Assessment van kinderen en jongeren: noodzaak om de blik te verruimen.

Richtlijnen voor een meer dynamisch, handelingsgericht, functioneel assessment gericht op ontwikkeling en inclusie. Resultaten van het Europese Daffodil-Project

Lebeer, J.[1], Van de Veire, H.[2], Denys, A.[3], Van Trimpont, I.[4], Schraepen, B.[5], Partanen, P.[6], Candeias, A.[7], Grácio, M.L.[7], Bohacs, K.[8], Sønnesyn, G.[9], Maior, E.[10], Orban R.[11], Szamoskozi, I.[12]& Dawson, L.[13]

Inleiding

Het onderwijs wordt geconfronteerd met het dilemma om de prestaties en rendement van leerlingen te verhogen en anderzijds ook iets te doen voor een groeiend aantal uitvallers of onderpresteerders. Het Daffodil-project is een Europees Comenius-multilateraal samenwerkingsproject met partners uit 7 landen (België, Hongarije, Zweden, Portugal, Noorwegen, Roemenië, en de Britse Virgin Islands) met 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 CLB's en vergelijkbare instellingen in de partnerlanden. Van daaruit werden methoden, systemen en voorbeelden van goede praktijken verzameld die een alternatief bieden. Er werden ook richtlijnen ("guidelines") ontwikkeld. In dit artikel geven de auteurs een overzicht van hun project.

Inclusief en performant: water en vuur?

Het onderwijs wordt wereldwijd geconfronteerd met grote dilemma's: enerzijds meer performant worden om te kunnen concurreren met de kenniseconomieën, anderzijds ook iets doen voor een groeiend aantal uitvallers of onderpresteerders. Volgens de OECD haalt gemiddeld één kind op vijf de vooropgezette doelen aan het eind van de lagere school immers niet. Daarbij blijkt dat vooral kinderen die van huis uit minder kansen mee krijgen, het niet goed doen in ons onderwijssysteem. Wat Vlaanderen betreft zien we dat het onderwijs wel goede resultaten behaalt op de PISA metingen, maar toch ook teveel uitvallers heeft. Daarnaast is er een wereldwijde beweging voor inclusief onderwijs. Hiermee bedoelt men het reguliere onderwijs toegankelijker te maken voor alle leerlingen, inclusief deze leerlingen voor wie leren moeilijk gaat. In inclusief onderwijs differentieert het gewone onderwijs zich meer en wordt de ondersteuning i.v.m. specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen binnen een gewoon schoolmilieu georganiseerd. Grote internationale instellingen (de OECD, UNESCO de VN in het algemeen) hebben zich expliciet in deze zin uitgesproken. De Conventie van Verenigde Naties voor de Rechten van Personen met een Beperking heeft zelfs kracht van wet in die landen die ze hebben geratificeerd, waaronder België. 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,

[1] Arts, docent handicapstudies Universiteit Antwerpen, Vakgroep Eerste Lijns- en Interdisciplinaire Zorg, INCENA Inclusie & Enablement
[2] Psycholoog, directeur Vrij CLB Regio Gent
[3] Psychopedagogisch medewerkers, Vrij CLB Regio Gent
[4] Jeugdgezondheidszorg arts, directeur navorming CLB-GO! en wetenschappelijk medewerker KULeuven
[5] Orthopedagoog, lector Plantijnhogeschool Antwerpen, INCENA Inclusie & Enablement
[6] Psycholoog, Elevhälsen, Ostersund Commun, directeur navormingscentrum Skolutvecklarna en wetenschappelijk medewerker Mid-Sweden University
[7] Psycholoog, professor Universiteit Evora, Portugal, Centrum Onderzoek Onderwijs & Psychologie
[8] Linguist, wetenschappelijk medewerker Universiteit Szeged, Hongarije en directrice Centrum voor Mediatie en Ontwikkeling, Budapest
[9] Pedagoog en leerkracht, Pedverket Instituut, Voss, Noorwegen
[10] Psycholoog, Autism Transylvania, Roemenië
[11] Psycholoog, Babes-Bolyai Universiteit, Cluj-Napoca, Roemenië
[12] Psycholoog, directeur Psychologisch Instituut, Babes-Bolyai Universiteit, Cluj-Napoca, Roemenië
[13] Special Needs Coordinator, Ministerie van Onderwijs, Tortola, British Virgin Islands

gaapt echter nog een kloof tussen theorie en praktijk. Tussen de teksten en het werk op het terrein bevinden zich nog vele obstakels: praktische, financiële, ideologische, conceptuele, capaciteitsproblemen, enz.

Wat is de situatie in Vlaanderen?

België heeft nog geen wet op inclusie. Het is in Europa het land met nog steeds het grootste aantal verwijzingen naar het buitengewoon onderwijs (cijfers van het EADSNE). Er zijn in Vlaanderen de laatste jaren al vele maatregelen genomen in de richting van inclusief onderwijs, bv. GOK, GON, ION. Vele scholen zijn al inclusiever dan ze zelf denken, omdat ze te maken hebben met een heel gedifferentieerd publiek. Het aantal leerlingen met problemen blijft echter stijgen, en scholen ondervinden moeilijkheden om met die diversiteit aan populatie effectief om te gaan. De verwijzingen naar buitengewoon onderwijs blijven toenemen, hoewel de laatste jaren de stijging wat afvlakt.

Uit een eerder Europees project "Inclues – sleutels tot inclusief en cognitief onderwijs" (Lebeer et al, 2006) bleek de wijze van assessment overal een pijnpunt te zijn, zowel in die landen waar inclusief onderwijs al gemeengoed is (bv. Noorwegen en Portugal) als in landen waar dit absoluut nog in de kinderschoenen staat (zoals België, Roemenië en Hongarije). Het European Agency for Development in Special Needs Education (met vertegenwoordigers van de ministeries van onderwijs van alle EU-landen) publiceerde in 2007 een beleidsdocument "Cyprus aanbevelingen voor diagnostiek in de context van inclusief onderwijs", waarin gesteld wordt dat assessment niet mag leiden tot uitsluiting van regulier en goed onderwijs voor een leerling met een beperking.

Daffodil-project

In 2008 startten we met het Europees samenwerkingsproject "Daffodil", wat staat voor : Dynamic Assessment oF Functioning and 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.

Het project richtte de blik op assessment en daaropvolgende coaching van leerlingen die onderpresteren op school, om welke reden dan ook, met of zonder diagnose van een leerstoornis of beperking in het algemeen. Het Daffodil project wilde in een aantal Europese landen voorbeelden verzamelen van 1) hoe het niet moet en 2) hoe het wel kan, om kinderen met beperkingen te evalueren, en gezinnen en scholen te coachen, op een manier die inclusief onderwijs bevordert. Welke systemen en methodes zijn daarbij beloftevol en hebben hun waarde in de praktijk al bewezen? Kunnen er richtlijnen worden geformuleerd die tegemoetkomen aan de nieuwe behoeften?

Pijnpunten van het huidige "klassiek" assessment systeem

Als een kind moeilijkheden ondervindt in de ontwikkeling, wordt het vaak getest op ontwikkeling, functionele vaardigheden, IQ, taal, leren, sociale vaardigheden, schoolse kennis,…. Vele scholen in die landen waar inclusief onderwijs niet veralgemeend is, stellen de testresultaten immers als voorwaarde om te mogen deelnemen aan gewoon onderwijs. Een dergelijk kind krijgt dan een dossier, met vaak een lijstje van wat het allemaal NIET kan, of hoeveel achterstand het heeft. Wat moet je daar als ouder of leerkracht mee? Op de koop toe wordt een dergelijk kind vaak getoetst zoals andere kinderen, vanuit het gelijkheidsbeginsel, waarop de lage scores op hun beurt aanleiding zijn tot uitsluiting. Er is een andere kijk op kinderen nodig.
In de eerste fase van het Daffodil-project probeerden we een zicht te krijgen op de huidige vormen van assessment, die gebruikt worden door psychologen, orthopedagogen, en medisch-therapeutische professionals (Lebeer, Birta-Szekely e.a., 2011). Hieruit blijkt dat in de meeste partnerlanden classificerende diagnostiek, op basis van gestandaardiseerde testen, nog overal gemeengoed is. De Wechsler intelligentietesten staan bijvoorbeeld overal in de top-10 van de meest gebruikte tests om een kind met een functioneringsprobleem te beoordelen. Daarnaast wordt ook wel gebruik gemaakt van meer kwalitatieve evaluaties, zoals observaties en interviews met de betrokkenen. Dit gebeurt meer in landen die verder staan m.b.t. inclusie in het onderwijs, zoals Noorwegen, Zweden en Portugal. De tevredenheid over de testing hangt sterk af van het doel waarvoor de tests gebruikt worden en hoe ze geïnterpreteerd worden.

Uit het project blijkt ook dat als het resultaat van het onderzoek leidt tot het benoemen van een problematiek, de tevredenheid groter is indien dit gepaard gaat met het verkrijgen van een aantal voordelen (bv. herkenning, erkenning, ondersteuning op school, financiële voordelen). Maar er werden ook vele pijnpunten van de huidige methodes van assessment gesignaleerd. Een bij testing lager cognitief "niveau" leidt in sommige landen (zoals België, Hongarije, Roemenië, UK), tot verwijzing naar buitengewoon onderwijs, of een "lager", meer passief-accepterend, onderwijsprogramma, met minder inspanning om op cognitief gebied te investeren. Een ander gemeld pijnpunt is het gebrek aan tijd om onderzoek grondig te doen. En indien men per kind maar twee uur ter beschikking heeft, wordt vaak de voorkeur gegeven aan gestandaardiseerde tests. Een vaak gehoorde klacht daarbij was dat testverslagen van een 'klassiek' assessment vaak beperkt blijven tot het opsommen van pathologische etiketten of een lijst van tekorten van allerlei aard. Ze bevatten vaak weinig informatie over de positieve of potentiële kanten van 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. Een probleem hierbij is dat testverslagen die moeten dienen voor het bekomen van een erkenning (als toegang tot bv. extra financiering of extra begeleiding) vaak ook dienen voor het bepalen van de leerprogramma's. Met betrekking tot de duiding van de onderzoeksresultaten naar de ouders en leerkrachten blijkt dat in veel situaties er niet eens een georganiseerde mondelinge communicatie en coaching is van ouders en schoolteam. Het probleem is dus dat assessment nog hoofdzakelijk classificerend wordt gebruikt en niet handelingsgericht.

In het boek "With a different glance" wordt dit per land met een uitgewerkte casus geïllustreerd. De problemen blijken heel gelijkaardig. Enkele voorbeelden uit Vlaanderen geven weer waar het schoentje kan wringen.

W., heeft het syndroom van Down en is nu 18 jaar. De ouders wilden voor hem, en ook hij zelf, dat hij zijn schoolloopbaan in een inclusieve omgeving zou kunnen doorlopen. Gedurende die schoolloopbaan waren de testresultaten, of eerder de interpretatie hiervan, een obstakel. Telkens werden ze aangevoerd als argument om naar het buitengewoon onderwijs te verwijzen. Zowel op cognitieve, taalontwikkeling- als sociaal-emotionele testing scoorde D. laag. Aan het einde van het derde leerjaar bv. was het teruggetrokken gedrag zo alarmerend dat een deel van het team de hypothese autisme voorstelde. Er werd aangedrongen om diagnostisch onderzoek in een kinderpsychiatrische dienst te doen, en meteen werd er vanuit gegaan, zonder de resultaten af te wachten, dat dit een verwijzing naar buitengewoon onderwijs inhield. Door tijdens het multidisciplinair overleg te gaan kijken naar de context (interactie met leerkracht, het programma, de andere leerlingen) kon het teruggetrokken gedrag anders geduid en ook aangepakt worden. De "methode" die hierbij gebruikt wordt in het Daffodilproject "consultatie model" genoemd en is in Scandinavië gebruikelijk. Hierbij is het doel om in het team een conceptuele verandering te bereiken. Het uitdagend gedrag wordt dan "herkaderd" in plaats van medisch geëtiketteerd. Het ene hoeft het andere niet uit te sluiten, maar in dit geval verzetten de ouders zich tegen een kinderpsychiatrisch traject. Deze "conceptual change" benadering bleek hier ook effectief. De drie volgende leerjaren van de lagere school waren de participatie, leren en ontwikkeling tot ieders tevredenheid veel beter. De ouders vonden ondersteuning in een ruim netwerk van vrijwilligers en professionals uit school-, CLB en therapeutische wereld. W. heeft leren lezen, schrijven, rekenen, studeert Engels, Frans, geschiedenis, algemene vakken, muziek, gaat met de fiets of bus naar school, gaat naar de muziekschool en speelt in een fanfare. Indien men de resultaten van de klassieke testings en aanbevelingen had gevolgd, zou hij nu met een dubbeldiagnose verstandelijke beperking en autisme in ontwikkelingsniveau 1 van buitengewoon beroepsonderwijs zitten, en slechts een fractie van het aanbod krijgen dat hij nu heeft.

Een ander voorbeeld is een meisje O., met een diagnose van verstandelijke beperking, op één na jongste uit een groot gezin van Noord-Afrikaanse afkomst. Cognitief was ze op basis van de WISC resultaten in type 2 buitengewoon onderwijs ingeschaald en kwam ze terecht in een heterogene klas met kinderen met verstandelijke beperking, waardoor ze een erg low profile programma kreeg aangeboden. Tijdens een naschools huiswerkondersteuningsproject, bleek dat ze tot veel meer in staat was. In korte tijd had ze daar leren lezen en schrijven. Na een dynamische evaluatie van leerdispositie met de LPAD (Learning Propensity Assessment Device) van Feuerstein, die haar mogelijkheden objectiveerde, werd een transfer naar gewoon onderwijs met ION ondersteuning

voorgesteld. Dat liep niet van een leien dakje. In het begin waren gedragsregulering en aansluiting vinden in een omgeving van het gewone beroepsonderwijs, de grootste uitdagingen. Het slagen van inclusief onderwijs had echter weinig te maken met de specifieke onderwijsbehoeften van O., maar veel meer met de ingesteldheid, conceptuele opvattingen, al dan niet flexibele opstelling en al dan niet mediërende pedagogiek van de leerkrachten. In elk jaar waren er positieve leerkrachten met grote resultaten, en eerder sceptisch ingestelde leerkrachten die het project wilden stoppen. De jaren dat leerkrachten, CLB, ouders, directie en het externe consultatieteam tot een goede samenwerking kwamen, was het project een succes. Men zag dan ook een merkelijke vooruitgang op het gebied van gedrag, schools leren en op algemeen cognitief functioneren. Dit bevestigt ook wetenschappelijk onderzoek, dat herhaaldelijk heeft aangetoond dat succesvol inclusief onderwijs weinig met kindfactoren te maken heeft, meer eerder met contextuele factoren. (Mortier, 2010; De Schauwer & Van de Putte, 2012; Schraepen et al., 2011).

Naar een diagnostiek met een ruimere blik

Er is behoefte aan blikverruiming, nieuwe vormen van assessment, die op een andere manier naar de leerling kijken: hoe een leerling functioneert, leert en zou kunnen leren. Met het Daffodil project gingen we op zoek naar voorbeelden van goede praktijk. 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. Deze activiteiten moeten identificeerbaar en te evalueren zijn. Ze zijn niet hiërarchisch geordend of volledig, maar 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 in een soort Delphi-kwalitatief proces 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 volledige tekst met richtlijnen, die in principe nooit af is, is te vinden op de website www.caleidoscoop.be, een verkorte versie in bijlage. Bij het opstellen van de richtlijnen werd uitgegaan van een aantal fundamentele vragen.

Eerste vraag: waarom en waartoe dient een assessment?

Bij het bepalen van een assessment cyclus is het belangrijk stil te staan bij het doel van assessment. Er kunnen verschillende doelen zijn:

- begrijpen hoe een leerling (met moeilijkheden) functioneert en leert
- een inventaris maken om de functionele moeilijkheden en stoornissen van een leerling, zijn moeilijkheden om activiteiten uit te voeren en te participeren aan het klas- en schoolgebeuren, te begrijpen
- de voorwaarden waaronder een leerling functioneert en leert begrijpen
- de sterktes en moeilijkheden in kaart brengen bij de leerling, onderwijsleeromgeving en thuissituatie zodat we wenselijke, haalbare en concrete aanbevelingen kunnen geven waar alle betrokkenen kunnen achterstaan
- het leerpotentieel van de leerling leren kennen
- de (specifieke) onderwijsbehoeften van de leerling leren kennen
- een basis hebben voor het uitwerken van een individueel onderwijsplan
- een goede inclusieve leeromgeving creëren
- betrokkenen die met de leerling werken informeren
- formatieve evaluatie: om een advies te kunnen formuleren en een interventie over het omgaan met een leerling te ontwikkelen

- formatieve evaluatie: om feedback te geven aan de leerling over zijn leerproces en vooruitgang
- summatieve evaluatie (prestatiegericht): om te zien waar de leerling zich situeert in zijn leerproces, wat hij heeft bereikt, zonder hulp, met hulp(middelen)
- normatieve evaluatie (zoals in psychometrie): om de prestatie van een leerling te ordenen in een populatie
- classificerend: leerlingen classificeren in categorieën voor het plannen van onderwijsbeleid, beleid betreffende specifieke behoeften of begrotingsdoeleinden
- utilitaristische evaluatie: om een voordeel te behalen (financieel of een vorm van bescherming of dispensatie)

Niet alle assessmentmethodes zijn geschikt voor elk van de hierboven vernoemde doelstellingen. Men moet hier goed over nadenken. Een I.Q. bv. is wel geschikt als classificerend instrument, maar niet voor onderwijs- of therapeutische planning of follow-up. Men moet zich ook durven afvragen wat het onderliggende mensbeeld of kijk op het functioneren is. Bijvoorbeeld, gestandaardiseerde functiemetingen leggen vaak impliciet de kern van het functioneren in het kind zelf, terwijl problemen dikwijls meer betekenis krijgen als men ook de context mee betrekt.

Welke vragen zijn ook relevant?

Indien een kind niet goed meekan met het schoolse leren, wordt haast automatisch de vraag gesteld: wat scheelt er met dit kind? Dit is nodig, maar deze vraag gaat uit van een impliciet onderliggend pathogeen model. Het valt ons op in multidisciplinair overlegsituaties dat vragen die gericht zijn op wat er wel werkt en in welke condities, minder evident zijn. In een bredere diagnostiek zijn dus ook volgende vragen of observaties van belang:

- Een kwalitatieve beschrijving van hoe het kind leert: welke modaliteiten, voorkeuren, leerstijlen, motivaties.
- Een lijstje met talenten en sterke kanten
- Waarin is het kind echt geïnteresseerd?
- Hoe modificeerbaar is het kind, d.w.z. is de leerling in staat om nieuw gedrag te tonen wanneer ik hem iets wil aanleren?
- Wat kan ik doen om dit kind beter te doen leren?
- Wat is de reactie van leerling op leersituaties?
- Hoe zit het met de omgeving van het kind: hoe gaan familie, verschillende leerkrachten op school, vrienden, ondersteunende staf, medeleerlingen met het kind om?
- Welke hulpbronnen kunnen er gevonden worden?
- Hoe verwelkomend is de omgeving van het kind?
- Wat zijn de functionele belemmeringen van het kind m.b.t. het schoolse leren: welke activiteiten gaan er moeilijk en waarom?
- Welke elementen in de omgeving (pedagogische, psychologische, fysische, menselijke, technische hulpmiddelen) zijn een ondersteuning of een barrière t.o.v. het leren?
- Wat zijn de echte noden van de leerling zodat hij beter zou leren en kunnen deelnemen?
- Welke elementen in de persoonlijkheid van de leerling en in de situatie vormen een barrière tegen leren, of zijn een voordeel?

Conceptuele kaders voor een inclusiever assessment

Wanneer assessment als doel heeft om informatie te verwerven over hoe een leerling functioneert en leert, hoe we dat beter kunnen begrijpen, wat de barrières zijn die leren en functioneren in de weg staan, wat we zouden kunnen doen om het leren en functioneren te verbeteren, en dit mogelijk te maken binnen een inclusieve context, zijn een aantal conceptuele kaders en methodieken meer

geschikt, die het klassieke "stoornisgerichte" denkkader overstijgen. Bij het opstellen van de Daffodil-richtlijnen werden daarom volgende kaders als uitgangspunt genomen:

1. *Het ICF-kader* (Internationale classificatie van het menselijk functioneren) (WHO, 2007). Het ICF kader is ontwikkeld binnen de gezondheidssector van de Verenigde Naties, maar verruimt het medische model van handicap naar een sociaal model. Het vernieuwende ervan is dat het functioneren van een individu in verschillende "componenten" wordt bekeken: enerzijds biologische functies en hun eventuele anatomische gronden, anderzijds activiteiten die iemand al dan niet kan uitvoeren, belemmeringen in het participeren, externe en persoonlijke factoren die al dan niet een hindernis kunnen vormen. Hoewel essentieel een classificatiesysteem, kan het ICF ook goed ingezet worden voor het in kaart brengen van het functioneren van een kind met problemen. In Portugal en Italië heeft het Ministerie van Onderwijs het ICF kader veralgemeend ingevoerd als basis voor diagnostiek en beschrijving van de specifieke behoeften van leerlingen met problemen. In België is er grote belangstelling in het werkveld, ook bij onderwijs en CLB en zijn de eerste opleidingen begonnen.

2. Een *contextuele visie op leren en gedrag. N*iemand zal nu nog in vraag stellen dat hoe een kind leert en functioneert, in sterke mate afhangt van de context waarin het opgroeit, hoe de omgeving met het kind omgaat, hoe de indrukken worden verwerkt, enz. Toch is het onderwijs, en a fortiori de diagnostiek, althans in het Westen, tijdens de 20ste eeuw sterk beïnvloed geraakt door een hoofdzakelijk biologisch- genetisch Piagetiaans denkkader, wat de oorzaak van functioneren in de biologische rijpingsconstellatie van het kind legt. Theorieën als deze van Vygotsky benadrukken veel meer de sociale en culturele aspecten.

3. *Een interactionele en dynamische visie op assessment .* Het model van "handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht werken" (HGD-HGW)(Pameijer et al. ,2004) kent grote navolging in Vlaanderen en Nederland, precies omdat het ingaat op hoger geschetste bekommernissen. In het buitenland is dit model minder gekend. Eén van de zeven basisprincipes is dat assessment een interactioneel proces is, niet alleen met de leerling maar met alle betrokkenen rondom de leerling. Ook de verschillende methodes van dynamische evaluatie zijn gebaseerd op een interactionele zienswijze. Dynamisch assessment wordt gedefinieerd als "een interactieve aanpak bij het uitvoeren van assessments binnen de psychologie, taal/spraak of onderwijs dat zich richt tot het vermogen van de leerling om te reageren op de interventie" (Haywood & Lidz, 2007). Hierbij is een leerfase dus expliciet een onderdeel van de assessment procedure. De meeste "klassieke" assessments zijn van nature statisch omdat ze geen interventie van de onderzoeker inbouwen.

4. *Inclusieve visie op onderwijs*. Inclusief onderwijs wordt in het courante taalgebruik vaak gereduceerd tot de integratie van leerlingen met een beperking in het gewoon onderwijs, of zelfs nog nauwer, tot de doelgroep van de "ION"-leerlingen met een verstandelijke beperking. Bij het ION project wordt een leerkracht van het buitengewoon onderwijs type 2 toegevoegd aan de gewone school gedurende een maximum van 5,5 uur per week. Een ION project is type-gebonden, en de ION leerkracht blijft verbonden aan de buitengewone school. In inclusief onderwijs gaat het om een veel ruimer concept: dit vraagt om een herstructurering van de schoolcultuur, het beleid en de praktijk, zodat scholen beantwoorden aan de diversiteit van de leerlingen in de omgeving. In een inclusieve school leren alle leerlingen, ongeacht ze een beperking hebben of niet, zo veel mogelijk samen. 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 degene met stoornissen of die gecategoriseerd zijn als leerling 'met specifieke onderwijsbehoeften'. Men ziet verschillen tussen leerlingen eerder als hulpbronnen om het leren te ondersteunen in plaats van problemen die moeten overwonnen worden. 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).

5. 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.

6. De *modificeerbaarheid van elk individu*. Klassieke 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 (bv intelligentie, sociaal-emotioneel functioneren). Meer dynamische ontwikkelingstheorieën zoals deze van Vygotsky, Feuerstein, Sternberg, zien de ontwikkeling van het individu als wezenlijk modificeerbaar. In deze optiek is het zinvoller om te kijken naar evoluties in de loop van de tijd. Klassiek assessment is statisch omdat ze ervan uitgaat dat men het huidige functioneren kan extrapoleren naar een algemene groeicurve. Indien men modificeerbaarheid als uitgangspunt neemt, is dynamic assessment meer geschikt. De basisdoelstelling hiervan is een inschatting van de veranderbaarheid van de leerling, leerprocessen, de lerende omgeving (context) en reactie op lesgeven. Dynamisch assessment – in tegenstelling tot "statisch" assessment – is dynamisch in vier aspecten: (1) een dynamisch *concept van intelligentie* (in tegenstelling tot het statische concept van "g" als een onveranderbare eigenschap van het individu); (2) dynamisch in de *keuze van instrumenten* voor onderzoek, afhankelijk van de individuele behoeften van de leerling; (3) dynamisch in *de manier van toepassing:* het is interactief, kijkt naar de reacties op lesgeven en leren en kijkt naar het effect bij de leerling van de manier waarop wordt lesgegeven; het gebeurt daarom altijd in verschillende sessies binnen een relatief korte tijdsperiode; en (4) dynamisch in de wijze waarop het *geïnterpreteerd wordt en aanbevelingen* worden gegeven.

7. *Cognitieve benadering van leren en ontwikkeling*. Elk leren – of het nu om schoolse vaardigheden gaat, kennis, dan wel het leren kennen en begrijpen van emoties, sociale situaties, het leren van muziek of creatieve activiteiten gaat – heeft cognitieve aspecten, d.w.z. hoe informatie verzameld wordt, verwerkt wordt en wordt weergegeven. Taal speelt hierin een grote rol. Er zijn verschillende cognitieve benaderingen. Das, Naglieri & Kirby (1994) bouwden hun PASS-model uit op basis van de principes van de neuropsychologie van Luria. Met dit model kan men nagaan in hoever een leerling problemen heeft op het gebied van planning, aandachtfuncties, simultane of sequentiële informatieverwerving. Feuerstein et al, 2002 onderscheiden 28 cognitieve functies in input, verwerking en output, zoals bv. systematisch zoeken, impulscontrole, vergelijkend gedrag, hypothetisch denken, controlegedrag. Nyborg (1993) legt in zijn leertheorie dan weer meer de nadruk op het verband tussen leren en het verwerven van basisconcepten en conceptuele systemen zoals kleur, vorm, aantal grootte, enz. Hij stelt dat als men systematisch deze concepten aanleert, het schoolse en sociale leervermogen dan sterk kunnen worden uitgebreid. Deze cognitieve benadering gaat ervan uit dat men moeilijkheden met bepaalde leeractiviteiten, zoals bv. rekenen, beter kan begrijpen en ook (re)mediëren indien men het onderliggende cognitieve functioneren in kaart brengt.

Welke methoden en systemen passen meer bij een dynamisch, contextueel en inclusief assessment?

Op basis van de hierboven geschetste conceptuele kaders, hebben de Daffodilpartners een preselectie gemaakt van concrete methodieken in assessment en coaching, die gedeeltelijk of volledig, beantwoorden aan de consensus-criteria zoals de richtlijnen vermelden . Deze lijst is niet

limitatief. Een grondiger beschrijving werd gebundeld in het projectboek (Lebeer, Candeias & Gracio, 2011)

1. Handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht werken (Pameijer et al., 2004)
2. Internationale Classificatie van het Menselijk functioneren (International Classification of Functioning, Disability & Health (ICF - WHO). De ICF is bedoeld als kader om functioneren in kaart te brengen, volgens vijf componenten.
3. Dynamic Assessment: omvat een waaier verschillende benaderingen, die als gemeenschappelijke basis hebben dat ze de respons op interventie in kaart brengen, binnen wat Vygotsky de "zone van de naaste ontwikkeling" noemt. Binnen dit algemeen raamwerk zijn veel verschillende concrete assessmentmethodes ontwikkeld. Velen zijn afgeleid van de oorspronkelijke LPAD (Learning Propensity Assessment Device) van Feuerstein (1979, 2002), en zijn gebaseerd op diens theorie van de Gemedieerde Leerervaring, o.m. de Cognitive Modifiability Assessment (Tzuriel,2001). In essentie komt het erop neer dat eerst wordt gekeken naar een basisprestatie (het antwoord op een bepaalde taak, zonder hulp uitgevoerd). Dan volgt er een leerfase, waarin de onderzoeker vragen stelt, mee analyseert, de leerling doet nadenken over het probleem, concepten aanleert die nodig zijn om het probleem op te lossen, enz. Daarna volgt er weer een fase van probleemoplossen zonder hulp. De leerfase verschilt van methode tot methode. Sommige dynamic assessment methoden gebruiken semi-kwantitatieve of kwantitatieve benaderingen met gestandaardiseerde gegradueerde "hints", d.w.z. dat de onderzoeker een lijst heeft van vragen en formuleringen, die ieder op zich gecodeerd en gekwantificeerd worden. Hoe meer hints hij moet geven, hoe groter de "benodigde hulp"-score. Andere, zoals Feuerstein zelf, houden meer aan een kwalitatieve mediërende benadering, waarbij de onderzoeker tussenkomst en iets probeert aan te leren op een bij het kind passende manier.
4. Das-Naglieri Cognitive Assessment System (CAS) (Das et al.,1994) is een genormeerde, individueel toegepaste assessment batterij van cognitieve vaardigheden voor kinderen en adolescenten van 5-17 jaar. Het bestaat uit 12 subtests (of de basic versie 8 subtests), georganiseerd in vier schalen volgens de PASS theorie van informatieverwerking. Het is meer verklarend en minder kennis- of cultuurafhankelijk dan de Wechsler testen, en is "fair" t.o.v. de mogelijkheden van kinderen met ontwikkelingsstoornissen. De batterij is uitgebreid wetenschappelijk onderzocht. Er bestaat ook een Nederlandse, maar nog geen Vlaamse versie (Kroesbergen et al., 2000).
5. Consultatieve benadering (Hylander, 2004) en het herkaderen van uitdagend gedrag (Schraepen, 2011). Deze benaderingen zijn gericht op het samen met het team rondom het kind te gaan kijken hoe problemen geconceptualiseerd worden, die conceptualiseringen dan in vraag te stellen, om te komen tot een gezamenlijke nieuwe conceptualisering die leidt tot verandering van gedrag of verbeteren van het leren. In dit model wordt het leren of gedrag van de leerling benaderd door naar de leerkracht (en de onderlinge relaties en voorstellingen) te kijken.
6. Index voor Inclusie (Booth & Ainscow, 2008): De Index voor Inclusie is een zelf-evaluatiegids die een school op een heel systematische wijze loodst om te kijken hoe ze de heel verschillende leerlingen toch beter kunnen laten leren en zo kunnen evolueren naar een echte inclusieve school "voor allen". Het proces duurt één of meerdere schooljaren en gebeurt onder leiding van een coach.
7. Curriculum-georiënteerd assessment van onderliggende functionele vaardigheden: omdat de relatie tussen problemen met schoolse vaardigheden en onderliggende functionele problemen niet rechtlijnig is, is het niet voldoende om alleen de functies te "testen", of alleen de schoolse kennis en vaardigheden. Er is behoefte aan instrumenten die de relatie

tussen beide onder de loep nemen. Hieronder kunnen methoden vallen als een systematische analyse van rekenproblemen, gevolgd door remediëring en re-assessment, gebaseerd op de PASS theorie van Das-Naglieri en het Concept Teaching Model van Nyborg werd beschreven door Sønnesyn (2011). Het Concept Teaching Model kijkt of de leerlingen de onderliggende concepten verworven heeft die nodig zijn voor het begrijpen of uitvoeren van een bepaalde taak: bv het concept "hoeveelheid" of "aantal" heb je nodig om te kunnen rekenen. Kinderen kunnen wel een tijdje mee met rekenoefeningen zonder dat ze echt het concept "aantal" verworven hebben, maar vroeg of laat gaan ze er toch over struikelen. Sønnesyn gaat al tijdens het assessment dit concept proberen aanleren en kijkt wat het effect ervan is. Van der Aalsvoort & Lidz (2007) ontwikkelden een variant van dynamic assessment met gebruik van curriculum-gebaseerd materiaal: de Application of Cognitive Functions scale, die ook uitgebreid bij Nederlandse kinderen werd onderzocht.

8. *Portfolio Assessment* . Portfolio's zijn systematische verzamelingen van het werk van leerlingen, die kunnen dienen als basis om de continuïteit van het leerproces te analyseren. Het is een compendium van materialen als een soort leerlingvolgsysteem, waarbij de leerling met zichzelf vergeleken wordt. Ook de mate en aard van ondersteuning kan hierin genoteerd worden. De methode werd oorspronkelijk voor hoger onderwijs en beroepsonderwijsontwikkeld maar is ook erg interessant gebleken voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften (Candeias et al., 2011)

Discussie

Het Daffodil-project wil een antwoord geven op de uitdagingen in onderwijs en samenleving van deze tijd. Daarbij was er bekommernis was om assessment te doen dat minder leerlingen uitsluit van positieve leerervaringen, en meer gericht is op positieve leerontwikkeling en -resultaten en inclusie. Ons onderzoek wees uit dat het "testparadigma" nog sterk de praktijk domineert. Dit leidt vaak tot exclusie, wanneer testresultaten gekoppeld worden aan voorwaarden voor al dan niet participeren. Tests zijn - om het in de woorden van Ilya Prigogine te zeggen – een monoloog met de natuur. Om de complexe werkelijkheid te kennen is een dialoog nodig. De gedachte van inclusie staat haaks op het testparadigma. Inclusie betekent: deelnemen is in principe onconditioneel. Inclusie staat niet tegenover buitengewoon onderwijs maar overstijgt het in een zorgcontinuüm. Voor inclusie zijn dus andere praktijken nodig, en dat hebben we met het Daffodil-project proberen vorm te geven. Het test-paradigma heeft onze cultuur doordrongen: mensen worden getest van wieg tot graf, en men vindt dat vanzelfsprekend. Getuige hiervan is het wereldwijd ingeburgerde gebruik van testen zoals de batterijen van Wechsler.

Psychometrische tests gebruiken is op zichzelf niet fout, maar het is belangrijk na te gaan waartoe men ze inzet en hoe men de resultaten communiceert. De Daffodil-richtlijnen zijn niet tegen het gebruik van psychometrische tests (bv. de CAS), maar geeft ze een kleinere plaats in een geheel van een verruimde blik. In het concept van handelingsgerichte diagnostiek (HGD) is dit bijvoorbeeld al zo geëxpliciteerd. HGD is dus al een meeromvattende benadering, waarin andere methoden gemakkelijk kunnen ingepast worden. Biedt het Daffodil-project dan nog een meerwaarde t.o.v. wat we al kennen vanuit de HGD? HGD begint nu immers meer en meer in voege te geraken in het Nederlands taalgebied. Wezenlijk gaat het om een paradigmaverschuiving en blikverruiming. Het risico is niet gering dat men nieuwe benaderingen vanuit de "oude" testmentaliteit blijft doen. Dat

merkten we bv. in Portugal bij de veralgemeende toepassing van ICF voor de bepaling van specifieke onderwijsbehoeften, wat vaak toch weer leidde tot een klassiek deficiënties-lijstje.
In handelingsgerichte diagnostiek is het niet evident dat het leerpotentieel systematisch bevraagd of onderzocht wordt. Het kader biedt de mogelijkheid om leersituaties in te bouwen (tussentijds zoeken naar aanpak die werkt of kan uitgebreid worden), maar het behoort niet tot de dagelijkse praktijk. HGD is een reflexief model, maar dit betekent nog niet dat de waarden en begrippen van de onderzoeker ten aanzien van assessment en inclusie expliciet worden gemaakt. Ook het verbinden van diagnostiek aan coaching en consultatief werken kan nog sterker worden uitgewerkt.
Een paradigmaverschuiving is moeilijk zolang aan de universiteiten en hogescholen hoofdzakelijk statische en classificerende diagnostiek wordt gedoceerd, gebaseerd op het testparadigma.

Een soms gehoorde kritiek is dat dit nieuwe paradigma veel meer tijd in beslag neemt en dat de CLB's hiervoor geen tijd hebben. Een grondige kind- en contextgerichte evaluatie vraagt inderdaad meer tijd, maar men moet dit ook kaderen in een begeleidingsplan. Assessment en interventie vormen één geheel. Investeren in onderwijs gebaseerd op potentieel vraagt ook politieke lange termijn keuzes: ongetwijfeld is het op korte termijn goedkoper om gewoon kinderen te klasseren op basis van snelle screening. Op korte termijn is het duurder om te investeren in assessment, ondersteuning en goed onderwijs van risicogroepen , maar op lange termijn loont investeren in leerbaarheid en inclusie, in vermindering van blijvende afhankelijkheid en zorg.

Bijlage : Richtlijnen om assessment inclusiever en dynamischer te maken[14]

Algemene richtlijnen

1. Vertrek vanuit een interprofessionele visie

2. Vertrek vanuit een interactieve visie

3. Wees je bewust van waarden en begrippen t.o.v. assessment en inclusie

Voor je eraan begint

4. Identificeer sleutelpersonen
- de leerling zelf, leerkrachten, ouders, directie, psycholoog, therapeuten, artsen, enz.

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.
- .

6. Definieer gemeenschappelijke doelen en herkader hulpvragen.
- 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.

7. Kies instrumenten voor assessment in functie van de doelen
- Deze zijn zowel individueel als context georiënteerd; beperk je keuze niet tot een individuele leerlinggerichte testbatterij. 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.
- Kijk ook naar hypothetische of toekomstige vormen van de leercontext.

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.
- Pas het lesgeven flexibel aan in functie van de leerling de behoeften en reacties.
- Kijk naar veranderingen wanneer je iets probeert aan te leren.

10. Creëer een positieve samenwerkende relatie
- Bevraag mogelijke oorzaken, hypothesen en oplossingen van leerkrachten/ouders/leerlingen en wees aandachtig voor de manier waarop ze reageren tijdens het assessment.
- Stel je doelen en communicatie bij tijdens het proces van assessment.

[14] De volledige tekst is te vinden op www.caleidoscoop.be

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.
- 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.
- 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.
- Formuleer praktische en concrete aanbevelingen die gerelateerd zijn aan dagdagelijkse dilemma's.

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.
- 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.

.

15. De assessment moet formatief assessment bevatten, waarin het curriculum en IEP (individueel educatief programma) 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.

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 2010Nyborg, 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

Met dank aan

Dit artikel werd mogelijk gemaakt dank zij 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.

Meer informatie en vorming

Meer info over het daffodilproject vindt U hier: www.spill.uantwerpen.be/internationaal/daffodil-samenvatting/ Voor diepgaandere cursussen in de LPAD van verwijzen we naar www.spill.uantwerpen.be/nieuws/ . Voor verdere informatie over dynamic assessment methoden kunnen we verwijzen naar de website www.dynamicassessment.com .

Education and Culture DG
Lifelong Learning Programme
epos

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