



Diagnostiek in de context van inclusief onderwijs

Belangrijkste discussiepunten voor beleid
en praktijk

Diagnostiek in de context van inclusief onderwijs

**Belangrijkste discussiepunten
voor beleid en praktijk**



Het DG Onderwijs en Cultuur van de Europese Commissie sponsort deze uitgave:
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Amanda Watkins, Agency Project Manager, stelde dit verslag op vanuit bijdragen van de vertegenwoordigers van de Raad van Bestuur van het Agency, van nationale coördinatoren en nationale experts op het gebied van diagnostiek. De coördinaten van de personen die meewerkten, vindt u in de lijst aan het einde van dit verslag.

U mag vrij citeren uit dit document op voorwaarde dat u duidelijk verwijst naar de bron. Dat doet u met deze formulering: Watkins, A (eindredactie) (2007) *Diagnostiek in de context van inclusief onderwijs: Belangrijkste discussiepunten voor beleid en praktijk*, Odense, Denemarken, European Agency for Development in Special Needs Education.

Voor uw gebruiksgemak is dit verslag beschikbaar in volledig bewerkbare elektronische bestandsformaten in 19 talen. Digitale versies van dit verslag kunt u downloaden op de website van het Agency:
www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.htm.

Vertaling: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Dienst Beroepsopleiding.

Deze versie van het verslag is een vertaling van de originele Engelse versie. De Engelse en de andere taalversies van het verslag kunt u downloaden op:
www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.htm.

Omslag: Francisco Bezerra, 19 jaar. Francisco volgt beroepsopleiding aan LPDM Centro de Recursos Sociais, Lissabon Portugal.

ISBN (digitale versie): 9788790591915 ISBN (gedrukte versie): 9788790591700

2007

European Agency for Development in Special Needs Education

Secretariaat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brussels Office
Palmerstonlaan 3
BE-1000 Brussel België
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org


www.european-agency.org





INHOUDSOPGAVE

WOORD VOORAF.....	7
1. INLEIDING.....	9
1.1 Het project Diagnostiek van het Agency	9
1.2 Verslagen van de landen en eindverslag: inhoud en doelstellingen	12
1.3 Werkdefinitie.....	13
2. DIAGNOSTIEK IN DE CONTEXT VAN INCLUSIEF ONDERWIJS	19
2.1 Diagnostiek binnen het globale onderwijsbeleid.....	19
2.2 Diagnostiek om specifieke onderwijsbehoeften te identificeren	22
2.3 Diagnostiek als informatie voor onderwijs en leerprocessen ...	23
2.4 Diagnostiek voor de vergelijking van leerlingresultaten.....	24
2.5 Diagnostiek als graadmeter voor algemene onder- wijsnormen.....	25
2.6 Samenvatting.....	26
3. UITDAGINGEN EN INNOVATIES IN DIAGNOSTIEK.....	29
3.1 Gebruik van testinformatie voor de controle op onderwijsnormen.....	30
3.2 Gebruik van initiële identificatie van specifieke onderwijsbehoeften voor het onderwijs- en leerproces.....	35
3.3 Ontwikkeling van testbeleid en procedures die formatieve evaluatie bevorderen.....	40
3.4 Samenvatting.....	46
4. OP WEG NAAR INCLUSIEVE DIAGNOSTIEK - AANBEVELINGEN VOOR BELEID EN PRAKTIJK	49
4.1 Inclusieve diagnostiek.....	49
4.2 Aanbevelingen voor leraren in het gewoon onderwijs	52
4.3 Aanbevelingen voor de schoolorganisatie.....	54
4.4 Aanbevelingen voor stafleden gespecialiseerd in diagnostiek.....	56



4.5	Aanbevelingen voor het beleid.....	57
4.6	Samenvatting.....	60
5.	EINDCONCLUSIES	63
	REFERENTIES.....	67
	ANNEX	69
	WOORDENLIJST	71
	MEDEWERKERS	75





WOORD VOORAF

De leden van de Raad van Bestuur van het European Agency for Development in Special Needs Education stelden in 2004 het thema ‘diagnostiek in de context van inclusief onderwijs’ voorop als een belangrijk aandachtspunt. Ze erkenden de nood om het gebruik van testprocedures in een inclusieve onderwijscontext te bestuderen en voorbeelden van goede praktijk onder de aandacht te brengen. Een belangrijke onderzoeksvraag was: hoe schakel je over van een aanpak waarbij wordt getest op stoornissen en beperkingen (vooral op medische basis) naar een pedagogische en interactieve aanpak?

De initiële interesse van de leden van de Raad van Bestuur van het Agency leidde tot een grootschalig project met 23 landen: de Vlaamse en Franstalige gemeenschap in België, Denemarken, de Duitse Bundesländer, Estland, Frankrijk, Griekenland, Hongarije, IJsland, Italië, Letland, Litouwen, Luxemburg, Nederland, Noorwegen, Oostenrijk, Polen, Portugal, Spanje, het Verenigd Koninkrijk (alleen Engeland), Zweden en Zwitserland.

Dit verslag brengt de belangrijkste conclusies uit de eerste fase van het project *Diagnostiek*. Het is gebaseerd op informatie uit de verslagen die het testbeleid en de praktijk in de deelnemende landen beschrijven. Al deze verslagen zijn beschikbaar op de website van het project *Diagnostiek*: www.european-agency.org/site/themes/assessment/

Vijftig experts in diagnostiek uit de deelnemende landen waren betrokken bij de projectactiviteiten. Detailgegevens over deze experts vindt u aan het einde van dit verslag en op de website van het project. Hun bijdragen, samen met die van extern expert Nick Peacey, Institute of Education in Londen, van de leden van de Raad van Bestuur en de nationale coördinatoren dragen onze waardering weg. Hun inbreng draagt bij tot het succesvolle resultaat van het project *Diagnostiek* van het Agency.

Cor Meijer

Directeur

European Agency for Development in Special Needs Education



1. INLEIDING

1.1 Het project Diagnostiek van het Agency

In 2005 begon het Agency aan een onderzoek naar diagnostiek die inclusie in het gewoon onderwijs ondersteunt. Het gaat om een belangrijk thematisch project waar lidstaten van het Agency en observerende landen aan meewerken.

Het project wil in eerste instantie diagnostische procedures analyseren die informatie leveren voor onderwijs en leerprocessen in de context van inclusief onderwijs. De aandacht ging in de eerste plaats naar de overgang van het 'medisch georiënteerd' testen van tekorten naar een testmodel dat een pedagogische/interactieve aanpak gebruikt. Dat model ondersteunt beleidsbeslissingen over opvoeding en leerprocessen en kijkt naar de leeromgeving. De redenering achter deze focus is dat veel landen aanvoelen dat de 'medische' aanpak van diagnostiek het risico op 'sociale scheiding' doet toenemen omdat die zich concentreert op de 'beperkingen' van de leerling. Een pedagogische aanpak doet daarentegen de kansen groeien op succesvolle inclusie omdat de aandacht gaat naar de sterke kanten van de leerling. Zo is de diagnostische informatie direct toepasbaar bij het uittekenen van onderwijs- en leerstrategieën.

Na discussie met lidstaten en observerende landen binnen het Agency werd duidelijk dat het nodig was deze focus te verbreden. Dan wordt het mogelijk om ook rekening te houden met factoren die verband houden met het wettelijke/statutaire kader, het beleid inzake diagnostiek en de manier waarop die factoren de testpraktijk van scholen en leraren sturen.

Gesprekken met vertegenwoordigers van de Raad van Bestuur van het Agency (RB's) en met nationale coördinatoren (NC's) verduidelijkten dat het testen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften een hele waaier van motieven kan hebben:

- doorlichting van algemene onderwijsnormen;
- administratie (plaatsing van leerlingen, toewijzing van subsidies, beslissingen over beschikbare middelen, enz.);
- initiële identificatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften;
- prestatiecontrole (summatieve evaluatie, of evaluatie aan het eind



- van een programma);
- informatie voor beleidsbeslissingen over onderwijs- en leerprocessen (formatieve evaluatie).

Alle deelnemende landen waren het erover eens dat elke doorlichting van diagnostiek met al deze mogelijke doelstellingen moet rekening houden.

Het project van het Agency ging in 2005 van start. Drieëntwintig lidstaten en waarnemers namen deel aan de eerste fase van de projectactiviteiten. De algemene doelstelling van deze fase was een onderzoek naar de manier waarop testbeleid en -praktijk effectief onderwijzen en leren ondersteunen. De centrale vraag was: hoe levert diagnostiek in inclusieve klasgroepen optimaal informatie voor het beleid rond onderwijs- en leerprocessen, methode en leervordering?


Er werd ook overeengekomen om in deze fase alleen te kijken naar diagnostiek in het basisonderwijs en in de context van inclusief onderwijs (gewoon onderwijs en klassen).

De specifieke doelstellingen waren:

- een inhoudelijke databank opbouwen met informatie over testbeleid en -praktijk in de deelnemende landen;
- innoverende voorbeelden van efficiënt testbeleid en -praktijk bestuderen en adviezen en richtlijnen opstellen voor diagnostiek in de context van inclusief onderwijs.

Het project kan alleen grondig ingaan op testvormen die informatie leveren voor het onderwijs- en leerproces in een inclusieve context in het basisonderwijs als het expliciet aandacht besteedt aan de manier waarop de wetgeving en het beleid van de landen aandacht hebben voor:

- algemene vormen van diagnostiek in het onderwijs (d.w.z. nationale maatregelen voor testen bij alle leerlingen, niet alleen leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften);
- initiële en formatieve evaluatie van de specifieke onderwijsbehoeften van een leerling;
- toekenning van plaatsen, voorzieningen en ondersteuning van leerlingen;
- vereisten voor examens en testen op basis van het curriculum;

-
- 
- ontwikkeling van individuele handelingsplannen of andere methoden die doelstellingen voor leerlingen vastleggen.

Een aantal activiteiten werd gepland voor de eerste fase van het project. De eerste was een beknopt literatuuroverzicht (gecoördineerd door de stafleden) waarbij aandacht ging naar de context van inclusief basisonderwijs in niet-Europese landen. Het overzicht bevat literatuur (alleen beschikbaar in het Engels) met beschrijving van wettelijke omkadering, mogelijke doelstellingen van testen en ontwikkelingen in testpraktijk.

De belangrijkste projectactiviteiten bestonden uit de inbreng van genomineerde testexperts in de deelnemende landen. Elk land duidde maximaal twee nationale deskundigen aan (een beleidsmaker en een practicus) om deel te nemen aan de projectactiviteiten. U vindt hun contactgegevens aan het einde van dit rapport.

De projectdeskundigen namen deel aan twee projectvergaderingen in 2005. Daar bereikten ze een akkoord over de doelstellingen, intenties en parameters voor de activiteiten in de eerste fase. Daarna was er nog een afsluitende samenkomst in Wenen naar aanleiding van het Oostenrijkse voorzitterschap van de Europese Unie. Aan deze studiebijeenkomst namen de projectdeskundigen deel, de NC's van het Agency, een aantal RB's en Oostenrijkse genodigden. Sprekers van het Londense *Institute of Education* en de OESO gaven inleidende uiteenzettingen. Daarnaast focusten presentaties in werkgroepen op praktijkvoorbeelden in een aantal landen. Er was ook aandacht voor de output en resultaten van het project.

De landen zelf zorgden voor de belangrijkste verzameling van informatie. Elk deelnemend land heeft een eigen systeem van onderwijsvoorzieningen. Daarom werkte elk land een gedetailleerd verslag uit met informatie over beleid en praktijk op het gebied van diagnostiek in het gewoon onderwijs.

De verslagen van al de landen, het overzicht van de niet-Europese literatuur en de presentaties die experts gaven op de studiebijeenkomst in Wenen, kunt u downloaden op de website van het project *Diagnostiek*: www.european-agency.org/site/themes/assessment

1.2 Verslagen van de landen en eindverslag: inhoud en doelstellingen

De verslagen van de landen bevatten beschrijvingen van het testbeleid en -praktijk in elk land. Ze leggen uit waarom beleid en praktijk zich op die manier ontwikkelden. Een belangrijke doelstelling van deze verslagen is: eerst duidelijke informatie verzamelen over het specifieke beleid op het gebied van diagnostiek in de landen. Pas daarna komen onderwerpen aan bod die dit beleid in inclusieve settings in het basisonderwijs onderzoeken en er inzicht in geven.

De verslagen over het beleid rond diagnostiek bevatten:

- beschrijvingen van de wettelijke systemen voor diagnostiek in de betrokken landen (algemeen, en in het bijzonder voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften);
- beschrijvingen van de implementatie van het nationale testbeleid;
- een overzicht van uitdagingen en tendensen, innovaties en evoluties.


Op het gebied van de praktijk van diagnostiek in de context van inclusief onderwijs, richt de aandacht zich vooral op goede praktijkvoorbeelden:

- goede praktijkmethoden en hulpmiddelen voor diagnoses;
- mensen die worden betrokken bij diagnostiek;
- onderwijs- en leerproblematiek;
- voorbeelden van innovatieve aanpak.

Ten slotte besteedde elk land in zijn verslag aandacht aan de kenmerken van goede testpraktijk in de context van inclusief basisonderwijs en van testbeleid (algemeen en specifiek voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften) dat goede testpraktijk ondersteunt.

De doelstelling van dit overzichtsverslag bestaat erin de informatie van de nationale niveaus samen te vatten om zo:

- de *doelstellingen en aanpak van diagnostiek* in de context van inclusief onderwijs in kaart te brengen (hoofdstuk 2);
- de *gemeenschappelijke uitdagingen van de landen en hun innovaties* op het vlak van diagnostiek in de context van inclusief onderwijs te identificeren (hoofdstuk 3);
- de aandacht te vestigen op *Europese aanbevelingen* die



voortvloeien uit de informatie op nationaal niveau. Die presenteren wij als principes die testbeleid en -praktijk gericht op inclusie onderbouwen (hoofdstuk 4).

Dit verslag geeft informatie over het beleid en de praktijk in de deelnemende landen, maar het maakt geen vergelijkingen of evaluaties van de onderscheiden systemen en aanpak.

Dit verslag wil nuttige informatie geven aan beleidsmakers en practici die werken rond diagnostiek in de context van inclusief basisonderwijs. Daarbij horen practici uit het buitengewoon onderwijs met duidelijke interesse voor inclusieversterkend beleid en praktijk. Maar het richt zich ook tot beleidsmakers en practici die verantwoordelijk zijn voor het ontwikkelen en implementeren van het diagnosebeleid in het gewoon onderwijs.

Een belangrijke doelstelling van dit verslag is de *verantwoordelijke beleidsmakers in het gewoon onderwijs bewust te maken van de diagnosevragen die zich bij inclusief onderwijs stellen*. Zo kunnen ze inschatten hoe elk testbeleid rekening moet houden met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.


Als we deze doelstellingen willen waarmaken, is het nodig om te verduidelijken welke terminologie we gebruiken in het project in het algemeen en in dit verslag in het bijzonder.

1.3 Werkdefinitie

In de loop van het project *Diagnostiek* bleek duidelijk uit elke bijdrage van experts, NC's en RB's dat er een risico bestaat dat internationale professionals niet eenduidig hetzelfde bedoelen als ze het hebben over diagnostiek in de context van inclusief onderwijs (woorden, begrippen, procedures).

Dat heeft twee oorzaken. Eerst en vooral is er geen directe vertaling van het Engelse woord 'assessment' in andere Europese talen. Sommige gebruiken de termen 'evaluation' en 'assessment' min of meer als synoniemen. In andere talen doelen ze op andere - en zeer verschillende - begrippen.

De tweede reden: elk land heeft andere formele en informele



procedures die men al dan niet kan klasseren onder de noemer 'diagnostiek'. Zij vloeien meestal voort uit beleidsmaatregelen en wettelijke bepalingen die verschillen voor gewoon en buitengewoon onderwijs. In sommige landen zijn er bijvoorbeeld twee verschillende groepen wetsbepalingen voor het testen van alle leerlingen. De algemene onderwijsdiagnostiek sluit aan bij het nationale curriculum en de studieprogramma's. Een tweede vorm van diagnostiek richt zich op de identificatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In andere landen bestaat er maar één wettelijk systeem voor alle testmethodes.

Daarom stelden wij een schema op met werkdefinitie voor diagnostiek in de context van inclusief basisonderwijs.

De niet-Europese literatuurstudie (2005) toonde aan dat zelfs in Engelssprekende landen de terminologie en vooral het verschil tussen de termen 'assessment' en 'evaluation' niet eenduidig zijn. Dat document gebruikt de definitie van Keeves/UNESCO (1994). 'Assessment' (diagnostiek) verwijst dan naar uitspraken en oordelen over individuele personen (of soms kleine groepen) vanuit bewijsmateriaal. 'Evaluation' (evaluatie) verwijst naar een onderzoek van niet-persoonsgebonden factoren, zoals organisatie, curricula en onderwijsmethoden. Diagnostische informatie over individuele leerlingen kan dan worden verzameld als onderdeel van een evaluatie en deel uitmaken van beoordelingen van scholen en zelfs van systemen. Maar dat heeft geen invloed op het essentiële verschil tussen beide termen (zie verder).

Deze algemene beschrijving van diagnostiek was een vertrekpunt voor de afgesproken werkdefinitie voor dit project. Wij gebruiken ze als basis voor dit verslag. Ze luidt:

Diagnostiek verwijst naar de manier waarop leraren en andere personen die betrokken zijn bij het onderwijs aan leerlingen, systematisch informatie verzamelen en gebruiken over het competentieniveau van de leerling en/of over zijn ontwikkeling voor verschillende deelaspecten van de onderrichtservaring (academisch, gedragsmatig en sociaal).

Deze definitie is van toepassing op alle mogelijke vormen van initiële en formatieve diagnostische methoden en procedures. Ze toont aan dat:

- verschillende actoren betrokken zijn bij de diagnostiek. Leraren, andere leden van het schoolteam, externe begeleiders, en ook ouders en de leerling zelf kunnen worden betrokken bij diagnostische procedures. Iedereen kan die informatie op een andere manier gebruiken;
- diagnostische informatie niet alleen refereert naar de leerling, maar ook naar de leeromgeving (en soms zelfs naar de thuisomgeving).

Deze definitie maakt ook duidelijk dat het Agency-verslag specifiek focust op diagnostiek en niet op het bredere concept onderwijsevaluatie. In de context van dit verslag verwijst de term 'evaluatie' naar de leraar of een andere beroepskracht die nadenkt over een hele reeks factoren in het onderwijs- en leerproces als basis voor de volgende stappen in zijn aanpak. Bij die factoren kan het gaan om inhoud, bronnen, succesvolle implementatiestrategie, enz. Informatie over het leerproces van de leerling dat via diagnose wordt verkregen, is een van de bepalende factoren in het evaluatieproces, maar het is niet de enige.

Dit project behandelt en beschrijft verschillende termen (zoals formatief, diagnostisch, summatief, testen) die verwijzen naar diverse diagnostische procedures en methoden. Die vindt u in de woordenlijst van termen aan het einde van dit verslag.

De focus van dit Agency-project ligt op diagnostiek in de context van inclusief basisonderwijs. Daarom zijn de eindcriteria: wat behoort in elk land tot het basisonderwijs en wat bedoelt elk land met 'de context van inclusief onderwijs'.

Het eerste element pakten we pragmatisch aan: de landen omschrijven in hun verslag duidelijk welke leeftijdsgroepen en voorzieningen aanwezig zijn in het basisonderwijs.

Er is minder eensgezindheid over wat 'inclusief' inhoudt. Andere studies van het Agency (bv. Meijer, 2003) gebruiken als werkdefinitie van 'inclusief': ... *onderwijssituaties waar leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften het grootste deel van het curriculum volgen in*

het gewoon onderwijs, samen met leeftijdsgenoten zonder specifieke onderwijsbehoeften ... (p. 9).


Op de vergadering met projectexperts was er eensgezindheid om de bepaling uit het Salamanca Statement (1994) van UNESCO als leidraad te gebruiken: *Gewone scholen met deze inclusieve oriëntatie zijn de meest efficiënte weg om discriminatie te bestrijden, om open gemeenschappen te creëren, om aan een inclusieve samenleving te bouwen met onderwijs voor iedereen; bovendien krijgt de meerderheid van de kinderen zo efficiënt onderwijs en bevordert deze aanpak de doeltreffendheid en het rendement van het volledige onderwijssysteem (p. 8).*

De verslagen van de landen rapporteren over een ruime waaier aan situaties en soorten voorzieningen. Dat bewijst hoe moeilijk het is om diverse landen met elkaar te vergelijken. Alle landen bevinden zich *... op verschillende punten langs de weg naar inclusie die het Salamanca Statement uitstippelt ... (Peacey, 2006).* Dit verslag heeft de ambitie om die evolutie te ondersteunen met informatie die nodig is om een dieper en duidelijker inzicht te krijgen in de manier waarop diagnostiek het inclusieproces onderbouwt.

Het woord 'inclusie' kent zelf een lange geschiedenis, sinds zijn introductie in de context van onderwijs. Nu slaat het in eerste instantie op een veel groter aantal leerlingen die risico lopen op uitsluiting dan alleen maar leerlingen van wie de specifieke onderwijsbehoeften werden geïdentificeerd. Het Agency-project *Diagnostiek* spitst zijn aandacht toe op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, maar het is duidelijk dat de conclusies waarschijnlijk zullen bijdragen tot succesvol onderwijs voor een bredere groep leerlingen.

Ten tweede betekende de invoering van de term voor velen een expliciete poging om duidelijk te maken dat onderwijs voor iedereen meer betekent dan 'deelname aan gewoon onderwijs'. Essentieel betekent gewoon onderwijs het fysisch samenleven in dezelfde ruimte van leerlingen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften.

In de derde plaats werd de term aanvankelijk gebruikt om het geloof te omschrijven dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften 'toegang tot het curriculum' moeten hebben. Dit hield in dat het



'curriculum' een vast en statisch gegeven is en dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften andere soorten ondersteuning nodig hebben dan alleen toegang tot gewoon onderwijs. Het hedendaagse gebruik van 'inclusie' vertrekt van de vaststelling dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften recht hebben op een curriculum dat wordt aangepast aan hun noden. Onderwijssystemen hebben de taak om daarin te voorzien. Het curriculum ligt niet vast, maar blijft zich ontwikkelen tot het geschikt is voor alle leerlingen.

Drie vaststellingen leunen aan bij dit idee:

1. Een curriculum voor iedereen houdt rekening met academisch en sociaal leren. De doelstellingen en toepassing van het curriculum moeten deze dubbele focus weerspiegelen.
2. Inclusie is een proces, geen voldongen feit. Onderwijzensen moeten blijven evolueren om de leeractiviteiten en de participatie van alle leerlingen mogelijk te maken.
3. Vermits gewoon onderwijs de belangrijkste onderwijsvorm is voor de meerderheid van de leerlingen in Europa, is 'gewoon onderwijs' in de betekenis van 'de plaats' voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften nog altijd een essentieel onderdeel van inclusie.

We besluiten dat de term 'in een context van inclusief onderwijs' in dit project en verslag verwijst naar gewoon onderwijs in scholen en klassen:

- waar leerlingen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften samen leren;
- die een curriculum uitbouwen dat leeractiviteiten voor en participatie van alle leerlingen mogelijk maakt.



2. DIAGNOSTIEK IN DE CONTEXT VAN INCLUSIEF ONDERWIJS

De diagnostiek van leerprocessen verloopt in diverse landen niet alleen volgens andere methoden en procedures, maar heeft ook verschillende doelstellingen. Het onderwijsbeleid en de feitelijke klaspraktijk kunnen ertoe leiden dat de informatie uit verschillende diagnostische methoden met verschillende motieven wordt gebruikt.

Onderwijs kan diagnostiek gebruiken voor verschillende doeleinden. Het is niet alleen iets wat de leraar in zijn klas doet als basis om de juiste beslissingen te nemen over de volgende stappen in het leerprogramma van een leerling. Diagnostiek levert informatie voor onderwijs en leerprocessen, maar het is ook bruikbaar voor administratie, selectie, kwaliteitscontrole, analyse en beleidsprocessen over de middelen die nodig zijn. Andere testen kunnen plaatsing, voorzieningen en toewijzing van ondersteuning bepalen.


Een zinsnede uit het verslag van de Duitse Bundesländer geeft een beeld van de situatie in de meeste landen ... *het testen van wat leerlingen bereikt hebben, is een pedagogisch proces. Maar het is ook een administratief gegeven op basis van de voorzieningen die de wet vastlegt.*

Het onderwijsbeleid voor gewoon en buitengewoon onderwijs in een bepaald land legt vast welke deze doelstellingen zijn. Het bepaalt dus ook welke diagnostische methoden leraren in inclusieve klassen gebruiken. Op de volgende bladzijden gaan we in op mogelijke gelijkenissen en verschillen in de doelstellingen van diagnostiek in de context van inclusief basisonderwijs.

2.1 Diagnostiek binnen het globale onderwijsbeleid

Vooraleer we enkele van de belangrijkste conclusies uit de verslagen van de landen bespreken, gaan we in op essentiële punten over diagnostiek in het algemene onderwijsbeleid in alle landen.

Het is eerst en vooral duidelijk dat de onderwijssystemen (beleid en praktijk) in alle landen geleidelijk aan evolueren, elk in hun eigen specifieke context en dus sterk verschillend van elkaar. Al zijn er gelijkenissen tussen de landen qua aanpak en doelstellingen, toch



zijn de diagnostische systemen erg verscheiden¹. Beleid en praktijk van diagnostiek zijn in elk land het resultaat van ontwikkelingen in wetgeving, inzichten en concepten over onderwijzen en leren.

Ten tweede zitten de systemen voor diagnostiek in de context van inclusief onderwijs ingebed in de structurele kaders voor gewoon en buitengewoon onderwijs in elk land. Er is behoefte aan onderzoek naar de diagnostiek in gewoon en buitengewoon onderwijs wil men grondig begrijpen welke invloed de diagnostiek heeft op onderwijs en leerprocessen in inclusief onderwijs.

Ten derde: er zijn grote verschillen tussen de definities van wat men in diverse landen verstaat onder inclusief onderwijs. Er is over de landsgrenzen heen geen eenvormige interpretatie van begrippen zoals handicap of specifieke behoeften. Die verschillen hebben meer te maken met administratieve, financiële en procedurewetgeving dan met verschillen in het aantal gevallen en de soorten specifieke onderwijsbehoeften (Meijer, 2003). Wij kiezen ervoor om ons te concentreren op gemeenschappelijke vragen rond diagnostiek in de context van inclusief onderwijs. Daarbij beseffen we dat er verschillen zijn in definities en standpunten in de onderwijspraktijk voor leerlingen met specifieke noden.

Inclusief onderwijs is nooit een statisch gegeven. Het ontwikkelde zich op diverse manieren en het blijft evolueren. Concepten, beleidsvisies en praktische aanpak veranderen voortdurend in het onderwijs aan leerlingen met specifieke behoeften. Dat gebeurt in alle landen. Die wijzigingen hebben invloed op de eisen die men stelt aan de diagnostische praktijk in de context van inclusief onderwijs. De huidige diagnostische praktijk in de landen kadert in de context van brede onderwijshervormingen.

De volgende landen zijn volop bezig met een doorlichting van en aanpassingen aan hun beleid en wetgeving rond inclusief onderwijs, met gevolgen voor de testprocedures: Cyprus, Denemarken, Estland, Frankrijk, Italië, Nederland, Litouwen, Spanje, Zwitserland (meer

¹ Lezers vinden meer informatie in de verslagen van de landen in het project *Diagnostiek* op www.european-agency.org/site/themes/assessment, maar ook in Nationale Overzichten op de nationale pagina's van het Agency-website: www.european-agency.org/site/national_pages/index.html.

specifiek een nieuwe financiële strategie voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften) en Tsjechië.

De Franse gemeenschap in België werkt momenteel modelprojecten uit, in uitvoering van recente wetwijzigingen voor inclusief onderwijs. De Vlaamse gemeenschap in België is bezig met aanpassingen aan zijn beleid en wetgeving voor inclusief onderwijs op basis van kennis en inzichten die ze verwierf uit wetenschappelijk onderzoek en lopende projecten. De Duitse Bundesländer, Hongarije, Oostenrijk en Tsjechië bereiden de invoering voor van nieuwe beleidsmaatregelen en wetten over kwaliteitssystemen en controle in het onderwijs. Die zullen een effect hebben op inclusie en diagnostiek in de context van inclusief onderwijs, vooral rond het testen en opvolgen van de nationale onderwijsnormen.


Bovenstaande factoren hebben invloed op de manier waarop beleid en praktijk van diagnostiek evolueren in de landen. Dit betekent dat er duidelijke verschillen zijn in de manier waarop elk land ingaat op volgende kernvragen over diagnostiek:

- Waarom worden leerlingen getest?
- Wie gebruikt de informatie?
- Wie voert de testen uit en wie is er nog bij betrokken?
- Wat wordt getest?
- Hoe worden leerlingen getest?
- Waarmee worden de testresultaten vergeleken?

Deze vragen hebben allemaal betrekking op de doelstellingen van diagnostische procedures. Verschillende visies op de hoofdreden waarom men diagnostische informatie verzamelt, hebben als gevolg dat deze vragen heel verschillende antwoorden krijgen.

Alle landen gebruiken diagnostische informatie over leerlingen in inclusief onderwijs op een andere manier. Sommige landen hebben algemene diagnostische procedures voor alle leerlingen. Zij willen de resultaten van leerlingen uit alle onderwijsvormen vergelijken en opvolgen. Alle landen hebben specifieke testprocedures om bij individuele leerlingen de exacte onderwijsbehoeften te identificeren en informatie te leveren voor onderwijs en leerprocessen. Er zijn verbanden tussen de testvormen in diverse landen.

In de volgende paragrafen beschrijven we de belangrijkste



doelstelling van diagnostiek in de context van inclusief onderwijs zoals we die herkennen in een aantal landen. In de bijlagen aan het einde van dit verslag, vindt u een overzicht van de diverse doelstellingen van diagnostiek in de context van inclusief onderwijs zoals de nationale beleidsinstanties ze vastleggen.

2.2 Diagnostiek om specifieke onderwijsbehoeften te identificeren


Er zijn belangrijke verschillen in de manier waarop de landen diagnostische informatie verzamelen en gebruiken. Toch erkennen alle landen de nood om de specifieke onderwijsbehoeften van elke individuele leerling exact te identificeren. Elk land heeft wettelijke procedures voor de initiële identificatie van de onderwijsbehoeften bij leerlingen die leermoeilijkheden ondervinden. De manier waarop dat gebeurt, verschilt van land tot land. Elk land heeft zijn eigen pakket procedures.

Initiële diagnose van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften gebeurt met twee doelstellingen voor ogen:

- identificatie die samenhangt met een officiële beslissing om de specifieke onderwijsbehoeften van een leerling te 'erkennen' in functie van bijkomende middelen voor leerondersteuning;
- informatieve leerprogramma's waarbij diagnostiek zich toespitst op het identificeren van de sterke en zwakke kanten van de leerling op verschillende leerterreinen. Dat type informatie wordt eerder formatief gebruikt dan als losstaande basisdiagnose - bijvoorbeeld als vertrekpunt voor een individueel handelingsplan of het vastleggen van te bereiken doelen.

De meeste landen hebben een graduele aanpak voor de identificatie van de specifieke onderwijsbehoeften bij een leerling. Er kunnen precies omschreven stadia zijn in een proces dat begint bij leraren gewoon onderwijs die problemen opmerken en proberen aan te pakken. Daarna schakelen ze andere specialisten uit de school in en tenslotte specialisten van externe ondersteuningsdiensten.

Deze opbouw van de informatieverzameling van de sterke en zwakke kanten van leerlingen van algemeen naar steeds meer gedetailleerd en gespecialiseerd, gaat vaak samen met de inschakeling van professionals uit gespecialiseerde vakgebieden



zoals gezondheidszorg, sociale en psychologische hulpverlening. Die kunnen verschillende soorten, overwegend diagnostische, testen afnemen die duidelijk maken hoe een leerling op verschillende deelgebieden functioneert. In alle landen nemen multidisciplinaire teams op een of andere manier deel aan de diagnosestelling bij de initiële identificatie van specifieke onderwijsbehoeften.

In alle landen gebeurt de diagnosestelling met het oog op initiële identificatie van specifieke onderwijsbehoeften bij álle leerlingen en in elke onderwijscontext, inclusief én gescheiden. Maar leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in een inclusieve onderwijscontext nemen ook deel aan testen waar leerlingen uit gescheiden scholen niet bij worden betrokken. Daarover hebben we het hierna.

2.3 Diagnostiek als informatie voor onderwijs en leerprocessen


Alle landen kennen in de een of andere vorm formatieve testen die normaal aansluiten op de onderwijs- en leerprogramma's.

Formatieve diagnostiek in een inclusieve context:

- sluit rechtstreeks aan bij de leerprogramma's voor alle leerlingen (met of zonder specifieke onderwijsbehoeften);
- is in principe niet gericht op vergelijking maar legt de klemtoon op informatieverzameling die de leraren helpt om de volgende stappen in het leerproces van de leerling te plannen (formatieve testen);
- bevat al dan niet summiere elementen die aansluiten bij strategische stappen in het onderwijsprogramma.

In landen met strikt omschreven nationale curricula, zijn formatieve testen meestal doelgericht en sluiten ze aan bij de doelstellingen van het curriculum voor alle leerlingen. Nationale testrichtlijnen leggen soms vast wat leraren op welke manier moeten testen. In sommige landen die zo werken, is het ontwikkelen en uitvoeren van testen vooral de verantwoordelijkheid van scholen en leraren in het gewoon onderwijs. Dit past perfect bij het doel van deze testen: informatie leveren voor een beslissing over de volgende stappen in het leerproces van een individuele leerling.

De gebruikte diagnostische methoden hebben vaak voor alle



leerlingen dezelfde focus (testen van inhouden) en procedures (methoden). Dat heeft als gevolg dat landen de aandacht vestigen op drie kernpunten bij de diagnose van het leerproces van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Het gaat om de noodzaak om:

- de resultaten van de initiële diagnose van specifieke onderwijsbehoeften te koppelen aan de doelstellingen van het curriculum;
- de doelstellingen van het curriculum en de diagnoseschema's in overeenstemming te brengen met het individuele handlingsplan of andere methoden die vastleggen wat de leerling moet bereiken;
- de diagnostische methoden van het gewoon onderwijs aan te passen aan de noden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Als formatieve testen in een inclusieve leeromgeving hun doel willen bereiken, moeten de leraren uit het gewoon onderwijs kunnen rekenen op medewerking en ondersteuning door multidisciplinaire specialisten. Die helpen om deze verbanden te leggen.

2.4 Diagnostiek voor de vergelijking van leerlingresultaten

Bij de diagnostiek voor alle leerlingen in een inclusieve onderwijscontext leggen sommige landen de klemtoon op een beschrijving van de bereikte leerresultaten op bepaalde tijdstippen in de onderwijsloopbaan van een leerling. Dit gebeurt vaak in de vorm van summatieve testen op school:

- resultaatsverslagen voor ouders en andere belanghebbenden;
- toekenning van punten en graden op basis van leerresultaten.

Summatieve testen geven een overzicht van wat een leerling bereikte voor een reeks activiteiten over een bepaalde periode - bijvoorbeeld een schooljaar. Het doel van summatieve evaluatie bestaat er soms in om de huidige resultaten van een leerling te vergelijken met zijn vroegere. Maar vaak vergelijkt men de resultaten van de individuele leerling met die van zijn leeftijdsgenoten.

De onderlinge vergelijking van de resultaten van een groep leerlingen kan inzicht geven in de relatieve vorderingen van individuele leerlingen. Ze zijn ook bruikbaar voor ruimere evaluatiedoelinden zoals het slagen of mislukken van een specifiek

onderwijsprogramma.

Testafname met deze doelstelling voor ogen is vaak de methode waarmee ouders - en de maatschappij - het meest vertrouwd zijn.

Summatieve testen kunnen als basis dienen voor cruciale beslissingen over de schoolloopbaan van een leerling. In bepaalde landen gaat dit samen met de mogelijkheid om een jaar over te zitten. Of met de beslissing om leerlingen door te verwijzen naar specifieke diagnostische testen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Summatieve testen identificeren succes of tekorten tegenover specifieke doelstellingen. Ze geven niet altijd formatieve feedback die bruikbaar is voor onmiddellijk aansluitende onderwijs- en leerprogramma's.

In een context van inclusief onderwijs moeten leraren de relatie leren leggen tussen summatieve testresultaten en de doelstellingen in het individueel handelingsplan van de leerling. Een andere overweging: is het mogelijk summatieve testen zo aan te passen dat ze beter tegemoet komen aan de noden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?

2.5 Diagnostiek als graadmeter voor algemene onderwijsnormen

In een groot aantal landen ligt de aandacht op het testen van algemene doelstellingen in het leerproces (normen) en op de resultaten die alle leerlingen bereiken. Er is nu een trend, weg van testen die zich richten op de noden van de individuele leerling ten voordele van testen die peilen naar de noden van een leerlingengroep. Meestal gaat het hier om een beleidskeuze die aansluit bij de bredere problematiek van de evaluatie van het onderwijsniveau binnen het onderwijssysteem.

Daarbij gaat het meestal om een vorm van summatief testen waarbij men informatie verzamelt over een strategisch punt van het nationaal studieprogramma. Maar de basisbedoeling achter het testen van nationale normen is meestal een duidelijke beleidsintentie om de normen voor leerlingen van alle niveaus te verhogen en om de



efficiëntie en resultaatgerichtheid van scholen te verbeteren. Diagnostiek en leerlingvolgsystemen zijn belangrijke instrumenten voor beleidsbeslissingen om deze doelen te halen.

Leerlingen leggen testen af die door externen zijn opgesteld of die 'gestandaardiseerd' werden zodat de meetresultaten overeenstemmen met nationale doelstellingen en zeer betrouwbaar zijn. De testresultaten van individuele leerlingen worden nauwkeurig met elkaar vergeleken. De regionale overheid, schooldirecteuren en leraren gebruiken de resultaten om te evalueren wat het individu én de groep leerlingen bereikten.


Met dit soort testen krijgen leerlingen informatie over de mate waarin ze algemene leernormen halen, maar krijgen ze geen diagnose over wat ze in feite bereikt hebben en welke stappen ze nu moeten zetten in hun leerproces (dit gebeurt wel bij formatieve testen). Ze leveren dan ook niet per definitie informatie voor de onderwijs- en leerprocessen. In landen die deze diagnosevormen toepassen, is er een duidelijke trend om gestandaardiseerde testen te koppelen aan formatieve testen die scholen en leraren zelf opstellen.

In de context van inclusief onderwijs werken diverse landen aan strategieën waarbij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften het recht krijgen om deel te nemen aan nationale testen. Ze zoeken ook uit hoe ze de testen kunnen aanpassen om tegemoet te komen aan de noden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

2.6 Samenvatting

In dit hoofdstuk ging de aandacht naar een beschrijving van de belangrijkste doelstellingen van diagnostiek in de context van inclusief onderwijs in de landen die deelnamen aan het Agency-project. Het is onmogelijk om de diagnosesystemen van de landen te groeperen volgens de doelstellingen die ze hanteren. Op de een of andere manier testen alle landen hun leerlingen voor de hoger beschreven doeleinden. Toch merken we op dat een aanpak van diagnostiek die tegemoet komt aan de vraag naar verschillende soorten informatie, deel uitmaakt van de diagnosesystemen van een aantal landen.

Het is onmogelijk om te zeggen waarom deze diagnosedoelstellingen



al dan niet nodig zijn in een bepaald land - we verwijzen de lezers naar de verslagen van de landen voor een antwoord op dit soort vragen. Toch kunnen we stellen dat het beleid en de praktijk voor diagnostiek in de meeste landen eerder gericht is op het verzamelen van informatie voor één bepaald doel. Het is wel zo dat de aanpak en doelstellingen van diagnostiek geen statisch gegeven zijn.

De doelstellingen van nationale testen hebben de grootste invloed op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in inclusief onderwijs. Deze vormen kunnen we rangschikken onder wat Madaus (1988) 'high stakes assessment' (diagnostiek met hoge inzet) noemt. Diagnostiek met hoge inzet bestaat uit testen en procedures die informatie leveren die leerlingen, ouders, leraren, beleidsmakers en het grote publiek beschouwen als input bij het nemen van belangrijke beslissingen met een onmiddellijke en directe impact op de onderwijservaringen en -toekomst van leerlingen.

Een voorbeeld van diagnostiek met hoge inzet vormen de jaarlijkse nationale testen voor leerlingen in het Verenigd Koninkrijk (Engeland). De carrière en de reputatie van directeuren kan staan of vallen met deze testen omdat kranten de resultaten afdrucken. Ouders en het grote publiek kunnen de resultaten van een school vergelijken met andere scholen. Zo speelt het testsysteem een grote rol bij de schoolkeuze en bij regionale en nationale beleidsbeslissingen over het onderwijssysteem.

De vier doelstellingen van diagnostiek die we in vorige secties beschreven, dragen alle de kiemen van 'hoge inzet'. Immers, de verzamelde informatie wordt op verschillende manieren gebruikt om belangrijke beslissingen te nemen over de toekomst van leerlingen en mogelijk zelfs van leraren, scholen en het onderwijssysteem.

De verschillende doelstellingen van diagnostische informatie worden gebruikt voor een brede waaier van mogelijkheden, discussiepunten en problemen. Alle landen kijken op dit ogenblik aan tegen een reeks uitdagingen voor hun beleid en praktijk van diagnostiek in inclusieve basisscholen. In het volgende hoofdstuk gaan we dieper in op deze uitdagingen en de manier waarop ze worden aangepakt.



3. UITDAGINGEN EN INNOVATIES IN DIAGNOSTIEK

De belangrijkste punten waarmee de landen worden geconfronteerd in beleid en praktijk rond diagnostiek in de context van inclusief onderwijs, vloeien voort uit de gewijzigde inzichten in de doelstellingen van testen en de manier waarop de testinformatie wordt gebruikt. De landen die aan dit project deelnemen, vragen zich allemaal af in welke mate hun diagnostisch systeem:

- informatie levert die bruikbaar is voor het globale onderwijsbeleid;
- een positieve of negatieve impact heeft op individuele leerlingen (met andere woorden zijn het procedures met 'hoge inzet' of niet);
- inclusie bevordert dan wel gescheiden onderwijs bestendigt.

Dat dwingt de landen om zich te beraden waar ze hun systemen en diagnostische aanpak in de eerste plaats op moeten focussen. Ondanks verschillen in aanpak en gebruik van testen, overleggen alle landen op dit ogenblik over drie thema's:

1. Ervoor zorgen dat alle leerlingen - dus ook leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften - beter presteren dankzij een efficiënt gebruik van testinformatie voor verschillende doelgroepen en doeleinden.
2. De klemtoon bij de diagnose van specifieke onderwijsbehoeften verschuiven van de initiële identificatie (die vaak gebeurt met mensen en middelen buiten het gewone onderwijs) naar formatieve testen door leraren. Want die leveren informatie voor het onderwijs- en leerproces.
3. Systemen ontwikkelen voor formatieve testen in het gewone onderwijs. Zo krijgen scholen en leraren de nodige hulpmiddelen om het leerproces van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te testen. Ze kunnen zo ook (eventueel initieel) de specifieke onderwijsbehoeften van andere leerlingen ontdekken.

Deze drie thema's vormen de belangrijkste uitdagingen voor beleid en praktijk in alle landen.

Beleidsmakers en practici proberen strategieën op poten te zetten die deze problemen efficiënt aanpakken. In alle landen zijn er evidente voorbeelden van innovaties in beleid en praktijk om deze uitdagingen het hoofd te bieden. Deze innovaties zijn voorbeelden van goede praktijk voor het beleid en de praktijk van diagnostiek.



In de volgende paragrafen geven we een korte beschrijving van de belangrijkste discussiepunten voor elk van deze uitdagingen. U vindt ze in de vorm van sleutelvragen waarmee de landen vandaag worden geconfronteerd.

Specifieke voorbeelden van innovaties in beleid en praktijk uit de verslagen van de landen proberen een antwoord te geven op deze vragen. We gebruiken tekstvakken om uw aandacht te trekken op deze innovaties.

Wij selecteerden de innovatievoorbeelden als illustratie voor ontwikkelingen die in een aantal landen aan de gang zijn. Als u meer concrete voorbeelden wenst, dan kan u die vinden in de verslagen van de landen.

3.1 Gebruik van testinformatie voor de controle op onderwijsnormen

Alle landen spelen met de optie om testen te ontwikkelen en te gebruiken rond het behalen van de algemene doelen (normen) in het leerproces van alle leerlingen. Zulke aanpak houdt in dat de leerlingen een externe reeks testen of diagnosetoetsen afleggen. Leraren en schooldirecteurs, maar ook de beleidsmakers, kunnen die dan gebruiken voor een algemene prestatiemeting.

In sommige landen is dit soort aanpak al een traditie. Het studierapport van het Verenigd Koninkrijk (Engeland) wijst op de bedoeling achter hun aandacht voor de nationale testen van de bereikte resultaten: *Alle testen in Engeland hebben nu plaats in het kader van de regeringsprioriteit om het prestatieniveau te verhogen en de werking van scholen te verbeteren. Deze normen gelden voor alle leerlingen ongeacht hun mogelijkheden.*

Het gebruik van diagnostische informatie van individuele leerlingen - inclusief leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften - voor de controle en de verbetering van onderwijsprestaties vormt een belangrijke uitdaging voor alle landen. De focus ligt daarbij niet in de eerste plaats op basisonderwijs. Toch kan men niet voorbijgaan aan de te verwachten invloed van internationale vergelijkende studies van het prestatieniveau - vooral de PISA-onderzoeken van de OESO (www.pisa.ecd.org). Ze verhogen de druk op de landen om op

nationaal, regionaal en schoolniveau meer verantwoording af te leggen over het behaalde peil. Dat leidt ertoe dat er meer belang wordt gehecht aan het gebruik van informatie over de academische prestaties van leerlingen als een factor die het onderwijsbeleid mee stuurt.

Uitdagingen

Geconfronteerd met deze uitdaging moeten beleidsmakers en practici aandacht schenken aan een aantal kritische vragen bij beleid en praktijk rond testen.

- In welke mate moeten mechanismen die 'verantwoording met hoge inzet' eisen, worden verbonden met diagnostisch bewijsmateriaal over leerlingen? Hoe gebruiken beleidsmakers de informatie uit gestandaardiseerde testen bij hun beslissingen over de geregistreerde kwaliteit van het onderwijssysteem en elementen daarvan? Hoe gebruiken ze het bij belangrijke beslissingen die gevolgen hebben voor de toekomst van scholen, onderwijsprogramma's, leraren en soms de leerlingen zelf?
- Welke rechten hebben leerlingen met specifieke onderwijsbehoefte op deelname aan nationale testen? Hebben alle leerlingen in het gewone onderwijs dezelfde rechten op diagnostiek?
- Als leerlingen recht hebben op deelname aan testen, betekent dat dan dat ze recht hebben op aangepaste testmethoden die rekening houden met hun specifieke onderwijsbehoefte? In welke mate pas je nationale testen aan om hindernissen weg te werken voor leerlingen met diverse types specifieke onderwijsbehoefte?
- Hoe ga je best om met testinformatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoefte in de rapportage over de nationale testen als geheel? Hoe houd je rekening met de relatieve vorderingen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoefte? Hoe vermijd je de gevaren die samengaan met de 'klassering' of de toekenning van 'graden' aan individuele leerlingen, aan scholen en zelfs regio's?

Het verslag van het Verenigd Koninkrijk (Engeland) suggereert dat er bij een sterke focus op een standaard testaanpak aandacht moet zijn voor de ... *gevaren voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoefte* ... Het Zweedse rapport maakt gewag van de nood aan

... een compromis tussen de vereisten van het besluitvormingsproces en de voorwaarden en kansen voor individuele scholen ...

Innovaties

Een onderzoek van de verslagen van de landen toont aan dat een aantal innovaties in beleid en praktijk duidelijk de uitdagingen en problemen aanpakken die voortvloeien uit het gebruik van informatie bij de controle op onderwijsnormen. Hierna geven we uitleg bij deze innovaties aan de hand van implementatievoorbeelden.

Toegang tot kwaliteitsonderwijs is een recht voor alle leerlingen, ook die met specifieke onderwijsbehoeften.

Een aantal landen werkt aan innovaties in het onderwijsbeleid die leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften rechten op kwaliteitsonderwijs garanderen. Het Verenigd Koninkrijk (Engeland) heeft het programma 'Every Child Matters' (elk kind telt mee) op de agenda. Dit focust op leerlingresultaten en eist van scholen dat ze rekening houden met de noden van alle leerlingen. IJsland kent standaardtesten - met formatieve doelstellingen - die vertrekken van de doelen van het nationale curriculum. Die liggen aan de basis van een steeds breder debat over kwaliteit en de controle op 'inclusienormen' op schoolniveau.

In Hongarije voeden controlenormen het debat over de rechten van alle leerlingen op kwaliteitsonderwijs. Er is een trend om testinformatie te koppelen aan nationale normen en zo deze rechten te waarborgen.

Normencontrole is een van de kernpunten van een nationaal testbeleid, maar niet het enige.

Steeds meer landen gebruiken testinformatie bij de controle van de onderwijsnormen. Dat is een element in het testbeleid, maar niet de enige focus. IJsland kent een duidelijk beleid dat vastlegt dat de belangrijkste testdoelstellingen formatief moeten zijn. Die stelling vormt er een onderdeel van de nationale controle op onderwijs-

normen. Als ondersteuning kent het land een lokaal beleid dat aanstuurt op formatieve testen in het gewone onderwijs.

Denemarken introduceert momenteel een systeem dat zich richt op testresultaten. Men gebruikt er brede informatie uit nationale en summatieve testen voor de controle van de onderwijsnormen. De invoering van dit systeem hangt nauw samen met ... *formatieve testen als een essentieel instrument voor kwaliteitsbewaking ...*

Het Oostenrijkse ministerie van Onderwijs besliste om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften niet te laten deelnemen aan nationale testen. Ze willen eerder komen tot 'normen voor het buitengewoon onderwijs' die aandacht hebben voor de omgeving en voor kwaliteitsbevorderende procedures. Een groep experts stelt richtlijnen op voor: de definitie van normen in een inclusieve onderwijscontext; het gebruik van het individuele handelingsplan als instrument voor evaluatie en kwaliteitsbewaking; de reorganisatie van initiële diagnostiek van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften; de invoering van meer subsidiëringsflexibiliteit in het buitengewoon onderwijs; het herdenken van de functie van leraren in het kader van nieuwe kansen voor lerarenopleiding.


Erkenning van het recht van alle leerlingen op deelname aan nationale testen.

De meeste landen erkennen duidelijk de rechten van leerlingen op deelname aan nationale testen. Ze hebben al zo'n systeem of voeren het nu in. Deze erkenning gaat gepaard met duidelijke strategieën die waarborgen dat:

- leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften toegang hebben tot standaardtesten;
- nationale testprocedures betrouwbaar zijn en mikken op inclusie in plaats van gescheiden opvoeding te promoten door een klemtoon op zwakheden en een etikettering van leerlingen.

Het concept van 'universele diagnostiek' waarbij alle testen en testprocedures zo toegankelijk mogelijk zijn, wint voortdurend veld.

In Tsjechië en Denemarken maakt een aangepaste diagnostiek integraal deel uit van het systeem dat deze landen uitwerken. Het



Verenigd Koninkrijk (Engeland) is al geruime tijd bezig met het opzetten van aangepaste testen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Een voorbeeld daarvan zijn de 'P'-schalen met speciale testen voor leerlingen met leermoeilijkheden die het laagste niveau van nationale curriculumdoelstellingen voor alle leerlingen niet kunnen halen.

Heroriëntering van de klemtoon op de resultaten van nationale diagnostiek en testen.

Sommige landen concentreren hun innovaties op testprocedures. Letland is daar een voorbeeld van. Diagnostiek richt zich daar op probleemoplossende vaardigheden en niet op uit het hoofd geleerde informatie en feiten.

Portugal koppelt zijn nationale testen duidelijk aan criteria voor het toetsen van leervaardigheden. Het is de bedoeling dat alle leraren duidelijk inzien wat de overheid hoe en wanneer test. Dat helpt om resultaten van nationale testen te gebruiken voor formatieve doeleinden.

Voor een aantal landen blijft het toch een blijvend aandachtspunt om ervoor te zorgen dat de klemtoon van nationale testen niet ligt op het gebruik van de informatie voor vergelijkingen tussen leerlingen, leraren, scholen of regio's. Frankrijk is een mooi voorbeeld van de pogingen om dit op te lossen. Ook al verwijst de informatie over de testen bij de individuele leerling naar de nationale testprotocollen, toch is het niet zo dat de resultaten ... *ouders aanmoedigen om vergelijkingen te maken tussen scholen ... [en] is er geen enkel verband met de toekenning van middelen.*

Het gebruik van nationale testinformatie voor de onderwijsplannen van de individuele leerling.

Alle landen met nationale testsystemen werken aan innovatie op dit gebied. Het maakt de pedagogische intentie achter de aanpak duidelijk: nationale testinformatie moet dienen om het onderwijs aan individuele leerlingen te verbeteren.

Het Zweedse verslag vermeldt het dilemma waar een aantal landen

mee worstelt: waar ligt het juiste evenwicht tussen ... *testinformatie die de ontwikkeling van de leerling ondersteunt en de maatschappelijke interesse voor informatie over betere scholen.*

IJsland plaatst de nationale testinformatie tegenover demografische indicatoren bij het onderbouwen van beleidsbeslissingen die een impact hebben op individuele leerlingen. De evaluatie van regionale subsidiëring en voorzieningen maakt deel uit van dit proces.

Uit de informatie van de verslagen van de landen blijkt duidelijk dat de implementatie van deze innovaties de landen helpt bij hun doelstelling: nationale testinformatie gebruiken om de onderwijservaringen van alle leerlingen te verbeteren, ook van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

3.2 Gebruik van initiële identificatie van specifieke onderwijsbehoeften voor het onderwijs- en leerproces


Alle landen staan voor de uitdaging om testprocedures op te zetten voor de initiële identificatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Die procedures moeten informatie opleveren voor onderwijs- en leerprocessen. Daarvoor moeten zij het spoor van het handicapgerichte, medische diagnosemodel verlaten ten voordele van een aanpak die zich richt op onderwijs- en leernoden. Dat geeft de leraar gewoon onderwijs een grotere verantwoordelijkheid bij initiële en formatieve testen.

Alle landen betrekken multidisciplinaire teams met specialisten (uit gezondheids-, sociale en/of psychologische disciplines) bij de initiële identificatie en diagnose van leerlingennoden. In een aantal landen vormt dit de basis voor beslissingen over middelen en plaatsing.

Uitdagingen

De focus verplaatst zich van initiële identificatie naar informatie over onderwijs- en leerprocessen en van etikettering en opdeling in categorieën naar het resultaat van diagnostische testen. Die omschakeling vestigt de aandacht op een aantal kritische vragen waar landen rekening moeten mee houden.

- Leiden onderwijssystemen die zich sterk richten op initiële identificatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en



niet op andere testvormen, dat leerlingen sneller in het buitengewoon onderwijs belanden? Heeft een klemtoon op diagnose en identificatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften als gevolg dat een groter aantal leerlingen een etiket 'speciale zorg' meekrijgt? Hoe ontwikkel je eerlijke en objectieve testprocedures die zorgen voor minder etikettering en die niet tot gevolg hebben dat steeds meer leerlingen in het buitengewoon onderwijs terecht komen?

- Hoe vermijd je dat initiële identificatie hoge prioriteit krijgt? Wat zijn de gevolgen van de automatische band tussen 'officiële' diagnoses van onderwijsbehoeften en toegekende middelen? Welk strategisch gedrag is merkbaar in de diagnoseverzoeken van scholen, leraren en ouders als diagnose direct wordt gerelateerd aan de toekenning van middelen?
- Welke herdenking van de relatie tussen subsidiëring en diagnose dringt zich op? Hoe vermijd je de kans op vooringenomenheid en subjectiviteit als de diagnose gebeurt in functie van een plaatsing of het verkrijgen van middelen? Wat doe je met actoren die er belang bij hebben om een testsysteem in stand te houden dat zich richt op de initiële identificatie?
- Wat is het juiste evenwicht tussen medische diagnose en testen die zich richten op onderwijs- en leerprocessen? Kan de vooruitgang in medische kennis nuttige informatie leveren voor het leerproces?
- Welke aanpak geniet de voorkeur bij initiële identificatie met een multidisciplinair team? Wie draagt de eindverantwoordelijkheid voor de diagnosestelling? Wie zorgt ervoor dat de diagnostische informatie bruikbaar is voor het onderwijs? Wie zorgt voor een band met formatieve testen over de vorderingen van de leerlingen met gebruik van een specifieke aanpak voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (gespecialiseerde hulpmiddelen en technieken, speciale leraren en ondersteuningsteams, gericht op het individuele handelingsplan)?
- Hoe houd je bij diagnostiek rekening met situaties waar de individuele onderwijsbehoeften van een leerling het gevolg zijn van schoolfactoren en niet van de leerling zelf? Hoe houd je bij de initiële diagnose van individuele behoeften rekening met schoolvorderingen? Hoe verwerk je school-, gezins- en andere omgevingsfactoren in een contextuele en niet puur leerlinggerichte diagnostiek?

Innovaties

De verslagen van de landen vestigen de aandacht op innovaties in beleid én praktijk die minstens voor een deel antwoord geven op deze knelpunten.

Gewijzigde kijk op rol en functie van initiële identificatietesten.

Een aantal landen verwijst naar de gewijzigde kijk op testen voor initiële identificatie van onderwijsbehoeften als een terrein waar veel ontwikkeling en innovatie plaatsvindt. Ze vestigen de aandacht op twee belangrijke aspecten.

Frankrijk geeft een duidelijke formulering van de eerste factor. Het suggereert dat initiële testen de duidelijke doelstelling moeten hebben om de leerling in het gewone onderwijs te houden. Dat geniet de voorkeur boven testen die zich concentreren op de vraag welke type buitengewoon onderwijs de leerling nodig heeft. Nederland bouwt verder op dit thema ... *diagnostische teams moeten zich niet richten op een extensieve beschrijving van de beperkingen van een leerling als eindproduct van de diagnose. Neen, van bij het begin moet de focus liggen op een diagnostiek die perspectieven opent voor pedagogische besluitvorming.*

Het Nederlandse verslag besteedt ook aandacht aan het tweede type innovatie waar een aantal landen aan werkt. Initiële diagnostiek moet gericht zijn op beslissingen over onderwijs- en leerprocessen zonder etikettering of opdeling in categorieën. Als deze andere focus op diagnostiek wordt aanvaard, dan is de testinformatie niet langer alleen bruikbaar voor officiële beslissingen, maar ... *kunnen ouders, leerlingen en leraren de resultaten 'gebruiken' ...*

Een gewijzigde kijk op de rol van initiële identificatie van onderwijsbehoeften sluit nauw aan bij de band tussen initiële diagnostiek en toewijzing van middelen. Dat thema vormt het onderwerp van nog meer discussie en innovatie in een aantal landen.

Ondersteuning en middelen om een antwoord te geven op specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen zijn uitsluitend afhankelijk van een 'formele' diagnose en een beslissing over de 'identificatie'.

Initiële identificatie van onderwijsbehoeften als basis voor 'officiële beslissingen' over ondersteuning is een thematiek waar heel wat landen zich over bezinnen. Estland en het Verenigd Koninkrijk (Engeland) zijn daar twee voorbeelden van. De ondersteuning voor de noden van bepaalde leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs hangt er niet noodzakelijk af van een of ander officieel besluitvormingsproces op basis van een multidisciplinaire diagnose. Scholen hebben er andere wegen om ondersteuning te krijgen die deel uitmaakt van de financiering en begeleidingstructuren van het gewoon onderwijs.

Innovaties op dit gebied hebben hun wortels in een gewijzigd algemeen beleid voor onderwijs aan leerlingen met specifieke noden. Hierna geven we enkele voorbeelden van innovaties in de toepassing en het gebruik van informatie uit initiële identificatie. Het zijn voorbeelden van goede praktijk die kunnen dienen als basis voor beslissingen over beleidswijzigingen.

Multidisciplinaire teams nemen initiële identificatietesten af met leraren, ouders en leerlingen als partners.

Een gewijzigde kijk op de functie van initiële diagnostiek houdt niet altijd verband met discussies over de vraag wie de testen best afneemt. Alle landen evolueren naar scenario's waarbij teams van direct betrokkenen (*stakeholders*) de initiële testen afnemen. Daarbij staat de rol van de ouders centraal. Maar ook de leerlingen zelf, de leraren uit het gewoon onderwijs en specialisten met diverse disciplines en professionele achtergrond (inclusief volksgezondheid en sociale en psychologische diensten) worden erbij betrokken.

Zwitserland gaat ervan uit dat multidisciplinaire teams die samenwerken met ouders en leerlingen de beste garanties bieden. Zij leiden tot een goed geïnformeerde 'contextuele' aanpak van de diagnose van specifieke onderwijsbehoeften. Het Nederlandse

verslag gaat dieper in op deze aanpak ... *Leraren zijn onderwijsexperts, ouders zijn praktijkexperts en leerlingen zijn belangrijke partners bij behoeftengerichte testpraktijk. In alle stadia van de diagnostiek geven ze belangrijke informatie en hebben dus een rol in het aanleveren van gegevens ...*

De nood aan een gedeelde focus op een onderwijsgerichte aanpak van testen is ook duidelijk in Spanje. Daar werken alle multidisciplinaire teams volgens dezelfde criteria bij hun diagnose, zelfs al gebruiken ze andere instrumenten en vertrekken ze van een verschillende theoretische invalshoek.

Initiële identificatietesten moeten als doel hebben om informatie te geven als voorbereiding op een individueel handelingsplan of een andere doelgerichte aanpak.

De innovaties die we hierboven bespraken, wijzen alle op een verandering in het type informatie dat initiële behoeftenidentificatie oplevert. De meeste landen verlaten het spoor dat leidt tot een diagnoseformulering en werken naar adviezen voor onderwijs- en leerprocessen. Het Franse nationale beleid voor initiële identificatie bepaalt dat de testen de vinger moeten leggen op de sterktes en behoeften maar ook op de zwakke punten. Ze moeten informatie leveren voor een individueel handelingsplan of een gelijkaardig studieprogramma voor de leerling.

De verslagen van onder meer Cyprus, Italië, Nederland en Portugal beklemtonen dat diagnostiek contextueel moet zijn en leiden tot conclusies en aanbevelingen als aanzet tot concrete acties. In Spanje werkt men aan de inschakeling van multidisciplinaire teams bij de testprocedures. Die zorgen ook voor opvolging in de scholen waar ze toekijken hoe hun aanbevelingen worden vertaald in het individueel handelingsplan van de leerling.

Deze innovaties wijzen op de nood om een relatie te leggen tussen initiële identificatietesten en formatieve evaluatie. Deze twee procedures zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden en moeten elkaar bevruchten. IJsland vertelt hierover in zijn verslag: ... *formele evaluatie van het ontwikkelingsproces door artsen en psychologen is*

belangrijk. Maar het is ook belangrijk om op een efficiëntere manier de kloof te dichten tussen de resultaten van de diagnose en de onderwijspraktijk in de scholen ...

Het individueel handelingsplan is soms heel verschillend van testen in het gewoon onderwijs. Daarom ondersteunen bepaalde regeringen - zoals in het Verenigd Koninkrijk (Engeland) - trends die het individuele handelingsplan van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften integreren in het algemene systeem van doelstellingbepaling en beoordeling voor alle leerlingen.

3.3 Ontwikkeling van testbeleid en procedures die formatieve evaluatie bevorderen

Formatieve evaluatie geeft directie informatie voor beslissingen over onderwijs en leerprocessen. In ongeveer alle landen gebruiken scholen deze methode. In het gewone onderwijs is er dikwijls een band tussen de testen die informatie geven voor onderwijs- en leerprocessen en het curriculum of de leerprogramma's voor alle leerlingen (met en zonder specifieke onderwijsbehoeften). Die aanpak is dus inclusief omdat de testmethoden en middelen niet specifiek zijn. Ze hebben dezelfde focus en volgen dezelfde procedures voor alle leerlingen.

Uitdagingen

Grondige lectuur van de verslagen van de landen maakt duidelijk dat de implementatie van formatieve evaluatie die informatie levert voor onderwijs- en leerprocessen een uitdaging vormt. De vraag is hoe je dit ondersteunt met een beleid en richtlijnen die formatieve evaluatie aanmoedigen.

Daarbij rijzen deze kritische vragen.

- Hebben alle leerlingen in het gewoon onderwijs recht op formatieve evaluatie? Hebben leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften recht op dezelfde testprocedures als hun klasgenoten? Liggen deze rechten vast in een beleidsverklaring?
- Wie draagt de verantwoordelijkheid voor het kader en de implementatie van formatieve evaluatie? Is dat de verantwoordelijkheid van de school voor gewoon onderwijs en de leraren of worden deze testen extern opgesteld? Bevordert

-
- schoolautonomie bij het opstellen en toepassen van formatieve evaluatie de inclusie?
- Hoe krijgen scholen en leraren advies bij de uitwerking van formatieve evaluatie? Hoe brengen gespecialiseerde teamleden advies uit? Als de evaluatie deel uitmaakt van overheidsdoelstellingen voor het onderwijs, welke richtlijnen hebben ze dan voor evaluatie door de leraren?
 - Welk verband moet er zijn tussen initiële identificatiediagnose, formatieve evaluatie en individuele handelingsplannen (of gelijkaardige doelstellingformuleringen) voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften? Wat is daarbij de rol van de leraar gewoon onderwijs? Wat is de rol van de leden van gespecialiseerde testteams?


Innovaties

In de verslagen van de landen staan duidelijke voorbeelden van innovaties in testbeleid en -praktijk. Ze sluiten aan bij een aantal belangrijke innovatiedomeinen.

Er is een nationaal beleid dat het gebruik van formatieve evaluatie in het gewoon onderwijs aanmoedigt.

Een aantal elementen is van belang bij de uitbouw van zulk een nationaal beleid. In de eerste plaats is er het groeiend aanvoelen dat niet alleen leraren verantwoording moeten afleggen voor de vorderingen van een leerling, maar de hele school en misschien zelfs ook het regionaal/lokaal en nationaal onderwijsbeleid. Noorwegen vertrekt van die visie en zorgt ervoor dat het nationale beleid verantwoording moet afleggen voor de vorderingen van de individuele leerlingen.

De meeste landen maken werk van het recht van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op formatieve evaluatie. In Litouwen bijvoorbeeld zijn er in het gewoon onderwijs geen aparte testprocedures voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In Estland erkent recente wetgeving (2005) het recht op formatieve evaluatie voor leerlingen in het gewoon onderwijs.



Het beleid moet niet alleen dat recht erkennen maar ook leraren en scholen ondersteunen bij het opzetten en implementeren van deze evaluatie. De meeste landen met een nationaal curriculum of studieprogramma overwegen of implementeren dit soort advies en ondersteuning. Het Noorse verslag beklemtoont de basisdoelstelling van richtlijnen van formatieve evaluatie ... *alle leraren ... begrijpen en concretiseren zo het curriculum op identieke wijze ...*

Cyprus werkt aan directere richtlijnen voor leraren in het gewoon onderwijs, inclusief een reeks hulpmiddelen voor testen, onderwijs- en leerprocessen.


Het Tsjechische Nationale Programma voor Onderwijsontwikkeling bevat dit soort richtlijnen. Ook in Estland komen die in het nieuwe curriculum. Het Verenigd Koninkrijk (Engeland) heeft een reeks 'normen' en richtlijnen voor formatieve evaluatie die aansluiten bij het nationale curriculum.

Er is nood aan duidelijke regels voor formatieve evaluatie in de schoolontwikkelingsplannen.

Niet alleen het nationale beleid is van belang. Ook in het schoolbeleid moet formatieve evaluatie een duidelijke plaats krijgen. Het Deense verslag wijst op het belang van een duidelijk schoolbeleid en de noodzaak van een opdrachtverklaring over het testbeleid. Dat soort verklaringen bestaat al in België (Vlaamse gemeenschap) en Hongarije. De testprocedures hebben er een vaste plaats in schoolontwikkelingsplannen en opdrachtverklaringen. In Spanje heeft elke school een plan dat 'aandacht schenkt aan diversiteit' en het testbeleid is een element dat aan belang wint in deze plannen.

Teamwerking uitbouwen als bijdrage tot formatieve evaluatie in het gewoon onderwijs.

In de praktijk zijn er diverse innovaties die beogen om gewone scholen en hun leraren geschikte ondersteuning te bieden bij de uitbouw van efficiënte testprocedures voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In al deze voorbeelden ligt de klemtoon op ondersteuning, informatie en middelen voor het gewoon onderwijs.



Er is ook aandacht voor samenwerkingsverbanden waarbij specialisten met leraren uit het gewoon onderwijs samenwerken maar de verantwoordelijkheid voor het testen van leerlingen bij de leraren laten.

In Luxemburg werken de leraren uit het gewoon onderwijs vaak in teams samen en delen ze hun expertise. In IJsland, Griekenland en Portugal dragen de gewone leraren de verantwoordelijkheid voor testen, maar zij kunnen medewerking en begeleiding vragen van gespecialiseerde centra met multidisciplinaire teams. In Cyprus, Griekenland, Hongarije, Italië en Polen werken leraar en gespecialiseerde stafleden in 'gezamenlijke diagnosteteams' als dat nodig blijkt.

In Griekenland, Oostenrijk en Tsjechië kunnen het gewoon onderwijs, leraren en zelfs ouders advies en begeleiding vragen aan speciale pedagogische en adviescentra die beschikken over gespecialiseerde kennis, ervaring en middelen. Ook in de Duitse Bundesländer komen er steeds meer netwerken tussen partners in de diagnosestelling: gewoon onderwijs en scholen en centra voor buitengewoon onderwijs. In de meeste regio's draagt het gewoon onderwijs de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van formatieve evaluatie op basis van een individueel handelingsplan.

Samenwerking staat ook centraal in projecten in België (Vlaamse gemeenschap) waar scholen voor buitengewoon onderwijs het gewoon onderwijs ondersteunen met gespecialiseerd advies en hun expertise delen. Noorwegen ondersteunt de toegang tot testprocedures van andere scholen voor gewoon onderwijs via een model van 'demonstratie'-scholen. Dat zijn expertisecentra die andere scholen tot lering strekken.

Uit de verslagen van Denemarken en de Duitse Bundesländer blijkt het belang van een goede samenwerking tussen voorschoolse diensten, gewoon onderwijs en gespecialiseerde diagnosteteams. Diagnostische follow-up van het ene stadium in de schoolloopbaan naar het volgende speelt in het voordeel van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, hun gezin en hun leraren.

De focus van diagnostiek verruimen zodat meer wordt gemeten dan alleen academische of vakgebonden inhoud.

Steeds meer landen verbreden de focus van diagnostiek naar alle aspecten van de leerervaring van leerlingen: leren, gedrag, sociale relaties, contacten met leeftijdsgenoten, enz., - met een reeks innovaties als gevolg. Hongarije en de Duitse Bundesländer vinden dit zeer belangrijk als een noodzakelijke evolutie bij de begeleiding van het inclusieproces van individuele leerlingen.

Steeds meer landen leggen zich toe op diagnostische informatie die de focus van diagnostiek verbreedt en leerling én leraar helpt. In Polen wordt testinformatie steeds meer gebruikt om leerlingen op weg te zetten met duidelijke en positieve feedback over hun leerevolutie. Letland en Litouwen ervaren dat het motiverend werkt als je leerlingen informeert over succesvolle stappen in hun leerproces. Als de diagnostiek er bovendien voor zorgt dat ze inzien *hoe* ze iets leerden (naast *wat* ze leerden), wordt het een hulpmiddel voor de leerling om meer inzicht te krijgen in zijn eigen leerproces.

De band versterken tussen het individuele handelingsplan (of andere doelstellingbepaling) en testen.

Alle landen passen hun eigen strategie toe om een duidelijke band te leggen tussen formatieve evaluatie en het individuele handelingsplan (of gelijkaardig instrument). Drie duidelijke voorbeelden geven aan op welke aspecten de landen hun innovatieve aanpak richten.

Een eerste voorbeeld is Nederland. Daar werkt het model van de 'handelingsgerichte diagnostiek' volgens het principe dat alle aanbevelingen van de initiële behoeftendiagnose bij een leerling een plaats verdienen in het individuele handelingsplan. De adviezen sturen ook de doelstellingen voor het onderwijsproces en de formatieve evaluatie. Het tweede voorbeeld is Zweden waar beleid en praktijk aandacht hebben voor studie van de verbanden tussen diagnostiek en individueel handelingsplan en het onderzoek naar de beste manier om ervoor te zorgen dat ze elkaar verrijken. In België (Vlaamse gemeenschap) speelt het gebruik van geïntegreerde

testprocedures in het individueel handelingsplan een heel belangrijke rol in modelprojecten van inclusie.

Meer testmethoden ontwikkelen en ter beschikking stellen van leraren in het gewoon onderwijs.

De meeste landen leggen zich toe op de ontwikkeling van nieuwe en verscheiden testmethoden en hulpmiddelen. Elk land vermeldt in zijn verslag duidelijke voorbeelden van innovatieve instrumenten die in voorbereiding zijn. Wij sommen die hier niet op, maar de lezer vindt gedetailleerde voorbeelden in de verslagen van de landen.

Toch gaan we in op twee algemene discussiepunten bij innovaties in testmethoden en hulpmiddelen. Luxemburg brengt een eerste element ter sprake. Daar is er een beweging die bij leraren, leerlingen en ouders de visie op de mogelijkheden van de bestaande testmethoden wil wijzigen. Meer bepaald is het mogelijk om testprocedures die vooral worden gebruikt voor summatieve doeleinden, zo aan te passen dat zij uitgroeien tot bruikbare: ... *communicatie-instrumenten tussen ouders, leerlingen en de school.*

Er is vooral innovatie op het gebied van de zelfevaluatie van leerlingen. Denemarken, de Duitse Bundesländer, Hongarije en Oostenrijk hebben het allemaal over de noodzaak dat leerlingen ... *rechtstreeks worden betrokken bij het testproces.*

Luxemburg beklemtoont dat leerlingen verantwoordelijkheid leren opnemen voor hun eigen leerproces via hun betrokkenheid bij testen. IJsland werkt volop aan de inschakeling van leerlingen in zelfevaluatie om van daaruit doelstellingen voor hun eigen leerproces vast te leggen.

Alle landen beklemtonen op de een of andere manier dat het nodig is om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en hun leraren de vruchten te laten plukken van zelfevaluatie.

Nieuwe verslagvormen ontwikkelen voor test-informatie en bewijsmateriaal over het leertraject van een leerling.



Er is ook een verband tussen nieuwe methoden en hulpmiddelen voor diagnostiek en innovaties in de manier waarop de verslaggeving over testen en leertrajecten gebeurt. Ook hier bevat elk verslag van de landen specifieke praktijkvoorbeelden. Sommige algemene aspecten duiken op in meerdere landen.

Bijna elk land verwijst naar het toenemend gebruik van leerlingportfolio's als diagnosemateriaal. Denemarken, de Duitse Bundesländer, Hongarije, Oostenrijk en Tsjechië geven elk duidelijke voorbeelden van een andere aanpak bij het gebruik van portfolio's als bewijs van leerevolutie.


Een aantal landen onderstreept de mogelijkheden van informatie- en communicatietechnologie om bewijsmateriaal over het leerproces te registreren. IJsland bijvoorbeeld gebruikt opgenomen interviews en video's van leerlingen in leersituaties.

De aandacht die landen schenken aan de uitbouw van nieuwe testmethoden én van nieuwe manieren om verslag uit te brengen over het leerproces, heeft altijd als doel: leraren in het gewoon onderwijs hulpmiddelen aanreiken die hen helpen om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften individueel te diagnosticeren. België (Vlaamse gemeenschap) wijst er duidelijk op dat ontwikkelingen in een meer geïndividualiseerde aanpak van diagnosestelling hun oorsprong vinden in het meer individugerichte onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs. Het is onmogelijk om die aspecten los van elkaar te bekijken.

IJsland is het daarmee eens: *... gediversifieerde onderwijsmethoden zijn de sleutel voor inclusieve diagnostiek ... inclusieve diagnostiek vormt een onderdeel van het globale ontwikkelingsproces van de inclusieve school.*

3.4 Samenvatting

De drie uitdagingen - en de daarop aansluitende innovaties - die we hierboven beschreven vestigen de aandacht op de verschillende doelstellingen van diagnostiek die in hoofdstuk 2 aan bod kwamen. Fundamenteel hebben de uitdagingen betrekking op de nieuwe manier waarop de landen aankijken tegen het evenwicht tussen de



diverse doelstellingen van testsystemen. De aandacht gaat vooral naar drie testprocedures: testen als controle op onderwijsnormen, testen voor de initiële identificatie van onderwijsbehoeften en testen die informatie geven voor onderwijs- en leerprocessen.

Elke testprocedure heeft voor- en nadelen voor beleid en praktijk. Geen enkele is 'het beste' of 'zijn tijd vooruit'. Andere noden, een historisch gebrek aan aandacht voor een bepaalde testmethode of teveel aandacht voor een andere ... het leidt allemaal tot uitdagingen en dus tot verandering. Landen spannen zich ook in om de duidelijke positieve voordelen van deze drie testprocedures maximaal te benutten en om de nadelige gevolgen tot een minimum te beperken.

Een analyse van de verslagen van de landen leert dat alle landen op hun manier proberen een evenwicht tussen deze processen te vinden. Dat is misschien wel de beste weg. Een evenwichtige aanpak van diagnostiek in de context van inclusief onderwijs gebeurt als elk 'onderdeel' van de testpraktijk informatie oplevert voor de andere en deze onderbouwt. Even typisch voor een evenwichtige aanpak is een beleid en praktijk die diagnostiek met 'hoge inzet' vermijden en mogelijke negatieve gevolgen voor leerlingen (vooral die met specifieke onderwijsbehoeften) van testprocessen of -procedures tot een minimum beperken.

Kortom: de belangrijkste uitdaging voor de landen is de ontwikkeling van testsystemen zodat ze inclusie faciliteren en niet afremmen. In het volgende hoofdstuk gaat de aandacht naar de basisprincipes van een beleid en praktijk die ervoor zorgen dat diagnostiek inclusie vergemakkelijkt en niet hindert.



4. OP WEG NAAR INCLUSIEVE DIAGNOSTIEK - AANBEVELINGEN VOOR BELEID EN PRAKTIJK

Elk land heeft een andere beginsituatie en andere aandachtspunten. Maar ze willen allemaal diagnostiek gebruiken als een bevorderende, eerder dan een remmende factor. Bovendien voeren ze allemaal discussies over de manier waarop ze hun diagnostische systemen inclusiever kunnen maken voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Sommige landen, zoals de Duitse Bundesländer en Oostenrijk, onderzoeken het recht van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op deelname aan de procedures van het gewoon onderwijs. In landen met een nationaal testbeleid focussen evoluties op diagnoses met een meer inclusieve invalshoek, op de aanpassing van procedures uit het gewoon onderwijs, zodat ze toegankelijk worden voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Er gaat veel aandacht naar de aanpassing van procedures uit het gewoon onderwijs. Landen evolueren naar 'universele diagnostiek' met materiaal dat zo wordt ontworpen dat het toegankelijk is voor het grootst mogelijke aantal leerlingen zonder dat bijkomende aanpassingen nodig zijn.

Het is toch duidelijk dat er inzicht nodig is in een breder concept dat opduikt in een aantal landen: *inclusieve diagnostiek*. Daar gaan we nu verder op in.

4.1 Inclusieve diagnostiek

Op basis van een studie van de informatie die het Agency-project oplevert, komen we tot deze definitie van inclusieve diagnostiek.

Een aanpak van diagnostiek in gewoon onderwijs waarbij beleid en praktijk mikken op optimale bevordering van het leerproces. De algemene doelstelling van inclusieve diagnostiek is dat het diagnostisch beleid en de diagnostische procedures succesvolle inclusie en participatie ondersteunen en gemakkelijker toegankelijk maken voor alle leerlingen

die risico lopen op uitsluiting, inclusief leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Willen we deze doelstelling halen, dan moeten een aantal elementen van inclusieve diagnostiek expliciet worden.

Principes van inclusieve diagnostiek

- Alle diagnostische procedures hebben als doel: informatie over en bevordering van het leerproces van elke leerling.
- Alle leerlingen hebben recht op deelname aan alle procedures.
- Het diagnostische beleid houdt rekening met de noden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs.
- Diagnostische procedures vullen elkaar aan en leveren onderling uitwisselbare informatie.
- Diagnostische procedures willen gescheiden onderwijs verhinderen. Daarom vermijden ze zoveel mogelijk etikettering en richten ze zich op onderwijs- en leerpraktijk die inclusie in het gewoon onderwijs bevordert.

De focus van inclusieve diagnostiek


- Inclusieve diagnostiek heeft als doel: het leerproces voor alle leerlingen in het gewoon onderwijs verbeteren.
- Alle diagnostische procedures, -methoden en -instrumenten bieden informatie voor het onderwijs- en leerproces en ondersteunen het werk van leraren.
- Inclusieve diagnostiek omvat een reeks procedures als invulling van andere doelstellingen dan informatieverstrekking voor het onderwijs- en leerproces. Deze doelstellingen kunnen verband houden met summatieve evaluatie, initiële identificatie van specifieke onderwijsbehoeften of controle op onderwijsnormen. Elke procedure beoogt informatie voor het leerproces en moet geschikt zijn voor haar doelstelling. Dat betekent dat de methoden en procedures alleen worden gebruikt voor het doel waarvoor ze werden ontworpen en niet voor andere doeleinden.

Methoden voor inclusieve diagnostiek

- Inclusieve diagnostiek omvat een reeks mogelijke methoden en strategieën voor leerlingenevaluatie. Centraal bij elke aanpak is dat hij zorgt voor duidelijke bewijzen over het leerproces van de leerling.
- Inclusieve diagnostiek geeft informatie over leerproducten of -resultaten en geeft leraren ook inzicht in de manier waarop ze het leerproces kunnen bijsturen of verbeteren voor een individuele leerling of een groep leerlingen.
- Besluitvorming over inclusieve diagnostiek doet beroep op een reeks bronnen en vertrekt van bewijsmateriaal voor het leerproces over een bepaalde periode (en geen momentopname of eenmalige testinformatie).
- Er is nood aan een breed spectrum methoden voor inclusieve diagnostiek. Dat garandeert dat een groot aantal aspecten wordt behandeld (niet-academische én academische thema's).
- Diagnostische methoden mikken op 'informatie met toegevoegde waarde' over het leerproces van de leerlingen en op evolutie, niet op momentopnames.
- Alle diagnostische informatie kadert in zijn context en de onderwijsomgeving. Ze bevat tegelijk factoren uit het gezin en de omgeving die het leerproces van de leerling beïnvloeden.
- Inclusieve diagnostiek slaat ook op factoren die de inclusie van een individuele leerling bevorderen. Dat maakt ruimere beslissingen over school- en klasmanagement en ondersteuning mogelijk.

Verantwoordelijken voor inclusieve diagnostiek

- Inclusieve diagnostiek vraagt de actieve betrokkenheid van leraren, leerlingen, ouders, klasgenoten en anderen als potentiële evaluatoren of als assistenten in het evaluatieproces.
- De procedures van inclusieve diagnostiek rusten op gedeelde concepten en waarden over diagnostiek en inclusie. Ze bouwen ook voort op de principes van participatie en samenwerking tussen de betrokkenen.
- Elke diagnostiek heeft als doel om de betrokken leerling te leren opkomen voor zichzelf via het inzicht dat hij verwerft in zijn persoonlijk leerproces. Bovendien motiveert ze tot het voortzetten van de studies.

- 
-
- Alle leerlingen hebben recht op deelname aan inclusieve diagnostiek - leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften even goed als hun klas- of leeftijdsgenoten.

Inclusieve diagnostiek is een belangrijke doelstelling voor alle beleidsmakers en praktici in het onderwijs. Toch is het alleen realiseerbaar in een aangepast beleidskader, met een goede schoolorganisatie en een ondersteuningsbeleid van leraren. Ook de leraren zelf moeten een positieve houding tegenover inclusie hebben.

In elk van de verslagen van de landen in het Agency-project staan kernboodschappen over beleid en praktijk die inclusieve diagnostiek aanmoedigen. Het is perfect mogelijk om deze boodschappen die de situatie in de onderscheiden landen reflecteren, te groeperen rond een aantal kernthema's die aansluiten bij het werk van de hoofdrolspelers in inclusieve diagnostiek.

In de volgende paragrafen stellen we deze boodschappen voor als kernprincipes (telkens in een tekstkader) met aansluitend aanbevelingen voor de praktici en beleidsmakers.

4.2 Aanbevelingen voor leraren in het gewoon onderwijs

In alle landen staat de leraar centraal als hoofdrolspeler in de toepassing van inclusieve diagnostiek. Volgens het Agency-project is het basisprincipe voor de aanpak van leraren bij inclusieve diagnostiek duidelijk.

Als leraren inclusieve diagnostiek binnen het gewoon onderwijs willen toepassen, dan moeten ze de juiste attitudes hebben en de juiste opleiding, begeleiding en middelen krijgen.

Specifieke aanbevelingen bij dit principe:

Attitudes van de leraar

- De attitudes van een leraar in het gewoon onderwijs tegenover inclusie, testen en dus ook tegenover inclusieve diagnostiek, zijn van cruciaal belang. Aangepaste opleiding, begeleiding, middelen en praktijkervaring met succesvolle inclusie, bevorderen positieve

attitudes. Leraren moeten kansen krijgen op dit soort ervaring zodat ze de nodige positieve attitudes opbouwen.

- Praktijkervaring, begeleiding en opleiding zorgen voor de ontwikkeling van positieve attitudes bij de leraar voor: omgaan met verschillen in de gewone klas; het verband zien tussen leren en testen; de begrippen 'rechtvaardigheid' en 'gelijke toegang tot testen' kennen; een holistische houding aanleren tegenover testen die informatie geven voor de klaspraktijk en die niet focussen op de tekorten van leerlingen, met inbegrip van leerlingen en ouders in het leer- en testproces.

Opleiding van de leraar

- Initiële, in-service en gespecialiseerde lerarenopleiding moeten leraren gewoon onderwijs voorbereiden op inclusieve diagnostiek.
- Leraren krijgen in hun opleiding informatie die de theorie en de principes van inclusieve diagnostiek duidelijk maakt en hen praktische ervaring aanreikt voor de aanpak van die diagnostiek, de methodes en hulpmiddelen.
- Lerarenopleiding moet leraren trainen in formatieve evaluatie als basisinstrument voor hun werk. Ze moet hen leren om duidelijke en concrete leerdoelen vast te leggen en om de testresultaten te gebruiken als basis voor de planning van de leerervaring van hun leerlingen in de toekomst. Meer in het bijzonder moeten leraren in hun opleiding het nut inzien van de relatie tussen het individuele handelingsplan (of gelijkaardig instrument) en formatieve evaluatie, en ermee leren werken.

Begeleiding en hulpmiddelen voor leraren

- Voor een efficiënte implementatie van inclusieve diagnostiek, moeten leraren in een milieu werken dat hen de nodige flexibiliteit, ondersteuning en middelen geeft.
- Een strategie die inclusieve aanpak van de diagnostiek ondersteunt, geeft de leraren kansen om waar mogelijk in team te werken, samen plannings op te stellen en ervaringen te delen.
- Kansen om leerlingen, ouders en leeftijdsgenoten bij formatieve evaluatie te betrekken, worden ingebouwd met begeleiding voor de school, het lerarenteam en ook de individuele leraar.
- Leraren krijgen gespecialiseerde informatie over de initiële identificatie van specifieke onderwijsbehoeften in een vorm die direct bruikbaar is in de klaspraktijk. De beste manier is leraren

volledig betrekken bij gespecialiseerde, multidisciplinaire testprocedures.

- Leraren hebben nood aan informatie over de beste methoden voor en de beste aanpak van inclusieve diagnostiek. Dat betekent ook: concrete voorbeelden van innovatieve praktijk waaraan ze zich kunnen spiegelen.
- Leraren hebben toegang tot een ruime keuze toetsinstrumenten en -middelen, zoals exemplarische logboeken en portfolio's, en materiaal om instrumenten te ontwikkelen voor niet-academische onderwerpen, zelfevaluatie en evaluatie door leeftijdgenoten.
- Leraren moeten flexibel zijn in hun onderwijsengagement en specifiek tijd krijgen voor diagnostische activiteiten. Dat is een voorwaarde bij de invoering van inclusieve diagnostiek en de nodige samenwerkingstaken die erbij horen.

4.3 Aanbevelingen voor de schoolorganisatie


Niet alleen het werk van de leraar is belangrijk. Ook de schoolorganisatie speelt een cruciale rol bij inclusieve diagnostiek. Uit het Agency-project komt dit basisprincipe naar voren:

Als het gewoon onderwijs inclusieve diagnostiek wil invoeren, moeten de scholen een 'inclusieve schoolcultuur' stimuleren, een plan voor inclusief evalueren en een aangepaste organisatie hebben.

Efficiënte schoolorganisatie als ondersteuning van inclusieve diagnostiek houdt een aantal elementen in.

Een schoolcultuur die inclusie en in het bijzonder inclusieve diagnostiek aanmoedigt.

- Leraren en directeurs zien inclusie als een aanleiding om hun onderwijs - inclusief hun diagnostische praktijk - te herdenken en te herstructureren en zo het onderwijs voor alle leerlingen te verbeteren.
- Er is nood aan een gedeeld inzicht dat 'schoolverbetering' de enige manier is om inclusie effectief door te voeren.
- Onderwijsveranderingen in een school richten zich op de behoeften van alle leerlingen, niet alleen die met specifieke onderwijsbehoeften.

-
- 
- Het personeel werkt aan een positieve schoolfilosofie en schoolcultuur op basis van het geloof dat efficiënte diagnostiek efficiënt onderwijs en een betere school ondersteunt.
 - Het personeel heeft de attitude om diagnostiek te zien als een integraal onderdeel van het onderwijs- en leerproces. Elk personeelslid draagt een verantwoordelijkheid om in de procedures van de school hindernissen voor de diagnostiek van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te herkennen en weg te werken.
 - Alle stafleden zijn het erover eens dat de participatie en actieve betrokkenheid van leerlingen - met en zonder specifieke onderwijsbehoeften - en hun ouders bij de diagnostiek nodig zijn.

Planning van inclusieve diagnostiek

- De personeelsleden identificeren de kenmerken van hun school en het geheel van procedures die de diagnostiek van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften bevorderen of belemmeren.
- Een schoolplan of schoolbeleid rond het opvolgen van alle leerlingen, inclusief die met specifieke onderwijsbehoeften, wordt uitgeschreven en ingevoerd. Dit plan omvat methodiek, een leerlingvolgsysteem en een globaal evaluatieprogramma. Dat toont duidelijk hoe de school een evenwicht zoekt tussen de vereisten voor rapportering aan externen en de noodzaak om het leerproces van alle leerlingen, in het bijzonder die met specifieke onderwijsbehoeften, te identificeren en verbeteren.
- Personeelsleden kunnen geschikte opleidingen volgen in diagnostische methoden. Dat houdt in: training in het gebruik van technieken, maar ook in de uitvoering en interpretatie van verschillende types diagnostische informatie voor verschillende pedagogische en administratieve doeleinden.
- Leraren hebben toegang tot een brede waaier methoden en hulpmiddelen voor een ruim spectrum van domeinen (gedragmatige en sociale leeraspecten net zo goed als academische). Ze leren die toepassen in veel situaties (niet alleen in de klas en het schoolmilieu).

Flexibele organisatie

- Scholen moeten middelen ter beschikking stellen en flexibele opdrachten organiseren die samenwerking, partnerschap en



- efficiënte communicatie tussen leraren, ouders, externe begeleidingsdiensten en schoolinspectiediensten mogelijk maken.
- Er is nood aan strategieën voor lerarenbegeleiding door collega's. Zo kunnen ze positieve ervaringen uitwisselen en kansen creëren om in intervisie diagnostische informatie te analyseren.
 - Alle stafleden moeten werk maken van de individualisering van leerprocessen door leerlingen waarbij de leerlingen zelf actief meewerken aan de evaluatie, bewijzen van hun leervorderingen verzamelen en noteren, en persoonlijke leerdoelen plannen.
 - Scholen moeten de uitwerking stimuleren van verschillende methoden die een afspiegeling zijn van de verschillende manieren waarop leerlingen leren. Tegelijk leveren die bewijsmateriaal over leervordering. Voorwaarde hiervoor is dat leraren soepel kunnen beslissen wanneer zij testen afnemen en wat ze beoordelen. Leraren hebben ook toegang tot methoden en instrumenten die gebruik maken van de communicatievorm die de leerling verkiest.
 - De rol van de directeur is van het grootste belang. Hij draagt de eindverantwoordelijkheid voor het uitbouwen van inclusieve diagnostiek. Externe diensten en het regionaal en nationaal evaluatiebeleid moeten het werk van directeurs en schoolleiders ondersteunen.

4.4 Aanbevelingen voor stafleden gespecialiseerd in diagnostiek

Alle landen zijn het erover eens dat multidisciplinaire teams van evaluatoren met diverse professionele achtergrond hun gespecialiseerde kijk moeten geven op verschillende aspecten van het leerproces van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Afhankelijk van de situatie in de landen, zijn specialisten opgenomen in deze teams. Hun specifieke input kan in een aantal fasen van de leerlingenloopbaan aan bod komen. Dat kan zijn bij de initiële identificatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften of bij de formatieve evaluatie.

Het belangrijkste principe dat in het Agency-project naar voren komt is:

De inbreng van gespecialiseerde begeleiders in het gewoon onderwijs bij het evalueren van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften moet efficiënt bijdragen tot inclusieve diagnostiek.

Specifieke aanbevelingen:

- Specialisten van diverse disciplines participeren in de diagnostiek. Dat betekent dat zij samenwerken met de leerling, zijn gezin en de leraar.
- Gespecialiseerde multidisciplinaire diagnostiek vertrekt van de principes van samenwerking en interdisciplinaire aanpak. Inclusie die tegemoet komt aan de diversiteit van leerlingennoden lukt best via samenwerking en gedeelde leerervaringen voor al wie betrokken is bij inclusief onderwijs.
- Ongeacht hun professioneel domein (medisch, psychologisch en/of sociaal) moeten specialisten in multidisciplinaire teams bij de diagnostiek van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften gebruik maken van kwalitatieve in plaats van kwantitatieve methoden. Ze vertrekken van de visie dat diagnostiek deel uitmaakt van een breder geheel en gericht is op informatie voor het onderwijs- en leerproces.

4.5 Aanbevelingen voor het beleid

Elk land heeft een vorm van wetgeving, beleid of richtlijnen voor evaluatie in verschillende types inclusief onderwijs. Alle landen maken een punt van beleidsmaatregelen die een inclusieve diagnostische praktijk ondersteunen. Het algemene uitgangspunt daarbij is:

Onderwijsbeleid gericht op diagnostiek - zowel in gewoon als in buitengewoon onderwijs - wil inclusieve diagnostische praktijk aanmoedigen en houdt rekening met de behoeften van alle leerlingen die kwetsbaar zijn voor uitsluiting, inclusief leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Er zijn drie grote aandachtsvelden voor de aanbevelingen.



Inzichten over het doel van diagnostiek

Beleidsmakers en praktici in verschillende landen hebben een andere aanpak van vragen als: Waarom evalueren we leerlingen? Wie evalueert ze? Hoe gebruiken we die informatie? Een beleid voor de efficiënte ondersteuning van inclusieve diagnostiek moet erkennen dat het einddoel is: de bevordering van het leerproces en participatie van alle leerlingen. En dit ongeacht het brede spectrum aan doelstellingen waarmee de landen diagnostische procedures opzetten.

Dit betekent:

- Alle leerlingen hebben het recht om betrokken te worden bij diagnostische procedures. Alle leerlingen, ook die met specifieke onderwijsbehoeften, hebben er toegang toe.
- Alle diagnostische procedures helpen leraren bij de ondersteuning van de leerprocessen van de leerling. Daarom moeten ze allemaal aansluiten bij het schoolcurriculum en het individueel handelingsplan of een andere doelgerichte aanpak van de leerling. Ze beogen meervoudig bewijsmateriaal over het leertraject van de leerling.
- Onderwijsnormen vereisen evaluatie. Maar de beoordeling van een momentopname mag niet dienen als basis voor beleidsbeslissingen over individuele leerlingen, leraren, scholen, subsidies of middelentoekenning.
- Diagnostiek levert informatie voor plaatsing, toekenning van ondersteuning en bijkomende hulpmiddelen als antwoord op de vraag naar specifieke onderwijsbehoeften. Maar de toegekende middelen mogen niet alleen daarvan afhangen.
- Eventuele nationale testen hebben als doel om informatie met 'toegevoegde waarde' te leveren voor het beleid, om bij ouders en leraren hogere verwachtingen te wekken en om scholen en leraren te helpen om hun praktijk te verbeteren.
- De evaluatie van schoolprestaties gebeurt op basis van informatie over de praktijk en bewijzen op lange termijn ('toegevoegde waarde') over de vorderingen van individuele leerlingen.
- Als diagnostische informatie over individuele leerlingen wordt gebruikt voor beleidsdoeleinden (zoals de evolutie van klasvorderingen), moet men vermijden dat wordt afgeweken van de formatieve doelstellingen van de testen.
- De doelstellingen en objectieven van alle diagnostische

procedures worden duidelijk gecommuniceerd naar leerlingen en hun ouders. Dan kijken ze er positief tegen aan en zien ze die als een positief proces dat aandacht heeft voor individuele vorderingen en resultaten.

De focus van diagnostisch beleid en richtlijnen


Onderwijsbeleid dat inclusieve diagnostiek wil bevorderen, moet:

- kaders in een brede wetgeving, financiering en subsidiëring die inclusie ondersteunen. Het diagnostisch beleid moet duidelijk banden hebben met het algemene beleid rond leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en inclusie;
- goede praktijk evalueren en identificeren en daarna bewijsmateriaal uit goede praktijk gebruiken als richtsnoer bij beleidsbeslissingen over onderwijzen, leren en inclusieve diagnostiek;
- zich baseren op inzicht in en kennis van de effecten van decentralisatie van de verantwoordelijkheid over diagnostiek op nationaal en lokaal vlak. Bureaucratische procedures worden vermeden en schoolautonomie bij de toepassing van inclusieve diagnostiek wordt aangemoedigd;
- scholen blijvend informeren en sturen over hoe diagnostische informatie - vooral gestandaardiseerde informatie ingezameld voor nationale controledoeleinden - kan worden gebruikt om de voorzieningen en praktijk te verbeteren voor alle leerlingen, inclusief leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften;
- efficiënte leerprocessen voor alle leerlingen nastreven via een visie op diagnostiek als een essentieel instrument voor het opvolgen van leerlingenvorderingen en informatie over curriculumplanning en voorzieningen;
- vermijden dat de voorkeur gaat naar kwantitatieve methoden, en eerder aanmoedigen dat scholen, leraren en gespecialiseerde testteams een brede waaier procedures, methoden en instrumenten toepassen.

Flexibele begeleidingsstructuren die inclusieve diagnostiek aanmoedigen

De aanbevelingen over de focus voor diagnostisch beleid leiden tot vier belangrijke aanbevelingen over begeleidingsstructuren.

- Het beleid moet de implicaties evalueren van een beleid dat




inclusieve diagnostiek aanmoedigt. En er daden aan koppelen. Leraren hebben de juiste instrumenten nodig voor efficiënte diagnostiek. Het beleid moet ook voldoende aandacht geven aan de implicaties qua tijd en middelen als leraren, scholen en begeleidingsdiensten inclusieve diagnostiek efficiënt willen implementeren.

- Potentieel bestaat er een gevaar dat sommige beleidsmakers en managers in het onderwijs inclusie zien als een situatie waarbij de expertise van deskundigen minder aandacht en waarde krijgt. Inclusieve diagnostiek integreert expertise en aanpak van deskundigen in het globale diagnostische model.
- De organisatie van efficiënte begeleidingsdiensten voor scholen is van levensbelang. Dat betekent: organisatiestructuren die samenwerking mogelijk maken, en interactie tussen de verschillende diensten in en buiten het onderwijs die een bijdrage leveren tot multidisciplinaire diagnostiek. Een belangrijk element in deze samenwerking is de controle op de vorderingen en efficiëntie van de begeleiding vanuit het perspectief van alle participanten in de diagnostische procedure.
- Leraren en gespecialiseerde begeleidingsdiensten moeten aangepaste opleiding krijgen in inclusieve diagnostiek. Dat betekent: een duidelijk beleid voor initiële opleiding en permanente vorming dat de stafleden in contact brengt met relevante kennis en vaardigheden voor inclusieve diagnostiek.
- Een sleutelfactor voor dit beleid is een opleiding die vooral aandacht heeft voor diagnostiek als probleemoplossende instrumenten en niet als middel om de tekorten of zwakke plekken van een leerling te identificeren. Want dan bouwt men een rem op inclusie in. Opleiding moet zich toespitsen op het gebruik van diagnostiek om de sterke punten en talenten te identificeren, want die vormen een sleutelfactor in het leerproces.

4.6 Samenvatting

De aanbevelingen in dit hoofdstuk vestigen de aandacht op de belangrijkste factoren voor beleid en praktijk die nodig zijn als ondersteuning van inclusieve diagnostiek in het gewoon basisonderwijs. Wij willen hiermee de discussie stimuleren bij beleidsmakers en praktici. Tegelijk willen we dat ze zich beter bewust worden van de belangrijke factoren in inclusieve diagnostiek.



Deze aanbevelingen tonen aan hoe men diagnostiek kan gebruiken als ondersteuning van het leerproces van leerlingen in alle klassen van het gewoon basisonderwijs. Beleidmakers en praktici moeten er goed op toezien dat inclusieve diagnostiek inclusie vergemakkelijkt, en er zeker geen dam tegen opwerpt.

De studie van het Agency richt zich in de eerste plaats op het basisonderwijs, maar de basisprincipes, doelstellingen en intenties van inclusieve diagnostiek zijn ook van toepassing op andere onderwijssectoren zoals vroegtijdige opsporing en remediëring (vroeghulp) en na het basisonderwijs. De focus en de methoden kunnen dan wijzigen, maar de onderliggende principes die hierboven werden uiteengezet, zijn van toepassing op alle inclusieve onderwijssituaties.



5. EINDCONCLUSIES

De voorbije jaren was er een grote evolutie in het inzicht in diagnostiek in de meeste Europese landen. Er zijn snelle veranderingen in de visie op de belangrijkste doelstellingen van diagnostiek. Er zijn ook ontwikkelingen in het inzicht in de manier waarop leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften leren. De focus van onderwijsdoelstellingen en studieprogramma's werd herdacht. En er kwam vooral meer inzicht in de zwakheden die eigen zijn aan een zuivere 'test'-aanpak. Naast deze ontwikkelingen is er nu bij verschillende groepen - beleidsmakers, ouders en zelfs de media - interesse, misschien niet in het proces, maar wel in de resultaten van diagnostiek in scholen.

Er is een verschuiving van aandacht van individuele leerlingen op zich naar de context van het leerproces. Tegelijk evolueerden diagnostische methoden van een momentopname met professionals van buiten het gewoon onderwijs, naar een formatief proces waarbij leraren gewoon onderwijs, ouders en leerlingen zelf inzicht krijgen in *hoe* leerlingen leren en niet alleen in *wat* ze leren.

De aanpak, methoden, instrumenten én de mensen die betrokken zijn bij diagnostiek, groeiden mee met het inzicht dat diagnostiek een fundamenteel element vormt van het onderwijs- en leerproces. Toch brachten deze ontwikkelingen geen volledige oplossing voor de potentiële negatieve effecten van testen. Soms zijn de gebruikte methoden niet geschikt voor de doelstellingen van de diagnose. Bovendien is het mogelijk om diagnostische informatie te gebruiken voor beleidsbeslissingen over onderwijs die niet volledig rekening houden met de oorspronkelijke bedoeling of de context van de afgenomen testen.

Meer algemene spanning in de onderwijssystemen van de landen kan ook invloed uitoefenen op de discussie over inclusieve diagnostiek. Het UNESCO-verslag van 1996 *Learning: the Treasure Within* legt de vinger op zeven spanningsvelden in het onderwijs van de 21ste eeuw. Tenminste drie daarvan behandelen aspecten die verband houden met diagnostiek. Die vragen ook aandacht.

Het spanningsveld van onderwijsbelangen op korte versus lange termijn. Er kan druk zijn om snel antwoorden en gemakkelijke



oplossingen te bedenken voor problemen die nood hebben aan een langetermijnstrategie voor een hervorming. Het gebruik van informatie van leerlingentesten voor de controle op onderwijsnormen is daar een voorbeeld van. De druk om veranderingen door te voeren leidt tot aanpassingen in beleid en praktijk die niet altijd stoelen op bewijsmateriaal (evidence based).


Het spanningsveld van competitie versus gelijke kansen. Er is evenwicht nodig tussen competitie als voedingsbodem voor motivatie, en stimulansen tot een samenwerking die gelijkheid en sociale rechtvaardigheid nastreeft. Leerlingentesten kunnen vertrekken van een competitief systeem of zich richten op inclusiebevordering door samenwerking en gedeelde leerervaringen.

Het spanningsveld van de roep om meer kennis versus het individuele talent om die te verwerken. Het curriculum moet alle relevante kennis omvatten die een leerling nodig heeft, en bovendien kansen bieden om te leren leren. Testen zijn voor leraren niet alleen een belangrijk instrument om te bepalen *wat* leerlingen moeten leren, maar ook *hoe* ze dat best doen.

Wij hopen dat uit dit samenvattend verslag duidelijk blijkt hoe deze spanningsvelden kunnen worden aangepakt. Bovendien hopen we dat dit verslag duidelijk maakt hoe inclusieve diagnostiek een heel belangrijk hulpmiddel is voor leraren en andere professionals om ervoor te zorgen dat alle leerlingen in inclusieve situaties met meer succes leren.

Een centrale stelling in het Agency-project is dat inclusieve diagnostiek een aanzet moet zijn voor een algemene diagnostische praktijk. Inclusieve diagnostiek zorgt er voor dat leraren, schooldirecteurs, andere onderwijsprofessionals en beleidsmakers de onderwijs- en leerkansen herdenken en herstructureren in functie van beter onderwijs voor de leerlingen.

Algemeen kunnen we besluiten dat de belangrijkste boodschap in de bijdragen van de landen die deelnamen aan het project *Diagnostiek* van het Agency leidt tot deze algemene conclusie:



De principes van inclusieve diagnostiek zijn principes die het onderwijs- en leerproces voor alle leerlingen ondersteunen. Innovatieve praktijk bij inclusieve diagnostiek toont goede testpraktijken voor alle leerlingen.



REFERENTIES

Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) **Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries**. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education (2005) **Assessment Issues in non-European Countries - A brief Review of Literature**. Beschikbaar bij: www.european-agency.org/site/themes/assessment

Keeves, J. P. (1994) National examinations: design, procedures and reporting. **Fundamentals of Educational Planning No. 50**. Parijs: UNESCO International Institute for Educational Planning

Madaus, G.F. (1988) **The influence of testing on the curriculum**. In Tanner, L. (Editor), *Critical issues in curriculum* (pp. 83-121). Chicago: University of Chicago Press

Peacey, N. (2006) **Reflections on the Seminar**. Presentatie op de projectvergadering van het project *Diagnostiek* van het Agency, 20 mei 2006, Wenen, Oostenrijk

UNESCO (1994) **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Parijs: UNESCO

UNESCO (1996) **Learning: the Treasure Within**. Paris: UNESCO International Commission on Education for the Twenty-first Century



ANNEX

Doelstellingen van testen in het nationaal beleid

Volgende tabel geeft een overzicht van de doelstellingen van testen in het kader van het nationaal onderwijsbeleid.

Land	Initiële identificatie specifieke onderwijsbehoeften	Formatieve testen	Summatieve testen	Controle op onderwijsnormen
België (Fr)	✓	✓		
België (VI)	✓	✓		
Cyprus	✓	✓		
Denemarken	✓			in ontwikkeling
Duitse Bundesländer	✓	✓	✓	in ontwikkeling
Estland	✓	✓		✓
Frankrijk	✓	✓	✓	✓
Griekenland	✓	✓		
Hongarije	✓		✓	in ontwikkeling
IJsland	✓	✓		✓
Italië	✓	✓	✓	✓
Letland	✓			✓
Litouwen	✓	✓		✓
Luxemburg	✓		✓	
Nederland	✓		✓	
Noorwegen	✓	✓	✓	
Oostenrijk	✓		✓	in ontwikkeling
Polen	✓	✓	✓	✓
Portugal	✓	✓		✓
Spanje	✓	✓		
Tsjechië	✓	✓		in ontwikkeling
VK (Engeland)	✓	✓	wordt ingevoerd	✓
Zweden	✓	✓	✓	✓
Zwitserland	✓		✓	in ontwikkeling



WOORDENLIJST

Deze woordenlijst is het resultaat van voortdurend overleg met projectexperts tijdens het project. Het is een lijst met 'werkdefinities' zoals ze in het project worden gebruikt. De definitie is soms het resultaat van een proces van discussie en compromis omdat bepaalde termen in verschillende landen en talen een andere invulling hebben.


Diagnose - is een welbepaald gebruik of doel van testinformatie waarbij de informatie dient om sterke en zwakke punten bij een leerling in een of meer functioneringsdomeinen te identificeren. Diagnose omvat vaak de verzameling en interpretatie van informatie vanuit een medische invalshoek, hoewel het ook vanuit pedagogisch oogpunt kan. Diagnose slaat vaak op een aspect van de testprocedures dat verband houdt met de initiële identificatie van specifieke onderwijsbehoeften.

Diagnostiek op basis van behoeften - is een besluitvormingsproces waarbij een evaluator een analyse maakt van de leermoeilijkheden van een leerling en mogelijke verklaringen probeert te vinden die leiden tot probleemoplossende adviezen. Deze adviezen vormen vaak de basis voor een individueel handelingsplan.

Evaluatie - een leraar of een andere professional reflecteert hier op alle factoren van het totale onderwijs- en leerproces (soms inclusief het testen van leervorderingen). Ze heeft als doel om beslissingen te nemen over de volgende stappen in hun aanpak.

Formatieve evaluatie - testprocedures die leraren of professionals die samenwerken met leraren in de klas, uitvoeren om de beleidsmakers informatie te geven over onderwijsmethoden en de volgende stappen in het leerproces van de leerling.

Gespecialiseerde of multidisciplinaire diagnoseteams - teams met professionals uit diverse specialismen (onderwijs, psychologie, sociologie, gezondheidszorg, enz.) die een leerling op verschillende manieren kunnen testen. Dat resulteert in bredere, multidisciplinaire diagnostische informatie als basis voor beslissingen over leervorderingen.



Gestandaardiseerde testen - de verzameling van kwantificeerbare informatie over leervorderingen op basis van een vastgelegde test met scoreschaal. Test en scoreschaal worden uitgetest bij grote groepen leerlingen en resulteren zo in een standaard die betrouwbaar (d.w.z. die doorheen de tijd altijd tot dezelfde resultaten leidt) en deugdelijk is (d.w.z. de test meet wat hij moet meten).

Initiële identificatie - herkenning/detectie van mogelijke specifieke onderwijsbehoeften van een leerling. Deze herkenning is de start van een proces van systematische informatieverzameling als basis voor een profiel met sterke en zwakke punten en behoeften van leerlingen. Initiële identificatie van specifieke onderwijsbehoeften kan samengaan met andere testprocedures. Ook professionals buiten het gewoon onderwijs (inclusief gezondheidszorg) kunnen eraan deelnemen. De meeste landen hebben een aparte wetgeving die de procedures voor initiële identificatie vastlegt.

Methodegebonden evaluatie - evaluatie die samenhangt met het leerprogramma en leraren informatie geeft over het leerproces en de leermoeilijkheden die leerlingen ondervinden met het studieprogramma. Dat maakt het mogelijk om beslissingen te nemen over de volgende stap in het leerproces en de manier waarop de leraar het aanbrengt.

Meting - verwijst naar testen met een kwantificeermethode (score, punten, graad). Meestal bevat het de mogelijkheid om de scores/punten van de ene leerling met die van een andere te vergelijken.

Nullijnevaluatie - een eerste diagnostiek over een algemeen of specifiek deelgebied van de functionering om de sterke en zwakke punten in een leerlingenprofiel vast te stellen op een bepaald ogenblik. Nullijnevaluatie komt vaak voor bij het begin van onderwijs- en studieprogramma's als een eerste ingreep om de vorderingen over een periode te testen.

Procesgerichte testen - testen die de leervorderingen willen bevorderen door een verandering of verbetering van de leeromgeving. De methoden van deze testvorm zijn leerlinggericht, zoals interviews van leerlingen, portfolio's, enz.

Screening - is een voorafgaand proces voor de identificatie van leerlingen met een toekomstig risico op leermoeilijkheden die in aanmerking komen voor interventies. Screening mikt op alle leerlingen en daarom zijn de testen meestal snel en gemakkelijk af te nemen en ook gemakkelijk interpreteerbaar. Screening is vaak de eerste stap naar verfijnder testen (bijvoorbeeld diagnostische tests).

Summatieve evaluatie - een eenmalige test die een momentopname geeft van de leervorderingen op basis van een studieprogramma. Een summatieve test wordt meestal afgenomen aan het einde van een periode of een studieprogramma. Hij is meestal kwantitatief en wordt uitgedrukt in een cijfer of een graad die de leerprestatie vergelijkt met andere leerlingen. De term productgerichte evaluatie hangt meestal nauw samen met summatieve evaluatie.

Testaanpassing/testverandering/testwijziging - een wijziging in de manier waarop de testen worden afgenomen of gebruikt. Testaanpassing heeft als doel dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kunnen tonen wat ze kennen of kunnen. Daarvoor neemt men hinderpalen weg die in de testen zitten ingebakken (bijvoorbeeld, schriftelijke vragen voorlezen aan leerlingen met visuele problemen).

Testafname - is een methode om de leervordering voor speciale deeldomeinen te meten. Het gaat om nogal gespecialiseerde testen die aansluiten bij een bepaald curriculum met een specifiek gebruik voor ogen.

Testen - Testen verwijst naar de manier waarop leraren en andere professionals systematisch informatie over de bereikte resultaten en/of de onderwijsvoortgang van leerlingen verzamelen en gebruiken.

Testen in functie van leren - heel wat landen gebruiken dit in een algemene betekenis om te verwijzen naar kwalitatieve testprocedures die beleidsmakers informatie geven over onderwijsmethoden en de volgende stappen in het leerproces van een leerling. Leraren en professionals die met de leraren samenwerken, voeren deze procedures meestal in de klas zelf uit. In het Verenigd Koninkrijk (Engeland) heeft deze term een speciale betekenis: de Assessment Reform Group (2002) definieert



'assessment for learning' als ... het proces waarbij bewijzen worden gezocht en geïnterpreteerd die lerenden en leraren kunnen gebruiken om te beslissen waar de lerende zich bevindt in het leerproces, waar hij naartoe moet en hoe hij daar best geraakt.


MEDEWERKERS

Naast de medewerking van de leden van de Algemene Vergadering van het Agency en de nationale coördinatoren (hun contactgegevens vindt u op www.european-agency.org/site/national_pages/index.html), werkten ook een aantal experts mee aan de voorbereiding van de verslagen van de landen en van dit samenvattend verslag. Onze oprechte dank daarvoor.

BELGIE (VLAAMSE GEMEENSCHAP)	Mevr. Inge Placklé Mevr. Jetske Strijbos	inge.plackle@xios.be jetske.strijbos@xios.be
BELGIE (FRANSE GEMEENSCHAP)	Dhr. André Caussin Mevr. Danielle Choukart	andre.caussin@cfwb.be danielle.choukart@cfwb.be
CYPRUS	Mevr. Merope Iacovou Kapsali Dhr. Andreas Theodorou	miacovou@cytanet.com.cy atheodorou@moec.gov.cy
DENEMARKEN	Dhr. Niels Egelund Dhr. Martin Wohlers Dhr. Preben Siersbaek	Egelund@dpu.dk martin.wohlers@post.opasia.dk siersbaek@uvm.dk
DUITSE BUNDESLÄNDER	Dhr. Ulrich von Knebel Mevr. Anette Hausotter Mevr. Christine Pluhar	von.Knebel@gmx.de a.hausotter@t-online.de Christine.Pluhar@kumi.landsh.de
ESTLAND	Mevr. Aina Haljaste Dhr. Priit Pensa	aina@eol.ee ppensa@veeriku.tartu.ee
FRANKRIJK	Mevr. Janine Laurent-Cognet	dpri@inshea.fr
GRIEKENLAND	Mevr. Mara Pantazopoulou Mevr. Maria Palaska	grssgraf33@sch.gr mpalask@sch.gr
HONGARIJE	Mevr. Zsuzsa Hámoriné-Váczy Mevr. Mária Kópatakiné-Mészáros	zsuzsa.vaczy@om.hu kopatakim@oki.hu



IJSLAND	Mevr. Þóra Björk Jónsdóttir Dhr. Arthúr Morthens	thorabj@skagafjordur.is arthur@reykjavik.is
ITALIE	Dhr. Pasquale Pardi Mevr. Lina Grossi	pasquale.pardi@istruzione.it lgrossi@invalsi.it
LETLAND	Mevr. Anitra Irbe Mevr. Solvita Zarina	anitra.irbe@isec.gov.lv solvita.z@inbox.lv
LITOUWEN	Mevr. Laimutė Motuzienė Mevr. Ramutė Skripkienė	laimute.motuziene@sppc.lt ramute.skripkiene@spc.smm.lt
LUXEMBURG	Mevr. Joëlle Faber Dhr. Lucien Bertrand	joelle.faber@srea.etat.lu lubert@pt.lu
NEDERLAND	Mevr. Noëlle Pameijer Dhr. Sip Jan Pijl	noelle.pameijer@xs4all.nl s.j.pijl@rug.nl
NOORWEGEN	Mevr. Yngvild Nilsen Dhr. Bjarne Øygarden	yngvild.nilsen@ude.oslo.kommune.no bjarne.oygarden@utdanningsdir ektoratet.no
OOSTENRIJK	Dhr. Peter Friedle Dhr. Wilfried Prammer	p.friedle@tirol.gv.at spz-uu@aon.at
POLEN	Mevr. Jadwiga Brzdak Mevr. Anna Janus	jbrzdak@oke.jaworzno.pl annajanuska@poczta.onet.pl
PORTUGAL	Mevr. Teodolinda Silveira Mevr. Margarida Marques	linda.silveira@netvisao.pt margaridaecae@portugalmail.pt
SPANJE	Mevr. M ^a Luisa Arranz Dhr. Victor Santiuste Bermejo Mevr. Victoria Alonso	mlarranz@yahoo.es victorsantiuste@med.ucm.es victorialonso@wanadoo.es
TSJECHIE	Dhr. Jasmin Muhić	muhicj@ippp.cz



	Mevr. Věra Vojtová Mevr. Zuzana Kaprová	Vojtova@ped.muni.cz kaprovaz@msmt.cz
VERENIGD KONINKRIJK (ALLEEN ENGELAND)	Dhr. John Brown Mevr. Tandi Clausen- May	brownj@qca.org.uk t.clausen-may@nfer.ac.uk
ZWITSERLAND	Mevr. Annemarie Kummer Dhr. Reto Luder	annemarie.kummer@szh.ch reto.luder@phzh.ch
ZWEDEN	Mevr. Ulla Alexandersson Dhr. Staffan Engström	ulla.alexandersson@ped.gu.se Staffan.Engstrom@skolverket.se

Diagnostiek in de context van inclusief onderwijs – Belangrijkste discussiepunten voor beleid en praktijk bevat de belangrijkste vaststellingen en conclusies uit de eerste fase van het Agency-project Diagnostiek. Het vertrekt van de informatie over testbeleid en -praktijk in 23 landen.

De belangrijkste invalshoek van het project is diagnostiek die informatie geeft over onderwijs- en leerprocessen in inclusief basisonderwijs. Dit verslag bekijkt aandachtspunten die aansluiten bij de wettelijke kaders en het beleid rond diagnostiek in de context van inclusief onderwijs, en op de manier waarop die de praktijk beïnvloeden. Er gaat ook aandacht naar de kernvraag: hoe halen we testprocedures weg van een aanpak die vertrekt van 'tekorten' (het medische model) naar een onderwijskundige aanpak? Het verslag bekijkt hoe diagnostiek in de context van inclusief onderwijs informatie levert voor beleidsbeslissingen over de optimale organisatie van onderwijs en leren.

Dit verslag wil een nuttige informatiebron zijn voor beleidsmakers en practici die werk maken van diagnostiek in de context van inclusief basisonderwijs. Dat betekent dat het zich richt tot practici uit het onderwijs met interesse in een beleid en praktijk die inclusie ondersteunen. Maar ook tot beleidsmakers en practici die verantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling en implementatie van diagnostiek in het gewoon onderwijs die rekening houdt met de noden van alle leerlingen, ook die met specifieke onderwijsbehoeften.