

Dit artikel bestaat uit twee delen. In dit eerste deel wordt ingegaan op de inhoud en achtergronden van Mediërend Leren. In het tweede deel, dat verschijnt in het volgende nummer van *Praxisbulletin*, krijgt u praktische handreikingen voor de toepassing ervan.

# Mediërend Leren (1)

Elk mens heeft ontwikkelmogelijkheden. Niemand gebruikt zijn volledige leerpotentieel. De vraag is of er door kind en leerkracht gezamenlijk energie gestoken wordt in het vinden van de gaatjes in het plafond van het kind. De overtuiging dat veranderen mogelijk is, ligt ten grondslag aan het concept Mediërend Leren®.

Het belangrijkste uitgangspunt van Mediërend Leren is dat elk kind ontwikkelmogelijkheden heeft. Voorwaarde is dat de cognitieve functies met behulp van ontwikkelingsgerichte interactie gestimuleerd worden. Het is geen methodiek maar een manier om ontwikkel- en leerprocessen te benaderen. Dat betekent dat leerkrachten ermee aan de slag kunnen zonder dat ze de programma's en methodes waarmee ze werken hoeven los te laten. Sterker nog, het vergt van leerkrachten dat ze gebruikmaken van hun kennis, ervaringen en opgebouwde expertise.

Mediërend Leren is zowel geschikt voor het begeleiden van groepen kinderen als voor het bieden van één-op-één ondersteuning. Kinderen met en zonder ontwikkelingsachterstand of -voorsprong profiteren ervan en het heeft daardoor ook een meerwaarde voor passend onderwijs.

## Wetenschappelijke verantwoording

Mediërend Leren heeft een wetenschappelijke basis. Het concept behoort tot de positieve ontwikkelingspsychologie, en meer specifiek tot het sociaal constructivisme. Deze stroming gaat er vanuit dat mensen samen meer kunnen leren

dan alleen, vooral als mensen gebruikmaken van elkaars kwaliteiten. Door van, met en door elkaar te leren wordt de ontwikkeling bevorderd. Hierbij moet wel rekening worden gehouden met de Zone van de Naaste Ontwikkeling van een kind.

De belangrijkste wetenschappelijke grondslag voor Mediërend Leren is de theorie van Structurele Cognitieve Modificatie (SCM) van Reuven Feuerstein. De kern van deze theorie is dat het mogelijk is de structuur van de hersenen blijvend te veranderen door het aanbieden van gemedieerde leerervaringen. Bij deze leerervaringen treedt de leerkracht op als schakelpersoon tussen het kind en zijn omgeving of taak. Deze interactiestijl noemt Feuerstein mediatie. Het begrip 'mediatie' is uitgewerkt door Pnina Klein in haar MISC-concept. MISC staat voor *Mediational Intervention for Sensitizing Caregivers* en *More Intelligent and Sensitive Child* en is net als de SCM-theorie een essentieel onderdeel van Mediërend Leren. Het kernwoord is 'wederkerigheid'.

Voor het bepalen van het leer-/ontwikkelpotentieel van een kind, oftewel de Zone van de Naaste Ontwikkeling, wordt gebruikgemaakt van

### Emiel van Doorn & Floor van Loo

Emiel van Doorn en Floor van Loo zijn werkzaam als trainer bij de Stichting ter Bevordering van de Cognitieve Ontwikkeling (StiBCO). Emiel heeft 'de omgekeerde piramide met cognitieve functies' ontwikkeld. Dit is een praktisch handvat bij het begeleiden van kinderen met ondersteuningsbehoeften.

beheersing	ZNO	niet aankunnen
zone van de actuele ontwikkeling	zone van de naaste ontwikkeling	ontologisch veiligheidssysteem
wat het kind zelfstandig kan uitvoeren	wat het kind samen met een ander kan uitvoeren	wat het kind ook met een ander (nog) niet kan uitvoeren
kind heeft geen hulp nodig	kind kan het niet zonder hulp van een bewaker iemand	kind raakt beschadigd als doorgezet wordt

De Zone van de Naaste Ontwikkeling (ZNO) van Lev Semyonovich Vygotsky, schematisch weergegeven

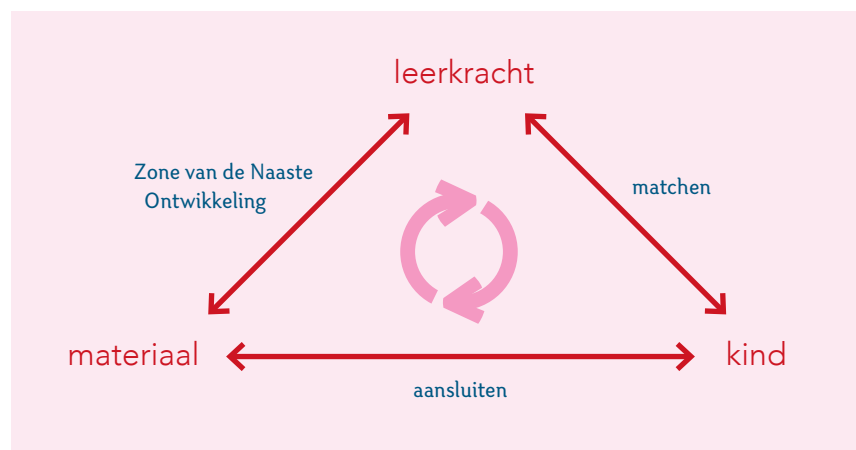
onder:  
De pedagogische driehoek, gebaseerd op de drie pijlers voor mediërend onderwijs

de *Dynamic Assessment* van David Tzuriel. Ook de ideeën van onder andere de wetenschappers Rand, Greenspan, Haywood, Hattie en Jolles zijn geïntegreerd in Mediërend Leren.

### Drie pijlers

Mediërend onderwijs gaat uit van drie pijlers voor de leerkracht:

- De leerkracht richt zich op de cognitieve functies van de kinderen. Welke cognitieve functies zijn voldoende en leeftijdsadequaat ontwikkeld? Welke cognitieve functies zouden gestimuleerd moeten worden?
- De leerkracht gaat op zoek naar materialen en activiteiten die het denken stimuleren. Welke taken en opdrachten kunnen worden aangeboden, zodat de kinderen enerzijds gebruik kunnen maken van hun sterke cognitieve functies en ze anderzijds worden uitgedaagd hun zwakke cognitieve functies te ontwikkelen?
- De leerkracht is zich voortdurend bewust van zijn relatie met het kind of de kinderen. Hij streeft wederkerig contact na. Hij maakt gebruik van liefdevolle, doelgerichte en ontwikkelingsgerichte interactie.



### De omgekeerde piramide met cognitieve functies

Cognitieve functies zijn de bouwstenen van het denken. Ze vormen een gereedschapskist met handvaten voor het opnemen, verwerken en weergeven van informatie. Laat u niet in de war brengen door de term 'cognitieve'. Cognitieve functies zijn niet alleen belangrijk bij cognitieve taken, maar ook bij het inschatten van sociale situaties, het (h)erkennen van de eigen emoties, het omgaan met de gevoelens van anderen, sociaal vaar-

dig communiceren, enzovoort. Emiel van Doorn ontwikkelde een werkmodel om zicht te krijgen op de cognitieve functies van een kind, én om ondersteuningsplannen op te stellen en uit te voeren. Hij baseerde zich hiervoor onder meer op de theoretici Binet, Cooper-Kahn, Drenth, Feuerstein, Klein, Lezak, Piaget, Rand en Tzuriel. Ook maakte hij gebruik van zijn praktijkervaringen in het begeleiden van kinderen met en zonder ontwikkelingsachterstanden. Uit elke rij van onderstaande pira-

mide moet een kind minimaal één, maar bij voorkeur meerdere, cognitieve functies beheersen, voordat hij zich cognitieve functies uit de rij erboven eigen kan maken. Hoe breder de basis, hoe steviger de piramide staat en hoe correcter het denkproces verloopt. Een regulier ontwikkeld kind kan aan het eind van de basisschool de onderste vier lagen van de piramide zelfstandig en spontaan inzetten als een situatie daarom vraagt. Aan het eind van de puberteit valt ook de vijfde laag daaronder. Een jongvolwassene van 24 jaar beheerst ook de cognitieve functies uit de bovenste laag.

### Ontwikkelingsgerichte interactie

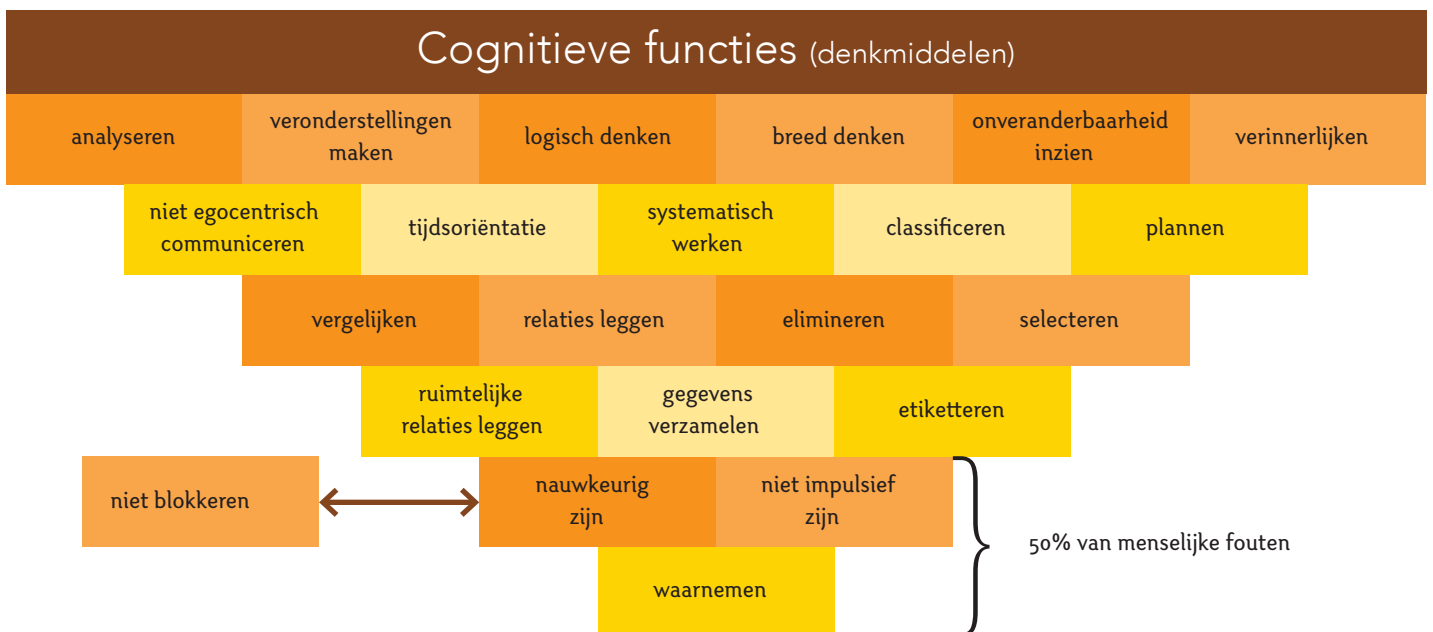
Cognitieve functies ontwikkelen zich deels 'vanzelf'. Kinderen doen leerervaringen op en hun succes en hun falen maakt dat ze zich ontwikkelen. Het is echter niet zo dat cognitieve functies 'spontaan' ontstaan en dat kinderen deze 'opeens' beheersen als ze een bepaalde leeftijd bereiken. Bij het ontwikkelen van de cognitieve functies is de input van volwassenen van onmisbare betekenis. Cognitieve functies worden sterker doordat volwassenen kinderen stimuleren deze functies te ontdekken, uit te proberen en toe te passen. Hoe bewuster een leerkracht cognitieve functies bij kinderen stimuleert, hoe meer ruimte hij aan kinderen biedt om gebruik te maken van hun ontwikkelpotentieel. Dat betekent meer dan het leren *beheersen* van cognitieve functies. Het betekent ook leren *aanvoelen* wanneer een cognitieve functie

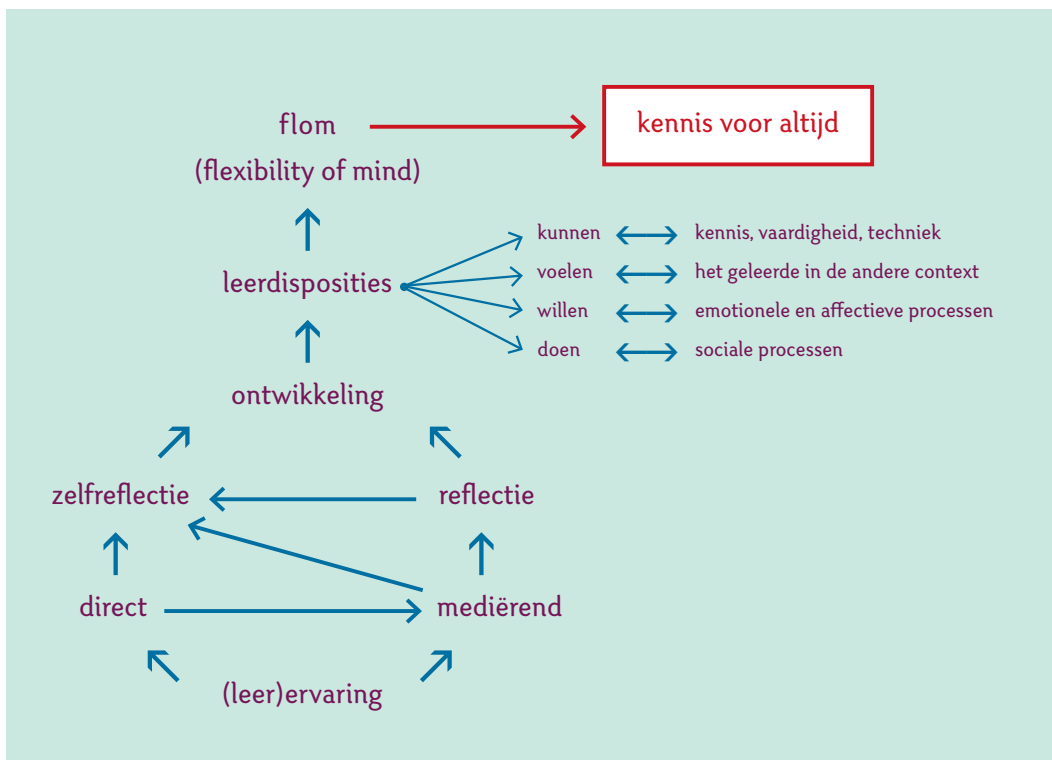
van toepassing is, ervaren wat het inhoudt de cognitieve functie te *willen* gebruiken en ontdekken wat het betekent de keuze te maken de cognitieve functies *daadwerkelijk in te zetten*.

Pnina Klein benoemt vijf interactiecriteria, behorend bij haar MISC-concept:

- 1 Reflecteer als leerkracht op uw eigen doelen. Welke cognitieve functies beheerst u zelf in sterke mate en welke in mindere mate? Wat betekent dit voor uw inzet naar de kinderen? Wat betekent dit voor de manier waarop de aandacht en interesse van de kinderen getrokken wordt?
- 2 Zorg dat de interactie betekenis heeft. Maak een activiteit zinvol en interessant in het hier-en-nu. Hoe kan de aandacht van de kinderen vastgehouden worden? Wat laat hun interesse groeien?

Bouwstenen van het denken verwerkt in piramidevorm





### Praxisbulletin.nl

Dit artikel heeft een uitbreiding op [praxisbulletin.nl](http://praxisbulletin.nl). Daar is opgenomen:  
 • schematische weergave  
 MISC-concept

Hoogste vorm van 'leren' volgens Mediërend Leren

- Breid het geleerde uit. Er is pas sprake van ontwikkeling als een kind het geleerde bij andere personen, in andere situaties en op andere momenten toepast. Transcendentie is elementair bij ontwikkeling, zoals ook John Hattie benadrukt.
- Zorg voor succes- en faalervaringen. Benoem bij succeservaringen de succesfactoren. Vermijd faalervaringen niet. Laat kinderen ervaren dat er een enorme ontwikkelkracht vrijkomt als het lukt samen met de leerkracht overeind te krabbelen.
- Sta model. Laat kinderen bij u 'afkijken'. Uw gedrag en de werkhouding zijn belangrijke inspiratiebronnen voor kinderen.

Klein benadrukt dat het inzetten van deze criteria pas effect heeft als er sprake is van een adequate wederkerige relatie tussen leerkracht en kind.

Ontwikkelingsgerichte interactie vereist een stevige basis van wederzijdse emotionele betrokkenheid. De interactie tussen leerkracht en kind moet in eerste instantie gericht zijn op het emotionele en het affectieve. Pas als de relatie op die levels tot stand is gekomen, kan er aandacht komen voor de cognitieve ontwikkeling. Vandaar dat Klein niet alleen spreekt over ontwikkelingsgerichte interactie, maar over *liefdevolle* ontwikkelingsgerichte interactie. Volgens Klein is het een grote valkuil om te snel in de interactie de aandacht te richten op cognitieve vraagstukken. Op [praxisbulletin.nl](http://praxisbulletin.nl) vindt u een schematische weergave van het MISC-concept van Klein.

### Stimulerende materialen en activiteiten

Maak bij het stimuleren van de cognitieve functies gebruik van allerlei materialen en activiteiten. U kunt deze taken en opdrachten afstemmen op de ontwikkelbehoefte van de kinderen. Dat veronderstelt dat u niet alleen zicht heeft op de sterke en minder sterke cognitieve functies van een kind, maar dat u ook weet welke cognitieve eisen er in de taak zelf verborgen zitten.

Analyseer het lesmateriaal. Op welke cognitieve functies doet de taak een beroep? Maak de analyse van het materiaal in eerste instantie zonder dat u een specifiek kind in gedachten hebt. Pas in tweede instantie, als zowel de analyses van het materiaal als van het kind gemaakt zijn, zoekt u naar overbruggingsmogelijkheden. Is het mogelijk een opdracht zodanig aan te passen dat het aansluit bij de kwaliteiten en ontwikkelbehoefte van een kind?

## Passend onderwijs

In augustus 2014 is de Wet op Passend Onderwijs in werking getreden. Deze wet streeft onder meer na dat alle kinderen, met en zonder beperkingen, een passend onderwijsaanbod krijgen. Hierbij wordt niet de beperking van een kind centraal gezet, maar zijn ondersteuningsbehoefte. Deze beweging van het 'medisch model' naar een 'sociaal model' sluit aan bij de visie van Mediërend Leren. Het kan op diverse manieren het handelen van leerkrachten ondersteunen bij het realiseren van passend onderwijs.

### Uitgaan van krachten en kwaliteiten

In de Wet op Passend Onderwijs staat dat het belangrijk is dat er minder naar beperkingen van kinderen wordt gekeken. Elk kind heeft kwaliteiten en ontwikkelmogelijkheden. Het is de taak van een school of samenwerkingsverband om voor elk kind een omgeving te realiseren waarin het zijn ontwikkelpotentieel kan ontplooiën. Leerkrachten zoeken hoe ze de kwaliteiten van een kind zo kunnen vertalen dat het daar in de leersitu-

atie profijt van heeft. Dit is ingewikkeld als een kwaliteit wordt omschreven als 'goede voetballer' en een ondersteuningsbehoefte als 'slechte rekenaar'. Het wordt eenvoudiger als u analyseert welke cognitieve functies nodig zijn voor bijvoorbeeld voetballen en welke voor rekenen. Dan blijkt dat in dit geval een aantal cognitieve functies overeenkomt, zoals 'ruimtelijke relaties leggen'. Zo brengt u in kaart welke cognitieve functies aandacht vragen en mogelijk leiden tot slechte rekenresultaten. Ook wordt zichtbaar welke cognitieve functies sterk zijn en gebruikt kunnen worden bij het stimuleren van de zwakke cognitieve functies.

### Doe het samen

Passend onderwijs wil de verbinding tussen onderwijs, ouders en jeugdhulp bevorderen. Ouders zijn sterker dan voorheen gepositioneerd. Het overleg tussen scholen en jeugdhulp is geïntensiveerd. Samenwerking is hierbij een kernwoord. Kinderen maken immers de hele dag gebruik van cognitieve functies: op school, thuis, bij de sportclub, de muziekvereniging en de BSO. Elke volwassene kan de cognitieve functies van kinderen stimuleren en/of heeft de gelegenheid ze te helpen bij het maken van transfers.

Het centraal stellen van een cognitieve functie biedt al deze volwassenen de gelegenheid te werken aan een gezamenlijk doel. Tegelijkertijd kan iedereen dat doen binnen de eigen context en hoeft niemand 'op de stoel van de ander te gaan zitten'. Dit vergemakkelijkt samenwerking.

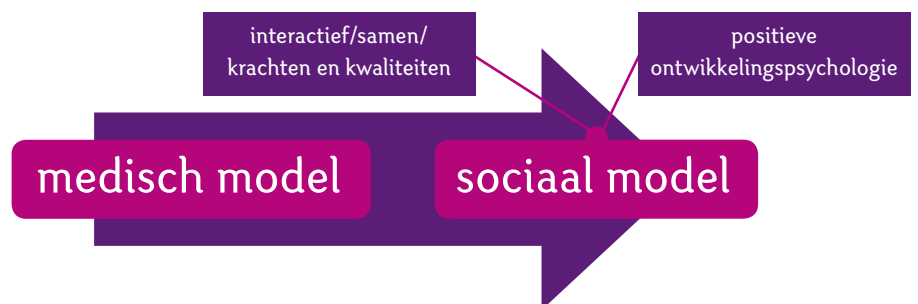
### Betrek het kind

Passend onderwijs vraagt dat er een ondersteuningsplan wordt geschreven voor kinderen met specifieke ondersteuningsbehoeften. Kinderen (en ouders) werken hieraan mee. Hoe kan de inbreng van het kind op waarde worden geschat en worden opgenomen in het plan? Hoe wordt een 'trucje' voorkomen?

Eén uitgangspunt van Mediërend Leren is dat het kind de regie heeft. Zijn omgeving kan ondersteunen, stimuleren en mogelijkheden bieden, uiteindelijk is het het kind zelf dat (bewust of onbewust) een ontwikkelstap wel of niet zet. De inbreng van kinderen bij hun eigen plan is essentieel. Als een kind weet welke doelen gesteld zijn en deze doelen onderschrijft, vergroot dat de kans op het behalen van de doelen. Mediërend Leren biedt hiervoor handvatten, met als belangrijkste houvast: liefdevolle, ontwikkelingsgerichte interactie.

## Bronnen en meer informatie

- F. Van Loo & E. van Doorn, *Basisboek Mediërend Leren. Van medisch labellen naar omgaan met verschillen*. Boom, Amsterdam, 2013.
- A. Janssens & E. Van Doorn, *Groeien doe je samen. Hoe stimuleer je de ontwikkeling van je kind?* Terra Lannoo, Houten, 2012. (over het MISC-concept)
- Op [stibco.nl](http://stibco.nl) vindt u onder meer een uitgebreide literatuur- en bronnenlijst, met verwijzingen naar publicaties van wetenschappers als Feuerstein, Klein, Tzuriel en Haywood.



Omgaan met verschillen door uit te gaan van kwaliteiten, krachten en mogelijkheden, en te denken en handelen vanuit de ontwikkelbehoefte

Dit artikel bestaat uit twee delen. Het eerste deel staat in *Praxisbulletin* 33-9, en gaat in op de inhoud en achtergronden van Mediërend Leren. In dit tweede deel krijgt u praktische handreikingen voor de toepassing ervan.

Praktische handreikingen

# Mediërend Leren (2)

Mediërend Leren® is een ontwikkelingspsychologisch concept dat u zowel bij het begeleiden van groepen kinderen als bij een-op-eenbegeleiding kunt toepassen. Dit leerconcept gaat uit van krachten en kwaliteiten, zonder de beperkingen te negeren. Een mediërend leerkracht gelooft in structurele veranderbaarheid. Hij vertrouwt erop dat er gaatjes te vinden zijn in het plafond van elk kind, met of zonder ontwikkelingsachterstand of -voorsprong. Er is hoogstens sprake van deelplafonds. In dit artikel vindt u een aantal praktische handreikingen om hiermee aan de slag te gaan in de dagelijkse onderwijspraktijk.

## Handreiking 1

### Heb oog voor het denkproces

Het stimuleren van de ontwikkeling van kinderen vraagt van een leerkracht dat hij oog heeft voor de manier van denken van het kind. Er is hierbij sprake van drie fasen: de opname-, de verwerkings- en de weergavefase. Deze fasen doorloopt ieder mens voortdurend en op hoog tempo. De fasen volgen elkaar op. Het is een cyclisch proces. Wanneer het informatieverwerkingsproces correct verloopt, dan neemt een kind alle informatie op, verwerkt het de informatie correct en reageert het passend.

U bewust zijn van deze drie fasen én van het feit

dat het in elk van deze fasen mis kan gaan, biedt u houvast bij het ondersteunen van kinderen: Komen alle gegevens op de correcte wijze binnen? Hoe verwerkt het kind de gegevens? Op welke manier geeft het kind de verwerkte informatie terug?

De valkuil is de aandacht vooral te richten op de weergavefase. De uitkomst van het denkproces is immers concreet waarneembaar. Een fout antwoord kan echter voortkomen uit elk van de drie fasen. Een kind kan bijvoorbeeld niet alle gegevens volledig hebben opgenomen, wat leidt tot een fout antwoord. Of een kind kan alle gegevens hebben opgenomen, maar ze vervolgens verkeerd verwerken, waardoor het het foute antwoord geeft. En het kind kan de informatie correct hebben opgenomen en correct hebben verwerkt, maar bijvoorbeeld te gehaast zijn bij het geven van zijn antwoord, waardoor het antwoord alsnog niet correct gegeven wordt.

Als u zicht hebt op de fase(n) waarin het in het denkproces misgaat, kunt u gericht hulp bieden en vergroot u de kans op goede antwoorden.

### Informatieverwerkingsmodel

De meeste hersenactiviteiten vragen een grote concentratie en een complex gebruik van de cognitieve functies, zowel om informatie op te nemen en te verwerken als om informatie weer te geven.

## Emiel van Doorn & Floor van Loo

Emiel van Doorn en Floor van Loo zijn werkzaam als trainer bij de Stichting ter Bevordering van de Cognitieve Ontwikkeling (StiBCO). Emiel heeft 'de omgekeerde piramide met cognitieve functies' ontwikkeld. Dit is een praktisch handvat bij het begeleiden van kinderen met ondersteuningsbehoeften.

## Het informatieverwerkingsmodel



De drie fasen moeten volledig en correct doorlopen worden om tot het juiste resultaat te komen

### Handreiking 2

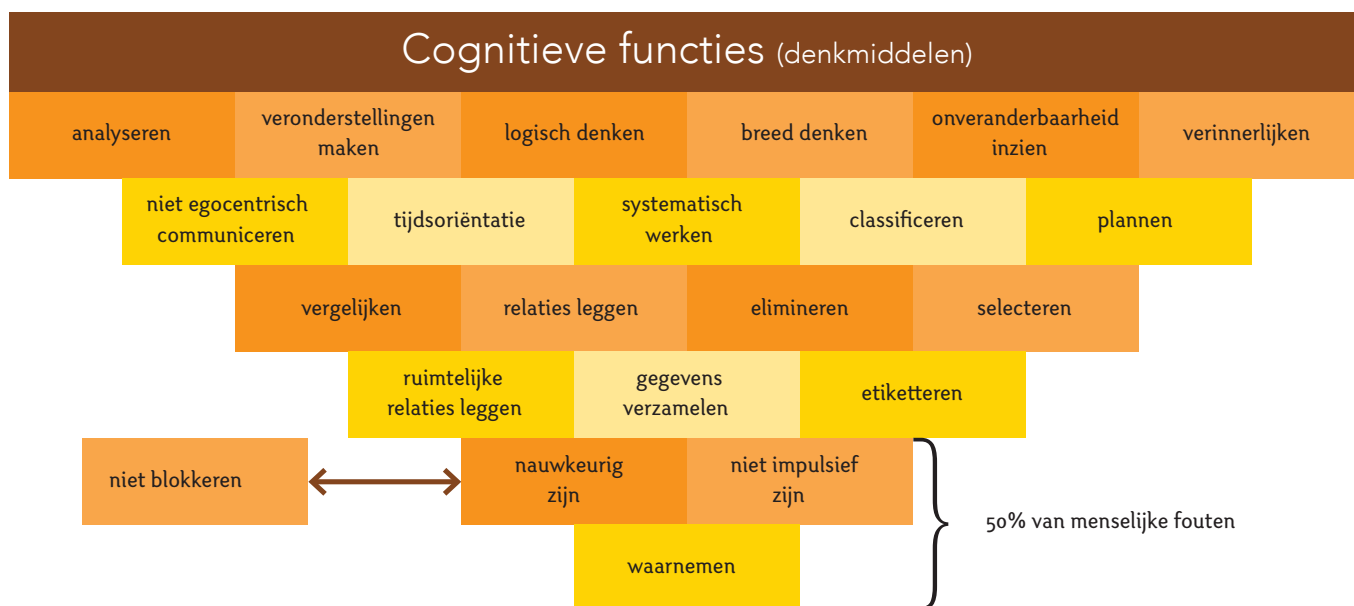
#### Focus op kunnen en willen, maar ook op (aan)voelen en doen

Zowel bij het opnemen, verwerken als weergeven van informatie maakt een kind gebruik van cognitieve functies. Maak, om zicht te krijgen op zijn sterke en zwakke cognitieve functies, gebruik van de omgekeerde piramide met cognitieve functies van Emiel van Doorn (zie onderstaand schema). Dit is zowel een analyse- als een begeleidingsinstrument. Werk aan één cognitieve functie tegelijk. Dat maakt u zowel doelgerichter als creatiever bij het creëren van situaties of taken waarin het kind wordt uitgedaagd de cognitieve functie in te zetten.

Het streven is dat kinderen de cognitieve functies zelfstandig en spontaan inzetten wanneer ze van toepassing zijn. Dat betekent dat ze de cognitieve functies moeten leren *beheersen*. Het houdt ook in dat ze moeten leren *aanvoelen* wanneer ze de cognitieve functies moeten inzetten, dat ze de cognitieve functies moeten willen inzetten en dat ze de cognitieve functies ook *daadwerkelijk inzetten*. Besteed daarom aandacht aan *kunnen, voelen, willen* en *doen*.

Voorkom dat de aandacht alleen gericht wordt op kunnen en willen. Onder meer John Hattie wijst erop dat juist het *aanvoelen*, oftewel het maken van transfers, van groot belang is om het geleerde te verbreden en om daadwerkelijk

Cognitieve functies weergegeven in piramidevorm



tot ontwikkeling te komen. U kunt dit bewerkstelligen door de kinderen vergelijkingen te laten maken tussen verschillende taken en activiteiten: Wat is hetzelfde? Wat is anders? Wat kan behouden blijven en wat moet aangepast worden om de nieuwe taak te kunnen maken in vergelijking tot de vorige taak?

‘Zorg hebben voor’ is

samen zoeken  
naar de  
oplossingen  
in het kind zelf

### Handreiking 3

#### Heb geen zorgsyndroom

Het is onder andere uw rol om kinderen te stimuleren hun kennis en ervaringen uit te breiden. In de praktijk is het niet altijd makkelijk hier vorm en inhoud aan te geven, zeker niet als het kinderen met ondersteuningsbehoeften betreft. Kijk daarom uit voor het zogenaamde zorgsyndroom. Leerkrachten die hier last van hebben willen kinderen zo veel mogelijk faalervaringen besparen. Dit heeft een aantal onbedoelde bijeffecten:

- Door kinderen faalervaringen te besparen, ontnemt u kinderen de kans bepaalde ontwikkelstappen te zetten. Falen is namelijk onlosmakelijk verbonden met ontwikkelen. Denk maar eens terug aan ervaringen waar u zelf het meest van hebt geleerd.

Het gaat hier om faalervaringen binnen de *Zone van de Naaste Ontwikkeling*. Ga faalervaringen dan ook niet uit de weg. In het *Basisboek Mediërend Leren* (F. Van Loo & E. Van Doorn, 2013) staat: *‘Leren en ontwikkelen doet pijn. Falen en tijdelijk terugvallen hoort erbij. Door als leerkracht dit niet te proberen te voorko-*

*men (=zorgsyndroom), maar samen met het kind te leren falen en weer op te krabbelen, biedt u het kind de kans te ontwikkelen.*

*Uw liefde voor het kind is niet minder groot als u uw eigen zorgsyndroom aanvalt.’*

- Het zorgsyndroom kan ertoe leiden dat er een *selffulfilling prophecy* ontstaat. Als de verwachting is dat een kind iets niet kan en het krijgt niet de gelegenheid te laten zien dat hij het misschien wel kan, wordt de hypothese dat hij het niet kan bevestigd.

Streef na dat de kinderen uw ondersteuning niet meer nodig hebben. Beschouw uzelf als tijdelijk tussenpersoon van wiens kennis en ervaringen kinderen gedurende een bepaalde periode mogen genieten. Het biedt ze input om ontwikkelstappen te kunnen en durven zetten.

### Handreiking 4

#### Deel de verantwoordelijkheid

Soms halen leerkrachten van alles uit de kast om een kind te ondersteunen. Ze steken er veel energie in en werken keihard. In veel gevallen is een kind zich daar niet van bewust. Het (h)erkent zijn

beheersing	ZNO	niet aankunnen
zone van de actuele ontwikkeling	zone van de naaste ontwikkeling	ontologisch veiligheidssysteem
wat het kind zelfstandig kan uitvoeren	wat het kind samen met een ander kan uitvoeren	wat het kind ook met een ander (nog) niet kan uitvoeren
kind heeft geen hulp nodig	kind kan het niet zonder hulp van een bekwaam iemand	kind raakt beschadigd als doorgezet wordt

De Zone van de Naaste Ontwikkeling (ZNO) van Lev Semyonovich Vygotsky, schematisch weergegeven



ontwikkeldoelen nog niet. Ontwikkeling wordt echter pas gerealiseerd als een kind zich medeverantwoordelijk voelt. Ga niet te snel aan oplossingen werken, maar neem de ruimte kinderen probleem-eigenaar te laten worden van hun ondersteuningsbehoeften. Dat betekent dat kinderen de verantwoordelijkheid krijgen voor taken die in hun *Zone van Actuele Ontwikkeling* liggen. Dit zijn de taken die kinderen zelfstandig, zonder hulp, uitvoeren. Maak ze medeverantwoordelijk voor taken die in hun *Zone van de Naaste Ontwikkeling* liggen. Dit zijn de taken die kinderen met hulp van de leerkracht (of een andere begeleider) kunnen verrichten. De eerder genoemde faalervaringen kunnen hierbij bevorderlijk zijn voor de ontwikkeling. De gemaakte fout kan immers, samen met de leerkracht, worden hersteld. De faalervaring wordt daarmee een succeservaring. Geef kinderen geen verantwoordelijkheid voor taken die in hun *Ontologisch Veiligheidssysteem* liggen. Neem daar als leerkracht zelf verantwoordelijkheid voor. Het betreft taken die kinderen niet kunnen uitvoeren, ook niet met hulp van de leerkracht. Kinderen toch vragen deze taken te verrichten leidt tot mogelijk onherstelbare faalervaringen. Ze kunnen de fout immers niet corrigeren, ook niet met ondersteuning. Het zijn faalervaringen die kinderen beschadigen en druk zetten op de relatie tussen kind en leerkracht. Dit moet een leerkracht te allen tijde proberen te voorkomen.

## Handreiking 5

### Ken uw materiaal

Er bestaan diverse denkstimulerende methodes, zoals *Bright Start* van Haywood en het *Instrumenteel Verrijgingsprogramma (I.V.P.)* van Feuerstein. *Bright Start* richt zich op groepen kinderen in de kleuterleeftijd, *I.V.P.* biedt begeleidingsmogelijkheden voor kinderen vanaf ongeveer 8 jaar.

Het is niet per se nodig gebruik te maken van dit soort programma's. Door een analyse te maken van het les- en spelmateriaal dat op school aanwezig is, krijgt u zowel zicht op de cognitieve functies als op de overige eisen die in het materiaal verborgen zitten (denk aan tijdsdruk, motorische eisen, de fasen van het denkproces, enzovoort). Bewustwording van deze eisen maakt de beperkingen en de mogelijkheden van het materiaal zichtbaar. Dit is van belang, omdat de eisen die in het materiaal zelf gelegen zijn de prestaties van het kind beïnvloeden. Om de prestaties van kinderen goed te kunnen interpreteren is het belangrijk dat u weet welke eisen het materiaal precies stelt.

## Handreiking 6

### Maak gebruik van spelmateriaal

Gebruikmaken van spelmateriaal kan voordelen hebben bij het bevorderen van cognitieve functies. Het spreekt veel kinderen aan. Maak duidelijk dat een spel gebruikt wordt om een cognitieve functie te oefenen. Het gaat dus eigenlijk niet om een spel, maar om een 'werkje'. Geef dan ook aan dat het erom gaat dat jullie een vaardigheid onderzoeken en dat het niet om het spel gaat. Op die manier beschermt u het speelplezier van het

## Bronnen en informatie

- F. Van Loo & E. van Doorn, *Basisboek Mediërend Leren. Van medisch labelen naar omgaan met verschillen*. Boom, Amsterdam, 2013.
- Op [stibco.nl](http://stibco.nl) vindt u onder meer een uitgebreide literatuur- en bronnenlijst, met verwijzingen naar publicaties van wetenschappers als Feuerstein, Klein, Tzurien en Haywood.

## Slot

Het begeleiden van kinderen op basis van *Mediërend Leren* vraagt aandacht en studie. Als u bijvoorbeeld de termen uit de omgekeerde piramide met cognitieve functies kent, wil dat niet per se zeggen dat u ook de achterliggende inhoud kent. Realiseer u ook dat *Mediërend Leren* geen receptenboek is. De sterke en minder sterke cognitieve functies verschillen per kind, net als hun interactiestijl en -voorkeur. Hetzelfde geldt voor leerkrachten zelf. De sterke en minder sterke kanten van zowel de kinderen als de leerkracht beïnvloeden hun onderlinge relatie.