

De dynamische profielpiramide

Linda Traudes

Samenvatting

In mijn werk als leerlingbegeleider gebruik ik al enige jaren de dynamische profielpiramide als hulpmiddel. De piramide is een bestaand denkmodel, dat ik met een aantal collega's ben gaan gebruiken vanuit de behoefte aan overzicht en samenhang. Meer specifiek deden we dat vanuit de behoefte aan meer grip op de verklarende én beïnvloedende factoren die van belang

zijn binnen de handelingsgerichte diagnostiek (HGD) in het onderwijs. Het doel was om de juiste prioritering in advisering aan te kunnen brengen en effectiever te kunnen zijn. Ten grondslag hieraan ligt de gedachte dat als we oplossingen zoeken, we naar het hele lerende kind moeten kijken binnen het gezins- en schoolsysteem, in iedere fase van het onderzoeksproces.

Elke orthopedagoog/schoolpsycholoog wordt dagelijks door leerkrachten benaderd met vragen over leerlingen met een zwakke werkhouding of zorgen op sociaal-emotioneel gebied. Onrust, drukte, snel afgeleid zijn, concentratieverlies, 'met andere dingen dan leren bezig zijn', etcetera, zijn zaken waar veel leerkrachten tegen aan lopen. Vaak hebben leerkrachten op allerlei manieren geprobeerd 'er beweging in te krijgen' en meestal hebben ze daarbij ook hun eigen professionele functioneren kritisch bekeken. Wanneer wij, als orthopedagogen/schoolpsychologen, benaderd worden, zijn wij regelmatig de eerste externen waaraan gevraagd wordt om met ouders en school mee te denken. Vaak ook hebben al ettelijke instanties vóór ons zich gebogen over de zorgen

van ouders en school. Hoe help ik deze leerling meer zelfstandig te (blijven) werken? Hoe help ik deze leerling met het gaan stellen van vragen als hij het niet begrijpt? Hoe ga ik ermee om als een leerling steeds heel erg boos wordt als hij fouten maakt? Ouders kunnen daarbij aangeven: 'Ja, ik herken dit gedrag van thuis' en vragen: 'Hoe kan ik mijn kind thuis helpen hiermee om te gaan?'

Het beantwoorden van deze vragen en het zoeken naar oplossingen kan ingewikkeld zijn, vooral omdat de oorzaken (en de oplossingen) op één gebied kunnen liggen (bijvoorbeeld op het gebied van executief functioneren), maar even zo goed op verschillende gebieden. Als bijvoorbeeld een kind de rust om te werken niet kan opbrengen, kan dit

Hoe maak je de mogelijke onderliggende complexiteit van een bepaald probleem duidelijk?

legio oorzaken hebben. Er kan sprake zijn van te veel druk van ouders. Het kind kan zich niet veilig genoeg voelen in de groep. De klik met de leerkracht kan niet op orde zijn. Ook kan het zijn dat het kind niet goed gewend is zichzelf te prikkelen tot actie. Er kan sprake zijn van een 'onzichtbare' cognitieve belemmering (bijvoorbeeld een zwak visueel ruimtelijk inzicht). Of het kind heeft een onderliggende angst om het werk niet af te krijgen ('dat lukt me toch niet') en begint er daardoor maar niet aan. Dit is slechts een greep uit mogelijke oorzaken. En deze oorzaken, weten we uit ervaring, kunnen ook nog eens in combinatie met elkaar voorkomen.

Bij het ABC werken wij handelingsgericht, waarbij het essentieel is om samen met ouders en school overzicht en inzicht te krijgen (Pameijer & Van Beukering, 2014). Maar hoe stel je bovenstaande nu aan de orde in gesprekken met ouders en leerkrachten? Hoe maak je de mogelijke onderliggende complexiteit van een bepaald probleem duidelijk en hoe ga je binnen die complexe dynamiek tegelijkertijd procesdiagnostisch op zoek naar oplossingen?

Verschillende piramides

Om bovenstaande issues op te lossen maken we inmiddels gebruik van de dynamische profielpiramide. Deze cognitieve piramide is gebaseerd op verschillende andere piramides, te weten de 'Cognitieve Piramide' van Maslow (1943), die van de Stichting GGZ groep (gebaseerd op de theorie van Fassoti en Spikman, 2001) en die van Van Haastrecht en Van Schaaik (Stichting Hersenletsel, 2018). Maslows piramide laat een ordening van behoeften zien om tot 'zelfverwerkelijking' te

komen. In de basis moeten fysieke behoeften eerst zijn bevredigd om motivatie en creativiteit in onszelf te kunnen aanspreken. De Stichting GGZ groep neemt de cognitieve piramide uit de neuropsychologie als uitgangspunt om grip te krijgen op het executieve en cognitieve functioneren van mensen die in het dagelijks leven problemen ondervinden. Zij zetten het tempo van informatieverwerking in de basis van de piramide om, naar boven toe, via de aandachtfuncties, het geheugen en het executieve functioneren te komen tot zelfsturing. Er is sprake van een hiërarchie, maar hogere functies kunnen óók lagere functies beïnvloeden.

De piramide van Haastrecht en Van Schaaik gaat nog een stap verder. Zij geven mentale belastbaarheid en waarneming met de zintuigen een belangrijke plaats in de basis van de piramide. Zij benadrukken eveneens de hiërarchie en de mogelijke beïnvloeding andersom (van hoog naar laag). Vooral vanuit deze piramide, die toegespitst is op mensen met hersenletsel, zijn er parallellen te trekken naar ons vakgebied. Bovenstaande piramides hebben als uitgangspunt gediend om te komen tot een piramide die specifiek is toegespitst op de diagnostiek binnen het onderwijs, rekening houdend met relevante aspecten van de diagnostiek en specifieke voorwaarden om op school tot leren te komen.

De dynamische profielpiramide

De figuur op de volgende pagina toont de piramide. Deze omvat verschillende niveaus waarbinnen sprake kan zijn van relevante factoren. De onderscheidende niveaus zijn de volgende:

1. Lichamelijke basisbehoeften
Factoren die voor het kind in de basis gewaarborgd en voldoende moeten zijn, zoals: slaap, eten en drinken, kleding, onderdak en veiligheid.
2. Sensorische gevoeligheid
Sensorische (zintuiglijke) informatieverwerking waaronder over- en ondergevoeligheid voor zintuigprikkelers.
3. Emotionele belastbaarheid
Factoren als emotionele stabiliteit,

zelfvertrouwen, levenshouding, kwaliteit van de relaties met ouders, leerkrachten en peers.

4. Cognitief niveau

Het algemene intelligentieniveau, waaronder de vloeiende en gekristalliseerde intelligentie.

Hier spelen vragen als: waar heb ik moeite mee en welke leerstof is passend voor mij en sluit aan bij mijn sterke en zwakkere kanten?

5. Aandacht

Verdeelde en gerichte aandacht en concentratie.

6. Snelheid van informatieverwerking

Hoeveel tijd kost het verwerken van informatie en het nemen van beslissingen?

7. Geheugen

Opnemen, opslaan en opdiepen.

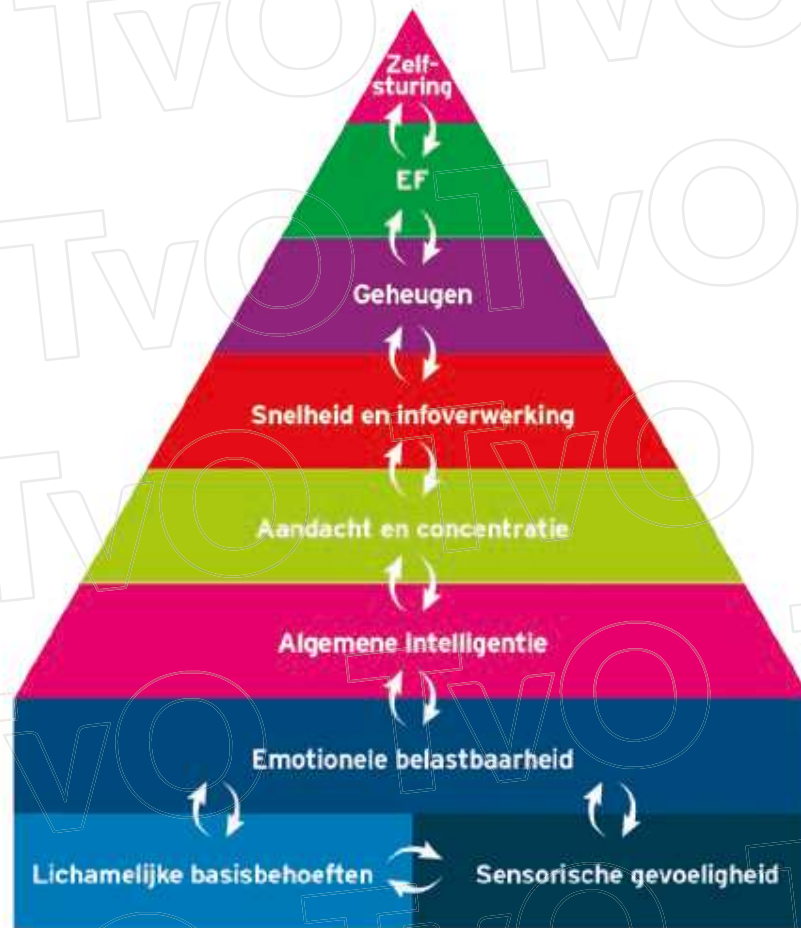
8. Executief functioneren (EF)

De hogere controle van de basisvermogens: hoe gebruik ik mijn kwaliteiten, wat kan ik bieden, over welke vaardigheden beschik ik en op welke manier leer ik?

9. Zelfsturing

De piramide ordent de relevante factoren bij handelingsgerichte diagnostiek (HGD). Een lagere functie in de piramide zal een functie hoger in de piramide beïnvloeden. De realiteit is echter complexer. De basisgedachte is dat er sprake kan zijn van wederzijdse beïnvloeding van alle niveaus onderling én tegelijkertijd van een hiërarchie.

Dit geldt niet alleen voor de verklarende factoren



©Traudes - Het ABC

Figuur 1. De dynamische profielpiramide als hulpmiddel bij HGD (afgeleid van eerdere piramides zoals de cognitieve piramide van Van Haastrecht en Van Schaaijk, Stichting Hersenletsel, 2018)

maar ook voor de beïnvloedbare factoren en oplossingen.

Meerwaarde van het model

Met dit piramidemodel creëren we denkruimte binnen de diagnostiek. Het ondersteunt ons denkproces en lokt als het goed is het gebruik van onze professionele intuïtie uit. Het dwingt ons open te blijven staan voor andere medebepalende oorzaken dan die waar we ons vanuit de hulpvraag en de daaruit voortkomende hypothesen in eerste instantie op richten. Hoe krijgen en houden we gedurende het onderzoeksproces voldoende zicht op én verbinding met de meer basale niveaus? Bijkomend voordeel van het model is dat het bijdraagt aan de communicatie met school en ouders: door deze piramide ('het plaatje') op tafel te leggen, kunnen we school en ouders gemakkelijker meenemen in onze gezamenlijke gedachtevorming en zoektocht naar oplossingen.

De piramide structureert de gedachten en ondersteunt wat men professioneel intuïtief wellicht al in gang heeft gezet. Hoe werkt dat? Tijdens het diagnostische proces kunnen er al verschuivingen plaatsvinden in denken en handelen van alle betrokkenen: bij het kind zelf, bij ouders en bij de leerkracht. Soms kan een relatief kleine verandering, bijvoorbeeld een nieuw inzicht bij de ouder opgedaan tijdens het intakegesprek, invloed hebben op tal van factoren op verschillende niveaus. Soms gebeurt dat zelfs op zodanige wijze dat de aanvankelijke vraag om hulp gedurende het diagnostische proces sterk vermindert en eigenlijk niet meer aan de orde is. De strategie 'het versterken van protectieve factoren', wat doorgaans eenvoudiger is dan het veranderen van risicofactoren, maakt hier gebruik van. Uitgaan van een model als de piramide kan denkprocessen meer fluïde

Met de piramide creëren we denkruimte binnen de diagnostiek

maken, om zo de complexe werkelijkheid beter te kunnen benaderen.

Kijken naar de basis

De piramide is in lijn met het 'relatie, competentie en autonomie model' dat door Stevens in de onderwijswereld geïntroduceerd is. Stevens (2012) stelt: 'Als aan de uitgangspunten van dit model door opvoeders en leerkrachten tekort wordt gedaan, dan ontstaan voorspelbare taakhoudings- en motivatieproblemen op school' (Stevens, 2012). Hier zijn we allemaal bekend mee, maar gebruiken we en doorvoelen we dit ook altijd als we ons over een vraag of zorg van een leerling, school en/of ouders buigen? Vertrekt de hulp waar wij aan denken écht vanuit het juiste perspectief? Met andere woorden: geven we werkelijk voldoende aandacht aan het emotionele niveau gesitueerd in de basis van de piramide?

Wanneer we de piramide niet op het netvlies hebben (binnen de gangbare manier van werken), bestaat het gevaar een te vroege afslag naar verklaringen op deelgebieden te nemen, zoals bijvoorbeeld het effectief functioneren (EF). Met de cognitieve piramide voor ogen kan het bijvoorbeeld zinvoller zijn het gevoelige, wat angstige temperament van een kind en van ouders in gedachten te houden (emotioneel niveau) en je te richten op hoe de wereld als gevolg daarvan ervaren en ondersteund kan worden, in plaats van vroegtijdig, en voor de zekerheid, alle aandachten en geheugenfuncties (hoger in de piramide) in kaart te gaan brengen. Bovendien kan de piramide helpen bij de vraag: is het misschien zinvoller om tussentijds af te schalen naar de basis om dáár het systeem op een opbouwende manier te verstoren?

Deze manier van denken sluit, op een bescheiden wijze, aan bij de richting die het wetenschappelijk denken over stoornissen en psychische problemen opgaat (Deserno e.a., 2019; Hardeman, 2020) waarbij meer recht gedaan wordt aan het dynamische, complexe systeem van de menselijke ontwikkeling: de netwerkbenadering. Waar het medische model de nadruk legt op enkelvoudige

Het belang van verbinding, het als uitgangspunt nemen van de onderkant van de piramide, geldt ook in ons contact met ouders

intra-individuele oorzaken, neemt deze stroming in de psychologie de metafoer van de mens als ecosysteem als uitgangspunt.

Voldoende versus volledig

Ook kan, als we de piramide niet voor ogen hebben, de nadruk soms te veel komen te liggen op het zo exact mogelijk beantwoorden van de opgestelde onderzoeksvragen. Dit in plaats van onszelf onderweg de vraag te durven stellen: 'Zitten we met de onderzoeksvragen die we hebben opgesteld nog op het juiste spoor, wat gaat dit toevoegen? Voegt deze vragenlijst iets toe of hebben we door middel van gesprek en observatie al voldoende beeld om uitzicht te creëren?' Pameijer citerend: 'We hoeven soms niet alles te weten als de keuze uit soorten interventies beperkt is of aanpak en ondersteuning overlappen.' Kunnen we in plaats van altijd 'volledig willen zijn' als onderzoeker ons soms niet tevreden stellen met 'voldoende zicht hebben op' en van daaruit de onzekere stap nemen naar het niveau waar het vaak werkelijk om gaat: hoe verbind ik mij met het kind en wat zegt dat over mijzelf als leerkracht of ouder?

Het belang van verbinding, het als uitgangspunt nemen van de onderkant van de piramide, geldt ook in ons contact met ouders. Hoe vaak gebeurt het binnen de huidige werkwijze niet dat er vragenlijsten aan ouders worden meegegeven zonder dat er sprake is van (een noodzakelijk minimum aan) vertrouwen? Hebben ouders al voldoende zicht op het proces waarvan hun kind het

onderwerp is? En als dat niet zo is, wat is dan de waarde van zo'n ingevulde vragenlijst?

Praktijkvoorbeeld

Marcus, 9 jaar, wordt door school aangemeld. Hij geeft aan dat hij zelf met name 'voor zijn vrienden' naar school komt. Op de leerkracht komt hij over als een slimme jongen. In de groep is hij er echter zelden echt bij met zijn gedachten en zijn werk is bijna nooit af. Marcus vindt schoolwerk saai en kan opgaan in zijn eigen fantasieën. Soms kan hij onverwacht erg druk of boos zijn. Eigenlijk komt hij ook altijd vermoeid over, zo geeft de leerkracht aan. Ook ziet de leerkracht dat er veel spanning in zijn lijf en ademhaling zit. Ouders herkennen de beschrijving van de leerkracht. Marcus groeit op bij beide ouders (en zusje) in een warm gezin. Beide ouders hebben een drukke baan. Over Marcus zeggen zij: het is een lief en zorgzaam kind dat snel boos wordt en alleen doorzet als de taak hem aanspreekt. Hij slaapt slecht, is zeer prikkelgevoelig en dromerig. Marcus is degene die thuiszaken opmerkt, bijvoorbeeld als moeder zich zorgen maakt. Ouders hebben een slaapdeskundige geraadpleegd en Marcus doet nu ontspanningsoefeningen voor het slapen gaan. Er is (te) weinig verbetering. Hun vraag is: hoe kunnen we Marcus op school en thuis ondersteunen? Om gericht verder te denken wordt besloten om cognitief onderzoek te doen, zodat er een goed beeld ontstaat van zijn werkhouding en EF en van andere factoren die zijn leerhouding kunnen beïnvloeden (zelfbeeld, relatie met leerkracht en klasgenoten).

Uit het cognitieve onderzoek komt naar voren dat Marcus uitvalt op het gebied van verwerkings-snelheid, zeker ten opzichte van zijn verbale begripsvermogen en in iets mindere mate ten opzichte van zijn fluïde redeneervermogen. Voor Marcus brengt dit een lastige, erg voelbare, maar ook vaak onzichtbare belemmering met zich mee. Dit cognitieve profiel kan leiden tot onzekerheid, dromerigheid en afleidbaarheid: aan de ene kant merkt hij dat hij slim is, aan de andere kant wordt dit niet bevestigd door zijn inzet en resultaten: hij

doet overal voor zijn gevoel lang over en dit kost energie. Omdat Marcus weet hoe het voelt om slim te zijn, kan het steeds opnieuw teleurstellend voor hem zijn als hij dit niet om kan zetten in iets wat zichtbaar is voor zichzelf en anderen. Aanwezige ambitie kan zo contraproductief gaan werken. Het niet geconcentreerd zijn op school, het niet beginnen aan taken kan deels ook voortkomen uit vermoeidheid door te weinig slaap. Hij geeft aan vaak een 'vol hoofd' te hebben. Probeert hij het tempo en de verwachtingen van de wereld om zich heen bij te houden, weet hij inmiddels bij voorbaat dat dit vaak niet zo goed lukt en begint hij er daardoor maar liever niet aan? In hoeverre kan en durft hij (nog) op zijn eigen kompas en tempo te varen? Hij zal steeds voelen dat zijn omgeving zoekende is om hem bij te staan, en tegelijkertijd doet hij het in de ogen van zijn omgeving vaak niet goed. Met welke context is hij in de loop der jaren naar zichzelf gaan kijken?

De situatie van Marcus raakt aan alle niveaus van de piramide. Door samen de sterke en zwakkere kanten van het cognitieve profiel te bespreken, de mogelijke gevolgen voor Marcus en hoe die voor hem uitwerken en aanvoelen, komen we tot meer inzicht. Ouders gaan op een andere manier insteken op 'gezondheid en het (niet-)schoolse leven' van Marcus; eigenlijk zijn zij daar direct na ons kennismakingsgesprek al mee begonnen. Samen hebben we aan de hand van de piramide ondernomen acties en de gevolgen gewogen, besproken en vervolgens prioriteiten aangebracht. De ouders gaan hun ritme als gezin aanpassen (lees verlagen) en Marcus meer regie geven. Er wordt gekozen voor nieuwe patronen: samen een avondwandeling maken en de dag fijn afsluiten. Op school wordt onder andere de hoeveelheid werk aangepast. Naast deze technische aanpassing gaat de leerkracht trachten op een meer basaal

Durf je denkrichting tijdens het adviesgesprek nog in heroverweging te nemen

(emotioneel) niveau bij Marcus aan te sluiten: door middel van een begripvolle, (planmatig) ondersteunende houding kan de eigen regie van Marcus ook daar worden versterkt. Door deze versterkte verbinding met de leerkracht krijgen de executieve functies een boost: hij lijkt het ook meer 'voor de juf' te gaan doen en dit werkt.

Wat heeft het gebruik van de dynamische profielpiramide gedaan? Het gewicht van acties verplaatst zich naar de basis van de piramide. In plaats van in te zetten op informatieverwerking, is teruggegrepen op de basis: de emotionele belastbaarheid van Marcus wordt hier versterkt doordat de ouders en de leerkracht zich opnieuw gericht met hem verbinden. Verbinden doe je door oprecht nieuwsgierig te zijn, voor te leven, aan te sluiten en beschikbaar te zijn. Door de basis van de piramide, de (emotionele) relatie, vanaf het startgesprek anders in te vullen en te verstevigen, wordt de zelfsturing (autonomie en de competentie) van het kind van meet af aan gevoed. Ouders en leerkracht hebben dit gedeeld met elkaar. Ná het onderzoek is er ook meer zicht op de (cognitieve) deelgebieden (hoger in de piramide) en kan er gefinetuned worden op de onderwijsbehoeften. Onderzoek en begeleiding lopen zo vloeiend in elkaar over.

Tot slot

Noordzij (2017) pleit voor specialisme aan de voordeur: 'Complexiteit zit aan de voorkant.' Met andere woorden: het inzetten van vakkennis en -ervaring met (wat ons betreft) de basis van de piramide als denkkader gedurende het gehele diagnostische proces. Ook, en soms wel juist kun je het model toepassen aan het einde van het diagnostische proces: durf je je denkrichting tijdens het adviesgesprek nog in heroverweging te nemen vanwege (toch nog) nieuwe informatie die daar op tafel komt? Op deze wijze werkt de piramide preventief: je samen met ouders en school buigen over de onderliggende vraag kan voorkómen dat kinderen vroegtijdig in de Jeugdzorg terechtkomen. Op het moment dat het échte gesprek wordt gevoerd met ouders en school, wordt iedereen zich

in een vroeg stadium bewust van de eigen en gezamenlijke rol én de mogelijkheden tot verandering.

Leren op school gaat (ook) over opvoeden, want het gaat om de persoon van de lerende. Jolles pleitte in dit kader recentelijk voor een grotere, brede rol voor de gedragswetenschapper in het onderwijs (Jolles, 2019). Deze rol laat zich goed invullen met de piramide voor ogen. Zo levert het model een bijdrage aan effectieve en inzichtgevende diagnostiek en begeleiding.

Over de auteur



Linda Traudes

(ltraudes@hetabc.nl) is GZ-psycholoog en orthopedagoog generalist en werkt als onderwijsadviseur bij Het ABC, Onderwijsadviseurs voor Amsterdam en omstreken.

Geraadpleegde literatuur kunt u vinden op:
www.tijdschriftvoororthopedagogiek.nl