

Jonge kinderen met extra zorgnood aanspreken op hun leer-kracht. 'Goed Begonnen' als middel tot leren leren

1. Inleiding

Het is een eigenaardig gegeven: enerzijds wordt gezegd dat we leven in een kennismaatschappij, anderzijds zijn onderwijsexperts het er over eens dat de kennisschool niet meer voldoet aan de eisen die de maatschappij stelt. Zeker in het laatste decennium wordt in het onderwijs de klemtoon verlegd. Belangrijke onderzoekers binnen onderwijs, zoals Senge, Costa, Sternberg, Perkins en Stevens, zijn in hun werk zeer duidelijk hierover: de school die nu nog de klemtoon legt op activiteit en inhoud is niet meer aangepast aan de noden van deze tijd; wat kinderen nu nodig hebben is een onderwijsaanbod dat de klemtoon legt op het verwerven van vaardigheden en goede denkgewoonten. De term 'leren leren' dekt dit leerproces. Zowel in het ontwikkelingsplan voor kleuters als in het leerplan van het gewoon onderwijs of de ontwikkelingsdoelen in het buitengewoon onderwijs geeft de eerste alinea aan dat de doelstellingen ervan op een geïntegreerde wijze moeten worden gerealiseerd, hetgeen vanzelfsprekend is gezien de inhoud ervan. Leren leren zal moeten zorgen voor de vaardigheden en goede denkgewoonten die kinderen toelaten op te groeien tot volwassenen die in de kennismaatschappij hen streng kunnen trekken.

Professionelen die zich bezig houden met het leerproces van kinderen, verder 'begeleiders' genoemd, zullen daarom zeer bewust omgaan met de ontwikkelingsnoden van deze kinderen. Ze stellen doelen op lange termijn. Het ontwikkelingsplan zal weergeven welke de doelen zijn voor de groep. Daarbij wordt de focus gelegd op de kinderen en steeds minder op inhouden.

Voor kinderen met extra zorgnood wordt de opdracht voor de leerkracht nog uitdagender. De nieuwe vraag is: 'Hoe kunnen we kinderen, met welke beperking of handicap ook, begeleiden in het verwerven van vaardigheden en goede denkgewoonten?'. Het begeleiden hiervan vraagt van de leerkracht immers ook andere vaardigheden dan deze die nodig zijn voor het begeleiden van activiteiten en inhouden die leiden naar kennis. Met andere woorden: de leerkracht zal zich binnen zijn werk moeten heroriënteren van 'zichtbare doelen' (die leiden naar kennis) naar 'dieperliggende doelen' (die leiden naar vaardigheden en goede denkgewoonten).

Concreet betekent dit dat de activiteit en de inhoud meer en meer een middel worden in plaats van een doel. Ze hebben een functie om datgene wat op langere termijn wil worden bereikt, te realiseren. Nieuwe inhouden komen aan bod; oude inhouden worden anders behandeld.

Voor de leerkracht betekent dit dat hij zijn werk steeds op verschillende niveaus kadert. Hij zal bewust zijn van de dieperliggende doelen, van de inhouden en activiteiten die tot deze doelen leiden en van de klemtonen die hij zal leggen binnen het werk. Dat laatste punt duidt op de wijze waarop de leerkracht in interactie treedt met het kind. Deze interactiestijl zal dikwijls maken of een doel al dan niet wordt bereikt en is dus ook binnen de context van deze tekst, hoewel hij niet wordt uitgewerkt, van belang.

Maar de leerkracht hoeft deze denkweg niet alleen af te leggen. Doorheen de jaren werden programma's en materialen ontwikkeld die de klemtoon leggen op vaardigheden en goede denkgewoonten en dit voor de verschillende onderwijsdoelgroepen.

In deze tekst maken we kennis met het programma 'Goed Begonnen' van Carl Haywood. De voordelen van dit programma zijn:

- het richt zich tot elke 3 – 8 jarige, al dan niet met ontwikkelingsbeperkingen;
- het is geschikt voor het begeleiden van individuele kinderen, kleine groepen en klassen
- het geeft ook een duidelijke theorie over de noodzakelijke interactiestijl om de doelstellingen te realiseren.

De inhoud, de didactiek en de interactiestijl vormen de verdere inhoud van dit artikel.

2. 'Goed Begonnen': vertrekken vanuit een visie¹.

'Goed Begonnen' is het resultaat van een reeks informele vaststellingen enerzijds, en wetenschappelijke informatie uit verschillende bronnen anderzijds. De eerste belangrijke informele vaststelling was, dat kinderen met een mentale achterstand of kinderen uit

arme, cultureel verschillende minderheidsgroepen vaak schools minder goed presteerden dan hun IQ. liet vermoeden, terwijl anderzijds diezelfde kinderen in het dagelijkse leven boven hun IQ-niveau uitstegen. Met andere woorden: IQ was geen maatstaf om het presteren van een individu van af te leiden. Maar eveneens bleek dat wanneer deze doelgroepen een probleem wel goed oplosten, dat er daarna in hun verhaal altijd sprake was van metacognitie. Ze dachten na bij wat ze deden!

Een tweede informele vaststelling was dat mensen die succesvoller zijn in het leven, meer interesse vertoonden voor de problemen die ze oplosten. Ze haalden hun motivatie uit de taak zelf. Deze vaststelling is de oorzaak waarom Haywood binnen zijn programma zoveel belang hecht aan intrinsieke motivatie.

Tot slot was er het gegeven van de verstedelijking in de Verenigde Staten na de tweede wereldoorlog. De steden slibden dicht. Arme, cultureel en etnisch verschillende, laag opgeleide mensen trok er naartoe. Al gauw bleek dat deze mensen niet in voldoende mate over de vaardigheden beschikten om het leven in de stad aan te kunnen. De kinderen van deze 'inwijkelingen' vertrokken op school met een lichte achterstand, en die werd in de loop van hun schoolloopbaan steeds groter. Dit was ook zo voor kinderen met een hoger IQ.

Parallel aan deze evoluties zorgde onderzoek naar het leren en het denken voor nieuwe inzichten die het onderwijs gingen beïnvloeden. De cognitief psychologen stelden vast

- dat kinderen met een mentale achterstand niet systematisch metacognitieve strategieën toepassen om te leren en problemen op te lossen;
- dat hen dat wel kan worden aangeleerd
- dat ze deze aangeleerde strategieën enkel aanwenden als het hen wordt gevraagd.

Uit al deze, en nog andere, gegevens ontwikkelde Haywood zijn eigen transactionele visie op de mogelijkheden van de mens. Deze visie houdt in dat intelligentie, cognitie en motivatie zich elk apart ontwikkelen, maar elkaar voortdurend in die ontwikkeling beïnvloeden. De ontwikkeling van die 3 factoren wordt daarenboven ook nog bepaald door de eigen ontwikkelingsgeschiedenis van het individu.

Dit betekent dat het potentieel aan intelligentie waarmee iemand wordt geboren niet zonder meer zichtbaar wordt gemaakt in het handelen van die persoon. Andere factoren zullen uitmaken in welke mate dit potentieel zich zal ontwikkelen en iemand uitgroeit tot een 'intelligent' persoon.

Van Vygotsky en zijn tijdsgenoten nam Haywood in zijn visie de gedachte mee dat kinderen aanvankelijk extern door anderen worden gestuurd, maar stilaan evolueren naar zelfregulering. Met andere woorden: de sociale context waarin een kind opgroeit zal zorgen voor de impulsen die het kind krijgt om te ontwikkelen. De andere, volwassene of andere kinderen, is het model van wie het kind zal leren. Begeleiding van het kind is daarom van groot belang.

In het kader van deze begeleiding introduceert Vygotsky ook het begrip 'zone van de naaste ontwikkeling'. Deze wordt gedefinieerd als: de ruimte tussen de actuele ontwikkeling – wat het kind zelfstandig aankan -, en het niveau dat het kind, ook met hulp, niet aankan. Het kind zal met de hulp van goede begeleiding uit deze zone kunnen stijgen naar de zone van de actuele ontwikkeling. Op dat ogenblik ligt er alweer een nieuwe 'zone van de naaste ontwikkeling' klaar. Dit begrip legt een grote verantwoordelijkheid bij de leerkracht. Wil hij het kind ondersteunen in zijn ontwikkeling, dan zal hij moeten begeleiden in de 'zone van de naaste ontwikkeling'.

Voor de uitwerking van de visie voor 'Goed Begonnen', ging Haywood ook te rade bij de theorieën van Piaget. Hij ontwikkelde zijn materiaal vertrekkende vanuit de gedachte dat zijn doelgroep (4 – 8 jarigen) zich bevindt in de fase van het operationele denken.

Tijdens deze fase verwerven kinderen inzicht in classificaties, relaties (zoals seriatie, transitiviteit, tijd, ruimte,...) conservatie en getalbegrip. Daarnaast gebruikte Haywood voor zijn didactisch concept Piaget's idee dat assimilatie en accommodatie leiden naar het noodzakelijke cognitieve evenwicht dat uitgedrukt wordt door de term adaptatie.

De laatste inspirator van Haywood is Feuerstein, van wie hij de theorie van de structurele cognitieve modificeerbaarheid overneemt. Dit betekent dat de leerkracht vertrekt vanuit het onvoorwaardelijke geloof in de ontwikkelingskansen van elk individu. De houding die

het gevolg is van deze overtuiging zorgt ervoor dat selffulfilling prophecy in de negatieve richting geen kans krijgt. Een ander aspect van deze theorie stelt dat alle ontwikkelen een bewust proces is. Er is pas leren wanneer er een cognitief bewustmakingsproces plaatsvond. Om dit te realiseren zal de leerkracht zijn focus zetten op het ontwikkelen van de cognitieve functies.

Maar daarnaast ontwikkelde Feuerstein ook zijn theorie van de gemedieerde leerervaring. Hij stelt dat het leren gebeurt op twee wijzen: het directe leren, waarbij de lerende vanuit het directe contact met omgevingsprikkels zelfstandig leert, en het gemedieerde leren, waarbij de lerende leert vanuit de interactie die hij heeft met zijn leerkracht, in Feuerstein's theorie de 'mediator' genoemd. Hoe groter de beperkingen van het kind zijn, des te meer heeft het nood aan een goede mediator om zich zo goed mogelijk te ontwikkelen. In 'Goed Begonnen' krijgt deze theorie van de gemedieerde leerervaring daarom een belangrijke plaats toegemeten.

3. Doelstellingen van 'Goed Begonnen' en de consequenties ervan voor het kind. Dit programma richt zich op de pre-cognitieve, de cognitieve en metacognitieve vaardigheden die aan de basis liggen van het leren van kinderen vanaf de leeftijd van 3 à 4 jaar. We willen ons niet vastpinnen op een maximale leeftijd, omdat die afhankelijk is van de ontwikkeling van het kind. De specifieke doelstellingen zijn:

- De ontwikkeling van de fundamentele cognitieve functies eigen aan de ontwikkelingsfase van de doelgroep.
- Deficiënte cognitieve functies opsporen en remediëren.
- Taakintrinsieke motivatie ontwikkelen.
- Het denken op voorstellingsniveau stimuleren.
- Leereffectiviteit en leer-of schoolrijpheid stimuleren.
- Onterechte doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs voorkomen.

(uit: Goed Begonnen; denkstimulering bij jonge kinderen. Kortrijk, CeBCO, 1995, pp. 3)

Het kind zal daarom zijn handelen afstemmen op regels en normen die het leert internaliseren, problemen leren opmerken, denkprocessen aanleren waardoor het problemen kan oplossen, leren kiezen tussen constructieve en niet-constructieve oplossingen en dit op een kritische wijze.

'Goed Begonnen' is sterk gestructureerd, en legt de nadruk op het leren zien van en omgaan met regels en principes.

4. Inhoud van 'Goed Begonnen'

Het curriculum 'Goed Begonnen' bestaat uit 7 units of hoofdstukken die elk een bepaald aspect van het cognitief functioneren van kleuters uitwerken. Daarnaast worden in de units suggesties gedaan voor verschillende activiteiten binnen een steeds weerkerend dagschema. Op die wijze is het mogelijk om het curriculum als een schoolprogramma uit te voeren. Maar ook therapeuten kunnen uit de verschillende units ideeën putten om individueel of in kleine groepen met kinderen uit te werken. Haywood stelt terecht dat het in dat geval erg belangrijk is, om met de ouders en de kleuterleidsters van de betrokken kinderen de inhoud van de unit waarmee de therapeut op dat ogenblik werkt, door te nemen en hen tips te geven hoe zij er in hun situatie kunnen mee werken. Elke unit heeft een eigen inhoud, maar daaronder liggen tevens cognitieve vaardigheden verborgen, die door het uitwerken van deze inhoud worden geoefend.

De inhoud van de 7 units van 'Goed Begonnen':

- unit 1: zelfregulering

Dieperliggend doel: Kleuters leren om hun gedrag onder hun eigen controle te brengen. Haywood noemt deze unit pré-cognitief. Eigenlijk is het een basisvoorwaarde om in een leersituatie te stappen. Kinderen leren hun gedragsturen, richten, ordenen en controleren. Er wordt vertrokken vanuit het eigen lichaam: bewegen, stoppen, tempo houden, aandacht richten,... zijn vaardigheden die eerst lichamelijk (extern) worden geoefend om ze daarna te kunnen omzetten in denkvaardigheden (intern). Van daaruit leert de kleuter begeleid reflecteren.

De kleuter krijgt als opdracht: Bewegen in de ruimte. Wanneer ik 1 maal op de tamboerijn klop, dan loop je in het rond, 2 maal kloppen betekent stoppen en als ik 'hoi' roep, dan gaan we stappen.

- unit 2: getalbegrip

Dieperliggend doel: Kleuter krijgen inzicht in kwantitatieve relaties.

Tellen is niet het doel, wel een middel om te weten hoeveel men van iets heeft. Het betreft hier dus het ontwikkelen van cognitieve strategieën die betrekking hebben op getallen. De unit start met één-een relaties, om daarna verder te experimenteren met orde, conservatie en kardinaal getal. Deze vaardigheden kunnen de kleuters in de rest van het curriculum goed gebruiken.

Ik vraag aan de kleuter: 'Hoeveel borden staan er op de tafel. De kleuter telt hardop en wijst aan: 1, 2, 3, 4. Ik vraag hem hoeveel borden er dan op tafel staan. De kleuter herhaalt het telproces, maar komt niet tot de eindconclusie dat er 4 borden op de tafel staan...

- unit 3: vergelijken

Dieperliggend doel: Kleuters leren om 2 of meer voorwerpen, personen of gebeurtenissen nauwkeurig waar te nemen en er de gelijkenissen en verschillen tussen te zoeken.

De eerste voorwaarde om dit doel te bereiken is enerzijds dat de kleuters een taal ontwikkelen die bij vergelijken hoort (*meer, minder, veel, weinig,...*), en anderzijds het opbouwen van een begrippenkader met betrekking tot de criteria die ze willen vergelijken (*grootte, aantal, kleur,...*). Daarnaast gaan de kleuters leren wat gelijk en verschillend is, waardoor ze ook, al dan niet begeleid, bewust worden van het feit dat de elementen in hun wereld in verband staan met elkaar. In een laatste reeks oefeningen wordt duidelijk gemaakt dat vergelijkingsuitspraken relatief kunnen zijn (*Ik kan een groot glas water drinken of een klein glas, maar ook dat grote glas is nog altijd veel minder dan een grote fles water*).

De kleuter krijgt als opdracht: werken met logiblokken. Neem een logiblok dat groot en rond is. Of: Neem een logiblok en geef er de kenmerken van.

- unit 4: Rolneming

Dieperliggend doel: Kleuters leren perspectief nemen, rekening houden met het perspectief van anderen en hun gedrag aanpassen aan de verschillende gezichtspunten. Dit laatste doel wordt alleen ingezet wanneer de begeleider oordeelt dat de kleuter er rijp voor is. De ontwikkelingsfase van dit doel ligt eerder op het einde van de kleuterperiode. In een eerste fase leren kleuters naar voorwerpen kijken vanuit verschillende plaatsen in de ruimte, daarna aan elkaar vertellen wat ze zien. Vervolgens leren ze dat eenzelfde situatie bij de verschillende betrokkenen verschillende gevoelens kan oproepen. Om de derde doelstelling te bereiken wordt vooral gebruik gemaakt van het rollenspel.

Vier kleuters spelen een gezelschapsspel. Er is slechts 1 winnaar. In een bespreking achteraf wordt gepraat over de gevoelens van de verschillende spelers, over gevoelens bij winnen en verliezen.

- unit 5: classificeren

Dieperliggend doel: Kleuters leren klasseren volgens eenvoudige classificatiecriteria, daarna zelf eenvoudige classificaties opstellen en tenslotte leren ze dat voorwerpen, gebeurtenissen en personen in verschillende classificatiesystemen thuishoren. De cognitieve basisvoorwaarden voor deze doelen werden reeds geoefend in de vorige units. Om te kunnen klasseren met men kunnen vergelijken (unit 3), om te kunnen classificeren moet men daarenboven het te classificeren object kunnen bekijken vanuit verschillende criteria (unit 4).

Kleuters werken met logiblokken. De begeleider klasseert ze eerst volgens grootte en geeft de kleuter een logiblok. In welke groep hoort het thuis? Daarna vraagt de begeleider of er nog andere groepen kunnen worden gemaakt. De kleuters leren zelf classificeren volgens kleur en vorm.

- unit 6: sequentiëren

Dieperliggend doel: Kleuters leren eerst het begrip 'reeks' kennen, vervolgens leren ze voorwerpen te ordenen volgens een bepaald criterium om daarna zelf het criterium te kunnen benoemen. Op het einde van de unit leren de kleuters reeksen verder te zetten volgens een bepaald ordeningsprincipe.

Ook in deze unit is het leren werken vanuit bepaalde criteria een belangrijk element. Hierdoor leren kleuters de wereld om hen heen te ordenen, verbanden te leggen, oordelen uit te spreken. Dit zijn allemaal basiscognitieve voorwaarden om later de meer complexe cognitieve vaardigheden te kunnen verwerven.

Kleuters leren parels rijgen aan de hand van een opgegeven patroon of kunnen zelf een patroon ontwerpen dat ze voor het rijgen zullen gebruiken.

- unit 7: discrimineren

Dieperliggend doel: Kleuters leren op zoek gaan naar de kritische verschillen tussen letters.

De doelstelling van deze unit is vooral gericht op voorbereidende oefeningen op lezen en schrijven. Zowel visueel als auditief worden letters van elkaar onderscheiden. In de eerste lessen van de unit worden andere geluiden en beelden gebruikt om te discrimineren. Het staat de begeleider vrij om de vaardigheden die in deze unit worden geoefend ook uit te breiden naar andere thema's dan letters.

Kleuters kunnen op een blad papier de 'c' van de 'o' discrimineren, ze hoeren het verschil tussen een 's' en een 'z'.

5. De cognitieve functies die doorheen deze units worden ontwikkeld.

De units zorgen voor de inhoud van het curriculum 'Goed Begonnen', maar zijn geen alleenstaande doelen. Belangrijker is dat over een langere termijn die cognitieve processen geprikkeld worden die kleuters op deze leeftijd plachten te ontwikkelen. Een cognitief proces is een verzameling van cognitieve functies die samen worden ingezet om succesvol een probleem of opdracht op te lossen.

De kleuter moet met steeknagels een bepaalde figuur namaken. Hij zal goed waarnemen, eerder opgedane kennis gebruiken, de juiste woordenschat gebruiken, een zeker plangedrag vertonen,... Al deze vaardigheden zijn cognitieve functies die het vergelijken dat nodig is bij deze activiteit, laten lukken.

Sommige cognitieve processen krijgen een ganse unit om te oefenen (zelfregulering, rolneming en vergelijken), andere worden doorheen de 7 units geoefend (o.a. huidige ervaringen relateren aan vroegere ervaringen, benoemen, 2 of meer gegevens tezelfdertijd bijhouden, wezenskenmerken vaststellen,...). Het is de taak van de begeleider doorheen het dagelijkse werk bewust te blijven van de verschillende doelenniveaus waarop de kleuter wordt geprikkeld. Dit betekent dat de begeleider zelf het proces zal aangaan dat nodig is om een goede mediërende leerkrachtstijl² te ontwikkelen. Dat houdt in dat hij leert welke de prikkels zijn die de kleuter op dit ogenblik nodig heeft, ze selecteert en ze in de aandacht van de kleuter brengt zodat hij er wat gaat mee aanvangen en er uit leert.

6. De belangrijkste mediatietechnieken

Haywood vertrekt van de basisgedachte dat kleuters leerprikkels aanbieden niet steeds voldoende garantie geeft voor het leerproces. In vele gevallen is een goede mediatie van de begeleider nodig. Dat betekent onder andere dat de begeleider een aantal technieken uit de broekzak kan toveren wanneer het nodig blijkt. De belangrijkste mediatietechnieken zijn :

- procesgerichte vragen stellen.

Het uitgangspunt van de begeleider is: wat de kleuter aan antwoorden zelf kan vinden – indien nodig met behulp van mijn begeleiding – ga ik niet oplossen in zijn plaats. Om dit te kunnen realiseren heeft de kleuter echter goede vragen nodig. Goede vragen zijn vragen die de kleuter zelf aan het denken zetten, vragen die stap voor stap leiden naar de uiteindelijke oplossing van de vraag of het probleem, vragen die de kleuter uitnodigen om stil te staan bij wat hij reeds weet, in zijn geheugen eerdere ervaring en kennis op te halen, zelf de juiste verbanden te leggen en daaruit goede veronderstellingen te maken of de juiste besluiten te trekken. Belangrijke vragen daarbij zijn: 'Wat denk je dat er hier gebeurt?' en 'Wat doet jou dat zeggen?.'

Gerben (4 jaar) speelt op z'n eentje het spel elefun, waarbij een molentje in een olifant ervoor zorgt dat zeer lichte vlinders via de slurf naar buiten worden geblazen. De kunst is met een netje zoveel mogelijk vlinders te vangen. Het lukt Gerben niet goed. Vader vraagt hem wat er allemaal gebeurt. Gerben kan het goed verwoorden. Volgens hem komen er teveel vlinders ineens uit de slurf, en dan weet hij niet waar eerst zijn net te houden. 'Hoe kan je dat beter doen?', vraagt vader. Gerben vindt zelf dat als er verschillende vlinders tegelijk uit de slurf komen, dat hij maar naar 1 vlinder kijkt tot die in zijn netje ligt en dan pas naar een volgende. Het spel lukt hem daarna veel beter, waardoor hij het blijft herhalen.

- Bridging

Bridging betekent ook letterlijk bruggen leggen, in dit geval tussen het geleerde (de cognitieve processen, niet de directe inhoud!) en andere situaties. Dit betekent dat de begeleider verschillende situaties creëert waarbij eenzelfde cognitief proces wordt geoefend en met de kleuter het verband tussen die situaties bespreekt. Dit kan op het zeer concrete (doe-) niveau, maar ook op een abstracter niveau. In het beste geval worden er bridgings gezocht tussen situaties binnen de school/therapie, thuis, en binnen een sociale context.

Na een oefening met kralen laat de therapeut de kleuter de kralen klasseren in het juiste vakje van de kralendoos. Nadat ze daarna een motorische oefening deden met allerlei klein materiaal, vraagt de therapeut opnieuw om de materialen op hun juiste plaats terug te leggen. Op het einde van de therapie wordt het gelijke tussen beide situaties besproken. De begeleider vraagt aan de kleuter of hij nog situaties kent waar hij moet klasseren. Met de nodige hulp ontdekt de kleuter dat hij dat thuis ook moet doen bij het opruimen, of bij het afruimen van de tafel.

- Uitdagen, verantwoording eisen

Al te vaak stellen begeleiders alleen vragen wanneer er ergens iets fout loopt. Kleuters leren daardoor dat een vraag verbonden is aan iets foutiefs en ontwikkelen een tegenzin voor vragen. Ook wat goed is kan in vraag worden gesteld. Het prikkelt de kleuter om alert te blijven en leert hem om zichzelf te verantwoorden voor zijn oplossingen.

Joran (4 jaar) speelt lotto met zijn oma. Telkens hij een getal leest dat geen van beiden kunnen gebruiken, bijvoorbeeld 15, zegt hij 'stomme 15!'. Wanneer hij een getal zegt dat één van beide wel kan gebruiken, zegt hij niets. Opa merkt dit op. Wanneer Joran het getal 41 leest en het kan worden gebruikt, zegt opa 'Stomme 41!'. 'Nee!', roept Joran. Opa vraagt: 'Waarom is die 41 niet stom?', waarop Joran kan zeggen dat hij die kan gebruiken en dat getal dus niet stom is.

- Nadruk leggen op regels, orde, voorspelbaarheid, systematiek.

Structuur is belangrijk. Hij laat ons de wereld overschouwen en begrijpen. Daardoor wordt de wereld om ons heen beter hanteerbaar, veiliger en krijgen we de kans om er creatief mee om te gaan. Het is onvoldoende wanneer we de wereld structureren voor de kleuter. Daardoor gaat hij niet noodzakelijk begrijpen waarom dat alles zo goed is geordend. Ook hiervan maakt de begeleider de kleuter bewust.

Ook regels zijn hierbij belangrijk. De kleuter zal zijn ganse leven rekening moeten houden met regels en zal, indien hij succesvol door het leven wil gaan, ook zichzelf regels en structuur kunnen opleggen en ermee leven.

Nadat ze een gezelschapsspel hebben gespeeld, vraagt de leidster aan het kleutergroepje waarom het zo fijn was tijdens het spel. Ze komen er uit dat het feit dat iedereen de regels kende en zich er aan hield leuk was. Daarna is er speeltijd. De leidster vraagt of daar ook regels gelden en welke. Ze legt het verband tussen beide zaken en gebruikt het om aan te duiden dat het op de speelplaats ook fijn zal zijn als iedereen zich aan de regels houdt. In een bridgingsmoment later op de dag nodigt de leidster de kleuters uit om na te denken over regels thuis of in een speeltuin.

7. Besluit

Als 'leren leren' zo belangrijk is voor de ontwikkeling van kleuters, dan is 'Goed Begonnen' een goede leidraad om het waar te maken. Het zorgt niet alleen voor een inhoud die ervoor zorgt dat alle cognitieve vaardigheden binnen het ontwikkelingsproces van kleuters worden getraind, maar legt daarenboven een mooie uitdaging bij de begeleider door de wijze waarop het programma met die kleuters wordt uitgewerkt. Deze koppeling zorgt ervoor dat de kleuter optimaal profijt haalt uit dit curriculum, maar tevens dat de relatie tussen de kleuters en hun begeleiders versterkt.

Begeleiders duiden soms op het feit dat de oefeningen die in het curriculum worden uitgewerkt niet meer van deze tijd zijn. Dat klopt gedeeltelijk. Er zijn nieuwe materialen ontwikkeld. Zo heeft de kleuter van vandaag onder andere vaak een basiskennis van de computer. Het is aan de begeleiders om de uitdaging aan te gaan om de leerpunten van 'Goed Begonnen' te vertalen naar inhoud die wel aansluit bij de kleuter van de 21^{ste} eeuw. Ervaring heeft geleerd dat dit werk leidt tot een bewuster en aangename werken van de begeleider en de kleuter.

Bibliografie:

- Feuerstein R., Klein P.S., Tannenbaum A.J. mediated learning experience (MLE); theoretical, psychosocial and learning implications. Jeruzalem ICELP, 1991
- Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik L.H., Rand Y., The Feuerstein Instrumental Enrichment Program. Jeruzalem ICELP, 2006
- Guralnick Michal J., early childhood inclusion, focus on change. Brookes, 2001
- Janssens A., Ontwikkeling stimuleren; werkboek voor ouders en opvoeders, Leuven, acco, 1996
- Janssens A., Wat vraag ik aan mijn kind?; 7 denkstappen om een probleem op te lossen. Leuven acco, 2007
- Klein P.S., Early intervention; cross-cultural experiences with a mediational approach. Garland, 1996
- Perkins D., Smart schools; better thinking and learning for every child. free press, 1992
- Seok-Hoon Seng A., Kwee-Hoon Pou L., Oon-Seng Tan (ed.), Mediated learning experience with children; applications across contexts. Mc Graw Hill, 2003
- Sternberg Robert J., Beyond IQ; a triarchtic theory of human intelligence. Cambridge paperback library, 1992
- Vygotsky L.S., Thought and language. the mit press, 1989

Opleidingen in het programma 'goed begonnen' worden gegeven door CeSMOO bvba.

¹ Voor de uitwerking van dit hoofdstuk werd gebruik gemaakt van een voordracht van Haywood op een conferentie met als thema 'l' éducation cognitive' (Parijs, 2000).

² Het concept van de mediërende leerkrachtstijl komt van Feuerstein. Het is zo uitgebreid dat het in het kader van dit artikel niet verder kan worden uitgewerkt. Wie hierover meer informatie wil, kan terecht op www.CeSMOO.be.