

Mediërend Leren, de methode Feuerstein en zijn theoretische basis

Theorie en methodiek van de individuele, vraaggerichte benadering (IVB) in relatie tot Mediërend Leren en Feuerstein.

1.1 Context

Reuven Feuerstein, aanvankelijk onderwijzer in Roemenië, begint na de Tweede Wereldoorlog te werken met cognitief en sociaal achtergebleven kinderen en adolescenten uit de vluchtelingenkampen. In Israël krijgt hij de opdracht om kinderen van immigranten een plaats te geven in het onderwijs. Vervolgens werkt hij in de vluchtelingenkampen in Zuid-Frankrijk en Marokko. De kinderen uit deze kampen hebben zeer uiteenlopende culturele achtergronden. Veelal betreft het kinderen die in hun ontwikkeling zijn vertraagd en niet in het regulier onderwijs terecht kunnen. Deze achterstand kan worden verklaard door het verschil tussen culturele afkomst en gastcultuur, een verstoord leven als gevolg van familie-omstandigheden en de afwezigheid van uitgebreide leergelegenheden. Feuerstein weigert aan te nemen dat deze kinderen hun achterstand niet kunnen inhalen. Zijn stelling is: 'ieder individu is modificeerbaar, wat ook de oorzaak, de ernst of de duur van de achterstand is. In plaats van iemand te "aanvaarden zoals hij (nu) is" moeten en kunnen we wegen vinden om iemand op een hoger niveau te laten functioneren'. Feuerstein ontwikkelt rond deze stelling niet alleen een theoretisch kader, maar besteedt ook aan de praktische uitwerking de nodige aandacht. Samen met zijn medewerkers Yaacov Rand, Mildred Hoffman en anderen, ontwikkelt hij de theorie van de Structurele Cognitieve Modificatie en een methode om het denk- en leervermogen duurzaam te veranderen. De methode is bedoeld voor mensen met een achtergebleven prestatieniveau. Hieronder verstaat Feuerstein ook mensen met een verstandelijke handicap.

1.2 Theoretische uitgangspunten

1.2.1 De theorie van de Structurele Cognitieve Modificatie (SCM)

De theorie van Feuerstein bouwt voort op een aantal ideeën van de Russische ontwikkelingspsycholoog Vygotsky. Vygotsky stelt vast dat er een relatie bestaat tussen de persoonlijke ontwikkeling van denken en taal enerzijds, en de sociaal-culturele omgeving van het individu anderzijds. Hij gaat ervan uit dat de mens in staat is om zich te *ontwikkelen* met behulp van het culturele erfgoed (de in een gemeenschap opgebouwde kennis, vaardigheden, waarden en normen, weerspiegeld in de taal). Tevens is Vygotsky van mening dat de mens een *actieve rol* speelt binnen zijn eigen psychologische ontwikkeling (en in die van anderen). Vygotsky wijst erop dat de mens met behulp van tekens of gereedschappen uit de omgeving zijn eigen ontwikkeling kan beïnvloeden. Om dit te stimuleren dient in het leerproces aangesloten te worden bij de *zone van de naaste ontwikkeling*. Dit betekent dat de leerstof die aangeboden wordt, net een stapje verder gaat dan het huidige ontwikkelingsniveau van de leerling, waardoor ontwikkeling tot stand komt. Tevens dient de leraar/begeleider bewust in te grijpen om een kind de omgevingsstimuli te laten begrijpen en interpreteren. Vygotsky noemt dit proces '*mediatie*'. Beide begrippen (zone van naaste ontwikkeling en mediatie) zijn binnen de theorie en methodiek van Feuerstein van essentieel belang.

De theorie die Feuerstein ontwikkelt is de theorie van de Structurele Cognitieve Modificatie.

Feuerstein definieert SCM als volgt:

Het is

1. de unieke mogelijkheid van de mens,
2. om de structuur van zijn cognitief functioneren te veranderen,
3. teneinde zich aan te passen aan veranderende leefsituaties (StiBCO-IVP, p.TH 1-1).

Met het *eerste deel* van deze definitie wil Feuerstein duidelijk maken dat de mens zich onderscheidt van andere levende wezens doordat hij het vermogen bezit zijn cognitieve structuur te veranderen. Die unieke mogelijkheid van de mens is gebaseerd op een vrijwillige daad. De verandering is dus niet enkel het gevolg van een veranderende omgeving, of van biologische rijping, maar tevens het gevolg van de *eigen wil*.

Met het *derde deel* van de definitie geeft Feuerstein aan dat er niet zomaar wat verandert in de cognitieve structuur van de mens. Veranderingen vinden plaats ten einde je beter te kunnen handhaven in de maatschappij waarin je leeft. In die zin hebben cognitieve structuren die je opbouwt alles te maken met de cultuur waarin je leeft. Ze staan de mens ten dienste, om actief te participeren in de wereld waarin hij leeft, zodat hij zichzelf kan handhaven binnen die cultuur (StiBCO, TH 1-1 t/m 1-4).

Het tweede deel van de definitie vergt een wat uitgebreidere uitleg.

De term "cognitief" verwijst naar primaire functies van het individu zoals waarneming, geheugen, leren en denken. Feuerstein kiest cognitie als uitgangspunt voor de ontwikkeling van de mens; hiervoor heeft hij een drietal overwegingen:

- cognitie is bij de meeste menselijke activiteiten en bij het aanpassingsproces van het individu van het allergrootste belang;
- het moderne leven stelt bij uitstek zware eisen aan het cognitieve functioneren van het individu;
- cognitie biedt, wegens haar flexibiliteit, een vlotte route voor interventie vanuit de omgeving. Dit betekent niet dat de ontwikkeling binnen SCM beperkt blijft tot het cognitieve gebied. Ook andere subgebieden van de persoonlijkheid (bv. affectieve ontwikkeling en zelfbeeld) worden beïnvloed. Feuerstein beschouwt het cognitieve subsysteem echter als de "koninklijke weg" waarlangs alle andere psychologische subsystemen bereikt en gemodificeerd kunnen worden (Feuerstein 1993, p.23-24).

De *cognitieve structuur* kan opgevat worden als de organisatie van alle verschillende *denkmiddelen* die mensen bezitten (aan het einde van deze bijlage wordt een overzicht gegeven van deze denkmiddelen). Vergelijkend gedrag kan bijvoorbeeld opgevat worden als cognitieve structuur. Deze structuur bestaat uit verschillende denkmiddelen zoals: zorgvuldig opnemen van informatie, informatie interpreteren volgens een aantal parameters, zoeken naar gelijkenissen of verschillen op die parameters, conclusies trekken enzovoort. Als mensen denkmiddelen goed kunnen gebruiken in een *geïntegreerd geheel* zullen zij altijd teruggrijpen naar die cognitieve structuur. Het wordt een spontane, automatische reactie; een onderdeel van het gedragsrepertoire. Een nieuwe cognitieve structuur komt vervolgens tot uiting in alles wat de persoon in kwestie doet. In de dagelijkse praktijk worden zaken bijvoorbeeld spontaan aan elkaar gerelateerd door het nieuwe vergelijkende gedrag. Vanaf het moment dat de cognitieve structuur een wezenlijk onderdeel vormt van het gedragsrepertoire is er volgens Feuerstein sprake van een *structurele verandering*.

Feuerstein onderscheidt vier kenmerken van structurele cognitieve veranderingen:

- structurele cognitieve veranderingen worden gekenmerkt door een *sterke deel-geheel* relatie. De verandering is niet beperkt tot een bepaald deelgebied, maar komt tot uiting in al het handelen. Het streven is er dus op gericht kinderen geen geïsoleerde leerervaringen te laten opdoen, maar hen vaardigheden te leren waar zij altijd en overal op kunnen terugvallen;
- structurele cognitieve veranderingen verlopen *niet constant* in hetzelfde ritme. Een individu gaat als het ware met een sprong vooruit als hij een bepaalde cognitieve structuur verworven heeft, daarna lijkt de ontwikkeling een tijdje stil te staan tot een nieuw wezenlijk inzicht wordt bereikt;
- cognitieve structuren hebben een *interne hiërarchie*. Er zijn cognitieve structuren van een lage en een hogere orde. Om cognitieve structuren van een hogere orde te verwerven zijn cognitieve structuren van een lagere orde nodig. Zo kun je bijvoorbeeld niet leren vergelijken als je nog niet kunt waarnemen;
- *lagere cognitieve structuren vergemakkelijken het verwerven van hogere structuren*. Door het ontstaan van een cognitieve structuur wordt je ten eerste beter toegerust voor het verwerven van nieuwe cognitieve structuren. Ten tweede haal je meer profijt uit alles wat je ervaart in de wereld, omdat je beschikt over de nodige cognitieve structuren om er op een goede manier mee om te gaan. Doordat er structurele cognitieve veranderingen plaatsvinden, treedt als het ware een spiraal in werking die zichzelf voortzet (StiBCO, TH 1-3).

1.2.2 De gemedieerde leerervaring (Mediated Learning Experience)

Feuerstein wil met zijn theoretisch model verklaren waarom er verschillen tussen mensen bestaan in cognitief functioneren. Bij het zoeken naar deze verklaring maakt hij een onderscheid tussen twee types van interactie tussen de mens en zijn omgeving, die maken dat een mens leert. De eerste is terug te vinden in de meeste leertheorieën:

- *leren door directe blootstelling aan prikkels.*

Een individu ervaart een prikkel uit de omgeving en reageert daarop door een bepaald gedrag te vertonen. Naargelang zijn gedrag al dan niet belonend is, zal het individu geneigd zijn dat gedrag in de toekomst meer of niet meer te herhalen. Een mens leert veel door een dergelijke directe blootstelling aan prikkels.

Door alleen naar deze vorm van leren te kijken kunnen echter veel vragen niet beantwoord worden. Waarom kunnen, bijvoorbeeld, mensen die dezelfde stimuli krijgen zich cognitief toch zeer verschillend ontwikkelen? Hoe kan verklaard worden dat mensen processen van hogere mentale orde (bv tijdsrelaties, oorzaak-gevolg relaties, ruimtelijke relaties) verwerven? Feuerstein stelt, in antwoord op dergelijke vragen, dat de tussenkomst van de mens zeer centraal staat bij het leren; in het tweede type leren komt dit tot uitdrukking:

- *leren door gemedieerde leerervaringen*

Bij een gemedieerde leerervaring gaat het er om dat een mens (de mediator) tussen het individu en zijn omgeving gaat staan. Die mens heeft daarbij de uitdrukkelijke bedoeling het individu te helpen bij zijn interpretatie van de prikkels. Die mediator weet reeds hoe hij de omgevingsprikkels moet interpreteren en wil dit doorgeven aan het kind. De mediator spiegelt het kind als het ware een manier van denken voor, c.q. een cognitieve structuur. Het kind zal geleidelijk deze manier van denken, c.q. cognitieve structuur, overnemen.

Gemedieerde leerervaringen wijzigen de cognitieve structuur van het individu en verhogen op die wijze het nuttig effect van directe leerervaringen.

Feuerstein zoekt de verschillen in cognitief functioneren tussen mensen in de hoeveelheid en kwaliteit van gemedieerde leerervaringen. Deze leerervaringen geven mensen de cognitieve structuren om hun wereld te begrijpen (StiBCO, pag. TH1-6 t/m TH1-8). Hoe meer 'gemedieerde' leerervaringen een kind krijgt aangeboden, hoe meer het ook van directe blootstelling aan leerzame stimuli zal kunnen leren. Anderzijds zal een tekort aan gemedieerde leerervaringen ertoe leiden dat het kind ook heel weinig van rechtstreeks contact met ongemedieerde leermogelijkheden opsteekt (Feuerstein 1988, p.66).

Niet iedere interactie tussen opvoeder en kind is een gemedieerde leerervaring. Om een interactie tot een gemedieerde leerervaring te maken, wordt iets aan de interactie toegevoegd wat van invloed is op het cognitieve systeem van het kind, en wat het kind modificeerbaar maakt. In totaal zijn er twaalf aspecten die van belang zijn om de interactie zo optimaal mogelijk te laten verlopen, waarvan echter de eerste drie aspecten volgens Feuerstein aanwezig moeten zijn wil een interactie een gemedieerde leerervaring zijn.

Deze luiden als volgt:

1. *Intentionaliteit en wederkerigheid*

De mediator plaatst zich bewust tussen het kind en de prikkel in. Hij dient zijn intentie aan het kind duidelijk te maken. Hij legt uit wat hij bedoelt, wat hij gaat doen, welk denkgedrag hij wil gaan ontwikkelen en waarop hij de aandacht vestigt. Hierbij is het van belang dat de intentie overkomt bij het kind. Als het kind de intenties snapt en wil beantwoorden, is er sprake van wederkerigheid.



Voor alle mediatorsamenkomsten geldt dat het pas mediatie is, als je kind wederkerig is

2. *Transcendentie*
Een mediatie beperkt zich nooit tot de onmiddellijke reden of noodzaak daartoe. De verklaring voor iets gaat altijd een stapje verder. Transcendentie houdt in dat de mediator aan het kind probeert duidelijk te maken dat wat het zal leren niet alleen belangrijk is in deze situatie, maar toepasbaar is in een veelheid van situaties.
Bijvoorbeeld: eten is een middel om honger te stillen. Een mediërende ouder legt echter meer in een eetsituatie: eten op een vast tijdstip (tijdstructuratie), eten met elkaar (sociale dimensie), de kwaliteit van het eten (esthetische dimensie) enzovoort.
Transcendentie heeft dus niet alleen betrekking op cognitieve waarden, maar ook op esthetische, morele en sociale waarden.
3. *Zingeving*
Aan alles wat mensen doen kennen ze een doel en betekenis toe. Leerprocessen hebben alleen betekenis als de leerling de betekenis van het geleerde zelf ervaart als nuttig en belangrijk. Elke stimulus is op zich neutraal, maar de mediator geeft er een bepaalde betekenis aan, die meer is dan de inherente betekenis van de gebeurtenis of het voorwerp. De mediator geeft dus aan dat dingen een waarde hebben die je niet direct kan zien.

De overige aspecten die overgedragen (kunnen) worden in een gemedieerde leerervaring zijn:

4. *Competentiegevoelens*
Het ontwikkelen van een positief zelfbeeld.
5. *Regulering en beheersing van het eigen gedrag*
Het leren je eigen gedrag te plannen en sturen door middel van meta-cognitieve vaardigheden.
6. *Deelgenootschap*
Het leren contacten met medemensen aan te gaan en gevoelens, ervaringen en opvattingen te delen.
7. *Individueelheid*
Het opbouwen van een eigen identiteit en psychologische differentiatie.
8. *Doelbewustheid*
Het zoeken en kiezen van een doel, het "plannen" van een strategie, en het bereiken van het doel.
9. *Openheid voor uitdagingen*
Het zoeken naar nieuwe en complexe ervaringen.
10. *Bewustzijn van veranderbaarheid*
Het geloven in de mogelijkheid iets te leren.
11. *Optimisme*
Het kijken naar de mogelijkheden in plaats van beperkingen.
12. *Bewustzijn van lidmaatschap*
Iedereen maakt deel uit van groepen als gezin, familie, godsdienst, klas enzovoort. Het besef van lidmaatschap expliciteert culturele normen en waarden en de rechten en plichten die uit dit lidmaatschap voortkomen (StiBCO, Meth 0.2-1 t/m 11).

Om gemedieerde leerervaringen mogelijk te maken, dient de begeleider een bepaalde basisattitude te ontwikkelen. Hierbij is het belangrijk dat men een bepaalde denktrant ontwikkelt waarbij uitgegaan wordt van de modificeerbaarheid van de mens en de mens als open systeem.

1.2.3 Cultuur

In het bovenstaande is reeds aangegeven dat Structurele Cognitieve Modificatie de mogelijkheid is van de mens om de structuur van zijn cognitief functioneren aan te passen aan de leefsituatie. Met andere woorden, de cognitieve structuur die je opbouwt, staat in direct verband met de cultuur waarin je leeft. Het uitgangspunt van Feuerstein is dan ook dat het leren van mensen zich

onderscheidt van het "stimulus-respons leren" van dieren, omdat het een cultureel proces is. Het opvoedingsproces van mensen bestaat uit de overdracht van het cultureel erfgoed van generatie op generatie. De taal speelt in dit proces een belangrijke rol. Deze weerspiegelt de werkelijkheid, zoals deze door de gemeenschap wordt ervaren.

Feuerstein relateert de gemedieerde leerervaring op deze wijze direct aan cultuuroverdracht. Volgens Feuerstein komt de gemedieerde leerervaring tot stand door een diep gewortelde behoefte van de mediator om in de kinderen voort te bestaan. Daarom wordt tijdens de gemedieerde leerervaring zin en betekenis gemedieerd zodat het cultuurgoed behouden blijft. De overdracht van cultuur is op deze wijze niet alleen noodzakelijk voor het voortbestaan van de groep, maar ook voor de cognitieve ontwikkeling van jonge kinderen, tieners en zelfs volwassenen. Hij zegt hierover: 'De cultuuroverdracht via de relatie van persoon tot persoon wordt een essentieel werktuig voor de verbetering van het aanpassingsvermogen van zowel het individu als de groep waartoe hij behoort' (Feuerstein 1988, p.75).

Feuerstein spreekt dan ook van *cultureel gedepriveerde* kinderen, als hij doelt op kinderen die zwak functioneren op cognitief niveau. Deze kinderen hebben volgens Feuerstein onvoldoende gemedieerde leerervaringen opgedaan en ten gevolge daarvan onvoldoende cognitieve structuren opgebouwd om zichzelf te kunnen handhaven. Zij hebben geen toegang tot *hun* cultuur; zij zijn cultureel gedepriveerd. Dit geldt niet alleen voor kinderen die daadwerkelijk door hun omgeving zijn verwaarloosd, maar ook voor hen die ten gevolge van interne barrières minder doordringbaar zijn voor gemedieerde leerervaringen (StiBCO, p. TH1-9).

Culturele deprivatie kan vele vormen aannemen. Ouders hebben bijvoorbeeld (door een drukke baan) geen tijd om hun kinderen op te voeden. Ook kan aan de orde zijn dat ouders vinden dat zij hun kinderen niets nuttigs te bieden hebben, bijvoorbeeld doordat ouders zelf een sociaal achtergestelde positie innemen. Ook kunnen ouders, in een situatie van koloniale overheersing en de onderdrukking van minderheidsculturen en -talen door de westerse wereld, een cultuur aan hun kinderen overdragen die niet adequaat aansluit bij de dominante westerse standaard. Tegelijkertijd nemen kinderen hun ouders en hun (traditionele) cultuur niet meer serieus. Door mondiale migratie wordt, als gevolg van de cultuurbreuk die dit met zich meebrengt, een soortgelijk proces op gang gebracht.

Ieder mens verkent de werkelijkheid echter in eerste instantie in de eigen taal en cultuur. Op basis hiervan worden de eerste pre-concepten, waarin de werkelijkheid wordt benoemd en verklaard, ontwikkeld. In latere leersituaties (bijvoorbeeld op school) dient bij deze pre-concepten aangesloten te worden. Gemedieerde leerervaringen dienen zich daarom (ook) te richten op het expliciet maken van culturele verschillen tussen concepten, die de leerlingen meebrengen. Het is belangrijk dat de mediator en de leerlingen zichzelf zien als participanten in het doorgeven van de cultuur, waaraan zij zelf bijdragen.

1.3 Mediërend Leren

Op basis van de theorie van de Structurele Cognitieve Modificatie en de uitwerking in de gemedieerde leerervaring heeft Feuerstein drie pedagogische toepassingen ontworpen. Deze drie toegepaste systemen vormen een geheel, dat één doel nastreeft: het modificeren van het individu. Dit modificeren begint met de toepassing van de methode ter bepaling van het leerpotentieel. Dit is een methode om vast te stellen in hoeverre het individu structureel te beïnvloeden is door leermogelijkheden. Vervolgens volgt het instrumentele verrijkingsprogramma, waarvan het doel is de leercapaciteit te vergroten en te ontwikkelen. Dit programma is op te vatten als een 'leren-leren' programma. Het modificatieproces wordt verder gestimuleerd door de omgeving van het individu zodanig aan te passen dat de toegenomen leercapaciteit nog verder zal worden uitgebouwd (Feuerstein 1988, p.192).

Methode ter bepaling van het leerpotentieel (LPAD- Learning Potential Assessment Device)

Feuerstein heeft zich in navolging van Vygotsky afgekeerd van de bestaande test-methodes. De traditionele testen kijken naar de resultaten van ontwikkeling tot het moment van testen, terwijl Feuerstein wil weten in hoeverre het kind leerbaar is. Als alternatief voor de traditionele testen heeft hij het LPAD ontworpen. Het LPAD onderzoekt de aanwezigheid van leervermogen en de wijze waarop dit leervermogen het meest efficiënt angesproken kan worden. Hoe reageert iemand op mediatie? Gebruikt iemand zijn denkvaardigheden wanneer daarom gevraagd wordt? Hoeveel moeite moet een onderzoeker doen om iets te veranderen? En verandert dan alleen het antwoord of ook de manier waarop iemand denkt?

De test gaat na wat voor invloed een tekort aan gemedieerde leerervaringen heeft gehad op het denken en op de emotionele ontwikkeling van het kind. Tevens wordt onderzocht op welk gebied en op welke wijze de modificatie tot stand kan worden gebracht.

LPAD is een dynamische manier van onderzoek die uit drie fasen bestaat. In de eerste fase wordt een persoon zonder interventie getest. Dit betekent dat het individu vraagstukken krijgt voorgelegd. In deze fase observeert de onderzoeker het gedrag van de betrokkene. Hij bestudeert waarom deze fouten maakt en via welk proces hij reageert. In de tweede fase van LPAD vindt mediatie plaats, dat wil zeggen "leren". De onderzoeker tracht bij de persoon voorwaarden te bewerkstelligen voor bijvoorbeeld observeren, registreren, vergelijken en interpreteren, waardoor de totale structuur van het cognitief functioneren van het individu beïnvloed wordt. In de derde fase wordt vervolgens nagegaan of deze beïnvloeding ook daadwerkelijk heeft plaatsgevonden. Het individu krijgt opnieuw de serie opdrachten zonder mediatie aangeboden. De onderzoeker bestudeert nu het effect dat de mediatie-interventie heeft gehad en het vermogen van het individu om nieuwe problemen op te lossen. De tot stand gebrachte verandering is de basis voor het vaststellen van de modificeerbaarheid van het individu (Feuerstein 1988, p.196-200).

Belangrijk bij het LPAD is dat de aandacht steeds gericht is op het totale cognitieve proces. Om informatie over het proces te verkrijgen heeft Feuerstein twee conceptuele werktuigen ontwikkeld. Het eerste is een lijst van gebrekkige functies die mogelijk of waarschijnlijk verantwoordelijk zijn voor het falen van de onderzochte persoon. Het tweede is de cognitieve kaart, die inzicht geeft in het proces dat bij het functioneren van het kind te pas komt (Feuerstein p.204-205).

De instrumentele verrijking (Instrumental Enrichment)

Door middel van het LPAD ontstaat een beeld van de cognitieve functies¹ en structuren van het individu. Om de mogelijkheden van mensen verder te kunnen ontwikkelen wordt gebruik gemaakt van het denktrainingsprogramma: Instrumenteel Verrijkings Programma (IVP). Het doel van dit programma is 'het vormen van zelfstandige denkers'. Het IVP concentreert zich niet op het vergroten van het kennis repertoire van het individu (ofschoon er wel kennis wordt overgedragen). De nadruk ligt er in de eerste plaats op dat de leerling wordt geholpen te leren hoe je meer informatie verkrijgt en hoe je erachter komt wat je ermee moet doen. Daarnaast moet hij leren zijn pogingen om nieuwe vaardigheden te verwerven efficiënter aan te pakken en behendiger worden in het vinden van aangepaste manieren voor het oplossen van problemen (Feuerstein 1988, p.209-210).

In het IVP zijn zes subdoelen te onderkennen te weten:

1. het corrigeren van ontoereikende cognitieve functies;
2. het bijbrengen van de voor de correcte uitvoering van IVP-opdrachten noodzakelijke verbale middelen en bewerkingen;
3. het mediëren van intrinsieke motivatie via gewoontevorming;
4. het mediëren van bespiegeland denken;
5. het tot stand brengen van taakgebonden motivatie;

¹ De cognitieve functies zoals geformuleerd in de omgekeerde piramide is ontwikkeld door praktisch onderzoek van Emiel van Doorn/StiBCO en als zodanig ook noodzakelijk in de bronvermelding.

6. het mediëren van een verschuiving van het zelfbeeld van dat van een passieve ontvanger van informatie, naar dat van een actieve producent van informatie.
(Feuerstein 1988, p.210).

Het IVP-programma bestaat uit twee hoofdelementen: een reeks materialen en een uitgebreid didactisch systeem dat op de gemedieerde leerervaring berust. De materialen bestaan uit een serie van 14 instrumenten: reeksen oefeningen rond een bepaalde vaardigheid, bijvoorbeeld 'organisatie van stippen' of 'oriëntatie in de ruimte'. De oefeningen zijn zoveel mogelijk "inhoudsvrij". Dit houdt in dat (schoolse) voorkennis over het algemeen niet nodig is om de oefeningen uit te voeren. Voor deze "inhoudsloosheid" is gekozen op basis van de volgende overwegingen. Ten eerste werkt het reguliere (inhoudelijke) schoolprogramma nadelig voor leerlingen van een andere culturele achtergrond door de onbekende inhoud, en nadelig voor cultureel gedepriveerden, doordat die niet de capaciteit hebben om van de inhoud te leren (De Jager, p.23). Ten tweede is het programma door het gebrek aan inhoud volkomen nieuw voor de leerlingen, waardoor het weinig vroegere faalervaringen zal oproepen (Jacobs 1995b, p.29). Ten derde kan de leraar zich door het gebrek aan inhoud volledig concentreren op de cognitieve vaardigheden en processen (De Jager, p.23).

Het programma wordt bij voorkeur in een klaslokaal uitgevoerd met een groep van tien tot dertig kinderen. Feuerstein prefereert een groep, omdat dit tot uiteenlopende denkwijzen kan leiden en de interacties van de deelnemers verrijkt. Het totale programma omvat ongeveer 300 uur waarin met de oefeningen wordt gewerkt. Deze tijdsduur kan aangepast worden aan de behoeften van het individu (Feuerstein 1988, p.208-209).

Het tweede element van IVP is het karakter van de didactische interventie. Deze is op drie begrippenkaders gebaseerd: de gemedieerde leerervaring, de lijst van ontoereikende functies, en de cognitieve kaart. De gemedieerde leerervaring bepaalt het karakter van de interactie tussen leerkracht en leerling. Inzicht in de gebrekkige functies maakt het de leerkracht mogelijk te focussen op die cognitieve functies die het meest toe zijn aan wijziging door een IVP-instrument. De cognitieve kaart stelt hem in staat vast te stellen over welke aspecten van de opdracht het kind is gestruikeld en die opdrachten uit te kiezen waar het kind het meest aan zal hebben (Feuerstein 1988, p.226).

Het inrichten van een modifierende omgeving

Volgens Feuerstein zal de door de LPAD- en IVP-bemoeienissen tot stand gebrachte structurele cognitieve modificatie vervluchtigen en misschien geheel verdwijnen, als er niet voor een modifierende omgeving wordt gezorgd.

De modifierende omgeving wordt ten eerste gekenmerkt door een hoge mate van *openheid*, waarbij individuen met een laag prestatieniveau gelijkelijk toegang hebben tot het scala van mogelijkheden dat de samenleving biedt en gelijkwaardige verantwoordelijkheden.

Ten tweede schept de modifierende omgeving een situatie van *positieve stress* waaraan het individu zich moet aanpassen. Dit houdt in dat er eisen aan het individu worden gesteld.

Ten derde voorziet een modifierende omgeving in een *geplande en gecontroleerde confrontatie met nieuwe taken*.

De vierde eigenschap van een modifierende omgeving is *geïndividualiseerde/ gespecialiseerde/op maat gesneden* instructie en mediatie (Feuerstein 1988, p.236-237).

Volgens Feuerstein is het voor volwassenen van belang in tenminste drie omgevingen goed op zijn plaats te zijn: de werkomgeving, de woonomgeving en de omgeving waarin men zijn vrije tijd doorbrengt. Elk van deze drie steunt ook de andere, op de manier waarop de drie poten van een driepoot een hele structuur overeind houden (Feuerstein 1988, p.252). Het is daarom van belang om bij het creëren van een modifierende omgeving voor een volwassene al deze factoren in het oog te houden.

1.4 Analyse van de methode Feuerstein

Wat is de mogelijke betekenis van de theorie en methodische instrumenten van Feuerstein voor een individuele, vraaggerichte benadering, respectievelijk voor de methodiek van Begeleid Werken. Als het om de principiële uitgangspunten gaat sluiten beide probleemloos bij elkaar aan. Ook Feuerstein gaat ervan uit dat 'wat in sociale interactie ontwikkeld is, ook in sociale interactie veranderd kan worden'. Ieder mens kan leren; bij dat leren moet aangesloten worden bij zijn mogelijkheden en niet bij zijn beperkingen. En: het leerproces is ingebed in een sociale context (bij Feuerstein: de cultuur).

Ook het belang van cognitieve vaardigheden staat, vanuit een individuele vraaggerichte benadering, als zodanig niet ter discussie. Aan de mogelijke relevantie van de instrumenten LPAD en IVP zijn ons inziens echter een aantal, voorsnog onbeantwoorde vragen verbonden. Deze vragen hebben met name betrekking op de verhouding tussen enerzijds een test- (LPAD) en leerproces (IVP) dat insteekt op cognitieve vaardigheden, en anderzijds de bredere sociale en persoonlijke context, waarin dat leerproces vanuit het individu gezien is ingebed. Vanuit twee invalshoeken gaan wij op deze verhouding nader in. Aan onze overwegingen zijn, dat zal duidelijk zijn, geen afgeronde conclusies verbonden.

De methode van Feuerstein steekt in op de cognitieve ontwikkeling van de mens. Hij plaatst deze ontwikkeling uitdrukkelijk binnen de sociale- en culturele context. Feuerstein verzet zich tegen het idee dat erfelijke en biologische factoren als enige bepalend zouden zijn voor de ontwikkelingsmogelijkheden van een mens. Volgens hem worden deze veeleer bepaald door uitdagingen en ervaringen die de sociale omgeving biedt. Dit wil echter niet zeggen dat Feuerstein de invloed van erfelijke factoren ontkent; hij ziet deze echter niet als onoverkomelijke hindernissen voor verdere ontplooiing (Jacobs 1995b, p.28).

In de benadering van Feuerstein speelt het begrip modificeerbaarheid een grote rol. Met deze term wordt bedoeld op het vermogen om te profiteren van leerervaringen. Volgens Feuerstein is dit vermogen afhankelijk van de algemene cognitieve vaardigheden die een kind in het verleden heeft verkregen. Door deze vaardigheden is het kind toegerust om van zijn omgeving te leren en zo zichzelf verder te ontwikkelen. Een kind verwerft algemene cognitieve vaardigheden niet spontaan. Volgens Feuerstein worden deze vaardigheden door een volwassene aan een kind overgedragen door middel van mediatie. Deze mediatie komt voort uit de behoefte om de cultuur voort te zetten en door te geven aan de kinderen.

Hoe meer gemedieerde leerervaringen een kind ontvangt, hoe beter het in de toekomst zal kunnen profiteren van directe leerervaringen. Feuerstein wil met zijn methode dan ook niet direct de "intelligentie" van mensen beïnvloeden, maar door mediatie de mate van rendement dat mensen halen uit leerervaringen (Jacobs 1995b, p.27).

Alhoewel Feuerstein "leren" expliciet verbindt aan cultuuroverdracht zijn de instrumenten van het LPAD en het IVP "inhoudsvrij". Dit wil zeggen dat deze instrumenten los staan van allerlei andere culturele (schoolse) kennis. Feuerstein kiest hier enerzijds voor om cultureel gedepriveerde kinderen de mogelijkheid te geven met de instrumenten te werken zonder te blokkeren (bijvoorbeeld wegens negatieve ervaringen met schoolse kennis in het verleden, of door een gebrek aan relevante kennis). Anderzijds kiest Feuerstein hiervoor om de leraar de mogelijkheid te geven de cognitieve vaardigheden te isoleren en zich enkel op deze vaardigheden te concentreren.

Deze "inhoudsvrijheid" van de instrumenten wil echter niet zeggen dat de instrumenten niet zijn ingebed in de cultuur. Feuerstein ziet de instrumenten als "samples" uit het culturele erfgoed. Met behulp van de instrumenten kan je de essentiële cognitieve vaardigheden van dit erfgoed leren. *Daarna* moet je ervaren hoe het geleerde toepasbaar is in andere situaties. Nadat mediator en kind zich tezamen hebben gebogen over de aangeboden (cognitieve) leerervaring, volgt een leerfase waarbij kind en mediator gezamenlijk nagaan op welke wijze het geleerde toepasbaar kan worden

gemaakt in verschillende leer- en leefdomeinen. Dit gebeurt door het geleerde te generaliseren tot algemene leerprincipes om deze vervolgens toe te passen op een brede waaier van leer- en leefdomeinen (Jacobs 1995a, p.25). Deze *bridging* vormt een essentieel onderdeel van mediatie en is onder andere te herkennen in de aspecten "transcendentie" en "zingeving".

De primaire invalshoek voor ontwikkeling (modificeerbaarheid) is dus de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden. Dit betekent dat het leerproces (en de instrumenten) primair vanuit cognitieve aspecten wordt gestructureerd. Met het leerproces wordt pas in tweede instantie aangesloten bij de sociale context (andere leer- en leefdomeinen) en bij andere aspecten van de competentie van de leerling (zijn wensen, motieven, andere dan cognitieve vaardigheden, sfeer en persoonlijkheid).

De methodiek van Individuele vraaggerichte benadering 'vertrekt' juist bij de sociale context en de competentie van de deelnemer. Het begrip competentie gebruiken we daarbij in de brede zin van het woord, dus inclusief cognitieve vaardigheden van de deelnemer. Vanuit dit vertrekpunt wordt een traject ontwikkeld. Binnen De Individuele vraaggerichte benadering staat het leerproces dus altijd in het teken van het realiseren van doelstellingen die voor de deelnemer concreet en wenselijk zijn (bijvoorbeeld een baan, communicatie met collega's et cetera). Het leerproces vindt ook plaats in een concrete sociale context: de werksituatie, met de daarin aanwezige sociale netwerken. En: het leerproces tijdens coaching op de werkplek is gecentreerd rond exemplarische thema's, waarin de verschillende aspecten van de competentie van de deelnemer zo veel mogelijk geïntegreerd worden. Ook cognitieve vaardigheden worden daarmee gecontextualiseerd.

Binnen de methode Feuerstein, in elk geval in de instrumenten LPAD en IVP, is sprake van decontextualisering. Pas na de leerervaring volgt bridging.

In de methode van Feuerstein is de aansluiting bij de concrete context van de leerlingen hierdoor minder expliciet (of pas in tweede instantie) aan de orde. Het antwoord op de vraag in hoeverre (elementen van) LPAD en IVP ingezet kunnen worden in de praktijk van De Individuele vraaggerichte benadering, veronderstelt een verdere uitwerking van het achterliggende thema van decontextualisering en contextualisering.

Het bovenstaande laat onverlet dat een tweetal principes, waarop de methodiek van Feuerstein gebaseerd is, zeer goed aansluiten bij de praktijk van de methodiek van de individuele, vraaggerichte benadering en de cliëntgerichte benadering

- ook in de methodiek De Individuele vraaggerichte benadering neemt de gemedieerde leerervaring (bewust gestructureerde interactie) een belangrijke plaats in. Tevens wordt tijdens het traject nagegaan, hoe modificeerbaar een persoon is (hoe iemand leert); de gemedieerde leerervaringen die iemand in het verleden heeft gehad spelen hierbij een belangrijke rol.
- ook het principe van het LPAD lijkt als benaderingswijze relevant voor De Individuele vraaggerichte benadering. Tijdens assessment of bij coaching kan de manier waarop naar de leerprestaties van deelnemers wordt gekeken, vergeleken worden met het LPAD. Niet alleen de prestatie of het inzicht van de deelnemer is belangrijk, maar ook de snelheid en de wijze waarop hij zich deze prestatie en/of inzichten eigen maakt. De jobcoach besteedt steeds aandacht aan wat de deelnemer voor, tijdens en na zijn interventies presteert.

Denkmiddelen (cognitieve functies 2):

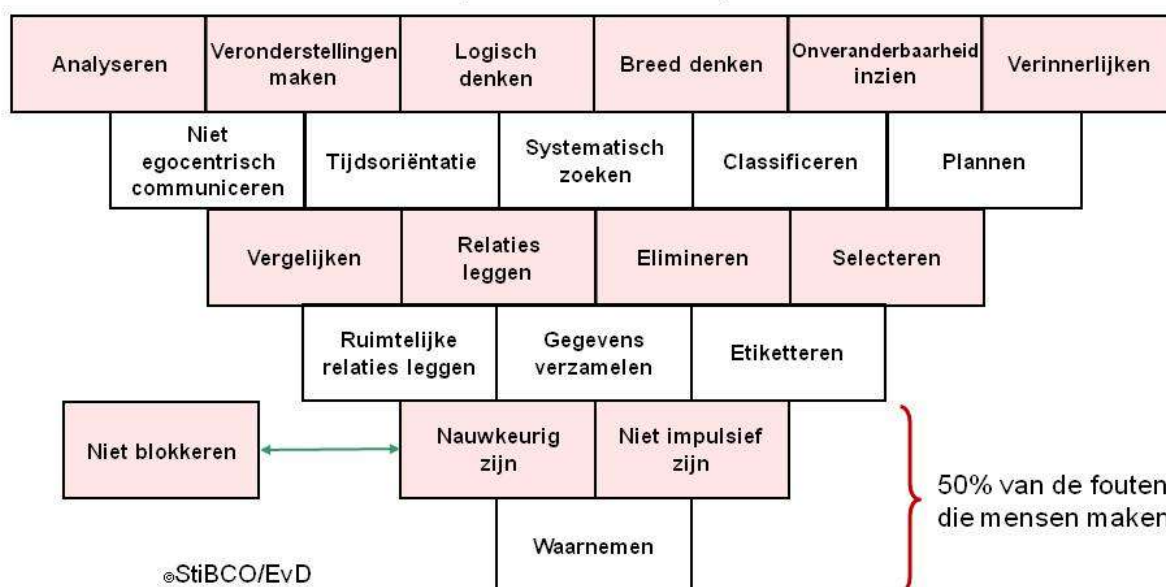
StiBCO heeft de cognitieve functies positief geformuleerd en dan kent men deze cognitieve functies: Waarnemen, Systematisch zoeken, Etiketteren, Ruimtelijke bepalingen gebruiken, Tijdsbepalingen gebruiken, Onveranderbaarheid inzien, Gegevens verzamelen, Nauwkeurig zijn,

2 De cognitieve functies zoals geformuleerd in de omgekeerde piramide is ontwikkeld door praktisch onderzoek van Emiel van Doorn/StiBCO en als zondanig ook noodzakelijk in de bronvermelding.

Analyseren, Elimineren, Selecteren, Verinnerlijken, Plannen, Breed denken, Relaties leggen, Vergelijken, Classificeren, Veronderstellingen maken, Logisch denken, Niet impulsief, Niet egocentrisch communiceren en Niet Blokkeren.

Door Emiel van Doorn in zijn jarenlange onderzoek omgezet naar een zeer praktisch en hanteerbaar schema.

Cognitieve Functies (denkmiddelen)



Bouwstenen van het denken

ontwikkeld door Emiel van Doorn t.b.v. efficiënt gebruik van de cognitieve functies
(1988/2012)

BRONNEN:

- E. van Doorn, Praktische gids over coachingsvaardigheden vanuit een Individuele Vraaggerichte Benadering, SBCM arbeidsontwikkeling A&O fonds Sociale Werkvoorziening (2013)
- M. Coenen-Hangraaf, B. Valkenburg, M. Ploeg en H. Coenen; Theorie en methodiek van individuele, vraaggerichte benadering; ISBN, 90-6224-429-7 (1998) Van Arkel, Utrecht
- 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, 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
mail@stibco.nl
0172-652130

