

Mediërend Leren

Onderwijs is het middel, niet het doel!

Floor van Loo, Emiel van Doorn

EEN PLEIDOOI

Dit artikel is bedoeld ter inspiratie. We willen een bijdrage leveren aan het gesprek over inclusief denken en handelen binnen het onderwijs. We focussen ons daarbij in dit artikel in het bijzonder op de wijze waarop er wordt nagedacht over de formulering van onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van leerlingen. We pretenderen op geen enkele manier volledig te zijn. Gezien de beperkte omvang van dit artikel is dat sowieso niet mogelijk.

Ons pleidooi is gebaseerd op het concept Mediërend Leren¹. Mediërend Leren is gebaseerd op de theorieën van diverse (inter)nationaal erkende ontwikkelingspsychologen. Een aantal van de belangrijkste zijn Vygotsky, Feuerstein, Tzuriel, Haywood en Klein. Centraal thema van Mediërend Leren is inclusie, met

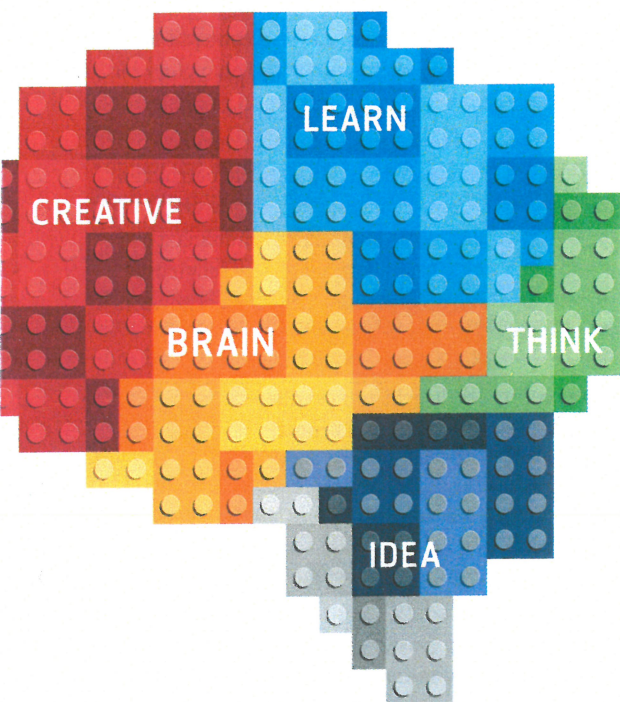
als belangrijk uitgangspunt: *'Als je niet voor mijn kwaliteiten gaat, moet je van mijn beperkingen afblijven'* (citaat van Emiel van Doorn). Zonder de beperkingen/problemen van leerlingen te ontkennen, heeft iedere leerling kwaliteiten en kan hij/zij daarmee per definitie een bijdrage leveren aan de maatschappij. Elke leerling heeft daarnaast ontwikkelruimte. Er is altijd de mogelijkheid ontwikkelstapen te zetten, hoe groot of klein ook. Mediërend Leren beschouwt ontwikkeling als een wederkerig en relationeel proces. Mensen ontwikkelen zich in interactie met (de mensen in) hun omgeving.

EEN VALKUIL

De ontwikkelruimte van leerlingen wordt ook wel hun leer- en/of ontwikkelpotentieel genoemd. Dit potentieel verschilt per leerling. Niemand gebruikt echter zijn volledige potentieel. Alle leerlingen hebben dus ondersteunings- en onderwijsbehoeften. In ons dagelijks handelen hanteren we deze termen meestal uitsluitend voor die leerlingen wiens ondersteunings- en onderwijsbehoeften meer in het oog springen. Het kan daarbij zowel gaan om leer- als om gedragsproblemen. Het is vervolgens niet ongebruikelijk om onderwijs- en ondersteuningsbehoeften te formuleren in termen van leerdoelen, die we afleiden van onder andere het (onderwijs) curriculum en/of leerlingvolgsystemen. Het wel of niet kunnen bereiken van de volgende stap van de leerlijn wordt daarmee, vaak onbewust, opgevat als synoniem van de ontwikkelruimte en de onderwijsbehoefte van een leerling.

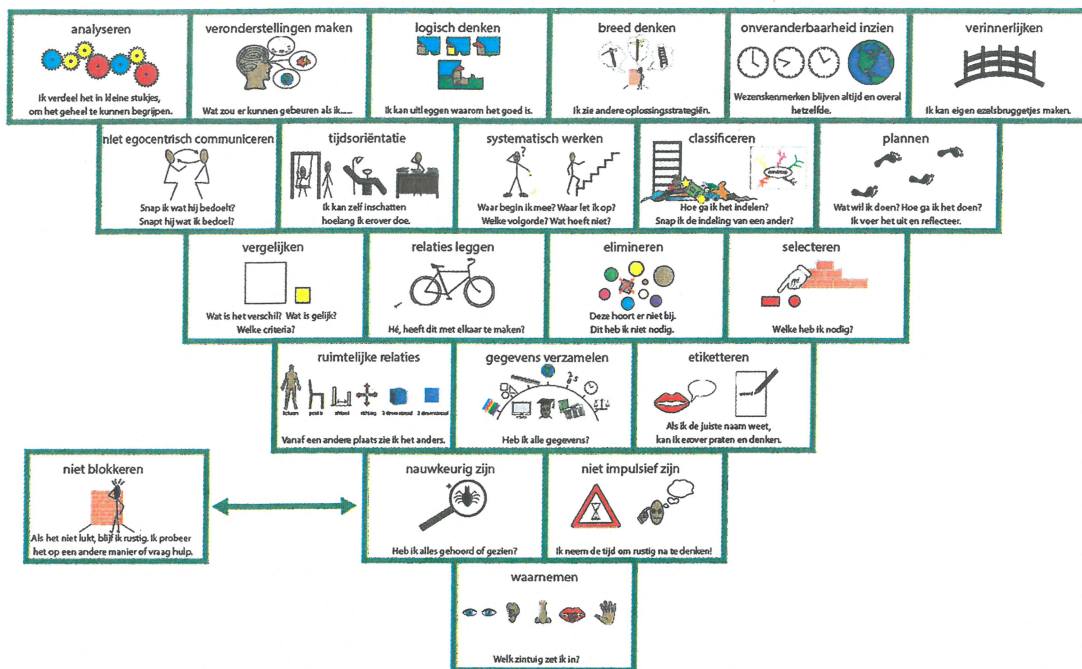
Zonder het belang van leerdoelen afgeleid uit het (onderwijs)curriculum en/of leerlingvolgsystemen te ontkennen, is het ons inziens een valkuil ze gelijk te stellen aan de ontwikkelruimte van leerlingen. Het risico is dat we onderwijs daardoor niet langer

¹ Voor meer informatie: www.stibco.nl/en/of Van Loo & Van Doorn, 2019.



cognitieve functies

de bouwstenen van het denken



beschouwen als middel, maar als doel op zich. Deze manier van denken en handelen draagt er onder meer onbedoeld aan bij dat we spreken over ‘ontwikkelingsachterstanden’ en gebruik maken van termen als ‘niet leerbaar’. Let wel: Wie kan achterlopen ten opzichte van zichzelf? Leerlingen kunnen hoogstens

Mensen ontwikkelen
zich in interactie met
hun omgeving.

een ontwikkelingsachterstand hebben ten opzichte van externe normen. Deze manier van denken en handelen bemoeilijkt het formuleren van ondersteunings- en onderwijsbehoeften waar we op een passende manier een antwoord op kunnen geven binnen het onderwijs. Door ondersteunings- en onderwijsbehoeften gelijk te stellen aan extern

gestelde normen en beoordelingscriteria, formuleren we niet zelden ontwikkeldoelen waarvan we vaak op voorhand al weten dat de leerling er niet aan kan gaan voldoen. De gestelde doelen sluiten vanwege in- of buiten de leerling gelegen factoren niet aan bij het beschikbare leer- en ontwikkelpotentieel van de leerling. De leerling is vervolgens niet in staat, ondanks al onze professionele en liefdevolle ondersteuning, om te voldoen aan de gestelde doelen. Vervolgens concluderen we dat ze ‘achterlopen’ en/of dat hun ‘plafond’ bereikt is. Om nog maar te zwijgen over wat het niet bereiken van de doelen voor invloed heeft op de leerling zelf en op zijn/haar ouders/verzorgers. Deze manier van werken draagt er niet zelden aan bij dat een deel van de leerlingen die start op een reguliere school naar een andere vorm van onderwijs wordt verwezen.

Het gelijk stellen van leerdoelen op basis van externe criteria aan de ontwikkelruimte van leerlingen is ons inziens één van de belemmerende factoren op de weg naar inclusief onderwijs. Beide zijn weliswaar relevant, maar ze zijn niet synoniem aan elkaar. Wij pleiten er voor expliciet onderscheid te maken tussen

dit type leerdoelen en de ontwikkelruimte van leerlingen, juist ook bij het formuleren van hun ondersteunings- en onderwijsbehoeften. Door dit onderscheid te maken, creëren we a) ruimte voor leraren, leerlingen en ouders/verzorgers om op een andere manier naar het ontwikkelpotentieel van leerlingen te kijken, b) op een andere grondslag ondersteunings- en onderwijsbehoeften te formuleren én c) samen de weg naar inclusief onderwijs in te slaan. Onderwijs wordt weer een middel en geen doel op zich.

EEN OPLOSSINGSRICHTING

Als we de ontwikkelruimte en -doelen van leerlingen, in het bijzonder van leerlingen met speciale ondersteunings- en onderwijsbehoeften, niet langer willen formuleren aan de hand van het type leerdoelen zoals in voorgaande beschreven; hoe dan wel? In dit deel van het artikel beschrijven we een mogelijke oplossingsrichting, uitgesplitst in drie onderdelen. Let op: het betreft oplossingsrichtingen; zoals in de inleiding van dit artikel weergegeven beschouwen we ontwikkeling als een wederkerig en relationeel proces. Dit betekent onder meer dat we geen pasklare

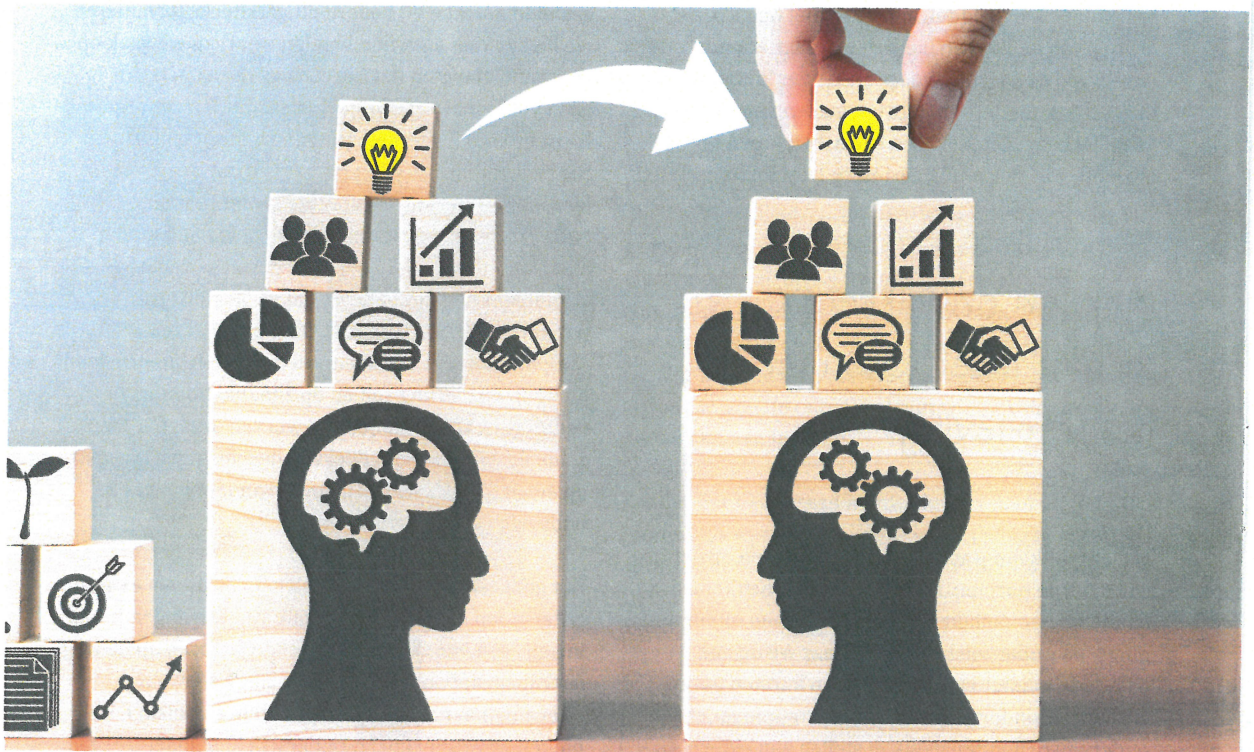
antwoorden hebben voor elke leerling in elke context/situatie. Mediërend Leren is een concept, geen methode.

Versterk de positionering van de stimulerende en belemmerende factoren

De basis van de voorgestelde oplossingsrichting is aanwezig in de formats van ontwikkelingsperspectieven, onderwijskundige rapporten en groeidocumenten. Onderdeel van dergelijke documenten is de weergave van stimulerende en belemmerende factoren. Het is essentieel deze factoren niet als twee afzonderlijke, los van elkaar staande rijtjes te noteren. Het gaat er juist om hun onderlinge verbondenheid te expliciteren, ze te relateren aan de geformuleerde ondersteunings- en onderwijsbehoeften (hulpvragen) en een koppeling te maken met het handelingsdeel van het ontwikkelingsperspectief.

Daag leerlingen uit ontwikkelstappen te zetten op basis van een reëel en gedeeld zelfbeeld

Op het moment dat we de stimulerende en belemmerende factoren positioneren zoals in voorgaande voorgesteld, creëren we een context waarbinnen



beperkingen, zowel in als buiten de leerling gelegen, niet worden ontkend, maar wel in evenwicht worden gebracht met de kwaliteiten (in de omgeving) van de leerling. Dit vergroot de kans op reële ondersteunings- en onderwijsbehoeften en realistische bijbehorende geformuleerde doelen. Alle betrokkenen worden zich bewust van de beperkingen/belemmeringen én van de kwaliteiten. Op basis hiervan ontstaat een reëel en een door alle betrokkenen, inclusief de leerling, gedeeld beeld van de leerling. Een dergelijk (zelf)beeld maakt de ontwikkelruimte zichtbaar en biedt de mogelijkheid de ontwikkelruimte daadwerkelijk te benutten. Juist leerlingen met leer- en/of gedragsproblemen willen gezien worden in hun kwaliteiten en worden gewezen op hun mogelijkheden. Uitgaan van hun kwaliteiten doet ze groeien en vermindert in sterke mate gedrags- en motivatieproblemen. Pas als leerlingen kennis hebben van hun kwaliteiten, zijn ze bereid eigenaar te worden van hun problemen, zijn ze bereid (onze) ondersteuning te accepteren en kunnen ze ontwikkelstappen gaan zetten.

Zet in op de ontwikkeling van de cognitieve functies
Het inzetten op het ontwikkelen van (meta)cognitieve functies biedt houvast bij het zicht krijgen op de kwaliteiten en beperkingen van leerlingen, bij het ontdekken van hun leer- en ontwikkelpotentieel en bij het zetten van daadwerkelijke ontwikkelstappen. Cognitieve functies vormen de bouwstenen van ons denken. Ze zijn sterk gerelateerd onze cognitieve, emotionele, sociale en affectieve ontwikkeling. Ook beïnvloeden ze schoolse prestaties.

Op basis van de stimulerende en belemmerende factoren kunnen de leerling, zijn/haar ouders/verzorgers en de school samen hypothesen stellen over de sterke en zwakke(re) cognitieve functies van de leerling. Beiden kunnen worden afgeleid van zowel de stimulerende als van de belemmerende factoren. Een belemmerende factor kan zijn dat een leerling een groepsondermijnende leidersrol heeft. Potentieel samenhangende sterke cognitieve functies hierbij zijn 'nauwkeurig zijn', 'eliminieren' en 'niet egocentrisch communiceren'.

De zwakke(re) cognitieve functies vormen de kern van de ondersteunings- en onderwijsbehoefte(n) van de leerling. Door deze functies te stimuleren wordt zowel aan leer- als gedragsproblemen gewerkt. De

sterke cognitieve functies worden gebruikt om de zwakke(re) te versterken en/of te compenseren. Dit komt vooral aan bod bij het handelingsdeel van het ontwikkelingsperspectief.

Een leerling kan als zwakke cognitieve functie 'ruimtelijke relaties' hebben en als sterke cognitieve functies 'gegevens verzamelen' en 'relaties leggen'. Alle drie deze cognitieve functies zijn van belang voor diverse schoolvakken, zoals begrijpend lezen en rekenen. Vakken waarop de leerling achterblijft ten opzichte van de groep. In het handelingsdeel van het ontwikkelperspectief kan in dit geval het spel 'Vier op een rij' als materiaaltype worden opgenomen. Dit spel

Onderwijs wordt weer een middel en geen doel op zich.

doet een beroep op zowel de sterke als de zwakke cognitieve functies van de leerling. Het begeleid(!) spelen ervan ondersteunt de leerling bij het versterken van het leggen van ruimtelijke relaties, waarbij hij/zij tegelijkertijd gebruik kan maken van zijn/haar sterke kanten, wat hem/haar een vangnet biedt. Vervolgens kunnen transfers worden gemaakt naar de genoemde schoolvakken.

In ons voorbeeld zoomen we in op een individuele leerling. Eenzelfde proces kan worden doorlopen voor groepen leerlingen. Er wordt dan een analyse gemaakt van de sterke en zwakke cognitieve functies van de gehele groep. Voordeel hiervan is dat er binnen de groep individuele verschillen zijn, waardoor leerlingen van elkaars sterke cognitieve functies kunnen profiteren. Indien materiaal, zoals in ons voorbeeld een spel, een beroep doet op cognitieve functies die leerlingen, bijvoorbeeld vanwege hun leeftijd, nog niet beheersen, wordt gebruik gemaakt van een zogenoemde U-bocht constructie: wij als begeleider fungeren dan als hulpmiddel.

EMIEL VAN DOORN (1960) EN FLOOR VAN LOO (1980) ZIJN WERKZAAM BIJ STICHTING STIBCO.

EMIEL IS DE ONTWIKKELAAR VAN HET CONCEPT MEDIËREND LEREN.

EMIEL EN FLOOR ZIJN BEIDE TRAINER IN MEDIËREND LEREN EN IN DYNAMIC ASSESSMENT.

ZIE VOOR MEER INFORMATIE WWW.STIBCO.NL.