

DOWN and ^{UP} DATE is een bijlage bij de SDS-nieuwsbrief DOWN and UP ten behoeve van werkers in het veld zoals medici, logopedisten, fysio- en ergotherapeuten, psychologen, pedagogen en maatschappelijk werkers

DOWN | ^{up} DATE

Niet passief accepteren maar actief ontwikkelen

een special over Vygotsky, Feuerstein en early intervention

In deze Update aandacht voor de implicaties van de theorieën van Vygotsky en Feuerstein voor de opvoeding - thuis en op school - van kinderen met verstandelijke belemmeringen. Uitgangspunt in beide theorieën is dat deze kinderen, net als alle kinderen, ontwikkelbaar zijn en dat hun vermogen om te leren kan worden bevorderd. Daartoe zijn deze kinderen aangewezen op een extra stimulerende en mediërende interactiestijl van de kant van hun opvoeders. Hoewel de primaire organische stoornis doorgaans niet overwonnen kan worden, kan door intensieve compensatie vanuit de sociale omgeving voorkomen worden dat zich secundaire afwijkingen

ontwikkelen (zoals stereotiep gedrag, impulsiviteit en een onvermogen voorbij te gaan aan het concrete). De creativiteit van ouders en onderwijzers moet erop gericht zijn alternatieve wegen te vinden waarlangs deze kinderen - ondanks hun specifieke belemmering op verstandelijk gebied - toch hun vermogen tot abstractie en reflectie kunnen ontwikkelen. In een viertal artikelen wordt ingegaan op de uitgangspunten, de inhoudelijke kern en de pedagogische consequenties van de beide theorieën, uitmondend in een constructieve vergelijking tussen Feuerstein's benadering en het early intervention programma Small Steps.

Algemene inleiding

• Hedianne Bosch

De naam Feuerstein is voor velen inmiddels geen onbekende meer. Een aantal ouders nam in het afgelopen jaar deel aan oudercursussen over mediatie en een paar van hen volgden zelfs de driejarige trainerscursus tot IVP-docent (IVP betekent Instrumenteel Verrijgings-Programma; de begrippen 'mediatie' en 'instrumentele verrijking' worden elders in deze artikelenreeks behandeld). Een groot aantal mensen kwam in aanraking met Feuerstein's ideeën via een documentaire die de EO in 1993 uitzond over de Israëlische professor in het kader van de programmaserie 'Antenne'. De documentaire maakte deel uit van een drieluik, waarvan de andere 'luiken' gevormd werden door een uitzending

over Lipman's 'Filosofie voor kinderen' en een programma getiteld 'De kinderen van Zagorsk'. Deze laatste documentaire ging over een instituut in Moskou waar doofblinde kinderen profiteren van een optimale en op hun handicap toegespitste vorm van ontwikkelend onderwijs (dit onderwijsconcept wordt in een later artikel nader gedefinieerd). Als gevolg daarvan maken zij een zodanige ontwikkeling door dat zij de door hun dubbele handicap opgelegde beperkingen tot op grote hoogte kunnen overwinnen. De inspirator achter het werk in dit instituut is de in 1934 overleden psycholoog Vygotsky, wiens werk vanaf de jaren zestig een toenemende populariteit geniet bij so-

ciale wetenschappers in het Westen. Onder ouders is zijn naam minder bekend om de eenvoudige reden dat er geen concrete interventieprogramma's met zijn naam verbonden zijn. Toch is hij te beschouwen als de vader van het ontwikkelend onderwijs en zijn de verbanden tussen zijn werk en dat van Feuerstein legio. Dit ondanks het feit dat de beide psychologen hun ideeën in een heel andere tijd en op een heel andere plaats ontwikkelden en Feuerstein pas na de formatie van zijn eigen theorie met het werk van Vygotsky in aanraking kwam. Behalve een optimistische visie op de mogelijkheden van opvoeding en onderwijs voor alle kinderen, delen Vygotsky en Feuerstein een bijzon-

dere belangstelling voor kinderen met belemmeringen. Beiden hebben grote bezwaren tegen de traditionele intelligentietesten, die hooguit informatie geven over het huidige niveau van functioneren van een kind, maar niets zeggen over zijn of haar potentiële ontwikkelingsmogelijkheden. Ook verzetten zij zich tegen de aan deze manier van testen ten grondslag liggende filosofie dat intelligentie onveranderbaar is en dat iemands 'plafond' (de absolute grens waarboven hij of zij zich niet verder zal kunnen ontwikkelen) voorspeld kan worden. Hun visie op de modificeerbaarheid van mensen vormde de basis voor de ontwikkeling van alternatieve testprocedures en onderwijsprogramma's, die met name in het geval van kinderen met verstandelijke belemmeringen van grote waarde blijken te kunnen zijn.

De persoonlijke en historische context waarin de beide mannen opereerden, maakt het begrijpelijker - doch niet minder verwonderlijk - dat hun inzichten zich in overeenkomstige richting ontwikkelden. Beiden genoten een orthodox joodse opvoeding, waarin cultuuroverdracht, en daarmee de rol van de opvoeder, van centraal belang wordt geacht. Een traditionele joodse opvoeding kan beschouwd worden als een initiatie in het leren, anders gezegd: het is een 'leren leren' [1]. Naast deze persoonlijke achtergronden, speelden ook de sociale omstandigheden een doorslaggevende rol in de vorming van hun theorieën. Vygotsky zowel als Feuerstein begonnen hun carrière in een tijd van grote maatschappelijke omwentelingen en crises. Vygotsky werkte in de tijd van de

Hedienne Bosch, de auteur van deze Update, bevindt zich in de laatste fase van haar studie pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam. De onderstaande artikelen zijn deels gebaseerd op literatuuronderzoeken die zij in het kader van haar studie uitvoerde. Zij volgde met succes de opleiding tot IVP-docente en nam recentelijk deel aan de CCYC-cursus. Daarnaast is zij de moeder van Mirte, een meisje van vier jaar met Down's syndroom.



Oktoberrevolutie in Rusland, waarin de noodzaak ontstond hele bevolkingsgroepen op een drastisch hoger niveau van cognitief functioneren te brengen. Feuerstein maakte de geboorte van de staat Israël mee en werd geconfronteerd met het probleem van de gigantische aantallen migrantenkinderen uit de na-oorlogse vluchtelingenkampen, die na hun aankomst in Israël volledig uit de boot dreigden te vallen. Hun beider radicale geloof in de structurele veranderbaarheid van mensen is een persoonlijke - op eigen ervaring gebaseerde - overtuiging, doch evenzeer een uit maatschappelijke noodzaak geboren stellingname. De consequenties van hun positie voor de opvoeding van kinderen die niet door culturele omstandigheden maar door organische handicaps in hun ontwikkeling worden bedreigd, worden tot op heden nog slechts in kleine kring beseft en behoeven dringend verdere reflectie en concretisering. De onderstaande artikelen beogen

de discussie hierover aan te wakkeren en richting te geven.

Het hierna volgende artikel bevat een beknopte bespreking van Vygotsky's cultuurhistorische theorie en van Feuerstein's theorie van het gemedieerde leren. Het tweede artikel behandelt het concept 'ontwikkeld onderwijs' en in verband daarmee de tegenstelling 'passieve acceptatie versus actieve modificatie'. In het derde artikel wordt uitvoerig ingegaan op Vygotsky's visie op de taak van het onderwijs voor kinderen met een verstandelijke belemmering. Het vierde en laatste artikel gaat over de overeenkomsten en verschillen tussen Feuerstein's benadering (aan de hand van zijn Instrumenteel Verrijkingprogramma) en het early intervention programma Small Steps. In dit artikel wordt nagegaan in hoeverre de toepassing van Feuerstein's mediatieprincipes binnen Small Steps tot een aanvulling en verrijking van dit programma zouden kunnen leiden.

Vygotsky en Feuerstein *een introductie tot hun theorieën*

• Hedienne Bosch

In het onderstaande wordt een beknopt overzicht gegeven van de cultuurhistorische theorie van Vygotsky en daarna van de theorie van de gemedieerde leerervaring van Feuerstein. In een laatste paragraaf wordt in het kort ingegaan op de opvallende overeenkomsten tussen beide theorieën, alsmede gewezen op een paar, zij het graduele, verschillen.

De cultuurhistorische theorie van Vygotsky

Fundamenteel in Vygotsky's denken is de vooronderstelling dat hogere mentale

functies tot ontwikkeling komen doordat opvoeders via interacties de geestelijke verworvenheden van de cultuur overdragen aan hun kinderen. Zijn 'algemene genetische wet van de culturele ontwikkeling' luidt dan ook dat elke psychologische functie tweemaal verschijnt in de ontwikkeling van een kind: eerst op het interpersoonlijke vlak, in sociale interactie, en dan op het intrapersoonlijke vlak, in het kind zelf [2]. Een voorbeeld hiervan is het geheugen. Aanvankelijk wordt het oproepen van informatie in dialoog met de opvoeder gedaan, waarbij de opvoeder aan-

vankelijk het grootste deel van de interactie voor zijn rekening neemt ('Je bent je schoenen kwijt? Wanneer heb je ze uitgedaan? Even nadenken. O ja, nu herinner ik het me weer. Je kwam uit de tuin en ze zaten vol met zand. Daarom hebben we ze eerst maar even in de bijkeuken gezet', etc.) Geleidelijk zal hij steeds meer van de interactie aan het kind overlaten. Door veelvuldige interacties gaat het kind de gezamenlijk gebruikte geheugenstrategieën verinnerlijken en ook voor zichzelf gebruiken. (In het geval van het voorbeeld leert het kind dat je soms informatie kunt

terugvinden door te denken aan wat je het laatst met een gezocht voorwerp gedaan hebt.) Op dezelfde wijze wordt spreken tot innerlijk spreken en denken, en wordt gedragsregulatie van buitenaf tot zelfregulatie.

De hogere mentale functies onderscheiden zich van de elementaire functies doordat de eerste tot gemedieerd handelen leiden. Dat wil zeggen: zij creëren een afstand tussen de persoon en zijn omgeving. Terwijl de elementaire functies hem alleen in staat stellen direct op stimuli uit de omgeving te reageren, zorgen de hogere functies ervoor dat de persoon zijn eigen denken en handelen kan besturen. De 'culturele instrumenten' of 'denkmidde-len' die hij zich eigen heeft gemaakt (zoals analytisch waarnemen, logisch redeneren, beheersing van impulsief gedrag) geven hem het vermogen zijn eigen omgevingen te scheppen en onafhankelijk te worden van de directe situatie. Opvoeders stimuleren de ontwikkeling van hogere psychische functies door kinderen voortdurend aan te spreken in hun 'zone van de naaste ontwikkeling'. Deze wordt gedefinieerd als 'het verschil tussen het niveau van actuele ontwikkeling, dat bepaald wordt door het zelfstandig oplossen van problemen, en het niveau van potentiële ontwikkeling, dat bepaald wordt door het oplossen van problemen onder begeleiding van volwassenen of in samenwerking met meer bekwame leeftijdsgenoten' [3 - blz. 86]. Het concept van de zone van de naaste ontwikkeling vindt zijn concrete uitwerking in ontwikkelend onderwijs, hetgeen in het volgende artikel besproken wordt.

Feuerstein's theorie van de gemedieerde leerervaring

Ook Feuerstein is van opvatting dat de kwaliteit van de sociale interactie bepalend is voor de ontwikkeling van kinderen. En net als Vygotsky kent hij aan de cognitieve ontwikkeling een centrale rol toe omdat de cognitie betrokken is in alle aspecten van de persoonlijke ontwikkeling (te weten motorische, sociale, emotionele en intellectuele). Volgens Feuerstein voldoet een goede interactie aan een aantal kenmerken. De drie universele kenmerken van een gemedieerde leerervaring zijn intentionaliteit/wederkerigheid, transcendentie en zingeving. Daarnaast bestaan er andere kenmerken die voor hun toepassing meer afhankelijk zijn van de culturele en persoonlijke achtergrond van de opvoeder of 'mediator' (letterlijk: bemiddelaar). Voorbeelden hiervan zijn: het mediëren van bekwaamheidsgevoelens, gedragsregulering, deelgenootschap en veranderbaarheid. Hier wordt alleen ingegaan op de eerste drie kenmerken, omdat deze onderdeel uitmaken van elke

mediërende interactie. De mediator 'bemiddell' tussen het kind en de prikkels uit de omgeving. Dit doet hij doelbewust (intentionaliteit): hij selecteert bepaalde voorwerpen om mee te spelen, organiseert de leefomgeving van het kind, trekt de aandacht van het kind naar bepaalde gebeurtenissen, etc. Ook zorgt hij ervoor dat het kind zijn bedoelingen oppikt en mee wil doen in de gezamenlijke activiteit die hij voor ogen heeft (wederkerigheid). In zijn interacties probeert hij telkens weer de concrete 'hier en nu' situatie te overstijgen door verbanden te leggen naar andere gebeurtenissen, dingen en plaatsen (transcendentie). Hij anticipeert op de gevolgen van een activiteit of plaatst de activiteit in een ruimere context. Door 'ho' te roepen wanneer het kind een hete kachel aanraakt leert het niets waardoor het zijn toekomstige gedrag kan veranderen. Pas wanneer hem inzicht geboden wordt in het gevaarlijke van de situatie en hem verteld wordt hoe hij in dergelijke situaties moet handelen, heeft hij iets geleerd wat verder reikt dan de actuele gebeurtenis. Niet alleen brengt de opvoeder bedoelingen en begrippenkaders over aan het kind, maar ook zijn normen en waarden, zijn affectieve bindingen. Hij laat het kind merken wat belangrijk is, wat leuk is, waar je beter niet op kunt letten, etc. Op deze manier leert het kind waarde te hechten aan bepaalde personen, voorwerpen en activiteiten (zingeving).

De gemedieerde leerervaring staat tegenover de directe leerervaring die het kind in interactie met zijn omgeving opdoet zonder bemiddeling door een volwassene. Hoewel beide typen leerervaringen noodzakelijk zijn voor de ontwikkeling, beschouwt Feuerstein de gemedieerde leerervaring als voorwaarde voor het ontwikkelen van het vermogen in een kind om werkelijk te kunnen profiteren van directe leerervaringen. Kinderen die in hun vroege jeugd een tekort aan gemedieerde leerervaringen ontvangen hebben noemt Feuerstein 'cultureel gedepriveerd'. Dit betekent dat deze kinderen zich om externe (economische/sociale) of interne (organische) redenen niet de verworvenheden van hun eigen cultuur - welke cultuur dat ook is - eigen hebben kunnen maken. Hoewel factoren zoals 'armoede' of 'Down's syndroom' van grote invloed kunnen zijn op het ontwikkelingsproces, bestempelt Feuerstein deze als indirecte oorzaken van de ontwikkelingsachterstand. De directe oorzaak daarvan is volgens hem altijd het gebrek aan gemedieerde leerervaring. Culturele deprivatie is in de visie van Feuerstein echter een omkeerbaar proces [4]. Met behulp van re-mediëringsprogramma's - zoals het later in deze Update besproken Instrumenteel Verrijkingsprogramma -

kan het cognitieve en algehele persoonlijke functioneren ook in de latere jeugdja-ren nog aanmerkelijke positieve veranderingen ondergaan. Als gevolg van intensieve mediatie kan dan alsnog het doel van gemedieerd leren bereikt worden, namelijk: het vermogen ontwikkelen om ook van de talrijke spontane leersituaties die het leven biedt - waarbij geen mediator voorhanden is - te kunnen leren.

Vygotsky en Feuerstein vergeleken

Er bestaan tussen de beide hierboven beschreven theorieën opvallende overeenkomsten. Enkele daarvan wil ik hier puntsgewijs noemen. De laatste twee punten (5 en 6) betreffen een paar graduele verschillen in de nadruk die op bepaalde aspecten gelegd worden.

1. In beide theorieën wordt nadruk gelegd op cultuuroverdracht, het leren via interactie, en daarmee op de rol van de opvoeder.
2. Centraal in beide theorieën staat wat Pattyn [5 - blz. 166] 'de opheffing van de onmiddellijkheid' noemt: het ontwikkelen van hogere psychische functies, die dan een mediërende rol vervullen tussen de persoon en zijn omgeving, en de persoon in staat stellen zijn eigen gedrag te reguleren en zijn omgeving te modificeren.
3. Aan de cognitieve ontwikkeling wordt een belangrijke rol toegekend binnen de totale persoonlijke ontwikkeling. Met name het 'leren leren' - het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden, zoals reflectie en het gebruik van strategieën - wordt beschouwd als essentieel in de groei naar zelfstandigheid.
4. In beide theorieën worden leerachterstanden opgevat als een direct gevolg van ontoereikende interactiepatronen en alleen indirect als gevolg van externe omstandigheden of organische beperkingen.
5. Vygotsky legt sterk de nadruk op het belang van de taal voor de ontwikkeling van hogere mentale functies. Hiermee stelt hij impliciet dat een dergelijke ontwikkeling niet kan plaatsvinden bij het heel jonge - non-verbale - kind.



Vygotsky (links) en Feuerstein

Feuerstein is daarentegen van opvatting dat het optreden van gemedieerde leerervaringen niet afhankelijk is van een bepaalde communicatievorm. Ook via non-verbale interacties (blikken, aanrakingen, etc.) kan een opvoeder mediëren en zo de ontwikkeling van hogere mentale functies stimuleren.

6. Waar Vygotsky zich meer verdiept heeft in de psychologische processen volgens welke de ontwikkeling van kind tot volwassene verloopt (van inter-psychologische naar *intra*-psychologisch), werkte Feuerstein uit hoe de interacties tussen opvoeder en kind geoptimaliseerd kunnen worden zodat

de door Vygotsky geschetste psychologische processen ook daadwerkelijk optreden. Hoewel beiden zich zowel met de psychologische als met de pedagogische facetten van leren en ontwikkeling bezig gehouden hebben, is er een gradueel verschil vast te stellen in de nadruk die zij op het ene dan wel het andere leggen. Dit verschil komt tot uitdrukking in de wijze waarop zij het concept 'mediëren' gebruiken. Vygotsky spreekt over 'gemedieerde activiteit', waarmee hij doelt op een activiteit waarbij de persoon indirect - gemedieerd door zijn hogere psychische functies - op de situatie reageert. Hij heeft

het hierbij dus over een (intra-)psychologische activiteit. Feuerstein hanteert de term 'gemedieerd leren', waarmee hij doelt op de kwaliteit van de interactie tussen opvoeder en kind die voorwaarde is voor de interiorisatie van hogere psychische functies. Daarmee benadrukt hij de pedagogische (ofwel inter-psychologische) activiteit.

Een diepgaande bespreking van beide theorieën is in het kader van deze Update niet mogelijk. Geïnteresseerde lezers worden verwezen naar de literatuurlijst op de laatste pagina.

Ontwikkelen onderwijs *een vorm van actieve modificatie*

• Hedianne Bosch

De door Feuerstein gehanteerde tegenstelling 'passieve acceptatie' versus 'actieve modificatie' voert terug op een eeuwenoude controverse die ook in onze tijd onderwerp van felle discussie is: in hoeverre wordt de menselijke ontwikkeling bepaald door zijn erfelijke en aangeboren eigenschappen, zijn biologische 'natuur'; en in hoeverre heeft de sociale omgeving invloed op die ontwikkeling? Wat bepaalt uiteindelijk het lot van een persoon: natuur of cultuur? In deze tijd zal niemand meer beweren dat één van beide honderd procent verantwoordelijk is voor de menselijke levensloop. Desondanks is er vaak een duidelijk verschil in het accent dat opvoeders en deskundigen leggen op de ene dan wel de andere factor.

Feuerstein noemt in zijn boek 'Laat me niet zoals ik ben' (zie de recensie elders in deze Down & Up) enkele voorbeelden van beide benaderingen. Ik citeer er twee [6 - blz. 36]:

1. (In de vroege kindertijd) Passief acceptierend: 'Als hun kind op zijn derde nog niet in één-woordzinnen spreekt doen zijn ouders hem in een peutergroep bij kinderen die ook niet spreken, zodat hij niet 'gefrustreerd' zal raken.'
Actief modifierend: 'Als hun kind op zijn derde nog niet in één-woordzinnen spreekt doen zijn ouders hem in een peutergroep met pratende kinderen, met de bedoeling dat hij hen zal gaan napraten.'
2. (Op de basisschool) Passief acceptierend: 'Leerkracht legt het accent alleen

op "concrete" leertaken.' Actief modifierend: 'Leerkracht biedt abstracte zowel als "concrete" leertaken aan.'

Het ontwikkelen van een actief modifierende houding is de basis voor het werken met interventieprogramma's zoals early intervention of het IVP. Een belangrijk subdoel van dit laatste programma is dan ook het ombuigen van het zelfbeeld van de leerling (maar natuurlijk ook van de leerkracht), zodanig dat deze zichzelf gaat beschouwen als een persoon die invloed kan uitoefenen op zijn eigen ontwikkelingsproces en op zijn sociale en fysieke omgeving, en niet de slaaf is van interne en externe omstandigheden. Het scheppen van een positief verwachtingspatroon ten aanzien van iemands ontwikkelingsmogelijkheden, is de eerste stap in ieder succesvol interventieproces. Dit geldt zowel voor de opvoeder/therapeut/leerkracht als voor het kind. Beide partners in de pedagogische relatie moeten er in hun hart van overtuigd zijn - of worden - dat er structurele veranderingen mogelijk zijn en hierin volharden, ook - en juist - op de momenten dat er stagnatie of tijdelijke terugval optreedt.

De benaderingen van Feuerstein, Vygotsky en early intervention vallen alle onder de noemer 'actieve modificatie'. Centraal staan het niet accepteren van de handicap van een persoon (in de zin van ontwikkelingsachterstand) en de positieve verwachting ten aanzien van de modificeerbaarheid van die persoon. Door niet de

handicap te aanvaarden, maar de persoon zelf, wordt de deur geopend voor pedagogische interventies die tot structurele veranderingen in die persoon kunnen leiden. Hoewel de handicap in de zin van organische stoornis - de 'natuur' - niet wordt ontkend, wordt er niettemin naar gestreefd de negatieve effecten daarvan op de persoonlijke en sociale ontwikkeling met behulp van 'cultureel' middelen te overwinnen. Het 'cultureel' middel bij uitstek is het onderwijs. Volgens Vygotsky vormt het onderwijs een belangrijke factor in het kinderlijke ontwikkelingsproces. Vygotsky's theorie vormde de basis voor het concept 'ontwikkelen onderwijs' dat in Nederland met name door enkele publikaties van Van Parreren voor velen toegankelijk is gemaakt. Ontwikkelen onderwijs tracht kinderen - met en zonder handicap - optimale ontwikkelingsstimulansen te bieden. Daartoe is het erop gericht de ontwikkeling vooruit te trekken in plaats van deze passief te volgen. Bij het organiseren van onderwijsvormen wordt daarbij niet alleen gelet op de taken die in de zone van de naaste ontwikkeling van een kind liggen, maar wordt steeds het lange-termijn doel van ontwikkelen onderwijs voor ogen gehouden, namelijk de ontwikkeling van een zelfstandig, flexibel en creatief individu [7]. Vandaar dat er vanaf het begin van de basisvorming naast het onderwijs in de schoolvakken ook ruim aandacht besteed wordt aan de ontwikkeling van zaken als eigen initiatief en reflectie op het eigen handelen.

Principes voor het onderwijs

Van Parreren beschrijft in zijn boek 'Ontwikkeld onderwijs' [8 - blz. 71-108] een twaalfstal principes voor de onderwijsgevende die hen kunnen helpen ontwikkelend onderwijs in de praktijk te brengen. Ik noem er hier acht.

1. *De motivering van de leertaak.* Het waarom van de leertaak moet worden uitgelegd aan de leerlingen (vergelijk Feuerstein's mediatieprincipe van de zinging). Daartoe moet de onderwijsgevende een duidelijke bedoeling met een les hebben (vergelijk het mediatiekenmerk van de intentionaliteit), waar de leerlingen zich voor in willen zetten (wederkerigheid).
2. *Dialogisch onderwijzen.* Dit is in overeenstemming met Vygotsky's fundamentele principe dat kinderen zich nieuwe begrippen eigen maken via de dialoog met volwassenen. Door voortdurende uitwisseling van en onderhandeling over betekenissen krijgen begrippen inhoud en wordt hun plaats binnen een ruimer begrippenstelsel helder [7].
3. *Diagnostisch onderwijzen.* De leerkracht moet zich regelmatig op de hoogte stel-

len van de manier waarop de leerlingen taken aanpakken en tot oplossingen komen. Hij of zij moet dus niet alleen kijken naar de prestaties die de leerlingen verrichten maar met name ook naar hun strategisch handelen.

4. *Deelstappen in het onderwijs.* Leertaken moeten opgedeeld worden in stappen die te groot noch te klein zijn voor een leerling, zodat die zich de taken op een effectieve en inzichtelijke wijze eigen kan maken.
5. *Gedragsgecentreerde instructie.* In plaats van te controleren of het eindresultaat goed of fout is (doelgecentreerde instructie), moet de leerkracht de leerling daar waar nodig concrete aanwijzingen geven voor het uitvoeren van de taak. Op deze manier verwerft de leerling inzicht in de manier waarop hij de taak moet aanpakken en wordt zijn leerresultaat tot een wendbaar (dat wil zeggen breed toepasbaar) leerresultaat.
6. *Reflectie.* Leerlingen moet geleerd worden zich te oriënteren op een nieuwe taak, strategieën te gebruiken bij de uitvoering ervan, en achteraf te evalueren hoe die uitvoering verlopen is en waar-

om iets goed of fout ging. Bewust gehanteerde reflectie leidt evenals gedragsgecentreerde instructie tot inzicht in en generaliseerbaarheid van het geleerde (vergelijk het mediatiekenmerk van de transcendentie).

7. *Gevarieerde oefening.* Deze is nodig om werkelijke beheersing te bereiken. Ook dit principe heeft ten doel leerlingen tot inzichtelijke en wendbare leerresultaten te brengen.
8. *Stimuleren van eigen initiatief en creativiteit.* Dit is essentieel omdat de eigen activiteit van het kind de drijvende kracht achter zijn psychologische ontwikkeling is.

Voor early intervention-kenners zal een aantal van deze principes zeer herkenbaar zijn, omdat deze ook binnen de vroege opvoeding van kinderen met een ontwikkelingsachterstand een grote rol spelen (vergelijk bijvoorbeeld het gebruik van taakanalyse binnen het Small Steps Programma [9]). Het grote belang van ontwikkelend - en dus actief modificerend - onderwijzen voor kinderen met verstandelijke belemmeringen wordt in het volgende artikel uitvoerig besproken.

Ontwikkeld onderwijs voor kinderen met verstandelijke belemmeringen een Vygotskiaans perspectief

• Hedianne Bosch

Vygotsky heeft zich tijdens zijn leven intensief bezig gehouden met de ontwikkelbaarheid van kinderen die op een of andere manier afwijken van de norm. Hij heeft geschreven over blinde, dove en doofblinde kinderen, over kinderen met psychische problemen en over kinderen met een verstandelijke belemmering. Het onderwijs aan kinderen uit de laatste groep vormt voor pedagogen, ook voor Vygotsky, een groter probleem dan het onderwijs aan bijvoorbeeld blinde of dove kinderen, omdat bij de eerste groep met name de ontwikkeling van hogere mentale functies - de taak bij uitstek van het onderwijs - ernstig belemmerd lijkt te zijn. Daarom worden de consequenties van die theorie voor de onderwijspraktijk juist in de toepassing van zijn pedagogische theorie op het probleem van de verstandelijke belemmering duidelijk.

1. Inleiding

'Precies omdat een kind met een verstandelijke belemmering zo afhankelijk is van het ervaren van visuele, concrete indrukken en zijn vermogen tot abstract denken zo slecht tot ontwikkeling komt als hij aan zijn lot wordt overgelaten, moet de school zich beijeren van het overvloedige gebruik van visuele hulpmiddelen, die een hindernis vormen voor de ontwikkeling van het abstracte denken. Met andere woorden: een

school moet zich niet alleen aanpassen aan de belemmeringen van zo'n kind, maar deze belemmeringen ook het hoofd bieden en overwinnen' [Vygotsky, 10 - blz. 50]. Het onderwijs aan deze kinderen moet volgens Vygotsky gekenmerkt worden door het creatieve karakter ervan, zodat de school een school van sociale compensatie - van socialisatie - wordt en niet een school die zich conformeert aan de belemmering, de

negatieve eigenschap, de 'zwak-zinnigheid'.

Niet passief accepteren, maar actief ontwikkelen is het thema dat als een rode draad door Vygotsky's werken loopt. Hij geloofde in de praktisch onbegrensde mogelijkheden van het onderwijs. Hij schrijft: 'De fundamentele gedachte is het overwinnen van het hele idee van een handicap' [10 - blz. 93]. Hij meende dat een diagnosticus niet langer het label 'verstandelijk gehandicapt' aan iemand zou kunnen toekennen als het onderwijsproces tot het logische eind ervan voortgezet zou worden. Volgens hem kan het onderwijs grondige veranderingen in de totale persoonlijkheidsstructuur van een kind te weeg brengen wanneer men erin slaagt de secundaire complicaties van de organische stoornis - die veroorzaakt worden door het falen van de sociale interactie -

teniet te doen. Onderwijs wordt door Vygotsky dan ook uitdrukkelijk beschouwd als 'sociale educatie' en niet als 'educatie' zonder meer.

In de volgende paragrafen wordt ingegaan op drie volgens Vygotsky fundamentele aspecten van het onderwijs aan kinderen met een verstandelijke belemmering, namelijk: de algemene doelen, de speciale methoden en inhouden en de sociale compensatie. Tot slot wordt een paragraaf gewijd aan de aanpak van kinderen met een ernstige mate van verstandelijke belemmering.

2. Algemene doelen

'Het "speciaal" onderwijs moet zijn "speciale" karakter verliezen en daarmee onderdeel worden van het reguliere onderwijssysteem. (...) Het herstellen van de norm en het volledig aan de kant schuiven van alles wat het kind naar beneden haalt, zijn defect en retardatie - dat is waar de school naar moet streven'. - Vygotsky [10 - blz. 92].

Vygotsky verzette zich tegen de in zijn tijd gebruikelijke opvatting dat de ontwikkeling van het afwijkende kind speciale wetten volgde. Al in 1929 stelde hij duidelijk dat *'kinderen met een defect geen speciaal menselijk ras vormen'* [10 - blz. 48]. Hij was ervan overtuigd dat voor deze kinderen, ondanks het feit dat zij een ongewoon ontwikkelingsproces doormaken, de fundamentele wetten van de menselijke ontwikkeling dezelfde zijn als die welke voor gewone kinderen gelden. Een belangrijke wet voor alle kinderen is de sociale bepaaldheid van de ontwikkeling. Vygotsky stelde dat sociale en in het bijzonder, pedagogische invloeden de bron zijn voor de formatie van hogere mentale processen, zowel onder gewone als onder pathologische omstandigheden [11]. Met andere woorden: sociaal leren gaat vooraf aan ontwikkeling.

Om de hogere functies tot ontwikkeling te brengen is het volgens Vygotsky noodzakelijk dat het onderwijs zich niet aanpast aan de aanwezige deficiënties en beperkingen, maar zich richt *'op de norm en op het gezonde deel van het kind'* [10 - blz. 75]. Het is volgens hem niet zinvol om veel pedagogische aandacht te schenken aan het corrigeren van defecten in de zintuiglijke en motorische functies. De resultaten van het trainen van sensomotorische vaardigheden zijn volgens hem teleurstellend. Daarentegen acht hij de hogere functies en processen meer beïnvloedbaar door training [10 - blz. 134]. Hij keert zich tegen het tot dan toe heersende idee dat kinderen met een verstandelijke belemmering niet in staat zouden zijn tot het ontwikkelen van hogere mentale functies. Hij schrijft: *'Het mentaal geretardeerde kind werd niet ge-*

leerd om te denken, maar om geuren, kleurnuances en geluiden te onderscheiden. En niet alleen de sensomotorische training, maar het hele opvoedingsproces van het afwijkende kind was gericht op het aanpassen van de elementaire en lagere functies' [10 - blz. 198]. Voor deze kinderen werd dus een kwalitatief ander doel gesteld, namelijk het ontwikkelen en perfectioneren van de lagere functies. Vygotsky wijst dit radicaal af en stelt dat deze eenzijdige en beperkte pedagogische oriëntatie vervangen moet worden door de ontwikkeling van de hogere mentale functies met als krachtig argument dat deze in grotere mate te beïnvloeden zouden zijn. Dat de hogere mentale functies zich beter lenen voor onderwijsprocessen verklaart Vygotsky door de stelling dat *'de bron van structurele ontwikkeling ervan gevormd wordt door de collectieve opvoeding van het kind'* [10 - blz. 135]. In de sociale interactie met opvoeders en leeftijdsgenoten kan een kind compensatie vinden voor zijn moeilijk te veranderen organische beperkingen en middelen aangereikt krijgen om via alternatieve wegen toch tot culturele ontwikkeling te komen. *'De culturele ontwikkeling'*, zo schrijft Vygotsky, *'is het voornaamste gebied voor de compensatie van deficiënties, wanneer verdere organische ontwikkeling onmogelijk is; vanuit dit perspectief bezien is het pad van de culturele ontwikkeling onbegrensd'* [10 - blz. 169].

Samenvattend kan gezegd worden dat in Vygotsky's optiek het onderwijs voor kinderen met een verstandelijke belemmering dezelfde doelen na zou moeten streven als het normale onderwijs. Deze kinderen zijn immers in de eerste plaats gewone kinderen van wie de ontwikkeling volgens dezelfde wetten verloopt als die van alle kinderen. In beide typen onderwijs moet de culturele ontwikkeling voorop staan en daarmee de ontwikkeling van ieder kind tot volwaardig deelnemer aan het maatschappelijke en culturele leven. Niet de doelen, maar de pedagogische middelen moeten aangepast worden, zodanig dat de gemeenschappelijke doelen ondanks de organische beperkingen toch bereikt kunnen worden. Hierover gaat de volgende paragraaf.

3. Speciale middelen

'Ontwikkelingspsychologie in de Sovjet Unie is een psychologie van onderwijzen en van problemen bij het onderwijzen, op dezelfde wijze als onze psychologie er een is van leren en leerproblemen'. - Sutton, [12, blz. 170].

Vygotsky schrijft over het onderwijzen van kinderen met een verstandelijke belemmering: *'Het onderwijzen van deze kinderen levert grotere problemen op dan het trainen van blinde of dove kinderen. Bij mentaal geretardeerde kinderen is het centrale apparaat*

beschadigd, terwijl hun vermogen tot compensatie slecht is en hun ontwikkelingsmogelijkheden vaak beperkt zijn in vergelijking met normale kinderen. Terwijl originele symbolen en ongebruikelijke leermethoden het onderwijs aan dove en blinde kinderen kenmerken, is het om een mentaal geretardeerd kind te onderwijzen, absoluut noodzakelijk de totale inhoud van het onderwijs kwalitatief te veranderen' [10 - blz. 182]. Toch beschouwt hij het werken met kinderen met een verstandelijke belemmering als vergelijkbaar met de opvoeding van blinde en dove kinderen: *'Om de twee hogere functies - aandacht en denken - te ontwikkelen moeten we voor het mentaal geretardeerde kind een hulpmiddel creëren dat vergelijkbaar is met braille voor het blinde of dactylogie voor het dove kind, dat wil zeggen: er moet een systeem van alternatieve wegen naar culturele ontwikkeling aangedragen worden precies op dat punt waar het defect de directe routes heeft afgesneden'* [10 - blz. 170]. (Illustratief in dit verband is de methode van het vroegtijdig leren lezen voor kinderen met Down's syndroom, welke tot doel heeft deze kinderen, bij wie het auditieve kanaal vaak onvoldoende functioneert en bij wie het auditieve korte termijn geheugen vaak beperkt is, via het beter werkende visuele kanaal een ingang tot complexere taal- en denkvormen te verschaffen.)

In het voetspoor van Vygotsky hebben een aantal Russische pedagogen speciale methoden ontwikkeld om deze kinderen te onderwijzen. Uit de literatuur blijkt dat zij zich daarbij vooral richtten op kinderen met lichtere vormen van verstandelijke belemmering (te vergelijken met ons LOM- en MLK-niveau). Om het onderwijs succesvol te doen zijn in het streven ook bij deze kinderen de hogere psychische functies tot ontwikkeling te brengen hanteren Russische pedagogen een aantal didactische principes, zoals onderwijs in kleine stappen, gedragsgecentreerde instructie en diagnostisch onderwijzen (zie ook het artikel over Ontwikkelend Onderwijs in eerder deze Update). Hoewel deze principes volgens de voorstanders van 'ontwikkelend onderwijs' gelden voor goed onderwijs in het algemeen, zijn zij van cruciaal belang in het geval van kinderen met een verstandelijke belemmering. Zonder deze principes komen zij eenvoudig niet tot leren.

3.1 Diagnostisch onderwijzen

Het didactische principe van het diagnostisch onderwijzen vervult een belangrijke rol binnen het onderwijs aan deze kinderen. Vygotsky verzette zich tegen de pedagogische praktijk die kinderen met een verstandelijke belemmering als één homogene groep behandelde. De speciale scholen in zijn tijd waren gebaseerd op een ongedifferentieerde benadering van

verstandelijke belemmering. Er werd geen onderscheid gemaakt tussen individuele complexen van symptomen en de verstandelijke belemmering zelf. Als kritiek op de toepassing van psychometrische testen stelde Vygotsky dat het gevolg van het selecteren van kinderen op basis van een negatieve eigenschap (namelijk: subnormale intelligentie) was dat kinderen bij elkaar in een groep terecht kwamen die niets gemeenschappelijk hadden, wanneer je hun positieve eigenschappen zou beschouwen. In al zijn werk benadrukt Vygotsky het belang van het zoeken naar de positieve mogelijkheden van 'speciale' kinderen en naar het kwalitatief unieke dat de ontwikkeling van ieder van hen kenmerkt [11]. Vygotsky schrijft: *'Een mentaal geretardeerd kind kan nooit eenvoudig bestempeld worden als mentaal geretardeerd. Het is altijd noodzakelijk je af te vragen waaruit de intellectuele tekorten precies bestaan ...'*, want, zo stelt hij, *'er is niet één verstandelijke belemmering, maar er zijn vele, kwalitatief verschillende typen van verstandelijke belemmering'* [10 - blz. 40]. Het voldoet niet een kind met een verstandelijke belemmering van een normaal kind te onderscheiden in de kwantitatieve termen van 'meer of minder'. De persoonlijkheid van een kind met een verstandelijke belemmering bestaat niet simpelweg uit de som van zijn of haar onderontwikkelde functies en eigenschappen. In een artikel over de studie van de ontwikkeling van kinderen met een verstandelijke belemmering zegt Vygotsky: *'Uiteindelijk moeten we niet het defect onderzoeken maar het kind dat door dit specifieke defect belemmerd wordt. Daarom moet een integraal onderzoek naar de persoonlijkheid van het kind in interactie met zijn omgeving de grondslag vormen voor elke wetenschappelijke studie'* [10 - blz. 175]. De complexiteit van het verstandelijk belemmerd-zijn vereist dat diverse factoren deel uitmaken van het onderwijs aan deze kinderen. De compensatie moet zich uitstrekken over een breed terrein van psychische functies en processen. Om tot een gedifferentieerde en adequate aanpak van de kinderen te komen moet de leerkracht als het ware voortdurend zijn pedagogische 'voelspriet' uitsteken om te diagnostiseren waar precies de tekorten of zwakke punten liggen, om van daaruit het kind actief te helpen zich verder te ontwikkelen. In feite zou het overgrote deel van het onderwijs aan kinderen met een verstandelijke belemmering moeten plaatsvinden in de **zone van de naaste ontwikkeling**. (Dit concept wordt in het eerste artikel in deze UpDate gedefinieerd.) Het concept van de zone van naaste ontwikkeling - waarin alle principes van goed ontwikkelend onderwijs samenkomen - is in het bijzonder relevant voor deze kinderen. Zo gauw vastgesteld is wat een kind zelfstandig kan doen en wat het kan in

samenwerking met een volwassene, moet de opvoeder de zone van naaste ontwikkeling van het kind stap voor stap begeleiden totdat deze zijn zone van actuele ontwikkeling is geworden. Daarna wordt weer een volgende zone van naaste ontwikkeling voorbereid. De correctie en compensatie van de afwijkende ontwikkeling van een kind is alleen mogelijk door voortdurend aan zijn zone van naaste ontwikkeling te werken [12].

3.2 Het remediëren van tekorten in de cognitieve activiteit

In het onderwijs aan kinderen met een verstandelijke belemmering moeten zowel de didactische werkwijzen, als het tempo en de leerinhouden aangepast worden. Het totaal aan onderwijskundige maatregelen moet erop gericht zijn de bestaande tekorten te remediëren waarbij zoveel mogelijk de sterke kanten aangesproken worden.

Van Parreren [8 en 13] noemt een aantal basale tekorten in de cognitieve activiteit van kinderen met leerproblemen. Een veelvoorkomend probleem is de impulsiviteit van deze kinderen. Zij laten vaak een onvoldoende ontwikkeling van de zelfsturing zien, dat wil zeggen dat zij niet doelgericht of volgens plan handelen, maar worden gestuurd door de indrukken die op hen afkomen en de toevallige situatie waarin zij verkeren. Een ander tekort ligt op het terrein van de motivatie: faalervaringen, wellicht in combinatie met andere factoren, hebben ertoe geleid dat de kinderen nieuwe leerervaringen uit de weg gaan of zich er halfslachtig vanaf proberen te maken. Een volgend probleem is het gebrek aan eigen initiatief. De kinderen komen vaak pas in actie in reactie op het handelen van anderen. Een laatste belangrijk tekort betreft voorts het vermogen tot abstraheren en generaliseren. Veelal zijn zij niet in staat het wezenlijke te ontdekken in een dagelijkse ervaring of schoolles.

Plangedrag, motivatie en eigen initiatief

Om impulsiviteit en gebrekkige zelfsturing tegen te gaan kan de kinderen plangedrag aangeleerd worden via aantrekkelijke spelsituaties [8]. De spelvorm is tevens een geschikt middel om de aandacht en motivatie van de kinderen op te wekken [14]. Ook het scheppen van situaties waarin kinderen succes beleven is een belangrijke factor in het remediëren van motivationele problemen [8]. Het eigen initiatief kan bevorderd worden door de kinderen uit te dagen en aan te moedigen in de dialoog en gezamenlijke activiteit met de leerkracht en medeleerlingen. Het stimuleren van de actieve gerichtheid van kinderen met verstandelijke belemmering wordt door Strumphler [15] het meest op-

vallende kenmerk van het speciaal onderwijs in Rusland genoemd. Volgens deze auteur is dit 'orthopedagogisch gezien de kern waar speciale opvoeding en onderwijs om draait: het kind (weer) nieuwsgierig te doen zijn, zodat het de wereld om hem heen gaat verkennen en ordenen'.

Waar gewone kinderen zich als vanzelf een heleboel cognitieve vaardigheden en kennis eigen maken, treedt dit spontane leren bij kinderen met een verstandelijke belemmering - vanwege hun passieve gerichtheid, tekort aan zelfsturing en gebrekkige generalisatievermogen - slechts in zeer beperkte mate op. Dit bemoeilijkt de formatie van essentiële hogere mentale functies. Toch kunnen deze kinderen een behoorlijke ontwikkeling doormaken wanneer hen de fundamentele cognitieve vaardigheden (bijvoorbeeld ruimtelijke relaties, kleuren, elementair getalbegrip), die hun normale leeftijdsgenootjes schijnbaar moeiteloos via informele interacties verwerven, op een systematische wijze worden aangeleerd [12].

De taal als voertuig voor abstraheren en generaliseren

'Aan de verbale vormen van onderwijs', zo schrijft Van Parreren, *'wordt in de Sovjet-orthodidactiek terecht grote aandacht geschonken en men verwerpt het idee dat men mentaal gehandicapte kinderen niet via de taal zou moeten benaderen, omdat ze "verbaal zwak" zijn'* [16 - blz. 25]. En hij vervolgt: *'Als wij deze kinderen alleen laten werken met aanschouwelijke, concrete materialen ..., dan worden juist de functies waarin onderwijs hen verder kan en moet helpen, niet tot ontwikkeling gebracht. In het speciale onderwijs moet daarom juist het verbale formuleren en zelfs het abstraheren aan de orde komen'* [ibid]. Het kunnen abstraheren en generaliseren van leerresultaten vormt een centraal probleem voor deze kinderen. Men moet hen daarom niet alleen *'dingen aanleren, maar hen ook leren zien waar dat geleerde kan worden toegepast'* [8 - blz. 147]. Het verband tussen abstraheren en generaliseren wordt duidelijk verwoord door Evans [17 - blz. 38]: *'Verinnerlijking van het geleerde komt tot uitdrukking in het vermogen om het geleerde te generaliseren naar nieuwe situaties. Dit proces van generalisatie wijst op het abstraheren van regels en het begin van de ontwikkeling van een intern bewustzijn en hogere cognitieve functies'*.

Om generalisatie te bevorderen benadrukken Russische psychologen het belang van het ontwikkelen van de waarneming en het vergelijken. Met name moet er volgens hen echter aandacht besteed worden aan de ontwikkeling van betekenissen. Naast het leren benoemen van kenmerken moeten de geleerde woorden een betekenis krijgen voor het kind en

deze betekenissen moeten zich steeds uitbreiden. De taal is dus een onmisbaar hulpmiddel voor het leren abstraheren en generaliseren. Volgens Vygotsky is het onvermogen van het mentaal geretardeerde kind om tot abstract denken te komen niet een direct gevolg van een verstandelijk defect, maar, zo schrijft hij, 'hij heeft eenvoudig niet geleerd om woorden te gebruiken als instrumenten voor het abstracte denken' [10 - blz. 46]. Het gebruik van 'psychologisch gereedschap' (of 'denk-instrumenten') is volgens hem het meest essentiële aspect in de culturele ontwikkeling van een kind en moet daarom met alle mogelijke middelen bevorderd worden.

Visuele methoden

In verband met het voorgaande wijst Vygotsky het overvloedige gebruik van visuele hulpmiddelen af, die volgens hem een hindernis vormen voor het ontwikkelen van het abstracte denken. Hij schrijft: 'De traditionele speciale school volgt in haar aanpak de weg van de minste weerstand. Zij past zich aan aan de verstandelijke belemmeringen van haar leerlingen: een geretardeerd kind heeft de grootste moeite om zich een abstracte denkwijze eigen te maken omdat de school alles wat een poging tot abstract denken vereist uit haar curriculum wegschraapt en haar lesmethoden baseert op het concrete en op visuele methoden' [10 - blz. 138]. Vygotsky's opvatting is daarentegen dat de school de retardatie juist moet bestrijden door het volgen van 'de weg van de meeste weerstand'. De 'spirit' die uit al zijn werken spreekt wordt bondig samengevat in de door hem aangehaalde uitspraak van een onbekende Westerse auteur: 'Wat is de belangrijkste voorwaarde voor het bereiken van een doel? ... de aanwezigheid van hindernissen' [10 - blz. 60].

Latere denkers uit de school van Vygotsky zijn tot de bevinding gekomen dat Vygotsky's standpunt met betrekking tot het gebruik van visuele methoden nuancering behoeft. Lubovskii [14], die met Vygotsky eens is dat het hoofddoel van het onderwijs aan kinderen met verstandelijke belemmeringen het ontwikkelen van de hogere mentale functies moet zijn, meent dat dit niet in tegenspraak is met zijn eigen visie dat het gebruik van visuele methoden een belangrijk hulpmiddel kan zijn in het onderwijs aan deze kinderen. Volgens Lubovskii wordt de rol van verbale instructies in dit type onderwijs overschat. Zijn redenering hierbij is dat het taalsysteem, dat hij betitelt als 'het voertuig voor generalisatie', aangetast is. De kinderen en met name de jonge kinderen, zijn vaak niet in staat tot het begrijpen van lange en complexe instructies. Om deze beperking te overwinnen moet volgens hem aan de zintuiglijke basis van het ge-

neraliseren gewerkt worden: '*... dit kan bereikt worden door het tonen van een verscheidenheid aan visuele hulpmiddelen die het mogelijk maken de essentie van concepten naar voren te halen, door het vergroten van de materiële basis van de generalisaties en door het gebruik van algoritmen en grafische voorstellingen*' [14 - blz. 55]. Een voorbeeld van de toepassing van algoritmen is het gebruik van grote kaarten waarop de stappen die nodig zijn om een bepaalde opgave te maken schematisch zijn weergegeven. Deze kaarten worden als 'geheugensteuntjes' gebruikt voor kinderen in de onderbouw van sommige Russische scholen voor speciaal onderwijs. Lubovskii wees - en daaruit blijkt zijn Vygotskiaanse invalshoek - de in zijn tijd gangbare beperkte interpretatie van 'visuele methoden', namelijk het aanbieden van realistische plaatjes of concrete voorwerpen, echter nadrukkelijk van de hand. Visuele hulpmiddelen moeten volgens hem slecht gebruikt worden als opstap voor het verwerven van hogere psychische functies en dus juist voor het overstijgen van het concrete. Naast het gebruik van schema's en grafische voorstellingen hecht Lubovskii bijzondere waarde aan de visuele methode van de directe demonstratie. De reden hiervoor is dat volgens hem de functie van het imiteren bij kinderen met een verstandelijke belemmering vaak het minst aangetast is en dus een goede ingang tot leren vormt. (Deze bewering biedt overigens geen ondersteuning aan het stereotype beeld van kinderen met Down's syndroom dat zij goede imitators zouden zijn. Het betekent alleen dat het imiteren zich, in vergelijking met andere functies, meestal relatief goed ontwikkelt.)

Samenvattend kan gesteld worden dat in Vygotsky's visie het gehele onderwijs gericht moet zijn op normalisatie door compensatie: '*Compensatie streeft niet naar verdere afwijking van de norm ...*', maar, zo schrijft hij, '*het streeft in de richting van de norm en naar de benadering van een bepaald normaal sociaal type*' [10 - blz. 58]. En de school zou volgens hem een beslissende rol moeten spelen in deze 'benadering'. Tijdens het onderwijsproces moeten de algemene doelen met betrekking tot de sociaal-culturele ontwikkeling nooit uit het oog verloren worden: '**Het grootste probleem en de fundamentele uniciteit van de speciale scholen ... ligt juist in het streven naar deze gewone doelen, terwijl zij ongewone middelen aanwenden om deze te bereiken. Evenzo is het belangrijkste kenmerk voor het gehandicapte kind het eindpunt dat het gemeenschappelijk heeft met normale kinderen, maar het bereikt dit door middel van unieke ontwikkelingsprocessen**' [10 - blz. 48]. In de volgende paragraaf wordt het sociale karakter van deze ontwikkelingsprocessen in het voetlicht geplaatst.

4. Sociale compensatie

'Op zichzelf beschouwd is een organisch defect een biologisch feit. Maar een opvoeder moet zich niet zozeer met dit feit op zich bezig houden, als wel met de sociale consequenties daarvan. (...) Daarom behoort het opvoeden van een kind met een defect een sociale opvoeding te zijn.' - Vygotsky [10 - blz. 180]

Iedere organische beperking verandert de relatie van een kind met zijn fysieke en sociale omgeving in negatieve zin, hetgeen weer terugwerkt op de beperking. '*Een defect wordt versterkt, gevoed en bekrachtigd door zijn sociale consequenties*', schrijft Vygotsky [10 - blz. 92]. Het onmiddellijke gevolg van een fysieke beperking is een verlaging van de sociale status. Dit leidt tot minderwaardigheidsgevoelens in het kind. Volgens Vygotsky - en daarin verwijst hij naar Adler - moet daarom een verplicht onderdeel van het onderwijs aan kinderen met een verstandelijke belemmering een '*strijd tegen een minderwaardigheidscomplex*' zijn: '*Het mag niet de kans krijgen zich te ontwikkelen en bezit te nemen van het kind, of hem tot ongezonde vormen van compensatie te brengen*' [10 - blz. 35]. Om afwijkend gedrag tegen te gaan moet de pedagogie voor deze kinderen volgens hem vooral een pedagogie van 'aanmoediging' zijn. Deze visie wordt gestalte gegeven door Van Parreren [13 - blz. 31] die 'beleving van succes' tot één van de zes essentiële principes voor het speciaal onderwijs bestempelt.

Naast het probleem van de ontwikkeling van een minderwaardigheidscomplex ontstaat er ook een ander en minstens zo belangrijk probleem als gevolg van de veranderde sociale relaties van het kind, namelijk het falen van zijn culturele ontwikkeling: '*Onderontwikkeldheid komt voort uit wat we kunnen noemen de isolatie van een afwijkend kind ten opzichte van zijn collectief. (...) Ieder bestaand defect in een kind veroorzaakt een aantal eigenschappen waardoor de normale ontwikkeling van zijn sociale relaties, samenwerking en interactie met anderen belemmerd worden. Een geïsoleerde positie in het collectief, of een problematische sociale ontwikkeling, leidt op haar beurt weer tot de onderontwikkeldheid van de hogere mentale functies ...*' [10 - blz. 199]. Het is de taak van het onderwijs om deze negatieve spiraal te doorbreken en de ontwikkeling van hogere psychische functies alsnog op gang te brengen. Het onderwijs kan dit doen door de mogelijkheid tot compensatie die in een kind zelf liggen met alle kracht te stimuleren. De voornaamste bron voor het compenseren van biologische tekorten ziet Vygotsky echter in de sociale sfeer: '*De reserve aan compenserende krachten moet gezocht worden in het sociale collectieve leven van het kind. In collectief gedrag vindt hij het materiaal om de innerlijke functies op te bou-*

wen die gerealiseerd worden tijdens het proces van compenserende ontwikkeling' [10 - blz. 127]. Ook en vooral voor kinderen met een verstandelijke belemmering geldt volgens Vygotsky dus de door hem geformuleerde 'wet van de culturele ontwikkeling', die kort gezegd inhoudt dat aan de interiorisatie van hogere functies de ontwikkeling van deze functies op het interpersoonlijke vlak voorafgaat: sociaal leren komt voor persoonlijk leren.

De compenserende kracht van 'sociale educatie' ligt volgens Vygotsky dus juist en vooral in het in gezamenlijke activiteit ontwikkelen van hogere mentale functies, die het kind de mogelijkheid geven zijn biologische defect te overwinnen. In Vygotsky's woorden: '... de mentale functies manifesteerden zich in de loop van de historische ontwikkeling van de mensheid en zijn voor hun structuur afhankelijk van het collectieve gedrag van het kind; zij vormen een terrein dat, in grotere mate dan andere, de mogelijkheid biedt tot het afolakken en verzachten van de gevolgen van een defect ...' [10 - blz. 198-199].

5. De pedagogie van kinderen met ernstige verstandelijke belemmeringen

'... de bron van diepe verstandelijke handicap is isolement. Sociale educatie is het pad bij uitstek voor de ontwikkeling van ernstig geretardeerde kinderen - het pad dat gebaseerd is op het opheffen van dit isolement ...' - Vygotsky [10 - blz. 218]

De pedagogie van ernstig geretardeerde kinderen vormt de uiterste toetssteen voor Vygotsky's theorie over sociale compensatie. Een fundamentele vraag met betrekking tot het werken met deze groep is of het wel de moeite waard is een enorme hoeveelheid tijd en energie te besteden aan het onderwijzen en opvoeden van deze kinderen terwijl de resulterende vooruitgang zo gering is in vergelijking tot die van normale kinderen. Vygotsky beantwoordt deze vraag door het probleem van een onverwachte kant te benaderen. Hij begint met de stelling dat 'de fundamentele regel van de kinderlijke ontwikkeling bestaat in het feit dat het tempo van de ontwikkeling maximaal is in het allereerste begin' [10 - blz. 214]. Een kind ontwikkelt zich nooit meer zo intensief als tijdens de eerste stadia van zijn leven. Een kwantitatieve benadering van ontwikkelingstijd moet daarom vervangen worden door een kwalitatieve analyse: De waarde van een maand wordt niet bepaald door het aantal dagen dat de maand telt, maar door zijn positie in de levensloop. Vygotsky meent dat deze opvatting ons in staat stelt in te zien dat 'een opvoeding die de ontwikkeling van een ernstig geretardeerd kind met enkele jaren of zelfs een paar maanden vooruitbrengt,

een relatie vertoont met het deel van dat proces dat in een normaal kind in de eerste jaren plaatsvindt en dat daarom de rijkste en meest verzadigde, de meest intensieve en waardevolle periode in de totale ontwikkeling vormt' [10 - blz. 215]. Vygotsky concludeert dat 'als men geretardeerde kinderen meet volgens maatstaven die geschikt zijn voor hen, hun vooruitgang - tot stand gebracht met behulp van een speciaal ontworpen vorm van onderwijs - in feite meer betekenisvolle en tastbare resultaten oplevert dan de opvoeding van normale kinderen' [10 - blz. 214]. De vroegste ontwikkelingsstadia zijn van fundamentele betekenis voor de totale ontwikkeling omdat hier de processen plaatsvinden die Vygotsky, in navolging van Buehler, beschrijft als 'de processen die leiden tot menswording' [10 - blz. 215].

Het onderwijs moet een cruciale rol spelen in het doorlopen van deze eerste, meest belangrijke stadia in de 'menswording' van ernstig geretardeerde kinderen, omdat zij zonder intensieve hulp deze stappen niet kunnen maken. Het onderwijs moet erop gericht zijn 'hen niet alleen te leren voelen, omhelzen, horen en zien, maar hen met name te leren hoe ze hun vijfzintuigen kunnen gebruiken, kunnen besturen, ze aan kunnen wenden in overeenstemming met hun eigen doelen. Dat betekent dat men hen kennis moet laten nemen van de kleinste elementen en tevens de fundamentele van hoe mensen de werkelijkheid waarnemen' [10 - blz. 216]. Vygotsky verzette zich tegen pedagogische theorieën die het onderwijs aan ernstig geretardeerde kinderen gelijk stellen met 'dressuur': '... ze proberen over te stappen van de processen van menswording naar het trainen van een half-dier. Gehoorzaamheid is de eerste eis die aan deze kinderen gesteld wordt. Het automatisch uitvoeren van nuttige gewoontes wordt het ideaal van de gehele opvoeding' [10 - blz. 216]. Vygotsky was ervan overtuigd dat 'ernstig geretardeerde kinderen die zich de eerste beginselen eigen hebben gemaakt van het denken, van de menselijke spraak en van primitieve vormen van werk, in staat zouden moeten zijn - en dit ook zijn - om kwalitatief meer uit opvoeding en onderwijs te halen dan alleen maar een reserve aan automatische gewoontes' [10 - blz. 217]. Hij was daarom een tegenstander van het minimaliseren van de eisen die aan ernstig geretardeerde kinderen gesteld worden. De opvoeding van deze kinderen moet volgens hem geen kwestie zijn van sociale verzorging en liefdadigheid, maar van 'sociale educatie'. Om zijn positie te illustreren citeert hij Segen: 'Als hij altijd ligt, zorg dat hij gaat zitten; als hij zit, zorg dat hij leert staan; als hij niet zelfstandig kan eten, houd dan zijn vingers vast; als hij niet kijkt en niet ziet, praat dan tegen hem en kijk hem aan. Voed hem als een man die werkt en maak dat hij werkt, werk met hem. Wees voor hem zijn wil, zijn geest, zijn activiteiten' [10 - blz. 218].

Dit citaat drukt haarscherp uit wat Vygotsky, gebruikmakend van de woorden van Feuerbach, voorstelt als motto voor de hele studie van het afwijkende kind: 'Dat wat onmogelijk is voor één, is mogelijk voor twee', oftewel 'Dat wat onmogelijk is op het niveau van de individuele ontwikkeling wordt mogelijk op het niveau van de sociale ontwikkeling' [10 - blz. 219].

Voor Vygotsky was sociale compensatie dus het fundamentele antwoord op ernstige verstandelijke belemmering: 'De ontwikkelingsweg van een ernstig geretardeerd kind loopt via zijn relaties en gezamenlijke activiteit met andere mensen' [10 - blz. 218]. Nergens wordt zo duidelijk als bij deze kinderen dat de kern van het probleem van verstandelijke belemmering ligt in het sociale isolement van de kinderen. Het hele onderwijs moet gericht zijn op het opheffen van dit isolement door het tot stand brengen van sociale relaties. Sociale interactie is voor deze kinderen, net als voor alle kinderen, de eerste stap naar hun culturele ontwikkeling. Voor het aangaan van relaties zijn zij niet alleen aangewezen op de volwassenen om hen heen. Uit onderzoek naar z. g. 'vrije collectieven' van geretardeerde kinderen blijkt, dat de kinderen zich, als ze de keus hebben, spontaan organiseren in heterogene groepen van verschillende verstandelijke niveaus. Het blijkt dat ernstig en matig geretardeerde kinderen naar elkaar toe trekken, evenals matig en licht geretardeerde kinderen elkaar uitkiezen in het vormen van groepen. In de relaties die de kinderen vormen is sprake van wederkerigheid: 'De intellectueel meer begaafde kinderen krijgen de gelegenheid grote sociale activiteit te demonstreren in relatie tot de minder begaafde en actieve kinderen. De laatsten, op hun beurt, halen uit hun sociale relaties met de meer begaafde en actieve kinderen datgene wat voor hen onbereikbaar is en wat vaak fungeert als een onbewust ideaal waarnaar het intellectueel benadeelde kind streeft' [10 - blz. 217]. In 'vrije collectieven' ontwikkelen kinderen nieuwe kwaliteiten, 'alsof zij zichzelf herscheppen in iets wat heel is' - zo schrijft Vygotsky [10 - blz. 217]. Dat ook deze kinderen in staat zijn zich aan te passen aan het sociale leven dat hen omringt, duidt erop dat zij reële mogelijkheden bezitten zich verder te ontwikkelen tot persoon en tot deelnemer, in welke beperkte mate dan ook, aan een maatschappelijk en cultureel leven.

Dankwoord

Met dank aan Bert van Oers, docent Vygotskiaans Perspectief aan de Vrije Universiteit te Amsterdam

Early intervention, mediatie en instrumentele verrijking *een vergelijking*

• Hedianne Bosch

Is early intervention een vorm van mediërend onderwijzen? Wat heeft early intervention te maken met het Instrumenteel Verrijkingsprogramma van Feuerstein? Zijn early intervention en Feuerstein's benadering concurrenten of vullen ze elkaar juist goed aan? De discussie is al enige tijd gaande in de wandelgangen van cursussen, thema-avonden en andere ontmoetingsplaatsen van early intervention-gebruikers. Ruimte voor een uitgebreide bespreking van overeenkomsten en verschillen met het accent op de unieke waarde van beide programma's.

1. Inleiding

Ouders die ervoor kiezen hun kind met Down's syndroom gericht in zijn of haar ontwikkeling te stimuleren, stuiten in deze tijd meestal al snel op het fenomeen early intervention. Wanneer zij zich blijven oriënteren op manieren om de mogelijkheden van hun kind optimaal aan te spreken komen zij vroeg of laat ook in aanraking met het gedachtegoed van Reuven Feuerstein. In de afgelopen paar jaar hebben verschillende ouders, die enthousiast met early intervention aan de slag zijn gegaan, tevens hun licht opgestoken op oudercursussen over mediatie en 'Instrumentele Verrijking'. In SDS-kringen worden regelmatig geluiden gehoord in de trant van: 'Is er nou eigenlijk wel een verschil tussen early intervention en de benadering van Feuerstein?'; of: 'Hoe kun je de ideeën van Feuerstein concreet gebruiken binnen early intervention?'; of: 'Is het nodig om zo'n Feuerstein-cursus te volgen?'. Dit artikel poogt een aanzet te zijn tot een discussie over de relatie tussen het early intervention programma Small Steps en Feuerstein's theorie van het gemedieerde leren en in het bijzonder de toepassing daarvan in zijn Instrumenteel Verrijkings-Programma (hierna aangeduid met IVP).

Er is een groot verschil in leeftijd tussen de kinderen die tot de doelgroep van early intervention behoren (ontwikkelingsleeftijd nul tot circa zes jaar) en de leeftijd van de kinderen uit de IVP-doelgroep (vanaf een kalenderleeftijd van circa tien jaar). Tevens verschillen de programma's zeer sterk qua leerinhoud en reikwijdte. In het IVP komen een aantal fundamentele aspecten van het cognitieve functioneren aan de orde. Het Small Steps programma omvat alle voor het jonge kind belangrijke ontwikkelingsdomeinen (cognitieve ontwikkeling, spraak en taalbegrip, grove en fijne motoriek,

sociale en spel-vaardigheden en zelfredzaamheid). Ondanks deze grote verschillen ben ik van mening dat het op basis van de algemene uitgangspunten en doelstellingen wel degelijk mogelijk en zinvol is een vergelijking tussen beide programma's te maken.

Na een korte beschrijving van de doelen en vooronderstellingen van beide programma's stel ik een aantal - in mijn opvatting - belangrijke overeenkomsten en verschillen aan de orde (waarbij ik overigens niet de pretentie heb volledig te zijn). Vervolgens tracht ik aan de hand van een uitgebreid voorbeeld te verhelderen hoe de mediatieprincipes van Feuerstein een early intervention programma als Small Steps zouden kunnen verrijken. Tot slot vat ik samen hoe beide benaderingen een plaats kunnen hebben binnen de opvoeding van kinderen met verstandelijke belemmeringen.

2. Small Steps (Kleine Stapjes)

Small Steps is de zeer gedetailleerde en oudervriendelijke vervanger van het Macquarie Program [9]. Twee deeltjes uit de acht delige programma-cassette zijn inmiddels in het Nederlands vertaald. De acht deeltjes omvatten de ontwikkelingsgebieden van de grove motoriek, fijne motoriek, cognitieve ontwikkeling, communicatie, receptieve taal en de persoonlijke en sociale vaardigheden. Small Steps wordt gekenmerkt door een grote hoeveelheid praktische en op ervaring gebaseerde suggesties omtrent de manieren waarop je iedere vaardigheid kunt aanleren, integreren en generaliseren. Ook worden vaak verbanden aangegeven tussen een bepaalde taak en andere taken die ervoor of erna in een stappenreeks verschijnen. Een belangrijk hulpmiddel is de vermelding van toetsingscriteria bij alle beschreven vaardigheden, zodat formeel vastgesteld kan worden of een kind een

taak al dan niet beheerst. Voorts worden er regelmatig voorbeelden gegeven hoe je een taak in deelstappen kunt analyseren. Taakanalyse vormt een belangrijk onderdeel van het werken met het programma. Engels-lezende ouders die het uitgebreide Small Steps programma reeds in huis hebben, zullen tot de conclusie gekomen zijn dat hierin een schat aan zeer waardevolle en direct in de gezinssituatie toepasbare informatie geboden wordt. (Het is daarom te hopen dat alle acht deeltjes van het programma op korte termijn in een Nederlandse vertaling beschikbaar zullen zijn.)

Hoofddoel van het Macquarie Program - en daarmee ook van Small Steps - is normalisatie. Dit houdt in dat kinderen en volwassenen met een verstandelijke belemmering in staat worden gesteld een leven te leiden dat zo dicht mogelijk aansluit bij een 'normaal' leven. Dat betekent voor het jonge kind met name thuisopvoeding en integratie in gewone settings zoals crèches, peuterspeelzalen en basisscholen. Dat betekent ook een opvoeding die de normale ontwikkelingsstappen volgt en die gericht is op een zo groot mogelijke zelfstandigheid. Het normalisatieprincipe wordt in het programma geconcretiseerd door aan ouders handreikingen te geven voor een gestructureerde lange-termijn thuisopvoeding. De normale 'mijlpalen' van de ontwikkeling worden in kleine stapjes aangeboden. Het is de bedoeling dat de opvoeder bij het selecteren van vaardigheden steeds vooruitloopt op het actuele ontwikkelingsniveau van het kind en niet wacht op een 'natuurlijk' rijpingsproces. De belangrijke rol van de sociale omgeving in kinderlijke ontwikkelingsprocessen wordt hiermee erkend. Om schoolintegratie te vergemakkelijken zijn in het programma ook taken opgenomen die de kinderen voorbereiden op de cognitieve en sociale eisen die de reguliere schoolomgeving aan hen zal stellen.

In Small Steps ligt een grote nadruk op de interactie tussen ouder en kind, met name wat betreft de pragmatische functie van taal: het wederzijds overbrengen van bedoelingen, verbaal of non-verbaal. Deze

nadruk vloeit voort uit de transactionele benadering die de auteurs volgen. In het transactionele ontwikkelingsmodel wordt de ontwikkeling van kinderen beïnvloed door een complexe veelheid van interactiepatronen tussen kind, opvoeders en bredere sociale omgeving, die bovendien door de tijd heen veranderen. Niet het organisme zelf, noch de sociale omgeving is volgens dit model de stuwende kracht achter de ontwikkeling, maar de evoluerende interacties tussen beide. De transactionele benadering wordt binnen Small Steps vooral toegepast op het deelgebied van de communicatieve vaardigheden (de expressieve taal). Binnen de andere deelgebieden (zoals die van de cognitieve of die van de sociale ontwikkeling) worden met name methoden aanbevolen uit de op het behaviorisme gebaseerde leertheorie (gedragsmodificatie) en de hieraan verwante cognitivistische theorie. Hierin staan niet zozeer de persoon of de interactie centraal, als wel het effectief overdragen van kennis en vaardigheden. De keuze voor deze benadering houdt verband met het feit dat het Macquarie Program mede gebaseerd is op effectieve onderwijsmethoden uit het speciaal onderwijs. Dit komt tot uitdrukking in de eerste twee van de hieronder vermelde theoretische uitgangspunten van het programma [18]:

1. directe instructies met behulp van effectieve lesmethoden,
2. hoge prioriteit aan de ontwikkeling van de in het programma beschreven vaardigheden,
3. ouders als belangrijkste uitvoerders van de interventie en
4. voorbereiding van de kinderen op hun integratie in het reguliere basisonderwijs en de normale gemeenschapsactiviteiten, en het begeleiden daarvan.

Punt 3 en 4 vormen een duidelijke illustratie van het met early interventie beoogde ideaal van normalisatie.

3. Mediatie en Instrumentele Verrijking

Het IVP is net als de eerste early intervention programma's (zoals het bekende Head Start) oorspronkelijk ontworpen als interventieprogramma voor kinderen met door sociaal-culturele factoren veroorzaakte leerachterstanden [19]. Pas in tweede instantie begon men het ook toe te passen op kinderen met achterstanden als gevolg van organische handicaps. Het IVP is ontwikkeld in aansluiting op Feuerstein's dynamische testprocedure: de 'Learning Potential Assessment Device' (LPAD). Deze testprocedure is bedoeld om de potentiële leergeschiktheid vast te stellen en onderliggende cognitieve deficiënties aan het licht te brengen. Tijdens de IVP-lessen kan vervolgens gewerkt worden aan de remediatie daarvan.

Hoofddoel van het programma is het vergroten van de capaciteit van een individu om gemodificeerd (dat wil zeggen: structureel cognitief veranderd) te worden door de directe confrontatie met de nieuwe situaties die hij of zij voortdurend tegenkomt. Uit deze doelstelling spreken het positieve verwachtingspatroon en het diepgewortelde geloof in de ontwikkelbaarheid van mensen, die Feuerstein's werk kenmerken.

Het IVP is een inhoudsvrij denktrainingsprogramma, wat wil zeggen dat er geen concrete cognitieve vaardigheden worden aangeleerd en geen ontwikkelingsmijlpalen worden nagestreefd. Waarin wel geoefend wordt zijn algemene denkhandelingen en reflectieve processen die in wisselende combinaties voor het oplossen van alle daagse dan wel academische problemen noodzakelijk zijn. Om het populair te zeggen: het IVP richt zich primair op het 'leren leren'. Het leren van inhouden, zoals woordenschat en conceptuele kennis, is hieraan ondergeschikt.

Het programma is opgebouwd uit veertien instrumenten met titels als 'Organisatie in de ruimte', 'Analytische waarneming', 'Tijdsrelaties', etc. De instrumenten zijn samengesteld op basis van de zes subdoelen van het programma. Dit zijn:

1. het remediëren van cognitieve deficiënties (door het doelgericht leren hanteren van bepaalde denkhandelingen zoals goed waarnemen, analyseren, vergelijken, en selecteren),
2. het verwerven van een woordenschat relevant voor de behandelde werkbladen (het leren benoemen van gebruikte concepten, relaties, operaties, e. d.),
3. het produceren van intrinsieke motivatie door gewoontevorming (alleen door het vaak en gevarieerd oefenen van een specifieke denkhandeling wordt deze tot een gewoonte en zal het kind deze automatisch gaan toepassen - uit een soort innerlijke noodzaak - in nieuwe situaties waar de denkhandeling van pas komt),
4. het ontwikkelen van reflectie op en inzicht in de eigen cognitieve processen (dit wordt ook wel metacognitie genoemd omdat de persoon als het ware van bovenaf naar zijn of haar eigen (denk)handelingen kijkt),
5. het stimuleren van taak-intrinsieke motivatie (dat wil zeggen dat niet de beloning na afloop, maar de taak zelf het kind uitdaagt tot handelen). Dit subdoel verschilt in zoverre van punt 3 dat het daar gaat om algemene denkhandelingen en hier om specifieke taken (bijvoorbeeld een werkblad),
6. het bewerkstelligen van een attitudeverandering in het kind zodat het zichzelf gaat beschouwen als een persoon

die actief nieuwe informatie kan genereren in plaats van deze alleen passief te kunnen ontvangen en reproduceren. Dit laatste subdoel wordt door Feuerstein als een vitaal onderdeel van het programma beschouwd.

Tijdens de behandeling van de succesieve werkbladen waaruit de instrumenten bestaan wordt naar deze zes subdoelen toegewerkt met behulp van een expliciet mediërende interactiestijl. Iedere IVP-les wordt zorgvuldig voorbereid op basis van de specifieke leerbehoeften van de doelgroep. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de zogenaamde 'cognitieve kaart' die de parameters aangeeft waarop de denkhandelingen, waarmee binnen een bepaalde les geoefend wordt, geanalyseerd en aangepast kunnen worden. Voorbeelden van deze parameters zijn niveau van complexiteit, niveau van abstractie, en modaliteit: de taal waarin de denkhandeling uitgedrukt wordt (verbaal, figuratief, numeriek, etc.). Een werkblad wordt, afhankelijk van de cognitieve deficiënties, interesses en andere leerlingkenmerken, voorzien van een specifieke doelstelling (intentionaliteit), een motivering (zingeving) en mogelijkheden tot het overstijgen van het geleerde (transcendentie). Ook andere kenmerken van een mediërende interactiestijl - zoals het mediëren van bekwaamheidsgevoelens of van deelgenootschap - kunnen meer of minder benadrukt worden binnen een les. Een IVP-les wordt gekenmerkt door levendige discussies, denkstimulerende vragen door de onderwijsgevende en in het algemeen door veel interacties tussen alle deelnemers. Het bespreken van het leerproces ('Hoe ga ik eigenlijk te werk?', 'Waarom ging dit fout?', 'Welke strategie kan ik hier het best gebruiken?') beslaat een groot deel van deze interacties, evenals het maken van 'bridgings' ('overstapjes') naar andere vakgebieden, eerder behandelde werkbladen, of ervaringen uit het dagelijks leven.

Het intensief en doelbewust hanteren van mediatieprincipes moet er op den duur toe leiden dat het tekort aan gemedieerde leerervaringen in de vroege jeugd bij deze kinderen alsnog gecompenseerd wordt, waardoor er in hun cognitieve functioneren een structureel veranderingsproces op gang wordt gebracht, dat zichzelf voortzet in spontane leersituaties, waarin er geen mediator voorhanden is.

4. Overeenkomsten en verschillen

Het gaat er in dit artikel niet om de beide programma's met elkaar te laten concurreren. Ten eerste hebben ze allebei hun waarde voor vele ouders en beroepsop-

voeders al bewezen. Ten tweede lopen zij qua inhoud, doelgroep, en reikwijdte zodanig uiteen dat zij nooit onderling vervangbaar kunnen zijn. Een vergelijking op basis van deze aspecten kan dus niet vruchtbaar zijn. Eén opmerking met betrekking tot deze aspecten is hier echter wel op zijn plaats. Instrumentele Verrijking is een vorm van extra-curriculair onderwijs, dat wil zeggen: het is inhoudsvrij en dus niet geïntegreerd in de gewone schoolvakken. Feuerstein voert voor deze keuze een aantal redenen aan, waaronder de faalangstervaringen die de kinderen uit zijn doelgroep hebben opgedaan tijdens hun schoolloopbaan. Dat het IVP geen inhouden onderwijst (afgezien van de voor de werkbladen benodigde woordenschat) wil echter niet zeggen dat Feuerstein's mediati principes en de met het IVP beoogde cognitieve en metacognitieve training niet gebruikt kunnen worden binnen het onderricht in specifieke vaardigheden, zoals motorische, schoolse of sociale vaardigheden. Met andere woorden: ook een breed georiënteerd early intervention programma zou in principe opgezet kunnen worden op basis van de centrale principes van Feuerstein's theorie. De early intervention initiatieven die tot nu toe vanuit dit perspectief zijn ondernomen strekken zich echter niet uit over het hele scala aan ontwikkelingsdomeinen zoals Small Steps dit doet, maar beperken zich tot het gebied van de cognitieve ontwikkeling en de cognitieve aspecten van de communicatieve en sociale ontwikkeling. Voorbeelden zijn het CCYC-programma van Carl Haywood* en het MISC-project van Pnina Klein**.

In de volgende paragrafen worden Small Steps en het IVP vergeleken met betrekking tot enkele vooronderstellingen, de centrale doelen, en de interactiewijzen en lesmethoden. Tenslotte wordt nader ingegaan op de invulling van het concept 'cognitieve ontwikkeling'. Dit laatste is mogelijk omdat beide programma's zich op de cognitieve ontwikkeling richten, het IVP geheel en Small Steps gedeeltelijk: in het bijzonder binnen het domein van de fijne motoriek (FM), daarnaast binnen het domein van de Receptieve Taal (RT) en in geringe mate in de rest van het programma.

4.1 Enkele vooronderstellingen

Centraal in beide programma's staat het geloof dat kinderen met een verstandelijke belemmering zich kunnen ontwikkelen en dat het onderwijs aan hen niet beperkt hoeft te blijven tot het aanleren van een aantal concrete en praktische vaardigheden die geen abstractie vereisen. Ook de hogere mentale functies kunnen door doelgerichte stimulering ontwikkeld worden. Beide programma's kenmerken zich

dan ook door een positief verwachtingspatroon en een resoluut afwijzen van het nog steeds door velen gekoesterde 'plafond'-denken. Zowel in het IVP als in Small Steps wordt het vooruitlopen op de ontwikkeling (**actieve modificatie**) als uitgangspunt voor het onderwijs gekozen en een houding van passieve acceptatie (met als consequentie **volgend** in plaats van **ontwikkeld** onderwijs) van de hand gewezen. De sociale omgeving - met name de directe opvoeder of onderwijzer - wordt als belangrijke factor in het ontwikkelingsproces erkend.

In beide programma's is sprake van een pedagogische benadering van het probleem van de verstandelijke belemmering. Het accent wordt gelegd op opvoeding en onderwijs en niet op de behandeling van onderliggende organische defecten. Dit betekent dat niet de handicap maar de persoon centraal staat in de interventie. Met betrekking tot de vooronderstellingen ten aanzien van de ontwikkelbaarheid van kinderen met een verstandelijke belemmering zien we dus dat beide programma's dezelfde optimistische visie delen.

4.2 Centrale doelen

Het streven naar normalisatie is herkenbaar in zowel IVP als Small Steps. Hoewel in de programma's de nadruk ligt op normalisatie 'van binnenuit' (dat wil zeggen dat de veranderingen in de persoon plaatsvinden in plaats van in zijn omgeving) is het modifieren van de maatschappelijke context ook een belangrijk doel voor beide interventiebewegingen, wat onder meer blijkt uit het actief zoeken naar en organiseren van geïntegreerde settings voor de doelgroep.

Als we de hoofddoelen van de twee programma's naast elkaar zetten, zien we echter een opvallend verschil in de invulling van het begrip normalisatie. Met early intervention wordt beoogd een kind te ontwikkelen tot een zo zelfstandig mogelijk functionerend persoon die een groot aantal voor succesvolle integratie noodzakelijke vaardigheden en concepten beheerst, welk hij of zij in de juiste situatie en op de juiste manier kan toepassen. Het mensbeeld en daarmee de visie op zelfstandigheid die uit Feuerstein's theorie naar voren komen is van andere aard: hier is het ideaal een persoon die zichzelf kan modifieren, dat wil zeggen zijn of haar cognitieve structuren kan aanpassen om het hoofd te bieden aan de steeds veranderende eisen van het leven. Waar bij early intervention het kennen en kunnen centraal staat, heeft het IVP de flexibiliteit van de menselijke geest - het vermogen om te leren van nieuwe ervaringen - tot doel. Dat beide doelen essentieel zijn voor het

'overleven' in de huidige complexe en snel veranderende samenleving, zal door niemand - en het minst door de auteurs van beide programma's - ontkend worden. Toch is verschil in doelen typerend, hetgeen tot uitdrukking komt in de consequenties ervan voor de gehanteerde interactiewijzen en lesmethoden, en voor de invulling van het concept 'cognitieve ontwikkeling'.

4.3 Interactiewijzen en lesmethoden

In het early interventionprogramma Small Steps is de kwaliteit van de interactie heel belangrijk. In de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden wordt de transactionele benadering gevolgd, waarin (zoals eerder genoemd) het wederzijds - verbaal of non-verbaal - overbrengen van bedoelingen tussen opvoeder en kind centraal staat.

Ook binnen het IVP is interactie van grote betekenis. Volgens Feuerstein moet iedere interactie aan een aantal criteria voldoen om mediatie genoemd te worden. In het IVP worden deze criteria doelbewust gehanteerd. Hierdoor wordt de kwaliteit van de interactie niet aan het toeval overgelaten en krijgt de opvoeder concrete handvatten om zijn of haar interactiestijl te optimaliseren.

Zoals eerder besproken wordt de transactionele benadering met haar nadruk op interactie, niet consequent doorgetrokken in elk ontwikkelingsdomein van Small Steps. De invloed van het behaviorisme is duidelijk merkbaar waar het gaat om hoe je een kind vaardigheden aanleert. Met name de techniek van het bekrachtigen speelt een grote rol in verband met het positieve effect dat bekrachtiging kan hebben op het leergedrag: een kind dat voor zijn of haar gedrag 'beloond' wordt ('beloond' in de ruimste zin van het woord) zal geneigd zijn dit gedrag (bijvoorbeeld het uitvoeren van een taak) te herhalen. Typerend voor de behavioristische benadering is dat de taak centraal staat en niet de interactie met het kind, of de persoonsvorming van het kind. Illustratief voor dit feit is dat de timing van de bekrachtiging wel belangrijk gevonden wordt (zodat het duidelijk is voor het kind voor welk gedrag hij of zij beloond wordt), maar niet de explicitering van de reden voor de beloning. Dit wordt in Feuerstein's benadering juist wel benadrukt: volgens zijn visie moet een kind leren begrijpen waarom iets goed of fout ging en welke alternatieve wegen hij of zij zou hebben kunnen gebruiken om een bepaald doel te bereiken.

Hoewel in beide benaderingen succesbeleving belangrijk gevonden wordt, ver-

schillen de redenen daarvoor aanzienlijk. Het geven van positieve feedback in behavioristische zin heeft een concreet en korte-termijn doel, namelijk de herhaling van het gedrag dat met de interventie wordt beoogd. De aanmoediging die een opvoeder, die volgens de mediatiëprincipes van Feuerstein werkt, aan een kind geeft valt onder de noemer 'mediatie van bekwaamheidsgevoelens' en heeft tot (lange-termijn) doel het creëren van een positief zelfbeeld, het ontwikkelen van prestatie-motivatie en in het algemeen het stimuleren van de cognitieve en persoonlijke ontwikkeling. Ondanks dit fundamenteel andere accent schrijft ook Feuerstein dat 'zelfs een aangepaste vorm van gedragsmodificatie in het begin effectief kan zijn in het geval dat een kind zich tegen de mediatie verzet' [20 - blz. 23]. Hierin zien we een voorbeeld van hoe twee (fictieve) opvoeders oppervlakkig beschouwd op sommige momenten praktisch dezelfde methoden kunnen hanteren, terwijl hun totale aanpak op essentiële punten kan verschillen. Deze verschillen - mits überhaupt aantoonbaar - zullen echter pas op lange termijn duidelijk worden in het algehele persoonlijke en cognitieve functioneren van de opvoeding.

Als we de lesmethoden uit het Small Steps programma beschouwen volgens de drie belangrijkste mediatiëcriteria van Feuerstein, wordt het verschil in interactiewijze duidelijker. In beide programma's is sprake van **intentionaliteit**: de opvoeder werkt bewust naar een bepaalde doelstelling toe. Of **wederkerigheid** (het oppakken van de bedoeling door het kind) ook een noodzakelijk onderdeel van de interactie moet zijn, wordt in de teksten van het Small Steps programma niet expliciet aan de orde gesteld. Waarschijnlijk wordt de sensitiviteit van ouders voor de reacties van hun kind impliciet voorondersteld. Dat het één niet noodzakelijkerwijze met het ander verbonden is, blijkt echter wel uit onderzoek van Pnina Klein in het kader van het MISC-project, waarin vastgesteld werd dat de mediatiëprofielen van de deelnemende middenklasse ouders meestal gekenmerkt werden door een hoge frequentie van intentionaliteit die niet gebalanceerd werd door een evenredige mate van wederkerigheid [21]. Dit betekent dat er een heleboel intenties van de kant van de opvoeder onbeantwoord blijven en er als gevolg daarvan geen gemedieerde leerervaring optreedt. Een kanttekening bij de zojuist gebruikte term 'sensitiviteit' lijkt hier echter op zijn plaats, vanwege de vage definiëring ervan. Bij kinderen met een verstandelijke belemmering is het vaak moeilijk een duidelijke reactie uit te lokken. Het is daarom veelal nodig een stimulus herhaaldelijk en op verschillen-

de manieren aan te bieden voordat het kind de bedoeling van de communicatie oppikt. Sensitiviteit - zoals het hier gehanteerd wordt - moet dus niet verward worden met het aannemen van een afwachtende en kindvolgende houding, waarin de opvoeder slechts reageert op wat het kind zelf aangeeft en het uitblijven van een respons uitlegt als 'hij is er nog niet aan toe'. In dat geval is er immers van intentionaliteit geen sprake meer. Juist de combinatie van intentionaliteit en wederkerigheid maakt een interactie tot leerervaring voor het kind.

Wat betreft het tweede essentiële mediatiëprincipe, de **zingeving**, geeft het Small Steps programma in de theoretische inleidingen geen algemene suggesties ten aanzien van het belang daarvan, en staan er in de specifieke taakbeschrijvingen nauwelijks concrete aanwijzingen in die richting. In het hoofdstuk over methoden van onderricht wordt uitgelegd wat je moet doen voor, tijdens en na het aanleren van een bepaalde vaardigheid. Wat je vooraf moet doen wordt samengevat in de zin 'Vertel je kind wat je wilt dat hij of zij gaat doen'. Het belang van de motivering van de leertaak, waar in het ontwikkelend onderwijs zo op gehamerd wordt, wordt hier misschien wel impliciet erkend, maar nergens concreet als voorwaarde voor succesvol onderwijs genoemd. Dit houdt ook weer verband met het feit dat de taak en niet de (minder tastbare) persoonlijke ontwikkeling van het kind centraal staat. Hoewel de auteurs van Small Steps ouders aanbevelen hun kind regelmatig te laten ervaren dat het gebruiken van geleerde vaardigheden ook intrinsiek motiverend kan zijn, wordt deze opmerking gepresenteerd als 'one final point', waar zij in Feuerstein's programma ergens bovenaan de puntenlijst zou staan. Dat zingeving met name voor kinderen met Down's syndroom heel belangrijk is, kan afgeleid worden uit onderzoek van Jennifer Wishart, waaruit blijkt dat motivatieproblemen en vermijdingsgedrag bij het leren bij deze kinderen veelvuldig voorkomt [22]. Dat betekent dat zeer veel ouders en beroepsopvoeders dagelijks geconfronteerd worden met het probleem: hoe maak ik dat mijn kind zelf wil doen wat ik hem of haar wil laten doen? De beoogde activiteit moet eerst een persoonlijke betekenis voor het kind krijgen voordat het de innerlijke drang kan gaan voelen om eraan mee te doen. In die betekenisgeving spelen zowel de sociale waardering ('Als je dit doet ben je een grote meid'), het persoonlijk enthousiasme van de opvoeder ('Oh, dat is een leuk spelletje!'), en de aansluiting bij de ervaringswereld van het kind ('Dat lijkt op wat we gisteren bij opa zagen') een rol. Als de opvoeder erin slaagt de werkelijke be-

langstelling van het kind op te wekken, is de kans groot dat bestaande gevoelens van onwil of faalangst tijdens het spel overwonnen - of eenvoudigweg 'vergeten' - worden.

De laatste van de drie fundamentele mediatiëkenmerken is **transcendentie**. Ondanks het feit dat in beide programma's transcendentie een voorname rol toebedeeld krijgt, is er ook wat betreft dit kenmerk een duidelijk verschil in benadering vast te stellen. Volgens Feuerstein moet iedere (mediërende) interactie transcendentie bevatten, dat wil zeggen: in iedere leerervaring moet de concrete leertaak overstegen worden. Volgens de in Small Steps gehanteerde lesmethodiek wordt generaliseren pas belangrijk nadat een bepaalde taak is aangeleerd. (Voorbeelden van mogelijkheden tot generalisatie komen bij iedere taak aan de orde onder de noemers 'Spelletjes en huiselijke activiteiten' en 'Onthouden en uitbreiden'.) Hieruit is het te verklaren dat er vrijwel nergens verwezen wordt naar de onderliggende principes van de taak of de algemene denkhandelingen die tijdens het uitvoeren van de taak van belang zijn. Toch is voor het gegeneraliseerd toepassen van vaardigheden het ontdekken van juist deze zaken essentieel. Zonder het abstraheren van onderliggende principes ('de kneep') zal iedere verwante, maar anders ogende, taak opnieuw aangeleerd moeten worden. Duffy en Wishart [23] noemen het veelvuldig hanteren van oppervlakkige taak-specifieke strategieën als kenmerkend voor het leergedrag van veel kinderen met Down's syndroom. Hun conclusie is dan ook dat onderwijsprocedures die dit leergedrag aanmoedigen slechts een beperkte waarde kunnen hebben binnen het onderwijs aan deze kinderen. Zij doelen hier met name op de procedure van 'errorless learning' die in behavioristisch georiënteerde programma's vaak aanbevolen wordt om faalangstige kinderen 100% succes te laten ervaren tijdens het aanleren van nieuwe taken. Hoewel deze methode bij kinderen met Down's syndroom duidelijk positieve effecten heeft wat betreft de snelheid waarmee een taak aangeleerd en geconsolideerd wordt, blijkt dat er geen transfer (=generalisatie) optreedt naar nieuwe, maar soortgelijke taken. Dit heeft te maken met het inherente karakter van 'errorless learning', waarbij het kind niet wordt geleerd op de relevante en meer algemene kenmerken van een taak te letten (inzichtelijk leren), maar slechts wordt gestimuleerd een beperkte taak-specifieke strategie toe te passen die automatisch leidt tot de correcte respons. De waarde die deze procedure heeft voor de zo noodzakelijke succesbeleving van kinderen met Down's syndroom wordt dus sterk relativerend door de verhinde-

ring van de voorwaarden voor transfer. Het gebruik van de procedure kan volgens Duffy en Wishart echter wel zinvol zijn als een 'opstapje' bij de introductie van een nieuwe taak, waardoor een kind op basis van initiële succesbeleving gemotiveerd kan worden om daarna inzichtelijk met de taak aan de slag te gaan.

4.4 Invulling van het concept 'cognitieve ontwikkeling'

Zowel in het IVP als in Small Steps wordt uitgegaan van de vooronderstelling dat kinderen met een verstandelijke belemmering een cognitieve ontwikkeling kunnen en moeten doormaken en beide programma's onderkennen het belang daarvan voor de maatschappelijke integratie. Het verschil tussen beide programma's zit dus niet in de waardering van de cognitieve ontwikkeling, maar komt pas naar voren wanneer we de invulling van het concept 'cognitieve ontwikkeling' nader beschouwen.

Het IVP hanteert een procesgerichte benadering: kinderen leren kijken naar hoe zij een taak uitvoeren, naar welke denkhandelingen (bijvoorbeeld analyseren, elimineren, relaties leggen) en strategieën (dit zijn specifieke, planmatige werkwijzen) zij daarbij gebruiken. Zij leren reflecteren op hun eigen cognitieve handelingen (bijvoorbeeld: 'Waarom ging het goed?') en worden zich niet alleen bewust van de cognitieve instrumenten die zij tot hun beschikking hebben (van Parreren noemt dit de 'cognitieve gereedschapskist' [8]), maar ook van de manieren waarop zij deze flexibel in een veelheid van situaties kunnen toepassen (bijvoorbeeld: 'Hier moet ik eerst de niet relevante gegevens elimineren'). Bovendien beoogt het programma in de kinderen ook de innerlijke motivatie te wekken om deze ook daadwerkelijk te benutten waar ze van pas komen.

In Small Steps is de interventie erop gericht kinderen de cognitieve vaardigheden bij te brengen die 'normale' kinderen zich min of meer spontaan eigen maken. Er wordt stapsgewijs toegewerkt naar ontwikkelingsmijlpalen, zoals 'object permanentie' of 'het bouwen van een toren met acht blokken'. Ook wordt er op verschillende plaatsen verwezen naar het gebruik van strategieën (bijvoorbeeld op pagina 62 van boek 5: 'De belangrijkste strategie is het opnieuw proberen als het de eerste keer niet lukt'). Toch wordt het doelgericht en systematisch aanleren van strategieën en denkhandelingen niet benadrukt en speelt dit slechts een ondergeschikte rol binnen het programma. Hieruit kunnen we de impliciete vooronderstelling afleiden dat het bewust leren hanteren hiervan zich logisch en vanzelf ontwikkelt door het herhaald en gevarieerd

oefenen van een specifieke vaardigheid. Dat deze veronderstelling niet in overeenstemming is met recente onderzoeksresultaten is in de vorige paragraaf gebleken tijdens de bespreking van de bevindingen van Duffy en Wishart met betrekking tot de transferproblemen die deze kinderen hebben. Het zou daarom aan te bevelen zijn deze zaken net zo nadrukkelijk en expliciet aan te bieden tijdens het leerproces als de concrete inhoud van de taken. Het bezwaar dat jonge kinderen niet tot een dergelijke abstracte beschouwing van de eigen cognitieve processen in staat zijn is maar zeer ten dele waar. Het denken en het vermogen tot reflectie ontwikkelen zich vanaf de geboorte. Het is heel goed mogelijk een jong kind te leren dat het belangrijk is eerst eens heel goed te kijken (waarnemen is een cognitieve functie) voordat het aan een taak begint. Ook kan het leren onderzoeken welke voorwerpen het niet nodig heeft voor een bepaalde taak (de term 'eliminieren' kan vervangen worden door andere woorden, bijvoorbeeld: 'Wegleggen wat je niet nodig hebt'). Ook is het een goede gewoonte om wat je zojuist gedaan hebt te controleren ('Is de toren nu goed?', of: 'Is de puzzel zo af?'). Door het intentioneel en consequent woorden van denkhandelingen, strategieën en principes worden deze geleidelijk aan door het kind verinnerlijkt tot bruikbare en wendbare instrumenten die elk leerproces begeleiden.

5. Mediatie en early intervention: een concreet voorbeeld van de toepassing van Feuerstein's theorie op een taak in Small Steps

In deze paragraaf tracht ik aan de hand van een analyse van de FM taak H 104 'Plaats vijf blokken in volgorde van grootte' [Small Steps, boek 5, blz. 61] aan te geven hoe de in het IVP gehanteerde mediatieprincipes en denkhandelingen geïntegreerd zouden kunnen worden in een early intervention programma - in dit geval Small Steps.

5.1 Een analyse van FM-taak 104 in termen van Feuerstein's theorie

In de inleiding tot de stappenreeks waarvan taak H 104 een onderdeel vormt, wordt verteld dat de activiteiten in deze reeks ontworpen zijn om een kind te leren zijn handen en ogen te gebruiken om problemen op te lossen. Voorbeelden van in deze reeks gepresenteerde problemen zijn: 'Hoe krijg ik dit hierin?' of: 'Hoe maak ik hier een geheel van?'. Meer uitweiding omtrent de algemene principes die aan de hele reeks of aan clusters van taken ten grondslag liggen, alsmede de voor het uitvoeren van de taken noodzakelijke denkhandelingen en strategieën, worden in de inleiding niet gegeven. Ook in de taakbeschrijving van taak H 104 ko-

men geen principes en denkhandelingen aan de orde. Wel wordt er een strategie beschreven: de opvoeder wordt aangeraaden het kind consequent één strategie te laten volgen, bijvoorbeeld van het kleinste naar het grootste blok toe te werken. Ook wordt het advies gegeven het kind eerst zelf te laten proberen een eventuele fout te herstellen voordat je als opvoeder ingrijpt: het uitproberen van verschillende mogelijkheden is een strategie te noemen.

Wat betreft de drie belangrijkste mediatieprincipes, zien we dat er sprake is van een duidelijke intentionaliteit: van het kind wordt verwacht dat het een strategie aanleert om het in deze taak inherente probleem op te lossen, namelijk het in volgorde van grootte plaatsen van de vijf blokken. In de taakbeschrijving wordt nergens geappelleerd aan de noodzaak tot wederkerigheid en zingeving voorafgaande aan de uitvoering van de taak. Men zou kunnen stellen dat er wel een suggestie betreffende zingeving achteraf gedaan wordt doordat er een voorbeeld gegeven wordt hoe je de taak tot leven kunt roepen voor je kind: door een popje de zojuist gemaakte trap op te laten klimmen. Transcendentie komt aan de orde onder het hoofdstukje 'Spelletjes en huiselijke activiteiten'. Hier worden een aantal leuke suggesties gedaan met betrekking tot hoe je de taak in verschillende jaszjes kunt aanbieden, bijvoorbeeld door van een serie cilinders een poppenfamilie te fabriceren of een in grootte toenemende reeks te maken van flessen of boeken. Alle hiergenoemde suggesties vallen onder de noemer 'near transfer', dat wil zeggen: er wordt slechts een klein denkstapje gemaakt van de oorspronkelijke taak naar de alternatieve taak. Steeds gaat het om het op volgorde zetten van concrete voorwerpen op basis van het criterium 'grootte'.

5.2 Feuerstein's benadering geïntegreerd in Small Steps: enkele suggesties aan de hand van FM-taak 104

In het nu volgende tracht ik enkele suggesties te doen met betrekking tot hoe Feuerstein's theorie de inhoud van een breed georiënteerd interventieprogramma als Small Steps zou kunnen aanvullen en verrijken.

Om op een flexibele manier met de taak om te kunnen gaan en vanaf het begin het specifieke ervan te kunnen transcenderen is het noodzakelijk ouders alert te maken op de onderliggende principes van deze taak. In de hier geanalyseerde taakbeschrijving wordt pas onder het hoofdstukje 'Spelletjes en huiselijke activiteiten' verwezen naar een eerdere taak waarin aan dezelfde cognitieve vaardigheid geappelleerd wordt, namelijk H 65, 'Zet vier nestbakers in elkaar'. Het zou

ouders echter helpen als dit verband al in het begin aangegeven zou worden en ook duidelijk gemaakt zou worden waar het gemeenschappelijke tussen de twee taken nu precies in zit. Een verwijzing naar het algemene begrip 'seriëren' zou verbanden oproepen naar andere taken en alledaagse activiteiten en de opvoeder bevrijden van de specifieke materialen en instructies bij deze taak. Voorwaarde is natuurlijk wel dat in de inleiding tot de stappenreeks (of -reeksen) het begrip seriëren gedefinieerd moet zijn. Om ouders inzicht te geven in de logica en de zin van de gepresenteerde stappen is het sowieso aan te bevelen een uitgebreide bespreking te geven van de belangrijkste aspecten van de vroege cognitieve ontwikkeling. Er zou bijvoorbeeld op gewezen kunnen worden dat cognitieve ontwikkeling steeds te maken heeft met het zich eigen maken van een grote verscheidenheid aan ordeningsprincipes. Denken, onthouden en waarnemen zijn cognitieve activiteiten waarbij het ordenen van informatie (zintuiglijk of mentaal) centraal staat. Ordenen kan op verschillende manieren gebeuren. Je kunt eenvoudige ordeningen maken door identieke voorwerpen bij elkaar te zoeken (matchen) of te sorteren. Iets moeilijker is het om voorwerpen die maar in één uiterlijk kenmerk op elkaar lijken, bijvoorbeeld 'vorm', bijeen te zoeken. Je kunt ook voorwerpen bij elkaar zoeken die qua uiterlijke kenmerken weinig of niets gemeen hebben, maar die op basis van hun functie of andere niet-zichtbare eigenschap tot een paar of een categorie behoren. Weer een andere vorm van ordening is het samenstellen van een geheel uit de afzonderlijke delen (bijvoorbeeld een puzzel maken). Een laatste voorbeeld is het rangschikken van voorwerpen of andere eenheden op basis van een bepaald criterium (bijvoorbeeld 'grootte'). Hier gaat het om het laatstgenoemde ordeningsprincipe van het seriëren of rangschikken. Er zou in de algemene inleiding gewezen kunnen worden op de belangrijkste denkhandelingen en strategieën die bij serieer-taken aan de orde komen. Eén daarvan is bijvoorbeeld het vergelijken. Een andere is het kiezen van een startpunt (strategisch werken). Dit laatste wordt zoals eerder vermeld wel in de taakbeschrijving van H 104 behandeld.

Het benadrukken van de kwaliteit van de interactie zou in Small Steps duidelijker en op meer plaatsen gedaan kunnen worden.

Het mediatiecriterium van de wederkerigheid heeft meer aandacht. Door het belang van wederkerigheid uit te leggen kan een te produktgerichte benadering vermeden worden. Door opvoeders erop te wijzen dat de ontvankelijkheid van het kind voor hun bedoelingen voorwaarde is voor het leren van welke vaardigheid dan

ook, worden zij aangemoedigd meer aandacht te besteden aan wat er in het kind zelf omgaat (zijn of haar eigen cognitieve en motivationele processen). Deze sensitiviteit moet natuurlijk niet ten koste gaan van een duidelijke intentionaliteit (zie de opmerkingen hierover in paragraaf 4.3).

Wat betreft het mediatiecriterium van de zingeving (het motivationele aspect), zou er zowel in de introductie tot Small Steps als herhaaldelijk in de beschreven stappenreeksen, benadrukt kunnen worden hoe belangrijk het is dat een kind een persoonlijke betekenis kan hechten aan de taak en intrinsiek gemotiveerd is tot het uitvoeren ervan. Activiteiten waarbij het kind emotioneel betrokken is kan het beter vasthouden in zijn of haar geheugen en leiden bovendien eerder tot inzichtelijk leren dan taken die gedaan worden met een beloning in het vooruitzicht (hoewel deze laatste aanpak zeer succesvol en in de dagelijkse opvoedingspraktijk vaak noodzakelijk kan zijn). Ouders kunnen er op gewezen worden dat het, voordat ze een taak aan hun kind gaan aanbieden, nodig is zich af te vragen op welke manier hun kind iets aan de taak zal beleven. Een kind dat graag met blokken speelt en daar allerlei 'bouwwerken' mee maakt, zal misschien weinig inleiding en motivering nodig hebben om aan de nieuwe taak van het seriëren te beginnen. Toch zal er altijd een soort van inleiding nodig zijn, bijvoorbeeld door over klein en groot te praten of over een of andere gebeurtenis uit het leven van het kind waarin rangschikken voorkwam (zonder dat dit woord genoemd hoeft te worden). Door dit te doen wordt de specifieke taak al bij voorbaat getranscendeerd en ingebed in een groter geheel van betekenisvolle activiteiten. Voor sommige kinderen zal een langere 'opwarming' nodig zijn voordat aan de geplande activiteit begonnen kan worden. Als je kind niet van spelen met blokken houdt, maar geheel op kan gaan in fantasiespel met poppen en dieren, zal je een reden moeten aandragen waarom er toch iets met die blokken gedaan moet worden (bijvoorbeeld 'Omdat grote kleuters dat soort dingen doen' (sociale waardering) of 'Omdat de pop heel hoog wil klimmen (aansluiting bij de belangstelling van het kind)'). Voor een kind dat - misschien uit faalangst - überhaupt niet meewerkt in leersituaties zal een nieuwe taak misschien in eerste instantie grondig verstoep moeten worden in een ander spel of in een spannend verhaal. In het geval van sommige kinderen kun je je zelfs afvragen of je vast moet houden aan de specifieke taak, of niet beter met andere materialen of criteria aan de slag kunt gaan. Die flexibiliteit in het omgaan met specifieke taken zoals de hier besprokene kan alleen ontstaan door de onderliggende principes te

begrijpen. Alleen abstrahering leidt tot transcendentie van het gegevene. Het begrijpen van de abstracte principes achter deze serieer-taak zal ouders het zelfvertrouwen geven zelf allerlei soorten van 'near' en 'far' transfer te bedenken. Voorbeelden daarvan zijn: rangschikken op lengte, kleurnuance, leeftijd, volgorde van gebeurtenissen, hoeveelheid, geluidsterkte, gewicht, subjectieve criteria zoals van vies naar lekker, of van leuk naar vervelend, etc.

Tenslotte: door opvoeders alert te maken op de onderliggende principes, denkhandelingen en strategieën die op één of meerdere taken van toepassing zijn, en ze te leren de kwaliteit van de interacties die zij met hun kind hebben doelgericht te beïnvloeden door het hanteren van mediatiecriteriën, zal het hen gemakkelijker gemaakt worden early intervention daadwerkelijk tot levensstijl te maken en de gepresenteerde taken in te bedden in de 'cultuur' van hun eigen gezin. Bovendien zullen zij zich niet machteloos voelen zodra hun kind uit het programma gegroeid is omdat zij een algemeen begrip hebben verworven van waar ze met de in Small Steps beschreven stappen op af stevenen. Hierdoor hebben zij - tot op zekere hoogte - het gereedschap in handen om op eigen kracht de lijn van het programma te kunnen voortzetten.

6. Conclusie

Het leren van jonge kinderen omvat zowel leerinhouden (produkten) als leerprocessen. De leerinhouden treden vooral in de eerste levensjaren zeer op de voorgrond: bijna dagelijks vinden er verschuivingen plaats in de vaardigheden en kennis die een kind laat zien. De waarde van een gedetailleerd en praktisch early intervention programma als Small Steps biedt ouders van kinderen met een verstandelijke belemmering een duidelijk - en volgens sommige ouders zelfs noodzakelijk - handvat om hun kind op verantwoorde wijze in zijn of haar vroege ontwikkeling te stimuleren. Het tweede aspect, dat van de cognitieve en motivationele processen achter het leren, zou mijns inziens echter meer nadruk moeten krijgen in de opvoeding van deze kinderen, bij wie het spontane leren - zowel van concrete vaardigheden als van denkhandelingen en strategieën - meestal duidelijk belemmerd is.

Het IVP-programma is oorspronkelijk opgezet om een tekort aan gemedieerde leerervaringen in de vroege jeugd alsnog in te halen, zodat de ontwikkeling van de cognitieve modificeerbaarheid (het kunnen leren van nieuwe situaties) op gang komt. Een early intervention programma zoals Small Steps is een goede kandidaat voor het voorkomen van een dergelijk te

kort. Dat een early intervention-benadering niet automatisch mediërend en denkstimulerend hoeft te zijn heb ik in de vorige paragrafen echter getracht duidelijk te maken. Daarvoor is het nodig:

- * de rol van de (mediërende) interactie in alle ontwikkelingsdomeinen te benadrukken en de opvoeders te stimuleren tot een doelbewust gebruik van intentionaliteit en wederkerigheid, zingeving en transcendentie (afhankelijk van de situatie aangevuld met andere mediatiecriteria zoals het mediëren van bekwaamheidsgevoelens en gedragsregulatie) en
- * een ruimere invulling te geven aan het concept van de cognitieve ontwikkeling, zodat het ook de ontwikkeling van cognitieve en metacognitieve processen omvat, die in het programma

dan een even belangrijke plaats toegerekend krijgen als de nu in Small Steps beschreven concrete cognitieve vaardigheden en concepten. Dat het aanleren van een groot scala aan vaardigheden daarmee een essentieel onderdeel van opvoeding van jonge kinderen blijft moge duidelijk zijn.

Het staat buiten kijf dat beide programma's het leven en het lot van kinderen met verstandelijke belemmeringen op diepgaande wijze kunnen transformeren en verrijken: een verrijking waar zij recht op hebben.

Noten

* Het 'Cognitive Curriculum for Young Children' (CCYC) werd ontworpen voor leerkrachten om binnen de setting van een

(kleuter)klas de cognitieve ontwikkeling en de intrinsieke motivatie te kunnen stimuleren van jonge gehandicapte en 'risico'-kinderen, en daarmee plaatsing in het speciaal onderwijs te voorkomen. Uitgangspunten voor het programma vormen de theorieën van Piaget, Vygotsky en - in het bijzonder - Feuerstein. Een mediërende stijl van lesgeven staat centraal [24].

** MISC staat voor 'More Intelligent Sensitive Children'. Doel van het op de theorie van het gemedieerde leren gebaseerde programma is ouders te helpen de cognitieve ontwikkeling van hun (zeer) jonge kinderen te bevorderen en hun kinderen het gereedschap te geven waardoor zij zullen kunnen profiteren van toekomstige leerervaringen [21].

Literatuur

[1] Zuidema, W. (1992), 'Initiatie in het leren: religieuze opvoeding in het jodendom' in: Prana, juni/juli 1992, pp. 51-59.

[2] Wertsch, J.V. (1985), 'Vygotsky and the social formation of mind', Harvard University Press, Cambridge

[3] Vygotsky, L.S. (1978), 'Mind in society', Harvard University Press, Cambridge

[4] Vriend, M. (1992), 'Hulp bij achterstand: niet berusten, maar toerusten', in: Prana, juni/juli 1992, blz. 36-46

[5] Pattyn, B. (1989), 'Inspelen op mogelijkheden', Acco, Leuven

[6] Feuerstein, R., Rand, Y. en Rynders, J. E. (1993), 'Laat me niet zoals ik ben', Lemniscaat b. v., Rotterdam

[7] Oers, B. van (1993), 'De betekenis van de cultuurhistorische benadering voor de vormgeving van onderwijsleerprocessen' in: 'Handboek leerlingbegeleiding', Samson, Alphen a/d Rijn

[8] Parreren, C. van (1993), 'Ontwikkellend onderwijs', Acco, Amersfoort

[9] Pieterse, M., Treloar, R. (e. a.) (1989), 'Small Steps: An early intervention program for children with developmental delays', Macquarie University, School for Special Education, Sydney

[10] Rieber, R.W. & Carton, A.S. (eds.) (1993), 'The collected works of L. S. Vygotsky', Vol. 2: 'The fundamentals of defectology', Plenum Press, New York

[11] Anoniem (1982), 'L. S. Vygotsky and Contemporary Defectology', in: Journal of Soviet Psychology, zomer 1983, pp. 79-90

[12] Sutton, A. (1980), 'Backward children in the USSR: An unfamiliar approach to a familiar problem', in Brine, J., Perrie, M. & Sutton, A. (Eds.), 'Home, school and leisure in the USSR', Allen & Unwin, Londen

[13] Parreren, C. van (1983), 'Leren door handelen', Van Walraven bv, Apeldoorn

[14] Lubovskii, V. (1987), 'Some urgent problems of Soviet work with handicapped children (Defectology)', in: Soviet Education, Vol. 31, nr. 5, mei 1989

[15] Strumphler, A.M.E. (1985), 'Onderwijs aan kinderen met leerproblemen in Moskou', in: Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Vol. 24, nr. 12

[16] Parreren, C. van (1981), 'Leerproblemen bij kleuters, gezien vanuit de handelings- en leerpsychologie', in: Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Vol. 20, pp. 4-26.

[17] Evans, P. (1993), 'Some implications of Vygotsky's work for special education', in: Daniels, H. (Ed.), 'Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky', pp. 30-45

[18] Pieterse, M. (1989), 'The Macquarie Program - An exemplary early intervention program for Down's syndrome children in Sydney, Australia', CORE, Vol.: 13, nr.: 1 (= 'Het Macquarie Program: Een early intervention programma met een voorbeeldfunctie voor kinderen met Down's syndroom uit Sydney, Australië', interne publicatie SDS)

[19] Feuerstein, R. (1980), 'Instrumental Enrichment', University Park Press, Baltimore

[20] Feuerstein, R., Mintzker, Y. & Ben Shachar, N. (1991), 'Mediated learning experience: Guidelines for parents', Interne publicatie van het Hadassah Wizo Canada Research Institute, Jerusalem

[21] Klein, P.S. (1991), 'Molar assessment and parental intervention in infancy and early childhood: New evidence', in: Feuerstein, R., Klein, P.S., & A.J. Tannenbaum (eds.), 'Mediated Learning Experience', Plenum Press, Londen, pp. 213-239

[22] Wishart, J. (1993), 'Learning the hard way: Avoidance strategies in young children with Down's syndrome', Down's Syndrome: Research and Practice, juni 1993, Vol. 1, nr. 2, pp. 47-55 (= 'Leren op een moeilijke manier; vermijdingsstrategieën bij jonge kinderen met Down's syndroom', Update, nr.: 6, pp. 1-10)

[23] Duffy, L. A., en Wishart, J. G. (1994), 'The stability and transferability of errorless learning in children with Down's syndrome', Down's Syndrome: Research and Practice, juni 1994, Vol. 2, nr. 2, pp. 51-58

[24] Haywood, H. C., Brooks, P. & Burns, S. (1986), 'Stimulating cognitive development at developmental level: A tested, non-remedial preschool curriculum for preschoolers and older retarded children', in M. Schwebel & C.A. Maher (Eds.), 'Facilitating cognitive development: International perspectives, programs, and practices', Harworth Press, New York, pp. 127-148