

Leerlingen in de vmbo-brugklas kunnen niet leren?

Auteur: Johan Bijzen
Stoas Wageningen | Vilentum Hogeschool, 2014



Colofon

Uitgever: Stoas Wageningen | Vilentum Hogeschool

Vormgeving: Merk Meester

Redactie: Anja van Kleef

Marlies Enklaar

Fotografie: Stockfotografie

ISBN-nummer: 978-90-78712-11-4

© 2014 Stoas Wageningen | Vilentum Hogeschool

Alle rechten voorbehouden: niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Leerlingen in de vmbo-brugklas kunnen niet leren?

Auteur: Johan Bijzen

Inleiding

De klas – voorbereidend middelbaar onderwijs (vmbo) 1 kader – is geïnteresseerd in de Verenigde Staten. We hebben het gehad over de 51 verschillende staten binnen de Verenigde Staten. Ik daag ze uit om alle 51 staten te benoemen en te plaatsen op de kaart. In de klas is het inmiddels de gewoonte dat de leerlingen vertellen hoe ze zoiets leren. Vandaag heb ik ze zover dat ze in groepjes van drie met elkaar bespreken hoe ze zoveel mogelijk namen van de afzonderlijke staten kunnen noemen en op de kaart kunnen aanwijzen. De leerstrategieën flitsen over tafel: variërend van elke dag herhalen tot beginnen bij de meest herkenbare staten en er elke dag drie bijleren. Ik ben er trots op dat de groep van 22 leerlingen steeds creatiever wordt in het leren te leren.

De twaalf leerlingen van het leerwegondersteunend onderwijs (lwoo) eerste klas basis werken in groepjes van drie aan een project. De opdracht is dat ze een plan bedenken voor een excursie naar een kinderboerderij in de omgeving. Het plan dat het meest voldoet aan de vooraf gestelde criteria zal worden uitgevoerd. De groepjes zitten bij elkaar en bespreken wat de criteria inhouden en wat dat betekent voor de richting waarin ze gaan zoeken. De leerlingen spreken af wie op zoek gaat naar welke informatie en hoe ze de informatie bij elkaar gaan brengen. Ze passen de aanpak toe zoals we die kort daarvoor met de hele klas hebben opgeschreven tijdens de evaluatie van ons vorige project.

Hier twee voorbeelden van hoe leerlingen van de 1e klas vmbo, variërend van kader tot basis lwoo, leren te leren. De afgelopen vier jaar heb ik samen met leerkrachten en leerlingen van een groene vmbo-school onderzoek gedaan naar de manieren waarop je dit kunt stimuleren. Ik was benieuwd wat leerlingen, in relatie tot 'leren te leren', in de praktijk kunnen met de principes van gemedieerd leren. Dat is de methode waarmee ik heb gewerkt en die, in mijn ogen, vooral ontwikkeld is door Feuerstein.

Bij het gemedieerd leren vervult de volwassene – in het onderwijs de leerkracht – een cruciale bemiddelende rol tussen de leerlingen en de leerstof. Voortbouwend op het werk van Piaget en Vygotsky heeft Feuerstein vanaf de jaren vijftig van de vorige eeuw het mediërend leren vormgegeven (Feuerstein, Rand & Rynders, 1993). In Israël en ook in Nederland wordt zijn gedachtegoed vooral gebruikt bij het individueel begeleiden van kinderen met leerproblemen (Van Loo en Van Doorn, 2013).

Mijn opvatting – ontstaan gedurende de periode dat ik hiernaar onderzoek deed - is dat leerlingen in de vmbo-brugklas kunnen leren te leren, dat het gemedieerde leren daarbij goed gebruikt kan worden en dat de sleutel hiertoe in handen van de leerkracht ligt.

De leerkracht in de vmbo-brugklas

Tijdens mijn onderzoek viel het me op dat de leerlingen starten op het vmbo met uiteenlopende beelden. Wat van het volgende herken jij, in je rol als leraar, aan het begin van het nieuwe schooljaar in een vmbo-brugklas?

- De leerlingen kijken aan de ene kant met spanning uit naar wat hun te wachten staat op deze nieuwe school, met nieuwe klasgenoten en nieuwe leraren. Aan de andere kant missen ze het veilige van de basisschool die ze voor de vakantie achter zich hebben gelaten. Bij de één overwint de nieuwsgierigheid naar het nieuwe, terwijl de ander nog bezig is los te komen van de basisschool en opziet tegen de verandering.
- Nogal wat leerlingen (vaker nog hun ouders) zijn teleurgesteld in de uitkomsten van de Cito-toets die ertoe heeft bijgedragen dat zij op het vmbo zijn terechtgekomen.
- Het heersende zelfbeeld bij veel startende vmbo-leerlingen is dat zij geen leertypes zijn, maar eerder doeners die aan het werk moeten.
- De meeste leerlingen hunkeren naar goede leerresultaten; ze zijn het beu om steeds tot de minder succesvolle leerlingen in een groep te behoren.

Van vakdocent naar pedagoog

Veertig jaar terug gold het lager beroepsonderwijs (lbo) als eindonderwijs waar leerlingen werden voorbereid op het functioneren in een beroep. Leerlingen kozen op twaalfjarige leeftijd bewust voor een vak- of beroepsopleiding.

Anno 2013 is dat beeld drastisch veranderd. Het voorbereidend beroepsonderwijs is geen eindonderwijs meer en leerlingen kiezen op twaalfjarige leeftijd niet meer voor een bepaald vak of beroep. Ook het beeld dat ouders en leerlingen hebben van het voorbereidend beroepsonderwijs is veranderd. Degenen die tussen de 520 en 535 punten scoren op de Cito-toets komen noodgedwongen op het vmbo terecht. Dat maakt de startsituatie voor leerkrachten in het voorbereidend beroepsonderwijs complex. De 'keuze' voor het vmbo ervaren de leerlingen immers vaak als iets negatiefs. Daarnaast zijn ze, geheel of gedeeltelijk, hun zelfvertrouwen op het gebied van leren kwijtgeraakt tijdens de laatste periode in het basisonderwijs.

Dat maakt dat je als leerkracht niet direct aan je inhoudelijke onderwijstaak toekomt, maar eerst zal moeten werken aan het opbouwen van een relatie met je leerlingen voordat ze zich openstellen om te leren. Dat wordt in mijn onderzoek bevestigd in gesprekken met verschillende leerkrachten in de vmbo-brugklas. Tot aan de herfstvakantie is er weinig sprake van echt lesgeven. Leren, maar vooral oriënteren en het werken aan vertrouwen staan voorop. Dat geldt zowel voor de leerlingen als voor de leerkrachten. De leerkracht in het vmbo is op dat moment meer pedagoog dan vakdocent of didacticus.

Overheidsmaatregelen door de jaren heen

Door de jaren heen zijn er vanuit de overheid verschillende voorstellen tot verandering van het onderwijs gelanceerd, soms om het vmbo-onderwijs te verbeteren of om te laten aansluiten bij maatschappelijke ontwikkelingen, soms om puur politieke of financiële redenen. Samengevat komen die voorstellen op het volgende neer:

- Tussen 1980 en 1991 liep het aantal scholieren in het voorbereidend beroepsonderwijs terug met 45%. Ouders stuurden hun kinderen liever naar de mavo, waarmee het vbo meer en meer het imago kreeg van restonderwijs.
- In 1992 veranderde het karakter van het voorbereidend beroepsonderwijs: het gold niet langer als eindonderwijs, maar diende nu als voorbereiding op het middelbare beroepsonderwijs (mbo). Het effect van deze wijziging was dat de beroepskwalificerende elementen uit het voorbereidend beroepsonderwijs werden weggehaald en verschoven naar het mbo.
- Tegelijkertijd speelde de uiteindelijke invoering van de basisvorming in het voortgezet onderwijs. Er werd gepleit voor de invoering van veertien dezelfde basisvakken in alle vormen van het voortgezet onderwijs. Men wilde hiermee onder meer bereiken dat het voorbereidend beroepsonderwijs en de mavo in scholengemeenschappen dichter bij elkaar en onder één dak zouden komen. In de hectiek van de politieke besluitvorming werd deze gedachte losgelaten; de mavo-scholen werden er niet aan gehouden om samen te gaan met voorbereidend beroepsonderwijsscholen en gingen deel uitmaken van scholengemeenschappen van mavo-havo-vwo. De voormalige voorbereidend beroepsonderwijsscholen bleven zelfstandig en in het groene onderwijs kwamen ze uiteindelijk samen met de mbo-scholen. Bij de voorbereidende beroepsopleidingen kwam het accent meer te liggen op de algemeen vormende vakken. Er werd gesproken van de 'avoisering' van het voorbereidend beroepsonderwijs.
- In 2008 verscheen het eindrapport van de parlementaire commissie-Dijsselbloem (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008). Centraal daarin staat de beschrijving en evaluatie van drie onderwijsvernieuwingen, te weten de basisvorming, de tweede fase en het vmbo. De inhoud van dit rapport is nog steeds reuze actueel. Het is onthutsend om te lezen hoe de wijzigingen die werden voorgesteld voor het hele voortgezet onderwijs vaak, vanwege politieke compromissen, negatief uitpakt voor het voorbereidende beroepsonderwijs. Het verdwijnen van beroepskwalificerende elementen en de invoering van de basisvorming zijn daarvan de meest sprekende voorbeelden.
- Een bijkomende factor in het vmbo is de – meer recente – bezuiniging op het speciaal onderwijs en de doorwerking daarvan op de leerkrachten in het vmbo. Leerlingen worden meer en meer geweerd van het speciale voortgezet onderwijs en komen terecht op het vmbo. Tegelijkertijd vervalt de individuele extra begeleiding van de zwakkere leerling. In het lwoo verzorgt de leerkracht het onderwijs voor alle leerlingen en is de extra individuele hulp voor zorgleerlingen afgeschaft.

Oplossingen van de school

De uitdaging voor de leerkracht in het vmbo is de leerlingen aan het leren te krijgen, in een context waarin er al veel van hen gevraagd wordt op het gebied van de algemeen vormende vakken en er nog lang geen sprake is van een beroepsperspectief. Dat maakt het geven van onderwijs en het leren in het voorbereidend beroepsonderwijs er niet gemakkelijker op, mede omdat de (beroeps)praktijk nog op afstand blijft en deze groep leerlingen juist het 'doen' van het beroepskwalificerende aantrekkelijk vinden. Wel is het zo dat er in 2006 onder de noemer 'vernieuwing basisvorming' weer ruimte voor scholen is gekomen om het onderwijs voor een deel zelf in te vullen. Daarmee zijn ook de mogelijkheden voor het 'leren met de handen' vergroot. We zien dat terug in de invoering van vormen van projectonderwijs op het vmbo. Door leerlingen te laten samenwerken aan concrete opdrachten wordt getracht de praktijk de klas in te brengen. Daarnaast zie je de ontwikkeling dat vmbo-scholen er meer en meer voor kiezen een en dezelfde leerkracht te laten werken met een groep leerlingen. Die neemt dan vijftien of meer lessen per week in dezelfde klas voor haar of zijn rekening. Dit geldt vooral in het lwoo. Hiermee wil men bereiken dat de overgang van het 1-leerkrachtsysteem van het basisonderwijs naar het veel-leerkrachtensysteem in het voortgezet onderwijs minder groot is.

Sleutelrol van de leerkracht

Kun jij als individuele leerkracht de vernieuwingen en veranderingen in het voortgezet onderwijs nog volgen of ben je door de jaren heen afgehaakt? Dat laatste zou jammer zijn, want uit mijn onderzoek blijkt dat juist de rol van de leerkracht in de eerste klas van het vmbo van doorslaggevend belang is voor het leren van de leerlingen. In die rol is de leerkracht gericht op de leerling. In het volgende hoofdstuk ga ik daarom in op de specifieke kenmerken van de twaalf- of dertienjarige vmbo-leerling.



Wat kenmerkt de twaalf- of dertienjarige vmbo-leerling?

Volgens veel vmbo-docenten zijn hun leerlingen niet in staat te plannen, te controleren of zelfstandig opdrachten uit te voeren. Die indruk lijkt bevestigd te worden door wat via recente neuropsychologische inzichten bekend is over de twaalf- à dertienjarige vmbo-leerling.

In ons onderwijs wordt er – impliciet of expliciet – van uitgegaan dat leerlingen willen leren. Mijn vraag is of dat ook geldt voor de leerling in zijn eerste jaar op het vmbo. Mijn ervaring, opgedaan in de periode van mijn onderzoek, is dat deze leerlingen doorgaans niet staan te trappelen om te leren. Zij zijn door tegenvallende resultaten in het basisonderwijs vaak niet voldoende gemotiveerd voor het schoolse leren.

Leren is niet altijd fijn

Monique Volman, onderwijskundige en gespecialiseerd in het (voorbereidend) beroepsonderwijs, zegt daar het een en ander over in haar inaugurele rede als hoogleraar onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam (Volman, 2011). Zij verwijst daarbij naar diverse onderzoeken. Het blijkt dat jongeren in het vmbo goed weten dat ze onderaan de ladder staan. Deze leerlingen ontwikkelen strategieën om daarmee om te gaan, bijvoorbeeld door tegen zichzelf te zeggen dat ze in de toekomst – dus nu even niet – wel verder zullen komen met leren. Daarnaast passen ze ook destructieve strategieën toe, waarmee ze het onderwijs op school ondermijnen (voor de medeleerlingen én de leerkrachten) en uiteindelijk ook hun eigen leermogelijkheden om zeep helpen.

Cito-testen, vaak afgenomen bij elfjarigen, bepalen steeds meer iemands onderwijsperspectief. Het blijkt dat leerlingen uit groep 8 de Cito-scores van alle andere klasgenoten kunnen noemen. Kinderen met hoge scores zijn daar trots op, terwijl de groep die laag scoort uiteraard niet trots is. Kortom: de leerling die begint op het vmbo heeft weinig vertrouwen in zijn eigen leervermogen en eerder negatieve dan positieve associaties met leren.

Oude inzichten gelden nog: relaties veranderen

Dr. N. Beets, arts en pedagoog, heeft in 1954 een boek gepubliceerd met als titel *De grote jongen, psychologie van de vlegelijaren* (Beets, 1954). Beets geldt als aanhanger van de Amsterdamse school in de pedagogiek. Uitgangspunt van deze pedagogiek is de gedachte dat de impuls tot ontwikkeling bij jongeren afkomstig is van de verbondenheid van het kind met de volwassene, in eerste aanleg de ouder(s) en daarnaast de leerkrachten op school. Deze opvatting onderscheidt zich van een andere veel gehanteerde opvatting die gebaseerd is op de psychoanalyse van Freud en die meer uitgaat van het conflict tussen kind en volwassene.

Beets beschrijft de kenmerken van de negen- tot veertienjarige kinderen. Hij doet dat op een manier die wat mij betreft nog steeds verhelderend werkt voor leerkrachten in de brugklas van het vmbo. Ik geef deze kenmerken hieronder met mijn eigen woorden weer:

- Om volwassen te kunnen worden, is de leerling van negen tot dertien jaar aangewezen op de volwassene.
- Tussen zijn negende en veertiende verlaat het kind de periode van het kind-zijn en betreedt hij het terrein van de werkelijkheid. Het kind richt zich op oudere kinderen en is niet meer zo geïnteresseerd in de omgang met jongere kinderen.
- 90% van de problemen waar kinderen van negen tot twaalf jaar mee te maken hebben, zijn autoriteitsproblemen; jongens hebben meer moeite dan meisjes om zich hun nieuwe rol eigen te maken.
- De twaalfjarige heeft zich al losgemaakt van zijn moeder en is bezig zich los te maken van zijn vader; van belang is dat de twaalfjarige zich (weer) opgenomen weet in de groep van leeftijdgenoten en de iets ouderen.
- Twaalfjarigen krijgen te maken met een schuldgevoel over de veranderende relatie met hun ouders en raken hun gevoel van veiligheid kwijt.
- Twaalf- tot veertienjarige jongens zijn bezig de grenzen in wat kan en niet kan te verkennen. Afhankelijk van de genoten opvoeding (de geïnternaliseerde normen en waarden) zal de jongere op zijn stappen terugkeren na een grensoverschrijding.
- Cruciaal in de fase van tien tot veertien jaar is dat de jongere naast een speelhouding een passende werkhouding leert aannemen. Hiervoor is een geordende schoolsituatie vereist, alsook een stabiele emotionele verhouding tussen leerkracht en leerling, en tussen de leerlingen onderling.

Beets boek gaat specifiek over jongens, maar in zijn algemeenheid geldt wat hij schrijft ook voor meisjes in die leeftijdsfase. Wanneer je vanuit deze invalshoek naar vmbo-brugklassers kijkt, dan pleit dat ervoor de brugklasser wat meer los te zien van de leerling aan het eind van het basisonderwijs. Een veelgehoorde opmerking van ex-basisschoolleerkrachten die in het vmbo werken – en meededen aan mijn onderzoek – is: ‘Het lijkt wel of de leerlingen alles vergeten zijn van de basisschool, vooral als het om het samenwerken met andere leerlingen gaat.’ De reden hiervan is vanuit die context beter te begrijpen. De brugklasser kijkt immers vooruit: hij spiegelt zich aan de wat oudere jongeren en richt zich meer op de wereld van de volwassenen.

Nieuwer onderzoek: leerbehoefte moet uitgedaagd worden

We vergelijken het bovenstaande met de uitkomsten van een onderzoek uit 2009 van een vmbo-school naar het meer leerling gestuurd leren leren. Dit onderzoek maakt deel uit van een groter onderzoek naar de eisen die men mag stellen aan de inrichting van het studiedomein op het Sophianum van de Academische School in Limburg (Bold, Kochen & De Bakker, 2009). Verschillende scholen uit Limburg werken daarin samen en worden begeleid door medewerkers van de Open Universiteit.

Dit onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat jongeren een natuurlijke behoefte hebben om te leren, mits bij hen sprake is van een normaal verlopende ontwikkeling. In verband met het optimaliseren van het projectonderwijs vermeldt het onderzoek dat aansluiting bij de interesse van leerlingen een belangrijke factor in de mate van betrokkenheid is. 'Het is belangrijk dat leerlingen actief betrokken worden bij het leerproces. Dit wil niet zeggen dat leerlingen zelf willen bepalen wat ze leren. Ze willen wel een taak of opdracht, maar het moet wel een uitdagende zijn' (Bold et al., 2009).

In hetzelfde onderzoek wordt ingegaan op de uitkomsten van neurologisch onderzoek voor het functioneren van de twaalf- à dertienjarige leerling. Zo wordt erop gewezen dat de hersenen bij deze groep nog niet volledig volgroeid zijn, waardoor het vermogen om te kunnen kiezen, consequenties van gedrag te overzien, op langere termijn te plannen en aan zelfevaluatie en reflectie te doen, nog niet volledig uitontwikkeld is. Juist dan is de hulp en begeleiding van de volwassene om hun dit te laten leren van essentieel belang. Kortom: de 'bemiddelende' rol van de leerkracht tussen de leerstof en de leerling is van doorslaggevende betekenis.

Leren door te doen

Uit een onderzoek van het CPS uit 2006, waarvan de resultaten gepubliceerd zijn in het boekje *De vmbo-leerling. Onderwijspedagogische en ontwikkelingspsychologische theorieën*, is naar voren gekomen dat vmbo-leerlingen over het algemeen zeer praktisch en toepassingsgericht zijn ingesteld, dat ze niet van lezen houden en het liefst leren door te doen. Hun voorkeur gaat vaak uit naar beroepsgerichte vakken (Hamstra & Van den Ende, 2006). De vraag is dan hoe je als leerkracht in de eerste klas van het vmbo de leerlingen met deze specifieke kenmerken aan het leren krijgt ofwel hoe je 'de bereidheid tot leren' bij hen ontwikkelt. In het volgende hoofdstuk kom ik met een mogelijke oplossing, gebaseerd op de ideeën van Feuerstein over gemedieerd leren.



Gemedieerd leren als oplossing

Gemedieerd leren houdt in dat je als leerkracht je interactie met de leerlingen zo stuurt dat ze in toenemende mate zelfgestuurd kunnen leren. Feuerstein heeft het gemedieerd leren op de kaart gezet. Interactie tussen de leerkracht en de leerlingen is volgens hem gemedieerd leren als het voldoet aan elf criteria. Dat zijn:

- 1 Doelgerichtheid en wederkerigheid: je bent je goed bewust van je bedoeling als leerkracht en je zorgt ervoor dat de leerlingen openstaan voor het leren.
- 2 Transcendentie: je geeft aan wanneer het geleerde in de praktijk van nut kan zijn voor de leerling.
- 3 Overdracht van zin en betekenis: je maakt voor de leerling duidelijk wat de betekenis is van het geleerde.
- 4 Stimuleren van competentiegevoelens: je schept de condities voor de leerlingen om zich (verder) te bewamen door ze te laten ervaren dat ze het kunnen.
- 5 Reguleren en beheersen van het eigen gedrag van de leerlingen: je stelt de leerlingen in staat de stap te zetten naar het zelfgestuurd leren door ze hun gedrag te leren beheersen.
- 6 Samen delen: je laat de leerervaringen toenemen door denkprocessen onder woorden te brengen.
- 7 Opbouwen van eigen identiteit: je bevestigt het eigene en bijzondere van elk individu.
- 8 Het plannen en bereiken van een doel: je maakt de leerlingen bewust van zelf na te streven doelen.
- 9 Het aangaan van uitdagingen: je helpt de leerlingen hun weerstand tegen het leren te overwinnen.
- 10 Besef kweken van veranderbaarheid en leerbaarheid: je ontwikkelt bij de leerlingen een bewustzijn dat ieder mens op basis van zijn eigen vermogen kan veranderen.
- 11 Optimisme: je streeft naar een positieve houding die de energie geeft om door te zetten.

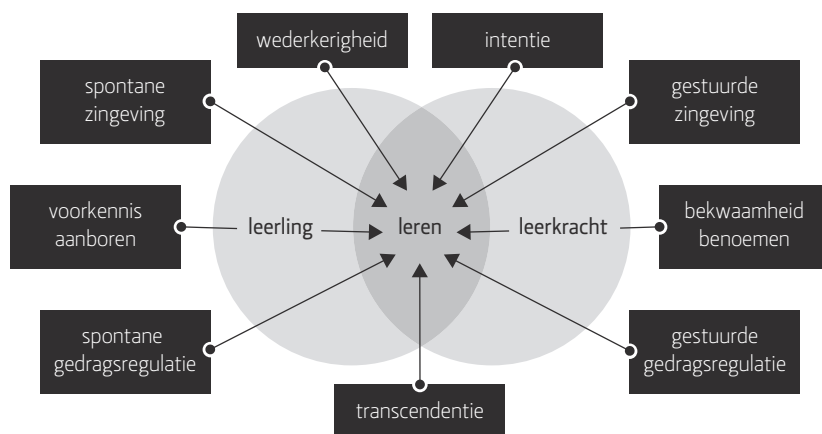
Het gemedieerde leren richt zich op het versterken van de cognitieve vaardigheden van de leerling door de directe interactie tussen de leerkracht en de leerlingen. De leerkracht neemt het initiatief en draagt dit initiatief – afgestemd op de mogelijkheden – gedoseerd over aan de leerlingen. Daarmee groeit het zelfbewustzijn op cognitief gebied bij de leerlingen. Dat maakt het gemedieerde leren juist zo geschikt om toe te passen bij de leerlingen in de eerste klas van het vmbo: zij voelen zich onzeker over hun cognitief vermogen en tegelijkertijd staan ze open voor beïnvloeding door de leerkracht. Je bereikt ermee dat leerlingen – in aansluiting op wat ze kennen – uitgedaagd worden om hun cognitieve vaardigheden te versterken en vergroot daarmee hun zelfvertrouwen.

Feuerstein gaat uit van het geloof dat ieder mens modificeerbaar is. ‘Modificeerbaarheid heeft te maken met wijzigingen die zich in het wezen van het individu zelf kunnen voltrekken, in zijn persoonlijkheidskenmerken, zijn denkvermogen en intellectuele capaciteiten, en zijn algehele competentieniveau.’ Voor Feuerstein is intelligentie dan ook beïnvloedbaar en niet alleen maar aangeboren (Feuerstein et al., 1993).

Toepassing van de “Feuerstein” criteria

Ik wilde nagaan in hoeverre leerkrachten de criteria zoals Feuerstein die noemt al in de praktijk laten zien hoe de leerlingen dat ervaren. Daarvoor heb ik de criteria zo geformuleerd dat ze tijdens mijn onderzoek waar te nemen waren. Zo kwam ik tot de volgende negen kenmerken:

- 1 De leerkracht laat weten wat het doel is van de les (intentie).
- 2 De leerlingen stellen zich open voor het geleerde (wederkerigheid).
- 3 De leerlingen ervaren het nut van het geleerde (spontane zingeving).
- 4 De leerkracht geeft de zingeving aan (gestuurde zingeving).
- 5 De leerlingen zetten hun voorkennis in (voorkennis aanboren).
- 6 De leerkracht en/of de leerlingen koppelen het geleerde in de les aan de toepassing buiten de les (transcendentie).
- 7 De leerkracht helpt de leerlingen leersucces te ervaren (bekwaamheid).
- 8 De leerkracht helpt de leerlingen om hun leren te reguleren (gestuurde gedragsregulatie).
- 9 De leerlingen nemen zelf de verantwoordelijkheid voor het leren (spontane gedragsregulatie).



*Afbeelding 1:
Visualisatie van
de toepassing van
Feuersteins criteria.*

Feuerstein neemt bij één criterium doelgerichtheid en wederkerigheid samen. Ik heb die twee kenmerken echter uit elkaar gehaald, omdat ze volgens mij twee aparte zaken betreffen die op verschillende manieren zijn waar te nemen. Doelgerichtheid valt op te maken uit het voornemen en het gedrag van de leerkracht. De mate van wederkerigheid is vast te stellen door naar het non-verbale gedrag van de leerling te kijken en de leerling daarover te bevragen.

Feuerstein spreekt over het reguleren en beheersen van het eigen gedrag van de leerlingen. Toen ik dit uitprobeerde tijdens het eerste jaar van mijn onderzoek constateerde ik dat er een verschil bestaat tussen het helpen van leerlingen om hun leergedrag te sturen en het uiteindelijk zelfstandig sturen van het leergedrag door de leerling. Vandaar dat ik een onderscheid maak tussen kenmerk 8 en 9. Kenmerk 5, het aanboren van voorkennis, vormt bij Feuerstein geen apart criterium. Dit kenmerk is in de praktijk echter goed waar te nemen en van duidelijk belang bij het zelfgestuurd leren van de leerlingen.

Voorbeeld uit de praktijk

Iris is begeleider van de projecten van haar mentorklas. De klas heeft wekelijks drie uur achter elkaar project. Het eerste project dat ze na de herfstvakantie gaan uitvoeren, is het organiseren van een excursie naar Nijmegen. De schoolleiding heeft ervoor gekozen om per trein te gaan.

Iris verzorgt voor deze 1e klas vmbo ook de rekenlessen. Vooruitlopend op het organiseren van de excursie wil ze vooraf graag weten hoe ver de leerlingen zijn met het opzoeken en vergelijken van gegevens uit tabellen, en aan de hand daarvan berekeningen te maken en conclusies te trekken. Ze gaat als volgt te werk:

- 1 Iris vertelt de leerlingen over het project. Ze geeft aan dat ze bij het uitvoeren ervan gebruik zullen maken van wat ze in de andere vakken geleerd hebben en dat hun rekenvaardigheid er bij betrokken zal worden.
- 2 De leerlingen krijgen de opdracht op papier. Ze gaan er individueel mee aan de slag. Iris loopt rond en kijkt hoe ze aan de opdracht werken.

De opdracht luidt: we gaan met ons dertien op een doordeweekse dag met de trein van Doetinchem naar Nijmegen. We vertrekken om 9.00 uur van school en lopen naar het station Doetinchem.

Vier leerlingen hebben een dalurenkaart. We willen om uiterlijk 17.00 uur weer op school zijn.

Zoek het volgende uit op de website van de NS:

- Hoe laat vertrekken we met de trein vanuit Doetinchem en hoe laat zijn we dan in Nijmegen?
 - Hoe laat moeten we uit Nijmegen weer met de trein vertrekken om net voor vijf uur weer op school te zijn?
 - Wat zijn de totale kosten om met de trein heen en weer te gaan?
- 3 Wanneer Iris ziet dat een leerling niet verder komt, vraagt ze hem uit te leggen hoe hij te werk gaat. Ze helpt de leerling vooral in de juiste richting door hem vragen te stellen. Iris merkt dat veel leerlingen niet weten wat een dalurenkaart precies inhoudt en wat je ermee kunt doen.
 - 4 Iris complimenteert de leerlingen wanneer ze een half uur lang geconcentreerd aan het zoeken zijn geweest en het grootste deel van de opdracht hebben uitgevoerd.
 - 5 Vier van de twaalf leerlingen komen zelfstandig uit de opdracht, de andere acht niet. Deze acht leerlingen lopen vast op het gebruik van de dalurenkaart. Iris laat één van de leerlingen in het bezit van een dalurenkaart vertellen wat het effect van het gebruik ervan is.
 - 6 Ten slotte helpen de leerlingen elkaar in groepjes van drie om voor iedereen helder te krijgen hoe de opdracht uitgevoerd kan worden.

Wanneer we dit voorbeeld koppelen aan de negen bovengenoemde kenmerken van gemedieerd leren dan valt het volgende op:

- Iris laat weten wat het doel van de les is (kenmerk 1).
- Iris loopt rond en neemt waar of de leerlingen zich openstellen voor het geleerde (kenmerk 2).
- Iris geeft aan dat de leerlingen bij het maken van de opdracht gebruik moeten maken van hun voorkennis op het gebied van rekenvaardigheden en helpt hen daarbij (kenmerk 5).
- Iris ziet dat de leerlingen de opdracht (grotendeels) goed uitvoeren en complimenteert hen (kenmerk 7).
- Iris organiseert haar onderwijs op een manier dat de leerlingen elkaar helpen en daarmee bereiken dat elke leerling de opdracht kan uitvoeren (kenmerk 8).

Iris past hiermee vijf van de negen principes van het gemedieerde leren toe. Door met haar te bespreken hoe zij de andere vier kenmerken in haar les kan laten terugkomen, kan ze het gemedieerd leren nog meer toepassen. Daarna kan zij voor zichzelf te bepalen of de leerlingen hierdoor beter zijn gaan leren te leren.

Onderzoeksmethode

In mijn onderzoek heb ik op drie manieren gegevens verzameld:

- a Via interviews met vier leerkrachten in de eerste klas van het vmbo, waarvan twee in lwoo-klassen en twee in reguliere kaderklassen.
- b Via het filmen van lessen van de bovengenoemde leerkrachten.
- c Door middel van vragenlijsten die werden ingevuld door leerlingen van de bovengenoemde verschillende 1^e klassen.

Het verzamelen van gegevens heb ik als volgt gekoppeld aan de negen kenmerken:

Kenmerken gemedieerd leren	
a via interviews leerkrachten	1, 4, 5, 6, 7, 9
b door het filmen van lessen	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
c door middel van vragenlijsten voor leerlingen	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9

Op deze manier heb ik elk kenmerk op tenminste twee manieren gemeten.

Onderzoeksbevindingen

Het volgende viel me op bij de leerlingen en de leerkrachten van het vmbo waar ik onderzoek heb gedaan:

- De leerkrachten passen in de praktijk de kenmerken van gemedieerd leren deels al - onbewust – toe. Het helpen van leerlingen bij het reguleren van hun leren, kwam bijvoorbeeld al veel voor bij een leerkracht die ruime ervaring had met coöperatief leren.
- De leerkrachten zien door het bestuderen en bespreken van de mediatiekenmerken, gekoppeld aan het samen bespreken van opnames van lessen, zelf spontaan mogelijkheden om meer mediatiekenmerken toe te passen. Zo noemde een ervaren leerkracht het kenmerk: de leerlingen zelf de verantwoordelijkheid voor het leren te laten nemen. Hij wist van zichzelf dat hij de neiging heeft om het leerproces te veel in de hand te houden.
- De leerlingen merken het op wanneer de leerkracht (meer) mediatiekenmerken toepast en reageren daar positief op. Een docente nam zich voor meer aandacht te besteden aan transcendentie en aan het aanboren van voorkennis. Bij de evaluatie kwam vervolgens naar voren dat de leerlingen zich meer bij de les betrokken voelden en dat ze het nut van de behandelde stof beter inzagen.
- De leerlingen vinden het lastig om hun leeraanpak onder woorden te brengen, maar kunnen daarentegen wel de onderwijsaanpak van de leerkracht helder verwoorden. Hun mening daarover valt zowel positief als negatief uit. Toen leerlingen in een bepaalde situatie aangaven dat de te leren stof niet overkwam, bleek dat het op dat moment vrijwel onmogelijk was om met de klas in gesprek te gaan over hoe ze hun eigen leeraanpak zouden kunnen verbeteren. De verandering moest eerst en vooral van de leerkracht komen.
- De leerkracht die door opleiding en ervaring zijn of haar vak goed beheerst, is goed in staat de kenmerken van het gemedieerde leren in te zetten. Dit leidt tot het beter verwerken en toepassen van kennis bij de leerlingen. Opvallend was het gemak waarmee een leerkracht bij het vak aardrijkskunde in wist te gaan op wat de leerlingen al aan voorkennis hadden en aan vragen inbrachten. Hij ging mee met hun kennis en voorbeelden en koppelde deze vervolgens weer aan nieuwe leerstof.
- Het valt op dat bij het toepassen van kant-en-klare onderwijsmethoden de mogelijkheden van een leerkracht om aspecten van het gemedieerde leren in te zetten, afnemen. Bij het bespreken van rekenvaardigheden werkte het niet dat de leerlingen via andere strategieën tot een oplossing wilden komen. De leerkracht zag geen ruimte om hierop in te gaan en hield vast aan de oude methode, met als gevolg dat – vooral – de leerlingen die actief meededen zich niet gehoord voelden.
- Het gebruik van filmmateriaal tijdens een les kan indirect een negatief effect hebben op het gemedieerde leren. De leerlingen worden dan vooral uitgenodigd om kennis te reproduceren en komen niet toe aan het verwerken en toepassen van kennis. De rol van de leerkracht blijft beperkt tot die van gespreksleider.



Aan de slag met gemedieerd leren

Voordat je gemedieerd leren toepast

Wanneer je zelf met het gemedieerd leren in je onderwijspraktijk aan de slag wilt, is het goed om eerst bij de volgende punten stil te staan:

- Weet dat je als leerkracht in de vmbo-brugklas een sleutelrol vervult in het leren te leren van je leerlingen.
- Realiseer je dat je de vmbo-brugklasleerling wat betreft leerhouding niet moet vergelijken met de leerling in groep 8 van de basisschool en weet dat er sprake is van een nieuwe fase in de ontwikkeling van je leerlingen.
- Benader je leerlingen in het begin van het schooljaar met name op wat ze kennen en kunnen, en niet op wat ze (nog) niet kennen en kunnen.
- Realiseer je dat er voor twaalf- en dertienjarigen nog geen sprake is van een beroepsperspectief, ook al nemen ze deel aan het voorbereidend beroepsonderwijs. Het werken met projecten kan een alternatief zijn voor het werken vanuit een beroepsperspectief. In dat geval is het noodzakelijk dat de projecten authentiek zijn en aansluiten bij de interesses van je leerlingen.
- Houd er rekening mee dat er bij je leerlingen sprake is van intrinsieke motivatie, maar dat die motivatie weggezakt kan zijn door negatieve leerervaringen in de laatste jaren van het basisonderwijs.
- Gebruik de periode tot aan de herfstvakantie vooral als oriëntatiefase, voor jou als leerkracht maar voornamelijk voor je leerlingen. Werk vooral aan positieve leerervaringen. Daarmee help je de leerlingen zichzelf (weer) te vertrouwen en een beeld te krijgen van wat ze kennen en kunnen.

Zelf aan de slag: observeren

Verdiep je in de kenmerken van het gemedieerde leren. Ga voor jezelf na welke kenmerken je al – in meer of mindere mate – toepast in je onderwijspraktijk en welke niet. Ik heb daarvoor een observatie-instrument ontwikkeld, waarmee je in kaart brengt welke tijd besteed wordt aan het primaire proces (gericht op de cognitieve kant van het leren) en welke aan ondersteunende activiteiten.

Voor het primaire proces onderscheid ik de volgende activiteiten:

- onpersoonlijke overdracht (met behulp van film- of geluidsfragmenten);
- informatieoverdracht door de leerkracht zelf;
- individueel leren door de leerlingen;
- leren in groepjes;
- gemedieerd leren op basis van de eerder genoemde negen kenmerken.

Voor het ondersteunende proces maak ik het volgende onderscheid:

- aandacht voor de sociaal-emotionele kant van het onderwijsproces (bespreek als docent met de leerlingen onderwerpen die niet direct te maken hebben met het primaire leerproces, bijvoorbeeld wat leerlingen buiten school doen of wat hen bezighoudt);
- activiteiten gericht op het bewaken of herstellen van de orde in de klas;
- informatie-uitwisseling tussen de leerkracht en de leerlingen die noch betrekking hebben op het primaire leerproces, noch op de sociaal-emotionele kant. Denk aan het bespreken van de manier waarop leerlingen samen naar een te bezoeken stageplek reizen;
- de te verrichten instructie die voorafgaat aan het primaire leerproces, zoals het bespreken van de weektaak;
- anders: activiteiten die niet onder de bovengenoemde vier punten vallen, zoals het opstarten van de computer of het zoeken van een filmfragment tijdens de les.

Je kunt dit bovengenoemde observatie-instrument als volgt gebruiken: je maakt een opname van je les en vervolgens houdt je elke 15 seconden bij van welke activiteit sprake is. Om te beginnen geeft deze observatie inzicht in de tijd die je besteedt aan het primaire leerproces of aan ondersteunende activiteiten. Daarnaast kun je vaststellen hoeveel tijd van een lesuur er sprake is van gemedieerd leren. Zie voor het observatie-instrument bijlage 1.

Mediatiekenmerken analyseren

De tijd die je besteedt aan het gemedieerd leren, zegt nog niets over de aard en de kwaliteit van de mediatie. Daarvoor gebruik je het analyse-instrument dat ik heb ontwikkeld (zie bijlage 2). Daarin heb ik de negen mediatiekenmerken onder elkaar gezet en zijn de scores verdeeld over de negen mediatiekenmerken. Op die manier zie je welke mediatiekenmerken je op welk moment in je les inzet en hoe lang.

Evalueren

De volgende stap is het evalueren van je lessen door je leerlingen daarover te bevragen; je kunt daarbij zelf vragen formuleren over de kenmerken waarvan je wilt nagaan of en hoe ze bij je leerlingen overkomen.

Extra inspirerend werkt het om samen met één of meer collega's het gemedieerde leren toe te passen en elkaar te helpen zich daarin verder te ontwikkelen.

Samen verder

De wil om iets te onderzoeken komt vaak voort uit nieuwsgierigheid óf uit onvrede omdat iets niet werkt of anders werkt dan dat jij vindt dat het zou moeten. Onderzoeken doe je niet in je eentje. Sowieso samen met je leerlingen en het liefst ook samen met je collega's.

Voor mij is het doen van onderzoek met het schrijven van dit artikel niet af. Ik ben benieuwd hoe leerkrachten van en geïnteresseerden in leerlingen uit de vmbo-brugklas van elkaar en met elkaar leren.

Ik ben geïnteresseerd in je bevindingen. Als je ervaringen wilt delen, neem dan contact met mij op of met het lectoraat 'Kenniscreatie en ecologisch denken' van Stoas Wageningen | Vilentum Hogeschool.

Referenties

Literatuur

Beets, N. (1954). De grote jongen, psychologie van de vlegeljaren. Utrecht: Bijleveld

Feuerstein, R., Rand, Y. & Rynders, J.E. (1993). Laat me niet zoals ik ben. Rotterdam: Lemniscaat

Hamstra, D.G. & Van den Ende, J. (2006). De vmbo-leerling. Onderwijspedagogische- en ontwikkelingspsychologische theorieën. Amersfoort: CPS, onderwijsontwikkeling en advies

Loo, F. van & Van Doorn, E. (2013). Basisboek Mediërend Leren. Amsterdam: Boom

Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008).

Tijd voor Onderwijs. 's Gravenhage: Sdu Uitgevers

Online bronnen

Bold, C., Kochen, M. & De Bakker, H. (2009). Eindverslag Academische School. Deelgroep 1. Meer leerlinggestuurd leren. Verkregen op 15 april, 2014, via Academische Opleidingsschool Limburg. Website: http://www.aosl.nl/pagina/kennis_delen/projectresultaten

Volman, M.L.L. (2011). Kennis van betekenis. Betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en leerresultaten (oratie hoogleraarschap onderwijskunde, UvA; ontvangen op 15 april 2014 via Universiteit van Amsterdam). Website: <http://www.uva.nl/over-de-uva/organisatie/medewerkers/content/v/o/m.l.l.volman/m.l.l.volman.html>

Bijlagen

Bijlage 1 Observatie-instrument

Observatie-instrument		Tijd (in minuten)				
Observatie-instrument		0-10	10-20	20-30	30-40	40-50
Primair cognitief	Mediatie					
	Leerlingen werken zelfstandig					
	Informatieoverdracht door docent					
	Onpersoonlijke overdracht					
	Sociaal emotioneel					
Overig (ondersteunt het cognitieve proces)	Orde					
	Informatie-uitwisseling leerkrachten en leerlingen					
	Instructie					
	Anders					

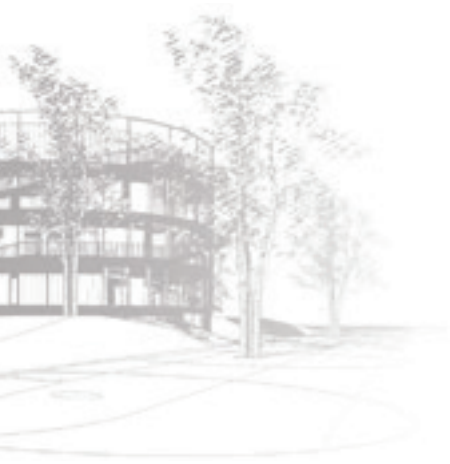
Bijlage 2 Analyse-instrument

Analyse-instrument		Tijd (in minuten)				
Meditatiekenmerken	De leerkracht laat weten wat het doel is van de les (intentie)	0-10	10-20	20-30	30-40	40-50
	De leerlingen stellen zich open voor het leren (wederkerigheid)					
	De leerlingen ervaren het nut van het geleerde (spontane zinging)					
	De leerkracht geeft de zinging aan (gestuurde zinging)					
	De leerlingen zetten hun voorkennis in (voorkennis aanboren)					
	De leerkracht en/of leerlingen koppelen het geleerde in de les aan de toepassing buiten de les (transcendentie)					
	De leerkracht helpt de leerlingen leersucces te ervaren (bekwaamheid)					
	De leerkracht helpt de leerlingen om hun leren te reguleren (gestuurde gedragsregulatie)					
	De leerlingen nemen zelf de verantwoordelijkheid voor het leren zonder hulp van de leerkracht (spontane gedragsregulatie)					

Over Stoas

Stoas Wageningen is een faculteit van Vilentum Hogeschool en onderdeel van de Aeres Groep. Stoas leidt docenten en kennismanagers op voor de groene sector en voor consumptieve technieken, en masters in leren & innoveren. Stoas heeft de ambitie het kenniscentrum Duurzaam Verbindend Leren en Ontwikkelen te zijn voor het (groene) beroepsonderwijs en bedrijfsleven. Lectoren en onderzoekers doen actief praktijkgericht onderzoek en participeren in projecten op het gebied van leren en ontwikkelen van docenten. 'Ecologische intelligentie' is onze basisfilosofie. Alle activiteiten staan in het teken van de verbinding tussen de mens en zijn omgeving, met in het bijzonder de relatie tussen mens en kennis, tussen mens en natuur en tussen mens en mens. Ons nieuwe, ronde gebouw in Wageningen weerspiegelt ons gedachtegoed.

www.stoasvilentum.nl



stoas | Vilentum
W A G E N I N G E N | H O G E S C H O O L

Mansholtlaan 18 6708 PA Wageningen Postbus 80, 6700 BA Wageningen
T 088 020 6700 info@stoasvilentum.nl

