

KOMT LEERWEG ONDERSTEUNEND ONDERWIJS BIJ DE JUISTE LEERLINGEN TERECHT?

*Rianne Hartkamp
Annematt Collot d'Escury²*

Om schooluitval op het VMBO te beperken wordt extra steun in de vorm van Leerweg Ondersteunend Onderwijs (LWOO) geboden. De criteria voor toelating tot deze extra zorg zijn onderwerp van dit onderzoek. De belangrijkste vraag die hierbij gesteld is, is of het huidige beslismodel voor toekenning van LWOO goed functioneert. De leerlingen met ondersteuning vanuit de LWOO blijken het over het algemeen goed te doen. Een aantal zorgleerlingen, met name leerlingen met een IQ < 90 en sociaal-emotionele problematiek blijken een verhoogd risico te lopen voor het niet behalen van een diploma en/of startkwalificatie.

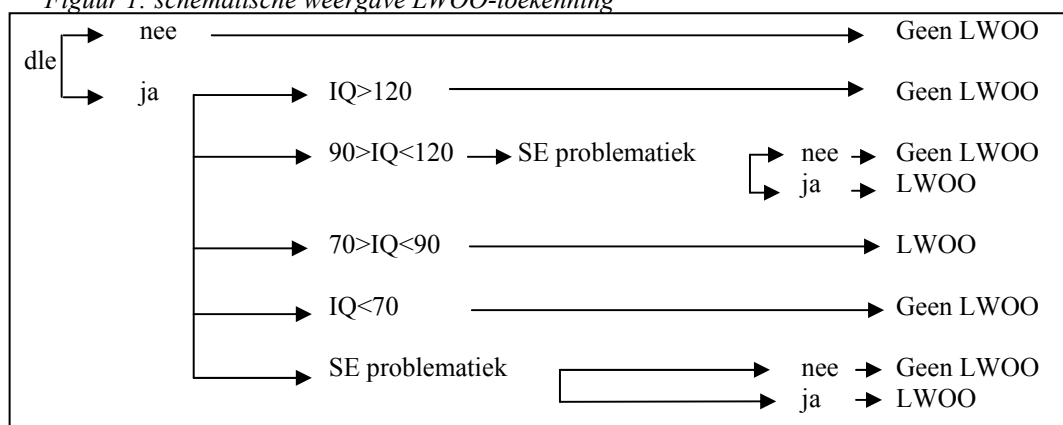
Inleiding

Een diploma is tegenwoordig een 'must'. Zonder diploma geen werk. Om de mogelijkheden van jongeren op een goede toekomst in Nederland te vergroten wordt door de regering geëist dat leerlingen een startkwalificatie behalen. Het is echter niet voor iedere leerling weggelegd om zonder extra ondersteuning aan deze eis te voldoen. Binnen het voortgezet onderwijs zijn er leerlingen die op zichzelf wel een (VMBO)diploma zouden moeten kunnen halen, maar die het zonder extra ondersteuning waarschijnlijk niet zullen redden om de opleiding met een diploma af te ronden. Deze leerlingen komen in aanmerking voor Leerweg Ondersteunend Onderwijs (verder LWOO). Leerweg Ondersteunend Onderwijs vindt voornamelijk plaats binnen het VMBO, in 2006 had 10,2% van de leerlingen in het voortgezet onderwijs een LWOO indicatie (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap). Bij aanmelding op een VMBO school kan de betreffende school voor een leerling (direct of maximaal 1 jaar na aanmelding) leerwegondersteuning aanvragen bij een onafhankelijke Regionale Verwijzings Commissie (RVC) (Den Dulk & Petegem, 2006).

Wie krijgt LWOO

De LWOO-toekenning verloopt trapsgewijs op basis van een beslismodel met drie criteria; 1) didactische leerachterstand, 2) IQ en 3) sociaal-emotionele problematiek (zie Figuur 1.).

Figuur 1: schematische weergave LWOO-toekenning



² Rianne Hartkamp is Klinische Ontwikkelingspsycholoog in opleiding aan de Universiteit van Amsterdam en werkzaam bij Stichting Mind at Work, Almere; Annematt Collot d'Escury is GZ-psycholoog / K&J-specialist en verbonden aan de Universiteit van Amsterdam.

Ten eerste wordt er gekeken naar de aanwezigheid van een *didactische leerachterstand* (dle). Om te bepalen of er sprake is van een didactische leerachterstand kijkt men naar de leerprestaties van een leerling op de domeinen: begrijpend lezen, inzichtelijk rekenen, technisch lezen en spellen. Het criterium voor LWOO is dat er sprake moet zijn van tenminste twee achterstanden van 25%, waarvan tenminste één op de inzichtelijke gebieden begrijpend lezen en inzichtelijk rekenen. Indien er geen leerstofachterstand is aangetoond, komt een leerling niet in aanmerking voor een LWOO indicatie. Indien er wordt voldaan aan het eerste criterium, dan wordt gekeken naar het IQ van de leerling. Als aan de eerste voorwaarde wordt voldaan en het IQ binnen het bereik van 70-90 ligt wordt LWOO geïndiceerd. Indien het IQ echter binnen het bereik van 90-120 valt, zal gekeken worden naar het derde criterium, de *sociaal emotionele problematiek* (verder S-E problematiek). Bij aanwezigheid van S-E problematiek wordt een LWOO beschikking toegekend. S-E problematiek wordt gedefinieerd als problematiek die de leerling substantieel belemmert in zijn of haar deelname aan het leerproces. Denk daarbij met name aan: faalangst, geringe (prestatie)motivatie en/of ‘emotionele instabiliteit’. Indien bij een IQ tussen de 90-120 geen S-E problematiek wordt aangetoond, komt een leerling niet in aanmerking voor een LWOO indicatie. Leerlingen met een IQ >120, zonder leerachterstand maar met S-E problematiek komen niet in aanmerking voor een LWOO beschikking (zie tabel 1 voor een schematische weergave). Scholen krijgen, gedurende de eerste twee leerjaren een niet-persoonsgebonden budget voor iedere leerling met een LWOO indicatie. Dit persoonsgebonden budget dient ingezet te worden om leerlingen te voorzien van de ondersteuning welke noodzakelijk is om de achterstanden in te lopen en om een VMBO diploma te behalen.

Tabel 1: Tabel voor toekenning LWOO-beschikking

Profiel	1	2	3	4	5	6	7	8
Leerachterstanden	+	+	+	+	-	-	-	-
IQ-score	+	+	-	-	+	+	-	-
SE-problematiek	+	-	+	-	+	-	+	-
LWOO-beschikking	ja	Ja	Ja	Nee	Nee	nee	Nee	Nee

+ : in het LWOO-gebied op basis van dit criterium

- : buiten het LWOO-gebied op basis van dit criterium

Kritiek op de LWOO criteria

Uit verschillende hoeken is kritiek geuit op de hiërarchie van het model omdat er geen basis bekend is voor het beslismodel waarin didactische gegevens, IQ en sociaal-emotionele gegevens hiërarchisch geordend zijn (NIP, Werkgroep Sectie Basis- en Speciaal Onderwijs, 2002. NIP en NVO, WEC/REC-werkgroep, 2004 www.psynip.nl). Aan de cruciale rol die leerachterstanden in dit beslismodel krijgen, ligt vermoedelijk de gedachte ten grondslag dat dit de variabele is waarop de hulp is geënt. De leerwegondersteuning zou immers dienen om de leerachterstanden, waarmee een leerling het VMBO binnenkomt, zodanig weg te werken dat hij of zij de school kan verlaten met een diploma. Toch betekent dit feit niet per sé dat het leerniveau op moment A ook de beste voorspeller is om uitval te voorspellen op moment B. Verheij en Van Doorn (2002) hebben een model opgesteld waarin de cognitieve ontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling van een leerling een sleutelrol spelen bij het beïnvloeden van het leerniveau, via wat de auteurs leervoorwaarden noemen. Een zich biologisch, cognitief en sociaal-emotioneel ontwikkelend individu vormt zich, zowel op didactisch niveau (ontbrekende leervoorwaarden voor één of meer schoolse vakken, problemen met handelings- of leerstrategieën), als op sociaal-emotioneel niveau (onvoldoende eigenwaarde, zelfvertrouwen, leergierigheid, mogelijkheid een leerling-leerkrachtrelatie te creëren of met medeleerlingen om te

gaan) een set leervoorwaarden. Deze leervoorwaarden bepalen voor het belangrijkste deel het leerniveau van een leerling. Wanneer men van het model van Verheij en Van Doorn uitgaat, kan men stellen dat de cognitieve ontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling beiden van doorslaggevend belang zijn voor het leerniveau op een bepaald moment. Juist bij LVG jongeren wordt het belang van sociaal emotionele problematiek, of beter het gebrek aan sociaal emotionele leervoorwaarden, als cruciaal gezien. Niet voor niets is de sociaal emotionele problematiek een belangrijk element in de definitie van LVG: *‘Licht verstandelijk gehandicapte jongeren zijn personen tot circa 21 jaar die in hun ontwikkeling zijn belemmerd en die zich op grond van hun lager intellectueel functioneren én beperkte sociale redzaamheid niet (zonder hulp) kunnen handhaven in één of meer reguliere maatschappelijke verbanden (gezin, school, werk, groep, leeftijdsgenoten, buurt). Met speciale hulp hebben zij een redelijke kans op een zekere mate van zelfstandigheid als volwassene’* (Vorm en Kleur, 2001, van Weelden & Niessen, 2001; Luckasson, Borthwick-Duffy, Buntinx, et al., 2002).

Volgens het huidige gehanteerde LWOO model krijgen leerlingen met een laag IQ en S-E-problematiek (profiel 5) geen LWOO, terwijl leerlingen met een laag IQ en een leerachterstand wel LWOO krijgen. Het wegzetten van sociaal emotionele problematiek op het tweede plan contrasteert sterk met de bovengenoemde visie. Als S-E-problematiek ondergeschikt is dan zouden de leerlingen met S-E problematiek (profiel 7) een lagere risico op schooluitval moeten lopen dan leerlingen met alleen een leerachterstand (profiel 4) of alleen een laag IQ (profiel 6). En ook weer: als SE-problematiek ondergeschikt is dan zouden de leerlingen met S-E problematiek en een IQ achterstand (profiel 5) minder problemen moeten hebben dan leerlingen met een Didactische Leerachterstand en een laag IQ (profiel 2). Als het huidige hiërarchische model juist zou zijn dan zouden leerlingen uit profiel vijf geen risicoleerlingen zijn en mag er verwacht worden dat zij geen hogere uitval hebben dan de leerlingen uit profiel 8, zonder aangetoonde problematiek. Op basis van de prestaties van leerlingen met en zonder LWOO is gekeken of het na 2 jaar op het VMBO gerechtvaardigd kan worden dat sociaal-emotionele factoren zo'n ondergeschikte rol spelen bij de LWOO- indicatie.

Doelgroep

De onderzoekspopulatie bestond uit alle leerlingen, van drie VMBO scholen in Almere, die in 2002 hebben deelgenomen aan het LWOO-onderzoek en twee jaar later een eindrapportcijfer in de tweede klas hebben gekregen. Leerlingen die binnen het Praktijkonderwijs of het voortgezet speciaal onderwijs (VSO) zijn gekomen zijn buiten beschouwing gelaten. Dit omdat hier al eerder met profielen wordt gewerkt en cijfers (lees: vakken) daarom niet meer te vergelijken zijn.

Materiaal

Voor het meten van de leerachterstanden is het *Drempelonderzoek* gebruikt. De prestatie van een leerling die aan het onderzoek deelnam, is zowel vergeleken met prestaties die op de basisschool werden geleverd, als met prestaties van leerlingen in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs. Hiervoor wordt het “aantal goed” omgezet in een didactische leeftijdsequivalent (dle). De betrouwbaarheid van het drempelonderzoek voor groep 8: Spelling $\alpha = .90$, Begrijpend lezen: $\alpha = .81$ en Rekenen: $\alpha = .93$. Wat validiteit betreft is er een hoog en significant verband ($r = .84$) tussen de totaalscores van het drempelonderzoek en de CITO-eindtoets. Tevens is er een voorspellende waarde (tussen .4 en .74) voor rapportcijfers later op het VO (Kappinga, 2002). Voor het onderdeel technisch lezen werd de *BRUS-1* minuut toets gebruikt. Bij deze toets test men de leesvaardigheid door een kind in 1 minuut zoveel mogelijk woorden te laten lezen. Voor de meting van het IQ werd de *Groninger Intelligentietest voor het Voortgezet Onderwijs* (GIVO) gebruikt. De GIVO wordt met name voor het Voortgezet Onderwijs gebruikt, omdat er een schoolniveau-advies aan ontleend kan worden. (Betrouwbaarheid GIVO-IQ: .96. Validiteit: correlatie GIVO-CITO: .79. GIVO-IQ met cijfers eind 1^{ste} klas VO: wiskunde: .53, GIVO-IQ met algemene vakken: .38; Van Dijk & Tellegen, 2001). Voor het meten van de sociaal-emotionele problematiek werd de *School VragenLijst voor het basis- en*

voortgezet onderwijs (SVL) gebruikt. Deze vragenlijst voor kinderen van 9 tot 16 jaar meet de houding van de leerling ten opzichte van school en aspecten die daar mee te maken hebben. Het instrument is samengesteld uit 10 basisschalen en 4 samengestelde schalen. Voor het onderzoek zijn de samengestelde schalen: Motivatie, Welbevinden en Zelfconcept en SVL-Totaal (Motivatie, Welbevinden, Zelfconcept) relevant. Op iedere schaal is een normscore van 1 tot en met 9 mogelijk. Volgens de RVC-criteria is er sprake van aantoonbare sociaal-emotionele problematiek bij een score van 1 of 2 (zeer laag of laag) op de SVL-Totaal schaal of op één van de samengestelde schalen (Motivatie, Welbevinden en Zelfconcept). De SVL wordt veelvuldig gebruikt en is valide en betrouwbaar gebleken (Smits & Vorst, 1982). Bij de operationalisatie van de profielen voor het toetsen van de hypothesen zal de criteriumgrens, zoals gebruikt door de RVC, voor LWOO gehanteerd worden³.

Afhankelijke variabelen:

De risicoscore is berekend aan de hand van de rapportcijfers aan het einde van het tweede leerjaar⁴. Rapportcijfers worden vaker gebruikt als maat voor prestaties, vooral wanneer men geïnteresseerd is in het functioneren op school en risico voor uitval (Johnson et al., 2005). De keuze voor rapportcijfers werd tevens gebaseerd op het feit dat rapportcijfers meer zeggen over de omstandigheden in de klas, bijvoorbeeld de moeilijkheden die een leerkracht heeft in de omgang met een kind dat zich problematisch gedraagt (Hinshaw, 1992b). De rapportcijfers werden samengevoegd en beperkt tot 5 cijfers op de vakken: Nederlands, moderne talen gemiddeld (meestal engels, maar kan een gemiddelde van twee of een andere taal zijn), wiskunde en twee cijfers voor 'leer'vakken (afhankelijk van het pakket in de 2^{de} klas, meestal biologie of kennis der natuur en MEGA; maatschappijleer, economie, geschiedenis, aardrijkskunde of een deel ervan). De risicoscore is bepaald aan de hand van het aantal minpunten ten opzichte van een zes. Stel een leerling heeft de volgende rapportcijfers; Nederlands: 6,5 / Engels: 6,4 / wiskunde: 5,88 / Geschiedenis: 5,6 / Aardrijkskunde: 5,0. Zijn risicoscore wordt dan voor deze leerling: $0 + 0 + 0,12 + 0,4 + 1 = 1,52$ Bij leerlingen zonder onvoldoende is dit getal dus '0' en dit kan theoretisch oplopen tot '25' minpunten. Een risicoleerling is een leerling die een risicoscore heeft van meer dan 2 minpunten. De onvoldoendescor is een goede voorspeller van het risico tot uitval en wordt ook gehanteerd voor de beslissing of een leerling slaagt of zakt. Twee minpunten ten opzichte van een 6 is daar ook de grens voor slagen of zakken op het eindexamen. (Slaag/zak regeling eindexamen VMBO, www.minocw.nl).

Procedure:

Om de privacy van de leerlingen te waarborgen zijn de gegevens van de leerling aan het 'PCL-nummer' van de leerling gekoppeld. Dit nummer krijgt iedere leerling bij aanmelding voor een LWOO-onderzoek.

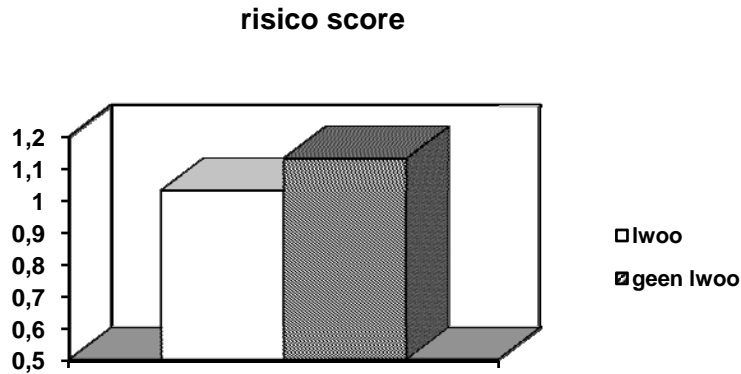
Resultaten

De rapportcijfers en LWOO indicaties van van 375 leerlingen zijn betrokkene bij het onderzoek. Drie leerlingen zijn vervolgens buiten beschouwing gelaten omdat meer dan vijf rapportcijfers ontbraken.

³ Alle gebruikte tests staan op de lijst instrumenten die geschikt bevonden zijn door de RVC, waarvoor minimaal een voldoende beoordeling van de COTAN nodig is.

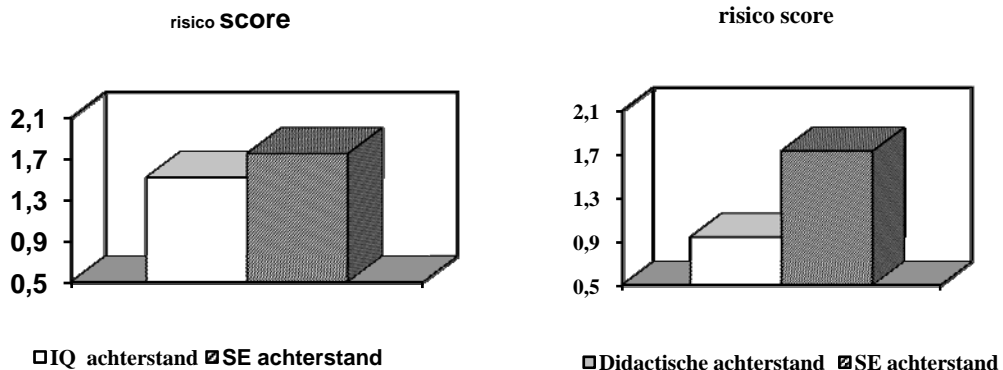
⁴ Na het tweede jaar maken leerlingen een keuze voor een studierichting op verschillende niveau's. Het is praktisch gezien het meest haalbaar om de niveau verschillen niet in de analyse mee te nemen, waardoor gekozen is de rapportcijfers van het tweede leerjaar te analyseren.

Figuur 2. Risico score van leerlingen met en zonder LWOO toekenning.



De 'risicoscore' voor de hele populatie is gemiddeld 1,07 (sd = 1.54). De relatief hoge standaard deviatie is ten dele te verklaren door het grote aantal leerlingen dat een risicoscore van 0 heeft (N = 158).

Figuur 3. Risico score van leerlingen met Sociaal emotionele achterstand afgezet tegen leerlingen met een IQ achterstand in het LWOO domein en leerlingen met een didactische achterstand binnen het LWOO domein..



De risicoscores van de leerlingen zonder LWOO, profiel 4 t/m 8 (M=1.03) zijn niet significant hoger dan de risicoscores van de leerlingen met LWOO, profiel 1 t/m 3 (M=1.13), $F(1,371)=.396$ (zie figuur 2.). Leerlingen, aan wie op basis van het onderzoek aan het eind van de lagere school, geen LWOO-beschikking is toegekend, bleken na twee jaar een vergelijkbare risicoscore te hebben met die van de scholieren die wel een LWOO-beschikking hebben gekregen. De leerlingen met alleen sociaal-emotionele problematiek (profiel 7) hebben echter geen significant lagere risicoscore dan leerlingen met alleen een laag IQ (profiel 6) ($F(1,39)=.12, p>.05$). De leerlingen met alleen sociaal-emotionele problematiek (profiel 7) hebben zelfs een significant hogere score in vergelijking met de leerlingen met alleen een leerachterstand (profiel 4) ($F(1,86)=3.52, p<.05$).

De risicoscore van leerlingen met een laag IQ bleek ook significant hoger dan de risicoscore van de leerlingen met leerachterstanden ($F(1,97)=2.85, p<.05$). De veronderstelling dat sociaal-emotionele problematiek een ondergeschikte rol speelt ten aanzien van de risico op schooluitval lijkt niet gerechtvaardigd.

In tabel 2 zijn de leerlingen per profiel onderscheiden in ‘veilige leerlingen (minder dan twee hele punten onder de zes)’ en ‘risicoleerlingen (twee hele punten of meer onder de zes)’. 15,5 % van de leerlingen wordt gekwalificeerd als risico leerling (65 leerlingen). Hiervan bleken de profielen 5, 6, 7 en 8 het meest van het gemiddelde af te wijken. Profiel 8, het profiel zonder probleemgebieden, heeft zoals verwacht zeer weinig risicoleerlingen (7.6%). Profiel 6 (alleen een laag IQ, geen LWOO) en 7 (alleen sociaal emotionele problemen, geen LWOO) bestaan respectievelijk voor 31% en 40% uit risicoleerlingen.

Tabel 2: relatieve aantal risicoleerlingen per profiel

Profiel	Risicoleerling?	waargenomen		verwacht	
1, +++	Veilige leerling	25	83,3%	24,76	82,5%
	Risico leerling	5	16,7%	5,24	17,5%
2, ++-	Veilige leerling	95	80,5%	97,38	82,5%
	Risico leerling	23	19,5%	20,62	17,5%
3, +-+	Veilige leerling	25	89,3%	23,11	82,5%
	Risico leerling	3	10,7%	4,89	17,5%
4, +--	Veilige leerling	62	84,9%	60,25	82,5%
	Risico leerling	11	15,1%	12,76	17,5%
5, -++	Veilige leerling	12	75,0%	13,20	82,5%
	Risico leerling	4	25,0%	2,80	17,5%
6, --+	Veilige leerling	18	69,2%	21,46	82,5%
	Risico leerling	8	30,8%	4,54	17,5%
7, ---	Veilige leerling	9	60,0%	12,38	82,5%
	risico leerling	6	40,0%	2,62	17,5%
8, ---	normale leerling	61	92,4%	54,47	82,5%
	risico leerling	5	7,6%	11,53	17,5%

Om meer inzicht te krijgen in de sociaal-emotionele problematiek zijn de samengestelde schalen van de SVL: motivatie, zelfconcept en welbevinden, in een regressieanalyse opgenomen. Uit de regressieanalyse bleek alleen de Motivatie schaal een significante voorspeller voor risico op uitval $t=2.77, p=.006$.

Discussie

Leerlingen die een LWOO-beschikking hebben gekregen, doen het over het algemeen goed. Van de leerlingen die geen LWOO-ondersteuning hebben ontvangen, zijn in het bijzonder de leerlingen met sociaal emotionele problematiek, profiel 7 en de leerlingen met een IQ-score in het LWOO-gebied zorgwekkend. De bevindingen geven aanleiding om de hiërarchie in criteria te heroverwegen. In exploratieve analyses van het onderhavige onderzoek is gebleken dat motivatie een niet te onderschatten rol speelt bij de prestaties van een leerling. Dit is niet zo verrassend. Juist leerlingen in het LVG-spectrum kampen vaak met motivationele problemen. Waar jongeren zonder LVG zich met enthousiasme storten op nieuwe uitdagingen en vaak verlangend uitkijken naar de “middelbare school”, kijken LVG-jongeren vaak liever toe. Het ontbreekt hen vaak aan de spontane drive tot exploratie en het zelfvertrouwen nieuwe dingen te lijf te gaan. Het feit dat deze leerlingen wat betreft

hun IQ op het juiste niveau zitten, lijkt onvoldoende soelaas te bieden. Juist op de middelbare school speelt motivatie een grote rol. De verleiding is groot, de structuur is minder strak, roosters en vakken veranderen en leerlingen krijgen veel eigen verantwoordelijkheid. Zo moeten VMBO leerlingen in de tweede klas al een profielkeuze maken. Iets waar de gemiddelde VWO-er een jaar later doorgaans al de grootste moeite mee heeft. De leerlingen komen vaak van een bekende en relatief veilige basisschool met een vaste leerkracht en klasgenoten en gaan nu naar één van de overwegend grote, VMBO scholen met nieuwe, wisselende leerkrachten, een groter gebouw, nieuwe en meer vakken, een nieuwe manier van lesgeven en daarbij de puberteit. Dit legt mogelijk een te groot beslag op hun mogelijkheden om hier mee om te gaan waardoor hun motivatie afneemt. Beperkte motivatie, onvoldoende stimulans van thuis en de vele afleidingen op en buiten school zijn mogelijke verklaringen voor het verhoogde risico van deze leerlingen.

Het werken met gegevens van een bestaand onderzoek brengen echter beperkingen met zich mee. Zo zijn de profielen van leerlingen met LWOO-onderwijs vergeleken met profielen van leerlingen die deze vorm van extra steun niet hebben ontvangen, maar wel aangemeld zijn voor LWOO onderzoek. In principe leerlingen die opgrond van de visie van de basisschool als potentiële risico leerlingen zijn geïndiceerd. Dat betekent dat er mogelijk een vergelijking gemaakt is met relatief zwakke leerlingen. Dit zal aan de uitslag echter waarschijnlijk weinig af doen. Omgekeerd zou het ook zo kunnen zijn dat er in de groep leerlingen die geen LWOO screening hebben doorlopen leerlingen tussen de mazen van het net zijn geglipt. Ook ten aanzien van deze leerlingen geldt dat zij de resultaten van het onderzoek niet beïnvloeden. Een ander aspect dat de validiteit van het onderzoek zou kunnen bedreigen, is de 'rugzakhulp' die sommige kinderen met sociale problematiek ontvangen. Het is niet altijd mogelijk te achterhalen of kinderen extra interventie krijgen. Met name bij kinderen met aanzienlijke sociaal emotionele problematiek is de kans aanwezig dat een kind buiten de school extra hulp ontvangt. Als een dergelijk kind door deze hulp beter gaat functioneren op school, dan kan dat de resultaten hebben beïnvloed. Het effect van sociaal emotionele problematiek zou dan worden onderschat. Ten aanzien van het rugzakje kan immers worden gesteld dat deze hulp in principe de problemen van S-E leerlingen zou moeten verlichten, en dus een positief effect op schooluitval zou moeten worden verwacht.

Het longitudinale karakter van het onderhavige onderzoek biedt de mogelijkheid uitspraken te doen over de voorspellende waarde van een onderzoek naar leerachterstanden, intelligentie en sociaal emotionele problemen voor de rapportcijfers van een kwetsbare groep leerlingen op het VMBO. De bevindingen van het onderzoek geven aanleiding de geldende procedure voor LWOO-toekenning te her-evalueren. Er zijn kanttekeningen te plaatsen bij de hiërarchie die momenteel geldt. Op basis van de resultaten van dit onderzoek is er geen reden leerachterstanden een grotere rol toe te kennen dan sociaal emotionele problemen bij de toekenning van een LWOO-beschikking. Een beslismodel waar de criteria een gelijk gewicht krijgen, lijkt het meest aanbevelenswaardig. IQ, leerachterstand en sociale emotionele problemen worden dan naast elkaar beoordeeld. In het geval van problemen op één van de drie gebieden dient al LWOO overwogen te worden, met name als het een lage IQ-score of sociaal emotioneleproblematiek betreft. Eén van de belangrijkste doelen van het onderwijs is om jongeren betere kansen bieden op de arbeidsmarkt en indirect op een betere toekomst. Dit lijkt momenteel niet gerealiseerd te worden. Er valt nu een groep leerlingen buiten de boot die met extra ondersteuning waarschijnlijk wel een diploma zouden kunnen behalen. Jongeren met licht verstandelijke beperkingen hebben over het algemeen meer moeite om zich staande te houden in onze huidige maatschappij die individualistisch en veelal cognitief gericht is. Om gemotiveerd te blijven voor hun opleiding en te voldoen aan de eis van de startkwalificatie, is het belangrijk dat zij de ondersteuning krijgen die zij nodig hebben.

Literatuur

Algemene Standaard Testgebruik, (2004). Nederlands Instituut voor Psychologen

- Algemene Rekenkamer, (2005). *Zorgleerlingen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs*. <http://www.rekenkamer.nl>.
- Brouwers, G.W. (2003) : Zogenaamde Classificerende Diagnostiek als opmaat naar bureaucratie en gesjoemel. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 42, 396-398.
- Calsyn, R., & Kenny, D. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluations by others: Cause or effect of academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.
- Van Dijk, H., & Tellegen, P. J. (2001). Groninger Intelligentietest voor Voortgezet Onderwijs. Supplement bij Handleiding. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Gagne, F., & St. Père, F. (2001). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence*, 30, 71-100.
- Hinshaw, S. P. (1992a). Academic achievement, attention deficits, and aggression: Comorbidity and implications for intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 893-903.
- Hinshaw, S. P. (1992b). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Johnson, W., McGue, M., & Iacono, W. G. (2005). Disruptive behavior and school grades: Genetic and Environmental Relations in 11-year-olds. *Journal of Educational Psychology*, 97, 391-405.
- Kappinga, T.J. (2002). *Verantwoording Drempelonderzoek*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- NRC Handelsblad. Redactie van Onderwijs (2005). *Vmbo is voor duizenden leerlingen te zwaar*. Rotterdam: PCM Uitgevers.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W., Coulter, D., Graig, P., Reeve, A., Schalock, R., Spitalnick, D., Spret, S., & Tassé, M. (2002). *Mental retardation: Definition, classification and systems of supports (10th ed)*. Washington, DC: American Association on Mental retardation.
- Peetsma, T., Roeleveld, J., & Stoel, R. (2003). Stabiliteit en verandering in de samenhang tussen psychosociaal functioneren en schoolprestaties gedurende het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 80, 4-23.
- Salyer, K. M., Holstrom, R. W., & Noshpitz, J. D. (1991). Learning disabilities as a childhood manifestation of severe psychopathology. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 230-240.
- Smits, J.A.E., & Vorst, H.C.M. (1982). *Handleiding bij de Schoolvragenlijst voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Tellegen, P., (2004). *De waan van "het" IQ*. www.testresearch.nl.
- Verheij, F., & van Doorn, E.C. (2002). *Ontwikkeling & Leren: Psychiatrie op school*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Werkgroep Sectie Basis – en Speciaal Onderwijs NIP (2002). Inventarisatie van knelpunten en kritiek ten aanzien van de procedure indicatiestelling Leerwegondersteunend (LWOO) en Praktijkonderwijs (PRO) Website NIP (Nederlands Instituut voor Psychologen): www.psynip.nl.
- WEC/REC-werkgroep Sectie Basis en Speciaal onderwijs NIP (2004). Beroepscode versus uitvoering WEC: Diagnosten in spagaat: Knelpunten in het werk van diagnostici in het onderwijs gerelateerd aan de uitvoering van de WEC. Website NIP (Nederlands Instituut voor Psychologen): www.psynip.nl.

Internet:

- Website algemene rekenkamer: <http://www.rekenkamer.nl>.
- Website ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: www.minocw.nl.
- Website NIP (Nederlands Instituut voor Psychologen): www.psynip.nl.
- Website Peter Tellegen: www.testresearch.nl.