

Onderkenning en diagnostiek bij vermoedelijk hoogbegaafde en/of dubbel-bijzondere leerlingen

Agnes Burger-Veltmeijer

Samenvatting

Er is een nijpend tekort aan adequate handelingsgerichte diagnostische deskundigheid onder schoolpsychologen en orthopedagogen bij vraagstellingen rond leerlingen met vermoedelijke hoogbegaafdheid (HB) en/of dubbel-bijzondere (2E) leerlingen. Dit hangt samen met enkele kwesties, die elkaar in een vicieuze cirkel versterken: gebrek aan empirisch onderbouwde kennis over (diagnostiek bij) 2E; eenzijdige expertise en het ontbreken van 2E-experts onder diagnostici; denken in diagnostische categorieën ofwel 'etiketten'; inkrimping van diagnostiek bij onder meer expertisecentra van samenwerkingsverbanden. Dit alles

leidt tot onvoldoende herkenning van kenmerken van 2E, eenzijdige duiding richting enerzijds HB plus onderpresteren of anderzijds HB plus een leer- of ontwikkelingsstoornis, en tot ongebalanceerd afgestemde interventies. In dit artikel illustreren we hoe de systematische werkwijze van de Sterkte & Zwakte Heuristiek kan helpen de diagnostische bias tegen te gaan. We sluiten af met een voorstel om HB en 2E te beschouwen als constructen op een continuüm.

Vanaf de invoering van passend onderwijs in 2014 en nadat in 2019 de subsidieregeling voor hoogbegaafden binnen het onderwijs van kracht werd, is de interesse voor hoogbegaafdheid en talentontwikkeling sterk gegroeid. Niet alleen binnen het onderwijs, maar ook steeds meer binnen de jeugd-ggz. Dat is positief, omdat hoogbegaafde en hoogintelligente leerlingen voldoende moeten worden uitgedaagd op het niveau van hun zone van naaste ontwikkeling, om tot echt leren te komen en hun talenten te kunnen ontwikkelen. Een bijverschijnsel van de huidige 'hype' is helaas dat leer- en sociaal-emotionele problemen bij slimme kinderen door ouders en professionals nogal eens eenzijdig als kenmerken van hoogbegaafdheid worden geïnterpreteerd (Rommelse & Slaats-Willemse, 2020). Dat wil zeggen dat als een leerling problemen heeft met bijvoorbeeld aansluiting bij andere kinderen of faalangst, en er tegelijkertijd een hoge intelligentie wordt vermoed, er vaak uitsluitend een intelligentietest wordt afgenomen. Valt het IQ zeer hoog uit, dan worden de sociaal-emotionele problemen toegeschreven aan hoogbegaafdheid zonder dat onderzocht wordt of deze (ook) met andere kenmerken kunnen samenhangen. Een dergelijke aanpak resulteert in eenzijdige en onvoldoende afgestemde psycho-educatieve interventies en sluit niet aan bij de huidige empirische bevindingen dat leer- of sociaal-emotionele problemen niet per definitie samenhangen met hoogbegaafdheid (Alabbasi, Ayoub & Ziegler, 2020; Lavrijsen & Verschueren, 2019; Rommelse et al., 2016). Ook andersom is het funest als identificatie en (be)handeling bij leerlingen alleen gestoeld zijn op de

zwakke ontwikkelingsaspecten, en de hoge capaciteiten niet (h)erkend worden (Webb et al., 2016).

Twice-exceptional

We spreken over dubbel-bijzondere ofwel *twice-exceptional* (vandaar de term 2E) leerlingen wanneer deze enerzijds (zeer) hoge intellectuele capaciteiten hebben en anderzijds leer-, ontwikkelings- en/of gedragsproblemen hebben, waaronder bijvoorbeeld (kenmerken van) adhd, autisme, dyslexie of niet-cognitieve problematiek (Beckmann & Minnaert, 2018; Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011; Foley-Nicpon et al., 2011; Rommelse et al., 2016; Van Viersen et al., 2016). Hierbij is sprake van een onderliggend (neuro)cognitief en/of didactisch ontwikkelingsprofiel met soms forse intra-individuele discrepanties tussen (zeer) hoge sterktes en absolute of relatieve zwaktes, die speciale psycho-educatieve behoeften met zich mee kunnen brengen. Deze worden echter niet altijd correct onderkend en gediagnosticeerd. Onderliggend aan dergelijke misdiagnostiek bij 2E zijn enkele kwesties te onderscheiden, die onderling samenhangen en elkaar in een vicieuze cirkel versterken.

1. In de (inter)nationale literatuur bestaat een tekort aan solide, empirisch onderbouwde kennis over adequate identificatie en diagnostiek bij 2E (Burger-Veltmeijer et al., 2019). Hiermee samenhangend is onder (school)psychologen en orthopedagogen onvoldoende diagnostische expertise bij leer- en/of gedragsproblemen van individuele leerlingen met 2E, zowel in de onderwijsbegeleiding als in particuliere praktijken en de jeugd-ggz. In sommige situaties wordt dit nog eens versterkt doordat bij onderwijsondersteunende organisaties, zoals expertisecentra van samenwerkingsverbanden, de taak 'diagnostiek' gereduceerd of zelfs wegbezuinigd is. Scholen en expertisecentra verwijzen ouders bij handelingsverlegenheid en het vermoeden van 2E vaak naar externe praktijken.

Leer- en sociaal-emotionele problemen bij slimme kinderen worden nogal eens eenzijdig als kenmerken van hoogbegaafdheid gezien

2. De hoeveelheid 'deexperts', zoals autismedeskundigen en dyslexiedeskundigen of hoogbegaafdheidsdeskundigen, zorgt in sommige gevallen voor versmalling van het blikveld en eenzijdige interpretaties. Dit ontstaat doordat wij als mens geneigd zijn om die informatie te zoeken, selecteren, en begunstigen die wij kennen en/of die overeenkomt met al dan niet bewuste overtuigingen. We noemen dat 'confirmation bias'.
3. Kenmerken van 2E kunnen voor het ongeefende oog gecamoufleerd zijn. In de (inter)nationale literatuur over 2E is camouflage van talenten of van leer- of ontwikkelingsproblemen een veel vermeld probleem. Het ontstaat doordat intrapersoonlijke sterktes en zwaktes elkaar op een zodanige manier kunnen versterken of afzwakken, dat 'maskering' van die sterktes en/of zwaktes kan optreden en een leerling onvoldoende in zijn psycho-educatieve behoeften (h)erkend wordt: ofwel de sterke capaciteiten worden niet herkend en de omgeving (school, ouders, anderen) focust op de ontwikkelingszwaktes, ofwel de zwaktes worden niet herkend en de sterke capaciteiten staan op de voorgrond, ofwel beide zijn onzichtbaar door wederzijdse vervorming. Soms worden sterktes en zwaktes wel herkend, maar worden óf de sterktes, óf de zwaktes niet erkend vanwege de eerdergenoemde eenzijdigheid in overtuigingen.
4. Als professionals hebben we de neiging om onze visie op (be)handelen bewust of onbewust te baseren op het denken in 'etiketten' (Burger-Veltmeijer, 2017). Zo gebeurt het dat een handelingsgerichte hulpvraag van ouders en/of docenten over de benadering van leren en/of gedrag van een (vermoedelijk) slimme leerling, vertaald wordt in een classificerende onderzoeksvraag naar HB of een bepaalde vorm van 2E, zoals HB plus autisme, waarna op grond van het etiket algemene interventies worden geadviseerd die niet afgestemd zijn op de betreffende leerling in zijn situatie. Ook komt het voor dat wel uitgegaan wordt van

De hoeveelheid 'deexperts' in het veld zorgt nog wel eens voor versmalling van het blikveld en eenzijdige interpretaties

een handelingsgerichte onderzoeksvraag naar de onderwijsleerbehoefte van een bepaalde leerling, maar dat in de conclusie ineens een classificatie gegeven wordt plus adviezen die gebaseerd zijn op die classificatie, in plaats van op onderzoek naar de behoeften van het kind. Theoretisch zou dit vanuit bijvoorbeeld het hypothesetoetsend model niet moeten kunnen gebeuren, maar in de praktijk zien we dat classificerende en handelingsgerichte diagnostiek regelmatig met elkaar verward worden. Die verwarring ontstaat mede door een onsystematische manier van werken. In de praktijk blijkt dat diagnostisch onderzoek bij 2E al vanaf de intakefase tot in de overige diagnostische fasen onsystematisch wordt uitgevoerd. Niet alleen vanwege het eenzijdige denken vanuit deexpertise, maar ook door het doorbreken van een meerzijdige intakelijn naar de onderzoeksfase en/of de indicatiefase (Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van den Bosch, 2015; 2016). Dit leidt tot bias in de advisering voor het pedagogisch-didactisch, remediërend of therapeutisch (be)handelen, wat de ondersteuning van 2E-leerlingen geenszins ten goede komt en leidt tot frustratie (van talent), motivatieverlies en uiteindelijk tot verlies van potentieel.

Tweestrijd rond identificatie van 2E

Voor de onderscheiden 'etiketten' bij 2E (zoals 'HB+adhd', 'HB+ass', HB+dyslexie' etc.) worden in de wetenschap twee criteria gehanteerd. Bij het 'absolute achterstandscriterium' gaat men ervan uit dat er een achterstand moet zijn ten opzichte van de leeftijds- of jaarklasnorm om voor een

van de 2E-etiketten in aanmerking te komen.

In figuur 1 wordt dat geïllustreerd op de onderste lijn links van de linker rode pijl. Het gaat dan bijvoorbeeld om kinderen die enerzijds cognitief zeer sterk zijn, rechts op de bovenste lijn, en anderzijds bijvoorbeeld sociaal heel zwak zijn, links op de onderste lijn, in het klinische gebied.

Het 'intrapersoonlijke-discrepantie criterium' gaat daarentegen uit van een relatieve achterstand ten opzichte van andere ontwikkelingsgebieden, zoals het eigen zeer hoge intelligentieniveau of niveau van rekenen of lezen. Bij zeer intelligente leerlingen vallen de relatieve zwaktes niet onder de hiervoor bedoelde 'absolute norm', maar kunnen ze wel een probleem zijn voor de leerling als de sterke kanten en talenten erdoor belemmerd worden. In figuur 1 is dat theoretisch geïllustreerd op de onderste lijn tussen de twee rode pijlpunten. Dat is het grijze gebied, waar sprake is van een relatieve achterstand van een ontwikkelingsdimensie, in dit voorbeeld de sociale intelligentie, ten opzichte van de cognitieve intelligentie. Natuurlijk zijn er nog veel meer ontwikkelingsdimensies waar de sterke en zwakke niveaus op deze manier tegen elkaar afgezet kunnen worden: op het gebied van leerproblemen, problemen met

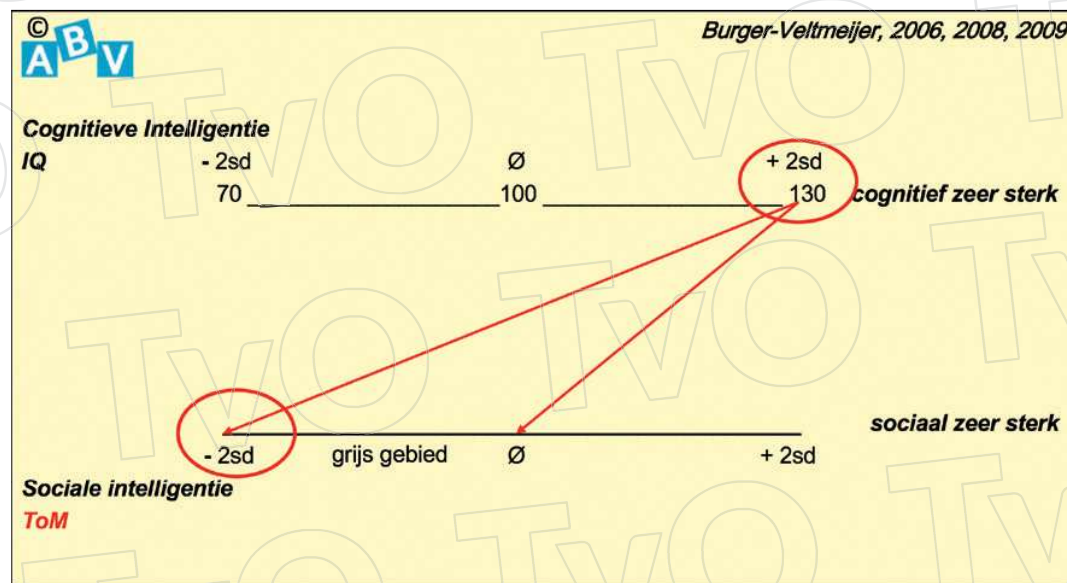
Relatieve zwaktes bij hoogbegaafde leerlingen kunnen een probleem zijn als de sterke kanten en talenten erdoor belemmerd worden

neuropsychologische functies of niet-cognitieve ontwikkelingsdimensies.

Figuur 2 illustreert de forse discrepanties tussen sterke en zwakke kanten die bij een 2E-leerling kunnen optreden. Bij deze leerlingen zijn die discrepanties vaak veel groter dan bij 'gewone' hoogbegaafde of gemiddeld begaafde leerlingen. Daar komt bij dat er ook substantiële 'interindividuele' verschillen zijn tussen 2E-leerlingen.

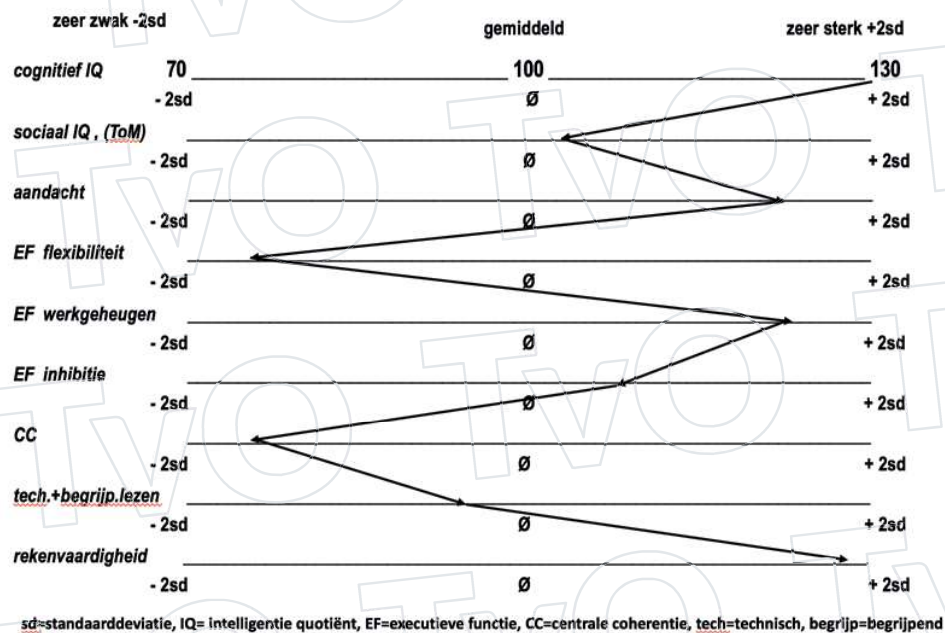
Hoe nu verder?

Omdat er behoefte bestaat aan goed op de leerling afgestemde diagnostiek bij een vermoeden van 2E, kan niet gewacht worden tot men in de internationale wetenschappelijke literatuur consensus



Figuur 1. Criterium van absolute achterstand versus criterium van intra-individuele discrepantie

S&Z Profiel, Stefan



Figuur 2. Voorbeeld van forse discrepanties tussen sterktes en zwaktes bij 2E

bereikt over welk criterium de basis vormt in de diagnostiek van 2E. In het NRO-rapport over 2E (Burger-Veltmeijer et al., 2019) is dan ook een voorstel gedaan om recht te doen aan beide criteria; wanneer een leerling leer- of gedragsproblemen vertoont die te maken kunnen hebben met HB of 2E, zouden de verschillende relevante componenten van begaafdheid en van het probleemgebied onderzocht moeten worden. Bij het vaststellen van intra-individuele discrepanties tussen de verschillende componenten, kan dit niet vanzelfsprekend leiden tot een classificerende diagnose, omdat dat zou leiden tot een onterechte overidentificatie van etiketten op het gebied van leer- en ontwikkelingsstoornissen. Dan zou bijvoorbeeld een leerling met zeer hoge intellectuele capaciteiten (twee standaarddeviaties boven het gemiddelde) en gemiddelde lees- en spellingsvaardigheden dyslectisch genoemd moeten worden. Wel is het zo dat dergelijke relatieve tekorten voor het kind in kwestie problemen met zich mee kunnen brengen, zoals emotionele frustratie of faalangstige spanning als het kind zich in de ontwikkeling van zijn talenten gehinderd voelt.

Daarom moeten de discrepanties wel onderkend worden en gezien worden als aangrijppunt voor goed op de leerling afgestemde interventies. Het spreekt voor zich dat goede diagnostiek vraagt om grote deskundigheid van de betreffende psycholoog of pedagoog.

Het model dat het meest lijkt aan te sluiten bij dit advies is de Sterkte & Zwakte Heuristiek (S&Z-Heuristiek). In dit model is namelijk zowel het criterium 'intra-individuele discrepantie' als het criterium 'absolute achterstand' geïntegreerd. De S&Z-Heuristiek is oorspronkelijk ontworpen voor handelingsgerichte diagnostiek bij leerlingen met (het vermoeden van) intellectuele hoogbegaafdheid plus autisme (Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van den Bosch, 2014). Het model is in de afgelopen jaren vanuit de praktijk, feedback van cursisten en voortschrijdend theoretisch inzicht verder ontwikkeld tot een handelingsgericht diagnostisch instrument voor 2E-leerlingen in het algemeen (Burger-Veltmeijer, 2017; Burger-Veltmeijer & Minnaert, 2016). Het omvat een systematische

Relatieve zwaktes
leiden niet vanzelf-
sprekend tot een
classificerende
diagnose

werkwijze voor het proces van intake tot en met evaluatie bij (vermoedelijke) 2E-leerlingen of 2E-lienten. De systematiek rust op drie pijlers: (1) bewustwording en reductie van bias, dat wil zeggen eenzijdigheid in vooronderstellingen, overtuigingen en denkpatronen; (2) systematisch denken en handelen langs de lijnen van de relevante ontwikkelingsdimensies, van intake tot en met evaluatie; (3) flexibel afstemmen op de individuele (vermoedelijke) 2E-leerling in zijn/haar situatie. Hieronder volgt een beknopte beschrijving van het model. Degenen die zich concreter in de onderliggende theoretische uitgangspunten en praktische toepassing willen verdiepen, verwijzen

wij naar publicaties die hier dieper op ingaan, en die te downloaden zijn via agnesburger.nl.

De S&Z-Heuristiek

De S&Z-Heuristiek is een vuistregel, waarbij langs de lijnen van verschillende ontwikkelingsdimensies via individueel afgestemde brede diagnostiek (waaronder, waar nodig, niet alleen test- en toets-onderzoek, maar ook observaties, interviews en gedragsvragenlijsten) een profiel gemaakt wordt van sterke en zwakke niveaus. Hierbij worden zowel eventuele absolute als relatieve zwaktes ten opzichte van de intellectuele capaciteiten zichtbaar. Figuur 3 is een beknopte versie van de huidige lay-out. Horizontaal zijn de onderscheiden diagnostische fasen te zien, van intake- t/m adviesfase. De evaluatiefase is hier niet afgebeeld. Verticaal staan cognitieve en niet-cognitieve dimensies. In de diagnostiek via de S&Z-Heuristiek wordt primair gekeken naar de cognitieve dimensies boven de rode lijn, te weten de intelligentie(indexen), aspecten van sociaal

ABV Sterkte en Zwakte Heuristiek

© Agnes Burger-Veltmeijer (2014, 2016, 2018, 2019) / S&Z-Heuristiek

Intake fase	VERTAAL			Profiel van relatieve Sterktes & Zwaktes							VERTAAL	Handelingsgerichte info				
	Strategie fase			Onderzoeksfase								Indicatie fase			Advies fase	
	Hypothesen, Onderzoeksvragen	Dimensies / functies	Instrument / methode	Z - - (zeer) laag (≤ -2 sd)	Z - beneden gemiddeld (≤ -1 sd)	S/Z +/- gemiddeld	S + boven gemiddeld (≥ 1 sd)	S ++ hoog (≥ 2sd)	S +++ Zeer hoog (≥ 3sd)	Special Psycho-Educational Needs: SPENS		Huidge intervenies school, peers, ouders	Goodness of fit?	Integratie van interventies		
COGNITIEVE INTELLIGENTIE		Bijv. WISC-V/Rakii-2, TIQ Indexen / factoren														
SOCIAAL Communicatie & interactie,		Wederkerigheid														
		Zelfinzicht / reflectie Aanpassing anderen/context														
MOTORISCH		Grof- / fijn- / visueel-mot.														
SCHOOL- VAKKEN		PO														
		VO														
EXECUTIEVE FUNCTIES /VAARDIGHEDEN		Aandacht														
		Werkgeheugen														
		Cognitieve flexibiliteit														
CENTRALE COHERENTIE		Inhibitie														
		Visueel (motor)														
		Auditief (verbaal)														
		Sociaal														
NIET-COGNITIEVE DIMENSIES		Interesse/passie/obsessie														
		Motivatie														
		Creatieve intelligentie														
		Praktische intelligentie														
		Hypersensitiviteit														
		Externaliserend gedrag														
		Internaliserend gedrag														
		Emoties														
Beperk aantal relevante dimensies en specificeer		Zelfbeeld														

Figuur 3. Beknopte versie schema S&Z-Heuristiek

wederkerige interactie en communicatie (*theory of mind*), (visuo)motoriek, schoolvakken, executieve functies en centrale coherentie. Dit zijn de centrale onderliggende (neuro)cognitieve dimensies waarvan een of meerdere vaak een onderliggende rol spelen bij leer-, werkhoudings- en gedragsproblemen waarmee (vermoedelijke) 2E-leerlingen worden aangemeld voor diagnostiek. Als zich daar onverwacht zwaktes in voordoen, zijn deze medebepalend voor de mate en vorm waarin gedrag en emoties optreden, zoals driftbuien of faalangst. Secundair wordt gekeken naar emoties en gedrag, onder de rode lijn.

Stel: een zeer intelligente leerling heeft bijvoorbeeld problemen met opstarten en doorwerken, waardoor hij zijn werk niet afkrijgt. In het cognitieve profiel boven de rode lijn doen zich echter geen relatieve of absolute zwaktes voor bij bijvoorbeeld de executieve functies, maar er is wel sprake van een hoge negatieve faalangst. Op dat moment is er geen aanleiding om aan een (neuro)cognitieve oorzaak te denken en kunnen de geëigende interventies voor faalangstreductie bij hoogbegaafde leerlingen ingezet worden, en/of kan verder emotioneel gericht onderzoek gedaan worden. Als er echter wél sprake is van absolute of relatieve cognitieve zwakte(s) boven de rode lijn, kleuren deze mede de geconstateerde faalangst en is het van belang dat via psycho-educatie een reëel beeld geschapen wordt van zowel de sterke als de zwakke kanten, en moeten de interventies in onderwijs en opvoeding daarop worden afgestemd. Het 'automatisch' inzetten van faalangstreductietraining zou in dat geval 'symptoombestrijding' zijn en aan de kern van het probleem voorbijgaan. Hier wordt dus onderscheiden of bepaalde problemen met leren of gedrag samenhangen met een overwegend emotionele of een (neuro)cognitieve onderliggende aanleiding, zodat duidelijk wordt welke (combinatie van) interventies geïndiceerd is. Onder de rode lijn staan ook andere dimensies die mede van belang kunnen zijn voor goed op de leerling afgestemde interventies, zoals het creatieve denkvermogen en interessegebieden. Welke dimensies onderzocht

worden, hangt af van wat de problematiek is die in de intake naar voren komt.

Vanuit het profiel (zie figuur 4) kan de diagnosticus op grond van onderzoeksgegevens rechtstreeks speciale psycho-educatieve behoeften (SPEN's) destilleren en daar vervolgens passende interventies uit afleiden. In de kolom 'actuele aanpassingen' kijkt de diagnosticus per dimensie in hoeverre aan de betreffende sterkte of (relatieve) zwakte tegemoetgekomen wordt in onderwijs en opvoeding. Vervolgens wordt bepaald of dit passend is, of sprake is van een *goodness of fit* of niet. Dan pas, in de adviesfase, worden alle behoeften, hoe tegenstrijdig ze mogelijk ook zijn, vertaald naar een integrale aanpak. Let op: dit is niet het 'integratieve beeld' zoals beschreven in het hypothesesetstoetsend model. Dit is wel de fase waarin interventies worden afgeleid uit combinaties van sterktes en zwaktes, waarbij rekening gehouden wordt met zowel de discrepante kindkenmerken als de omgevingskenmerken van het kind. Dit kan onder meer via hulpvragen als: 'hoe kunnen we én de sterktes uitdagen en tegelijk de zwaktes waar nodig stimuleren, compenseren of remediëren?', 'hoe kunnen we sterktes gebruiken (matchen) om (relatieve) zwaktes te versterken?' en 'hoe kunnen we voorkomen dat (relatieve) zwaktes de ontwikkeling van sterktes belemmeren?'

Een voorbeeld

Figuur 4 is het vereenvoudigde profiel van een intelligente jongen die naar groep 7 gaat. De leerresultaten leveren voor de school geen problemen op, maar de jongen werd aangemeld met driftbuien en zelfbepalend, soms grensoverschrijdend gedrag. Dit is door school en ouders tot nu toe geïnterpreteerd vanuit een behoefte aan autonomie en onvoldoende aanbod van uitdagende leerstof. Op school leidde het door de HB-specialist ingezette traject van compacten en verrijken echter tot meer driftbuien bij de jongen, vooral als hij zelf de (volgorde van) taken mocht kiezen. Na diagnostisch onderzoek blijken in het cognitieve profiel sterktes voor te komen in de meeste intelligentie-indexen en

Intake fase	VERTALING			Profiel relatieve Sterktes en Zwaktes, versie voor praktijk						VERTALING	Needs-based info			
	Strategie fase			Onderzoek fase							Indicatie fase		Advies fase	
	Hypothesen / Onderzoeks-vragen	Dimensies / functies	Instrument / methode	Z-- (zeer) laag (≤ -2 sd)	Z- beneden-gemiddeld (≤ -1 sd)	S/Z +/- gemiddeld	S+ boven-gemiddeld (≥ 1sd)	S++ hoog (≥ 2sd)	S+++ zeer hoog (≥ 3sd)		Behoeften (SPESs)	Actuele aanpassingen	Goodness of fit	Integratie Interventies
COGNITIEVE INTELLGNT.		WISC-V-NL TIQ												
		Wgt												
SOCIAAL communicatie & interactie, ToM		School + ouders												
		observaties open												
		observaties semi-gestructureerd												
		sociale cognitie												
	sociaal-maatsch.													
SCHOOL-VAKKEN		Begrijpend Lezen												
		Technisch Lezen												
		Spelling												
		Rekenen Inzicht												
EXECUTIEVE FUNCTIES / VAARDIGHEDEN		Inhibitie												
		Cognitieve flexibel.												
		Werkgeheugen												
		Aandachtsregulatie												
CENTRALE COHERENTIE		Visueel												
		Sociaal												
NIET COGNITIEVE DIMENSIES		Creatief denken												
		Emotieregulatie												
		Faalangst pmt-4-2												
		Algehele zelfbeeld												

Figuur 4. Voorbeeld profiel via S&Z-Heuristiek

vooral qua visueel-ruimtelijke taken met voorbeeld. Tegelijkertijd worden er relatieve en deels absolute zwaktes gezien op het gebied van de sociale wederkerigheid en de centrale coherentie, en een relatieve zwakte bij begrijpend lezen. Bijkomend blijkt deze jongen tegen de verwachting in zeer regelgevoelig en gaat hij minder in de contramine bij duidelijke instructies. Het profiel laat geen belemmerende faalangst zien, maar wel een zorgelijk lage zelfwaardering (N.B.: De score bij negatieve faalangst is laag, maar het niveau wordt aan de rechterkant afgebeeld, aangezien in

het S&Z-profiel geredeneerd wordt vanuit de probleemkant: Links is zwakte, rechts is sterkte).

Concluderend zien we dat er onder de problemen met emotieregulatie relatieve (neuro)cognitieve tekorten liggen, die gecamoufleerd worden door de schijnbare behoefte aan autonomie van de jongen. Zijn lage zelfbeeld wordt ook door de gedragsproblemen gecamoufleerd. Bij deze jongen is onder meer geadviseerd om waar mogelijk verrijkingstaken vanuit zijn interessegebieden te geven (sterktes uitdagen) en deze te ondersteunen via duidelijke opdrachten en keuze uit twee dingen (zwaktes oprekken), en de vorderingen visueel te maken (sterkte inzetten) via de overzichtelijke structuur van een tabelvorm (zwakte omzeilen). Ook het relatief zwakke overzicht over teksten bij begrijpend lezen was een 'eyeopener'. Daardoor werd duidelijk dat voor de jongen zelfstandig werken aan verrijkingstaken moeilijk is. Dit voorbeeld is beknopt beschreven. De adviezen waren uitgebreider, en gingen bijvoorbeeld over een traject voor het leren reguleren van emoties, oefenen met sociaal handig gedrag tussen ontwikkelingsgelijken, en ouderbegeleiding.

Door HB en 2E in elkaars verlengde te plaatsen, doen we meer recht aan intelligente leerlingen met relatief zwakke ontwikkelingsdimensies

Funcities en gebruik

De S&Z-Heuristiek helpt bij het reduceren van bias, zoals een mogelijk te snelle conclusie tot HB of tot ASS in bovenstaand voorbeeld.

De S&Z-Heuristiek bevordert het systematisch toewerken naar op individuele psycho-educatieve behoeften afgestemde handelingsgerichte interventies, gericht op de integratie van sterktes en zwaktes, en de afstemming tussen individuele kindkenmerken en omgevingskenmerken.

Het model helpt om camouflage bloot te leggen, zoals de relatieve en deels absolute zwaktes die in bovenstaand voorbeeld door het probleemgedrag gecamoufleerd worden. Ook helpt het onderscheid maken tussen al dan niet onderpresteren, via differentiatie tussen emotionele en (neuro)cognitieve onderliggende 'oorzaken'.

Naast de diagnostische functie die S&Z-Heuristiek heeft, kan het model ook worden ingezet voor psycho-educatie van de leerling, ouders, docenten en coaches, aangezien een S&Z-profiel in een oogopslag laat zien hoe het komt dat deze leerling problemen heeft ondanks de hoge intellectuele capaciteiten. Verder helpt het model bij dossieronderzoek, bijvoorbeeld bij de overgang po/vo, of bij het beoordelen of een bepaalde speciale voorziening voor een bepaalde leerling passend is. Via de systematiek van de S&Z-Heuristiek wordt snel duidelijk of in het dossier alle benodigde informatie daarvoor aanwezig is. Andersom kan het model gebruikt worden om te beoordelen of een bepaalde gebruikelijke interventie wel passend is bij het profiel van een bepaalde leerling. Ten slotte wordt de S&Z-Heuristiek ingezet bij nascholing en professionalisering van 2E-experts en heeft het model een brugfunctie tussen wetenschap en praktijk.

Ten slotte

Onderliggend aan misidentificatie en misdiagnostiek zien wij dat HB en 2E als twee aparte categorieën worden gezien, in onderwijs en jeugd-ggz. Wij stellen voor om deze visie te verlaten en HB en 2E te beschouwen als constructen die op eenzelfde continuüm (dus in elkaars verlengde) liggen.

Dat legt minder nadruk op (criteria voor) 'etiketten', opent de deur naar handelingsgerichte diagnostiek en behoeftegericht werken en doet recht aan al die zeer intelligente leerlingen met een of meer relatief zwakke ontwikkelingsdimensies die niet in een hokje passen. Bovendien hoeven (praktijk)wetenschappers dan minder langs elkaar heen te praten. Dit maakt vermoedelijk het debat over de identificatie van HB en specifieke vormen van 2E, zoals gevoerd in het januarinumnummer van 'Kind en Adolescent' (Rommelse & Slaats-Willemse, 2020; Vogelaar & Hoogeveen, 2020), minder ingewikkeld.

Dankwoord

Deze publicatie is mede tot stand gekomen door de medewerking van professor Alexander Minnaert, Rijksuniversiteit Groningen.

Over de auteur



Dr. Agnes Burger-Veltmeijer

(info@agnesburger.nl) is klinisch pedagoog, gz-psycholoog en K&J-psycholoog. Ze is gespecialiseerd in diagnostiek en consultatie bij kinderen en jongeren met (het vermoeden van) HB en 2E en verzorgt nascholing voor (onderwijs) professionals op dit gebied.

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