



BIJLAGE. Faire diagnostiek van cognitief functioneren

Cognitief functioneren omvat zowel de cognitieve vaardigheden¹ van een leerling als de prestaties waarin deze vaardigheden tot uiting kunnen komen. De cognitieve vaardigheden zijn deels aangeboren en deels verworven. Tot nu toe is het onmogelijk om de aangeboren vaardigheden van leerlingen in te schatten. Vanaf de geboorte oefenen omgevingsfactoren immers een invloed uit op de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden. Daarnaast beïnvloeden omgevingsfactoren de prestaties van leerlingen op metingen om cognitieve vaardigheden in kaart te brengen, zoals intelligentietests of schoolvorderingstoetsen. Daardoor is er bij leerlingen die in een minder gunstige omgeving opgroeien, een groter risico op onderschatting van hun cognitieve vaardigheden. Een testresultaat geeft dan immers enkel weer wat de leerling op dat moment bereikt heeft en niet wat hij of zij mits een gunstigere omgeving zou kunnen bereiken².

Deze bijlage bevat zowel aandachtspunten voor diagnostiek bij vermoeden van sterke cognitieve vaardigheden als bij vermoeden van beperkingen in intellectueel functioneren. De tekst omvat een aanvulling op en kan samen gelezen worden met de Toetsstenen faire diagnostiek³. Meer informatie is ook te vinden op het CHC-platform⁴ en in de fiches van de werkgroep faire diagnostiek⁵.

■ Welke sociaaleconomische omgevingskenmerken beïnvloeden het cognitief functioneren?

De sociaaleconomische status (SES) of achtergrond van leerlingen bepaalt in sterke mate hun ontwikkeling. De SES-indicatoren zijn:

- ▶ de moeder heeft maximaal het lager secundair onderwijs afgerond;
- ▶ de leerling ontvangt een schooltoelage;
- ▶ de leerling spreekt met niemand of met maximaal een gezinslid (in een gezin met minstens drie andere gezinsleden) Nederlands;
- ▶ de leerling groeit op in een buurt met een hoge mate van schoolse vertraging bij de 15-jarige jongeren⁶.

¹ Zie *Bijlage Het CHC-model*.

² Cré J., Magez W., Willems L., Olieslagers K., Van den Bosch R., Cocquet E., & Vancouillie M. (2008). *Toetsstenen faire diagnostiek*. Schaarbeek: VCLB-service.

³ Cré J., Magez W., Willems L., Olieslagers K., Van den Bosch R., Cocquet E., & Vancouillie M. (2008). *Toetsstenen faire diagnostiek*. Schaarbeek: VCLB-service.

⁴ Zie informatie op het CHC-platform over het [berekennen van een Niet-Talige Index](#) en [CHC bij meertalige kinderen](#), geraadpleegd op 28 februari 2018.

⁵ Zie <http://www.vclb-koepel.be/professionals/faire-diagnostiek>, geraadpleegd op 7 maart 2018.

⁶ zie [Decreet Basisonderwijs van 25 februari 1997](#) en [Besluit van de Vlaamse Regering houdende de codificatie betreffende het secundair onderwijs van 17 december 2010](#).



Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief zwak functioneren en verstandelijke beperking

De vier kenmerken vormen samen de onderwijskansarmoede-indicator (OKI)⁷. Leerlingen die aan een of meer kenmerken voldoen, lopen een groter risico op een minder gunstige ontwikkeling.

Daarnaast geeft de nationaliteit van leerlingen, hun ouders en eventueel grootouders weer of er sprake is van een migratieachtergrond. Afhankelijk van het land van herkomst zijn er in meer of mindere mate verschillen met de Vlaamse onderwijs- en gezinscultuur die een rol kunnen spelen.

Invloed op schoolse prestaties en schoolloopbaan

Vlaamse onderzoekers stellen binnen de verschillende onderwijsniveaus vast dat sociaaleconomische kenmerken een negatieve invloed uitoefenen op de schoolse prestaties van leerlingen. Deze invloed speelt al mee van in het kleuteronderwijs. Hoe meer SES-indicatoren van toepassing zijn bij kleuters, hoe groter de kans dat hun inschrijving later gebeurt en dat ze vaker afwezig zijn in de klas. Ook blijkt dat kleuters met een niet-Belgische nationaliteit later worden ingeschreven op school (met uitzondering van Marokkaanse en Turkse kleuters) en vaker afwezig zijn in de klas dan hun Belgische leeftijdsgenootjes. Dit geldt met name voor Indische en Chinese kleuters en in mindere mate voor kleuters met een niet-Belgische EU-nationaliteit⁸. De verschillen verkleinen wel naargelang de leeftijd toeneemt. Nochtans is het van groot belang om al vanaf jonge leeftijd voldoende aanwezig te zijn op school. Kleuters die vaker afwezig zijn, hebben immers een grotere kans op schoolse achterstand. Bovendien stijgt die kans met de leeftijd van de kleuter⁹.

Analyses van de PISA¹⁰-data voor België en Vlaanderen specifiek tonen aan dat zowel de sociaaleconomische status van leerlingen als een migratieachtergrond een invloed uitoefenen op de mate waarin ze een aantal maatschappelijk relevante vaardigheden beheersen. Zo behalen allochtone leerlingen¹¹ gemiddeld significant lagere resultaten dan autochtone leerlingen op lezen, wiskunde en wetenschappelijke vaardigheden.

⁷ Zie <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/welke-gegevens-bao-en-so-vind-je-in-Dataloep>, geraadpleegd op 4 februari 2019.

⁸ Meer bepaald gaat het over kleuters met een Russische of ex-Joegoslavische nationaliteit of uit één van de MOE-landen: Bulgarije, Roemenië, Estland, Hongarije, Letland, Litouwen, Polen, Slovenië, Slowakije en Tsjechië.

⁹ Departement Onderwijs en Vorming (2016). *Onderzoek naar kleuterparticipatie: Eindrapport*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming; Kabinet Vlaams minister van onderwijs (2015). *Hoge kleuterparticipatie in het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen en Brussel*. Geraadpleegd op 2 mei 2018 via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/hoge-kleuterparticipatie-in-het-nederlandstalig-onderwijs-in-vlaanderen-en-brussel>.

¹⁰ PISA of 'Program for International Student Assessment' is een grootschalig onderzoeksproject van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) dat sinds 2000 om de drie jaar wordt uitgevoerd in verschillende landen wereldwijd. Het doel is om de aanwezigheid van maatschappelijk relevante vaardigheden met betrekking tot lezen, wiskunde en wetenschappen in kaart te brengen bij 15-jarige leerlingen. Geraadpleegd op 5 maart 2018 via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/programme-for-international-student-assessment-pisa>.

¹¹ De groep allochtone leerlingen omvat leerlingen van wie beide ouders in het buitenland geboren zijn. Indien zij zelf in België geboren zijn, gaat het om 'leerlingen van de tweede generatie'. Indien zij ook in het buitenland geboren zijn, spreekt men over 'nieuwkomers'. Autochtone leerlingen zijn leerlingen die in België of in het buitenland geboren zijn en van wie ten minste een van de ouders in België geboren is.

Daarnaast slagen relatief minder allochtone leerlingen erin om op vijftienjarige leeftijd het minimale competentieniveau¹² voor deze vaardigheden te behalen. Een groot deel van het prestatieverschil tussen allochtone leerlingen, met name leerlingen van de tweede generatie, en autochtone leerlingen is te wijten aan sociaaleconomische status, thuistaal en schooloriëntatie. Allochtone leerlingen komen relatief vaker uit gezinnen met een lagere sociaaleconomische status, spreken thuis vaker een andere taal dan de onderwijstaal en kiezen vaker voor technische of beroepsopleidingen, waardoor ze voor lezen, wiskunde en wetenschappelijke vaardigheden lagere resultaten halen in internationaal vergelijkend onderzoek. Deze leerlingkenmerken verklaren evenwel niet het volledige verschil. Ook schoolkenmerken zoals de sociaaleconomische samenstelling van de leerlingenpopulatie, blijken een rol te spelen¹³.

Leerlingen die voldoen aan de SES-indicatoren lopen niet alleen een groter risico op schoolse achterstand, maar ook op vroegtijdig schoolverlaten. Aan hoe meer SES-kenmerken een leerling voldoet, hoe meer kans hij heeft om het secundair onderwijs te verlaten zonder voldoende kwalificatie. Ook de nationaliteit van de leerling speelt hier een rol. Een leerling met een niet-Europese nationaliteit loopt meer risico op vroegtijdig schoolverlaten dan een leerling met een Europese nationaliteit. Een niet-Belgische leerling met een Europese nationaliteit heeft bovendien meer kans op vroegtijdig schoolverlaten dan een Belgische leerling¹⁴.

Voor allochtone leerlingen die doorstromen naar het hoger onderwijs, blijven de verschillen met de autochtone leerlingen bestaan. Zo liggen de slaagkansen in het hoger onderwijs voor allochtone leerlingen¹⁵ lager dan voor autochtone leerlingen. Bovendien lopen allochtone leerlingen, met name leerlingen die afkomstig zijn uit Turkije, een Maghrebland¹⁶ en/of de Arabische wereld, een groter risico op drop-out in het eerste jaar hoger onderwijs. Een mogelijke verklaring is dat deze leerlingen relatief vaker dan autochtone leerlingen uit een richting in het beroepssecundair onderwijs komen. Dergelijke richtingen bereiden onvoldoende voor op studeren in het hoger onderwijs.

¹² PISA verdeelt de leerlingen onder in zes vaardigheidsniveaus. Het tweede niveau is volgens de OESO het minimale vaardigheidsniveau dat nodig is om volwaardig deel te nemen aan de huidige samenleving. Elk schoolsysteem heeft er dus alle baat bij om de proportie leerlingen onder dit niveau zo beperkt mogelijk te houden.

¹³ Danhier, J., Jacobs, D., Devleeshouwer, P., Martin, E., & Alarcon, A. (2014). *Naar kwaliteitsscholen voor iedereen? Analyse van de resultaten van het PISA 2012-onderzoek in Vlaanderen en in de Federatie Wallonië-Brussel*. Brussel: Koning Boudewijnstichting; Jacobs, D. & Rea, A. (2011). *Verspild talent. De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.

¹⁴ Gebaseerd op Departement Onderwijs en Vorming (2017). *Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams secundair onderwijs. Cijferrapport voor de schooljaren 2009-2010 tot en met 2014-2015*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

¹⁵ In deze studie spreekt men over een allochtone leerling als diens nationaliteit, geboorteplaats en/of familienaam verwijst naar een andere (dan een Belgische) etnische achtergrond. Omwille van de vergelijkbaarheid met autochtone studenten werden enkel de allochtone studenten weerhouden die afstudeerden in een Belgische secundaire school.

¹⁶ De Maghreb is een aanduiding voor het noordwestelijke deel van Afrika. Marokko, Algerije, Tunesië, Libië en Mauritanië behoren tot de Maghreblanden, zie <https://nl.wikipedia.org/wiki/Maghreb>, geraadpleegd op 20 februari 2019.



Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief zwak functioneren en verstandelijke beperking

Desondanks kiezen allochtone leerlingen relatief vaker voor de universiteit en schrijven ze zich vaker in voor meer economische richtingen dan autochtone leerlingen¹⁷.

Invloed op scoring bij intelligentieonderzoek

Uit een vergelijkend onderzoek dat tussen 2003 en 2007 werd uitgevoerd aan de Universiteit Gent, bleek dat de migratieachtergrond van leerlingen eveneens een invloed heeft op hun prestaties op een intelligentiemeting. De allochtone leerlingen, voornamelijk van Turkse en Marokkaanse herkomst, scoorden beduidend lager op de WISC-III-NL dan een vergelijkbare groep Vlaamse leerlingen. De IQ-scores van de allochtone leerlingen bleken evenwel samen te hangen met hun mate van acculturatie gemeten aan de hand van de Gentse Acculturatieschaal¹⁸. Deze schaal brengt twee dimensies van acculturatie in kaart, namelijk behoud van de etnische cultuur, meer bepaald de Turkse of Marokkaanse cultuur, en aanpassing aan de Vlaamse gezinscultuur. De IQ-scores van allochtone leerlingen die zich meer op de Vlaamse gezinscultuur richtten en minder op hun etnische cultuur, verschilden bijna niet van het Vlaamse gemiddelde. De leerlingen die zich meer op de etnische cultuur en minder op de Vlaamse gezinscultuur richtten, scoorden daarentegen gemiddeld 10 tot 20 IQ-punten lager. Het verschil was het grootst voor de verbale subtests, maar trad ook op bij de performale subtests van de WISC-III-NL. Het volstaat dus niet om enkel performale subtests af te nemen¹⁹. Het onderzoek liet echter niet toe om vast te stellen hoe de causale relatie tussen IQ en acculturatie is: leidt een hoger IQ tot meer aanpassing, leidt meer aanpassing tot een hoger IQ of is er een wederzijdse beïnvloeding van IQ en aanpassing?

De belangrijkste verklaringen voor de invloed van de migratieachtergrond van leerlingen op intelligentiemetingen zijn testvertrouwdheid, taalkennis en etnische bias²⁰ van bepaalde items. Hoewel de meest recente instrumenten worden doorgelicht door taal- en cultuurexperten, is een intelligentietest nooit helemaal cultuurvrij²¹. Vooral vertrouwd zijn met de taal en cultuur die inherent zijn aan een test, beïnvloedt de vergelijkbaarheid van testcores. Veel diagnostische instrumenten zijn, onbedoeld, maten voor aanpassing aan

¹⁷ Lacante, M., Almaci, M., Van Esbroeck, R., Lens, W., & De Metsenaere, M. (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs: Onderzoek naar factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs* (Eindrapport OBPWO-project 03.03). Brussel/Leuven: VUB/KU Leuven.

¹⁸ GACS, Hans Groenvynck, Koen Beirens, Judit Arends-Tóth & Johnny Fontaine. Een account kan aangevraagd worden via de testmanager van het testpracticum <https://www.ugent.be/pp/nl/diensten/rso/testpracticum/testmanager>, geraadpleegd op 5 juni 2019.

¹⁹ Van de Vijver, F.J.R., Schittekatte, M., & Fontaine, J.R.J. (2016). Diagnostiek bij allochtone leerlingen. In K. Verschuere & H. Koomen (Red.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context* (pp. 323-337). Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers.

²⁰ Bias of vertekening verwijst naar iedere onbedoelde, systematische invloed op testcores (Poortinga, 1989, vermeld in Van de Vijver, F.J.R., Schittekatte, M., & Fontaine, J.R.J. (2016). Diagnostiek bij allochtone leerlingen. In K. Verschuere & H. Koomen (Red.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context* (pp. 323-337). Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers).

²¹ Zie [De zin en onzin van IQ-meting in het onderwijs](#), geraadpleegd op 2 mei 2018.



Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief zwak functioneren en verstandelijke beperking

de Westerse samenleving, waardoor testcores niet zomaar vergelijkbaar zijn tussen autochtone en allochtone leerlingen²².

Daarnaast kunnen zowel bij allochtone als bij autochtone leerlingen verschillen tussen de gezinscultuur en de schoolcultuur een invloed uitoefenen. Zo beïnvloedt de manier waarop binnen het gezin naar cognitieve vaardigheden en prestaties wordt gekeken, de schoolse motivatie en verdere schoolloopbaan van leerlingen.

■ Naar een meer faire diagnostiek van cognitief functioneren

Om van 'faire' diagnostiek te kunnen spreken, moet men mogelijke storende factoren ('bias') tijdens het onderzoek zoveel mogelijk uitsluiten of beperken. Bij de interpretatie van de resultaten en het formuleren van aanbevelingen houdt men best zoveel mogelijk rekening met contextfactoren van kansarmoede en etnische herkomst om onderschatting en foute inschatting te vermijden²³. In elk handelingsgericht diagnostisch traject, en met name in het kader van faire diagnostiek, staan drie basisattitudes voorop. Vanaf het eerste contact met de cliënt is het noodzakelijk om een vertrouwensrelatie op te bouwen, eerlijk en transparant te communiceren en de beslissingsbevoegdheid bij de ouders en/of leerling zelf te laten. Vooral het opbouwen van een vertrouwensrelatie vergt extra inspanningen en tijd. Het is cruciaal om mogelijke storende factoren in kaart te kunnen brengen en om een goed zicht te krijgen op het functioneren van leerlingen in verschillende contexten en op hun eigen verwachtingen ten aanzien van het schoolse leren²⁴.

□ Inschatten van storende factoren

Vanaf het onthaal en met name tijdens het intakegesprek probeert men de aanwezigheid van storende factoren best zo goed mogelijk in te schatten. Mogelijke beïnvloedende factoren zijn onder andere duidelijke verschillen in taal en cultuur ten opzichte van de normgroep, onzekerheid, onbekendheid met testsituaties, geringe motivatie en gedrags- en emotionele problemen²⁵. Voor het inschatten van storende factoren kunnen CLB-medewerkers een beroep doen op verschillende materialen. Een intakeformulier kan dienen als leidraad bij een gesprek met (de ouders of begeleiders van) een anderstalige nieuwkomer²⁶. Hierin kan relevante achtergrondinformatie genoteerd worden, zoals de reden van migratie naar België, met wie de leerling naar België is gekomen, hoe lang

²² Van de Vijver, F.J.R., Schittekatte, M., & Fontaine, J.R.J. (2016). Diagnostiek bij allochtone leerlingen. In K. Verschuere & H. Koomen (Red.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context* (pp. 323-337). Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers.

²³ Cré J., Magez W., Willems L., Olieslagers K., Van den Bosch R., Cocquet E., & Vancouillie M. (2008). *Toetsstenen faire diagnostiek*. Schaarbeek: VCLB-service.

²⁴ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Denkkaders en begrippen, [Faire diagnostiek](#).

²⁵ Schittekatte, M. & Hurks, P. (2015). WISC-III-NL. Intelligentiemeting bij kinderen en adolescenten. In W. Resing (Red.), *Handboek intelligentietheorie en testgebruik* (pp. 169-198). Amsterdam: Pearson Benelux.

²⁶ Verschillende organisaties ontwikkelden materiaal ter inspiratie: [het culturele interview van Pharos](#); checklist intake vanuit het project trauma bij vluchtelingenkinderen en -jongeren; [GO! \(2016\). Omgaan met anderstalige nieuwkomers op school](#). Brussel: Politeia vzw; intakeformulier en onderzoeksverslag van de centra voor leerlingenbegeleiding van het stedelijk en provinciaal onderwijs.



hij/zij onderweg is geweest, de gezinssamenstelling in het land van herkomst en in België
...

Daarnaast kan de mate waarin anderstalige leerlingen het Nederlands beheersen en de manier waarop de tweedetaalverwerving verloopt, een invloed hebben op hun schoolse functioneren en prestaties in een intelligentieonderzoek. Om deze invloed in te schatten kunnen enkele bestaande vragenlijsten of checklists gebruikt worden, zoals de Anamnese Meertalige Kinderen²⁷, de Anamnese Meertaligheid²⁸ en de Checklist signalen bij meertalige leerlingen²⁹. Als meertalige leerlingen het Nederlands onvoldoende beheersen of informatie hierover ontbreekt, is het mogelijk niet verantwoord om vragen in verband met onderwijsoriëntering te beantwoorden aan de hand van intelligentieonderzoek³⁰.

Ten slotte bemoeilijken culturele verschillen met betrekking tot kennis en gedragingen de inschatting van cognitieve vaardigheden bij allochtone leerlingen. Om de mate van aanpassing aan de Vlaamse gezinscultuur versus de mate van behoud van de eigen etnische cultuur in kaart te brengen, kan gebruikgemaakt worden van de Gentse Acculturatieschaal³¹. De twee beschikbare versies van deze schaal gaan evenwel enkel over de Turkse en Marokkaanse cultuur. De schaal is dus beperkt bruikbaar bij allochtone leerlingen met een andere etnisch-culturele achtergrond.

Inschatten van cognitieve vaardigheden

In het kader van handelingsgerichte diagnostiek is het van belang om niet zomaar een intelligentietest af te nemen, maar steeds eerst na te gaan wat de mogelijke meerwaarde is voor de aanpak van de leerling. Bij anderstalige nieuwkomers of bij allochtone kleuters die minder dan twee jaar in onze cultuur verbleven, zijn de storende factoren te sterk³². In dat geval is het niet aangewezen om de algemene intelligentie te proberen in te schatten met het oog op beslissingen over de schoolloopbaan van de leerling.

Kwaliteitsvolle diagnostiek kan gegarandeerd worden door het zorgvuldig voorbereiden en uitvoeren van onderzoek en het hanteren van onderzoeksmiddelen die (cultuur)fair zijn en die voldoen aan de criteria van psychometrische kwaliteit (valide, betrouwbaar,

²⁷ Interviewgroep Meertalige Kinderen, 2006, http://www.sig-net.be/nl/publicaties/anamnesemeertalige-kinderen-amk_74.aspx

²⁸ Siméa Handreiking meertaligheid TOS, 2016, <http://www.simea.nl/dossiers/passend-onderwijs/toolkit/handreikingen/bijlage-anamnese-meertaligheid-15012016.pdf>

²⁹ Protocol Spraak en Taal, [Bijlage Checklist signalen bij meertalige leerlingen](#).

³⁰ Voor meer informatie over intelligentieonderzoek bij meertalige leerlingen, zie https://www.thomasmore.be/sites/www.thomasmore.be/files/casussen_chc_praktijk_meertalige_kinderen_0.pdf, geraadpleegd op 28 februari 2018 en De Kerf, L., & Mostaert, C. (2014). Intelligentieonderzoek anders bekeken: Een toepassing bij meertaligen. *Signaal*, 23 (4), 4-21.

³¹ GACS, Hans Groenvynck, Koen Beirens, Judit Arends-Tóth & Johnny Fontaine Een account kan aangevraagd worden via de testmanager van het testpracticum <https://www.ugent.be/pp/nl/diensten/rso/testpracticum/testmanager>, geraadpleegd op 5 juni 2019.

³² Cré J., Magez W., Willems L., Olieslagers K., Van den Bosch R., Cocquet E., & Vancouillie M. (2008). *Toetsstenen faire diagnostiek*. Schaarbeek: VCLB-service.



Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief zwak functioneren en verstandelijke beperking

kwalitatieve normen)³³. Voor adequaat testgebruik zijn drie algemene principes van belang.

- ▶ Normen mogen enkel gebruikt worden als de testafname op een vergelijkbare wijze als bij de normgroep afgenomen kan worden. Dit is bijvoorbeeld niet het geval bij onvoldoende kennis van de Nederlandse taal of de Vlaamse cultuur.
- ▶ De diagnosticus moet zich ervan verzekeren dat een valide meting met een bepaald instrument mogelijk is. In het geval van beperkte validiteit moet men de resultaten ook tegen die achtergrond interpreteren. Dit geldt bijvoorbeeld voor testafnames die niet gestandaardiseerd konden verlopen, doordat er alternatieve testinstructies, zoals extra voorbeelden of uitleg, nodig waren.
- ▶ De diagnosticus moet zich bewust zijn van het doel van de meting. Eenzelfde verbale subtest kan bijvoorbeeld valide informatie leveren over de Nederlandse taalkennis van een leerling maar tegelijkertijd invalide informatie over de gekristalliseerde intelligentie³⁴.

Voor alle leerlingen geldt dat het resultaat op een intelligentietest steeds een schatting is. Vandaar dat het van belang is om niet één cijfer maar het betrouwbaarheidsinterval³⁵ te rapporteren. Bovendien bestaat intelligentie uit verschillende cognitieve vaardigheden die ervoor zorgen dat twee kinderen met eenzelfde intelligentieniveau vaak een verschillend intelligentieprofiel en bijgevolg andere onderwijsbehoeften hebben. Inzicht in het profiel van sterke en zwakke cognitieve vaardigheden van elk kind biedt de mogelijkheid om gericht ondersteuning te bieden. Een lagere score op een (sub)test wijst er immers vooral op dat een leerling nood heeft aan extra zorg om zich optimaal te kunnen ontwikkelen in ons onderwijs³⁶. Indien een leerling ondanks de mogelijk negatieve invloed van taal- en cultuurverschillen daarentegen een hogere score behaalt, wijst dit op een bepaald potentieel dat gestimuleerd moet worden.

De gezinscultuur van leerlingen uit verschillende kansengroepen staat doorgaans wat verder af van de schoolcultuur dan bij kansrijke leerlingen. Dat zorgt ervoor dat kansarme kinderen mogelijk minder ondersteuning hebben gekregen bij de ontwikkeling van hun cognitieve vaardigheden en de verwerving van de schooltaal. Met extra zorg kunnen ze dus mogelijk nog een 'inhaalbeweging' maken. Daarom is het belangrijk om een goed onderscheid te maken tussen het 'niveau van cognitieve ontwikkeling dat op dit moment bereikt is' en de 'intellectuele mogelijkheden'. Het eerste wordt (bij goed gebruik) gemeten door de intelligentietest. Bij het tweede wordt soms gesproken over de 'leerbaarheid', de leercapaciteiten. Dat is moeilijk te meten. Door het aftasten van de 'limieten' van wat de leerling kan, mits (een beetje) hulp en het observeren van het proces eerder dan het product van de testresultaten, kan een poging tot inschatting van de

³³ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, [Uitbreiding van zorg - Fase 2](#), Onderzoeksfase.

³⁴ Van de Vijver, F.J.R., Schittekatte, M., & Fontaine, J.R.J. (2016). Diagnostiek bij allochtone leerlingen. In K. Verschueren & H. Koomen (Red.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context* (pp. 323-337). Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers.

³⁵ Het betrouwbaarheidsinterval is de zone waarbinnen de algemene intelligentie zich met een bepaalde mate van zekerheid bevindt.

³⁶ Zie [De zin en onzin van IQ-meting in het onderwijs](#), geraadpleegd op 2 mei 2018.



Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief zwak functioneren en verstandelijke beperking

leercapaciteiten ondernomen worden³⁷. Daarnaast is het zeker bij kansarme leerlingen af te raden om maar op één testmoment voort te gaan. Het verdient aanbeveling om de evolutie, de vorderingen bij de leerling na te gaan na verloop van tijd. Dit kan gebeuren via hertesting (met aandacht voor het leereffect) en/of via het opvolgen van bijvoorbeeld de schoolresultaten of de taalverwerving³⁸.

Bij anderstalige leerlingen met weinig ervaring in het Nederlandstalig onderwijs kan men de cognitieve vaardigheden best op een niet-talige wijze inschatten. Dit kan door gebruik te maken van opdrachten die weinig taal bevatten en waarbij de leerling geen taal hoeft te gebruiken om te antwoorden. Het CHC-model³⁹ biedt ons handvatten om dergelijke opdrachten te selecteren. De niet-talige subtests die vloeiende intelligentie (Gf), visuele informatieverwerking (Gv), verwerkingssnelheid (Gs) en kortetermijngeheugen (Gsm) in kaart brengen, bieden immers de mogelijkheid om een meer valide inschatting te maken van de cognitieve vaardigheden van een anderstalige leerling. Deze verschillende brede cognitieve vaardigheden kunnen gebundeld worden tot een index. Binnen de WISC-V is dat de niet-verbale index. De mogelijke werkwijze voor andere intelligentietesten is uitgewerkt door CAPvzw⁴⁰. Een dergelijke index kan een hulpmiddel zijn bij het nemen van een aantal beslissingen over de onderwijsloopbaan en/of over de noodzaak van therapie. Desondanks blijft het voor het nemen van belangrijke beslissingen van belang om aan de hand van subtests uit intelligentiemetingen en/of kwalitatieve informatie verzameld tijdens observaties, gesprekken of het uitproberen van een aanpak voldoende zicht te hebben op gekristalliseerde intelligentie (Gc) en talige Gsm-subtests en op de invloed van cultuurverschillen⁴¹.

Ook bij niet-talige subtests blijft de invloed van cultuur een rol spelen in zowel positieve als negatieve zin⁴². Daarom is het aangewezen om steeds stil te staan bij het gebruik van beschikbare normgegevens om de testresultaten te interpreteren. Omwille van mogelijke culturele verschillen zijn de testresultaten van allochtone leerlingen immers niet zomaar vergelijkbaar met de resultaten van Vlaamse leerlingen. Bovendien kunnen ze niet als één groep beschouwd worden. Bij Turkse en Marokkaanse leerlingen biedt de Gentse Acculturatieschaal⁴³ handvatten voor het gebruik van normgegevens bij intelligentieonderzoek. Zo zouden de testresultaten van Turkse of Marokkaanse leerlingen die zich volledig aanpassen aan de Vlaamse gezinscultuur en de etnische cultuur niet behouden, geïnterpreteerd mogen worden aan de hand van de Vlaamse normen. Naarmate allochtone leerlingen de etnische cultuur meer behouden en zich

³⁷ Cré J., Magez W., Willems L., Olieslagers K., Van den Bosch R., Cocquet E., & Vancouillie M. (2008). *Toetsstenen faire diagnostiek*. Schaarbeek: VCLB-service.

³⁸ Cré J., Magez W., Willems L., Olieslagers K., Van den Bosch R., Cocquet E., & Vancouillie M. (2008). *Toetsstenen faire diagnostiek*. Schaarbeek: VCLB-service.

³⁹ Zie [Bijlage Het CHC-model](#).

⁴⁰ Zie informatie op het [CHC-platform](#) over het [berekenen van een Niet-Talige Index](#) en [CHC bij meertalige kinderen](#), geraadpleegd op 28 februari 2018.

⁴¹ Zie informatie op het [CHC-platform](#) over het [berekenen van een Niet-Talige Index](#) en [CHC bij meertalige kinderen](#), geraadpleegd op 28 februari 2018.

⁴² Zie [De zin en onzin van IQ-meting in het onderwijs](#), geraadpleegd op 2 mei 2018.

⁴³ GACS, Hans Groenvynck, Koen Beirens, Judit Arends-Tóth & Johnny Fontaine. Een account kan aangevraagd worden via de testmanager van het testpracticum <https://www.ugent.be/pp/nl/diensten/rso/testpracticum/testmanager>, geraadpleegd op 5 juni 2019.



Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief zwak functioneren en verstandelijke beperking

minder aanpassen aan de Vlaamse gezinscultuur, is er meer voorzichtigheid geboden bij de interpretatie⁴⁴. Lagere testresultaten hoeven in dit geval niet steeds te betekenen dat deze leerlingen minder intelligent zijn. Voor de interpretatie is het dan van belang om leerlingen voortdurend te bekijken in hun hele ontwikkeling en de hele context waarin ze ontwikkelen. Dit sluit aan bij de principes van een klinisch oordeel⁴⁵, waarvoor je als diagnosticus vanuit een specifieke hulpvraag de voorgeschiedenis en het huidig functioneren van een leerling binnen zijn context breed maar doelgericht verkent. De synthese van de verzamelde informatie is de basis om hypothesen te formuleren, te testen en het relatieve gewicht van bepaalde informatie na te gaan.

Ten slotte is het om bovenstaande redenen van belang dat allochtone leerlingen en leerlingen met een lagere sociaaleconomische status bij testontwikkeling ruim vertegenwoordigd zijn in de normgroepen. Wanneer we echter naar de normgroepen van veel gebruikte intelligentietests kijken, zien we zelden tot nooit aparte normtabellen voor allochtone leerlingen⁴⁶. Bij de Cognitieve Vaardigheidstest volgens het CHC-model (CoVat-CHC)⁴⁷ uit 2015 zien we wel dat er extra inspanningen geleverd zijn om de test ook op een faire manier te kunnen inzetten bij dove kinderen, kinderen die geen of weinig Nederlands spreken of kinderen die taalmoeilijkheden ondervinden.

■ Maatschappelijke rol van onderwijs en CLB

Hoewel sociaaleconomische status een invloed uitoefent op het cognitief functioneren, spelen er nog andere factoren mee. Zo blijkt uit PISA-studies dat de overgrote proportie van verschillen in wiskundescores niets met sociale klasse te maken heeft. Ook onderwijs blijft een belangrijke hefboom om ieder kind optimale kansen te bieden⁴⁸. Door te geloven in de cognitieve mogelijkheden van **alle** leerlingen en in de kansen die het onderwijs hen kan bieden, kunnen we tegemoetkomen aan de risico's op achterstelling in het onderwijs waar kansarme leerlingen mee te maken hebben⁴⁹. Alle leerlingen zouden, ongeacht hun sociaaleconomische achtergrond, de kans moeten krijgen om hun vaardigheden of talenten maximaal te ontwikkelen. Hierbij moeten we ook oog hebben voor andere dan de schools-cognitieve vaardigheden zoals vakkennis, sociale vaardigheden,

⁴⁴ Van de Vijver, F.J.R., Schittekatte, M., & Fontaine, J.R.J. (2016). Diagnostiek bij allochtone leerlingen. In K. Verschueren & H. Koomen (Red.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context* (pp. 323-337). Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers.

⁴⁵ Zie Schaubroeck, S. (2019). Klinisch oordeel: kritisch denken in de grijze zone. *Caleidoscoop*, 31(1), 10-19.

⁴⁶ Zie www.cap-vademecum.be, geraadpleegd op 26 juni 2019.

⁴⁷ Magez, W., Tierens, M., Van Huynegem, J., Van Parijs, K., & Bos, A. (2015). *Cognitieve vaardigheidstest volgens het CHC-model, basisversie*. Antwerpen: PDC Thomas More Hogeschool.

⁴⁸ Van den Broeck, W. (2014). *Sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Onderzoeksrapport op grond van PISA- en TIMSS-studies*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel, Geraadpleegd op 27 juni 2018 via <http://www.vub.ac.be/KLEP/UserFiles/File/Wim/Onderzoeksrapport%20Sociale%20ongelijkheid.pdf>.

⁴⁹ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Bijlage 3: Factoren van achterstelling binnen het onderwijs.



Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief zwak functioneren en verstandelijke beperking

doorzettingsvermogen en ondernemingszin, en voor het verhogen van de betrokkenheid van kansarme ouders bij de school⁵⁰.

Daarnaast zijn school en CLB zich er best van bewust dat ze gelijke onderwijskansen kunnen bevorderen door in eerste instantie de zorg op school te versterken. Op die manier kan men immers tegemoetkomen aan het gegeven dat leerlingen met een lagere sociaaleconomische status en/of een migratieachtergrond mede omwille van de hoge kostprijs in mindere mate een beroep doen op buitenschoolse hulp in een privé-instantie. Deze leerlingen doen ondanks de lagere kostprijs ook niet meer beroep op organisaties voor gesubsidieerde buitenschoolse hulp, zoals een Centrum voor Ambulante Revalidatie, Centrum voor Geestelijke Gezondheidszorg, Dienst voor Kinder- en Jeugdpsychiatrie of Opvoedingswinkel, dan leerlingen met een hogere sociaaleconomische status en/of zonder migratieachtergrond⁵¹.

Hoge verwachtingen van leerkrachten over **alle** leerlingen kunnen het gedrag van alle betrokkenen positief beïnvloeden en zo het behalen van goede schoolse prestaties vergemakkelijken. Dit noemen we het Pygmalioneffect⁵². Verschillende internationale studies wijzen er evenwel op dat de perceptie van leerkrachten over de capaciteiten van leerlingen verschilt naargelang hun sociaaleconomische status en culturele achtergrond. Zo veronderstellen sommige leerkrachten dat cognitief sterke leerlingen minder vertegenwoordigd zijn in lage sociaaleconomische of anderstalige groepen, dat cognitief sterk functioneren niet waardevol geacht wordt in deze groepen en dat leerlingen uit kansengroepen opgroeien in een onvoldoende stimulerende omgeving omwille van armoede en ongeletterdheid bij de ouders⁵³. Onderzoek wijst evenwel uit dat de intelligentieverschillen binnen groepen nog altijd veel groter zijn dan tussen groepen⁵⁴. Met andere woorden, leerlingen met eenzelfde sociaaleconomische status hebben niet per definitie een gelijkaardig intelligentieniveau.

Naast de perceptie of verwachtingen van de leerkrachten vormt ook de manier waarop leerlingen zelf naar intelligentie en schoolse prestaties kijken, een mogelijke barrière voor individuele vooruitgang. Als leerlingen intelligentie als vaststaand beschouwen ('fixed mindset') en bovendien ervaren dat hun omgeving weinig verwacht van hun schoolse prestaties, zullen ze weinig inspanningen leveren en de verwachtingen waarmaken. Leerlingen die daarentegen te horen krijgen dat intelligentie vormbaar is ('growth mindset') en dat het leveren van inspanningen tot betere resultaten leidt, kunnen

⁵⁰ Zie [IQ-test voor alle leerlingen?](#), geraadpleegd op 2 mei 2018.

⁵¹ Verschueren, K., Struyf, E., Vervoort, E., Bodvin, K., & De Haene, L. (2016). *Buitenschoolse hulp en zorg op school: succes verzekerd!?* Antwerpen/ Apeldoorn: Garant-Uitgevers.

⁵² Zie Klasse (1994). Het effect van de glazen bol. *Klasse*, 50, 8-9. Geraadpleegd op 11 juni 2019 via https://issuu.com/klasse.be/docs/kvl_50; <https://nl.wikipedia.org/wiki/Pygmalion-effect>, geraadpleegd op 4 september 2018.

⁵³ Debaene, K. (2016). *Houding, opvattingen en noden van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs omtrent het onderwijzen van intellectueel hoogbegaafde leerlingen*. Ongepubliceerde masterproef, interuniversitaire ManaMa-opleiding Jeugdgezondheidszorg.

⁵⁴ Zie [De zin en onzin van IQ-meting in het onderwijs](#), geraadpleegd op 2 mei 2018.



Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief zwak functioneren en verstandelijke beperking

opmerkelijke vooruitgang boeken⁵⁵. Leerkrachten kunnen leerlingen hierin ondersteunen door zelf een growth mindset uit te dragen⁵⁶.

⁵⁵ Zie [Bijlage Mindset](#).

⁵⁶ Zie <http://platformmindset.nl/wp-content/uploads/2016/12/Zo-word-je-een-groeimindset-Leerkracht.pdf>, geraadpleegd op 15 mei 2018.