderbaarheid definieert!



Figuur 5 Pedagogische driehoek (©StiBCO, 1994)

§ 2.4 *Consequenties van Structurele Cognitieve Modificatie voor het onderwijs*

Structurele, cognitieve modificatie en daarmee mediërend leren kiezen als uitgangspunt voor onderwijs, heeft nogal wat consequenties. Consequenties die in de eerste plaats de veranderbaarheid van de docent aan de orde stelt (hoe kan ik mijn interactiestijl verbeteren? kan ik mediëren?) maar ook diens geloof in de groeimogelijkheden van de leerling en zichzelf. Het is immers de docent, die vanuit deze overtuiging, de verantwoordelijkheid heeft te blijven zoeken naar aansluitingspunten bij de leerling voor het creëren van groeikansen. Daarbij verlangt een gemedieerde leerervaring een

andere interactiestijl van de docent, namelijk een activerende. Dit impliceert dat de docent in staat is zijn zorgsyndroom los te laten (zie paragraaf 6.1.3).

Mediatie en structurele cognitieve verandering hebben echter ook gevolgen voor het lesmateriaal dat je leerlingen aanbiedt en stelt letterlijk andere vragen en andere eisen aan de leerlingen zelf. Kortom het gehele onderwijs-didactische klimaat wordt door deze opvatting door elkaar gehusseld en zal op alle vlakken zijn vertaling moeten vinden.

Een vertaling door de docent in zijn interactie(stijl), voor de leerling in het leren van die cognitieve functies die functioneel zijn voor het zelfstandig verwerven en verwerken van kennis en vaardigheden (cognitieve functies) en in het onderwijsmateriaal door faciliterend te zijn voor het aanleren van deze cognitieve functies (het Instrumenteel VerrijkingsProgramma). Deze drie onderdelen zijn terug te vinden in de pedagogische driehoek (zie *figuur 3 Pedagogische driehoek*) en worden in de volgende paragraaf per aspect uitgewerkt.

We beginnen bij de belangrijkste factor: de docent. Je kunt immers de leerling en het materiaal wel veranderen maar als de docent zijn interactiestijl niet aanpast, ben je nergens. Daarom beginnen we bij onszelf: de docent.

§ 3 Mediërend leren®

§ 3.1 *Inleiding: samenhang mediërend leren en activerende didactiek-activerende interactie*

Het in de vorige paragraaf uitgewerkte uitgangspunt van structurele cognitieve verandering, vindt in mediërend leren zijn praktische vertaling. Mediërend leren c.q. mediatie gaat over de interactie tussen de leerkracht en de leerling en hoe je met deze interactie een structurele, cognitieve verandering teweeg kan brengen.

Juist voor een activerende interactiestijl is mediatie dus een zeer belangrijk kenmerk. Het stelt namelijk de rol van de leerkracht (als mediator) centraal: hij is het uitgangspunt voor het actief aangaan van de gemedieerde leerervaring met de leerling. De mediator zal in zijn interactiestijl vorm en inhoud moeten geven aan de mediatie om zo de leerling te activeren en de leerling te helpen de verandering bij zichzelf tot stand te brengen. Telkens is hierbij het doel de leerling te begeleiden naar autonoom en zelfstandig functioneren. In deze paragraaf gaan wij in op wat het begrip mediatie precies inhoudt en wat een mediërende interactiestijl kenmerkt: de mediatiekenmerken.

§ 3.2 *Ontrafeling van de verschillende begrippen: mediatie, gemedieerde leerervaring en mediërend leren*

In het dagelijks leven associëren we het begrip mediatie met ‘tussenkoms’. Zo kennen we bijvoorbeeld conflictbemiddelaars die zich ‘mediators’ noemen. Bij het begrip *mediatie* zoals Feuerstein dit invult, komt de mediator tussen de stimulus en het organisme te staan (zie *figuur 2 S-h-O-h-R*). An sich is mediatie dus inhoudsvrij. De mediator staat immers tussen de stimulus en het organisme en zij bepalen welke inhoud de mediator aan zijn interventie geeft. Mediatie is een typisch menselijk en universeel verschijnsel en is het middel waarmee de menselijke behoefte om verleden, heden en toekomst over te dragen aan een volgende generatie, wordt vormgegeven. Mediatie krijgt dus ook pas inhoud in de cultuur waarin deze overdracht plaatsvindt.

De *gemedieerde leerervaring* is de situatie waarin die cultuur daadwerkelijk wordt overgedragen. Iemand werpt zich, bewust of onbewust, op als overbrenger van de cultuur aan de deelnemende ander. Daarmee overstijgt het dus het leren door direct blootstelling aan stimuli waarin deze cultuuroverdracht specifiek door middel van interactie, ontbreekt.

Mediërend leren onderscheidt zich van het voorgaande omdat mediërend leren altijd als doel heeft gemedieerde leerervaringen te bewerkstelligen. Gemedieerd leren is dus die interactiestijl die gericht is op het actief, doelgericht en gestructureerd inzetten van communicatie om een gemedieerde leerervaring bij de ander te bewerkstelligen.

In de praktijk zult u echter merken dat de verschillende termen door elkaar worden gebruikt en dat dit nauwelijks leidt tot verwarring.

§ 3.3 Mediërend leren®

Leerkrachten gebruiken mediatie spontaan in hun klas! Het zijn namelijk niet voor niks ‘leer-krachten’. Mediërend leren is niet nieuw. Het gaat erom je bewust te worden van je kwaliteiten als leraar en deze op de eerste plaats doelbewust en structureel te gaan inzetten. Vanuit dit vertrekpunt kun je als leraar verder gaan kijken naar welke mediatie-vaardigheden je nog meer kunt gaan ontwikkelen.

Onderzoek (Greenberg, 1989; Nakra, 1990) heeft laten zien dat de meeste leerkrachten een niveau van mediatie aanbieden dat de leerling niet voldoende helpt om duidelijk in te zien hoe ze moeten leren. Met vaak maar kleine veranderingen in hun interacties met leerlingen komen zij echter al tot effectievere, efficiëntere mediatie. De beste manier om een betere mediator te worden is jezelf te evalueren. Training en begeleiding waarin deze evaluatie centraal staat, kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan het versnellen van dit leerproces.

§ 3.3.1 Definitie en doel van mediërend leren®

De definitie van mediërend leren luidt als volgt:

Doelgerichte en gestructureerde interactie tussen mediator en gemedieerde, oftewel leerkracht en leerling die gericht is op:

- het ontwikkelen van leerdisposities (kunnen, willen en voelen) bij de leerling,
- om vanuit die leerdisposities optimaal profijt te trekken van zijn leerervaringen,
- met als resultaat effectief en efficiënt om te gaan met en te anticiperen op toekomstige (leer)situaties.

Met name in het laatste punt zit het uiteindelijke doel van mediërend leren:

Het ontwikkelen van cognitieve en metacognitieve vaardigheden zodat de gemedieerde een zelfregulerend, autonoom en verantwoordelijk persoon wordt.

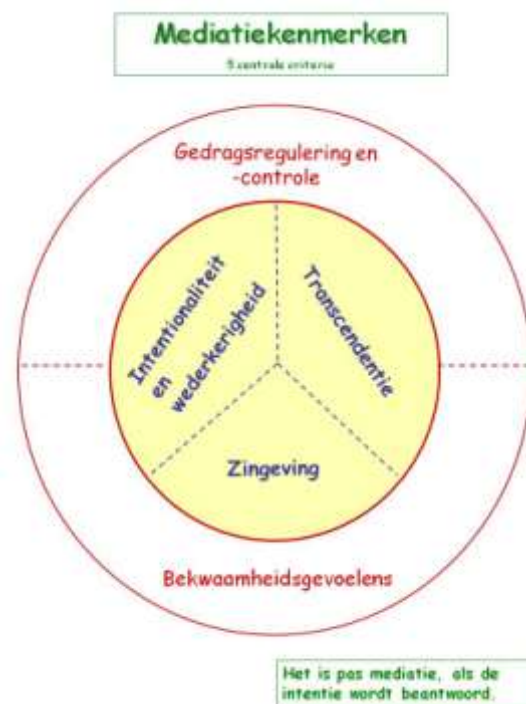
Een belangrijk kenmerk van mediërend leren is het accent op het opbouwen van de cognitieve vaardigheden van de leerling. En wel op zodanige wijze dat de leerling niet alleen nieuwe kennis effectief en efficiënt verwerft en inzet maar dat de leerling daarbij ook in staat is reflectie te plegen op zijn eigen cognitieve vaardigheden. Uiteindelijk doel van mediërend leren is namelijk dat de leerling zelf nadenkt over hoe hij zijn cognitieve vaardigheden inzet en gebruikt, pas dan zijn de cognitieve vaardigheden metacognitieve vaardigheden oftewel zelfregulerende vaardigheden geworden. Een vaardigheid die in onze huidige op informatietechnologie gebaseerde en snel veranderende maatschappij steeds belangrijker is.

Een ander belangrijk accent is de gerichtheid op het bevorderen van de zelfstandigheid van de persoon, kortom *zelfmediatie* als optimaal doel. Voor zelfmediatie heb je meta-cognitieve vaardigheden nodig waarmee je je eigen leerproces kan blijven onderzoeken, ondersteunen en veranderen. Met name voor leerkrachten is het gericht zijn op zelfmediatie als uiteindelijk doel erg belangrijk. Zelfmediatie maakt namelijk dat leerlingen hun eigen leerproces kunnen aan- en bijsturen. Door het steeds zelfstandiger vormgeven van hun eigen leerproces, worden leerlingen minder afhankelijk van de input van de leraar. Zijn aandeel in de begeleiding van die leerling wordt dan dus kleiner, waardoor hij zijn aandacht kan geven aan andere leerlingen. Werkelijk activerende didactiek met de daarbij horende activerende interactie maakt dat een leerkracht zich meer kan richten op leerlingen die zijn ondersteuning het meest nodig hebben.

Samenvattend, mediatie komt tot stand door het doelbewust en gestructureerd inzetten van specifieke vormen van interactie in het belang van zowel de leerlingen als de leerkracht, de mediatiekenmerken. Deze kenmerken werken we in de volgende paragraaf uit.

§ 3.3.2 Interactie-eigenschappen van een gemedieerde leerervaring: mediatiekenmerken

Interactie, communicatie, dialoog, uitwisseling van gedachten/ideeën/kennis kent vele vormen. We spreken echter pas van een gemedieerde leerervaring als een aantal kenmerken aanwezig zijn, de zogenaamde mediatiekenmerken. Het is de taak van de leerkracht c.q. mediator om ervoor te zorgen dat zijn interactie met de leerling deze kenmerken heeft. Afwezigheid van één van deze vijf kenmerken maakt dat de leersituatie geen bijdrage zal leveren aan een blijvende, geïntegreerde ontwikkeling bij de leerling. Mediërend leren kent in totaal twaalf mediatiekenmerken maar de onderstaande vijf kenmerken zijn bepalend of interactie wel of niet mediërend is.



Intentionaliteit en wederkerigheid

Simpel gezegd is intentionaliteit ergens voor durven gaan. Het gaat over het doel dat de docent heeft tijdens zijn interactie met de leerling en de manier waarop hij dat doel wil bereiken. De mediator stelt zich doelgericht op tussen de leerling en zijn omgeving. Hij heeft de intentie om de leerling iets te leren, waarbij het gaat om het tot stand brengen van een sociaal emotionele en/of cognitieve verandering. Alleen als de leerling in zijn houding en gedrag laat zien dat hij deze intenties vat en laat zien dat hij zich ervoor wil inzetten, is er sprake van wederkerigheid. Het is belangrijk dat de leraar inzicht geeft in zijn doelen en die duidelijk maakt door daar de aandacht op te richten. Doordat de leerling weet wat er van hem verwacht wordt, kan hij zijn verantwoordelijkheid gaan nemen in het leerproces. Wederkerigheid is dus noodzakelijk om een gezamenlijk leerproces te beginnen. Sta als leerkracht bijvoorbeeld stil waarom het aanleren van de techniek van bovenhands gooien bij honkbal, voor jou zelf zo handig is. Deel deze kennis, dit gevoel en deze vaardigheid met je leerlingen.

Zingeving

Zingeving gaat over het duidelijk maken aan de leerling waarom het zo belangrijk is dat hij iets leert. Door in je interactie stil te staan bij de reden waarom het belangrijk is dit te leren, wordt de leerling gemotiveerd om de taak ook daadwerkelijk uit te voeren. Belangrijk is natuurlijk wel dat de zingeving aansluit bij de beleavingswereld en kennisniveau van de leerling (=matchen, zie *figuur 3 Pedagogische driehoek*). Door zelf steeds stil te staan bij de betekenis, haalbaarheid, toepasbaarheid en de zin van bepaalde (leer)activiteiten sta je model voor de leerling om bij zichzelf ook deze vragen te gaan stellen. Op deze manier ontwikkelt de leerkracht een intrinsieke motivatie (oftewel een need-system) waarmee het leerproces van de leerling automatisch doorgaat.

Transcendentie

Transcendentie heeft te maken met het verbreden van de leeractiviteit buiten de huidige leersituatie. Centraal staat dat tijdens de leersituatie stilgestaan wordt bij het bedenken van toepassing van het geleerde in andere situaties. Bijvoorbeeld het ontleden van Nederlandse zin, het ontleden van een motor in verschillende onderdelen en het ontleden van een geschiedkundige gebeurtenis. De betekenis van de vaardigheid 'ontleden' (cognitieve functie analyseren) bespreekt de docent door denkbeeldige bruggen (bridging) te slaan naar andere situaties: wanneer is het handig om te analyseren?

Leerlingen moeten zich beseffen dat zij wat ze nu leren in andere leefdomeinen ook kunnen gebruiken en de onderliggende algemene regels gaan begrijpen. Hiervoor is het noodzakelijk om de reeds aanwezige kennis bij een leerling te activeren, om hem op die manier te helpen deze generalisaties te maken.

Bekwaamheidsgevoelens

De belangrijkste voorwaarde voor leren en ontwikkelen is mediatie van bekwaamheidsgevoelens. De leerling voelt zich eigenaar van zijn eigen succes en analyseert fouten zo dat het een positieve leerervaring wordt. Zonder dit gevoel van bekwaamheid ontwijk je namelijk leer- en denksituaties. Zo zal een mediator niet alleen de leerling moeten helpen stil te staan bij zijn leerproces en welke stappen hij hierin heeft genomen, maar hij zal ook de voorwaarden creëren waaronder de leerling succes kan hebben. Bijvoorbeeld door een taak uit te zoeken die aansluit bij belevingswereld en het vaardigheids- en kennisniveau van de leerling.

Gedragregulering en gedragscontrole

Gedragregulering en gedragscontrole hebben als doel de leerling te stimuleren zelf verantwoordelijkheid te nemen over zijn eigen handelen (=metacognitie). De leraar laat aan de leerling zien dat het nodig is jezelf tot onderwerp van onderzoek te nemen, omdat je er op die manier achter komt hoe je leert en wat je in het leerproces kan verbeteren. Hierbij worden alle fasen van het leerproces doorlopen: waarnemen/opnemen van informatie, verwerken van informatie en weergeven van antwoorden. Zo leert de leerling zichzelf te controleren en bij te sturen tijdens de uitvoering van een opdracht. Hij leert hij reflecteren op zijn eigen denken en handelen.

Een manier om dit mediatiekenmerk over te brengen is door als leraar model te staan: laten zien hoe jij jezelf tijdens een opdracht bijvoorbeeld controleert, verbetert en achteraf bekijkt hoe je in de toekomst de taak beter kan doen.

§ 3.3.3 Het belang van model staan bij de inzet van mediatiekenmerken

Aanwezigheid van deze vijf mediatiekenmerken is noodzakelijk om van een gemedieerde leerervaring te kunnen spreken. Afhankelijk van de taak en de situatie waarin de interactie plaatsvindt, kan er nog sprake zijn van situatiegebonden mediatiekenmerken. Dit zijn deelgenootschap, individuatie, doelbewustheid, openheid voor uitdagingen, bewustzijn van veranderbaarheid, optimisme en bewustzijn van lidmaatschap. Voor uitwerking van deze kenmerken verwijzen wij naar het artikel 'Mediërend leren; een specifieke vorm van interactie tussen de leerkracht en de leerling' (Van Doorn & Hendriks-Zantinge, 2000).

Kijkend naar de vijf belangrijke kenmerken van mediatie, vallen er twee dingen op:

Ten eerste het belang van model staan van de leerkracht om op die manier te laten zien wat hij wil dat de leerling zelf gaat doen. Een heel confronterend punt omdat het namelijk de leerkracht en de leerling gelijkwaardig maakt. Als jij bijvoorbeeld wilt dat de leerling niet door jou heen praat, dan zal jij ook niet door de leerling heen moeten praten.

Het tweede is dat wil je als leraar kunnen mediëren, dan moet je je leerling echt kennen en waarlijk in hem geïnteresseerd zijn. Je zult namelijk vanuit zijn belevingswereld en kennisniveau de aanknopingspunten voor het vormgeven van de leersituatie dienen te vinden en je in zijn situatie moeten inleven wil je mediatiekenmerken als transcendentie en zingeving kunnen invullen (Van Doorn en Van Dijk, 2004).

§ 3.3.4 Fasen tijdens het leerproces en de mediatiekenmerken

Bij het maken van een taak of een opdracht zijn in het leerproces verschillende fasen te onderscheiden. Welke mediatiekenmerken je inzet, wordt onder meer bepaald door de fase van het leerproces.

De inputfase waarin de informatie wordt opgenomen, de verwerkingsfase waarbij de leerling in zijn eigen systeem de informatie ordent en structureert en de outputfase waarbij de resultaten van deze verwerking zichtbaar worden.

Elk van deze fasen kent een ander accent vanuit de mediatiekenmerken. Zo zullen in verschillende fasen andere mediatiekenmerken belangrijk zijn:

- in de input fase met name intentionaliteit, wederkerigheid en zingeving,
- tijdens de verwerkingsfase transcendentie,
- tijdens de outputfase met name het bevorderen van bekwaamheidsgevoelens.

De leerling blijft natuurlijk de bepalende factor voor welk mediatiekenmerk nodig is tijdens de verschillende fasen van zijn leerproces.

§ 3.4 *Afsluiting: mediërend leren binnen de context van het onderwijs*

Zoals uit het bovenstaande geconcludeerd kan worden gaat het bij mediatie om interactie. In je interactie geef je vorm en inhoud aan de verschillende mediatiekenmerken.

Kiezen voor activerende interactie is gezien de huidige eisen en veranderingen in de samenleving logisch. De belangrijkste onderdelen van activerende interactie zijn de uitgangspunten en kenmerken van mediatie¹ die precies op deze ontwikkelingen inspelen. Het beantwoordt namelijk de cruciale vraag hoe we onze leerlingen opvoeden tot zelfstandige, autonome, zelfregulerende mensen. Door het aanleren van de vaardigheden waarmee zij hun eigen leerproces kunnen gaan aansturen: metacognitieve vaardigheden. Op deze vaardigheden en de cognitieve functies waarop ze gebaseerd zijn, gaan we in de volgende paragraaf in.

§ 4 **Cognitieve functies**

§ 4.1 *Inleiding: Feuersteins keuze voor cognitie*

Feuerstein kiest ‘cognitie’ als uitgangspunt voor de ontwikkeling van de mens vanuit een aantal overwegingen. Cognitie speelt bij bijna alle activiteiten die wij als mens ondernemen een rol en is voor het aanpassingsproces van de mens van essentieel belang. Structurele cognitieve ontwikkeling blijft niet beperkt tot het cognitieve gebied maar heeft juist invloed op veel meer terreinen van de menselijke persoonlijkheid bijvoorbeeld het zelfbeeld en affectieve vaardigheden). Door de flexibiliteit van cognitie en deze brede invloed op de mens in al zijn facetten, ziet Feuerstein structurele, cognitieve ontwikkeling als ‘de koninklijke weg’ waarlangs je alle andere psychologische subsystemen kunt bereiken en veranderen. De laatste, maar zeker niet de minst onbelangrijke afweging is dat het moderne leven zeer veel vraagt van het cognitief functioneren van mensen. Denk bijvoorbeeld aan alle moderne communicatiemiddelen en de vaardigheden die wij moeten inzetten om alle mogelijkheden die deze ontwikkelingen ons bieden optimaal te benutten: bediening van computers, mobiele telefoons, DVD, I-mode, SMS etcetera. Voeg daarbij nog de invloed die deze ontwikkelingen hebben op onze werkomgeving en sociale interacties (Telefoneer je wel of niet in een volle treincoupé?) en het belang van cognitief functioneren wordt des te duidelijker. Het effectief en efficiënt omgaan met je eigen cognitieve vaardigheden wordt steeds belangrijker om als mens autonoom in deze samenleving te kunnen functioneren. Op deze ‘koninklijke weg’ naar structurele cognitieve ontwikkeling rijden de cognitieve functies.

§ 4.2 *De cognitieve functies*

§ 4.2.1 Wat zijn cognitieve functies?

Lost u voor zichzelf de volgende vraag op: wat zijn de verschillen en de overeenkomsten tussen een koelkast en een magnetron?

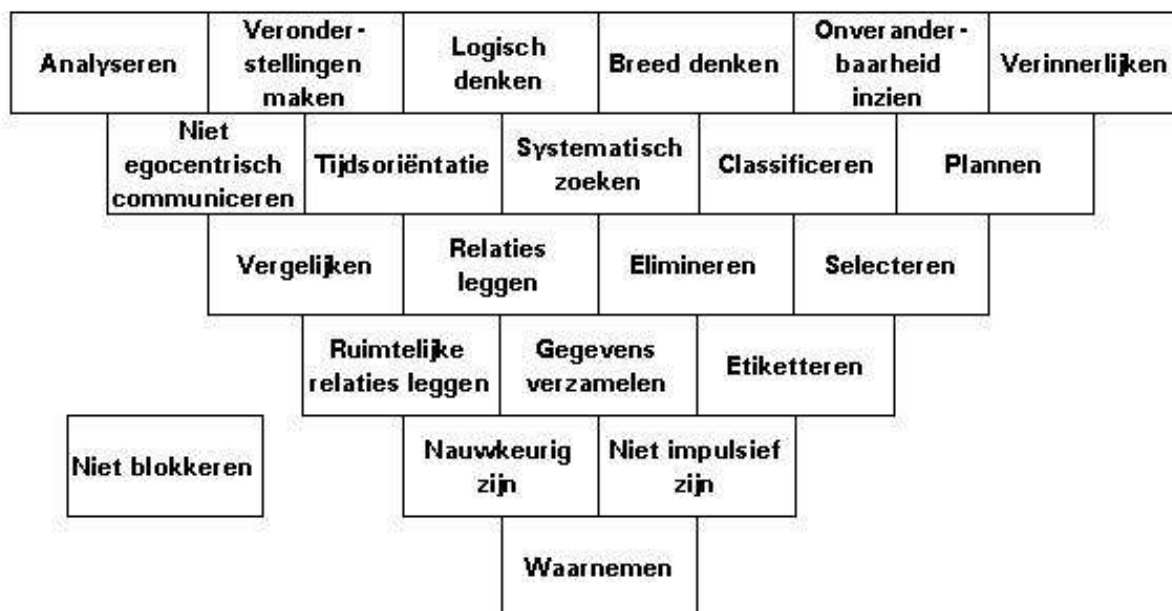
U heeft in uw hoofd zo juist een scala aan cognitieve vaardigheden ingezet, om tot een antwoord te komen. U heeft misschien een plaatje gemaakt in uw hoofd van hoe deze keukenapparatuur er uit ziet, zich afgevraagd wat u erin bereidt of bewaart of misschien hoe ze werken. Alle denkmiddelen die u inzet om tot een antwoord te komen, noemt Feuerstein cognitieve functies. Het zijn als het ware de bouwstenen van ons denken. Of in de woorden van Haywood: ‘Cognitieve functies zijn processen die zo fundamenteel zijn dat zij vereist zijn om te gebruiken in het begrijpen en leren van een wijde waaier van gebeurtenissen en feiten’. Iedereen beschikt over een gereedschapskist vol cognitieve functies c.q. bouwstenen waarmee wij informatie uit onze omgeving ordenen en verwerken. Juist in uitbreiding, ontwikkeling en leren toepassen van de instrumenten in deze gereedschapskist ligt de rol van onder meer het onderwijs. Want deze cognitieve functies worden door gemedieerde leerervaringen in ons dagelijks leven (school, maar ook thuis, sportclub etcetera) ontwikkeld en zijn dus niet aangeboren.

¹ Zie artikel StiBCO Visie en uitgangspunten mediatie
© StiBCO/Emiel van Doorn

§ 4.2.2 Ordening in cognitieve functies: het model van ‘cognitieve bouwstenen’

Er bestaan in totaal 22 verschillende cognitieve functies. In deze functies is door Emiel van Doorn (StiBCO, 1996) een ordening aangebracht (zie *figuur 4*). De kracht van het hierdoor ontstane model is dat het een hiërarchische ordening aanbrengt in de verschillende vaardigheden. Hierdoor ontstaat een bouwwerk waarbij de ene vaardigheid op de aanwezigheid en het juist toepassen van de andere vaardigheid rust.

Cognitieve Functies in volgorde gezet door Emiel van Doorn



Figuur 6 Model van cognitieve bouwstenen (©Emiel van Doorn/StiBCO, 1994)

De basis is ‘waarnemen’, met alle zintuigen die wij hiervoor hebben. Deze vaardigheid is noodzakelijk voor het succesvol toepassen van alle andere denkmiddelen. ‘Nauwkeurig zijn’ in het opnemen van informatie is de volgende bouwsteen. Vaak leidt het verkeerd of onvolledig opnemen van gegevens tot problemen bij de uitvoering van een taak: een rekensom verkeerd beantwoorden omdat de som niet goed overgeschreven is van het bord, terwijl de vaardigheid ‘vermenigvuldigen’ wel degelijk aanwezig is. Tezamen met ‘niet impulsief zijn’ vormen deze drie cognitieve functies, de eerste en meest belangrijke bouwstenen van het cognitief functioneren. Op deze drie vaardigheden zijn alle andere functies als het ware gebouwd. Voor bijvoorbeeld ‘systematisch zoeken’, zul je in de eerste plaats nauwkeurig moeten waarnemen waarna je op basis van die informatie relaties kunt gaan leggen en hypothesen kunt gaan stellen.

De bouwsteen ‘niet blokkeren’ kent een aparte positie buiten het bouwwerk, want wanneer een leerling blokkeert wordt het denkproces rondom de aangeboden taak stilgezet. In die zin vormt deze bouwsteen een functie waarmee de ontwikkeling (stil)valt of staat.

§ 4.2.3 Fasen in het cognitieve proces

Het cognitieve proces, oftewel leren, kent aansluitend op de mediatiekenmerken verschillende fasen. Tijdens de inputfase zijn alle vaardigheden en leerhoudingen die te maken hebben met de kwaliteit en kwantiteit van gegevensverzameling, de bepalende factor. Direct wanneer een leerling geïnteresseerd raakt in een probleem en het gaat oplossen, zijn vaardigheden als precies waarnemen, nauwkeurig gegevens verzamelen en het selecteren van de benodigde informatie, belangrijk. In de tweede fase, de verwerkingsfase waarin de leerling de verzamelde gegevens bewerkt en gebruikt, spelen weer andere cognitieve functies een belangrijke rol. Zo is bijvoorbeeld het systematisch zoeken naar logische bewijzen, het ontwikkelen veronderstellingen en het leggen van relaties van essentieel belang om uiteindelijk een goed antwoord te kunnen formuleren. Een

antwoord dat in de derde fase, de outputfase kenbaar wordt gemaakt aan de omgeving. Adequate communicatie van de uitkomsten staat hier dus centraal. Cognitieve bouwstenen als niet impulsief reageren en niet egocentrisch communiceren spelen hierbij een belangrijke rol spelen. Feuerstein voegt hier nog een vierde dimensie aan toe en dat is namelijk de affectieve-emotionele factor die op elke fase een belangrijke invloed heeft. Als je de leraar aardig vindt, ben je immers bereid je veel meer in te zetten.

§ 4.3 *Ontstaan van het model van cognitieve bouwstenen*

De oorsprong van het model van cognitieve bouwstenen ligt in de door Feuerstein ontwikkelde lijst van deficiënte cognitieve functies. Hij heeft een beschrijving gemaakt met alle activiteiten die een leerling tegenhouden of beperken in zijn (efficiënt) zelfstandig leren. Hij heeft dit gedaan voor elke fase van het leerproces. Op basis van deze kenmerken kan een leraar een leerling als het ware ‘beoordelen’ op zijn manier van leren. Hiermee kan hij dan aan de slag met het wegwerken van de deficiëntie. Nadeel van deze indeling is dat het de leraar niet laat zien wat de kwaliteiten en krachten zijn die de leerling in het leerproces wél inzet. Juist de vaardigheden die constructief zijn voor het leerproces en door de leerling al ingezet worden bieden bij uitstek aansluitingspunten voor verdere ontwikkeling.

Om leraren hiervoor handvatten te geven en hen gestructureerd en doelgericht te laten werken aan de ontwikkeling van de leerling en de cognitieve functies die hiervoor noodzakelijk zijn, heeft StiBCO het model van cognitieve bouwstenen ontwikkeld. Dit model biedt leraren een praktische kijkwijzer in het observeren van een leerling tijdens een taak en analyseren van de resultaten (Hoe heeft Charlotte mijn instructie eigenlijk begrepen? Heeft ze alle gegevens wel goed overgenomen?). Het model van cognitieve bouwstenen geeft hiermee aanknopingspunten voor het samen ontwikkelen van de benodigde cognitieve functies.

§ 4.4 *Structurele Cognitieve Modificatie en cognitieve functies*

De genoemde cognitieve functies kunnen verschillende cognitieve structuren vormen. Een cognitieve structuur is een samenhangend patroon van verschillende cognitieve functies c.q. bouwstenen. Laten we plangedrag als voorbeeld nemen. Hierbij gaat het om de functies: zorgvuldig opnemen van informatie, informatie interpreteren, zoeken naar overeenkomsten en verschillen op basis van bepaalde criteria, hypothesen stellen en conclusies trekken.

Wanneer deze cognitieve structuur onderdeel uitmaakt van het gedragsrepertoire van een persoon en hij in zijn dagelijkse praktijk op allerlei andere gebieden het patroon ook spontaan en automatisch toepast, spreken Feuerstein e.a. van een structurele, cognitieve verandering.

§ 5 *Instrumenteel VerrijkingsProgramma*

§ 5.1 *Achtergrond van het Instrumenteel VerrijkingsProgramma*

De theorie van Structurele Cognitieve Modificatie heeft Feuerstein vertaald in drie pedagogische toepassingen. Deze uitwerkingen hebben een gezamenlijk doel, namelijk: modificatie van het individu. Kortom iemand helpen ontwikkelen tot een zelfregulerend, autonoom functionerend persoon. Deze drie toepassingen vormen een samenhangend geheel. Het diagnostisch instrument LPAD (Learning Potential Assessment Device) stelt vast wat het leerpotentieel is van een leerling en welke deficiënties hij heeft in zijn cognitieve ontwikkeling. Op basis van deze ‘diagnose’ kan een leraar aan de slag met het Instrumenteel VerrijkingsProgramma (IVP oftewel Instrumental Enrichment (IE)). De oorspronkelijke doelstelling van dit programma is de missende of onderontwikkelde cognitieve functies de leerling aan te laten leren.

De laatste toepassing is de modifierende omgeving. Ook de situatie waarin een leerling dagelijks functioneert (zoals de thuissituatie, school, vrienden en sportvereniging) zal erop gericht moeten zijn om de net verworven vaardigheden van de leerling in te zetten en te integreren in de dagelijkse gang van zaken. Juist een omgeving die erop gericht is het leerpotentieel van de leerling in te gaan zetten, maakt dat de structurele veranderingen vanuit een IVP of LPAD, gecontinueerd en uitgebouwd worden.

I.E. instrumenten van Prof. Dr. R. Feuerstein



Figuur 7

de 14 IVP instrumenten (ICELP)

§ 5.2 Wat is het Instrumenteel VerrijkingsProgramma?

§ 5.2.1 Benaderingen en doel van IVP

Het opmerkelijkste aan IVP is dat het handvatten biedt om juist de deficiënties aan te pakken. Deficiënties die door zowel traditionele testen (zoals WISC, WAIS) als dynamische testen (bijvoorbeeld LPAD, CATM) vastgesteld kunnen worden, krijgen in IVP een andere benadering. Het zijn niet meer gegevens waar we 'omheen' moeten werken, omdat ze als een vast, onveranderbaar gegeven worden gezien, maar het zijn juist aspecten waar we 'aan' kunnen werken. Door ze op te sporen, te benoemen en er vervolgens via IVP mee aan de slag te gaan.

Meer recentelijk vindt IVP op een heel andere manier zijn weg. IVP wordt steeds vaker ingezet in reguliere onderwijsinstellingen, omdat het ook daar een zeer goed middel is om leerlingen cognitieve denkvaardigheden aan te leren. IVP wordt dus steeds meer gebruikt als hulpmiddel voor het aanleren van (meta)vaardigheden om zo leerlingen uit te rusten en voor te bereiden op hun zelfstandig functioneren in de maatschappij. In zowel de nieuwe als de traditionele toepassing van IVP zie je het gemeenschappelijke uitgangspunt: de leerling toerusten met zelfregulerende vaardigheden om zo het autonoom en zelfstandig functioneren te vergroten.

Samengevat is het doel van IVP 'het vormen van zelfstandige denkers'.

Dit komt ook tot uiting in de zes subdoelen die Feuerstein heeft geformuleerd voor het IVP:

1. Corrigeren van ontoereikende cognitieve functies.
2. Aanleren van die vaardigheden die voor de juiste uitvoering van de (IVP-)opdrachten nodig zijn.
3. Generalisatie en transfer van het geleerde. Door reflectie en inzicht te ontwikkelen bij de leerling over het geleerde en zijn leerproces, gaat de leerling (in eerste instantie samen met de leerkracht) ervaren wat het geleerde in andere situaties kan betekenen.
4. Ontwikkelen van intrinsieke motivatie. Dit is nodig om er zeker van te zijn dat het geleerde door de leerling ook daadwerkelijk gebruikt gaat worden in situaties buiten het klaslokaal.
5. Ontwikkelen van taakgebonden motivatie zodat de taak alleen voldoende motivatie gaat geven.
6. Ontwikkelen van een zelfbeeld bij de leerling waarbij hij een actieve producent is van informatie en niet langer een passieve ontvanger.

§ 5.2.2 Het programma zelf

Het IVP is een inhoudsvrij denktrainingsprogramma. Inhoudsvrij wil zeggen dat het kind (bijna) geen schoolse voorkennis nodig heeft om de oefeningen te kunnen maken. Groot voordeel hiervan is dat kinderen hun eerdere faalervaringen, vanwege de ontbrekende link met schoolse voorkennis, niet zullen inbrengen. Hierdoor kun je dus direct werken aan onder andere het bevorderen van competentiegevoelens.

Het materiaal is opgebouwd uit ruim 300 werkbladen die onderverdeeld zijn in veertien in moeilijkheidsgraad oplopende clusters, de zogenaamde instrumenten. Elk instrument richt zich op een bepaalde cognitieve vaardigheid, bijvoorbeeld systematisch zoeken, oriëntatie in tijd en ruimte, gegevens organiseren of vergelijkingen maken. Ook bevat het vraagstukken die via afbeeldingen, woorden of cijfers worden uitgedrukt. Door de oplopende moeilijkheidsgraad en het niet aanwezig hoeven zijn van voorkennis (in vier instrumenten komt zelfs bijna geen geschreven taal voor) is het programma zeer geschikt voor een brede doelgroep leerlingen.

Belangrijker dan het materiaal is echter de leerkracht zelf. Hij zal de leerling via een dialoog met denkstimulerende vragen, helpen de opdracht op te lossen en hiervan te leren. Hun gezamenlijke inspanning is gericht op het vergroten van de leeropbrengst door stil te staan bij vragen als: wat ga ik leren, wat weet ik al, waarom ga ik dat leren; waar gaat het over en wat wordt er van mij gevraagd, hoe moet ik te werk gaan en hoe moet ik mijn antwoord formuleren, in welke nieuwe situatie kan ik dit ook toepassen en wat heb ik aan datgene wat ik geleerd heb?

Op deze manier lopen leerling en leraar samen door het vraagstuk heen. De leraar kiest in elke fase van het leerproces bewust op welk mediatiekenmerk hij het accent legt. Bijvoorbeeld op het bevorderen van bekwaamheidsgevoelens door stil te staan bij het succes van het kind of vergelijking van het geleerde met andere ervaringen van het kind (transcendentie). Met name dit laatste punt, het benoemen van algemene principes en het samen zoeken naar toepassingsvoorbeelden in andere ervaringsgebieden (schoolvakken, sociale situaties etc.) is een onmisbaar onderdeel van de IVP-les. Het zorgt namelijk voor de brede toepassing van het geleerde en maakt dat de geleerde cognitieve vaardigheden metavaardigheden worden.

§ 5.3 Afsluiting

Het Instrumenteel Verrijkingsprogramma vormt het punt waarin het mediërend leren en de cognitieve bouwstenen, uit de vorige paragrafen, samenkomen. De activerende interactie van de leerkracht door toepassing van mediërend leren en zijn kennis van de cognitieve bouwstenen rusten hem samen met het IVP voldoende toe om met de leerling de dialoog aan te gaan en te komen tot ontwikkeling van metavaardigheden. Kortom, om vorm en inhoud te geven aan activerende didactiek.

Een nuancering is hier echter op zijn plaats: niet alleen IVP is onderwijsmateriaal waarmee vanuit een activerende didactiek gewerkt kan worden. Veel meer materiaal leent zich hiervoor. Om te onderzoeken of onderwijsmateriaal zich leent voor activerende didactiek c.q. activerend leren kan het a.d.h.v. de cognitieve kaart onderzocht worden. De cognitieve kaart is een instrument waarmee materiaal beoordeeld wordt op zijn toepasbaarheid binnen activerend leren (zie *figuur 5 De cognitieve kaart*).

De huidige ontwikkelingen in het onderwijsveld laten zien dat het accent sterker is komen te liggen op mediërend leren en de cognitieve functies als belangrijkste vereisten voor een activerende didactiek. De nadruk op de leerkracht als drager van activerende didactiek wordt daarmee alleen maar groter. Hij is degene die door zijn activerende interactie de leerling activeert in zijn leerproces. Een rol die van de leerkracht veel zelfinzicht en zelfreflectie vraagt.



Figuur 8 De cognitieve kaart (StiBCO, 1991)

§ 6 Geen activerende didactiek zonder activerende interactie

In de vorige paragrafen hebt u een overzicht gekregen van de invloed van (de theorie van) structurele cognitieve modificatie op de drie peilers van het onderwijs: de leerkracht, de leerling en het materiaal. Tezamen vormen deze drie uitwerkingen de basis voor activerende didactiek. In deze paragraaf belichten we de consequenties van het kiezen voor een activerende didactiek. Dit zijn consequenties voor de leerkracht, de onderwijsorganisatie en de omgeving waarin het onderwijsproces plaatsvindt. Daarnaast worden vragen gesteld over wat deze keuze betekent voor de intenties c.q. de visie waaruit zowel de leerkracht als de onderwijsorganisatie werkt.

§ 6.1 *Consequenties van kiezen voor activerende didactiek: een herhaling van zetten*

§ 6.1.1 Noodzaak van activerende interactiestijl

Binnen het huidige onderwijsveld ontstaat een groeiend besef dat de huidige maatschappelijke ontwikkelingen (informatie technologie, individualisering en mondialisering) andere eisen aan leerlingen stellen. Dit betekent voor onderwijsinstellingen dat zij hun leerlingen anders moeten gaan onderwijzen. Veel initiatieven laten zien dat men hier uitgebreid mee bezig is, denk aan invoering van het studiehuis, het nieuwe leren en projecten als KAG-AL. Gemeenschappelijk punt in deze initiatieven is de keuze voor ‘activerende didactiek’. De complete schoolomgeving (materiaal, lokaalinrichting, manier van onderwijzen) staat in het kader van activeren van de leerling en samen met hem de regie voeren over zijn leerproces.

Deze activerende didactiek valt of staat echter met de aanwezigheid van een activerende interactiestijl van de leerkracht (en het schoolmanagement). Activerende interactie is voorwaardelijk voor het slagen van een bredere activerende didactiek. Immers, als we onze eigen manier van vragen stellen, dialoog aangaan, communiceren niet veranderen zullen we de leerling nog steeds niet centraal stellen. Hiermee nodigen we hem niet uit zichzelf centraal te stellen en verantwoordelijk te voelen voor zijn eigen leerproces (en daarmee bijvoorbeeld ook voor de cultuur op school). De kern van onderwijsleerprocessen zit in de relatie tussen leerling en leraar. De interactie tussen hen is faciliterend en bepalend voor het leerproces. De leraar staat model voor de cultuur waarin hij de leerling door middel van zijn interactie inwijdt.

§ 6.1.2 Betekenis van activerende interactiestijl voor de leerkracht: een attitudewijziging

Deze manier van werken vergt niet alleen een actieve inzet van de leerling maar ook een grondige voorbereiding en bewuste uitvoering van de leerkracht. Wil de leerkracht in staat zijn om op alle leerwensen van leerlingen flexibel te kunnen inspelen, dan is uitvoerige opleiding en training nodig in zowel de theorie, de methodiek als in de omgang met het materiaal. Het materiaal blijft immers maar een hulpmiddel om te komen tot gemedieerde leerervaringen. Pas in de interactie en de dialoog tussen mediator krijgt het materiaal zijn werkelijke waarde. In al deze communicatie speelt de basishouding van de mediator, zijn intentionaliteit, een essentiële rol: hoe staat hij tegenover ‘leren’ en leerlingen, wat is zijn mensvisie, gelooft hij in de mogelijkheid tot verandering,?

Het bepalen van je eigen intentionaliteit en deze vervolgens integreren in de vaardigheden en kennis die een gemedieerde leerervaring vraagt, is een langdurig en intensief proces. Een proces dat gevormd wordt door jezelf open te stellen voor gemedieerde leerervaringen, kritisch kijken te naar je eigen handelen en het nemen van risico's in je eigen leerproces en in het gezamenlijke leerproces met je leerlingen (bijvoorbeeld door video-opnames in de klas en gezamenlijke casusbesprekingen met collega's). Een proces dat als inzet een attitudewijziging heeft die gericht is op een activerende interactiestijl van de docent richting zijn leerlingen.

§ 6.1.3 Activerende interactie is het startpunt voor activerende didactiek

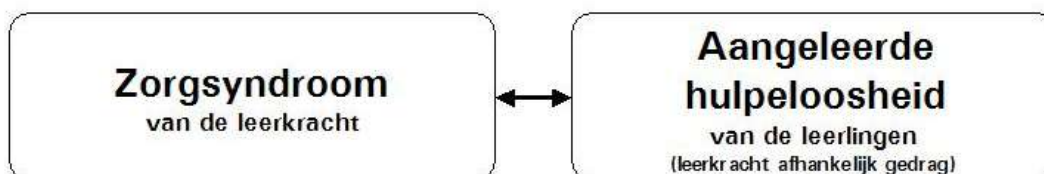
Activerende didactiek staat of valt met de leerkracht. Het heeft namelijk als uitgangspunt dat het denkproces bij de leerling blijft. Alle activiteiten vanuit de leerkracht, het materiaal, de werkvormen en de leeromgeving zijn erop gericht om de leerling te activeren in zijn eigen leerproces.

De leerkracht/mediator is het startpunt van dit mediërende leerproces. Zijn eigen inzet (intentionaliteit) is bepalend voor de kwaliteit van het activerend leerproces. Zijn doel is activerende didactiek vanuit activerende interactie. Deze interactie is erop gericht om het denkproces te laten bij wie het hoort, namelijk bij de leerlingen!

Het als een mediator vormgeven van activerende didactiek vergt dus een activerende interactiestijl. Een interactiestijl die bepaald wordt door de leerling: wat heeft hij van de mediator nodig om een stap verder te komen. Afhankelijk daarvan ga je de interactie aan en krijgt deze een op de leerling afgestemde inhoud. Een inhoud die niet alleen gaat over de deficiënties van de leerling maar juist ook over zijn capaciteiten, interesses, krachten en motivaties. Altijd met het doel om hem te maken tot een zelfregulerend, autonoom functionerende persoon/persoonlijkheid (Van Doorn en Van Dijk, 2004).

§ 6.1.4 Loslaten zorgsyndroom

De 'strijd' van de leerkrachten en de leerlingen met hun routines



Figuur 9 Het zorgsyndroom (©Emiel van Doorn/StiBCO, 2004)

Kiezen voor activerende didactiek betekent ook dat de leerkracht zijn zorgsyndroom moet durven loslaten. Als de leerkracht hiermee niet de strijd aangaat, blijft hij zorgen voor het denkproces van de leerling. De leerling zal dan leerkrachtafhankelijk gedrag blijven vertonen en dit is tegenstrijdig met het doel van mediërend leren, namelijk de leerling begeleiden naar een autonoom, zelfregulerend en zelfstandig persoon. Loslaten van het zorgsyndroom is een noodzakelijke voorwaarde voor een interactiestijl waarbij de leerling geactiveerd wordt verantwoordelijkheid te nemen voor zijn denkproces (activerende interactie) en daarmee voor activerende didactiek.

§ 6.1.5 Verantwoordelijkheid van onderwijsinstellingen

Een belangrijk aspect, de modificerende omgeving, blijft hier echter onderbelicht. Kiezen voor een activerende didactiek is naast een keuze voor activerende interactie ook een keuze voor (het vormgeven van) een modificerende omgeving. Hiermee komt de verantwoordelijkheid van onderwijsinstellingen anders te liggen. Zij krijgen een actieve rol in bijvoorbeeld het bevorderen van ouderparticipatie, onderdeel uitmaken van de buurt/stad en het ontwikkelen van netwerken met andere instellingen en organisaties, om op die manier een breed draagvlak te creëren voor die modificerende omgeving.

§ 6.2 Activerende interactie: intentionaliteit op individueel en organisatieniveau

§ 6.2.1 Individueel niveau

Bij interactie in het onderwijs zijn er altijd twee actoren: de leerling en de leerkracht. De professionaliteit van de leerkracht maakt dat hij zich moet afvragen: wat is mijn intentionaliteit met betrekking tot mijn leerlingen, hoe wil ik met hen interacteren en wat wil ik met hen aangaan? Het antwoord op deze vragen is bepalend voor het wel of niet inzetten van activerende interactie door de leerkracht.

§ 6.2.2 Organisatieniveau

Intentionaliteit moet in de eerste plaats natuurlijk geformuleerd worden op individueel niveau. Echter ook op organisatieniveau heeft het kiezen voor activerende didactiek en de daarmee samenhangende activerende interactiestijl van de leerkracht, haar invloed. De aansturing vanuit het management (het zogenaamde secundaire proces) zal qua visie en intenties moeten aansluiten op de visie en intenties waarmee de mensen op de werkvloer werken (het zogenaamde primaire proces). Dit betekent dat onderwijsinstellingen een vertaling moeten maken wat activerende didactiek betekent op organisatieniveau en vanuit welke intenties zij willen handelen. Vanuit deze vertaling kunnen ze de mensen op de werkvloer eenduidig en ondersteunend aansturen.

Kiezen voor deze activerende didactiek maakt echter ook dat je je niet kunt onttrekken aan de context waarin de leerlingen zich ontwikkelen. En die is breder dan alleen de school. Het heeft immers niet alleen consequenties voor de inrichting van het onderwijsleerproces, maar ook voor de buitenschoolse activiteiten. Vanuit de visie van activerende didactiek en activerende interactie kunnen deze niet langer buiten de context van de school worden geplaatst. Zij moeten hiervan een integraal onderdeel uitmaken, omdat hierin de modifierende omgeving wordt vormgegeven. Het vraagt dus een verbreding van de onderwijsomgeving. Een verbreding tot buiten de school om het ingezette proces te blijven verankeren.

Emiel van Doorn

StiBCO

Dronensingel 3c
2411 GT Bodegraven
0172-652130
mail@stibco.nl
www.stibco.nl
www.mediatietmetmisc.nl
www.mediatienetwerk.nl



Geraadpleegde bronnen

- Baan, D. Zie je wat ik doe? Ik sta model! Een interview met Emiel van Doorn. KAG-AL bulletin (2000).
- Bolhuis E., H. Hoorn en T. Veldhuis, Kennis als gereedschap, activerend leren (2003)
- Bosch, H. (1994) Early intervention, mediatie en instrumentele verrijking: een vergelijking. Down+update nummer 7, 1994.
- Coenen-Hanegraaf, M, B. Valkenburg, M. Ploeg en H. Coenen. Begeleid Werken. Theorie en methodiek van een individuele vraaggerichte benadering (2000).
- Dickinson, D. (ed.). New Horizons, Reuven Feuerstein. Creating the future, perspectives on educational change.
- Doorn, E. van. Kennismaking met het IVP. StiBCO (1994).
- Doorn, E. van. Structurele Cognitieve Modificatie. StiBCO (1993).
- Doorn, E. van en I. Hendriks-Zantinge. De omgekeerde piramide van de cognitieve functies. StiBCO (1999)
- Doorn, E. van en I. Hendriks-Zantinge. Mediërend leren; een specifieke vorm van interactie tussen de leerkracht en de leerling. StiBCO (2000).
- Doorn, E. van en H. Jacobs. De pedagogische driehoek van het mediërend leren. StiBCO (1994).
- Doorn, E. van, StiBCO, Reader Mediërend Leren (1996)
- Doorn, E. van, P. van Dijk, Ontwikkelingsgericht begeleiden in alledaagse situaties, Nelissen, Isbn 90-244-1667-1 (2004)
- Doorn, E. van, A. Janssens, Groeien doe je samen, Lannoo, Isbn 978-90-209-3150-10 (2012)
- Doorn, E. van, Praktische gids over coachingsvaardigheden vanuit een Individuele Vraaggerichte Benadering, SBCM arbeidsontwikkeling A&O fonds Sociale Werkvoorziening (2013)
- Doorn, E. van, F. van Loo, Basisboek Mediërend Leren, Boom, Isbn 978-946-1053-138 (2013)
- Feuerstein, R. Mediated Learning Experience leading to Structural Cognitive Modifiability. The International Center for the Enhancement of Learning Potential, Jerusalem, Israel.
- Jacobs, H. IVP-Feuerstein, ontwikkelend onderwijs in theorie en praktijk. StiBCO (1994).
- Jacobs, H. en E. van Doorn. De cognitieve kaart. StiBCO (1991).
- Janssens, A. (1999). Ontwikkeling stimuleren. Werkboek voor ouders en opvoeders. ACCO Leuven/Leusden.
- Janssens, A. (2003). Samen denken in beroep. Een trainingsprogramma voor beroepsscholen en beroepsopleidingen. ACCO Leuven/Leusden.
- Schaap, R. Instrumenteel Verrijkingsprogramma. KAG-AL bulletin, jaargang 5, nummer 1, januari 2004.
- Spijker, Q. (2000) De methode Feuerstein. StiBCO.
- Steiner, I. Reuven Feuerstein. Opvoeden en onderwijs: overdracht van het cultureel erfgoed aan jongeren en nieuwkomers.
- Vriend, M. Hulp bij achterstand: niet berusten, maar toerusten. Prana, EPOS.

Geraadpleegde internetsites:

<http://starfsfolk.khi.is>

<http://sclm-www.uia.ac.be>

www.cebco.be

www.faculty.biu.ac.il

www.icelp.info

www.isreal.nl/ambassade

www.newhorizons.org

www.stibco.nl

StiBCO

Dronensingel 3c

2411 GT Bodegraven

0172-652130

mail@stibco.nl

www.stibco.nl

www.mediatietmetmisc.nl

www.mediatienetwerk.nl

Zonder uitdrukkelijke toestemming en slechts met bronvermelding mag dit artikel gedupliceerd worden of mogen stukken hieruit overgenomen worden.

Emiel van Doorn