

HANDELINGSGERICHTE DIAGNOSTIEK IN HET ONDERWIJS
EEN PRAKTIJKMODEL VOOR DIAGNOSTIEK EN ADVISERING

Voor Mam & Dad, Pier, Jonne & Kyra:
met veel dank voor jullie betrokkenheid bij
mijn werk, wijze raad en fijne steun! (NP)

Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs

Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering

Noëlle Pameijer en Tanja van Beukering

Acco Leuven / Den Haag

Eerste uitgave: 1997
Tweede, volledig herwerkte uitgave: 2004
Derde, volledig herwerkte uitgave: 2015

Gepubliceerd door

Uitgeverij Acco, Blijde Inkomststraat 22, 3000 Leuven, België
E-mail: uitgeverij@acco.be – Website: www.uitgeverijacco.be

Voor Nederland:

Acco Nederland, Westvlietweg 67 F, 2495 AA Den Haag, Nederland
E-mail: info@uitgeverijacco.nl – Website: www.uitgeverijacco.nl

Omslagontwerp: www.frisco-ontwerpbureau.be

© 2015 by Acco (Academische Coöperatieve Vennootschap cvba), Leuven (België)

Niets uit deze uitgave mag worden veelevoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means without permission in writing from the publisher.

D/2015/0543/XXX

NUR 848

ISBN 978-90-334-9793-3



Nederlands woord vooraf	15
Vlaams woord vooraf	21
Deel I. Theoretisch fundament van HGD: wat, wanneer en waarom?	25
1. Handelingsgerichte diagnostiek: een introductie	27
1.1 Diagnostiek in het onderwijs	27
1.1.1 Diagnostiek is maatwerk	28
1.1.2 Diagnostische cyclus	28
1.1.3 HGD: een ideaal procesmodel	29
1.1.4 Beroepsverenigingen, opleidingen, richtlijnen en protocollen	29
1.1.5 Diagnostische vragen in het onderwijs	30
1.1.6 Van vraag naar antwoord	31
1.2 De uitgangspunten en fasen van HGD	31
1.2.1 De vijf fasen in vogelvlucht	32
1.2.2 Zijn de vijf fasen in de praktijk wel strikt te scheiden?	33
1.2.3 Verkort als het kan en uitgebreid als het moet	34
1.2.4 HGD biedt geen kant-en-klare oplossingen	34
1.3 HGD, handelingsgericht werken en arrangeren	35
1.3.1 Een handelingsgerichte onderwijs- en ondersteuningsstructuur	36
1.4 Ten slotte: de termen in dit boek	39
2. Ontwikkelingen in diagnostiek	41
2.1 Inleiding	41
2.2 Functionele diagnostiek	41
2.2.1 Dynamisch testen	42
2.2.2 Response to Instruction (RTI)	42
2.2.3 Diagnostiek binnen RTI	43
2.2.4 Implicaties voor HGD?	44

2.3	Naar minder labels in het onderwijs	44
2.3.1	Voordelen van classificeren in het onderwijs	46
2.3.2	Nadelen van classificeren in het onderwijs	47
2.3.3	Implicaties voor HGD?	49
2.4	Oplossingsgericht werken, empowerment en ‘therapeutisch diagnosticeren’	49
2.4.1	Oplossingsgericht werken	49
2.4.2	Empowerment	50
2.4.3	Therapeutisch diagnosticeren	51
2.4.4	Implicaties voor HGD?	51
2.5	Leerlingen participeren in het diagnostisch proces	52
2.5.1	Implicaties voor HGD?	53
2.6	Evidence-based diagnostiek	54
2.6.1	Evidence-based assessment: het fundament voor interventie	54
2.6.2	Wat betekent evidence-based diagnosticeren in de praktijk?	55
2.6.3	Conclusie	57
2.6.4	Algemeen werkzame factoren in een diagnostisch proces	57
2.6.5	Implicaties voor HGD?	59
2.7	De rollen van een handelingsgerichte diagnost	60
2.7.1	Combineren van rollen	61
3.	Uitgangspunten van handelingsgerichte diagnostiek	63
3.1	Inleiding	63
3.2	HGD is doelgericht	64
3.2.1	Verzamel alleen die informatie die strikt noodzakelijk is	64
3.2.2	Wat weten we al, wat moeten we nog weten en waarom?	65
3.2.3	Diagnostiek als onderdeel van een veranderingsgerichte cyclus	66
3.2.4	Zonder diagnostisch onderzoek geen aanbeveling?	67
3.2.5	Eenvoudig als het kan, uitgebreid als het moet	67
3.2.6	Van een integratief beeld naar een uitvoerbaar advies	68
3.3	Transactioneel kader	69
3.3.1	Wisselwerking en afstemming	69
3.3.2	Wederzijdse beïnvloeding	70
3.3.3	Risico- en beschermende factoren	71
3.3.4	Transactioneel kader: implicaties voor HGD?	71
3.3.5	De match tussen wat een kind nodig heeft en wat zijn opvoeders bieden	72
3.3.6	Een transactioneel kader in de HGD-fasen	73
3.4	Onderwijs- en opvoedingsbehoeften staan centraal	73
3.4.1	Onderwijsbehoeften van leerlingen	74
3.4.2	Onderwijsbehoeften centraal: vier implicaties voor HGD	75
3.4.3	Opvoedingsbehoeften van kinderen	77
3.5	Leraren en ouders doen ertoe, evenals hun ondersteuningsbehoeften	78
3.5.1	Leraren en effectief onderwijs	78
3.5.2	De leraar doet ertoe: implicaties voor HGD?	79

3.5.3	Het belang van een goede leraar-leerlingrelatie	79
3.5.4	De leraar-leerlingrelatie: implicaties voor HGD	81
3.5.5	Wat heeft de leraar nodig om ertoe te kunnen doen?	81
3.5.6	Onderwijsondersteunend gedrag van ouders	82
3.5.7	Ouderbetrokkenheid: implicaties voor HGD?	83
3.5.8	Wat hebben ouders nodig om ertoe te doen?	84
3.5.9	Conclusie	84
3.6	Positieve aspecten zijn van groot belang	85
3.6.1	Kansen en krachten	85
3.6.2	Uitzonderingen en succesvolle aanpakken	85
3.6.3	Protectieve of beschermende factoren	86
3.6.4	Positieve aspecten: implicaties voor HGD?	88
3.7	Diagnosten werken samen met leerlingen, leraren, ouders	89
3.7.1	Samenwerken: implicaties voor HGD?	90
3.7.2	Leerlingen zijn mederegisseur	91
3.7.3	Leraren zijn onderwijsprofessionals	91
3.7.4	Ouders zijn ervaringsdeskundigen	92
3.7.5	Diagnosten zijn praktijkwetenschappers	93
3.7.6	Metacommunicatie en transparantie	95
3.8	HGD verloopt systematisch en transparant	95
3.8.1	HGD benut werkzame mechanismen	95
3.8.2	Valkuilen in diagnostische besluitvorming	96
3.8.3	Overweeg alternatieve diagnostische beelden	96
3.8.4	Overweeg alternatieve aanbevelingen	97
3.8.5	Formulieren HGD	98
3.8.6	Het belang van inhoudelijke kennis	98
3.9	Ter afronding	99
3.9.1	De uitgangspunten als kader voor reflectie en effectieve feedback	100
Deel II. Inhoud van HGD: hoe verloopt de werkwijze concreet?		103
4. Intakefase		105
4.1	Inleiding	105
4.1.1	Aanmelding voor HGD	106
4.1.2	De intakefase: het fundament van het diagnostisch proces	108
4.1.3	De uitgangspunten van HGD in de intakefase	108
4.2	Stap 1: Voorbereiden van intakegesprek	110
4.2.1	Welke informatie is reeds beschikbaar?	110
4.2.2	Met wie ga ik samenwerken?	111
4.2.3	Opvragen van verslagen en andere informatie	112
4.2.4	Een gezamenlijk intakegesprek, tenzij...	113
4.2.5	Participatie van de leerling in de intakefase?	114
4.3	Stap 2: Reden van aanmelding, vragen, wensen en verwachtingen	116
4.3.1	Reden van aanmelding	116

4.3.2	Vragen	116
4.3.3	Is er wellicht een vraag achter de vraag?	118
4.3.4	Wensen en verwachtingen	118
4.3.5	Intermezzo: de relatie tussen de intake- en de strategiefase	121
4.4	Stap 3: Overzicht: problematische en positieve aspecten	122
4.4.1	Problematische kenmerken	122
4.4.2	Positieve kenmerken	122
4.4.3	De situaties op school en thuis	123
4.4.4	Verschillende zienswijzen	125
4.4.5	Een indruk van de onderwijsleer- en opvoedingssituatie	126
4.5	Stap 4: Voorgeschiedenis, ondernomen activiteiten en effecten	128
4.5.1	Ondernomen activiteiten en effecten	128
4.6	Stap 5: Attributies, doelen en oplossingen	130
4.6.1	Attributies	130
4.6.2	Attributies in het diagnostisch proces	131
4.6.3	Doelen en oplossingen	134
4.7	Stap 6: Inschatten van de veiligheid	136
4.7.1	Veiligheid op school	136
4.7.2	Veiligheid thuis	137
4.8	Stap 7: Afronding van de intakefase	137
4.8.1	Vraagstellingen	138
4.8.2	Van vraag naar vraagstelling	138
4.8.3	Van attributie naar vraagstelling	139
4.8.4	Werkafspraken	140
4.8.5	Meningsverschillen over het diagnostisch traject	141
4.8.6	Kunnen de leerling, de leraar en de ouders alvast aan de slag?	142
4.8.7	Feedback	143
4.9	Checklist Intakefase	144
5.	Strategiefase	147
5.1	Inleiding	147
5.1.1	De uitgangspunten van HGD in de strategiefase	148
5.2	Stap 1: Wat weten we al?	150
5.2.1	Stap 1a: Kenmerken van de leerling	151
5.2.2	Stap 1b: Kenmerken van de onderwijsleersituatie	153
5.2.3	Stap 1c: Kenmerken van de opvoedingssituatie	155
5.2.4	Stap 1d: Informatie over de voorgeschiedenis	157
5.2.5	Intermezzo: hoe behoud je overzicht?	157
5.2.6	Stap 1e: Inschatten van de mate van ernst	158
5.3	Stap 2: Moeten we meer weten om de vraagstelling te beantwoorden?	159
5.3.1	Is onderzoek eigenlijk wel echt nodig?	161
5.4	Stap 3: Wat moeten we nog weten?	163
5.4.1	Stap 3a: Formuleren van hypothesen	163
5.4.2	Stap 3b: Selecteren van hypothesen: waarom moeten we dit weten?	173

5.4.3	Stap 3c: Van hypothese naar onderzoeksvraag: wat willen we nog weten?	175
5.5	Stap 4: Afronding van de strategiefase	176
5.5.1	Van intake naar strategie	176
5.5.2	Verschillende soorten vragen	178
5.5.3	Communicatie met de leerling, school en ouders	179
5.6	Checklist Strategiefase	181
6.	Onderzoeksfase	185
6.1	Inleiding	185
6.1.1	De uitgangspunten van HGD in de onderzoeksfase	186
6.2	Stap 1: Expliciteren van begrippen in de onderzoeksvraag	188
6.3	Stap 2: Kiezen van onderzoeksmiddelen	191
6.3.1	Onderzoeksvragen en onderzoeksmiddelen	192
6.3.2	Hoe kies je geschikte onderzoeksmiddelen?	193
6.4	Intermezzo: individueel onderzoek of observatie in de dagelijkse situatie?	198
6.4.1	Individueel onderzoek	198
6.4.2	Observeren in de dagelijkse onderwijsleersituatie	199
6.5	Stap 3: Formuleren van toetsingscriteria	201
6.5.1	Hoe kom je aan toetsingscriteria?	202
6.6	Stap 4: Informeren van de leerling, leraar/mentor en ouders	207
6.6.1	Vorbereiding van een observatie in de onderwijsleersituatie	209
6.6.2	De leerling, leraar of ouder als medeonderzoeker	209
6.6.3	Samenwerken met de leerling in de onderzoeksfase	210
6.7	Stap 5: Verzamelen van onderzoeksgegevens	211
6.7.1	Voorwaarden	211
6.7.2	Proces en product	212
6.7.3	Dynamisch testen	213
6.7.4	Ten slotte	214
6.8	Stap 6: Interpreteren van onderzoeksgegevens en beantwoorden van onderzoeksvragen	216
6.8.1	Van onderzoeksvraag naar antwoord	218
6.9	Checklist Onderzoeksfase	219
7.	Integratie- en aanbevelingsfase	223
7.1	Inleiding	223
7.1.1	De uitgangspunten van HGD in de integratie/aanbevelingsfase	224
7.2	Stap 1: Integratief beeld: wat is er aan de hand en hoe komt het?	226
7.2.1	Een verklarend beeld: causale verbanden of samenhang?	229
7.3	Stap 2: Formuleren van doelen: wat willen en wat kunnen we veranderen?	230
7.3.1	Van wenselijk naar haalbaar	230
7.3.2	Wat is te veranderen, te beïnvloeden of te verbeteren?	232
7.3.3	Typen doelen	236
7.3.4	Formuleren van doelen: vier aandachtspunten	237

7.4	Stap 3: Van doelen naar behoeften en één of meer aanbevelingen	239
7.4.1	Hulpzinnen voor de onderwijsbehoeften van leerlingen	240
7.4.2	Hulpzinnen voor de ondersteuningsbehoeften van leraren	241
7.4.3	Hulpzinnen voor de opvoedbehoeften van kinderen/jongeren	242
7.4.4	Hulpzinnen voor de ondersteuningsbehoeften van ouders	242
7.4.5	Invulling van de hulpzinnen: inspiratiebronnen?	242
7.4.6	Voorkom tunnelvisie: overweeg alternatieve aanbevelingen	245
7.5	Intermezzo: effectieve aanbevelingen in onderwijs en jeugdhulp	245
7.5.1	Over effectief onderwijs: wat werkt?	246
7.5.2	Interventies in de jeugdhulp: wat werkt?	250
7.6	Stap 4: Argumenten voor en tegen de aanbevelingen	251
7.6.1	Van wenselijk naar haalbaar: een inschatting	252
7.6.2	Interventies uit het verleden	254
7.7	Stap 5: Formuleren (en eventueel prioriteren) van de aanbevelingen	255
7.8	Checklist Integratie/aanbevelingsfase	256
8.	Adviesfase	259
8.1	Inleiding	259
8.1.1	De uitgangspunten van HGD in de adviesfase	260
8.1.2	Ieder adviesgesprek is op maat	262
8.2	Stap 1: Voorbereiden van het adviesgesprek	263
8.2.1	Beroepsethische aspecten in de adviesfase	263
8.2.2	De positie van de leerling in de adviesfase	264
8.2.3	Een gezamenlijk adviesgesprek of aparte gesprekken?	265
8.2.4	Een apart adviesgesprek met de leerling?	267
8.2.5	Professionele opstelling in het adviesgesprek	269
8.3	Stap 2: Inleiden van het adviesgesprek en bespreken van het integratieve beeld	270
8.3.1	Inleiden van het adviesgesprek	270
8.3.2	Bespreken van het integratieve beeld	271
8.3.3	Controleren van de gegeven informatie	273
8.3.4	Is er voldoende consensus om door te gaan naar stap 3?	274
8.4	Stap 3: Bespreken van de doelen en aanbevelingen	275
8.4.1	De doelen	275
8.4.2	Van doelen naar behoeften en aanbevelingen	276
8.5	Stap 4: Kiezen van één of meer aanbevelingen	277
8.5.1	Maak de gekozen aanbeveling(en) op maat	279
8.5.2	Waar is het gewenste onderwijsaanbod te realiseren?	280
8.5.3	Structurering en visualisering	281
8.5.4	Belemmeringen die de kans van slagen van een advies in gevaar brengen	283
8.5.5	Grenzen aan het overleg	285
8.6	Intermezzo: de relatie met handelingsgericht werken op school	288
10	8.6.1 Aansluiten bij het groeps- of klassenoverzicht en -plan	288

8.6.2	Extra ondersteuning: binnen of buiten de groep/klas?	289
8.6.3	Aandachtspunten HGW	290
8.7	Stap 5. Afronden van de adviesfase: afspraken en evaluatie van het diagnostisch proces	291
8.7.1	Heeft het uiteindelijke advies voldoende draagvlak?	291
8.7.2	Afspraken: hoe verder?	292
8.7.3	Evaluatie van het diagnostisch proces	293
8.7.4	En de evaluatie van het advies?	295
8.8	Checklist Adviesfase	295
Deel III.	Organisatie: hoe is HGD toe te passen in de praktijk?	301
9.	Handelingsgericht arrangeren op school	303
9.1	Inleiding	303
9.1.1	Handelingsgericht arrangeren	303
9.1.2	Typen arrangementen	304
9.1.3	De uitgangspunten als gemeenschappelijk kader	304
9.1.4	De schoolpsycholoog/orthopedagoog als trajectbegeleider	306
9.1.5	Dit hoofdstuk	306
9.2	Een handelingsgerichte onderwijs- en ondersteuningsroute	308
9.2.1	Samenhang in de onderwijs- en ondersteuningsroute	309
9.3	Handelingsgericht arrangeren: waartoe en hoe?	311
9.3.1	Indiceren in het verleden	311
9.3.2	Arrangeren in het heden	312
9.3.3	Handelingsgericht arrangeren: de werkwijze in stappen	313
9.3.4	Mono als het kan, multi als het moet	314
9.3.5	De uitgangspunten als kader	314
9.4	Vorbereiding en start van een OT	315
9.4.1	Stap 1: Vorbereiding	315
9.4.2	Stap 2: Start van het overleg	319
9.5	Overzicht en inzicht	320
9.5.1	Stap 3: Overzicht, wat gaat goed en wat gaat moeizaam?	320
9.5.2	Stap 4: Inzicht, hoe zou het kunnen komen dat de situatie nu zo is?	321
9.6	Uitzicht: wat gaan we doen? Kunnen we al doelen en behoeften formuleren?	323
9.6.1	Stap 5a: Doelen voor en behoeften van de leerling	324
9.6.2	Stap 5b: Doelen voor en behoeften van de leraar en/of ouders	326
9.6.3	Is een begeleidingsarrangement nodig om aan de behoeften van de leerling, school en/of ouders tegemoet te komen?	328
9.7	Afronding van het overleg	329
9.7.1	Stap 6: Afspraken en terugblik op het overleg	329
9.8	Ontwikkelingsperspectief, toelaatbaarheidsverklaring en afstemming onderwijs en jeugdhulp	332
9.8.1	Ontwikkelingsperspectief	332

9.8.2	Toelaatbaarheidsverklaring	336
9.8.3	Afstemming onderwijs en jeugdhulp	339
9.9	Ter afronding: een gespreksleidraad voor de voorzitter	340
10.	Gespreksvaardigheden	345
10.1	Inleiding	345
10.1.1	De uitgangspunten van HGD in diagnostische gesprekken	345
10.1.2	De relatie met handelingsgericht werken en arrangeren	346
10.1.3	Dit hoofdstuk	348
10.2	Basisaspecten van gespreksvoering	348
10.2.1	Attitude	348
10.2.2	Wederzijds vertrouwen	349
10.2.3	Rolwisseling	349
10.2.4	Gespreksvorm	351
10.2.5	Gesprekskader	352
10.3	Metacommunicatie in diagnostische gesprekken	353
10.3.1	Metacommunicatie	353
10.3.2	Wanneer pas je metacommunicatie toe?	354
10.4	De fasen in een diagnostisch gesprek of ondersteuningsteam	355
10.4.1	Vorbereiding	355
10.4.2	Introductie	356
10.4.3	Kern	357
10.4.4	Afronding	358
10.5	Omgaan met emoties	359
10.5.1	Emotionele betrokkenheid	359
10.5.2	Verschillende ouders, verschillende behoeften	361
10.6	Omgaan met kritiek en bezwaren	362
10.6.1	Omgaan met weerstand	363
10.6.2	Een confronterend gesprek in stappen	364
10.7	Slechtnieuwsgesprekken	365
10.8	Diagnostische gesprekken met leerlingen	366
10.8.1	Een serieus gesprek vergt één en ander	367
10.8.2	Kinderen en jongeren zijn loyaal	370
10.9	Ten slotte	371
11.	Organisatie en verslaggeving	373
11.1	Inleiding	373
11.1.1	Mono als het kan, multi als het meerwaarde heeft	373
11.1.2	De rol van de voorzitter	375
11.1.3	Dit hoofdstuk	375
11.2	Monodisciplinair werken: hoe organiseer je HGD?	376
11.2.1	Beroepsethische aspecten	377
11.3	Interdisciplinair samenwerken: hoe is dat te organiseren?	377
12 11.4	Hoeveel tijd kost HGD?	381

11.5	Verslaggeving van HGD	383
11.5.1	Technisch-professioneel verslag en cliëntverslag	383
11.6	Richtlijnen voor een handelingsgericht verslag	384
11.7	Formats voor een handelingsgericht verslag	393
11.7.1	Monodisciplinair format	393
11.7.2	Multidisciplinair format	395
12.	Implementatie van handelingsgerichte diagnostiek	397
12.1	Inleiding	397
12.1.1	HGD op maat	398
12.1.2	HGD als kader voor effectieve feedback	398
12.1.3	Bottom-up of top-down?	399
12.1.4	Succesvol implementeren: kennis, keuze, kunde en kunst	399
12.1.5	Dit hoofdstuk	399
12.2	Varianten van implementatie en ‘spelregels’	400
12.2.1	Minimale en maximale invoering	400
12.2.2	Vier ‘spelregels’ voor succesvolle implementatie	401
12.3	Succesfactoren voor implementatie	403
12.3.1	Succesfactoren van het model	403
12.3.2	Succesfactoren bij diagnosten	404
12.3.3	Succesfactoren op managementniveau	406
12.3.4	Succesfactoren bij samenwerkingspartners	408
12.4	Stappenplan implementatie	411
12.4.1	Stuurgroep HGD	412
12.5	Stap 1: Kennismaken met HGD	414
12.5.1	Vier aandachtspunten in de eerste stap	415
12.6	Stap 2: Definieer de gewenste uitkomsten	418
12.6.1	Participatie, draagvlak en de olievlek	419
12.7	Stap 3: Ga na in hoeverre succesfactoren aanwezig zijn	419
12.7.1	Verken de huidige situatie	421
12.8	Stap 4: Stel vast hoe de huidige diagnostiek zich verhoudt tot HGD	423
12.9	Stap 5: Maak de gewenste veranderingen haalbaar	424
12.9.1	Leerdoelen en ondersteuningsbehoeften	424
12.9.2	Formulieren op maat	425
12.10	Stap 6: Bespreek de implementatie met betrokkenen	426
12.11	Stap 7: Experimenteer met de beoogde werkwijze, evalueer en stel bij	426
12.12	Borging van HGD	428
12.12.1	Negen tips om HGD levend te houden	428
12.13	Ter afronding	431
	Nawoord	433

Deel IV. Bijlagen	435
Bijlage I. Hulpmiddelen handelingsgerichte diagnostiek	437
Bijlage II. Overzicht van de downloads (📁)	445
Bijlage III. Curriculum vitae van auteurs en informatie over meelezers	451
Literatuurlijst	455
Index	467