

3 Uitbreiding van zorg – Fase 2

Wanneer en hoe loopt een CLB een handelingsgericht diagnostisch traject bij een leerling die cognitief sterk functioneert? Dit vind je terug in Uitbreiding van zorg, het derde deel van het Specifiek Diagnostisch Protocol bij Cognitief sterk functioneren. Lees dit bij voorkeur samen met Brede basiszorg, Verhoogde zorg en het Theoretisch deel van dit protocol. De protocollen zijn een leidraad voor diagnostiek binnen de onderwijscontext gehanteerd door CLB-teams in samenwerking met scholen. Een Specifiek Diagnostisch Protocol is een concrete vertaling van de algemene handvatten in het Algemeen Diagnostisch Protocol (ADP).

Bij het uitbouwen van de zorg doet de school aan leerlingenbegeleiding in de fase van de brede basiszorg en de verhoogde zorg. Als deze ondersteuning tot onvoldoende vooruitgang leidt, bezorgdheden blijven bestaan en/of als er behoefte is aan externe ondersteuning, kan de vraag naar uitbreiding van zorg¹ aan het CLB worden gesteld. Vervolgens kan het CLB een handelingsgericht diagnostisch traject opstarten. Ondertussen zet de school de eerder genomen, effectieve aanpassingen² vanuit de fasen van brede basiszorg en verhoogde zorg verder.

Er is voor gekozen om de tekstdelen die identiek zijn voor alle protocollen alleen in het Algemeen Diagnostisch Protocol volledig uit te schrijven. In een Specifiek Diagnostisch Protocol (SDP) worden alle (sub)titels weergegeven, ook wanneer er geen specifieke invulling volgt. Deze keuze werd gemaakt om de parallele structuur van de verschillende protocollen te behouden en om de lezer erop te attenderen dat dit luik in het Algemeen Diagnostisch Protocol (ADP) is uitgewerkt. Een SDP dient dus steeds in combinatie met het ADP gelezen te worden. Toelichting bij begrippen als intelligentie, cognitieve vaardigheden, begaafdheid en onderpresteren is te vinden in het theoretisch deel.

3.1 Inhoud van het HGD-traject

3.2 Onthaal

3.3 Vraagverheldering

3.4 Handelingsgericht diagnostisch traject

¹ Zie Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding.

² Zie Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren.

1. Intakefase

Tijdens de intake vertrekt de begeleidende CLB-medewerker vanuit het Algemeen Diagnostisch Protocol, kijkt hij breed naar het totale functioneren van de leerling en laat het perspectief van alle betrokkenen ten volle aan bod komen. Dit houdt een bewustzijn in van de verschillende referentiekaders die de betrokkenen hebben en de verschillende sociale en culturele contexten waarbinnen de leerling zich ontwikkelt³.

Een intake is niet alleen probleemspecifiek. De CLB-medewerker kijkt breed en be vraagt het totale functioneren van de leerling zowel in positieve als negatieve zin. Hierbij vermijdt hij het gebruik van instrumenten die inzoomen op een bepaald aspect van functioneren, zoals een intakeformulier rond cognitief sterk functioneren. Zo voorkomt de CLB-medewerker het hanteren van een tunnelvisie⁴.

1.1. Vraag verhelderen

De vragen van de ouders, de leerling en de school kunnen uiteenlopen. Onderkende vragen zoals 'Beschikt mijn zoon/dochter over sterke cognitieve vaardigheden?' en verklarende vragen zoals 'Hoe komt het dat ik mij verveel in de klas?' worden verder in het HGD-traject opgenomen in de mate dat deze ons kunnen helpen bij het formuleren van de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling. Bij de vraag of de leerling sterke cognitieve vaardigheden heeft, is het aangewezen om van bij de intakefase te reflecteren over het belang van onderzoek hiernaar⁵ en de mogelijke voor- en nadelen⁶ ervan alvorens dit als hulpvraag mee te nemen. Een als-danredenering helpt om te blijven focussen op de handelingsgerichtheid van het traject. Als we bijvoorbeeld zicht hebben op het profiel van cognitieve vaardigheden met inbegrip van sterktes en zwaktes van een leerling, dan kunnen we het onderwijsaanbod beter afstemmen op de behoeften van deze leerling⁷. Vooral bij een leerling met een bijkomende problematiek, zoals een leerstoornis of autismespectrumstoornis, is het van belang om in de aanpak rekening te houden met mogelijk sterke cognitieve vaardigheden. Omgekeerd kunnen een gebrek aan meerwaarde voor het handelen en/of de aanwezigheid van (te veel) storende factoren pleiten tegen het in kaart brengen van het profiel van cognitieve vaardigheden⁸.

³ Zie [Bijlage Faire diagnostiek van cognitief functioneren](#); 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 [https://nl.wikipedia.org/wiki/Tunnelvisie_\(onderzoek\)](https://nl.wikipedia.org/wiki/Tunnelvisie_(onderzoek)). Schaubroeck, S. (2019). Klinisch oordeel: kritisch denken in de grijze zone. *Caleidoscoop*, 31(1), 10-19.

⁵ Zie [Theoretisch deel: Categoriele classificatie](#).

⁶ Pameijer, N. (2014). *Handelingsgericht classificeren in het onderwijs*. Geraadpleegd op 21 juni 2018 via <https://wij-leren.nl/hgw-classificeren.php>; Zie ook Download 2.2. Handelingsgericht classificeren in het onderwijs en Download 2.3 Checklist met algemene voor- en nadelen van classificeren in het onderwijs in Pameijer, N., & van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven/Den Haag: Acco. Geraadpleegd op 21 juni 2018 via <https://www.acco.be/nl-be/items/9789033497933/Handelingsgerichte-diagnostiek-in-het-onderwijs>.

⁷ Hiervoor kunnen de BCV-fiches op het [CHC-platform](#) handvatten bieden.

⁸ Zie [Bijlage Faire diagnostiek van cognitief functioneren](#).

In een gesprek met de betrokkenen kunnen verschillende hulpvragen geformuleerd worden⁹:

■ Een onderkennende hulpvraag:

- ▶ Hoe zijn Amirs schoolse vaardigheden geëvolueerd? (*beschrijvend*)
- ▶ Wat zijn de (relatieve) sterktes en zwaktes in brede cognitieve vaardigheden van Amir? (*niveaubepalend*)
- ▶ Heeft Leila een leervoorsprong? (*niveaubepalend*)
- ▶ Kan Mohamed bepaalde leerstofonderdelen zelfstandig verwerken? (*beschrijvend*)
- ▶ Beschikt Sarina over sterke cognitieve vaardigheden? (*niveaubepalend*)
- ▶ Kan Tobin heel goed kritische vragen formuleren en zijn gedachten verwoorden, maar moeilijk instructies precies onthouden? (*beschrijvend*)

■ Een verklarende hulpvraag:

- ▶ Zijn Amirs sterktes bij het leren lezen, schrijven en rekenen te verklaren vanuit zijn profiel van brede cognitieve vaardigheden?
- ▶ Hebben Karo's dalende resultaten en lager gevoel van welbevinden te maken met verminderd begrip voor haar leergierigheid bij haar huidige klasleerkracht en/of klasgenoten?
- ▶ Verveelt Leila zich in de klas door een gebrek aan uitdagende leerstof?
- ▶ Hoe komt het dat Marjan zo moeilijk Engelse woordenschat leert, maar goede resultaten heeft voor wiskunde, wetenschappen en Nederlands?
- ▶ Wat maakt dat Mohamed zich vaak verveelt tijdens klassikale instructie- en oefenmomenten en vervolgens altijd zo snel klaar is met de opdrachten?
- ▶ Hoe komt het dat Stefanie zo traag werkt, terwijl duidelijk is dat ze de leerstof onder de knie heeft?

■ Een indicerende hulpvraag:

- ▶ Verhoogt peer tutoring of coöperatief leren¹⁰ Amirs gevoel van competentie en verbondenheid? (*veranderingsgericht*)
- ▶ Wat heeft Ferre (derde jaar secundair onderwijs) nodig om terug geïnteresseerd en gemotiveerd te raken voor schoolwerk? (*adviesgericht*)
- ▶ Welke studierichting van de tweede graad sluit het best aan bij de vaardigheden en interesses van Jeremy? (*adviesgericht*)
- ▶ Is doorverwijzing naar psychologische begeleiding voor psycho-educatie en/of emotieregulatie aangewezen voor Karo? (*adviesgericht*)
- ▶ Zorgt klankaanbod ervoor dat Marjan makkelijker nieuwe Engelse woordenschat leert? (*veranderingsgericht*)
- ▶ Zijn maatregelen zoals compacten, verrijken en eventueel versnellen¹¹, aangewezen voor Sarina? Voor welke leerstofonderdelen? (*adviesgericht*)

⁹ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol: Vraag verhelderen. Onder meer de voorbeelden van aanmelding en definiëring en beschrijving in de BCV-fiches op het CHC-platform kunnen inspiratie bieden bij het verhelderen van de hulpvragen.

¹⁰ Zie Bijlage Effectief onderwijs.

¹¹ Zie Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren.

- ▶ Kan Stefanie haar oefeningen correct en tijdig afwerken als ze minder oefeningen en/of meer tijd krijgt? (*veranderingsgericht*)

1.2. Wensen en verwachtingen bevragen

De CLB-medewerker houdt rekening met de wensen en verwachtingen van de betrokken actoren tijdens het hele traject. Het is daarom belangrijk om hier van bij de start een zicht op te hebben. Hoe staan leerling, ouders en leerkrachten tegenover de gestelde problemen? Wat zijn de wederzijdse verwachtingen? Welke toekomst zien de ouders en leerkrachten voor de leerling? Welke ondersteunende rol willen of kunnen ze verder opnemen? Wat verwachten ze van het CLB? Wat vindt de leerling zelf belangrijk? Welke prioriteiten heeft hij? Hoe beleeft de leerling zichzelf en wat is zijn toekomstperspectief?

De CLB-medewerker neemt alle wensen en verwachtingen ernstig en stelt ze bij wanneer nodig, bijvoorbeeld als ze onrealistisch blijken. Het afstemmen en/of bijstellen van verwachtingen is cruciaal om samen met alle betrokkenen het handelingsgericht diagnostisch traject te lopen en tot gedragen adviezen te komen. Als ouders of leerkrachten bijvoorbeeld verwachten dat de CLB-medewerker een diagnose 'hoogbegaafd' zal stellen, is het zinvol om uit te leggen waarom we dat label niet meer gebruiken¹². Omwille van de afbakening van een groep cognitief sterke leerlingen blijft een vraag naar niveaubepaling van cognitieve en/of schoolse vaardigheden een plaats krijgen binnen een ruimer handelingsgericht diagnostisch traject waarin de onderwijs- en opvoedingsbehoeften centraal staan¹³.

1.3. Overzicht krijgen

1.3.1. Probleem analyseren en positieve aspecten bevragen

In de intake kijkt de CLB-medewerker eerst breed¹⁴. In gesprek met de leerling, ouders en/of leerkrachten verzamelt hij relevante en zo concreet mogelijke informatie over zowel positieve als negatieve aspecten van het functioneren. Het CLB-team verzamelt relevante gegevens uit:

- ▶ het multidisciplinair CLB-dossier met inbegrip van eventuele auditieve, visuele en neurologische gegevens, evenals mogelijk medicatiegebruik¹⁵;
- ▶ het leerlingendossier van de school.
 - Voor het basisonderwijs:
 - de resultaten op methode(on)afhankelijke toetsen en bijhorende observatiegegevens;

¹² Zie argumenten in Theoretisch deel: 1.3. Classificatie, Categoriele classificatie.

¹³ Zie Theoretisch deel: 1.3. Classificatie.

¹⁴ Zie ADP: 1.3 Overzicht krijgen.

¹⁵ Bij een aanmelding met een vraag rond mogelijk cognitief sterk functioneren kan het onder meer relevant zijn om zicht te krijgen op het neurologisch functioneren van een leerling. Dit is bijvoorbeeld het geval bij zorgen rond het vasthouden van de aandacht of een traag werktempo. Indien er geen recente gegevens aanwezig zijn, organiseert de arts/verpleegkundige eventueel een extra medisch onderzoek of geeft hij bijvoorbeeld het advies om bijkomend een geneesheer-specialist te consulteren. De ouders nemen hieromtrent de beslissing.

- de reeds genomen maatregelen, waaronder compacten, verrijken, groeperen en/of versnellen¹⁶, en hun effect;
- opvallende sterktes en moeilijkheden tijdens vorige schooljaren.
- Voor het secundair onderwijs:
 - de gegevens van het basisonderwijs¹⁷;
 - de toets-, examen- en observatiegegevens van verschillende vakken;
 - de reeds genomen maatregelen, waaronder compacten, verrijken, groeperen en/of versnellen¹⁸, en hun effect;
 - opvallende sterktes en moeilijkheden tijdens vorige schooljaren.
- ▶ Eventuele verslaggeving van externe diensten (buitenschoolse begeleiding en effect, eventueel bijkomend diagnostisch onderzoek van een Centrum voor Ontwikkelingsstoornissen, expertisecentrum of privépraktijk ...).
- ▶ ...

1.3.2. Functioneren van het kind / de jongere binnen de context verkennen

In de intakefase brengt de CLB-medewerker het functioneren van het kind / de jongere binnen zijn context in kaart. Dit omvat een eerste brede bevraging met aandacht voor de verschillende componenten binnen ICF-CY¹⁹, waaronder zowel functies en anatomische eigenschappen, activiteiten en participatie als externe en persoonlijke factoren. Doorheen het verdere diagnostisch traject verdiept de CLB-medewerker deze beeldvorming gericht vanuit de onderzoeksvragen en stuurt deze bij. Omwille van een voortdurende wisselwerking tussen de leerling en zijn omgeving blijft het belangrijk om het functioneren van een leerling te beschrijven binnen zijn context. Hierbij heeft de CLB-medewerker vooral aandacht voor wat veranderbaar is, niet enkel met betrekking tot de leerling maar ook in de onderwijsleeromgeving of gezinscontext²⁰. Om het cognitief functioneren goed te kunnen interpreteren heb je informatie nodig over de culturele contexten waarbinnen de leerling opgroeit (gezinsfunctioneren, thuistaal, mate van aanpassing aan de Vlaamse gezinscultuur ...) ²¹.

Mogelijke vragen aan ouders²² zijn bijvoorbeeld:

- ▶ Hoe functioneert uw kind thuis?
- ▶ Waar is uw kind goed in? Leert hij snel iets nieuws aan? Waar is hij minder goed in? Welke ondersteuning heeft uw kind nodig? Ziet u een verschil met andere kinderen van dezelfde leeftijd? Hoe reageert uw kind op hulp?

¹⁶ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol – [Bijlage Begrippenlijst](#) en [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).

¹⁷ Zie [Omzendbrief Overdracht van leerlingengegevens bij schoolverandering](#).

¹⁸ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol – [Bijlage Begrippenlijst](#) en [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).

¹⁹ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, [Theoretisch deel: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren of ICF-CY](#) en [Sjabloon ICF-schema; Browser – ICF-CY-nl.ca](#).

²⁰ Zie [Bijlage 6.4. Welke kenmerken van leerlingen, onderwijs en opvoeding zijn te beïnvloeden?](#) in Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco.

²¹ Zie [Bijlage Faire diagnostiek van cognitief functioneren](#).

²² Deze voorbeeldvragen kunnen ook aangepast worden om het huidig functioneren te bevragen in een intakegesprek met een leerkracht, eventueel aangevuld met vragen uit 3.2 Hoe onderzoeken?.

- ▶ Beweegt uw kind graag en vlot? Kan hij voor zijn leeftijd goed klimmen, rennen, springen, fietsen, zwemmen ...?
- ▶ Hoe spreekt uw kind? Kan hij gemakkelijk duidelijk maken wat hij wil? Vertelt uw kind over wat hij op school meemaakt? Kan hij het verhaal van iemand anders makkelijk volgen? Begrijpt hij doorgaans wat u zegt?
- ▶ Gaat uw kind graag naar school? Welke activiteiten doet hij wel/niet graag?
- ▶ Welke opdrachten kan uw kind zelfstandig starten, uitvoeren of beëindigen? Waarvoor heeft hij hulp nodig? Welke?
- ▶ Hoeveel tijd besteedt uw kind aan huiswerk? Hoe verloopt dit doorgaans?
- ▶ Vertoont uw kind stresssignalen bij huiswerk? Welke?
- ▶ Hoe is de band van uw kind met volwassenen (ouders, familieleden, andere verzorgers, leerkrachten ...)? Hoe verloopt de communicatie met volwassenen?
- ▶ Hoe is het contact met andere kinderen (broers of zussen, klasgenoten, kinderen in de buurt ...)? Hoeveel vrienden heeft uw kind?
- ▶ Wat doet uw kind graag buiten school? Welke hobby's heeft hij?
- ▶ Waar speelt uw kind mee? Hoe verloopt het spel met volwassenen, met leeftijdsgenoten ...? Hoe lang kan uw kind zich op een activiteit richten of met iets spelen?
- ▶ Zijn er momenten waarop ouders nood hebben aan ondersteuning van buiten het gezin? Kunnen ze beroep doen op familie, vrienden, burens, hulpverleners ...voor ondersteuning?

In een gesprek worden vragen rond het huidige functioneren vaak gekoppeld aan de voorgeschiedenis en de aanpak die ouders al hebben uitprobeer²³.

1.3.3. Attributies bevragen

De CLB-medewerker peilt naar mogelijke verklaringen van alle betrokkenen voor zowel negatieve als positieve aspecten van het functioneren. Deze attributies kunnen een inspiratiebron zijn voor verklarende en indicerende hypothesen.

De betrokkenen kunnen positieve en negatieve aspecten bijvoorbeeld toeschrijven aan de volgende verklaringen:

- ▶ Andres zet zich (on)voldoende in om de leerstof te verwerken.
- ▶ Andres weet niet hoe hij de leerstof moet verwerken.
- ▶ Ferre is (niet) meer gemotiveerd voor schoolwerk, omdat de leerstof (niet) aansluit bij zijn leerprofiel en interesses .
- ▶ Zijn leerkrachten vermoeden dat Ibrahim thuis bij niemand terecht kan met vragen over zijn huiswerk omdat hij de oudste is in een anderstalig gezin.
- ▶ Volgens haar ouders is Joke bang om fouten te maken.
- ▶ De ouders van Leila denken dat de verrijkende leerstof niet uitdagend genoeg is.
- ▶ Mohamed is snel van begrip en heeft veel inzicht, waardoor hij geen nood heeft aan het volledig volgen van de klassikale instructies.
- ▶ Mauro is te vaak van school veranderd om een goede band op te kunnen bouwen met klasgenoten en/of leerkrachten.

²³ Zie 1.3.4 Relevante voorgeschiedenis en ondernomen activiteiten en effecten.

- ▶ De leerkrachten vinden Naomi een betweter die moeite heeft met het volgen van afspraken.
- ▶ Samuel voelt zich minder goed in zijn vel door de echtscheiding van zijn ouders.
- ▶ Sarina's vader en tante zijn cognitief ook heel sterk. Het zit in de familie.
- ▶ Volgens zijn leerkrachten stellen de ouders van Tim heel hoge verwachtingen.
- ▶ Tobin kan zijn aandacht niet lang genoeg bij een taak houden.

1.3.4. Relevante voorgeschiedenis en ondernomen activiteiten en effecten

Handelingsgerichte diagnostiek richt zich vooral op het heden en de toekomst. Informatie over het verloop van de ontwikkeling wordt alleen verzameld indien dit noodzakelijk is voor het beantwoorden van een hulpvraag. Aanvullend op de analyse van het multidisciplinair dossier, inclusief medische gegevens, kan de CLB-medewerker bijkomende vragen stellen. In een gesprek koppelt hij deze vragen vaak aan het huidig functioneren²⁴.

Vragen die daarbij helpend kunnen zijn:

- ▶ Zijn er zorgen geweest rond gezondheid en fysieke ontwikkeling?
- ▶ Hoe verliepen de zwangerschap en geboorte?
- ▶ Hoe verliep het leren in de brede zin? Leerde uw kind snel iets aan? Hoeveel hulp had hij nodig om routinehandelingen te leren uitvoeren zoals eten met bestek of aan- en uitkleden? Hoe snel kon hij het zelfstandig?
- ▶ Hoe verliep de ontwikkeling van interacties met volwassenen (ouders, familieleden, andere verzorgers, leerkrachten ...) en met andere kinderen (broers of zussen, klasgenoten, kinderen in de buurt ...)? Hoe is het spelen (alleen en samen met andere kinderen) geëvolueerd?
- ▶ Hoe verliep het begrijpen van taal en het spreken? Wanneer sprak uw kind zijn eerste woordjes? Gebruikte uw kind non-verbale manieren om te communiceren? Kon hij gemakkelijk duidelijk maken wat hij wilde en begreep hij wat u wilde zeggen? Zag u een verschil met andere kinderen van die leeftijd?
- ▶ Wanneer werden vaardigheden zoals stappen, fietsen, zwemmen, knippen, kleuren of veters strikken verworven? Zag u een verschil met andere kinderen van die leeftijd? Had uw kind veel ondersteuning nodig? Hoe reageerde uw kind op hulp?
- ▶ Hoe verliep de onderwijsloopbaan tot nu toe? Wat liep goed, wat minder goed? Hoe verliep de overgang van kleuter naar lager? Van lager naar secundair? Heeft dit nog invloed op het huidig functioneren?
- ▶ Hebben er belangrijke, mogelijk ingrijpende levensgebeurtenissen plaatsgevonden, zoals een overlijden, scheiding of migratie? Wanneer was dat? Welke impact heeft dit gehad op uw gezin en op uw kind?
- ▶ ...

Bij meertalige leerlingen vraagt de CLB-medewerker bijkomende informatie over de voorgeschiedenis en over de spraakontwikkeling en ontwikkeling van alle aangeboden

²⁴ Zie [1.3.2 Functioneren van het kind / de jongere binnen de context verkennen](#).



talen²⁵. Het kan aangewezen zijn om hierbij een tolk²⁶ of intercultureel medewerker in te schakelen.

Voor het verdere traject is het noodzakelijk om ook zicht te krijgen op de reeds genomen maatregelen en hun effecten²⁷. Het kan gaan om interventies binnen de basis- en verhoogde zorg op school, in de thuiscontext of in andere contexten zoals buitenschoolse hulpverlening. In het kader van cognitief sterk functioneren is het relevant om zicht te krijgen op de manier en het effect van compacten²⁸, verrijken, groeperen en/of versnellen²⁹. Hoe staat de leerling tegenover de genomen maatregelen? Op welke manier komen de maatregelen tegemoet aan zijn ontwikkeling, motivatie en welbevinden?

Samen met de leerling, de school en de ouders analyseert de CLB-medewerker de genomen maatregelen met vragen als:

- ▶ Wat waren de doelen van de aanpak of interventie?
- ▶ Door wie werd de aanpak gerealiseerd? Welke middelen werden ingezet?
- ▶ In welke periode? Hoe frequent? Hoe lang?
- ▶ In hoeverre is de aanpak uitgevoerd zoals bedoeld? Wat beviel goed en wat niet?
- ▶ Was er een goede afstemming tussen de aanpak van de verschillende betrokkenen?
- ▶ Hoe verliep de communicatie tussen de verschillende betrokkenen?
- ▶ Wat waren de effecten van de aanpak?
- ▶ Wat is de impact van de aanpak op de draagkracht van het kind en het gezin?
- ▶ Wat zegt dit over de onderwijs- en opvoedingsbehoeften? Wat zegt dit over de wenselijke aanpak?
- ▶ ...

1.4. Afstemmen

Soms doen ouders in hun zoektocht naar gepaste hulp een beroep op externe partners. In samenspraak met ouders kan het CLB-team gebruikmaken van deze input om in samenwerking een of meerdere hypothesen te checken. Ouders kunnen bijvoorbeeld veel vertrouwen hebben in een bepaalde hulpverlener of een dienst die zich specialiseert in de diagnostiek bij en/of begeleiding van cognitief sterke leerlingen. De CLB-medewerker gaat dan samen met de ouders en de externe partner na hoe deze expertise op een doelgerichte manier ingezet kan worden in het HGD-traject.

²⁵ Zie [Bijlage Faire diagnostiek van cognitief functioneren](#).

²⁶ Zie <https://www.integratie-inburgering.be/sociaal-tolken-en-vertalen>

²⁷ Zie ook [1.3.1 Probleem analyseren en positieve aspecten bevragen](#).

²⁸ Compacten is het schrappen van overbodige herhalings- en oefenleerstof.

²⁹ Zie [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).

2. Strategiefase

2.1. Clusteren van het functioneren van het kind / de jongere binnen zijn context

De CLB-medewerker brengt informatie over het functioneren van het kind / de jongere onder in de componenten van ICF-CY³⁰. Essentieel is om vanuit een brede kijk op het functioneren van de leerling binnen zijn context de relevante informatie te clusteren om nadien verschillende hypothesen te formuleren. Daarbij is het een uitdaging om deze hypothesen niet te beperken tot het cognitieve functioneren, maar het totale functioneren van de leerling binnen zijn context in acht te nemen. Bij de interpretatie van het functioneren van de leerling houdt het CLB-team rekening met de sociale en culturele contexten waarbinnen de leerling zich ontwikkelt.

2.2. Diagnostisch traject kiezen

Het verdere diagnostisch traject hangt af van (het type van) de hulpvragen uit de intake en van de beschikbare gegevens. Indien de hulpvraag al te beantwoorden is op basis van de geclusterde informatie uit de intakefase, dan is een onderzoeksfase niet nodig. Het CLB-team kan rechtstreeks vanuit de strategiefase overstappen naar de integratie- en aanbevelingsfase. Als de geclusterde informatie nog geen antwoord biedt op de hulpvraag, dan is een onderzoeksfase aangewezen om doelgericht informatie te verzamelen. Bij de vraag of de leerling sterke cognitieve vaardigheden heeft, is het belangrijk om van bij de intakefase te reflecteren over de noodzaak van onderzoek³¹ hiernaar en de mogelijke voor- en nadelen³² ervan alvorens dit als hulpvraag mee te nemen. Een als-danredenering helpt om te blijven focussen op de handelingsgerichtheid van het traject³³.

Ook bij vragen rond cognitief sterk functioneren primeert het bepalen van aangepaste ondersteuning: 'Welke aanpak heeft deze leerling nodig?'. Om een antwoord te kunnen bieden op deze indicerende hulpvraag is het belangrijk om een zicht te hebben op het profiel van functioneren binnen de context: 'Wat gaat goed en waar heeft de leerling problemen mee?' en 'Wat zijn de ondersteunende en belemmerende externe factoren?'. Als op basis van dossieranalyse en de gegevens uit de intake hierover nog onvoldoende duidelijkheid is, kan het CLB-team onderkende hypothesen en bijhorende onderzoeksvragen formuleren. De antwoorden op deze vragen dragen bij tot het beantwoorden van de indicerende hulpvraag

³⁰ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren of ICF-CY en Sjabloon ICF-schema; Browser – ICF-CY-nl.ca.

³¹ Zie Theoretisch deel: Categoriele classificatie.

³² Pameijer, N. & Van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven/ Den Haag: Acco; zie ook gratis te downloaden bijlage 2.2 Checklist met algemene voor- en nadelen van classificeren in het onderwijs.

³³ Zie 1.1 Vraag verhelderen.

en het bepalen van de veranderingsdoelen³⁴, van de onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften en van de aanbevelingen³⁵.

Het is belangrijk om bij het kiezen van een diagnostisch traject stil te staan bij welke informatie in de onderzoeksfase nog verzameld moet worden en wat de beste manier is om deze informatie te bekomen. In de onderzoeksfase werken we dit verder uit onder '3.1 Wat onderzoeken?' en '3.2 Hoe onderzoeken?'.

2.3. Hypotheses en onderzoeksvragen formuleren

2.3.1. Hypotheses formuleren

Naast specifieke hypothesen over cognitief sterk functioneren worden ook hypothesen gesteld over aspecten die cognitief sterk functioneren beïnvloeden of er samen mee voorkomen³⁶. Het voorgestelde model in Bijlage Geïntegreerd werkmodel Cognitief Sterk Functioneren kan hier handvatten voor bieden.

Voor het formuleren van hypothesen die verband houden met andere domeinen, kan het nuttig zijn om de andere Specifieke Diagnostische Protocollen te raadplegen. Daarnaast is het belangrijk om voldoende oog te hebben voor de participatie van de leerling binnen verschillende contexten. Dit breed kijken geldt zowel voor mogelijke alternatieve onderkende hypothesen als voor de verklarende en indicerende hypothesen.

Voorbeelden van mogelijke hypothesen na clustering en samenbrengen van de gegevens in deze fase zouden kunnen zijn:

■ Onderkende hypothesen

Bijvoorbeeld:

- ▶ De resultaten van Andres liggen in het secundair onderwijs lager dan wat op basis van zijn resultaten in het lager onderwijs verwacht mag worden. (*niveaubepalend*)
- ▶ Jeremy is erg taalvaardig en kan zijn gedachten goed onder woorden brengen, maar heeft moeite met wiskundig en wetenschappelijk inzicht. (*beschrijvend*)
- ▶ Leila (tweede leerjaar) heeft een leervoorsprong van meer dan een leerjaar. (*niveaubepalend*)
- ▶ Bij Marjan is sprake van lage auditieve informatieverwerking (Ga) naast hoge visuele informatieverwerking (Gv) en hoge gekristalliseerde en vloeiende intelligentie (Gc en Gf). (*niveaubepalend*)
- ▶ Sarina beschikt over zeer sterke cognitieve vaardigheden. (*niveaubepalend*)
- ▶ Stefanie werkt erg traag, maar alle ingevulde oefeningen zijn correct (*beschrijvend*).

³⁴ Zie 4.2 Formuleren van doelen.

³⁵ Zie 4.3 Formuleren van onderwijs-, opvoedings-, en ondersteuningsbehoeften en komen tot een overzicht van aanbevelingen.

³⁶ Zie Theoretisch deel: 1.3. Classificatie en 1.4. Verklarende, belemmerende en ondersteunend factoren en Bijlage Geïntegreerd werkmodel Cognitief Sterk Functioneren.

- ▶ Stefanie heeft een hoge gekristalliseerde en vloeiende intelligentie (Gc en Gf), maar een lage verwerkingssnelheid (Gs). (*niveaubepalend*)
- ▶ Tobin kan heel goed kritische vragen formuleren en begrijpt snel nieuwe leerstof, maar kan moeilijk instructies precies onthouden en verliest bij complexere opdrachten uit het oog welke stappen hij al gezet heeft³⁷. (*beschrijvend*)

Voor alternatieve onderkennende hypothesen verwijzen we naar de protocollen waarin deze problematieken aan bod komen.

- ▶ Mauro heeft een autismespectrumstoornis³⁸. (*classificerend*)
- ▶ Stefanie leest en spelt onder het niveau van haar leeftijdsgenoten³⁹. (*niveaubepalend*)
- ▶ Stefanie heeft een leerstoornis⁴⁰. (*classificerend*)
- ▶ Tobin heeft aandachtsproblemen⁴¹. (*beschrijvend*)

■ Verklarende hypothesen

Bij sommige hulpvragen is inzicht in de verklarende factoren nodig om aanbevelingen te kunnen formuleren. Verklarende hypothesen kunnen voortvloeien uit de attributies die in de intake werden bevraagd. Daarnaast kan het CLB-team zich baseren op theoretische kaders en wetenschappelijk onderzoek om hypothesen te formuleren. Voor cognitief sterk functioneren bieden de cognitieve ontwikkelingstheorieën, het CHC-model en het geïntegreerd werkmodel handvatten.

Bijvoorbeeld⁴²:

- ▶ Aliyah stelt geen vragen in de klas omdat ze bang is dat ze dan dom overkomt bij haar klasgenoten⁴³.
- ▶ Andres heeft niet geleerd hoe hij met grotere hoeveelheden leerstof moet omgaan en weet niet hoe hij meer uitdagende opdrachten best aanpakt. Dit heeft tot gevolg dat hij in het secundair onderwijs lagere resultaten behaalt dan op basis van zijn resultaten in het lager onderwijs verwacht werd.
- ▶ Jeremy's matige resultaten voor wiskunde en wetenschappen kunnen verklaard worden door een lagere vloeiende intelligentie (Gf), terwijl een hogere gekristalliseerde intelligentie (Gc) een verklaring kan bieden voor zijn uitstekende resultaten op taalvakken en geschiedenis.
- ▶ De aangeboden leerstof is voor Joke onvoldoende uitdagend en te weinig autonomieondersteunend⁴⁴, waardoor ze haar motivatie en plezier in school verliest.
- ▶ Omdat haar huidige klasleerkracht en klasgenoten minder begrip tonen voor haar leergierigheid dan vorig schooljaar, voelt Karo zich nu minder goed in de klas. Dit weerspiegelt zich in dalende resultaten.

³⁷ Zie Bijlage Het CHC-model.

³⁸ Zie Protocol Gedrag & Emotie.

³⁹ Zie Protocol Lezen & Spellen.

⁴⁰ Zie Protocol Lezen & Spellen of Protocol Wiskunde.

⁴¹ Zie Protocol Gedrag & Emotie.

⁴² Voor meer info over brede cognitieve vaardigheden die vermeld worden in de voorbeelden, zoals vloeiende of gekristalliseerde intelligentie, lange- of kortetermijngeheugen, zie Bijlage Het CHC-model.

⁴³ Zie Bijlage Mindset.

⁴⁴ Zie Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de zelfdeterminatietheorie*. Leuven: Acco; Vansteenkiste, M. & Victoir, A. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. *Caleidoscoop*, 22(1), 6-15.

- ▶ Mauro vindt weinig aansluiting bij leeftijdsgenoten omdat hij grotere denksprongen maakt en meer volwassen interesses heeft.
- ▶ De combinatie van een lage auditieve informatieverwerking (Ga), maar hoge visuele informatieverwerking (Gv), naast hoge gekristalliseerde en vloeiende intelligentie (Gc en Gf) kan verklaren waarom Marjan moeite heeft met het aanleren van nieuwe Engelse woordenschat, terwijl ze goede resultaten haalt voor wiskunde, wetenschappen en Nederlands.
- ▶ Ondanks een sterke technische leesvaardigheid en rijke woordenschat heeft Samuel moeite met begrijpend lezen door een lagere vloeiende intelligentie (Gf) en/of problemen met zijn langetermijngeheugen (Glr)⁴⁵.
- ▶ Een hoge gekristalliseerde en vloeiende intelligentie (Gc en Gf) samen met een lage verwerkingssnelheid (Gs) kunnen verklaren dat Stefanie goed kan redeneren bij vraagstukken en taalvaardig is, maar veel moeite heeft met lezen en rekenen op tempo.

Voor alternatieve verklarende hypothesen verwijzen we naar de protocollen waarin deze problematieken aan bod komen.

Bijvoorbeeld:

- ▶ Mauro heeft moeite met de wederkerigheid in sociale interacties, waardoor hij weinig aansluiting vindt bij leeftijdsgenoten.
- ▶ Stefanie heeft moeite met lezen en rekenen op tempo omwille van een leerstoornis.
- ▶ Door aandachtsproblemen verliest Tobin bij complexere opdrachten uit het oog welke stappen hij al gezet heeft.

■ Indicerende hypothesen

Indicerende hypothesen zetten de gewenste aanpak centraal. Veranderingsgerichte hypothesen vergen een kortdurende aanpak waarbij men in de onderzoeksfase nagaat of men een situatie zodanig kan beïnvloeden dat het gedrag verbetert⁴⁶. Bij adviesgerichte hypothesen zoekt het CLB-team de meest geschikte aanpak of interventie door na te gaan welke voor- en tegenargumenten er bij deze aanbeveling zijn.

Bijvoorbeeld:

- ▶ Coöperatief leren zal Amirs gevoel van competentie en verbondenheid verhogen. (*veranderingsgericht*)
- ▶ Door het aanleren en uitproberen van verschillende studiemethodieken en het aanbieden van verrijkingsopdrachten zal Andres de leerstof op een hogere orde denkniveau⁴⁷ kunnen verwerken. (*veranderingsgericht*)
- ▶ In een meer talige en minder wiskundig-wetenschappelijke richting zal Jeremy zijn sterktes ten volle kunnen ontwikkelen. (*adviesgericht*)

⁴⁵ Zie de BCV-fiches met interventiemogelijkheden, geraadpleegd op 20 februari 2019 via <https://expertisetoegepastepsychologie.be/subpages/chc-platform/>.

⁴⁶ Zie Onderzoeksfase 3.2.4 Een bepaalde aanpak uitproberen en het effect ervan nagaan.

⁴⁷ Zie Blooms taxonomie, geraadpleegd op 3 april 2019 via <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/afbeeldingen/103-blooms-taxonomie>.

- ▶ Meer uitdagende opdrachten die de hogere denkvaardigheden⁴⁸ aanspreken en waarvan Joke zelf de volgorde van afwerken mag kiezen, zullen haar autonome motivatie en plezier in school doen toenemen. (*veranderingsgericht*)
- ▶ Het uitwerken van een project op basis van eigen interesses of het meewerken aan de schoolkrant, schoolwebsite of weblog zal Ferre weer meer motiveren voor schoolwerk. (*veranderingsgericht*)
- ▶ Mohamed heeft nood aan verkorte instructie. (*adviesgericht*)
- ▶ Marjan heeft nood aan klankaanbod bij het leren van nieuwe woordenschat van vreemde talen⁴⁹. (*adviesgericht*)
- ▶ Mauro is gebaat bij buitenschoolse activiteiten die hem cognitief uitdagen en de kans bieden om met ontwikkelingsgelijken in contact te komen. (*adviesgericht*)
- ▶ Sarina heeft nood aan meer cognitieve uitdaging in de vorm van compacten, verrijken en eventueel versnellen⁵⁰. (*adviesgericht*)

2.3.2. Onderzoeksvragen formuleren

Het CLB-team zet de hypothesen om in zo helder, meetbaar en concreet mogelijk geformuleerde onderzoeksvragen met aandacht voor afstemming tussen de leerling enerzijds en de aanpak en ondersteuning door school en ouders anderzijds. Om geen overbodig onderzoek te doen, toetst het team met de als-danredenering de onderzoeksvragen op hun relevantie voor het handelen.

Enkele mogelijke voorbeelden in het kader van dit protocol:

- ▶ **Onderkennende hypothese:** Leila (tweede leerjaar) heeft een leervoorsprong van meer dan een leerjaar (*niveaubepalend*).
 - **Onderkennende onderzoeksvraag:** Heeft Leila een leervoorsprong van meer dan een leerjaar? Scoort ze minstens voldoende op de LVS-toetsen van begin vierde leerjaar?
 - **Als ... dan ...:** Als Leila een leervoorsprong heeft van meer dan een leerjaar, dan bekijken school en ouders samen of versnellen⁵¹ in combinatie met compacten en verrijken aangewezen is.
 - **Als ... dan ...:** Als Leila geen voorsprong heeft van meer dan een leerjaar, dan bekijken CLB, school en ouders samen welke vormen van compacten en verrijken⁵² aangewezen zijn.
- ▶ **Onderkennende hypothese:** Stefanie werkt erg traag, maar alle ingevulde oefeningen zijn correct (*beschrijvend*).
 - **Onderkennende onderzoeksvraag:** Zijn alle oefeningen die Stefanie invult, correct?

⁴⁸ Zie Steenbergen – Penterman, N., Houkema, D., & Janssen, Y. (2017). In gesprek met de leerling werken aan verrijking, *LBBO Beter begeleiden*, 40-44, geraadpleegd op 9 juli 2018 via <https://talentstimuleren.nl/?file=7868&m=1521546694&action=file.download>; zie ook Zelf een verrijkingsopdracht maken met behulp van de taxonomie van Bloom.

⁴⁹ Zie de BCV-fiches met interventiemogelijkheden, geraadpleegd op 13 februari 2019 via <https://expertisetoegepastepsychologie.be/subpages/chc-platform/>.

⁵⁰ Zie Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren.

⁵¹ Zie Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren.

⁵² Zie Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren.

- **Als ... dan ...:** Als Stefanie de gemaakte oefeningen niet allemaal correct kan invullen, dan gaat de leerkracht samen met haar na waar het fout loopt en hoe ze dit kunnen bijsturen.
- **Onderkende onderzoeksvraag:** Werkt Stefanie erg traag?
 - **Als ... dan ...:** Als Stefanie erg traag werkt maar de gemaakte oefeningen correct kan invullen, dan schrap de leerkracht in het aantal oefeningen.
- ▶ **Verklarende hypothese:** Aliyah stelt geen vragen in de klas, omdat ze bang is dat ze dan dom overkomt bij haar klasgenoten.
 - **Onderzoeksvraag:** Is Aliyah bang dat ze door vragen te stellen in de klas dom overkomt bij haar klasgenoten?
 - **Als ... dan ...:** Als Aliyah bang is dat ze dom overkomt bij haar klasgenoten, dan besteedt de leerkracht extra aandacht aan het installeren van een growth mindset⁵³ bij Aliyah en haar klasgenoten door middel van een klasgesprek om bewust te reflecteren over beide soorten mindsets, leerdoelen en fouten als leerkanalen. Daarnaast fungeert de leerkracht als rolmodel door procesgerichte feedback te geven en te tonen hoe hij oplossingsgericht met moeilijkheden en uitdagingen omgaat.
- ▶ **Verklarende hypothese:** Stefanie heeft een traag werktempo omdat zij een lage verwerkingssnelheid⁵⁴ heeft.
 - **Onderzoeksvraag:** Heeft Stefanie een lage verwerkingssnelheid?
 - **Als ... dan ...:** Als Stefanie een traag werktempo heeft omwille van een lage verwerkingssnelheid, dan krijgt ze minder oefeningen en meer tijd om haar taken te starten en te voltooien⁵⁵.
- ▶ **Alternatieve verklarende hypothese:** Stefanie heeft een traag werktempo omdat zij door verveling snel afgeleid is.
 - **Onderzoeksvraag:** Verveelt Stefanie zich? Is ze daardoor snel afgeleid?
 - **Als ... dan ...:** Als Stefanie snel afgeleid is door verveling, dan biedt de leerkracht haar uitdaging aan die aansluit bij haar vaardigheden en interesses.
- ▶ **Verklarende hypothese:** De combinatie van een lage auditieve informatieverwerking (Ga), maar hoge visuele informatieverwerking (Gv), naast hoge gekristalliseerde en vloeiende intelligentie (Gc en Gf)⁵⁶ kan verklaren waarom Marjan moeite heeft met het aanleren van nieuwe Engelse woordenschat⁵⁷, terwijl ze goede resultaten haalt voor wiskunde, wetenschappen en Nederlands.
 - **Onderzoeksvraag:** Haalt Marjan bij intelligentieonderzoek een lage Ga-index, maar scoort ze hoog voor Gf, Gc en Gv?
 - **Als ... dan ...:** Als Marjan hoog scoort op Gf, Gc en Gv, maar uitvalt op Ga, dan zorgen de leerkracht zowel voor verrijking voor wiskunde, wetenschappen en Nederlands als voor een klankaanbod via een

⁵³ Zie [Bijlage Mindset](#).

⁵⁴ Zie [Bijlage Het CHC-model](#).

⁵⁵ Zie [BCV-fiche Gs](#).

⁵⁶ Zie [Bijlage Het CHC-model](#).

⁵⁷ Zie [BCV-fiche Ga](#).

softwareprogramma bij het leren van woordenschat van een vreemde taal.

- ▶ **Indicerende hypothese:** Mohamed heeft nood aan verkorte instructie (*adviesgericht*).
 - **Onderzoeksvraag:** Begrijpt Mohamed snel wat hij moet doen bij taken of opdrachten?
 - **Onderzoeksvraag:** Zijn er tegenindicaties, zoals het verkeerd uitvoeren van taken of opdrachten?
 - **Als ... dan ...:** Als Mohamed sommige taken of opdrachten verkeerd uitvoert, dan bekijkt de leerkracht samen met hem waar het misloopt.
 - **Als ... dan ...:** Als Mohamed de opdrachten snel begrijpt en er geen tegenindicaties zijn, dan past de leerkracht verkorte instructie toe.
- ▶ **Indicerende hypothese:** Sarina heeft nood aan meer cognitieve uitdaging (*adviesgericht*).
 - **Onderzoeksvraag:** Heeft Sarina omwille van haar profiel van cognitieve vaardigheden⁵⁸ nood aan meer cognitieve uitdaging in de vorm van compacten, verrijken en eventueel versnellen⁵⁹?
 - **Onderzoeksvraag:** Voor welke schoolvakken is compacten en verrijken aangewezen?
 - **Als ... dan ...:** Als uit haar profiel van cognitieve vaardigheden blijkt dat Sarina nood heeft aan meer cognitieve uitdaging, dan bekijkt het zorgteam welke vakspecifieke en vakoverschrijdende verrijkingsopdrachten het best aansluiten bij haar zone van naaste ontwikkeling.
 - **Als ... dan ...:** Als uit haar profiel van cognitieve vaardigheden blijkt dat Sarina geen nood heeft aan meer cognitieve uitdaging, dan zet de leerkracht het huidige aanbod verder.

2.4. Betrokkenen informeren en afstemmen

Het CLB-team neemt opnieuw contact met de leerling/ouders en met het zorgteam en informeert over het tot nu toe gelopen traject en de mogelijke verdere stappen. Op dit ogenblik komen de hypothesen en onderzoeksvragen ter sprake. In samenspraak met alle betrokkenen selecteert het CLB-team welke onderzoeksvragen verder meegenomen worden in het traject.

3. Onderzoeksfase

Het onderzoek richt zich op het beantwoorden van de concrete onderzoeksvragen zoals die in de strategiefase geformuleerd en geselecteerd zijn.

⁵⁸ Zie [Bijlage Het CHC-model](#).

⁵⁹ Zie [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).

3.1. Wat onderzoeken?

Dit luik legt de brug met het Theoretisch deel. Het haalt aspecten aan van het functioneren van een leerling binnen zijn context die mogelijk relevant zijn om te onderzoeken bij vragen rond cognitief sterk functioneren. Wat er effectief onderzocht wordt, hangt af van de geselecteerde hypothesen en de onderzoeksvragen. Zo zal diagnostiek in het kader van onderkende onderzoeksvragen bij cognitief sterk functioneren gericht zijn op het in kaart brengen van brede cognitieve vaardigheden en schoolse vaardigheden. Het in kaart brengen van niet-cognitieve leerlingenkenmerken, zoals motivatie, welbevinden en sociaal-emotionele vaardigheden, is niet relevant voor onderkende onderzoeksvragen, maar kan wel belangrijk zijn voor het beantwoorden van indicerende onderzoeksvragen⁶⁰.

■ Dimensionele classificatie

In dit specifiek diagnostisch protocol richten we ons op het krijgen van een overzicht van het functioneren van de leerling gerelateerd aan sterke cognitieve vaardigheden. Dit gebeurt aan de hand van ICF-CY⁶¹ waarbij zowel de problemen als de positieve aspecten in het functioneren van de leerling binnen zijn context verder worden nagegaan⁶². Om de brede cognitieve vaardigheden in kaart te brengen, maken we gebruik van het CHC-model⁶³. Voor problemen gerelateerd aan leren en toepassen van kennis, algemene taken en eisen, communicatie, mobiliteit, tussenmenselijke interacties en relaties ... verwijzen we naar de verschillende Specifieke Diagnostische Protocollen.

Dimensionele classificatie kan op basis van zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens. In het kader van handelingsgerichte diagnostiek zal kwalitatieve informatie ons de meeste handvatten bieden. Kwantitatieve informatie kan hierbij relevant zijn in de mate waarin ze de kwalitatieve informatie aanvult. Daarbij is het profiel van scores met inbegrip van een analyse van sterktes en zwaktes⁶⁴ vaak relevanter voor de aanpak dan een totaalscore. Zo kan het intelligentieniveau van leerlingen vergelijkbaar zijn, terwijl hun profiel van brede cognitieve vaardigheden en bijgevolg hun specifieke onderwijsbehoeften duidelijk verschillen. Daarnaast zijn scores steeds een schatting. Ze kunnen variëren bij een eventuele volgende meting⁶⁵. Daarom worden resultaten van een test of vragenlijst best zoveel mogelijk weergegeven als een betrouwbaarheidsinterval⁶⁶ eerder dan als één cijfer. De voorkeur gaat uit naar een betrouwbaarheidsinterval van 95 % of het hoogst beschikbare betrouwbaarheidsinterval.

⁶⁰ Zie 2.3. Hypothesen en onderzoeksvragen formuleren; zie ook Tabel 1. Niet-limitatieve lijst van relevante ICF-CY-categorieën.

⁶¹ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren of ICF-CY en Sjabloon ICF-schema; Browser – ICF-CY-nl.ca.

⁶² Zie Bijlage Geïntegreerd werkmodel Cognitief Sterk Functioneren en www.talentstimuleren.nl/thema/dubbel-bijzonder, geraadpleegd op 7 mei 2018.

⁶³ Zie Bijlage Het CHC-model.

⁶⁴ Zie CAP-vademecum - Cognitief vaardigheidsonderzoek – VII. Handelingsgericht werken met het CHC-model - Materiaal per basistest – HGD-stappenplan WISC-V – CHC.

⁶⁵ Zie Bijlage Faire diagnostiek van cognitief functioneren; Magez, W. (2008). Het IQ van Marjolein. IQ voor Dummies. *Caleidoscoop*, 20(5), 6-8. en Magez, W. (2009). De I van IQ. IQ voor slimmijs. *Caleidoscoop*, 21(1), 20-24.

⁶⁶ Het betrouwbaarheidsinterval is de zone waarbinnen de algemene intelligentie of een brede cognitieve vaardigheid zich met een bepaalde mate van zekerheid bevindt.

De onderzoeksvragen uit de strategiefase zijn ruim opgesteld en leggen de nadruk op wat veranderbaar is in de onderwijsleeromgeving en gezinscontext⁶⁷. De leerling en zijn omgeving zijn voortdurend in wisselwerking. Voor handvatten om dit te bevragen verwijzen we naar '3.2 Hoe onderzoeken? - Gesprek' en de Bijlage Geïntegreerd werkmodel Cognitief Sterk Functioneren.

Als er in het kader van de onderzoeksvragen verder onderzoek nodig is, dan geeft Tabel 1 weer wat er mogelijk onderzocht kan worden. Deze aspecten van functioneren worden telkens gelinkt aan:

- ▶ de plaats die deze informatie kan innemen binnen een clustering volgens ICF-CY;
- ▶ de wijze waarop deze informatie kan worden verzameld.

Dit schema is bedoeld als inspiratie voor de CLB-medewerker en bevat geen exhaustief overzicht. Voor elke leerling wordt bekeken of er bijkomende factoren onderzocht dienen te worden, hoe dit best kan gebeuren en waar de bekomen informatie een plek kan krijgen in het integratief beeld. Bovendien kunnen onderstaande categorieën van ICF-CY doorgaans verder verfijnd worden. Afhankelijk van de onderzoeksvragen is het zinvol om informatie onder te brengen in meer gedetailleerd beschreven categorieën. Daarbij kan eventueel worden aangegeven in welke mate er sprake is van participatie of participatieproblemen, activiteiten of beperkingen, stoornissen en ondersteunende en/of belemmerende factoren.

De elementen in 'Wat onderzoeken?' zijn gebaseerd op het geïntegreerd werkmodel⁶⁸ voor cognitief sterk functioneren dat het CHC-model⁶⁹ en de belangrijkste, enigszins empirisch onderbouwde elementen uit de bestaande begaafdheidsmodellen⁷⁰ omvat.

Tabel 1. Niet-limitatieve lijst van relevante ICF-CY-categorieën.

Wat onderzoeken?	Niet-limitatieve lijst categorieën ICF-CY	Hoe onderzoeken?
COGNITIEF FUNCTIONEREN		
BREDE COGNITIEVE VAARDIGHEDEN <ul style="list-style-type: none"> - Vloeiende intelligentie (Gf) - Gekristalliseerde intelligentie (Gc) - Kortetermijngeheugen (Gsm) 	FUNCTIES <p>Mentale functies:</p> <p><i>Algemene mentale functies: intellectuele functies</i></p> <p><i>Specifieke mentale functies</i></p>	<p>Gesprek met leerling, ouders, leerkracht, hulpverleners ...</p> <p>Observatie</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens</p>

⁶⁷ Zie Bijlage 6.4. Welke kenmerken van leerlingen, onderwijs en opvoeding zijn te beïnvloeden? in Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco.

⁶⁸ Zie Bijlage Geïntegreerd werkmodel Cognitief Sterk Functioneren.

⁶⁹ Zie Bijlage Het CHC-model.

⁷⁰ Zie Bijlage Modellen van begaafdheid.

<ul style="list-style-type: none"> - Visuele informatieverwerking (Gv) - Auditieve informatieverwerking (Ga) - Langetermijngeheugen (Glr) - Verwerkingssnelheid (Gs) 		<p>Een bepaalde aanpak uitproberen en het effect ervan nagaan</p> <p>CHC-intelligentieonderzoek en onderzoek brede en nauwe cognitieve vaardigheden⁷¹ (zie overzicht diagnostisch materiaal Cognitief Sterk Functioneren)</p>
<p>SCHOOLSE VAARDIGHEDEN</p> <ul style="list-style-type: none"> - leesvaardigheden - schrijfvaardigheden - rekenvaardigheden - communicatieve vaardigheden - wetenschappelijke vaardigheden - praktische/technische vaardigheden 	<p>ACTIVITEITEN EN PARTICIPATIE</p> <p>Leren en toepassen van kennis:</p> <p><i>Basaal leren</i></p> <p><i>Toepassen van kennis</i></p> <p>Communicatie</p> <p>Mobiliteit</p> <p>Huishouden</p> <p>Belangrijke levensgebieden</p> <p>Maatschappelijk, sociaal en burgerlijk leven: <i>recreatie en vrije tijd</i></p>	<p>Gesprek met leerling, ouders en (vak)leerkracht</p> <p>Observatie</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens</p> <p>Aanpak uitproberen en effect nagaan</p> <p>Toetsen of tests die leervorderingen (zie Protocol Lezen & Spellen en Protocol Wiskunde), taalvaardigheid (zie Protocol Spraak & Taal) en wetenschappelijke of technische vaardigheden nagaan</p>
<p>Wat onderzoeken?</p>	<p>Niet-limitatieve lijst categorieën ICF-CY</p>	<p>Hoe onderzoeken?</p>
<p>COMPETENTIES EN WELBEVINDEN</p>		
<p>RIASOC-types</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realistisch - Intellectueel 	<p>ACTIVITEITEN EN PARTICIPATIE</p>	<p>Gesprek met leerling, ouders en (vak)leerkracht</p> <p>Observatie</p>

⁷¹ Toelichting over en praktische materialen voor de crossbatterijenbenadering is te vinden op het [CHC-platform](#) en (na login) CAP-vademecum, rubriek [Cognitief Vaardigheidsonderzoek](#). Bij de selectie van een algemene intelligentietest houden we steeds rekening met de meest recente beoordeling door de [sectie psychodiagnostiek van de Belgische Federatie van Psychologen](#) en het [Vlaams Forum voor Diagnostiek](#). De diagnostische fiches bij het Protocol Cognitief zwak functioneren zijn terug te vinden via de [Materialendatabank](#).

<ul style="list-style-type: none"> - Artistiek - Sociaal - Ondernemend - Conventioneel 	<p>Leren en toepassen van kennis</p> <p>Communicatie</p> <p>Belangrijke levensgebieden</p> <p>Maatschappelijk, sociaal en burgerlijk leven</p>	<p>Analyse van beschikbare gegevens</p> <p>Aanpak uitproberen en effect nagaan</p>
<p>MOTORISCHE VAARDIGHEDEN EN PRESTATIES IN SPORT EN SPEL</p>	<p>ACTIVITEITEN EN PARTICIPATIE</p> <p>Mobiliteit</p> <p>Maatschappelijk, sociaal en burgerlijk leven:</p> <p><i>Recreatie en vrije tijd</i></p>	<p>Gesprek met leerling, ouders en leerkracht (LO)</p> <p>Observatie, bijvoorbeeld bij de turnles of buitenschoolse activiteiten</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens</p> <p>Aanpak uitproberen en effect nagaan</p> <p>Eventueel meting en medisch/klinisch onderzoek (zie <u>Protocol Motoriek</u>)</p>
<p>WELBEVINDEN⁷²</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emotioneel welbevinden - Fysiek welbevinden - Materieel welbevinden 		<p>Gesprek met leerling, ouders en leerkrachten</p> <p>Observatie</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens</p> <p>Aanpak uitproberen en effect nagaan</p>
<p>Wat onderzoeken?</p>	<p>Niet-limitatieve lijst categorieën ICF-CY</p>	<p>Hoe onderzoeken?</p>
<p>NIET-COGNITIEVE LEERLINGENKENMERKEN</p> <p>(AANVULLEND)</p>		
<p>MOTIVATIE</p>	<p>FUNCTIES</p>	<p>Gesprek met leerling, ouders en leerkracht</p>

⁷² De concretisering van welbevinden in drie deelaspecten is gebaseerd op de operationalisering van het domein welbevinden binnen het construct kwaliteit van leven, zie Protocol Cognitief zwak functioneren, Bijlage Kwaliteit van Leven.

<ul style="list-style-type: none"> - Taakgericht/doelgericht gedrag - Prestatiemotivatie - Mindset⁷³ - Locus of control - Attributies - Self-efficacy - Wilskracht - Waarden en interesses - ... 	<p>Mentale functies:</p> <p><i>Algemene mentale functies</i></p> <p><i>Specifieke mentale functies</i></p> <p>ACTIVITEITEN EN PARTICIPATIE</p> <p>Algemene taken en eisen</p> <p>Maatschappelijk, sociaal en burgerlijk leven</p> <p>PERSOONLIJKE FACTOREN</p>	<p>Observatie</p> <p>Aanpak uitproberen en effect nagaan</p> <p>Vragenlijsten (zie <u>overzicht diagnostisch materiaal Cognitief Sterk Functioneren</u>)</p>
<p>CREATIVITEIT</p>	<p>FUNCTIES</p> <p>Mentale functies:</p> <p><i>Specifieke mentale functies: hogere cognitieve functies</i></p> <p>ACTIVITEITEN EN PARTICIPATIE</p> <p>Leren en toepassen van kennis:</p> <p><i>Toepassen van kennis</i></p> <p>Maatschappelijk, sociaal en burgerlijk leven:</p> <p><i>Recreatie en vrije tijd</i></p>	<p>Gesprek met leerling, ouders en leerkracht</p> <p>Observatie</p> <p>Aanpak uitproberen en effect nagaan</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens: voordracht, expressie, humor, muziek, knutselwerken, tekeningen</p> <p>...</p>
<p>STUDEERVAARDIGHEDEN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Begrijpen van instructies - Zelfstandig kunnen werken - Leerstof verwerken - Probleemoplossende vaardigheden - Zelfsturing/ zelfregulatie - ... 	<p>ACTIVITEITEN EN PARTICIPATIE</p> <p>Leren en toepassen van kennis</p> <p>Algemene taken en eisen</p> <p>Communicatie</p>	<p>Gesprek met leerling, ouders en leerkracht</p> <p>Observatie</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens</p> <p>Aanpak uitproberen en effect nagaan</p> <p>Eventueel vragenlijsten (zie <u>overzicht diagnostisch</u>)</p>

⁷³ Zie Bijlage Mindset.

		<u>materiaal Cognitief Sterk Functioneren)</u>
<p>SOCIAAL-EMOTIONELE VAARDIGHEDEN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kunnen uiten van en omgaan met emoties (emotieregulatie) - Relaties met anderen (familie, klasgenoten, leerkrachten) - Zelfbeeld/ zelfvertrouwen - Stressgevoeligheid - Sensitiviteit - ... 	<p>FUNCTIES</p> <p>Mentale functies:</p> <p><i>Algemene mentale functies</i></p> <p><i>Specifieke mentale functies</i></p> <p>ACTIVITEITEN EN PARTICIPATIE</p> <p>Algemene taken en eisen</p> <p>Communicatie</p> <p>Zelfverzorging</p> <p>Tussenmenselijke interacties en relaties</p>	<p>Gesprek met leerling, ouders en leerkracht</p> <p>Observatie</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens</p> <p>Aanpak uitproberen en effect nagaan</p> <p>Vragenlijsten (zie <u>overzicht diagnostisch materiaal Cognitief Sterk Functioneren)</u>)</p> <p>Evt. zie <u>Protocol Gedrag en Emotie</u></p>
Wat onderzoeken?	Niet-limitatieve lijst categorieën ICF-CY	Hoe onderzoeken?
CONTEXT		
<p>KENMERKEN VAN SCHOOL, LEEFTIJDGENOTEN EN GEZIN</p>	<p>EXTERNE FACTOREN</p> <p>PERSOONLIJKE FACTOREN</p>	<p>Gesprek met leerling, ouders en leerkracht</p> <p>Observatie</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens</p> <p>Aanpak uitproberen en effect nagaan</p> <p>Vragenlijsten (zie <u>overzicht diagnostisch materiaal Cognitief Sterk Functioneren)</u>)</p>

■ **Categoriale classificatie**

Omwille van de argumenten die aangehaald werden in het theoretisch deel⁷⁴, beperken we ons in dit protocol tot dimensionele classificatie. We maken geen gebruik van aparte labels omdat een strikte classificatie weinig meerwaarde heeft voor de aanpak van cognitief sterke leerlingen. Binnen verschillende dimensies en/of verschillende brede cognitieve vaardigheden maken we wel een verdere indeling aan de hand van een grens van de top 10 % op het vlak van cognitief functioneren. Zo trachten we bij te dragen aan een betere afstemming van het onderwijsaanbod op de specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften van deze doelgroep⁷⁵.

3.2. Hoe onderzoeken?

3.2.1. Gesprek

■ Gesprek met de leerling⁷⁶

De CLB-medewerker bevrage wat goed gaat en waar de leerling het moeilijk mee heeft. Hij vraagt naar de sterke en zwakke kanten in het algemeen en heeft oog voor de beleving van de leerling. Hierbij is het zinvol om de leerling te vragen wat hijzelf als ondersteunend of helpend zou ervaren⁷⁷. Ook de schoolloopbaan en de impact van de problemen op zijn dagelijks functioneren, zijn gevoelens en attitudes en zijn attributies voor de problemen kunnen aan bod komen.

Bijvoorbeeld:

- ▶ Welke vakken vind je leuk op school, welke niet? Welke vind je (te) gemakkelijk, welke moeilijk?
- ▶ In welke mate verveel je je in de klas?
- ▶ Hoe ga je meestal te werk bij eenvoudige of complexe opdrachten?

⁷⁴ Zie Theoretisch deel: 4.3. Categoriele classificatie.

⁷⁵ Zie Theoretisch deel: 4.3 Categoriele classificatie.

⁷⁶ Zie Bijlage Gespreksvoering met kinderen en jongeren. Deze bijlage is gebaseerd op Vandebriel, P. (2017). *Praten met kinderen*. Leuven: Acco. Zie ook het themanummer van *Caleidoscoop*, 23(1) en Vandebriel, P. (2013). 'Hoe weet ik wat Mega Toby me vertelt?'. *Caleidoscoop*, 25(6), 11-19; Zie Hoofdstuk 4. Gesprekken met leerlingen en leerlingplannen en Bijlage 4.1. Gespreksleidraad leerlinggesprek in Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco.

⁷⁷ Hulpmiddelen hiervoor zijn de werkbladen dubbel bijzonder en de bijzonder begaafde leerling.

- ▶ Wat vind je van de aanpak van de leerkracht(en)? Hoe ervaar je de instructies van de leerkrachten? Wat vind je van de hoeveelheid verwerkings- of oefentijd?
- ▶ Welke feedback krijg je doorgaans van de leerkracht bij het stellen of beantwoorden van vragen?
- ▶ Hoe snel begrijp je nieuwe leerstof meestal?
- ▶ Hoe goed kan je je aandacht bij de les houden? Hoe goed kan je onthouden?
- ▶ Hoe ging het leren voor jou in de vorige schooljaren?
- ▶ Hoe goed vind jij jouw prestaties op school? In welke mate zet je je ervoor in?
- ▶ Wat stoort je bij jezelf, op school of thuis? Welke problemen ervaar je?
- ▶ Wat zie je bij jezelf, thuis of op school graag veranderd of verbeterd⁷⁸?
- ▶ Wat zou je kunnen helpen? Heb je zelf al oplossingen of trucjes bedacht voor de problemen die je ervaart?
- ▶ Wat vind je boeiend? Hou je van taal, wiskunde, techniek, wetenschap, natuur, geschiedenis ...? Waar zou je liefst nog wat meer over willen leren?
- ▶ Wat zijn je favoriete hobby's, boeken, televisieprogramma's? Welke sporten of spelletjes doe je graag? Welke soort boeken lees je graag?
- ▶ Wie zijn je vrienden? Met wie speel/praat je het liefst?
- ▶ Hoe reageren klasgenoten als jij minder oefeningen moet maken? Of als je andere oefeningen krijgt, of andere dingen mag leren?
- ▶ Hoe vind jij dat het loopt tussen jou en je leerkracht(en)?
- ▶ Welke studierichting of opleiding zou je later willen volgen? Welk beroep zie je jezelf uitoefenen?

De CLB-medewerker kan met elke leerling een gesprek voeren, maar houdt rekening met diens leeftijd, niveau van cognitieve vaardigheden en welbevinden⁷⁹. Daardoor krijgt de leerling het gevoel au sérieux te worden genomen. Vaak kunnen cognitief sterke leerlingen zelf goed aangeven waar zij al dan niet goed in zijn, wat zij denken dat ze zouden willen leren op school, welke talenten ze verder zouden willen ontwikkelen of welke maatregelen hen zouden kunnen helpen om gemotiveerd te blijven voor het schoolse leren⁸⁰.

Dit gesprek kan eventueel samengaan met een testafname. Hiervoor verwijzen we naar 3.2.5 Meting.

■ Gesprek met de ouders⁸¹

⁷⁸ Ter inspiratie voor een gesprek, zie <http://waticwil.be/>, Doelen en vaardigheden voor ontwikkeling, geraadpleegd op 12 december 2018 en Bijlage 6.4. Welke kenmerken van leerlingen, onderwijs en opvoeding zijn te beïnvloeden? in Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco.

⁷⁹ Zie Bijlage Gesprek met de leerling; Voor gesprekken met jonge kinderen, zie Verschueren, K. & Marcoen, A. (1993). *De zelfbelevingsschaal voor jonge kinderen. Niet gepubliceerde handleiding*. Leuven: Centrum voor Ontwikkelingspsychologie, KULeuven en Verschueren, K., Schoofs, V., & Marcoen, A. (1994). *Handpop Interview. Instructies en codering. Aanpassing van het Puppert Interview van Cassidy (1986). Niet gepubliceerde handleiding*. Leuven: Centrum voor Ontwikkelingspsychologie, KULeuven.

⁸⁰ Hiervoor kunnen volgende werkbladen als hulpmiddel dienen: Talent in ontwikkeling, Hoe kun je jouw talenten verder ontwikkelen?, Doelen en vaardigheden voor ontwikkeling, Wat zijn jouw talenten en leervoorkeuren? en Doelgericht je talenten verder ontwikkelen. Zie bijvoorbeeld ook de casussen van Eva en Tom die beschreven worden in Kieboom, T. & Venderickx, K. (2018). Wat als de leer-KRACHT van een leerling geblokkeerd is? Het verhaal van twee hoogbegaafde leerlingen. *Caleidoscoop*, 30(4), 28-35.

⁸¹ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Bijlage Gesprek met ouder(s) en leerkracht(en).

In gesprek met de ouders vraagt de CLB-medewerker doelgericht naar hun inschatting van het functioneren van hun kind in verschillende contexten, zowel het huidig functioneren als het ontwikkelingsverloop. Afhankelijk van de onderzoeksvragen gaat de CLB-medewerker dieper dan in de intakefase in op een of meerdere categorieën van ICF-CY⁸². Bij kleuters kan de CLB-medewerker de Leidraad voor de taxatie van ontwikkelingsproblemen bij kleuters⁸³ gebruiken om zicht te krijgen op het functioneren en mogelijke problemen in een of meerdere ontwikkelingsdomeinen.

Als er vanuit de clustering in de Strategiefase nog onvoldoende zicht is op het ontwikkelingsverloop en de schoolloopbaan van hun kind tot nu toe, bevaart de CLB-medewerker dit bij de ouders. Het is ook belangrijk om in kaart te brengen hoe de leerling studeert en huistaken maakt, alsook welke attributies de ouders hebben voor problemen en aspecten die goed lopen, hoe hun kind de problemen beleeft, welke aanpak ze al geprobeerd hebben en wat wel en niet werkt(e).

Bijvoorbeeld:

- ▶ Wanneer en hoe heeft uw kind leren lezen, schrijven en rekenen?
- ▶ In welke mate komen de schoolresultaten van uw kind in het secundair onderwijs overeen met zijn presteren in het basisonderwijs?
- ▶ Welke vakken doet uw kind het liefst? Welk soort opdrachten?
- ▶ Hoe ligt uw kind in de klasgroep?
- ▶ Hoeveel vrienden heeft uw kind? Hoeveel tijd besteedt hij/zij buiten school met leeftijdsgenoten?
- ▶ Welke hobby's heeft hij? Hoe gedreven is uw kind in vrijetijdsbesteding waar cognitieve vaardigheden meespelen, zoals sterrenkunde, schaken, programmeren of bespelen van een instrument?
- ▶ Welke studierichting of opleiding ziet u uw kind later volgen? Welk beroep ziet u hem of haar uitoefenen?

■ Gesprek met de leerkracht⁸⁴

In gesprek met de leerkracht komen gelijkaardige vragen aan bod als bij de ouders, aangevuld met meer didactische informatie uit de klas. Afhankelijk van de onderzoeksvragen gaat de CLB-medewerker, dieper dan in de Intakefase, in op een of meerdere categorieën van ICF-CY⁸⁵. Zeker relevant om mee te nemen, zijn de oplossingen die de leerkracht en/of het schoolteam gevonden heeft om met het individuele leerproces van de leerling om te gaan.

Het is ook aangewezen om de visie van verschillende leerkrachten op het cognitief functioneren van de leerling te bevragen, vooral met betrekking tot sterktes of zwaktes, het onderwijsloopbaanperspectief, de geboden zorg en het effect ervan. Zo kan de CLB-

⁸² Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren of ICF-CY en Sjabloon ICF-schema; Browser – ICF-CY-nl.ca.

⁸³ Maes, B., Hombroux, M., Janssens, K., Lambert, R., & Wouters, M. (2005). *Leidraad voor de taxatie van ontwikkelingsproblemen bij kleuters*. Brussel: VCLB service.

⁸⁴ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Bijlage Gesprek met ouder(s) en leerkracht(en).

⁸⁵ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren of ICF-CY en Sjabloon ICF-schema; Browser – ICF-CY-nl.ca.

medewerker nagaan hoe de leerling functioneert bij verschillende leerkrachten en in verschillende lessen en vakgebieden.

Bijvoorbeeld:

- ▶ Wat kan deze leerling goed? Wat minder goed?
- ▶ Hoe snel begrijpt de leerling de opgaven doorgaans?
- ▶ Hoe zelfstandig kan de leerling werken?
- ▶ Welke aanpak heb je al uitprobeerde? Wat was het effect?
- ▶ In welke mate verveelt de leerling zich in de klas?
- ▶ In welke mate is de leerling er zich van bewust dat hij cognitief sterker is dan leeftijdsgenoten?
- ▶ Hoe merk je dat de leerling zich wel of niet goed voelt in de klas?
- ▶ Zijn er stresssignalen bij deze leerling? Welke?
- ▶ Welke band heb jij met deze leerling? Wat vertellen je collega's over deze leerling?
- ▶ Op welk niveau presteert deze leerling? Welke evolutie heeft hij doorgemaakt?
- ▶ Welke resultaten behaalt de leerling op de toetsen van het leerlingvolgsysteem? Liggen de resultaten telkens in dezelfde lijn of zijn er verschillen merkbaar?
- ▶ In welke mate komen de toetsresultaten van het leerlingvolgsysteem overeen met de schoolresultaten van de leerling?
- ▶ Wat motiveert de leerling in de klas of tijdens de les?
- ▶ Bij welke opdrachten kan de leerling zelfstandig werken? Hoe organiseert hij zijn werk? Hoe pakt de leerling eenvoudige of complexe opdrachten aan?
- ▶ Geeft deze leerling blijk van een goed geheugen? Hoe merk je dat?
- ▶ Wanneer werkt deze leerling sneller of trager dan zijn klasgenoten?
- ▶ Hoe goed zijn de motorische vaardigheden van deze leerling?
- ▶ Hoe ligt deze leerling in de klasgroep?
- ▶ Hoe reageren de leerling en zijn klasgenoten op eventuele maatregelen⁸⁶?
- ▶ Neemt de leerling deel aan extra door de school georganiseerde activiteiten? Welke rol neemt hij/zij daarin op?
- ▶ In welke mate engageert de leerling zich op school, bv. als klasverantwoordelijke, vertegenwoordiger in de leerlingenraad, organisator van extra activiteiten?

3.2.2. Observatie⁸⁷

Een gerichte observatie kan een krachtig onderzoeksinstrument zijn om het functioneren van een leerling binnen een bepaalde context in kaart te brengen. In de observatie ligt de focus op wat de leerling doet en hoe hij interageert met zijn omgeving⁸⁸. De observatiegegevens bieden informatie om een objectiever, concreter en vollediger beeld te krijgen van het functioneren van de leerling en om gepaste ondersteuning te kunnen formuleren.

Ouders, verzorgers, leerkrachten van de leerling zijn goede medeonderzoekers omdat zij de leerling goed kennen en een zicht hebben op hoe de leerling doorgaans functioneert. Bij de

⁸⁶ Zie [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).

⁸⁷ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, [Bijlage 14: Observeren](#).

⁸⁸ Zie [Handelingsgericht werken, Uitgangspunt 2: Transactioneel \(wisselwerking en afstemming\)](#).

afweging of een betrokkene de rol van medeonderzoeker kan opnemen, gaat het CLB-team onderstaande voorwaarden na⁸⁹:

- ▶ Ze zijn aanwezig in die situaties waarop men zicht wil krijgen. Ze kunnen het gedrag of de interacties die men wil observeren, waarnemen en registreren.
- ▶ Ze willen medeonderzoeker zijn. Ze zien het nut in van op deze manier informatie te verzamelen.
- ▶ Ze zijn in staat om zo onbevooroordeeld mogelijk de gegevens te verzamelen.
- ▶ Ze informeren vooraf de personen die worden geobserveerd.

Duidelijke afspraken over wat in kaart wordt gebracht en hoe dit gebeurt, maakt het mogelijk om de informatie van verschillende observatoren gemakkelijk samen te leggen en te interpreteren.

Een observatie in de klas kan, mits toestemming van ouders en/of leerling, zowel door de CLB-medewerker zelf gebeuren als door een (zorg)leerkracht of leerlingbegeleider van de school⁹⁰. Om als (mede)onderzoeker bij een leerling het leerproces in de klas aanpakgericht te kunnen observeren en analyseren is het belangrijk dat de (mede)onderzoeker vooraf in gesprek gaat met de leerkracht(en). Zo kan de leerkracht toelichting geven over welk soort lessen hij zal geven, op welke manier de les is opgebouwd en over de bedoeling daarvan. De leerkracht(en) en CLB-medewerker spreken best af welke lesmomenten het meest interessant zijn om te observeren.

Observeren gebeurt zo openlijk mogelijk. De leerling krijgt informatie over wat en waarom wordt geobserveerd. De observator tracht daarbij wel de invloed van voorkennis op de observatie zoveel mogelijk te beperken, bijvoorbeeld door de hele klasgroep in plaats van een individuele leerling als voorwerp van de observatie te benoemen. Observaties kunnen zich richten op de klasfeer (klassenklimaat)⁹¹, klasinrichting, de aanpak van de leerkracht, de interactie tussen de leerling en de leerkracht, de gerichte aandacht bij taken van de leerling ...

Bijvoorbeeld:

- ▶ Op welke manier geeft de leerkracht instructies en hoe reageert de leerling daarop?
- ▶ Hoe snel begrijpt de leerling de opgaven uit dit leerdomein?
- ▶ Hoe reageert de leerkracht op vragen of opmerkingen van de leerling? Wat is het effect van zijn reactie op de leerling?
- ▶ Hoe reageren de klasgenoten? Wat is het effect van hun reactie op de leerling?
- ▶ Bij welke opdrachten kan de leerling zelfstandig werken? Heeft hij moeite met starten, organiseren van tijd en ruimte of gelijktijdig en achtereenvolgens uitvoeren van taken?
- ▶ Welke rol neemt de leerling op bij groepswork? Neemt de leerling zelf initiatief? Hoe verloopt de communicatie met andere leerlingen?
- ▶ Komt de leerling vrolijk en opgewekt over of eerder terneergeslagen en zwaarmoedig? Waaruit is dit af te leiden? Op welke momenten of in welke situaties?

⁸⁹ Pameijer, N. & van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven / Den Haag: Acco.

⁹⁰ Bij kleuters kan het zorgteam naast het kindvolgsysteem van de school gebruik maken van de Observatielijst: Zelfregulatie in het onderwijs van Smeets en collega's (2016) of zorg- en volgsystemen, zoals Groeiboek en Kleuters met extra zorg. Zie Fase 1, **Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.**, Observatie.

⁹¹ Zie Bijlage Effectief onderwijs.

Behalve in de klas kan een observatie op school ook doorgaan buiten de klas, bijvoorbeeld op de speelplaats, op uitstap of bij projectwerk over klassen en/of leerjaren heen. Dergelijke observaties kunnen bijkomende informatie leveren over sociale vaardigheden, zelfregulatie, creativiteit, motivatie en welbevinden van de leerling⁹².

Bijvoorbeeld:

- ▶ Speelt de leerling op vrije momenten? Speelt de leerling eerder alleen of in groep? Met wie speelt hij samen? Zijn dit klasgenoten of niet?
- ▶ Probeert de leerling contact te maken met anderen of niet? Hoe gaat hij dit contact aan? Hoe reageren de anderen hierop? Slaagt de leerling erin om dit contact te behouden?
- ▶ Zoekt de leerling eerder oudere of jongere kinderen op?
- ▶ Hoe gaat de leerling om met sociale conflicten? Blijkt dit een aangepaste strategie?
- ▶ Gedraagt de leerling zich zelfverzekerd en assertief of eerder onzeker en teruggetrokken? Komt hij vrolijk en opgewekt over of eerder terneergeslagen? Welke gedragingen wijzen hierop?

Ten slotte kan de CLB-medewerker tijdens een diagnostisch onderzoek observeren hoe de leerling te werk gaat, hoe zijn leerproces verloopt en welke denkwijzen hij hanteert. Hierbij staat hij steeds stil bij het doel van de observatie dat kan verschillen naargelang een meer onderkende, verklarende of indicerende onderzoeksvraag⁹³.

Bijvoorbeeld:

- ▶ Bij welke opdrachten werkt de leerling nauwgezet en bij welke niet?
- ▶ Op welke momenten is de leerling nieuwsgierig en onderzoekend? Wanneer let hij niet goed op?
- ▶ Hoe snel begrijpt de leerling wat de bedoeling is van een opdracht? Verschilt dit naargelang het soort opdracht of de manier van aanbieden?
- ▶ Hoe pakt de leerling de opdrachten aan? Gaat hij systematisch of eerder willekeurig te werk?
- ▶ Hoe gaat de leerling om met relatief gemakkelijke of moeilijke items?
- ▶ Hoe gaat de leerling om met tijdsdruk?
- ▶ Hoe gaat de leerling om met (feedback bij) foute of juiste antwoorden?
- ▶ Geeft de leerling blijk van doorzettingsvermogen?
- ▶ Hoe taalvaardig is de leerling⁹⁴?
- ▶ Hoe verloopt het onderling contact? Is er sprake van wederkerigheid?

3.2.3. Analyse van beschikbare gegevens

Het is mogelijk dat er op de school al een analyse is gebeurd van de schoolse ontwikkeling en het leerproces van de leerling, bijvoorbeeld via doortoetsen aan de hand van LVS-toetsen⁹⁵ of kleutervolgsystemen⁹⁶. Als dit niet recent op school gebeurd is, is het aangewezen om de leervoorsprong op verschillende gebieden in kaart te brengen. Indien een

⁹² Zie [Bijlage Geïntegreerd werkmodel Cognitief Sterk Functioneren](#).

⁹³ Zie Strategiefase, [Hypotheses en onderzoeksvragen formuleren](#).

⁹⁴ Zie [Bijlage Faire diagnostiek van cognitief sterk functioneren](#).

⁹⁵ Zie [Fase 1](#), Verzamelen van informatie, Leerlingvolgsysteem.

⁹⁶ zoals Groeiboek en Kleuters met extra zorg, zie Fase 1, [Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.](#), Observatie.

bijkomende analyse nodig is om een antwoord te krijgen op een onderzoeksvraag, dan kan de CLB-medewerker een analyse maken van de relevante gegevens. Het gericht bestuderen van taken, werkbladen, schriften, notities, opstellen, toetsen en examens van verschillende vakken kan ook verhelderend zijn.

Volgende vragen kunnen gesteld worden:

- ▶ Welke leerstof is gekend en welke (nog) niet?
- ▶ In welke mate bieden voorbeeld- en herhalingsoefeningen een meerwaarde voor het leerproces van deze leerling?
- ▶ Wat is er precies anders in een bepaald type van opgaven waardoor deze leerling het meerdere keren goed maakt en andere keren fout?
- ▶ Hebben fouten te maken met het begrijpen van de opgave?
- ▶ Maakt de leerling vooral fouten op het einde van een taak?
- ▶ Werkt de leerling nauwgezet bij toetsen of examens? Zijn alle opgaven ingevuld? Controleert de leerling zichzelf?
- ▶ Zijn de antwoorden uitgebreid, inclusief eventuele denkstappen of zijsprongen, of eerder beknopt?
- ▶ In welke mate getuigen opdrachten, opstellen, werkstukken in verschillende vakken (bv. taalvakken, wiskunde, muzische vorming, techniek) van creativiteit bij de leerling?
- ▶ ...

Naast de analyse van beschikbare gegevens in verband met het schools functioneren, kan er vanuit de hypothesen ook een bijkomende analyse nodig zijn van het CLB-dossier en externe verslaggeving om een onderzoeksvraag te beantwoorden.

Aanvullend aan de gegevens uit de intake kunnen volgende vragen gesteld worden:

- ▶ Wat is er in het verleden precies aan onderzoek gebeurd door een logopedist, kinesist, psycholoog, kinderpsychiater, neuroloog, kinderarts ...? Wat waren de conclusies? Wat waren de specifieke onderzoeksresultaten?
- ▶ Welke absolute en relatieve vooruitgang heeft de leerling gemaakt tijdens de therapie?
- ▶ Wanneer kwamen er voor het eerst signalen die mogelijk verband houden met de huidige problemen?
- ▶ ...

3.2.4. Een bepaalde aanpak uitproberen en het effect ervan nagaan

Dit is bij uitstek een manier om veranderingsgerichte hypothesen te toetsen. Een bepaalde aanpak wordt op korte termijn uitgeprobeerd en geëvalueerd om na te gaan of er – zoals verwacht – een positief effect is. Voor de start bepaalt de CLB-medewerker samen met de leerling, school en/of ouders wat het beoogde effect van de aanpak is. Ze zorgen ervoor dat de aanpak zo correct mogelijk en voldoende lang wordt toegepast⁹⁷.

Bijvoorbeeld:

⁹⁷ Pameijer, N., & van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven / Den Haag: Acco.

- ▶ **Hypothese:** coöperatief leren in homogene groep zal Amirs gevoel van competentie en verbondenheid verhogen.
 - **Aanpak:** Amirs leerkracht maakt af en toe homogene groepen en voorziet voor elk groepje voldoende uitdagende doelen die samenwerking vereisen. Elk leerling krijgt eveneens individuele doelen die hen vooruithelpen in hun leerproces. De leerkracht begeleidt en geeft feedback op procesniveau⁹⁸.
 - **Effect nagaan:** De leerkracht evalueert of de individuele en groepsdoelen bereikt worden en gaat na of Amir zich meer competent en verbonden voelt.
- ▶ **Hypothese:** Door het aanleren en uitproberen van verschillende studiemethodieken en het aanbieden van verrijkingsopdrachten zal Andres de leerstof op een hogere orde denkniveau⁹⁹ kunnen verwerken.
 - **Aanpak:** De leerkrachten van Andres brengen verschillende studiemethodieken aan om met verrijkingsopdrachten aan de slag te gaan en laten hem hiermee experimenteren.
 - **Effect nagaan:** De leerkrachten volgen op of Andres weet welke studiemethodieken het meest bij hem passen en of hij ze kan toepassen om leerstof(onderdelen) op een hogere orde denkniveau te verwerken.
- ▶ **Hypothese:** Het uitwerken van een project op basis van de eigen interesse of het meewerken aan de schoolkrant, schoolwebsite of weblog zal Ferre weer meer motiveren voor schoolwerk.
 - **Aanpak:** De vakleerkrachten van Ferre bekijken welke leerstof al beheerst is en niet meer aangeboden hoeft te worden. De schooldirectie stelt hem enkele lessuren vrij om samen met medeleerlingen aan een project te werken op basis van hun eigen interesse. De leerlingenbegeleider maakt met de betrokken leerlingen duidelijke afspraken over het al dan niet inhalen van de gemiste lessen, hun inzet tijdens het projectwerk en medewerking in de klas. De betrokken leerkrachten communiceren via het rapport met de ouders over de resultaten van dit project, net zoals over de andere leerstof.
 - **Effect nagaan:** De leerkrachten en leerlingenbegeleider volgen op of Ferre de gemaakte afspraken nakomt en of hij een grotere inzet en medewerking toont, zowel tijdens het projectwerk als in de klas.
- ▶ **Hypothese:** Meer uitdagende opdrachten die de hogere orde denkvaardigheden¹⁰⁰ aanspreken en waarvan Joke zelf de volgorde van afwerken mag kiezen, zullen haar autonome motivatie en plezier in school doen toenemen.
 - **Aanpak:** De leerkrachten bieden Joke opdrachten aan die de hogere denkvaardigheden aanspreken. Ze geven haar de mogelijkheid om zelf te bepalen in welke volgorde ze deze opdrachten afwerkt. Daarnaast stellen ze

⁹⁸ Zie Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken: Nederlandse vertaling van Visible learning for teachers*. Sint-Niklaas: Abimo; Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco.

⁹⁹ Zie Blooms taxonomie, geraadpleegd op 3 april 2019 via <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/afbeeldingen/103-blooms-taxonomie>.

¹⁰⁰ Zie Steenbergen – Penterman, N., Houkema, D., & Janssen, Y. (2017). In gesprek met de leerling werken aan verrijking, *LBBO Beter begeleiden*, 40-44, geraadpleegd op 9 juli 2018 via <https://talentstimuleren.nl/?file=7868&m=1521546694&action=file.download>; zie ook Zelf een verrijkingsopdracht maken met behulp van de taxonomie van Bloom.

duidelijke verwachtingen en geven ze constructieve feedback¹⁰¹. De leerkrachten bespreken deze aanpak met haar ouders en stimuleren hen tot een gelijkaardige aanpak thuis.

- **Effect nagaan:** Na vier weken zitten de school en de ouders samen om te bespreken of Joke zelf aangeeft of op een andere manier laat blijken dat haar autonome motivatie en plezier in school is toegenomen.

Voor tips naar aanpak bij kleuters kunnen het zorg- en volgsysteem van 'Groeiboek'¹⁰² en de handelingsplannen van 'Kleuters met extra zorg'¹⁰³ inspiratie geven. Binnen dit protocol verwijzen we ook naar de Bijlage Effectief onderwijs, de Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren en de materialen vermeld in Handelen en evalueren.

3.2.5. Meting

Gevalideerd en genormeerd diagnostisch materiaal kan een beeld geven van het huidige niveau van brede cognitieve vaardigheden¹⁰⁴, de leervorderingen of schoolse voorsprong¹⁰⁵, autonome motivatie, emotioneel welbevinden, competentiebeleving, enzovoort. Daarnaast biedt het eventueel zicht op de evolutie in vergelijking met eerder diagnostisch onderzoek. De keuze van het instrument hangt af van het antwoord dat het CLB-team wil formuleren op een bepaalde onderzoeksvraag¹⁰⁶. De instrumenten die relevant kunnen zijn in het kader van cognitief sterk functioneren, zijn opgenomen in het overzicht diagnostisch materiaal Cognitief sterk functioneren. Materialen rond het werken vanuit het CHC-model zijn ook online te vinden op het CHC-platform en (na login) CAP-vademecum, rubriek Cognitief Vaardigheidsonderzoek. Bij overlap van leeftijdsgroepen voor twee verschillende instrumenten en aanwijzingen voor cognitief sterk functioneren bij de leerling geniet het instrument met de hoogste leeftijdsgroep de voorkeur. Dit maakt verdere differentiatie naar boven mogelijk. Bovendien vermindert de kans op frustraties bij het kind wanneer het sneller uitgedaagd wordt met moeilijkere items.

¹⁰¹ Zie Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de zelfdeterminatietheorie*. Leuven: Acco; Vansteenkiste, M. & Victoir, A. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. *Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. Caleidoscoop*, 22(1), 6-15.

¹⁰² Groeiboek bestaat uit de onderdelen Basisboek, Signaleren, Analyse en handelen (met de domeinboeken Positieve ingesteldheid, Motorische ontwikkeling, Taalontwikkeling, Denkontwikkeling, Zintuiglijke ontwikkeling en lichamelijke factoren, Ontwikkeling van de zelfsturing, Sociaal-emotionele en morele ontwikkeling). De Groeiboekreeks werd ontwikkeld door de vrije centra voor leerlingenbegeleiding en is uitgegeven bij Garant. De reeks is verkrijgbaar via www.vclb-service.be. Voor meer informatie zie <http://www.vclb-koepel.be/professionals/kleuters>, geraadpleegd op 6 maart 2019.

¹⁰³ Boone M. (2014). *Kleuters met extra zorg* (2^{de} druk). Mechelen: Wolters Plantyn.

¹⁰⁴ Zie Bijlage Het CHC-model.

¹⁰⁵ Bij indicerende vragen, bijvoorbeeld naar het versnellen van de schoolloopbaan of een vervroegde instap in het lager onderwijs, is doortoetsen aangewezen. Zo kan men een beter zicht krijgen op de voorsprong voor bepaalde schoolse leergebieden. Ook geeft dit een indicatie van waar eventuele extra ondersteuning of voorbereiding nodig zal zijn.

¹⁰⁶ Voor verdere bespreking van de instrumenten, zie de diagnostische fiches in de Prodia Materialendatabank. Specifieke aandachtspunten met betrekking tot de afname bij cognitief sterke leerlingen zijn mogelijk te vinden in de handleidingen van de betreffende instrumenten.

Voor bepaalde onderzoeksvragen kan het CLB-team doorverwijzen naar externen. In dat geval neemt zij de rol van draaischijf¹⁰⁷ op.

Een testafname biedt eveneens de gelegenheid om in gesprek te gaan met de leerling en om hem of haar te observeren in een gestructureerde setting buiten de klas. Handvatten hiervoor zijn te vinden in [3.2.1 Gesprek](#) of [3.2.2 Observatie](#). Indien de testafname gericht is op het cognitief functioneren, is het relevant om te bevragen of observeren in welke mate de leerling vooruitgang maakt op basis van tussentijdse feedback of bijkomende instructies¹⁰⁸. Zo krijg je ook zicht op de kwaliteit van het leerproces¹⁰⁹.

Leerlingen uit kansengroepen

Bij het gebruik van genormeerd materiaal en zeker bij intelligentietests moet er steeds extra aandacht zijn voor faire diagnostiek. Leerlingen uit kansengroepen hebben doorgaans niet dezelfde ontwikkelingskansen gekregen als andere leerlingen. Mits de nodige ondersteuning vanuit de omgeving, zoals de school, kunnen zij dus nog een 'inhaalbeweging' maken¹¹⁰. Hoe sneller die inhaalbeweging verloopt, hoe groter de kans dat het om een cognitief sterke leerling gaat. Bijgevolg is het bij leerlingen uit kansengroepen extra relevant om de gemaakte vorderingen in kaart te brengen via hertesting.

Bij anderstalige leerlingen kan de CLB-medewerker de cognitieve vaardigheden best inschatten door gebruik te maken van opdrachten die weinig taal bevatten en waarbij de leerling geen taal hoeft te gebruiken om te antwoorden. Ook dan is het aangewezen om stil te staan bij de meerwaarde van de meting en de invloed van culturele verschillen. Als de invloed van storende factoren zoals duidelijke taal- en/of cultuurverschillen¹¹¹ te sterk is, bijvoorbeeld in het geval van anderstalige nieuwkomers, is het niet aangewezen om aan de hand van een intelligentieonderzoek de cognitieve vaardigheden in te schatten met het oog op schoolloopbaanbeslissingen. Omwille van een mogelijke inhaalbeweging is het ten slotte aan te raden om de vorderingen van anderstalige leerlingen na te gaan via hertesting (met aandacht voor het leereffect) en/of via het opvolgen van de schoolresultaten of de taalverwerving¹¹².

3.2.6. Medisch onderzoek / klinisch neurologisch onderzoek

Bij onderzoeksvragen over mogelijke gezondheidsaspecten die het leren beïnvloeden, kan de CLB-arts en/of verpleegkundige een extra medisch onderzoek inplannen. Bij onderzoeksvragen over het gehoor of het zicht kunnen deze functies onderzocht worden. Het CLB-team kan nagaan wat de invloed is van leefstijl, het gebruik van medicatie of een

¹⁰⁷ Zie [Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding](#).

¹⁰⁸ Aanpassen van de instructies of het geven van feedback kan na gestandaardiseerde afname van een intelligentietest, zodat het geen invloed heeft op de eigenlijke resultaten.

¹⁰⁹ Zie Protocol Cognitief zwak functioneren, Theoretisch deel, 1.3.3 Mogelijke problemen in de ontwikkeling van adaptieve en cognitieve vaardigheden met verwijzing naar Resing, W.C.M. (2016). Leervermogen. In K. Verschueren en H. Koomen. *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context* (pp. 131-145). Antwerpen: Garant.

¹¹⁰ Zie [Bijlage Faire diagnostiek van cognitief functioneren](#).

¹¹¹ Zie 'Inschatten van storende factoren' in [Bijlage Faire diagnostiek van cognitief functioneren](#).

¹¹² Zie [Bijlage Faire diagnostiek van cognitief functioneren](#); Cré J., Magez W., Willems L., Olieslagers K., Van den Bosch R., Cocquet E., & Vancouillie M. (2008). *Toetsstenen faire diagnostiek*. Schaarbeek: VCLB-Service.

chronische aandoening (zoals diabetes of epilepsie) op het intellectueel en adaptief functioneren. Daarnaast kan een klinisch neurologisch onderzoek¹¹³ van de leerling door de CLB-arts bijdragen aan het beantwoorden van vragen over een mogelijk onderliggend neurologische problematiek of genetisch syndroom. Tevens helpt het om in te schatten of doorverwijzing naar een geneesheer-specialist aangewezen is. Bij doorverwijzing naar externen neemt het CLB de rol van draaischijf¹¹⁴ op.

3.3. Onderzoek uitvoeren

Tijdens het onderzoek probeert de CLB-medewerker de invloed van mogelijk beïnvloedende factoren, zoals taal- en culturele verschillen, onzekerheid, geringe motivatie en gedrags- en emotionele problemen, zoveel mogelijk te beperken. Dit kan enerzijds door de storende factoren zoveel mogelijk uit te sluiten en anderzijds door ze zo goed mogelijk in te schatten en er rekening mee te houden bij de interpretatie¹¹⁵. De CLB-medewerker is zich bewust van het doel van de meting en de meerwaarde ervan voor de aanpak van de leerling. Handvatten voor het zorgvuldig voorbereiden en uitvoeren van onderzoek en het (cultuur)fair hanteren van onderzoeksmiddelen zijn te vinden in de handleiding van de onderzoeksinstrumenten zelf en de materialen van de Netoverstijgende Werkgroep Faire Diagnostiek¹¹⁶.

3.4. Onderzoekresultaten verwerken

De CLB-medewerker legt bij de verwerking en interpretatie van de onderzoekresultaten zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens uit verschillende bronnen samen. Voor elke bron schat hij de betrouwbaarheid en validiteit van zijn informatie in. Zo bereidt hij het integratief beeld al voor bij de verwerking en denkt hij na over wat de onderzoekresultaten hem vertellen over de functies, activiteiten, participatie, persoonlijke factoren en contextfactoren van de leerling.

Wanneer de onderzoekresultaten onderling tegenstrijdig zijn, gaat de CLB-medewerker na welke resultaten meer en minder betrouwbaar en valide zijn. Op basis daarvan bepaalt hij aan welke informatie hij meer of minder waarde hecht voor het aanvaarden, verwerpen of aanhouden van de hypothesen. Bij twijfel over het antwoord op een onderkende of verklarende onderzoeksvraag maakt het CLB-team een klinisch oordeel na de integratie van alle gegevens¹¹⁷.

De CLB-medewerker plaatst scores waar mogelijk in een betrouwbaarheidsinterval¹¹⁸. Bij de interpretatie ervan houdt hij steeds rekening met de invloed van mogelijk storende factoren

¹¹³ Zie Protocol Motoriek, Bijlage 3: Het klinisch kinderneurologisch onderzoek door de CLB-arts.

¹¹⁴ Zie Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding.

¹¹⁵ Zie Bijlage Faire diagnostiek van cognitief functioneren; Cré J., Magez W., Willems L., Olieslagers K., Van den Bosch R., Cocquet E., & Vancouillie M. (2008). *Toetsstenen faire diagnostiek*. Schaarbeek: VCLB-Service.

¹¹⁶ Zie <http://www.vclb-koepel.be/professionals/faire-diagnostiek>, geraadpleegd op 7 maart 2018.

¹¹⁷ Zie Schaubroeck, S. (2019). Klinisch oordeel: kritisch denken in de grijze zone. *Caleidoscoop*, 31(1), 10-19.

¹¹⁸ Het betrouwbaarheidsinterval is de zone die aangeeft hoe groot de marge is waarbinnen bijvoorbeeld 95 % of 99 % van hetzelfde soort metingen valt. Magez, W. (2008). Het IQ van Marjolein. 'IQ voor Dummies'. *Caleidoscoop*, 20(5), 6-8.

op de onderzoeksresultaten, zoals taal- en culturele verschillen, geringe motivatie en gedrags- en emotionele problemen. Socio-culturele omgevingsfactoren kunnen de interpretatie van onderzoeksresultaten immers beïnvloeden en zo de toepasbaarheid van de normen beperken¹¹⁹. Daarnaast biedt inzicht in het individuele profiel van sterke en zwakke cognitieve vaardigheden 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 onderwijs¹²⁰. 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.

Voor de interpretatie in woorden van het IQ_{CHC}¹²¹ en de indexscores van brede cognitieve vaardigheden¹²² baseren we ons op de statistische relatie tussen verschillende soorten normen en de internationale labelafspraken¹²³. Deze interpretatie geldt enkel voor normaal verdeelde scores en wijkt af van de onderverdeling op basis van standaarddeviaties. Bij voorkeur wordt deze interpretatie gekoppeld aan een betrouwbaarheidsinterval, bijvoorbeeld hoog gemiddeld tot hoog (zie Tabel 2).

Tabel 2. *Interpretatie van indexscores in woorden.*

Percentielen	Indexscore	Interpretatie
98	≥130	Zeer hoog
91-97	120-129	Hoog
75-90	110-119	Hoog gemiddeld
25-74	90-109	Gemiddeld
9-24	80-89	Laag gemiddeld
2-8	70-79	Laag
<2	<70	Zeer laag

¹¹⁹ Zie [Bijlage Faire diagnostiek van cognitief functioneren](#); Cré J., Magez W., Willems L., Olieslagers K., Van den Bosch R., Cocquet E., & Vancouillie M. (2008). *Toetsstenen faire diagnostiek*. Schaarbeek: VCLB-Service.

¹²⁰ Zie [De zin en onzin van IQ-meting in het onderwijs](#), geraadpleegd op 2 mei 2018.

¹²¹ Om de link naar het CHC-model te benadrukken, gebruiken we in dit protocol de notatie IQ_{CHC} als meting van de algemene intelligentie met minstens 4 brede cognitieve vaardigheden waaronder zeker de vloeiende intelligentie (Gf) en de gekristalliseerde intelligentie (Gc).

¹²² Zie [Bijlage Het CHC-model](#).

¹²³ Zie [Statistische relatie tussen verschillende soorten normen op basis van Gausscurve \(normaalverdeling\)](#), PDC Centrum voor psychodiagnostiek, Thomas More.



4. Integratie- en aanbevelingsfase

4.1. Integratief beeld schetsen

Het CLB-team brengt alle relevante resultaten uit de doorlopen fasen van het HGD-traject samen tot een overkoepelend integratief beeld. Dit integratief beeld omvat een of meerdere hulpvragen, de attributies van de verschillende betrokkenen, relevante elementen uit de onderwijsleersituatie, de relevante hypothesen en onderzoeksvragen, onderzoeksresultaten gelinkt aan de hypothesen en een beschrijving van het functioneren van de leerling in zijn context aan de hand van het ICF-kader¹²⁴. Hierbij is er extra aandacht voor sterktes van zowel de leerling als zijn context en voor de wisselwerking ertussen. Het integratief beeld vormt het uitgangspunt voor het opstellen van veranderingsdoelen. Wanneer vanuit het integratief beeld bijkomende informatie noodzakelijk is om een hulpvraag te beantwoorden, dan stuurt de CLB-medewerker in een nieuwe strategiefase het diagnostisch traject bij.

Bij het hanteren van ICF-CY¹²⁵ is het van belang dat in de interpretatie van de activiteiten/beperkingen en participatie/participatieproblemen rekening wordt gehouden met de eisen die de context aan de cognitieve vaardigheden van de leerling stelt. Ernst en aard van eventuele participatieproblemen worden mee bepaald door de omstandigheden waarin de persoon zijn vaardigheden moet toepassen, zoals de leeromgeving op school, de stageplaats dan wel een andere omgeving, bijvoorbeeld het gezin, de muziekschool of de sportclub. De participatieproblemen kunnen in de ene omgeving anders zijn dan in de andere. Denk bijvoorbeeld aan de verschillende onderwijsvormen in het secundair onderwijs waar beroep gedaan wordt op verschillende soorten vaardigheden¹²⁶. Dat geldt ook voor onderwijsniveau. Zo kunnen leerlingen die goed tot zeer goed presteerden in het basisonderwijs, plots gaan onderpresteren in het secundair onderwijs¹²⁷.

Daarnaast neemt de CLB-medewerker de mogelijke verklarende en ondersteunende factoren in het individu of de omgeving best mee in het taxeren van de ernst en aard van de participatieproblemen en in het aangeven van de specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften die daarmee samenhangen¹²⁸. Het gaat dan bijvoorbeeld om (relatieve) sterktes in vaardigheden, een sterke interesse in of motivatie voor een bepaalde studierichting bij een leerling of veel sociale steun, zoals ouders die hun kind autonoom laten kiezen zonder in een bepaalde richting te sturen of leerkrachten die de leerstof laten aansluiten bij de interesse en het denkniveau van de leerling.

¹²⁴ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Handelingsgericht diagnostisch traject, Integratief beeld schetsen.

¹²⁵ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren of ICF-CY en Sjabloon ICF-schema; Browser – ICF-CY-nl.ca.

¹²⁶ Zie bijvoorbeeld de theorie over succesvolle intelligentie van Sternberg die analytische, praktische en creatieve denkvaardigheden onderscheidt. Voor meer informatie zie Denkvoorkeuren, geraadpleegd op 3 april 2019 via <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/inspelen-op-behoeften/denkvoorkeuren>.

¹²⁷ Zie Bijlage Mindset.

¹²⁸ Zie Theoretisch deel, Verklarende, belemmerende en ondersteunende factoren.

4.2. Formuleren van doelen

Het CLB-team formuleert doelen die de leerkansen en de ontwikkeling van de leerling zoveel mogelijk bevorderen. Hierbij houdt het team steeds rekening met het onderwijsloopbaanperspectief op korte en langere termijn. Afhankelijk van de aard van de hulpvraag kan het CLB-team in samenwerking met de school leerplandoelen meenemen of opgestelde doelen vertalen of kaderen binnen leerplandoelen¹²⁹. De geformuleerde onderwijsloopbaandoelen zijn in overeenstemming met de algemene ontwikkelingsmogelijkheden en interesses van de leerling. Doelen die tegemoetkomen aan de basisbehoeften autonomie, competentie en relationele verbondenheid bevorderen immers de autonome motivatie van de leerling¹³⁰. Het CLB-team stelt vervolgens maatregelen voor die de onderwijsloopbaandoelen helpen verwezenlijken. Daarnaast is het belangrijk om doelen te formuleren die inzetten op het verhogen van activiteiten en participatie¹³¹, alsook op beïnvloedbare (ondersteunende of belemmerende) externe factoren en persoonlijke factoren¹³². Dit kan bijvoorbeeld door in te zetten op de attitudes van de leerling en zijn context. Ten slotte heeft het team onder meer aandacht voor 'kleine snelle doelen' die vanwege de hoge kans op slagen op korte termijn leiden tot kleine succeservaringen¹³³.

Voorbeelden van doelen met betrekking tot het loopbaanperspectief zijn:

- ▶ Ferre is voor het merendeel van de vakken meer autonoom gemotiveerd.
- ▶ Jeremy voltooit over vier jaar een studierichting die aansluit bij zijn vaardigheden en interesses.
- ▶ Leila behaalt het diploma van het basisonderwijs sneller dan verwacht op basis van haar kalenderleeftijd.
- ▶ Met hulp van haar omgeving slaagt Sarina erin om schoolmoeheid te voorkomen waardoor ze haar opleiding kan verderzetten tot ze minstens een diploma secundair onderwijs behaalt.

¹²⁹ Elk onderwijsnet heeft zijn eigen leerplannen. Alle leerplannen van het GO! zijn te vinden op <http://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding/leerplannen>. Katholiek Onderwijs Vlaanderen hanteert het leerplan ZILL voor het basisonderwijs. De huidige en toekomstige leerplannen voor het secundair onderwijs zijn te raadplegen op <http://ond.vvksso-ict.com/lele/leerles.asp>. De leerplannen van het stedelijk en gemeentelijk onderwijs en van het provinciaal secundair onderwijs zijn te vinden op <https://www.ovsg.be/leerplannen> en <http://www.pov.be/site/index.php/leerplannen>.

¹³⁰ Als leerkrachten (en ouders) inzetten op deze drie basisbehoeften, dragen ze volgens de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan bij aan de autonome motivatie van leerlingen. Door leerlingen keuzes aan te bieden die bij hun leeftijd passen, kan je hun autonomie ondersteunen. Door structuur te bieden in de vorm van duidelijke verwachtingen, haalbare uitdagingen en constructieve feedback kom je tegemoet aan hun gevoel van competentie. Door betrokken te zijn, interesse te tonen en je in te leven in het perspectief van leerlingen kan je de relationele verbondenheid verhogen. Voor meer informatie omtrent de zelfdeterminatietheorie: Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de zelfdeterminatietheorie*. Leuven: Acco; Vansteenkiste, M. & Victoir, A. (2010). *Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie*. *Caleidoscoop*, 22(1), 6-15.

¹³¹ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren of ICF-CY en Sjabloon ICF-schema; Browser – ICF-CY-nl.ca.

¹³² Zie Bijlage 6.4. Welke kenmerken van leerlingen, onderwijs en opvoeding zijn te beïnvloeden? in Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco.

¹³³ Zie Hoofdstuk 2. Uitgangspunten handelingsgericht werken in Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven / Den Haag: Acco,

Voorbeelden van doelen op korte of middellange termijn zijn:

- ▶ Na een klasgesprek stelt Aliyah vaker vragen in de klas.
- ▶ Na drie weken voelt Amir zich meer competent en verbonden met de klasgroep.
- ▶ Na het uitproberen van verschillende studiemethodieken past Andres de meest geschikte studiemethodiek toe en verwerkt hij nieuwe leerstof op een hogere orde denkniveau¹³⁴.
- ▶ Vanaf het tweede trimester pakt Andres meer uitdagende opdrachten planmatig en systematisch aan en werkt hij ze tijdig af.
- ▶ Als Ferre een opdracht krijgt, begint hij hier meteen aan en werkt hij door tot de opdracht voltooid is.
- ▶ Jeremy haalt aan het einde van het schooljaar goede tot zeer goede resultaten voor zijn taalvakken.
- ▶ Na vier weken is Joke haar autonome motivatie¹³⁵ en plezier in school toegenomen.
- ▶ Dankzij klankaanbod van vreemde talen leert Marjan makkelijker nieuwe woordenschat¹³⁶.
- ▶ Mauro voelt zich goed in de klas en heeft minimum één goede vriend (in of buiten de klas).
- ▶ Tobin kan complexere opdrachten tot een goed einde brengen.

4.3. Formulieren van onderwijs-, opvoedings-, en ondersteuningsbehoeften en komen tot een overzicht van aanbevelingen

Op basis van de gekozen doelen formuleert het CLB-team, bij voorkeur in overleg met het zorgteam en met de leerling en/of de ouders, de behoeften/noden van de leerling en zijn omgeving. Op basis van de behoeften worden mogelijke aanbevelingen opgesteld. Om vanuit de behoeften tot aanbevelingen te komen kan het team steunen op:

- ▶ het integratief beeld;
- ▶ de praktijkervaring;
- ▶ de ruimte en de ondersteuningsmogelijkheden die de regelgeving¹³⁷ biedt;
- ▶ de vakliteratuur;

¹³⁴ Zie Steenberghe – Penterman, N., Houkema, D., & Janssen, Y. (2017). In gesprek met de leerling werken aan verrijking, *LBBO Beter begeleiden*, 40-44, geraadpleegd op 9 juli 2018 via <https://talentstimuleren.nl/?file=7868&m=1521546694&action=file.download>; zie ook Zelf een verrijkingsopdracht maken met behulp van de taxonomie van Bloom.

¹³⁵ Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de zelfdeterminatietheorie*. Leuven: Acco; Vansteenkiste, M. & Victoir, A. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. *Caleidoscoop*, 22(1), 6-15.

¹³⁶ Zie BCV-fiche Ga.

¹³⁷ Het Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (M-decreet), 2014 bepaalt de voorwaarden voor toegang tot (ondersteuning vanuit) het buitengewoon onderwijs. Het Decreet betreffende de integrale jeugdhulp, 2013 maakt een onderscheid tussen rechtstreeks en niet-rechtstreeks toegankelijke jeugdhulpverlening. De toegangspoort organiseert de buitengerechtigde toegang tot de tweede vorm van jeugdhulpverlening en behandelt de aanvragen hiertoe.

- ▶ het wetenschappelijk onderzoek¹³⁸ rond effectief onderwijs¹³⁹, interventies bij onderwijsproblemen, gedragsproblemen¹⁴⁰ en opvoedingsproblemen.

Mogelijke aanbevelingen worden beschreven bij Handelen en evalueren en in de Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren.

Hierna volgen enkele voorbeelden van het bepalen van onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften en mogelijke aanbevelingen.

- ▶ **Doel:** Na drie weken voelt Amir zich meer competent en verbonden met de klasgroep.
 - **Onderwijsbehoefte:** Amir heeft behoefte aan uitdagende opdrachten die hij samen met medeleerlingen tot een goed einde kan brengen.
 - **Aanbeveling:** Amirs leerkracht maakt gebruik van coöperatief leren, zowel in heterogene als homogene groepen, waarbij hij per groepje voldoende uitdagende individuele en gezamenlijke doelen voorziet.
 - **Aanbeveling:** Amirs leerkracht begeleidt het coöperatief leren en geeft feedback op procesniveau¹⁴¹.
 - **Ondersteuningsbehoefte:** Amirs leerkracht heeft nood aan achtergrondinformatie over coöperatief leren en aan ondersteuning bij het opstellen van voldoende uitdagende doelen op individueel en groepsniveau.
 - **Aanbeveling 1:** De zorgleerkracht zoekt naar relevante literatuur over en goede praktijkvoorbeelden van coöperatief leren. Het directieteam maakt deze achtergrondinformatie toegankelijk voor alle leerkrachten.
 - **Aanbeveling 2:** De zorgleerkracht ondersteunt Amirs leerkracht bij het opstellen van uitdagende doelen op individueel en groepsniveau.
- ▶ **Doel:** Na vier weken is Joke haar autonome motivatie¹⁴² en plezier in school toegenomen.
 - **Onderwijs-/opvoedingsbehoefte 1:** Joke heeft nood aan meer uitdagende opdrachten die de hogere denkvaardigheden¹⁴³ aanspreken, en aan constructieve feedback zowel door haar leerkrachten als ouders. Daarnaast

¹³⁸ In de onderwijspraktijk is het van belang om wetenschappelijke kennis (research-based) aan te vullen met inzichten van ervaren onderwijsprofessionals (practicebased), eigen opvattingen, voorkeuren en ervaringen (opinion-based) en normen en waarden (valuebased). Het toepassen van de 'juiste mix van informatie' uit deze verschillende bronnen zorgt voor een 'evidence-informed' onderwijspraktijk, zie Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco.

¹³⁹ Zie Bijlage Effectief onderwijs.

¹⁴⁰ Zie van Overveld, K. (2012). *Groepsplan Gedrag*. Huizen: Pica.; van Overveld, K. (2014). *Groepsplan Gedrag in het Voortgezet Onderwijs*. Huizen: Pica; van der Wolf K. & Beukering T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven: Acco; Databank effectieve jeugdinterventies van het NJI en Kenniscentrum voor kinder- en jeugdpsychiatrie.

¹⁴¹ Zie Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken: Nederlandse vertaling van Visible learning for teachers*. Sint-Niklaas: Abimo; Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco.

¹⁴² Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de zelfdeterminatietheorie*. Leuven: Acco; Vansteenkiste, M. & Victoir, A. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. *Caleidoscoop*, 22(1), 6-15.

¹⁴³ Zie Steenbergen – Penterman, N., Houkema, D., & Janssen, Y. (2017). In gesprek met de leerling werken aan verrijking, *LBBO Beter begeleiden*, 40-44, geraadpleegd op 9 juli 2018 via <https://talentstimuleren.nl/?file=7868&m=1521546694&action=file.download>; zie ook Zelf een verrijkingsopdracht maken met behulp van de taxonomie van Bloom.

heeft ze er behoefte aan dat ze zelf mag kiezen in welke volgorde ze de opdrachten afwerkt.

- **Ondersteuningsbehoefte 1:** De leerkrachten hebben nood aan ondersteuning bij het uitwerken van opdrachten die de hogere denkvaardigheden aanspreken.
 - **Aanbeveling:** De school vraagt ondersteuning aan de pedagogische begeleidingsdienst om haar aanbod aan maatregelen binnen de verhoogde zorg te versterken¹⁴⁴.
- **Ondersteuningsbehoefte 2:** De leerkrachten en ouders hebben nood aan begeleiding bij het geven van constructieve en positieve feedback.
 - **Aanbeveling:** Ouders en leerkrachten krijgen uitleg over het omgaan met cognitief sterke leerlingen en het geven van procesgerichte feedback¹⁴⁵. Joke krijgt uitleg over het beoordelen van haar leerproces (in plaats van haar resultaten)¹⁴⁶.
- ▶ **Doel:** Ferre is voor het merendeel van de vakken meer autonoom gemotiveerd.
 - **Onderwijsbehoefte:** Ferre heeft nood aan projectwerk dat aansluit bij zijn interesses.
 - **Aanbeveling 1:** De leerkracht bespreekt met Ferre en zijn medeleerlingen met gelijkaardige onderwijsbehoeften in welke onderwerpen zij geïnteresseerd zijn en kiest samen met hen een geschikt project om uit te werken.
 - **Aanbeveling 2:** De leerkracht maakt duidelijke afspraken met Ferre en zijn medeleerlingen over verwachtingen en manier van evalueren van het project.
 - **Ondersteuningsbehoefte:** De leerkrachten van de vakken die Ferre mist door zijn projectwerk, hebben nood aan informatie over de redenen van het projectwerk en de manier waarop Ferre hun leerstof zal verwerken.
 - **Aanbeveling 1:** De leerkracht bespreekt de organisatie van het projectwerk tijdens de klassenraad.
 - **Aanbeveling 2:** De graadcoördinator of leerlingenbegeleider ondersteunt de betrokken leerkrachten bij het compacten en verrijken¹⁴⁷.
- ▶ **Doel:** Jeremy voltooit na vier jaar een studierichting die aansluit bij zijn vaardigheden en interesses.
 - **Onderwijsbehoefte 1:** Jeremy heeft er baat bij om een beter zicht te krijgen op zijn vaardigheden en interesses.
 - **Aanbeveling:** De leerlingenbegeleider adviseert Jeremy om enkele online vragenlijsten rond belangstelling en studievaardigheden¹⁴⁸ in te vullen en volgt dit op.

¹⁴⁴ Door Katholiek Onderwijs Vlaanderen en Vrij CLB Netwerk werd een gezamenlijke mededeling uitgewerkt: Rol van PBD en CLB in het versterken van leerlingenbegeleiding op school.

¹⁴⁵ Zie Bijlage Mindset; Dweck, C.S. (2011). *Mindset, de weg naar een succesvol leven. Ouderschap, bedrijfsleven, sport, school, relaties.* Amsterdam: Uitgeverij S.W.P.; Informatie over mindset geraadpleegd op 15 mei 2018 via <http://www.eduratio.be/dweck.pdf>, <http://platformmindset.nl> en <https://voluit.be/stimuleer-kind-om-uitdagingen-aan-gaan-growth-mindset/>.

¹⁴⁶ Zie uitleg en toepassingen van de ideeën van Carol Dweck rond mindset in Engelstalige kennisclips op maat van jongeren, geraadpleegd op 28 juni 2018 via <http://trainugly.com/mindset/>; Bijlage Mindset.

¹⁴⁷ Zie Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren.

¹⁴⁸ Zie www.onderwijskiezer.be.

- **Onderwijsbehoefte 2:** Jeremy heeft nood aan informatie over de verschillende studierichtingen en mogelijkheden om van studierichting te veranderen.
 - **Aanbeveling:** De leerlingenbegeleider bespreekt de verschillende mogelijkheden met Jeremy en eventueel met zijn ouders.

4.4. Aanbevelingen beoordelen

Bij het beoordelen van de aanbevelingen staan de haalbaarheid van de uitvoering ervan en het belang van de leerling voorop. Ook de mogelijke invloed op de onderwijsloopbaan van de leerling speelt mee. De CLB-medewerker heeft bijzondere aandacht voor de vraag of ouders en school realistische verwachtingen hebben van de cognitieve vaardigheden van een leerling. Te hoog gespannen verwachtingen die niet kunnen worden ingelost, veroorzaken onzekerheid en demotivatie. Te lage verwachtingen kunnen leiden tot verveling en gebrek aan inspanningen. Daarnaast kunnen socio-culturele verschillen met betrekking tot cognitief functioneren¹⁴⁹ een rol spelen. In sommige gezinnen leven er bijvoorbeeld verschillende verwachtingen voor jongens en meisjes.

Ten slotte is het van belang om een evenwicht te vinden tussen de persoonlijke voorkeuren en de onderwijsbehoeften van de leerling. Als de aanbevelingen te weinig rekening houden met persoonlijke voorkeuren, zullen ze mogelijk weinig effect opleveren. Omgekeerd is het niet wenselijk om enkel te focussen op iemands voorkeuren als deze onvoldoende tegemoetkomen aan zijn of haar onderwijsbehoeften.

Bijvoorbeeld:

- ▶ *Aanbeveling 1 (maximaal wenselijk):* De graadcoördinator of leerlingenbegeleider organiseert een extra klassenraad waarop ook leerlingen en ouders worden uitgenodigd om het projectwerk te bespreken.
- ▶ *Aanbeveling 2 (minimaal noodzakelijk):* De graadcoördinator of leerlingenbegeleider ondersteunt de betrokken leerkrachten bij het compacten en verrijken.

5. Adviesfase

5.1. Informeren, overleggen en afspreken omtrent interventies

In de adviesfase werkt het CLB-team de aanzetten uit de integratie-/aanbevelingsfase samen met de betrokkenen verder uit. De adviesfase vindt bij voorkeur plaats in een gezamenlijk gesprek met alle nauw betrokkenen. De leerling en/of zijn ouders komen actief op de voorgrond en kiezen tussen de voorgestelde alternatieven. Hierbij maken alle betrokkenen

¹⁴⁹ Zie ook [Bijlage Faire diagnostiek van cognitief sterk functioneren](#).

een afweging tussen wenselijkheid en haalbaarheid. Het CLB en de school bespreken samen de haalbaarheid en werkwijze van aanbevelingen die betrekking hebben op het klas- en schoolgebeuren.

Bijvoorbeeld: De leerlingenbegeleider ondersteunt de betrokken leerkrachten bij het compacten en verrijken. Daarnaast vormen verschillende leerkrachten een werkgroep die zal bekijken hoe projectwerk georganiseerd kan worden voor leerlingen voor wie de binnenklasdifferentiatie niet volstaat.

5.2. Verslaggeving

In de loop van de adviesfase vult de CLB-medewerker het verslag van het handelingsgericht diagnostisch traject aan, werkt het af en neemt het op in het multidisciplinair dossier. In het verslag besteedt hij aandacht aan het algemeen functioneren, inclusief positieve aspecten, een objectieve rapportering van onderzoeksresultaten en de mogelijke invloed van (context)factoren op de onderzoeksresultaten¹⁵⁰. In overleg met en mits toestemming van de leerling en/of de ouders wordt dit HGD-verslag bezorgd aan het zorgteam van de school en externe betrokkenen. Dit HGD-verslag kan ook gebruikt worden bij verwijzing voor begeleiding.

6. Handelen en evalueren

Na handelingsgerichte diagnostiek wordt de aanpak zoals vastgelegd in de fase van brede basiszorg en verhoogde zorg verder aangepast¹⁵¹.

Het gericht handelen en evalueren sluit aan bij de antwoorden op vragen uit de integratie/aanbevelings- en adviesfase:

- ▶ Welke doelen willen we bereiken?
- ▶ Wat zijn de onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften?
- ▶ Welke aanpak is wenselijk, haalbaar, minimaal noodzakelijk?

Het concreet maken van het advies en verder planmatig uitwerken is een gedeelde verantwoordelijkheid van het schoolteam, de ouders, de leerlingen en de CLB-medewerkers. Waar de regie van het diagnostisch traject bij het CLB-team ligt, neemt het schoolteam de regie op van het (verdere) zorgtraject op school, eventueel in overleg met externe partners¹⁵². Als draaischijf zorgt het CLB, waar nodig, voor afstemming van de schoolinterne zorg op de externe zorg en omgekeerd.

6.1. Rol van de betrokkenen en onderlinge samenwerking

¹⁵⁰ Zie [Bijlage Faire diagnostiek van cognitief functioneren](#).

¹⁵¹ Zie ook [Fase 1](#), Onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften en aanpak bepalen

¹⁵² Deze externen zullen hier voornamelijk een begeleidende rol opnemen, tenzij verdere meer gespecialiseerde diagnostiek aangewezen is.

De begeleiding van cognitief sterke leerlingen en de rol van de verschillende betrokkenen verschilt doorheen de onderwijsloopbaan. Leerlingen in het basisonderwijs en de eerste jaren van het secundair onderwijs zijn bij beslissingen over hun schoolloopbaan en het nemen van maatregelen nog wat meer afhankelijk van hun omgeving. Ook bij deze leerlingen is het van belang om hen bij dergelijke beslissingen te betrekken en oprecht te luisteren naar hun mening of ideeën hierover. Hoe ouder leerlingen worden, hoe belangrijker het evenwel wordt om hen autonoom keuzes te laten maken en inspraak te geven in het beslissingsproces. Dit neemt niet weg dat ook oudere leerlingen behoefte hebben aan betrokkenheid van hun ouders, leeftijdsgenoten, leerkrachten en begeleiders die achter hun beslissingen staan en hun gevoel van competentie ondersteunen¹⁵³.

Na een HGD-traject wordt de afstemming geoptimaliseerd tussen de aanbevelingen enerzijds en de haalbaarheid voor de leerling en zijn context anderzijds. Eveneens is het van belang om cognitief sterke leerlingen te leren hoe ze zo zelfstandig mogelijk kunnen omgaan met hun problemen. Aandacht voor socio-emotionele ondersteuning en inzicht in hun eigen functioneren mogen niet ontbreken. In het secundair onderwijs worden leerlingen verder ondersteund in het zelf leren bedenken van oplossingen voor problemen en in het geloven in hun eigen mogelijkheden¹⁵⁴.

6.1.1. School

Bij cognitief sterk functioneren houden de meeste maatregelen¹⁵⁵ een aanpassing op klas- of schoolniveau in. Bijgevolg neemt het schoolteam doorgaans een actieve rol op.

De school bevordert het leerproces en de talenten van alle leerlingen door aan te sluiten bij hun zone van naaste ontwikkeling¹⁵⁶ en een growth mindset in te zetten en te stimuleren bij de leerling¹⁵⁷. Hierbij houdt de school rekening met het individuele profiel van sterktes en zwaktes dat mogelijk naar voren kwam in een HGD-traject. Door verschillende maatregelen¹⁵⁸ spreekt de leerkracht de sterktes van de leerling aan en zet hij ze eventueel in om zwaktes te compenseren. Erkenning en begrip voor mogelijke problemen die ook bij cognitief sterke leerlingen voorkomen, zijn voor hen van groot belang. Indien ze niet de kans krijgen om hun sterktes of talenten te benutten, niet leren hoe ze hun sterktes kunnen inzetten of op hun leerhonger blijven zitten, kunnen zij gefrustreerd en gedemotiveerd raken, waardoor zij het onderwijs mogelijk vroegtijdig verlaten zonder diploma¹⁵⁹.

Bij het uitwerken en implementeren van maatregelen voor cognitief sterke leerlingen in het algemeen¹⁶⁰ of het uitbreiden van leerplandoelen voor individuele leerlingen kan de school

¹⁵³ Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de zelfdeterminatietheorie*. Leuven: Acco; Vansteenkiste, M. & Victoir, A. (2010). *Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren*. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. *Caleidoscoop*, 22(1), 6-15.

¹⁵⁴ Zie [Bijlage Mindset](#).

¹⁵⁵ Zie [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).

¹⁵⁶ Zie [Bijlage Cognitieve ontwikkelingstheorieën](#), Socio-culturele theorie van Vygotsky.

¹⁵⁷ Zie [Bijlage Mindset](#).

¹⁵⁸ Zie [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).

¹⁵⁹ Zie Vroegtijdig schoolverlaten: Risicofactoren en kenmerken, geraadpleegd op 3 april 2019 via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/vroegtijdig-schoolverlaten-risicofactoren-en-kenmerken>.

¹⁶⁰ Zie [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).

een beroep doen op ondersteuning vanuit de pedagogische begeleidingsdienst¹⁶¹. Het is van belang om hierbij oog te hebben voor wetenschappelijk gefundeerde onderwijsaanpassingen die effectief blijken voor meerdere of alle leerlingen¹⁶².

Indien het aanbod op school nog onvoldoende tegemoetkomt aan de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de cognitief sterke leerling(en), kan het zinvol zijn om tijdelijk buitenschools verrijkingsonderwijs te volgen¹⁶³. In dat geval werkt de school zo goed mogelijk samen met de externe partner zodat dit aanbod complementair is aan het schoolse aanbod. De school levert ook inspanningen om het klassikale aanbod beter af te stemmen op de leerdoelen en leereigenschappen van cognitief sterke leerlingen.

6.1.2. Leerling en medeleerlingen

Door de leerling te stimuleren in het ontwikkelen van vaardigheden om zelfstandiger taken te ondernemen, uitdagingen aan te gaan en zijn talenten te ontwikkelen, verhoogt de kans op meer autonome motivatie¹⁶⁴. Hierbij is het heel belangrijk om de leerling actief te betrekken bij de invulling van de adviezen en hem inzicht te helpen verwerven in de manier waarop hij zijn sterktes kan inzetten om zwaktes te compenseren. Dit voorkomt dat een leerling het gevoel krijgt dat hij zelf niets (of weinig) kan doen.

Daarnaast is het van belang om bij het inzetten van effectieve onderwijsstrategieën voor medeleerlingen, zoals coöperatief leren en peer tutoring¹⁶⁵, na te denken over de rol van en meerwaarde voor cognitief sterke leerlingen. Dit zal immers afhangen van hun doelen en onderwijsbehoeften. Dergelijke strategieën zijn bijvoorbeeld geschikt om hen te leren omgaan met hun eigen mogelijkheden en beperkingen en die van andere leerlingen. Voor het contact met ontwikkelingsgelijken is peergroeponderwijs dan weer meer geschikt¹⁶⁶.

Ten slotte is het zinvol om, in overleg met de leerling, de aanpassingen in de klas te bespreken. Zo kunnen klasgenoten beter begrijpen waarom een leerling andere leerstof of opdrachten krijgt, wanneer hij of zij wel of niet meedoet met het klassikale gebeuren en hoe hij dan geëvalueerd wordt. Hierbij is het zinvol om aan te geven dat de verrijking leerstof of -opdrachten de cognitief sterke leerling(en) ook aanzetten tot hard werken en nadenken. Met de leerling(en) zelf worden best afspraken gemaakt over de manier van omgaan en communiceren met zijn klasgenoten, bijvoorbeeld niet ondoordacht opscheppen over wat ze beter kunnen of hoe fantastisch de verrijkingprojecten zijn, maar met ondersteuning van de leerkracht zijn sterktes inzetten om medeleerlingen te ondersteunen of samen te werken aan groepsopdrachten¹⁶⁷. Dit zorgt ervoor dat de positie van de leerling ten opzichte van zijn leeftijdsgenoten zo weinig mogelijk in het gedrang komt en hij deel blijft uitmaken van de klasgroep.

¹⁶¹ Door Katholiek Onderwijs Vlaanderen en Vrij CLB Netwerk werd een gezamenlijke mededeling uitgewerkt: Rol van PBD en CLB in het versterken van leerlingenbegeleiding op school.

¹⁶² Zie Bijlage Effectief onderwijs.

¹⁶³ Zie Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren.

¹⁶⁴ Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de zelfdeterminatietheorie.* Leuven: Acco; Vansteenkiste, M. & Victoir, A. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. Caleidoscoop, 22(1), 6-15

¹⁶⁵ Zie Bijlage Effectief onderwijs.

¹⁶⁶ Zie Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren.

¹⁶⁷ Zie Bijlage Effectief onderwijs.

6.1.3. Ouders¹⁶⁸

Voor alle leerlingen, inclusief cognitief sterke leerlingen met of zonder bijkomende problemen, is ondersteuning en begrip van en aanvaarding door ouders, broers en zussen cruciaal. Ouders worden best steeds zo actief mogelijk betrokken in het schoolse traject van de leerling. Voor de ontwikkeling en het welbevinden van de leerling is onderwijsondersteunend gedrag van de ouder(s)¹⁶⁹ erg belangrijk. Hierbij streven school en ouders naar een afstemming van de initiatieven op school en de ondersteuningsmogelijkheden die de thuissituatie kan bieden. Ouders kunnen bijvoorbeeld bijdragen aan de brede ontwikkeling van hun kind(eren) door het regionale vrijetijdsaanbod te verkennen en hen te stimuleren om verschillende mogelijkheden uit te proberen. Hierbij kunnen ze ofwel activiteiten kiezen die aansluiten bij de (brede) interesses van hun kind(eren), ofwel proberen hun (beperkte) interesses wat te verruimen¹⁷⁰. De gekozen activiteiten bieden best uitdaging die complementair is aan de geboden uitdaging op school.

Bij het voorkomen van problemen is het van belang om samen met de ouders na te gaan welke personen of diensten in hun omgeving aangesproken kunnen worden om de leerling te helpen en te ondersteunen. Wanneer uit het HGD-traject blijkt dat ouders extra ondersteuning nodig hebben, wordt samen met de ouders gezocht naar externe diensten die hen hierbij kunnen helpen.

Daarnaast kan de manier waarop binnen het gezin naar cognitieve vaardigheden en prestaties wordt gekeken, de schoolse motivatie en verdere schoolloopbaan van leerlingen beïnvloeden. Als ouders en broers of zussen meer belang hechten aan de geleverde inspanningen of het proces dan aan prestaties of resultaten, zullen leerlingen ook meer doorzettende reacties vertonen bij uitdagingen of faalervaringen¹⁷¹. Bij cognitief sterke leerlingen uit kansengroepen staat de gezinscultuur doorgaans nog wat verder af van de schoolcultuur dan bij kansrijke leerlingen¹⁷². Bij deze leerlingen is het betrekken van ouders en hen informeren over het belang van onderwijsondersteunend gedrag bij de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden en de rol van de cognitieve ontwikkeling in de toekomstmogelijkheden van hun kind een extra aandachtspunt.

6.1.4. CLB

Na het doorlopen van een diagnostisch traject voor een cognitief sterke leerling is het aangewezen om als CLB-medewerker in gesprek te gaan met de school om bijvoorbeeld voorgestelde aanpassingen op te nemen in de brede basiszorg voor alle leerlingen of de

¹⁶⁸ Ouders kunnen meer informatie over het thema vinden op www.hoogbegaafdvlaanderen.be, <https://hoogbloeier.be/aanbod/>, <https://ppw.kuleuven.be/PraxisP/begaafdheid>, www.projecttalent.be, <http://www.samenslimmergroeien.be/hoogbegaafd-opvoeden>, <https://www.exentra.be/voor-kinderen-en-hun-ouders/>, of aansluiten bij [Bekina, vereniging voor hoogbegaafde kinderen en jongeren en hun ouders](#). Zie ook Bruyn, S. & Schaminée, M. (2009). *Onderpresteren. Help je kind de middelbare school door zonder duwen en trekken*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

¹⁶⁹ De checklist onderwijsondersteunend gedrag omvat betrokkenheid van ouders bij het onderwijs aan hun kind, supervisie en toezicht door ouders, en verwachtingen van ouders. Zie Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco. Voor bijkomende informatie zie Pameijer, N. (2012). *Samen sterk: ouders & school*. Leuven: Acco; Zie ook [Klasse voor ouders](#) en [Klasse Dossier Ouderbetrokkenheid](#) met tips voor scholen.

¹⁷⁰ Het RIASOC-model van Holland kan hiervoor als basis dienen, zie www.123test.nl/riasoc-model.

¹⁷¹ Zie [Bijlage Mindset](#).

¹⁷² Zie [Bijlage Faire diagnostiek van cognitief sterk functioneren](#).

aanpak uit te proberen voor een groep leerlingen in de verhoogde zorg. Indien de leerling (tijdelijk) aansluit bij een buitenschoolse verrijkgroep¹⁷³, zorgt de CLB-medewerker voor afstemming tussen de verschillende betrokken partijen en volgt hij op in welke mate het buitenschoolse aanbod complementair blijft aan het aanbod op school. Daarnaast neemt het CLB de rol van draaischijf op zich in de doorverwijzing en opvolging van andere, externe begeleiding, bijvoorbeeld in het kader van faalangst of onderpresteren.

Ten slotte kan de CLB-medewerker zelf begeleiding aanbieden aan leerlingen, bijvoorbeeld in de vorm van psycho-educatie. Hierbij is er aandacht voor de mogelijke voor- en nadelen van categoriale classificatie in het kader van cognitief sterk functioneren¹⁷⁴, de verschillende visies op begaafdheid¹⁷⁵, het belang van een gevoel van autonomie, competentie en betrokkenheid¹⁷⁶ en de manier waarop feedback de visie op intelligentie beïnvloedt¹⁷⁷. Het is eveneens relevant om stil te staan bij mogelijke doelen die de leerling zichzelf stelt op korte, middellange of langere termijn.

Mogelijke nuttige informatie en materialen ter inspiratie:

- ▶ Informatie over (de begeleiding van) cognitief sterke leerlingen:
 - Project Talent: www.projecttalent.be
 - Informatiepunt onderwijs en talentontwikkeling Nederland, <https://talentstimuleren.nl/thema/begaafdheid/theorie-modellen>.
 - <https://www.linkedin.com/pulse/paradigmastrijd-denken-over-begaafdheid-drs-eleonoor-van-gerven/>
 - Bruyn, S. (2011). *Onderpresteren op de basisschool*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
 - Bruyn, S., & Schaminée, M. (2009). *Onderpresteren. Help je kind de middelbare school door zonder duwen en trekken*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
 - De Boer, E., van Kordelaer, N., & Althuizen, M. (2016). *Een andere kijk op (onder)presteren*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
 - Deak, J., & Ackerley, S. (2017). *Je fantastische elastische brein vormen en rekken*. Rotterdam: Bazalt.
 - Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & DeVries, A. R. (2013). *De begeleiding van hoogbegaafde kinderen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- ▶ Hulpmiddelen en materialen:
 - Talentontwikkeling: [Talent in ontwikkeling](#), [Hoe kun je jouw talenten verder ontwikkelen?](#), [Doelen en vaardigheden voor ontwikkeling](#), [Wat zijn jouw talenten en leervoorkeuren?](#) en [Doelgericht je talenten verder ontwikkelen](#).
 - <http://www.watikwil.be/> (persoonlijke toekomstplanning)
 - Vragenlijsten rond belangstelling/keuze: www.onderwijskiezer.be
 - Persoonlijkheidstypes: www.123test.nl/riasoc-model

¹⁷³ Zie [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).

¹⁷⁴ Zie [Theoretisch deel](#), **Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.**, Categoriale classificatie.

¹⁷⁵ Zie [Bijlage Modellen van begaafdheid](#).

¹⁷⁶ Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de zelfdeterminatietheorie*. Leuven: Acco; [Vansteenkiste, M. & Victoir, A. \(2010\). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. Caleidoscoop, 22\(1\), 6-15.](#)

¹⁷⁷ Zie [Bijlage Mindset](#).

6.1.5. Samenwerken met externe partners

Externe partners¹⁷⁸ kunnen het schoolse aanbod aanvullen door andere doelstellingen na te streven, zoals het bevorderen van contact met ontwikkelingsgelijken, de ontwikkeling van een growth mindset¹⁷⁹ en het verhogen van het welbevinden, of door meer doorgedreven begeleiding te voorzien, bijvoorbeeld in het kader van faalangst of onderpresteren. Ook in het geval van een bijkomende problematiek, zoals een leerstoornis of gedrags- of emotionele stoornis¹⁸⁰, is doorverwijzen naar of samenwerken met partners in de (geestelijke) gezondheidszorg vaak aangewezen. Bij doorverwijzing neemt het CLB de rol van draaischijf op¹⁸¹.

Indien de leerling buitenschools verrijkingsonderwijs¹⁸² volgt, zorgt de externe partner ervoor dat het aanbod een kwaliteitsvolle aanvulling vormt op het schoolse aanbod. Hiervoor zijn afstemming en duidelijke afspraken tussen de verschillende betrokken partijen cruciaal. Idealiter ondersteunen externe onderwijspartners, in samenwerking met de pedagogische begeleidingsdienst, scholen in het beter afstemmen van het klassikale aanbod op de leerdoelen en leereigenschappen van cognitief sterke leerlingen.

6.2. Globale evaluatie en cyclisch verloop

In de adviesfase werd afgesproken hoe de interventies geëvalueerd zullen worden. De aard van de gekozen adviezen en de complexiteit van de problemen bepaalt mee wanneer er geëvalueerd wordt. De betrokkenen bij de zorg voor de leerling worden opnieuw samengebracht voor de evaluatie. Ze bespreken wie wanneer en hoe welke maatregelen heeft genomen en wat het effect was. Indien blijkt dat de genomen maatregelen nog steeds onvoldoende tegemoetkomen aan de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de cognitief sterke leerling, wordt de aanpak bijgesteld of een nieuw HGD-traject gelopen.

Bij cognitief zeer sterke leerlingen kan het wat meer tijd in beslag nemen voordat hun leerkracht hen effectief aanspreekt in hun zone van naaste ontwikkeling. Om frustratie en demotivatie bij de leerling te voorkomen, is het aangeraden om kort op de bal te spelen en regelmatig een moment van evaluatie in te lassen zodat de aanpak – indien nodig – tijdig bijgesteld kan worden. Van de verschillende betrokkenen zal het schoolteam hierbij vaak een actieve rol opnemen.

¹⁷⁸ Zie bijvoorbeeld [Project Talent, organisaties op de kaart](#).

¹⁷⁹ Zie [Bijlage Mindset](#).

¹⁸⁰ zie Deel 3: Dubbel bijzonder in van Gerven, E. (2016). *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu BV.

¹⁸¹ Zie [Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding](#).

¹⁸² Zie [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).