

## DYNAMIC ASSESSMENT:

### een taak voor een leerkracht, therapeut en/of (interne/ambulante) begeleider?

#### David Tzurriel

Professor David Tzurriel, Ph.D. is een Israëlische klinisch en opvoedkundig psycholoog en een expert op het gebied van dynamisch testen van leerpotentieel. Op dit moment is hij hoogleraar op de Bar Ilan University van Tel Aviv. Daarnaast is hij lid van de International Association for Cognitive Education (IACE) en editor van the Journal of Cognitive Education and Psychology. David Tzurriel is een autoriteit op het vlak van Dynamic Assessment. Hij ontwierp meerdere leertesten voor oudere kleuters en leerlingen van de basisschool en schreef vele boeken en artikelen over dynamisch testen.

#### 1. Inleiding

In de theorievorming met betrekking tot de psychodiagnostiek van leerlingen is de laatste decennia een opvallende ontwikkeling merkbaar: er is een verschuiving opgetreden van een verklaringsgerichte, classificerende diagnostiek naar een instructiegerichte diagnostiek.

Een verklaringsgerichte en classificerende diagnostiek probeert - met name door middel van intelligentietests - een beschrijvende verklaring te geven voor opgemerkte leerproblemen; deze informatie vormt op zijn beurt de basis voor een indicatie met betrekking tot de best passende onderwijsaanpak (onderwijstype). Echter deze diagnostiek levert niet die informatie op, die de leerkracht of begeleider nodig heeft om eventuele (leer)problemen te verhelpen. Hiertoe is een instructiegerichte diagnostiek noodzakelijk. Niet de bepaling van het intelligentiequotiënt, maar een inschatting van het leerpotentieel of de cognitieve veranderbaarheid van de leerling staat hierbij centraal. Middels het gebruik van deze leertests en/of het hanteren van een dergelijk conceptueel kader kan de onderwijsdeskundige antwoorden formuleren op vragen als: Hoe leert (en denkt) een leerling? Hoe verwerkt hij informatie? Welke cognitieve dysfuncties belemmeren het leerproces? Met welk gemak, en vooral hoe, kunnen deze belemmeringen worden verholpen?

Deze vorm van diagnostiek, gericht op het leerpotentieel én gericht op interventie van leerkracht en/of begeleider, wordt in de Anglosaksische literatuur *Interactive of Dynamic Assessment* genoemd. Toonaangevende auteurs op dit vlak zijn: C. Haywood (USA), A. Brown & J. Campione (USA), C. Lidz (USA), J. Güthke (Duitsland), J. Hamers (Nederland), R. Feuerstein & Y. Rand (Israël), W. Reesink (Nederland) en M. Samuels (Canada).

#### 2. Theoretische basis

Dynamic Assessment wil het cognitief functioneren en de cognitieve veranderbaarheid van kinderen/leerlingen met leerproblemen en/of een verstandelijke beperking zodanig in kaart brengen, dat het didactisch handelen van leerkrachten en begeleiders, zowel in het gewoon als in het speciaal onderwijs, beter kan worden afgestemd op de eigenlijke problematiek van deze leerlingen. Dynamic Assessment zoekt naar de oorzaak van de leerproblematiek en wil een antwoord geven op de vraag welke interactievormen en didactische werkvormen de leerkracht/begeleider kan hanteren om die leerproblemen te verhelpen of tenminste te beperken. Stevig wordt geïnvesteerd in welke cognitieve functies geactiveerd moeten worden en dan vooral die cognitieve functies die nog niet voldoende zijn ontwikkeld. Het kan niet de bedoeling zijn alleen maar diagnoses te stellen; het is belangrijker om aan te geven hoe het vastgestelde probleem kan worden verholpen cq via een omweg via de mogelijkheden van het kind zelf overwonnen kan worden.

Het conceptuele kader waarop deze testen gebaseerd zijn is de theorie van de Structurele Cognitieve Modificeerbaarheid (S.C.M.) van Prof. R. Feuerstein en collega's (1979, 1980, 1988).

#### *De Structural Cognitive Modifiability-theorie van Feuerstein*

In welke mate wordt het functioneringsniveau van een individu of zijn stoornis/syndroom/ziekte gezien als onveranderbaar en als een vaststaand gegeven? In hoeverre zijn de tussenkomsten van ouders, opvoeders en leerkrachten gericht op 'verandering' bij het individu in kwestie? Worden verstandelijk beperkten gezien als objecten van zorg, die zelf tot niets in staat zijn of worden ze gezien als mensen met vaardigheden en verantwoordelijkheidsgevoel, die alleen beperkt worden door hun handicap? Of worden ze lastig gevallen met het zorgsyndroom van de begeleider?

Antwoorden op deze vragen kunnen worden geplaatst op een continuüm met een actief-modificeerbare en een passief-aanvaardende pool als uitersten. Voor Feuerstein kan iemand met een verstandelijke handicap niet gediend zijn met een benadering vanuit berusting en aanvaarding (passief-aanvaardend). Feuerstein gelooft daarentegen in sterke mate in de modificeerbaarheid van elk individu: mensen, ook mensen met beperkingen en handicaps, hebben de mogelijkheid in zich tot ontwikkelen en zijn per definitie veranderbaar en leerbaar. Deze mogelijkheid moet evenwel 'gevoed' worden vanuit de omgeving. Dit is de kern van de actief-modificeerbare benadering en die staat lijnrecht tegenover benaderingen die stellen dat het functioneren van een individu compleet afhankelijk is van zijn aangeboren mogelijkheden en genetisch potentieel. Het

functioneren is met name afhankelijk van de wijze waarop de omgeving (ouders, begeleiders, leerkrachten, verzorgers etc.) omgaat met het individu.

Doordat Feuerstein geconfronteerd werd met de zwakke prestaties van jongeren met verschillende culturele achtergronden, op klassieke intelligentietests, raakte hij sterk geïnteresseerd in vragen rondom het leerpotentieel van mensen. Het inzicht groeide dat zolang je de methodiek aanpast je niet alleen kennisinhouden en manuele vaardigheden kunt aanleren, maar dat dan ook de wijze van informatieverwerking positief beïnvloed kan worden.

Doordat dit een dusdanig diepgaande en blijvende invloed heeft op de wijze waarop men in de wereld staat, en deze beïnvloeding mogelijk blijkt, ongeacht de leeftijd en het intelligentiepeil van de betrokkene(n), kwam Feuerstein tot de vaststelling dat de cognitieve modificeerbaarheid een wezenlijk kenmerk is van het menselijk individu.

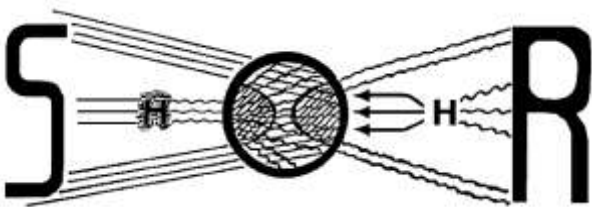
De cognitieve modificeerbaarheid van cognitief/intellectueel zwak presterende mensen is vaak bijzonder beperkt. Het milieu, zelfs al is het rijk aan prikkels, laat sommigen onverschillig en motiveert hen onvoldoende om in interactie te treden en kennis te verwerven. De opdracht zal er dus in bestaan om, aansluitend bij hun specifieke problemen en mogelijkheden, een omgeving te scheppen die hen uitnodigt tot cognitieve interacties, waarin ze leren beter informatie te verwerken.

Het is niet voldoende om mensen bloot te stellen aan (vele) prikkels zodat ze zouden leren uit hun ervaringen en contacten met die prikkels. Voordat een mens effectief kan leren uit zijn ervaringen en contacten met de omgeving, moet hij weten hoe hij kan leren uit die ervaringen. Dit laatste leert een mens alleen maar doordat zijn omgeving hem dit heeft aangeleerd: wil iemand gaan leren 'leren' dan is interactie tussen de mens en zijn sociale-omgeving noodzakelijk. Dit brengt ons tot het onderscheid tussen directe leerervaringen en gemedieerde leerervaringen.

Een directe leerervaring is de leervorm waarbij het individu de prikkels uit zijn omgeving assimileert en waarbij het zich aanpast aan zijn omgeving zonder enige gerichte, rechtstreekse tussenkomst van een ander.

Bij een gemedieerde leerervaring past een tussenpersoon de prikkels uit de omgeving doelgericht aan om de assimilatie- en accommodatieprocessen van het individu vlotter en doelmatiger te laten verlopen. De ervaringen die een kind dankzij zijn interactie met de omgeving opdoet, worden hier gereguleerd door de tussenkomst, d.w.z. de mediatie van een tussenpersoon. Mediatie is de handeling waarbij een doelgerichte medemens doelbewust intervineert in de ervaringswereld van een individu om cognitieve structuratieprocessen te activeren. Daarmee wil de mediator bereiken dat het individu meer vat op zijn omgeving krijgt en dat zijn persoonlijke ontplooiing in de hand gewerkt wordt. Dit is de basis van 'ontwikkeling'.

Onderstaande afbeelding biedt een schematische weergave van de processen die zich voordoen. De wisselwerking tussen individu en omgeving wordt slechts ten dele gereguleerd door de mediator. Gemedieerde leerervaringen resulteren in veranderingen van de cognitieve structuur van het individu en verhogen op die wijze indirect het rendement van directe leerervaringen. Gemedieerde leerervaringen dragen daarom wezenlijk bij tot het verhogen van de cognitieve modificeerbaarheid.



Feuerstein, 1985, p.56 (S= stimulus, O= organisme, R= respons, H= mediator)

Welke organische of mentale tekorten ook de basis vormen voor een beperkt aanpassings- of leervermogen, dit vermogen en dus de ook mogelijkheid om te ontwikkelen, kan altijd worden verbeterd en gestimuleerd. Mediatie is niet gebonden aan een specifieke cultuurinhoud, een bepaalde opvoedingssituatie of een specifieke wijze van communiceren. Er is een veelheid van situaties en activiteiten waarbij men, op zeer verschillende manieren, kan mediëren.

Via mediatie worden baby's en peuters gevoelig gemaakt voor prikkels en doelmatige reacties. Via mediatie die aansluit bij hun persoonlijke instructiebehoeften, vergroten kleuters, schoolkinderen en adolescenten hun instructiegevoeligheid, hun cognitieve modificeerbaarheid. Ook volwassen die beneden hun mogelijkheden presteren kunnen doelmatig mentaal geactiveerd worden door gepaste mediatie.

Niet elke interactie tussen een individu en de mediator zal daadwerkelijk het leer- en ontwikkelings-vermogen van een individu bevorderen. Om van mediatie te kunnen spreken, moet de interactie, en dus de actie van de mediator, aan een aantal kwaliteiten voldoen.

Feuerstein beschreef twaalf criteria. Intentionaliteit, transcendentie en zingeving zijn hiervan de meest belangrijkste voor mediatie; de negen overige zijn situatiegebonden karakteristieken en hoeven slechts afhankelijk van de situatie te worden

ingezet. Feuerstein acht ze echter wel wezenlijk voor een denkstimulerende leeromgeving. (zie hiervoor Feuerstein, e.a. o.a. 1988)

Professor Pnina Klein spreekt over 5 centrale mediaticriteria, die expliciet gedurende de Dynamic Assessment moeten worden ingezet (zie MISC concept). Voor informatie: [www.mediatiemetmisc.nl](http://www.mediatiemetmisc.nl)

**Focussing;** Is gebaseerd op *intentionaliteit* en *wederkerigheid* van Feuerstein. Heeft de begeleider/leerkracht een doel? Kan de begeleider/leerkracht aangeven welke cognitieve functies aangesproken moeten worden? Hoe richt de begeleider/leerkracht de aandacht van het kind op zijn doel? Is het doel afgestemd op het kind? Is er sprake van *matching*? M.a.w. zijn het speelgoed, de activiteit, de lesinhoud en het niveau adequaat, interessant en natuurlijk?

**Affecting;** Is gebaseerd op *zingeving* van Feuerstein. Hoe brengt de begeleider/leerkracht aan het kind de betekenis voor van verschillende voorwerpen, personen en begrippen? Hebben de dingen voor de leerling een bepaalde betekenis? Geeft de begeleider/leerkracht zin aan de activiteit door middel van oogcontact, fysiek contact, beurt nemen, praten, genieten en plezier delen en het vertellen waar iets goed voor is.

**Expanding;** Is gebaseerd op *transcendentie* van Feuerstein. Breidt de begeleider/leerkracht de activiteit uit door relaties te leggen naar andere activiteiten? *Generalisatie*. Legt de begeleider/leerkracht relaties naar verleden, heden of toekomst en andere domeinen? *Transfer*

**Encouraging;** Is gebaseerd op *mediatie van gevoelens van bekwaamheid* van Feuerstein. Geeft de begeleider/leerkracht procesgerichte feedback?

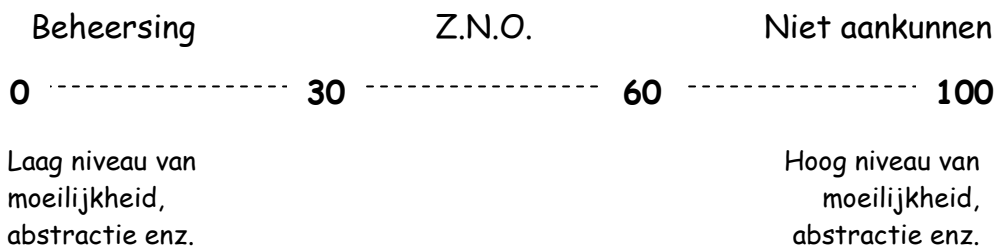
**Regulation of behaviour;** Is gebaseerd op *gedragsregulatie* van Feuerstein. Brengt de begeleider/leerkracht een niet-impulsieve werkhouding bij het kind aan? Geeft de begeleider/leerkracht het kind inzicht in de eigen wijze van leren?

### 3. Toepassingen van de S.C.M.-theorie

Uitgaan van actieve modificeerbaarheid heeft een flink aantal consequenties voor de aard en de doelstellingen van diagnostiek en onderwijs. Feuerstein en zijn collega's, waaronder Tzuril, hebben beide aspecten 'concreet' uitgewerkt in een Dynamic Assessment-procedure enerzijds en Instrumental Enrichment anderzijds.

De doelstellingen van Instrumental Enrichment, een interventieprogramma voor 'het (speciaal) onderwijs' zijn hiervoor illustratief. De algemene doelstelling sluit aan bij de S.C.M.-theorie en luidt: de groeikansen van de persoon bevorderen, door denkmiddelen, -strategieën en -attitudes te ontwikkelen, waarmee hij meer profijt kan halen uit het directe contact met prikkels en uit de ervaringen die geboden worden in het dagelijks leven en op toevallige en geplande leermomenten. Dit doel kan als volgt worden geconcretiseerd in subdoelen: het remediëren van deficiënte denk- en leerfuncties, het verwerven van denkattitudes, het leren inzichtelijk handelen en reflecteren, het uitbouwen van taakintrinsieke motivatie en het ontwikkelen van zelfvertrouwen.

Dynamic Assessment is voor Feuerstein hét alternatief voor de statische psychodiagnostiek, met name voor de klassieke intelligentietest. Niet zozeer het actuele niveau van functioneren, zoals weergegeven in bijvoorbeeld een IQ en in vergelijkingen met leeftijdsgenoten (gemiddelden, normen e.d.), is belangrijk, maar juist het potentiële, latente niveau van functioneren: wanneer ik een kind hulp aanbied, hoe goed zal de leerling dan presteren? Dit idee is gebaseerd op het begrip 'zone van naaste ontwikkeling (z.n.o)' van Vygotsky:



0 staat voor een laag niveau van moeilijkheid, abstractie, complexiteit,... van een bepaalde taak (bv. staartdeling, puzzel, technisch lezen of figuurzagen); 100 staat voor een hoge mate van complexiteit en moeilijkheid. Wanneer op een gegeven moment -op een gestandaardiseerde, statische manier- gekeken wordt wat de leerling kan (via een schoolvorderingentest of een IQ-test), dan krijg je een idee van het huidige functioneringsniveau (hier bijvoorbeeld 30). Dit geeft aan wat de leerling op dit moment zelfstandig presteerde, zonder enige hulp of tussenkomst van de onderzoeker. Wanneer hulp wordt gegeven, zal het functioneringsniveau van de leerling stijgen, bijvoorbeeld tot niveau 60. De zone tussen 30 en 60 wordt de zone van naaste ontwikkeling genoemd. De taak met abstractie- of moeilijkheidsgraad 60 of meer, is voor de leerling niet meer haalbaar ook al wordt zeer intensief geholpen.

Belangrijk is dat leren alleen maar kan optreden binnen de zone van naaste ontwikkeling; de leerling zal - uiteraard - niet (bij-)leren wanneer de taak zich in de zone van zijn huidige ontwikkeling bevindt (want die taak is te eenvoudig voor de leerling); bovendien zal de leerling niet leren, wanneer de taak voor hem te moeilijk is. Alleen wanneer de taak zich in de zone van naaste ontwikkeling bevindt, kan de leerling van de taak leren.

Dynamic Assessment richt zich op de zone van naaste ontwikkeling en zal proberen die zone te beschrijven (cognitief, emotioneel, functioneel, communicatief, sociaal etc.). Bovendien wordt tijdens de testafname (zeer welbewust) hulp geboden, zodat bepaald kan worden hoeveel en - vooral welke hulp een kind nodig heeft om bij te leren. De onderzoeker krijgt direct zicht op die denk- en leerprocessen die bij dit bepaalde kind het leerproces afremmen. Hij zal ook hier proberen te bepalen welke vormen van hulp voor dit kind bijdragen tot de remediëring van zijn specifieke leer- en denkproblemen. In beide gevallen zal de hulp, waarvan een kind profiteert, beschreven worden in termen van mediatie. Dat die informatie voor de begeleider/leerkracht nuttig is, spreekt voor zich.

#### 4. Dynamic Assessment: L.P.A.D. of een bril?

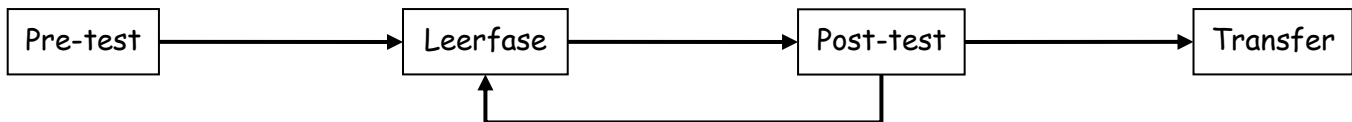
Waarom presteert een kind niet zoals verwacht? Ontbreekt het hem aan intellectuele mogelijkheden? Is er voldoende basiskennis aanwezig? Zijn er tekorten op het gebied van informatieverwerking of probleemoplossing? Zijn er affectief-motivationale problemen die het leren in de weg staan? De leerkracht/begeleider moet zicht krijgen op de werkelijke aard van de problematiek om hierop zijn interventies te kunnen aanpassen. Hierop zicht krijgen is een belangrijk doel van elke vorm van diagnostiek. Dynamic Assessment zal hieraan de vraag toevoegen hoe de opgemerkte problematiek bij dit specifieke kind kan worden verholpen.

Mijn inziens kunnen twee wegen bewandeld worden om dit doel te bereiken: enerzijds - en aansluitend bij de 'klassieke' diagnostiek door psycholoog, orthopedagoog of OBD-medewerker - kunnen voor dit doel ontwikkelde instrumenten en testbatterijen worden gehanteerd, en anderzijds kunnen begeleider/leerkrachten zelf - zonder onmiddellijk gebruik van een instrumentarium - tijdens hun schoolpraktijk een diagnostische bril opzetten, zodanig dat ze telkens wanneer nodig (d.w.z. wanneer een leerling een probleem ondervindt), zich de vraag stellen waarom de gehanteerde didactiek bij deze leerling niet aanslaat, en hoe ze hun didactiek kunnen aanpassen om dit probleem op te lossen.

##### 4.1. L.P.A.D.: Learning Potential Assessment Device

Deze testbatterij, ontwikkeld door Feuerstein en collega's (1979), is een voorbeeld van een pakket leertesten dat volgens een specifiek model is samengesteld. De bedoeling van deze testbatterij is zicht te krijgen op het intellectueel, cognitief functioneren van een persoon.

Een leertest verschilt van een gestandaardiseerde test qua structuur:



Tijdens de pre-test wordt een test op een gestandaardiseerde wijze afgenomen. Dit geeft een idee van het huidige functioneringsniveau van de persoon (beheersing). Op basis van de testresultaten en observaties tijdens de testafname worden hypothesen geformuleerd over de oorzaken van het functioneren. Tijdens de leerfase zoekt de proefleider samen met de proefpersoon naar manieren om dit functioneringsniveau te verhogen: er wordt gereflecteerd op het oplossingsgedrag van de persoon, er wordt feedback gegeven, er worden specifieke vormen van hulp aangeboden.

Onderwerp van de leerfase is nooit de inhoud van de taak, maar juist de cognitieve vaardigheden die nodig zijn om deze taak op te lossen. Onderwerp van Dynamic Assessment is dus altijd het leer-, denk- of probleemoplossingsproces.

De hypothesen worden getoetst tijdens de post-test door het voorleggen van een andere, maar gelijksoortige taak als tijdens de pre-test. Zolang de gestelde hypothese niet wordt bevestigd, volgt een nieuwe leerfase. Daarna kan een transfertaak worden aangeboden om te zien in hoeverre het kind het geleerde kan toepassen in een andere (probleem)situatie.

Door deze werkwijze kan de assessor/mediator de leerbaarheid van de persoon beschrijven: hoeveel winst boekt het kind, met welke vormen van ondersteuning, interactie, mediatie en hulp?

In tegenstelling tot een gestandaardiseerde test, waarbij een test eenmaal wordt afgenomen zonder hulp of feedback, is een leertest een dynamisch, interactief proces. Er is voortdurend interactie tussen proefpersoon en proefleider: samen wordt gezocht naar de oorzaken van zwakker functioneren en naar welke vormen van hulp bij deze persoon het beste passen.

De Learning Potential Assessment Device is een testbatterij met vijftien instrumenten. Elk instrument bestrijkt een ander domein van het cognitief functioneren. Bijvoorbeeld het instrument 'Organisatie van Stippen' is een test waarmee bekeken kan worden hoe een proefpersoon strategische, planmatige taken oplost en welke ondersteuning hij hierin nodig heeft. Het instrument 'Word Memory' bekijkt of de persoon zijn geheugen ondersteunt met geheugenstrategieën en hoe deze aangeleerd kunnen worden.

Een dynamische testbatterij zoals L.P.A.D. is zeer bruikbaar voor het in kaart brengen van het leerpotentieel. Een dergelijke testbatterij zou, hoewel zeer arbeids- en tijdsintensief, steeds samen met de klassieke intelligentie- en

schoolprestatietesten moeten worden afgenomen. In de eerste plaats om op deze wijze beter te kunnen bepalen wat voor soort onderwijs voor iemand het meest geschikt is en ten tweede om de begeleider/leerkracht te ondersteunen bij zijn/haar specifieke didactische interventies afgestemd op de persoon.

Op dit moment behoort het afnemen van dynamische testen tot de taken van de orthopedagogen en schoolbegeleidingsdiensten. Tussentijdse evaluaties aan de hand van L.P.A.D. kunnen het effect van de interventies van de begeleider/leerkracht beoordelen, maar zijn ook heel bruikbaar om inhoud te geven aan zeer specifieke interventies op bepaalde gebieden van het cognitief functioneren voor bijvoorbeeld remedial teachers en (interne)begeleiders. Een dergelijke evaluatie van het leerpotentieel is voor een kind met leer- of ontwikkelingsmoeilijkheden (in gewoon of speciaal onderwijs) belangrijk omdat het precieze, interventiegerichte informatie oplevert over het cognitieve functioneren van dit specifieke, unieke individu/leerling.

#### 4.2. Dynamic Assessment: ook een taak voor de begeleider/leerkracht?

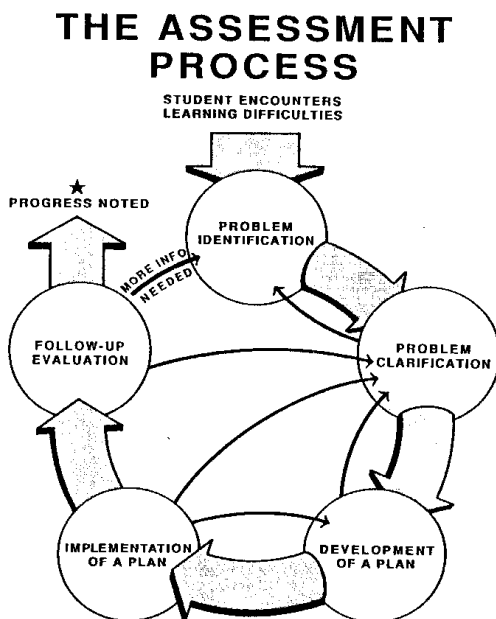
Interventie en diagnostiek gaan hand in hand. Diagnostiek is gericht of zou dit moeten zijn, op interventie; én elke interventie betekent ook iets voor de diagnostiek. Kan het zo zijn dat een begeleider/leerkracht de intentie heeft zijn leerling via een bepaalde methode iets bij te brengen, maar zich nooit afvraagt of zijn inspanning wel het gewenste effect heeft?

"Heb ik als begeleider/leerkracht mijn doel bereikt? Ja, dan was mijn aanpak voor deze leerling de goede aanpak. Neen, dan moet ik mij afvragen hoe ik mijn aanpak beter kan laten aansluiten bij de problemen, behoeften en wensen van de leerling!" Net zoals bij het gebruik van bijvoorbeeld het L.P.A.D. is het van belang dat de begeleider/leerkracht van tevoren hypothesen maakt om vervolgens samen met de leerling op zoek te gaan naar de oorzaken van zijn/haar slagen en falen, met als doel te komen tot een adequatere interventie of aanpak voor deze unieke leerling. Moet de begeleider/leerkracht wachten op een uitgebreid Dynamic Assessment door de psycholoog en/of orthopedagoog of kan de begeleider/leerkracht zelf op zoek gaan? Wanneer begeleider/leerkrachten de vaardigheden krijgen aangeleerd om met een 'diagnostische bril', bij voorkeur vanuit het concept van dynamisch testen, te kijken naar hun leerlingen en hun leerpotentieel, dan zullen zij in staat zijn het gedrag van hun leerlingen beter te begrijpen en er beter, efficiënter en adequater mee om kunnen gaan. Is dit trouwens niet de essentie van onderwijzen?

Telkens wanneer de begeleider/leerkracht probeert een vraag of een probleem van de leerling beter te begrijpen, wanneer hij een nieuwe aanpak uitprobeert en het effect van zijn nieuwe aanpak evalueert, doet de begeleider/leerkracht aan diagnostiek. Ook wanneer de begeleider/leerkracht informatie over de leerling verzamelt om zijn wensen en behoeften beter te kunnen inschatten om zo tot een betere, efficiëntere aanpak te komen houdt hij zich bezig met diagnostiek. Onderwijzen en diagnostiek lopen door elkaar en zijn niet steeds duidelijk van elkaar te scheiden.

Telkens wanneer een begeleider/leerkracht zich bezighoudt met diagnosticeren, is het zijn bedoeling opgemerkte problemen in het leerproces van de leerling te verhelderen. Op zo'n moment wordt van de begeleider/leerkracht gevraagd het 'leerprobleem' van de leerling tot zijn eigen probleem te maken: diagnostiek, door de begeleider/leerkracht verricht, is in wezen een proces van probleemoplossing (Samuels, 1992).

Zoals onderstaande afbeelding illustreert, is diagnostiek een continu, cyclisch proces van problemen identificeren, problemen beschrijven, problemen verhelderen evenals ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van de interventie. Leerlingen veranderen: hun behoeften veranderen, grotere en kleinere problemen en vragen volgen elkaar voortdurend op. De begeleider/leerkracht moet dus flexibel kunnen schakelen van interventie naar diagnostiek en van diagnostiek naar interventie.



Diagnostiek is echter zeker niet de taak van de begeleider/leerkracht alleen: de maatschappelijk werker, psycholoog, logopedist, fysiotherapeut etc. zijn ook belangrijke bronnen van informatie die de begeleider/leerkracht beter de wensen en behoeften van de leerlingen doet begrijpen en hem aanwijzingen kunnen geven waar hij in het contact/tijdens de interventie rekening moet houden.

Toch is het belangrijk dat de begeleider/leerkracht zich ontwikkelt in het kijken met een dynamische diagnostische bril. De assessor moet zijn eigen dominante oplossingsvaardigheden kennen omdat dit zijn zicht kleurt. De begeleider/leerkracht moet beschikken over veel verschillende probleemoplossingsvaardigheden, zicht hebben op en gevoelig zijn voor alle mogelijke factoren die het leerproces kunnen faciliteren en belemmeren. Verder moet hij vaardigheden bezitten om samen met de leerling te praten over de opgemerkte problemen om samen met hem te ontdekken waar de kern van het probleem zit. Voornamelijk dit laatste wordt door Pnina Klein, Feuerstein e.a. sterk benadrukt. Hierin zit namelijk de link naar mediatie:

de manier waarop de begeleider/leerkracht als diagnosticus omgaat met de leerling en zijn probleem, wordt gedragen door de principes van mediatie. De aard en de inhoud van de interactie tussen begeleider/leerkracht en leerling moet voldoen aan de criteria van mediatie. Dit betekent dat de begeleider/leerkracht met de leerling een dialoog probeert aan te gaan met de leerling door middel van open-proces gerichte vragen. Belangrijkste uitgangspunt is dat ze samen reflecteren op het denk-, leer- en probleemoplossingsproces van de leerling en komen tot nieuwe stappen in de ontwikkeling van de leerling.

### 5. Besluit

De begeleider/leerkracht is (misschien wel) de meest geschikte persoon om met zijn leerling/kind uit te zoeken wat in het leren van deze leerling goed en niet goed gaat. Doordat hij dag in dag uit met zijn leerling werkt, zal hij gemakkelijker opmerken en aanvoelen hoe het met de leerling/het kind gaat. Hij heeft als diagnosticus een belangrijke rol te vervullen. In zeer veel gevallen zal hij er in slagen problemen te onderkennen en te beschrijven, en met de leerling/het kind relevante informatie te verzamelen om zijn onderwijsaanpak zó aan te passen dat deze beter aansluit bij zijn wensen en behoeften,

Pas wanneer hij hier niet voldoende in slaagt, kan hij - en móét hij - hulp van buitenaf invoeren.

Onderzoekers kunnen via instrumenten als L.P.A.D. de begeleider/leerkracht informeren over een globale aanpak en de begeleider/leerkracht een richting aanwijzen; de begeleider/leerkracht zelf zal echter de dagelijkse problemen moeten oplossen.

Het model van Pnina Klein, Feuerstein en collega's is een goede bron: het zegt ons welke factoren het leren beïnvloeden, hoe we naar leerproblemen moeten kijken en hoe we die samen met de leerling kunnen ontrafelen.

Leerkrachten, maar ook begeleiders, specialisten en allen die met kinderen met ontwikkelingsachterstanden begaan zijn, zouden de kans moeten krijgen om te leren door een 'diagnostische bril' te kijken. Dit vraagt training en supervisie, coaching, van verschillende aard en verschillende niveaus.

### Bronnen

- Doorn, E e.a. Ontwikkelingsgericht Begeleiden in Alledaagse situaties, Nelissen, 2004
- Feuerstein, R. e.a. The Dynamic Assessment of Retarded Performers. Baltimore, UPP, 1979
- Feuerstein, R. e.a. Instrumental Enrichment. Baltimore, UPP, 1980
- Feuerstein, R. e.a. Don't accept me as I am. New York/London, Plenum Press, 1988
- Hamers, J. e.a. Learning Potential Assessment. Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger, 1993
- Haywood, H.C. & Tzuriel, D. Interactive Assessment. New York, Springer, 1992
- Lamoral, P. De bijdrage van R. Feuerstein tot een systematische denktraining. Gent, 23 februari 1991
- Lidz, C. Dynamic Assessment. New York, Guilford Press, 1987
- Lidz, C. A practitioners Guide to Dynamic Assessment. New York, Guilford Press, 1992
- Samuels, M. Asking the right Questions. Calgary, The Learning Center, 1992
- StiBCO, stichting, trainingsmateriaal
- Tzuriel, D. (1998). Cognitive modifiability: The dynamic assessment of learning potential (in Hebrew), Tel-Aviv: Sifriat Poalim.
- Tzuriel, D. (Ed.) (1999) Mediated learning experience: Theory, research, and applications (in Hebrew). Haifa: Ach Press, Oranim College, and the International Center for Enhancement of Learning Potential (ICELP).
- Tzuriel, D. (2001) Dynamic assessment of young children, Kluwer Academic/Plenum Publishers, isbn 0.306-46510-8
- Haywood, H.C. & Tzuriel, D. (Eds.). (1992). Interactive Assessment, New York: Springer-Verlag.
- Tzuriel, D. (Ed.). (1992). Special issue: Mediated learning experience. Bisdeh Chemed. (In Hebrew). Tel-Aviv: Religious Teachers Organization Press.
- Tzuriel, D. (2004). *La valutazione dinamica delle abilità cognitive*. (In Italian) Milano: Erickson.
- Warnez, J. Mediërend therapeutisch handelen. TOKK, 1989(14), pp.69-84

Johan Warnez, *Deze tekst is bewerkt t.b.v. gebruik binnen Nederland*

### Voor nadere inlichtingen:

StiBCO, Dronensingel 3c, 2411 GT BODEGRAVEN  
(0172) 65 21 30 / mail@stibco.nl / www.stibco.nl

