

Specifiek
Diagnostisch
Protocol
bij Cognitief Sterk
Functioneren



Inhoudstafel

Situering	4
Situering protocollering diagnostiek	4
Situering Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren	4
1 Brede basiszorg – Fase 0	7
1.1 Organisatie van het beleid op leerlingenbegeleiding	7
1.2 Vorming en ondersteuning van het schoolteam	9
1.3 Onthaal- en inschrijvingsbeleid.....	10
1.4 Zorgzaam handelen in de klas.....	11
1.5 Opvolgen van alle leerlingen	13
1.6 Betrekken van alle leerlingen	14
1.7 Samenwerken met ouders.....	14
2 Verhoogde zorg - Fase 1	16
2.1 Zorgoverleg.....	17
2.2 Verzamelen van informatie.....	17
2.3 Onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften en aanpak bepalen....	24
2.4 Plannen, handelen en evalueren	25
3 Uitbreiding van zorg – Fase 2	26
3.1 Inhoud van het HGD-traject.....	26
3.2 Onthaal.....	26
3.3 Vraagverheldering	26
3.4 Handelingsgericht diagnostisch traject	26
1. Intakefase	26
1.1. Vraag verhelderen	27
1.2. Wensen en verwachtingen bevragen.....	29
1.3. Overzicht krijgen.....	29
1.4. Afstemmen	34
2. Strategiefase.....	34
2.1. Clusteren van het functioneren van het kind / de jongere binnen zijn context.....	34
2.2. Diagnostisch traject kiezen.....	35
2.3. Hypotheses en onderzoeksvragen formuleren	36
2.4. Betrokkenen informeren en afstemmen	42
3. Onderzoeksfase	42
3.1. Wat onderzoeken?	42
3.2. Hoe onderzoeken?.....	49



Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren

3.3.	Onderzoek uitvoeren	59
3.4.	Onderzoekresultaten verwerken	60
4.	Integratie- en aanbevelingsfase	62
4.1.	Integratief beeld schetsen	62
4.2.	Formuleren van doelen.....	63
4.3.	Formuleren van onderwijs-, opvoedings-, en ondersteuningsbehoeften en komen tot een overzicht van aanbevelingen.....	65
4.4.	Aanbevelingen beoordelen	68
5.	Adviesfase	68
5.1.	Informeren, overleggen en afspreken omtrent interventies	68
5.2.	Verslaggeving.....	69
6.	Handelen en evalueren	69
6.1.	Rol van de betrokkenen en onderlinge samenwerking	70
6.2.	Globale evaluatie en cyclisch verloop.....	75
4	Theoretisch deel	76
4.1	Relevante ontwikkelingsaspecten en verschijningsvorm	76
4.1.1	Ontwikkeling van cognitieve vaardigheden	76
4.1.2	Sterk functioneren.....	83
4.2	Definities en begrippen	88
4.3	Classificatie.....	92
4.4	Verklarende, belemmerende en ondersteunende factoren	98
5	Literatuurlijst.....	104
	Websites.....	109

Situering

Situering protocollering diagnostiek

De diagnostische protocollen zijn ontwikkeld om onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en ondersteuningsbehoeften van de leerkracht(en) en ouders op een systematische en genuanceerde manier in beeld te brengen. Diagnostiek gebeurt met het oog op het formuleren van adviezen voor het optimaliseren van het proces van afstemming van het onderwijs- en opvoedingsaanbod op de zorgvraag van de leerling. Daarbij houdt de diagnosticus rekening met de mogelijkheden en de beperkingen in het functioneren van de leerling, in interactie met de context.

De focus van de diagnostische protocollen ligt op het beschrijven van handelingsgerichte diagnostische trajecten binnen het zorgcontinuüm. Ze zijn een kwaliteitsstandaard en een leidraad voor diagnostiek binnen de onderwijscontext en ze richten zich op die problematieken waarmee onderwijs en CLB in hun werking geconfronteerd worden. De toepassing van de diagnostische protocollen verloopt steeds met respect voor de autonomie en de eigenheid van de scholen en de vrijheid van het pedagogische project, en overeenkomstig de opdrachten van school en CLB. Alle CLB-teams in Vlaanderen passen de protocollen toe in nauwe samenwerking met de scholen waarmee ze een samenwerkingsovereenkomst hebben afgesloten.

Het 'Algemeen Diagnostisch Protocol' (ADP) beschrijft de gehanteerde denkkaders en de concretisering daarvan binnen het zorgcontinuüm met de belangrijkste opdrachten, taakverdeling, afspraken, aandachtspunten ... binnen CLB en onderwijs. Een 'Specifiek Diagnostisch Protocol' (SDP) zoomt in op de specifieke problematiek die in de titel wordt aangegeven. Er is gekozen om de tekstdelen die identiek zijn voor alle protocollen alleen in het ADP volledig uit te schrijven. In een SDP worden alle (sub)titels weergegeven, ook wanneer er geen specifieke invulling volgt. Deze keuze werd gemaakt om de parallelle structuur van de verschillende protocollen te behouden en om de lezer erop te attenderen dat dit luik in het ADP is uitgewerkt.

Situering Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren

Dit Specifiek Diagnostisch Protocol focust op de diagnostiek van cognitieve en schoolse vaardigheden in het kader van 'cognitief sterk functioneren'. De titel 'cognitief sterk functioneren' loopt parallel met het Specifiek Diagnostisch Protocol Cognitief zwak functioneren¹. We kiezen voor 'cognitief sterk functioneren' en niet voor 'hoogbegaafdheid'.

¹ Zie [Protocol Cognitief zwak functioneren](#).



Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren

Dit label is nog moeilijk houdbaar door de geëvolueerde theorievorming over 'hoogbegaafdheid'² en een aantal kritische overwegingen. Bovendien werd ook aan het andere eind van het spectrum afgestapt van de term 'zwakbegaafdheid'. Toch blijven een aantal argumenten gelden om de groep van cognitief sterke leerlingen enigszins af te bakenen³.

Hoewel we ons ervan bewust zijn dat sterk functioneren ruimer ingevuld kan worden, focussen we in dit protocol op cognitief sterk functioneren. Hiervoor zijn twee redenen. Ten eerste heeft cognitief functioneren het meest impact op schools leren. Bijgevolg ligt hier de focus op in de onderwijspraktijk en leerlingenbegeleiding⁴. Ten tweede kunnen sterke cognitieve vaardigheden meer valide gemeten worden dan bijvoorbeeld sterke sociale of creatieve vaardigheden⁵. Cognitief functioneren is een bredere term dan intelligentie of brede cognitieve vaardigheden⁶. De term omvat eveneens de schoolse vaardigheden van een leerling.

De school heeft als opdracht een zorgbeleid uit te bouwen. Ze creëert de nodige gradaties van zorg en begeleiding, ook voor cognitief sterke leerlingen. Voor zeer traag tot zeer snel lerende leerlingen gelden in de brede basiszorg en de verhoogde zorg vergelijkbare aandachtspunten. Daarom kiezen we voor een gemeenschappelijke tekst in de protocollen Cognitief sterk functioneren en Cognitief zwak functioneren. In de bijlagen belichten we enkele strategieën en maatregelen die binnen onderwijs weliswaar een bredere invulling kennen. Een van die bijlagen focust op specifieke accenten in de zorg voor cognitief sterke leerlingen.

Wanneer blijkt dat de zorg voor een leerling op school niet meer volstaat, stelt het schoolteam een leerlinggebonden vraag aan het CLB. In Fase 2 zet de school de maatregelen uit Fase 1 onverkort verder, maar start het CLB een leerlinggebonden traject. Daarin zijn na onthaal en vraagverheldering de verschillende door de overheid bepaalde kernactiviteiten mogelijk (handelingsgerichte diagnostiek, begeleiding, handelingsgericht advies, draaischijffunctie).

² zie [Theoretisch deel](#), 4.1.2. Sterk Functioneren en 4.2. Definities en begrippen, Begaafdheid en [Bijlage Modellen van begaafdheid](#).

³ Zie de argumenten in het [Theoretisch deel](#), Classificatie, Categoriele classificatie.

⁴ Jarosewich, T., Pfeiffer, S.I., & Morris, J. (2002). Identifying Gifted Students Using Teacher Rating Scales: A Review of Existing Instruments. *Journal of psychoeducational assessment*, 20(4), 322-336.

⁵ Burger-Veltmeijer, A.E.J., Minnaert, A.E.M.G., & Van Houten-Van den Bosch, E.J. (2011). The co-occurrence of intellectual giftedness and autism spectrum disorders: A literature review. *Educational Research Review*, 6(1), 67-88; Ziegler, A. & Ziegler, A. (2009). The paradoxical attenuation effect in tests based on classical test theory: Mathematical background and practical implications for the measurement of high abilities. *High Ability Studies*, 20(1), 5-14.

⁶ In dit protocol komen verschillende termen aan bod die nauw met elkaar verbonden zijn. Met de term 'intelligentie' verwijzen we naar een psychologisch construct dat onder meer het vermogen omvat om te redeneren, te plannen, problemen op te lossen, abstract te denken, complexe ideeën te begrijpen, snel te leren en te leren uit ervaring. De verschillende elementen of vermogens waaruit intelligentie is samengesteld, zijn de 'cognitieve vaardigheden'. 'Schoolse vaardigheden' omvatten de competenties op het gebied van geheugen, taal, lezen, schrijven, rekenkundig redeneren, verwerven van praktische kennis, probleemoplossend denken en beoordelen van nieuwe situaties. Met cognitief functioneren verwijzen we ten slotte zowel naar de cognitieve als de schoolse vaardigheden van een leerling. Zie [Theoretisch deel](#), Definities en begrippen.



Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren

In de protocollen werd gekozen voor een biopsychosociaal model dat complementair is aan de uitgangspunten van de andere denkkaders. De integratie van ICF-CY⁷ als dimensioneel classificatiesysteem is binnen het handelingsgericht diagnostisch traject vooral zichtbaar in de strategiefase en de integratie- en aanbevelingsfase, wanneer informatie geclusterd wordt. Aan de hand van de componenten van ICF-CY wordt het functioneren van het kind / de jongere binnen zijn context in kaart gebracht.

In het theoretisch deel wordt ingegaan op essentiële achtergrondinformatie nodig voor een brede diagnostiek van cognitief sterk functioneren:

1. relevante ontwikkelingsaspecten en verschijningsvorm
2. definities en begrippen
3. classificatie
4. verklarende, belemmerende en ondersteunende factoren

Instappen in dit protocol kan op verschillende manieren:

- ▶ rechtstreeks omwille van een vermoeden van cognitief sterk functioneren
- ▶ rechtstreeks omwille van de vraag naar een advies bij reeds vastgesteld cognitief sterk functioneren
- ▶ vanuit een ander protocol omwille van een alternatieve of bijkomende hypothese

Doelgroep

Dit protocol is bedoeld ter ondersteuning van zorg voor alle cognitief sterke leerlingen. Alle leerlingen - ook cognitief sterke leerlingen - hebben recht op een aanbod dat tegemoetkomt aan hun onderwijs- en opvoedingsbehoeften. Voor veel cognitief sterke leerlingen volstaan aanpassingen in de brede basiszorg of verhoogde zorg. Voor een aantal andere zijn de onderwijs- en opvoedingsbehoeften evenwel niet meteen duidelijk en is een handelingsgericht diagnostisch traject aangewezen.

De diagnostische protocollen zijn bedoeld voor alle CLB-teams en schoolteams waarmee de CLB's samenwerken, in gewoon en buitengewoon onderwijs, zowel op niveau basis- als secundair onderwijs.

Datum van opmaak en van goedkeuring

Opmaakdatum: 6 maart 2019

Goedgekeurd door de stuurgroep Prodia: 14 maart 2019

⁷ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren of ICF-CY en Sjabloon ICF-schema; Browser – ICF-CY-nl.ca.

1 Brede basiszorg – Fase 0

Leerlingen verschillen onderling sterk in hun cognitieve ontwikkeling⁸ en schoolse vaardigheden. Schoolteams begeleiden al die leerlingen in hun persoonlijke groei en ontwikkeling. Voor de protocollen Cognitief sterk functioneren en Cognitief zwak functioneren gelden in de brede basiszorg en de verhoogde zorg vergelijkbare aandachtspunten. Daarom kiezen we voor één tekst die brede basiszorg en verhoogde zorg beschrijft voor het brede spectrum van zeer moeizaam tot zeer gemakkelijk lerende leerlingen. Hoewel in dit protocol cognitieve vaardigheden centraal staan, richt de zorg zich uiteraard op alle ontwikkelingsdomeinen. Ter inspiratie voor scholen en CLB's beschrijven we in de brede basiszorg aspecten van zorgzaam onderwijs en evidence-based methodieken en modellen.

De leerplannen vormen de kern van deze fase. In de leerplannen staan de visie, ontwikkelingsdoelen en eindtermen beschreven⁹. Elk onderwijsnet heeft zijn eigen leerplannen. Alle leerplannen van het GO! zijn te vinden op <http://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding/leerplannen>. De leerplannen van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen zijn te raadplegen via www.katholiekonderwijs.vlaanderen. Voor het stedelijk en gemeentelijk onderwijs en het provinciaal secundair onderwijs zijn de leerplannen respectievelijk te vinden op <https://www.ovsg.be/leerplannen> en <http://www.pov.be/site/index.php/leerplannen>.

Vertrekkend vanuit de netgebonden leerplannen en in samenwerking met de pedagogische begeleidingsdienst (PBD) streven scholen naar een didactiek die tegemoetkomt aan de uiteenlopende onderwijs- en opvoedingsbehoeften van zoveel mogelijk leerlingen. Doorheen de brede basiszorg is het de klasleerkracht die het verschil maakt. In een krachtige leeromgeving¹⁰ staat, waar nodig, variatie en flexibiliteit (doelstellingen, methoden, materialen, evaluatie ...) centraal voor alle leerlingen.

1.1 Organisatie van het beleid op leerlingenbegeleiding

Elke school ontwikkelt een beleid op leerlingenbegeleiding dat is geïnspireerd door het pedagogisch project en afgestemd op de noden van de leerlingenpopulatie en de context waarin de school zich bevindt. Hierbij kan zij een beroep doen op ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdienst (PBD). Vanuit haar inhoudelijke expertise kan ook het CLB een bijdrage leveren¹¹.

⁸ Zie Theoretisch deel, Relevante ontwikkelingsaspecten en verschijningsvorm, Ontwikkeling van cognitieve vaardigheden.

⁹ Zie <https://www.onderwijsdoelen.be>, geraadpleegd op 9 oktober 2018.

¹⁰ Zie <http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/themas/krachtige-leeromgeving>, geraadpleegd op 23 mei 2019.

¹¹ Zie Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding. 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.

Vanuit een geïntegreerde en holistische benadering bestrijkt het ontwikkelde beleid de vier begeleidingsdomeinen: onderwijsloopbaan, leren en studeren, psychisch en sociaal functioneren en preventieve gezondheidszorg¹². Het beleid op de leerlingenbegeleiding van de school versterkt het schoolteam in de zorg voor alle leerlingen, ongeacht hun niveau van cognitief functioneren¹³. De zorg is erop gericht om leerlingen zoveel mogelijk op maat van de ontwikkeling van hun (schoolse) vaardigheden te begeleiden¹⁴.

Bij het participatief bepalen en uitvoeren van het beleid streeft het schoolteam naar een gemeenschappelijke visie over hoe men als leerkracht en als team wil en kan omgaan met de variatie aan cognitief functioneren. Zo kunnen scholen, al dan niet met ondersteuning van PBD en/of een bijdrage vanuit de inhoudelijke expertise van het CLB, nadenken over het pedagogisch-didactisch aanbod om elke leerling uit te dagen binnen zijn zone van naaste ontwikkeling¹⁵ en zo leerwinst te realiseren¹⁶.

Het schoolteam kan zich volgende mogelijke richtvragen stellen¹⁷. Hoe kunnen we uitdagende maar realistische doelen stellen voor alle leerlingen? Hoe creëren we een positieve, veilige, krachtige leeromgeving waarin leerlingen zich goed in hun vel voelen? Wat zetten we in om de veerkracht van leerlingen te verhogen en hen te leren omgaan met druk? Hoe creëren we tijd en ruimte voor gesprekken met leerlingen, collega's en ouders los van rapporten en evaluaties? Welke manier van groeperen ondersteunt het leren van iedere leerling? Welke expertise van het schoolteam kunnen we meer benutten of verder ontwikkelen om tegemoet te komen aan verschillen in cognitief functioneren? Met welke onderwijsprogramma's sluiten we beter aan bij de zone van naaste ontwikkeling van leerlingen met zowel een leerachterstand als een leervoorsprong? Op welke manier zorgen we ervoor dat we alle leerlingen actief betrekken bij hun eigen leerproces? Hoe kunnen we de hulpbronnen in de omgeving van de school optimaal gebruiken?

Het gevoerde beleid houdt rekening met de heterogeniteit tussen leerlingen, ook binnen de groep leerlingen met een verstandelijke beperking of met zeer sterke cognitieve

¹² Zie Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding.

¹³ In dit protocol komen verschillende termen aan bod die nauw met elkaar verbonden zijn. Met de term 'intelligentie' verwijzen we naar een psychologisch construct dat onder meer het vermogen omvat om te redeneren, te plannen, problemen op te lossen, abstract te denken, complexe ideeën te begrijpen, snel te leren en te leren uit ervaring. De verschillende elementen of vermogens waaruit intelligentie is samengesteld, zijn de 'cognitieve vaardigheden'. 'Schoolse vaardigheden' omvatten de competenties op het gebied van geheugen, taal, lezen, schrijven, rekenkundig redeneren, verwerven van praktische kennis, probleemoplossend denken en beoordelen van nieuwe situaties. Met cognitief functioneren verwijzen we ten slotte zowel naar de cognitieve als de schoolse vaardigheden van een leerling. Zie Theoretisch deel, Definities en begrippen.

¹⁴ Zie Theoretisch deel, Relevante ontwikkelingsaspecten en verschijningsvorm.

¹⁵ Het begrip 'zone van naaste ontwikkeling' komt van Lev Vygotsky. Zijn socioculturele theorie wordt besproken in de Bijlage Cognitieve ontwikkelingstheorieën.

¹⁶ Scholen kunnen inspiratie halen uit de 'Index voor inclusie' om te werken aan een meer inclusieve cultuur, een meer inclusief beleid en een meer inclusieve praktijk. Zie Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Index voor inclusie: werken aan leren en participeren op school, derde editie*. Nederlandse vertaling: Boonen, H., De Vroey, A., Luts, H., Ranschaert, I., Schraepen, B., Schuman, H., & Vandenbroucke, L. Leuven: UCLL.

¹⁷ Deze voorbeeldvragen zijn deels gebaseerd op het Interview met Maarten Vansteenkiste in Klasse, 22 november 2018, Hoe leg je de lat hoog zonder druk te zetten?

mogelijkheden. Verschillen kunnen bijvoorbeeld te maken hebben met de mate van adaptief gedrag¹⁸ en/of het leerlinggebonden profiel van cognitieve vaardigheden¹⁹.

Elke school reflecteert over en werkt doorlopend aan de kwaliteit van het onderwijs. Hierbij streeft zij naar een wetenschappelijke onderbouwing van de gemaakte keuzes. Doelgericht handelen is een belangrijk aandachtspunt²⁰. Het is bijvoorbeeld belangrijk om na te gaan welke mogelijkheden de gehanteerde onderwijsleermethodes voorzien om te stimuleren, differentiëren of remediëren. Leerkrachten zijn zich daarbij bewust van de eigen leerplannen als centraal referentiekader en de differentiatiemogelijkheden die deze bieden. Voor sommige leerlingen kunnen aangepaste leerplandoelen aangewezen zijn om hen uit te dagen in overeenstemming met hun niveau van schoolse vaardigheden en interesses.

Om constructief met ouders en leerlingen samen te werken, is het van belang dat alle betrokkenen, inclusief ouders en leerlingen, op de hoogte zijn van het beleid op leerlingenbegeleiding²¹. Als het voor iedereen duidelijk is wanneer en hoe bepaalde maatregelen²² worden ingezet, vermindert de kans op mogelijke misverstanden en meningsverschillen.

1.2 Vorming en ondersteuning van het schoolteam

De professionalisering van het schoolteam vormt een belangrijk aspect van het werken aan kwaliteitsvol onderwijs, ook voor zeer moeizaam tot zeer gemakkelijk lerende leerlingen. Het gaat onder andere over de visie op intelligentie²³, attitudes gericht op inclusief onderwijs²⁴ en inhoudelijke deskundigheid afgestemd op het cognitief functioneren van een diversiteit aan leerlingen²⁵. Scholen en leerkracht(en) geloven in de cognitieve mogelijkheden van alle leerlingen en de groeikansen die ze krijgen dankzij het onderwijs²⁶. Bijgevolg is het van belang dat de leerkracht alle leerlingen aanspreekt binnen hun zone van naaste

¹⁸ Adaptief gedrag is het geheel van conceptuele (schoolse), sociale en praktische vaardigheden die mensen gebruiken in hun dagelijkse leven. De verwachtingen naar zelfstandigheid en verantwoordelijkheid hangen samen met iemands leeftijd en sociaal-culturele context. Zie ook Protocol Cognitief zwak functioneren, Theoretisch deel, Definities en Begrippen, Adaptief gedrag.

¹⁹ Zie Bijlage Het CHC-model.

²⁰ Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco.

²¹ Kuipers, J. (2016). 8. Passend klassenmanagement voor excellente en (hoog)begaafde leerlingen. In E. Van Gerven (Red.) *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu BV.

²² Zie Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren.

²³ Zie Bijlage Mindset.

²⁴ Zie Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Index voor inclusie: werken aan leren en participeren op school, derde editie*. Nederlandse vertaling: Boonen, H., De Vroey, A., Luts, H., Ranschaert, I., Schraepen, B., Schuman, H., & Vandenbroucke, L. Leuven: UCLL. Voor de visie op inclusief onderwijs van het GO! onderwijs van de Vlaamse gemeenschap, zie <http://www.g-o.be/inclusie/>. Voor leden van OVSG, zie <https://www.ovsg.be/extranet> (na login).

²⁵ Kuipers, J. (2016). 8. Passend klassenmanagement voor excellente en (hoog)begaafde leerlingen. In E. Van Gerven (Red.) *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu BV.

²⁶ Zie Bijlage Mindset.

ontwikkeling²⁷. Hij stelt met andere woorden voldoende hoge verwachtingen ten aanzien van alle leerlingen.

Het creëren van inclusieve leeromgevingen vergt van schoolteams dat ze zich bekwamen in het (h)erkennen, waarderen en benutten van diversiteit, inzetten op positieve relaties in een veilig klasklimaat, ontwerpen en hanteren van krachtige leerprocessen in een toegankelijke en gevarieerde leeromgeving, samenwerken met diverse actoren binnen en buiten de school en doelgericht werken aan de eigen professionalisering²⁸.

1.3 Onthaal- en inschrijvingsbeleid

Bij inschrijving van een nieuwe leerling gaat bijzondere aandacht naar de schoolse, sociale en praktische vaardigheden²⁹ van de leerling. De schoolmedewerker be vraagt onder meer opvallende sterktes en mogelijke (leer)problemen³⁰. Indien ouders en/of leerling leervertraging of leervoorsprong melden, vraagt de schoolmedewerker of de leerling al schoolinterne of schoolexterne hulp kreeg en of hiervan recente, voor de school relevante onderzoeks- en/of therapieverslagen bestaan. Aanpassingen vanuit de zorg op de vorige school³¹ of hulpmiddelen uit een eventuele externe therapie worden bij voorkeur in overleg en met toestemming van de ouders opgevraagd³². Het belang en de meerwaarde van de informatie en ervaring van de ouders, de leerling, de vorige school en eventuele externe partners bij de begeleiding van deze leerling worden toegelicht. De nieuwe school informeert de leerling en ouders over het beleid op leerlingenbegeleiding dat ze voorziet. Indien nodig houden ze een bijkomend gesprek rond specifieke zorg voor de leerling.

Bij de overgang tussen onderwijsniveaus en schoolverandering geeft de vorige school relevante leerlingengegevens door aan de nieuwe school³³. Het opvragen van overige informatie gebeurt steeds via de ouders en/of de leerling.

²⁷ Zie Bijlage Cognitieve ontwikkelingstheorieën, Socioculturele theorie van Vygotsky.

²⁸ Zie <http://www.kenniscentrumpotential.be/kenniscentrum/detail/vijf-essentiele-competenties>, geraadpleegd op 8 maart 2019; Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Index voor inclusie: werken aan leren en participeren op school, derde editie*. Nederlandse vertaling: Boonen, H., De Vroey, A., Luts, H., Ranschaert, I., Schraepen, B., Schuman, H., & Vandenbroucke, L. Leuven: UCLL.

²⁹ Dit zijn de drie componenten van adaptief gedrag. Zie Protocol Cognitief zwak functioneren, Theoretisch deel, Definities en Begrippen, Adaptief gedrag.

³⁰ Zie ook de toelichting rond inschrijvingsgesprek in Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven, Acco.

³¹ Sinds 1 september 2014 is het 'Decreet houdende diverse maatregelen betreffende de rechtspositie van leerlingen in het basis- en secundair onderwijs en betreffende de participatie op school' van kracht. Dit decreet bevat specifieke rechten voor de leerlingen met betrekking tot de inzage en overdracht van leerlingengegevens en wijzigt enkele bepalingen inzake zittenblijven, de schoolreglementen, de procedure inzake orde en tucht en de procedure inzake evaluatie (inclusief betwistingen evaluatiebeslissingen). Zie ook de omzendbrief 'Overdracht van leerlingengegevens bij schoolverandering'.

³² Zie General Data Protection Regulation, Specifieke beschermingsmaatregelen voor data over kinderen. Voor België ligt de leeftijdsgrens op 13 jaar, zie Belgische gegevensbeschermingsautoriteit en www.ikbeslis.be.

³³ Zie Decreet basisonderwijs, Codex secundair onderwijs en de omzendbrief 'Overdracht van leerlingengegevens bij schoolverandering'.

Om leerlingen met specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften zo goed mogelijk te ondersteunen op school, bespreekt het zorgteam de zorg voor deze leerlingen intern³⁴. Als er een gemotiveerd verslag is opgemaakt door het CLB, beoordeelt het schoolteam in overleg met ouders, CLB en eventueel leerling zelf of een gemotiveerd verslag nog steeds nodig is en of ze ondersteuning op dit moment ook effectief aanvraagt. Wanneer een leerling bij aanmelding voor inschrijving beschikt over een verslag M-decreet³⁵, wordt de leerling ingeschreven onder ontbindende voorwaarde. De school organiseert een overleg met de ouders, de klassenraad en het CLB over de aanpassingen die nodig zijn om de leerling mee te nemen in een gemeenschappelijk curriculum of om de leerling studievoortgang te laten maken op basis van een individueel aangepast curriculum³⁶. De inschrijving kan slechts ontbonden worden wanneer de school in een mededeling van niet-gerealiseerde inschrijving motiveert wat de aanpassingen voor hen onredelijk maakt³⁷.

1.4 Zorgzaam handelen in de klas

Het uitgangspunt in deze fase van zorg is dat alle leerlingen maximaal profiteren van het aanbod in de klas. Via een goed klasmanagement³⁸ creëert de leerkracht een positieve, veilige en krachtige leeromgeving die de diversiteit op school en in de klas benut, afgestemd is op de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van elke leerling, ervoor zorgt dat alle leerlingen actief deelnemen aan de lessen en activiteiten, en het leerrendement bij alle leerlingen verhoogt³⁹. Een goed klasmanagement vraagt van de leerkracht meerdere vaardigheden (organisatorisch, pedagogisch en didactisch) en gaat over verschillende aspecten, zoals klasinrichting, lesinhoud, methoden, materialen, instructie en de leerkracht-leerlingrelatie. Bij het realiseren van een krachtige leeromgeving vertrekt de leerkracht vanuit de netgebonden leerplannen en maakt hij zoveel mogelijk gebruik van effectieve onderwijsstrategieën⁴⁰.

De leerkracht daagt alle leerlingen uit in hun zone van naaste ontwikkeling⁴¹, bevestigt en erkent hun geleverde inspanningen - ongeacht het resultaat - biedt hen leerkansen en mogelijkheden om te leren uit hun fouten en vraagt zich af welke bijkomende feedback hen

³⁴ Zie Verhoogde Zorg – fase 1.

³⁵ Zie Omzendbrief inschrijvingsrecht.

³⁶ Zie Decreet basisonderwijs, Codex secundair onderwijs, Omzendbrief inschrijvingsrecht in het basisonderwijs en Omzendbrief inschrijvingsrecht in het secundair onderwijs.

³⁷ Zie Omzendbrief Inschrijvingsrecht en aanmeldingsprocedures in het basisonderwijs en Omzendbrief Inschrijvingsrecht en aanmeldingsprocedures in het secundair onderwijs.

³⁸ Voor voorbeelden van klasmanagement in secundair onderwijs, zie Valcke, M. & De Craene, B. (2016). *Klasmanagement en reflectie. Naar een schoolbrede aanpak*. Gent: Academia Press; Verbeeck, G., Leroy, A., & Struyf, E. (2016). *Regisseeer je klas. Oefeningen in klasmanagement*. Antwerpen: Pelckmans Pro.

³⁹ Zie <http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/themas/krachtige-leeromgeving>, geraadpleegd op 23 mei 2019.

⁴⁰ Zie Bijlage Effectief onderwijs.

⁴¹ Zie Bijlage Cognitieve ontwikkelingstheorieën, Socioculturele theorie van Vygotsky.

verder zal brengen in hun leer- en ontwikkelingsproces⁴². Zo stimuleert procesgerichte feedback de ontwikkeling van een growth mindset, waardoor leerlingen doorzetten bij uitdagingen en zich zullen inspannen om hun vaardigheden verder te ontwikkelen⁴³.

Een leerkracht kan reflecteren over het zorgzaam handelen in de klas aan de hand van een aantal vragen, bijvoorbeeld:

- Wat zijn enkele opvallende kenmerken van de leerlingen in mijn klas? Hoe pas ik mijn lesgeven aan deze leerling/klaskenmerken aan?
- Wat zijn de onderwijsbehoeften van de leerlingen in mijn klas over vakken heen en/of binnen bepaalde vakken? In welke mate zijn ze gemeenschappelijk voor verschillende leerlingen?
- Hoe kan ik mijn lessen op een haalbare manier afstemmen op de gemeenschappelijke en individuele onderwijsbehoeften van de leerlingen in mijn klas?
- Op welke manier gebruik ik voorkennis, achtergrond, voorkeuren voor leeractiviteiten, interesses van leerlingen in hun leerproces⁴⁴?
- Hoeveel tijd wil ik tijdens mijn lessen besteden aan de ontwikkeling van sociale en praktische vaardigheden, naast de ontwikkeling van schoolse vaardigheden?
- Op welke momenten kan ik sterke leerlingen inzetten als tutor voor minder sterke leerlingen? Hoe ondersteun ik die leerlingen dan best?
- Hoe kan ik zowel moeizaam als gemakkelijk lerende leerlingen autonoom motiveren en gemotiveerd houden voor het schoolwerk? Hoe zorg ik ervoor dat ze mijn lessen en opdrachten boeiend vinden en/of inzien dat deze activiteiten bijdragen aan het bereiken van een voor hen belangrijk doel⁴⁵?
- Welke vormen van differentiatie heb ik al toegepast? Welke elementen van de leeromgeving heb ik aangepast⁴⁶?
- Welke aanpassingen werkten goed? Welke werkten minder? Wat maakte dat aanpassingen goed of minder goed werkten?
- Hoe zorg ik ervoor dat ik de inspanningen/prestaties van alle leerlingen 'fair' evalueer?
- Aan welke collega kan ik hulp vragen bij het organiseren van zorgzaam handelen in de klas?

⁴² Het onderzoek van Hattie wijst uit dat leerkrachten best focussen op het leren, het effect van lesgeven, en niet zozeer op het lesgeven zelf. Daarnaast vergemakkelijkt het leerproces als leerkrachten hun leerlingen zelf verantwoordelijkheid voor hun leren kunnen bijbrengen. Zie Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken: Nederlandse vertaling van Visible learning for teachers*. Sint-Niklaas: Abimo.

⁴³ Zie [Bijlage Mindset](#).

⁴⁴ Zie Castelein, E., Coens, J., De Witte, K., Houben, A., Lauwers, W., Segers, J., Van den Branden, K. (n.d.). *Binnenklasdifferentiatie een beroepshouding, geen recept*. Geraadpleegd op 8 maart 2019 via <https://feb.kuleuven.be/drc/LEER/in-the-press/binnenklasdifferentiatie>; Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). *Ieders leerkracht. Binnenklasdifferentiatie in de praktijk*. Leuven / Den Haag: Acco.

⁴⁵ Vansteenkiste, M. & Victoir, A. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. *Caleidoscoop*, 22(1), 6-15.

⁴⁶ Zie Castelein, E., Coens, J., De Witte, K., Houben, A., Lauwers, W., Segers, J., Van den Branden, K. (n.d.). *Binnenklasdifferentiatie een beroepshouding, geen recept*. Geraadpleegd op 8 maart 2019 via <https://feb.kuleuven.be/drc/LEER/in-the-press/binnenklasdifferentiatie>. Voor een praktische tool om als leerkracht na te denken over differentiatie in de klas, zie ook <http://www.differentiatieinonderwijs.be/klas>.

1.5 Opvolgen van alle leerlingen

Het schoolteam volgt alle leerlingen op vanaf hun instap in het betreffende onderwijsniveau en houdt hiervoor een goed uitgebouwd leerlingendossier bij. Voor het kleuteronderwijs betekent dit dat leerkrachten hun leerlingen vanaf de instapdag goed observeren en op basis daarvan uitdagend onderwijs aanbieden met perspectief op de hele schoolloopbaan. Leerlingen met uitgesproken zwakkere of sterkere cognitieve mogelijkheden kunnen al in de eerste jaren van de kleuterklas opvallen. Zo kan het spelgedrag en de taalontwikkeling van deze kleuters anders verlopen. Kleuters met een ontwikkelingsachterstand blijven bijvoorbeeld langer hangen in de fase van sensomotorisch spel⁴⁷. Cognitief sterke kleuters vertonen daarentegen meer handelingen, meer spelthema's en meer pogingen tot wederkerig spel. Ze streven al jong naar het niveau van actie en reactie.

Ook in het lager en secundair onderwijs is het aangewezen om de ontwikkeling en het leerproces van leerlingen zo goed mogelijk op te volgen, zodat het aanbod steeds voldoende aansluit bij hun onderwijs- en opvoedingsbehoeften. Dit impliceert dat het schoolteam reflecteert en afspraken maakt over hoe ze omgaan met bepaalde bevindingen omtrent schoolse vorderingen van leerlingen, zoals steeds erg laag of erg hoog scores op toetsen, plots mindere resultaten halen dan voorheen of onderpresteren. Het is van belang om hierbij rekening te houden met zowel schoolse, praktische als sociale vaardigheden⁴⁸. Goede opvolging vereist bijgevolg kennis van signalen die in bredere zin wijzen op een eerder beperkt of net groot leervermogen⁴⁹. De school heeft in het leerlingendossier dus niet alleen aandacht voor lage versus hoge prestaties, maar ook voor andere relevante gegevens over competenties van leerlingen⁵⁰ en voor zorgwekkend gedrag, zoals frequente huilbuien, agressie of uitstelgedrag. Daarnaast bevat een goed onderbouwd leerlingendossier informatie over reeds genomen maatregelen, aanpassingen aan de leerstof of specifieke (leer)doelen die voor een leerling of een groep leerlingen zijn uitgewerkt.

Het opvolgen van leerlingen stelt leerkrachten in staat om signalen van leerachterstand of leervoorsprong op te vangen. De leerkracht kan dergelijke signalen uitlokken door open vragen te stellen, een open pedagogische houding te creëren, in te gaan op spontane situaties, leerlingen aan te zetten tot (creatieve) antwoorden, de eigen rol ter discussie te durven stellen en verschillende onderwijssituaties te creëren⁵¹.

⁴⁷ Zie Bijlage Cognitieve Ontwikkelingstheorieën, Cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget.

⁴⁸ Dit zijn de drie componenten van adaptief gedrag. Zie Protocol Cognitief zwak functioneren, Theoretisch deel, Definities en Begrippen, Adaptief gedrag.

⁴⁹ Zie Theoretisch deel, Relevante ontwikkelingsaspecten en verschijningsvorm.

⁵⁰ Zie bijvoorbeeld http://www.steunpuntgok.be/downloads/observatie_instrument_TSO_BSO.pdf voor een observatie-instrument ter evaluatie van sleutelcompetenties in de tweede en derde graad TSO/BSO.

⁵¹ Uit Kuipers, J. (2016). 8. Passend klassenmanagement voor excellente en (hoog)begaafde leerlingen. In E. Van Gerven (Red.) *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu BV.

1.6 Betrekken van alle leerlingen

Voor de motivatie van een leerling en het verwerven van eigenaarschap over zijn eigen leerproces is het belangrijk dat de leerling een goed zicht heeft op zijn (leer)doelen, onderwijs- en opvoedingsbehoeften, leervorderingen en leerweg. Ook de combinatie van voldoende uitdagende taken en gelegenheden om succes toe te schrijven aan eigen inspanningen stimuleert leerlingen⁵². Daarom zijn (informele) gesprekken hierover tussen leerkrachten en leerlingen én tussen leerlingen onderling van wezenlijk belang⁵³. Leerlingen krijgen hierbij de kans om zelf een aantal keuzes te maken en een eigen inbreng te hebben in het klasgebeuren en de klassikale of individueel aangepaste leerinhouden. Daarnaast houden leerkrachten best rekening met de belevingswereld en attributies van de leerling. De manier waarop de leerling zijn situatie en zichzelf waarneemt, interpreteert en verklaart, bepaalt in hoge mate zijn gedrag en beweegredenen om zaken al of niet te veranderen⁵⁴.

1.7 Samenwerken met ouders

School, leerling en ouders stemmen hun wederzijdse verwachtingen op elkaar af, met respect voor elkaars standpunten en rollen. Samenwerken gaat over het samen verantwoordelijk zijn voor het schoolsucces van leerlingen. Het gaat verder dan het elkaar informeren. Door in te zetten op het constructief samenwerken met ouders versterkt de school de ouderbetrokkenheid en ander onderwijsondersteunend gedrag⁵⁵. In het kader van de samenwerking met ouders zijn er specifiek op het gebied van cognitief functioneren een aantal acties mogelijk, zoals:

- ▶ Pedagogisch project: de school informeert de ouders over en betreft hen actief bij haar pedagogisch project en haar visie op inclusie⁵⁶. Leerkrachten weerspiegelen deze visie in hun attitudes ten aanzien van intelligentie, ontwikkeling en leerpotentieel

⁵² Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken: Nederlandse vertaling van Visible learning for teachers*. Sint-Niklaas: Abimo.

⁵³ 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; Interview met Maarten Vansteenkiste in Klasse, 22 november 2018, Hoe leg je de lat hoog zonder druk te zetten?

⁵⁴ Zie Bijlage Mindset; Pameijer, N. & Van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven/ Den Haag: Acco.

⁵⁵ 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.

⁵⁶ Zie Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Index voor inclusie: werken aan leren en participeren op school, derde editie*. Nederlandse vertaling: Boonen, H., De Vroey, A., Luts, H., Ranschaert, I., Schraepen, B., Schuman, H., & Vandenbroucke, L. Leuven: UCLL; Voor de visie op inclusief onderwijs van het GO! onderwijs van de Vlaamse gemeenschap, zie <http://www.g-o.be/inclusie/>. Voor leden van OVSG, zie <https://www.ovsg.be/extranet> (na login).

van leerlingen⁵⁷. Ouders engageren zich voor het pedagogisch project van de school en tonen dit met onderwijsondersteunend gedrag. Ouders en school werken constructief samen om inclusief onderwijs te verwezenlijken⁵⁸.

- ▶ **Leerklimaat:** de school werkt samen met de ouders aan een positief en stimulerend klimaat waarin de leerling zijn mogelijkheden ten volle tot ontwikkeling kan brengen en eventuele zwaktes zoveel mogelijk kan overwinnen. De leerkracht kan ouders vragen naar sterktes van hun kind die mogelijk als hefboomen dienen voor schoolse vorderingen.
- ▶ **Ouderbetrokkenheid in het onderwijsleerproces:** het beleid rond huiswerk is duidelijk voor alle betrokkenen. Motivatie en succesbeleving staan voorop. Huiswerk wordt zorgvuldig gepland, zodat het past bij de vaardigheden van de leerling en thuis gedaan kan worden⁵⁹. De leerkracht kan aan de ouders vragen wat hun kind bijzonder boeit en bijvoorbeeld een (huiswerk)opdracht voor de leerling aanpassen aan die interesse(s). Leerkracht, ouders en eventueel de leerling bespreken regelmatig samen het verloop van het onderwijsleerproces.
- ▶ **Informatie:** ouders krijgen informatie over het onderwijsleerproces van hun kinderen en de manier waarop ze hier thuis ook aandacht kunnen aan besteden. In de kleuterklas wordt bijvoorbeeld getoond wat denkontwikkeling inhoudt en hoe dit kan worden bevorderd in speelse en alledaagse situaties. De leerkracht kan ouders informatie geven over beschikbare speelmaterialen afgestemd op wat de leerling op dat moment aanspreekt of aankan. In het lager en secundair onderwijs wordt toegelicht wat de verschillende leergebieden/vakken inhouden. De leerkracht kan aan ouders uitleg geven over de groeperingsvormen die op school worden gebruikt voor wiskunde of taal, voor herhalings- of verdiepingsopdrachten en hoe de groepen worden samengesteld. Ouders kunnen ook op de hoogte gebracht worden van de werking in de klas door bijvoorbeeld een toelichting in de agenda of via het digitale leerlingenplatform. Hierbij worden inspanningen gedaan om alle ouders te betrekken, rekening houdend met ouders uit kansengroepen (SES-indicatoren⁶⁰), door aandacht te hebben voor duidelijke en eenvoudige communicatie⁶¹ en respect voor cultuurverschillen.

⁵⁷ Zie Bijlage Mindset.

⁵⁸ Meer informatie voor ouders van kinderen met een beperking die kiezen voor inclusie, is te vinden op de website van ouders voor inclusie.

⁵⁹ Mitchell, D. (2015). *Wat echt werkt. 27 evidence based strategieën voor het onderwijs*. Huizen, Nederland: Uitgeverij Pica.

⁶⁰ Zie Ondersteuning van scholen, geraadpleegd op 14 november 2018 via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ondersteuning-van-scholen>.

⁶¹ PEP! vzw organiseert bijvoorbeeld sensibiliseringscampagnes om de complexe Vlaamse onderwijsstructuur uit te leggen op een relevante en laagdrempelige manier, zie <http://www.pepvzw.be/>.

2 Verhoogde zorg - Fase 1

In de brede basiszorg staat 'goed onderwijs' voor alle leerlingen centraal en worden alle leerlingen maximaal ondersteund in hun cognitieve ontwikkeling. Hierbij wordt onder meer variatie aangebracht in het onderwijsleerproces om tegemoet te komen aan de behoeften van individuele leerlingen of groepen (stimuleren, remediëren, differentiëren, compenseren). De leerkracht onderneemt een waaier aan initiatieven om bij te dragen aan het leerproces van alle leerlingen.

Wanneer structurele en proactieve acties niet meer volstaan om aan de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van een of meerdere leerlingen tegemoet te komen, wordt overgegaan naar de fase van verhoogde zorg. De stap naar Fase 1 kan nodig zijn wanneer het leerniveau van een of meerdere leerlingen te ver afwijkt van dat van de klasgenoten, wanneer de leerkracht merkt dat een leerling geen aansluiting vindt bij zijn klasgenoten of minder deelneemt aan het klasgebeuren, wanneer er ongewenst gedrag optreedt zoals woedebuien, wanneer er plots een daling is in de resultaten ... Leerlingen die niet tijdig worden gesignaleerd op het zorgoverleg, kunnen gedemotiveerd geraken en gaan daardoor soms gedrags- en/of emotionele problemen vertonen. Een leerkracht kan ook aangeven hulp nodig te hebben bij het organiseren van differentiatie om tegemoet te komen aan het hele spectrum van cognitief functioneren bij zijn leerlingen en zo mogelijk bijkomende problemen te voorkomen.

In deze fase is het doel een meer gepaste aanpak uitwerken om de verdere ontwikkeling en participatie van een of meerdere leerlingen te bevorderen. Dit gebeurt door in overleg meer zicht te krijgen op de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling of leerlingengroep en deze duidelijker te formuleren. Deze behoeften vormen de basis die de verdere ontwikkeling en participatie van de leerling of leerlingengroep bevordert. Het CLB kan, in aanvulling van de mogelijke ondersteuning door PBD⁶², de school ondersteunen in het denkproces over de aanpak van leerlingen met een hardnekkige leerachterstand of een grote leervoorsprong, alsook hen informeren over de theoretische achtergrond van cognitief functioneren.

⁶² Zie Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding. 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.

2.1 Zorgoverleg⁶³

Het zorgoverleg fungeert als scharniermoment naar verhoogde zorg⁶⁴. Leerkrachten bespreken met het zorgteam⁶⁵ vragen en zorgen rond het cognitief functioneren⁶⁶ van een leerling of een groepje leerlingen in de klas. Leerkrachten melden aan met een duidelijke hulpvraag, op basis van alle relevante verzamelde informatie, vanuit een brede kijk op de leerlingen en gelinkt aan de nagestreefde doelen voor die leerling of leerlingengroep. Elke betrokken leerkracht beschrijft het functioneren van een leerling of een groepje leerlingen in de klas zo concreet mogelijk, bijvoorbeeld: 'Deze leerlingen beginnen door de klas te lopen en met andere leerlingen te praten wanneer zij klaar zijn met een opdracht', 'Deze leerling durft niet te spreken voor de klas', 'Deze leerling heeft vaak moeite om een opdracht te begrijpen, maar durft geen extra uitleg te vragen om aan een oefening te kunnen beginnen', 'Deze leerling begint te wenen wanneer ik hem op een fout wijs'. Ook ouders en leerlingen kunnen bij het zorgoverleg betrokken worden.

De deelnemers aan het zorgoverleg houden rekening met relevante informatie over het welbevinden en de betrokkenheid op school, de thuissituatie, andere leergebieden, evenals informatie over de aanpak in de klas (tot nu toe) en het effect daarvan. Als het leerlingendossier voldoende informatie bevat, is het niet nodig om extra informatie te verzamelen. De betrokkenen hebben ook aandacht voor het feit dat sommige leerlingen trager of anders ontwikkelen op vlak van organiseren, plannen, metacognitie, volgehouden aandacht, taakinitiatie ... Deze executieve functies⁶⁷ staan in nauw verband met het leren van schoolse vaardigheden en vragen bijkomende ondersteuning, bijvoorbeeld voor het bijhouden van de agenda, het ordelijk houden van de boekentas, het duidelijk invullen van werkbladen, het nemen van notities of het maken van huistaken. De betrokken actoren waken er tijdens het zorgoverleg over dat ook positieve aspecten en stimulerende factoren aan bod komen. Vragen zoals 'waar is deze leerling goed in?' en 'waarin is de leerling vooral geïnteresseerd?' kunnen immers een insteek zijn om het aangemelde probleem aan te pakken.

2.2 Verzamelen van informatie

Het zorgteam kan de informatie van de signalerende leerkracht(en) en het leerlingendossier aanvullen door gesprekken met leerkrachten, leerlingen en ouders,

⁶³ Hiermee bedoelen we elk gestructureerd overleg van een zorgteam, begeleidende klassenraad of cel leerlingenbegeleiding (zowel basisonderwijs als secundair onderwijs).

⁶⁴ Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco.

⁶⁵ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol: niveau-overstijgend begrip voor de zorgteams, begeleidende klassenraden en cellen leerlingbegeleiding op niveau van basis- secundair onderwijs binnen het gewoon en buitengewoon onderwijs.

⁶⁶ In een zorgoverleg wordt steeds breed gekeken en bespreekt het zorgteam de totale ontwikkeling van een leerling. Omwille van de focus van deze protocollen zoomen we in op het cognitief functioneren.

⁶⁷ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Bijlage Executieve functies en mogelijke interventies om de ontwikkeling van executieve functies te bevorderen.



gerichte observaties in zoveel mogelijk situaties, het nagaan van het effect van aanpassingen en/of een analyse van beschikbare gegevens, bijvoorbeeld uit het leerlingendossier of het leerlingvolgsysteem. Dit is nodig om de onderwijs- en opvoedingsbehoeften zo helder mogelijk te krijgen in functie van de vooropgestelde doelen.

Gesprekken met leerkrachten

In een gesprek met de leerkracht(en) zoekt het zorgteam bijkomende antwoorden op vragen over de competenties en tekorten, het functioneren van de leerling, de interactie tussen leerling en leerkracht(en) en de ondersteuning die de leerkracht(en) nodig heeft/hebben.

Enkele voorbeeldvragen:

- ▶ In welke situatie merk je het gesignaleerde probleem?
- ▶ Hoe ontwikkelt de kleuter in de verschillende ontwikkelingsgebieden? Hoe presteert de leerling op de verschillende leergebieden/vakken?
- ▶ Welke signalen waren er in de vorige schooljaren?
- ▶ Wat gaat er goed en wat loopt er moeilijk in de klas?
- ▶ Wat is de impact van de problemen op het totale (schoolse) functioneren van de leerling?
- ▶ Sinds wanneer merk je dat de leerling minder gemotiveerd is?
- ▶ Zijn er problemen met volgehouden aandacht, planning, organisatie, timemanagement⁶⁸ ...?
- ▶ Wat werkte bij eerdere interventies?
- ▶ Wat zouden volgens jou als leerkracht mogelijke oplossingen zijn?
- ▶ Welke ondersteuning heb je nodig om de leerling vooruit te helpen in zijn leerproces?

Gesprekken met leerlingen⁶⁹

In plaats van *tegen* leerlingen en *over* leerlingen te praten, bijvoorbeeld in de klas of op het zorgoverleg, is het van belang om veel meer *met* leerlingen te praten. Met name bij het opstellen van doelen en het uitwerken van manieren om die doelen te bereiken, is de inbreng van leerlingen cruciaal voor hun motivatie⁷⁰. Gesprekken met leerlingen hebben een positieve invloed omdat leerlingen actief worden betrokken bij hun leerproces en

⁶⁸ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Bijlage Executieve functies en mogelijke interventies om de ontwikkeling van executieve functies te bevorderen.

⁶⁹ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol: Bijlage Gesprek met de leerling en Bijlage Gespreksvoering met kinderen/jongeren; <http://www.leerlinggesprek.nl/>, geraadpleegd op 12 december 2018.

⁷⁰ Hiervoor kan de leerkracht of leerlingenbegeleider gebruikmaken van de hulpmiddelen op volgende websites: <http://www.watikwil.be/> en Doelen en vaardigheden voor ontwikkeling, geraadpleegd op 12 december 2018.

omdat men respect betoont voor hun inbreng en mening⁷¹. Allerlei mogelijke oplossingen voor de ervaren problemen komen in deze gesprekken aan bod. Zo kan een leerling aangeven of hij vertrouwen heeft in zijn eigen kunnen, hoe hij omgaat met kritiek van volwassenen en medeleerlingen, of hij zich geaccepteerd voelt in de klasgroep ...

De meeste leerlingen kunnen heel goed aangeven waar ze tevreden over zijn en wat ze anders zouden willen. Ze kunnen hun beleving van een situatie verwoorden, uitleggen hoe het volgens hen komt en oplossingen aanreiken. Bovendien kunnen ze waardevolle feedback geven op het handelen van leerkrachten en de school in het algemeen⁷². Sommige leerlingen, ook cognitief sterke, hebben een gesprek met een leerkracht of leerlingenbegeleider evenwel nodig om tot inzicht of overzicht in hun situatie te komen en om samen te reflecteren over mogelijke oplossingen⁷³.

Wanneer leerlingen ondanks inspanningen weinig leervorderingen maken, kan dit demotiverend werken, voor angst of stress zorgen en na verloop van tijd hun zelfvertrouwen inzake hun leercompetenties negatiever inkleuren⁷⁴. Het is belangrijk dat de leerkracht hier regelmatig in gesprekken aandacht aan besteedt. Leg in de gesprekken vooral de nadruk op wat de leerling goed doet en op welke kwaliteiten hij heeft. Ga samen na welke doelen de leerling zichzelf stelt, welke vooruitgang hij al heeft geboekt en wat de volgende stap is om verdere vooruitgang te boeken⁷⁵. Zoek samen met de leerling naar zijn kracht. Besteed in gesprekken met deze leerlingen veel aandacht aan structuur, duidelijkheid, afspraken en concrete lijnen. Visuele ondersteuning en het hanteren van concrete taal kunnen hierbij helpen.

Gesprekken met ouders

In een gesprek met ouders bevraagt een leerkracht aanvullende informatie om samen doelen, onderwijs- en opvoedingsbehoeften en een geschikte aanpak te bepalen. Het beeld van de ouders over hun kind samenleggen met het beeld van het schoolteam over de leerling zorgt voor een beter zicht op zijn functioneren en op zijn onderwijs- en opvoedingsbehoeften. Als een kind thuis anders functioneert dan op school, kan nadenken over de oorzaken hiervan bijdragen tot een beter afgestemde aanpak, zowel thuis als op school. Indien ouders thuis een succesvolle aanpak hebben voor bepaalde moeilijkheden, is dit zeer waardevolle informatie voor de school.

⁷¹ Zie het hoofdstuk over gesprekken met leerlingen en leerlingplannen in Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco.

⁷² Zie het hoofdstuk over gesprekken met leerlingen en leerlingplannen in Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco.

⁷³ Zie bijvoorbeeld 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.

⁷⁴ Ghesquière, P. & Ruijsenaars, W. (2014). Kinderen en jongeren met een leerstoornis. In H. Grietens, J. Vanderfaeillie, & B. Maes (Red.). *Handboek Jeugdhulpverlening*. Leuven: Acco.

⁷⁵ Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken: Nederlandse vertaling van Visible learning for teachers*. Sint-Niklaas: Abimo.



Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren

Om te komen tot een gelijkgerichte aanpak is het tijdens het oudergesprek belangrijk om helder te communiceren over de leerdoelen die de leerkracht nastreeft, en de werkwijze die hij daarbij hanteert. Naast de bespreking van wat het kind nodig heeft om zijn competenties verder te ontwikkelen, kan men ook de ondersteuningsbehoeften van de ouders inschatten.

Enkele voorbeeldvragen:

- ▶ Welke schoolse interesses toont jullie kind thuis? (op vlak van lezen, wiskunde, techniek ...)
- ▶ Hoe gaat het thuis met huiswerk en studeren?
- ▶ Wat zijn de sterke punten van jullie kind? Welke vakken doet hij/zij graag?
- ▶ Wat loopt er moeilijk op schools vlak? Zijn er nog andere problemen?
- ▶ Welke vragen of problemen stelden zich in de vorige schooljaren?
- ▶ Welke invloed hebben de problemen op school op jullie kind in de thuissituatie?
- ▶ Wat zou volgens jullie een verklaring kunnen zijn voor de problemen?
- ▶ Wat helpt jullie kind bij problemen of teleurstellingen? Wat hebben jullie zelf al geprobeerd? Blijkt dit effectief?
- ▶ Wat zijn jullie wensen en verwachtingen ten aanzien van het leren en ten aanzien van de leerkrachten en de school?
- ▶ Wat zou jullie kind kunnen helpen bij en/of motiveren voor zijn schoolwerk?

Observatie⁷⁶

Bij kleuters is observatie het onderzoeksmiddel bij uitstek. Voor de opvolging van leerlingen binnen verhoogde zorg kan het zorgteam naast het kindvolgsysteem van de school gebruikmaken van ondersteunend materiaal om de ontwikkeling van kleuters op te volgen⁷⁷.

De moeilijkheden die een leerkracht ervaart met een leerling, hangen samen met de manier van lesgeven en de mate van afstemming op wat de leerling nodig heeft. Hoe reageert de leerling op de instructie? Gaat hij meteen aan de slag? Welke oplossingsstrategieën past de leerling spontaan toe? Wat doet de leerling als hij niet weet hoe verder te werken? Roept hij hulp in van de leerkracht, van een medeleerling? Op welk moment in het lesverloop haakt de leerling af? Welk type van feedback, zoals

⁷⁶ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, [Bijlage Observeren](#).

⁷⁷ 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; Boone M. (2014). *Kleuters met extra zorg*. Mechelen: Wolters Plantyn; Voor meer informatie over de cognitieve ontwikkeling van kinderen, zie ook [Theoretisch deel](#), Relevante ontwikkelingsaspecten en verschijningsvorm, Ontwikkeling van cognitieve vaardigheden.

weerlegging in plaats van bevestiging, het toejuichen van fouten of snelle, formatieve beoordeling⁷⁸, zorgt ervoor dat de leerling de gegeven opdracht wel kan voltooien?

De moeilijkheden kunnen ook samenhangen met interacties in de klas en de manier waarop medeleerlingen reageren op de leerling en zijn schools presteren. Sommige vragen of zorgen vereisen iemand die zonder te participeren de interacties van de leerling observeert, bijvoorbeeld de zorgcoördinator, de leerlingenbegeleider of een andere collega⁷⁹.

Bij probleemgedrag in (een) bepaald(e) situatie(s) is een observatie in die situatie(s) noodzakelijk voor het verwerven van inzicht en het formuleren van passende aanbevelingen. Even belangrijk tijdens de observatie zijn situaties waarin het probleemgedrag zich niet stelt. Wat doet de leerling dan en hoe reageren de klasgenoten hierop? Wat doet de leerkracht dan? De oplossing ligt vaak in situaties waarin het wel goed gaat⁸⁰.

Nagaan van effecten van aanpassingen

In samenspraak met het zorgteam onderneemt de leerkracht acties om de intensiteit en kwaliteit van het leerproces van de betrokken leerling(en) te verhogen. Dit kunnen aanpassingen zijn qua instructie, feedback, begeleiding, organisatie ... Vervolgens gaat het zorgteam na of deze acties leiden tot de verwachte positieve effecten.

Bijvoorbeeld:

- ▶ Neemt de leerling actief deel aan de herhalingsactiviteit in kleine groep?
- ▶ Zorgt de aangepaste leer- en oefenstof voor een verhoogde motivatie en interesse in schoolwerk bij deze leerling?
- ▶ Leidt de dagelijkse extra tijd voor de automatisatie van een schoolse vaardigheid tot vooruitgang?
- ▶ Zorgt de procesgerichte feedback van de leerkracht en ouders voor meer leerplezier bij de leerling?
- ▶ Helpt het gebruik van een stappenplan de leerling bij het maken van complexe oefeningen?

⁷⁸ 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.

⁷⁹ In deze fase van zorg gaat het enkel om schoolpersoneel dat komt observeren. Externe partners zoals een CLB-medewerker of een ondersteuner van een andere leerling, kunnen geen observaties doen zonder medeweten van de ouders of de leerling zelf. Zie [General Data Protection Regulation](#), [Specifieke beschermingsmaatregelen voor data over kinderen](#), het [Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding](#) en het [Decreet betreffende de rechtspositie van de minderjarige in de integrale jeugdhulp](#).

⁸⁰ Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco.

- ▶ Verhoogt het compacten⁸¹ van de basisleerstof in combinatie met verrijkingsleerstof⁸² de betrokkenheid, de motivatie en het doorzettingsvermogen van de leerling?

Bij het evalueren van het effect van genomen maatregelen is het aangewezen om naast een direct effect ook het uitgesteld effect te controleren. Kan de leerling over een korte of langere periode de leerstof toepassen of verliest hij deze vlug? Indien nodig kan bijvoorbeeld opnieuw oefentijd voorzien worden of kunnen bepaalde strategieën worden herhaald.

Leerlingvolgsysteem

Om de leervorderingen van leerlingen op te volgen, kan een leerkracht in de eerste plaats een beroep doen op brede beeldvorming⁸³, waaronder methodegebonden toetsen. Op basis van bijhorende foutenanalyses kan de leerkracht het verdere handelen in de klas vormgeven (remediëren, differentiëren in instructiewijze, soort oefeningen of materiaal, eventueel didactiek aanpassen). Ook voor leerlingen die de leerstof al onder de knie hebben, kan de leerkracht na een toetsmoment bekijken welke verrijkingsleerstof voor deze leerling aangewezen is.

In het gewoon lager onderwijs kan het schoolteam er daarnaast voor kiezen om de leervorderingen voor (technisch) lezen, spelling en wiskunde op te volgen met een genormeerd methodeonafhankelijk leerlingvolgsysteem. Dergelijke tests met percentielscores bieden de mogelijkheid om na te gaan in welke mate een leerling afwijkt van de (Vlaamse) normgroep. Bij de keuze van het leerlingvolgsysteem (LVS) houdt de school steeds rekening met de leerplannen. Niet elk LVS is afgestemd op de leerplannen van de verschillende onderwijsnetten. De resultaten van LVS-toetsen moeten steeds gezien worden in relatie tot het aanbod dat leerlingen gekregen hebben. Fouten op een leerstofonderdeel dat nog niet werd behandeld in de klas, wegen in de interpretatie minder zwaar door dan fouten op leerstof die beheerst zou moeten zijn.

Meerdere leerlingvolgsystemen verwijzen voor leerlingen die onvoldoende (percentiel 25 of lager) scores, naar bijhorende materialen voor verdere analyse en mogelijk handelen. Vanuit de analyse is duidelijk wat goed gaat en waarmee de leerling problemen heeft. De leerkracht stemt het handelen af op deze beginsituatie en bepaalt of de leerling mee kan evolueren met de klasgroep, mits extra ondersteuning (bijvoorbeeld verlengde instructie), dan wel of gerichte remediëring noodzakelijk is. Bij verdere evaluatie vergelijkt hij de vorderingen van de leerling met deze beginsituatie en gaat hij na of de gestelde doelen bereikt zijn. Hierbij is de leerkracht zich ervan bewust dat de klasgroep verder evolueert en er daardoor een achterstand kan blijven bestaan. Bij leerlingen met een hardnekkige leerachterstand is het

⁸¹ Compacten is het schrappen van overbodige herhalings- en oefenleerstof.

⁸² Zie [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).

⁸³ Zie [Fase 0](#), Opvolgen van alle leerlingen.

daarom meer aangewezen om vorderingen te blijven vergelijken met de beginsituatie van de leerling zelf, eerder dan met de klasgroep.

Ook voor leerlingen die (steeds) hoog scoren, kan de leerkracht LVS-toetsen verder analyseren en, indien nodig, extra maatregelen treffen. Zo kan een leerling die telkens een score van percentiel 75 of hoger haalt, nood hebben aan compacten⁸⁴ van de basisleerstof in combinatie met verrijkingsleerstof⁸⁵. Om na te gaan of er sprake is van een leervoorsprong, kan het zorgteam ook beslissen om door te toetsen. De leerkracht begint daarbij steeds met de LVS-toets van een half schooljaar verder (bijvoorbeeld een leerling die in het eerste trimester van het derde leerjaar zit, legt de toets midden 3 af). Over leerstofonderdelen die de leerling nog niet aangeboden kreeg, krijgt hij een korte uitleg, bijvoorbeeld decimale getallen worden uitgelegd aan de hand van euro's en eurocenten. Leerlingen die op deze toets lager scoren dan percentiel 25, worden niet verder doorgetoetst, tenzij de leerkracht een vermoeden heeft van onderpresteren. Een leerling die wel een score van percentiel 25 of hoger haalt, legt ook de toets af van nog een half jaar verder (in ons voorbeeld de toets eind 3 / begin 4), dus een volledig schooljaar 'boven niveau'. Wie daar nog steeds hoger dan percentiel 25 scoort, komt zeker in aanmerking voor verrijkingsleerstof⁸⁶ van dit leerstofgebied⁸⁷. In beide gevallen kan een analyse van de gemaakte fouten informatie opleveren over welke leerstof nog onvoldoende beheerst is en best naast de verrijkingsstof aangeboden wordt.

Sommige leerlingen hebben een heel uiteenlopend profiel en halen afwijkende resultaten voor verschillende leerstofgebieden⁸⁸. Zo kan een leerling sterk zijn in wiskunde, maar moeite hebben met spelling. Dan kan het belangrijk zijn om enerzijds tekorten op te sporen en bij te werken en anderzijds verrijkingsleerstof aan te bieden. Sterktes kunnen eveneens ingezet worden om tekorten te compenseren. Zo kan deze leerling verder doorgroeien in zijn schoolse kennis en vaardigheden.

⁸⁴ Compacten is het schrappen van overbodige herhalings- of oefenstof.

⁸⁵ Zie [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).

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

⁸⁷ Zie Stappenplan voor de detectie van leervoorsprong: een voorbeeld, geraadpleegd op 23 oktober 2018 via www.eduratio.be/stappenplan.html.

⁸⁸ Leerlingen met een sterk uiteenlopend profiel en/of bijkomende problematiek (dubbel bijzonder) komen in aanmerking voor een handelingsgericht diagnostisch traject, zie [Uitbreiding van zorg – Fase 2](#).

2.3 Onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften en aanpak bepalen

Op basis van de verzamelde informatie formuleren de leerkracht(en) en het zorgteam in samenspraak met leerling en ouders de doelen en onderwijs- en opvoedingsbehoeften⁸⁹ en stemmen de aanpak hierop af. Daarbij vertrekken ze steeds vanuit de leerplandoelen en gaan ze na of het nodig is om deze aan te passen voor de betrokken leerling(engroep). In het leerlingendossier schrijven ze duidelijke afspraken rond de maatregelen neer. Voor alle betrokken partijen is het duidelijk wie waarom, wanneer, waar en hoe welke maatregelen neemt⁹⁰.

Bij het bepalen van de aanpak houdt het zorgteam rekening met een aantal factoren zoals de hulpvraag van de leerling, de motivatie en verwachtingen van de leerling en zijn/haar ouders, het socio-emotioneel functioneren van de leerling, informatie over eerdere remediëring en contextfactoren waaronder de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten en ouders om de aanpak te realiseren. Het zorgteam formuleert eerst een aantal aanbevelingen die maximaal wenselijk en minimaal noodzakelijk zijn, met specifieke aandacht voor wat het leerkrachtenteam zelf kan doen, en toetst ze vervolgens op hun haalbaarheid.

Het zorgteam kiest voor de best passende, maar minst ingrijpende maatregel die ervoor zorgt dat de leerling zoveel mogelijk kan blijven participeren aan het klas- en schoolgebeuren en aan het gemeenschappelijk curriculum⁹¹. Het recht op redelijke aanpassingen geldt ook voor evaluatiemomenten.

In de fase van verhoogde zorg past de leerkracht de maatregelen geïntegreerd toe en volgt de leerling of leerlingengroep zoveel mogelijk lessen in klasverband. Ook in deze fase blijft de leerkracht de eindverantwoordelijke, eventueel aangevuld of ondersteund door zorgleerkrachten of anderen. Bij voorkeur gaat het team na of de aanpak voor een of meerdere leerlingen ook een grotere groep leerlingen of de hele klas ten goede kan komen⁹². Bij het toepassen van maatregelen wordt de keuze van de interventies altijd gezien in relatie tot de leeransen die ze bieden en de mate waarin ze autonomie, betrokkenheid en competentie stimuleren⁹³. In de Bijlage Mogelijke maatregelen bij Cognitief Sterk functioneren worden de mogelijke maatregelen verder toegelicht.

⁸⁹ Voor het concreet formuleren van onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en ondersteuningsbehoeften van de ouders en de leerkrachten kunnen de hulpzinnen in het Algemeen Diagnostisch Protocol steun bieden.

⁹⁰ Zie Meirsschaut, M., Monsecour, F., & Wilssens, M. (2013). *Klaar voor redelijke aanpassingen. Een leidraad*. Gent: Arteveldehogeschool. Geraadpleegd op 11 december 2018 via http://buozrl.weebly.com/uploads/2/4/0/1/24012203/klaar_voor_redelijke_aanpassingen_een_leidraad.pdf.

⁹¹ Scholen en klassen kunnen binnen het gemeenschappelijk curriculum redelijke aanpassingen aanbieden aan leerlingen, zie Domeinen en elementen, geraadpleegd op 5 december 2018 via <http://differentiatieinonderwijs.be/het-project/wat/domeinen-en-elementen-gid>.

⁹² Zie Bijlage Effectief onderwijs.

⁹³ 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.

2.4 Plannen, handelen en evalueren

Het zorgteam volgt de gemaakte afspraken en maatregelen op en evalueert ze. Doorgaans is het aangewezen om de toegekende maatregelen zowel tijdens les- als evaluatiemomenten toe te passen. Soms kan het evenwel nuttig zijn om de leervorderingen van leerlingen te evalueren zonder extra maatregelen. Alle partners worden volgens een duidelijk bepaalde timing en op een afgesproken wijze betrokken bij de evaluatie van de maatregelen.

Het resultaat van deze evaluatie kan zijn:

- ▶ De maatregelen hebben het gewenste effect, de problemen verdwijnen gaandeweg en de maatregelen kunnen afgebouwd worden.
- ▶ De maatregelen hebben het gewenste effect, maar dienen behouden te worden om de leerling zo optimaal mogelijk te laten participeren aan het onderwijs. Als de genomen maatregelen ook zinvol kunnen zijn voor andere leerlingen, neemt de leerkracht deze op in de brede basiszorg⁹⁴.
- ▶ De genomen maatregelen hebben onvoldoende effect en dienen bijgestuurd te worden.

Voor de bijsturing van de genomen maatregelen kunnen de betrokkenen een beroep doen op het CLB. Het CLB kan de leerkracht ondersteunen bij het verhelderen van zijn doel met de leerling of leerlingengroep, bij het in kaart brengen van de onderwijsleersituatie, bij het brainstormen over de gewenste situatie en verandermogelijkheden van aspecten van de onderwijsleersituatie, bij het opstellen van een veranderplan ...

Indien de maatregelen onvoldoende effect hebben, kan een overstap naar de fase van uitbreiding van zorg nodig zijn. Uitbreiding van zorg is aangewezen als de intensiteit van de nodige ondersteuning de mogelijkheden van de school overstijgt en er een beroep moet gedaan worden op andere instanties om die ondersteuning te bieden. Dit kan het geval zijn bij een te grote discrepantie tussen de prestaties van de leerling en zijn klasgenoten of tussen verschillende leerdomeinen, blijvende gedrags- en emotionele problemen, een vermoeden van ontwikkelingsachterstand, onduidelijkheid of onenigheid over het vermoeden van cognitief sterk functioneren, een complexe problematiek waarbij de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling niet helder genoeg zijn ...

Bij doorverwijzing naar het CLB zijn dus zowel de inhoud als de resultaten van de geboden maatregelen belangrijk. Het CLB bouwt hierop verder om in kaart te brengen wat deze leerling nodig heeft. Deze indicerende vraag primeert steeds op de onderkende vraag 'Wat zijn de cognitieve mogelijkheden van deze leerling?'

⁹⁴ Zie Brede basiszorg – Fase 0.

3 Uitbreiding van zorg – Fase 2

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 zorg⁹⁵ aan het CLB worden gesteld. Vervolgens kan het CLB een handelingsgericht diagnostisch traject opstarten. Ondertussen zet de school de eerder genomen, effectieve aanpassingen⁹⁶ 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 parallelle 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. 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

⁹⁵ Zie Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding.

⁹⁶ Zie Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren.

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 ontwikkelt⁹⁷.

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 tunnelvisie⁹⁸.

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 hiernaar⁹⁹ en de mogelijke voor- en nadelen¹⁰⁰ 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 leerling¹⁰¹. 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 vaardigheden¹⁰².

⁹⁷ 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.

⁹⁸ 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.

⁹⁹ Zie Theoretisch deel: Categoriele classificatie.

¹⁰⁰ 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., & 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>.

¹⁰¹ Hiervoor kunnen de BCV-fiches op het CHC-platform handvatten bieden.

¹⁰² Zie Bijlage Faire diagnostiek van cognitief functioneren.

In een gesprek met de betrokkenen kunnen verschillende hulpvragen geformuleerd worden¹⁰³:

■ Een onderkende 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 leren¹⁰⁴ 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*)

¹⁰³ 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.

¹⁰⁴ Zie [Bijlage Effectief onderwijs](#).



- ▶ Zorgt klankaanbod ervoor dat Marjan makkelijker nieuwe Engelse woordenschat leert? (*veranderingsgericht*)
- ▶ Zijn maatregelen zoals compacten, verrijken en eventueel versnellen¹⁰⁵, aangewezen voor Sarina? Voor welke leerstofonderdelen? (*adviesgericht*)
- ▶ 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 gebruiken¹⁰⁶. 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 staan¹⁰⁷.

1.3. Overzicht krijgen

1.3.1. Probleem analyseren en positieve aspecten bevragen

In de intake kijkt de CLB-medewerker eerst breed¹⁰⁸. In gesprek met de leerling, ouders en/of leerkrachten verzamelt hij relevante en zo concreet mogelijke informatie over zowel

¹⁰⁵ Zie [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).

¹⁰⁶ Zie argumenten in [Theoretisch deel](#): 1.3. Classificatie, Categoriele classificatie.

¹⁰⁷ Zie [Theoretisch deel](#): 1.3. Classificatie.

¹⁰⁸ Zie [ADP](#): 1.3 Overzicht krijgen.



Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren

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 medicatiegebruik¹⁰⁹;
- ▶ het leerlingendossier van de school.
 - Voor het basisonderwijs:
 - de resultaten op methode(on)afhankelijke toetsen en bijhorende observatiegegevens;
 - de reeds genomen maatregelen, waaronder compacten, verrijken, groeperen en/of versnellen¹¹⁰, en hun effect;
 - opvallende sterktes en moeilijkheden tijdens vorige schooljaren.
 - Voor het secundair onderwijs:
 - de gegevens van het basisonderwijs¹¹¹;
 - de toets-, examen- en observatiegegevens van verschillende vakken;
 - de reeds genomen maatregelen, waaronder compacten, verrijken, groeperen en/of versnellen¹¹², 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-CY¹¹³, waaronder zowel functies en anatomische eigenschappen, activiteiten en participatie als externe en persoonlijke factoren. Doorheen het verdere diagnostisch traject verdiept de CLB-medewerker deze

¹⁰⁹ 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.

¹¹⁰ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol – [Bijlage Begrippenlijst](#) en [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).

¹¹¹ Zie [Omzendbrief Overdracht van leerlingengegevens bij schoolverandering](#).

¹¹² Zie Algemeen Diagnostisch Protocol – [Bijlage Begrippenlijst](#) en [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).

¹¹³ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, [Theoretisch deel: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren of ICF-CY](#) en [Sjabloon ICF-schema; Browser – ICF-CY-nl.ca](#).

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 gezinscontext¹¹⁴. 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 ...) ¹¹⁵.

Mogelijke vragen aan ouders¹¹⁶ 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?
- ▶ 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 uitprobeer¹¹⁷.

¹¹⁴ 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.

¹¹⁵ Zie Bijlage Faire diagnostiek van cognitief functioneren.

¹¹⁶ 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?.

¹¹⁷ Zie 1.3.4 Relevante voorgeschiedenis en ondernomen activiteiten en effecten.

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.
- ▶ 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 huidige functioneren¹¹⁸.

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?

¹¹⁸ Zie [1.3.2 Functioneren van het kind / de jongere binnen de context verkennen](#).

- ▶ 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 talen¹¹⁹. Het kan aangewezen zijn om hierbij een tolk¹²⁰ 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 effecten¹²¹. 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 compacten¹²², verrijken, groeperen en/of versnellen¹²³. 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?

¹¹⁹ Zie [Bijlage Faire diagnostiek van cognitief functioneren](#).

¹²⁰ Zie <https://www.integratie-inburgering.be/sociaal-tolken-en-vertalen>

¹²¹ Zie ook [1.3.1 Probleem analyseren en positieve aspecten bevragen](#).

¹²² Compacten is het schrappen van overbodige herhalings- en oefenleerstof.

¹²³ Zie [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).



Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren

- ▶ 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.

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-CY¹²⁴. 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.

¹²⁴ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren of ICF-CY en Sjabloon ICF-schema; Browser – ICF-CY-nl.ca.

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 onderzoek¹²⁵ hiernaar en de mogelijke voor- en nadelen¹²⁶ ervan alvorens dit als hulpvraag mee te nemen. Een als-danredenering helpt om te blijven focussen op de handelingsgerichtheid van het traject¹²⁷.

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 onderkennende hypothesen en bijhorende onderzoeksvragen formuleren. De antwoorden op deze vragen dragen bij tot het beantwoorden van de indicerende hulpvraag en het bepalen van de veranderingsdoelen¹²⁸, van de onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften en van de aanbevelingen¹²⁹.

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?'.

¹²⁵ Zie Theoretisch deel: Categoriele classificatie.

¹²⁶ 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.

¹²⁷ Zie 1.1 Vraag verhelderen.

¹²⁸ Zie 4.2 Formuleren van doelen.

¹²⁹ Zie 4.3 Formuleren van onderwijs-, opvoedings-, en ondersteuningsbehoeften en komen tot een overzicht van aanbevelingen.

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 voorkomen¹³⁰. 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 Protocolen 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*).
- ▶ 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 heeft¹³¹. (*beschrijvend*)

¹³⁰ Zie Theoretisch deel: 1.3. Classificatie en 1.4. Verklarende, belemmerende en ondersteunend factoren en Bijlage Geïntegreerd werkmodel Cognitief Sterk Functioneren.

¹³¹ Zie Bijlage Het CHC-model.

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

- ▶ Mauro heeft een autismespectrumstoornis¹³². (*classificerend*)
- ▶ Stefanie leest en spelt onder het niveau van haar leeftijdsgenoten¹³³. (*niveaubepalend*)
- ▶ Stefanie heeft een leerstoornis¹³⁴. (*classificerend*)
- ▶ Tobin heeft aandachtsproblemen¹³⁵. (*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.

Bijvoorbeeld¹³⁶:

- ▶ Aliyah stelt geen vragen in de klas omdat ze bang is dat ze dan dom overkomt bij haar klasgenoten¹³⁷.
- ▶ 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 autonomieondersteunend¹³⁸, 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.

¹³² Zie Protocol Gedrag & Emotie.

¹³³ Zie Protocol Lezen & Spellen.

¹³⁴ Zie Protocol Lezen & Spellen of Protocol Wiskunde.

¹³⁵ Zie Protocol Gedrag & Emotie.

¹³⁶ 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.

¹³⁷ Zie Bijlage Mindset.

¹³⁸ 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)¹³⁹.
- ▶ Een hoge gekristalliseerde en vloeiende intelligentie (Gc en Gf) samen met een lage verwerkingsnelheid (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 verbetert¹⁴⁰. 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*)

¹³⁹ Zie de BCV-fiches met interventiemogelijkheden, geraadpleegd op 20 februari 2019 via <https://expertisetoegepastepsychologie.be/subpages/chc-platform/>.

¹⁴⁰ Zie Onderzoeksfase 3.2.4 Een bepaalde aanpak uitproberen en het effect ervan nagaan.

- ▶ Door het aanleren en uitproberen van verschillende studiemethodieken en het aanbieden van verrijkingsopdrachten zal Andres de leerstof op een hogere orde denkniveau¹⁴¹ kunnen verwerken. (*veranderingsgericht*)
- ▶ In een meer talige en minder wiskundig-wetenschappelijke richting zal Jeremy zijn sterktes ten volle kunnen ontwikkelen. (*adviesgericht*)
- ▶ Meer uitdagende opdrachten die de hogere denkvaardigheden¹⁴² 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 talen¹⁴³. (*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 versnellen¹⁴⁴. (*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?

¹⁴¹ Zie Blooms taxonomie, geraadpleegd op 3 april 2019 via <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/afbeeldingen/103-blooms-taxonomie>.

¹⁴² 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](#).

¹⁴³ Zie de BCV-fiches met interventiemogelijkheden, geraadpleegd op 13 februari 2019 via <https://expertisetoegepastepsychologie.be/subpages/chc-platform/>.

¹⁴⁴ Zie [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).

- **Als ... dan ...:** Als Leila een leervoorsprong heeft van meer dan een leerjaar, dan bekijken school en ouders samen of versnellen¹⁴⁵ 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 verrijken¹⁴⁶ aangewezen zijn.
- ▶ **Onderkennende hypothese:** Stefanie werkt erg traag, maar alle ingevulde oefeningen zijn correct (*beschrijvend*).
 - **Onderkennende onderzoeksvraag:** Zijn alle oefeningen die Stefanie invult, correct?
 - **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.
 - **Onderkennende 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 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 mindset¹⁴⁷ bij Aliyah en haar klasgenoten door middel van een klasgesprek om bewust te reflecteren over beide soorten mindsets, leerdoelen en fouten als leerkansen. 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 verwerkingssnelheid¹⁴⁸ 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 voltooien¹⁴⁹.

¹⁴⁵ Zie [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).

¹⁴⁶ Zie [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).

¹⁴⁷ Zie [Bijlage Mindset](#).

¹⁴⁸ Zie [Bijlage Het CHC-model](#).

¹⁴⁹ Zie [BCV-fiche Gs](#).

- ▶ **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)¹⁵⁰ kan verklaren waarom Marjan moeite heeft met het aanleren van nieuwe Engelse woordenschat¹⁵¹, 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 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 vaardigheden¹⁵² nood aan meer cognitieve uitdaging in de vorm van compacten, verrijken en eventueel versnellen¹⁵³?
 - **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

¹⁵⁰ Zie [Bijlage Het CHC-model](#).

¹⁵¹ Zie [BCV-fiche Ga](#).

¹⁵² Zie [Bijlage Het CHC-model](#).

¹⁵³ Zie [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).



Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren

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.

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 onderzoeksvragen¹⁵⁴.

■ 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

¹⁵⁴ Zie 2.3. Hypothesen en onderzoeksvragen formuleren; zie ook Tabel 1. Niet-limitatieve lijst van relevante ICF-CY-categorieën.

gebeurt aan de hand van ICF-CY¹⁵⁵ waarbij zowel de problemen als de positieve aspecten in het functioneren van de leerling binnen zijn context verder worden nagegaan¹⁵⁶. Om de brede cognitieve vaardigheden in kaart te brengen, maken we gebruik van het CHC-model¹⁵⁷. 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 zwaktes¹⁵⁸ 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 meting¹⁵⁹. Daarom worden resultaten van een test of vragenlijst best zoveel mogelijk weergegeven als een betrouwbaarheidsinterval¹⁶⁰ eerder dan als één cijfer. De voorkeur gaat uit naar een betrouwbaarheidsinterval van 95 % of het hoogst beschikbare betrouwbaarheidsinterval.

De onderzoeksvragen uit de strategiefase zijn ruim opgesteld en leggen de nadruk op wat veranderbaar is in de onderwijsleeromgeving en gezinscontext¹⁶¹. 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.

¹⁵⁵ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren of ICF-CY en Sjabloon ICF-schema; Browser – ICF-CY-nl.ca.

¹⁵⁶ Zie Bijlage Geïntegreerd werkmodel Cognitief Sterk Functioneren en www.talentstimuleren.nl/thema/dubbel-bijzonder, geraadpleegd op 7 mei 2018.

¹⁵⁷ Zie Bijlage Het CHC-model.

¹⁵⁸ Zie CAP-vademecum - Cognitief vaardigheidsonderzoek – VII. Handelingsgericht werken met het CHC-model - Materiaal per basistest – HGD-stappenplan WISC-V – CHC.

¹⁵⁹ 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.

¹⁶⁰ Het betrouwbaarheidsinterval is de zone waarbinnen de algemene intelligentie of een brede cognitieve vaardigheid zich met een bepaalde mate van zekerheid bevindt.

¹⁶¹ 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.

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 werkmodel¹⁶² voor cognitief sterk functioneren dat het CHC-model¹⁶³ en de belangrijkste, enigszins empirisch onderbouwde elementen uit de bestaande begaafdheidsmodellen¹⁶⁴ 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) - Visuele informatieverwerking (Gv) - Auditieve informatieverwerking (Ga) - Langetermijngeheugen (Glr) - Verwerkingssnelheid (Gs) 	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> <p>Een bepaalde aanpak uitproberen en het effect ervan nagaan</p> <p>CHC-intelligentieonderzoek en onderzoek brede en nauwe cognitieve</p>

¹⁶² Zie [Bijlage Geïntegreerd werkmodel Cognitief Sterk Functioneren](#).

¹⁶³ Zie [Bijlage Het CHC-model](#).

¹⁶⁴ Zie [Bijlage Modellen van begaafdheid](#).

		vaardigheden ¹⁶⁵ (zie <u>overzicht diagnostisch materiaal Cognitief Sterk Functioneren</u>)
SCHOOLSE VAARDIGHEDEN <ul style="list-style-type: none"> - leesvaardigheden - schrijfvaardigheden - rekenvaardigheden - communicatieve vaardigheden - wetenschappelijke vaardigheden - praktische/technische vaardigheden 	ACTIVITEITEN EN PARTICIPATIE <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 <u>Protocol Lezen & Spellen</u> en <u>Protocol Wiskunde</u>), taalvaardigheid (zie <u>Protocol Spraak & Taal</u>) en wetenschappelijke of technische vaardigheden nagaan</p>
Wat onderzoeken?	Niet-limitatieve lijst categorieën ICF-CY	Hoe onderzoeken?
COMPETENTIES EN WELBEVINDEN		
RIASOC-types <ul style="list-style-type: none"> - Realistisch - Intellectueel - Artistiek - Sociaal - Ondernemend - Conventioneel 	ACTIVITEITEN EN PARTICIPATIE <p>Leren en toepassen van kennis</p> <p>Communicatie</p> <p>Belangrijke levensgebieden</p>	<p>Gesprek met leerling, ouders en (vak)leerkracht</p> <p>Observatie</p> <p>Analyse van beschikbare gegevens</p>

¹⁶⁵ Toelichting over en praktische materialen voor de crossbatterijbenadering 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.

	Maatschappelijk, sociaal en burgerlijk leven	Aanpak uitproberen en effect nagaan
MOTORISCHE VAARDIGHEDEN EN PRESTATIES IN SPORT EN SPEL	<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>WELBEVINDEN¹⁶⁶</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>
Wat onderzoeken?	Niet-limitatieve lijst categorieën ICF-CY	Hoe onderzoeken?
<p>NIET-COGNITIEVE LEERLINGENKENMERKEN</p> <p>(AANVULLEND)</p>		
<p>MOTIVATIE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taakgericht/doelgericht gedrag - Prestatiemotivatie - Mindset¹⁶⁷ 	<p>FUNCTIES</p> <p>Mentale functies:</p> <p><i>Algemene mentale functies</i></p>	<p>Gesprek met leerling, ouders en leerkracht</p> <p>Observatie</p>

¹⁶⁶ 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.

¹⁶⁷ Zie Bijlage Mindset.

<ul style="list-style-type: none"> - Locus of control - Attributies - Self-efficacy - Wilskracht - Waarden en interesses - ... 	<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>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 materiaal Cognitief Sterk Functioneren</u>)</p>
<p>SOCIAAL-EMOTIONELE VAARDIGHEDEN</p>	<p>FUNCTIES</p>	<p>Gesprek met leerling, ouders en leerkracht</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>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>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>

■ Categoriele classificatie

Omwille van de argumenten die aangehaald werden in het theoretisch deel¹⁶⁸, 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

¹⁶⁸ Zie Theoretisch deel: 4.3. Categoriele classificatie.

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 doelgroep¹⁶⁹.

3.2. Hoe onderzoeken?

3.2.1. Gesprek

■ Gesprek met de leerling¹⁷⁰

De CLB-medewerker be vraagt 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 ervaren¹⁷¹. 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?
- ▶ 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 verbeterd¹⁷²?

¹⁶⁹ Zie Theoretisch deel: 4.3 Categoriale classificatie.

¹⁷⁰ 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.

¹⁷¹ Hulpmiddelen hiervoor zijn de werkbladen dubbel bijzonder en de bijzonder begaafde leerling.

¹⁷² 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.

- ▶ 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 welbevinden¹⁷³. 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 leren¹⁷⁴.

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

■ Gesprek met de ouders¹⁷⁵

In gesprek met de ouders vraagt de CLB-medewerker doelgericht naar hun inschatting van het functioneren van hun kind in verschillende contexten, zowel het huidige 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-CY¹⁷⁶. Bij kleuters kan de CLB-medewerker de Leidraad voor de taxatie van ontwikkelingsproblemen bij kleuters¹⁷⁷ gebruiken om zicht te krijgen op het functioneren en mogelijke problemen in een of meerdere ontwikkelingsdomeinen.

¹⁷³ 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.

¹⁷⁴ 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.

¹⁷⁵ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Bijlage Gesprek met ouder(s) en leerkracht(en).

¹⁷⁶ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren of ICF-CY en Sjabloon ICF-schema; Browser – ICF-CY-nl.ca.

¹⁷⁷ Maes, B., Hombroux, M., Janssens, K., Lambert, R., & Wouters, M. (2005). *Leidraad voor de taxatie van ontwikkelingsproblemen bij kleuters*. Brussel: VCLB service.

Als er vanuit de clustering in de Strategiefase nog onvoldoende zicht is op het ontwikkelingsverloop en de schoolloopbaan van hun kind tot nu toe, be vraagt 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 leerkracht¹⁷⁸

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-CY¹⁷⁹. 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-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 uitgetoetst? Wat was het effect?
- ▶ In welke mate verveelt de leerling zich in de klas?

¹⁷⁸ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, [Bijlage Gesprek met ouder\(s\) en leerkracht\(en\)](#).

¹⁷⁹ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, [Theoretisch deel: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren of ICF-CY](#) en [Sjabloon ICF-schema; Browser – ICF-CY-nl.ca](#).

- ▶ 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 maatregelen¹⁸⁰?
- ▶ 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. Observatie¹⁸¹

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 omgeving¹⁸². 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 afweging of een betrokkene de rol van medeonderzoeker kan opnemen, gaat het CLB-team onderstaande voorwaarden na¹⁸³:

- ▶ 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.

¹⁸⁰ Zie [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).

¹⁸¹ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, [Bijlage 14: Observeren](#).

¹⁸² Zie [Handelingsgericht werken, Uitgangspunt 2: Transactioneel \(wisselwerking en afstemming\)](#).

¹⁸³ Pameijer, N. & van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven / Den Haag: Acco.

- ▶ 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 school¹⁸⁴. 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 klassfeer (klassenklimaat)¹⁸⁵, 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?

¹⁸⁴ 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, Verzamelen van informatie, Observatie.

¹⁸⁵ Zie Bijlage Effectief onderwijs.



Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren

- ▶ 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?

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 leerling¹⁸⁶.

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 onderzoeksvraag¹⁸⁷.

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 leerling¹⁸⁸?

¹⁸⁶ Zie [Bijlage Geïntegreerd werkmodel Cognitief Sterk Functioneren](#).

¹⁸⁷ Zie Strategiefase, [Hypotheses en onderzoeksvragen formuleren](#).

¹⁸⁸ Zie [Bijlage Faire diagnostiek van cognitief sterk functioneren](#).

- ▶ 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-toetsen¹⁸⁹ of kleutervolgsystemen¹⁹⁰. Als dit niet recent op school gebeurd is, is het aangewezen om de leervoorsprong op verschillende gebieden in kaart te brengen. Indien een 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?

¹⁸⁹ Zie Fase 1, Verzamelen van informatie, Leerlingvolgsysteem.

¹⁹⁰ zoals Groeiboek en Kleuters met extra zorg, zie Fase 1, Verzamelen van informatie, Observatie.



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 uitgetoetst 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 toegepast¹⁹¹.

Bijvoorbeeld:

- ▶ **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 procesniveau¹⁹².
 - **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 denkniveau¹⁹³ 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 lessen 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

¹⁹¹ Pameijer, N., & van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven / Den Haag: Acco.

¹⁹² 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.

¹⁹³ Zie Blooms taxonomie, geraadpleegd op 3 april 2019 via <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/afbeeldingen/103-blooms-taxonomie>.

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 denkvaardigheden¹⁹⁴ 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 duidelijke verwachtingen en geven ze constructieve feedback¹⁹⁵. 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'¹⁹⁶ en de handelingsplannen van 'Kleuters met extra zorg'¹⁹⁷ 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 vaardigheden¹⁹⁸, de leervorderingen of schoolse

¹⁹⁴ 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.

¹⁹⁵ 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.

¹⁹⁶ 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.

¹⁹⁷ Boone M. (2014). *Kleuters met extra zorg* (2^{de} druk). Mechelen: Wolters Plantyn.

¹⁹⁸ Zie Bijlage Het CHC-model.

voorsprong¹⁹⁹, 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 onderzoeksvraag²⁰⁰. 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.

Voor bepaalde onderzoeksvragen kan het CLB-team doorverwijzen naar externen. In dat geval neemt zij de rol van draaischijf²⁰¹ 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 instructies²⁰². Zo krijg je ook zicht op de kwaliteit van het leerproces²⁰³.

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' maken²⁰⁴. Hoe sneller die inhaalbeweging verloopt, hoe groter de kans

¹⁹⁹ 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.

²⁰⁰ 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.

²⁰¹ Zie Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding.

²⁰² 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.

²⁰³ 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.

²⁰⁴ Zie Bijlage Faire diagnostiek van cognitief functioneren.



Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren

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 cultuurverschillen²⁰⁵ 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 taalverwerving²⁰⁶.

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 chronische aandoening (zoals diabetes of epilepsie) op het intellectueel en adaptief functioneren. Daarnaast kan een klinisch neurologisch onderzoek²⁰⁷ 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 draaischijf²⁰⁸ 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

²⁰⁵ Zie 'Inschatten van storende factoren' in [Bijlage Faire diagnostiek van cognitief functioneren](#).

²⁰⁶ 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.

²⁰⁷ Zie Protocol Motoriek, [Bijlage 3: Het klinisch kinderneurologisch onderzoek door de CLB-arts](#).

²⁰⁸ Zie [Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding](#).

zo goed mogelijk in te schatten en er rekening mee te houden bij de interpretatie²⁰⁹. 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 Diagnostiek²¹⁰.

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 gegevens²¹¹.

De CLB-medewerker plaatst scores waar mogelijk in een betrouwbaarheidsinterval²¹². Bij de interpretatie ervan houdt hij steeds rekening met de invloed van mogelijk storende factoren op de onderzoekresultaten, zoals taal- en culturele verschillen, geringe motivatie en gedrags- en emotionele problemen. Socio-culturele omgevingsfactoren kunnen de interpretatie van onderzoekresultaten immers beïnvloeden en zo de toepasbaarheid van de normen beperken²¹³. 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

²⁰⁹ 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.

²¹⁰ Zie <http://www.vclb-koepel.be/professionals/faire-diagnostiek>, geraadpleegd op 7 maart 2018.

²¹¹ Zie Schaubroeck, S. (2019). Klinisch oordeel: kritisch denken in de grijze zone. *Caleidoscoop*, 31(1), 10-19.

²¹² 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.

²¹³ 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.

onderwijs²¹⁴. 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}²¹⁵ en de indexscores van brede cognitieve vaardigheden²¹⁶ baseren we ons op de statistische relatie tussen verschillende soorten normen en de internationale labelafspraken²¹⁷. 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

²¹⁴ Zie De zin en onzin van IQ-meting in het onderwijs, geraadpleegd op 2 mei 2018.

²¹⁵ 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).

²¹⁶ Zie Bijlage Het CHC-model.

²¹⁷ 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-kader²¹⁸. 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-CY²¹⁹ 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 vaardigheden²²⁰. Dat geldt ook voor onderwijsniveau. Zo kunnen leerlingen die goed tot zeer goed presteerden in het basisonderwijs, plots gaan onderpresteren in het secundair onderwijs²²¹.

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 samenhangen²²². Het gaat dan bijvoorbeeld om (relatieve) sterktes in vaardigheden, een sterke interesse in of motivatie voor een

²¹⁸ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Handelingsgericht diagnostisch traject, Integratief beeld schetsen.

²¹⁹ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren of ICF-CY en Sjabloon ICF-schema; Browser – ICF-CY-nl.ca.

²²⁰ 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>.

²²¹ Zie Bijlage Mindset.

²²² Zie Theoretisch deel, Verklarende, belemmerende en ondersteunende factoren.

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.

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 leerplandoelen²²³. 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 leerling²²⁴. 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 participatie²²⁵, alsook op beïnvloedbare (ondersteunende of belemmerende) externe factoren en persoonlijke factoren²²⁶. 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 succeservaringen²²⁷.

²²³ 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>.

²²⁴ 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.

²²⁵ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, [Theoretisch deel: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren of ICF-CY en Sjabloon ICF-schema; Browser – ICF-CY-nl.ca](#).

²²⁶ 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.

²²⁷ 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 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.

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 denkniveau²²⁸.
- ▶ 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 motivatie²²⁹ en plezier in school toegenomen.
- ▶ Dankzij klankaanbod van vreemde talen leert Marjan makkelijker nieuwe woordenschat²³⁰.
- ▶ 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.

²²⁸ 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.

²²⁹ 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.

²³⁰ Zie BCV-fiche Ga.

4.3. Formuleren 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 regelgeving²³¹ biedt;
- ▶ de vakliteratuur;
- ▶ het wetenschappelijk onderzoek²³² rond effectief onderwijs²³³, interventies bij onderwijsproblemen, gedragsproblemen²³⁴ 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.

²³¹ 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 buitengerechtelijke toegang tot de tweede vorm van jeugdhulpverlening en behandelt de aanvragen hiertoe.

²³² 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.

²³³ Zie Bijlage Effectief onderwijs.

²³⁴ 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.

- **Aanbeveling:** Amirs leerkracht begeleidt het coöperatief leren en geeft feedback op procesniveau²³⁵.
- **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 motivatie²³⁶ en plezier in school toegenomen.
 - **Onderwijs-/opvoedingsbehoefte 1:** Joke heeft nood aan meer uitdagende opdrachten die de hogere denkvaardigheden²³⁷ aanspreken, en aan constructieve feedback zowel door haar leerkrachten als ouders. Daarnaast 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 versterken²³⁸.
 - **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

²³⁵ 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.

²³⁶ 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.*

²³⁷ 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.

²³⁸ 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.

procesgerichte feedback²³⁹. Joke krijgt uitleg over het beoordelen van haar leerproces (in plaats van haar resultaten)²⁴⁰.

- ▶ **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 verrijken²⁴¹.
- ▶ **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 studievaardigheden²⁴² in te vullen en volgt dit op.
 - **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.

²³⁹ 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/>.

²⁴⁰ 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.

²⁴¹ Zie Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren.

²⁴² Zie www.onderwijskiezer.be.

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 functioneren²⁴³ 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 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.

²⁴³ Zie ook [Bijlage Faire diagnostiek van cognitief sterk functioneren](#).



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 onderzoeksresultaten²⁴⁴. 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 aangepast²⁴⁵.

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 partners²⁴⁶. Als draaischijf zorgt het CLB, waar nodig, voor afstemming van de schoolinterne zorg op de externe zorg en omgekeerd.

²⁴⁴ Zie [Bijlage Faire diagnostiek van cognitief functioneren](#).

²⁴⁵ Zie ook [Fase 1](#), Onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften en aanpak bepalen

²⁴⁶ Deze externen zullen hier voornamelijk een begeleidende rol opnemen, tenzij verdere meer gespecialiseerde diagnostiek aangewezen is.

6.1. Rol van de betrokkenen en onderlinge samenwerking

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 ondersteunen²⁴⁷.

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 mogelijkheden²⁴⁸.

6.1.1. School

Bij cognitief sterk functioneren houden de meeste maatregelen²⁴⁹ 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 ontwikkeling²⁵⁰ en een growth mindset in te zetten en te stimuleren bij de leerling²⁵¹. Hierbij houdt de school rekening met het individuele profiel van sterktes en zwaktes dat mogelijk naar voren kwam in een HGD-traject. Door verschillende maatregelen²⁵² 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

²⁴⁷ 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.

²⁴⁸ Zie Bijlage Mindset.

²⁴⁹ Zie Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren.

²⁵⁰ Zie Bijlage Cognitieve ontwikkelingstheorieën, Socio-culturele theorie van Vygotsky.

²⁵¹ Zie Bijlage Mindset.

²⁵² Zie Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren.

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 diploma²⁵³.

Bij het uitwerken en implementeren van maatregelen voor cognitief sterke leerlingen in het algemeen²⁵⁴ of het uitbreiden van leerplandoelen voor individuele leerlingen kan de school een beroep doen op ondersteuning vanuit de pedagogische begeleidingsdienst²⁵⁵. Het is van belang om hierbij oog te hebben voor wetenschappelijk gefundeerde onderwijsaanpassingen die effectief blijken voor meerdere of alle leerlingen²⁵⁶.

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 volgen²⁵⁷. 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 motivatie²⁵⁸. 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 tutoring²⁵⁹, 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 geschikt²⁶⁰.

²⁵³ Zie Vroegtijdig schoolverlaten: Risicofactoren en kenmerken, geraadpleegd op 3 april 2019 via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/vroegtijdig-schoolverlaten-risicofactoren-en-kenmerken>.

²⁵⁴ Zie [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).

²⁵⁵ 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](#).

²⁵⁶ Zie [Bijlage Effectief onderwijs](#).

²⁵⁷ Zie [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).

²⁵⁸ 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

²⁵⁹ Zie [Bijlage Effectief onderwijs](#).

²⁶⁰ Zie [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).

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 verrijkingsleerstof 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 verrijkingsprojecten zijn, maar met ondersteuning van de leerkracht zijn sterktes inzetten om medeleerlingen te ondersteunen of samen te werken aan groepsopdrachten²⁶¹. 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.

6.1.3. Ouders²⁶²

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)²⁶³ 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 verruimen²⁶⁴. 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

²⁶¹ Zie [Bijlage Effectief onderwijs](#).

²⁶² Ouders kunnen meer informatie over het thema vinden op www.hoogbegaafdvlaanderen.be, <https://hoogbloei.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.

²⁶³ 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.

²⁶⁴ Het RIASOC-model van Holland kan hiervoor als basis dienen, zie www.123test.nl/riasoc-model.

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 faalervaringen²⁶⁵. Bij cognitief sterke leerlingen uit kansengroepen staat de gezinscultuur doorgaans nog wat verder af van de schoolcultuur dan bij kansrijke leerlingen²⁶⁶. 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 aanpak uit te proberen voor een groep leerlingen in de verhoogde zorg. Indien de leerling (tijdelijk) aansluit bij een buitenschoolse verrijkingsgroep²⁶⁷, 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 functioneren²⁶⁸, de verschillende visies op begaafdheid²⁶⁹, het belang van een gevoel van autonomie, competentie en betrokkenheid²⁷⁰ en de manier waarop feedback de visie op intelligentie beïnvloedt²⁷¹. 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:

²⁶⁵ Zie [Bijlage Mindset](#).

²⁶⁶ Zie [Bijlage Faire diagnostiek van cognitief sterk functioneren](#).

²⁶⁷ Zie [Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren](#).

²⁶⁸ Zie [Theoretisch deel](#), Classificatie, Categoriale classificatie.

²⁶⁹ Zie [Bijlage Modellen van begaafdheid](#).

²⁷⁰ Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de zelfdeterminatietheorie*. Leuven: Acco; Vansteenkiste, M. & Victor, A. (2010). *Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie*. *Caleidoscoop*, 22(1), 6-15.

²⁷¹ Zie [Bijlage Mindset](#).



Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren

- 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

6.1.5. Samenwerken met externe partners

Externe partners²⁷² kunnen het schoolse aanbod aanvullen door andere doelstellingen na te streven, zoals het bevorderen van contact met ontwikkelingsgelijken, de ontwikkeling van een growth mindset²⁷³ 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 stoornis²⁷⁴, is doorverwijzen naar of samenwerken

²⁷² Zie bijvoorbeeld [Project Talent](#), organisaties op de kaart.

²⁷³ Zie [Bijlage Mindset](#).

²⁷⁴ zie Deel 3: Dubbel bijzonder in van Gerven, E. (2016). *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu BV.



Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren

met partners in de (geestelijke) gezondheidszorg vaak aangewezen. Bij doorverwijzing neemt het CLB de rol van draaischijf op²⁷⁵.

Indien de leerling buitenschools verrijkingsonderwijs²⁷⁶ 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 bijgestuurd 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 bijgestuurd kan worden. Van de verschillende betrokkenen zal het schoolteam hierbij vaak een actieve rol opnemen.

²⁷⁵ Zie Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding.

²⁷⁶ Zie Bijlage Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren.

4 Theoretisch deel

4.1 Relevante ontwikkelingsaspecten en verschijningsvorm

4.1.1 Ontwikkeling van cognitieve vaardigheden²⁷⁷

Het herkennen van een atypische cognitieve ontwikkeling bij kinderen en jongeren vergt inzicht in de manier waarop cognitieve vaardigheden²⁷⁸ zich doorgaans ontwikkelen. Hieronder beschrijven we de typische cognitieve ontwikkeling van baby tot adolescent, waar weliswaar nog heel wat variatie in bestaat. Deze beschrijving is gebaseerd op inzichten uit de drie toonaangevende theorieën over cognitieve ontwikkeling. Voor een algemene bespreking van deze theorieën verwijzen we naar [Bijlage Cognitieve ontwikkelingstheorieën](#).

■ Baby- en peutertijd

De cognitieve ontwikkeling van kinderen jonger dan 2 jaar berust op het gebruik van zintuigen en het uitvoeren van bewegingen. Piaget noemt dit het sensomotorisch stadium. Jonge kinderen gebruiken hun ogen, oren, handen en mond om hun omgeving te verkennen. Ze zijn hierbij sterk afhankelijk van hun aangeboren motorische reacties op prikkels. Een baby stelt bijvoorbeeld sensomotorisch gedrag als hij zijn hoofd naar een geluid toedraait of luistert naar zijn eigen gebrabbel. Naarmate baby's ouder worden, worden hun bewegingen selectiever en meer gecoördineerd. Er kunnen circulaire reacties ontstaan, waarbij de baby een bepaald gedrag herhaalt, omdat het effect ervan interessant, verrassend of aangenaam is.

Daarnaast neemt in de eerste twee levensjaren zowel het herkennen als het onthouden van visuele informatie sterk toe. Zo verwerven baby's 'objectpermanentie'. Dit is het besef dat voorwerpen die verstopt zijn of niet meer waargenomen worden, wel nog blijven bestaan. Het kind moet hiervoor een mentale voorstelling van het verstopte voorwerp opbouwen en vasthouden in het geheugen.

²⁷⁷ Gebaseerd op Berk, L.A. (2014). *Development through the lifespan*. New Jersey: Pearson Education; Dejonckheere, P. (2010). *Ontwikkelingspsychologie. Inleidende begrippen en implicaties voor opvoeding en (basis)onderwijs*. Plantyn, Mechelen; Feldman, R.S. (2016). *Ontwikkelingspsychologie* (7^{de} editie). Antwerpen/Amsterdam: Pearson Benelux; Maes, B., Smeets, S., & Schittekatte, M. (2015). De diagnostiek van intelligentie. In G. Bosmans, P. Bijttebier, I. Noens, & L. Claes (Red.). *Diagnostiek bij kinderen, jongeren en gezinnen. Deel III: Ontwikkelingsdomeinen in het vizier* (pp. 13-32). Leuven/Voorburg: Acco.

²⁷⁸ Met 'cognitieve vaardigheden' bedoelen we alle vaardigheden die het cognitief functioneren betreffen. Als we specifiek verwijzen naar een bepaalde vaardigheid uit het CHC-model (zie [Bijlage Het CHC-model](#)), benoemen we die als een 'brede cognitieve vaardigheid' of een 'nauwe cognitieve vaardigheid'.

Behalve op het vlak van geheugen situeert de vooruitgang in informatieverwerking zich in de baby- en peutertijd vooral op het vlak van aandacht en categorisatie²⁷⁹. Zo leren baby's om vlotter en efficiënter hun aandachtsgebied te veranderen, ontwikkelen ze een meer volgehouden aandacht en worden ze minder aangetrokken tot nieuwe, opvallende prikkels. Aan het einde van het tweede levensjaar zijn peuters ook in staat om voorwerpen, mensen of dieren in te delen op basis van voorkomen, functie of gedrag.

■ Kleuterperiode²⁸⁰

Vanaf ongeveer twee jaar maken peuters²⁸¹ een enorme vooruitgang door in mentale voorstellingen. De taalontwikkeling en cognitieve ontwikkeling²⁸² interageren voortdurend met elkaar. Kinderen leren de werkelijkheid immers voor te stellen met symbolen, zoals woorden. Dit helpt hen om de werkelijkheid beter te ordenen en te begrijpen. Bovendien beginnen ze een woord of een object te gebruiken om iets weer te geven dat fysiek niet aanwezig is, bijvoorbeeld een speelgoedauto als symbool voor een echte auto. Kinderen leren dat taal een middel is om betekenis over te dragen, dat woorden verwijzen naar voorwerpen, situaties en emoties. Piaget noemt dit het preoperationele stadium.

In het taalgebruik van jonge kinderen komen aspecten van hun cognitieve ontwikkeling expliciet tot uiting²⁸³. De taal helpt het denken immers onder woorden te brengen²⁸⁴. Een eerste uiting van dit fenomeen is de egocentrische of externe spraak. Kinderen gaan tegen zichzelf praten en maken gebaren tijdens spelactiviteiten. Voor kinderen, maar ook voor volwassenen, heeft die externe spraak een belangrijke functie. Het helpt hen om hun gedachten en gedrag te beheersen en te sturen. Bovendien stelt het kinderen in staat om na te denken over problemen en deze op te lossen. Vanaf het einde van de kleuterperiode vermindert de hoeveelheid externe spraak geleidelijk.

Kleuters verwerven bovendien de taalvaardigheden om de opeenvolging van gebeurtenissen in een specifieke situatie, zoals gaan winkelen, uitgebreid en in algemene bewoordingen te beschrijven. Deze 'scripts' of draaiboeken kunnen ze dan gebruiken om te voorspellen wat er gaat gebeuren in gelijkaardige situaties. Met de toename van

²⁷⁹ Categorisatie is het cognitieve proces waarmee mensen (en dieren) een verdeling aanbrengen in objecten in de wereld of hun eigen cognitieve kennis. Deze verdeling leidt tot een categorie op basis van een concept (zie <https://nl.wikipedia.org/wiki/Categorisatie>).

²⁸⁰ De cognitieve ontwikkeling in de kleuterperiode wordt in de leidraad voor de taxatie van ontwikkelingsproblemen bij kleuters meer concreet omschreven. Op basis van ontwikkelingslijnen kan afgeleid worden welke vaardigheden een normaal ontwikkelende kleuter van 3, 4, 5 of 6 jaar in principe verworven heeft op het vlak van visueel-ruimtelijk inzicht, associaties, seriëren, sorteren, begrip van plaats en tijd, lichaamskennis, informatie, begripsvermogen, tel- en rekenvaardigheden, en geheugen (zie Maes, B., Hombroux, M., Janssens, K., Lambert, R., & Wouters, M. (2005). *Leidraad voor de taxatie van ontwikkelingsproblemen bij kleuters*. Schaarbeek: VCLB-service).

²⁸¹ De peutertijd eindigt rond de instap in de kleuterschool. Voor Vlaanderen is dit doorgaans eerder (vanaf 2 jaar 6 maanden) dan in Nederland (rond 4 jaar).

²⁸² Zie ook [Protocol Spraak & Taal](#).

²⁸³ Zie de vroegtalige periode en de differentiatiefase in de taalontwikkeling in het [Protocol Spraak & Taal](#).

²⁸⁴ Zie [Bijlage Cognitieve ontwikkelingstheorieën](#), Informatieverwerkingstheorie.



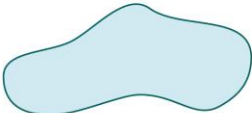
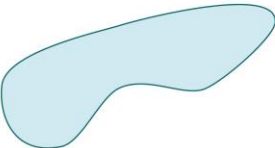

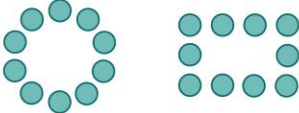
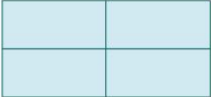
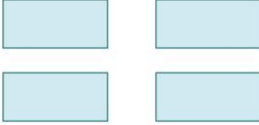


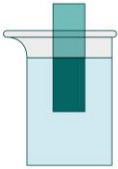

taalvaardigheden verbetert ook het geheugen voor alledaagse gebeurtenissen en bouwen kleuters herinneringen op over hun eigen leven.

Het denken van kinderen in het preoperationele stadium hangt evenwel nog in zeer sterke mate af van de rechtstreekse waarneming van situaties. Kleuters zijn nog niet goed in staat om mentale voorstellingen te manipuleren of flexibel te hanteren. De Piagetiaanse conservatieproeven (zie Figuur 1) tonen dit duidelijk aan. Kleuters begrijpen doorgaans niet dat een laag, breed glas bijvoorbeeld evenveel water kan bevatten als een smaller maar hoger glas. Bovendien stellen ze zich de werkelijkheid voor vanuit hun eigen gezichtspunt en gaan ze ervan uit dat anderen die op dezelfde manier ervaren. Vanuit dit egocentrisme beseffen ze niet dat hun eigen waarnemingen verschillen van die van anderen.

Daarnaast zijn kleuters wel in staat om vanuit intuïtie te seriëren, classificeren en corresponderen²⁸⁵. Ze maken echter nog geen gebruik van logisch redeneren bij het toepassen van deze probleemoplossende vaardigheden.

- ▶ **Seriëren**
Kleuters kunnen voorwerpen ordenen in dalende of stijgende volgorde, bijvoorbeeld van groot naar klein, van licht naar zwaar, van snel naar langzaam. Ze kunnen ook een rij voorwerpen aanvullen op basis van eigenschappen zoals vorm en kleur, bijvoorbeeld zwarte bol – rode bol – zwarte bol – ... Ze doen dit vanuit een intuïtie die ze opdoen door spel en waarneming eerder dan systematische en logische vergelijkingen te maken.
- ▶ **Classificeren**
Kleuters kunnen voorwerpen indelen in groepen, bijvoorbeeld plaatjes van bloemen en dieren sorteren, maar classificeren op basis van hiërarchische rangorde is nog te moeilijk. Dat vereist immers dat ze rekening houden met overkoepelende klassen én subklassen. Zo zullen kleuters meestal niet kunnen antwoorden op de vraag of ze meer plaatjes hebben van rozen of van bloemen.
- ▶ **Corresponderen**
De meeste kinderen kunnen vanaf 5 jaar aantallen vergelijken door middel van het leggen van een-op-eenrelaties. Wanneer er bijvoorbeeld vijf blokjes en vijf cirkels zijn, begrijpen kinderen dat er evenveel blokjes als cirkels aanwezig zijn. Of ze weten dat ze evenveel borden op tafel moeten zetten als er stoelen zijn. Dit betekent niet noodzakelijk dat ze inzicht hebben in de onderliggende logica van het corresponderen.

²⁸⁵ Zie Protocol Wiskunde, 5.1.1. Ontluikende gecijferdheid, Voorbereidende rekenvaardigheden, p. 73; Voor meer informatie zie ook Getallenkennis, geraadpleegd op 29 mei 2017 via <http://www.arteveldhogeschool.be/blendedlerenoko/wiko/wp-content/uploads/2017/02/170216-Getallenkennis.pdf>.

Type conservatie	Modaliteit	Verandering in fysieke verschijning	Gemiddelde leeftijd waarop een kind conservatie begrijpt
Aantal	Aantal elementen in een verzameling 	Hergroeperen of uit elkaar plaatsen van elementen 	6-7 jaar
Substantie (massa)	Hoeveelheid vormbare substantie (bijvoorbeeld klei of vloeistof) 	Veranderen van de vorm 	7-8 jaar
Lengte	Lengte van een lijn of object 	Veranderen van de vorm of de configuratie 	7-8 jaar
Ruimte	Hoeveelheid ruimte die in beslag wordt genomen door een aantal vlakke figuren 	Hergroeperen van de figuren 	8-9 jaar
Gewicht	Gewicht van een object 	Veranderen van de vorm 	9-10 jaar
Volume	Volume van een object (in termen van waterverplaatsing) 	Veranderen van de vorm 	14-15 jaar

Figuur 1. Voorbeelden van conservatieproeven²⁸⁶.

²⁸⁶ Feldman, R.S. (2016). *Ontwikkelingspsychologie* (7^{de} editie). Antwerpen/Amsterdam: Pearson Benelux.

Met het verbeteren van hun voorstellingsvermogen, geheugen en probleemoplossende vaardigheden beginnen kleuters ook te reflecteren over hun eigen denkprocessen. Hoewel deze 'metacognitie' of het denken over het denken toeneemt bij kleuters, is het nog onvolledig. Ze zijn zich er bijvoorbeeld onvoldoende van bewust dat mensen blijven nadenken als er geen uiterlijke tekenen van zijn (bv. tijdens het wachten, luisteren, lezen). Omwille van een beperkte capaciteit van het werkgeheugen zijn kleuters ook nog minder vaardig in het bewust gebruik van geheugenstrategieën, zoals herhalen en organiseren.

Ten slotte maken kleuters enorme veranderingen door op het vlak van aandacht en plannen. Ze worden beter in het onderdrukken van impulsen en kunnen hun aandacht beter bij het doel houden. Bovendien worden ze beter in het vooraf bedenken van een opeenvolging van handelingen en verdelen van aandacht om een doel te bereiken. Voorlopig lukt dat vooral bij minder complexe taken. In de dagelijkse praktijk blijkt bovendien dat samenwerken met meer ervaren planners, zoals ouders of kleuterleiders, kleuters vooruithelpt. Deze laatste vaststelling sluit aan bij de visie van Vygotsky (zie Bijlage Cognitieve ontwikkelingstheorieën). Hij stelt dat kinderen leren dankzij ondersteuning, begeleid ontdekkingsleren en het samenwerken met leeftijdsgenoten. Ouders en leerkrachten kunnen bijvoorbeeld bijdragen aan de verdere cognitieve ontwikkeling door voldoende afwisseling te bieden en kleuters vrij te laten in hun exploratie.

■ Lagereschooltijd

Vanaf 6 à 7 jaar wordt het denken logischer, flexibeler en beter georganiseerd dan in de kleuterperiode. Lagereschoolkinderen zijn steeds beter in staat om flexibel om te gaan met mentale voorstellingen. Zo kunnen ze een aantal voorwerpen in gedachten ordenen van smal naar breed of onderverdelen in verschillende categorieën. Ze zijn ook steeds beter in staat om het perspectief van een ander in te nemen. Hierdoor kunnen ze rekening houden met verschillende aspecten van een situatie.

Hoewel het denken van lagereschoolkinderen al veel systematischer en rationeler verloopt, zit het denkproces nog behoorlijk sterk vast aan concrete waarnemingen of concrete voorwerpen. Piaget noemt dit het concreet-operationele stadium. Het denken met abstracte ideeën zoals relaties tussen eigenschappen of verhoudingen²⁸⁷ of het begrijpen van hypothetische vragen, is veelal nog een stap te ver.

In het begin van de lagere school is het voor kinderen een hele prestatie om te leren rekenen met eencijferige getallen²⁸⁸ of om eenvoudige woorden als 'aap' en 'boom' te leren spellen²⁸⁹. Doorheen de lagere school neemt de snelheid van informatieverwerking toe, vergroot de capaciteit van het werkgeheugen en verbetert het vermogen om controle

²⁸⁷ Bijvoorbeeld: 'Suzanne is groter dan Sally en Sally is groter dan Marie. Wie is het grootste?'

²⁸⁸ zie Protocol Wiskunde.

²⁸⁹ Zie Protocol Lezen & Spell.

uit te oefenen over afleidende prikkels. Deze ontwikkelingen laten toe dat kinderen vlotter nieuwe vaardigheden leren en efficiënter met informatie omgaan.

De evolutie in cognitieve ontwikkeling hangt samen met de hersenontwikkeling op deze leeftijd, in combinatie met het toenemend gebruik van geheugenstrategieën. In de eerste jaren van de lagere school beginnen kinderen informatie te herhalen en organiseren. Doorheen de lagere school leggen ze steeds betere en sterkere netwerken aan tussen verschillende soorten informatie. Zo kunnen ze verbanden leggen tussen twee of meer eenheden van informatie die niet tot dezelfde categorie behoren. Deze strategieën zorgen ervoor dat kinderen veel meer informatie kunnen vasthouden in hun werkgeheugen en veel sneller informatie uit hun langetermijngeheugen kunnen oproepen. Bij een les over katachtigen op school zullen ze bijvoorbeeld sneller de link leggen naar een pasgeboren welp die ze in de dierentuin zagen.

Daarnaast wordt de aandacht van lagereschoolkinderen meer selectief, aanpasbaar en planmatig. Ze leren bewust aandacht schenken aan relevante aspecten van een situatie, kunnen hun aandacht flexibeler aanpassen aan de taakvereisten en pakken taken meer gestructureerd aan. Het doelgericht gedrag van kinderen neemt duidelijk toe. Ten slotte verbetert de metacognitie van kinderen doorheen de lagere school. Hun inzicht in cognitieve processen, zoals aandacht en geheugen, vergroot en ze kunnen de impact van psychosociale factoren op prestaties²⁹⁰ beter vatten. Bijgevolg zijn lagereschoolkinderen meer en meer in staat om zelfstandig huiswerkopdrachten te maken en eenvoudige opdrachten te plannen, zoals het maken van een boekbespreking²⁹¹. Ook begrijpen ze beter waarom iemand anders tot een bepaalde overtuiging komt en kunnen ze makkelijker het standpunt van anderen innemen. Het omzetten van dit metacognitieve denken in concrete acties blijft wel nog moeilijk. Zo zijn lagereschoolkinderen nog niet goed in staat om continu de vooruitgang in de richting van een doel op te volgen, de resultaten te evalueren en niet-succesvolle pogingen bij te sturen. Ouders en opvoeders kunnen hierbij helpen door de effectiviteit van strategieën uit te leggen. De leerkracht kan expliciete ondersteuning geven of voordoen hoe je een taak kan aanpakken en de executieve functies deels overnemen, zolang deze functies nog onvoldoende ontwikkeld zijn. Een weekplanning kan bijvoorbeeld helpen om contractwerk op een evenwichtige manier aan te pakken en tot een goed resultaat te komen.

■ Adolescentie

Tijdens de adolescentie²⁹² ontwikkelt het abstract denkvermogen van leerlingen. Abstract denken is denken los van concrete voorstellingen of waarnemingen. Zo wordt denken op

²⁹⁰ Als een leerling wordt uitgelachen tijdens een les wiskunde, is het bijvoorbeeld mogelijk dat hij zich minder goed kan concentreren bij het leren van die les en bijgevolg een minder goede toets maakt. Anderzijds zal diezelfde leerling zich mogelijk wel goed kunnen concentreren bij het voorbereiden van een spreekbeurt over een zelfgekozen thema, die hij samen met zijn beste vriend zal geven.

²⁹¹ Zie ook Algemeen Diagnostisch Protocol, [Bijlage Executieve functies en mogelijke interventies om de ontwikkeling van executieve functies te bevorderen](#).

²⁹² De Wereldgezondheidsorganisatie definieert de adolescentie als de periode van iemands leven tussen de leeftijd van 10 en 20 jaar (zie <https://nl.wikipedia.org/wiki/Adolescentie>).

hypothetisch niveau mogelijk. Piaget spreekt over het formeel-operationeel stadium als leerlingen twee belangrijke vaardigheden verwerven, namelijk het hypothetisch-deductief redeneren en het propositioneel denken.

- ▶ Hypothetisch-deductief redeneren houdt in dat adolescenten die geconfronteerd worden met een probleem, eerst een hypothese opstellen over welke variabelen een invloed kunnen hebben. Bij de vraag onder welke voorwaarden een plant de beste vruchten zal hebben, zullen ze bijvoorbeeld rekening houden met de vruchtbaarheid van de grond, de mate van zonlicht, de nodige hoeveelheid water en de aanwezigheid van ongedierte. Vervolgens trekken ze daar logische, meetbare conclusies uit, waarna ze de variabelen isoleren en combineren om na te gaan of deze conclusies steekhouden.
- ▶ Propositioneel denken verwijst naar het vermogen om de logica van uitspraken te beoordelen zonder een beroep te doen op concreet bewijs in het dagelijks leven. Hierdoor kunnen adolescenten steeds beter deelnemen aan debatten en een mening vormen over abstracte fenomenen, zoals oorlog, verliefdheid en ecologie. Ze zijn steeds meer in staat om kritisch na te denken over hoe de wereld er zou uitzien als er specifieke elementen worden aangepakt, verwijderd of veranderd.

Omwille van hun niveau van intelligentie bereikt een aantal kinderen echter helemaal niet of slechts gedeeltelijk het stadium van het formele denken. Zo zijn er leerlingen die wel tot abstract denken komen als het specifieke leer- en interessegebieden betreft, maar meer bij de concrete werkelijkheid blijven in andere domeinen.

Aan de basis van de cognitieve vooruitgang in de adolescentie ligt een verbetering in verschillende aspecten van de informatieverwerking, onder meer ten gevolge van hersenontwikkeling²⁹³ en beïnvloed door de omgeving. Zo nemen de snelheid van het denken en de capaciteit van het werkgeheugen verder toe. Hierdoor kan steeds meer informatie tegelijkertijd worden opgeslagen en gecombineerd tot complexere, efficiëntere mentale voorstellingen. Deze evolutie beïnvloedt de verdere ontwikkeling van cognitieve vaardigheden en vice versa.

Adolescenten kunnen hun aandacht meer en meer focussen op relevante informatie en beter aanpassen aan de veranderende eisen van taken. Ze zijn steeds beter in staat om zowel irrelevante stimuli als aangeleerde responsen te onderdrukken in situaties waar ze niet gepast zijn. Hierdoor gaan hun aandacht en redeneervermogen erop vooruit.

Adolescenten maken ook meer en meer gebruik van efficiëntere geheugenstrategieën. Als gevolg daarvan verbetert de opslag, de representatie en het terugvinden van informatie. Hun toenemende kennis vergemakkelijkt vervolgens het gebruik van strategieën.

²⁹³ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, [Bijlage Breinontwikkeling bij adolescenten - Use it or lose it](#).

Verdere uitbreiding van de metacognitieve vaardigheden leidt tot nieuwe inzichten in effectieve strategieën om informatie te verwerven en problemen op te lossen. Adolescenten beginnen bijvoorbeeld te beseffen dat het maken van een schema kan helpen om vraagstukken op te lossen. Daarnaast zijn ze beter in staat om hun denken van moment tot moment op te volgen, te evalueren en bij te sturen. De meeste adolescenten kunnen steeds beter een tijdsplanning handhaven en indien nodig aanpassen of een langetermijnproject plannen en uitvoeren²⁹⁴. Informatieverwerkingstheoretici beschouwen de toename van metacognitieve vaardigheden doorgaans als centraal aan de cognitieve ontwikkeling in de adolescentie.

4.1.2 Sterk functioneren²⁹⁵

De sociaaleconomische en/of culturele waarden en normen bepalen in sterke mate wat we als begaafd gedrag ervaren²⁹⁶. Zo bestaat er over culturen heen een grote variatie in de opvatting over begaafdheid. Ook binnen een samenleving kunnen er grote verschillen bestaan tussen de opvattingen van leerkrachten, ouders en wetenschappers onderling²⁹⁷. Naast deze verschillen in opvatting over begaafdheid bestaat er in de literatuur ook verwarring over de termen 'giftedness' en 'talent'²⁹⁸. Bovendien hebben deze termen voor leerkrachten, ouders en leerlingenbegeleiders in sommige gevallen een positieve en in andere gevallen een negatieve connotatie gekregen. Op zich verwijzen deze termen naar het onderscheid tussen 'kunnen' en 'doen'. Daarom geven we dit onderscheid weer met de termen 'vaardigheden' en 'prestaties'. Daarnaast gebruiken we 'sterk functioneren' als overkoepelende term. In uitzonderlijke gevallen zullen we de term 'begaafdheid' vermelden, als we verwijzen naar de literatuur die deze term doorgaans hanteert²⁹⁹.

In de literatuur is er eensgezindheid over begaafdheid als multidimensioneel begrip dat niet af te lijnen is tot bijvoorbeeld hoge intelligentie. Leerlingen kunnen binnen verschillende domeinen vaardigheden vertonen op een begaafd niveau. Wetenschappers onderscheiden bijvoorbeeld cognitieve, creatieve, sociale, perceptuele of motorische

²⁹⁴ Zie ook Algemeen Diagnostisch Protocol, [Bijlage Executieve functies en mogelijke interventies om de ontwikkeling van executieve functies te bevorderen](#).

²⁹⁵ zie ook [4.2. Definities en begrippen](#)

²⁹⁶ van Gerven, E. (2016). *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu BV.

²⁹⁷ Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 80-97). Cambridge: Cambridge University Press.

²⁹⁸ Zie de kritiek van Gagné en het strikte onderscheid dat hij hanteert in Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15 (2), 119-147; Gagné, F. (2008). Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0. Geraadpleegd op 4 december 2017 via <http://www.thinkingahead.com.au/Documents/Gagne%20DMGT%20Building%20Gifts%202008.pdf>;

Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: A best practices model. *Asia Pacific Educational Review*, 16, 281-295.

²⁹⁹ zie ook [4.2. Definities en begrippen](#).

vaardigheden³⁰⁰. Sterke tot zeer sterke vaardigheden kunnen vervolgens tot uiting komen in de vorm van sterke tot buitengewone prestaties in verschillende domeinen. De domeinen die doorgaans onderscheiden worden zijn het schoolse of academische domein, sport en spel. Daarnaast kan men gebruik maken van de werkgerelateerde persoonlijkheidstypes volgens het RIASOC-model³⁰¹ om prestaties van leerlingen te omschrijven (zie Figuur 2). Zo kunnen leerlingen sterk presteren op realistisch, intellectueel, artistiek, sociaal, ondernemend en/of conventioneel vlak³⁰².

Of sterke vaardigheden tot uiting komen in sterke tot buitengewone prestaties hangt af van verschillende factoren. Bovendien is er geen duidelijke evidentie dat sterke vaardigheden in een bepaald domein leiden tot sterke prestaties in een overeenkomstig domein. Zowel kenmerken van de leerling zelf als van de omgeving waarin hij of zij ontwikkelt, beïnvloeden het ontwikkelingsproces³⁰³. De ontwikkeling van iedere leerling met sterke vaardigheden is even uniek als bij andere leerlingen. Zo vormen leerlingen met sterke cognitieve vaardigheden een heterogene groep met verschillende verschijningsvormen³⁰⁴.

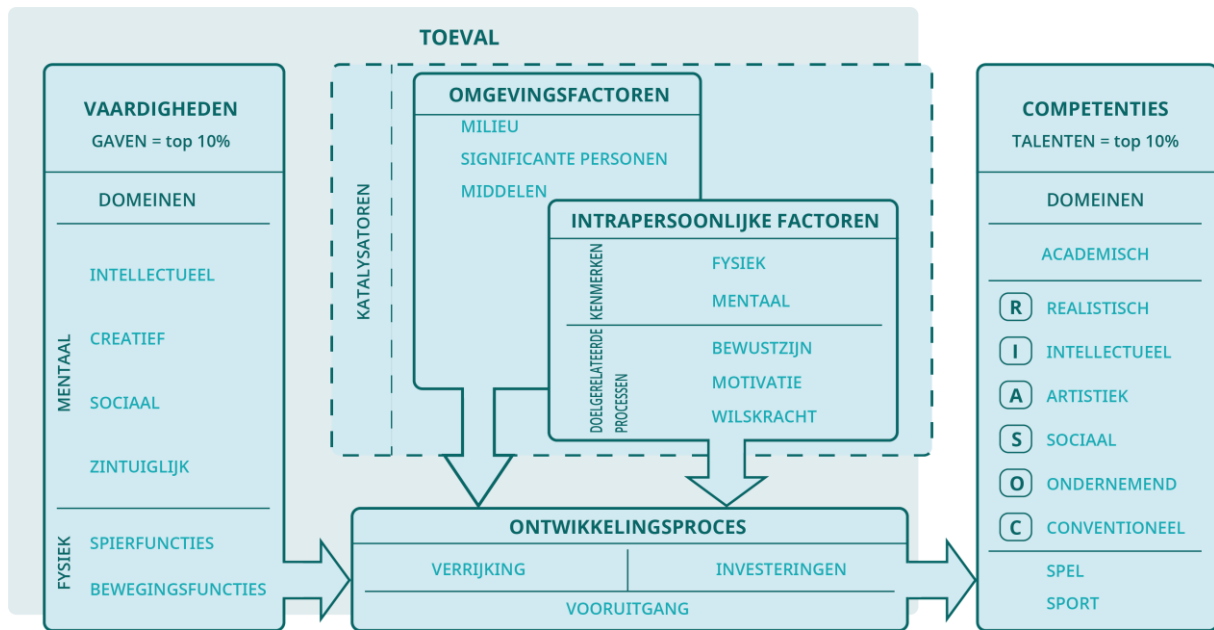
³⁰⁰ zie Bijlage Modellen van begaafdheid.

³⁰¹ Het centrale uitgangspunt van het RIASOC-model van Holland is dat zowel mensen als omgevingen beschreven kunnen worden aan de hand van zes types. Hoe beter iemand bij een bepaalde omgeving past, hoe hoger het niveau van zijn prestaties en/of voldoening. Dit model dient vaak als basis voor vragenlijsten die peilen naar interesses van leerlingen. Voor meer informatie over de toepassing ervan binnen de Vlaamse onderwijscontext zie bijvoorbeeld Fonteyne, L., Wille, B., Duyck, W., & De Fruyt, F. (2017). Exploring vocational and academic fields of study: Development and validation of the Flemish SIMON Interest Inventory (SIMON-I). *International journal for educational and vocational guidance*, 17(2), 233-262.

³⁰² Een realistische leerling is goed in praktisch, fysiek, praktijkgericht werk met machines en gereedschap. Een intellectuele leerling gaat analytisch, wetenschappelijk en onderzoekend te werk. Een artistieke leerling is creatief, origineel, onafhankelijk, chaotisch, inventief en kan goed overweg met media, grafische voorstellingen en tekst. Een leerling die goed presteert op sociaal vlak, is coöperatief, ondersteunend, helpend, verzorgend en onderwijzend. Een ondernemende leerling bloeit op in competitieve omgevingen, toont leiderschapskwaliteiten, is overtuigend en geniet status. Een conventionele leerling is gericht op detail en werkt organiserend en geordend. De meeste leerlingen vertonen kenmerken van twee of meer persoonlijkheidstypes. Voor meer informatie zie www.123test.nl/riasoc-model.

³⁰³ Zie 1.3. Dimensionele classificatie en 1.4. Verklarende, belemmerende en ondersteunende factoren.

³⁰⁴ Verschillende auteurs zetten enige lijnen uit om de diversiteit van verschijningsvormen te kunnen vatten. Zo stellen Betts en Neihart op basis van het gedrag, de gevoelens en behoeften van begaafde leerlingen zes profielen voor. De auteurs waarschuwen er echter voor dat het om een theoretisch model gaat dat inzicht kan bieden om de ontwikkeling van begaafde leerlingen te stimuleren, maar niet als diagnostisch classificatiemodel gebruikt moet worden. Leerlingen zouden volgens hen ook niet aan de hand van één profiel omschreven mogen worden, omdat hun gedrag, gevoelens en behoeften nog frequent veranderen. Voor meer informatie zie Betts, G.T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253. Tot nu toe zijn de voorgestelde profielen nog niet teruggevonden in onderzoek.



Figuur 2. Vereenvoudigde versie van het gedifferentieerde model van begaafdheid en talent van Gagné³⁰⁵.

■ Sterk functioneren doorheen de ontwikkeling

Zowel vaardigheden als prestaties van leerlingen zijn onderhevig aan ontwikkeling. Deze ontwikkeling verloopt dynamisch en in verschillende fasen³⁰⁶. Zo komt sterk tot uitzonderlijk functioneren op verschillende manieren tot uiting bij kinderen en adolescenten. Het niveau van functioneren wordt evenwel steeds beoordeeld in relatie tot vergelijkbare anderen³⁰⁷, zoals leeftijds- of klasgenoten. Aangezien dit protocol focust op cognitief sterk functioneren³⁰⁸, beschrijven we hieronder de manier waarop sterke cognitieve vaardigheden in ideale omstandigheden tot uiting komen in de verschillende ontwikkelingsfasen. Vervolgens zoomen we in op enkele kwalitatieve indicaties voor cognitief sterk functioneren.

Jonge kinderen met sterke cognitieve vaardigheden leren doorgaans gemakkelijker en sneller dan andere kinderen. Ze kunnen informatie beter onthouden en ophalen. Ze leren

³⁰⁵ Voor de originele versie, zie Gagné, F. (2008). Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0. Geraadpleegd op 4 december 2017 via <http://www.thinkingahead.com.au/Documents/Gagne%20DMGT%20Building%20Gifts%202008.pdf>.

³⁰⁶ zie het Megamodel van Talentontwikkeling in [Bijlage Modellen van Begaafdheid](#).

³⁰⁷ Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12, 3-54.

³⁰⁸ Zie [Protocol Cognitief sterk functioneren](#), Situering Specifiek Diagnostisch Protocol.

bepaalde vaardigheden, bijvoorbeeld lezen, rekenen of schaken, vaak ook op jongere leeftijd dan andere kinderen zonder daarin systematisch te zijn onderwezen. Als ze de kans krijgen om op jongere leeftijd deel te nemen aan geavanceerde, stimulerende leeractiviteiten binnen hun gezinscontext en op school, kunnen ze tot bovengemiddelde of uitzonderlijk hoge leerprestaties en schoolse resultaten komen³⁰⁹. Vanaf de lagere school ontplooiën sterke cognitieve vaardigheden zich in een ruim en gevarieerd kennisbestand, goede metacognitieve vaardigheden³¹⁰, een adequate cognitieve stijl³¹¹ en een passende leerstijl³¹². Op deze leeftijd leveren nog slechts weinig kinderen prestaties die uniek zijn binnen hun klas of voor hun als persoon. Als hun prestaties dat toch zijn, zijn ze nog niet zo baanbrekend dat ze een verandering van het veld of de cultuur teweegbrengen³¹³.

Bij adolescenten zijn persoonlijkheidsaspecten³¹⁴ en een grote belangstelling voor bepaalde onderwerpen van doorslaggevend belang om tot hoge prestaties te komen. Leerlingen die hun sterke vaardigheden realiseren, halen vaak hoge rapportcijfers in het secundair onderwijs en/of blinken uit in allerlei buitenschoolse activiteiten. Vanaf de keuze voor hogere studies en gedurende de volwassenheid uit sterk cognitief functioneren zich vooral als bijzondere expertise, in de vorm van specialistische kennis en specifieke metacognitieve vaardigheden, in een of meerdere vakgebieden³¹⁵.

³⁰⁹ Feldhusen, J.F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 64-79). Cambridge: Cambridge University Press.

³¹⁰ Metacognitieve vaardigheden omvatten de vaardigheden om te denken over het eigen denken, zich bewust te zijn van de eigen kennis en te reflecteren op het eigen handelen en op affectieve ervaringen (zie [leernetwerkeducatie/Metacognitieve vaardigheid](#)).

³¹¹ Een cognitieve stijl of denkstijl geeft weer hoe iemand denkt, waarneemt, informatie verwerkt en problemen oplost (zie [wikipedia/Cognitieve stijl](#)).

³¹² Deze term verwijst naar de verschillende voorkeuren van leerlingen voor de manier waarop ze (het best) leren. Onderzoek wijst uit dat leerlingen niet beter presteren als het aanbod aansluit bij hun leerstijl (zie <https://lerenhoezo.wordpress.com/2013/12/23/vak-leerstijlen-horen-zien-voelen-en-vergeten/>). Toch kan zicht op de leerstijlvoorkeuren van hun leerlingen het inzicht in individuele verschillen en de focus op het leerproces bij leerkrachten vergroten. Het (h)erkennen van de eigen leerstijl bevordert daarnaast de zelfreflectie bij leerlingen (zie Opgenhaffen, T. (2013). VAK-leerstijlen: horen, zien, voelen en ... vergeten! Blogbericht geraadpleegd op 19 november 2018 via <https://lerenhoezo.wordpress.com/2013/12/23/vak-leerstijlen-horen-zien-voelen-en-vergeten/>). Om ervoor te zorgen dat elke leerling met elke vorm van leren in contact komt is het dynamisch en gevarieerd gebruik van leerstijlDenkkaders aan te raden. Zie Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). Ieders leer-kracht. Binnenklasdifferentiatie in de praktijk. Leuven / Den Haag: Acco.

³¹³ Zie ook het onderscheid tussen 'little-c creativiteit' en 'big-C creativiteit' dat beschreven wordt onder [4.4. Verklarende, belemmerende en ondersteunende factoren](#); Span, P. (2001). Korte historie van het onderzoek naar begaafdheid in Nederland. In P. Span, A.L. de Bruin-de Boer, & M.C. Wijnokus (Red.). *Het testen van begaafde kinderen. Suggesties voor diagnostiek en behandeling*. Alphen aan den Rijn: Samsom.

³¹⁴ Om leerlingen in te delen naargelang persoonlijkheidstypes kan gebruik gemaakt worden van het RIASOC-model van John Holland, voor meer informatie en een zelftest zie bijvoorbeeld https://www.onderwijskiezer.be/v2/hoger/zelftest_detail.php?stolb=309.

³¹⁵ Span, P. (2001). Korte historie van het onderzoek naar begaafdheid in Nederland. In P. Span, A.L. de Bruin-de Boer, & M.C. Wijnokus (Red.). *Het testen van begaafde kinderen. Suggesties voor diagnostiek en behandeling*. Alphen aan den Rijn: Samsom.

De mate waarin sterke vaardigheden tot uiting komen in sterke prestaties, is afhankelijk van verschillende factoren³¹⁶ en fluctueert doorheen de ontwikkeling. Zo kan het prestatieniveau van leerlingen veranderen doorheen hun onderwijsloopbaan³¹⁷. Sommige leerlingen behoren in de eerste leerjaren bijvoorbeeld bij de top 10 % van hun klas. Vervolgens neemt hun voortgang om welke reden dan ook af, waardoor ze niet meer bij de hoogst scorende groep horen. Mogelijk is hier dan sprake van onderpresteren³¹⁸.

Binnen het domein van cognitief functioneren zijn er bovendien specifieke ontwikkelingstrajecten te onderscheiden die verschillen in start, piek en einde³¹⁹. De trajecten van vroege specialisatie starten al in de kindertijd en kennen een hoogtepunt vanaf de vroege adolescentie. Hieronder vallen bijvoorbeeld wiskundige vaardigheden. Trajecten van latere specialisatie kennen doorgaans pas een start in de latere adolescentie. Bijgevolg situeren de piekmomenten zich ook in latere ontwikkelingsfasen. Dit is bijvoorbeeld het geval voor psychologie.

■ Kwalitatieve indicaties voor cognitief sterk functioneren³²⁰

In de literatuur worden verschillende kwalitatieve indicaties van cognitief sterk functioneren genoemd. De lijst hieronder bevat indicaties die door minstens drie auteurs genoemd worden. Een combinatie van (enkele) kwalitatieve indicaties kan in sterkere mate voorkomen dan bij leeftijdsgenoten, maar dit is niet altijd het geval. Ze vormen dus geen criterium voor classificatie³²¹. Bovendien zijn het geen indicaties voor zorgen of problemen, maar wel voor de onderwijsbehoeften van bepaalde leerlingen waarop het aanbod best wordt afgestemd³²².

Cognitief sterke leerlingen:

- zijn snel van begrip, hebben genoeg aan een half woord;
- kunnen grote denk- en leerstappen maken, hebben een hoger leer- en werktempo;
- kunnen verworven kennis goed toepassen;
- beschikken over een groot probleemoplossend vermogen;
- beschikken over een groot analyserend vermogen;
- beschikken over een goed geheugen dat zich toont in een groot kennisbestand, ook over zaken die niet op school aan de orde zijn geweest;
- tonen een brede algemene interesse;
- vragen vaak door;
- kunnen zeer scherp waarnemen;

³¹⁶ Zie 4.4. Verklarende, belemmerende en ondersteunende factoren.

³¹⁷ Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15 (2), 119-147.

³¹⁸ Zie 4.2. Definities en begrippen.

³¹⁹ Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12, 3-54.

³²⁰ van Gerven, E. (2009). Hoofdstuk 1: Ontwikkelingen in het denken over begaafdheid. In E. van Gerven (Red.). *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 6-21). Assen: Koninklijke Van Gorcum BV; Wijnekus, M. & Pluymakers, M. (2016). Hoofdstuk 19: Begaafde leerlingen. In K. Verschueren & H. Koomen (Red.). *Handboek Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context* (pp. 359-369). Antwerpen/ Apeldoorn: Garant-Uitgevers.

³²¹ Zie 4.3. Classificatie.

³²² Zie Brede Basiszorg - Fase 0 en Verhoogde zorg – Fase 1.

- hebben mogelijk een grote verbale taalvaardigheid (zowel mondeling als schriftelijk);
- vallen mogelijk op door een origineel gevoel voor humor;
- kunnen een creatief denkvermogen vertonen;
- denken buiten de reguliere kaders;
- wekken de indruk geestelijk vroegrijp te zijn;
- zoeken uitdagingen;
- tonen een goed doorzettingsvermogen wanneer ze uitgedaagd worden;
- kunnen zich sterk concentreren wanneer de activiteit aansluit bij interessegebieden;
- zijn mogelijk perfectionistisch ingesteld;
- zijn in staat tot zelfreflectie;
- hebben mogelijk een grote behoefte aan autonomie;
- accepteren regels en tradities mogelijk niet klakkeloos, maar bevragen deze;
- zoeken mogelijk ontwikkelingsgelijken in oudere kinderen.

4.2 Definities en begrippen

■ Intelligentie

Intelligentie is een van de meest bestudeerde psychologische constructen³²³, maar ook een zeer complex construct. De talrijke definities van intelligentie uit de afgelopen honderd jaar hebben volgende aspecten gemeenschappelijk: hogere orde cognitieve capaciteiten, metacognitie of executief functioneren, complex redeneren en/of problemen oplossen, flexibele aanpassing aan de veranderende omgeving en aanpassing van de omgeving aan het individu³²⁴.

De definitie van David Wechsler wordt wereldwijd nog steeds frequent gebruikt³²⁵ en sluit goed aan bij het actuele en internationaal aanvaarde model van intelligentie (zie definitie van Cognitieve vaardigheden). Wechsler omschrijft intelligentie als de globale of samengestelde capaciteit van een individu om doelgericht te handelen, rationeel te denken en op een effectieve wijze om te gaan met zijn omgeving. Intelligentie is globaal omdat het kenmerkend is voor het individuele gedrag in zijn geheel. Daarnaast is de capaciteit samengesteld uit verschillende elementen of vermogens die, hoewel niet

³²³ Warne, R.T. (2015). Five reasons to put the g back into giftedness: An argument for applying the Cattell-Horn-Carroll Theory of intelligence to gifted education research and practice. *Gifted child quarterly*, 60(1), 3-15.

³²⁴ Maes, B., Smeets, S., & Schittekatte, M. (2015). De diagnostiek van intelligentie. In G. Bosmans, P. Bijttebier, I. Noens, & L. Claes (Red.). *Diagnostiek bij kinderen, jongeren en gezinnen. Deel III: Ontwikkelingsdomeinen in het vizier* (pp. 13-32). Leuven/Voorburg: Acco.

³²⁵ Resing, W.C.M. & Verschueren, K. (2016). Hoofdstuk 5: Intelligentie. In K. Verschueren en H. Koomen (Red.). *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context* (pp. 109-130). Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers.

volledig onafhankelijk, kwalitatief te onderscheiden zijn³²⁶. Intelligentie omvat onder meer het vermogen om te redeneren, te plannen, problemen op te lossen, abstract te denken, complexe ideeën te begrijpen, snel te leren en te leren uit ervaring. Het reflecteert een breder en dieper vermogen om onze omgevingen te begrijpen, zin te geven aan dingen en te beseffen wat er te doen staat³²⁷.

■ Cognitieve vaardigheden³²⁸

De verschillende elementen of vermogens waaruit intelligentie is samengesteld, worden in het Cattell-Horn-Carroll model (zie Bijlage Het CHC-model) 'cognitieve vaardigheden' genoemd.

Het CHC-model is een psychometrisch model dat de structuur van intelligentie momenteel het meest accuraat weergeeft. Het is hiërarchisch opgebouwd en bestaat uit drie niveaus (zie Figuur 3). Bovenaan in de hiërarchie bevindt zich de 'algemene intelligentie' of g ³²⁹. Deze g is opgebouwd uit een waaier van verschillende brede cognitieve vaardigheden. De voornaamste zijn: vloeiende intelligentie (Gf), gekristalliseerde intelligentie (Gc), korte- en langetermijngeheugen (Gsm en Glr), visuele en auditieve informatieverwerking (Gv en Ga) en verwerkingssnelheid (Gs). Deze vaardigheden worden uitgebreider beschreven in Bijlage Het CHC-model.

Elke brede cognitieve vaardigheid heeft een eigen inhoud en een eigen lading op 'g'. Hoe dichter een brede cognitieve vaardigheid bij 'g' ligt (zie Figuur 3), hoe hoger de lading. Algemene intelligentie verklaart met andere woorden meer van de interindividuele verschillen in vloeiende en gekristalliseerde intelligentie dan van de verschillen in langetermijngeheugen en verwerkingssnelheid.

Iedere brede cognitieve vaardigheid bestaat op zijn beurt uit een reeks nauwe cognitieve vaardigheden. Zij vertegenwoordigen elk een inhoudelijk facet van een bepaalde brede cognitieve vaardigheid. Op dit niveau sluiten de subtests van een intelligentietest aan waarvan de uitvoering ook enkele specifieke vaardigheden vereist (zie de twee onderste rijen in Figuur 3)³³⁰.

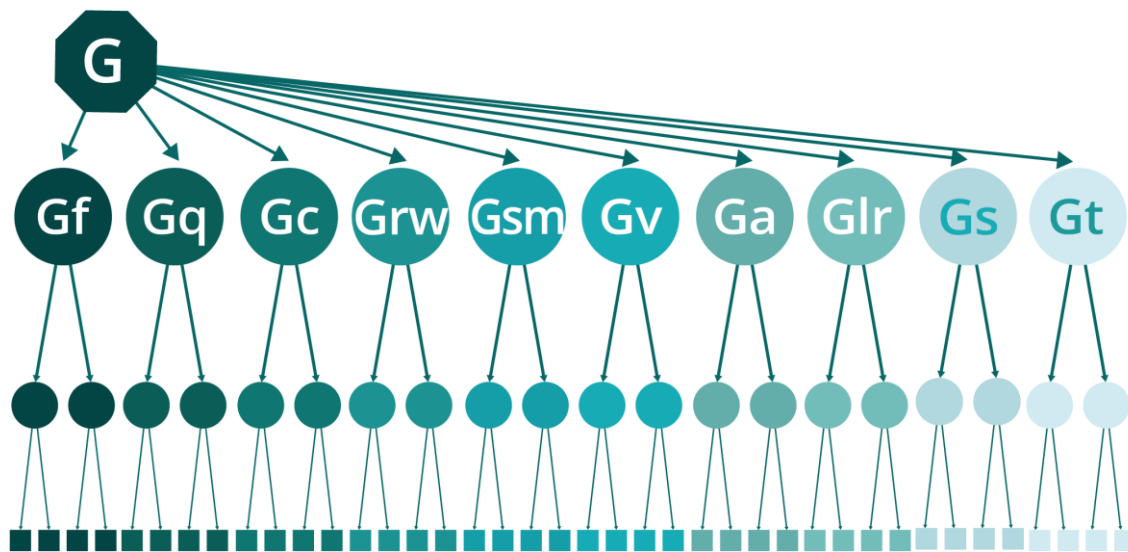
³²⁶ Eigen vertaling, deels gebaseerd op Maes, B., Smeets, S., & Schittekatte, M. (2015). De diagnostiek van intelligentie. In G. Bosmans, P. Bijttebier, I. Noens, & L. Claes (Red.). *Diagnostiek bij kinderen, jongeren en gezinnen. Deel III: Ontwikkelingsdomeinen in het vizier* (pp. 13-32). Leuven/Voorburg: Acco.

³²⁷ Gottfredson, L.S., (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography, *Intelligence*, 24(1), 13-23.

³²⁸ Magez, W. (2009). De I van IQ. IQ voor slimmies. *Caleidoscoop*, 21(1), 20-24; Magez, W., De Cleen, W., Bos, A., Rauws, G., Geerinck, K., & De Kerf, L. (2015). *CAP/PDC CHC-vademecum. Intelligentiemeting in nieuwe banen: De integratie van het CHC-model in de psychodiagnostische praktijk*. Antwerpen: CAP vzw, Psychodiagnostisch Centrum Thomas More; Verschueren, K. (2016). Het CHC-model van intelligentie: een introductie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Kinderpsychologie (TOKK)*, 41(3-4), 97-111; Verschueren, K., & Resing, W.C.M. (2015). Intelligentiediagnostiek volgens het CHC-model: van theorie naar praktijk. In W.C.M. Resing (Red.), *Handboek intelligentietheorie en testgebruik* (pp. 63-84). Amsterdam: Pearson Benelux.

³²⁹ g als afkorting van de Engelse term 'general ability'. De afkortingen van de brede cognitieve vaardigheden staan voor fluid intelligence (Gf), crystallized intelligence (Gc), short-term memory (Gsm), long-term memory (Glr), visual processing (Gv), auditory processing (Ga) en processing speed (Gs).

³³⁰ Voor meer informatie zie Bijlage Het CHC-model of <http://www.themindhub.com/research-reports>, geraadpleegd op 28 november 2017.



Figuur 3. Voorstelling van het CHC-model.

■ Begaafdheid³³¹

Wat we precies onder begaafdheid verstaan, is sterk bepaald door normen, waarden en sociaaleconomische belangen van de samenleving. Als de sociaaleconomische en/of culturele waarden verschuiven, zal er bijgevolg ook langzaam een verschuiving plaatsvinden in de opvatting over begaafdheid en welke personen hieraan voldoen. Zo hebben er in de afgelopen honderd jaar verschillende verschuivingen plaatsgevonden.

Momenteel zijn er internationaal twee stromingen van wetenschappelijke perspectieven op begaafdheid zichtbaar. Wetenschappers die het 'talentontwikkelingsparadigma' volgen, beschouwen begaafdheid als een ontwikkelingspotentieel waarbij prestaties op begaafd niveau het resultaat zijn van een complex ontwikkelingsproces. Dit paradigma verenigt het belang van aanleg (nature) en opvoeding (nurture). Wetenschappers van deze strekking achten begaafde personen zelf verantwoordelijk om hun potentieel te verwezenlijken door aangeboden kansen en middelen in hun omgeving te benutten. Binnen dit paradigma zijn er verschillende modellen geformuleerd om de ontwikkeling van begaafdheid te beschrijven³³². Deze modellen vertonen een aantal overeenkomsten in de onderscheiden kenmerken die bijdragen aan die ontwikkeling. Behalve

³³¹ van Gerven, E. (2016). *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu BV.

³³² Zie Bijlage Modellen van begaafdheid.

vaardigheden op begaafd niveau, gekenmerkt door gemak en snelheid van leren³³³ in een of meerdere domeinen, vermelden ze ook creativiteit, motivatie, taakgerichtheid en doelgericht gedrag, en ten slotte persoonlijke belangstelling van het individu³³⁴. De omgeving bepaalt evenwel de mate waarin deze kenmerken zichtbaar zijn. In een omgeving waarin bepaald gedrag niet gestimuleerd of zelfs afgekeurd wordt, zal het gedrag ook minder of niet zichtbaar zijn bij de leerling³³⁵.

De tweede stroming schuift 'het paradigma van het begaafde kind' naar voren en onderscheidt kwalitatieve verschillen in het 'zijn' tussen begaafde en niet-begaafde personen. De heersende opvatting is dat begaafdheid in de kern een asynchrone ontwikkeling is. De combinatie van sterke cognitieve vaardigheden en verhoogde intensiteit zou leiden tot innerlijke ervaringen en bewustzijn die kwalitatief verschillen van de norm. Hierdoor zouden begaafde personen extra kwetsbaar zijn voor psychosociale problemen. Studies waarin begaafde en niet-begaafde leerlingen vergeleken worden, slagen er echter niet in om deze hypothese te bevestigen³³⁶. Een recente, systematische review van studies waarin cognitief begaafde kinderen geïdentificeerd werden op basis van intelligentiemeting, biedt zelfs tegenevidentie. De meest consistente bevinding over alle studies heen was immers dat cognitief begaafde kinderen en jongeren lagere niveaus van psychopathologie vertoonden dan niet-begaafde kinderen en jongeren³³⁷. Volgens de auteurs bieden methodologische kwesties, zoals de selectiemethode, de grootte van de steekproef, de gebruikte instrumenten en de onderzoeksopzet, een verklaring voor tegenstrijdige resultaten van verschillende studies.

Hoewel de opvattingen over de essentie van begaafdheid tussen beide stromingen zeer sterk verschillen, zijn ze het erover eens dat begaafde leerlingen geen homogene groep zijn. Alle deskundigen gaan ervan uit dat elke begaafde leerling een eigen profiel van sterktes en zwaktes heeft. Daarnaast oefent de specifieke omgeving van elke leerling invloed uit op de verdere ontwikkeling van dit profiel.

³³³ Cross, T.L. & Coleman, L.J. (2005). Schoolbased conception of giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 52-63). Cambridge: Cambridge University Press; Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: A best practices model. *Asia Pacific Educational Review*, 16, 281-295.

³³⁴ Zie ook 4.4. Verklarende, belemmerende en ondersteunende factoren.

³³⁵ van Gerven, E. (2016). *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu BV.

³³⁶ Zie Cross, T. L., Cassady, J. C., Dixon, F. A., & Adams, C. M. (2008). The psychology of gifted adolescents as measured by the MMPI-A. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 326–339; Zeidner, M. & Shani-Zinovich, I. (2011). Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences*, 51(5), 566-570.

³³⁷ Francis, R., Hawes, D.J., & Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: A systematic literature review. *Exceptional children*, 82(3), 279-302.

■ Onderpresteren³³⁸

Bij onderpresteren is er een duidelijk verschil tussen de vaardigheden van een leerling en zijn/haar prestaties. Binnen het cognitieve domein gaat het concreet over een leerling met sterke tot zeer sterke cognitieve vaardigheden en/of andere indicaties van begaafdheid³³⁹ die ondermaatse of wisselende schoolse resultaten behaalt. Leerlingen kunnen zowel absoluut als relatief onderpresteren. Bij de eerste vorm presteren leerlingen onder het gemiddelde en dus minder goed dan (de meeste van) hun leeftijdsgenoten. Dit absoluut onderpresteren valt het snelste op. Bij relatief onderpresteren presteren leerlingen gelijkwaardig aan of beter dan hun leeftijdsgenoten, maar minder goed dan wat er op basis van hun mogelijkheden verwacht mag worden³⁴⁰.

4.3 Classificatie

Classificatie kan zowel dimensioneel als categoriaal gebeuren. Een dimensionele benadering beschouwt afwijkend functioneren op een of meerdere dimensies als gradueel verschillend van normaal functioneren. Een categoriale benadering, daarentegen, beschouwt afwijkend functioneren als kwalitatief anders dan normaal functioneren³⁴¹. Beide benaderingen kunnen elkaar aanvullen.

In dit protocol focussen we op cognitief sterk functioneren. Hiervoor zijn twee redenen. Ten eerste heeft cognitief functioneren het meest impact op schools leren. Bijgevolg ligt hier de focus op in de onderwijspraktijk en leerlingenbegeleiding³⁴². Ten tweede kunnen sterke cognitieve vaardigheden meer valide gemeten worden dan bijvoorbeeld sterke sociale of creatieve vaardigheden³⁴³.

De classificatie bij (een vermoeden van) cognitief sterk functioneren gebeurt steeds dimensioneel door middel van clusteren van het ruime functioneren van een leerling aan

³³⁸ Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: A best practices model. *Asia Pacific Educational Review*, 16, 281-295; Wijnokus, M. & Pluymakers, M. (2016). Hoofdstuk 19: Begaafde leerlingen. In K. Verschuere & H. Koomen (Red.) *Handboek Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context* (pp. 359-369). Antwerpen/ Apeldoorn: Garant-Uitgevers.

³³⁹ Zie 4.1.2. [Kwalitatieve indicaties voor cognitief sterk functioneren](#).

³⁴⁰ de Boer, E., van Kordelaar, N., & Althuisen, M. (2016). *Een andere kijk op (onder)presteren*. Amsterdam: Uitgeverij SWP; Gevaert, T. (2014). *De slimme onderpresteerder. Haal eruit wat erin zit!* Koedijk: V.O.F. de Liefde; Gevaert, T. & Desmet, O. (2016). *Slim onderpresteren aanpakken*. Antwerpen: Garant-Uitgevers.

³⁴¹ Zie [Algemeen Diagnostisch Protocol](#), Theoretisch Deel, Classificatie.

³⁴² Jarosewich, T., Pfeiffer, S.I., & Morris, J. (2002). Identifying Gifted Students Using Teacher Rating Scales: A Review of Existing Instruments. *Journal of psychoeducational assessment*, 20(4), 322-336.

³⁴³ Burger-Veltmeijer, A.E.J., Minnaert, A.E.M.G., & Van Houten-Van den Bosch, E.J. (2011). The co-occurrence of intellectual giftedness and autism spectrum disorders: A literature review. *Educational Research Review*, 6(1), 67-88; Ziegler, A. & Ziegler, A. (2009). The paradoxical attenuation effect in tests based on classical test theory: Mathematical background and practical implications for the measurement of high abilities. *High Ability Studies*, 20(1), 5-14.

de hand van ICF-CY³⁴⁴. Een dimensionele benadering biedt meerdere categoriale handvatten om de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van een cognitief sterke leerling en de ondersteuningsbehoeften van zijn omgeving te bepalen (indicerend). Het integratief beeld van de leerling in zijn context kan daarnaast een antwoord bieden op onderkende en verklarende hulpvragen³⁴⁵.

In de praktijk wordt in Vlaanderen ook nog vaak een diagnose 'hoogbegaafdheid' gesteld en gebruikt. Onder 'Categoriale classificatie' bespreken we een aantal kritische overwegingen in verband met het toekennen van het label 'hoogbegaafd'.

■ Dimensionele classificatie

Een dimensionele classificatie beschrijft het ruime functioneren van leerlingen op meerdere dimensies. ICF-CY biedt handvatten om het totale functioneren van leerlingen te beschrijven vanuit een ruime biopsychosociale visie en focust daarbij zowel op positieve of ondersteunende als belemmerende factoren³⁴⁶. ICF-CY erkent dat het menselijk functioneren steeds het resultaat is van interacties tussen de verschillende dimensies. Zo kan het functioneren van leerlingen positief beïnvloed worden door voldoende en aangepaste ondersteuning vanuit de omgeving of een goede algemene gezondheid. Ook kan een verscheidenheid aan functiestoornissen³⁴⁷ hun activiteiten en participatie sterk belemmeren.

In lijn met het Algemeen Diagnostisch Protocol, gebruiken we in dit protocol ICF-CY als algemene kapstok om het functioneren in kaart te brengen. We focussen ons niet alleen op elementen die in de modellen en het onderzoek over begaafdheid naar voren worden gebracht³⁴⁸, maar plaatsen deze in functie van het beantwoorden van de hulpvragen binnen het ruimere ICF-CY. Vooral bij brede onderzoeksvragen dient men oog te hebben voor de brede waaier aan ICF-CY-categorieën. Afhankelijk van de specifieke leerling zullen bepaalde ICF-CY-categorieën in detail bekeken worden. Op die manier krijgen we niet alleen zicht op het totale functioneren, maar kunnen we daarbinnen ook gemakkelijker op zoek gaan naar sterktes en zwaktes. Dit is bij uitstek aangewezen wanneer er sprake is van bijkomende functioneringsproblemen op vlak van lezen en spellen³⁴⁹, wiskunde³⁵⁰, aandacht en werkhouding³⁵¹, sociale communicatie en sociale

³⁴⁴ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren of ICF-CY en Sjabloon ICF-schema; Browser – ICF-CY-nl.ca.

³⁴⁵ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Uitbreiding van zorg – Fase 2, Handelingsgericht diagnostisch traject.

³⁴⁶ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren of ICF-CY.

³⁴⁷ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Theoretisch deel: Internationale Classificatie van het Menselijk Functioneren of ICF-CY.

³⁴⁸ Zie 4.2. Definities en begrippen, Begaafdheid en 4.4. Verklarende, belemmerende en ondersteunende factoren.

³⁴⁹ Zie Protocol Lezen & Spell.

³⁵⁰ Zie Protocol Wiskunde.

³⁵¹ Zie Protocol Gedrag & Emotie, p. 128-142.

interactie³⁵² enzovoort. Door breed te kijken blijven we alert voor aanwijzingen voor aandoeningen, zoals een aandachtstekortstoornis of autismespectrumstoornis. Meer informatie over het gebruik van ICF-CY binnen het HGD-traject vind je in Fase 2 van dit protocol.

■ Categoriele classificatie

Voor de zorg rond kinderen die cognitief sterk functioneren, wordt in het werkveld al geruime tijd gewerkt vanuit het label 'hoogbegaafdheid'. Bij wetenschappelijk onderzoek, maar ook in de praktijk valt het label 'hoogbegaafdheid' samen met een hoge IQ-score en/of hoge prestaties op schoolvorderingenproeven. Hoogbegaafdheid staat evenwel niet als psychische stoornis of ziekte opgelijst in de gangbare categoriale classificatiesystemen, DSM-5³⁵³ of ICD-10³⁵⁴.

In de jaren '80 van de vorige eeuw was het labelen en groeperen van kinderen met een hoge IQ-score zinvol omwille van emancipatorische en pragmatische redenen. Door aandacht te vragen voor deze groep ontstonden veel initiatieven op vlak van onderwijs, wetenschap, diagnostiek en hulpverlening. De bedoeling was om het welbevinden van kinderen of jongeren met sterke cognitieve vaardigheden te bevorderen en om de ontwikkeling van sterke vaardigheden naar buitengewone prestaties te stimuleren³⁵⁵.

Ondertussen is er al veel geëvolueerd in de theorievorming over 'hoogbegaafdheid'³⁵⁶. Het label 'hoogbegaafdheid' blijft nog moeilijk houdbaar. Argumenten hiervoor bespreken we verderop in deze paragraaf. Daarnaast blijven een aantal argumenten gelden om de groep van cognitief sterke leerlingen toch enigszins af te bakenen.

- ▶ Ook leerlingen met sterke cognitieve vaardigheden hebben van hun omgeving kansen en middelen nodig om hun vaardigheden optimaal te ontwikkelen³⁵⁷. Door de afbakening vragen we aandacht voor een doelgroep die niet expliciet is opgenomen binnen recente regelgeving³⁵⁸ en daardoor binnen het onderwijs misschien over het hoofd gezien wordt. Door de focus te richten op deze groep

³⁵² Zie Protocol Gedrag & Emotie, p. 143-160.

³⁵³ American Psychiatric Association (2014). *Handboek voor de classificatie van psychische stoornissen (DSM-5)*. Amsterdam: Boom.

³⁵⁴ World Health Organization (2018). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – 11th revision (ICD-11)*. Geneva: World Health Organization.

³⁵⁵ Frumau, M., Derksen, J.J.L., & Peters, W. (2011). Hoogbegaafdheid: het label voorbij. *GZ-psychologie*, 32-37.

³⁵⁶ zie 4.1.2. Sterk Functioneren, 4.2. Definities en begrippen, Begaafdheid en Bijlage Modellen van begaafdheid.

³⁵⁷ zie 4.1.2. Sterk functioneren en 4.4. Verklarende, belemmerende en ondersteunende factoren.

³⁵⁸ Zie Ontwerp van decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

leerlingen is er meer kans dat scholen hun onderwijsaanbod beter afstemmen op hun specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften³⁵⁹.

- ▶ Het is denkbaar dat de vaststelling bij een bepaalde groep te horen bijdraagt aan het accepteren van anders te zijn, het grip krijgen op de eigen mogelijkheden en beperkingen en de communicatie met en tussen betrokkenen³⁶⁰.
- ▶ Zowel voor onderwijs als hulpverlening is het relevant om in de aanpak rekening te houden met sterke cognitieve vaardigheden, als een leerling bijvoorbeeld een aandachtsdeficiëntie-/hyperactiviteitsstoornis, leerstoornis of autismespectrumstoornis heeft ('dubbel bijzondere leerling')³⁶¹.

Om de groep cognitief sterke leerlingen af te bakenen zullen we in navolging van enkele wetenschappers in dit veld³⁶² gebruik maken van een grens van 10 % op het vlak van cognitief functioneren.

Cognitief sterk functioneren betekent dat een leerling voor brede cognitieve vaardigheden of prestaties op schoolvorderingentoetsen tot de beste 10% van een relevante vergelijkingsgroep behoort.

Afhankelijk van de hulpvraag is er in een diagnostisch traject meer oog voor het profiel van brede cognitieve vaardigheden dan wel voor de schoolse prestaties binnen (een) bepaald(e) domein(en). Bij de brede cognitieve vaardigheden omvat de vergelijkingsgroep leeftijdsgenoten. In het geval van schoolse prestaties zijn het jaar- of klasgenoten die een vergelijkbare hoeveelheid schoolse instructie gekregen hebben³⁶³.

Het hanteren van grenzen impliceert echter niet dat er een rechtstreekse link is met bepaalde onderwijs- en opvoedingsbehoeften. De profielen, doelen en verwachtingen van zowel leerlingen als hun omgeving kunnen sterk verschillen. Daardoor zijn ook de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van leerlingen en de ondersteuningsbehoeften van hun omgeving verschillend, zelfs bij leerlingen met eenzelfde profiel. Daarom geniet een dimensionele classificatie die het ruime functioneren op meerdere dimensies beschrijft de voorkeur. Het formuleren van aanbevelingen voor een leerling binnen een specifieke context blijft dus maatwerk.

³⁵⁹ Verschueren, K. (2017). *Suggesties en vragen bij het Theoretisch deel van het protocol Cognitief Sterk Functioneren*. Leuven: KU Leuven.

³⁶⁰ Gebaseerd op de Checklist met algemene voor- en nadelen van classificeren in het onderwijs als download bij Hoofdstuk 2 in Pameijer, N. & Van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven/ Den Haag: Acco.

³⁶¹ Zie Deel 3: Dubbel bijzonder in van Gerven, E. (2016). *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu BV.

³⁶² Zie bijvoorbeeld Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15 (2), 119-147.

³⁶³ Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15 (2), 119-147.

In deze context willen we waarschuwen voor de nadelen van een categoriale classificatie van leerlingen aan de hand van het label 'hoogbegaafdheid'. Hiervoor zijn verschillende redenen.

- ▶ Vanuit het perspectief van handelingsgericht werken is het vaak geen meerwaarde om een label toe te kennen. Meer specifiek heeft het label 'hoogbegaafdheid' verschillende nadelen in het onderwijs en zijn de voordelen eerder beperkt³⁶⁴. Zo is het vaststellen van hoogbegaafdheid een zaak van alles of niets en doet het geen recht aan het ontwikkelingsproces van een leerling. Een globale hoge IQ-score biedt bovendien weinig handvatten voor de onderwijs- en begeleidingspraktijk. Het is moeilijk te vertalen in concrete onderwijsdoelen en onderwijsbehoeften voor een specifieke leerling. Het kan zelfs als excuus dienen om een leerling niet extra te hoeven ondersteunen.
- ▶ Zoals we eerder aangaven, valt het label hoogbegaafd in de praktijk vaak samen met een hoge IQ-score. Volgens het paradigma van talentontwikkeling³⁶⁵ vormt een hoog niveau van cognitieve vaardigheden slechts het begin van het ontwikkelingsproces om tot prestaties te komen. Tijdens dit proces spelen naast algemene vaardigheden ook andere kenmerken een rol³⁶⁶. Bovendien fluctueert de mate waarin sterke vaardigheden tot uiting komen in sterke prestaties doorheen de ontwikkeling³⁶⁷ en kan er in een bepaalde ontwikkelingsfase sprake zijn van onderpresteren³⁶⁸. Onderzoek wijst overigens uit dat er interindividuele verschillen zijn in de ontwikkeling van intelligentie³⁶⁹. Kinderen die als kleuter op basis van intelligentie geselecteerd worden voor onderwijsprogramma's voor begaafde leerlingen, zijn vaak andere dan de leerlingen die in het begin van het secundair onderwijs geselecteerd worden. Bijgevolg vormen psychologische testcores, zoals een IQ, best niet de enige basis voor onomkeerbare langetermijnbeslissingen over het onderwijsaanbod voor cognitief sterke leerlingen³⁷⁰.
- ▶ Verder is het label 'hoogbegaafdheid' gekoppeld aan het behalen van bepaalde cut-offs of drempelwaarden op een intelligentietest. Dergelijke drempelwaarden

³⁶⁴ Gebaseerd op de Checklist met algemene voor- en nadelen van classificeren in het onderwijs als download bij Hoofdstuk 2 in Pameijer, N. & Van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven/ Den Haag: Acco.

³⁶⁵ Zie 4.2. Definities en begrippen, Begaafdheid.

³⁶⁶ Zie 4.1.2 Sterk functioneren, 4.2. Definities en begrippen en 4.4. Verklarende, belemmerende en ondersteunende factoren.

³⁶⁷ Zie 4.1.2. Sterk functioneren.

³⁶⁸ Zie 4.2. Definities en begrippen, Onderpresteren.

³⁶⁹ Warne, R.T. (2015). Five reasons to put the g back into giftedness: An argument for applying the Cattell-Horn-Carroll Theory of intelligence to gifted education research and practice. *Gifted child quarterly*, 60(1), 3-15.

³⁷⁰ Warne, R.T. (2015). Five reasons to put the g back into giftedness: An argument for applying the Cattell-Horn-Carroll Theory of intelligence to gifted education research and practice. *Gifted child quarterly*, 60(1), 3-15.

zijn echter onderhevig aan een aantal statistische meetfouten³⁷¹. Bovendien zijn de gebruikte drempelwaarden om te categoriseren eerder arbitrair gekozen. Er zijn immers geen aanwijzingen dat personen die zich boven een bepaalde drempelwaarde situeren, kwalitatief anders zijn³⁷². Het zijn vooral onderwijskundige en maatschappelijke overwegingen, zoals het stimuleren van leerlingen om zich te ontwikkelen in STEM-domeinen³⁷³ met als doel een competitieve kenniseconomie te verwezenlijken, die mee bepalen waar de grens gelegd wordt³⁷⁴.

- ▶ Over het algemeen is het door het gebrek aan consensus niet duidelijk wanneer het label 'hoogbegaafdheid' al dan niet wordt toegekend. Bovendien is er geen empirische steun voor het bestaan van een in psychologisch opzicht te onderscheiden groep 'hoogbegaafden'³⁷⁵. De verschillen tussen 'hoogbegaafde' kinderen in een groep ontwikkelingsgelijken zijn groter dan de gelijkenissen. Het gedrag, de gevoelens en behoeften van begaafde leerlingen veranderen ook frequent, waardoor ze niet aan de hand van een profiel omschreven kunnen worden³⁷⁶.
- ▶ Ten slotte heeft het label 'hoogbegaafd' mogelijk een negatieve impact op leerlingen. Zo kunnen jongeren het als onplezierig ervaren in het sociale contact met leeftijdsgenoten³⁷⁷. Uit longitudinaal onderzoek blijkt bovendien dat er vanuit de omgeving druk wordt gelegd op 'hoogbegaafden' om te voldoen aan verwachtingen. Kinderen en jongeren die geneigd zijn om toe te geven aan die druk, hebben meer moeite om hun talenten te ontplooien of zich ten volle te

³⁷¹ Meer bepaald het middelpuntvliedend effect bij gemeten waarden in een normaalverdeling, het middelpuntzoekend effect bij werkelijke waarden en regressie naar het gemiddelde bij hertesting. Voor meer informatie zie Ziegler, A. & Ziegler, A. (2009). The paradoxical attenuation effect in tests based on classical test theory: Mathematical background and practical implications for the measurement of high abilities. *High Ability Studies*, 20(1), 5-14.

³⁷² Zie Verschuere, K. (2017). *Suggesties en vragen bij het Theoretisch deel van het protocol Cognitief Sterk Functioneren*. Leuven: KU Leuven.

³⁷³ STEM omvat de domeinen wetenschappen (Science), techniek (Technology), bouwkunde (Engineering) en wiskunde (Maths). Binnen onderwijs gaat het er om deze componenten samen te brengen om maatschappelijke en wetenschappelijke uitdagingen te identificeren, op te lossen en erover te communiceren. Voor meer informatie zie onderwijs.vlaanderen.be/STEM-kader.pdf, geraadpleegd op 22 januari 2018.

³⁷⁴ Mandelman, S.D., Tan, M., Aljughaiman, A.M., & Grigorenko, E.L. (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations. *Learning and Individual Differences*, 20, 287-297.

³⁷⁵ Borland, J.H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 1-19). Cambridge: Cambridge University Press.

³⁷⁶ Betts, G.T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.

³⁷⁷ Feldhusen, J.F. & Dai, D.Y. (1997), vermeld in Frumau, M., Derksen, J.J.L., & Peters, W. (2011). Hoogbegaafdheid: het label voorbij. *GZ-psychologie*, 32-37.

ontwikkelen dan wanneer ze volwassen zijn³⁷⁸. Ook moeten we trachten te voorkomen dat kinderen mogelijk omwille van het label hoogbegaafd een ‘fixed mindset’ zouden ontwikkelen. Hierdoor zouden zij minder bereid zijn om uitdagingen aan te gaan en deze te beschouwen als deel van een groeiproces richting hogere doelen dan kinderen met een ‘growth mindset’³⁷⁹.

Enkele van de bovenstaande bedenkingen gelden evenzeer voor de voorgestelde afbakening van cognitief sterk functioneren. Het is evenwel niet de bedoeling om dit begrip als categoriale classificatie of alternatief label te gebruiken. Net zoals het label ‘hoogbegaafdheid’ biedt het ons weinig of geen informatie over de specifieke onderwijsbehoeften van een leerling.

Daarom pleiten we ervoor dat een dergelijke niveaubepaling steeds gebeurt in het kader van een dimensionele classificatie die het ruime functioneren van leerlingen op meerdere dimensies beschrijft. Een dimensionele classificatie met inbegrip van het profiel van brede cognitieve vaardigheden³⁸⁰ en absolute of relatieve sterktes en zwaktes van een leerling biedt immers meer handvatten voor het formuleren van zijn of haar onderwijsbehoeften.

4.4 Verklarende, belemmerende en ondersteunende factoren

Verschillende, soms tegenstrijdige, opvattingen beheersen de literatuur rond begaafdheid. Behalve onenigheid over de definitie of beschrijving van begaafdheid bestaat er ook controverse over de factoren die bijdragen aan de verwezenlijking van buitengewone prestaties. In Bijlage Modellen van begaafdheid beschrijven we de evolutie van begaafdheidsmodellen vanaf de beginjaren van het begaafdheidsonderzoek tot de meest actuele modellen. Deze modellen zijn echter in wisselende mate empirisch onderbouwd en beschrijven doorgaans hypothetische verbanden die nog verder getoetst moeten worden. In wat volgt bespreken we daarom enkel de factoren waarover consensus bestaat op basis van systematisch empirisch onderzoek³⁸¹. Omwille van de verwijzing naar onderzoeksliteratuur gebruiken we in dit deel opnieuw de term ‘begaafdheid’.

Over het algemeen suggereert onderzoek dat een combinatie van algemene en domeinspecifieke vaardigheden, geschikt onderwijs en aangepaste ondersteuning bijdragen aan de ontwikkeling van vaardigheden tot buitengewone prestaties. Begaafde

³⁷⁸ Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 80-97). Cambridge: Cambridge University Press.

³⁷⁹ Zie 4.4. Verklarende, belemmerende en ondersteunende factoren en Bijlage Mindset.

³⁸⁰ zie 4.2. Definitie en begrippen, Cognitieve vaardigheden.

³⁸¹ Grotendeels gebaseerd op Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12, 3-54.

personen onderscheiden zich van anderen in de mate waarin ze bereid zijn om zich in te zetten en zaken op te offeren bij het nastreven van buitengewone prestaties.

Algemene en domeinspecifieke vaardigheden

Algemene vaardigheden, doorgaans geoperationaliseerd met gestandaardiseerde metingen zoals IQ, blijken een noodzakelijke maar geen voldoende voorwaarde te zijn voor buitengewone prestaties. Ze vormen slechts één component van talentontwikkeling en zorgen er samen met domeinspecifieke vaardigheden, psychosociale vaardigheden, motivatie en verkregen kansen voor dat begaafdheid tot uiting komt. Het belang van algemene vaardigheden kan evenwel variëren naargelang het prestatiedomein. Over het belang van domeinspecifieke vaardigheden in de voorspelling van buitengewone prestaties is er nog geen consensus. Er is wel enige evidentie dat algemene en domeinspecifieke vaardigheden een invloed hebben op de mate waarin oefening tot prestaties leidt. Zo zouden begeleide oefening en instructie een grotere prestatiewinst opleveren bij leerlingen met sterke vaardigheden dan bij andere leerlingen.

Wetenschappers zijn het er ook over eens dat algemene vaardigheden ontstaan uit het samenspel tussen genen en omgeving en veranderbaar zijn. In eerste instantie bepalen genen in belangrijke mate het niveau van algemene vaardigheden waarover leerlingen beschikken³⁸². Vervolgens ontwikkelen genetisch bepaalde vaardigheden zich verder door informeel³⁸³ en formeel leren³⁸⁴ binnen een bepaalde context³⁸⁵. Tweeling- en adoptiestudies suggereren dat genetische invloeden ongeveer 50 % van de individuele verschillen in algemene intelligentie verklaren en dat de mate van erfelijkheid toeneemt met de leeftijd³⁸⁶. Erfelijke factoren zouden in sommige omgevingen ook een sterkere rol kunnen spelen dan in andere, zogenaamde gen-omgevingsinteracties. De bevindingen hieromtrent zijn evenwel niet eenduidig. Bovendien is het nog onduidelijk of de

³⁸² Zie ook 4.4. Verklarende, belemmerende en ondersteunende factoren.

³⁸³ Informeel leren betreft het verwerven van kennis en vaardigheden als deel van dagelijkse activiteiten. Gagné denkt hierbij aan de algemene kennis, taalvaardigheden en sociale of manuele vaardigheden verworven door jonge kinderen voordat zij instappen in het schoolsysteem. De vraag is evenwel of dit ook opgaat voor Vlaamse kinderen die van jongs af aan naar de voorschoolse kinderopvang zijn geweest en reeds op jonge leeftijd in de kleuterschool instappen.

³⁸⁴ De essentie van formeel leren is volgens Gagné dat er een bewuste intentie is om specifieke leerdoelen te bereiken en dat er een systematisch geplande volgorde van leerstappen gevolgd wordt om die doelen te bereiken. Dit formeel leren kan niet-institutioneel of autodidactisch tot stand komen. Het meest gebruikelijke leerproces blijft evenwel institutioneel en leidt tot een officiële erkenning van competentie of talent, zoals naar school gaan, lid zijn van een sportclub of inschrijven in een muziekschool.

³⁸⁵ Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), 119-147; Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High ability studies*, 21(2), 81-99.

³⁸⁶ Deze eerder verrassende bevinding kan verklaard worden vanuit gen-omgevingscorrelaties. Actieve gen-omgevingscorrelaties impliceren dat mensen omgevingen opzoeken die compatibel zijn met hun genotype. Reactieve gen-omgevingscorrelaties verwijzen daarentegen naar de manier waarop anderen reageren naargelang het genotype van een persoon. Naarmate kinderen ouder worden, krijgen ze meer mogelijkheden om zelf bepaalde omgevingen op te zoeken en met meer mensen buiten hun naaste familie in contact te komen. Hierdoor zal het verschil tussen twee-eiige tweelingen groter worden dan tussen eeneiige tweelingen, wat een verklaring biedt voor de toename van de erfelijkheidsfactor.

bevindingen gebaseerd op het volledige continuüm van algemene intelligentie ook gelden voor de hoogste 10 % van de normaalverdeling. Sommige studies suggereren dat de mate van erfelijkheid nog hoger is aan het hoogste uiteinde van het continuüm, terwijl andere geen verschil vonden³⁸⁷.

Creativiteit

Creativiteit kan zowel begaafdheid voorspellen als er de uitkomst van zijn. Het is nog onduidelijk hoe creativiteit zich precies verhoudt tot algemene vaardigheden. Onderzoeksbevindingen³⁸⁸ weerleggen de hypothese dat er een bepaald niveau van algemene vaardigheden nodig is om tot creatieve producten te komen en dat de kans daarop niet meer stijgt naargelang het IQ toeneemt boven die drempel. Creativiteit vertoont wel een duidelijke relatie met buitengewone prestaties.

Er is algemene consensus over het onderscheid tussen twee soorten van creativiteit. Enerzijds zijn er verwezenlijkingen die uniek zijn in nauwere sociale contexten, zoals een klas, kantoor of voor een persoon zelf ('little-c creativiteit'). Anderzijds dragen sommige baanbrekende verwezenlijkingen of verworven kennis bij aan een verandering van het veld en de cultuur. Deze verwezenlijkingen vinden plaats binnen de breedste sociale context en omvatten uitzonderlijke niveaus van creativiteit ('big-C creativiteit'). Beperkt empirisch onderzoek³⁸⁹ bevestigt dat creatieve kinderen ('little-c') een grotere kans hebben om tot creatieve verwezenlijkingen te komen op volwassen leeftijd ('big-C'). Bovendien is er enige empirische steun voor het feit dat creativiteit tot uiting komt over verschillende domeinen heen. Deze vaststelling suggereert een grotere bijdrage van algemene creatieve vaardigheden dan van domeinspecifieke. Creatieve mensen hebben met andere woorden de neiging om in het algemeen creatief te zijn, waardoor ze in staat zijn om persoonlijke bijdragen te leveren aan verschillende domeinen.

Motivatie en mindset

De concepten die in onderzoek rond motivatie het meest gelinkt zijn aan hoge niveaus van presteren, zijn 'intrinsieke versus extrinsieke motivatie', 'prestatie-motivatie' en 'taakgerichtheid'. Leerlingen die een taak maken omwille van wat ze eruit kunnen leren, zijn intrinsiek gemotiveerd. Extrinsieke motivatie verwijst daarentegen naar het maken van taken omwille van externe factoren, zoals beloningen en praktische bruikbaarheid. Ondanks het algemene idee dat begaafde leerlingen enkel intrinsiek gemotiveerd zijn, tonen studies aan

³⁸⁷ Thompson, L.A. & Oehlert, J. (2010). The etiology of giftedness. *Learning and individual differences*, 20(4), 298-307.

³⁸⁸ Voor meer informatie zie de bespreking van creativiteit (p. 15) in Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12, 3-54.

³⁸⁹ Voor meer informatie zie de bespreking 'Creativity in childhood versus adulthood (p. 17) in Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12, 3-54.

dat ze ook of zelfs in even grote mate extrinsiek gemotiveerd zijn³⁹⁰. Zo zouden ze door middel van hun prestaties bijvoorbeeld ook bewijs willen leveren van hun niveau van algemene vaardigheden. Er is echter nog meer onderzoek nodig naar de verhouding van beide vormen van motivatie bij begaafde leerlingen en de manier waarop ze bijdragen aan het verwezenlijken van buitengewone prestaties.

Taakgerichtheid kan beschouwd worden als het geheel van psychosociale variabelen dat bijdraagt aan het omzetten van vermogen en potentieel naar buitengewone prestaties. Volharding, uithoudingsvermogen, hard werk, toegewijde oefening, zelfvertrouwen en het geloof in eigen kunnen om belangrijk werk te verrichten zijn de termen die het meest gebruikt worden om taakgerichtheid te omschrijven. Verschillende studies tonen aan dat taakgerichtheid bijdraagt aan het leveren van buitengewone prestaties³⁹¹.

Kinderen en jongeren geven ook blijk van bepaalde veronderstellingen over intelligentie en prestaties die een invloed uitoefenen op de manier waarop ze reageren op uitdagingen, beloningen, feedback en tegenslagen. Carol Dweck introduceerde hiervoor de term 'mindset'. Deze veronderstellingen kunnen op hun beurt de doelen en verwachtingen van kinderen en jongeren beïnvloeden. Leerlingen die het idee hebben dat intelligentie een vaststaand gegeven en niet veranderbaar is ('fixed mindset'), zoeken bijvoorbeeld bevestiging en bekrachtiging bij anderen en hebben continu het gevoel dat ze zich moeten bewijzen. Deze leerlingen zullen uitdagingen eerder uit de weg gaan en vermijden (cognitieve) inspanningen. Dergelijke mindsets zorgen er bovendien voor dat leerlingen minder goed omgaan met tegenslagen of ondermijnen hun veerkracht. Daarentegen hebben leerlingen die intelligentie als vormbaar en veranderbaar zien ('growth mindset'), de neiging om uitdagingen aan te gaan en deze te erkennen als deel van een groeiproces richting hogere doelen³⁹².

Persoonlijkheid

Binnen het onderzoek naar talentontwikkeling heerst er algemene consensus dat hoge prestatieniveaus en creatieve verwezenlijkingen gerelateerd zijn aan persoonlijkheidskenmerken, zoals nauwgezetheid, psychische stabiliteit en ontvankelijkheid voor nieuwe ervaringen³⁹³. De vraag is wel nog hoe verschillen in persoonlijkheidskenmerken bijdragen aan het bevorderen van buitengewone prestaties.

³⁹⁰ Voor meer informatie zie de bespreking van motivatie (p. 17) in Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12, 3-54.

³⁹¹ Zie de bespreking van 'Task commitment' (p. 18) in Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12, 3-54.

³⁹² Zie Bijlage Mindset; Dweck, C.S. (2011). *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Ouderschap, bedrijfsleven, sport, school, relaties. Amsterdam: Uitgeverij S.W.P.

³⁹³ Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12, 3-54; Zeidner, M. & Shani-Zinovich, I. (2011). Do academically gifted and nongifted

Ouders

Uit biografieën werd eveneens afgeleid dat de talentontwikkeling van kinderen bevorderd kan worden door het belang dat ouders hechten aan baanbrekende, intellectuele of creatieve verwezenlijkingen en erkenning. Retrospectieve studies wezen bovendien uit dat ouders een bijdrage leken te leveren aan de verwezenlijking van buitengewone prestaties door hun kinderen aan te moedigen en te stimuleren. Dit ging niet noodzakelijk gepaard met emotionele steun³⁹⁴.

Interesse

Interesseverschillen blijken een kritische rol te spelen in veel opties en keuzes van begaafde leerlingen, maar er is meer diepgaand inzicht nodig in de factoren die interesses aanwakkeren en verhogen. Met name op vlak van academische begaafdheid is er verder onderzoek nodig naar interesses en hoe ze gevoed worden, ontwikkelen, behouden blijven of verloren gaan.

Kansen

Of een individu zijn vaardigheden tot uiting kan brengen in prestaties, hangt in sterke mate af van de kansen die hij krijgt. Het is dan ook noodzakelijk dat begaafde leerlingen, net zoals andere leerlingen, gesteund worden in hun talentontwikkeling. Voor begaafde leerlingen kan dit bijvoorbeeld gaan over het aanreiken van middelen in de vorm van subsidies, beurzen of jobs. Dergelijke kansen kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan het verwezenlijken van buitengewone prestaties.

Toeval

Toeval kan op twee manieren een rol spelen bij talentontwikkeling en de verwezenlijking van buitengewone prestaties. Zo is het van belang dat begaafde individuen bereid zijn om voordeel te halen uit de kansen die zich aanbieden, bijvoorbeeld een verworven beurs of gewonnen prijs gebruiken om zichzelf verder te ontwikkelen en eventueel tot baanbrekende prestaties te komen. Dergelijke prestaties kunnen ze eveneens verwezenlijken door kennis en expertise op te bouwen in afwachting van het geschikte moment om ermee naar buiten te komen, bijvoorbeeld als reactie op een toevallige opmerking of publicatie.

Culturele factoren beïnvloeden de expressie van begaafdheid en talent

De domeinen en definities van begaafdheid zijn ten slotte cultuurafhankelijk. Welke gedragingen en uitkomsten als prestaties worden gedefinieerd is immers afhankelijk van de heersende culturele waarden. Bovendien zullen culturen meer kampioenen voortbrengen in

students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences*, 51(5), 566-570.

³⁹⁴ Zie Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12, 3-54.



de domeinen waar ze meer belang aan hechten en die ze bijgevolg meer beschikbaar stellen voor kinderen via toegang tot instructie en programma's.

Onderwijs en maatschappij

Het is cruciaal dat de samenleving kansen biedt aan leerlingen om hun vaardigheden tot ontwikkeling te brengen. De beschikbaarheid van onderwijsmogelijkheden, zoals verrijking en coaching, psychologische en sociale ondersteuning door significante personen en sociaal kapitaal, kan de vooruitgang in talentontwikkeling immers behouden, verbeteren of versnellen. Deskundige leraren, mentoren en coaches spelen bovendien een belangrijke rol in deze ontwikkeling. Het individu moet de aangeboden kansen echter ook grijpen en zich ermee verbinden om zijn vaardigheden tot ontwikkeling te brengen.

Adolescenten die zichzelf, hun eigen sterktes en zwaktes leren kennen en realistische doelen stellen voor de toekomst, blijken beter in staat te zijn om hun vaardigheden om te zetten in prestaties. Begeleiders, ouders en andere significante personen kunnen jongeren hierin bijstaan door informatie, ervaringen en rolmodellen aan te leveren, en hen te begeleiden bij de zelfevaluatie, het stellen van doelen en het maken van plannen om die doelen te bereiken³⁹⁵. De begeleiding van begaafde leerlingen richt zich ook best op het vergroten van hun motivatie, doorzettingsvermogen en doelgericht gedrag³⁹⁶.

³⁹⁵ Feldhusen, J.F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 64-79). Cambridge: Cambridge University Press.

³⁹⁶ Gordon, E.W. & Bridglall, B.L. (2005). Nurturing talent in gifted students of color. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 120-146). Cambridge: Cambridge University Press.

5 Literatuurlijst

- Ahlers, L. (2016). 10. Compacten van de leerstof. In E. Van Gerven (Red.) *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu BV.
- American Psychiatric Association (2014). *Handboek voor de classificatie van psychische stoornissen (DSM-5)*. Amsterdam: Boom.
- Benson, N.F., Kranzler, J.H., & Floyd, R.G. (2016). Examining the integrity of measurement of cognitive abilities in the prediction of achievement: Comparisons and contrasts across variables from higher-order and bifactor models. *Journal of School Psychology, 58*, 1-19. doi: 10.1016/j.jsp.2016.06.001
- Berk, L.A. (2014). *Development through the lifespan*. New Jersey: Pearson Education.
- Betts, G.T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly, 32*(2), 248-253. <https://doi.org/10.1177/001698628803200202>
- Boone M. (2014). *Kleuters met extra zorg*. (2de druk) Mechelen: Wolters Plantyn.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Index voor inclusie: werken aan leren en participeren op school, derde editie*. Nederlandse vertaling: Boonen, H., De Vroey, A., Luts, H., Ranschaert, I., Schraepen, B., Schuman, H., & Vandenbroucke, L. Leuven: UCLL.
- Borland, J.H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 1-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bos, A., Dejonghe, C., & Magez, W. (2016). Het CHC-model in de praktijk: perspectieven met de cross-batterijenbenadering, *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Kinderpsychologie (TOKK), 41* (3-4), 113-121.
- Bosma, T. (2011). *Dynamic testing in practice: shall I give you a hint?* Ongepubliceerd doctoraatsproefschrift. Leiden: Universiteit van Leiden.
- Bruyn, S. & Schaminée, M. (2009). *Onderpresteren. Help je kind de middelbare school door zonder duwen en trekken*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Burger-Veltmeijer, A.E.J., Minnaert, A.E.M.G., & Van Houten-Van den Bosch, E.J. (2011). The co-occurrence of intellectual giftedness and autism spectrum disorders: A literature review. *Educational Research Review, 6*(1), 67-88. doi: 10.1016/j.edurev.2010.10.001
- Castelein, E., Coens, J., De Witte, K., Houben, A., Lauwers, W., Segers, J., Van den Branden, K. (n.d.). *Binnenklasdifferentiatie een beroepshouding, geen recept*. Zie <https://feb.kuleuven.be/drc/LEER/in-the-press/binnenklasdifferentiatie>.
- Costa, A. & Faria, L. (2018). Implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Frontiers in psychology, 9*, article 829. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00829
- Cré J., Magez W., Willems L., Olieslagers K., Van den Bosch R., Cocquet E., & Vancouillie M. (2008). *Toetsstenen faire diagnostiek*. Schaarbeek: VCLB-service.
- Cross, T.L. & Coleman, L.J. (2005). Schoolbased conception of giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 52-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cross, T. L., Cassady, J. C., Dixon, F. A., & Adams, C. M. (2008). The psychology of gifted adolescents as measured by the MMPI-A. *Gifted Child Quarterly, 52*(4), 326–339. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986208321810>
- Danhier, J., Jacobs, D., Devleeshouwer, P, Martin, E., & Alarcon, A. (2014). *Naar kwaliteitsscholen voor iedereen? Analyse van de resultaten van het PISA 2012-onderzoek in Vlaanderen en in de Federatie Wallonië-Brussel*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.

- Debaene, K. (2016). *Houding, opvattingen en noden van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs omtrent het onderwijzen van intellectueel hoogbegaafde leerlingen*. Ongepubliceerde masterproef, interuniversitaire ManaMa-opleiding Jeugdgezondheidszorg.
- de Boer, E., van Kordelaar, N., & Althuisen, M. (2016). *Een andere kijk op (onder)presteren*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Dejonckheere, P. (2010). *Ontwikkelingspsychologie. Inleidende begrippen en implicaties voor opvoeding en (basis)onderwijs*. Mechelen: Plantyn.
- Departement Onderwijs en Vorming (2016). *Onderzoek naar kleuterparticipatie: Eindrapport*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Departement Onderwijs en Vorming (2017). *Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams secundair onderwijs. Cijfer rapport voor de schooljaren 2009-2010 tot en met 2014-2015*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- De Wilde, B. (Interviewer). (2018, 22 november). *Hoe leg je de lat hoog zonder druk te zetten? Interview met Maarten Vansteenkiste*. Geraadpleegd op 28 mei 2019, van <https://www.klasse.be/168830/hoe-leg-je-de-lat-hoog-zonder-druk-te-zetten/>
- Dirksen, G., de Boer, M., Willemse, J., & Möller, H. (2014). *Breindidactiek. Helpen leren met breinkennis*. Utrecht: Uitgeverij Synaps.
- Dirksen, G. & Möller, H. (2011). *Breinlink voor ouders*. Schiedam: Uitgeverij Scriptum.
- Dweck, C.S. (2000). *Self-Theories: their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C.S. (2011). *Mindset, de weg naar een succesvol leven. Ouderschap, bedrijfsleven, sport, school, relaties*. Amsterdam: Uitgeverij S.W.P.
- d'Ydewalle, G. (2000). *Algemene en experimentele psychologie*. Leuven/Leusden: Acco.
- Feldman, R.S. (2016). *Ontwikkelingspsychologie (7^{de} editie)*. Antwerpen/Amsterdam: Pearson Benelux.
- Feldhusen, J.F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 64-79). Cambridge: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J.F. & Dai, D.Y. (1997), vermeld in Frumau, M., Derksen, J.J.L., & Peters, W. (2011). Hoogbegaafdheid: het label voorbij. *GZ-psychologie*, 32-37.
- Flanagan, D.P., Alfonso, V.C., Mascolo, J.T., & Sotelo-Dynega, M. (2012). Use of ability tests in the identification of specific learning disabilities within the context of an operational definition. In D.P. Flanagan & P.L. Harrison (Eds.), *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 608-642). New York/London: Guilford Press.
- Fonteyne, L., Wille, B., Duyck, W., & De Fruyt, F. (2017). Exploring vocational and academic fields of study: Development and validation of the Flemish SIMON Interest Inventory (SIMON-I). *International journal for educational and vocational guidance*, 17(2), 233-262. doi 10.1007/s10775-016-9327-9
- Francis, R., Hawes, D.J., & Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: A systematic literature review. *Exceptional children*, 82(3), 279-302.
- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 80-97). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frumau, M., Derksen, J.J.L., & Peters, W. (2011). Hoogbegaafdheid: het label voorbij. *GZ-psychologie*, 32-37.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15 (2), 119-147. doi: 10.1080/1359813042000314682
- Gagné, F. (2008). Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0. Geraadpleegd op 4 december 2017 via <http://www.thinkingahead.com.au/Documents/Gagne%20DMGT%20Building%20Gifts%202008.pdf>.

- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High ability studies*, 21(2), 81-99. doi 10.1080/13598139.2010.525341
- Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: A best practices model. *Asia Pacific Educational Review*, 16, 281-295. doi 10.1007/s12564-015-9366-9
- Gevaert, T. (2014). *De slimme onderpresteerder. Haal eruit wat erin zit!* Koedijk: V.O.F. de Liefde.
- Gevaert, T. & Desmet, O. (2016). *Slim onderpresteren aanpakken*. Antwerpen: Garant-Uitgevers.
- Ghesquière, P. & Ruijsenaars, W. (2014). Kinderen en jongeren met een leerstoornis. In H. Grietens, J. Vanderfaeillie, & B. Maes (Red.). *Handboek Jeugdhulpverlening*. Leuven: Acco.
- Gordon, E.W. & Bridgall, B.L. (2005). Nurturing talent in gifted students of color. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 120-146). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gottfredson, L.S., (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography, *Intelligence*, 24(1), 13-23. [http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896\(97\)90011-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896(97)90011-8)
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken: Nederlandse vertaling van Visible learning for teachers*. Sint-Niklaas: Abimo.
- Jacobs, D. & Rea, A. (2011). *Verspild talent. De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Janson, D. (2016) 11. Rijk onderwijs in de 21^e eeuw. In E. Van Gerven (Red.) *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu BV.
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S.I., & Morris, J. (2002). Identifying Gifted Students Using Teacher Rating Scales: A Review of Existing Instruments. *Journal of psychoeducational assessment*, 20(4), 322-336. <https://doi.org/10.1177/073428290202000401>
- Kabinet Vlaams minister van onderwijs (2015). *Hoge kleuterparticipatie in het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen en Brussel*. Geraadpleegd op 2 mei 2018 van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/hoge-kleuterparticipatie-in-het-nederlandstalig-onderwijs-in-vlaanderen-en-brussel>
- 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.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted child quarterly*, 60(2), 102-116.
- Klasse (1994). Het effect van de glazen bol. *Klasse*, 50, 8-9. Geraadpleegd op 11 juni 2019 via https://issuu.com/klasse.be/docs/kvl_50.
- Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Kuipers, J. (2016). 8. Passend klassenmanagement voor excellente en (hoog)begaafde leerlingen. In E. Van Gerven (Red.) *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu BV.
- Lacante, M., Almaci, M., Van Esbroeck, R., Lens, W., & De Metsenaere, M. (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs: Onderzoek naar factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs* (Eindrapport OBPWO-project 03.03). Brussel/Leuven: VUB/KU Leuven.
- Lafosse, C. & Dammekens, E. (2013). Onderwijs en labels door een neurowetenschappelijke bril. Naar een dynamische visie vanuit een 'growth' mindset. *Caleidoscoop*, 25 (6), 20-25.
- Mitchell, D. (2015). *Wat echt werkt. 27 evidence based strategieën voor het onderwijs*. Huizen, Nederland: Uitgeverij Pica.

- Naaijken, E. & Pameijer, N. (2017). Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. *JSW* 3, 12-15.
- Maes, B., Hombroux, M., Janssens, K., Lambert, R., & Wouters, M. (2005). *Leidraad voor de taxatie van ontwikkelingsproblemen bij kleuters*. Schaarbeek: VCLB-service.
- Maes, B., Smeets, S., & Schittekatte, M. (2015). De diagnostiek van intelligentie. In G. Bosmans, P. Bijttebier, I. Noens, & L. Claes (Red.). *Diagnostiek bij kinderen, jongeren en gezinnen. Deel III: Ontwikkelingsdomeinen in het vizier* (pp. 13-32). Leuven/Voorburg: Acco.
- Magez, W. (2008). Het IQ van Marjolein. 'IQ voor Dummies'. *Caleidoscoop*, 20(5), 6-8.
- Magez, W. (2009). De I van IQ. IQ voor slimmies. *Caleidoscoop*, 21(1), 20-24.
- Magez, W., Bos, A., De Cleen, W., Rauws, G., & Geerinck, K. (2012). *CAP BASISVADEMECUM van tests en andere diagnostische instrumenten en –methoden in het schoolpsychologisch en daarbij aansluitende werkveld*. Brasschaat: CAP vzw.
- Magez, W., De Cleen, W., Bos, A., Rauws, G., Geerinck, K., & De Kerf, L. (2015). *CAP/PDC CHC-vademecum. Intelligentiemeting in nieuwe banen: De integratie van het CHC-model in de psychodiagnostische praktijk*. Antwerpen: CAP vzw, Psychodiagnostisch Centrum Thomas More.
- Magez, W., Tierens, M., Van Huynegem, J., Van Parijs, K., & Bos, A. (2015). *Cognitieve vaardigheidstest volgens het CHC-model, basisversie*. Antwerpen: PDC Thomas More Hogeschool.
- Mandelman, S.D., Tan, M., Aljughaiman, A.M., & Grigorenko, E.L. (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations. *Learning and Individual Differences*, 20, 287-297. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.014>
- McGrew, K.S. & Wendling, B. (2010). CHC cognitive-achievement relations: What we have learned from the past 20 years of research. *Psychology in the Schools*, 47(7), 651–675. <https://doi.org/10.1002/pits.20497>
- Meirsschaut, M., Monsecour, F., & Wilssens, M. (2013). *Klaar voor redelijke aanpassingen. Een leidraad*. Gent: Arteveldehogeschool. Geraadpleegd op 11 december 2018 via http://buozrl.weebly.com/uploads/2/4/0/1/24012203/klaar_voor_redelijke_aanpassingen_een_leidraad.pdf.
- Opgenhaffen, T. (2013). VAK-leerstijlen: horen, zien, voelen en ... vergeten! Blogbericht geraadpleegd op 19 november 2018 via <https://lerenhoezo.wordpress.com/2013/12/23/vak-leerstijlen-horen-zien-voelen-en-vergeten/>
- Pameijer, N. (2012). *Samen sterk: ouders & school*. Leuven: Acco.
- Pameijer, N. (2014). *Handelingsgericht classificeren in het onderwijs*. <https://wjl-leren.nl/hgw-classificeren.php>, geraadpleegd op 21 juni 2018.
- Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco.
- Pameijer, N. & Van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven/ Den Haag: Acco.
- Ranschaert, I. (2017). Individueel aangepaste curricula in het gewoon onderwijs. *In dialoog*, 4, 6-11.
- Rauws, G. (2016). De cijfers voorbij: van CHC-profiel naar aanbevelingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Kinderpsychologie (TOKK)*, 41 (3-4), 123-138.
- Resing, W.C.M. & Verschueren, K. (2016). Hoofdstuk 5: Intelligentie. In K. Verschueren en H. Koomen (Red.). *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context* (pp. 109-130). Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers.
- Sarrasin, J.B., Nenciovici, L., Brault Foisly, L.-M., Allaire-Duquette, G., Riopel, M., & Masson, S. (2018). Effects of teaching the concept of neuroplasticity to induce a growth mindset on motivation, achievement, and brain activity: A meta-analysis. *Trends in neuroscience and education*, 12, 22-31. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2018.07.003>
- Schaubroeck, S. (2019). Klinisch oordeel: kritisch denken in de grijze zone. *Caleidoscoop*, 31(1), 10-19.

- Schittekatte, M. & Hurks, P. (2015). WISC-III-NL. Intelligentiemeting bij kinderen en adolescenten. In W. Resing (Red.), *Handboek intelligentietheorie en testgebruik* (pp. 169-198). Amsterdam: Pearson Benelux.
- Schneider, W.J. & McGrew, K.S. (2012). The Cattell-Horn-Carroll Model of Intelligence. In D.P. Flanagan & P.L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 73-163). New York/London: Guilford press.
- Smeets, K., Kooijmans, R., Wally, T., Van Dam, C., Tan, P., & Aert, M. (2016). Observatielijst: Zelfregulatie in het onderwijs. Handleiding en verantwoording. Geraadpleegd op 5 juni 2019 via https://www.researchgate.net/publication/330422896_Observatielijst_Zelfregulatie_in_het_onderwijs_Handleiding_en_verantwoording
- Snyder, K.E. & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement, *Educational psychologist*, 48(4), 209-228. doi 10.1080/00461520.2013.835597
- Span, P. (2001). Korte historie van het onderzoek naar begaafdheid in Nederland. In P. Span, A.L. de Bruin-de Boer, & M.C. Wijnekus (Red.). *Het testen van begaafde kinderen. Suggesties voor diagnostiek en behandeling*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). *Ieders leer-kracht. Binnenklasdifferentiatie in de praktijk*. Leuven / Den Haag: Acco.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12, 3-54. doi: 10.1177/1529100611418056
- 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 van <https://talentstimuleren.nl/?file=7868&m=1521546694&action=file.download>.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899. <https://doi.org/10.3102/0034654316675417>
- Thompson, L.A. & Oehlert, J. (2010). The etiology of giftedness. *Learning and individual differences*, 20(4), 298-307. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.004>
- Valcke, M. & De Craene, B. (2016). *Klasmanagement en reflectie. Naar een schoolbrede aanpak*. Gent: Academia Press.
- Vandebriel, P. (2013). 'Hoe weet ik wat Mega Toby me vertelt?'. *Caleidoscoop*, 25(6), 11-19.
- Vandebriel, P. (2017). *Praten met kinderen*. Leuven: Acco.
- Van den Broeck, W. (2014). *Sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Onderzoeksrapport op grond van PISA- en TIMSS-studies*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel, Geraadpleegd op 27 juni 2018 via <http://www.vub.ac.be/KLEP/UserFiles/File/Wim/Onderzoeksrapport%20Sociale%20ongelijkheid.pdf>.
- van der Wolf K. & Beukering T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven: Acco.
- Van de Vijver, F.J.R., Schittekatte, M., & Fontaine, J.R.J. (2016). Diagnostiek bij allochtone leerlingen. In K. Verschueren & H. Koomen (Red.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context* (pp. 323-337). Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers.
- van Gerven, E. (2009). Hoofdstuk 1: Ontwikkelingen in het denken over begaafdheid. In E. van Gerven (Red.). *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 6-21). Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- van Gerven, E. (2016). *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu BV.

- Vanhoof, J, Van De Broek, M., Penninckx, M., Donche, V. & Van Petegem, P. (2012). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren. Principes die motiveren, inspireren én werken*. Leuven / Den Haag: Acco.
- van Overveld, K. (2012). *Groepsplan Gedrag*. Huizen: Pica.
- van Overveld, K. (2014). *Groepsplan Gedrag in het Voortgezet Onderwijs*. Huizen: Pica.
- 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.
- Verbeeck, G., Leroy, A., & Struyf, E. (2016). *Regisseeer je klas. Oefeningen in klasmanagement*. Antwerpen: Pelckmans Pro.
- Verouden, J. (2016). 12. Peergroeponderwijs (pp. 171-184). In E. Van Gerven (Red.) *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu BV.
- Verschueren, K. (2016). Het CHC-model van intelligentie: een introductie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Kinderpsychologie (TOKK)*, 41(3-4), 97-111.
- Verschueren, K. & Marcoen, A. (1993). *De zelfbelevingsschaal voor jonge kinderen. Niet gepubliceerde handleiding*. Leuven: Centrum voor Ontwikkelingspsychologie, KULeuven.
- Verschueren, K., & Resing, W.C.M. (2015). Intelligentiediagnostiek volgens het CHC-model: van theorie naar praktijk. In W.C.M. Resing (Red.), *Handboek intelligentietheorie en testgebruik* (pp. 63-84). Amsterdam: Pearson Benelux.
- Verschueren, K., Schoofs, V., & Marcoen, A. (1994). *Handpop Interview. Instructies en codering. Aanpassing van het Puppet Interview van Cassidy (1986). Niet gepubliceerde handleiding*. Leuven: Centrum voor Ontwikkelingspsychologie, KULeuven.
- Verschueren, K., Struyf, E., Vervoort, E., Bodvin, K., & De Haene, L. (2016). *Buitenschoolse hulp en zorg op school: succes verzekerd!?* Antwerpen/ Apeldoorn: Garant-Uitgevers.
- Warne, R.T. (2015). Five reasons to put the g back into giftedness: An argument for applying the Cattell-Horn-Carroll Theory of intelligence to gifted education research and practice. *Gifted child quarterly*, 60(1), 3-15. <https://doi.org/10.1177/0016986215605360>
- World Health Organization (2018). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – 11th revision (ICD-11)*. Geneva: World Health Organization.
- Wijnekus, M. & Pluymakers, M. (2016). Hoofdstuk 19: Begaafde leerlingen. In K. Verschueren & H. Koomen (Red.) *Handboek Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context* (pp. 359-369). Antwerpen/ Apeldoorn: Garant-Uitgevers.
- Zeidner, M. & Shani-Zinovich, I. (2011). Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences*, 51(5), 566-570. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.05.007>
- Ziegler, A. & Ziegler, A. (2009). The paradoxical attenuation effect in tests based on classical test theory: Mathematical background and practical implications for the measurement of high abilities. *High Ability Studies*, 20(1), 5-14. <https://doi.org/10.1080/13598130902860473>

Websites

- wetgeving zie <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/>
- <https://www.bfp-fbp.be/richtlijn-het-chc-model>, geraadpleegd op 2 mei 2018
- <https://www.bfp-fbp.be/sectie-psychodiagnostiek>, geraadpleegd op 23 mei 2019
- <http://caleidoscoop.be/index.php?ID=41589&>, geraadpleegd op 5 juni 2019
- www.cap-vademecum.be, geraadpleegd op 26 juni 2019
- <https://class.who-fic.nl/browser.aspx?scheme=ICF-CY-nl.cla>, geraadpleegd op 23 mei 2019

- <https://docentonderzoekbrabant.files.wordpress.com/2015/04/differentiatie-op-basis-van-leerstijlen.pdf>, geraadpleegd op 19 november 2018
- <http://www.eduratio.be/dweck.pdf>, geraadpleegd op 15 mei 2018
- www.eduratio.be/stappenplan.html, geraadpleegd op 23 oktober 2018
- <https://expertisetoegepastepsychologie.be/subpages/chc-platform/>, geraadpleegd op 23 mei 2019
- <https://expertisetoegepastepsychologie.be/zin-en-onzin-iq-meting-onderwijs/>, geraadpleegd op 2 mei 2018
- <http://www.kenniscentrumpotential.be/kenniscentrum/detail/vijf-essentiele-competenties>, geraadpleegd op 8 maart 2019
- <http://kijkopleerlingenleren.wikispaces.com/De+zone+van+naaste+ontwikkeling>, geraadpleegd op 22 december 2017
- <https://www.klasse.be/40705/leerlingen-goede-relatie-leraren/>, geraadpleegd op 13 november 2018
- www.kuleuven.be/onderwijs/steekkaarten/leeractiviteiten/leren-en-hoe-leren-ondersteunen.pdf, geraadpleegd op 23 mei 2019
- <https://www.leerlinggesprek.nl/>, geraadpleegd op 12 december 2018
- https://www.leernetwerkeducatie.nl/mediawiki18/index.php?title=Metacognitieve_vaardigheid, geraadpleegd op 17 januari 2018
- <https://www.onderwijsdoelen.be>, geraadpleegd op 9 oktober 2018
- <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ondersteuning-van-scholen>, geraadpleegd op 14 november 2018
- <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/nl/onderwijsstatistieken/statistisch-jaarboek/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2017-2018>, geraadpleegd op 12 maart 2019
- <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/programme-for-international-student-assessment-pisa>, geraadpleegd op 5 maart 2018
- <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/vroegtijdig-schoolverlaten-risicofactoren-en-kenmerken>, geraadpleegd op 3 april 2019
- <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/welke-gegevens-bao-en-so-vind-je-in-Dataloop>, geraadpleegd op 4 februari 2019
- <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/STEM-kader.pdf>, geraadpleegd op 22 januari 2018
- <https://opgroei.blog.wordpress.com/2017/10/13/iq-test-voor-alle-leerlingen/>, geraadpleegd op 2 mei 2018
- <https://opgroei.blog.wordpress.com/2018/10/30/8-goed-of-2-fout-positieve-psychologie-in-het-onderwijs/>, geraadpleegd op 13 november 2018
- <http://platformmindset.nl>, geraadpleegd op 15 mei 2018
- http://www.sig-net.be/nl/publicaties/anamnesemeertalige-kinderen-amk_74.aspx, geraadpleegd op 26 februari 2018
- <http://www.simea.nl/dossiers/passend-onderwijs/toolkit/handreikingen/bijlage-anamnese-meertaligheid-15012016.pdf>, geraadpleegd op 26 februari 2018
- <https://www.stibco.nl/index.php/mogelijkheden/zno-stibco-emi?showall=1>, geraadpleegd op 4 februari 2019
- <https://talentstimuleren.nl/onderwijs/primair-onderwijs/differentieren/versnellen/sociaal-emotionele-gevolgen>, geraadpleegd op 8 november 2018
- <https://talentstimuleren.nl/onderwijs/primair-onderwijs/peergroeponderwijs>, geraadpleegd op 22 november 2018
- <https://talentstimuleren.nl/thema/begaafdheid/theorie-modellen/heller>, geraadpleegd op 23 januari 2018
- <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/afbeeldingen/103-blooms-taxonomie>, geraadpleegd op 3 april 2019

- <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/inspelen-op-behoefte/denkvoorkeuren>, geraadpleegd op 3 april 2019
- www.talentstimuleren.nl/thema/dubbel-bijzonder, geraadpleegd op 7 mei 2018
- https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve, geraadpleegd op 23 mei 2019
- <https://tenbrinkuitgevers.nl/help-ik-word-slimmer>, geraadpleegd op 28 juni 2018
- https://www.thomasmore.be/sites/www.thomasmore.be/files/casussen_chc_praktijk_meertalige_kinderen_0.pdf, geraadpleegd op 28 februari 2018
- https://www.thomasmore.be/sites/www.thomasmore.be/files/nital_0.pdf, geraadpleegd op 28 februari 2018
- <https://www.toets.nl/uploads/Artikelen/Toets!%201%20-Taxonomie%C3%ABn%20zijn%20hot%20en%20handig1%20-%20Rianet%20Knevel.pdf>, geraadpleegd op 22 november 2018
- <http://www.vlaamsforumdiagnostiek.be/>, geraadpleegd op 4 juni 2018
- <https://voluit.be/stimuleer-kind-om-uitdagingen-aan-gaan-growth-mindset/>, geraadpleegd op 15 mei 2018
- <https://voluit.be/zelf-een-verrijkingsoopdracht-maken-met-behulp-van-de-taxonomie-van-bloom/>, geraadpleegd op 9 juli 2018
- <http://waticwil.be/>, geraadpleegd op 12 december 2018
- <https://wij-leren.nl/mindset-talent.php>, geraadpleegd op 15 mei 2018
- <https://wij-leren.nl/verdieping-verrijking.php>, geraadpleegd op 4 december 2018
- <https://wij-leren.nl/differentiatie-uitleg.php>, geraadpleegd op 4 december 2018
- <https://nl.wikipedia.org/wiki/Adolescentie>, geraadpleegd op 4 februari 2019
- <https://nl.wikipedia.org/wiki/Categorisatie>, geraadpleegd op 12 december 2018
- https://nl.wikipedia.org/wiki/Cognitieve_stijl, geraadpleegd op 12 december 2018
- <https://nl.wikipedia.org/wiki/Katalysator>, geraadpleegd op 23 januari 2018
- <https://nl.wikipedia.org/wiki/Leerstijl>, geraadpleegd op 21 december 2017
- <https://nl.wikipedia.org/wiki/Maghreb>, geraadpleegd op 20 februari 2019
- <https://nl.wikipedia.org/wiki/Pygmalion-effect>, geraadpleegd op 4 september 2018
- [https://nl.wikipedia.org/wiki/Tunnelvisie_\(onderzoek\)](https://nl.wikipedia.org/wiki/Tunnelvisie_(onderzoek)), geraadpleegd op 6 februari 2019
- www.123test.nl/riasoc-model, geraadpleegd op 23 januari 2018