

Inhoud

1	Achtergrond en doel	6
2	Begripsbepaling	9
3	Prevalentie en beloop	15
4	Oorzaken	18
5	Preventie en interventie	22
6	Risicogroepen	27
7	Psychometrische onderzoek	34
8	Betrouwbaarheid	39
9	Validiteitsonderzoek	46
10	Testafname	67
	Literatuur	92
	Bijlage 1 Normtabellen	97
	Bijlage 2 Structuurmodellen	118

1.1 Inleiding

De vraag wat we precies onder leerproblemen moeten verstaan, houdt de gemoederen al geruime tijd bezig. De meningen zijn verdeeld en ook per land worden verschillende definities gehanteerd.

Als kern van leerproblemen beschouwen de meeste deskundigen de discrepantie tussen hetgeen een leerling in potentie kan presteren en wat deze werkelijk presteert (Verheij & Van Doorn, 2008). De discussie gaat vooral om de vraag hoe bepaald kan worden waartoe een leerling in potentie in staat is. In het verlengde hiervan bestaat er ook verschil van mening over de vraag hoe leerprestaties kunnen worden vastgesteld: aan de hand van het gemiddelde in de klas, de sociale groep, via een landelijke norm of met behulp van absolute maten?

Het classificatiesysteem DSM-IV definieert leerproblemen aan de hand van het discrepantiemodel (American Psychiatric Association, 2001). De potentiële kwaliteiten van een leerling worden vastgesteld aan de hand van een intelligentiemeting. Vervolgens wordt de discrepantie tussen IQ en leerprestaties berekend. Als de discrepantie meer dan twee standaarddeviaties groot is, is er volgens de DSM-IV sprake van een leerprobleem. Andere wetenschappers houden het op een verschil van één standaarddeviatie.

Lang niet iedereen vindt een intelligentiemeting echter een adequate operationalisatie van hetgeen waartoe een leerling in potentie in staat is. Tegenstanders betogen dat intelligentie slechts een deel van het (cognitieve) vermogen is. Er is ook discussie over de vraag welke kinderen met welke problemen wel of niet tot de categorie kinderen met leerproblemen behoren. In sommige landen rekent men tot deze categorie ook kinderen met een mentale, zintuiglijke of fysieke handicap. In de meeste definities van leerproblemen worden deze groepen echter uitgesloten en beperkt men zich tot leerlingen met een normaal intelligentieniveau.

1.1 Inleiding

De vraag wat we precies onder leerproblemen moeten verstaan, houdt de gemoederen al geruime tijd bezig. De meningen zijn verdeeld en ook per land worden verschillende definities gehanteerd.

Als kern van leerproblemen beschouwen de meeste deskundigen de discrepantie tussen hetgeen een leerling in potentie kan presteren en wat deze werkelijk presteert (Verheij & Van Doorn, 2008). De discussie gaat vooral om de vraag hoe bepaald kan worden waartoe een leerling in potentie in staat is. In het verlengde hiervan bestaat er ook verschil van mening over de vraag hoe leerprestaties kunnen worden vastgesteld: aan de hand van het gemiddelde in de klas, de sociale groep, via een landelijke norm of met behulp van absolute maten?

Het classificatiesysteem DSM-IV definieert leerproblemen aan de hand van het discrepantiemodel (American Psychiatric Association, 2001). De potentiële kwaliteiten van een leerling worden vastgesteld aan de hand van een intelligentiemeting. Vervolgens wordt de discrepantie tussen IQ en leerprestaties berekend. Als de discrepantie meer dan twee standaarddeviaties groot is, is er volgens de DSM-IV sprake van een leerprobleem. Andere wetenschappers houden het op een verschil van één standaarddeviatie.

Lang niet iedereen vindt een intelligentiemeting echter een adequate operationalisatie van hetgeen waartoe een leerling in potentie in staat is. Tegenstanders betogen dat intelligentie slechts een deel van het (cognitieve) vermogen is. Er is ook discussie over de vraag welke kinderen met welke problemen wel of niet tot de categorie kinderen met leerproblemen behoren. In sommige landen rekent men tot deze categorie ook kinderen met een mentale, zintuiglijke of fysieke handicap. In de meeste definities van leerproblemen worden deze groepen echter uitgesloten en beperkt men zich tot leerlingen met een normaal intelligentieniveau.

Wij beschouwen leerproblemen of leerstoornissen als een kloof tussen hetgeen waartoe leerlingen met een normaal intelligentieniveau in staat zijn en hetgeen zij in werkelijkheid presteren op het terrein van lezen, spellen, schrijven en rekenen.

De vraag is nu welke factoren leerlingen belemmeren om hun cognitieve vermogens optimaal te ontwikkelen.

In Nederland worden leerbeperkingen of leerbelemmeringen omschreven als (zie onder andere ministerie van OC&W, 2008; REC-bureau, 2008; Resing et al., 2006):

- ernstige tekortkomingen in leer- en taakgedrag, zoals taakgerichtheid, aandacht en motivatie;
- ernstige problemen in de interactie met het onderwijzend personeel;
- ernstig storend gedrag in de klas en ten opzichte van medeleerlingen.

In deze omschrijving wordt gerefereerd aan zowel tekorten die in het kind zijn gelegen als aan tekortkomingen in relatie tot de omgeving. Dit onderscheid vloeit voort uit het feit dat de oorzaak van de leerproblemen primair wordt gezocht in een disfunctionerende cognitieve informatieverwerking en secundair in gedragsproblemen. In hoeverre deze gedragsproblemen een gevolg zijn van dezelfde oorzaken die ten grondslag liggen aan de deficiënties in het informatieverwerkingsysteem, dan wel voortkomen uit de slechte leerprestaties van de leerlingen met leerproblemen, is niet met zekerheid te zeggen. Wel staat vast dat er een duidelijke samenhang bestaat tussen leer- en gedragsproblemen. Schattingen geven aan dat ongeveer een kwart tot de helft van de leerlingen met leerproblemen ook gedragsproblemen te zien geeft en dat omgekeerd 10 tot 25% van de leerlingen met gedragsstoornissen ook leerproblemen heeft (Diakakis et al., 2008). In hoofdstuk 4 komen wij hierop terug.

Op grond van het gemaakte verschil in primaire en secundaire oorzaken maken wij een onderscheid in primaire en secundaire leervoorwaarden, ofwel in voorwaarden die het leren direct (vanuit het cognitief functioneren) en indirect (vanuit het sociaal-emotioneel functioneren) belemmeren, dan wel bevorderen. Omdat deze leervoorwaarden betrekking hebben op de onderwijsparticipatie in het algemeen, worden ze ook wel de ‘algemene leervoorwaarden’ genoemd (Resing et al., 2006).

1.2 Inhoud

De Leervoorwaardentest (LVT) is ontworpen om een beeld te vormen van de belangrijkste cognitieve en sociaal-emotionele condities die bevorderen, dan wel belemmeren dat leerlingen hun cognitieve vermogens in onderwijsleersituaties optimaal kunnen ontwikkelen.¹ Zoals gezegd maken we een onderscheid tussen directe en indirecte leervoorwaarden. Tot de directe leervoorwaarden behoren zes kenmerken die betrekking hebben op het leer- en taakgedrag van leerlingen, terwijl de indirecte leervoorwaarden vier kenmerken betreffen, die verwijzen naar het sociaal functioneren in onderwijsleersituaties.

Directe leervoorwaarden:

- motivatie
- taakgerichtheid
- concentratie
- werktempo
- planmatig werken
- volharding

Indirecte leervoorwaarden:

- de sociale oriëntatie
- de sociale positie in de groep
- de relatie met de leerkracht
- de relatie met medeleerlingen

De LVT bevat 70 stellingen, waarvan 42 betrekking hebben op de directe en 28 op de indirecte leervoorwaarden. Deze stellingen zijn tot stand gekomen op basis van een uitgebreide literatuurstudie van (inter)nationaal onderzoek met betrekking tot leerproblemen van onder anderen Al-Yagon (2007), Armitage (2008), Broussard en Garrison (2004), Estell et al. (2008), Kavale en Forness (1996, 2000, 2003), Lackaye en Margaklit (2006), Murray en Greenberg (2001), en Wolters et al. (1996). Op deze wijze dekken we de belangrijkste leervoorwaarden die ertoe bijdragen dat leerlingen optimaal kunnen participeren in het onderwijs en op school goed kunnen presteren.

¹ De ontwikkeling van de LVT werd mede mogelijk gemaakt door financiële bijdragen van het Nederlands Instituut voor Pedagogisch en Psychologisch Onderzoek te Amsterdam en de Stichting NITPB te Groningen.

2.1 Inleiding

Zoals gezegd verwijst het begrip ‘Leervoorwaarden’ naar de basale cognitieve en sociaal-emotionele gedragscondities die bevorderen dat leerlingen hun cognitieve capaciteiten zo goed mogelijk kunnen ontwikkelen. Cognitieve en sociaal-emotionele gedragscondities kunnen echter ook ongunstig zijn en daarmee een positieve ontwikkeling van de potenties van de leerlingen belemmeren. Deze belemmeringen worden enerzijds gezocht in tekorten in het cognitieve verwerkingsstelsel die direct van invloed zijn op de leerprestaties en anderzijds in een gebrekkig sociaal functioneren, dat een meer indirecte invloed op de leerprestaties wordt toegeschreven.

2.2 Directe leervoorwaarden

De directe leervoorwaarden hebben betrekking op de cognitieve voorwaarden die het leren beïnvloeden. Op dit gebied onderscheiden we de volgende zes dimensies.

2.2.1 MOTIVATIE

Dit kenmerk heeft betrekking op de bereidheid om zich in te zetten om een bepaald doel te bereiken. Gemotiveerde leerlingen willen goede leerprestaties neerzetten en hebben plezier in hun werk. Zij hebben de drang om te leren, hebben belangstelling voor de lesstof en willen dingen graag begrijpen en doorzien.

Ongemotiveerde leerlingen missen deze drang, zijn niet leergierig en hebben geen interesse in de lesstof. Zij doen dan ook niet hun best. De meeste van deze leerlingen gaan niet graag naar school en beschouwen de school als een noodzakelijk kwaad. Terwijl gemotiveerde leerlingen zich graag laten uitdagen door nieuwe taken of opdrachten, zijn ongemotiveerde leerlingen daar niet vatbaar voor. Zij spannen zich zo weinig mogelijk in – als zij zich al inspannen.