

MEER ZORG VOOR KLEUTERS VIA SPELBEGELEIDING

Dit boek is opgedragen aan mijn kleindochters Janne en Lieze
en aan alle kinderen die graag willen leren spelen,
opdat zij begeleiders mogen ontmoeten
die het belang van spel en spelen kennen en waarderen.

MIET FOURNIER

MEER ZORG VOOR KLEUTERS

VIA SPELBEGELEIDING

D/2024/45/587 – ISBN 978 9 020 97402 7 – NUR 846

Vormgeving cover: Jan Middendorp

Vormgeving binnenwerk: Lettie Egberts, Scriptura Westbroek

© foto's: Dries Decorte

© Miet Fournier en Uitgeverij Lannoo nv Tiel, 2012

Uitgeverij LannooCampus maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij, de boeken- en multimediativisie van Uitgeverij Lannoo nv

Alle rechten voorbehouden.

Niets van deze uitgave mag verveelvoudigd worden en of openbaar gemaakt, door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Uitgeverij LannooCampus
Vaartkom 41 bus 01.02
3000 Leuven
België
www.lannoocampus.com

Postbus 23202
1100 DS Amsterdam
Nederland

INHOUDSTAFEL

INLEIDING	9
Waarom dit boek?	9
Wat willen we met dit boek bereiken?	10
Voor wie is dit boek bedoeld?	10
Wat vind je in dit boek?	10
DEEL 1: HOE KIJKEN WIJ NAAR SPEL?	11
1 Vanuit welke theoretische kaders vertrekken we?	13
1.1 MISC	13
1.2 Handelingsgericht werken	24
2 Wat is onze visie op spel?	37
2.1 Wat is spelen?	39
2.2 Spelen in westerse en andere culturen	41
2.3 Het belang van spel	43
3 Hoe ontwikkelt spel zich?	47
3.1 Spelvoorwaarden	48
3.2 Ontwikkelingspsychologische gegevens over spel	50
3.2.1 Evolutie in sociale participatie tijdens spel	50
3.2.2 Soorten spel	51
3.3 Spelbeïnvloedende factoren	53
4 Ontwikkeling van een spelvriendelijke omgeving	57
4.1 Wat is spel begeleiden?	57
4.2 Werken aan een continuüm van zorg	58
4.2.1 Niveau 0: goede preventieve basiszorg voor alle leerlingen	58

DEEL II: HOE BEGELEIDEN WE SPEL?	65
5 Handlingsgericht werken aan spel	67
5.1 Wat is extra spelbegeleiding?	67
5.2 Niveau 1: verhoogde zorg voor kinderen die extra begeleiding nodig hebben	68
5.2.1 Op zoek naar de onderwijsbehoeften van het kind met specifieke noden op het vlak van spel	68
5.2.2 Bepalen van doelen	74
5.2.3 Bepalen wat het kind nodig heeft om dit doel te bereiken	76
5.2.4 Evalueren, bijsturen, herhalen	81
5.3 Niveau 2 en 3 van de zorgpiramide	83
6 Hoe realiseer je extra spelbegeleiding?	85
6.1 Verlengen van de communicatiecirkel	85
6.2 Vier vormen van extra spelbegeleiding	88
6.2.1 Begeleiding van de kwaliteit van het spel	89
6.2.2 Begeleiding van de oriëntatie op het spel	90
6.2.3 Begeleiding van de socio-emotionele aspecten van het spel	90
6.2.4 Begeleiding van de communicatie bij het spelen	91
6.3 Gradaties van begeleiding van het spel	92
6.3.1 Begeleiding bij de start van het spel	93
6.3.2 Begeleiding bij het spelen	96
6.3.3 Het spel sturen	97
6.4 Aandachtspunten bij de start van extra spelbegeleiding	99
6.5 Voorwaarden voor het uitvoeren van extra spelbegeleiding	101
7 Hoe betrek je ouders bij het spel van hun kinderen?	105
7.1 Belang om met ouders spel te bespreken	105
7.2 Kansarme en/of allochtone ouders betrekken bij spel	106
7.3 Tips voor ouders die veel belang hechten aan 'leren'	110
7.4 Hoe maak je ouders duidelijk dat een kind nood heeft aan spel?	114
8 Een voorbeeld uit de praktijk	117
9 Spel als middel	141
10 Andere vormen van spelbegeleiding	143
10.1 Speltherapie	143
10.2 Speltraining	143
10.3 Spelstimulering	144

BIJLAGEN	147
Bijlage 1: Ontwikkeling van de sociale participatie bij spel	148
Bijlage 2: Diverse soorten spel	151
Bijlage 3: Formulier spelbeïnvloedende factoren	160
Bijlage 4: Spelobservatielijst hoeken	163
Bijlage 5: Spelobservatielijst spelkenmerken	164
Bijlage 6: Overzichtsblad spelobservatielijsten	167
Bijlage 7: Concreet handelingsplan	168
Bijlage 8: Een voorbeeld van een speelplan	169
BIBLIOGRAFIE	171

INLEIDING

WAAROM DIT BOEK?

‘Het lijkt wel of kinderen tegenwoordig niet meer kunnen spelen’ is een vaak gehoorde verzuchting van ouders, kinderverzorg(st)ers en kleuterleid(st)ers. Wanneer ik sommige kinderen bezig zie, dan denk ik enerzijds: ‘Die mensen hebben gelijk.’ Anderzijds leerde ik uit ervaring dat kinderen pas spelen als hen dat ‘gegund’ wordt. Hiermee bedoel ik: als ze de tijd en de ruimte krijgen om te (leren) spelen.

In mijn onmiddellijke omgeving zie ik jonge ouders rondrijden met een ‘*Mom’s taxi*’-sticker op hun wagen waarmee ze willen aangeven dat ze ‘s woensdags en tijdens het weekend rondrijden om hun kinderen van de muziekschool naar de sporthal te brengen of van de balletklas naar het voetbalveld. Onlangs las ik volgende krantenkop: ‘Muzieklessen voor baby’s erg populair’, en ik hoor ouders steeds vaker vragen om hun kind een kleuterklas te laten ‘overslaan’. De vraag die spontaan in mij opkomt als ik dit alles opmerk is: ‘Mogen onze kinderen eigenlijk nog wel spelen?’

Spelen is een spontane gebeurtenis die je leert in ‘samenspel’ met anderen. Nu de maatschappelijke context waarin onze kinderen opgroeien in die mate veranderd is dat kinderen nog nauwelijks de tijd en de ruimte krijgen om te (leren) spelen, is het ook niet verwonderlijk dat veel kinderen ‘niet meer kunnen spelen’ en dat sommigen onder hen daar begeleiding bij nodig hebben.

Daarom gaan we in dit boek back to basics. Spelen is de sterkte van kinderen, hun positieve kenmerk, het is zelfs ‘hun lange leven’. Ik hoor sommige ouders al bezorgd vragen: ‘Leren kinderen dan iets wanneer ze spelen?’ Natuurlijk leren kinderen terwijl ze spelen, maar in dit boek gaat het over het woord *natuurlijk*. Het gaat hier om het echte ‘spelen’. Het ‘spel’ als **doel** (het ‘spel om het spel’) en niet als werkvorm bij andere activiteiten, zoals bij het leren tellen. We willen ook die kinderen begeleiden die speciale zorg nodig hebben bij het (leren) spelen. We gaan daartoe het spel ondersteunen of uitbreiden opdat het spel zou evolueren en kinderen via hun spel andere ervaringen zouden opdoen.

WAT WILLEN WE MET DIT BOEK BEREIKEN?

De spelbegeleiding die we in dit boek voorstaan, is geen ‘functietraining’ van vaardigheden in voorbereiding van de lagere school. Het gaat om het spelen op zich. Immers, wanneer kinderen niet spontaan tot spel komen, dan zullen ze ook niet leren en zich niet ontwikkelen door middel van spel. Dan is het aanbieden van ‘spel als leermiddel’ volkomen tevergeefs. Een kind moet eerst ‘kunnen’ spelen alvorens het leert door middel van het spel. De spelbegeleiding in dit boek gaat over laten spelen, helpen spelen of leren spelen.

We willen aan de lezer duidelijk maken hoe belangrijk spel nog steeds is, hoe het ontstaat en evolueert, welke factoren spel en spelen positief of negatief kunnen beïnvloeden, hoe je spel kunt stimuleren en hoe je de ouders hierbij betreft.

VOOR WIE IS DIT BOEK BEDOELD?

Dit boek kan verhelderend zijn voor al wie met kinderen en hun spel begaan is, of dit nu thuis is, in de kinderopvang of op school. Spelen doen kinderen immers overal. Doch, het boek is in de eerste plaats geschreven voor zorgcoördinatoren, leerkrachten en directeurs van de basisschool, voor medewerkers van de centra voor leerlingenbegeleiding, zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs, voor professionelen die met kinderen werken, en voor lerarenopleiders, opleidingsverantwoordelijken van kinderopvangcentra en deskundigen op het vlak van opvoedings- en ontwikkelingsondersteuning van kinderen.

WAT VIND JE IN DIT BOEK?

Deel I behandelt de achtergronden van dit boek. We beschrijven in dit deel de visie van waaruit dit boek geschreven is, hoe spel zich ontwikkelt en hoe je een spelvriendelijke omgeving kunt creëren. Deel II beschrijft hoe je handelingsgericht spel en spelen kunt begeleiden, hoe je indien nodig extra spelbegeleiding opzet voor kinderen die niet tot spel komen en hoe je ouders bij het spel van hun kinderen kunt betrekken. Ten slotte werpen we nog even een licht op spel als middel en op andere vormen van spelbegeleiding dan deze die in dit boek worden beschreven.

Ik wens je veel speelgenot na het lezen van dit boek!

Miet Fournier

DEEL I

HOE KIJKEN WIJ NAAR SPEL?



1 VANUIT WELKE THEORETISCHE KADERS VERTREKKEN WE?

In dit boek baseren we ons op twee theoretische kaders die in de praktijk hun effectiviteit bewezen hebben. Het zijn geen methodes, geen kant-en-klare pakketten die je maar uit te voeren hebt. Het gaat bij elk van de twee theoretische kaders om de **begeleidingsstijl** van de leerkracht/opvoeder/ouder die met het kind te maken krijgt.

1.1 MISC¹

Professor Klein begon aanvankelijk in opdracht van Unicef met onderzoek naar de effecten van armoede op de mentale ontwikkeling van kinderen tussen nul en drie jaar. Ze baseerde zich daarvoor op theorieën en eerder onderzoek van Reuven Feuerstein² en Stanley Greenspan³, die allebei onderzoek gedaan hebben naar de intellectuele ontwikkeling van oudere kinderen.

Professor Pnina Klein breidde haar onderzoek en haar werkveld uit van kinderen uit kansarme gezinnen en kinderen met oorlogstrauma's naar jonge kinderen die hoogbegaafd zijn, bejaarden met mentale achterstand, kinderen met het downsyndroom, hivpositieve kinderen in Afrika en kinderen met autisme.

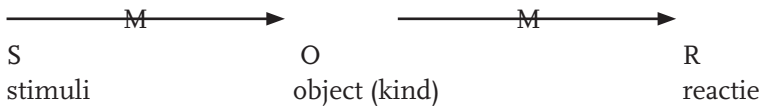
Door dit onderzoek stelde zij vast dat het plaatje dat Piaget schetst:

-
1. Website van Pnina Klein: <http://www.biu.ac.il/faculty/bruckr>.
 2. Reuven Feuerstein: Reuven Feuerstein (°1921), klinisch psycholoog en ontwikkelingspsycholoog. Zijn methode is gebaseerd op de theorie van de structurele, cognitieve modificeerbaarheid en gemedieerde leerervaring, of met andere woorden de idee dat iedereen kan leren denken en leren leren, wat de begintoestand van de persoon ook is.
 3. Stanley Greenspan: (° 1941, + 2010), professor aan de George Washington Universiteit en praktiserend psychiater, meest bekend om zijn *floortime approach* bij de begeleiding van kinderen met autismespectrumstoornissen.



niet helemaal klopt. Er ontbreekt een schakel, namelijk de *mediator*, diegene die de stimuli naar het kind brengt en inspeelt op de reacties van het kind om aldus de leerprikkel vast te zetten bij het kind.

Het plaatje dat Pnina Klein schetst, ziet er als volgt uit:



Het letterwoord MISC staat voor:

Meer	<i>More</i>	M	<i>Mediational</i>	Mediërende
Intelligent	<i>Intelligent</i>	I	<i>Intervention</i>	Interventie
Gevoelig	<i>Sensitive</i>	S	<i>Sensitizing</i>	Tot het sensibiliseren
Kind	<i>Child</i>	C	<i>Caregivers</i>	Van de zorgverstrekkers

Wat is MISC?

MISC is geen methode! Het is een aanpak, een leerkrachtstijl. Het is niet inhoudsgebonden en dat maakt het zo rijk. Het geeft antwoord op de vraag hoe er met inhouden zo optimaal mogelijk gewerkt kan worden. Daarvoor vertrekt MISC vanuit een diep respect voor elke cultuur en de onvoorwaardelijke overtuiging dat elke cultuur voldoende aanbod in zich heeft om kinderen tot complete volwassenheid binnen de eigen cultuur te laten opgroeien. Daarom is MISC niet afhankelijk van methodes of strategieën, maar is het inpasbaar in elke 'samenleving'.

MISC is het hulpmiddel dat de kwaliteit van de interacties tussen de mediator en de kinderen wezenlijk verbetert, waardoor de kinderen cognitief en emotioneel betere kansen krijgen.

MISC is gebaseerd op:

- visie (geloof in de veranderbaarheid);
- technieken (mediaties);
- wetenschappelijk onderzoek (naar het resultaat van mediëren. Onder andere door

het objectiveren van resultaten, zowel in de tijd (evolutie bekijken) als in diverse vormen van mediatie, in verschillende situaties, in diverse omstandigheden...).

Wat is de doelgroep van MISC?

De doelgroep: alle kinderen en alle opvoeders/leerkrachten. De basisprincipes blijven voor alle kinderen dezelfde. Of het nu kinderen zijn met speciale noden of kinderen die gewoon ontwikkelen, in om het even welke waardencultuur ze opgroeien.

In 1993 is er een onderzoek geweest dat het oorzakelijk verband tussen de ontwikkeling en het mediëren naging en dat gaf een positief resultaat. Uit dit onderzoek bleek dat ook laaggeschoolde opvoeders kinderen kunnen stimuleren tot het verbeteren van het ontwikkelingsproces door middel van MISC. Datzelfde onderzoek gaf aan dat niet de graad van opleiding van de moeders bepalend is, maar de graad van depressie van de moeders. Depressieve moeders hebben immers geen energie om hun kind te mediëren, waardoor het kind zich minder ontwikkelt dan andere kinderen die wel gemedieerd worden.

Welke doelen streeft MISC na?

In MISC onderscheiden we zichtbare doelen en dieperliggende doelen. Zichtbare doelen zijn doelstellingen op korte termijn. Dieperliggende doelen kunnen we niet onmiddellijk afleiden uit wat we kunnen waarnemen. Dieperliggende doelen kunnen slechts afgeleid worden van de wijze waarop de opvoeder/leerkracht het verhaal in interactie brengt. Waar legt hij klemtonen? Waar breidt hij uit? Wat benoemt hij uitdrukkelijk? Dieperliggende doelen hebben te maken met de vraag 'Welke persoon wil je dat het kind wordt?' Het zijn doelen op lange termijn. De dieperliggende doelen zijn de belangrijkste.

Met MISC verrijken en verdiepen we de communicatiecirkel. De mediator (opvoeder/leerkracht) probeert een communicatie met het kind uit te bouwen die zo gevarieerd mogelijk is en gericht is op het gekozen thema. Door de communicatie steeds te verlengen vanuit de verschillende mediaticriteria ontstaat er een communicatieketen. Hoe uitgebreider die is, des te intenser het ontwikkelingsmoment zal zijn. Lange communicatieketens creëren nood aan het leren uiten van meer complexe ideeën en gedachten. Een uitgebreide communicatieketen wordt echter niet bereikt door steeds vanuit hetzelfde mediaticriterium in te zetten (voor meer uitleg over de mediaties, zie onderaan pagina 17). Door de manier van ingaan op het initiatief van het kind zal een positieve communicatiecirkel ontstaan. De manier van vragen stellen is dus belangrijk!

Het uiteindelijke doel is de kwaliteit van de interacties wezenlijk te verbeteren, waardoor de kinderen cognitief en emotioneel betere kansen krijgen.

Het belang van de mediaties

De wereld verandert snel, heel snel. Wat wij als kind op school leerden is achterhaald. Denk maar aan de kaart van Europa of het gebruik van een tikmachine. We weten niet wat de toekomst voor onze kinderen zal brengen. We weten dus ook niet wat ze nodig zullen hebben om in die toekomst goed te functioneren in de maatschappij.

Eén ding weten we wel: kinderen zullen in staat moeten zijn om snel en goed te kunnen leren in verschillende situaties. En... ze zullen 'levenslang moeten leren'.

Ze hebben daarvoor *flexibility of mind* nodig. Dit betekent dat ze in staat moeten zijn om nieuwe ervaringen en nieuwe kennis snel en adequaat te verwerken én toe te passen.

Daarbij gaan de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling hand in hand. Ze zijn niet scheidbaar. Het welbevinden stimuleert immers het cognitieve ontwikkelen van een kind. En omgekeerd, iemand die cognitief ontwikkelt, haalt daar voldoening uit en voelt zich goed in zijn vel. Deze uitspraak lijkt tegengesteld aan de – momenteel – algemeen gangbare opvatting in de onderwijspraktijk dat eerst het welbevinden of het sociaal-emotionele functioneren van een kind goed moet zitten voordat een kind tot 'leren' kan komen. Doch, recent onderzoek (Van der Werf 2005) wees uit dat leren, motivatie en emotie onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Als een kind inspanningen levert, zijn talenten en mogelijkheden inzet om bepaalde opdrachten uit te voeren en daar zeer betrokken mee bezig is, dan krijgt dat kind een gevoel van bekwaamheid. Door dit bekwaamheidsgevoelen groeit het zelfvertrouwen en dus ook het socio-emotionele welbevinden van het kind.

Flexibility of mind maakt het kind tot een actieve leerder. Het is de strategie die het potentieel dat het kind meegekregen heeft doet ontwikkelen.

Pnina Klein begint haar conferenties met het volgende nieuws:

'Ik heb voor jullie goed nieuws en slecht nieuws. Het slechte nieuws is dat hersenonderzoek uitgewezen heeft dat een baby meer neurocellen in de hersenen heeft dan eender wie en dat er vanaf de geboorte dagelijks honderden hersencellen afsterven. Het goede nieuws is dat je de hersencellen die overblijven kunt activeren en beter kunt laten werken door verbindingen te maken tussen deze cellen en aldus netwerken te ontwikkelen. Daardoor breng je een verandering teweeg in de hersenstructuren en gaan de hersenen beter functioneren.'

Maar veranderingen in de hersenstructuren vinden maar plaats in interactie met anderen. Door deze interacties ontstaan verbindingen in de hersenen. Deze vaststelling is enerzijds een reden om meer te 'doen' en anderzijds een reden om meer te 'stimuleren'.

Maar het stimuleren van de zintuigen alleen is geen kwalitatieve interactie. Het kind ‘bombarderen’ met stimuli is een grote valkuil. Mediatie is niet hetzelfde als stimulatie. Bij stimuleren loert er steeds overprikkelingsgevaar. Je prikkelt, prikkelt, prikkelt, maar wat doe je met die prikkel? Mediëren is prikkelen en de aandacht vangen, maar deze ook vasthouden en verbinden met andere ervaringen.

Bij MISC is er dus meer nodig dan stimuli. Er moet met die stimuli ook iets gedaan worden. Met andere woorden: de interactie moet gemedieerd worden.

De vijf mediaties in een notendop⁴

Mediatie van intentionaliteit

Elk kind zal moeten leren om selectieve aandacht te gebruiken en uit wat zijn zintuigen opnemen alleen deze kenmerken te weerhouden die belangrijk zijn of de moeite waard zijn om te onthouden. *Bijvoorbeeld: wanneer je het kind wijst op de kenmerken van een dier, wijs dan die kenmerken aan waardoor dit dier zich onderscheidt van andere dieren. Zeg van een giraf niet dat deze vlekken heeft, want zo zijn er veel dieren, maar wijs het kind op de hele lange nek en de hoge poten. Dit zijn kenmerken die de giraf van de andere dieren onderscheiden en dus zijn deze de moeite van het onthouden waard.*

Op deze wijze leert het kind selecteren. Door als mediator regelmatig expliciet de aandacht te trekken, zal je bij het kind de intellectuele nood aan precisie en nauwkeurigheid in de waarneming ontwikkelen. Het is pas als het kind goed heeft leren waarnemen, dat het de vaardigheid van het selecteren zal kunnen verwerven. Precieze waarneming is de belangrijkste eerste poort naar informatie. Hoe beter de instap, hoe beter het blijft.

De sterkste en voor de mediator eenvoudigste vorm om intentionaliteit te mediëren, is ingaan op het initiatief van het kind. Door in te gaan op het initiatief van het kind ontstaat er een positieve communicatiecirkel.

Het effect van de mediatie van intentionaliteit op de cognitieve ontwikkeling kan als volgt geformuleerd worden: nood ontwikkelen aan nauwkeurigheid in de waarneming. Ook de sociaal-emotionele ontwikkeling zal gestimuleerd worden, doordat het kind aandacht leert geven aan mimiek, lichaamstaal en gevoelsuitdrukking. Als mediator ben je een spiegel voor het kind. Later zul je merken dat het kind jouw manieren om aandacht te trekken zal gebruiken om op zijn beurt jouw aandacht te vragen.

4. Wie meer wil weten over MISC en over de mediaties, kan zich wenden tot het Centrum voor het Stimuleren van Mediërend Opvoeden en Onderwijzen (CESMOO) www.cesmoo.be

Als mediator heb je een bepaald doel voor ogen. Je vraagt je daarbij af: Wat wil ik bereiken? Wat breng ik in om het effect te bereiken dat ik wil? De onderliggende boodschap is: 'Dit is wat ik wil dat je doet. Laat me je helpen om je aandacht te richten op de opdracht, zodat deze beter zal lukken.' Dit noemt Prina Klein *de mediatie van intentionaliteit*.

Een voorbeeld bij spelontwikkeling:

Het kind zegt: 'Kijk! Een toren!' De reactie van de opvoeder/leerkracht – met mimiek én intonatie: 'Oh! Wat een hoge toren, hij steekt al boven die stoel uit!'

Mediatie van zingeving

Er is zingeving wanneer de mediator de neutrale inhoud van een activiteit ombuigt tot een inhoud met waarde of belang. Zingeving is het element van waardenopvoeding in de mediatie. Door mediatie van zingeving verlenen we betekenis aan de intentionaliteit. Deze geeft het antwoord op de vraag **waarom** de mediator die bepaalde prikkel aanbiedt. De emotionele impact speelt een grote rol bij de interactie.

Zingeving vraagt mentale energie van het kind! Kinderen komen reeds op zeer jonge leeftijd met een massa prikkels in contact. Deze prikkels hebben voor hen alleen maar waarde wanneer ze de levensbehoeften vervullen, anders niet. Een boek betekent niets, tenzij ik er als mediator waarde aan geef. Een kind zal geen energie opbrengen om een boek te doorbladeren als het niets voor hem betekent. Het zal er ook geen zorg voor dragen. Bij zingeving moet de prikkel de moeite waard zijn.

Door mediatie van zingeving tracht je als mediator op korte termijn energie op te wekken voor de prikkel. Op langere termijn beoog je bij het kind de nood te ontwikkelen om te zoeken naar waarden, normen, betekenis.

Zo zal het kind zich ontwikkelen tot een persoon die vanuit een waardenkader zijn leven zal invullen.

Mediatie van zingeving geef je verbaal of non-verbaal en wel op drie verschillende niveaus:

- door het tonen van enthousiasme ten aanzien van de prikkel;
- door de dingen te benoemen;
- door de betekenis van de prikkel/opdracht te vertellen.

Het effect van de mediatie van zingeving op zowel de cognitieve ontwikkeling als op de sociaal-emotionele ontwikkeling is:

- Nood ontwikkelen om nieuwe ervaringen te zoeken.
- Nood ontwikkelen om waarde toe te kennen aan de elementen uit de omringende wereld.

- Nood ontwikkelen aan het opwekken van energie die nodig is om de dingen te bereiken die het kind/de mediator wil bereiken.

Een voorbeeld bij spelontwikkeling:

Nadat de mediator zijn intentionaliteit betuigde bij de toren die het kind bouwde, kan hij de verschillende kleuren van de blokken benoemen, vragen voor wie of waartoe het kind de toren bouwt of vragen of het kind de toren nog hoger kan bouwen, of er nog genoeg blokken zijn om verder te bouwen en waar het kind eventueel nog meer blokken kan halen...

Mediatie van uitbreiding

Er is uitbreiding als in het leerproces de hier-en-nu situatie wordt overstegen.

Mediatie van uitbreiding situeert zich op mentaal (cognitief) niveau. Deze mediatie zorgt ervoor dat het hier-en-nu gegeven van de prikkel overstegen wordt. Het is veel meer dan zeggen: 'Doe nu dit.'

Je kunt op verschillende manieren uitbreiden:

- ➔ mediatie in de tijd (terugkoppelen, vooruitblikken, terugblikken...);
- ➔ mediatie in de ruimte (nu in de klas, gisteren in het zwembad, thuis bij mama...);
- ➔ de directe ervaring verbinden met andere ervaringen:
 - ⇒ verbanden leggen tussen oorzaak en gevolg;
 - ⇒ verbanden leggen in tijd en ruimte;
 - ⇒ dingen samenbrengen in een denkpatroon (Waar hebben we dat nog voor gebruikt?).

Door mediatie van uitbreiding leert het kind inzien dat wat het hier-en-nu leert, ook mogelijkheden biedt voor het oplossen van problemen of opdrachten in de toekomst. Het gaat dus om transfer.

De onderliggende boodschap van mediatie van uitbreiding is: deze ervaring is niet alleen nu betekenisvol, maar hangt samen met andere zaken die je eerder reeds deed, of die je nog zult doen.

Het effect op de cognitieve ontwikkeling is:

- Nood ontwikkelen om verder te kijken dan het direct waarneembare, om te zoeken naar verdere informatie.
- Nood ontwikkelen om algemene lessen te trekken uit de hier-en-nu situatie.
- Nood ontwikkelen om het hier-en-nu te linken aan verleden en toekomst.
- Nood ontwikkelen om een beter begrip van de omringende wereld te verwerven.
- Nood ontwikkelen tot associëren en op een spontane manier verbinden.

Het effect op de sociaal-emotionele ontwikkeling is:

- Nood ontwikkelen om de visie van anderen te leren kennen.
- Nood ontwikkelen aan het zoeken naar oorzaak-gevolgrelaties.

Mediatie van uitbreiding is de minst toegepaste maar ook de moeilijkste media-tiekwaliteit, zowel in onderwijs- als in opvoedingssituaties. Dat heeft in de eerste plaats te maken met het feit dat mediatie van uitbreiding tijd vraagt.

Vaak is het hier-en-nu resultaat belangrijker dan het langetermijnresultaat. Ouders, leerkrachten, ploegbazen, kantoorchefs... ze willen allemaal snel resultaat zien.

Nochtans is mediatie van uitbreiding hét middel bij uitstek om op langere termijn betere en snellere resultaten te zien in het leerproces.

Een voorbeeld bij spelontwikkeling:

Bij het bouwen van diezelfde toren kan de mediator het kind aanzetten tot vergelijken: vergelijken van zijn toren met deze die hij gisteren bouwde of deze die andere kinderen aan het bouwen zijn, vragen wat er zou gebeuren als iemand tegen de toren duwt, aangeven dat het kind straks verder kan bouwen aan de toren, vragen of het kind thuis ook blokken heeft om mee te bouwen...

Mediatie van bekwaamheidsgevoelen

Er is bekwaamheidsgevoelen als ik weet dat ik de opdracht aankan. Bekwaamheidsgevoelens zijn niet hetzelfde als bekwaamheid. Ik kan best bekwaam zijn, maar als ik zelf dat gevoel niet heb, dan zal ik minder geneigd zijn om een leer- of denksituatie aan te gaan. Ik zal deze eerder ontwijken. Wanneer ik wél een bekwaamheidsgevoelen heb, dan ben ik gemotiveerd om te leren.

Zeggen aan een kind dat het goed bezig is of dat het vooruitgang maakt, is een begin. Belangrijk daarbij is dat de mediator aangeeft waarom hij dat vindt.

Het gaat dus niet alleen om het geven van een gevoel van competentie, maar ook om het duiden van dat bekwaamheidsgevoel! Mediatie van bekwaamheidsgevoelens wordt uitgelegd.

Bijvoorbeeld niet: 'Dat is een mooie tekening', maar wel: 'Je tekening is mooi omdat je het volledige blad gebruikte'.

Door aan te geven 'waarom', vermijdt de mediator dat het kind zijn mediatie naast zich zal neerleggen. Een kind dat zich onbekwaam voelt, zal die neiging vlug hebben. Door aan te geven waarom de mediator het pluimpje geeft, zal hij het kind tevens criteria aanbieden waaraan de oplossing van een prikkel/opdracht moet voldoen. Deze gedachten uitdrukken is noodzakelijk, omdat ze bij een kind zelf niet opko-