

Reuven Feuerstein

Opvoeden en onderwijs: overdracht van het cultureel erfgoed aan jongeren en nieuwkomers

Professor Reuven Feuerstein is directeur van het International Center for Enhancement of Learning Potential (ICELP) in Jeruzalem. Sinds de Tweede Wereldoorlog ontwikkelt hij educatieve programma's voor kinderen, adolescenten en volwassenen die naar Israël zijn geëmigreerd en/of een [ontwikkelings] achterstand hebben. Hij biedt deze mensen denk- en taalvaardigheden en leersstrategieën, zodat zij zich alsnog maatschappelijk kunnen ontplooien. De resultaten zijn verbluffend. Ook buiten Israël wordt de Methode Feuerstein steeds meer toegepast.

Na de oorlog had Reuven Feuerstein vooral te maken met sterk getraumatiseerde mensen, maar in de loop der jaren arriveerden in Israël honderdduizenden 'reguliere' migranten uit de hele wereld. Zij droegen de verschillende culturele kenmerken van de vele landen van herkomst met zich mee. De laatste jaren werkt het ICELP vooral aan projecten om Russische en Ethiopische immigranten op te vangen en in het Israëliëse onderwijs te integreren.

Feuersteins werkwijze en instrumenten blijken in uiteenlopende leersituaties toepasbaar te zijn - mits de leerkrachten en hulpverleners goed getraind zijn. De 'Methode Feuerstein' wordt inmiddels over de hele wereld vertaald in onderwijsprogramma's, waaronder die voor visueel-, auditief- en geestelijk gehandicapten.

Opvoeders zijn mediator

Reuven Feuerstein werd in 1921 in Roemenië geboren. Hij begon zijn loopbaan als onderwijzer. Later studeerde hij psychologie bij onder andere Piaget in Geneve en werd sterk door hem beïnvloed. Piaget heeft laten zien dat de persoonlijke ontwikkeling van denkprocessen, taal, waarden en normen en sociaal gedrag, dezelfde logische structuren omvat als de formele kennis van de wereld, zoals deze in wetenschappen en techniek is vastgelegd.

Concepten zoals tijd, ruimte, het vergelijken en benoemen van de dingen om ons heen, het ordenen en classificeren van zaken, het zoeken naar oorzaak en gevolg-, doel en middel-, geheel en deelrelaties, moet ieder mens zich eigen maken, en zij vormen ook de grondslag van het Westerse wetenschappelijke en professionele denken.

Het abstracte denken ontstaat uit reflectie op het concrete handelen, waarbij zien, voelen en bewegen voor leerprocessen onmisbare fysieke ervaringen zijn. Een klein kind moet eerst alles lichamelijk ervaren en benoemen, voordat het later tot abstracties kan komen. Maar ook volwassenen leren beter als zij eerst concrete voorbeelden en toepassingen zien, voordat zij algemene regels en wetmatigheden aangeboden krijgen. Anderzijds moet ieder mens leren kennis - theorie - in een nieuwe situatie toe te passen, anders ervaart hij kennis als nutteloos. Deze alledaagse cyclus: concrete ervaringen naar generalisaties naar nieuwe toepassingen, is in wezen dezelfde als die van het wetenschappelijke denken. Feuerstein baseert zich ook op de ideeën van Vygotsky, een Russische ontwikkelingspsycholoog.

Vygotsky deed na de Russische Revolutie onderzoek naar de relatie tussen de persoonlijke ontwikkeling van denken en taal, en de sociale en culturele omgeving. Hij stelde vast dat er een relatie bestaat tussen de ontwikkeling van het individu en het cultureel erfgoed van de gemeenschap waarin hij opgroeit. Wat die gemeenschap aan kennis, vaardigheden, waarden en normen heeft ontwikkeld wordt via de opvoeders doorgegeven aan de jongere generatie. Dat alles weerspiegelt zich in het taalgebruik. De verdienste van Feuerstein is, dat hij een concreet instrumentarium heeft samengesteld om te-leren-zelfstandig-te leren denken en handelen, dat in uiteenlopende opvoedings- en onderwijssituaties kan worden gebruikt. Verder hecht hij veel waarde aan de pedagogisch-didactische onderbouwing. Zijn opvattingen over de rol van de opvoeder en leerkracht bij leerprocessen staan daarbij centraal.

Opvoeders zijn mediator - een soort van tolk-vertaler - tussen de omgeving en de leerling. De omgeving biedt de prikkels om te leren en het leerproces voltrekt zich binnen het individu. Het creëren van een leeromgeving, het selecteren en toegankelijk maken van de prikkels, het stimuleren van een actieve

lerende houding, en het met liefde, aandacht en respect volgen en beïnvloeden van het leerproces, zijn belangrijke taken van ouders, leerkrachten en hulpverleners. In dit artikel worden deze ideeën verder toegelicht.

De leerbaarheid van mensen en de dynamiek van de intelligentie

Feuersteins methode is gebaseerd op het geloof in de leerbaarheid van ieder mens. Ieder mens is in staat te leren. Leren betekent verandering in het denken en handelen.

Ook geestelijk en lichamelijk gehandicapten kunnen leren. 'Achterstand' is in zijn opvatting een relatief begrip. Feuerstein heeft bij veel cliënten 'onverwachte' resultaten bereikt door letterlijk in te spelen op hun mogelijkheden, in plaats van te berusten in hun grenzen. Die mogelijkheden openbaren zich gedurende het leerproces, dat zich moeilijk laat voorspellen.

Iedere maatschappij - en daarbinnen het schoolsysteem - stelt formele eisen aan het intellectuele, verbale en sociale functioneren van mensen. Binnen de Westerse leer- en ontwikkelingspsychologie besteedt men veel energie aan de ontwikkeling van testen die de intelligentie en de beheersing van de standaardtaal kunnen meten - de zogenaamde intelligentietesten.

De criteria daarvan corresponderen min of meer met standaarden die men nodig veronderstelt voor het volgen van een bepaalde fase en niveau van onderwijs of voor een bepaalde functie. De leeftijd speelt ook een rol. Op een bepaalde leeftijd moet men een zeker niveau van kennis van de wereld hebben en vaardigheden hebben ontwikkeld. Dat wordt uitgedrukt in een maat voor intelligentie. Dit IQ geeft de positie van de betrokkene ten opzichte van het gemiddelde weer.

In de praktijk van het onderwijs blijken deze testen echter onvoldoende voorspellers voor schoolsucces te zijn, omdat er nog andere factoren meespelen.

In de Westerse landen is men geneigd om wat zich daar afspeelt als universeel te beschouwen, en weinig oog te hebben voor culturele verschillen. De laatste jaren is men tot de ontdekking gekomen dat culturele factoren die te maken hebben met taal en denken, van invloed zijn op zowel de testconstructie als op de prestaties van de leerlingen.

Feuerstein vertelt tijdens zijn colleges (waarin hij onder andere wijst op de rol van cultuur in onderwijs-leerprocessen) hoe hij na de oorlog naar Marokko ging om daar kinderen te testen die naar Israël zouden emigreren. Hij testte die kinderen met de gebruikelijke westerse intelligentietesten en moest daaruit concluderen, dat vrijwel geen van zijn pupillen 'intelligent' bleek te zijn. Hij kon dat niet geloven wanneer hij op zijn eigen indrukken van de kinderen afging. Hun manier van denken, taalgebruik en handelen bleken - beschouwd binnen hun omgeving en de culturele denkkaders - wel intelligent te zijn.

In grote lijnen verloopt de ontwikkeling van ieder menskind als volgt: Ieder kind doet eerst thuis, later op school en tijdens de beroepsvorming, de nodige kennis van de wereld op. Het leert naar zijn omgeving kijken, deze benoemen, daarover nadenken, verklaringen geven voor verschijnselen, en krijgt ook richtlijnen voor het praktisch handelen.

In iedere opvoedingssituatie speelt de taal een grote rol. Opvoeders benoemen objecten en gebeurtenissen; ze leren hoe onderscheid te maken tussen zaken, en dragen ook waarden en normen over. Gedurende dit leerproces maakt het kind een intellectuele (cognitieve), verbale, emotionele en sociale ontwikkeling door. Het neemt het kennis-, waarden- en normensysteem van zijn of haar omgeving over. De concrete invulling van dit proces is afhankelijk van de omgeving en de cultuur van de gemeenschap waarin het kind opgroeit.

Feuerstein onderzoekt zijn pupillen door na te gaan of zij in een onderwijs-leersituatie iets leren van wat aangeboden wordt. Hij zegt vaak: We gaan nu iets moeilijks doen, en ik ga jou leren hoe je dat kunt leren. Hij doet dat door middel van het stellen van vragen: wat is dit, waaruit bestaat..., wat gebeurt er als jij....doet? Hij kijkt vooral ook hoe iemand leert, wanneer deze stap voor stap zijn leervragen beantwoordt.

Intelligentie is de veranderbaarheid, de wijze waarop iemand in een dergelijke situatie zijn gedrag verandert, inzicht krijgt. Het gaat dus niet zo zeer om wat iemand op een gegeven moment weet of kan, maar om de dynamiek van het leren.

Leren is culturele overdracht

Het vertrekpunt van Feuerstein in zijn colleges is de opmerking, dat het leren van mensen zich

onderscheidt van het 'stimulus-respons leren' van dieren, omdat het een cultureel proces is. Opvoeding, thuis en op school, is overdracht van cultuur in de vorm van taal, religieuze waarden, gedragsregels, schoolkennis, schoolse vaardigheden of beroepsvorming.

Iedere gemeenschap heeft zijn eigen culturele stelsel. De taal verwoordt en weerspiegelt de werkelijkheid, zoals die door de gemeenschap wordt ervaren. Het voor de mens natuurlijke opvoedingsproces bestaat uit de overdracht van het cultureel erfgoed van generatie op generatie. De inhoud van en de manier waarop dat leerproces verloopt verschillen van gemeenschap tot gemeenschap. De lerende relatie tussen ouder en kind, en tussen leermeester en leerling is universeel en een voorwaarde voor het-leren-zelfstandig-te leren. De opvoeder is de mediator. Gemedieerde leerervaringen zijn een startpunt voor de persoonlijkheidsontwikkeling. In de moderne wereld moeten steeds meer kinderen deze ervaringen ontberen.

Koloniale overheersing en de onderdrukking van minderheidsculturen en -talen door de dominante Westerse standaarden heeft veel ouders onzeker gemaakt over wat zij hun kinderen vanuit hun tradities te bieden hebben. Immers, hun eigen talen en culturele gebruiken hebben geen sociaal-economische functie en sociale status. Veel kinderen nemen hun ouders niet meer serieus, omdat zij 'van hen niets nuttigs leren'. Vergelijkbaar is de positie van de ouders in de sociale onderklasse van de Westerse maatschappijen die ontstaat door langdurige werkloosheid en sociale achterstelling. Een andere variant is ontstaan door de mondiale migratie, die cultuurbreuken veroorzaakt, waardoor ouders onzeker worden van hun opvoedingsfunctie. 'Wat hebben zij hun kinderen nog te bieden?' Het resultaat is dat ouders te streng worden door zich aan hun tradities vast te klampen, of dat zij hun kinderen juist loslaten. Ouders delegeren meer en meer de opvoedingstaak aan scholen, en aan anderen. Feuerstein spreekt van culturele deprivatie, wanneer ouders hun kinderen geen gemedieerde leerervaringen meer bieden. Dat kan ook in hoge sociale klassen voorkomen, als ouders geen tijd hebben om hun kinderen op te voeden. Kinderen missen dan niet alleen referentiekaders, maar ook de positieve sociale ervaringen van de leersituatie.

Culturele verschillen tussen gemeenschappen zijn inherent aan het bestaan en de ontwikkeling van de mensheid. Voor ieder mens zijn de eerste verkenningen van de werkelijkheid in de eigen taal en cultuur van emotioneel belang.

De eerste pre-concepten waarin de werkelijkheid benoemd en verklaard wordt, worden op school uitgebreid en geformaliseerd. Als de schooltaal verschilt van de thuistaal, is het gevaar groot dat de formele schoolkennis niet aansluit op de eerste pre-concepten over de werkelijkheid. Gemedieerde leerervaringen op school moeten zich daarom niet alleen richten op de formele schoolkennis, maar ook op het expliciet maken van die culturele verschillen tussen concepten, die de leerlingen mee naar school brengen. Het is belangrijk dat de mediator en de leerlingen zichzelf zien als participanten aan het doorgeven van de cultuur, waaraan zij zelf bijdragen.

De systeemgeoriënteerde benadering

De laatste jaren legt Feuerstein meer en meer nadruk op de systeemgeoriënteerde benadering van onderwijs en leren. Het is een reactie op het gefragmenteerde denken in de Westerse wereld.

Zowel de mens zelf als zijn omgeving kunnen als een systeem worden gezien. In een mens kunnen wel functies als waarnemen, denken (cognitie), emoties, het taalgedrag, gedrag om te overleven, sociaal gedrag, etc. onderscheiden worden, maar zij vormen toch een geheel: de persoonlijkheid.

Emotionele ervaringen beïnvloeden het denken, spreken en handelen; denken en taal roepen emoties op en sturen het sociale gedrag. In het leergedrag en het maatschappelijk functioneren van mensen spelen eerdere ervaringen door. Er is altijd sprake van een wisselwerking tussen de individuele ontwikkeling en zijn omgeving. Het betrekken van ouders, oudere broers en zusters en andere familieleden bij de schoolse leerervaringen is erg belangrijk voor de leerlingen, omdat zij voor hun sociale en emotionele relaties van hen afhankelijk zijn.

Feuerstein wijst in dit verband op een aantal ontwikkelingen in de westerse onderwijssystemen die negatief uitwerken op veel leerlingen.

Er is in sterke mate sprake van 'systeemscheiding binnen de leeromgeving'. Het onderwijsaanbod is vanaf het voortgezet onderwijs opgedeeld in schoolvakken die door vakspecialisten worden gegeven. De leerlingen leren geen verbindingen te maken tussen deze kennisdomeinen, omdat hun leerkrachten dat zelf ook niet doen. Als zij iets van het ene vak tijdens een andere les moeten toepassen (bijv. wiskunde

in de natuurkundeles, of correct taalgebruik om een stageverslag te schrijven) dan kunnen zij dat niet. Ze protesteren, omdat ze niet weten hoe ze dergelijke verbindingen moeten maken.

Studievaardigheden en 'leren programma's' worden in aparte uren gegeven, maar de transfer naar de toepassing in de reguliere lessen wordt niet door de school, c.q. de docenten georganiseerd. De opeenvolgende fasen in scholingstrajecten sluiten niet op elkaar aan, waardoor opnieuw breuken voor de leerlingen en adolescenten ontstaan.

Testen zijn een momentopname van het niveau van kennis en vaardigheden, maar geven niet aan welke leermogelijkheden en leerbehoeften de leerlingen hebben.

Het onderwijs neemt steeds meer opvoedingstaken van de ouders over. De sociale en culturele verschillen en problematiek gaan steeds zwaarder wegen in de klas. Veel leerlingen hebben concentratieproblemen; vooral laag opgeleide ouders en die uit 'sociaal en cultureel gedepriveerde milieus' volgen niet wat zich op school met hun kinderen afspeelt. Zij voelen zich vervreemd van de school en weten niet welke bijdragen zij zelf kunnen leveren aan de ontwikkeling van hun kinderen. De laatste jaren wordt steeds meer aandacht besteed aan leerlingbegeleiding en de relatie tussen school en ouders, maar deze interventies staan meestal los van wat er in de klas gebeurt.

Tenslotte is er sprake van systeemscheiding bij de aansluiting beroepsonderwijs-arbeidsmarkt. Veel jongeren blijken niet goed toegerust te zijn voor de arbeidsmarkt; zij communiceren bijvoorbeeld slecht in werksituaties. Echter de bereidheid van werkgevers om 'kwetsbare jongeren' en zelfs goed opgeleide allochtonen in dienst te nemen is gering. De laatste tijd staat de vraag of er wel voldoende werk is voor de lager opgeleiden centraal.

Feuerstein heeft een aantal (voorbeeld) onderwijsprojecten voor geestelijk gehandicapten, waarin hij samenwerkt met werkgevers, onder andere het leger en een bejaardenhuis. De leerlingen worden opgeleid voor eenvoudige, maar volwaardige taken.

De relatie tussen leerlingen, leerstof en leerkracht

De kern van onderwijs-leerprocessen wordt gevormd door de relatie tussen de leerlingen, de leerstof en de leerkracht. In onderwijskundige termen spreken we van de micro-leeromgeving. Daar vindt het gestructureerde leren plaats, maar de leerlingen moeten ervaren, dat wat ze in die micro-situatie leren direct bruikbaar is in het dagelijkse leven en bij de andere vakken op school. Feuersteins methode probeert het functioneren van de leerlingen te verbeteren, de kwaliteit van het onderwijsaanbod naar een hoger niveau te brengen en het didactisch repertoire van de leerkrachten als mediator te verbreden.

Cognitieve functies

Veel leerlingen presteren slecht, omdat cultuurbreuken door migratie en culturele deprivatie tot leemten in de ontwikkeling van hun kennis, denk- en taalvaardigheden hebben geleid. Ook het schoolsysteem is hieraan debet, omdat de leerstof vaak slecht is georganiseerd en er onvoldoende tijd en ruimte is om de leerlingen zelf actief te laten zijn.

In het traditionele onderwijs moeten leerlingen meer luisteren, dan zelf nadenken en handelen. Bovendien wordt er weinig stilgestaan bij het waarom en het hoe van het leren, noch bij hoe je het geleerde kunt toepassen. Het voorgaande zijn allemaal omgevingsfactoren, maar er zijn natuurlijk ook aangeboren factoren die tot ontwikkelingsachterstand en -stagnaties kunnen leiden.

Het gevolg is, dat bij veel leerlingen cognitieve deficiënties waar te nemen zijn, die verklaren waarom zij niet profiteren van onderwijs-leersituaties. De methode Feuerstein biedt mogelijkheden om alsnog de noodzakelijke denk- en taalvaardigheden te leren. In de fase waarop de leerlingen de kerngegevens uit de informatie moeten halen, komen we bijvoorbeeld de volgende deficiënties tegen: ze reageren te impulsief en lezen over wat belangrijk is heen; ze kennen de concepten en woorden niet, waardoor ze niet begrijpen waarnaar de informatie verwijst; ze kunnen gegevens niet met elkaar combineren. Bij het verwerken van de informatie passen ze eerder geleerde kennis en procedures niet toe; ze weten niet het verschil tussen de gegevens en de opdracht; ze kunnen geen hypothesen formuleren of schattingen maken van wat de oplossing zal zijn; ze maken geen werkplan; ze komen niet van de analyse tot de synthese, etc..

Bij het formuleren van het antwoord spelen de voorgaande belemmeringen door, maar bovendien nog dat hun productieve taalgebruik tekort schiet; zij vaak niet de communicatieve waarde zien van het

zorgvuldig formuleren van een antwoord. Vaak antwoorden zij maar met een kernwoord in plaats van met een zin of een redenering. Veel leerlingen zijn niet in staat een gedachtegang onder woorden te brengen.

Mijn ervaring in het onderwijs is, dat leerkrachten meestal hun verwachtingen en eisen aanpassen aan het niveau van de leerlingen

in plaats van te proberen dat te verhogen. Vaak zeggen zij: 'Ja, dat kunnen ze niet, ze kunnen niet formuleren en verwoorden.' Dan geven ze vraagvormen, waar met een enkel woord geantwoord kan worden. Zo leert een leerling natuurlijk nooit zelfstandig te denken en de taal gebruiken om zijn gedachten te formuleren.

De leerstof

Feuerstein heeft als leerstof een instrumentarium ontwikkeld, waarin de in de westerse cultuur dominante denk- en taalvaardigheden geoefend kunnen worden. Voorbeelden hiervan zijn: zorgvuldig waarnemen en de waarnemingen verwoorden, vergelijken en ordenen, concepten als ruimte en tijd, verbanden en betrekkingen, redeneren, inductief en deductief denken, en vooral ook het verbaliseren van al deze processen staan centraal.

De leerlingen maken kennis met alle gangbare representaties van de werkelijkheid: tekeningen, taal, symbolen, tabellen en diagrammen, grafieken, etc. Ieder instrument begint met concrete handelingen en gaandeweg worden de genoemde representaties ingevoerd en wordt er naar een hoger abstractieniveau toegewerkt. De training van het geheugen en van zich een voorstelling maken bij wat men leest krijgt veel aandacht. Verder wordt er aandacht besteed aan strategieën, zoals: gegevens ordenen, zich herinneren wat men weet, de opdracht goed analyseren in kleine stapjes, een werkplan maken, zorgvuldig en precies werken, zichzelf controleren en vooral ook nagaan wat men zelf aan het geleerde heeft in andere (buitenschoolse) situaties.

Feuerstein wijst er tijdens zijn colleges op, dat de instrumenten en alle leerstof samples (steekproeven) zijn uit het cultureel erfgoed. Met behulp daarvan kan je de essentie, de wezenlijke karakteristieken ervan leren. Daarna moet je ervaren hoe het geleerde toepasbaar is in andere situaties. Het is het proces van bridging en het probleem van transfer. Ook dat moet worden geleerd. Een leerling, die dat nooit heeft ervaren, zal het uit zichzelf niet kunnen. Daarom is het belangrijk dat het onderwijssysteem - bij monde van de leerkrachten - samenhang aanbrengt in het aanbod.

Tijdens de training in het werken met de instrumenten wordt veel aandacht besteed aan het maken van een cognitieve kaart: het beschrijven van een karakteristiek van de leerstof. Deze bestaat uit het aangeven van wat in de leerstof centraal staat: de inhoud en de bijbehorende kernbegrippen en representaties, welke denkstructuren (tijd, ruimte etc.), welke leersstrategieën, het abstractieniveau en een schatting van hoe moeilijk de taak voor de leerling zal zijn.

Het maken van een cognitieve kaart helpt de leerkracht zijn les te organiseren, omdat hij de problemen die de leerlingen, gezien hun cognitieve deficiënties hebben, beter kan overzien. Hij kan dan ook verwerkingsvormen bedenken om de leerstof en de leerling dichter bij elkaar te brengen.

De leerkracht als mediator

In het voorgaande is steeds de rol van de mediator, de ouder of de leerkracht, benadrukt. Feuerstein heeft ook de kwaliteit van de mediatie beschreven. In het leerproces draagt de mediator ook energie over. Hij maakt duidelijk in termen van de leerling wat de culturele en persoonlijke betekenis is van wat hij leert. De basis van een leerproces is samenwerking, dus moet er sprake zijn van een wisselwerking. Veel leerlingen zijn faalangstig, dus moet er gewerkt worden aan het zelfvertrouwen, terwijl bij leerlingen die zich overschatten realiteitszin aangebracht moet worden. Het samen delen van leerervaringen; het kunnen onderscheiden van wat men deelt met anderen en wat heel persoonlijk is, zijn allemaal aspecten die de kwaliteit van de mediatie bepalen.

Tenslotte

Feuersteins gedachtegoed, zowel zijn probleemanalyse als zijn oplossingsstrategieën, zijn herkenbaar in wat zich de laatste jaren in het onderwijs afspeelt.

Belangrijke punten zijn:

1. De belangrijke rol van de leerkracht als mediator, ook al worden nieuwe hulpmiddelen als de computer en de audiovisuele technieken ingevoerd. In de recente discussies over 'zelfstandig leren, de school als studiehuis etc.' wordt te weinig stilgestaan bij het feit dat daartoe eerst de vaardigheden moeten worden aangeleerd.
2. Zelfstandig leren en flexibiliteit moeten eerst worden geoefend door gemedieerde leerervaringen, waarin ouders en leerkrachten een sleutelpositie hebben.
3. We moeten niet toegeven aan een bepaald (laag) niveau van functioneren, maar dit door gestructureerde leerwegen en door het stimuleren van de leeractiviteiten verhogen.
4. De leerstof kan - didactisch gezien - veel beter worden georganiseerd dan nu het geval is. Er moet meer samenhang in het onderwijsaanbod komen en leerlingen moeten leren door middel van werkvormen en verwerkingsvormen verbanden te leggen.
5. Het is voor ieder kind en iedere leerling erg belangrijk, dat wordt aangehaakt op de taal en cultuur waarin het zijn eerste verkenningen van de werkelijkheid heeft gecodeerd. Het onderwijs moet meer inspelen op de culturele verschillen, omdat deze ook doorspelen op de wijze waarop zij de betekenis van woorden in de Nederlandse taal opvatten.

Drs. Irene Steinert

Danny Schilo, Department of Press and Information, Embassy of Israel in The Netherlands
ambassade@israel.nl

Achterstanden in de cognitieve ontwikkeling, en leer- en gedragsproblemen, kunnen ontstaan uit sociaal-economische omstandigheden of zijn aangeboren. Door politieke, economische en technologische ontwikkelingen verkeren steeds meer gezinnen in moeilijke en vaak traumatiserende omstandigheden - als migrant, vluchteling of werkloze. Ouders in zo'n situatie weten vaak niet meer hoe zij hun kinderen een goede opvoeding moeten geven, omdat zij zelf het gevoel hebben maatschappelijk niets meer waard te zijn.

Feuersteins belangrijkste uitgangspunt is dat ieder mens tot structurele cognitieve modificeerbaarheid in staat is. Die bestaat onder andere uit een kwalitatieve verandering van de waarneming van gegevens waarmee men kan werken, en uit de ontwikkeling van een gewoonte om planmatig te handelen en daarop te reflecteren. De voorwaarde voor die modificatie is het geloof van leerkrachten en ouders in de mogelijkheden van leerlingen en de wil te zoeken naar wat wel kan als bepaalde mogelijkheden zijn afgesloten. Volgens Feuerstein is modificatie onder alle omstandigheden en bij iedereen mogelijk.

Volgens Reuven Feuerstein worden de aanpassingsproblemen bij bepaalde groepen grotendeels veroorzaakt door de onderontwikkeling van bepaalde cognitieve functies, door weerstanden, een gebrek aan flexibiliteit en door hun onvermogen om van een nieuwe ervaring te leren. Feuerstein ziet 'culturele armoede' en niet 'cultureel verschil' als oorzaak van langzame aanpassing.