

De Feuersteinmethode: een optimistische benadering

Herkent u dit?

- Een deelnemer die het na 10 keer uitleggen nog niet begrijpt.
- Een deelnemer die geen instructies leest, ook al is het hem herhaaldelijk verteld.
- Een deelnemer die perfect bepaalde taalregels kent, maar ze in de praktijk toch niet toepast of op inconsequente wijze.

Of nog erger:

- Een deelnemer die schijnt te stagneren in zijn leerproces en die niet te bereiken lijkt.
- Bij zulke deelnemers zat ik met mijn handen in het haar, maar ik meen nu in de methode van Feuerstein een antwoord gevonden te hebben.*

WIE IS FEUERSTEIN?

Professor Reuven Feuerstein werd in 1921 in Roemenië geboren, werkte een aantal jaren als onderwijzer en studeerde vervolgens psychologie. In de jaren 50 werkte hij in door-gangskampen in Zuid-Frankrijk en Marokko met ontheemde kinderen uit Afrika, Azië en Europa. Het was één van zijn taken om deze kinderen te testen teneinde hen te kunnen plaatsen in het onderwijs. Het viel hem dat deze kinderen in vergelijking met leeftijdgenoten in West-Europa een groot verschil in intellectueel functioneren vertoonden. Maar hij weigerde dit te accepteren als vaststaand gegeven. In deze jaren verzamelde Feuerstein de data die uiteindelijk geleid hebben tot zijn theorie van structurele cognitieve modificatie (zie onder). Het is niet bij een theorie gebleven. Hij ontwikkelde ook een diagnostisch instrument, het LPAD (LEARNING POTENTIAL ASSESSMENT DEVICE) waarmee men het leerpotentieel van iemand kan bepalen. Dat wil



zeggen dat men kan nagaan welke cognitieve mogelijkheden iemand bezit. Het gaat dan om die cognitieve

Professor Reuven Feuerstein

mogelijkheden die nog niet voldoende of nog niet zelfstandig ingezet worden in het leerproces.

Ook ontwikkelde Feuerstein een denktrainingsprogramma, het IVP (Instrumenteel Verrijktings Programma) waarmee de cognitieve vaardigheden verbeterd en verzelfstandigd worden.

WAT IS STRUCTURELE COGNITIEVE MODIFICATIE?(SCM)

Centraal in het werk van Feuerstein staat het begrip '**modificatie**', veranderbaarheid. Hiermee wordt bedoeld dat ieder mens de mogelijkheid bezit om zich aan te passen aan en te

anticiperen op veranderende omstandigheden. De docent/begeleider moet wel de overtuiging hebben dat elke deelnemer deze mogelijkheid bezit. Wanneer hij aarzelingen heeft over het intellectueel kunnen functioneren van een deelnemer, kan dit als self-fulfilling prophecy gaan werken. Zonder deze overtuiging werkt zijn methode niet! Dit uitgangspunt impliceert dat in deze visie voor het begrip 'plafondcursist' geen plaats is.

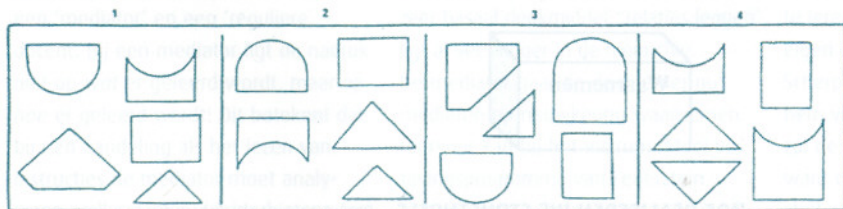
De veranderbaarheid betreft de **cognitie**, het denken. Bij iedereen kunnen de cognitieve vaardigheden op een

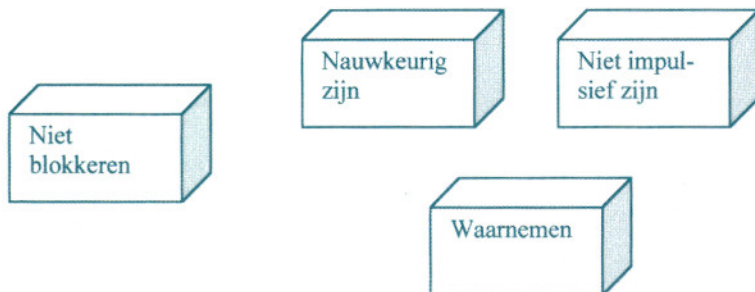
hoger niveau getild worden. Dit wil niet zeggen dat iedereen een genie kan worden. Maar men hoeft geen bepaald IQ te hebben om tot een effectiever cognitief functioneren te kunnen komen. Feuerstein ziet intelligentie dan ook niet als statisch maar als een dynamisch gegeven.

'**Structureel**' veronderstelt een bepaalde wijze van organisatie. Als ons denken georganiseerd wordt in bepaalde structuren, zullen we daar altijd op de juiste tijd op spontane, automatische wijze gebruik van maken.



Bij elk van de volgende oefeningen vind je een model.
Zoek het vakje dat precies alle delen van het model bevat.
Schrijf het nummer ervan in de cirkel.





De bouwstenen van het denken.

HOE REALISEREN WE STRUCTURELE COGNITIEVE MODIFICATIE?

Laten we de deelnemer die systematisch vergeet om instructies te lezen, als uitgangspunt nemen.

Feuerstein stelt dat er twee vormen van leren zijn:

- de directe leerervaring: Bij de directe leerervaring leert de deelnemer door ervaringen die hij opdoet in direct

contact met de omgeving. Er zijn deelnemers die zelf verband leggen tussen het lezen van een instructie en het succesvol uitvoeren van een opdracht.

- De gemedieerde leerervaring: Bij een deelnemer die deze verbanden niet zelf legt is er iemand nodig die zich doelbewust opstelt tussen de prikkels uit de omgeving en degene die leert.

Feuerstein noemt zo iemand een 'mediator'. Hij selecteert welke prikkel belangrijk is voor de leerervaring van de deelnemer. Ook het antwoord van de deelnemer is voor de mediator van essentieel belang. Door procesgerichte vragen hierover te stellen, krijgt de deelnemer inzicht in zijn eigen denkproces.

Nu is er een relevant verschil tussen een 'mediator' en een 'reguliere' docent. Bij een mediator ligt de nadruk niet op *wat* er geleerd wordt, maar op *hoe* er geleerd wordt! Dit betekent dat bij een handeling als het lezen van instructies de mediator moet analyseren welke denkmiddelen hieraan ten grondslag liggen. Feuerstein heeft ten behoeve van deze analyse het denken in verschillende denkmiddelen onderverdeeld. Als we instructies lezen,

komen de volgende denkmiddelen sterk naar voren: waarnemen, nauwkeurig zijn, gegevens verzamelen, analyseren, selecteren, relaties leggen. Feuerstein stelt dat er een hiërarchische opbouw in denkmiddelen is: een hoger denkmiddel kan nooit adequaat ingezet worden, als een lager denkmiddel nog niet goed aangewend wordt.

De mediator observeert de deelnemer en probeert vast te stellen welke denkmiddelen de deelnemer niet uit zichzelf activeert. Stel dat hij tot de constatering komt dat de deelnemer niet nauwkeurig waarneemt, dan is de logische gevolgtrekking dat de deelnemer zeker geen relatie zal leggen tussen 'instructies lezen' en een 'goede uitvoering van de taak'. 'Waarnemen' is een zeer basaal denkmiddel; 'relaties leggen' ligt al veel hoger in de hiërarchie.

De mediator gaat de deelnemer nu mediëren op nauwkeurig waarnemen. Hiervoor kan hij het instrumenteel verrijkingsprogramma van Feuerstein inzetten met behulp waarvan de mediator een bepaald denkmiddel als het ware kan uitvergroten voor de deelnemer. Het IVP heeft als voordeel dat het inhoudsvrij is, wat zoveel wil zeggen

dat het niet gebonden is aan een bepaald vak. Maar mediëren kan net zo goed via het eigen vak.

Uiteindelijk is het de speciale interactie (mediatie) tussen mediator en deelnemer dat een wezenlijk verschil gaat uitmaken.

KENMERKEN VAN MEDIATIE

Er zijn een aantal kenmerken waaraan deze interactie moet voldoen, wil er echt sprake zijn van mediatie:

- **intentionaliteit/wederkerigheid** – De mediator heeft een bepaald doel op het gebied van cognitief functioneren. Hij maakt dit expliciet duidelijk aan de deelnemer. Zowel verbaal als via de lichaamstaal probeert hij de aandacht van de deelnemer te richten op het aan te leren doel, en hij toont hierbij zijn eigen enthousiasme en waardering. Scherp observeert hij of de deelnemer hem volgt en begrijpt. Als dit niet zo is, zal de mediator daar eerst op inspelen want contact is de basis. De mediator stelt zichzelf als model. Hij verbaliseert zijn eigen denkproces zodat de deelnemer als het ware handvaten aangereikt krijgt hoe het denkmiddel het best ingezet kan worden.

Het materiaal dat gekozen wordt om het doel te bereiken, moet aansluiten bij de deelnemer. Wil de mediator hem nauwkeurig leren waarnemen dan zal hij bijvoorbeeld beginnen met afbeeldingen van vormen of voorwerpen die heel bekend zijn voor de deelnemer en die hem aanspreken. Met behulp van vragen van de mediator realiseert de deelnemer zich hoeveel details er waar te nemen zijn aan zo'n bekend voorwerp en op welke relevante kenmerken hij moet letten. Zo brengt de mediator hem in zijn zone van naaste ontwikkeling (dit is de zone waar iemand iets kan maar niet zonder hulp.)

- **zingeving:** De mediator kan de intentie hebben om de deelnemer een bepaald denkmiddel aan te leren, maar dit kan niet zonder zingeving. Zingeving richt zich op het 'waarom'. Waarom is het belangrijk nauwkeurig waar te nemen? De mediator zal proberen het antwoord op deze 'waarom'-vraag bij de deelnemer uit te lokken. Zingeving motiveert een deelnemer de intentie van een mediator te volgen.

- **transcendentie:** In het onderwijs wordt veel gesproken over de relevantie van 'transfer'. Leerstof wordt pas echt verankerd als de deelnemer beseft dat hij deze niet alleen in de les zelf kan toepassen maar ook in andere situaties. Transfer richt zich op leerinhouden. Transcendentie is een vorm van transfer, maar deze richt zich niet op een leerinhoud maar op een aan te

leren denkmiddel. Er wordt een relatie gelegd tussen het denkmiddel en de verschillende domeinen van het leven waarin een deelnemer actief is, bijvoorbeeld: huiselijke omgeving, de school, sportvereniging, samenleving. In de vorm van een dialoog zoeken de mediator en de deelnemer samen naar voorbeelden, zowel in het verleden als in de toekomst, waar het desbetreffende denkmiddel belangrijk was of zou kunnen zijn.

Het moge duidelijk zijn dat na één les nog geen sprake kan zijn van een structurele cognitieve modificatie. Deze methode is geen tovermiddel; het vergt een intensief werken. Steeds weer moet de aandacht van de deelnemer gericht worden op het aan te leren denkmiddel, net zo lang totdat dit denkmiddel als het ware ingeslepen is. Daarbij moet afwisselend lesmateriaal ingezet worden. Essentieel is dat, als een deelnemer meer vakken volgt, alle betrokken docenten op mediërende wijze focussen op het desbetreffende denkmiddel. Zodra de deelnemer dit zo te zeggen automatisch en zelfstandig gaat inzetten op de juiste leermomenten, kan men spreken van een structurele cognitieve modificatie.

Wie meer wil weten over Structurele Cognitieve Modificatie of over het Instrumenteel Verrijgingsprogramma, kan een kijkje nemen op www.stibco.nl (Stichting ter Bevordering van de

Cognitieve Ontwikkeling). Deze stichting behartigt o.a. de belangen van de methode Feuerstein.