Zorgbreed

38

Tijdschrift voor integrale leerlingzorg

Driemaandelijks,
10de jaargang,
dec-jan-feb 2012-2013

Ontwikkelings-dysfasie

Roma in het onderwijs: een kwestie van vertrouwen

Anders kijken naar kinderen: naar een meer dynamische evaluatie van het functioneren van kinderen met een barrière bij leren en participeren

Jeugdhulp in Vlaanderen anno 2014

Garant

Jo Lebeer – Arts, docent handicapstudies Universiteit Antwerpen,
Vakgroep Eerste Lijns- en Interdisciplinaire Zorg, INCENA Inclusie & Enablement
Hugo Van de Veire – Psycholoog, directeur Vrij CLB Regio Gent
Benedikte Timbremont – Psychopedagogisch medewerker, Vrij CLB Regio Gent
Anneleen Denys – Psychopedagogisch medewerker, Vrij CLB Regio Gent
Inge Van Trimpont – Jeugdgezondheidszorg arts, directeur navorming CLB-GO! en wetenschappelijk medewerker KULeuven
Beno Schraepen – Orthopedagoog, lector Plantijnhogeschool Antwerpen, INCENA Inclusie & Enablemen

Anders kijken naar kinderen:
naar een meer dynamische evaluatie van het functioneren van kinderen met een barrière bij leren en participeren

Deel 1:
Daffodil en Handelingsgerichte diagnostiek: richtlijnen voor een kind- en omgevingsgerichte, dynamische, behoeftengestuurde evaluatie van het functioneren van kinderen

Het onderwijs wordt geconfronteerd met het dilemma om de prestaties en het rendement van leerlingen te verhogen en anderzijds ook iets te doen voor een groeiend aantal uitvallers of onderpresteerders. Ondanks allerlei stimulerende en ondersteunende maatregelen wordt er in Vlaanderen en Nederland nog steeds (te) veel naar buitengewoon onderwijs verwezen. België hangt aan de staart van Europa voor wat betreft het aantal kinderen met specifieke onderwijsbehoeften dat meedoet in het reguliere onderwijs. Eén van de obstakels hierbij is de verwijspraktijk, gebaseerd op het functioneel assessment van kinderen. Om hierin verandering op gang te brengen, richtten een aantal partners uit 7 landen (België, Hongarije, Zweden, Portugal, Noorwegen, Roemenië, en de Britse Virgin Islands) het Daffodilproject op. DAFFODIL is het acroniem van 'Dynamic Assessment oF Functioning Oriented at Development and Inclusive Learning'. Voor België waren de Universiteit Antwerpen, Plantijnhogeschool, Arteveldehogeschool en de interprofessionele en netoverschrijdende Werkgroep Handelingsgerichte Diagnostiek en Handelingsgericht Werken (met het Vrij CLB Gent en het navormingscentrum CLB van het GO!) actieve partner. Dit Comenius-multilateraal samenwerkingsproject, dat liep van 2008-2011, had als doel een model te ontwikkelen dat bruikbaar is om het functioneren van kinderen met een probleem beter in kaart te brengen, om betere handelingsplannen te kunnen samenstellen om gezinnen en scholen te kunnen coachen, op een manier die inclusief onderwijs bevordert. Het project vertrok vanuit de vaststellingen van een aantal gemeenschappelijke pijnpunten in de bestaande praktijken binnen Centra voor Leerlingenbegeleiding en vergelijkbare instellingen in de partnerlanden. Van daaruit werden methoden, systemen en voorbeelden van goede praktijken verzameld en verspreid, die een alternatief bieden.

In Vlaanderen en Nederland kent de benadering van handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht werken grote opgang en geraakte het via het project ook in andere landen bekend. Anderzijds werden dankzij het project ook vernieuwende assessmentbenaderingen, zoals ICF, inclusieve coaching en dynamische diagnostiek ook in het Nederlands taalgebied bekend. Er werden ook richtlijnen ('guidelines') ontwikkeld om leerkrachten en professionelen op het gebied van assessment te begeleiden In dit eerste deel van het artikel geven de auteurs een overzicht van de resultaten van het Daffodil project. In een tweede deel, dat later verschijnt, wordt een implementatietraject voor het prodia protocol voor lezen en spellen toegelicht. Deze protocollen zijn onafhankelijk van het Daffodilproject in Vlaanderen

ontwikkeld, maar zijn in grote mate compatibel met de Daffodil richtlijnen. Ze zijn opgesteld op basis van de principes van handelingsgerichte diagnostiek en situeren zich in een dynamisch continuüm van zorg.

Waar wringt het (evaluatie) schoentje?

Volgens de OECD haalt gemiddeld één kind op vijf de vooropgezette doelen aan het eind van de lagere school niet. Kinderen die van huis uit minder kansen mee krijgen, doen het in ons onderwijssysteem niet zo goed. Vlaanderen haalt wel goede resultaten op de PISA metingen van onderwijsresultaten, maar heeft ook teveel uitvallers. We doen wel veel voor de 'risicokinderen', maar ze worden nog te vanzelfsprekend naar scholen voor buitengewoon onderwijs verwezen, wanneer het op de gewone school niet meer lukt. Van de Europese landen heeft Vlaanderen procentueel het grootste aantal kinderen met speciale onderwijsbehoeften in aparte scholen. De vraag is of al deze maatregelen wel hun doel bereiken. Om onderwijsbeleid, - financiering en onderwijspraktijk af te stemmen op de Conventie van de Verenigde Naties voor de Rechten van Personen met een Beperking, zijn er nog heel wat maatregelen, mentaliteitswijziging en opleiding nodig. Sommige landen hebben hun wetgevingen al aangepast (bv. Frankrijk, Spanje, Roemenië, Portugal) en een systeem van inclusieve ondersteuning opgezet. Andere landen hadden dat al langer gedaan (de Scandinavische landen en Italië). Voor vele landen, zelfs deze met geavanceerde inclusieve wetgeving, gaapt echter nog een kloof tussen theorie en praktijk.

Uit een eerder Europees project 'Inclues – sleutels tot inclusief en cognitief onderwijs' (Lebeer et al, 2006) bleek de wijze van assessment, d.w.z. de evaluatie van hoe een kind functioneert - overal een obstakel te zijn, zowel in die landen waar inclusief onderwijs al gemeengoed is (bv. Noorwegen en Portugal) als in landen waar dit nog in de kinderschoenen staat (zoals België, Roemenië en Hongarije). De 'Cyprus aanbevelingen voor diagnostiek in de context van inclusief onderwijs', van het European Agency for Development in Special Needs Education (met vertegenwoordigers van de ministeries van onderwijs van alle EU-landen) stellen dat assessment in interdisciplinair overleg moet gebeuren waarbij de leerkrachten de belangrijkste rol hebben, en dat het niet mag leiden tot uitsluiting van regulier en goed onderwijs voor een leerling met een beperking. Het Daffodil project probeerde deze aanbevelingen te concretiseren. Bij ons worden kinderen, wanneer ze niet functioneren zoals verwacht, meestal door de Centra voor Leerlingenbegeleiding geëvalueerd, in samenwerking met de leerkrachten en het zorgteam van de school. In een aantal gevallen worden externe diagnostische centra, zoals Centra voor Ontwikkelingsstoornissen (COS) of Centra voor Ambulante Revalidatie (CAR), mee betrokken. Daarom richtte het Daffodilproject zich vooral tot psychologen, zorgleerkrachten, artsen, logopedisten en andere professionelen die zich bezig houden met assessment.

In de eerste fase van het Daffodil-project bleek uit onderzoek omtrent gebruik en impact van huidige vormen van functioneel assessment, die gebruikt worden door Centra voor Leerlingbegeleiding en medische professionals (Lebeer, Birta-Szekely e.a., 2011), dat ze vaak een grote hindernis vormen voor inclusief onderwijs. Redenen hiervoor waren dat 'klassiek' assessment van leerlingen vaak herleid wordt tot het uitvoeren van een serie tests, met als resultaat dat een etiket wordt gekleefd en de 'schuld' voor het niet-functioneren bij de leerling zelf wordt gelegd. De rapporten bevatten een lijst met tekorten van de leerling, zonder deze van bijvoorbeeld de context te beschrijven, en geven onvoldoende concreet advies aan leerkrachten en ouders over hoe ze een leerling beter kunnen laten leren en ontwikkelen. Een dergelijke verslaggeving is niet geschikt voor inclusief onderwijs.

De tevredenheid over deze wijze van assessment hangt sterk af van het doel waarvoor de tests gebruikt worden en hoe ze geïnterpreteerd worden. Wanneer een leerling problemen vertoont met leren of gedrag, sturen leerkrachten en ouders vaak aan op een officieel bevestigde diagnose. Een medisch etiket is nog vaak de poort naar het verkrijgen van extra zorg, bijvoorbeeld van GON of ION begeleiding. De exponentiële toename van diagnoses als dyslexie, autismespectrum en ADHD is hier waarschijnlijk niet vreemd aan. De keerzijde van de medaille is dat medicaliserende etiketjes leerlingen een stuk vastpint op verondersteld onveranderlijke kindkenmerken.

Een ander probleem is dat wanneer uit intelligentietesting een lager cognitief 'niveau' blijkt, dit in sommige landen (zoals België, Hongarije, Roemenië, UK), tot verwijzing naar buitengewoon onderwijs leidt, of tot een 'lager', meer passief-accepterend, onderwijsprogramma, met minder inspanning om op cognitief gebied te investeren. Een vaak gehoorde klacht was ook dat testverslagen van een 'klassiek' assessment beperkt blijven tot het opsommen van pathologische etiketten of een lijst van tekorten. Ze bevatten weinig informatie over de positieve of potentiële kanten van het kind, over de context en evolutie, en bevatten ook onvoldoende concrete adviezen voor leerkrachten en ouders over hoe ze een leerling beter kunnen laten leren en ontwikkelen. Met andere woorden, de problematiek wordt vaak binnen het kind zelf gesitueerd met een nadruk op een (neuro)biologische oorzaak, waarbij leerbarrières uit de omgeving niet worden meegenomen. Het probleem is dus dat assessment nog hoofdzakelijk classificerend wordt gebruikt en niet handelingsgericht. Wat men doet met een testverslag, hoe men dit interpreteert, maakt of een kind meer of minder leerkansen krijgt. Men kijkt blijkbaar nog te weinig naar de leerbaarheid van kinderen en hoe condities kunnen gecreëerd worden om die leerbaarheid te realiseren.

Op zoek naar een diagnostiek met een ruimere blik

Er is behoefte aan blikverruiming met nieuwe vormen van assessment die op een andere manier naar de leerling kijken en het klassieke 'stoornisgerichte' denkkader overstijgen. Het doel van assessment is informatie te verwerven over hoe een leerling functioneert, leert en *zou kunnen* leren; beter begrijpen wat de barrières zijn die leren en functioneren in de weg staan, ideeën geven wat we zouden kunnen doen om het leren en functioneren te verbeteren en dit mogelijk te maken binnen een inclusieve context. Bij het opstellen van de Daffodil-richtlijnen werden daarom volgende kaders als uitgangspunt genomen:

Een *bio-psycho-sociaal model* van beperking: de barrières die iemand tegen leren ervaart, kunnen zowel bij de leerling zelf liggen (bijvoorbeeld een functieprobleem met het begrijpen van taal) als in de omgeving (attitudes, gebrek aan opportuniteiten of hulpmiddelen), als in de onderlinge relatie (bijvoorbeeld een stoornis in de gedragsregulering waardoor ook een leerprobleem). Dit moet in assessment ook worden meegenomen.

Een *contextuele visie op leren en gedrag:* hoe een kind leert en functioneert, hangt in sterke mate af van de context waarin het opgroeit, hoe de omgeving met het kind omgaat, hoe de indrukken worden verwerkt, enz.

Een interactionele en dynamische visie op assessment. De meeste 'klassieke' assessments zijn van nature statisch omdat de onderzoeker niet mag tussenbeide komen. Ze geven een momentopname buiten de context. Dynamisch assessment is 'een interactieve aanpak die zich richt tot het vermogen van de leerling om te reageren op de interventie' (Haywood & Lidz, 2007). Hier kijkt men naar hoe een kind leert, hoe het reageert op vormen van aanleren en is men geïnteresseerd in veranderingen.

Inclusieve visie op onderwijs. In een inclusieve school leren alle leerlingen, ongeacht ze een beperking hebben of niet, zo veel mogelijk samen. Inclusief onderwijs vraagt om een herstructurering van de schoolcultuur, het beleid en de praktijk, zodat scholen beantwoorden aan de diversiteit van de leerlingen in de omgeving. Participatie van alle leerlingen wordt bevorderd in de cultuur en curricula van de school en in de buurtgemeenschappen waartoe de lokale scholen behoren. Het vermindert de *barrières tegen leren en participeren* van alle leerlingen, niet enkel diegenen met stoornissen of die gecategoriseerd zijn als leerling 'met specifieke onderwijsbehoeften'. Het erkent het recht van leerlingen op onderwijs in hun eigen plaatselijke omgeving. Het benadrukt de rol van scholen in het uitbouwen van een leefgemeenschap en het ontwikkelen van waarden, alsook in het verhogen van prestatie. Het moedigt wederzijdse duurzame relaties aan tussen scholen en gemeenschappen (Booth & Ainscow, 2002).

Een *sociaal constructief model van beperking en ontwikkeling.* Fougeyrollas & Beauregard (2001) stellen dat 'handicap' eigenlijk een sociale constructie is: de feitelijke problemen die iemand ervaart, worden sterk mee bepaald door hoe de omgeving in de loop van de ontwikkeling hiermee omgaat, benoemt, opvangt, hulpmiddelen aanbiedt, of compenseert.

De *modificeerbaarheid van elk individu als uitgangspunt*. Klassiek assessment gaat er impliciet vanuit dat het functioneren van een kind bepaald wordt door in principe onveranderlijke kindkenmerken, welke op een gestandaardiseerde manier kunnen 'gemeten' worden (bijvoorbeeld intelligentie, sociaal-emotioneel functioneren). Ze zijn in principe 'statisch'. Meer dynamische ontwikkelingstheorieën zoals deze van Vygotsky, Feuerstein, Sternberg, zien de ontwikkeling van het individu als wezenlijk modificeerbaar. De manier waarop de (pedagogische) omgeving dingen aanleert en of het kind voldoende leerkansen krijgt, is hierin bepalend. Hun uitgangspunt is een sociaal-constructieve theorie van cognitieve ontwikkeling. In deze optiek is het zinvoller om te kijken naar evoluties in de loop van de tijd.

Cognitieve benadering van leren en ontwikkeling. Elk leren – of het nu om schoolse vaardigheden en kennis gaat of om het leren kennen en begrijpen van emoties, sociale situaties, het leren van muziek of creatieve activiteiten – heeft cognitieve aspecten, d.w.z. hoe informatie verzameld wordt, verwerkt wordt en wordt weergegeven. Het is hierbij belangrijk voor ogen te houden dat 'cognitief leren' niet alleen over leerstof gaat. Het gaat even goed over het leren omgaan met emoties en sociaal gedrag. Het loont dus de moeite om te gaan kijken naar onderliggende cognitieve functies wanneer een kind bepaalde problemen vertoont.

Op basis van de hierboven geschetste conceptuele kaders, hebben de Daffodilpartners een preselectie gemaakt van concrete methodieken in assessment en coaching die hiervan, gedeeltelijk of volledig, uitgaan, bijvoorbeeld (1) *handelingsgerichte diagnostiek* en handelingsgericht werken (Pameijer et al., 2004); (2) de *Internationale Classificatie van het Menselijk functioneren* (International Classification of Functioning, Disability & Health (ICF – WHO,2007) die systematisch het functioneren en problemen daarbij in kaart brengt in 5 'componenten': lichamelijke structuren en functies, activiteiten, participatie, externe factoren en persoonlijke factoren; (3) methoden van *Dynamic Assessment* (omvat verschillende benaderingen die als gemeenschappelijke basis hebben dat ze de respons op interventie of de 'zone van de naaste ontwikkeling' in kaart brengen (Haywood & Lidz, 2007; Feuerstein, 2002; Lebeer, 2011); (4) het *Das-Naglieri Cognitive Assessment System* (CAS) (1994) dat op een betrouwbare manier peilt naar onderliggende neuropsychologische functies van planning, aandacht, simultane en sequentiële informatieverwerking (PASS-theorie); (5) de *Consultatieve benadering* (Hylander, 2004; Schraepen, 2011) waarbij problematisch (leer)gedrag gezamenlijk met het team geherconceptualiseerd wordt zodat er een uitweg gevonden wordt; (6) de *Index voor Inclusie* (Booth & Ainscow, 2008), een systematische zelf-evaluatie- en begeleidingsgids voor scholen op weg naar een echte inclusieve school 'voor allen'; (7) *Curriculum-georiënteerd assessment* van onderliggende functionele vaardigheden en (8) *Portfolio Assessment* (Candeias et al., 2011).

Een samenvatting van deze methodieken kan worden gevonden op de Daffodil project website (www.daffodilproject.org) en een uitgebreide beschrijving van methode en resultaten werd gepubliceerd in het projectboek 'With a different glance', voorlopig alleen nog in het Engels (Lebeer, Candeias & Gracio, 2011).

Richtlijnen voor een dynamisch, functioneel en contextueel assessment

Daarnaast startten we een Europese consultatieronde om 'guidelines' (richtlijnen) op te stellen om onderzoekers (diagnostici) en hun organisatie te helpen bij het uitvoeren van functionele evaluaties op een inclusieve manier. De richtlijnen wijzen naar concrete activiteiten die worden ondernomen voor, tijdens en na een onderzoek. Ze geven verschillende aandachtspunten aan in het proces van assessment. De guidelines werden in eerste instantie opgesteld door een interprofessionele groep van 35 professionals (psychologen, orthopedagogen, leerkrachten, medici, therapeuten en ouders) uit 7 landen. De concepttekst werd in ieder land bijgewerkt tot er consensus was. Ook werd de tekst onder handen genomen tijdens de internationale zomerschool in september 2010 in Evora (Portugal), waarna hij weer werd gecorrigeerd. In totaal namen 176 professionals hieraan deel. De 'onderzoeker-begeleider' kan uit verschillende beroepen komen o.a. de zorgcoördinator of de CLB-medewerker. Ook de guidelines zijn te vinden op www.daffodilproject.org

Handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht samenwerken en de Daffodil-guidelines

De uitgangspunten van handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht samenwerken stemmen in grote mate overeen met de richtlijnen zoals opgesteld in het Daffodil-project. Het stoornisdenken wordt verlaten en de context van kinderen wordt mee in rekening gebracht. HGD en HGSW ondersteunen een meer inclusieve werking op school, maar tegelijk wordt een handelingsgerichte overgang naar een handelingsgerichte werking in het buitengewoon onderwijs niet uitgesloten. Dit sluit aan bij de huidige Vlaamse regelgeving. Een dynamische kijk op kinderen, met de mogelijkheid om de effecten van interventies en veranderd leerkrachtgedrag mee in rekening te brengen, past bij de dynamiek van een zorgcontinuüm. Wat vanuit diagnostiek wordt aanbevolen, wordt door leerkrachten uitgevoerd en geevalueerd. Wat werkt, wordt uitgebreid, wat de ontwikkeling van het kind bevordert, wordt verdergezet.

HGD en HGSW vormen de basis voor de nieuwe protocollen, zoals terug te vinden op www.prodiagnostiek.be. Deze protocollen verspreiden zich sinds kort in het onderwijs, vooral onder impuls van de Centra voor Leerlingenbegeleiding, waar de materialen en vaardigheden om het diagnostisch luik uit te voeren, geïmplementeerd worden. De protocollen bestrijken het volledige zorgcontinuüm, waardoor een goede afstemming tussen school en CLB noodzakelijk is. In deel 2 van dit artikel beschrijven we een proeftuin waarin deze afstemming school-CLB centraal staat.

Referenties

Booth, T. and Ainscow, M. (2008), *Index voor Inclusie*, Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Candeias, A.A., Silva, J., Saragoça, M.J., Rebocho, M.,Dynamic assessment of students with difficulties in learning and development based on portfolios, in: Lebeer, J., Candeias, A.A., & Grácio, L. (Eds.) (2011), *o.c.*,227-236

Das, J. P., Naglieri, J. A., Kirby, J. R. (1994): *Assessment of Cognitive Processes. The PASS Theory of Intelligence*. Needham Heights: Allyn and Bacon

De Schauwer, E., Van de putte, I. (2012), *Voorbij de vraagtekens. Inclusie in praktijkervaringen*, Antwerpen: Garant

EADSNE European Agency for Special Needs in Education (2008), Cyprus Recommendations on Inclusive Assessment (available in all EU languages from http://www.european-agency.org/publications/flyers/assessment-materials/cyprus-recommendations/cyprus-recommendations-on-inclusive-assessment/

Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L. H., Rand, Y. (2002) *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability: The Learning Propensity Assessment Device: Theory, Instruments, and Techniques*. Jerusalem, Israel: ICELP Press

Fougeyrollas P., Beauregard L. (2001), Disability: A person/environment interaction social creation. In: Albrecht GL, Seelman KD, Bury M.eds. *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks, CA:Sage.

Haywood, C.H., & Lidz, C. (2007), *Dynamic Assessment in Practice. Clinical and Educational Applications*. New York: Cambridge University Press

Hylander, I. (2004). Analysis of conceptual change in consultee-centred consultation. In N. Lambert, I Hylander & J. Sandoval (Eds.) *Consultee-centred consultation: Improving the quality of professional services in schools and community organizations* (pp. 45-61). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Kroesbergen, E.H., van Luit J.E.H., van der Ben, E., Leuven, N., Vermeer, A. (2000), Meten van intelligentie bij kinderen met ADHD, *Tijdschrift voor orthopedagogie, kinderpsychiatrie en kinderpsychologie*, 25, 168-179

Lebeer, J. , Birta-Székely, N., Demeter,K., (Eds.) (2010), Assessment Re-assessed: Current Assessment Practice in Europe: Weaknesses, Strengths and Needs – Report. Cluj-Napoca: Babes-Bolyai University Daffodil Project. Published on-line at www.daffodilproject.org

Lebeer, J., Birta-Szekely, N., Demeter, K., Bohács, K., Candeias, A.A., Sønnesyn , G., Partanen, P., Dawson, L. (2011), Re-assessing the Current Assessment Practice of Children with Special Education Needs, *School Psychology International*, 33 (1), 69-92. DOI 10.1177/0143034311409975

Lebeer, J., Candeias, A.A., & Grácio, L. (Eds.) (2011), *With a different glance. Dynamic Assessment and Functioning of Children Oriented at Development & Inclusive Learning*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Mortier K. *Creating supports for children with disabilities in general education classrooms: from an expert model to a partnership model.* Gent: University of Gent, Doctoral Dissertation 2010

Nyborg, M. (1993): Pedagogy. Voss: INAP-forlaget.

Pameijer, N., & Van Beukering, S. (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek.* Leuven: Acco.

Schraepen, B., Vanpeperstraete, L., Lebeer, J., Hancké, T. & Christiaens, M. (2011), Hefbomen van draagkracht van scholen en leerkrachten, een verkenning van het draagkrachtbegrip in het onderwijs, *Zorgbreed*, 8 (30), 2-14

Schraepen, B. (2011), Constructing inclusive coaching, in: Lebeer, J., Candeias, A.A., & Grácio, L. (Eds.) (2011), *o.c.*, 153-164

Gunvor Sønnesyn , Dynamic assessment of learning within curricular subjects; mathematical knowledge, in: Lebeer, J., Candeias, A.A., & Grácio, L. (Eds.) (2011), *o.c.*,205-218

Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children.* New York: Kluwer Academic.

Van der Aalsvoort, D. & Lidz, C. (2007), A Cross-Cultural Validation Study of the Application of Cognitive Functions Scale, *Journal of Applied School Psychology*, 24 (1), 91-108.

Van Trimpont, I. & Hoppenbrouwers, K., The optimal integration of the chronically ill child in mainstream schools: a shared concern, in: Lebeer, J., Candeias, A.A., & Grácio, L. (Eds.) (2011), *With a different glance. Dynamic Assessment and Functioning of Children Oriented at Development & Inclusive Learning.* Antwerpen/Apeldoorn: Garant,pp. 181-190

World Health Organisation (2007) *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children and Youth Version ICF-CY*, Geneva: World Health Organisation (vertaling: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren. Houten: BSL 2008

Verdere informatie

De Daffodilpartnergroep organiseert tweejaarlijks een seminarieweek waarin nader kennis kan gemaakt worden met de voorgestelde methodieken. Verdere informatie over activiteiten, teksten, presentaties, rapporten vindt u op de website www.daffodilproject.org

Van 30/6 tot 7/11/2013 vindt in Parijs de jaarlijkse zomerschool plaats van het Feuerstein instituut, met medewerking van de Universiteit Antwerpen. Hier worden een reeks opleidingen in het Engels of Frans aangeboden, waaronder de dynamische evaluatie van het leervermogen, die een uitwerking is van het Daffodilconcept. Deze cursus kan worden gefinancierd via een individuele mobiliteitsbeurs binnen het Comenius of Grundtvig programma. Verder info: www.sclm.ua.ac.be

In het boek 'With a different glance' wordt uitgebreid ingegaan op achtergronden, onderzoek en methodieken voor een 'anders kijken naar kinderen'.

Zie http://www.maklu.be/MakluEnGarant/BookDetails.aspx?id=9789044128024

Met dank aan

Dit artikel werd mogelijk gemaakt dankzij de financiële ondersteuning van EPOS vzw. Het Daffodil project zelf werd van 1/11/2008-30/4/2011 ondersteund door het Comenius-Life Long Learning Programma van de Europese Commissie. We willen graag alle mensen bedanken die meegewerkt hebben aan de uitgave van deze richtlijnen: de Daffodil Project Partner Group ; de geassocieerde partners (zie hieronder), de deelnemers aan de Evora Summer School 2010.

Disclaimer – Met de steun van het Life-Long Learning Programma van de Europese Commissie en EPOS vzw, het Nationaal LLL Agentschap voor Vlaanderen . De inhoud van deze publicatie behoort tot de volledige verantwoordelijkheid van de redactie en de uitgever en de Europese Commissie kan niet verantwoordelijk gesteld worden voor welk gebruik dan ook van de informatie die hierin wordt weergegeven.

Bijlage: De Daffodil-richtlijnen voor inclusief, dynamisch, functioneel, contextueel assessment

Algemene richtlijnen

1. Vertrek vanuit een interprofessionele visie
~ Toon nieuwsgierigheid en wees respectvol voor de veelheid aan visies en ideeën van de verschillende betrokkenen. Over het begrip inclusie en leerlingen met specifieke behoeften wordt continu gediscussieerd; wees je bewust van je eigen definities en standpunten.
~ Streef naar het creëren van een samenwerkend netwerk om de leerling te helpen. Assessment is teamwork. Leerbarrières kunnen veroorzaakt of in stand gehouden worden door het gedrag of de attitudes van de personen die betrokken zijn bij het lesgeven of leren. Er kunnen hindernissen zijn tussen verschillende beroepen/paradigma's die overwonnen moeten worden.

2. Vertrek vanuit een interactieve visie
~ Bekijk het functioneren van een leerling in relatie tot andere personen en omgevingen, betrokken bij het leren van de leerling (leerkracht, ouders, leeftijdsgenoten, gebruikte materialen, curriculum, schoolsysteem, omgeving, enz.) Het leren van een leerling wordt niet enkel bepaald door het functioneren van de hersenen, maar door een veelheid aan complexe interacties.

3. Wees je bewust van waarden en begrippen t.o.v. assessment en inclusie
~ Reflecteer op je eigen waarden en begrippen omtrent inclusie, assessment en leerlingen met specifieke behoeften; neem deel aan onderzoek en beleid i.v.m. inclusie van leerlingen met specifieke behoeften.

Voor je eraan begint

4. Identificeer sleutelpersonen
~ Identificeer de sleutelpersonen in de schoolorganisatie en spreek ze aan. Exploreer de organisatiestructuur voor je met het assessment start.
~ Contacteer de sleutelpersonen die directe informatie hebben over de leerling en zijn omgeving: de leerling zelf, leerkrachten, ouders, directie, psycholoog, therapeuten, artsen, enz. Om assessment effectief te maken, moet iedereen die relevant is in de context van de leerling of een cruciale invloed heeft op de leerling en het leren, bevraagd en actief betrokken worden in het proces van assessment.

5. Assessment opbouwen als een leerkans
~ Neem het initiatief tot overleg voor, tijdens en na het assessment. Nodig uit tot vragen, hypothesen, reflecties en bevorder de samenwerking en afstemming.
~ Bespreek met de leerling, de ouders en de leerkrachten het doel van de assessment, nl. het in kaart brengen van het functioneren en leren: de krachten en moeilijkheden, de mogelijkheden en kansen om de participatie van de leerling aan het onderwijs te bevorderen.
~ Leg uit dat je er bent om te helpen manieren vinden om beter te kunnen leren.
~ Leg uit dat je er niet alleen bent om de leerling te helpen, maar ook om de leerkracht en de ouders te ondersteunen.
~ Organiseer assessment op verschillende momenten. Assessment is geen eenmalig gebeuren, maar een observatieproces doorheen de tijd. Dit gaat de verwachting tegen om vlugge antwoorden/diagnoses/verslagen te bekomen of om al te grote productgerichtheid tegen te gaan. Op deze manier heb je meer kans om de volledige motivatie en medewerking van de leerling en de leerkracht te verkrijgen om deel te nemen aan het proces van assessment, alsook om mogelijke negatieve ervaringen met vorige testprocedures te overwinnen.
~ Het assessment kan een dubbel proces zijn: het kan gericht zijn op de leerling om zijn leerproblemen te overwinnen maar het kan ook gericht zijn op de leerkracht om hem/haar te helpen in de interactie met de leerling.

6. Definieer gemeenschappelijke doelen en herkader hulpvragen
~ Definieer, samen met de leerling, leerkrachten en ouders, gemeenschappelijke doelen en herkader initiële hulpvragen, alvorens het assessment te starten. Neem de tijd om de hulpvraag te bespreken en te herkaderen, zodat ze gelinkt kan wor-

den aan de dagdagelijkse situatie en het doel van inclusie.
- Hou de focus op de onderwijsbehoeften van de leerling.
- Kijk ook naar de manier waarop de leerkracht omgaat met de leerling (interacties).
- Tracht een gezamenlijke kijk te creëren tussen leerling, ouders en andere betrokkenen over de noden voor assessment.
- Vraag naar sterktes (bronnen van veerkracht, wat werkt) en uitzonderingen (wanneer lukt het wel en hoe komt dit?) bij de leerling en zijn omgeving en herkader de behoeften op een positieve manier. Het doel van assessment is in kaart brengen hoe een leerling kan leren en participeren in een inclusieve omgeving. Maximale inclusie wordt gezien als een min of meer wenselijk doel. Assessment moet bijdragen aan de kennis over 'hoe handelen' in het inclusieve dagelijkse leven. Systematisch kijken naar sterktes en veerkracht creëert een andere gerichtheid en een positief klimaat

7. Kies instrumenten voor assessment in functie van de doelen
- Kies, samen met de leerling, leerkracht en ouders, uit een breed scala aan instrumenten, in functie van de onderzoeksdoelen en hulpvragen. Deze zijn zowel individueel als context-georiënteerd; beperk je keuze niet tot een individuele leerlinggerichte testbatterij.
- Testbatterijen hebben hun plaats maar enkel als onderdeel van een contextueel assessment. Het kiezen van instrumenten uit gewoonte komt niet altijd tegemoet aan de hulpvragen.

Tijdens het verloop van het onderzoek

8. Breng het leren in de context, sterktes en behoeften in kaart
- Begin met zoeken naar talenten en sterktes in de verschillende domeinen van het leren en van het dagelijkse leven, ook buiten de school. Wat werkt? Exploreer aspecten van de huidige vorm van de leercontext/omgeving. Het is belangrijk om niet enkel te kijken naar aspecten die niet goed lukken, maar ook naar aspecten die wel lukken, naar talenten en sterktes om zo de motivatie of het gevoel van competentie van de betrokkenen te verhogen, om probleemmaximalisatie te voorkomen, om de mate van ernst in te schatten, om ze als aanknopingspunten van aanpak te gebruiken en om de samenwerking te bevorderen.
- Kijk ook naar hypothetische of toekomstige vormen van de leercontext.
- Zoek informatie over hoe de leerling functioneert in de klas, met leeftijdsgenoten en thuis.
- Organiseer een of meerdere klasobservaties.
- Kijk naar de leerkracht-leerling interacties.
- Probeer de leerling, leerkracht en ouders actief te betrekken als mede-onderzoekers.
- Kijk naar hindernissen voor leren in het lichamelijk of psychologisch functioneren.
- Kijk naar hindernissen voor leren in de context van de leerling: familie, klas, omgeving: fysieke hindernissen, afwezigheid van technische hulpmiddelen, attitudes. Een leermoeilijkheid (onafhankelijk van de mate van ernst) is nooit enkel een moeilijkheid van de leerling alleen, maar een samenspel van lichamelijke en psychologische functies en sociale hindernissen. Het is belangrijk om de visie op leren te verruimen, door wat gebeurt in de leeromgeving erbij te betrekken.
- Kijk naar hindernissen voor leren in het curriculum.
- Kijk naar hindernissen voor leren in de manier waarop schools presteren wordt geëvalueerd.
- Onderzoek de nood aan technische hulpmiddelen of hulp van de omgeving die de leerling kan helpen een activiteit uit te voeren en te participeren.
- Kijk naar activiteiten die de leerling al kan, met of zonder hulp.
- Kijk naar aspecten van motivatie, plezier en competentiegevoel.
- Onderzoek welk soort hulp (mediatie) vereist is en tijdens welke activiteiten.
- Breng sterktes in de omgeving van de leerling (die het leren bevorderen) in kaart.
- Breng gebieden die moeten versterkt worden in kaart. Men gaat niet enkel op zoek naar positieve aspecten maar ze worden ook benoemd, genoteerd en benut. Dit is belangrijk om maatregelen ter ondersteuning en activering aan te bevelen.

9. Neem een standpunt in over leermogelijkheden en leerkansen
- Gebruik instrumenten die het functioneren van basisprocessen verkennen met een dynamische

visie; die ons laten begrijpen hoe we omstandigheden kunnen creëren waardoor de leerling beter kan leren. Gebruik instrumenten die een dynamische fase van lesgeven (mediatie) bevatten.
- ~ Pas het lesgeven flexibel aan in functie van de leerling, de behoeften en reacties.
- ~ Kijk naar veranderingen wanneer je iets probeert aan te leren. Assessment en onderwijs zijn onderdelen van hetzelfde proces. Kijken naar het resultaat van pogingen tot mediatie geeft relevante informatie over hoe men kan lesgeven aan een leerling.
- ~ We gaan uit van de modificeerbaarheid van het cognitieve functioneren van de leerling, d.w.z. weten dat cognitieve ontwikkeling plastisch is, kan veranderen, dat cognitieve 'structuren' (begripsvorming, inzicht, aandacht enz.) ontstaan in relatie tot de omgeving (cfr. Vygotsky en Feuerstein). Daarom is het belangrijk om instrumenten te gebruiken die op een dynamische manier kunnen worden toegepast.
- ~ Als de focus enkel ligt op de diagnose of op het vroegere of huidige niveau van functioneren, kan assessment niet bijdragen tot een dieper begrip van hoe we *deze* leerling in *deze* klas met *deze* leerkracht en *deze* ouders specifiek kunnen ondersteunen.

10. Creëer een positieve samenwerkende relatie
- ~ Motiveer de leerling om mee te werken en zijn angst of weerstand te overwinnen.
- ~ Bevraag mogelijke oorzaken, hypothesen en oplossingen van leerkrachten/ouders/leerlingen en wees aandachtig voor de manier waarop ze reageren tijdens het assessment.
- ~ Gebruik je sensitiviteit en intentionaliteit als instrument tijdens het proces van assessment.
- ~ Nodig de betrokkenen uit om feedback te geven over hun ervaringen tijdens het assessment.
- ~ Stel je doelen en communicatie bij tijdens het proces van assessment.
- ~ Assessment is meer een dialoog dan een monoloog. De bruikbaarheid hangt af van de samenwerking tussen de leerling en zijn omgeving. Communicatieve vaardigheden spelen een belangrijke rol in het leiden van het proces van assessment.

Wanneer je klaar bent met je onderzoek

11. Communiceer bevindingen op een inclusieve en optimistische manier
- ~ Modelleer door je taal, gedrag en attitudes hoe de leerling op een positieve wijze te benaderen.
- ~ Beschrijf naast behoeftes ook expliciet de sterktes en talenten.
- ~ De verslaggeving vermeldt ook sterktes en het functioneren in domeinen die niet direct gerelateerd zijn aan het schoolse leren.
- ~ Wees zeer voorzichtig in het vermelden van 'dysfunctionele' labels; wanneer het onvermijdbaar is, gebruik ze altijd in de context van een positieve beschrijving.
- ~ Communiceer de dynamische aard (veranderbaarheid) van vaardigheden.
- ~ Het werken met leerlingen met specifieke behoeften kan snel vervallen in een focus op dysfunctionaliteit en negativiteit.
- ~ Assessment zou moeten leiden tot het in kaart brengen van behoeften. Een verslag met enkel een dysfunctie als conclusie wordt niet beschouwd als een goed verslag. Een goed verslag is er voornamelijk op gericht om concrete maatregelen voor steun en activering voor te stellen.

12. Vertaal gestandaardiseerde metingen en gebruik ze in relatie tot een kwalitatieve beschrijving van de leerling
- ~ Wees zeer voorzichtig met het vermelden van IQ-resultaten in verslagen.
- ~ Gebruik kwantitatieve metingen om beginsituatie en vooruitgang vast te stellen.
- ~ Gebruik gestandaardiseerde tests zeer voorzichtig en altijd met uitleg en in relatie tot een kwalitatief assessment van de mogelijkheden.
- ~ Vermijd het vermelden van percentielen en relatieve leeftijdsvergelijkingen zonder verdere uitleg.
- ~ Gebruik kwalitatieve beschrijvingen en interpretaties om veranderingen en potentieel te illustreren.
- ~ Metingen hebben hun plaats, maar vooral bij het begrijpen en evalueren van de vorderingen.
- ~ Gestandaardiseerde metingen hebben als doel een leerling te situeren binnen een gehele populatie. Meer relevant in een inclusieve context is het gebruik van gestandaardiseerde metingen om

sterktes en behoeften van een individu te ontdekken.
~ Metingen moeten gebruikt worden in een dynamisch perspectief, om verandering in kaart te brengen.

13. Communiceer in heldere taal en geef praktische aanbevelingen
~ Informatie moet gegeven worden in een taal die verstaanbaar is voor leerling, ouders en leerkrachten.
~ 'Vertaal' alle technische begrippen naar een voor (leerling,) leerkracht en ouders verstaanbare taal.
~ De aanbevelingen moeten zo geformuleerd worden dat ze gericht zijn op het verbeteren van inclusief onderwijs en ontwikkeling.
~ Formuleer praktische en concrete aanbevelingen die gerelateerd zijn aan dagelijkse dilemma's.
~ Wees specifiek in je aanbevelingen.
~ Orden je aanbevelingen van maximaal wenselijk naar minimaal noodzakelijk.
~ Aanbevelingen worden overlegd en niet opgelegd. De wenselijkheid en haalbaarheid wordt besproken met leerling, leerkracht en ouders.
~ In overeenstemming met het algemene doel van assessment, moeten de eindgebruikers (leerling, ouders en leerkracht) begrijpen wat ze kunnen doen om te veranderen en hoe ze dit kunnen doen.

Van assessment naar inclusie

14. Verbind assessment aan een activerend en inclusief programma
~ De resultaten van de assessment moeten leiden tot een activerend en uitdagend programma.
~ Het moet aanbevelingen bevatten die leiden naar een adaptieve leeromgeving.
~ Het moet aanbevelingen bevatten die leiden naar meer inclusie en participatie.
~ De resultaten van assessment moeten leiden naar aanbevelingen over:
  - hoe het curriculum aanpassen
  - hoe de omgeving aanpassen
  - de aard en intensiteit van de extra ondersteuning, menselijk en/of technisch
  - hoe materialen aanpassen
  - hoe het complexiteitsniveau en het abstractieniveau aanpassen
  - hoe het cognitief functioneren activeren
  - hoe het sociaal-emotioneel functioneren verbeteren
  - hoe te mediëren
  - hoe leeftijdsgenoten betrekken
  - hoe communicatieve hulpmiddelen betrekken
  - hoe omgaan met uitdagend gedrag.
~ Inclusief onderwijs betekent dat de school zoekt naar oplossingen om tegemoet te komen aan de noden van elke leerling binnen de context van een school voor iedereen.
~ Inclusie is meer dan speciaal, aangepast onderwijs voor leerlingen met specifieke behoeften.
~ Inclusief onderwijs gaat over het vinden van inclusieve oplossingen om samen te leren, leerlingen met specifieke behoeften en 'anders' ontwikkelende leerlingen.
~ Assessment die kijkt naar leermogelijkheden/potentieel moet leiden naar een meer uitdagend en activerend programma.

15. De assessment moet formatief assessment bevatten, waarin het curriculum en IEP doelstellingen aan bod komen
~ Verduidelijk de leerdoelen van de leerling, of ze nu behoren tot het gewone curriculum, uitzonderingen hierop zijn of in zeldzame gevallen er zelfs niet aan gerelateerd zijn.
~ Zeg iets over de noden van de leerling in termen van methodologie, materiaal en nood aan ondersteuning qua tijd en expertise, die nodig zijn om de doelen te bereiken.
~ Om deel uit maken van inclusief onderwijs, moet assessment gerelateerd zijn aan het curriculum: wat gebeurt er in de school.