

Mediërend leren

(en de relatie met de Feuerstein-methodiek)



Inleiding

Veel methodieken bestaan uit een dik boek, waarin wetenschappelijk wordt aangetoond dat het toepassen van de theorie van de auteur geweldige voordelen heeft. Ik heb zo'n boek dan uit, zucht eens diep en denk dan: dat zou ik wel eens willen toepassen! Daarna denk ik echter: hoe ga ik dat in vredesnaam aanpakken? En daar blijft het nogal eens bij. Gelukkig is de Israëliische professor in de psychologie Reuven Feuerstein niet gestopt na het schrijven van zo'n boek. Hij heeft ook hele praktische werkbladen ontworpen om zijn ideeën op toe te passen. Het Instrumenteel Verrijkings Programma (I.V.P.), want zo heten deze werkbladen, komt ons goed van pas in een tijd waarin de inhoud van het onderwijs verandert. Het wordt steeds duidelijker dat alleen het aanleren van kennis onvoldoende rendement oplevert. Belangrijker wordt het hoe die kennis zo effectief en efficiënt mogelijk ingezet kan worden om nieuwe kennis te verwerven. Nu kunnen we dat onze kinderen/jongeren best aanleren, maar zou het niet prettig zijn als er een manier was om datgene wat we daarbij al goed doen expliciet te maken? Dan blijkt ook vanzelf wat we nog niet doen en kunnen we dat alsnog leren toe te passen. De in dit artikel besproken methode, en in het bijzonder de interactiestijl mediatie, kan ons hierbij helpen. Daarbij blijkt het in de praktijk ook nog eens heel geschikt voor kinderen met ontwikkelingsachterstanden, bij "normale" kinderen én bij hoogbegaafde kinderen.



Wie is Reuven Feuerstein?

Reuven Feuerstein werd in 1921 in Roemenië geboren. Na de stichting van de staat Israël werkte hij voor de Youth Aliyah en was daar belast met het plaatsen van joodse kinderen in het Israëliische onderwijs. Tussen 1950 en 1954 werkte hij in doorgangskampen in Zuid-Frankrijk en Marokko met veelal ontheemde kinderen uit zeer verschillende culturen uit Afrika, Azië en Europa. Een van zijn taken was het testen van deze kinderen. Hij vond een groot verschil in hun intellectueel functioneren vergeleken met kinderen van dezelfde leeftijd die in West Europa woonden. De achterstand bedroeg in het algemeen zo'n 3 tot 6 jaar. Kwam dit omdat de kinderen tijdens de oorlog en daarna veel aan onderwijs te kort waren gekomen, of konden ze gewoon niet leren? Hij was er van overtuigd dat iedereen veranderbaar is. Daarom ging hij op zoek naar de oorzaken van hun zwakke presteren en van daar uit naar mogelijkheden om ze te helpen. De antwoorden liggen voor hem in de theorie van de structurele cognitieve modificatie, de interactiestijl mediatie en concreet materiaal om dit op toe te passen, de I.V.P.-werkbladen.

De theorie van de structurele cognitieve modificatie

De overtuiging van Feuerstein dat je leren kunt leren (dat je leervermogen vergroot kan worden) wordt geconcretiseerd in zijn theorie van de Structurele Cognitieve Modificatie (SCM). Feuerstein definieert dit als: "Het is de unieke mogelijkheid van de mens om de structuur van zijn cognitief functioneren te veranderen teneinde zich aan te passen aan veranderingen om hem heen".

Het Instrumenteel Verrijkings Programma (IVP)

De praktische werkbladen om het gedachtengoed van Feuerstein toe te passen heten het Instrumenteel Verrijkings Programma (I.V.P.). Het is geschikt voor kinderen vanaf 8 jaar. Het bestaat uit 14 instrumenten, groepen gelijksoortige schriftelijke oefeningen in opklimmende moeilijkheidsgraad. Deze oefeningen doen een appèl op hogere mentale processen en bieden degene die ze maakt algemene denkvaardigheden en probleemoplossingsstrategieën aan (bijvoorbeeld leren handelen op basis van een instructie, logisch denken). Helaas zijn er nog wel eens docenten die zulke werkbladen als doel op zich gaan zien. Als je ze gebruikt, dan leren je kinderen/pubers beter leren. Als je ze niet kunt gebruiken (bijvoorbeeld omdat je geen studie-uur hebt) kun je heel die Feuerstein wel vergeten. Niets



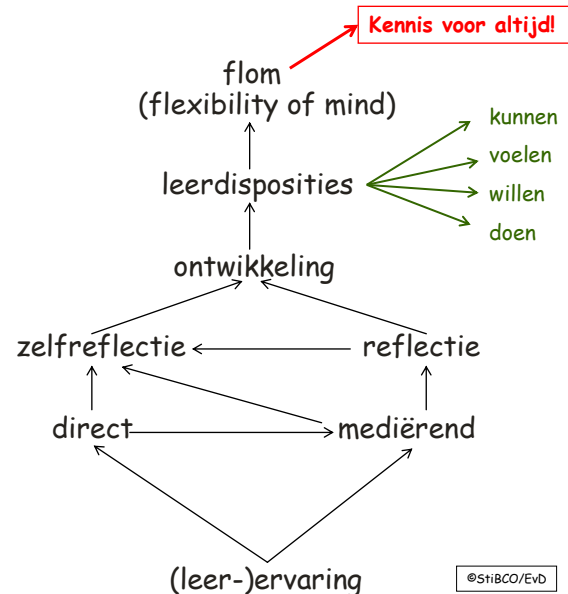
is minder waar. De oefeningen zijn maar een middel. Het is veel belangrijker dat je als docent op een bepaalde manier met je kinderen/pubers omgaat. Dat kan uitstekend met de werkbladen, maar ook heel goed met Frans, wiskunde of geschiedenis. Deze specifieke interactie tussen een docent en zijn leerling noemen we mediatie.

Hoogste vorm van 'leren'

Mediatie

In zijn theoretisch model stelt Feuerstein dat er twee types interactie tussen de mens en zijn omgeving zijn, die maken dat een mens leert. Met andere woorden, die verantwoordelijk zijn voor verschillen in de flexibiliteit waarmee we kunnen denken.

- **Leren door directe blootstelling aan prikkels**
Dit is leren door stimulatie vanuit je omgeving. Je ervaart een prikkel, iets wat je ziet, hoort of voelt, en reageert daarop door iets te doen (of juist niet te doen). Naargelang je gedrag op die prikkel al dan niet belonend is zul je geneigd zijn dat gedrag in de toekomst méér of minder te herhalen. Dit veronderstelt dat je in staat bent tot zelfreflectie, om verbanden te kunnen leggen tussen de prikkel, je gedrag en de gevolgen daarvan. *Deze vorm van leren vindt plaats als we leerlingen vragen een redactiesom op te lossen (Jan gaat met twee kilo appels en drie kilo peren naar de markt en ...) en we ze daar verder niet bij begeleiden.*



- **Leren door gemedieerde leerervaringen**
Teveel dingen die wij weten zijn niet door eenvoudig contact met prikkels uit te leggen. Vooral niet processen van hogere mentale orde. Feuerstein stelt dat de tussenkomst van de mens een zeer centraal gebeuren is bij het leren. Die vorm van leren noemt Feuerstein een "gemedieerde leerervaring". Dit is een leerervaring waarbij een menselijke tussenpersoon (de mediator) de prikkels uit de omgeving bewust en doelgericht aanpast om een persoon daar zoveel mogelijk van te laten leren. Bovendien helpt de mediator met reflecteren. Het is daarbij de intentie de door de mediator gestuurde reflectie te laten leiden tot zelfreflectie.
Als de redactiesom is opgelost vraag je aan je leerlingen: Wat heb je nu precies gedaan? Hoe heb je gecontroleerd of je antwoord klopt? Hoe ga je het de volgende keer aanpakken?

Wat is nu precies mediatie? We kunnen het als volgt definiëren:

Mediatie is een **doelgerichte en gestructureerde interactie** tussen mediator en gemedieerde, gericht op:

- Het ontwikkelen van leerdisposities (kunnen, willen, aanvoelen) bij de gemedieerde. Hierdoor kan hij zodanig profijt trekken uit zijn huidige ervaringen, dat hij adequaat om kan gaan met en kan anticiperen op toekomstige (leer-) situaties.
- Het ontwikkelen van cognitieve en metacognitieve vaardigheden, zodat de gemedieerde een zelfregulerend, autonoom en verantwoordelijk persoon wordt.

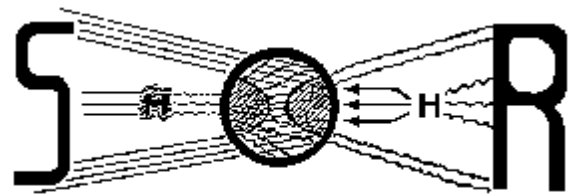
Wat wordt er nu met een aantal van deze termen bedoeld?

Doelgericht

Doelgericht houdt in dit verband in dat de begeleider/leerkracht een bewuste specifieke selectie maakt van prikkels. Bij die selectie houdt hij er rekening mee dat de interactie moet leiden naar het doel dat hij zichzelf heeft gesteld (zijn intenties, gericht op ontwikkeling), maar ook dat de interactie betekenis heeft voor zijn leerling.

Laten we nog eens kijken naar onze redactiesom. De docent wil niet alleen dat de leerlingen de huidige som kunnen oplossen, maar ook dat ze begrijpen hoe ze redactiesommen in het algemeen op kunnen lossen en nog breder: dat het nuttig is om nauwkeurig te lezen. Hiertoe zal hij het er bijvoorbeeld met de leerlingen over hebben wat er nu eigenlijk precies wordt gevraagd. Of welke informatie essentieel is en welke overbodig. Bovendien vraagt hij waar ze het selecteren van essentiële en overbodige informatie op hun sportvereniging of thuis toe kunnen passen. Het toepassen van het geleerde op verschillende gebieden geeft de les betekenis.

Als we de bovenstaande selectie schematisch weergeven krijgen we het volgende: de mediator (H, human) stelt zich tussen de stimuli (S) en de gemedieerde (O, organisme) op en vertaalt een deel van de stimuli. Er komen ook nog heel veel andere prikkels op de gemedieerde af. De docent vraagt zijn kinderen/pubers de essentiële informatie te selecteren, maar de overbodige informatie blijft wel aanwezig. Ook stelt hij zich op tussen de gemedieerde en diens reactie op de prikkels (R) en geeft hier feedback op. Onze wiskundedocent reageert op zijn leerlingen als die essentiële of overbodige informatie aanduiden.



Gestructureerd: Mediatiekenmerken

In de interactie zijn verschillende structuren te onderkennen. Om die reden onderkent Feuerstein 12 kenmerken waaraan een gemedieerde interactie kan voldoen. De eerste drie kenmerken zijn essentieel om van mediatie te mogen spreken. Om een idee van zijn invulling te geven vertel ik hier iets over de eerste vijf.

Intentionaliteit en wederkerigheid

De begeleider/leerkracht stelt zich doelgericht op tussen de leerling en diens omgeving. Hij expliciteert bovendien wat zijn bedoelingen zijn met dit materiaal in dit lokaal op dit moment. Hier hebben we het al eerder over gehad. Hier hoort dus ook bij dat de wiskundedocent zijn leerlingen vertelt dat hij redactiesommen met ze gaat maken en waarom.

Alleen als de leerlingen door hun houding en gedrag blijken geven dat ze de intenties van de begeleider/leerkracht vatten en zich ervoor willen inzetten spreken we van wederkerigheid. Dit houdt in dat de kinderen/pubers zich niet langer passief opstellen, maar dat ze zich vrijwillig actief inspannen om het vooropgestelde doel van de begeleider/leerkracht te realiseren. De kinderen/pubers gaan dus ook voor zichzelf na wat de docent wil gaan doen en werken actief met hem mee.

Transcendentie

Een gemedieerde leerervaring blijft niet beperkt tot de bevrediging van de behoefte van het moment zelf, maar overstijgt de hier-en-nu situatie. Door met de kinderen/pubers te reflecteren op wat voorbij is, te anticiperen op wat later kan gebeuren en oog te hebben voor de gevolgen van hun activiteiten voor zichzelf en voor anderen, stimuleert de begeleider/leerkracht zijn kinderen/pubers om hun onmiddellijke behoeftebevrediging te overstijgen en hun behoeftesysteem te verruimen. Het gaat niet slechts om het oplossen van een redactiesom, maar ook om het belang van nauwkeurig lezen, nagaan welke informatie relevant is en jezelf controleren. We gaan dus van het controleren van jezelf door de som na te lezen met het antwoord er naast en te kijken of dit klopt, naar jezelf controleren in het algemeen.

Zingeving

Door de kinderen/pubers bewust te maken van de zin en de waarde van bepaalde stimuli (voorwerpen, activiteiten) kunnen ze een juistere kijk op hun omgeving ontwikkelen en kunnen ze gemotiveerd worden voor eventuele interacties: om die reden wordt zingeving beschouwd als het energetische principe van de gemedieerde leerervaring.

De begeleider/leerkracht spant zich in om betekenis en waarde van bepaalde stimuli extra in de verf te zetten en hoopt hierdoor te bereiken dat zijn kinderen/pubers gemotiveerd raken om erop te reageren. Op langere termijn wil hij bij de kinderen/pubers een houding ontwikkelen waarbij ze zich spontaan vragen stellen over de zin en de waarde van wat er zich in hun omgeving bevindt.

Als ik bij de redactiesommen heb geleerd dat niet alle informatie relevant is, ga ik me bij een andere vak afvragen of ik álles uit mijn hoofd moet leren, of alleen datgene wat essentieel is. Dat scheelt een boel tijd.

Bekwaamheidsgevoelens

De begeleider/leerkracht geeft positieve feedback waarbij hij een koppeling legt tussen het resultaat van een activiteit en de inbreng van de leerling. Hierdoor leert het kind/de jongere wat het precies was dat heeft geleid tot het gewenste resultaat.

Helaas kennen de meeste van ons wel een collega die een leerling vertelt dat hij deze sommen nooit zal leren maken. Nog erger vind ik dat er ook kinderen/pubers zijn die dit geloven en het bijltje er bij neer leggen. Het is al veel beter om kinderen/pubers te prijzen als ze een som goed hebben opgelost. Echt effectief wordt het pas als je ook nog uitlegt waarom. "Je hebt de relevante informatie er snel uitgehaald. Goed gedaan." Of "Je hebt de som eerst helemaal doorgelezen en bent hem toen pas op gaan lossen. Prima.". Daarnaast is het essentieel om ook bij de fouten expliciet stil te staan, juist dat zijn de leermomenten die het kind/de puber voelt en het moment is waar geleerd wordt en de stap gezet wordt voor verdere ontwikkeling zonder op te geven.

Gedragregulering en -controle

Er zijn kinderen/pubers die de stimulus (bv. de vraag) te vlug of te traag, te oppervlakkig of te grondig analyseren. Ze voorzien in gedachten noch het verloop, noch de gevolgen van hun reactie. Ze schatten de tijd en de (mentale) inspanning nodig om de opdracht uit te voeren, onjuist of helemaal niet in. De begeleider/leerkracht leert zijn kinderen/pubers dat het nodig en mogelijk is jezelf als voorwerp van studie te nemen en te onderzoeken welke inspanning je zal moeten opbrengen voordat je start met de uitvoering van een opdracht.

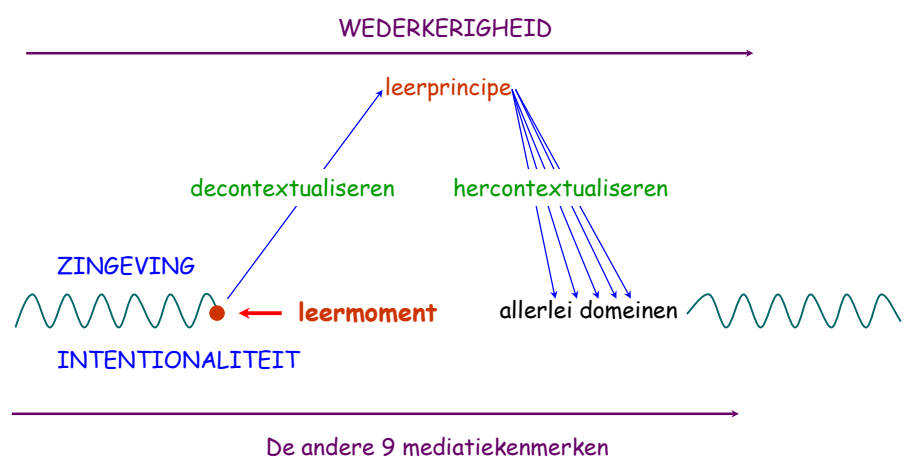
De begeleider/leerkracht zal de kinderen/pubers bovendien leren zichzelf te controleren en bij te sturen tijdens de uitvoering van de opdracht (self-monitoring) en te reflecteren op eigen denken en handelen.

Wat dit inhoudt voor onze redactiesommen is denk ik inmiddels wel duidelijk.

Mediatiepatronen

Indien de bovenstaande mediatiekenmerken niet zo maar worden gebruikt, maar met een zekere opbouw, een zekere sequentie, noemen we dit een mediatiepatroon.

We onderscheiden de volgende patronen (van heel simpel naar vrij complex):



0. De mediator neemt initiatief
1. Het initiatief wordt beantwoord door de gemedieerde.
2. Er is sprake van een mediatieketen (de interactie is een soort heen en weer gaande ping pong bal tussen mediator en gemedieerde). We kunnen hierbij letten op de lengte van de keten (hoe vaak gaat de ping pong bal heen en weer), welke soorten en variatie aan mediatiekenmerken worden gebruikt en is er sprake van wederzijdse beïnvloeding.
Er is een soort vraag en antwoordspel tussen docent en leerling waarin ze elkaar uitleggen hoe een redactiesom opgelost moet worden.
3. De gemedieerde wordt in zijn zone van de naaste ontwikkeling (Z.N.O.) gebracht. Vygotsky, de Russische leerpsycholoog, gaf aan dat er een bepaalde moeilijkheidsgraad is, waarbij een leerling het meeste leert. Maak je het hem te gemakkelijk, dan doet hij iets wat hij al kan en leert hij niets bij. Maak je het hem te moeilijk en lukt het de leerling zelfs niet zijn probleem met hulp op te lossen dan haakt hij af. Het gebied hier tussenin, dus waar een leerling het niet alleen kan, maar wel met hulp, dat noemt Vygotsky de zone van de naaste ontwikkeling. Hier is leren het meest effectief en hier wil de mediator zijn leerling naar toe brengen. Gedurende het opbouwen van het contact laat de mediator de inhoud van de leerstof aansluiten bij het niveau van de gemedieerde: hij matcht. Om de gemedieerde in zijn Z.N.O. te brengen verandert de mediator een of meer parameters van de leerstof:
 - de inhoud zelf (*als we in onze redactiesommen een tijdje met Jan, Piet of Klaas en appels, peren of citroenen hebben geoefend stappen we over op een timmerman die stukken hout heeft waar hij verschillende tafels van moet maken*)
 - de modaliteit (*we gebruiken geen tekst meer, maar plaatjes*)
 - de complexiteit (*Jan én Piet én Klaas met appels én peren én citroenen*)
 - het abstractieniveau (*J, P en K met a, p en c*).
 Dit noemen we matching+1.
4. Er is sprake van een gemedieerde leerervaring Er is een mediatieketen, er is matching+1 en er wordt een leermoment onderkent en vastgezet. De mediator of de gemedieerde benoemt een (gekozen) cognitieve vaardigheid, metacognitieve vaardigheid of leerdispositie, er wordt dus gedecontextualiseerd. Vervolgens wordt betekenis verleend aan dit leerprincipe in andere contexten (hercontextualiseren). Hiermee wordt transfer voorbereid.

De docent wil het vandaag hebben over de leerdispositie om intellectueel zorgvuldig te zijn (zie ook beneden). Een leerling is bezig met zijn redactiesom en komt op een bepaald moment tot de conclusie dat de som niet is op te lossen, omdat hij tegenstrijdige informatie heeft gevonden. Samen met de docent loopt hij na hoe hij de som heeft opgelost en ze ontdekken dat hij iets verkeerd heeft overgenomen. De conclusie wordt getrokken dat de leerling dit niet gemerkt zou hebben als hij de som met de fout toch had kunnen oplossen. Het is dus van belang nauwkeurig te werken en te controleren of je gegevens kloppen. Vanuit dit principe vinden ze allerlei andere situaties waar dit ook geldt, zowel op school als thuis.

Interactie

De interactie die ik bedoel is iets anders dan communicatie, het ligt dicht bij een dialoog. Er is sprake van een relatie, in ieder geval heeft de begeleider/leerkracht de intentie om te komen tot een relatie, en wederzijdse beïnvloeding. Er is sprake van affectie: liefde, respect en geloof in de ander, blijdschap in de anders aanwezigheid. Er is een gezamenlijke intentie in te spelen / te anticiperen op de belevingswereld van de ander (matchen op inhoud). Hetzelfde soort matchen komt ook non-verbaal, qua lichaamshouding en manier van spreken voor. De intensiteit van de interactie kan nog bevorderd worden door het versterken van het beurt nemen (het eerder genoemde ping pongen) De interactie is ook gericht op het nagaan welke waarde en betekenis de intentie van de interactie heeft gehad bij de ander.

Onze wiskundedocent heeft er plezier in zijn leerlingen iets bij te brengen en is oprecht blij als ze de sommen goed oplossen. Hij heeft er ook vertrouwen in dat ze dat kunnen.

Leerdisposities

Tot slot wil ik de term leerdispositie nog even toelichten. Het hanteren van dit concept geeft je net een handvat meer als je iemand iets wil leren, dan wanneer je het alleen over een vaardigheid of houding hebt. Een leerdispositie (voor zover ik weet bedacht door David Perkins) is een samenstelsel van drie onderdelen:

- Een vaardigheid (de vaardigheid hebben om bepaald gedrag te kunnen vertonen), KUNNEN
 - Een geneigdheid, een houding (geneigd zijn bepaald gedrag te vertonen), WILLEN
 - Een gevoeligheid (gevoelig zijn voor een situatie waarin bepaald gedrag nuttig is, dus deze situatie kunnen waarnemen), AANVOELEN
- Uitvoeren, het in de sociale context ook werkelijk uitvoeren DOEN

Wat je in de praktijk nog wel eens tegen komt is dat een leerling iets kan en geneigd is om het te doen, maar gewoon niet door heeft in welke situaties het passend is. Dat betekent dat hij het niet doet als het wel zou moeten of het wel doet als het niet zou moeten. Dus de redactiesom veel te snel lezen, terwijl hij nauwkeurig moet zijn, of een studieboek helemaal uit zijn hoofd leren terwijl een deel genoeg was geweest. In dit geval kun je de leerling helpen te onderkennen in welke situaties je de tijd moet nemen nauwkeurig te werken en in welke situaties niet.

Tot slot

Er valt natuurlijk nog veel meer te vertellen over mediatie, maar zoals wel voor meer dingen geldt: je moet het gewoon doen. Een goede begeleider/leerkracht worden is geen snel proces. Het vereist veel oefenen en zelfreflectie. Het resultaat is echter wel, en dat merk ik ook in de praktijk, dat les geven en leerlingen begeleiden meer resultaat oplevert en ook gewoon veel leuker is.

StiBCO (de stichting ter bevordering van de cognitieve ontwikkeling) wil het gedachtegoed van Feuerstein verder in Nederland verbreiden. Daartoe geeft ze oriëntatie- en vervolgopleidingen, in Bodegraven, maar ook intern op scholen/instellingen/organisaties/bedrijven.

Bronnen:

E. van Doorn. StiBCO, Reader Mediërend Leren (1996)

E. van Doorn, P. van Dijk, Ontwikkelingsgericht begeleiden in alledaagse situaties, Nelissen, Isbn 90-244-1667-1 (2004)

E. van Doorn, A. Janssens, Groeien doe je samen, Lannoo, Isbn 978-90-209-3150-10 (2012)

E. van Doorn, Praktische gids over coachingsvaardigheden vanuit een Individuele Vraaggerichte Benadering, SBCM arbeidsontwikkeling A&O fonds Sociale Werkvoorziening (2013)

E. van Doorn, F. van Loo, Basisboek Mediërend Leren, Boom, Isbn 978-946-1053-138 (2013)

Stichting ter Bevordering van de Cognitieve Ontwikkeling

Dronensingel 3c
2411 GT Bodegraven
www.stibco.nl
www.mediatienetwerk.nl
www.mediatietmetmisc.nl
mail@stibco.nl
0172-652130

