

Nieuwsbrief leren

leren en studeren op de basisschool

nummer 8

april 2002

Lieven Coppens

Wil je deze nieuwsbrief ook ontvangen? Dat kan. Stuur een email naar lieven.coppens@pi.be met daarin jouw emailadres en de vermelding "Nieuwsbrief leren". Let wel: deze nieuwsbrief wordt enkel via email verstuurd!

De impact van leerproblemen op het gezin

In oktober van dit schooljaar gaf ik voor een oudervereniging een voordracht rond leerproblemen. Aangezien ik de voorbije maanden veel vraag kreeg naar een dergelijke tekst, denk ik dat het jullie ook kan interesseren. Hierna volgt de volledige tekst.

Inleiding

Het is een misverstand dat een leerprobleem beperkt blijft tot het kind dat ermee geconfronteerd wordt. Leerproblemen hebben eveneens een grote impact op de ouders en hun partnerrelatie, broers en zussen, de relatie tussen ouders en kinderen, het opvoedingsklimaat en het gezinsfunctioneren. Wie iets zinvol over leerproblemen wil zeggen, moet dit onderwerp aansnijden.

Alvorens ik daar toe kom, moet ik eerst een aantal begrippen afbakenen. Ik moet eerst uitleggen wat ik versta onder leren, leerproblemen en leerstoornissen.

Leren, leerproblemen en leerstoornissen: de begrippen

Leren in de ruime betekenis van het woord houdt in dat we ons nieuwe vaardigheden, gedragingen of kennis eigen maken.

Als we het begrip *leren* in deze brede betekenis gebruiken, dan wil dat zeggen dat mensen iedere dag opnieuw leren, hun leven lang. We staan er echter vaak niet bij stil dat het om *leren* gaat. Vaardigheden zoals autorijden, telefoneren, fietsen, de trein nemen, met mes en vork eten, hebben we ooit moeten leren. Leren is een groeiproces: wat we leren kunnen we niet onmiddellijk perfect. Door veel oefening en herhaling vervolmaken we onze vaardigheden. Heel wat van deze vaardigheden die we nu automatisch uitvoeren, hebben we vroeger heel wat keren ingeoeft en herhaald. Wat nu bijna een reflex is, voerden we vroeger stapsgewijs, traag en bewust uit.

Leren is een actief verwerkingsproces: we gebruiken en verwerken de informatie uit onze omgeving om nieuwe kennis op te doen of vaardigheden te verwerven. Hierbij spelen de aandacht en het geheugen een belangrijke rol. We koppelen nieuwe ervaringen aan ervaringen van vroeger en gebruiken onze ervaring om nieuwe problemen op te lossen. Daardoor verfijnen of vergroten we onze kennis en vaardigheden. We denken na voor we een probleem aanpakken. Daardoor vermijden we onverantwoorde beslissingen. Hoe actiever we met onze ervaringen omgaan, hoe meer we eruit kunnen leren. Ook uit fouten kunnen we leren door na te gaan wat er is misgelopen. Zo voorkomen we dat we de volgende keer dezelfde fout maken.

Leren is een samenspel tussen de mogelijkheden en de beperkingen van iemand en het aanbod uit de omgeving. Niet iedereen leert alles even vlot. Niemand kan alles even goed leren: de een is sportief, de ander is creatief, nog een ander is zeer verbaal, nog een ander zeer handig. Niet iedereen is even intelligent. Bekwaamheid speelt een belangrijke rol bij het leren, maar staat niet op zichzelf.

Aangezien leren afhankelijk is van de informatie die we krijgen en de ervaringen die we opdoen, is het aanbod van de omgeving minstens even belangrijk. Hoe gevarieerder en hoe stimulerender de omgeving is, hoe meer kansen men krijgt om nieuwe dingen te leren. Leren gebeurt soms toevallig, maar kan ook bewust gepland worden. Met de auto leren rijden wordt bewust gedaan, maar een kind leert toevallig dat iets op de grond kan vallen als je het loslaat.

Wanneer we echter spreken over leerproblemen of leerstoornissen, dan vatten we het begrip *leren* veel enger op. We bedoelen dan dat het kind problemen heeft met het leren van lezen, spellen en rekenen.

Maar wat is nu eigenlijk het onderscheid? Sommige mensen spreken van leerproblemen, anderen van leerstoornissen. De term die men zal gebruiken wordt bepaald door de vermeende oorzaak van het leerprobleem.

Wanneer de oorzaak van het leerprobleem ligt in de omgeving van het kind of wanneer het leerprobleem volledig kan verklaard worden door een handicap of probleem, dan spreken we niet van een leerstoornis. Nog anders gezegd: als die negatieve invloeden van de omgeving, de handicap of het probleem er niet zouden zijn, dan zou er ook geen leerprobleem zijn. Deze problemen zijn het gevolg van iets anders, en daarom noemt men ze *secundaire leerproblemen*.

Leerstoornissen zijn problemen in het kenvermogen van het kind die het leren van specifieke vaardigheden, zoals lezen en spellen of rekenen, belemmeren, maar op zich weinig of geen invloed uitoefenen op het leren in ruimere zin.

Leerstoornissen zijn een heel specifieke groep van leerproblemen. Het zijn leerproblemen waarvan de oorzaak gedeeltelijk in de mogelijkheden en beperkingen van het kind ligt. Kinderen met een leerstoornis zijn niet noodzakelijk vertraagd of gestoord op andere ontwikkelingsgebieden. Het zijn kinderen die moeilijkheden hebben met een specifieke vaardigheid. Aangezien het leerprobleem niet door iets anders wordt veroorzaakt, spreken we hier van *primaire leerproblemen, specifieke leerproblemen* of *leerstoornissen*. Belangrijk om weten is ook nog dat een leerstoornis vaak heel hardnekkig is. Er loopt ergens wat mis in de werking van de hersenen waardoor het leren van de specifieke lees-, spelling- en rekenvaardigheden moeilijk verloopt. Vaak gaat het dan ook om een blijvend probleem dat wel voor een deel kan behandeld worden, maar ook voor een deel zal moeten aanvaard worden.

Voor deze leerstoornissen heeft men een specifieke naam bedacht. Deze naam begint steeds met het voorzetsel *dys-*, wat in het Nederlands *moeilijk* betekent. Moeilijk leren lezen wordt dyslexie, moeilijk leren schrijven wordt dysorthografie en moeilijk leren rekenen wordt dyscalculie. Aangezien lezen en spellen nauw met elkaar verbonden zijn, zullen dyslexie en dysorthografie in de praktijk vaal samen voorkomen. Hoe vaak deze leerstoornissen voorkomen valt moeilijk exact te bepalen. Voorzichtige schattingen geven aan dat dyslexie in 5 tot 10 % van de bevolking voorkomt en dyscalculie in 2 tot 6 %. Deze gegevens betekenen niet noodzakelijk dat dyslexie meer voorkomt dan dyscalculie. Alleen is er over dyscalculie veel minder gekend dan over dyslexie. Het zou dus best kunnen dat de rekenstoornissen veel frequenter voorkomen dan men nu denkt.

Oorzaken van leerstoornissen

Over wat nu de precieze oorzaak is van de leerstoornissen is er nog heel veel discussie. Men weet nog lang niet alles. Aangezien er vanuit verschillende wetenschappen, zoals geneeskunde, neuropsychologie en orthopedagogie, onderzoek gebeurt over leerstoornissen, wordt de vraag naar de oorzaken op verschillende manieren bestudeerd. Het is goed zich te realiseren dat het laatste woord over de oorzaken van leerstoornissen nog niet gezegd is. Ernstige deskundigen, van welke discipline ook, zullen

zich bescheiden opstellen en spreken in termen van *mogelijkheden* of *hypothesen*. Wat precies de oorzaak van de leerstoornis van *hun* kind, is zal men de ouders moeilijk kunnen zeggen.

[Gevolgen van leerstoornissen](#)

Het ligt voor de hand dat kinderen met leerstoornissen hun motivatie verliezen. Met het leren kunnen ze geen succes behalen, dus ze zoeken het succes maar elders. Ze beginnen te prutsen, de clown uit te hangen of zich aan te stellen. Op die manier zien ze zich verzekerd van de aandacht van de leerkracht en de medeleerlingen. Andere kinderen gaan zich erder volledig terugtrekken, in zichzelf opsluiten, onopvallend worden. Daarnaast verliest het zijn zelfvertrouwen. Het verliest zijn gevoel van zelf iets te kunnen. Opvallend bij kinderen met leerstoornissen is dat ze op termijn hun falen toeschrijven aan hun eigen onkunde, maar hun successen toeschrijven aan iets van buitenaf, iets waar zij helemaal niets mee te maken hebben.

Een zeer groot risico is dat de kinderen met leerstoornissen angst gaan ontwikkelen om schoolse prestaties te leveren. Men noemt deze angst *faalangst*. In een aantal gevallen kan professionele hulp nodig zijn om hen deze faalangst te doen overwinnen.

Studies tonen aan dat bij kinderen met leerstoornissen meer gedragsproblemen voorkomen dan bij anderen kinderen. Omgekeerd vindt men bij kinderen met gedragsproblemen ook veel meer kinderen met leerproblemen. Dit doet ons een aantal vragen stellen: zijn gedragsproblemen het gevolg van leerstoornissen of zijn leerstoornissen het gevolg van gedragsproblemen? Of hebben beiden een gemeenschappelijke oorzaak. Hierrond is er nog weinig zekerheid. Wel blijkt dat een gebrek aan zelfvertrouwen kan leiden tot het ontstaan van probleemgedrag. Voorbeelden van probleemgedrag dat zich op de omgeving richt zijn:

- /// aandachttekort,
- /// agressie,
- /// opstandig gedrag.

Voorbeelden van probleemgedrag dat zich op het kind zelf richt zijn:

- /// depressie,
- /// angst,
- /// gespannen gedrag,
- /// lichamelijke klachten,
- /// sociale problemen.

Het is echter niet omdat bij de groep kinderen met leerstoornissen meer gedragsproblemen voorkomen dan bij goed lerende kinderen, dat elk kind met een leerstoornis gedoemd is om ook gedragsproblemen te krijgen. Hoe vroeger de leerstoornis opgespoord wordt en hoe beter ze thuis en op school wordt opgevangen, des te kleiner de kans op bijkomende gedragsproblemen. Wanneer er toch gedragsproblemen optreden, dan kunnen de gevolgen ervan sterk ingeperkt worden als ze bijtijds onderkend en opgemerkt worden.

[Gevolgen voor het gezin](#)

Enkel in een aantal gevallen loopt de opvoeding van kinderen met gedrags- of leerproblemen vanzelf. Al de rest situeert zich in de zone van de opvoedingsproblemen. De bedoeling van de geboden hulp is deze gedrags- of leerproblemen uit deze zone te krijgen. De definitie van opvoedingsproblemen wordt nu:

Opvoedingsproblemen zijn problemen in de interactie kind/jongere en zijn opvoeders: er is geen vanzelfsprekendheid en perspectief meer.

Het gaat hier zeker niet alleen over *last hebben met* maar ook over *zich zorgen maken over*.

Een kind met leerproblemen heeft een grote impact op wat er rondom hem gebeurt. Een opsomming:

- /// impact op het gezinsfunctioneren:
 - de gezinsstructuur verandert of wordt versterkt:
 - een kluwengezin wordt nog hechter;
 - een los-zandgezin wordt nog lossler;
 - de gezinshiërarchie wordt doorbroken;
 - weinig of geen aandacht voor nieuwe gezinsfasen;
 - de gezinsnormen verschuiven of versterken;
- /// impact op de gezinscontext:
 - het sociaal leven verschrompelt;
- /// impact op de echtelijke relatie:
 - de verschillen tussen de ouders komen naar boven:
 - ontkenning of verklaringsmodel;
 - hulpzoekgedrag;
 - beleving en verwerking;
 - visie op de aanpak;
 - het ouderlijk front wordt doorbroken;
 - de rolverdeling kan scherper ter discussie worden gesteld;
 - de partners hebben minder tijd voor elkaar, het kind gaat voor;
- /// impact op broers en zussen:
 - de kinderen voelen de impact op de ouders;
 - schuldgevoelens en schaamte;
 - krijgen minder aandacht;
 - de relatiekenmerken worden versterkt;
 - gedragsproblemen.

Al deze zaken hebben op hun beurt ook een invloed op het kind met leerproblemen. Wil men op dit alles een goed antwoord formuleren, dan zal men op alle domeinen naar een oplossing moeten zoeken. De gezinsstress die samengaat met de aanwezigheid van een kind met leerproblemen in het gezin kan door de volgende maatregelen voorkomen worden:

- /// maak concrete afspraken over de tijd die besteed wordt aan het kind met leerproblemen:
 - hulp bij huistaken: wie, wanneer, waarbij, hoe, hoe lang;
 - check en evalueer wat er gebeurt;
 - let op weerstanden en communicatie;
- /// zit regelmatig rond de tafel met alle hulpverleners;
- /// leer ouders de symptomen van gezinsstress onderscheiden;
- /// betrek beide ouders bij de hulpverlening;
- /// ga de impact na op het gezin van huiswerk en therapie sessies;
- /// herstel of behoud het ouderlijk front;
- /// optimaliseer de communicatie in het gezin en met de leerkracht;
- /// zoek evenwicht tussen verzorgen, werken, ontspannen, spreken en leren;
- /// zoek evenwicht tussen het cognitieve, affectieve en conatieve ontwikkelingsgebied;
- /// bevorder een positief pedagogisch klimaat;
- /// bevorder zelfobservatie en zelfcontrole;
- /// beklemtoon het belang van tijdige hulp;

/// verstrek voldoende en juiste informatie.

Preventie van leerstoornissen

Het is nog zeer de vraag of leerstoornissen kunnen voorkomen worden. Het lijkt me echter veel belangrijker om de tekens te kennen die er reeds vroeg kunnen op wijzen dat een kind later een leerstoornis zal ontwikkelen. Zo kan men, van zodra ze zich voordoen, die tekens mits professionele hulp aanpakken waardoor de leerstoornis zich veel minder erg zal profileren. Voor dyslexie en dyscalculie zijn reeds heel wat tekens bekend. Een opsomming:

Tekens die verband kunnen houden met dyslexie

/// Tekens bij kleuters:

- later spreken dan de meeste kinderen;
- moeilijkheden met de uitspraak van woorden;
- traag opbouwen van de woordenschat;
- moeilijkheden om de juiste woorden te vinden;
- moeilijkheden met rijmen;
- moeilijkheden om het alfabet, de cijfers, de dagen van de week, kleuren en vormen te leren;
- moeilijkheden om de eigen naam te spellen en te schrijven;
- moeilijkheden om met leeftijdsgenootjes om te gaan;
- moeite om complexe aanwijzingen of routines uit te voeren;
- trager ontwikkelen van de fijnmotorische vaardigheden;
- moeite om een verhaal te vertellen of na te vertellen in de juiste chronologie;
- vaak moeite om klanken in woorden te herkennen en klanken samen te voegen tot woorden.

/// Tekens bij kinderen tot 9 jaar:

- moeilijkheden om geïsoleerde woorden te decoderen;
- traag in het leren van het verband tussen letters en klanken;
- verwarren van kleine woordjes;
- het maken van consistente lees- en spelfouten, waaronder:
 - letteromkeringen,
 - woordomkeringen,
 - letterinversies,
 - letterverplaatsingen,
 - woordvervangingen,
 - verplaatsen van de volgorde van cijfers en verwarren van wiskundige tekens (+ - x : =);
- moeilijkheden om zich feiten te herinneren;
- traag in het verwerven van nieuwe vaardigheden: valt zeer sterk terug op het memoriseren van dingen zonder ze te begrijpen;
- impulsief en vatbaar voor ongevallen;
- moeite met plannen;
- verkeerde potloodgreep;
- moeilijkheden om het uur af te lezen;
- zwakke fijnmotorische coördinatie.

/// Tekens bij kinderen tot 13 jaar:

- leesachterstand;
- omkeren van lettercombinaties;

- traag in het onderscheiden en leren van voor- en achtervoegsels, grondwoorden en andere lees- en spellingstrategieën;
- moeite met spelling, spelt eenzelfde woord verschillend op dezelfde bladzijde;
- vermijden om luidop te lezen;
- moeilijkheden met vraagstukken bij rekenen;
- moeilijk of onleesbaar schrijven.

Tekens die verband kunnen houden met dyscalculie:

- /// een normale of versnelde taalverwerving op het vlak van spreken, lezen en schrijven. Poëtisch aangelegd. Goed visueel geheugen voor het gedrukte woord. Goed op het vlak van wetenschappen (tot op het punt dat hogere wiskundige vaardigheden vereist zijn), geometrie (logische figuren, geen formules) en creatieve kunsten.
- /// moeilijkheden met de abstracte begrippen van tijd en richting. Onbekwaam om een planning en de volgorde van voorbije of toekomstige gebeurtenissen op te roepen. Kan de tijd niet in het oog houden. Kan systematisch te laat zijn.
- /// foutieve herinnering van namen. Moeizame koppeling van namen aan gezichten. Vervangt namen die beginnen met dezelfde letter.
- /// tegenstrijdige resultaten voor optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen. Beperkte mogelijkheid tot hoofdrekenen. Moeilijkheden met geldrekenen. Kan geen financiële planning of budgettering opstellen. Financieel denken op korte termijn maar niet op lange termijn. Kan geen groot financieel beeld overzien. Kan angst hebben van geld of geldverrichtingen. Kan niet in staat zijn om uit het hoofd na te rekenen hoeveel wisselgeld hij moet krijgen. Heeft geen zicht op het bedrag voor fooien, belastingen en dergelijke meer.
- /// bij het lezen, schrijven en oproepen van getallen komen de volgende algemene fouten voor:
 - toevoegen van cijfers,
 - weglaten van cijfers,
 - omkeren van cijfers,
 - verplaatsen van cijfers.
- /// onkunde om wiskundige concepten, regels, formules, volgorde van bewerkingen, en basisfeiten van optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen te leren en weer op te roepen. Een beperkt lange termijngeheugen (vasthouden en oproepen) van conceptbeheersing. Kan de ene dag wiskundige taken wel uitvoeren om er de volgende dag op te falen. Kan in staat zijn om te werken in schriften en toch te falen op testen en dergelijke meer.
- /// kan niet in staat zijn om mechanische processen te begrijpen of zich voor te stellen. Ziet een grote tekening te weinig als een geheel. Heeft een beperkte mogelijkheid om zich de plaats van de cijfers op de wijzerplaat van een klok, de geografische locatie van straten, landen, oceanen en dergelijke voor te stellen.
- /// een arm geheugen voor de Alay-out® van dingen. Raakt makkelijk gedesoriënteerd of loopt makkelijk verloren. Hij kan een arm richtingsgevoel hebben, verliest vaak dingen en lijkt afwezig te zijn (de verstrooide professor?)
- /// kan het moeilijk hebben om begrippen te leren van de formele muziekopvoeding. Kan het moeilijk hebben om muziek op zicht te lezen, de vingerzetting te onthouden om een instrument te bespelen en dergelijke meer.
- /// kan een moeilijke atletische coördinatie hebben, kan het moeilijk hebben met snel veranderende fysieke richtingen zoals bij aerobic, dans en turnlessen. Kan het moeilijk hebben om de volgorde van danspassen te onthouden of de spelregels bij sport.
- /// heeft het moeilijk om tijdens het spel de stand bij te houden of heeft het moeilijk om de scoreregels (zoals bij bowling) te onthouden. Vergeet vaak wiens beurt het is bij het spel, zoals bij kaart- en bordspelen. Heeft een beperkte mogelijkheid om een strategische planning bij een spel te gebruiken (zoals bij schaak).

Let wel op: deze tekens kunnen verband houden met een mogelijke leerstoornis. De diagnose zal echter wel op een professionele manier moeten gesteld worden.

Wat is goede hulp?

Recentelijk zijn er heel wat wetenschappelijke studies gepubliceerd waarin men heeft proberen onderzoeken hoe men kinderen met een leerstoornis het best kan helpen om zonder fouten te leren lezen, spellen en rekenen. Het gaat hier om onderzoeken die tot doel hadden de verschillende behandelingsmethodes op hun waarde te schatten en zodoende het kaf van het koren te scheiden. Op deze manier kwamen er een aantal dwaalwegen in de hulp aan kinderen met leerstoornissen aan het licht.

Bij het zoeken van de juiste behandeling moet men niet bang zijn om na een tiental weken een objectieve evaluatie in te lassen. Is er na tien weken geen meetbare verbetering, dan betekent dit dat men ofwel niet taakgericht werkt, ofwel dat de hulp niet afgestemd is op het kind. Deze evaluatie wordt het best gedaan door iemand die onafhankelijk staat van de behandeling. Het CLB kan hier, op vraag van de ouders, zeker bij helpen.

Toch hebben ouders vaak het gevoel dat deze dwaalwegen wel helpen. Ergens terecht, want ze boeken wel bepaalde resultaten. Het lezen, spellen en rekenen zelf wordt er niet beter van. Wat zijn deze resultaten dan?

- /// Ze brengen rust.
- /// Ze brengen zekerheid, ze geven het probleem een naam.
- /// Ze hebben op alles een antwoord.
- /// Het kind gaat vooruit door:
 - de herwonnen rust in het gezin;
 - de extra aandacht en belangstelling;
 - verbetering op domeinen die echter niets met lezen, spellen en rekenen te maken hebben;
 - spontane groei en verbetering.

Bronnen:

MANIET-BELLERMAN P., "Wij zijn niet dom!" Praktische tips van en voor leerlingen met leerstoornissen. Garant, Leuven/Apeldoorn, 1997, 256 pp.

HELLINCKX W., GHESQUIERE P., Als leren pijn doet... Opvoeden van kinderen met een leerstoornis. Acco, Leuven/Amersfoort, 1999, 188 pp.

Zinvolheid van het hertesten van intelligentie



Op de voorstelling van de WISC III verwees Mark Schittekatte naar een artikel dat hij geschreven had voor *Signaal*, het elektronische tijdschrift voor klinische research en reviews van de Stichting Integratie Gehandicapten. In dit artikel bespreekt hij, vanuit de literatuur, de zinvolheid van het hertesten van de intelligentie. Hieronder geef ik de bevindingen uit deze studie weer. Wie het volledige artikel wil lezen, of de bronnen voor dit artikel wil kennen, kan het gratis opvragen bij vormingsdienst.sig@skynet.be.

Een eerste belangrijke vaststelling is dat veel wetenschappelijk onderzoek aantoont dat het IQ - zoals gemeten met de instrumenten van Wechsler - een sterke stabiliteit vertoont: het verstandelijk functioneren van een persoon is dus consistent. Individuele en omgevingskenmerken kunnen echter wel de groei of de achteruitgang van de intellectuele mogelijkheden modereren.

Uit de literatuur blijkt dat volgende bronnen de veranderlijkheid van het IQ kunnen bepalen:

- /// bekendheid of onbekendheid met de test;
- /// specifieke vaardigheden of vertrouwdheid met bepaalde opgaven;
- /// tijdelijke en algemene kenmerken van het individu zoals gezondheid, vermoeidheid, emotionele druk, motivatie, ... ;
- /// tijdelijke en specifieke kenmerken van het individu zoals het gebruiken van specifieke trucs, aandachts- en geheugenschommelingen en dergelijke meer;
- /// systematische factoren die de afname of de appreciatie van de test beïnvloeden zoals de helderheid van de instructies, de strengheid van de tijdsgrenzen, mogelijke afleiders;
- /// andere variantiebronnen zoals geluk en tijdelijke afleidingen;
- /// foute diagnoses van medische of psychopathologische aard;
- /// administratieve redenen.

Deze bronnen kunnen een aanleiding zijn om tot hertesten van het IQ over te gaan.

Het hertesten van het IQ op korte termijn kan volgende impact hebben:

- /// bij het hertesten binnen het jaar is er sprake van een leereffect, dat zich vooral uit in de scores op het performantiegedeelte;
- /// leeftijd en cognitieve capaciteiten zouden belangrijke factoren zijn bij het hertesten van de intellectuele mogelijkheden: zo zouden jongere kinderen meer vooruitgang boeken dan oudere en minderbegaafde leerlingen meer vooruitgang boeken dan hoogbegaafde;
- /// een herhaling van dezelfde subtest zou meer vooruitgang laten zien dan het hertesten met een paralleltest.

Over het minimum tijdsinterval tussen twee IQ-metingen leren we in het artikel het volgende:

- /// een minimum tijdsinterval van 2 jaar voor de WISC-r;
- /// leereffecten van de WISC en WISC-r verdwijnen als het hertestinterval groter is dan 1 jaar;
- /// de stijging van het performaal IQ bij gebruik van de WISC-r en de WISC III is minimaal als er minstens negen maand is tussen de eerste en de tweede testing;
- /// tussen twee opeenvolgende afnames van de WISC III moet er minstens één jaar zijn;
- /// dringt een hertesting op korte termijn zich toch op, gebruik dan liever een parallelversie.

Bron:

SCHITTEKATTE M., Het hertesten van intelligentie bij kinderen; een literatuurstudie.
Significant, 2000, 0.

Elektronisch wetenschappelijk tijdschrift voor klinische research en reviews in revalidatie en psychosociale hulpverlening.