

Diagnostiek van cognitieve vaardigheden: een toepassing bij een Syrisch vluchtelingenmeisje

DOOR CAROLINE DEJONGHE, NATHALIE RUMMENS, MARLEEN VAN DEN MOOTER

Dit artikel is overgenomen uit TOKK - Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Kinderpsychologie. Het verscheen in het themanummer 43 (3/4) 'Transculturele hulpverlening aan kinderen, jongeren en hun context: werken tussen werelden.'

In 't kort

Het in kaart brengen van cognitieve vaardigheden bij vluchtelingen, asielzoekers of kinderen en jongeren met een migratieachtergrond is geen eenvoudige opdracht. Omdat er tijdens dit diagnostisch traject een aantal belemmerende factoren (bias) van invloed kunnen zijn, is het belangrijk om het psychodiagnostisch proces zo fair mogelijk te laten verlopen. Bij bias denken we aan de beschikbare normgegevens, de taalvaardigheid en cultuurvertrouwdheid van het kind of de jongere en aan de testvaardigheden van de diagnosticus, meer bepaald het vertrouwd zijn met testonderzoek bij specifieke doelgroepen. Ook emotionele en psychosociale factoren kunnen van invloed zijn op het functioneren en de testresultaten van het kind. Het doorlopen van een fair diagnostisch traject is niet altijd evident en dat illustreren we in dit artikel. Aan de hand van een casus beschrijven en analyseren we het verloop van een psychodiagnostisch proces bij een Syrisch vluchtelingenmeisje. Aandachtspunten, werkwijzen en adviezen voor de praktijk worden belicht.

D

De laatste decennia ontvluchten steeds meer mensen door oorlog en geweld hun land van herkomst op zoek naar een betere toekomst, ook in Vlaanderen. Daarnaast

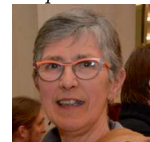
migreren jongeren en gezinnen om een betere economische toekomst voor hun gezin en familie te bereiken of in het kader van gezinshereniging. Uit onderzoek van Statistiek Vlaanderen (1) blijkt dat er zich in de loop van 2016 48.786 mensen met een andere nationaliteit dan de Belgische vanuit het buitenland langdurig in het Vlaamse Gewest hebben gevestigd. Het grootste deel van de immigranten, namelijk 36 %, is afkomstig uit een EU-land. Daarna volgen de instroom van burgers uit buurlanden en de immigranten uit Aziatische landen, waaronder ook landen uit het Midden-Oosten zoals Syrië. In



Caroline Dejonghe, licentiaat klinische psychologie, is praktijk-lector binnen de opleiding Toegepaste Psychologie, Thomas More Antwerpen. Ze is ook medewerker van het Psychodiagnostisch Centrum (PDC), Toegepaste Psychologie, Thomas More Antwerpen en lid van de Netoverstijgende Werkgroep Faire Diagnostiek. Caroline.dejonghe@thomasmore.be



Nathalie Rummens, licentiaat orthopedagogie, is psycho-pedagogisch consultant bij het Vrij CLB Pieter Breughel te Brussel. Daarnaast is ze PVOC-medewerker Leren en Studeren, PVOC Vlaams-Brabant & Brussel-Halle-Vilvoorde en lid van de Netoverstijgende Werkgroep Faire Diagnostiek. n.rummens@vclbpb.be



Marleen Van den Mooter, assistente in de psychologie en assistente in de studie- en beroepsoriëntering, is pedagogisch begeleider kansenbevordering van Vrij CLB Netwerk en voorzitter van de Netoverstijgende Werkgroep Faire Diagnostiek. marleen.vandenmooter@vrijclubnetwerk.be

totaal woonden er begin 2017 548.910 vreemdelingen in het Vlaamse Gewest. Dat komt overeen met 8,4 % van de totale bevolking. Een groot deel van hen is minderjarig. De leeftijdsgroep van 0- tot 12-jarigen is opvallend meer vertegenwoordigd bij de vreemdelingen (15 %) dan bij de bevolking met de Belgische nationaliteit (12,9 %). Van de 12- tot 17-jarigen heeft 6,3 % de Belgische nationaliteit en is 5,9 % vreemdeling. Al die kinderen en jongeren stromen in in het Vlaamse onderwijs en de opvang, begeleiding en oriëntering van die kinderen en jongeren zijn voor veel scholen een uitdaging. Uit onderzoek blijkt dat meer dan de helft van de anderstalige nieuwkomers in het lager onderwijs instromen met een jaar achterstand (2).

In eerste instantie is de school zelf verantwoordelijk voor de uitbouw van een zorgbeleid voor die leerlingen. Daar waar het moeilijk loopt en extra zorg nodig blijkt, wordt vaak de hulp ingeroepen van een medewerker van het CLB, zodat men samen met alle betrokkenen een aanbod op maat kan uitwerken. **Indien er onvoldoende informatie over de leerling en zijn context voorhanden is, kan het zinvol zijn om een diagnostisch traject op te starten.** Op die manier krijgt men een beter zicht op de mogelijkheden van het kind en kan men tot een goede indicatie komen.

Goed uitgevoerde diagnostiek kan een zinvolle bijdrage leveren aan het onderwijs en de begeleiding

van leerlingen die nood hebben aan extra ondersteuning (3). Door de soms gebrekkige kennis van het Nederlands en het weinig vertrouwd zijn met de Vlaamse cultuur, is die diagnostiek echter niet zonder risico. De resultaten kunnen - door de hierboven beschreven moeilijkheden - vertekend zijn. Magez en Olieslagers (4) stellen dat, in vergelijking met kinderen die behoren tot meerderheidsgroepen, kinderen met een migratieachtergrond gemiddeld lager scoren op een intelligentietest. De hoge talige en culturele lading van vele intelligentietests is een belangrijke oorzaak. Bovendien blijkt dat kinderen met een migratiegeschiedenis en vluchtelingenkinderen vaker les volgen in het buitengewoon onderwijs (Mehmedbegovic, 2012 in (5)). Anderstalige nieuwkomers die na het onthaalonderwijs in het basisonderwijs doorstromen naar het secundair, komen ook in bijna de helft van de gevallen in het eerste leerjaar B terecht. Een minderheid van die kinderen komt terecht in het eerste leerjaar A. Bij niet-anderstalige nieuwkomers komt slechts een op de tien terecht in het eerste leerjaar B. Negen op de tien leerlingen stroomt door naar het eerste leerjaar A (2).

Het mag duidelijk zijn dat de toenemende talige en culturele diversiteit grote implicaties heeft voor de psychodiagnostiek en specifiek voor het intelligentieonderzoek (6). Het is dan ook noodzakelijk om te streven naar faire diagnostiek van cognitieve vaardigheden. Om het werkveld concrete handvatten te bezorgen over hoe een fair diagnostisch proces



te doorlopen, publiceerde de Netoverstijgende CLB-werkgroep Faire Diagnostiek het boek 'Toetsstenen Faire Diagnostiek'. Dit boek zet richtlijnen uit, specifiek bedoeld voor het werken met kansarme leerlingen en leerlingen met een migratiegeschiedenis (7).

CASUS

Sema is een twaalfjarig meisje dat samen met haar ouders en jongere broer in de loop van 2016 vanuit Syrië naar België is gevlucht. Na een lange tocht en een verblijf in een vluchtelingenkamp in Turkije zijn ze uiteindelijk aangekomen bij haar oudere zus, die eerder naar België migreerde. In september 2016 start Sema op basis van haar kalenderleeftijd als nieuwe leerling in het zesde leerjaar. Anderstalige nieuwkomers worden bij voorkeur op leeftijd gezet in de klas, zodat er in eerste instantie ingezet kan worden op het integratieproces en op het leren van de Nederlandse taal. Elke voormiddag krijgt Sema ondersteuning van de zorgleerkracht in een kleine groep van een vijftal leerlingen. Ook wordt er onthaalonderwijs (OKAN) ingericht met een intensief taalbad om Nederlands te leren. Dat taalbad wordt gerealiseerd met de extra uren die de school genereert voor anderstalige nieuwkomers. Na enkele maanden trekt de leerkracht aan de alarmbel omdat Sema niet lijkt bij te leren. Ze heeft de indruk dat de leerstof veel te moeilijk is voor haar. Er volgt overleg met de CLB-medewerker van de school om een plan van aanpak op te stellen.

We beschrijven dat proces van intakefase tot adviesfase, gebaseerd op het model van handelingsgerichte diagnostiek. Dat model is een besluitvormingsproces van aanmelding tot en met advisering en evaluatie. Het is een procesmodel dat het volledige proces van diagnostiek en advisering stapsgewijs beschrijft en

dat bestaat uit vijf fasen: intakefase, strategiefase, onderzoeksfase, integratie/aanbevelingsfase en adviesfase (3).

INTAKEFASE INFORMATIE VAN DE OUDERS

Het intakegesprek vindt plaats op de school. De ouders worden tijdens het gesprek ondersteund door een tolk. Een van de criteria van faire diagnostiek zoals uitgewerkt door de Netoverstijgende Werkgroep Faire Diagnostiek is immers het opbouwen van een vertrouwensrelatie. Dat impliceert dat de psychodiagnosticus de ouders én de leerling ziet als actieve betrokkenen in het hele proces (7). Het inschakelen van een tolk is dan ook een manier om aan dat criterium tegemoet te komen.

Uit het gesprek met de ouders blijkt dat zij zich in eerste instantie niet veel zorgen maken. Ze omschrijven Sema als een hulpvaardig meisje dat veel hulp biedt bij huishoudelijke taken en mee de zorg en opvang van de kleine kinderen van haar zus opneemt. Na doorvragen blijkt echter dat Sema uit zichzelf weinig initiatief neemt en veel ondersteuning nodig heeft. De ouders geven aan dat ze vaak sturing en aanmoediging geven. Op het vlak van taalontwikkeling worden geen problemen gemeld. Sema heeft Arabisch als moedertaal en de ouders vertellen dat ze alles begrijpt en zich ook voldoende kan uitdrukken. Wel valt het de ouders op dat Sema thuis weinig praat en eerder gesloten is.

Sema ging in Syrië tot het derde leerjaar naar school. Ze was echter regelmatig afwezig vanwege gezondheidsproblemen, waaronder astma. Leerstof vasthouden ging ook toen al moeilijk. Tijdens het verblijf in transitland Turkije volgde ze naast de reguliere lessen nog bijles vanwege schoolse moeilijkheden. Ondanks die extra ondersteuning bleef het heel moeilijk om nieuwe leerstof te onthouden. Sema was 7 jaar toen de oorlog uitbrak en zij en haar gezin hebben er ongeveer een jaar in geleefd. Uit het gesprek met de ouders blijkt dat Sema de oorlog van zeer nabij heeft meegemaakt. Sema was aanwezig in een huis dat gebombardeerd werd, waardoor ze dekking moest zoeken. Bij dat bombardement kwamen vrienden en burens van het gezin om.

Kaplan, Stolk, Valibhoy, Tucker en Baker (5) stellen dat veel vluchtelingenkinderen blootgesteld worden aan verschillende traumatische gebeurtenissen voor hun aankomst in het migratieland. Het gaat daarbij vooral over bombardementen en vuurgevechten, vernietiging van huizen en scholen, getuige zijn van geweld en zelfs de dood, of gescheiden worden van ouders, familie of vrienden. Die traumatische gebeurtenissen gaan vaak samen met verlies van een familielid, armoede en een gebrek aan gezondheidszorg en scholing.

De ouders kunnen niet inschatten in hoeverre de nare ervaringen van invloed zijn op het huidige functioneren van Sema. Naast de migratiegeschiedenis is het belangrijk om een beeld te krijgen van de mate van acculturatie van het gezin. Acculturatie ontstaat immers wanneer men geconfronteerd wordt met een andere cultuur en wijst op hoe een individu of een gezin omgaat met de nieuwe cultuur en het behoud van de eigen cultuur (Berry, 1984 in (8)). De mate van acculturatie heeft ook invloed op het gebruik van testinstrumenten en de kwantitatieve gegevens (6). Tijdens het intakegesprek werd daar niet uitdrukkelijk bij stilgestaan, wat leidt tot onvolledige gegevens op dat vlak. De ouders van Sema hebben niet onmiddellijk een hulpvraag maar vragen zich wel af hoe Sema ondersteund kan worden op school opdat het leren vlotter kan gaan.

Binnen het proces van de handelingsgerichte diagnostiek is het belangrijk om ook de leerling zelf te betrekken bij de intake en op die manier zicht te krijgen op zijn of haar visie op de situatie. Wanneer de leerling niet betrokken wordt tijdens de intakefase, is het belangrijk om de intake-thema's, waaronder vragen over gevoelens, verklaringen en dergelijke, ten minste tijdens de onderzoeksfase te bespreken (3). Gezien de zwijgzame en teruggetrokken houding van Sema werd in de huidige casus de keuze gemaakt om haar nog niet actief te betrekken bij het intakegesprek.

INFORMATIE VAN DE SCHOOL

Een tweede criterium van faire diagnostiek zoals uitgewerkt door de Netoverstijgende Werkgroep Faire Diagnostiek, is het inwinnen van relevante informatie. Daarbij is het belangrijk om verschillende bronnen te raadplegen en zicht te krijgen op zowel risico- als protectieve factoren. Ook het belang van het verzamelen van migratiegegevens mag niet onderschat worden (7). Om zich op verschillende bronnen te kunnen baseren, nodigt de CLB-medewerker de zorgleerkracht uit voor een uitgebreid gesprek.

Hoewel Sema op basis van kalenderleeftijd ingeschreven is in het zesde leerjaar, krijgt ze een aangepast aanbod bij de zorgleerkracht. Voor rekenen startte ze op niveau tweede leerjaar, maar al snel blijkt dat te moeilijk voor haar. Daarom schakelt de zorgleerkracht over naar leerstof op niveau eerste leerjaar, die in een individueel pakket aangeboden wordt. Het verwerven en vasthouden van de aangeleerde rekenoefeningen gaat erg moeizaam. Ook op het vlak van schrijven komen dezelfde moeilijkheden terug. Een eenvoudig woorddictée op niveau eerste leerjaar lukt niet. Zelfs bij het overschrijven van eenvoudige woordjes heeft Sema ondersteuning nodig. Technisch lezen lukt voor korte woordjes, maar bij clusterwoorden en woorden met tweeklanken en meerdere lettergrepen haakt Sema af. Wat de

ontwikkeling van de Nederlandse taal betreft, lukt het receptief beter dan expressief. Woorden herkennen en aanduiden gaat beter dan woorden benoemen. Sema begrijpt korte en eenvoudige instructies rond dagelijkse routines, maar wanneer het leerstof betreft komt ze meestal niet tot begrip. Ze drukt zich af en toe uit in Nederlandse woorden, ondersteund met gebaren, maar ze is overwegend zwijzaam en teruggetrokken.

De Kerf en Mostaert (9) beschrijven dat het eigen is aan het proces van tweedetaalverwerving dat het kind eerst in een non-verbale periode terechtkomt, waarin het kind nauwelijks spreekt. Het expressieve taalgebruik blijft aanvankelijk beperkt tot het imiteren van vaak voorkomende woorden. Bovendien moet er onderscheid gemaakt worden tussen het dagelijks algemeen taalgebruik (DAT-taal of conversatietaal) en het cognitief abstract taalgebruik (CAT-taal of schooltaal). Vanaf de blootstelling aan het Nederlands duurt het ongeveer twee jaar vooraleer een meertalig kind de conversatietaal beheerst. Het duurt opmerkelijk langer om de schooltaal te beheersen. Dat kan immers vijf tot zeven jaar duren. Het is noodzakelijk om die kennis mee te nemen bij het interpreteren van Sema's taalniveau. Het schoolteam is zich bewust van het proces van taalverwerving, maar merkt wel op dat Sema veel minder snel vooruitgang boekt dan haar jongere broer, terwijl ze hetzelfde taalaanbod krijgen.

De leerkracht beschrijft Sema verder als een hulpvaardig meisje, dat spontaan hulp aanbiedt bij klustaken zoals materiaal opruimen of flesjes water wegzetten. Bij de schoolse opdrachten valt echter de spontaniteit weg en heeft ze veel aanmoediging en ondersteuning van de leerkracht nodig. De communicatie met Sema verloopt moeizaam. Niet alleen omwille van de Nederlandse taal die moeilijk ontwikkelt, maar ook omdat Sema een eerder verlegen meisje is. De laatste maanden maakt Sema een eerder ongelukkige indruk, wat mogelijk gelinkt kan worden aan de hypothese van trauma, rouw en verlies. Bovendien lijkt het alsof ze beseft dat ze het schoolse tempo niet aankan.

De zorgleerkracht vraagt zich af wat de cognitieve vaardigheden zijn van Sema en op welke manier ze haar nog meer kan ondersteunen om tot leren te komen. Ze wil graag de mogelijkheid bekijken tot het volgen van een individueel aangepast curriculum op basis van een verslag. Daarnaast oppert ze of een overstap naar het buitengewoon onderwijs niet eerder aangewezen is. Hoewel het niet aan te raden is om standaard een diagnostisch onderzoek van cognitieve vaardigheden uit te voeren, wordt de vraag naar een cognitief vaardigheidsprofiel vanuit de school wel vaker gesteld. In eerste instantie zullen de medewerkers van het CLB die vraag verder verken-

De toenemende talige en culturele diversiteit heeft grote implicaties voor de psychodiagnostiek en specifiek voor het intelligentieonderzoek.

Sema was 7 jaar toen de oorlog uitbrak en zij en haar gezin hebben er ongeveer een jaar in geleefd.

nen. Dat biedt hun de mogelijkheid om na te gaan welk diagnostisch traject best doorlopen wordt opdat de gepaste hulp en ondersteuning op maat geboden kunnen worden.

STRATEGIEFASE

In de strategiefase neemt de psychodiagnosticus een beslissing over welk diagnostisch proces het beste aansluit bij de situatie van de cliënt en zijn context. Dat beslissingsproces is gebaseerd op enkele stappen, namelijk: wat weten we al, moeten we nog meer weten om de vragen te kunnen beantwoorden, wat moeten we nog weten en wie doet wat, waar, wanneer en hoe? (3) Hoewel de CLB-medewerker van de ouders en de school al veel relevante informatie heeft ontvangen, is het wenselijk om enkele zaken nog verder in kaart te brengen.

Om zicht te krijgen op de interesses van Sema in functie van verdere oriëntering wordt beslist om de I-Like Basic fotoversie (10) af te nemen. Met dat instrument tracht men meer zicht te krijgen op de belangstellingen van Sema.

Daarnaast wordt de Vineland-Z afgenomen, een sociale redzaamheidsschaal voor kinderen en jeugdigen met een verstandelijke beperking (11). Dit is een Nederlandse bewerking van de Vineland Adaptive Behavior Scales (12). Aan de hand van een interview wordt de sociale redzaamheid van kinderen en jongeren met een verstandelijke beperking nagegaan. Er zijn drie domeinen die geïnterpreteerd worden: communicatie, dagelijkse vaardigheden en socialisatie. Hoewel dat interview specifiek gericht is op kinderen en jeugdigen met een verstandelijke beperking, kan de keuze voor dat instrument zeker beargumenteerd worden op basis van de informatie van de zorgleerkracht. Enkele aandachtspunten moeten bij dit instrument in rekening gebracht worden. Het domein Communicatie heeft immers een sterke overlap met 'taalvaardigheid' en daar moet men uiteraard rekening mee houden. Doet men dat niet, dan hangt de score op dat domein immers volledig af van de mate waarin het kind of de jongere de Nederlandse taal beheerst. Bij het domein Dagelijkse vaardigheden peilt men vooral naar vaardigheden die men als normaal beschouwt in middenklasse-gezinnen. Ook bij het domein Socialisatie ligt de nadruk vooral op de middenklassecultuur (7). Bij de afname van dit instrument is een tolk aanwezig.

Tot slot wordt er een onderzoek van de cognitieve vaardigheden uitgevoerd aan de hand van de CoVaT-CHC Basisversie. De CoVaT-CHC Basisversie is een cognitieve vaardigheidstest die gebaseerd is op het Cattell-Horn-Carroll (CHC)-model van intelligentie. Aan de hand van zeven subtests brengt de test vijf brede cognitieve vaardigheden in kaart: vloeiende intelligentie (Gf), gekristalliseerde intelligentie (Gc),

kortetermijngeheugen (Gsm), visuele informatieverwerking (Gv) en verwerkingssnelheid (Gs). De doelgroep bestaat uit kinderen van 9;6 jaar tot en met 13;11 jaar uit het gewoon en buitengewoon onderwijs. Er zijn zowel leeftijdsnormen als klasnormen beschikbaar voor de Vlaamse populatie (13). Het instrument heeft een goede betrouwbaarheid en begripsvaliditeit. Het Cattell-Horn-Carroll (CHC)-model is een multidimensionaal model waarin drie niveaus van cognitieve vaardigheden onderscheiden worden: de smalle cognitieve vaardigheden (NCV) op stratum I, de brede cognitieve vaardigheden (BCV) op stratum II en op stratum III een algemene g-factor (G) (14). Keith en Reynolds (15) stellen dat het CHC-model momenteel het best de structuur van intelligentie beschrijft. Het model stelt ons in staat om cognitieve mogelijkheden te begrijpen en te beschrijven.

ONDERZOEKSFASE

I-LIKE BASIC

In een individueel contact neemt de zorgcoördinator de I-Like Basicfotoversie af om een zicht te krijgen op de interesses van Sema. Hoewel Sema de verschillende keuzemogelijkheden wel leek te begrijpen, is het niet helemaal zeker of ze begreep dat het over haar eigen toekomstkeuze ging. Sommige onderdelen, zoals fysica en economie, leken te abstract, maar bij het thema verzorgen van en spelen met kleine kinderen toonde Sema duidelijk enthousiasme.

VINELAND-Z

Uit de Vineland-Z afgenomen bij de ouders wordt een score boven de grenswaarde verkregen, wat erop wijst dat er niet voldaan is aan de criteria van type 2 zoals omschreven in het M-decreet¹. Buitengewoon onderwijs type 2 wordt ingericht voor kinderen met een verstandelijke beperking die voldoen aan alle volgende criteria: ze hebben significante beperkingen in het intellectueel functioneren (een IQ gelijk aan of kleiner dan 60, rekening houdend met de betrouwbaarheidsintervallen, verkregen met een gestandaardiseerde en genormeerde intelligentietest), ze hebben significante beperkingen in het sociaal aanpassingsgedrag (gemeten met een gestandaardiseerde en genormeerde schaal voor sociaal aanpassingsgedrag waarvan de uitslag minstens drie standaarddeviaties beneden het gemiddelde ligt vergeleken met een normgroep van leeftijdsgenoten en rekening houdend met het betrouwbaarheidsinterval), de functioneringsproblemen zijn ontstaan vóór de leeftijd van 18 jaar en het besluit 'verstandelijke beperking' wordt genomen na een periode van procesdiagnostiek (16). Uit de versie afgenomen bij de leerkracht wordt een score binnen het betrouwbaarheidsinterval verkregen, wat erop wijst dat er wel voldaan is aan de criteria van type 2.

COVAT-CHC

Tijdens de afname van de CoVaT-CHC Basisversie

¹ De criteria voor type 2 werden vanaf september 2018 aangepast. De IQ-grens wordt geschrapt en men spreekt nog van twee standaarddeviaties onder het gemiddelde zowel voor het criterium intelligentie als voor het criterium adaptief gedrag. Dat komt overeen met de criteria om een diagnose 'verstandelijke beperking' te stellen.

wordt ook een beroep gedaan op de Pre-instructiefase CoVaT-CHC Basisversie. Dat is een aanvulling op de instructiehandleiding van de CoVaT-CHC Basisversie. Die kan gebruikt worden indien er een vermoeden is dat een specifieke groep/proefpersoon niet fair behandeld zou worden als enkel de standaardinstructie zou worden toegepast. Anderstalige nieuwkomers en taalzwakke kinderen zijn daar een voorbeeld van. Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat de Vlaamse normering van de CoVaT-CHC Basisversie gebeurde zonder toepassing van die pre-instructies (17). Het cognitievevaardigheidsprofiel van Sema wordt weergegeven in tabel 1 en tabel 2.

Vanwege de zwakke Nederlandse taalvaardigheden wordt beslist om enkel de niet-talige geladen subtests af te nemen (modules Gf, Gv en Gs). Bij die modules speelt taal nauwelijks een rol, in het aanbieden van de opdracht noch in de antwoorden (18). Flanagan, Ortiz, en Alfonso (19) benadrukken echter dat een testafname altijd samengaat met een bepaalde vorm van communicatie tussen de cliënt en de psychodiagnosticus. De invloed van taal valt dus nooit helemaal uit te sluiten.

Daarnaast wordt gewerkt met de NiTal-Index voor de leeftijdsnormen en de NiTal-Stan voor de klasnormen 6 LO. Die niet-talige index (bij de leeftijdsnormen) of stanine (bij de klasnormen) kan zinvol zijn bij doelgroepen waarbij het vermoeden leeft dat er andere factoren, los van de cognitieve vaardigheden van een individu, een remmend effect zouden kunnen hebben op de talige cognitieve vaardigheden zoals gemeten met de CoVaT-CHC Basisversie. Door de NiTal-Index te bepalen verkrijgt men een meer faire schatting van de cognitieve vaardigheden. Die bepaling heeft echter een belangrijke beperking aangezien men geen uitspraken kan doen over de cognitieve vaardigheden Gc en Gsm. De psychodiagnosticus moet zich van die reductie steeds bewust zijn (18). Bij de klasnormen worden de resultaten van Sema vergeleken met die van de leerlingen uit de klas waar zij op dat moment les volgt (tabel 1). Bij de leeftijdsnormen worden de resultaten vergeleken met leeftijdsgenoten (tabel 2).

Uit de resultaten blijkt dat Sema op de drie niet-talige BCV's zeer lage resultaten behaalt in vergelijking met haar leeftijdsgenoten. Ook in vergelijking met haar klasgroep (zesde leerjaar lager onderwijs) bevinden de scores zich in de zone 'zeer laag'. Bij het onderdeel 'Puntreeksen' van de vloeiende intelligentie (Gf)², waarbij ze een reeks logisch moet aanvullen, heeft Sema het moeilijk om de bedoeling te begrijpen. Na enkele voorbeelden lijkt ze meer inzicht in de opdracht te ontwikkelen. Van de testitems kan Sema slechts drie eenvoudige reeksen voortzetten. Ook de instructies van het onderdeel 'Figuurreeksen' van Gf zijn lastig voor Sema. Per oefenitem

heeft ze veel individuele begeleiding nodig. Ook vallen er motorische moeilijkheden op. Het tekenen van de figuren verloopt niet vlot. De twee subtests van de visuele-informatieverwerking (Gv)³ gaan erg moeizaam. Hoewel de voorbeelden van de 'Gedraaide figuren' redelijk vlot verlopen, loopt Sema vast tijdens de testitems. Ze vraagt tijdens het uitvoeren van de opdracht de aandacht van de testleider, maar ze krijgt niet gezegd wat het probleem precies is. Daarop herhaalt de testleider de testinstructies, maar dat zet Sema niet aan tot verder werken. Ze staart voor zich uit en dit onderdeel wordt uiteindelijk vroegtijdig afgebroken. Bij het onderdeel 'Dozen plooiën' heeft Sema ook extra visuele instructies nodig. Ze voert de opdracht verder zelfstandig uit en is klaar binnen de tijd. Het aantal juiste antwoorden is echter heel beperkt. Op het onderdeel 'Geheime code', dat deel uitmaakt van de verwerkingssnelheid (Gs)⁴, is het eindresultaat ook laag. Sema werkt erg traag en heeft opnieuw extra instructies nodig tijdens het oplossen van de opdracht.

De zeer lage scores op de drie BCV's – Gf, Gv en Gs – hebben enerzijds te maken met het receptieve taalbegrip. Sema heeft moeite met het begrijpen van de verschillende testinstructies. Anderzijds lijkt ook haar inzicht te beperkt, waardoor ze niet tot goede oplossingen komt. Wanneer de scores omgezet worden naar een NiTal-Index, blijkt dat de scores nog steeds lager liggen dan de ondergrens, wat wijst op ernstige cognitieve moeilijkheden. In vergelijking met het zesde leerjaar, de klasgroep waarin Sema zit op het moment van de testafname, liggen de scores eveneens zeer laag. Belangrijk om te vermelden hierbij is dat Sema niet de leerstof van het zesde leerjaar krijgt, maar een individueel programma op niveau van het eerste leerjaar volgt voor taal en rekenen. Hoewel de talige subtests niet werden meegenomen in de testafname, kan er op basis van de observaties wel vastgesteld worden dat taalproductie en taalbegrip in het Nederlands erg moeilijk zijn. Ook de ruimere communicatieve vaardigheden zijn beperkt. Het is na dit onderzoek onvoldoende duidelijk of die

- ² De brede cognitieve vaardigheid Gf is de vaardigheid om logische relaties te herkennen, te vormen en toe te passen. Die wordt gemeten aan de hand van twee subtests. Bij de eerste subtest, Puntreeksen, moet de proefpersoon een regel op basis van kwantitatieve gegevens afleiden en voortzetten. Bij de tweede subtest, Figuurreeksen, moet de proefpersoon een regel op basis van visuele gegevens afleiden en voortzetten (13).
- ³ De brede cognitieve vaardigheid Gv is de vaardigheid om spatiale relaties te herkennen en te analyseren en om visuele stimuli te manipuleren. Ook die brede cognitieve vaardigheid wordt gemeten aan de hand van twee subtests: 'Gedraaide figuren' en 'Dozen plooiën'. Bij 'Gedraaide figuren' moet de proefpersoon de geroteerde versie van een voorbeeldfiguur uit een reeks figuren aanduiden. Bij 'Dozen plooiën' geeft de proefpersoon aan welke zijde van een opgeplooid 3D-figuur samenvalt met een gevraagde zijde (13).
- ⁴ De subtest 'Geheime code' is de enige subtest die de brede cognitieve vaardigheid Gs nagaat. Gs is de vaardigheid om eenvoudige cognitieve taken snel uit te voeren. Ook het onder tijdsdruk volhouden van aandacht en concentratie behoort tot deze brede cognitieve vaardigheid. Bij deze subtest vult de proefpersoon een code zo snel en zo correct mogelijk aan aan de hand van een dubbele sleutel (13).





Shutterstock

te verklaren zijn door kort in contact te zijn met het Nederlands dan wel door een ruimere problematiek.

WECHSLER NONVERBAL SCALE OF ABILITY

Gezien de zwakke resultaten op de CoVaT-CHC Basisversie en het feit dat Sema nog niet lang in België is, wordt er nog een tweede niet-verbaal intelligentie-onderzoek afgenomen om een zo goed mogelijk zicht te krijgen op haar mogelijkheden. De testleider opteert hier voor de Nederlandstalige bewerking van de Wechsler Nonverbal Scale of Ability (WNV-NL; 20, 21). De WNV-NL is een non-verbale intelligentietest die als doel heeft de cognitieve mogelijkheden of het algemene intelligentieniveau te bepalen van kinderen en jongeren tussen 4 jaar en 0 maanden en 21 jaar en 11 maanden. Om het verbale aspect tot een minimum te beperken, worden de instructies gegeven aan de hand van visuele aanwijzingen. Alle opdrachten zijn non-verbaal, wat impliceert dat de proefpersoon niet over goede receptieve vaardigheden moet beschikken. Op basis van vier subtests wordt een totale schaalscore berekend die het IQ representeert (20, 21). **Belangrijk om nogmaals te vermelden is het feit dat een non-verbale test de invloed van taal wel kan beperken maar niet kan uitsluiten.** Bovendien is een non-verbale test niet automatisch een cultuurvrije test. Zodra gebruik gemaakt wordt van figuren is er een culturele component aanwezig (19). Van de Vijver, Fontaine, en Schittekatte (6) ondersteunen die stelling. Ze stellen dat de problemen bij de diagnostiek van intelligentie bij personen met een migratiegeschiedenis niet opgelost worden door gebruik te maken van non-verbale tests.

Omdat de psychodiagnosticus verschillende instrumenten inzet, is er ook voldaan aan het vijfde criterium van faire diagnostiek, namelijk breed kijken, wat betekent dat de psychodiagnosticus gebruik maakt van een veelheid van instrumenten en methodieken (7).

Uit de resultaten (tabel 3) blijkt dat Sema opnieuw lage tot zeer lage scores behaalt. Bij de subtest 'Matrix redeneren' kost het Sema veel tijd om de eenvoudige voorbeelditems op te lossen. Ze komt niet zelfstandig tot een goed antwoord. Na extra ondersteuning begrijpt ze wel de bedoeling van de

oefening, maar al snel lukt het haar niet meer om de juiste oplossingen aan te duiden. Het lijkt haar aan inzicht in het patroon te ontbreken. De subtest 'Substitutie' doet Sema aanvankelijk vlot, maar er is een terugval in haar tempo naarmate de test vordert. Plots lijkt ze opnieuw te twijfelen alsof ze vergeten is wat de bedoeling van de oefening is. Sema heeft het meest moeilijkheden met het begrijpen van de instructies van de subtest 'Ruimtelijke oriëntatie'. Ze slaagt erin om een reeks van drie blokken foutloos te onthouden. Vanaf vier blokken begint ze fouten te maken. Achterwaarts lukt het haar om een rij van twee blokken aan te duiden. Ondanks de vele visuele ondersteuning bij de uitleg van de subtest 'Plaatjes ordenen' begrijpt Sema niet wat ze moet doen.

Aangezien de gekristalliseerde intelligentie (Gc) niet gemeten kan worden aan de hand van de WNV-NL, is het ook niet mogelijk om uitspraken te doen over het algemene IQ. Daarvoor zijn immers scores nodig op minstens vier BCV's, waaronder Gf én Gc, liefst elk gemeten met minstens twee subtests (22). De totale schaalscore 55 is dus louter een indicatie en geen IQ. Bovendien geven Resing en Bleichrodt (23) aan dat uit onderzoek blijkt dat leerlingen met een migratiegeschiedenis met niet-westerse herkomst lager scoren dan leerlingen met een migratiegeschiedenis met westerse afkomst en leerlingen die behoren tot meerderheidsgroepen. Er blijkt dus geen sprake te zijn van een cultuurfaire meting.

GESPREK

Na het afronden van die onderzoeken wordt besloten om de tolk ook in te schakelen in een gesprek met Sema. De tolk geeft aan dat ze moeilijk een inschatting kan maken van de kennis van het Arabisch omdat Sema erg verlegen is en nauwelijks verbaal reageert. De tolk vertelt nog dat de ouders doorgeven dat Sema thuis toch ook weinig verbaal communiceert. Ook in de buitenschoolse Arabische les zou Sema het opvallend moeilijker hebben dan haar jongere broer.

Opnieuw moet bij de interpretatie van de resultaten ook aandacht gaan naar de invloed van trauma. Uit onderzoek blijkt immers dat trauma van invloed is op verschillende hersengebieden, wat kan leiden tot problemen in emotieregulatie, aandacht en concentratiemoeilijkheden, geheugenproblemen en moeilijkheden met leren in het algemeen (5).

INTEGRATIE- EN INDICATIEFASE

Uit de resultaten op de verschillende brede cognitieve vaardigheden blijkt dat Sema op een laag tot zeer laag niveau functioneert. Het is echter belangrijk om alle moeilijkheden die ervaren werden tijdens het onderzoek mee te nemen bij de interpretatie en integratie van die resultaten. Zo is er een sterk vermoeden dat de taalvaardigheid van Sema de

De zorgleerkracht vraagt zich af wat de cognitieve vaardigheden zijn van Sema en op welke manier ze haar nog meer kan ondersteunen om tot leren te komen.

testresultaten negatief beïnvloed heeft. Daarnaast is het tot op heden onduidelijk in welke mate Sema voldoende schoolse ervaring heeft opgedaan voor de instap in haar nieuwe school.

Veel vluchtelingenkinderen hebben een onderbroken schoolloopbaan achter de rug, wat leidt tot minder stimulatie op schools vlak. Uiteraard heeft dat een negatieve invloed op schoolprestaties en testresultaten (5). Hoewel er geen duidelijkheid over is, kunnen trauma, rouw en verlies eveneens een grote impact hebben gehad op de prestaties van Sema.

Ook de taal- en communicatievaardigheden, hoewel niet rechtstreeks onderzocht, komen erg beperkt over. **Sowieso is het onmogelijk om uitspraken te doen over de taalvaardigheden van een meertalig kind indien het kind naast het Nederlands niet ook in de eigen moedertaal wordt getest (9).** Het zorgteam van de school overlegt of het zinvol is om Sema nog verder op te volgen in het zesde leerjaar lager onderwijs of dat doorverwijzing naar het secundair onderwijs een mogelijkheid is. Wat de keuzerichting voor het secundair onderwijs betreft, zijn er twee opties die besproken worden: enerzijds de oriëntering naar type Basisaanbod, opleidingsvorm 3 (OV3) richting logistieke hulp, anderzijds de oriëntering naar type 2-onderwijs, opleidingsvorm 2 (OV2). Gezien de resultaten uit het psychodiagnostisch onderzoek lijkt die keuze het meest aangewezen, maar mogelijk heeft Sema nog onvoldoende kansen gekregen om Nederlands te vergaren. Ook de impact die de mogelijk traumatische ervaring van de oorlog heeft, is onduidelijk.

Tijdens een multidisciplinair overleg (MDO) tussen de betrokken hulpverleners en verzorgers komt men tot het besluit dat Sema meer zorg op maat nodig heeft die niet meer geboden kan worden binnen het gemeenschappelijke curriculum. Dat advies kwam tot stand omdat Sema ondanks de zeer doorgedreven zorg maar een erg beperkte evolutie maakt. Het team is van oordeel dat een extra jaar lager onderwijs die achterstand niet kan inhalen. Met de ouders zal besproken worden dat er extra zorg nodig is, waarvoor een verslag opgemaakt kan worden. De aanpassingen die de school momenteel immers aanbiedt, behoren niet meer tot het gemeenschappelijke curriculum (GC). Als de ouders akkoord gaan, maakt het CLB een verslag op. Dat verslag wordt opgemaakt zoals omschreven in het M-decreet en geeft recht op toegang tot het buitengewoon onderwijs. De ouders hebben dan de keuze om het kind in het gewoon onderwijs te houden met een individueel aangepast curriculum (IAC), ofwel om het kind te laten overstappen naar het buitengewoon onderwijs. Tot slot wordt ook psychologische begeleiding geopend. Men zal dan wel rekening moeten houden met de beperkte communicatieve vaardigheden.

Tabel 1. Vergelijking resultaten Sema met de klasnormen 6 LO.

Brede cognitieve vaardigheden	Stanine	Beoordeling
Vloeiende intelligentie (Gf)	1	Zeer laag
Gekristalliseerde intelligentie (Gc)	/	
Kortetermijngeheugen (Gsm)	/	
Visuele informatieverwerking (Gv)	1	Zeer laag
Verwerkingssnelheid (Gs)	1	Zeer laag
Globale cognitieve vaardigheid		
NiTal-Stan	1	Zeer laag

Tabel 2. Vergelijking resultaten Sema met de leeftijdsnormen.

Brede cognitieve vaardigheden	Index	95 % betrouwbaarheidsinterval	Beoordeling
Vloeiende intelligentie (Gf)	60	54-66	Zeer laag
Gekristalliseerde intelligentie (Gc)	/	/	/
Kortetermijngeheugen (Gsm)	/	/	/
Visuele informatieverwerking (Gv)	62	53-71	Zeer laag
Verwerkingssnelheid (Gs)	60	48-72	Zeer laag
NiTal-Index	<45	<39-51	Zeer laag

Tabel 3. Resultaten Sema WNV-NL.

Subtest	Ruwe score	T-scores
Matrix redeneren	11	24
Substitutie	34	34
Ruimtelijke oriëntatie	7	25
Plaatjes ordenen	0	26
Som van de T-scores		109

Som van de T-scores	Totale schaalscore	Percentiel	95 % betrouwbaarheidsinterval
109	55	0,1	51-72

ADVIESFASE

Op het einde van het hele proces worden de ouders samen met een tolk uitgenodigd voor een adviesgesprek. Ook de zorgleerkracht van de school is aanwezig op dat overleg. Aan de ouders wordt de optie van buitengewoon onderwijs voorgelegd. Het is belangrijk een dergelijk gesprek met gevluchte ouders op een sensitieve wijze te voeren, aangezien voor gevluchte ouders de schoolloopbaan van kinderen ervaren kan worden als drager van een herstel



Een non-verbale test is niet automatisch een cultuurvrije test.

van toekomstperspectief in de traumageschiedenis van het gezin (24). Samen wordt gekozen voor het type Basisaanbod, OV3, optie logistiek assistent. Dat sluit het meest aan bij de interesses en sterktes van Sema. Op het vlak van schoolse vaardigheden zou dat een uitdaging kunnen zijn, maar hier worden wel de meeste kansen geboden. Ook een praktisch aspect speelt mee in die beslissing aangezien die richting te vinden is in de dichtstbijzijnde school voor buitengewoon onderwijs. Sema lijkt momenteel nog onvoldoende zelfstandig en communicatief om een traject naar een verder gelegen school af te leggen.

Na een jaar in de school voor buitengewoon onderwijs blijkt dat Sema het klasniveau aankan op het vlak van motorische en praktische vaardigheden. Haar taalachterstand en beperkte communicatieve vaardigheden maken echter dat ze traag evolueert, zelfs ondanks de doorgedreven zorg, logopedische therapie en visuele ondersteuning.

DISCUSSIE EN CONCLUSIE

Diagnostiek van cognitieve vaardigheden bij vluchtelingenkinderen is complex en brengt heel wat uitdagingen met zich mee. Niet alleen kunnen de taalvaardigheden en de beperkte vertrouwdheid met de nieuwe cultuur de resultaten beïnvloeden, ook spelen de testvaardigheden en vertrouwdheid met de doelgroep van de psychodiagnosticus een grote rol. Het handelen van de diagnosticus wordt tevens gekleurd door eigen waardeopvattingen, gehanteerde theoretische kaders en perspectieven die westers gekleurd zijn en fundamenteel kunnen verschillen van de leefwereld van cliënten uit minderheidsgroepen (8). Om het onderzoek van de cognitieve vaardigheden zo fair mogelijk te laten verlopen, dient de psychodiagnosticus de criteria voor faire diagnostiek toe te passen. Daardoor kunnen die storende factoren zo goed mogelijk opgevangen worden.

De psychodiagnosticus kan tijdens het diagnostische traject ook geconfronteerd worden met kinderen met stressgerelateerde symptomen. Uit onderzoek blijkt immers dat vluchtelingenkinderen vaker te kampen hebben met een posttraumatische stressstoornis (PTSS), depressie en angststoornissen. De

symptomen van die stoornissen interfereren met het leren in het algemeen en het presteren op de test in het bijzonder. Ook andere symptomen, zoals geheugenverlies, concentratieverlies en overgevoeligheid, kunnen een negatieve invloed hebben op vaardigheden die ook een rol spelen bij het afleggen van een cognitieve vaardigheidentest, waaronder de executieve functies, het begrijpen van instructies of het werkgeheugen (5). Veel vluchtelingenkinderen hebben door de oorlog in hun thuisland of tijdens hun vlucht naar het gastland geen toegang tot onderwijs. Kaplan et al. (5) tonen aan dat dit gebrek aan scholing eveneens een nadelige invloed heeft op testprestaties, zowel op cognitieve tests als op neuropsychologische tests.

Vooraf de interpretatie en integratie van de verkregen resultaten alsook de adviezen die daaraan gekoppeld worden, kunnen een grote impact hebben op het leven en de verdere ontwikkeling van de kinderen en hun omgeving. Uitspraken over de prestaties en de ontwikkeling van die kinderen kunnen echter pas valide zijn indien ze beoordeeld worden binnen hun eigen culturele context. Culturen vertonen immers een sterke variatie in wat begrepen wordt onder normaliteit en problematisch gedrag, en dat leidt tot verschillende omschrijvingen en verklaringen. Het kennen van cultuurspecifieke interpretaties en verklaringen komt de validiteit van de verkregen resultaten ten goede (8). De psychodiagnosticus heeft bijgevolg bij elke casus de verantwoordelijkheid om het hele psychodiagnostische proces kritisch en doordacht te doorlopen. Het is daarbij belangrijk om breed te kijken en informatie uit verschillende bronnen te vergaren. Het gaat om procesdiagnostiek waarbij gebruik gemaakt wordt van diverse instrumenten en waarbij indien nodig een tolk of intercultureel bemiddelaar ingeschakeld wordt. Zicht krijgen op de onderwijssituatie in het thuisland en de schoolloopbaan is een must, en ook de overtuigingen en de mate van acculturatie⁵ moeten nagegaan worden. Uiteraard is er aandacht voor de sterktes, krachten en protectieve factoren, net als voor de effecten van zorg en redelijke aanpassingen. Dat sluit aan bij de comprehensieve benadering zoals uitgewerkt door Kaplan et al. (5), waarbij het belang van integratie van de contextuele informatie benadrukt wordt om het risico op een verkeerde diagnosestelling en ineffectieve interventies te verminderen. Ook De Haene en Derluyn (8) pleiten voor een etnografische beeldvorming waarbij expliciet de nadruk wordt gelegd op een brede exploratie van het culturele aspect van probleemervaring, het probleemgedrag en de probleemverklaringen. Het recht op onderwijs en het kind optimaal de kans geven om zich te ontwikkelen zouden voorop moeten staan (5). Een standaardaanpak blijkt onmogelijk. Een psychodiagnostisch proces op maat met geloof in veranderbaarheid is des te belangrijker. 🌀

⁵ Een instrument om de acculturatie in kaart te brengen is de Gentse Acculturatieschaal (GACS, 25).

REFERENTIES

- (1) Statistiek Vlaanderen. (2018). *Vlaamse Migratie en Integratiemonitor 2018*. Geraadpleegd op 20 september 2018 via <http://www.statistiekvlaanderen.be/sites/default/files/docs/VMMI-Vlaamse-Migratie-Integratiemonitor-2018.pdf>
- (2) Van Avermaet, P., Derluyn, I., De Maeyer, S., Van-dommele, G., & Van Gorp, K., m.v. wetenschappelijke medewerkers Pulinx, R., Kemper, R., Verswijvel, K., De Bruyne, L., Vanthourhout, G., Baeten, M., & Keyngaert, I. (2017). *Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen. Het onthaal-onderricht voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen in kaart brengen en kritisch analyseren. Eindrapport OKANS 2017*. Geraadpleegd op 24 oktober 2018 via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=9679>
- (3) Pameijer, N., & van Beukering, T. (2015). *Handelingsgericht diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven: Acco.
- (4) Magez, W., & Olieslagers, K. (2000). Alle leerlingen gelijk voor de wet? Ook voor de WPPSI-R? In Netoverschrijdende Werkgroep Faire Diagnostiek Migranten en Kansarmen CLB's Antwerpen (Red.), *Alle leerlingen gelijk voor de wet? De Praktijk: over het intelligentieonderzoek bij allochtone en autochtone kinderen uit sociaal zwakke milieus*. Antwerpen: Stad Antwerpen.
- (5) Kaplan, I., Stolk, Y., Valibhoy, M., Tucker, A., & Baker, J. (2016). Cognitive assessment of refugee children: Effects of trauma and new language acquisition. *Transcultural Psychiatry*, 53(1), 81-109.
- (6) Van de Vijver, F., Fontaine, J., & Schittekatte, M. (2016). Allochtone leerlingen. In K. Verschueren, & H. Koomen (Red.), *Diagnostiek in de leerlingbegeleiding* (pp. 323-338). Antwerpen: Garant.
- (7) Cré, J., Magez, W., Willems, L., Olieslagers, K., Van den Bosch, R., Cocquet, E., & Vancouillie, M. (2008). *Toetsen faire diagnostiek: kwaliteitsvolle en zorgzame diagnostiek bij kansarmen en allochtonen*. Brussel: VCLB Service.
- (8) De Haene, L., & Derluyn, I. (2015). Ontwikkeling en opvoeding in culturele context: betekeniswereld, migratie en maatschappelijke positie. In G. Bosmans, I. Noens, P. Bijttebier, & L. Claes (Red.), *Diagnostiek bij kinderen, jongeren en gezinnen. Ontwikkeling in context* (pp. 145-168). Leuven: Acco.
- (9) De Kerf, L., & Mostaert, C. (2014). Intelligentieonderzoek anders bekeken: een toepassing bij meertalige kinderen. *Signaal*, 89, 4-21.
- (10) Magez, W., Wuyts, R., Van Looy, L., & Bos, A. (2015). *Onlineversie I-Like Basic – Foto Verkorte Versie*. Geraadpleegd op 20 september 2018 via https://www.onderwijskiezer.be/ilike_basic/download/Handleiding%20I-Like%20Basic%20fotoversie.pdf
- (11) De Bildt, A., & Kraijer, D. (2003). *Nederlandstalige bewerking van de Vineland Adaptive Behavior Scale van Sparrow S., Balla D. en Cicchetti D.* Leiden: Uitgeverij Pits.
- (12) Sparrow, S., Balla, D.A., & Cicchetti D.V. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales – Nederlandse bewerking: Sociale redzaamheidschaal voor kinderen en jeugdigen met een verstandelijke beperking. Handleiding*. Leiden: PITS B.V.
- (13) Tiersen, M., Van Parijs, K., Bos, A., & Magez, W. (2016). Het CHC-model als basis voor testontwikkeling: de CoVaT-CHC Basisversie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Kinderpsychologie*, 41(3/4), 169-179.
- (14) Verschueren, K. (2016). Het CHC-model van intelligentie: een introductie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Kinderpsychologie*, 41(3/4), 97-112.
- (15) Keith, T.Z., & Reynolds, M.R. (2010). Cattell-Horn-Carroll abilities and cognitive tests: What we've learned from 20 years of research. *Psychology in the Schools*, 47, 635-650.
- (16) Gheysen, T. (2014). Het M-decreet: wat verandert er voor CLB? *Caleidoscoop*, 26(4), 34-40.
- (17) Magez, W., Tiersen, M., Bos, A., & Van Parijs, K. (2016). *Pre-instructiefase CoVaT-CHC Basisversie Niet-talige modules Gf-Gv-Gs. Facultatieve voorafgaande aanvulling bij de Instructiehandleiding CoVaT-CHC Basisversie*. Geraadpleegd via <https://expertisetoegestapspsychologie.be/subpages/covat-chc-basisversie/>
- (18) Magez, W., Dejonghe, C., & Van Parijs, K. (2016). *CoVaT-CHC Basisversie: niet-talig onderzoek van cognitieve vaardigheden. Modules Gf-Gv- Gs*. Geraadpleegd via <http://www.thomas-more.be/psychodiagnostisch-centrum/covat-chc-basisversie-0>
- (19) Flanagan, D.P., Ortiz, S.O., & Alfonso, V.C. (2013). *Essentials of cross-battery assessment (3rd ed.)*. Hoboken, NJ: Wiley.
- (20) Wechsler, D., & Naglieri, J.A. (2008a). *Wechsler Nonverbal Scale of Ability (WNV-NL) – Nederlandstalige bewerking: afname- en scorings-handleiding*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information.
- (21) Wechsler, D., & Naglieri, J.A. (2008b). *Wechsler Nonverbal Scale of Ability (WNV-NL) – Nederlandstalige bewerking: technische handleiding*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information.
- (22) Dejonghe, C., & Depaep, K. (2017). Faire diagnostiek van intelligentie bij vluchtelingen. Kan de Wechsler Nonverbal Scale of Ability (WNV-NL) een oplossing bieden? *Tijdschrift Klinische Psychologie*, 47(4), 28-35.
- (23) Resing, W.C.M., & Bleichrodt, N. (2015). WNV- NL: non-verbale intelligentiemeting bij kinderen, adolescenten en jongvolwassenen. In W.C.M. Resing (Red.), *Handboek intelligentietheorie en testgebruik* (pp. 225-247). Amsterdam: Pearson Assessment and Information.
- (24) Roubeni, S., De Haene, L., Keatley, E., Shah, N., & Rasmussen, A. (2015). "If we can't do it, our children will do it one day": A qualitative study of West African immigrant parent's losses and educational aspirations for their children. *American Educational Research Journal*, 52(2), 275-305.
- (25) Groenvynck, H., Beirens, K., Arends-Toth, J., & Fontaine, J. (Z.D.). *Gentse Acculturatieschaal (GACS)*.

Dubbel Themanummer TOKK – Tijdschrift voor orthopedagogiek, kinderpsychiatrie en kinderpsychologie

Transculturele hulpverlening aan kinderen, jongeren en hun context: werken tussen werelden

Lucia De Haene, Ilse Derluyn, Orhan Agirdag (red.)

Wat betekent transcultureel werken in de hulpverleningspraktijk? Die centrale en erg actuele vraag vormt het vertrekpunt van waaruit de gastredacteuren dit dubbel themanummer hebben samengesteld. Ze hebben hiervoor zowel onderzoekers als professionele zorgverleners uitgenodigd om vanuit hun specifieke in teek kerndimensies van transculturele praktijk in diverse vormen van hulpverlening te belichten.

Doorheen een reflectie op zowel **diagnostische beeldvorming** als **preventieve en curatieve psychosociale interventie in diverse zorgdomeinen** van leerlingbegeleiding, geestelijke gezondheidszorg, kinderpsychiatrische hulpverlening, vluchtelingenonthaal en zorg op school, geven de auteurs een inkijk in de **meervoudige inzet** van cultuuresponsief handelen in de zorgpraktijk.

Die meervoudige inzet verwijst naar het **uitnodigen van diverse vormen van 'wereld' in hulpverleningsrelatie:** het inbrengen van de rol van culturele betekeniswereld in de probleemervaring en copingstrategieën, het in gesprek brengen van de betekenis van culturele identificaties in de migratiegeschiedenis, het verbinden van de probleemervaring aan vormen van maatschappelijke ongelijkheid verweven met de minderheidspositie en het exploreren van de hulpverleningsrelatie als spiegel van bredere maatschappelijke verhoudingen.

Bestel het themanummer online:
www.acco.be/tokk

TOKK 3-4 | 2018

Themanummer
Transculturele hulpverlening aan kinderen, jongeren en hun context: werken tussen werelden
Lucia De Haene, Ilse Derluyn, Orhan Agirdag (red.)

Uit de inhoud

Editoriaal: Werken tussen werelden
Lucia De Haene, Ilse Derluyn, Orhan Agirdag

Diagnostiek van cognitieve vaardigheden: een toepassing bij een Syrisch vluchtelingensmeisje
Caroline Dierckx, Hannelie Rommels, Marjan Van den Meester

Ontwikkeling, trauma en diagnostiek in context. Differentiaal-diagnostische beeldvorming van autismespectrumstoornis, taalontwikkeling en vroegkinderlijk trauma bij een 4-jarig jongetje met een vluchtgeschiedenis
Caroline Speas, Jean Steyvert

Culturele formidering in de kinder- en jeugdpsychiatrie. Het Cultural Formulation Interview als bruikbaar hulpmiddel?
Jakob Verstele

Kinderen op de vlucht in beeld houden. Noodzaak van interventie en supervisie om in voeling te blijven met ontwikkelingsnoden van gevlochten kinderen
Patrick Meurs

Collaboratieve zorg op school voor vluchtelingenkinderen: exploratie van een pilotoproject. In partnerschap werken aan traumaherstel en maatschappelijk herstel
Nelle Deruuders, Nore Jans, Pendoro Versteeden, Lucia De Haene

Kinderpsychiatrische zorg voor kinderen en jongeren met een migratiegeschiedenis
Wintny Ang

AFZENADRES:
acco
Uitgeverij Acco
Bielekestraat 22
BE-3000 Leuven

België - Belgique
PB - PR
B-21
Auteursrechten
Linnen 9 7700165
43ste jaargang
Nr. 3-4, juli-december 2018

Themanummer
Transculturele hulpverlening aan kinderen, jongeren en hun context: werken tussen werelden
Lucia De Haene, Ilse Derluyn, Orhan Agirdag (red.)



TOKK

Tijdschrift voor orthopedagogiek, kinderpsychiatrie en kinderpsychologie

acco

3-4 | 2018