

# De FEUERSTEIN-methode



## *Denken moet je samen doen*

### **Inleiding**

Mensen die in de gelegenheid zijn geweest om een lezing van Feuerstein bij te wonen, zijn na afloop vaak onder de indruk. Ze zijn geraakt zowel door de man als door de inhoud van zijn verhaal. Ze zijn ervan overtuigd dat hier voor hen een gedachtegoed ligt dat de moeite waard is om bestudeerd te worden en dat een antwoord biedt op veel, vaak intuïtieve ideeën en vragen: "Natuurlijk bepaalt een IQ-test niet de top van je kunnen". Ze gaan naar huis met de innerlijke behoefte het verhaal direct aan een ander te vertellen. En dan komen ze in de problemen.....Het navertellen blijkt veel moeilijker dan verwacht. Wat was nu de kern van zijn betoog? Waarom moet je geen genoegen nemen met een bereikt ontwikkelingsniveau? Hoe kun je nu iemands denken verder ontwikkelen?... Maar de kern van het verhaal is: wat kunnen we er zelf mee? Of blijft het werk van Feuerstein vaag en beperkt tot dit "goede nieuws"? Is zijn werk alleen bruikbaar voor mensen die leven tussen twee culturen in? Of zijn er meer toepassingsmogelijkheden?

Het werk van Feuerstein blijft niet beperkt tot de culturele problematiek. Het is toepasbaar voor een hele brede doelgroep. Zo is het bijvoorbeeld bruikbaar voor kinderen, jongeren en volwassenen in school-, werk- en thuissituaties. De kern van Feuersteins werk is gebaseerd op een duidelijke theorie die weer steunt op een lange onderzoekstraditie. Dat Feuerstein daarbij niet blijft steken in de theorie blijkt uit de vele praktische uitwerkingen daarvan die gedeeltelijk door hemzelf maar ook door zijn collega's verder ontwikkeld zijn.

In dit artikel willen we zowel "de man achter het werk" als "het werk achter de man" stapsgewijs beschrijven. In het eerste gedeelte richten we ons op het gedachtegoed. Welke ideeën zitten er achter zijn overtuiging dat je denken kunt leren. In het tweede gedeelte worden de materialen die hij heeft ontwikkeld, nader toegelicht. Het betreft vooral het onderzoeksmateriaal, het denktrainingsprogramma en het vormgeven van stimulerende omgevingen. Maar voordat we de theorie toelichten volgt eerst een nadere kennismaking met Reuven Feuerstein.

## **I. De man achter het werk**

### **Een eerste indruk**

Het is een maandagochtend in juli. In Shoresh, de kibboets nabij Jeruzalem, vinden de jaarlijkse internationale workshops rond het Feuerstein-programma plaats. Op deze zomerse dag zijn ruim tweehonderd personen van vierentwintig verschillende nationaliteiten bij elkaar gekomen. Het klimaat en de sfeer zijn warm. Veel mensen lopen er deze eerste ochtend nog wat onwennig bij. En hoewel het nog vroeg is, kijken ze uit naar de komst van Reuven Feuerstein. En dan, geruime tijd voordat de workshops beginnen, ontstaat er plotseling rumoer in de hal: het signaal dat Feuerstein gearriveerd is. De van foto's bekende baret en baard zijn telkens slechts enkele ogenblikken zichtbaar, voordat ze weer tussen de menigte verdwijnen. Pas tijdens de opening is er gelegenheid de 'goeroe' eens wat rustiger te bekijken.

Vanonder de oversized baret kijkt hij onderzoekend de zaal in. Met zijn innemende ogen schat hij niet alleen in een kort tijdsbestek 'het' publiek in. Hij is meer de leider die 'zijn' publiek doorgrondt. Pas nadat hij de hele zaal met zijn blik heeft afgetast komt de lach terug, die even sterk bij zijn image hoort als zijn baret.

Wie is deze man, die zo'n invloed heeft op zo'n grote groep mensen van allerlei pluimage en afkomstig uit alle windstreken. Is zijn werk inderdaad zo belangrijk dat het al deze aandacht rechtvaardigt? Of is dit de zoveelste goeroe die het meer van zijn uitstraling dan van de kwaliteit van zijn werk moet hebben?!

## De persoon Feuerstein

Om het werk van Feuerstein beter te kunnen begrijpen moet iets meer gezegd worden over zijn persoon en zijn leven. Voor welke problemen heeft hij gestaan? Wat waren zijn drijfveren om dit werk te creëren? Feuerstein werd in 1921 geboren in Botoshany, een klein stadje in Roemenië. Hij groeide op in een joods gezin van negen kinderen. Zijn vader was raadsman in het dorp. In zijn ouderlijk huis stonden het familieleven, het leren en het wederzijdse respect centraal. De invloed die zijn ouders en zijn jeugd op hem hadden waren groot. Eén van zijn eerste grote werken (Instrumental Enrichment) is dan ook aan zijn ouders opgedragen ('...who, by love and devotion, have mediated an everextending world')

Feuerstein begon zijn loopbaan als leerkracht. Hij werkte en studeerde achtereenvolgens in Jeruzalem en Genève. Hij promoveerde uiteindelijk in de ontwikkelingspsychologie aan de Sorbonne te Parijs. Invloeden van Piaget en Rey, bij wie hij studeerde, vinden we duidelijk terug in zijn werk. Zijn belangstelling binnen zijn studie ging voornamelijk uit naar verschillen tussen culturen.

## Denken kun je leren

Tijdens het laatste deel van zijn studie begon hij te werken voor de 'Youth Aliyah'. Deze organisatie is verantwoordelijk voor de integratie van grote groepen joodse jongeren die, op zoek naar hun 'roots', emigreren naar Israël. Deze jongeren zijn afkomstig uit vele landen en allerlei culturen van Nederland tot bijvoorbeeld Ethiopië. Jongeren met al deze verschillende achtergronden moesten, en dat geldt nog steeds, worden opgevangen, ingedeeld in een passend schooltype of passend werk en klaargestoomd voor het burgerschap in een nieuw land. Ter ondersteuning van deze belangrijke taak -het indelen naar capaciteiten- werd gebruik gemaakt van een grote hoeveelheid testen. Deze testen werden afgenomen om ieders mogelijkheden zo goed mogelijk in schatten, waardoor iedereen een passende schoolloopbaan en een optimaal toekomstperspectief geboden kon worden.

Helaas bleken de bestaande testen niet geschikt voor dit werk. Waar ze over het algemeen wel in slaagden was weer te geven wat iemand tot op dat moment had geleerd, of liever gezegd niet had geleerd. Dat komt omdat de klassieke testen voornamelijk zijn opgebouwd uit weetvragen. Maar de kennis die iemand uit bijvoorbeeld India tijdens zijn opvoeding opdoet kan behoorlijk afwijken van wat wij in Nederland leren (verschillen in voedsel of verschillen in vervoermiddelen, en dus verschillen in woordenschat, zijn daar voorbeelden van). Een voor Nederlandse kinderen ontwikkelde test kun je dus moeilijk aan kinderen uit India voorleggen. Feuerstein constateerde dat ook. Hij kwam er met behulp van deze testen achter wat kinderen nog niet wisten, maar hij kwam er niet achter of deze kinderen de vereiste nieuwe kennis makkelijk of moeilijk zouden opdoen.

In reactie hierop keerde Feuerstein zich af van de klassieke testen; hij ontwikkelde samen met zijn collega's een manier van testen die juist wel iets boven water kon krijgen over de 'leercapaciteiten van een kind'. Hij noemde zijn nieuwe testmethode het Learning Potential Assessment Device ('Een groep testen voor onderzoek van het leerpotentieel', afgekort als L.P.A.D.) Nadat hij deze testen een tijdje gebruikt had, merkte hij dat er bepaalde algemene vaardigheden in het denken uit af te leiden zijn. Mensen die deze vaardigheden goed beheersen kunnen makkelijker nieuwe dingen leren.

Vergelijk het maar met de armspieren van een zwemmer. Sterke armspieren vormen één van de elementen die tot de 'uitrusting' van een zwemmer behoren. Zo behoren denkvaardigheden zoals verbanden kunnen leggen, problemen herkennen en benoemen en dergelijke, tot de uitrusting van iedereen die nieuwe dingen moet leren. Beheers je de denkvaardigheden dan heb je het gereedschap in huis om elk nieuw probleem op te lossen. Vanuit de ervaringen met zijn nieuwe onderzoek heeft Feuerstein een lijst samengesteld met denkvaardigheden, een lijst met 'de uitrusting van een denker'. Hij was ervan overtuigd dat deze denkvaardigheden niet alleen te benoemen, maar ook te trainen waren. Deze overtuiging markeerde het begin van Instrumental Enrichment (I.E., Instrumenteel Verrijgings Programma), een trainingsprogramma voor de 'spieren' van je brein.

Ondanks zijn zeer hoge leeftijd, is Feuerstein nog steeds actief. Gedurende vijftig jaar heeft hij met zijn collega's gewerkt aan het uitbalanceren en verfijnen van het programma mede met het oog op de verwachting dat het programma een continue ontwikkeling zal doormaken.

Nog zeer regelmatig werkt hij met kinderen en jongeren; daarnaast is hij directeur van het ICELP: International Center for the Enhancement of Learning Potential in Jeruzalem. Toch hecht hij steeds meer belang aan de verspreiding van zijn gedachtegoed, opdat het programma hemzelf zal overleven. Het wekken van belangstelling voor het werk en het trainen van mensen komen steeds meer op de voorgrond.

Kan dat eigenlijk: leren denken? Feuerstein is ervan overtuigd dat het wél kan. Zijn intense geloof in ieders mogelijkheden komt in zijn werk nadrukkelijk naar voren. Iedereen is veranderbaar. Wat een mens nu weet, zegt zo weinig over wat hij kan bereiken. Het gaat er niet eens om wat je al weet, maar om wat je doet met wat je geleerd hebt.

## 2. Het werk achter de man

### De ideeën

Het werk van Feuerstein is niet alleen vanuit praktijkervaringen tot stand gekomen. Hij heeft duidelijk omliggende ideeën over de ontwikkeling van het vermogen om te leren. Deze ideeën zijn niet alleen belangrijk om het werk van Feuerstein beter te begrijpen. Ze hebben ook een waarde op zichzelf. Kennismaking met de theorie betekent vaak al dat mensen veranderen, in hun ideeën en vervolgens ook in hun houding ten opzichte van de ontwikkelingsmogelijkheden van anderen.

Dit komt omdat Feuersteins ideeën gebaseerd zijn op een zeer positief mensbeeld. Hij gaat ervan uit dat mensen onbeperkt kunnen leren. Of om met Feuerstein te spreken: "If there is a limit, we don't know it". Mensen die kennis maken met zijn theorie gaan meer letten op kansen in plaats van beperkingen. En dat kan een flinke ommezwaai betekenen in hun houding ten opzichte van mensen met een handicap, met leerproblemen, voor ouderen, maar ook voor zichzelf. Hieronder worden de belangrijkste punten uit de theorie kort toegelicht. Allereerst is er aandacht voor Feuersteins opvatting van intelligentie. Vervolgens komt aan de orde wat nu bepalend is in onze intelligentie en welke invloed 'cultuur' hierop heeft. Na aandacht te hebben besteed aan de relatie tussen denken en voelen, sluiten we af met een korte samenvatting.

### ROBINSON CRUSOE EN DE EEKHOORN

Grote groepen mensen houden hardnekkig vol dat het functioneren van een persoon voortkomt uit erfelijke aanleg. Het ligt dus al bij de geboorte vast hoe iemand zich zal ontwikkelen. In hun visie verloopt de ontwikkeling vanaf de geboorte dus volgens een bepaalde 'baan'. Intelligentie is in de ogen van deze mensen iets 'wat je hebt of niet hebt'. Intelligentie is dus stabiel en meetbaar. Wordt bij een kind een 'laag' IQ (Intelligentie Quotiënt, het resultaat van een intelligentietest) gemeten, dan is achterstand het onvermijdelijke gevolg. De IQ-test heeft in dit geval bewezen dat het kind gewoon niet meer 'kan'. Het beste dat je nu kunt doen, is de omgeving aanpassen zodat het kind zo 'gelukkig' mogelijk kan leven. Want stel je te hoge eisen aan het kind -probeer je er toch meer uit te halen dan erin zit-, dan raakt het kind gefrustreerd. Wat hier vergeten wordt, is dat zo'n aangepaste omgeving voor het kind nog maar weinig uitdagingen biedt. Verbeteringen in iemands prestatieniveau zullen niet voorkomen. Er is immers geen kans om te laten zien dat je wel meer kunt. Er ontstaat een *zichzelf waarmakende voorspelling*.

In deze visie op intelligentie is ons hoofd dus eigenlijk te vergelijken met een computer. Neem je bij een computer een intelligentietest af, en zou je die dezelfde dag nogmaals herhalen, dan zullen de resultaten precies hetzelfde zijn. Maar wat gebeurt er wanneer je een intelligentietest twee keer op één dag bij een mens afneemt? De tweede keer ligt het resultaat hoger dan de eerste keer. Kennelijk heeft hij iets geleerd van de eerste test, dat hij bij de tweede keer kan gebruiken. Intelligentie is dus niet iets mechanisch.

De vraag is nu wat 'intelligentie' dan wel is. Een vergelijking tussen mens en dier biedt hierover wellicht informatie. Als voorbeeld nemen we Robinson Crusoe - een op een onbewoond eiland gestrande schipbreukeling - en een eekhoorn, die beide kampen met het probleem van 'overleven'. Bij de eekhoorn speelt dit probleem voornamelijk gedurende de winter. Dit is een periode van het jaar waarin hij niet op zijn gebruikelijke manier aan voedsel kan komen.

Wat is zijn (instinctieve) oplossing? Hij eet niet alle beukenootjes meteen op, maar bewaart een deel zodat hij daarmee de winter door kan. Robinson Crusoe staat voor een soortgelijke problematiek. Hij heeft een zakje met graan, waarvan hij brood kan bakken. Daarmee zou hij kunnen voorzien in zijn behoefte aan voedsel. Maar hij denkt verder en zaait, zodat hij na verloop van tijd nog steeds te eten heeft. Tot zover gaat de vergelijking op. Kijken we echter iets verder, dan komen we op een unieke eigenschap van de mens. De eerste oogst doet Robinson nog met zijn handen, bij de tweede oogst zorgt hij dat hij hulpmiddelen heeft ontwikkeld, waarmee het sneller en beter gaat. Anders dan een dier past de mens zich aan aan zijn omstandigheden, hij leert vanuit de situatie. Ooit een eekhoorn gezien die met een hark beukenootjes sneller weet te verzamelen?

Dit concept van intelligentie, als een zichzelf versterkend systeem met oneindige mogelijkheden, is het concept dat Feuerstein hanteert. Elke nieuwe situatie leidt tot een aanpassing, die weer leidt tot een nieuwe situatie, die weer leidt tot een nieuwe aanpassing, die weer leidt tot... enz. Zolang er maar uitdagingen in onze omgeving zijn, leiden die tot ontwikkeling! De ontwikkelingen die wij doormaken gaan niet alleen door op dezelfde lijn, maar ze verbreden zich ook steeds. In dit concept zetten ze zich voort; enigszins vergelijkbaar met de kringen in het wateroppervlak wanneer je er een steentje in hebt gegooid.

Wij komen in ons leven telkens nieuwe situaties tegen waaraan we ons moeten aanpassen. En door deze aanpassingen ontwikkelen wij ons verder. Feuerstein pleit er dan ook voor om niet de fout te maken, deze uitdaging voor andere mensen weg te nemen door bijvoorbeeld de omgeving van een gehandicapt kind volledig aan te passen aan het kunnen van het kind op dit moment. Feuerstein noemt het gemak waarmee we veranderen - ons aanpassen aan nieuwe situaties - de '*mate waar in we modificeerbaar zijn*'. Elk mens kan zijn leven lang veranderen, onafhankelijk van de aard en ernst van een eventuele stoornis (zoals een lichamelijke handicap of leerproblemen).

## BETER LEREN DOOR MEDIËREN

Nu moest Robinson Crusoe alles zelf uitvinden. Maar wat zou er gebeurd zijn als een oude wijze oom - we noemen hem even oom Tom - hem had kunnen begeleiden? Oom Tom zou Robinson hebben kunnen leren 'overleven'. Hij zou zelf niet hoeven ervaren welke activiteiten van cruciaal belang zijn. Oom Tom zou zijn aandacht hebben gericht, hem op

dingen hebben gewezen, hem hulpmiddelen hebben aangereikt. En zeer waarschijnlijk was de ontwikkeling dan aanzienlijk sneller gegaan. Er zijn dus twee manieren waarop iemand iets leert: het leren mét en het leren zonder hulp van iemand anders.

De meest directe manier van leren is die zonder hulp van iemand anders: het zelfstandige leren dus. Robinson wordt geconfronteerd met nieuwe gegevens in zijn omgeving en haalt daar zonder dat er iemand anders bij betrokken is, zijn voordeel uit. Doordat er voldoende uitdagingen zijn in je omgeving, kun je al heel veel leren. Op dit gegeven is de onderwijskundige trend van de zestiger jaren gebaseerd: 'Laat kinderen hun gang maar gaan. Ze zullen wel spontaan ontdekken wat goed voor hen is'. In de theorie van Feuerstein gaan we echter een stap verder. Direct leren is goed, maar is niet voldoende. Het leren via een '*vertaler*' - zoals de 'oom Tom' van Robinson - is ook noodzakelijk. Een 'oom Tom' vangt gegevens uit de omgeving op, vormt en ordent ze en geeft ze een plaats in een kader. Hij bepaalt hoe sterk en met welke regelmaat de informatie wordt doorgegeven aan de persoon die hij begeleidt. Oom Tom vertaalt de gegevens voor Robinson, past ze aan aan de les die hij Robinson wil leren en aan het niveau dat Robinson net, of met wat inspanning aankan. De gegevens worden als het ware voor Robinson vertaald. In dit geval is er sprake van *mediatie*. Oom Tom is de *mediator*. En het proces noemen we de *gemedieerde leerervaring*. Voortaan wordt hiernaar verwezen als MLE (*mediated learning experience*).

Niet elke vorm van interactie kan de naam mediatie krijgen. Over mediatie wordt pas gesproken als er sprake is van een zekere kwaliteit van de interactie. Als oom Tom druk is met het bouwen van zijn eigen hut en antwoord geeft op Robinsons vragen zonder hem iets te willen leren, zonder een bepaalde

bedoeling, kan er wel gesproken worden van interactie, maar niet van mediatie. Wanneer we een interactie nu precies mediatie noemen, daar komen we later op terug.

Hoewel de twee manieren van leren hier dus uit elkaar getrokken worden, bestaan deze twee vormen uitdrukkelijk naast elkaar. Het is niet Feuersteins streven om overal een mediator tussen te plaatsen. Uiteindelijk moet iemand toch 'zelfstandig' leren van alle nieuwe ervaringen die hij opdoet. In het voorbeeld van Robinson hierboven werd uitgegaan van een oermens Robinson. Wanneer we naar de 'echte' Robinson Crusoe gaan kijken, dan was dit natuurlijk een man met de nodige ervaring en kennis. Hij redde het dan ook prima zonder mediator. Maar was hij echt afhankelijk geweest van een mediator dan had hij het nooit overleefd. Het uiteindelijke doel is ervoor te zorgen dat mensen zelf willen en kunnen leren, dat iemand optimaal 'leert' van elke nieuwe situatie. Overigens kom je gedurende je hele leven mediators tegen en die heb je ook nodig! Op een nieuwe school of in een nieuwe baan kijk je bijvoorbeeld ook uit naar iemand die je direct of indirect wegwijs maakt.

### **MEDIËREN, IEDEREEN DOET 'T**

Mocht u inmiddels geconstateerd hebben dat mediatie niet nieuw is, dan heeft u gelijk! Iedereen heeft mediators in zijn omgeving. Dit zijn vaak ouders, oma's, leerkrachten, werkgevers, collega's of oudere broers of zussen. Feuerstein zegt wel eens: "Mijn moeder medieerde al voordat ik het begrip mediatie had uitgevonden".

Als dat mediëren dan toch al van nature in ons zit, wat is dan nog het belang van deze theorie? Vergelijk het maar met koken. De meesten van ons kunnen wel een eitje bakken of een eenvoudige maaltijd in elkaar zetten. Maar je kookkunst kun je steeds verder verfijnen en verbeteren. Zelfs een meesterkok gaat nog wel eens in de leer bij een collega. Zo zit dat ook met mediëren. Wij mediëren van nature, maar deze vaardigheden zijn zeker te verbeteren. We kunnen de vergelijking zelfs nog een stap verder doorvoeren.

Laat ik eens even naar mezelf kijken. Mijn kookkunst is redelijk tot aan het moment dat mijn gasten speciale wensen hebben. Ze eten bijvoorbeeld vegetarisch of ze volgen een zoutloos dieet. En helemaal problematisch wordt het als ze geen 'vezels' mogen hebben. Ineens blijkt dat ik zo weinig over voeding weet, dat ik gemakshalve maar een restaurantje opzoek. Zo zit het ook bij mediatie. Soms kunnen aan mediatie hele speciale eisen worden gesteld. Hoe ga je bijvoorbeeld met mensen om die een gehoorstoornis hebben, of wat doe je als jouw taal niet gesproken wordt? En hoe medieer je aan een kleuterklas? Of hoe begeleid je een nieuwe, onzekere of juist overmoedige werknemer? Al deze vragen hebben te maken met mediatie. Meer inzicht krijgen in mediatieprocessen en het oefenen van specifieke vormen van mediatie kunnen hierbij heel behulpzaam zijn. Zo kunnen we namelijk leren onze mediatie beter af te stemmen op onze doelgroep. En wanneer wij onze mediatie optimaliseren, zullen de ontwikkelingsmogelijkheden van de mensen om ons heen verbeterd worden.

Nu we weten dat in Feuersteins visie erfelijkheid niet bepalend is voor de mate van ontwikkeling, is het natuurlijk interessant om te weten wat dan wél bepalend is. Mensen vertonen immers grote verschillen in hun ontwikkeling. Feuerstein ontkent niet dat er dingen zijn die we bij de geboorte meekrijgen en dat deze invloed hebben op onze ontwikkeling. Erfelijke belasting, lichamelijke afwijkingen en geestelijke problemen zijn feiten waarmee we moeten zien om te gaan. Datzelfde geldt voor omgevingsfactoren zoals de sociaal-economische status van de ouders, culturele verschillen en gezinsproblematiek. Ook deze kunnen hun invloed laten gelden. Toch ziet Feuerstein al deze elementen als invloeden die slechts op afstand meespelen en niet als de elementen die het huidige ontwikkelingsniveau van een persoon definitief bepalen. Door een organische afwijking, bijvoorbeeld een gehoor- of gezichtsstoornis kan veel informatie verloren gaan. Er is dan behoefte aan steeds meer gerichte mediatie dan zonder deze stoornis het geval was geweest.

Wat wel bepalend is, is de manier waarop de oom Tom's (de mediators zoals ouders, leerkrachten, hulpverleners) op deze gegevens reageren. Indien er voldoende en juiste mediatie aan iemand wordt aangeboden, zullen ook kinderen met het syndroom van Down (een erfelijke afwijking), of de kansarmen van deze samenleving boven verwachting gaan presteren.

## MEDIATIE EN CULTUUR

Hiervoor is al aangegeven dat mediatie de bepalende factor in ontwikkeling is. Andere invloeden zoals gezinssituatie en erfelijke factoren werden beschreven als indirecte invloeden. Ook migratie kan zo'n indirecte invloed zijn. Het opgroeien in een andere cultuur dan de cultuur van herkomst, is op zichzelf geen probleem. Het kan echter wel een gebeurtenis zijn die de normale mediatie van ouders aan kinderen doorbreekt of negatief beïnvloedt. Laten we dit eens wat nauwkeuriger bekijken. Na de migratie wordt een ouder geconfronteerd met twee culturen.

Het leven in twee culturen (die uit het land van herkomst en die waarin men nu leeft) kan emotionele en sociale problemen met zich meebrengen. Een onderdeel van deze problematiek vormt het taalgebruik. Een ouder kan bijvoorbeeld besluiten alleen in de 'nieuwe taal' met zijn kind te communiceren, om de voor de hand liggende reden dat hier de 'toekomst' van het kind ligt. Maar dat is een cruciale fout. Het belang van het 'verleden' en van de eigen cultuur worden onderschat. In 'The Mind of a Child' zegt Feuerstein heel treffend: "Mensen die hun eigen cultuur hebben geleerd, hebben het 'gereedschap' ontwikkeld om een nieuwe cultuur te leren. Net zoals mensen die hun eigen taal hebben geleerd, vanuit die eigen taal een nieuwe taal kunnen leren."

In ons voorbeeld wordt gekozen voor de 'nieuwe taal'. De ouders beheersen deze taal echter nog maar beperkt. Met als logisch gevolg dat de mediatie beperkt blijft, zowel in omvang als in diepgang en nuanceringen. Denk maar eens aan uw eigen vaardigheden om in een vreemde taal gevoelens uit te drukken, spreekwoorden te gebruiken of een slaapliedje te zingen, ...

## DENKEN EN VOELLEN

Tot nu toe hebben we het gehad over intelligentie, leren en veranderen; allemaal zaken die met 'denken' te maken hebben. Het aspect 'emotie' is tot nu toe buiten beschouwing gebleven. Het lijkt erop alsof 'denken' en 'voelen' niets met elkaar te maken hebben. Niets is echter minder waar. Om dat te verduidelijken gaan we even terug naar onze schoolperiode. Wie bepaalde vakken erg leuk vond, behaalde voor die vakken over het algemeen ook goede resultaten. En gold dat andersom ook niet voor vakken waar u een hekel aan had? Die hebben waarschijnlijk niet altijd tot zulke goede resultaten geleid. Daarbij is dus sprake van beïnvloeding van denken en voelen. Maar het gaat nog een stapje verder. Stel u vond een bepaald vak wel niet vervelend, maar op een gegeven moment kreeg u voor dit vak echt een minder prettige leerkracht. Tien tegen één dat de lesstof een stuk minder aantrekkelijk werd. Of misschien kwam u in die tijd uw eerste grote liefde tegen en zorgde dat feit voor een verandering in de cijferlijst. Kortom, denken en voelen zijn nauw met elkaar verbonden! Elk programma dat tot doel heeft om denken te trainen, moet rekening houden met de belangrijke invloed van gevoelens en zelfbeeld, van beoordelingen en verwachtingen ten opzichte van je eigen presteren. In het werk van Feuerstein spelen denken en voelen dan ook beide een belangrijke rol.

Laten we dit nog even verduidelijken met een voorbeeld. De angst van mensen om te falen, is er vaak de oorzaak van dat iemand helemaal niet meer wil leren. Nu zijn er talrijke programma's die proberen deze faalangst weg te nemen, zodat er geen belemmering meer bestaat voor het leren. De manier om dit probleem aan te pakken is hier dus gezocht in het 'gevoel'. Feuerstein zoekt een andere ingang voor verbetering. Hij gaat uit van het denken. Want verbeter je het denken, dan zal de persoon met faalangst ervaren dat hij geen angst meer hoeft te hebben. Immers hij heeft nu het gereedschap 'in huis' om elk probleem op te lossen.

In de praktijk zien we dat mensen die getraind zijn vanuit het Feuerstein-gedachtegoed niet alleen beter gaan denken, maar ook rustiger worden, systematischer gaan werken en zelfverzekerder worden.

## 'STRUCTURELE COGNITIEVE MODIFICEERBAARHEID'

In het eerste gedeelte van dit artikel zijn de kernpunten uit Feuersteins theoretische kader aan de orde gekomen. Deze totale theorie draagt de naam: *De Theorie van de Structurele Cognitieve Modificeerbaarheid*. Wanneer we deze term van achteren naar voren analyseren, hebben we de belangrijkste punten op een rijtje. *Modificeerbaarheid* is de term die wordt gebruikt als tegenstelling tot intelligentie. Deze term werd gekozen omdat Intelligentie teveel als een onveranderlijk gegeven wordt gezien; Feuerstein wil veel meer uitgaan van de mogelijkheden die elk mens heeft om zich te

ontwikkelen. Deze zullen zich steeds verder uitbreiden, zoals de steeds groter wordende kringen in het water nadat je er een steentje in gegooid hebt.

*Cognitief* verwijst naar de invalshoek die gekozen is: de leerling wordt benaderd via het 'denken', via de cognitie. Het 'voelen' wordt daarbij telkens als andere kant van een medaille meegenomen. Het begrip *structureel* kan weer het best geïllustreerd worden aan de hand van de kringen in de vijver. Door één steentje in het water te gooien, verandert de hele vijver. Het verwijst naar de 'blijvende' verandering die Feuerstein graag teweeg wil brengen.

Zo heeft een chaotisch mens nog geen structurele verandering doorgemaakt als zijn baas hem verplicht heeft zijn bureau op te ruimen. Dat is pas bereikt als hij ook in andere situaties ordelijker wordt. Alle in dit hoofdstuk genoemde elementen vormen samen de theorie van structurele cognitieve modificeerbaarheid.

Feuerstein verwijst zelf graag naar dit theoretisch kader als zijnde een *beliefsysteem* (een overtuiging/ een geloofssysteem). Het is gebaseerd op zijn vaste 'geloof' in de ontwikkelingsmogelijkheden van mensen. Deze positieve houding is het sterke en meteen ook het zwakke punt van Feuersteins benadering.

Zwak, want als je wilt bewijzen dat iets werkt, dan moet je dat kunnen uitdrukken in concrete gedragingen. 'Geloof' is niet iets dat je op deze manier kunt omschrijven. Het effect dat zijn aanpak heeft op de capaciteiten van een persoon is daarom moeilijk in cijfers uit te drukken. Zwak ook, omdat het welslagen van deze aanpak dus mede bepaald wordt door de gedrevenheid en het geloof van de mediator.

Sterk echter, omdat veel mensen uit deze theorie weer hoop putten omtrent de eigen ontwikkelingsmogelijkheden en die van anderen. Sterk, omdat veel ouders en leerkrachten eindelijk ook instrumenten in handen hebben om met dit geloof iets te doen. Sterk ook, omdat de mensen die met Feuersteins materialen werken daarvoor een gemotiveerde keuze hebben gedaan en al snel met zichtbare vooruitgang beloond worden.

### De praktijk

In het tweede gedeelte van dit artikel besteden we aandacht aan de materialen die op basis van deze ideeën zijn ontwikkeld. Het zijn materialen die er toe willen bijdragen dat:

- 1 mensen worden aangesproken op hun mogelijkheden in plaats van op hun beperkingen (het onderzoeksinstrumentarium L.P.A.D.);
- 2 mensen hun mogelijkheden verder kunnen ontwikkelen (het denktrainingsprogramma I.V.P.);
- 3 mensen het beste (een maximale ontwikkeling) uit anderen naar boven halen.

### ONDERZOEK MET DE L.P.A.D.

Aan het begin van dit artikel hebben we uiteengezet hoe Feuerstein is gekomen tot de ontwikkeling van zijn 'onderzoeksinstrument'. Hij was op zoek naar een manier om te achterhalen wat iemand *wel* kon, in plaats van wat hij *niet* kon. Hij was op zoek naar de 'leerbaarheid' van een persoon. Hoe makkelijk neemt iemand nieuwe informatie op, hoe makkelijk doorziet hij een onbekend probleem? Hoeveel hulp is er nodig om een stap vooruit te zetten, om iets nieuws te leren? Hoe vaak komt het niet voor dat resultaten van een IQ-test door een persoon zelf, of door zijn omgeving als een verrassing worden ervaren? Ouders hoor je vaak zeggen: "Ik heb toch echt het gevoel dat er meer in zit". En hoe vaak schuiven mensen hun eigen resultaten als onbelangrijk en inaccuraat terzijde? Dat het gevoel niet in overeenstemming is met de resultaten van een toets komt voor een groot deel omdat er 'kennis' wordt getest en geen 'kunde'.

Het is belangrijker 'hoe' iemand denkt, dan 'wat' hij denkt. Met als gevolg dat we ook in het testen moeten zoeken naar het proces: wat speelt er zich af in iemands hoofd? Heeft iemand de vaardigheden ontwikkeld om weer snel nieuwe informatie op te doen, nieuwe dingen te leren? Over hoeveel kennis diezelfde persoon beschikt is van ondergeschikt belang. Het Learning Potential Assessment Device (kortweg L.P.A.D.) is een test die juist deze informatie boven tafel probeert te krijgen. Wat is er nu zo 'anders' aan deze L.P.A.D. in vergelijking met de 'klassieke' testen?

Wie wel eens een intelligentietest heeft ondergaan heeft ongetwijfeld gemerkt dat hij of zij echt het 'voorwerp van onderzoek' was. De persoon die tegenover je zat, heeft waarschijnlijk weinig gezegd. Iemand die een test afneemt is erin getraind om zelf zo weinig mogelijk invloed uit te oefenen op de test. Het meeste van wat hij mag zeggen is van te voren beschreven, zodat iedereen die zo'n test ondergaat dezelfde instructies krijgt. Op deze manier zijn de uiteindelijke resultaten vergelijkbaar. Je kunt dan zeggen: wanneer je jouw resultaat vergelijkt met dat van leeftijdgenoten, dan doe je het gemiddeld x punten beter. Het nadeel van deze manier van testen is echter dat je niet kunt doorvragen waarom iemand een bepaald antwoord geeft. Het 'denkproces' is dus moeilijk te achterhalen. In tegenstelling tot de klassieke manier van testen lijkt de L.P.A.D. meer op een gewone leersituatie. De onderzoeker heeft een hele actieve rol. Hij stelt veel vragen en geeft hints. Hij probeert te achterhalen hoeveel en welk soort 'mediatie' hij moet geven om een leerervaring tot stand te brengen. Het verschil in visie achter de testen kan goed geïllustreerd worden aan de hand van de manier waarop in verschillende testen wordt omgegaan met hele goede prestaties.

Uitschieters in het presteren - zogenaamde piekprestaties - worden in de klassieke testen 'gecorrigeerd'. Het wordt immers gezien als een uitzondering, iets dat het uiteindelijke beeld 'vertekent'. In de L.P.A.D. zijn deze momenten juist een rijke bron van informatie. De aandacht is immers gericht op die gebieden waarop 'groei' mogelijk is.

Wanneer we de L.P.A.D. wat beter onder de loep nemen, dan kunnen we drie fasen onderscheiden:

- A Allereerst wordt een beginsituatie vastgesteld. Deze fase lijkt een beetje op een klassieke test. Er wordt gekeken welke denkvaardigheden goed en welke minder goed ontwikkeld zijn.
- B Daarna komen we in een fase waarin daadwerkelijk iets nieuws geleerd wordt. Dit is de fase waarin wordt bekeken hoeveel hulp (mediatie) er nodig is.
- C Tijdens de laatste fase wordt bekeken hoe datgene wat net geleerd is wordt toegepast in nieuwe situaties.

De L.P.A.D. onderzoekt de aanwezigheid van leervermogen. Hoe reageert iemand op mediatie van de onderzoeker? Gebruikt iemand zijn denkvaardigheden wanneer daarom gevraagd wordt? Hoeveel 'moeite' moet de onderzoeker doen om iets te veranderen en verandert dan alleen het antwoord of ook de manier waarop iemand denkt?

Maar tijdens de L.P.A.D. worden niet alleen denkprocessen nagegaan. Ook wordt gekeken welke andere factoren het presteren beïnvloeden; bijvoorbeeld in hoeverre het kind uit de voeten kan met de manier waarop het materiaal wordt aangeboden en met de hoeveelheid informatie die het kind kan verwerken. De aandacht gaat dus steeds uit naar het totale proces.

#### De feiten achter L.P.A.D.:

- Een afname van L.P.A.D. duurt gemiddeld 20 uur. Er kunnen echter ook delen worden afgenomen ( Ter vergelijking: de afname van een klassieke intelligentietest beslaat ongeveer een dag).
- Een L.P.A.D. is bruikbaar voor iedereen met een minimale ontwikkelingsleeftijd van 8 jaar. Het is zowel individueel als in groepsverband te gebruiken. (Inmiddels is er ook een test ontwikkeld voor jonge kinderen door Tzuril en Haywood)
- De L.P.A.D. meet niet een bepaald niveau van kennis of kunde. De L.P.A.D. maakt geen vergelijking met een norm en geeft dus ook geen cijfer. Elke test is afgestemd op een individu; elke test is dus anders. Testen van verschillende personen zijn onderling niet vergelijkbaar.
- Het resultaat van een L.P.A.D. wordt omschreven in termen van 'mediatie' en 'denkvaardigheden'. Welke denkvaardigheden zijn aanwezig en worden deze ook gebruikt? Welke denkvaardigheden zijn momenteel onvoldoende ontwikkeld en aan welke vorm van mediatie is behoefte?

Als een L.P.A.D. wordt afgenomen, blijkt dit een belangrijk keerpunt te zijn in het bestrijden van een leerprobleem. Hoe dat komt, kunnen we het beste verklaren in vergelijking met de klassieke testen. Deze testen gaan meestal door met het stellen van vragen of het geven van opdrachten tot op het moment dat 'de top blijkt te zijn bereikt'. Dit moment wordt gemarkeerd door een aantal fouten die achter elkaar worden gemaakt. Het is dus niet verwonderlijk dat dit soort testen meestal een gevoel van slecht presteren achter laten.



Vooral bij kinderen met leerproblemen, die regelmatig getest worden, kan dit een negatieve invloed op het eigen competentiegevoel tot gevolg hebben. De L.P.A.D. daarentegen geeft juist het gevoel van slagen. Immers, met behulp van een mediator (de onderzoeker) wordt net zolang gezocht tot een bepaalde leerervaring tot stand is gebracht. Juist voor mensen die vaak getest worden - dus diegenen met leerproblemen - is dit een verademing. Alleen al de invloed op het gevoel bekwaam te zijn, kan ervoor zorgen dat er tijdens de L.P.A.D. al een duidelijke stap naar verbetering is gezet. Het verder verbeteren van denkvaardigheden en de omslag in emotie - van met tegenzin leren, naar met plezier leren - kan worden bereikt met het denktrainingsprogramma

### **INSTRUMENTAL ENRICHMENT (I.V.P.)**

Nu we dus weten welke belemmeringen (gebrekkige denkvaardigheden) we moeten opheffen en van welke kansen (goed ontwikkelde denkvaardigheden, positieve punten in de leerhouding, e.d.) we gebruik kunnen maken, kunnen we investeren in de verdere ontwikkeling van het kind of de volwassene. In het verlengde van de L.P.A.D. is daarom het denktrainingsprogramma Instrumental Enrichment (Instrumenteel Verrijgingsprogramma I.V.P.) ontworpen. Het doel van dit programma is 'het vormen van zelfstandige denkers'.

Met I.V.P. kunnen de geregistreeerde tekorten in de denkontwikkeling worden aangepakt. En men kan de reflectie op het eigen denken en inzicht bevorderen. Bovendien wordt de woordenschat vergroot, door stapsgewijs nieuwe concepten, verbanden, begrippen en dergelijke te introduceren. De leerling wordt aangemoedigd om actief bij de leersituatie betrokken te blijven en het leren als een uitdaging te zien. I.V.P. leert iemand gestructureerd te denken: informatie verzamelen, erover nadenken en adequaat reageren.

Deze doelen krijgen vorm in een programma dat is opgebouwd uit veertien instrumenten, bestaande uit in totaal driehonderd werkbladen. Bij een 'instrument' moet gedacht worden aan een aantal werkbladen die aandacht besteden aan een bepaalde denkvaardigheid. Laten we nog even terugdenken aan de zwemmer. De zwemmer traint verschillende spiergroepen om goed te kunnen zwemmen. Om goed te leren denken, moet je verschillende denkvaardigheden trainen. Voor elke denkvaardigheid bestaat een apart trainingsprogramma dat we 'instrument' noemen. Nu is zo'n instrument ook echt niet méér dan een instrument, een hulpmiddel. Het gaat er niet om of je de werkbladen van een instrument goed kunt oplossen, het gaat erom of je in het dagelijkse leven goed problemen kunt oplossen, goed kunt denken! Het materiaal is dus ondergeschikt, de inhoud van het materiaal is dus ook niet zo belangrijk. Wat wel belangrijk is, is dat er als het ware een bruggetje wordt geslagen naar het dagelijkse leven. Hoe dat gebeurt wordt duidelijker wanneer we eens een I.V.P.-les bekijken.

Het I.V.P.-programma kan worden gebruikt door sterk uiteenlopende doelgroepen. Dat kan worden verklaard doordat I.V.P. tamelijk inhoudsvrij is. De trainer kan vrij invulling geven aan het programma. Hij past het programma aan aan de interesse en het ontwikkelingsniveau van zijn doelgroep.

### **EEN LES IN I.V.P.**

Om een indruk te geven van wat een I.V.P.-les inhoudt, volgt hier een voorbeeld uit het instrument 'Organisatie van Stippen'. Het idee achter dit instrument is dat een mens voortdurend wordt geconfronteerd met een groot aantal gegevens (gebeurtenissen, voorwerpen, personen) die op het eerste gezicht onsamenvattend lijken. Door het zoeken naar verbanden of relaties, wordt een onoverzichtelijke hoeveelheid gegevens ineens overzichtelijk. Het leren herkennen van relaties, het leggen van verbanden staat dus centraal in dit instrument. Dit wordt geoefend door in een wolk van stippen bepaalde figuren te herkennen.

Een I.V.P.-les bestaat globaal gezien uit vier delen: introductie, zelfstandig werken, nabespreking en samenvatting.

1. De ongeveer tien minuten durende introductie omvat een definiëring van de problemen en het onderwerp en dient tevens voor het opwekken van interesse en motivatie. Tijdens deze fase wordt de leerling gevraagd op de 'kaf' van het gekozen instrument te reageren. Deze bestaat uit een denkende jongen en de slogan 'Een minuutje ik denk na', met daarnaast een eenvoudige tekening die de kern van het instrument weergeeft. Bij 'Organisatie van Stippen' is dit bijvoorbeeld een tekening van de sterrenhemel, waarbij de sterren van de 'Grote Beer' verbonden zijn (zonder verbinding is er geen figuur waarneembaar, maar is het slechts een groepje sterren). Het doel van deze fase is dat je weet wat je precies gaat oefenen en hoe de nieuwe denkvaardigheid, die centraal staat in dit instrument, je in de toekomst bij het oplossen van problemen kan helpen.
2. De tweede fase omvat vijftientig minuten zelfstandig werken. Daarbij geeft de leerkracht, waar nodig, individuele hulp. Bovendien kan de leerkracht op bepaalde momenten een klassikale discussie aanzetten rond bepaalde problemen.
3. In de derde fase worden de verschillende manieren waarop oplossingen gevonden zijn, met elkaar vergeleken. Succesvolle zowel als minder succesvolle manieren van werken komen aan de orde. Belangrijk in dit derde deel is ook de 'bridging', het leggen van een verband (het bouwen van een bruggetje) tussen de werkbladen en de toepassing van het geleerde in het dagelijkse leven. Iemand die gewend is om zonder te denken meteen aan de slag te gaan, kan bijvoorbeeld door de 'stippenpagina's' hebben geleerd eerst te denken en dan pas te doen. Dat betekent dat hij eerst moet bepalen welke stappen hij zal nemen wanneer hij voor een probleem staat (zijn strategie bepalen). Dat is nodig voor het oplossen van de werkbladen, maar het is ook een les die je leert voor je dagelijkse leven. Een voorbeeld hiervan kan zijn: bedenken op welk moment en op welke manier je je moeder het beste kunt vragen of je naar een feestje mag. De leerling wordt dus aangemoedigd verbanden te leggen en deze toe te passen op dingen om hem heen, dingen die hem interesseren en vaardigheden die hij kan gebruiken.
4. Afgesloten wordt met een samenvatting van de les. Hierin worden de doelen die in de eerste fase van de les zijn vastgesteld, herhaald en geëvalueerd. Het samenvatten is in eerste instantie een taak van de leerkracht, maar leerlingen worden steeds meer aangemoedigd om deze taak over te nemen.

Een aantal toepassingsmogelijkheden die we momenteel verspreid over de wereld terug vinden worden hier weergegeven:

- I.V.P. wordt gebruikt in het basisonderwijs. Wanneer we deze kinderen leren denken, dan zullen zij in de rest van hun schoolloopbaan (en van hun leven) makkelijker kunnen leren. De leerlingen zijn in deze leeftijdsfase hun denkvaardigheden nog aan het ontwikkelen. I.V.P. helpt ze hierbij. Het programma heeft hier dus een preventieve taak: het voorkomt leerproblemen.
- I.V.P. wordt gebruikt in het voortgezet onderwijs, voor leerlingen die moeite hebben met het leren. Het programma wordt dan ingezet bij zogenaamde risicogroepen. De problemen rond het denken en leren worden gecorrigeerd.
- I.V.P. wordt gebruikt door bedrijven om hun werknemers flexibeler te leren denken. In dit geval wordt niet het volledige programma doorgenomen, maar alleen de instrumenten die relevant zijn.
- I.V.P. wordt gebruikt binnen het speciaal onderwijs omdat juist deze kinderen de extra aandacht voor het leren denken kunnen gebruiken. De geschiktheid van dit programma voor deze doelgroep ligt ook in het gegeven dat emotionele en sociale problemen worden onderkend en aangepakt.
- I.V.P. wordt gebruikt door ouderen om een fris en actief denkvermogen te houden.
- I.V.P. wordt doorlopen door mensen uit alle lagen van de bevolking, die hun eigen denkvaardigheden willen verbeteren.

## EEN STIMULERENDE LEEROMGEVING

De derde poot uit het praktische werk van Feuerstein wordt gepresenteerd onder de naam: '*het vormgeven van modificerende omgevingen*'. Tot nu toe hebben we alleen gepraat over testen en trainen van individuen. Daarbij gaan we er dus vanuit dat we de ander willen veranderen. Maar we kunnen natuurlijk ook eens naar de omgeving en naar onszelf kijken. Hoe passen we de omgeving zo aan dat het individu wordt uitgedaagd tot maximale ontwikkeling.

Een *modificerende omgeving* heeft volgens Feuerstein vier criteria:

- A. *Openheid:*  
het individu (kind) zoveel mogelijk in contact brengen met alle aspecten van de samenleving. Dus een sterk pleidooi voor integratie.
- B. *Positieve stress:*  
het niet op hetzelfde niveau blijven maar uitdaging bieden door op een iets hoger niveau over te stappen.
- C. *Openheid voor uitdaging:*  
confrontatie met nieuwe en onbekende dingen aanmoedigen.
- D. *Passende mediatie:*  
mediatie aanpassen aan de behoefte van het individu.

Eigenlijk worden de eerste drie punten in het vierde samengevat. Gepaste mediatie is een middel om openheid, positieve stress en uitdaging in de omgeving van een persoon te brengen. In het eerste gedeelte van dit artikel is mediatie al aan de orde gekomen. Oom Tom was hier de 'mediator'. Hij selecteerde informatie, richtte de aandacht en dergelijke. Tevens werd aangegeven dat niet alle interactie tussen oom Tom en Robinson gezien kon worden als mediatie, maar dat er bepaalde 'kwaliteitseisen' aan de interactie gesteld kunnen worden. Als aan die eisen is voldaan, kan gesproken worden van mediatie. Mediatie is dus een soort merknaam. Hieronder willen we kort enkele van deze kwaliteitseisen toelichten. Daarna bespreken we het programma waarmee we deze vorm van interactie kunnen oefenen.

## INTERACTIE IS NIET ALTIJD MEDIATIE

Niet elke vorm van interactie is mediatie, maar dat hoeft ook niet. Wanneer we wel van mediatie willen spreken, moet minstens aan de volgende drie voorwaarden voldaan zijn.

### 1 Intentionaliteit en wederkerigheid:



Bij een interactie heb je meestal een bedoeling. Wanneer je je bewust bent van deze bedoeling, kun je dit in je interactie tot uitdrukking brengen. Jezelf ervan overtuigen dat je bedoeling inderdaad is overgekomen (wederkerigheid) is een belangrijk onderdeel van dit criterium. Een van de meest herkenbare voorbeelden van een gebrek aan mediatie van bedoeling is het geven van een compliment zonder erbij te vertellen waarom je een compliment geeft. Een positief voorbeeld van 'mediatie van bedoeling' is de vader die met zijn zoon de vakantie aan het plannen is: "Kijk eens goed naar deze aardbol, dan kun je zien waar we op vakantie gaan. Zie je dat Frankrijk veel groter is dan Nederland? Het lukt dus niet om dat allemaal in tien dagen te bekijken. We moeten dus voordat we gaan een goed plan maken waar we naar toe willen."

### 2 Transcendentie:



Je overstijgt het hier en nu als je een jongere stimuleert om te sporten of een muziekinstrument te bespelen, niet alleen ten behoeve van recreatie. Je hebt bijvoorbeeld ook iemands sociale of culturele ontwikkeling op het oog. Maak je dit duidelijk dan richt je met deze vorm van mediatie de interactie op behoeften en doelen die de onmiddellijke behoefte overstijgen. Door iemand te confronteren met een waaiër van activiteiten (breder dan het hier en nu) wordt zijn 'behoefstelsysteem' vergroot.

3 **Zingeving:**

Het is belangrijk om te leren dat dingen een waarde hebben die je niet kunt 'zien'. Dat leert je niet alleen respect voor materiële en immateriële zaken, het leert je ook een gerichtheid om te zoeken naar wat verborgen is. Wanneer je aan een kind uitlegt wat een vulpen is, kun je je beperken tot de beschrijving van uiterlijk en functie. Dit is de intrinsieke informatie. De informatie ligt opgesloten in het voorwerp. Wanneer je iemand echter vertelt dat die vulpen een cadeau was van je opa, dan overstijgt je de directe behoefte. Deze informatie is immers overbodig om in de toekomst dit voorwerp op de juiste wijze te hanteren. Het leert echter wel iets over de waarde die een schijnbaar eenvoudig voorwerp voor de eigenaar kan hebben. Deze informatie verruimt dus de blik van de leerling, van een oppervlakkige naar een diepere waarde.

Deze drie voorwaarden (criteria) vormen de basis van mediatie. Hieraan moet voldaan zijn voordat je over mediatie kunt spreken. Daarnaast zijn er nog negen criteria\* die bijdragen aan de kwaliteit van een interactie, maar die niet noodzakelijk in elke situatie voor hoeven te komen. Deze overige criteria worden afhankelijk van de leerling, of de leersituatie gebruikt.

*\* Deze criteria zijn: mediatie van gevoel van competentie, mediatie van regulatie en controle van gedrag, mediatie van het samen delen, mediatie van eigenheid, mediatie van doelgerichtheid, doelbepaling en planning, mediatie van uitdaging, mediatie van bewustwording dat de mens een veranderbaar wezen is, mediatie van een optimistisch alternatief en mediatie van het gevoel ergens bij te horen.*

**Tenslotte**

Het werk van Feuerstein biedt niet alleen een positief gedachtegoed. Het biedt een groot aantal materialen en aanknopingspunten om actief aan de slag te gaan met het ontwikkelen van onze eigen denkvaardigheden en die van de mensen om ons heen. In de snel veranderende informatiemaatschappij waarin wij leven, zullen deze denkvaardigheden steeds meer op de voorgrond treden. Het werk van Feuerstein kent al een lange historie, maar heeft - gezien de nieuwe ontwikkelingen - ook nog een lange toekomst in het verschiet.

**BOEKEN:**

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

**StiBCO**

Stichting ter bevordering van de Cognitieve Ontwikkeling

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

