

LAAT ME NIET ZOALS IK BEN

R. Feuerstein – Y. Rand – J.E. Rynders

Laat me niet zoals ik ben

*een baanbrekende methode om de cognitieve
en sociale ontwikkeling te stimuleren*

Alsmede het verslag van de geslaagde integratie van een meisje
in een Nederlandse situatie door

Mw. N. Engels

Voor onze vrouwen:
Berta Feuerstein
Bilha Rand
Barbara Rynders
wier liefde, steun en wijsheid ons inspireren en sterken

Met dank aan:
drs. Marian Vriend, dr. Jo Lebeer,
Gerda Heilbron-Offermans en Cathy Lebeer-Goosens

Tweede druk, 1997
Vertaling: Annelies Hazenberg
Omslagillustratie: Roelof van der Schans
Vormgeving: Gerolf T'Hooft
Nederlandse rechten Lemniscaat b.v. Rotterdam 1993
ISBN 978 90 6069 886 0
© 1988 Reuven Feuerstein, Yaacov Rand and John E. Rynders
Oorspronkelijke titel: *Don't accept me as I am*
Oorspronkelijke uitgever: Plenum Publishing Corporation, New York
© 'Peetje': Netty Engels 1993, 1997
Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door
middel van druk, fotokopie, microfilm, geluidsband of op welke andere wijze ook,
zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.
Druk: Drukkerij Erasmus N.V., Wetteren
Bindwerk: Kramer Boekbinders B.V., Apeldoorn

Inhoud

Voorwoord	7
Inleiding	9
1 Je bent een mens, je bent te modificeren Het geloof in de modificeerbaarheid van de mens	13
2 De modificeerbaarheid van de mens Het gebeurt niet vanzelf	25
3 Structurele cognitieve modificeerbaarheid Fantastische mythe of waargenomen werkelijkheid?	42
4 De invloed van het gemedieerde leren	58
5 De gemedieerde leerervaring Waarom werkt ze zo effectief?	67
6 Waarom blijft gemedieerd leren uit?	96
7 Debby	110
8 Vervroegde begeleiding voor kinderen met het syndroom van Down en hun ouders	133
9 Op weg naar lezen en schrijven, sociale acceptatie en integratie in de gemeenschap	151
10 Reconstruerende plastische chirurgie Een extreme vorm van actieve modificatie	170
11 De methode ter bepaling van het leerpotentieel (LPAD – Learning Potential Assessment Device)	191
12 De instrumentele verrijking	208

13 Het inrichten van een modificerende omgeving	236
Epiloog: Een blik in de toekomst De noodzaak om de samenleving als geheel te modificeren	256
Peetje: Een geslaagde integratie, mede dank zij de methode van prof. Feuerstein – <i>Netty Engels</i>	259
Appendix A. De gemedieerde leerervaring Interactiecriteriën en -categorieën	297
Appendix B. Ontoereikende cognitieve functies	299
Appendix C. De cognitieve kaart	302
Appendix D. De resultaten van een experimentele toepassing van het IE-programma: Figuren 22 en 23	305
Appendix E. Criteria voor de observatie van gemedieerde leerervaringen in de babytijd en vroege kindertijd	308
Appendix F. Voorbeelden van inhouden gebaseerd op het Speciale Vriendenprogramma	313
Appendix G. Enkel nuttige adressen	315
Noten	319

Voorwoord

Wij zijn van mening dat de opvoeder – ouder, leerkracht, coach – de grootste drijvende kracht bij het onderwijs en de ontwikkeling van een kind moet zijn, en ook dikwijls is. Soms heeft de opvoeder echter een rol toebedeeld gekregen waarbij op de dynamische, krachtige interactie tussen opvoeder en kind niet meer de nadruk ligt.

Wij stellen dat een dynamisch interactietype, dat wij aanduiden als *geme-dieerd leren*, voor alle kinderen althans op bepaalde tijdstippen van het grootste belang is. En voor die kinderen die verwaarloosd zijn of ten achter gesteld, of die als verstandelijk gehandicapt worden aangeduid, is mediatie absoluut *onmisbaar*.

In overeenstemming met ons geloof in de kracht van goede mediatie geven wij voorkeur aan de term *mensen met een achtergebleven prestatieniveau* boven de term *verstandelijk gehandicapten*. De eerste aanduiding impliceert terecht dat iemands prestatie zelden zijn potentieel weerspiegelt.

In de oprechte verwachting dat dit boek hoop zal brengen, aanleiding zal geven tot het opstellen van actieprogramma's, en een leidraad voor bemoeienis en behandeling zal zijn, houden wij de stelling staande dat intelligentie en competentie veel modificeerbaarder zijn dan wij dikwijls willen geloven.

Reuven Feuerstein
Yaacov Rand
John E. Rynders

Inleiding

De Nobelprijswinnaar Sir Peter Medawar heeft eens opgemerkt dat er natuurwetenschappers in diverse variëteiten bestaan, zoals bijvoorbeeld verzamelaars, indelers en dwangmatige opruimers; detectives en verkenners, kunstenaars en ambachtslieden, dichter-wetenschappers en filosoof-wetenschappers, en zelfs mysticus-wetenschappers. Ongelukkigerwijze heeft men nooit geprobeerd gedragswetenschappers op een dergelijke wijze in te delen of zich zelfs maar af te vragen in welke mate hun professionele oordeel en hun keuzes gekleurd zouden kunnen zijn door de sociale waarden die ze omarmen.

In dit zeer waardevolle en uiterst leesbare boek leveren Feuerstein, Rand en Rynders een belangrijke bijdrage tot het vullen van deze leemte. Zij maken een duidelijk onderscheid tussen passieve aanvaarders en actieve modificeerders, die op opvallend verschillende wijze met leerhandicaps omgaan. Mensen die een passief-accepterend standpunt huldigen, nemen laag functionerende kinderen liefdevol zoals ze zijn; de actieve modificeerders modifieren laag functionerende kinderen liefdevol om te verwezenlijken wat ze kunnen worden. De passief-accepterende benadering is au fond fatalistisch en bevoogdend. Haar voorstanders hebben alle vertrouwen in hun eigen vermogen andermans leervermogen vast te stellen; ze zijn bereid om laag functionerende kinderen te helpen zich binnen hun veronderstelde beperkingen zo goed mogelijk te handhaven; en ze zijn vastbesloten deze kinderen ervoor te behoeden het slachtoffer te worden van een wereld die zwakke individuen exploiteert. De actief-modificerende aanpak daarentegen is veel optimistischer over de mogelijkheden van kinderen dan de resultaten van conventionele meetmethoden lijken te rechtvaardigen, en laat ruimte voor enorme inspanningen om hun ogenschijnlijk onvolkomen verstand tot onvoorspelbare hoogten te ontwikkelen.

De auteurs beschrijven beide tegengestelde denkrichtingen uitvoerig en leveren veel voorbeelden van de manier waarop de opvoedings- en onderwijstheorieën en -praktijken door deze verschillen beïnvloed worden. Ze gaan nog een stap verder door te impliceren dat er zelfs binnen de geleerden van de actieve modificeerders een scherpe scheiding bestaat. Enerzijds zijn daar de mensen die voornamelijk opereren vanuit een groot vertrou-

wen en een enorme toewijding, die ze ook op de kinderen overbrengen, en aldus een leerklimaat scheppen waarin leerkracht en leerling allebei vastbesloten zijn hun best te doen. In deze situatie gaat het vooral om de inbreng van het hart en niet zozeer om onderwijstechnieken, en sommigen zijn er vast van overtuigd dat ze wel succes móeten boeken, omdat zij het hart op de juiste plaats hebben. Anderen huldigen de tegengestelde opvatting door te kiezen voor kille vaardigheid in plaats van warme goede wil, en door van de speciale onderzoek- en instructiemethoden die in dit boek worden bepleit te verwachten dat ze alle verschil zullen maken. Zij houden nauwgezet hun wetenschappelijke benadering zuiver, omdat voor hen wetenschap en geloof zich niet laten vermengen.

Maar die móeten zich vermengen, zoals de schrijvers zo overvloedig duidelijk maken. Anders zullen we misschien moeten kiezen tussen de een of andere variant van gebedsgenezing en wat zich op lugubere wijze laat beschrijven als genezing zonder geloof, die allebei tot middelmatige mediatie leiden, hoe oprecht ook het geloof bij de eerste benadering mag zijn of hoe technisch correct de genezingsinspanningen bij de tweede. Laag functionerende kinderen ontberen *zowel* zelfvertrouwen als duidelijk aangegeven routes tot het leren, en aan hun behoeften kan alleen tegemoet gekomen worden als beide tekorten tegelijkertijd worden bestreden, zonder muggezifterij over de vraag in hoeverre elk van beide tot hun falen bijdraagt. Dergelijke overwegingen zijn even zinloos als je afvragen of de linker- of de rechterhand harder klapt, wanneer het toch duidelijk is dat geen van beide handen in zijn eentje überhaupt kan klappen. Geen wonder dat het boek evenveel nadruk legt op motivatie als op instructie en leerprocessen. De schrijvers stellen herhaaldelijk dat inzicht in de basistheorie van de gemedieerde leerervaring en vaardigheid in de toepassing daarvan, noodzakelijke, maar op zichzelf niet voldoende, voorwaarden zijn voor succes als men laag functionerende kinderen wil helpen zichzelf te overtreffen. De leerkracht moet er ook van overtuigd zijn dat de capaciteiten van de kinderen werkelijk modificeerbaar zijn, en in staat zijn om de kinderen eveneens van dat feit te overtuigen.

De optimistische opvattingen ten aanzien van het potentieel van de mens die door Feuerstein, Rand en Rynders worden geventileerd, zouden de oningewijde lezer als irreëel kunnen treffen als de schrijvers zelf niet zoveel succes hadden gehad bij het mediëren van de leerervaringen van kinderen. Om de lezer eveneens van optimisme te vervullen vermelden ze indringende gevallen van kinderen die baat hebben gehad bij een dergelijke behandeling, met een speciale nadruk op mensen met het Down-syndroom. Het nuchtere 'maar' van hun boodschap is echter dat vooruitgang *niet* op simpele wijze te boeken is door het uitspreken van een snel werkende toverspreuk, maar alleen door een enorme investering van tijd,

moeite, vaardigheid, geduld, toewijding, en ouderwetse grenzeloze liefde voor kinderen.

Wat die investering de moeite waard maakt, wordt duidelijk uit de onconventionele wijze waarop de auteurs het potentieel van kinderen interpreteren op basis van hun eerdere prestaties. Bij de traditionele meettechnieken wordt gezocht naar een basisniveau – of een niveau waarop het kind herhaaldelijk zonder mediatie een prestatie kan leveren – als de beste indicatie voor het niveau waarop hij of zij uiteindelijk kan en zal presteren. Met andere woorden, alleen de successen die bij diverse testprocedures worden *herhaald* hebben voorspellende waarde, terwijl een eenmalige of zelfs sporadisch optredende knappe prestatie als niet meer dan een gelukstreffer wordt afgedaan. Feuerstein, Rand en Rynders erkennen dat het soort problemen dat kinderen vandaag telkens weer kunnen oplossen waarschijnlijk ook het soort zal zijn dat ze morgen kunnen oplossen. Wat hen echter hindert is dat een dergelijke profetie een zichzelf vervullende is, aangezien ze alleen van toepassing is zolang de leeromgevingen van vandaag en morgen geen of maar heel weinig mediatie kennen. Bij het testen in combinatie met mediatie heeft de onderzoeker geen bijzondere belangstelling voor de basisprestaties. In plaats daarvan houdt hij of zij vast aan het ‘principe van het mogelijke’; dat wil zeggen dat datgene waartoe het kind gemotiveerd kan worden en dat het na instructie ook maar één keer goed doet – het hoeft niet per se meerdere malen – het niveau wordt waarop men redelijke verwachtingen voor de toekomst denkt te kunnen baseren. En zelfs dat niveau staat niet vast, aangezien de onderzoeker bij het onderzoeksproces een *participerende waarnemer* en geen objectieve registreerder is, die het kind steeds sleutels tot leren en bemoediging verschaft om de taakuitvoering te verbeteren en het kind tot prestaties te brengen die eerder nooit mogelijk werden geacht.

Het ‘principe van het mogelijke’, waarbij iemands capaciteiten naar zijn of haar beste pogingen worden beoordeeld – hoe zelden deze top ook wordt gehaald – is van toepassing op alle begaafdheidsniveaus, zelfs op dat van het genie. Als een Einstein een relativiteitstheorie kan poneren, is die prestatie van eens in een heel leven de aanduiding voor de omvang van zijn intellect, niet zijn successen op het gebied van de dagelijkse probleemoplossing. Zo beschrijft de these een volledige cirkel om weer bij haar uitgangspunt terug te komen. De eerste indruk die ze wekt is er een van door het geloof bezielde optimisme over de kneedbaarheid van de psyche en het vermogen van mensen om opzienbarende veranderingen in andere mensen te bewerkstelligen. Uit deze overtuiging groeit een vast voornemen om de mogelijkheden van laag functionerende kinderen met het Down-syndroom te herontwikkelen. Maar in laatste instantie worden geloof en hoop geruggesteund door het rationeel denkende verstand, want het ‘principe van het

mogelijke' verschaft de theorie van de gemedieerde leerervaring het aspect van de redelijkheid, terwijl de hier weergegeven succesverhalen daar wezenlijk ondersteunend bewijs voor vormen.

Abraham J. Tannenbaum

*Teachers College
Columbia University
New York, New York*

1 Je bent een mens, je bent te modificeren

Het geloof in de modificeerbaarheid van de mens

Op ons instituut (het Hadassah-WIZO-Canada Research Institute te Jeruzalem) ontvangen wij veel brieven met verzoeken om advies en hulp. Eén brief bevatte een zeer bijzonder verzoek: Wilden wij helpen de laatste wens van een stervende moeder ten aanzien van haar zoon Joel in vervulling te laten gaan? (NB: alle namen en herkenbare bijzonderheden in dit boek zijn gewijzigd.) Ze wilde per se voorkomen dat haar zoon na haar dood blijvend werd opgeborgen in een grote inrichting voor mensen met een zeer laag prestatieniveau en gedragsproblemen. De jongen had al vele malen in een tehuis gezeten. Iedere keer dat hij uit zo'n instelling werd ontslagen en weer onder zijn moeders hoede kwam, maakte Joel het gezin het leven zo moeilijk dat hij weer naar een inrichting werd teruggestuurd. En toch wist zij – zoals een moeder dat weet die haar kind gelukkig wil zien – dat haar zoon, ondanks alles wat hij tegen had, voor blijvende opname gespaard kon blijven.

De zestienjarige Joel werd beschreven als iemand 'met wie niets te beginnen was' en wiens niveau van functioneren elke poging tot een zelfstandig bestaan uitsloot. Niet alleen was zijn communicatievermogen uiterst beperkt, ook zijn spraak was sterk aangetast. Bovendien was zowel zijn kortetermijngeheugen als zijn lange-termijngeheugen bijzonder beperkt, en zelfstandig optreden kon hij nauwelijks. Dit alles werd nog verergerd door zijn vreemde gedrag, zoals het stelen en begraven van postzegels, of het stelen en weggooien van voedsel. Zijn woedeuitbarstingen maakten Joel tot gevaarlijk gezelschap; zijn afwijkend gedrag was zelfs nog ernstiger dan zijn intellectuele achterstand.

Toch kon deze zelfde jongen bij tijd en wijle dociel en onderdanig zijn, met al een 'ja' op zijn lippen voordat een vraag zelfs maar helemaal was uitgesproken. Joel beschikte ook over enkele zeer interessante vaardigheids-'eilandjes'. Wanneer hij bijvoorbeeld een tekening na te tekenen kreeg, trok hij die snel en nauwkeurig over op een vel doorschijnend papier. Hij werkte volkomen onsystematisch en sprong van het ene detail over op het andere, maar kwam ten slotte toch tot een verrassend goed eindprodukt. Maar wanneer hij zonder voorbeeld ook maar de eenvoudigste voorstelling op papier moest zetten, zoals het gezicht of het lichaam van een mens, of een bloem, bracht hij er absoluut niets van terecht. Dat was ook zo wanneer wij probeerden iets aan zijn beperkte verbale vermogens te doen. Zelfs iets

nazeggen was al moeilijk voor hem en veel woorden kon hij er nog niet uit krijgen als ze hem tien of twaalf keer waren voorgezegd.

De door verscheidene leden van Joels leefgemeenschap opgestelde brief waarin ons zijn moeders laatste wens werd overgebracht, legde er de nadruk op dat slechts zeer weinigen van hen werkelijk geloofden dat er nog mogelijkheden waren om de loop van Joels leven te wijzigen. Maar omdat ze het vurige verlangen van zijn moeder begrepen, richtten ze deze laatste smeekbede om hulp aan het instituut, als Joels laatste kans. Bij het lezen van deze brief hadden wij het gevoel dat ze eigenlijk alleen maar verwachtten te horen dat wij niets zagen in opname en behandeling van Joel in het instituut, vooral na hun uitgebreide beschrijving van de problemen waarop ze waren gestuit bij hun pogingen Joel in een pleeggezin of in een jeugd-dorp ondergebracht te krijgen.

Ondanks alles wat Joel tegen had wilden we toch zijn modificeerbaarheid vaststellen. Het moet gezegd worden dat de mensen van zijn leefgemeenschap hem dadelijk naar ons toe brachten, ondanks hun ernstige twijfel dat hij ook maar enigszins te helpen viel. Toen we zijn mogelijkheden begonnen af te tasten kregen we begrip voor hun twijfels!

De geschiedenis van zijn geboorte was al voldoende om je te weerhouden van iedere poging om iets te veranderen. Joel was te vroeg geboren; bij zijn geboorte was hij veel te licht geweest. Hij was dadelijk in een couveuse gelegd en had daar ongeveer drie maanden moeten blijven. Zijn gezichtsvermogen, longen en hersenen waren ernstig beschadigd ten gevolge van een combinatie van een prenataal trauma, de te vroege geboorte en het langdurige verblijf in de couveuse.

Na zijn ontslag uit het ziekenhuis verbleef Joel in diverse tehuizen, gescheiden van zijn moeder en zijn familie. Hij bracht het grootste deel van zijn leven door in kindertehuizen, afgezien van een periode waarin zijn grootmoeder, die dol op hem was, hem verzorgde.

Toen we Joel begonnen te onderzoeken werd wel duidelijk dat we hier met een meervoudig gehandicapte jongen te maken hadden. Zijn zintuiglijke, motorische en andere vermogens waren aangetast, en ten gevolge van een minder dan optimale omgeving was hij nu ernstig gehandicapt. Bij het werken met Joel bleek dat zijn aandachtsspanne heel kort was, en dat hij, zelfs wanneer hij leek op te letten, uiterst traag reageerde. We moesten dezelfde opdracht tientallen malen herhalen om hem die te doen begrijpen en uitvoeren. Het vereiste een enorme inspanning om hem zelfs maar het eenvoudigste woord of zinnetje te laten leren en onthouden. Hij legde bijzonder weinig initiatief aan de dag. Het verkennen van Joels capaciteiten door een van de schrijvers en een aantal leerkrachten nam twintig dagen in beslag. Tegen het einde van die periode konden we een klein begin van verandering zien.

Door ons geloof dat Joel modificeerbaar was, ondanks al zijn problemen, konden we ons werk met hem blijven doorzetten. Zonder dat geloof hadden we het opgegeven.

In het kader van Joels mediatieprogramma werd hij opgenomen in een pleeggezin, waar hij zeer veel individuele mediatie kreeg, dat wil zeggen, sensitief, doelgericht, dynamisch, op interactie toegespitst onderricht. Zijn pleegouders raakten sterk op hem betrokken en grepen iedere mogelijke gelegenheid aan om stimulerende leeromstandigheden voor hem te scheppen. Ze wezen hem dingen aan en herhaalden daarbij steeds woorden die hij wel eens had geleerd, maar niet kon nazeggen. Hun inspanningen resulteerden in reacties die tot dan toe waren uitgebleven. Er werden maanden werk in gestoken om Joel zover te krijgen dat hij de dagen van de week en de maanden van het jaar kon onthouden, en klok leerde kijken.

De vreugde die we voelden toen Joel zonder fouten tot twintig kon tellen laat zich misschien vergelijken met wat ouders voelen die hun kind het diploma van de middelbare school uitgereikt zien krijgen. Toen hij in staat was meerlettergrepige woorden na te zeggen of uit zichzelf te reproduceren, of iets wat hij beleefd had na te vertellen, hadden wij het gevoel dat de slag al voor een groot deel gewonnen was. Niet dat er nooit een terugval optrad; vaak genoeg! En die terugvallen waren soms niet mis. Eens sloeg hij bijvoorbeeld tijdens een woedeuitbarsting een deel van het meubilair van zijn kamer met zijn blote handen aan stukken. Bij die gelegenheden was er heel wat vasthoudendheid voor nodig om hem duidelijk te maken wat een schade hij zichzelf berokkende, zodat hij wat meer greep op zijn destructieve neigingen zou proberen te krijgen.

Toen hij ten slotte vlot ging spreken, ten dele doordat zijn geheugen zich ging ontwikkelen, werd er een schat aan 'souvenirs' blootgelegd. Een van de meest verbluffende was dat hij woorden begon te gebruiken uit een vreemde taal, die hij vroeger in zijn leven had horen spreken. Lezen was buitengewoon moeilijk voor hem, maar uiteindelijk haalde Joel toch het niveau van de derde klas lagere school.

Na een lange periode in het groepsprogramma en het pleeggezin, waar hij tot een goede integratie kwam met kinderen die op een veel hoger niveau functioneerden, werd hij naar Haifa overgeplaatst en kwam hij in de leer bij een timmerman.

Een uiterst belangrijk doel was bereikt: Joel kon in een normale omgeving functioneren en bleek een heel behoorlijke zelfstandigheid te hebben opgebouwd, zowel op het arbeidsvlak als op het gebied van sociale interactie. Toch deden zich op zijn minst een- of tweemaal per jaar uitbarstingen van onaangepast gedrag voor doordat hij zich op zijn ziel getrapt voelde. Ook had hij last van diep weggestopte gevoelens van onvolwaardigheid en afgewezen-zijn die zelfs door een omgeving die hem niet helemaal accepteerde

konden worden weggenomen. Na dergelijke episodes placht hij weg te rennen en in een vuilnisbak te klimmen. Wanneer hij daar gevonden werd, zei hij: 'Ik ben vullis. Ik hoor hier.' Het was meelijwekkend om te zien hoe zijn vroegere ervaringen hem beheersten en zijn ziel overschaduwden.

Na zijn periode in het pleeggezin werd hij ondergebracht bij familieleden van zijn vader op een kippenboerderij, waar hij samen met twee anderen alle karweitjes deed. Hij bleek een efficiënte kracht met veel verantwoordelijkheidsgevoel. Op het ogenblik werkt Joel in een klein houtbewerkingsbedrijf. Hij woont in een gezinsvervangend tehuis voor jong volwassenen, waar hij een van de best aangepasten heet te zijn.

Joels verhaal illustreert zeer zeker ruimschoots de theorie van de structurele cognitieve modificeerbaarheid (SCM), die nog uitvoeriger zal worden beschreven. De aanzet tot de enorme inspanningen die in het onderricht aan Joel werden gestoken is in eerste instantie gegeven door de laatste wil van zijn moeder, die weigerde Joel te accepteren zoals hij functioneerde en geloofde dat haar kind best te helpen was. Zonder die laatste wens van haar was de kans dat zijn familie of de een of andere organisatie iets zou hebben ondernomen om zijn cognitief functioneren te verbeteren, zo goed als nihil. Maar zoals het oude Chinese gezegde luidt: Zelfs de langste reis begint met een kleine stap. De laatste wens van Joels moeder was deze 'kleine stap,' die uiteindelijk bepalend was voor de kwaliteit van zijn toekomst.

Geen van ons had in enig opzicht toegang tot de gedachten van Joels moeder. Geen van ons had ooit haar hoop en plannen voor haar zoon met haar besproken. We hebben er geen enkele informatie over wat voor iemand ze was. Maar we kunnen er zeker van zijn dat ze, ondanks de uiterst ontmoedigende ervaringen met haar zoon gedurende vele jaren, koppig heeft vastgehouden aan het geloof dat de grote problemen waarmee haar kind worstelde niet per se onoverkomelijk hoefden te zijn.

Het geloof van Joels moeder in de modificeerbaarheid van de dingen illustreert het belang van *geloof* als onmisbare bepalende factor bij het ondernemen en doen ondernemen van actie. Het is zelfs zo dat alleen iemand die sterk door een bepaalde overtuiging wordt gemotiveerd ergens actie voor zal ondernemen en daarin zal volharden. Waarom? Omdat geloof verankerd is in behoefte. Het alleen maar op de hoogte zijn van een te volgen route of een te ondernemen activiteit hoeft niet noodzakelijkerwijze tot actie te voeren, omdat het niet verankerd is in een behoefte van het individu. Het geloof in de modificeerbaarheid van de mens is al even onmisbaar voor het optimaal professioneel functioneren van leerkrachten en begeleiders. Aansluitend bij de geest waarin Joels moeder haar laatste wilsbeschikking opstelde, geven wij hieronder vijf onderling met elkaar verband houdende leerstellingen aan die ten grondslag liggen aan de theorie en de aanpak die in dit boek worden uiteengezet. In zeker opzicht zouden deze vijf geloofs-

verklaringen kunnen dienen als een eerste ‘lakmoesproef’ om te zien of iemand die tot docent en begeleider van mensen met een te laag prestatieniveau is opgeleid, er al klaar voor is die rol op zich te nemen.

Mensen zijn modificeerbaar

Deze overtuiging verwijst naar het wezen van het menszijn zelf. Alle mensen zijn te beschouwen als een open systeem, dat ontvankelijk is voor zinvolle modificatie door beïnvloeding vanuit het milieu. Zo’n zienswijze staat lijnrecht tegenover de gangbare, die teruggrijpt op de erfelijkheidsleer, volgens welke iemands hoogste niveau van functioneren wordt bepaald door zijn of haar genetisch erfgoed. De mens zou dus maar weinig modificeerbaar zijn.

Op dit moment blijkt uit een indrukwekkende hoeveelheid bewijsmateriaal wel wat een enorme mogelijkheden er zijn om zinvolle wijzigingen te bereiken in het functioneren van uiteenlopende groepen mensen, met inbegrip van ernstig gehandicapten. Door de schrijvers binnen zowel klinische als experimentele kaders verzamelde gegevens^{1,2} wijzen er bijvoorbeeld al op dat het mogelijk is mensen met ernstige problemen van velerlei aard te modificeren.

De mens met wie ik werk is modificeerbaar

Een algemeen geloof in de menselijke modificeerbaarheid vormt niet per se een weerspiegeling van hetgeen de leerkracht of begeleider gelooft met betrekking tot het specifieke kind – of de volwassene – met wie hij werkt. Soms kunnen de specifieke eigenschappen van het individu, zijn niveau van functioneren, zijn weerstand tegen diverse bemoeienissen vanuit de omgeving, de intensiteit van zijn acting-out of storend gedrag, haaks lijken te staan op een algemeen geloof in de menselijke modificeerbaarheid. De manier waarop een bepaald individu op interventie reageert kan de leerkracht ertoe brengen het begrip modificeerbaarheid als ‘niet van toepassing’ te beschouwen op het kind waarmee hij te maken heeft. Een dergelijk negatief geloof kan juist die activiteiten in de weg staan die nodig zijn om modificeerbaarheid tot stand te brengen. Om een behandeling op lange termijn op gang te brengen en vol te houden, ondanks mislukkingen, is absoluut geboden dat de begeleider sterk in de modificeerbaarheid van de mens gelooft, ook met betrekking tot dat bepaalde kind.

Ik ben capabel het individu te modificeren

Deze derde stelling heeft te maken met het gevoel van de beroepsopvoeder adequaat en competent te functioneren, als actieve, doelmatige, stuwende kracht bij het tot stand brengen van modificatie bij degene om wie hij zich bekommert. Ook al houden ze vast aan een algemeen geloof in de menselijke modificeerbaarheid en aan de modificeerbaarheid van een specifiek kind, toch kunnen sommige beroepsopvoeders tot de ontdekking komen dat het bereiken van individuele doelen op het vlak van de modificatie hun vermogen te boven gaat.

Een dergelijke waarneming van het eigen gebrek aan competentie kan de begeleider ertoe brengen zijn algemeen geloof in de menselijke modificeerbaarheid te herzien. Zo kan bijvoorbeeld het kind in plaats van de leerkracht de 'schuld' voor zijn geringe vorderingen in de schoenen geschoven krijgen. Paradoxaal is hierbij dat de leerkracht die het gevoel heeft te kort te schieten, soms vermijdt het kind door te verwijzen naar iemand die het wél zou kunnen helpen, omdat hij zijn onvermogen niet wil laten blijken.

Af en toe komt elke docent een kind tegen waarvoor hij de hulp van een andere beroepskracht moet invoeren, of dat hij zelfs naar iemand anders moet doorverwijzen. Maar als dit dikwijls gebeurt, ook nog na extra bijscholing, kan de leerkracht beter over een verandering van beroep gaan denken.

Ik ben zelf ook iemand die kan – en moet – worden gemodificeerd

Optimale ontplooiing in zijn vak is voor de leerkracht alleen te bereiken door een langdurige investering in zijn eigen modificatie. Professionele zelfgenoegzaamheid is fataal voor het educatieve interventieproces. Hierdoor gaat men over de verschillen tussen kinderen heen glijden: over hun specifieke capaciteiten en omstandigheden, evenals over vele andere socio-culturele factoren die voor succesvol onderricht van het grootste belang zijn.

Wanneer een leerkracht niet terdege beseft zelf ook modificatie te kunnen gebruiken, gaat hij dikwijls onmogelijk hoge aanpassingseisen aan het kind stellen en is hij minder bereid zich van zijn kant aan te passen aan de behoeften van het kind waarmee hij werkt.

De maatschappij – en de publieke opinie – kunnen en moeten gemodificeerd worden

Het is tegenwoordig misschien niet meer nodig om nog te wijzen op de invloed van de maatschappij op de ontwikkeling van de opvattingen en praktijken binnen het onderwijs. Maar de beroepsopvoeder vindt niet altijd dat hij de maatschappij tot doelwit van zijn opvoedkundige activiteiten mag maken. De maatschappij wordt dikwijls beschouwd als een vaststaand gegeven dat als bepalende factor moet worden gezien in plaats van als interventieobject.

Wij willen er graag op wijzen dat de modificeerbaarheid van het individu ‘gefilterd’ wordt door zijn sociale omstandigheden. Het ombuigen van cultureel bepaalde opvattingen, sociale gewoonten en normen, en van de publieke opinie in het algemeen, is altijd een langdurig proces. Iedere onderwijsdeskundige moet de samenleving als een van zijn belangrijkste interventieobjecten beschouwen.

Deze vijf geloofsartikelen dient de lezer in gedachten te houden als referentiekader voor het naar waarde kunnen schatten en begrijpen van grondbegrippen van de theorie van de structurele cognitieve modificeerbaarheid (SCM). Laat ons nu kort elk van de drie woorden in de titel van deze theorie belichten, want ze staan voor ideeën die de theorie doelgerichtheid, dynamiek en gezag verlenen.

Modificeerbaarheid

Modificeerbaarheid is een centraal begrip binnen de SCM-theorie. Om deze term beter te begrijpen dient onderscheid te worden gemaakt tussen ‘modificatie’ en ‘verandering’.

Modificatie heeft te maken met wijzigingen die zich in het wezen van het individu zelf kunnen voltrekken, in zijn persoonlijkheidskenmerken, zijn denkvermogen en intellectuele capaciteiten, en zijn algehele competentieniveau.

Veranderingen hebben gewoonlijk een beperktere draagwijdte, zijn specifiek en beperken zich tot bepaalde punten, en blijken zeer dikwijls metertijd van weinig duurzame aard te zijn en slecht bestand tegen het effect van invloeden vanuit de omgeving. Mensen ervaren veelvuldig veranderingen, maar deze laten dikwijls slechts minimale sporen op hun hogere functioneren na, omdat ze geen geïntegreerd onderdeel van hun persoonlijkheid en cognitieve bagage worden.

Iemands modificatie houdt ook een substantiële en blijvende ombuiging in van een op basis van het gebruikelijke prestatieniveau van de betrokkene

voorspelde ontwikkeling. Slechts in zeldzame gevallen blijken en blijven mensen met een te laag gebleven prestatieniveau vanuit zichzelf gevoelig voor modificatie. Een dergelijke modificeerbaarheid verlangt gewoonlijk intensieve en systematische bemoeienis.

Gezien het uiterst lage niveau waarop Joel aanvankelijk functioneerde, zijn vrijwel volkomen gebrek aan taalbeheersing en andere communicatieve vaardigheden, zijn initiatiefloosheid, evenals alle andere ongunstig werkende aspecten van zijn persoonlijkheid, zou men vermoedelijk hebben voorspeld dat hij nooit boven dit niveau zou uitkomen. In weerwil van alle belemmeringen werden Joels gedrag en prestaties aanzienlijk gemodificeerd, doordat men hem hoger grijpende doelen stelde en krachtige actie ondernam om die doelen te bereiken. De zelfstandige en competente persoon die uit het langdurige interventieproces te voorschijn kwam, verschilde hemelsbreed van de passieve en onzelfstandige jongen van ervóór!

De SCM-theorie gaat ervan uit dat modificatie te bereiken is, ondanks ernstige belemmeringen bij het individu zelf of in zijn levensomstandigheden. Joels geschiedenis laat zelfs zien hoe drie hinderpalen werden overwonnen die door velen worden beschouwd als machtige en blijvende negatieve factoren, die waarneembare veranderingen in het niveau van functioneren van het individu uitsluiten. Deze hinderpalen zijn (1) de leeftijd van het individu, (2) de oorzaken van de beschadiging of achterstand, en (3) de ernst van de beschadiging of achterstand.

Sommigen beschouwen de *leeftijd* van het individu als een sterk bepalende factor voor het succes van interventie vanuit de omgeving. Volgens deze opvatting heeft interventie meer kans van slagen naarmate ze eerder plaatsvindt. De meeste psychologen delen deze zienswijze. Maar sommigen zijn ook de opvatting toegedaan dat na een bepaalde levensperiode, soms ook als een kritische periode aangeduid, bemoeienis vermoedelijk geen verandering van betekenis meer zal opleveren.

Wij twijfelen niet aan het belang van een vroege interventie, maar de SCM-theorie vecht wel de gedachte van een kritische periode aan. Ofschon de leeftijd zeker een belangrijke bepalende factor is voor de keuze van de interventiemethoden en -aanpak, behoeft een gevorderde leeftijd niet als een 'onoverkomelijk' obstakel te worden gezien. Sommige interventieopeningen kunnen zelfs gemakkelijker toegankelijk zijn op oudere leeftijd, wanneer de betrokkene zich uit eigen belang meer voor modificatie kan gaan openstellen.

De oorzaken van de beschadiging of achterstand, de tweede als zodanig geziene hinderpaal, laten zich in twee algemene categorieën onderverdelen: (1) genetische, erfelijk bepaalde of aangeboren problemen, en (2) milieufactoren. Tot de eerste categorie behoren problemen door afwijkingen in de chromosomen, zoals het syndroom van Down. De tweede categorie, de

door het milieu bepaalde omstandigheden, omvat problemen als armoede, mishandeling of misbruik door de ouders, of bijvoorbeeld loodvergiftiging. Soms overlappen de beide categorieën elkaar en valt het niet mee de scheidslijn nog te zien. Zo kan bijvoorbeeld geestesziekte soms in verband worden gebracht met zowel erfelijke factoren als milieufactoren. En volgens sommige theorieën³ moet men beschadigingen, in de eerste twee of drie levensjaren opgelopen door invloeden vanuit het milieu, zien als zo goed als aangeboren, en dus als weinig vatbaar voor verandering.

De SCM-theorie vecht deze opvatting aan vanuit de stellingname dat interventie wel degelijk mogelijk is, ongeacht de aard van de beschadiging. Het is zeker waar dat de te investeren inspanningen om modificatie te bereiken, de interventiemethoden en de benodigde technieken zullen variëren in overeenstemming met de aard van de handicap. Maar het zal slechts zelden gebeuren dat deze interventie uitsluit.

De ernst van de beschadiging is een derde factor die door sommigen als een grote hindernis voor interventie wordt gezien. Volgens de SCM-theorie zijn zelfs mensen met zeer ernstige handicaps nog modificeerbaar te maken. Zonder enige twijfel beïnvloedt de ernst van de beschadiging de toegankelijkheid van het individu voor interventie, maar ze schept geen omstandigheden die elke modificeerbaarheid zouden moeten uitsluiten.

Joels geval is hiervan een goede illustratie. Men zou zich nauwelijks een configuratie van nog meer hindernissen kunnen voorstellen. Zinnvolle interventie kwam pas halverwege zijn tienerjaren; bij de meest rudimentaire activiteiten bleek hij uiterst laag te functioneren; zijn beschadigd-zijn was aan vele oorzaken te wijten, waaronder enkele van genetische aard, het ontbreken van de geëigende ervaringen uit de vroegste kindertijd, en diverse gezinsvariabelen die zeer ongunstig waren voor een normale ontwikkeling. Bovendien waren er tot aan het moment waarop hij bij ons kwam vanuit zijn omgeving praktisch geen interventiepogingen gedaan, aangezien hij – behalve door zijn moeder – beschouwd werd als een zwakzinnige aan wie niets te modificeren viel en die blijvend institutionele verzorging zou behoeven.

Het krachtige geloof van Joels moeder gaf de aanzet tot interventie. Op haar initiatief werd een ingrijpend individueel onderzoek verricht waarbij enkele van Joels ware mogelijkheden aan het licht traden. Modificatie bleek niet alleen mogelijk, maar veranderde Joel na vele jaren van interventie ook in een assertieve, goed aangepaste en competente jongeman. Het feit dat hij voor modificatie vatbaar was zorgde voor een aanzienlijke omhooggang in zijn op basis van zijn aanvankelijk functioneringsniveau voor- spelde ontwikkeling.

Structureel

Een psychologische structuur is op te vatten als een systeem dat is opgebouwd uit een aantal elementen die onderling met elkaar verbonden zijn en die elkaar wederzijds beïnvloeden. Bovendien zijn psychologische structuren ook nog met diverse andere systemen binnen de persoonlijkheid van het individu verbonden.

In tegenstelling tot fysieke structuren, die van nature statisch zijn, bevatten psychologische structuren dynamische componenten die via diverse kenmerken tot uiting komen.

Ten eerste wordt de structuur gekenmerkt door een *sterke cohesie tussen het geheel – dat wil zeggen de structuur zelf – en zijn bestanddelen*. Dientengevolge zullen ervaringen die een of meer componenten van een structuur betreffen, niet alleen rechtstreeks die componenten beïnvloeden, maar ook alle andere componenten van de structuur. Zo zal bijvoorbeeld het geheugen – dat een van de belangrijkste cognitieve structuren is – waarnemingscomponenten omvatten (zoals het richten van de aandacht), intellectuele componenten (zoals het begrijpen van de inhoud), motivatiecomponenten (zoals belangstelling voor de te onthouden inhoud), en vele andere. Al deze componenten zijn onderling met elkaar verweven en beïnvloeden elkaar. Bovendien kunnen in één van deze componenten ingevoerde veranderingen – zoals verhoging van de belangstelling van het individu voor de te onthouden leerinhoud – ook van aanzienlijke invloed zijn op alle andere componenten. Mettertijd zullen dan ook de aandacht merkbaar verhoogd en het inzicht vergroot worden.

Ten tweede wordt een structuur gekenmerkt door *transformisme*. Transformisme verwijst naar de neiging van de structuur om anders te gaan functioneren. Dergelijke veranderingen ziet men dan bijvoorbeeld weerspiegeld in het ritme van een bezigheid. Opdrachten die voorheen meer tijd vereisten, kunnen door de invloed van onderricht sneller worden voltooid. Kinderen kunnen ook een grotere gedrevenheid en flexibiliteit aan de dag gaan leggen bij het uitvoeren van hun taak. Deze veranderingen zullen uiteindelijk van invloed zijn op het functioneren van de structuur.

De derde eigenschap van een structuur is misschien nog wel de belangrijkste bij de ontwikkeling van het aanpassingsvermogen van het individu. Door haar actieve componenten zal de psychologische structuur zich gedragen op een *zelfregulerende en zichzelf in stand houdende* manier. Dit spreekt uit de herhaalde inschakeling van deze structuur, telkens wanneer het individu van mening is dat ze nuttig kan zijn voor het oplossen van een bepaald probleem of het hanteren van een bepaalde situatie. Nauwgezetheid bijvoorbeeld is een van de cognitieve structuren.

Iemand die nauwgezetheid in zijn psychologische systeem heeft opgenomen, zal bij al zijn activiteiten meestentijds precies en accuraat zijn. Hij zal heel nauwkeurig relevante gegevens gaan verzamelen. Hij zal ze op georganiseerde en systematische wijze rangschikken (in geschreven of gesproken vorm). Hij kan de verzamelde informatie met een hoge mate van accurateste op anderen overdragen.

Bij mensen met een achtergebleven prestatieniveau zien wij dikwijls dat structuren die aanvankelijk praktisch niet bestonden door oordeelkundige herhaling geleidelijk aan sterker worden. Na een dergelijke systematische herhaling worden de structuren in hogere mate autonoom – dat wil zeggen dat de leerkracht er niet de aanzet toe behoeft te geven.

De succesvolle inschakeling van een structuur bij pogingen aanpassingsmoeilijkheden te overwinnen, versterkt niet alleen de structuur zelf, maar ook het individu, zodat beide beter op hun taak berekend worden.

De zelfregulerende aspecten van de psychologische structuur hebben hoofdzakelijk betrekking op de hoeveelheid energie die nodig is om de structuur in te schakelen.

Laten we eens bij datzelfde voorbeeld van nauwkeurigheid blijven. Een leerling kan een massa energie moeten gebruiken bij het verzamelen van gegevens die van belang zijn voor de oplossing van de opdracht. Maar wanneer hij daarmee herhaaldelijk succes heeft geboekt en is gaan inzien hoezeer nauwkeurigheid bijdraagt aan het bereiken van zijn doel, bemerkt hij dat nauwgezet te werk gaan gemakkelijker wordt en haalt hij ten slotte een mate van bekwaamheid waarbij sprake is van een grote nauwkeurigheid bij een geringe investering van energie.

Cognitie

De term 'cognitie' verwijst naar een aantal primaire functies van het individu, zoals waarneming, geheugen, leren en denken. De SCM-theorie beklemtoont de cognitie om ettelijke redenen. Ten eerste is de cognitie bij de meeste menselijke activiteiten en bij het aanpassingsproces van het individu van het allergrootste belang. Weinig menselijke activiteiten bezitten geen sterk cognitief component. Ten tweede stelt het moderne leven, vooral de technologische maatschappij, zware eisen aan het cognitieve functioneren van het individu. De status van het individu op educatief, beroeps- en socio- economisch gebied hangt nauw samen met zijn cognitieve prestaties. Derhalve is de cognitie een van de krachtigste bepalende factoren bij de aanpassing. Ten derde biedt de cognitie een vlotte route voor interventie vanuit de omgeving. De structurele modificatie beperkt zich echter niet tot het cognitieve gebied, maar bedoelt ook andere subsystemen van de

persoonlijkheid van het individu te beïnvloeden. Wegens haar flexibiliteit leent de cognitie zich goed voor interventie vanuit de omgeving. Op het gebied van het onderwijs blijkt uit de grote meerderheid van de programma's die door de eeuwen heen zijn ontwikkeld een cognitieve oriëntatie. Ofschoon gedurende de laatste decennia steeds meer aandacht is gegeven aan de modificatie van de affectieve subsystemen, zijn de interventies zelf merendeels cognitief van aard geweest. Het cognitieve subsysteem van het individu moet niet alleen worden beschouwd als van het allergrootste belang voor de aanpassing, maar ook als de 'koninklijke weg' waarlangs alle andere psychologische subsystemen bereikt en op effectieve wijze gemodificeerd kunnen worden.

Het geval van Joel illustreert op overweldigende wijze dat structurele cognitieve modificeerbaarheid een reël gegeven is. Joel is 'representatief', niet alleen voor zovelen die baat hebben gehad bij zinvolle interventies vanuit de omgeving, maar ook voor zoveel meer anderen die van een dergelijke ervaring verstoken zijn gebleven. Het succes dat wij met Joel hebben geboekt stelt ons voor een uitdaging met betrekking tot al diegenen die, wanneer hen de mogelijkheden van de SCM-aanpak ontzegd blijven, veroordeeld kunnen worden tot permanente afhankelijkheid en een leven van geringe kwaliteit. Joel heeft ons geleerd wat er allemaal gedaan kan en ook gedaan móet worden, in weerwil van de meest ongunstige omstandigheden. In niet mindere mate vormt zijn geval een waarschuwing welke resultaten we kunnen verwachten wanneer mensen met een te laag prestatieniveau de juiste interventie ontzegd blijft. De modificeerbaarheid van de mens is niet alleen iets waarin wij geloven, maar ook een uitdaging en een verantwoordelijkheid die ons op de schouders wordt gelegd.

2 De modificeerbaarheid van de mens

Het gebeurt niet vanzelf

De titel van dit boek, *Laat me niet zoals ik ben*, vertolkt de stille kreet van wanhoop van duizenden mensen met een achterblijvend prestatieniveau die door hun passief-accepterende omgeving, die geen eisen aan hen stelt en hen dus ook niet modificeert, gedoemd worden tot een leven van betrekkelijk lage kwaliteit. Ouders kunnen hun kind uit liefde met alle mogelijke gemakken en genoegens omringen, om het maar gelukkig te houden. Alles wat het vredige wereldje van het kind kan verstoren, wordt op een afstand gehouden. Het welbehagen van het kind, zijn gemoedsrust, zijn gevoel volledig geaccepteerd te worden, komen helemaal voorop te staan. Het mag zelfs niet wéten dat het anders is. Er wordt heel weinig nagedacht over de mogelijkheid iets substantieels ter bevordering van zijn ontwikkeling te doen.

De actief-modificerende (AM) benadering geeft, in tegenstelling tot de passief-accepterende (PA), duidelijk aan dat de ouder, verzorger, docent of werkgever van de betrokkene weigert zich neer te leggen bij diens handicap – fysiek dan wel verstandelijk, op het niveau van schoolkennis of gedrag.

De SCM-theorie komt helemaal voort uit de AM-benadering. Ze bepleit de permanente inschakeling van alle hulpbronnen vanuit de omgeving, om niet alleen het potentieel van de betrokkene te verhogen, maar ook zijn gevoeligheid voor modificatie.

Beroepsopvoeders en leerkrachten, maatschappelijk werkenden, ouders en anderen zullen sterk uiteenlopende opvattingen hebben over de modificeerbaarheid van de mens. Deze liggen als het ware op een schaal die loopt van de passief-accepterende (PA) benadering aan het ene einde tot aan de actief-modificerende (AM) aan het andere. Maar men zou ze ook kunnen beschrijven als een heel spectrum van zienswijzen rond elk van deze beide polen.

Deze beide benaderingen hebben geen betrekking op het ‘hoeveel’ van het opvoedkundig ingrijpen. Het gaat hierbij om het ‘hoe’ en ‘wat’, dat wil zeggen, de aard en de doelstellingen ervan, en de richting waarin de corrigerende energie en hulpbronnen worden aangewend.

Om vast te stellen waar iemand zich op de as PA-AM bevindt, moet men zich twee met elkaar verband houdende vragen stellen: ‘In hoeverre wordt het niveau van functioneren of de handicap van de betrokkene beschouwd als iets wat niet te veranderen valt, en dus geaccepteerd als een vaststaand