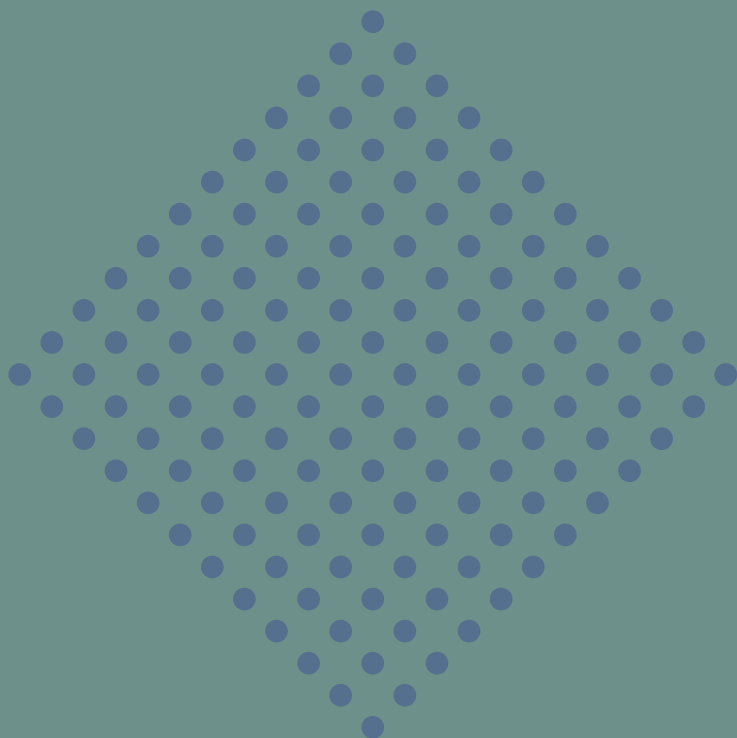


MEDIËREND LEREN

FLOOR VAN LOO & EMIEL VAN DOORN



Boom

Mediërend Leren

Floor van Loo &
Emiel van Doorn

Boom

Herziene uitgave van het *Basisboek Mediërend Leren. Van medisch labelen naar omgaan met verschillen* (2013)

© Floor van Loo & Emiel van Doorn, p/a Boom uitgevers Amsterdam, 2013

Tweede, herziene druk, 2019

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch door fotokopieën, opnamen of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikelen 16h t/m 16m Auteurswet 1912 jo. Besluit van 27 november 2002, Stb 575, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoeding te voldoen aan de Stichting Reprerecht te Hoofddorp (Postbus 3060, 2130 KB, www.reprerecht.nl) of contact op te nemen met de uitgever voor het treffen van een rechtstreekse regeling in de zin van art. 16l, vijfde lid, Auteurswet 1912. Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16, Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.stichting-pro.nl).

No part of this book may be reproduced in any way whatsoever without the written permission of the publisher.

De uitgever heeft ernaar gestreefd de rechten van de artikelen volgens wettelijke bepalingen te regelen. Degenen die desondanks menen zekere rechten te kunnen doen gelden, kunnen zich alsnog tot de uitgever wenden.

Omslag: René van der Vooren
Zetwerk: ZetSpiegel, Best

ISBN 978 90 2442 466 5
NUR 770

www.boompsychologie.nl
www.bua.nl

Inhoud

Inleiding	13
Deel 1 De basis van Mediërend Leren	23
1 Een paradigma	27
1.1 Een omschrijving van de term ‘paradigma’	27
1.2 Elkaar begrijpen	28
1.3 <i>Outside the box</i> -denken	29
1.4 Het paradigma van Mediërend Leren	30
2 Ideologische uitgangspunten	31
2.1 Twaalf uitgangspunten	32
2.2 Acht doelstellingen	36
2.3 Drie pijlers: de pedagogische driehoek	37
3 Psychologische invalshoek	39
3.1 Psychologie	39
3.2 Ontwikkelingspsychologie	40
3.2.1 Contextualisme	41
3.2.2 Positieve ontwikkelingspsychologie	41
3.3 Uitgaan van krachten en kwaliteiten	43
3.4 Leerpsychologie	47
3.4.1 Cognitivisme	47
3.4.2 Sociaal constructivisme	47

3.5	Cognitieve psychologie	48
4	De Zone van de Naaste Ontwikkeling van Vygotsky	49
4.1	De wet van de hamer	52
5	De actief modificerende benadering	54
5.1	Het zorgsyndroom	56
6	Grondslagen van Mediërend Leren	58
6.1	De Theorie van de Structurele Cognitieve Modificeerbaarheid	58
6.1.1	Het belief system	59
6.1.2	De SCM-theorie en haar context	60
6.1.3	Consequenties van de SCM-theorie	63
6.2	Het MISC-concept	63
6.2.1	De invloed van andere wetenschappers op het MISC-concept	64
6.2.2	De centrale uitgangspunten van het MISC-concept	65
	Deel 2 De opvoeder en zijn mediërende interactiestijl	69
7	Ontwikkelen: hoe gaat dat?	71
7.1	Ontwikkelen is meer dan leren	71
7.1.1	Leren	72
7.1.2	Ontwikkeling stopt nooit!	72
7.1.3	Leren en ontwikkelen zijn dynamische processen	73
7.2	Flexibility of Mind: het FLOM-model	74
7.2.1	Directe en indirecte leerervaringen	74
7.2.2	Leerdisposities	75
7.2.3	Kennis voor altijd	77
7.2.4	Wetenschappelijke invloeden op het FLOM-model	78
8	Mediatie	81
8.1	Wederkerigheid	81

8.2	De visie van mediërende interactie	83
8.3	De uitgangspunten van mediërende interactie	84
8.4	Basisregels van mediërende interactie	88
8.5	Niveaus van mediatie	93
8.6	Kwaliteitscriteria van mediatie: de mediatiekenmerken	95
8.6.1	Intentionaliteit	97
8.6.2	Zingeving	98
8.6.3	Transcendentie	100
8.6.4	De relatie tussen intentionaliteit, zingeving en transcendentie	105
8.6.5	Bekwaamheidsgevoelens	106
8.6.6	Gedragsregulering en -controle	109
8.6.7	Deelgenootschap	110
8.6.8	Individuatie	110
8.6.9	Bewustzijn van lidmaatschap	110
8.6.10	De relatie tussen individuatie, deelgenootschap en lidmaatschap	111
8.6.11	Doelgerichtheid	111
8.6.12	Openheid voor uitdagingen	112
8.6.13	Bewustzijn van veranderbaarheid	112
8.6.14	Optimisme	113
8.7	De achtergrond van de mediatiekenmerken	113
8.8	Mediatiepatronen en mediatiekets	115
8.9	Mediatie is meer dan alleen inzetten op de cognitie	115
Deel 3	Het individu en zijn (cognitieve) ontwikkeling	117
9	Cognitieve ontwikkeling: domeinalgemene en domeinspecifieke kennis	119
9.1	Bied domeinspecifieke en domeinalgemene kennis expliciet en in relatie tot elkaar aan	120

10 Denken: het proces van informatieverwerking	124
10.1 De drie fasen van het proces van informatieverwerking	124
10.2 Het denkproces in beeld	127
10.2.1 De opnamefase en het niveau van de sensomotoriek	129
10.2.2 De opnamefase en het niveau van de perceptie	129
10.2.3 De opnamefase en het niveau van de cognitie	130
10.2.4 De verwerkingsfase en het niveau van de cognitie	130
10.2.5 De weergavefase en het niveau van de cognitie	131
10.2.6 De weergavefase en het niveau van de perceptie	131
10.2.7 De weergavefase en het niveau van de sensomotoriek	132
10.2.8 De verwerkingsfase en het niveau van de sensomotoriek	132
10.3 Tot slot	132
11 De gereedschapskist van het denken: cognitieve bouwstenen	134
11.1 Denkprocessen die ten grondslag liggen aan mentale handelingen	135
11.2 Een werkmodel: de omgekeerde piramide met cognitieve bouwstenen	140
11.3 De ontwikkeling van de cognitieve bouwstenen	143
11.4 22 cognitieve bouwstenen	145
11.4.1 Waarnemen	145
11.4.2 Nauwkeurig zijn	147
11.4.3 Niet impulsief zijn	148
11.4.4 Waarnemen, nauwkeurig zijn en niet impulsief zijn: focussen	149
11.4.5 Niet blokkeren	151
11.4.6 Etiketteren	153
11.4.7 Gegevens verzamelen	153
11.4.8 Ruimtelijke relaties leggen	154
11.4.9 Vergelijken	154
11.4.10 Relaties leggen	155
11.4.11 Elimineren	156

11.4.12	Selecteren	157
11.4.13	Niet egocentrisch communiceren	157
11.4.14	Tijdsoriëntatie	158
11.4.15	Systematisch werken	159
11.4.16	Classificeren	160
11.4.17	Plannen	161
11.4.18	Analyseren	161
11.4.19	Veronderstellingen maken	162
11.4.20	Logisch denken	163
11.4.21	Breed denken	163
11.4.22	Onveranderbaarheid inzien	163
11.4.23	Verinnerlijken	164
11.5	Het werkmodel met afbeeldingen per cognitieve bouwsteen	165
12	Executieve functies	166
12.1	Executieve functies in relatie tot de cognitieve bouwstenen	168
12.2	De plek van de executieve functies in ons werkmodel	169
13	Metacognitie	171
13.1	Metacognitie in relatie tot de cognitieve bouwstenen en de executieve functies	174
13.2	De plek van metacognitie in het werkmodel	175
14	De cognitieve bouwstenen in relatie tot de 21 ^e -eeuwse vaardigheden	177
Deel 4 Denkstimulerend materiaal en een denkstimulerende omgeving		179
15	Denkstimulerende omgeving	183
15.1	Een ontwikkelingsbevorderende omgeving	183

15.2 De fysieke omgeving	184
16 Het analyseren van denkstimulerende materialen en activiteiten	186
16.1 De cognitieve kaart	186
16.2 De parameters van de cognitieve kaart	189
16.2.1 Doelstellingen	189
16.2.2 Beschrijving van het materiaal	192
16.2.3 Evaluatieparameters	195
16.3 Een persoonlijke analyse en een dynamisch proces	197
16.4 Een kader voor spel- en materiaalanalyse, afgeleid van Hessels-Schlatter	197
16.5 De parameters van het kader voor spel- en materiaalanalyse van Hessels-Schlatter	198
16.5.1 Cognitieve basisprocessen	201
16.5.2 Metacognitieve processen	202
16.5.3 Cognitieve strategieën	203
16.5.4 Taakkenmerken	203
16.5.5 Transfer	204
17 De inzet van spel(materiaal)	205
17.1 De meerwaarde van spelmateriaal bij leren en ontwikkelen	205
17.2 Spelmateriaal is slechts een middel	208
18 Denkstimulerende begeleidingsprogramma's	210
18.1 Het Instrumenteel Verrijkingsprogramma van Feuerstein	211
18.1.1 Het Instrumenteel Verrijkingsprogramma-BASIC	214
18.1.2 Het Instrumenteel Verrijkingsprogramma Tactiel-Kinesthetisch	215
18.2 Bright Start van Haywood	217
18.3 Cognitive Enrichment Advanced Program van Greenberg	219
18.4 Dynamic Assessment van Tzuriel	221
18.5 Het MISC-concept van Klein	222

19	Dynamische leertesten	223
19.1	Ontstaan en grondleggers	223
19.2	Doelstellingen van dynamische leertesten	225
19.3	Overeenkomsten en verschillen tussen verschillende dynamische leertesten	226
19.4	Focus	227
19.5	Dynamische leertesten versus statische intelligentietesten	228
19.6	Dynamische testen en mediërend begeleiden vergeleken	229
19.6.1	Overeenkomsten	230
19.6.2	Verschillen	230
19.7	Dynamische leertesten behorend bij het concept Mediërend Leren	231
19.7.1	Uitgangspunten	231
19.7.2	Doelstellingen	231
19.7.3	Afname	232
19.8	De Learning Propensity Assessment Device (LPAD)	233
19.8.1	De relatie tussen de LPAD en het IVP-programma	234
19.9	Dynamic Assessment	235
19.10	De Application of Cognitive Functions Scales	235
Deel 5	Tot slot	237
20	Het geheel is meer dan de som der delen	239
20.1	Ontwikkelbehoefte en de Zone van de Naaste Ontwikkeling	239
20.2	Aansluiten	241
20.3	Matchen	241
21	De toepasbaarheid van Mediërend Leren	242
22	Tot slot	244
Bijlage 1	Persoonlijk Leerplan	245
Bijlage 2	Opzet gemedieerde leerervaring	246

Bijlage 3 Staalkaart cognitieve bouwstenen	249
Bijlage 4 Staalkaart executieve functies	251
Bijlage 5 Profiel van de mediator	252
Literatuur	259
Voor meer informatie	271
Over de auteurs	273
Eindnoten	275

Inleiding

*Als je niet voor mijn kwaliteiten gaat, moet je van mijn gebreken
afblijven!* – Emiel van Doorn

Ieder mens heeft groeimogelijkheden, en iedereen heeft recht op vertrouwen in zijn kwaliteiten. Natuurlijk bestaan er verschillen in de mogelijkheden van mensen; we worden nu eenmaal niet allemaal wetenschapper, astronaut of luchtverkeersleider. Niemand maakt echter gebruik van al zijn capaciteiten. Dat betekent dat ieder mens ontwikkelstappen kan zetten en kan groeien. Er is maar één mits: groeien doet iemand niet alleen, maar altijd samen met mensen in zijn omgeving. Mensen die in hem en in zijn slagingskansen geloven én die al kunnen wat hij zelf nog niet kan.

Dit onvoorwaardelijke geloof in de groeikansen van ieder individu en in het samen aangaan van uitdagingen vormt de kern van het concept Mediërend Leren. Dit concept is de afgelopen ruim dertig jaar ontwikkeld door de Stichting StiBCO en is nog altijd in ontwikkeling. In dit boek beschrijven we dit concept¹ en geven we een overzicht van de achterliggende theorieën, methoden en instrumenten. Dit is dus een theorieboek en geen praktijkboek. Verdiepende literatuur is opgenomen in de literatuurlijst achter in dit boek.

Een herziene versie

Dit boek is een herziening van het in 2013 verschenen *Basisboek Mediërend Leren*. De afgelopen jaren hebben we het concept Mediërend Leren verder ontwikkeld en uitgewerkt. We hebben onze kennis, inzichten, opvattingen en werkwijze aangescherpt, verdiept en uitgebreid. Met deze herziene versie willen we deze ontwikkelingen met u als lezer delen. Hoewel we de afgelopen jaren diverse ‘updates’ hebben gepubliceerd met betrekking tot de verschillende elementen van het concept Mediërend Leren, willen we deze met de herziene versie van dit boek presenteren in een samenhangend geheel. Vanzelfsprekend is de (ideologische) kern van het concept onveranderd gebleven.

Een pleidooi

Dit boek is nadrukkelijk meer dan een beschrijving van een theoretisch kader. Het is vooral ook een pleidooi. Een pleidooi voor een ander perspectief op het opvoeden, begeleiden en onderwijzen van kinderen, jongeren en (jong)volwassenen (al dan niet met een beperking), in een maatschappelijke context waarin de focus vooral ligt op pedagogische en didactische uitgangspunten. Terwijl we zeggen te willen inzetten op de kwaliteiten van mensen – denk bijvoorbeeld aan de uitgangspunten van Passend Onderwijs, het vraaggericht leveren van zorg, de Participatiewet en de vele opvoedprogramma’s op televisie –, lijken we niet los te komen van het plakken van etiketten, het denken in hokjes en het aanbodgericht werken. Mediërend Leren daagt ons uit om vanuit een ander perspectief te kijken naar de mens, zijn ontwikkeling(smogelijkheden) en zijn begeleidings- en ondersteuningsbehoeften. Het vraagt van begeleiders dat ze ieder mens in zijn totaliteit te beschouwen, in plaats van de aandacht enkel te vestigen op de stoornis, de beperking en/of het etiket. Daarmee biedt Mediërend Leren een basis voor de door velen gewenste paradigmaverschuiving van het ‘medisch model denken’ naar het ‘denken vanuit talenten, krachten en kwaliteiten’.

Milan heeft een flinke vorm van ADHD. Omdat zijn ouders en leerkrachten hem een mooie toekomst gunnen, krijgt hij veel extra training/begeleiding. Milan zelf geeft op een gegeven moment aan zich echt een 'leerling met een probleem', oftewel een 'zorgleerling' te voelen, terwijl hij zelf eigenlijk helemaal geen last heeft van zijn ADHD – hij merkt er zelf niet veel van dat hij druk en impulsief is, wel als zijn leerkracht of medeleerlingen er iets van zeggen, maar verder niet. Ook zijn voetbalcoach vindt hem helemaal niet impulsief of druk, hij is juist heel tevreden dat Milan zo vlot reageert. De mensen in zijn omgeving zien echter wel dat hij door zijn impulsiviteit fouten maakt en wijzen hem daar voortdurend op. Dat doen ze niet om het hem moeilijk te maken, maar juist omdat ze het goed met hem voor hebben. Milan ervaart het echter meer als storend en lastig. Zo geeft de leerkracht hem tijdens de samenwerkingsopdrachten de concrete opdracht om te blijven zitten en goed te luisteren naar wat zijn medeleerlingen doen. Op zich heel lief, maar juist door de aparte taken en zo veel extra begeleiding krijgt hij een steeds negatiever zelfbeeld en krijgt hij het gevoel niets te kunnen. Bovendien ervaart hij al die extra begeleiding als iets waardoor hij veel van zijn vrijheid kwijtraakt.

Als op een bepaald moment aan de leerkracht gevraagd wordt wat de talenten en kwaliteiten van Milan zijn, komt hij niet verder dan goed voetballen, dat Milan altijd als eerste op school is, de beste is in gymnastiek, direct klaarstaat voor zijn medeleerlingen, graag een werkje doet voor hem, gemotiveerd is en veel vrienden heeft. Maar op het moment dat er werkelijk doorgevraagd wordt, komt er geen kwaliteit of talent boven. Beschaamd moet de leerkracht bekennen dat hij Milans tekortkomingen tot achter de komma kan opnoemen, maar dat zijn inzicht in Milans kwaliteiten en talenten heel oppervlakkig blijft.

De casus van Milan bevat twee van de vraagstukken waarop we in dit boek een antwoord willen geven:

- 1 Willen we het individu in zijn geheel zien, met zijn tekortkomingen én zijn talenten en kwaliteiten?
- 2 Durven wij hem probleemeigenaar te maken, waardoor hij (samen met zijn begeleider) zijn probleem durft aan te pakken in plaats dat wij als opvoeders het voor hem proberen op te lossen?

Mediërend Leren is geen methodiek

Mediërend Leren is een concept waarin (het geloof in) het (cognitief) ontwikkelvermogen van mensen centraal staat. Het richt zich op alle mensen, met of zonder beperking, jong of oud, en is inzetbaar bij elk ontwikkelproces. Het is nadrukkelijk een concept, een denkwijze, en geen methode die zich op bepaalde, specifieke doelgroepen richt. Het bevat ook geen pasklare antwoorden of 'recepten'. Dit gezegd hebbende sluit Mediërend Leren het inzetten van methoden en programma's niet uit. Sterker nog, het veronderstelt dat ouders en professionals gebruik kunnen, zelfs moeten, blijven maken van hun eigen ervaringen, expertise en kennis. Deze ervaringen en kennis worden echter wel ingezet op basis van een ander paradigma.

Leeswijzer

In het eerste deel van dit boek wordt het concept Mediërend Leren geïntroduceerd, inclusief haar visie en grondslagen en een historische kenschets. Een van de belangrijkste begrippen die hierbij aan de orde komt, is 'paradigmawisseling'. Mediërend Leren vergt dat een opvoeder een andere focus kiest bij het begeleiden van mensen. Als begeleider nemen we dezelfde kinderen, leerlingen, werknemers of cliënten waar als voorheen, maar de veranderde focus maakt dat we het gedrag, de

woorden en de handelingen anders interpreteren. Mediërend Leren vergt van ons dat we mensen in hun totaliteit zien. Dit betekent onder meer dat de aandacht uitgaat naar het ontwikkelproces en zich niet beperkt tot het leerproces.

In deel 2 wordt ingegaan op de doelgerichte, ontwikkelingsgerichte, maar vooral liefdevolle interactiestijl waar begeleiders bij Mediërend Leren gebruik van maken. Deze op ontwikkeling gerichte interactie wordt *mediatie* genoemd. Mediatie vraagt van opvoeders dat ze hun betrokkenheid en liefde op een andere manier uiten (op sommige momenten en in sommige situaties), zodat degene die begeleid wordt de ruimte en de kans krijgt om zijn talenten, krachten en kwaliteiten te onderkennen en te ontwikkelen. Voor alle zekerheid: Mediërend Leren stelt de betrokkenheid van opvoeders bij en hun liefde voor hun kinderen, leerlingen, medewerkers of cliënten niet ter discussie.

In het derde deel van het boek staat degene die begeleid wordt centraal. Opvoeders die zich in hun handelen laten leiden door Mediërend Leren zijn voortdurend op zoek naar de mogelijkheden van de mensen die ze begeleiden, zodat zij de kans krijgen om zo optimaal en zo zelfstandig mogelijk te functioneren in de maatschappij. Dat betekent niet dat we de ogen sluiten voor iemands beperkingen. Ieder mens heeft zijn beperkingen, zijn 'deelplafonds'. Sommigen hebben een grotere beperking dan anderen, en sommigen hebben daardoor meer (of grotere) deelplafonds dan anderen. De ene keer moet je harder en intensiever naar de gaatjes tussen de deelplafonds zoeken dan de andere. Het kost dan meer tijd en energie, maar dat is geen reden om niet te zoeken. Zodra opvoeder en kind of cliënt de gaatjes in het plafond eenmaal samen hebben gedefinieerd en het kind of de cliënt deze aan zichzelf heeft toegeschreven, kunnen de gaatjes worden vergroot door het ontwikkelen van denkmiddelen, denkstrategieën en denkkattitudes. Binnen het concept Mediërend Leren ligt de focus daarbij op het ontwikkelen van cognitieve bouwstenen/functionies. Deze bouwstenen vormen een 'gereedschapskist' waaruit het individu kan putten als hij een nieuwe en/of onbekende (ontwikkel)situatie in zijn leven tegemoet treedt. De cognitieve bouwste-

nen zijn gerelateerd aan de executieve functies en het metacognitieve functioneren. We presenteren in het derde deel van het boek een werkmodel waarin deze onderlinge verwevenheid naar voren komt. Ook gaan we in op de relatie met de zogenoemde 21^e-eeuwse vaardigheden.

In het vierde deel wordt de invloed van de omgeving op de mediërende begeleiding beschreven. Hoe kan een omgeving de opvoeder en het kind of de cliënt ondersteunen bij het ontwikkelproces? Op welke manier kunnen activiteiten en materialen denkstimulerend worden ingezet? We presenteren twee analysemiddelen om de eigen activiteiten en materialen te doorgronden. Het eerste analysemiddel betreft de cognitieve kaart, afgeleid van Feuerstein, Rand en collega's.² Het tweede is een afgeleide van het kader voor spel- en materiaalanalyse dat ontwikkeld is door Hessels-Schlatter.³ Beide analysemiddelen bieden opvoeders de mogelijkheid om materialen en activiteiten zodanig aan te passen dat ze inzetbaar zijn bij de (dagelijkse) begeleiding en op die manier kunnen bijdragen aan de (cognitieve) ontwikkeling van het kind. We hechten vooral veel waarde aan deze twee analysemiddelen, omdat ze opvoeders de mogelijkheid geven om Mediërend Leren te integreren in hun eigen werkwijzen en methoden. Daarmee kan de denkstimulerende aanpak in alle onderdelen van het leven een plek krijgen, waardoor de kans groter is dat het geleerde niet alleen in aanwezigheid van een opvoeder wordt vertoond, maar op allerlei momenten en situaties en bij diverse personen. Kortom: de transferwaarde van het geleerde wordt vergroot. Verder wordt in dit deel van het boek aandacht besteed aan de betekenis van de inzet van spelmateriaal bij Mediërend Leren, aan denkstimulerende methoden en programma's en aan dynamische leertesten.

Het vijfde deel is het afrondende deel. In dit deel worden de centrale thema's uit deel 2 tot en met 4 met elkaar verbonden. Juist in de verbondenheid tussen deze drie thema's komt de kracht van het concept Mediërend Leren tot uitdrukking. Ook wordt inzichtelijk gemaakt voor welke doelgroepen en op welke terreinen Mediërend Leren wordt ingezet.

We besluiten het boek met een aantal bijlagen, waarin verschillende werkinstrumenten ter beschikking worden gesteld en een profiel wordt gegeven van de mediator.

Omwille van de leesbaarheid

We hebben gepoogd het boek zo praktijkgericht en leesbaar mogelijk te schrijven. De gekozen theoretische insteek brengt echter met zich mee dat er met regelmaat termen en begrippen worden geïntroduceerd die niet algemeen gangbaar zijn. Daar komt nog bij dat we pleiten voor een paradigmaomslag, met als achterliggende intentie het aanzetten tot reflectie op het eigen denken en handelen van de lezer. Een paradigmaomslag maken veronderstelt het loslaten van het eigen paradigma, evenals het zich eigen maken van een nieuw paradigma. We realiseren ons dat deze zaken, ondanks de voorbeelden en omschrijvingen, mogelijk tot gevolg hebben dat het lezen van dit boek een zekere inzet van de lezer vergt. Hetzelfde geldt voor de opleiding tot begeleider Mediërend Leren bij Stichting StiBCO; ook dat is een reflectief en intensief traject.

Wanneer in dit boek over een ‘opvoeder’, ‘begeleider’ en/of ‘mediator’ wordt gesproken, wordt verwezen naar opvoeders in de breedste zin van het woord, zowel privé als professioneel. Opvoeders zijn ouders en/of professionals werkzaam in het onderwijs, de zorg- en welzijnssector en/of op het terrein van arbeidsre-integratie. Denk bijvoorbeeld aan: ouders, verzorgers, pleegouders, partners, gezinscoaches, leerkrachten, docenten, psychologen, orthopedagogen, logopedisten, jobcoaches, crècheleid(st)ers, verzorgenden, verpleegkundigen, creatief therapeuten, fysiotherapeuten, jongerenwerkers, werkbegeleiders binnen de sociale werkvoorziening en mensen werkzaam binnen het gevangeniswezen.

Als het gaat om de kinderen, pubers, leerlingen, cliënten, patiënten, partners, bewoners en medewerkers van deze opvoeders, wordt in dit

boek zo veel mogelijk verwezen naar een ‘mens’ of ‘individu’. Wanneer uit de context blijkt dat het specifiek gaat om de begeleiding van kinderen, spreken wij over ‘het kind’.

Waar in de tekst gesproken wordt over ‘hij’, kan nadrukkelijk ook ‘zij’ worden gelezen. Verder is op de meeste plekken sprake van enkelvoud, terwijl vrijwel in alle situaties ook gekozen had kunnen worden voor de meervoudsvorm. Mediërend Leren is namelijk zowel inzetbaar in een een-op-eensituatie als in groepen.

Literatuurverwijzingen en bronvermeldingen

Voor het schrijven van dit boek is allerlei literatuur geraadpleegd. Omwille van de leesbaarheid hebben we ervoor gekozen de literatuurverwijzingen in noten te zetten.

Dankwoord

De herziene versie van dit boek is mede mogelijk gemaakt door een financiële bijdrage van de Stichting ter Bevordering van de Cognitieve Ontwikkeling (StiBCO). Daarnaast hebben we hulp en ondersteuning gehad van medewerkers van Boom uitgevers Amsterdam. Ook willen we Uitgeverij Insondo bedanken voor hun toestemming om (delen van) een artikel dat we in 2018 in het *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* hebben gepubliceerd letterlijk over te nemen in deel 1 en met name in deel 3 van dit boek.⁴ Tot slot hadden we ook deze herziene versie van dit boek niet kunnen schrijven zonder de input van de kinderen, leerlingen, cliënten, ouders, cursisten, organisaties, instanties en scholen. Zij wezen ons voortdurend op hun behoefte om gezien te worden en hun wens om zich samen met ons te mogen ontwikkelen, in plaats van zich steeds opnieuw te moeten voegen naar weer een volgende methodische aanpak om hun problemen op te lossen. Dankzij hun (ontwikkel)vra-

gen en kritische kanttekeningen is Mediërend Leren meer geworden dan een theoretisch concept. We werden uitgedaagd om voortdurend te reflecteren op ons denken en handelen, wat ertoe geleid heeft dat we keer op keer de kracht en de noodzaak van het geloven in mogelijkheden hebben mogen ervaren.

Floor van Loo & Emiel van Doorn