

Actief ontwikkelende opvoeding en onderwijs en de visie van Feuerstein

1. Inleiding

U bent zeer waarschijnlijk deze cursus gaan volgen omdat in uw werk kinderen begeleidt die moeilijk tot leren en moeilijk tot denken komen.

U hoopt door middel van deze cursus het leren en het denken van kinderen positief te beïnvloeden.

Wanneer u zinvol aan de cursus wilt deelnemen is het belangrijk dat u ervan overtuigd bent dat:

1 Het niveau van functioneren van een kind positief te beïnvloeden is.

2 U zelf kunt veranderen in uw manier van omgaan met een kind, zodanig dat deze nieuwe omgang leidt tot méér actief ontwikkelend werken.

Het eerste punt zullen we proberen door middel van theorie te onderbouwen (TH).

Aan het tweede punt zullen we werken door in te gaan op de speciale interactiestijl die u moet gaan krijgen (METH) en door u vertrouwd te maken met het materiaal waarmee gewerkt wordt.

2. Actief ontwikkelend werken tegenover passief aanvaardend werken

In de loop der tijden is er verschillend gedacht over mensen met een mentale achterstand.

De manier waarop met deze mensen werd omgegaan werd sterk beïnvloed door de sociaal-maatschappelijke denkbeelden van die tijd over ontwikkeling en opvoeding.

Al die benaderingswijzen zijn te plaatsen op de lijn van actief ontwikkelend onderwijs en passieve aanvaarding.

3. Pool Passieve Aanvaarding

De passieve aanvaardingsbenadering gaat uit van de basisveronderstelling dat een mentaal vertraagd iemand wat betreft zijn cognitief niveau van functioneren in essentie onveranderbaar is.

Het niveau van functioneren van een kind in een bepaalde fase wordt beschouwd als norm voor de voorspelling van zijn later niveau van functioneren.

De pedagogische begeleiding past de omgeving aan aan het niveau van het kind.

Men streeft er niet naar om dat functioneringsniveau te veranderen. Het kind wordt geaccepteerd zoals het is, laat het kind gelukkig zijn! Spreek het kind aan op eigen niveau. Gebruik eenvoudige taal, geef eenvoudige taken en doe geen beroep op zijn abstractievermogen, want dat is te hoog gegrepen. Blijf concreet en aanschouwelijk. Versimpel alles zodat het kind geen fouten kan maken. Help zoveel mogelijk.

Kinderen blijven zo afhankelijk van hun opvoeders en leerkrachten. Zelf nadenken wordt niet geleerd. Op die manier werkt het vastgestelde niveau van functioneren zelfvervullend.

De passieve aanvaardingsbenadering hecht véél belang aan de etiologische (etiologie = leer van de oorzaken) factoren van mentale retardatie, zoals bio-organische en genetische factoren om die dan te gebruiken als basis voor een pessimistische visie ten aanzien van eventueel beïnvloeden van het cognitief functioneren.

Gaan we op zoek naar de fundamenten van de passieve benaderingswijze dan belanden we bij de ontwikkelingspsychologische theorieën van Jean-Jacques Rousseau (rond 1750). De ontwikkeling van het kind zag hij als het ontplooiën van de aangeboren aanleg, volledig biologisch bepaald. De invloed van de omgeving werd niet ontkend, maar wel puur biologisch bekeken. Het gewoon aanbieden van het nodige tot optimaal groeien, zoals bijvoorbeeld bij een plant lucht, water, licht en voedingsstoffen zou al voldoende zijn.

Zelfs Piaget, die toch pas in 1980 overleed, was nog hoofdzakelijk bezig op dit niveau van "biologische rijping". Hij zag de cognitieve ontwikkeling immers als een reeks vaste stadia waar het kind doorheen moet in een bepaalde leeftijdsfase, om uiteindelijk het stadium van abstract-logisch denken te bereiken. Kinderen zetten volgens Piaget zelf de stap naar een volgend stadium wanneer ze er biologisch rijp voor zijn. Onderwijs kan hen daarin niet of nauwelijks activeren.

Voorstanders van de passieve aanvaardingsbenadering menen dus dat het laag functioneren van een persoon een gegeven is wat je niet kunt veranderen. Impliciet wordt daarmee gezegd: aanvaard het kind zoals het is.

Vandaar de term passieve aanvaarding.

4. Pool Actieve Ontwikkeling

De benaderingswijze van actief ontwikkelend onderwijs is een andere. De mens, gehandicapt of niet, wordt gezien als open en veranderbaar. Zijn niveau van functioneren is te beïnvloeden. Hoe iemand nú functioneert is het gevolg van effecten van vroeger leren. Het voorspelt niet, hoe het leren later zal verlopen. Het kan wel gebruikt worden om te kijken of vroeger leren wel of niet adequaat verlopen is. Het niveau van functioneren is dus wel een aanknopingspunt om verder te gaan. Wanneer het leerproces van een kind niet adequaat verlopen is, moet geprobeerd worden het kind zodanig te beïnvloeden dat het in de toekomst in staat zal zijn om op een meer efficiënte wijze te leren.

Het vraagt actie van leerkracht en opvoeder om een kind te beïnvloeden om efficiënter te leren. Actief ontwikkelend onderwijs vraagt om actieve, optimistische mensen die de ontwikkeling weten uit te lokken, te stimuleren en te beïnvloeden om zo het kind te veranderen, het kind zelf te stimuleren tot verandering.

De ideeën van Vygotsky (1896-1934) passen bij deze visie. Vygotsky stelt dat het onderwijs op de ontwikkeling vooruit moet lopen. Men moet in het onderwijs die zaken aan de orde stellen die het kind nog niet volledig begrijpt of de baas is. Alleen dan kan een kind nieuwe en gewenste cognitieve vaardigheden verwerven. Uiteraard mag het onderwijs ook niet te ver op de ontwikkeling vooruit lopen. Vandaar het begrip: zone van de naaste ontwikkeling. Dit begrip verwijst naar activiteiten die het kind reeds aankan met behulp van een volwassene, maar nog niet volledig zelfstandig kan uitvoeren.

Actief ontwikkelend onderwijs verzet zich tegen een drietal hardnekkige vooroordelen die zich in de loop der tijd gevormd hebben. Het zijn:

- Het idee dat intelligentie onbeïnvloedbaar zou zijn, ook als er endogene factoren als erfelijkheid en neuro-fysische letsels meespelen.
- Het idee dat onvoldoende stimulatie op een bepaalde leeftijd (kritische periode) onomkeerbare gevolgen zou hebben.
- Het idee dat mensen op een bepaald moment hun "plafond" van presteren zouden hebben bereikt.

Voorstanders van actief ontwikkelend onderwijs willen juist blijven streven naar verandering en ontwikkeling van een kind, ongeacht de oorzaak van het zwakkere presteren.

Zij geloven dat het laag functioneren van een persoon in belangrijke mate beïnvloedbaar is. Zij streven ernaar kinderen zodanig te beïnvloeden dat zij meer open staan voor verdere ontwikkeling.

Hun voornaamste doel is dan ook: een omgeving te creëren die optimaal stimuleert tot verdere ontplooiing en ontwikkeling. Ontwikkelen onderwijs vraagt om een leerklimaat en een didactiek die aan hoge eisen moet voldoen.

Op de kenmerken van die ontwikkelingsbevorderende omgeving, die zowel door van Parreren als door Feuerstein beschreven zijn, gaan we nu nader in.

5. Hulpmiddelen om onderwijs te interpreteren als passief aanvaardend of als actief ontwikkelend

In paragraaf 3 en 4 definieerden we de begrippen passieve aanvaarding en actieve ontwikkeling.

Een benadering is echter zelden volledig het één of het ander.

We vinden het daarom belangrijk om een aantal criteria aan te geven waarop gelet kan worden om duidelijker aan te kunnen geven waar een bepaalde onderwijsaanpak zich op het continuüm "passief aanvaardend ----- actief ontwikkelend" bevindt.

Wanneer wij zelf meer ontwikkelingsgericht met het kind willen gaan werken is het belangrijk deze criteria te kennen.

criterium 1: Visie op de intelligentie

Bij passieve acceptatie wordt intelligentie gezien als statisch, onveranderbaar.

Bij actieve ontwikkeling wordt intelligentie gezien als beïnvloedbaar door interacties met de omgeving.

criterium 2: Visie op de wezenlijke aard van de achterblijvers

Bij passieve aanvaarding meent men dat er wezenlijke, kwalitatieve verschillen zijn tussen "normale" personen en "mentaal vertraagden".

Etiologische factoren (genetische, biologische, etnische, enz...) zijn daarvoor verantwoordelijk en men kan daar niet zoveel aan veranderen.

Bij actieve ontwikkeling gelooft men niet in die wezenlijke kwalitatieve verschillen. Kinderen die achterblijven verschillen van gewone kinderen vooral in hun motivatie, in hun houding en in het profijt wat zij trekken uit vroegere leerervaringen. Lager functioneren wordt niet gezien als een gevolg van een echte structurele onmogelijkheid, maar als gevolg van allerlei bijkomende belastingen die wél beïnvloedbaar zijn.

Interessant in dit verband is de visie van Van Parreren (Ontwikkelen Onderwijs, 1988).

Hij zegt liever te spreken over verschillen in leergeschiktheid dan over verschillen in intelligentie, omdat men bij intelligentie denkt aan aangeboren verschillen, terwijl leergeschiktheid per definitie opgebouwd wordt door voorafgaande leerprocessen.

Wanneer van Parreren een analyse maakt van de verschillen in leergeschiktheid tussen gewone kinderen en achterblijvers ziet hij vooral verschillen in houding, motivatie en effect van vroegere leerervaringen (hogere impulsiviteit, hogere passiviteit, gebrekkige selectieve aandacht, gebrekkige analyse en structurering, moeilijke abstractie en generalisatie, grotere vermoeidheid).

criterium 3: Visie op de diagnostiek

Bij passieve aanvaarding beperkt de diagnostiek zich tot het vaststellen van het niveau van functioneren, met extra aandacht voor de vastgestelde tekorten. De begeleiding houdt rekening met die vastgestelde tekorten, de aanpak is volgend, meegaand.

Bij actieve ontwikkeling zoekt de diagnosticus naar het leerpotentieel, de maximale prestaties van een kind en naar een manier waarop eventuele deficiënties geremedieerd kunnen worden. Er worden vragen gesteld als:

- Bij welk soort taken presteert het kind optimaal?
- Hoe kunnen we de maximale prestaties uitlokken in andere taken?
- Hoe kunnen wij deficiënties remediëren en met wat voor soort hulp?

criterium 4: De organisatie van het onderwijssysteem

Bij passieve aanvaarding wordt het onderwijssysteem gekenmerkt door het samenbrengen van gelijkgezinden.

De groepen zijn zo homogeen mogelijk en er zijn géén soepele overgangsnormen van het ene onderwijssysteem naar het andere, omdat men uitgaat van volgen en accepteren en niet van veranderen.

Bij actieve ontwikkeling wordt het onderwijs gekenmerkt door een zekere mate van heterogeniteit van de leergroepen en zijn er soepele overgangsnormen naar andere onderwijssystemen. Men gelooft immers dat de pogingen om kinderen wezenlijk te veranderen resultaat kunnen hebben en men vindt het dan ook noodzakelijk dat overgestapt kan worden naar een hogere onderwijsvorm wanneer een kind daarvoor klaar is.

criterium 5: De aard van de onderwijssituatie zelf

Bij passieve aanvaarding merkt men dat de doelstelling van het onderwijs vooral gericht is op concrete winst. Men werkt erg naar concrete doelen (zelfredzaamheid, arbeidstraining) toe en leerlingen worden beoordeeld volgens het wel of niet bereiken van die concrete doelen.

In de opbouw van het programma is men steeds gericht op het zo dicht mogelijk aansluiten bij het functioneringsniveau van de achterblijvers en blijft men dus werken op concreet aanschouwelijke niveau.

Bij actief ontwikkelend onderwijs streeft men naar een hoger niveau van cognitief functioneren van kinderen. Het onderwijs voldoet daarom aan totaal andere kenmerken. Er wordt veel aandacht geschonken aan het proces dat zich afspeelt bij kinderen wanneer ze een taak uitvoeren. Ook houdt men zich bezig met het werken aan de opbouw van denkstrategieën.

Zowel van Parreren als Feuerstein hebben de kenmerken van ontwikkelend onderwijs op een rijtje gezet.

We zullen gaan bekijken wanneer er gesproken kan worden over ontwikkeld bezig zijn met je kind aan de hand van de kenmerken die van Parreren noodzakelijk acht voor ontwikkelend onderwijs.

Daarna staan we even stil bij de kenmerken die Feuerstein noemt en vergelijken deze met die van Parreren.

5a. Kenmerken van ontwikkelend bezig zijn met je kind

In zijn boek: *Ontwikkeld Onderwijs*, editie 1988, noemt Van Parreren een twaalfstal criteria waaraan het onderwijs volgens hem moet voldoen om ontwikkelend te zijn.

Wil de begeleiding ontwikkelend zijn, dan is het voor ons van belang deze criteria te kennen.

Deze criteria zijn:

1. Motivering van de leertaak

Wat je als mediator bij een kind wilt aanbrengen doe je met een bepaalde bedoeling.

Je moet weten waaróm je, een kind een bepaald iets wilt bijbrengen en je moet weten waarom je dat nú wilt doen.

Pas als je als mediator dit zelf goed weet kun je zinvol bezig zijn.

Een kind moet echter ook bewust gemaakt worden van het waaróm van datgene wat hij leren moet. Dit moet hem duidelijk meegedeeld worden, zodat hij weet waarom het zinvol is dat hij het leert.

2. Dialogisch bezig zijn

Elke aanbieding van leerstof, elke uitleg aan een kind is alleen dán zinvol wanneer dit overkomt bij een kind, wanneer een kind echt meedoet. Je komt hier als mediator achter wanneer je een kind aan het woord laat om commentaar te geven.

Door het stellen van vragen wordt een kind voortdurend gestimuleerd om na te denken.

3. Diagnostisch kijken naar een kind

Door dialogisch bezig te zijn met een kind kom je er achter waar een kind een fout maakt en hoe je die fout kan corrigeren.

Diagnostisch kijken naar een kind is echter méér dan dat. Het betekent dat je als mediator meer oog hebt voor de manier waaróp een kind zelfstandig een taak aanpakt, dan voor het resultaat van die taak.

Wanneer je als mediator merkt dat een kind een taak oplost door puur uit het hoofd te leren, zal je opnieuw moeten gaan proberen een kind inzicht te laten krijgen in dat wat hij moet doen.

Bij een fout van een kind zoek je naar de oorzaak van die fout en probeert die fout te remediëren.

Remediëren ligt dus in het verlengde van diagnostisch kijken naar een kind.

4. Deelstappen in hetgeen wat aangeleerd moet worden

Slechts zelden kan men een bepaald doel wat men heeft in één stap bereiken. De leerstof moet daarom onderverdeeld worden in deelstappen. Hoe die deelstappen bepaald worden is erg belangrijk voor ontwikkelend bezig zijn. Ze moeten zó gekozen worden dat ze niet te groot zijn, anders kan het kind ze niet volgen. Ze mogen ook niet te klein zijn, anders verliest het kind zijn motivatie, omdat het vindt dat het het allemaal toch al kan. Aan de keuze van de opeenvolging van de stappen zal veel zorg besteed moeten worden. Kinderen moeten de zin van de stappen kunnen zien als leidend naar het te bereiken doel. Er is vaak verschil tussen de psychologische weg om iets te leren en de logische weg. Denk maar aan het onderwijs in vreemde talen. Logisch is het goed te verdedigen dat je een reeks woorden leert. Psychologisch werkt het echter veel beter wanneer je van het begin af aan eenvoudige zinnen leert te gebruiken in een zinvolle context.

5. Handelen op verschillende niveaus

Vooraf Gal'perin had veel aandacht voor het leren handelen op verschillende niveaus en werkte een "trapsgewijze vorming van mentale handelingen" uit (Gal'perin, 1967).

Bij het leerproces kunnen de volgende niveaus onderscheiden worden:

- handelingen op materieel niveau
- handelingen op perceptueel niveau
- handelingen op verbaal niveau
- handelingen op mentaal niveau.

Handelingen op materieel niveau

Dit zijn handelingen waarbij vaak de handen, maar altijd het eigen lichaam gebruikt wordt. Er wordt gewerkt met materiaal.

De handelingen worden door taal ondersteund, dat wat gedaan wordt, wordt ook gezegd.

Bij leren tellen bijvoorbeeld, worden materialen (blokjes, enz) geteld en tijdens het tellen aangeraakt of opzij geschoven.

Bij het aankleden geeft de ouder de kleding in de goede volgorde aan.

Handelingen op perceptueel niveau

Men kan ook handelen door alleen te kijken naar materiaal of door te luisteren of te voelen.

Bij het rekenen wordt er nog wel naar het materiaal gekeken, maar wordt het niet meer aangeraakt. Er wordt wel hardop gezegd wat er gebeurt.

Bij het aankleden zegt de ouder welk kledingstuk nu moet en waarop gelet moet worden om het goed te doen.

Bij het leren van een liedje moet je goed luisteren.

Handelingen op verbaal niveau

Handelingen op materieel en perceptueel niveau worden ondersteund door woorden. Dat wat gedaan wordt, wordt ook gezegd. Dit is een belangrijk onderdeel van het leren. Hierbij speelt de mediator dan ook vaak een grote rol. Hij verwoordt het handelend gedrag van het kind, deze neemt dat over. Nu kan het kind overstappen naar het volgende niveau, het verbale niveau.

Hierbij wordt het materiaal weggelaten.

Er wordt geteld zonder materiaal, sommen worden hardop en later in zichzelf gezegd.

Bij het aankleden zegt het kind zelf in welke volgorde en hoe alles aan moet, de ouder stelt eventueel alleen nog maar vragen.

Het lied kan meegezongen worden.

Handelen op mentaal niveau

Dit niveau wordt bereikt wanneer de verbale formulering niet meer hardop hoeft te worden uitgesproken. Hardop spreken wordt vervangen door innerlijke spraak (zelfsturing). De innerlijke taal verdwijnt grotendeels of helemaal (geïnterioriseerd).

Antwoorden op sommen kunnen meteen gegeven worden.

Het kind kleedt zichzelf moeiteloos aan.

Er wordt gedacht op voorstellingsniveau, bijvoorbeeld: in de trein maak je een nieuwe indeling van je kamer en je stelt je dus in gedachten voor hoe het zou kunnen worden.

Belangrijk in deze gedachtegang is dat de mediator kan zoeken naar het niveau waar het kind aansluiting op vindt om van daaruit verder te gaan. Zo kan het nodig zijn om weer af te dalen naar het concrete, materiële niveau om opnieuw op te bouwen en de handeling te laten generaliseren en verinnerlijken. Bij eenvoudige opdrachten kun je naar verinnerlijking streven en gaan werken op het voorstellingsniveau. Altijd zal je het verwoorden moeten stimuleren en daarin zelf een goed voorbeeld geven.

6. Instructietempo en instructiekanalen

Wanneer we ontwikkelend bezig zijn met een kind is de manier waarop de instructie gegeven wordt erg belangrijk. Het is het startpunt voor een goede prestatie.

Instructies moeten langzaam gegeven worden, anders bestaat de kans dat de helft van de informatie verloren gaat. Instructies moeten duidelijk en kort zijn, dus er moet geen overbodige informatie gegeven worden. Nadat een kind een tijdje aan de taak gewerkt heeft en een bepaalde moeilijkheid ervaren heeft, kan dan eventueel verdere instructie gegeven worden.

Je kunt van meer dan één kanaal gebruik maken om instructie te geven, bijvoorbeeld auditief en visueel. Een kind kan dan het instructiekanal kiezen wat hem het beste ligt. Geschreven instructies hebben het voordeel dat het kind er op elk moment naar kan teruggrijpen.

Belangrijk is dat zo duidelijk mogelijk aan het kind verteld wordt wat het moet doen.

7. Gedragsgecentreerde instructie en correctie

Dit punt sluit aan bij het voorgaande punt. We zeiden al dat het erg belangrijk is dat een kind verteld wordt wat het moet doen, welke handelingen het moet uitvoeren. Alleen dan kan een kind een taak zo goed mogelijk maken.

Vooraf bij corrigerende instructies is het erg belangrijk dat het kind duidelijk gemaakt wordt wat het precies verkeerd deed en hoe het dat beter kan doen.

Dialogisch bezig zijn en diagnostisch kijken naar een kind helpt de mediator om precies te achterhalen waar het in de fout gaat. Ontwikkelen bezig zijn richt zich op het proces en niet op het product.

Onderwijs legt vaak de klemtoon op het doel, geeft vaak doelgerichte instructie en benoemt het resultaat vaak alleen als goed of fout, zonder in te gaan op fouten in het proces.

8. Reflectie op het eigen handelen

Wanneer een kind nadenkt over zijn eigen handelen zal het de resultaten van zijn werk evalueren op basis van wat het precies deed. Het zal in staat zijn iets aan zijn eigen handelen te veranderen wanneer dat nodig is.

Foutenanalyse is een voorbeeld van reflectie op eigen handelen. Het is bewezen dat kinderen die aan foutenanalyse doen sneller leren (Pijning, 1975).

Foutenanalyse en reflectie op eigen handelen worden vooral door de mediator uitgelokt. De mediator stelt dan vragen als:

- "Hoe komt het dat het nu wél goed ging?"
- "Wat deed je nu anders?"
- "Hoe komt het dat het fout ging?"

Alleen wanneer een mediator oog heeft voor het proces stelt hij deze vragen en kan op die manier het kind helpen zélf de antwoorden op deze vragen te vinden. Reflectie brengt ook mee dat het kind zich bewust wordt van wat het heeft gedaan om de oplossing te vinden. Dit brengt weer mee dat de strategie toepasbaar is in veel meer situaties. We lossen allemaal wel eens iets intuïtief op. Je bewust leren worden van wat je doet, kan ertoe leiden dat de toepasbaarheid van je kennis vergroot wordt.

9. Gevarieerde oefeningen

Bij punt 1 spraken we over het waarom van een leertaak. Meestal is de bedoeling van een leertaak veel ruimer dan de leertaak op zich. Het gaat er dan ook om een vaardigheid te verwerven die veel ruimer is dan de leertaak op zich.

De toepasbaarheid van het geleerde in een ruimere context moet door de mediator uitgelokt worden, bijvoorbeeld door het kind met een uitgebreide variatie oefeningen te laten werken. Zo wordt vermeden dat het oplossen van de taak een domme routine oefening wordt. Het kind leert zo de zin van de taak en zal dus gemotiveerder zijn.

10. Stimulering van initiatief en creativiteit

Wanneer je ontwikkelend bezig bent met een kind wil je een kind ook stimuleren om zichzelf te ontwikkelen.

Een kind moet de behoefte voelen iets beter te willen doen. Je zult als mediator het eigen initiatief van

een kind moeten stimuleren.

Wanneer je als mediator op al de voorgaande punten let, ben je op de goede weg om het eigen initiatief van een kind te stimuleren.

Je zegt waaróm dat wat geleerd moet worden belangrijk kan zijn, je geeft aan waarop het allemaal toegepast kan worden en je geeft een kind een houvast om zijn eigen handelen zo goed mogelijk te corrigeren.

Een kind krijgt het gevoel dat het de taak aankan en zal ook in andere situaties teruggrijpen naar wat het geleerd heeft.

Je kunt met een kind bespreken dat er verschillende goede oplossingen voor een bepaald probleem zijn. Ook dat bevordert de creativiteit en het eigen initiatief. Betrek eventueel andere huisgenoten hierbij (broers en zusjes).

Via een gesprek een kind zelf ontdekkingen laten doen (barend onderwijs) is ook erg bevorderlijk voor het initiatief en de creativiteit van een kind. Dit is echter alleen dan zinvol wanneer je zeker weet dat een kind voldoende voorkennis heeft om zelf tot ontdekkingen te komen. Zo niet, dan kan het demotiverend werken.

11. Begeleiding van de leermotivatie

Ontwikkelen bezig zijn moet veel aandacht schenken aan het ontwikkelen van de taakmotivatie van een kind.

Essentieel daarbij is de zelfsturing.

- Jezelf voldoende kunnen sturen om een begonnen werk af te maken.
- Instructies van de mediator op kunnen volgen.
- Jezelf in je taken realistische doelen kunnen stellen waar je aan kunt beantwoorden.

Als mediator zal je bij die zelfsturing veel hulp moeten bieden.

12. Het pedagogisch klimaat

Belangrijke kenmerken van het klimaat waarin ontwikkelend bezig zijn met een kind gedaan moet worden zijn volgens van Parreren:

- een sfeer waarin eisen gesteld worden op intellectueel vlak
- een sfeer waarin een duidelijke discipline heerst
- een sfeer waarin respect is voor het kind als persoon.

5b. Kenmerken van een ontwikkelingsbevorderende omgeving volgens Feuerstein en een vluchtige vergelijking met van Parreren

In zijn voordracht in Israël (juli 1984) noemde Feuerstein een aantal kenmerken die essentieel zijn wil men ontwikkelingsbevorderend bezig zijn.

Hij noemde:

1. Een omgeving die het kind voortdurend motiveert tot veranderen

Wanneer je ontwikkelend bezig bent met een kind wil je uiteindelijk een kind zelf veranderen. Het is dan van essentieel belang dat je bij een kind de behoefte creëert tot veranderen.

Het kind moet willen veranderen, het moet er de zin van inzien. Dit moet geactiveerd worden door de mediator (we verwijzen hiervoor naar de mediatiekenmerken).

Maar ook de omgeving zelf moet de behoefte tot veranderen uitlokken.

De omgeving mag gerust eisen aan het kind stellen en moet geen invoering van nieuwe dingen schuwen. Nieuwheid is immers een deel van het leven en lokt de behoefte jezelf te veranderen uit.

In deze paragraaf is een duidelijk verband met de punten 1, 10, 11 en 12 van Van Parreren (motivering leertaak, stimulering initiatief en creativiteit, begeleiding motivatie en pedagogisch klimaat).

2. Een omgeving die het kind voortdurend modellen aanbiedt om te veranderen

Ontwikkelen bezig zijn kan uiteraard niet stil blijven staan bij het ontstaan van een behoefte tot veranderen bij het kind.

Het zal aan die behoefte richting moeten geven.

Het kind zal moeten weten hoe het moet veranderen. Dit duidelijk maken aan het kind hoort tot de taak

van de mediator (zie mediatiekenmerken).

De mediator staat waar nodig model voor het kind en moet aandacht hebben voor de processen die leiden tot een bepaald resultaat.

Uiteindelijk gaat het erom dat het kind zich bewust wordt van wat het doet, dat het zichzelf kan vergelijken met het model en leert zien waar zijn sterke en zwakke punten liggen.

Het is niet noodzakelijk dat de modelfunctie altijd uitgeoefend wordt door een leerkracht of een ouder. Een ander kind kan deze functie ook uitoefenen.

Feuerstein pleit daarom voor gecontroleerde en geplande heterogeniteit tussen leerlingen.

Heterogeniteit heeft naast het feit dat het éne kind model staat voor het andere ook nog het voordeel dat de communicatievormen rijker worden. Kinderen lokken elkaar uit.

In deze paragraaf zien we duidelijke verbanden met de punten 2, 3, 6, 7 en 8 van Van Parreren (dialogisch, diagnostisch, instructietempo, instructie die gedragsgecentreerd is en reflectie op eigen handelen).

3. Een omgeving die het kind voortdurend de bekwaamheid aanbiedt om te veranderen

Het is uiteraard niet voldoende dat men een kind een model van werken aanbiedt. Vaak kunnen onze kinderen dat model niet zomaar overnemen omdat hun cognitief handelen gekenmerkt wordt door een aantal deficiënties. Deze deficiënties zullen geredigeerd moeten worden. Correctie van wat verkeerd loopt is erg belangrijk.

Streven naar meer bekwaamheid van kinderen kan ook door altijd eenvoudig te beginnen en geleidelijk aan op te bouwen.

Op die manier verzekert men de succeservaring van kinderen.

Kinderen ervaren geen succes wanneer iets te makkelijk of wanneer iets te moeilijk is. Altijd zal dus door de mediator gezocht moeten worden naar een evenwicht tussen beide. Voldoende moeilijk en toch niet té moeilijk.

De mediator kan dit doen door de opdracht te veranderen wat betreft het abstractieniveau, de complexiteit en het invoeren van nieuwe elementen. We komen hier later bij de cognitieve kaart op terug.

In deze paragraaf zien we duidelijk overeenkomsten met Van Parrerens punten 4, 5, 7, 8 en 9 (deelstappen, handelen op verschillende niveaus, gedragsgecentreerde correctie, reflectie en foutanalyse en gevarieerde oefeningen).

6. Plaats van het onderwijs in Nederland op dat continuüm

Om hierover een uitspraak te kunnen doen baseerden wij ons op wat Van Parreren over dit onderwerp zegt.

Wij geloven dat het ook voor ouders belangrijk is hiervan een beeld te krijgen.

Criterion 1: Visie op intelligentie

Van Parreren meent dat de visie op de intelligentie in Nederland nog overwegend statisch is. Men stelt het wel niet meer zo expliciet en verdedigt bij theorievorming meer en meer de beïnvloedbaarheid van de intelligentie, maar in de praktijk is het nog steeds zo dat de kinderen die min of meer uit de boot vallen in het gewone basisonderwijs door een schoolbegeleidingsdienst getest worden op hun IQ.

Dat IQ speelt dan een centrale rol in de verdere verwijzing van zo'n kind. Is het IQ 80 of minder dan volgt een doorverwijzing naar een LOM of MLK school.

Criterion 2: Visie op de wezenlijke aard van de achterblijvers

Hier ziet Van Parreren gelukkig een verschuiving in de richting van het interpreteren van lager functioneren als gevolg van verschillen in houding, motivatie en effect van vroegere leerervaringen. Dit concludeert hij uit de inspanningen die men tegenwoordig levert om kinderen schoolrijp te maken door hen schoolrijpheidstrainingen te geven.

Hij concludeert dit ook uit de aandacht die is ontstaan in de kleuterschool voor voorbereidend rekenen en lezen.

Er moet nog wel aan gewerkt worden en die visie blijft beperkt tot jongere kinderen met moeilijkheden, maar het is een stap in de goede richting.

In elk geval is er een essentieel verschil tussen wat men nu probeert en de houding die men een tijdje terug aannam tegenover schoolrijpheid.

Toen ging men er nog van uit dat er een wezenlijk verschil was in het functioneren van schoolrijpe en niet-schoolrijpe kinderen.

Niet-schoolrijpe kinderen werden naar de speelleerklas gestuurd, die typisch volgend was. Het onderwijs werd aangepast aan het niveau van het kind en ondertussen wachtte men op de spontane rijping van de schoolrijpheid.

Criterion 3: Visie op de diagnostiek

In de praktijk blijft de diagnostiek zich richten op het vaststellen van het niveau van een kind en op het vaststellen van de tekorten. Kinderen worden immers nog steeds op basis van hun IQ doorverwezen naar het speciaal onderwijs.

Toch groeit het inzicht dat diagnostiek veel ruimer kan zijn dan alleen maar het vaststellen van het niveau van functioneren op een bepaald moment.

Er worden tegenwoordig leertests ontworpen die bestaan uit:

- test 1: leerinterventie
- test 2: test om de effecten van de interventie na te gaan.

Op die manier probeert men zich een beeld te vormen van hoe de leerbaarheid in toekomst zou kunnen zijn.

Zo zoekt men ook naar mogelijkheden om kinderen te confronteren met taken waarbij men voor de interpretatie van de resultaten vooral let op de handelingen die een leerling doet om tot een bepaald resultaat te komen (bijvoorbeeld het experiment van Van Erp, 1986, met een pennenbord van Akit. Men observeerde of de kinderen rekening hielden met het aantal gaten, met de configuratie van de gaten en met de gewenste richting van het vierkantje. Hoe minder men met die drie punten rekening houdt, hoe meer men gissend en missend bezig is op materieel niveau. Men kon ook vaststellen of de proefpersonen leerden uit hun ervaringen en bijvoorbeeld spontaan overstapten van gissend en missend materieel bezig zijn naar handelen op perceptueel niveau).

Er is dus een duidelijke verschuiving in de diagnostiek waar te nemen, al is die verruimde diagnostiek nog hoofdzakelijk experimenteel.

Criterion 4: Visie op de organisatie van het onderwijssysteem

De overgangsnormen tussen speciaal onderwijs en regulier onderwijs in Nederland worden onder invloed van het idee "weer samen naar school" wat soepeler.

Criterion 5: Aard van de onderwijssituatie zelf

Van Parreren meent dat het onderwijs in Nederland aan de achterblijvers nog hoofdzakelijk volgend van aard is.

Wanneer een kind geplaatst is op een LOM of MLK school betekent dat volgens hem dat het onderwijs zo wordt vereenvoudigd dat het kind het aankan. Men geeft het kind niet meer de kans om moeilijker taken te leren die in het gewone onderwijs wel aan de orde komen. Men vermijdt abstracte begrippen en alles wordt zo aanschouwelijk mogelijk voorgesteld.

Het speciaal onderwijs volgt dus de stand van zaken en werkt op die manier in de hand dat de vastgestelde intelligentie een "self-fulfilling prophecy" wordt.

Er wordt onvoldoende naar de "zone van de naaste ontwikkeling" toegewerkt.

Besluit

Wij kunnen stellen dat het speciaal onderwijs in Nederland nog in belangrijke mate volgend is, al zijn er meerdere positieve tendensen merkbaar ten aanzien van een evolutie naar ontwikkelend onderwijs.

Die positieve tendensen zijn vooral merkbaar in de manier waarop met kleuters gewerkt wordt en in de veranderende kijk die op gang komt ten aanzien van diagnostiek en intelligentie.

Helaas blijft de praktijk nog wat achterop lopen.

7. Plaats van de ideeën van Feuerstein op dat continuüm

Wanneer we de ideeën van Feuerstein evalueren volgens de eerdergenoemde criteria komen we tot de volgende vaststellingen:

1. Intelligentie wordt gezien als beïnvloedbaar. Feuerstein zet dit uiteen in zijn theorie over de **Structurele Cognitieve Modificatie**.
2. Het meest wezenlijke kenmerk van de achterblijvers (cultureel gedepriveerden) is volgens Feuerstein: gebrekkige gemedieerde leerervaringen.
Hij bedoelt daarmee dat ze vooral opvallen door een zwakkere motivatie, door hun houding en door de effecten die zij haalden uit vroegere leerervaringen. Andere factoren zijn minder essentieel.
3. Wat betreft de diagnostiek vindt Feuerstein het heel belangrijk dat gekeken wordt naar de maximale prestaties en naar het leerpotentieel.
4. Feuerstein geeft veel aanwijzingen over hoe het onderwijs dient te gebeuren. Hij ontwikkelde een pakket materialen (het I.V.P.) en een theorie over de houding van de leerkracht (de mediatie). Verder pleit hij voor heterogene klassen en soepele overgangsnormen tussen speciaal en gewoon onderwijs.

Het is dus duidelijk dat Feuerstein's ideeën te situeren zijn aan de kant van het ontwikkelend onderwijs.

8. Wat zijn de implicaties voor ons zelf wanneer we deze cursus volgen?

Wanneer we deze cursus volgen spreekt het voor zich dat we zullen proberen een actief ontwikkelende instelling te verkrijgen.

Dat betekent:

1. Dat we onze visie op intelligentie zullen moeten veranderen.
We zullen moeten nadenken over hoe een mens zich ontwikkelt en ons zo goed mogelijk proberen voor te stellen wat dat inhoudt (criterium 1). In het verlengde hiervan zullen we leren anders te kijken naar de wezenlijke aard van de achterblijvers (criterium 2).
Een hulpmiddel om die stap te zetten krijgen we door de theorie van de **Structurele Cognitieve Modificatie** (LUIK TH).
2. We zullen moeten proberen om bovenstaande ideeën zo goed mogelijk in praktijk te brengen.
Dat betekent dat we ons als mediator moeten leren opstellen als een diagnosticus en zo proberen te ontdekken waar het kind precies fouten maakt bij het oplossen van een probleem, welke fouten dat zijn en wat het kind goed doet (criterium 3).
Ook zullen we moeten leren remediërend op te treden en er naar te streven de verandering die we voor het kind op het oog hebben zo fundamenteel mogelijk te laten zijn, zodat die leidt tot verdere ontwikkeling van het kind (criterium 5). Hulpmiddelen hierbij zijn de lijst van **deficiënte cognitieve functies** van en de **mediatietheorie** van Feuerstein (LUIK METH).
3. Om punt 2 zo goed mogelijk waar te maken zullen we ook moeten nadenken over de leerstof die we het kind geven.
Leent de leerstof zich ertoe deficiënte cognitieve functies op te sporen?
Leent de leerstof zich voor het remediëren van die functies?
Leent de leerstof zich tot het vormen van nieuwe cognitieve strategieën? (criterium 5).
Hulpmiddel hierbij is het **Instrumenteel Verrijgingsprogramma** van Feuerstein.