



CAP – BASISVADEMECUM

Versie 2016

DEEL I : TESTVADEMECUM

CAP-vzw Team 2016
Walter Magez
Annemie Bos
Gisleen Rauws
Kris Geerinck
Marleen Van Elsacker

Webmaster
Luk Van der Auwera

Contactadres
CAP vzw
Heidegaard 99
2930 Brasschaat

DEEL I CAP-TESTVADEMECUM

INHOUDSTAFEL

- 1.1 [Verantwoording](#)
- 1.2 [Over Tests gesproken ... Een CAP-inleiding](#)
 - 1. [Testeigenschappen: betrouwbaarheid en validiteit.](#)
 - 2. [Testeigenschappen: normen](#)
 - 3. [Testeigenschappen: instructies en verbetering](#)
- 1.3 [Testselectie en beschrijving](#)
- 1.4 [De Negen domeinen: toelichting](#)
 - 01 [Aandacht en geheugen](#)
 - 01.1 Aandacht
 - 01.2 Geheugen
 - 02 [Belangstelling](#)
 - 03 [Functieontwikkeling](#)
 - 03.1 Algemeen
 - 03.2. Motoriek
 - 03.3 Lateralisatie en lichaamsschema
 - 03.4 Perceptie
 - 03.5 Taal
 - 04 [Intelligentie](#)
 - 04.1 Enkel individueel toepasbaar
 - 04.1.1 Algemeen
 - 04.1.2 Specifiek
 - 04.2 Collectief toepasbaar
 - 04.2.1 Algemeen
 - 04.2.2 Specifiek
 - 05 [Gedrag – Emotie – Persoonlijkheid – Gezondheid](#)
 - 05.1 Vragenlijsten
 - 05.2 Projectieve technieken
 - 05.3 Observatieschalen
 - 06 [Schoolvorderingen](#)
 - 06.1 Algemeen
 - 06.2 Taal algemeen
 - 06.3 Lezen
 - 06.4 Schrijven
 - 06.5 Wiskunde
 - 07 [Studeertest](#)
 - 08 [Studiegewoonten](#)
 - 09 [Varia](#)
 - 09.1 Batterijen
 - 09.2 Leerlingvolgsystemen (LVS)

1.1. VERANTWOORDING

Dit deel van het CAP-basisvademecum focust zich op tests en toetsen uit de 'klassieke' psychodiagnostiek en hedendaagse psychometrische varianten.

Het CAP-team streeft naar zo'n volledig mogelijke benadering voor Vlaanderen. Het is echter een "steeds onderweg zijn" en de afwezigheid van een test impliceert niet steeds dat die test niet actueel bruikbaar is voor Vlaanderen: de bespreking kan in de 'pijplijn' zitten. Indien men als practicus hierrond vragen heeft, kan men o.a. steeds terecht op het Psycho-Diagnostisch Centrum (PDC) Thomas More Antwerpen Opleiding Toegepaste Psychologie en de aansluitende testotheek. CAP-vzw werkt nauw samen met het PDC.

[\[terug naar inhoudstafel\]](#)

1.2. OVER TESTS GESPROKEN EEN CAP-INLEIDING

Binnen de psychodiagnostische instrumenten en werkmethoden neemt de "test" een centrale plaats in. Eerder dan uitgebreid in te gaan op het concept test - de lezer kan dit elders vinden - kan men aan de indeling van het CAP-vademecum merken wat de auteurs als "test" beschouwen.

Op enkele eigenschappen willen we toch dieper ingaan.

1. Testeigenschappen: betrouwbaarheid en validiteit.

Wanneer men een test gebruikt is een inzicht in de psychometrische kenmerken ervan een noodzakelijkheid. Niet zelden leidt het veronachtzamen ervan tot foutieve interpretaties van de testscore. De deskundigheid van de diagnosticus is hier steeds in het geding. Psychometrische maten zijn zoiets als de biometrische maten van een mens. In beide wordt niet het "totale" beschreven maar wel het "essentiële" en dat op een specifieke wijze. Als een volwassene een schoenmaat 35 heeft dan weet u al iets heel belangrijks over die persoon. U moet ook wel weten dat die 35 iets specifiek is, bijvoorbeeld geen millimeters of decimeters of

Bij elke maat komen nu twee belangrijke eigenschappen aan bod, namelijk de betrouwbaarheid en de validiteit. Een test is valide als hij inderdaad meet wat hij pretendeert te meten. Een test is betrouwbaar als hij inderdaad betrouwbaar meet. In de meeste situaties maakt men voor beide eigenschappen gebruik van correlatiecoëfficiënten die dan dienen als indicatie van het betrouwbaarheids- of validiteitsniveau. Binnen het domein van betrouwbaarheid en validiteit bestaat echter een grote verscheidenheid van **bepalingswijzen**.

Wat de betrouwbaarheid betreft onderscheidt men 'traditioneel' vier hoofdvormen waarvan de eerste drie "klassiek" zijn:

- **Interne betrouwbaarheid** of **consistentie**:

Hierbij gaat men na in welke mate elk item samenhangt (= op dezelfde wijze meet) met de andere items uit de test of subtest.

Deze maat geeft een idee hoe homogeen of heterogeen de testinhoud is.

Courant gebruikte maten hiervoor zijn de halveringsbetrouwbaarheid (o.a. Spearman-Brown) en de K.R.-formules (Kuder-Richardson) of aanverwanten (o.a. alfa).

- **Paralleltestbetrouwbaarheid**:

Hierbij gaat men na in welke mate een leerling eenzelfde score haalt op test A als op test B. Men construeert A en B als parallelvormen (= gelijkend) aan elkaar. De

correlatiecoëfficiënt tussen beide geeft een aanduiding over de intercorrelatie die dan als mate van betrouwbaarheid geduid wordt.

- Hertestingsbetrouwbaarheid:

In welke mate behaalt iemand op test A dezelfde score als hij/zij test A opnieuw aflegt enige tijd later.

De bekomen correlatie geeft een indicatie van de stabiliteit van de score doorheen de tijd. Deze indicatie beschouwt men hier als de betrouwbaarheid van de meting.

- Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid:

Men kan aan een groep deskundigen vragen verschillende items te categoriseren door ze te plaatsen in verschillende schalen. De "éénstemmigheid" wordt uitgedrukt in een correlatiecoëfficiënt die dan als mate van betrouwbaarheid aangezien wordt.

Naargelang het constructiedoel en instrument zal men een keuze maken voor een bepaalde methode. Zo is hertestingsbetrouwbaarheid bij een geheugenproef geen eenvoudige zaak. En dat is het ook niet wanneer "iets" getest wordt dat in-zich variabel is, zoals onder meer emoties. Wat is daarenboven psychologisch niet variabel?

We hebben "betrouwbaarheid" op een "traditionele" wijze behandeld. Recentere vormen van betrouwbaarheidsbepaling zoals deze op basis van item-responstheorie lieten we buiten beschouwing.

Enerzijds worden bij de meeste instrumenten actueel nog steeds de "traditionele" bepalingvormen gebruikt en anderzijds hebben beide benaderingen uiteindelijk dezelfde bedoeling.

Ook **wat de validiteit betreft** bestaan er vele mogelijke werkvormen. Elke validiteitsbepaling is een complexe opdracht. Zo kan een correlatieonderzoek tussen een intelligentietest en schooluitslagen zinnig zijn in het kader van een validiteitstoetsing. Maar een nagenoeg perfecte correlatie zou betekenen dat ofwel de intelligentietest ofwel de schooluitslag niet valide is (niet is wat het pretendeert te zijn).

Men kan het validiteitsonderzoek opsplitsen in grote velden zoals :

- Het onderzoek in welke mate de test past binnen een psychologisch "construct". Dit construct kan een theorie zijn afgeleid uit andere tests, vragenlijsten, expertbeoordelingen, enz. ...

Het CHC-intelligentiemodel of de Big Five zijn daar voorbeelden van.

Confirmatorische factoranalyse die de 'fit' toetst ten aanzien van een bepaald construct kan hier aan bod komen.

- Het onderzoek in welke mate (sub)tests dezelfde factoren toetsen. Zo kan men de validiteit van een nieuwe intelligentietest toetsen aan de WISC-III of aan de ordening van subtests binnen dezelfde factoren. Intercorrelaties en exploratieve factoranalyses kunnen hier een plaats hebben.

- Het onderzoek in welke mate de tests prognostisch zijn voor een bepaald menselijk functioneren. Tests waarmee men toekomstig schoolsucces wil bepalen, zullen valide moeten zijn ten aanzien van dat toekomstig schoolsucces.

Bij de vele problemen, die opduiken bij een goed validiteitsonderzoek zijn er enkele fundamentele. Een validiteit wordt bepaald aan de hand van een validiteitscriterium (dit kan ook een construct zijn). De maximale validiteit van een test is dan ook afhankelijk van dit criterium. Een onstabiel criterium kan geen behoorlijke validiteit opleveren hoe betrouwbaar de test ook is. Soms kan men zelfs de rollen omdraaien. Eenmaal men over een betrouwbare test beschikt die construct valide is, kan men nagaan hoe valide een

extern gegeven is bij middel van die test of hoe dit extern gegeven zich laat vertalen in die constructtermen.

Wanneer spreken we nu over een hoge betrouwbaarheid en validiteit?

Het is in de eerste plaats duidelijk dat die mede afhankelijk zijn van de wijze waarop ze bepaald zijn. Zo zijn de verschillende statistische methoden om de betrouwbaarheid te bepalen niet allen even streng of even mild.

De waarde die men toekent aan de **betrouwbaarheids-** of **validiteitscoëfficiënt** is ook afhankelijk van wat men onderzoekt. Zo zal men in regel hogere eisen stellen aan "capaciteitstests" dan aan "persoonlijkheidstests".

- Richtinggevend voor de testbetrouwbaarheid noemen we :

	a) bij "cognitietests"	b) bij "persoonlijkheidstests"
.90 en meer	Zeer goed	Zeer goed
.80 - .89	Goed	Zeer goed
.70 - .79	Nog redelijk	Redelijk tot goed
.60 - .69	Eerder onvoldoende	Nog redelijk
Minder dan .60	Onvoldoende	onvoldoende

Naast de gebruikte techniek voor de betrouwbaarheidsbepaling dient men ook rekening te houden met de kenmerken van de groep.

Zo is de betrouwbaarheid van de WISC III voor de totale populatie "zeer goed" (boven .90). Moest men de betrouwbaarheid van de WISC III enkel berekenen op de groep IQ 110 en +, kan de betrouwbaarheid lager liggen gezien de homogeniteit van de groep.

Het gaat dus om de betrouwbaarheid bepaalt op de algemene populatie waarvoor de test bestemd is.

- Richtinggevende vereisten voor correlaties bij de testvaliditeit zijn moeilijker te geven dan voor de betrouwbaarheid: de onderzochte relatie is van een gans andere aard.
 - Als eerste vuistregel geldt dat de relatie –meestal uitgedrukt in een correlatiecoëfficiënt- duidelijk "niet toevallig" mag zijn. De correlatie moet op zijn minst significant verschillen van .00 . Echter bij een proefgroep van 2000 leerlingen is een validiteitscoëfficiënt (-correlatie) van .20 al zeer significant maar men kan zich daarbij wel afvragen welke de relevantiewaarde hiervan is in het kader van een concrete individuele begeleiding.
 - Als tweede regel geldt dat men tussen cognitieve tests en cognitieve validiteitscriteria meer "mag eisen" dan tussen "persoonlijkheidstests" en "persoonlijkheds"validiteitscriteria (!).
 - Een derde regel is dat – net zoals bij de betrouwbaarheid – validiteitscoëfficiënten hoger zullen liggen in heterogene groepen dan in homogene groepen. Een validiteit van .50 tussen een intelligentietest en de schooluitslagen is in de basisschool niet zo hoog terwijl dit wel hoog is voor het laatste jaar van het ASO.

- Richtinggevend voor de correlaties in functie van de testvaliditeit (ten aanzien van een positief relevant extern validiteitscriterium voor de test) noemen we :

➤ In het basisonderwijs (heterogene groep) :

	a) bij "cognitietests"	b) bij "persoonlijkheidstests"
.75 en meer	Zeer hoog	Zeer hoog
.65 - .74	Duidelijk hoog	Zeer hoog
.55 - .64	Redelijk hoog	Hoog
.45 - .54	Redelijk	Redelijk hoog
.35 - .44	Eerder laag maar kan nog relevant zijn	Redelijk
.25 - .34	Laag	Laag maar kan nog relevant zijn
.25 en minder	Niet relevant	Laag tot niet relevant

➤ In het secundair onderwijs (homogene groep):

	a) bij "cognitietests"	b) bij "persoonlijkheidstests"
.75 en meer	Zeer hoog	Zeer hoog
.65 - .74	Zeer hoog	Zeer hoog
.55 - .64	Duidelijk hoog	Hoog tot zeer hoog
.45 - .54	Redelijk hoog	Hoog
.35 - .44	Redelijk	Redelijk
.25 - .34	Nog redelijk	Nog redelijk
.15 - .24	Laag maar kan nog relevant zijn	Laag maar kan nog relevant zijn
.14 en minder	Laag tot niet relevant	Laag tot niet relevant

Uit het vorige bleek reeds dat er een complexe relatie bestaat tussen betrouwbaarheid en validiteit. Zo kan een validiteit met een extern criterium niet hoger zijn dan de hertestingsbetrouwbaarheid van de test. In regel zal ze duidelijk lager zijn.

[\[terug naar inhoudstafel\]](#)

2. Testeigenschappen: normen

Tests hebben de bedoeling het individu ten aanzien van een kenmerk, een eigenschap te situeren ten aanzien van een **referentiepunt**: een norm.

Betreffende die norm zijn er enkel belangrijke ingangen zoals:

- men situeert het resultaat ten overstaan van **het individu zelf** (N=1), bijvoorbeeld

zijn/haar eerder behaalde resultaten t.o.v. de huidige;

- men situeert het resultaat ten overstaan van een op voorhand vastgelegd criterium (**criteriumnorm**). De eindtermen uit het onderwijs zijn hier een voorbeeld van;
- men situeert het resultaat ten overstaan van de resultaten die andere individuen behaalden (**comparatieve norm**). Percentielen, stanines, e.a., zijn voorbeelden hiervan.

De meeste tests besproken in dit CAP-vademecum bezitten comparatieve normen. Van essentieel belang hierbij zijn de kenmerken en eigenschappen van de groep waarmee men vergelijkt. Het begrip representativiteit vindt hier zijn verrechtvaardiging. Voorbeeld: 100 meter lopen op 12 seconden is snel of traag naargelang de groep waarmee men vergelijkt en dit geplaatst in de tijd (bijvoorbeeld 1920 of nu). Het IQ van de Wechsler intelligentieschalen is één van de bekendste vertegenwoordigers van deze normeringswijze: het gemiddelde van een representatieve leeftijdsgroep krijgt per definitie IQ 100 en de mate van afwijking onder of boven dit gemiddelde geven "lagere" of "hogere" IQ's.

Criteriumnormen zal men in het CAP-vademecum o.a. terugvinden bij schoolse vorderingentests en bij instrumenten besproken in deel II: andere diagnostische instrumenten en –methoden. Er bestaat een relatie tussen criterium- en comparatieve normen. Als de beste van de groep (comparatief) niet “voldoet” (criterium) dan is er ofwel iets aan de hand met de representativiteit van die groep ofwel is er “iets aan de hand” met het criterium.

Voor de volledigheid vermelden we hier de criteria die CAP hanteert bij de bespreking van de normen

1. Vlaamse normen of normreferentiekader voor Vlaanderen is aanwezig

1.1 Vlaamse normen

Het gaat hier om ‘klassieke’ normen waarbij een individu gepositioneerd wordt t.a.v. ander individuen. Voorbeelden hiervan zijn Pc, IQ,... De meeste tests (alle) uit het deel I van het CAP-vademecum hanteren zulke normen.

1.2 Normreferentiekader voor Vlaanderen

In de CAP-code komt dan in het vierde veld I X I voor. De test hanteert dan een evaluatie/normprocedure die niet te herleiden is tot ‘klassieke normen’ (zie hiervoor). Voorbeelden van deze ‘normen’ zijn Vlaamse onderwijs eindtermen, sommige LVS-labels,...

Beoordeling 1

- ++ : is duidelijk aanwezig. Het is een ‘Vlaamse test’, bv. COVAT CHC
- + : is aanwezig, bv. WPPSI III – RAKIT II
- ± : twijfel over voldoende Vlaamse input of aanwezigheid
- : is afwezig of duidelijk onvoldoende aanwezig, bv. SON-R 6 – 40 (maar bij (2) ++)
- ? : niet te achterhalen en is dààrdoor te beschouwen als onvoldoende

2. Aangetoonde of evidente equivalentie voor Vlaanderen is aanwezig

Het gaat om normen die in de publicatie niet direct verbonden werden met Vlaanderen. Uit de handleiding is echter overtuigend impliciet/expliciet af te leiden dat de normen/normreferentiekader ‘zeer waarschijnlijk’ toepasbaar zijn in Vlaanderen. Het is wel duidelijk dat dit criterium voorzichtig gehanteerd moet worden.

Beoordeling 2

- ++ : is duidelijk het geval, bv. SON-R 6 – 40
- + : lijkt waarschijnlijk het geval te zijn
- ± : er bestaat een gerede twijfel of dit het geval is
- : is niet het geval: te mijden
- ? : niet te achterhalen: te mijden

3. Kwaliteitsniveau van Normen en Normgroep

3.1 Klassieke normen

- Aangezien het resultaat van een persoon gepositioneerd wordt t.o.v. andere personen is het duidelijk dat de groep andere personen een relevant representatief karakter moet hebben, zo niet heeft de positionering weinig betrouwbare waarde.
- Bij de beoordeling van de relevantie speelt de statistisch technische informatie én zeker het psychometrische 'gezonde verstand'. De technische handleiding moet in ieder geval een helder inzicht toelaten in hoe de testgroep is samengesteld. Normen die steunen op proefgroepen waarbij $N < 30$ zijn onvoldoende. Dit geldt ook t.a.v. de 'ankerpunten' bij een 'continu(achtige)' normeringsprocedure.
- Voor tests die gehanteerd worden i.f.v. belangrijke – ook maatschappelijke – besluitvormingen zoals bij VAPH, M-decreet, LVS, ... dient het aantal personen per deelgroepnorm (leeftijd, leerjaar, ...) veel hoger te liggen dan $N=30$. (bv. $N=100$ per leeftijdsjaar). Hoe hoger het aantal individuen én hoe representatiever hoe beter de normkwaliteit is. Een topvoorbeeld is hier de normering van de TODIO-L. Een normering zoals bij de '15 Woorden' (Magez, Stinissen, Geerinck) voor de leerjaren LO 1 – 2 – 5 – 6 kan voor die leerjaren nog net omdat N telkens meer dan 30 bedroeg én ze geankerd werden aan de kwaliteitsvolle basisnormering van het 3^e en 4^e leerjaar.
- Naast het aantal (N) speelt dus ook de representativiteit. Ook hier speelt het psychometrische 'gezond verstand'. Men vergelijkt geen jongens met normen alléén samengesteld op meisjes als men niet weet hoe jongens en meisjes voor het betrokken domein al dan niet van elkaar verschillen. Hoewel dit logisch lijkt gaat het toch om een keuze van aanpak. Zo blijkt op de COVAT-CHC (intelligentie) de totaalscore op de test niet geslachtsgevoelig maar de subscores op de verscheidene BCV's wél. Men opteerde ervoor bij alle scores telkens toch de gezamenlijke representatieve steekproef jongens én meisjes als norm te hanteren. Bij de ZOBEST/I-Prefer (belangstelling) daarentegen koos men ervoor, gezien de constante grote verschillen tussen jongens en meisjes, aparte normen te maken voor jongens en voor meisjes. Standaard blijft wel dat elke normtabel opgesteld wordt op:
 - a) een voldoende grote groep (telkens $N \geq 100$)
 - b) zo representatief mogelijk voor de doelgroep
- Een knelpunt zou de representatieve regionale spreiding kunnen zijn maar het ziet ernaar uit dat het Vlaanderen van 2015 groeit naar één grote regionale zone. Er moet niet meer zwaar getild worden aan dit criterium, al is het mooi meegenomen als er rekening mee gehouden is.
- Belangrijker is de socio-economisch-culturele (SES) representativiteit. Bij kinderen kan men dit o.a. realiseren door voor alle onderwijsniveaus in de verschillende onderwijsnetten ad random te kiezen en dit verhoudingsgewijs bij elkaar te brengen.
- Nog ter overweging: bij intelligentietests voor kinderen houdt men zich in de regel strikt aan goede normkwaliteit (zie o.a. minstens $N=100$ per leeftijdsjaar en zo representatief mogelijk). Het blijft voor ons onduidelijk waarom men deze kwaliteit niet zou eisen voor andere zogenaamde klinisch/socio-emotionele en aanverwante instrumenten.

3.2 Gehanteerde normreferentiekader

- Het gaat hier om normreferentiekaders die men niet kan plaatsen bij a) klassieke normen (zie CAP-vademecum deel I). In het CAP-vademecum zijn deze tests en onderzoeksmethoden geplaatst in deel II.
- De kwaliteitsbeoordeling steunt op diffusere gronden dan bij de klassieke normen. Bij de kwaliteitsbeoordeling zal men kwalitatief de 'stevigheid', de 'onderbouwdheid', de gehanteerde theorie, het gehanteerde referentiekader zoals schools curriculum, DSM V enz. ... mee moeten betrekken.

In zoverre statistische procedures meespelen, kan men dit beoordelen, aansluitend bij de inzichten besproken bij a). Bv. indien de 'normering' (cut-off-labels, ...) steunt op het oordeel van beoordelaars dient men zicht te hebben op de kwaliteit van die beoordelaars, hun aantal en de gehanteerde procedure.

Beoordeling 3

- ++ : de normeringsprocedure en de normgroepsamenstelling zijn van hoog niveau
- + : de normeringsprocedure en de normgroepsamenstelling zijn behoorlijk
- ± : het is duidelijk dat de normeringsprocedure en de normgroepsamenstelling lacunes vertonen die tot voorzichtigheid aanmanen en het hanteren van de normen
- : de normeringsprocedure en de normgroepsamenstelling voldoen niet: te mijden
- ? : de handleiding biedt onvoldoende informatie om adequaat een beoordeling te formuleren: te mijden

⇒ Synthese Codeveld 4

Men beoordeelt op basis van de drie vermelde criteria om een globale + of + - of - toe te kennen in codeveld 4. De criteria kunnen verder besproken worden in de testbespreking zelf op de fiche onder de topic 'Normen'.

Recentheid van de normen.

Dit criterium wordt ingevuld in het vijfde veld van de code als "R(ecent)" of "A(rchief)" of een combinatie ervan.

Opgelet : het is mogelijk dat een Archieftest in veld vier een teken + krijgt omdat hij in de oorspronkelijke versie goed scoorde op de drie vorige criteria maar de A wijst erop dat die - oorspronkelijk goede normen - nu verouderd zijn .

Als vuistregel stellen we dat:

"15 à 20 jaar vanaf het 'nu' kan nog steeds aanvaardbaar zijn voor R, ouder wordt A"

De recentheid van de evaluatie wordt geankerd aan de laatste datum onderaan op de testfiche. Men dient dus steeds vanuit dat perspectief te 'lezen'.

De evaluatie blijft echter enkel een richtinggevend karakter hebben. Het kan voorkomen dat nu (2015) een test 'echt' bij A hoort (code veld 5) en dat de oorspronkelijke publicatie goede Vlaamse normen had (CAP-code + in veld 4). Wanneer er binnen het onderzoeksdomein dat de test bestrijkt geen 'goede' R-test beschikbaar is kan een professioneel geschoold psychodiagnosticus beslissen deze A-test met de nodige voorzichtigheid toch nog te hanteren.

Beschrijving

- ++ : recent: niet ouder dan 10 jaar = R
- + : behoorlijk recent: niet ouder dan 20 jaar = R
- ± : ter deliberatie
- : oude test = A
- ? : niet te achterhalen = A

Speciale situatie.

Een speciale situatie ontstaat wanneer een Archieftest (code veld 5 = A) gehernormeerd wordt. Op de oorspronkelijk fiche komt dan bij de bespreking een "Aanvulling" (zie datum). In de code wordt het vijfde veld gewijzigd in A/R. De kwaliteit van die recente normering wordt getoetst aan de hand van de drie eerste criteria en wordt vermeld in het vierde codeveld naast de oorspronkelijke beoordeling.

Bv. veld 4= +/- met veld 5 = A/R leest men als : de test had goed normen (+) maar die zijn verouderd (A), de test werd gehernormeerd (R) maar die normen voldoen niet (- , zie drie eerste criteria).

Het is mogelijk dat naast de hernormering ook ingrijpende veranderingen plaats vinden in de test. In dat geval kan dit aanleiding geven tot een nieuwe fiche met een code die enkel hierop betrekking heeft. In regel zal de oude testfiche (veld 5= A) dan verwijderd worden.

Er bestaat, voor de interpretatie, ook een fundamentele relatie tussen normen, betrouwbaarheid en validiteit. Bijvoorbeeld bij de criteriumnormen: hoe frequent moet een kind het getoetste gedrag succesvol stellen vooraleer we er zeker van zijn dat het "voldoet": één keer, vijf keer, tien keer, ... ? Dit is een vraag naar betrouwbaarheid. Dan nog de vraag naar de validiteit. Peilt de gebruikte test inderdaad hetgeen hij pretendeert te peilen? Men moet dit weten willen de testnormen "zin" hebben.

[\[terug naar inhoudstafel\]](#)

3. Testeigenschappen: instructies en verbetering

De afname- en verbeteringswijze van de test vormen de praktische fundamenten waarop de interpretatie steunt. Men heeft er dan ook alle baat bij dit te verzorgen. Een onzorgvuldige testtoepassing en -verbetering is een regelrechte ramp.

Twee basisprincipes moeten in ieder geval gerespecteerd worden:

- Hoe beter men weet wat men doet, waarom men het doet en de test kent, hoe meer kans er bestaat dat alles goed verloopt als men de test gebruikt. Dit komt de betrouwbaarheid ten goede en eigenlijk is dit de eerste betrouwbaarheidsvereiste waaraan moet voldaan worden.

- De betrouwbaarheid, validiteit en normen van de test zijn bepaald op grond van de testinstructies en -verbetering volgens de handleiding die bij die testversie hoort. Wijkt men daarvan af dan zijn die normen niet bruikbaar en zijn de betrouwbaarheid en validiteit niet bekend, met alle gevolgen van dien voor de interpretatie.

De beide uitgangspunten vormen een pleidooi voor een **professioneel psychodiagnostisch deskundig handelen**. Afwijking hiervan heeft duidelijk deontologische implicaties.

[\[terug naar inhoudstafel\]](#)

1.3. TESTSELECTIE : AANVULLING

Het CAP-team ging ervan uit dat een test slechts in dit vademecum kan opgenomen worden als er een handleiding aanwezig is/was die toelaat een inzicht te krijgen in de waarde, de doelstelling, de afname, de toepasbaarheid, de psychometrische karakteristieken ... van de proef.

Gezien de verscheidenheid aan testconstructeurs is het mogelijk dat lokale tests niet opgenomen werden hoewel een degelijke handleiding toch beschikbaar is. Indien deze testauteurs het wensen, kunnen zij de CAP-groep hiervan op de hoogte brengen. Graag hadden we dan wel een proefset ter beoordeling toegestuurd gekregen. Het gaat dan uiteraard enkel om tests die de auteurs ter officiële publicatie aanbieden. CAP veronderstelt hierbij dat de **auteursrechten** gerespecteerd werden.

Zijn er van eenzelfde test een Nederlandse en Vlaamse publicatie beschikbaar dan vermelden we enkel de Vlaamse versie.

[\[terug naar inhoudstafel\]](#)

1.4. DE NEGEN DOMEINEN : TOELICHTING

01. Aandacht en Geheugen

We plaatsen Aandacht (Concentratie) en Geheugen onder één gezamenlijke hoofdtitel. We onderscheiden wel beiden van elkaar maar de toekenning van sommige tests onder één van hen zal soms vrij arbitrair zijn gezien de dikwijls gemeenschappelijke meetdoelstelling.

01.1. Aandacht

We vermelden hier “specifieke” aandachtstests. Tests die hierbij aanleunen, vindt men ook terug in andere domeinen. Zo heeft de WISC-III (zie 04) een factor ‘verwerkingsnelheid’ die een substantiële lading (perceptuele) “aandacht” heeft. Ook het domein Functieontwikkeling (zie 03) kan in dit perspectief belangrijk zijn (zie tenslotte ook 05 en 08).

01.2. Geheugen

We vermelden hier de “specifieke” geheugentests. Net zoals bij Aandacht vindt men de tests die hierbij aanleunen ook terug in andere domeinen. Zo heeft de WISC-III een specifieke geheugentest “cijfers herhalen” (Gsm) en de WAIS-III een factor “werkgeheugen” (Gsm). Ook het domein Functieontwikkeling (03) is in dit perspectief belangrijk.

[\[terug naar inhoudstafel\]](#)

02. Belangstelling

Er zijn veel “belangstellingstests” ontwikkeld in Vlaanderen. Weinige verdienen echter de naam van Test. Dikwijls gaat het om min of meer ‘veredelde’ itemverzamelingen opgesteld vanuit een niet duidelijk belangstellingsconcept. Dit staat in schril contrast met het “gewicht” dat aan de resultaten ervan wordt toegekend.

Het CAP-team ondersteunt deze praktijk niet en is dan ook zeer kritisch in de opname van belangstellingstests in het vademecum.

[\[terug naar inhoudstafel\]](#)

03. Functieontwikkeling

Binnen het CAP-team is er heel wat overleg geweest rond het begrip ‘functieontwikkeling’ en de tests die daarbij horen. We beslisten om de hoofding te behouden omdat het begrip beantwoordt aan een gebruik in de praktijk.

Het is duidelijk dat sommige ‘functies’ en hun ontwikkeling ook in andere domeinen kunnen geplaatst worden.

De topic “Taal” komt hier aan bod maar komt ook voor bij Intelligentie (04 zie o.a. Gc) en bij schoolvorderingen (06).

03.1. Algemeen

03.2. Motoriek

Wat we in de inleiding schreven, geldt zeker voor deze topic. In heel wat tests ‘speelt’ motoriek mee zoals bij sommige Intelligentietests en zeker bij tests zoals Schoolrijpheidstests. We focussen ons hier op de zeer expliciete ‘motorische tests’.

03.3. Lateralisatie en lichaamsschema

Ook hier ligt een duidelijke relatie naar andere domeinen o.a. Schoolrijpheid maar ook het klinische veld.

03.4. Perceptie

Dit is een 'moeilijke' topic. Het is duidelijk dat de "perceptuele functieontwikkeling" een belangrijk gegeven is die echter niet alleen hier thuis hoort maar evengoed aan bod komt / kan komen in Aandacht en Geheugen (01), Intelligentie (04) en Schoolvorderingen (06). We behouden echter de topic ook hier wegens de specifieke invalshoek.

03.5. Taal

In de inleiding schreven we reeds over de bijzondere plaats van deze topic.

Net zoals bij "Perceptie" behouden we ook hier deze topic wegens de specifieke invalshoek.

[\[terug naar inhoudstafel\]](#)

04. Intelligentie

In dit CAP-vademecum hanteren we een andere indeling dan in de versie 2001.

Eerst gaan we uit van het criterium "enkel individueel toepasbaar" (04.1) versus "ook collectief toepasbaar" (04.2). We realiseren ons wel dat deze informatie ook beschikbaar is in het tweede CAP-code veld maar deze werkwijze laat gemakkelijkere ordening en zoekwerk toe.

Een tweede criterium bestaat erin dat we inhoudelijk uitgaan van het CHC-intelligentie-structuurmodel. Voor verdere informatie hierover verwijzen we naar het CAP – thema vademecum : "Intelligentiemeting in nieuwe banen: de integratie van het CHC-model in de psychodiagnostische praktijk".

We ordenen de tests in drie groepen. "Algemeen" (1) betekent dat de test minstens 4 brede cognitieve vaardigheden (BCV) peilt waaronder zeker Gf en Gc.

Een aparte situatie is een test met minder dan 4 BCV maar die wel Gf of Gq en Gc toetst. In dat geval wordt de code (2) toegekend. We noemen dit de "Beperkte Algemene Intelligentietests".

Een test is specifiek wanneer hij niet voldoet aan de vorige criteria. Deze test krijgen de code (3).

Andere domeinen in dit vademecum kunnen ook een plaats hebben binnen het CHC-model:

"Aandacht en Geheugen" (01) hoort thuis bij Gs en Gsm naargelang het meetaccent.

"Functieontwikkeling" (03) kan zich spreiden over verschillende BCV: Gc – Gv – Gsm – Ga – Gs.

"Schoolvorderingen" (06) sluit o.a. bij Grw. In deze vademecum-versie is dit nog niet systematisch geïntegreerd, dit zou een volledige herschikking vragen daar waar het 'cognitieve' aan bod komt. Een geïnformeerde diagnosticus kan echter zelf al heel wat van deze tests benaderend plaatsen in de CHC-BCV-nomenclatuur en dit als referentiekader hanteren voor de interpretatie.

04.1. Enkel Individueel toepasbaar

04.1.1. Algemeen

04.1.2. Specifiek

04.2. Collectief toepasbaar

04.2.1. Algemeen

04.2.2. Specifiek

[\[terug naar inhoudstafel\]](#)

05. Gedrag – Emotie – Persoonlijkheid – Gezondheid

We schikken de instrumenten in deze onderverdelingen

- 05.1. Vragenlijsten
- 05.2. Projectieve Technieken
- 05.3. Observatieschalen

Het 'interview' als zelfstandige diagnostische methode wordt geschikt bij Deel II van dit basisvademecum onder 05.4.

Bij 'vragenlijsten' antwoordt het subject zelf. Instrumenten ingevuld door "derden" op basis van hun observatie vindt men bij "Observatieschalen", ook al omvatten die soms versies die het 'betrokken subject' zelf kan/moet invullen.

Binnen de drie topics gebeurt hier geen verdere thematische opsplitsing. Voor "Vragenlijsten" en "Observatieschalen" werd een afzonderlijk sub-CAP-vademecum opgesteld dat wel een thematische ingang biedt (uitwerking in de 'diepte'). De instrumenten worden geschikt naar de topics die ze toetsen: Angst, ADHD, Familiaal, Schools, ... Titel: "Vragenlijsten en Observatieschalen voor kinderen met gedrags- en emotionele problemen bruikbaar in Vlaanderen".

Het is niet altijd even duidelijk of een instrument enkel bedoeld is voor individuele toepassing. We nemen als regel dat als de individuele toepassing primeert (of enkel dan mogelijk) we 'I' noteren.

05.1. Vragenlijsten

Het aantal "Vragenlijsten" in het Nederlandse taalgebied is groot. "Vragenlijsten" die voldoen aan de 'Vlaamse situatie' (o.a. normen en taalgebruik) zijn echter beperkt aanwezig. Zeker hier willen we waarschuwen voor het gebruik van "Nederlandse" tests met enkel Nederlandse normen! Dit kan leiden tot werkelijk verkeerde duidingen. Soms is het onderscheid tussen "Vragenlijsten" hier en bij andere domeinen zoals Belangstelling (02) en Studiegewoonten (03) gering en omwisselbaar.

05.2. Projectieve Technieken

Projectieve of semi-projectieve instrumenten worden in ons taalgebied binnen het schoolpsychologisch veld weinig gebruikt. Dit is in contrast met andere landen zoals Frankrijk en met andere werkdomeinen zoals het uitgesproken klinische.

05.3. Observatielijsten

De opmerkingen die we formuleerden bij de "Vragenlijsten" betreffende de eventuele Nederlandse normen gelden ook hier.

De toelichting uit de algemene inleiding bij dit domein over de I of C in de code is vooral hier van toepassing. We voegen enkel "ICI" toe als het instrument ook een expliciet karakter heeft om op 'groepen' toegepast te worden.

[\[terug naar inhoudstafel\]](#)

06. Schoolvorderingen (Grw-Gq)

- In deze topic komen "afzonderlijke" schoolvorderingentests/toetsen (SVT) aan bod. Cognitieve leerlingvolgsystemen (LVS) – zie 09.2 – omvatten in één systeem eveneens schoolvorderingentoeetsen. Het is dan ook duidelijk dat wanneer deze topic (06) geconsulteerd wordt, ook LVS (09.2) aan bod komt. De hierna volgende informatie, over de relatie van CHC met SVT, geldt dan ook voor beide.

- Het CHC-intelligentiemodel en Schoolvorderingen:
Lezen en Schrijven komen in het CHC-model als brede cognitieve vaardigheid onder Grw (reading – writing). Carroll voegde Schoolvorderingen (Grw) bij Gekristalliseerde intelligentie (Gc) en kwantitatieve kennis (Gq) bij Vloeiende Intelligentie (Gf), dit in tegenstelling tot Cattell en Horn die het van elkaar gescheiden houden.
Vlaanderen volgt Cattell en Horn hierin. We leren van Carroll echter wel dat Gq nauw aansluit bij Gf en dat Grw nauw aansluit bij Gc.
In Vlaanderen bestond al de traditie om Gekristalliseerde Intelligentie te onderscheiden van Schoolvorderingen (vooral lezen en schrijven). De ene werd dan getoetst door Intelligentietests en de andere door de zogenaamde Schoolvorderingentests. Een belangrijk verschil is dat Schoolvorderingentests specifiek school curriculum gebonden (moeten) zijn en de Intelligentietest (met o.a. ook Gc) dit niet zijn. Het CHC-model geeft zo plaats aan beide soorten tests in één model en toont hun onderlinge relatie. We praten eigenlijk dan ook beter in termen van Brede Cognitieve Vaardigheden (Gf – Gq – Gc – Grw - ...).
- In tegenstelling tot Lezen en Schrijven (Grw) verschijnt het schoolse vak Rekenen/Wiskunde niet als een aparte BCV. Alles wijst er op dat de intercorrelatie tussen “schoolse” Wiskunde en “niet-schoolse” Wiskunde meestal vrij hoog is en het beiden aspecten zijn van de BCV “Gq”. Ze leunen daarbij sterk aan bij de Gf (zie o.a. Getallenreeksen), iets waar Carroll reeds op wees. Deze correlatie met Gf daalt wel naarmate het om rekenkundige automatisatie gaat. De relatie blijft weliswaar significant maar naast Gf/Gq speelt dan Gs als belangrijk BCV “mee”. Iets analogoos treedt trouwens ook op in de loop van de automatisering van het technisch lezen naar ‘begrijpend lezen’ toe.
- Vanuit de CHC-optiek hebben hoofdstuk 04 Intelligentie en hoofdstuk 06 elk hun plaats binnen dit model.

06.1. Algemeen

06.2. Taal Algemeen

06.3. Lezen

06.4. Schrijven

06.5. Wiskunde

[\[terug naar inhoudstafel\]](#)

07. Studeertests

Dit hoofdstuk groepeert cognitieve tests waarbij eerst “iets” zelfstandig moet ingestudeerd worden om nadien daarover vragen te kunnen beantwoorden. Het gaat dikwijls om school-getinte tests waarbij zowel inzicht in de geleerde en/of memoriseerde “stof” de hoofdrol speelt. Opvallend is dat er in Vlaanderen, situatie 2012, geen recente genormeerde of ontwikkelde leer/studeertests beschikbaar zijn, niettegenstaande hun “evidente” (face)validiteit en rechtstreekse toegang tot leren-leren.

We nemen toch enkele Archieftesten op omdat deze tests – ook een actuele - (begeleidings)bruikbaarheid “in-zich” hebben (en vanuit dit perspectief ook in het CAP-deel II vermeld worden). Al hebben ze dus geen recente normen, toch kunnen ze in een hedendaagse cognitieve handelingsgerichte diagnostiek zeer nuttig zijn. Een actualisatie van de normen samen met wat inhoudelijke ‘oppoetsing’ zou echter zonder twijfel een grote toegevoegde waarde hebben.

Waarschijnlijk kunnen sommige tests uit hoofdstuk 01.2 “Geheugen” bij dit domein aanleunen. Het vraagt verder onderzoek in welke mate dit ook geldt voor de CHC-BCV : “Glr” en “Gsm” en eventueel zelfs voor “Gs” uit de “Intelligentietests” (04).

[\[terug naar inhoudstafel\]](#)

08. Studiegewoonten

Dit hoofdstuk groepeerde tests – meestal Vragenlijsten- die specifiek peilen naar ‘Studiegewoonten’, ‘Studiehouding’, ‘Studieattitude’, ... of naar specifieke aspecten ervan. Dit hoofdstuk had kunnen geïntegreerd worden in 05.1 maar wegens de specificiteit geven we het een afzonderlijke plaats. Sommige vragenlijsten uit 05.1 hadden op hun beurt eventueel hier kunnen herhaald worden. ‘Studiehouding’ is hier synoniem voor ‘Studiepersoonlijkheid’. Vanuit deze optiek dient men dus eventueel ook het hoofdstuk 5 te raadplegen.

Net zoals bij de ‘Studeertests’ (07) hebben deze tests items die hen rechtstreeks inhoudelijk bruikbaar maken binnen een handelingsgerichte diagnostiek, ook al zijn geen recente normen beschikbaar. Zij bieden immers een inhoudelijke analyse van ‘Studeergedrag’ (zie de items). Vanuit deze optiek kan men ze dan hanteren zoals de methoden voorgesteld in Deel II van dit CAP-Vademecum.

Recente Vlaamse normen zouden echter – net zoals bij de Studeertests- ook hier veel betekenen.

[\[terug naar inhoudstafel\]](#)

09. Varia

09.1. Testbatterijen

We hanteren de term “Testbatterij” als een afzonderlijk ordeningsbegrip. Onder “Testbatterij” wordt verstaan:

“Een verzameling van tenminste twee tests die los van elkaar gepubliceerd werden, maar in een latere bewerking verenigd werden in een nieuw samengesteld geheel met behoud van hun afzonderlijke identiteit”.

Zo is de ALOSO (1987) een “Testbatterij” omdat hij tests zoals de AIT (04.2), GdF (04.2), SVT WAL (hier niet meer opgenomen), SEBO (08) omvat. Al deze tests werden oorspronkelijk onafhankelijk van elkaar gepubliceerd. Binnen “ALOSO” werden ze samengenomen in één nieuw geheel en samen genormeerd op dezelfde populatie. Dit ligt anno 2012 – voor de cognitietests – volledig in de lijn van het CHC-cross-battery (denken).

De “Differentiële Geschiktheidsbatterij” (DGB) van Coetsier e.a. is daarentegen niet gerangschikt bij “Batterij” maar bij Intelligentie (04). De DGB omvat 8 subtests die als één samenhangend geheel door de auteur zijn gepubliceerd.

N.B. Het gaat hier – niet toevallig – om testprojecten die door de PMS-centra, voor hun CLB-tijd, zelf werden gerealiseerd.

09.2. Leerlingvolgsystemen

Leerlingvolgsystemen zijn in Vlaanderen sterk aanwezig. Vooral in de lagere scholen is de belangstelling zeer groot. Het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO) in Nederland is reeds in 1987 begonnen met de uitbouw van een leerlingvolgsysteem en tracht het ook te verspreiden in België. In de CLB's wordt men dan ook geregeld geconfronteerd met de interesse en met de vragen van de scholen omtrent de bruikbaarheid van dergelijke leerlingvolgsystemen (zie o.a. recent de nieuwe AVI).

Wat is een leerlingvolgsysteem?

Een leerlingvolgsysteem is een verzameling van meetinstrumenten uitgegeven door dezelfde uitgever die een lange termijn evaluatie op uiteenlopende leerinhouden mogelijk maken van zowel individuele leerlingen als groepen leerlingen.

Elk leerlingvolgsysteem bevat drie componenten:

1. het signaleren: elk leerlingvolgsysteem geeft de gebruiker(s) de kans de vorderingen van individuele leerlingen als leerlinggroepen continu te volgen en te registreren gedurende een langere periode (meerdere schooljaren). Het signaleert leerbedreigde kinderen;
2. het analyseren: ten aanzien van de leerbedreigde kinderen die gesignaleerd werden, geeft een leerlingvolgsysteem bijkomende aanwijzingen en instrumenten, stelt het onderzoeksschema's voor die toelaten het leerprobleem verder te onderzoeken;
3. het handelen: een LVS verschaft de gebruiker(s) suggesties, aanwijzingen met de bedoeling de gesignaleerde tekorten bij de leerbedreigde kinderen bij te werken, te remediëren. Het verwijst ook naar mogelijke remediëringsprogramma's.

Bij de bespreking van de leerlingvolgsystemen gebruiken wij het volgende schema:

Benaming van het leerlingvolgsysteem

1. *Uitgever*

2. *Bereik*: We geven aan in welke klassen van het basisonderwijs men het LVS kan toepassen.

3. *Testoverzicht*:

In dit onderdeel geven wij een overzicht van de verschillende testinstrumenten die deel uitmaken van het LVS. De verschillende instrumenten worden gegroepeerd per leervak waarbij we dezelfde volgorde respecteren als in hoofdstuk 06 (schoolvorderingen).

Binnen elke onderdeel geven we een opsomming van de beschikbare tests en houden daarbij rekening met het eigen karakter van elk LVS, namelijk het signaleren, de analyse (het diagnosticeren) en het handelen (remediëren). Na elk signaleringsinstrument krijgt de gebruiker dan ook informatie over de aanwijzingen die de auteur geeft in het kader van verdere diagnose en remediëring. Elke test krijgt een code mee (cfr. inventaris) die toelaat de bruikbaarheid van het instrument in de begeleiding te beoordelen. De tests worden in dit onderdeel niet besproken, enkel geïnventariseerd. Soms neemt de uitgever een reeds eerder gepubliceerde test op in zijn LVS. In dat geval verwijzen we naar de betreffende testbeschrijving.

4. *Registratie van de vorderingen*

In punt 4 geven we een overzicht van de manier waarop het LVS de vorderingen registreert zowel ten aanzien van de individuele leerling als ten aanzien van klas- of schoolgroepen.

5. *Bespreking en varia*

Onder dit thema geven we een algemene beoordeling met betrekking tot de bruikbaarheid van de verschillende toetsen en de toepasbaarheid van het LVS in het onderwijs. Ook aspecten als kostprijs, mogelijkheden voor computerverwerking, gebruiksvriendelijkheid ... kunnen hier - indien nodig - aan bod komen.

6. *Literatuur*

Specifieke literatuur die verschenen is met betrekking tot het leerlingvolgsysteem: LVS - CLB: Algemene handleiding.- Leuven: Garant, 1997.

Aanvullende opmerkingen:

Het is zonder meer duidelijk dat LVS-instrumenten hoofdzakelijk schoolse vorderingen of situaties toetsen en hiermee onmiddellijk aansluiten bij hoofdstuk 06 (en eventueel bij 05). Op de keper beschouwd, kan men ze daar ook meestal plaatsen, maar door de specifieke plaats van LVS in de schools-diagnostische praktijk behandelen we het in een aparte topic.

Ook qua toepassing is er een accentverschil. LVS-toetsen zijn in de eerste plaats bedoeld voor gebruik in de school, door leerkrachten, binnen het kader van het schoolse didactische gebeuren. Dit geldt zeker voor de signaleringsinstrumenten. De LVS-instrumenten lenen zich echter ook vlot voor gebruik door externe hulpverleners in de schoolse wereld, zoals CLB-medewerkers en logopedisten. Het voordeel is de gemakkelijke 'aansluiting', nadeel is als men zich tot de signaleringsinstrumenten beperkt – men eigenlijk het werk van de school doet en zelf weinig aanvullende diagnostische inzichten verschaft.

Trouw aan haar visie, vermeldt CAP hier geen Nederlands LVS. LVS is, per definitie, schools curriculum gebonden en de Nederlandse curricula en situaties verschillen te sterk van de

Vlaamse om dit LVS zomaar te kunnen overnemen. Aanpassingswerk is hiervoor een eerste vereiste.

[\[terug naar inhoudstafel\]](#)