Psychosociale problemen bij kinderen met leerproblemen. Een literatuurstudie

Els Gadeyne, Pol Ghesquière & Patrick Onghena
Katholieke Universiteit Leuven
Afdeling Orthopedagogiek

Inleiding

Hoewel het concept leerstoornissen reeds jaren ingang heeft gevonden, is de wetenschappelijke eensgezindheid over het cognitief-neurologisch profiel van deze problematiek nog steeds ver te zoeken (Morris et al., 1994). De betreffende groep kinderen is daarentegen wel redelijk goed te onderscheiden op basis van hun leergedrag en -prestaties; men kent en herkent het kind met een leerstoornis meer en meer. En precies omdat deze groep meer zichtbaar wordt, werd gaandeweg - eerst in de praktijk, daarna ook in theorie en onderzoek - duidelijk dat zij op andere vlakken dan het leren gemiddeld óók meer problemen hebben dan het doorsnee kind zonder leerstoornis. In dit artikel willen we de relatie tussen de verschillende problemen exploreren aan de hand van een uitgebreide literatuurstudie. Deze exploratie is belangrijk om de opvoedingsproblemen die kinderen met leerproblemen aan ouders en leerkrachten stellen, beter te kunnen begrijpen en te verhelpen.

Er is heel wat literatuur over de relatie tussen het leren van schoolse vaardigheden en het psychosociaal functioneren en dit vanuit heel diverse invalshoeken. Bij de selectie van onze bronnen hebben wij de volgende keuzes gemaakt:

- Onze aandacht richt zich op kinderen met leerproblemen. Vanuit deze doelgroep willen we komen tot een kader van relevante variabelen die in ruimer verband het samenspel tussen leren en psychosociaal functioneren beïnvloeden.
- We oriënteren ons voornamelijk op bevindingen uit empirisch onderzoek, eerder dan op theoretische kaders die niet in onderzoek getoetst zijn.
- De literatuur is relatief recent. We zochten hoofdzakelijk naar studies die uitgevoerd zijn na 1980.
- Aangezien de ontwikkeling van invloed geacht wordt op het verband tussen leerproblemen en specifieke aspecten van het psychosociaal functioneren, richten we ons op onderzoek bij kinderen uit het basisonderwijs.
- We raadpleegden in eerste instantie drie belangrijke databestanden (Eric, Psychlit, Medline). Tussen de referenties van de relevant bevonden literatuur kon zich bijkomend interessant materiaal bevinden.

Een inhoudelijke ordening van de grote hoeveelheid referenties leverde een eerste idee op omtrent belangrijke thema's aangaande het verband tussen leerproblemen en psychosociale moeilijkheden. De psychosociale dimensies die frequent geciteerd worden in relatie tot leerproblemen, konden we onder vier noemers onderbrengen: gedragsproblemen, een verlaagd zelfbeeld, sociale moeilijkheden en motivationele problemen. Wij hebben met dit artikel niet de bedoeling om alle aspecten tot in detail uit te werken, maar wel om de belangrijkste kenmerken en gezichtspunten bondig te belichten.
Bij de verschillende psychosociale dimensies die hierna besproken worden, omschrijven we telkens kort wat we onder het betreffende aspect verstaan. Daarna wordt in grote lijnen uitgewerkt op welke wijze kinderen met leerproblemen volgens bevindingen uit empirisch onderzoek moeilijkheden op dat domein vertonen.

Vooraf vestigen we nog de aandacht op het volgende. Zoals reeds aangegeven betreft onze literatuur steeds kinderen met leer*problemen*. De meeste auteurs spreken over leer*stoornissen*. Vaak echter zijn de criteria aan de hand waarvan de onderzoeksgroepen samengesteld zijn te ruw om een helder onderscheid in gradaties van algemeenheid, ernst en hardnekkigheid te kunnen maken. Ook treffen we nogal wat verschillen aan in de manier waarop kinderen geselecteerd worden (bijvoorbeeld door middel van een discrepantiescore tussen het verbale en performale IQ, een discrepantiescore tussen het globale IQ en de schoolse prestaties, een uitval op cognitief-neurologische taken, enz.) (Kavale et al., 1994; Morris et al., 1994). Daarom vinden we het correcter om bij het samenbrengen van bevindingen uit de literatuur in meer algemene zin te spreken over kinderen met leerproblemen. Enkel wanneer een auteur expliciet een groep kinderen met leerstoornissen wil

vergelijken met een groep kinderen die lage schoolprestaties behalen maar waarbij geen specifieke stoornis werd vastgesteld, zullen we ten behoeve van dit onderscheid de termen leerstoornis en laagpresteren gebruiken.

Leerproblemen en gedragsproblemen

Wat verstaan we onder gedragsproblemen?
Probleemgedrag is een begrip met een vrij ruime lading. Van der Ploeg (1990) omschrijft het als *"een relatief concept dat aan de orde is als de op dat moment in een bepaalde omgeving heersende normen en geldende regels worden overschreden. De ernst van het probleemgedrag wordt verder bepaald aan de hand van de frequentie, de duur en de omvang alsmede door de mate waarin de betrokkene zichzelf en/of zijn omgeving psychische schade berokkent"* (p. 13). Meestal gaat het om de combinatie van dysfunctionele psychische processen enerzijds en een problematische omgeving anderzijds. Volgens Hellinckx (1995) moet men, om een gedrag als problematisch te duiden, rekening houden met de ontwikkelingsleeftijd van een kind, met de frequentie en ernst van de gedragingen, met de context(en) waarin het gedrag gesteld wordt en met de persoon die het gedrag als problematisch ervaart. Hij stelt voor om onder gedragsproblemen of probleemgedrag zowel de manifeste probleemgedragingen (bijvoorbeeld woedebuien, hyperkinetisch gedrag) als de emotionele problemen (bijvoorbeeld angst, depressie) en zelfs de psychosomatische problemen (bijvoorbeeld hoofdpijn, buikpijn) te vatten. Evenals op het gebied van leren wordt bij gedrag ook een onderscheid gemaakt tussen lichte of tijdelijke probleemgedragingen en ernstige, langdurige en blijvende gedragsproblemen of gedragsstoornissen.
In onze onderzoeksliteratuur scharen veel auteurs zich achter de definiëring van gedragsproblemen in de door hen gebruikte meetinstrumenten. Wijd verspreide schalen om gedragsproblemen te inventariseren zijn de Child Behavior Checklist (Achenbach, 1991) en de Revised Behavior Problem Checklist (Quay & Peterson, 1987). In het kader van leerproblemen wordt nogal eens specifiek naar gedrag in de klas gekeken (bijvoorbeeld met de Classroom Behavior Inventory van Schaefer, Edgerton & Aronson, 1977). Daarnaast valt ook op dat het onderscheid tussen gedragsproblemen en moeilijkheden op sociaal vlak niet steeds verhelderd wordt (bijvoorbeeld bij Kavale & Forness, 1996), wat soms leidt tot conceptuele verwarring.

Het voorkomen van gedragsproblemen bij kinderen met leerproblemen
Veel onderzoek start met de vraag hoe kinderen met leerproblemen zich gedragen en of dit gedrag gemiddeld genomen te onderscheiden is van het gedrag van kinderen zonder leerprobleem. We registreerden twee recente meta-analyses (Bender & Smith, 1990; Kavale & Forness, 1996) en een reeks van individuele studies waarin uitspraak wordt gedaan over de frequentie van voorkomen en de aard van gedragsproblemen bij kinderen met leerproblemen.
Bender en Smith (1990) betrokken 25 studies in hun meta-analyse, die zich toespitsen op 'gedrag in de klas'. Het gaat hier om gedrag dat al dan niet in overeenstemming te brengen is met leren in een reguliere onderwijssetting. In een deel van de opgenomen onderzoeken gebruikten de onderzoekers eigen uitgebreide procedures naast die van de scholen om kinderen met leerstoornissen te identificeren; bij de overige studies beperkte men zich tot het vaststellen van een discrepantiescore tussen het IQ en de leerprestaties. In functie van de meta-analyse werd het bestudeerde gedrag ondergebracht in één van de volgende vijf categorieën: taakgericht gedrag, niet taakgericht gedrag, openlijk storend gedrag, verlegen of teruggetrokken gedrag en afleidbaarheid. Voor elk van de gedragscategorieën scoren kinderen zonder leerprobleem gemiddeld één standaarddeviatie beter dan de kinderen met een leerprobleem. De categorie van niet taakgericht gedrag genereert het grootste verschil tussen beide groepen. Relevant is verder dat er een leeftijdseffect aanwezig is. Voor de jongste leeftijdsgroep (3e kleuter tot 3e leerjaar; groep 2 tot groep 5) schommelt de effectgrootte steeds rond één standaarddeviatie, behalve voor storend gedrag, waar de effectgrootte .32 bedraagt. Taakgericht gedrag en afleidbaarheid lijken op deze leeftijd het meest discriminerend te zijn. Wellicht uit zich in deze ontwikkelingsfase daarin het meest duidelijk de discrepantie tussen de verwachtingen van de school en de mate waarin de leerling daaraan kan voldoen.
Kavale en Forness (1996) focussen in hun meta-analyse op tekorten in sociale vaardigheden bij kinderen met leerproblemen. Sociale vaardigheden worden door hen nader bepaald als gedrag dat gesteld wordt in specifieke sociale situaties die competent optreden vereisen. Hun zoektocht leverde 152 bruikbare studies op. De meeste van de door hen onderscheiden subcategorieën van sociale vaardigheden zoals die door leerkrachten beoordeeld moesten worden, leunen ons inziens evenzeer aan bij gedrag/gedragsproblemen. Dit illustreert opnieuw de verwevenheid van de dimensies binnen het psychosociaal functioneren. Leerlingen

met leerproblemen zouden volgens deze analyse in negatieve zin onderscheiden kunnen worden van kinderen zonder leerproblemen voor aanpassing, hyperactiviteit, afleidbaarheid en angst. Er wordt minder verschil gevonden tussen de beide groepen voor afhankelijkheid, tekort aan tact, teruggetrokken gedrag, agressie of gedragsstoornis. In deze meta-analyse wordt geen melding gemaakt van specifieke selectiecriteria wat betreft de identificatie van de kinderen met leerproblemen.

Ter aanvulling vermelden we nog enkele bevindingen uit recente studies die niet in de bovenstaande meta-analyses betrokken waren. Zo doen zich soms tegenstrijdige bevindingen voor wanneer internaliserend versus externaliserend probleemgedrag onderscheiden wordt bij kinderen met een leerprobleem. In sommige onderzoeken blijkt de benaderde groep kinderen vooral meer externaliserend probleemgedrag te vertonen in vergelijking met kinderen zonder leerprobleem (bv. Konstantareas & Homatidis, 1989). De meerderheid van de studies laat echter geen verschil zien tussen de frequenties van beide soorten gedragingen in vergelijking met een referentiegroep van kinderen zonder leerprobleem (Ghesquière et al., 1998; Michaels & Lewandowski, 1990; Schachter et al., 1991; Thompson & Kronenberger, 1993; Vaughn & Haager, 1994b).
Een ander gegeven is dat het gedrag van jongens met leerproblemen frequenter in kaart gebracht is dan dat van meisjes. Dit is naar onze mening voornamelijk te wijten aan het feit dat jongens het overwicht hebben in de populatie van kinderen met leerproblemen. Vooral wanneer met kleinere onderzoeksgroepen gewerkt wordt, opteert men er nogal eens voor om geen meisjes op te nemen, omdat de bevindingen statistisch dan toch niet hard te maken zijn. Anderzijds dringt de vraag naar gedragsbeschrijving bij jongens met leerproblemen zich meer op. Immers, wanneer wel de beide geslachten in onderzoek betrokken worden, blijken jongens soms ook meer frequent dan meisjes problematisch gedrag te vertonen. Dit geldt voornamelijk voor externaliserende gedragsvormen (Konstantareas & Homatidis, 1989; La Greca & Stone, 1990). Niet elk onderzoek onderschrijft echter deze bevindingen (bv. Schachter et al., 1991).
Tenslotte wijzen we er op dat de frequentie en de aard van gedragsproblemen bij kinderen met leerproblemen wellicht beïnvloed wordt door de setting waarbinnen onderzoeksgroepen gerekruteerd worden (Schachter et al., 1991). Uit praktische overwegingen baseert men zich veelal op een klinische groep, d.w.z. een groep kinderen die reeds op een vroeger moment en door een andere instantie onderscheiden zijn omwille van hun leermoeilijkheden (bijvoorbeeld kinderen in het buitengewoon (speciaal) onderwijs, kinderen die in het gewoon onderwijs genieten van speciale maatregelen omwille van hun leerproblemen, kinderen die via een buitenschoolse dienst ondersteund worden). Het is niet ondenkbaar dat deze kinderen juist omwille van een complicerende gedragsfactor in het bijzondere circuit terechtgekomen zijn. Mogelijk houdt dit ook verband met de verschillende verhoudingen in aantallen jongens en meisjes die in diverse onderzoeken zijn aangetroffen (Shaywitz, Fletcher & Shaywitz, 1996).

Leerproblemen en gedragsproblemen in relatie tot andere variabelen
Ander onderzoek vertrekt van specifieke vragen, die samenhangen met verklaringshypothesen omtrent het ‘aparte’ gedrag van (bepaalde) kinderen met (bepaalde) leerproblemen. Afhankelijk van het soort verklaring worden er net wel of niet bepaalde kind- en omgevingsvariabelen bij betrokken.
Globaal genomen vinden we in de literatuur over de verhouding tussen leer- en gedragsproblemen drie hypothesen terug (Dumont, 1994; Rourke & Del Dotto, 1994):

- Men neemt aan dat leerproblemen - via mediërende factoren en processen - tot gedragsproblemen kunnen leiden (bv. Weller et al., 1994). Er wordt in dit verband ook wel gesproken over risico- en protectieve factoren (Morrison & Cosden, 1997). Deze factoren kunnen zowel binnen het kind als in zijn/haar omgeving gesitueerd worden.
- De aanwezigheid van gedragsproblemen bij leerlingen kan een weerslag hebben op de noodzakelijke voorwaarden voor het schoolse leren en aldus leerproblemen veroorzaken. In dit verband wordt vaak ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) genoemd.
- In een derde hypothese wordt gesteld dat het genetisch en/of neuro(psycho)logisch profiel van leerlingen zowel hun vorderingen bij de verwerving van de schoolse leerstof beïnvloedt als tot het ontwikkelen van een bepaalde gedragsstijl bijdraagt. Denk hierbij aan kinderen met niet-verbale leerstoornissen, met taaldeficiënties of met specifieke (psycho)pathologieën (Rourke & Fuerst, 1995). Dergelijke modellen sluiten aan bij het onderzoek naar subtypes van leerstoornissen.

In de groep van kinderen en jongeren met zowel leer- als gedragsproblemen werd voor de verschillende hierboven weergegeven hypothesen empirische evidentie gevonden. Vooral in de eerste hypothese wordt aandacht geschonken aan andere dimensies van psychosociaal functioneren dan het gedrag en aan omgevingskenmerken. We halen echter ook kort evidentie aan voor de tweede en derde hypothese, omdat

hierdoor net wordt gesuggereerd dat (bepaalde) leer- en gedragsproblemen samen kunnen voorkomen zonder dat er veel andere elementen in het spel hoeven te zijn.

Hypothese 1

Een frequent gesuggereerde verklaring voor het voorkomen van gedragsproblemen bij kinderen met leerproblemen bestaat hierin dat het herhaald falen bij het leren op school een negatieve invloed uitoefent op hun zelfbeeld en motivatie. Deze psychologische dynamiek ligt dan aan de basis van een negatieve gedragsspiraal. Indien de bovenstaande hypothese geldingskracht heeft, kan men enerzijds verwachten dat laagpresterende kinderen zonder specifieke leerstoornis gelijkaardige gedragspatronen ontwikkelen; ook zij worden immers met frequent falen geconfronteerd. Daarnaast kan men veronderstellen dat hoe meer de faalervaringen zich in de jaren opstapelen, hoe sterker het problematisch gedrag wordt.

Twee onderzoekssporen passen in het hierboven geschetste denken:

- onderzoek waarin het gedrag van kinderen met een leerstoornis vergeleken wordt met dat van laagpresterende kinderen of kinderen met een ontwikkelingsachterstand,
- onderzoek waarin het gedrag van kinderen met een leerprobleem vergeleken wordt op diverse leeftijden.

Globaal genomen levert het eerste spoor wel, en het tweede niet het verwachte resultaat op. In diverse onderzoeken is het gedrag van kinderen uit het lager onderwijs met een leerstoornis niet duidelijk te onderscheiden van dat van laagpresterende kinderen zonder leerstoornis (Gresham et al., 1996; Haager & Vaughn, 1995; Vaughn & Haager, 1994b).

Ook wordt frequent vastgesteld dat gedragsproblemen bij kinderen met een leerprobleem - in vergelijking met het gedrag van kinderen zonder leerprobleem - niet toenemen in de loop der jaren, hoewel de leerprestaties mogelijk wel systematisch laag blijven of relatief zelfs nog verder achteruit gaan (Bender & Smith, 1990; Klicpera & Schabmann, 1993; McKinney, 1989; McKinney & Speece, 1986; Tsatsanis et al., 1997). Men dient sommige van deze resultaten evenwel met enig voorbehoud te benaderen, namelijk wanneer het cross-sectioneel onderzoek betreft.

Hypothese 2

Een interessante vaststelling is dat zowel wat betreft de periode vóór als na de diagnose van het leerprobleem enkele longitudinale onderzoeksresultaten suggereren dat niet zozeer verschillen in leerprestaties bij kinderen met een leerprobleem verschillen in gedrag veroorzaken, maar eerder dat verschillen in gedrag bij deze doelgroep aanleiding zijn tot verschillen in leerprestaties. Kinderen met een leerprobleem die ook aandachtsproblemen of gedragsstoornissen vertonen, blijken over de jaren heen slechter te presteren dan kinderen met teruggetrokken of normaal gedrag, en dit ondanks initieel gelijklopende IQ ‘s en leerprestaties (McKinney & Speece, 1986; McKinney et al., 1993).

In een andere groep van longitudinale studies wordt het gedrag van jonge kinderen onderzocht vooraleer een leerprobleem manifest wordt, dus tot aan het einde van de kleuterjaren (groep 2). Hier kan nog geen sprake zijn van de invloed van frequent schools falen. Eventueel afwijkende gedragspatronen moeten dan ook ofwel meer eigen zijn aan het leerprobleem zelf, ofwel voortspruiten uit comorbide pathologieën, of nog de leerproblemen zelf veroorzaken. Deze onderzoeken sluiten dus aan bij hypothese 2 en 3. Horn en Packard (1985) voerden een meta-analyse uit op 58 studies die predictorvariabelen op vijf domeinen beschouwen ten aanzien van de leesprestaties in de eerste helft van het lager onderwijs. De beste individuele predictoren blijken zich op het gedragsdomein te bevinden: vooral problemen met aandacht/afleidbaarheid en internaliserend probleemgedrag zouden predictief samenhangen met leesprestaties. Daarnaast vormen ook taalvariabelen en IQ-scores een belangrijk signaal voor eventuele latere leesproblemen. Het is interessant dat in deze studie aandacht en afleidbaarheid alsook internaliserend probleemgedrag zowel predictief als concurrent een sterke samenhang met leerproblemen vertonen. Externaliserend probleemgedrag daarentegen zou enkel concurrent van belang zijn, maar niet predictief. Echter, de onderzoeken van Thompson en Kronenberger (1991) laten op dit punt dan weer geen verschil zien.

Hypothese 3

Misschien hebben niet alle kinderen met leerproblemen ook met gedragsproblemen te kampen, omdat slechts bepaalde types leerproblemen tot gedragsproblemen leiden. Zodoende kunnen binnen de grote groep van kinderen met leerproblemen belangrijke verbanden die slechts voor subgroepen van kinderen gelden, verborgen blijven.

Binnen dit onderzoeksspoor kunnen we twee verschillende invalshoeken onderscheiden. De eerste is deze waarbij men uitgaat van een onderscheid tussen types van leerstoornissen op basis van een cognitief en/of leerprestatieprofiel. Vervolgens wordt gekeken of aan deze profielen ook onderscheiden gedragspatronen

verbonden zijn. Op dit domein zijn voornamelijk Rourke en collega's (Rourke & Fuerst, 1995) toonaangevende auteurs. In hun onderzoek blijken vooral de kinderen met NLD (Non-verbal Learning Disabilities) problematisch te functioneren op sociaal-emotioneel vlak. Hun moeilijkheden zouden volgens de auteurs rechtstreeks voortvloeien uit de cognitief-neurologische beperkingen die eigen zijn aan deze stoornis. Bij kinderen met andere vormen van leerstoornissen zouden eventuele emotionele problemen eerder het gevolg zijn van factoren extern aan de leerstoornis zelf (cf. hypothese 1).
Er zijn ook onderzoekers die kinderen met leerproblemen in groepen onderverdelen op basis van een gedrags- of persoonlijkheidsprofiel, om deze vervolgens terug te koppelen aan onderscheiden cognitief-neurologische of leerprofielen. In het 'Windsor Taxonomic Research' (Rourke & Fuerst, 1995; Tsatsanis et al., 1997) kon men bij kinderen zeven psychosociale subtypes onderscheiden. Bij kinderen met een leerprobleem komen meest normale, internaliserende en externaliserende gedragspatronen voor. Vooral de groep met een internaliserende gedragsproblematiek kon op basis van leerprestaties van de andere gedragsgroepen onderscheiden worden. Zij hadden de grootste discrepantie tussen hun rekenscore enerzijds en hun scores op lezen en spellen anderzijds; rekenen was duidelijk ondermaats. Ook in het 'Carolina Learning Disabilities Research Program' (McKinney, 1989) kon men op basis van gedragsprofielen zeven subtypes onderscheiden binnen de groep kinderen met leerproblemen. Deze types houden geen verband met IQ of leerprestaties op jonge leeftijd, maar zijn wel relatief stabiel over de tijd en bezitten een predictieve waarde ten aanzien van het leren in de tweede helft van het lager onderwijs. Vooral bij de kinderen met aandachtsproblemen en bij deze die moeilijk te handhaven zijn in de klas, vindt een relatieve verlaging plaats van de leerprestaties over de jaren heen. Deze twee groepen hebben een zwakke taakoriëntatie en een lage zelfstandigheid gemeen.

Leerproblemen en zelfbeeld

Wat verstaan we onder zelfbeeld?
Connell en Wellborn (1991) benoemen drie theoretische benaderingen in de studie rond het 'zelf'. Volgens de cognitieve strekking gaat de studie van het zelf over wat mensen weten over zichzelf en hoe die kennis wordt verworven. In de sociale of sociologische visie wordt het zelf ontwikkeld tegen de achtergrond van de sociale context. Mensen percipiëren zichzelf op basis van informatie die hen door de omgeving wordt verstrekt. De motivationele benadering bestudeert hoe cognitie en gevoel over zichzelf gerelateerd zijn aan de basale behoeften aan competentie, autonomie en relatie (zie ook Stevens, dit nummer). De drie benaderingen geven een verschillende invulling aan de totstandkoming van het zelf, aan de rol van de sociale context hierbij en aan de invloed van het zelf op het gedrag.
Het bestaande onderzoek over zelfbeeld en leerproblemen is naar onze mening het best onder te brengen bij de cognitieve benadering. Er wordt in hoofdzaak gepeild naar de ideeën die kinderen hebben over zichzelf, en dit op diverse domeinen: hun cognitieve en fysieke capaciteiten, hun fysiek voorkomen en hun sociale relaties. Verschillende auteurs maken dan nog een verder onderscheid tussen inhoud (welke domeinen beschouwt men?) en structuur van het zelfbeeld (hoe verhouden de domeinen zich tegenover elkaar en eventueel tegenover een globaal zelfbeeld?) (Damon & Hart, 1982; Harter, 1985; Marsh, 1992, Van der Meulen, 1993).

Leerproblemen en zelfbeeld
De belangrijkste vaststelling omtrent leerproblemen en zelfbeeld is wellicht dat kinderen en jongeren met een leerprobleem gemiddeld genomen een meer negatief zelfbeeld hebben dan kinderen zonder leerprobleem, maar dat dit niet opgaat voor élk kind met leermoeilijkheden. Dit problematisch zelfbeeld blijkt vooral aanwezig wanneer het over het academische domein gaat. Het globale zelfbeeld van kinderen met een leerprobleem lijkt vaak weinig of niet aangetast (Bear & Minke, 1996; Chapman, 1988b; Cosden & McNamara, 1997; Priel & Leshem, 1990; Stiehr Smith & Nagle, 1995). Bij kinderen met én zonder leerprobleem is het globale zelfbeeld het sterkst gerelateerd aan de perceptie van de fysieke verschijning (Cosden & McNamara, 1997). Anderzijds stellen verschillende auteurs toch vast dat kinderen het belang van het academisch domein niet devalueren (Cosden & McNamara, 1997; Kloomok & Cosden, 1994; Stiehr Smith & Nagle, 1995). Ze vinden dat ze niet zo goed presteren op school én achten dit domein even belangrijk als andere kinderen. De referentiegroep (in dit geval: kinderen uit het gewoon onderwijs zonder leerprobleem ofwel kinderen uit een buitengewone of geïntegreerde setting met een gelijkaardige problematiek) blijkt voor het beoordelen van het eigen presteren soms wel (Renick & Harter, 1989) en soms niet (Stiehr Smith & Nagle, 1995) van invloed.

Een belangrijke bevinding is dat de eigen perceptie van het leerprobleem duidelijk samenhangt met diverse dimensies van het zelfbeeld, en dit los van de invloed van feitelijke leerprestaties. Rothman en Cosden (1995) maken hierbij een onderscheid tussen kinderen die hun leerprobleem eerder als globaal, permanent en stigmatiserend ofwel als beperkt, veranderbaar en sociaal aanvaard beleven. De eigen perceptie van het leerprobleem zou verder vooral samenhangen met de mate waarin de kinderen zich ondersteund voelen door hun ouders.
Het bestaande onderzoek omtrent zelfbeeld en leerproblemen maakt meestal gebruik van een onderzoeksgroep van kinderen die minimaal 8 jaar oud zijn. Uit de ontwikkelingspsychologie leren we immers dat op jonge leeftijd de link tussen prestaties enerzijds en attributies, zelfbeeld, verwachting en motivatie anderzijds nog niet zo sterk is (Oosterwegel, 1996). Dit wordt ook bevestigd in onderzoek bij deze leeftijdsgroep, zowel bij kinderen met als zonder leerprobleem (Priel & Leshem, 1990). Jonge kinderen, ook deze met leerproblemen, zijn daarentegen wel reeds zeer gevoelig voor de feedback van leerkrachten op hun prestaties en gedrag (Bear et al., 1998; Bear & Minke, 1996; Kunnen, 1993).

Leerproblemen en zelfbeeld in relatie tot andere variabelen
We sommen kort de belangrijkste onderzoeksresultaten op:
- Kinderen met een leerprobleem verschillen niet in intelligentie naargelang ze een hoog of laag globaal of academisch zelfbeeld hebben. Ze verschillen wel van elkaar wat betreft hun perceptie van de eigen intelligentie en wat betreft de steun die ze ervaren van ouders en leeftijdsgenoten (Hagborg, 1996; Kloomok & Cosden, 1994; Stiehr Smith & Nagle, 1995).
- Jonge kinderen met een leerprobleem oordelen over zichzelf dat ze gemiddeld even goed geaccepteerd worden door leeftijdsgenoten als kinderen zonder leerprobleem. Dit gegeven staat in contrast met het feit dat hun sociometrische status zoals beoordeeld door leeftijdgenoten wel degelijk lager ligt (Priel & Leshem, 1990).
- Zelfbeleving blijkt bij leerlingen met leerproblemen sterk gerelateerd aan de ervaren sociale ondersteuning in het algemeen (ouders, medeleerlingen, school) (Cosden & McNamara, 1997).
- De competentiebeleving bij leerlingen met leerproblemen hangt samen met hun oorzakelijke attributies voor succeservaringen en met hun attitude tegenover de school (Hagborg, 1996).
- Het zelfconcept van kinderen met een leerprobleem is in eerste instantie aan gedragsvariabelen gekoppeld, en slechts op de tweede plaats aan cognitieve elementen. Dit geldt vooral voor het sociale zelfconcept, en in iets mindere mate voor het cognitieve zelfbeeld, niet voor het globale zelfbeeld (Durrant et al., 1990).

Leerproblemen en het sociaal functioneren

Wat verstaan we onder sociaal functioneren?
Het onderzoek op het sociale domein bij kinderen met leerproblemen concentreert zich rond drie vragen:
- wat is de sociale status van het kind met leerproblemen in de gewone klas?
- verschilt de sociale perceptie en cognitie van het kind met leerproblemen van deze van andere kinderen?
- vertoont het kind met leerproblemen ander sociaal gedrag en sociale vaardigheden dan het kind zonder leerproblemen?

Het eerste aspect situeert zich op de grens tussen psychosociaal functioneren en omgevingsbeïnvloeding. Een verworven sociale status resulteert immers uit de eigenschappen en het gedrag van àlle kinderen van een bepaalde groep.
In verband met het sociale domein beperken we ons verder tot sociale status, perceptie en vaardigheden in relatie tot *leeftijdgenoten*. Dit doen we voornamelijk omdat ouders en zeker leerkrachten ook belangen hebben van een heel andere orde (bijvoorbeeld het behouden van gezag), die gemakkelijk kunnen doorwerken in hun oordeel over de sociale omgang van kinderen met henzelf (Bryan, 1994).
Zoals reeds bij de bespreking van de gedragsproblemen werd opgemerkt, moeten we voorzichtig zijn bij de interpretatie van onderzoeksresultaten op het sociale domein. Veel onderzoekers maken niet steeds een begripsmatig onderscheid tussen sociale en gedragsproblemen. Dit blijkt vooral uit de inhoud van de gebruikte meetinstrumenten die bedoeld zijn om sociale competentie te meten (bv. Bursuck, 1989; Margalit, 1989; Merrel et al., 1993).

Leerproblemen en sociaal functioneren

Uit veelvuldig longitudinaal onderzoek blijkt dat het sociale domein voor álle kinderen van belang is. Er is met name een sterke samenhang gevonden tussen de sociale *status* als kind en de aanpassing als jongere en jongvolwassene (Conderman, 1995; Bramlett et al., 1994; Vaughn et al., 1990; Vaughn & Hogan, 1994). De groep kinderen die door (sommige van) hun leeftijdsgenoten expliciet afgewezen wordt, lijkt het meest kwetsbaar (Merrel et al., 1993).

Kinderen met leerproblemen zouden gemiddeld genomen een lagere sociale status hebben dan kinderen zonder leerproblemen. Ze komen minder terecht in de positieve categorieën ('aanvaard', 'populair') en meer in de negatieve (vooral 'verworpen'). Tegelijk laat het gros van het gedane onderzoek ook een groep kinderen met leerproblemen zien die geen moeilijkheden vertonen op sociaal vlak (Bender et al., 1984; Bryan & Bryan, 1978, Horowitz, 1981; Bruininks, 1978).

Kinderen met leerproblemen blijken in het algemeen minder accuraat te zijn in de *perceptie* van niet-verbale communicatie (Gallico et al., 1991). Er is specifiek onderzoek gedaan naar de wijze waarop deze kinderen de expressie van emoties via gezichtsuitdrukkingen interpreteren (Dimitrovsky et al., 1998; Holder & Kirkpatrick, 1991; Nabuzoka & Smith, 1995). In het onderzoek van Dimitrovsky en collega's (1998) worden bovendien leerlingen met een verbale leerstoornis onderscheiden van leerlingen met (ook) een niet-verbaal tekort. De laatste groep kinderen scoort het minst goed voor het interpreteren van emoties.

Veel onderzoek toont aan dat kinderen met leerproblemen andere patronen van *sociaal gedrag* vertonen dan kinderen zonder leermoeilijkheden. Kavale en Forness (1996) voerden een meta-analyse uit op studies over leerproblemen en sociale vaardigheden. Zij concludeerden dat kinderen met een leerprobleem gemiddeld 0.75 standaarddeviatie lager scoren op schalen voor sociale vaardigheden in vergelijking met kinderen zonder leerprobleem. Driekwart van de groep kinderen met een leerprobleem zou op deze wijze kunnen worden onderscheiden van de leerlingen zonder leerprobleem. Men mag hier echter niet uit het oog verliezen dat het sociaal gedrag meestal beoordeeld werd door leerkrachten. Dit creëert het risico dat de rapportering van de leerkrachten gekleurd is door eigen percepties en verwachtingen (Haager & Vaughn, 1995).

De verschillen in sociaal gedrag tussen kinderen met en zonder leerprobleem zijn niet zozeer kwantitatief als wel kwalitatief van aard. Zo zouden kinderen met leerproblemen:

- meer negatief, competitief en afwijzend en minder attent in hun interacties zijn,
- minder sterk zijn in sociaal probleemoplossingsgedrag,
- tekorten vertonen in vaardigheden zoals anderen groeten, converseren, luisteren, lachen en complimenteren,
- de lengte van hun spreken niet aanpassen aan verschillende situaties,
- een meer persoonlijke en egoïstische inbreng hebben in het gesprek,
- op een minder effectieve manier conversatie voeren,
- en minder oogcontact maken tijdens de interactie.

(Gallico et al., 1991; Pearl et al., 1986; Toro et al., 1990).

Niettemin is er ook onderzoek waarin leerkrachten leergestoorde kinderen niet kunnen onderscheiden van gelijk welke andere groep op basis van hun sociaal gedrag (Janke & Lee, 1991; Vaughn et al., 1990).

Leerproblemen en sociaal functioneren in relatie tot andere variabelen

Verschillende auteurs concluderen dat intelligentie noch schools presteren een voldoende verklaring bieden voor de sociale moeilijkheden van kinderen met leerproblemen (Bryan, 1989; Conderman, 1995; Janke & Lee, 1991). Anderen zoeken uit of de sociale moeilijkheden een gevolg kunnen zijn van het frequente schoolse falen van kinderen met leerproblemen. Dit gebeurt door het vergelijken van problemen op sociaal vlak bij leergestoorde kinderen enerzijds en bij laagpresteerders of kinderen met een licht mentale handicap anderzijds. In een aantal studies kunnen deze groepen wel degelijk onderscheiden worden op basis van hun sociale *status*: de leergestoorde kinderen komen er het minst goed uit (Bursuck, 1989; La Greca & Stone, 1990; Ochoa & Palmer, 1995).

In algemene kindpopulaties worden sociometrische gegevens in verband gebracht met gedragsbeoordelingen (Conderman, 1995; Rydell, 1993; Taylor, 1989). In het onderzoek van Rydell (1993) zou een lage sociale status bij jongens eerder aan externaliserend probleemgedrag gekoppeld zijn - alsook aan concentratieproblemen -, terwijl die bij meisjes eerder met internaliserend gedrag samengaat. Bij kinderen met leerproblemen zijn jonge meisjes mogelijk het meest kwetsbaar. Ze hebben meer problemen met sociale perceptie dan jonge jongens en vertonen meer internaliserend probleemgedrag dan oudere meisjes (Epstein et al., 1984; Holder & Kirkpatrick, 1991). Vaughn et al. (1990) stellen een lagere sociale status bij kinderen die later een leerprobleem zullen

ontwikkelen zelfs al vast bij het begin van de derde kleuterklas. Hier kan nog geen sprake zijn van een labeleffect of een invloed van frequent schools falen. Deze laatste bevinding suggereert dat het (sociale) gedrag zelf van deze kinderen aan de basis moet liggen van hun lagere sociale status. Er is echter ook onderzoek dat het bovenstaande tegenspreekt. Ofwel kunnen kinderen met leerproblemen, laagpresterende leerlingen en kinderen met een lichte mentale handicap niet van elkaar onderscheiden worden op basis van hun sociale status, ofwel werd het sociale *gedrag* van de kinderen vergeleken maar traden er geen significante verschillen naar voren. (Bramlett et al., 1994; Gresham et al., 1996; Haager & Vaughn, 1995; Merrell et al., 1993; Merrell, 1991; Tur-Kaspa & Bryan, 1995; Vaugh & Haager, 1994a; Vaughn & Hogan, 1994; Vaughn et al., 1993).

Leerproblemen en motivationele aspecten

Onder de noemer motivatie kunnen we veel literatuur plaatsen die in verband gebracht wordt met leerproblemen. Men heeft het over concepten als motivatie, attributie, locus of control, succesverwachting en coping.

Theorie rond motivatie in het licht van schoolse moeilijkheden
Het attributiemodel van Weiner (1986) kan als een basismodel beschouwd worden, omdat het expliciet motivatie, emotie en gedrag met elkaar in verband brengt. Bovendien worden er transactionele verbanden uitgetekend tussen de verschillende concepten. Leerresultaat, emotie, attributie en gedrag kunnen elkaar wederzijds beïnvloeden.
Om de motivationele processen van kinderen met frequente faalervaringen in het onderwijs te duiden, leggen andere auteurs specifieke klemtonen. Dweck en Legget (1988) werkten een uitgebreid theoretisch en ten dele empirisch geverifieerd kader uit rond het concept ‘controleerbaarheid’. Stevens (1994) koppelt hardnekkig niet-taakgericht gedrag van kinderen met een leerstoornis aan het begrip ‘succesverwachting’. Bij Mantzicopoulos (1997) vinden we een theorie terug waarin leermotivatie met copingstrategieën in verband gebracht wordt. En tenslotte verbindt Gresham (1988) de motivationele processen van kinderen met frequente faalervaringen met moeilijkheden op sociaal gebied.
Tenslotte is er literatuur voorhanden waarin verschillende motivationele processen uitgetekend worden voor kinderen met leerstoornissen ten opzichte van laagpresterende kinderen. Kronick (1988) stelt in dit verband dat het concrete denken en problemen met temporele cognitie bij kinderen met leerstoornissen aanleiding geven tot een verlaagd gevoel van controle en dus een verhoogde angst. Licht (1983) suggereert dat de faalervaringen die leerlingen met leerstoornissen opdoen in die zin specifiek zijn dat ze meest kans maken om tot patronen van aangeleerde hulpeloosheid te leiden. Het gaat immers om hoogfrequent falen, over een lange tijdsperiode en bij verschillende vakken en leerkrachten. Licht en Kistner (1986) stellen dat leerlingen met leesproblemen wellicht meer dan andere leergestoorde kinderen er een veralgemeende lage succesverwachting kunnen op nahouden. Dit zou te maken hebben met het feit dat lezen zowat bij alle andere vakken ook een relatief grote impact heeft op het totale leerproces, wat in mindere mate van schrijven en rekenen kan gezegd worden.

Leerproblemen en motivatie
Huntington en Bender (1993) bieden een overzicht van de literatuur omtrent attributiepatronen bij jongeren met leerproblemen. In de meerderheid van de door hen bestudeerde onderzoeken zou deze groep schoolse successen én falen meer aan interne oorzaken toeschrijven. Meerbepaald zouden deze jongeren, meer dan hun leeftijdgenoten zonder leerstoornis, hun successen wijten aan inspanning en hun mislukkingen aan een tekort aan capaciteiten. Wilson en David (1994) deden onderzoek naar intrinsieke leermotivatie. Leerlingen met een leerprobleem zouden minder controle ervaren over hun prestaties en zich minder competent voelen om goed te presteren. Er is evenwel onderzoek dat deze bevindingen tegenspreekt. Chapman (1988a) stelt vast dat kinderen met leerproblemen tussen 11 en 13 jaar hun successen én hun faalervaringen meer aan externe oorzaken toeschrijven dan kinderen zonder leerprobleem. In andere studies (Bender, 1987; Cooley & Ayres, 1988; Kistner et al., 1988) vindt men geen significante verschillen in de attributies van kinderen met en zonder leerproblemen.

Leerproblemen en motivatie in relatie tot andere variabelen
Onderzoek van Durrant (1993) suggereert dat kinderen met leerproblemen en externaliserend probleemgedrag hun schoolse faalervaringen meer extern attribueren dan kinderen met een leerprobleem die

geen gedragsproblemen vertonen. De groep kinderen met leerproblemen en zowel internaliserend als externaliserend probleemgedrag zouden hun succes én falen meer aan toevalsfactoren wijten. Durrant verbindt in dit laatste geval angstgevoelens met oncontroleerbaarheid.
Enkele auteurs brengen motivationele moeilijkheden bij kinderen met leerproblemen met leerkracht- en klasfactoren in verband. Licht en Kistner (1986) stelden vast dat een competitieve doelstructuur in de klas voor kinderen met leerproblemen minder efficiënt is om de leermotivatie te verhogen dan een individualistische of coöperatieve structuur. Deze laatste zijn evenwel ook slechts effectief onder bepaalde omstandigheden. Uit onderzoek van Clark (1997) komt naar voren dat het label 'leerstoornis' een invloed uitoefent op de emotionele reactie van leerkrachten naar aanleiding van het falen van een leerling, op het gedrag dat leerkrachten hierop laten volgen en op de verwachtingen die ze koesteren naar toekomstige prestaties van leerlingen. Leerlingen met het label leerstoornis zouden meer beloning, minder kwaadheid, meer medelijden en een hogere faalverwachting bij hun leerkrachten uitlokken wanneer zij falen. Leerkrachten communiceren op deze wijze de indringende boodschap naar leerlingen met een leerstoornis dat ze minder competent zijn (zie ook Stevens, dit nummer. Dit beïnvloedt op haar beurt de attributies die leerlingen zelf maken over hun prestaties, en heeft aldus ook repercussies voor het zelfbeeld dat leerlingen opbouwen.

Tot slot

Wie aan de slag gaat met kinderen die problemen hebben met het leren zal zien dat deze kinderen niet enkel met dat leren worstelen, maar ook met het feit dàt ze daarmee worstelen. En alsof dat nog niet genoeg is, hebben ze het vaak ook moeilijk met andere elementen uit hun leefwereld, zoals de sociale contacten met leeftijdgenoten, hun zelfbeeld of ook de omgang met ouders of leerkrachten. Hoewel het thema zó uit het alledaagse klasgebeuren gegrepen lijkt, krijgt het in theorievorming en onderzoek nog niet lang systematisch aandacht. Pas sinds enkele decennia bestudeert men leerproblemen en –stoornissen niet meer voornamelijk vanuit hun cognitieve leeraspect, maar worden ze ook bezien binnen het ruimere functioneren van kind. Deze inzichten zullen ertoe bijdragen om adequate hulp uit te bouwen voor de opvoedingsproblemen waarmee ouders en leerkrachten van kinderen met leerproblemen geconfronteerd worden. In de andere bijdragen van dit themanummer worden daartoe verschillende aanzetten gegeven.

Gebruikte literatuur

Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the CBCL/4-18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Bear, G. G., & Minke, K. M. (1996). Positive bias in maintenance of self-worth among children with LD. *Learning Disability Quarterly, 19*(1), 23-32.

Bear, G. G., Minke, K. M., Griffin, S. M., & Deemer, S. A. (1998). Achievement-related perceptions of children with learning disabilities and normal achievement: group and developmental differences. *Journal of Learning Disabilities, 31*(1), 91-104.

Bender, W. N. (1987a). Behavioral indicators of temperament and personality in the inactive learner. *Journal of Learning Disabilities, 20*(5), 301-305.

Bender, W. N., & Smith, J. K. (1990). Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities : a meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 23*(5), 298-305.

Bender, W. N., Wyne, M. D., Stuck, G. B., & Bailey, D. B. (1984). Relative peer status of learning disabled, educable mentally handicapped, low achieving, and normally achieving children. *Child Study Journal, 13*, 209-216.

Bramlett, R. K., Smith, B. L., & Edmonds, J. (1994). A comparison of nonreferred, learning-disabled, and mildly mentally retarded students utilizing the Social Skills Rating System. *Psychology in the Schools, 31*(1), 13-19.

Bruininks, V. L. (1978). Actual and perceived status of learning disabled students in mainstreamed programs. *Journal of Special Education, 12*(1), 51-58.

Bryan, T. (1989). IQ and learning disabilities: a perspective from research on social factors. *Journal of Learning Disabilities, 22*(8), 480-481.

Bryan, T. (1994). The social competence of students with learning disabilities over time: a response to Vaughn and Hogan. *Journal of Learning Disabilities, 27*(5), 304-308.

Bryan, T. H., & Bryan, J. H. (1978). Social interactions of learning disabled children. *Learning Disability Quarterly, 1*, 33-37.

Bursuck, W. (1989). A comparison of students with learning disabilities to low achieving and higher achieving students on three dimensions of social competence. *Journal of Learning Disabilities, 22*(3), 188-194.

Chapman, J. W. (1988a). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled

children: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 357-365.
Chapman, J.W. (1988b). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research, 58*(3), 347-371.
Clark, M. D. (1997). Teacher Response to learning disability: a test of attributional principles. *Journal of Learning Disabilities, 30*(1), 69-79.
Conderman, G. (1995). Social status of sixth- and seventh-grade students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 18*(1), 13-24.
Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system. In M.R. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), *Self Processes and Development : The Minnesota Symposium on Child Development* (Vol. 23pp. 43-78). Hillsdale: NJ : Erlbaum.
Cooley, E. J., & Ayres, R. R. (1988). Self-concept and succes-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 21*(3), 174-178.
Cosden, M. A., & McNamara, J. (1997). Self-concept and perceived social support among college students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 20*(1), 2-12.
Damon, W., & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development, 54*, 841-864.
Dimitrovsky, L., Spector, H., Levy-Shiff, R., & Vakil, E. (1998). Interpretation of facial expressions of affect in children with learning disabilities with verbal or nonverbal deficits. *Journal of Learning Disabilities, 31*(3), 286-292, 312.
Dumont, J.J. (1994). *Leerstoornissen. 1. Theorie en Model*. Rotterdam: Lemniscaat.
Durrant, J. E. (1993). Attributions for achievement outcomes among behavioral subgroups of children with learning disabilities. *The Journal of Special Education, 27*(3), 306-320.
Durrant, J. E., Cunningham, C. E., & Voelker, S. (1990). Academic, social, and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 657-663.
Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273.
Epstein, M. H., Cullinan, D., & Nieminen, G. (1984). Social behavior problems of learning disabled and normal girls. *Journal of Learning Disabilities, 17*(10), 609-611.
Gallico, R. P., Thomas, J. B., & Brob, C. S. (1991). *Emotional and Behavioral Problems in Children with Learning Disabilities*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
Ghesquière, P., Grietens, H., & Hellinckx, W. (1998). Prevalence of problem behavior in a general population sample of children with learning problems. *International Journal of Child & Welfare,* (1), 26-42.
Gresham, F. M. (1988). Social competence and motivational characteristics of learning disabled students. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (eds), *Handbook of Special Education: Research and Practice. Vol. 2 : Mildly Handicapped Conditions* (pp. 283-302). Oxford: Pergamon Press, Inc.
Gresham, F. M., Mac Millan, D. L., & Bocian, K. M. (1996). Learning disabilities, low achievement, and mild mentel retardation : more alike than different ? *Journal of Learning Disabilities, 29*(6), 570-581.
Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*(4), 205-215,231.
Hagborg, W. J. (1996). Self-concept and middle school students with learning disabilities: a comparison of scholastic competence subgroups. *Learning Disability Quarterly, 19*(2), 117-126.
Harter, S. (1985). Competence as a Dimension of Self-Evaluation: Toward a Comprehensive Model of Self-Worth. In R. L. Leahy (Ed.), *The Development of the Self* (pp. 55-121). London: Academic Press.
Hellinckx, W. (1995). Kinderen met gedragsproblemen. In P. Ghesquière, & B. Maes (Red.), *Kinderen met Problemen* (p. 127-156). Leuven: Garant.
Holder, H. B., & Kirkpatrick, S. W. (1991). Interpretation of emotion from facial expressions in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 24*(3), 170-177.
Horn, W. F., & Packard, T. (1985). Early identification of learning problems: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 77*(5), 597-607.
Horowitz, E. C. (1981). Popularity, decentering ability, and role-taking skills in learning disabled and normal children. *Learning Disability Quarterly, 4*, 23-30.
Huntington, D. D., & Bender, W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities, 26*(3), 159-166.
Janke, R. W., & Lee, K. (1991). Social skills ratings of exceptional students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 9*(1), 54-66.
Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: a meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*(3), 226-237.
Kavale, K. A., Fuchs, D., & Scruggs, T. E. (1994). Setting the record straight on learning disability and low achievement: implications for policymaking. *Learning Disabilities Research and Practice, 9*(2), 70-77.
Kistner, J. A., Osborne, M., & Le Verrier, L. (1988). Causal attributions of learning-disabled children: developmental patterns and relation to academic progress. *Journal of Educational Psychology, 80*(1), 82-89.
Klicpera, C., & Schabmann, A. (1993). Die Häufigkeit von emotionalen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht und der Zusammenhang mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. *Praxis Der Kinderpsychologie Und Kinderpsychiatrie, 42*(10), 358-363.

Kloomok, S., & Cosden, M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities: the relationship between global self-concept, academic 'discounting', nonacademic self-concept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly, 17*(2), 140-153.

Konstantareas, M. M., & Homatidis, S. (1989). Parental perception of learning-disabled children's adjustment problems and related stress. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17*(2), 177-186.

Kronick, D. (1988). *New Approaches to Learning Disabilities. Cognitive, Metacognitive, and Holistic.* Philadelphia: Grune & Stratton.

Kunnen, S. (1993). Ervaren controle en waargenomen competentie op de basisschool. *Kind en Adolescent, 14*(3), 194-204.

La Greca, A. M., & Stone, W. L. (1990). LD status and achievement: confounding variables in the study of children's social status, self-esteem, and behavioral functioning. *Journal of Learning Disabilities, 23*(8), 483-490.

Licht, B. G. (1983). Cognitive-motivational factors that contribute to the achievement of learning-disabled children. *Journal of Learning Disabilities, 16*, 483-490.

Licht, B. G., & Kistner, J. A. (1986). Motivational problems of learning-disabled children: individual differences and their complications for treatment. In J.K. Torgesen, & B.Y.L. Wong (Eds), *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities* (pp. 225-255). Orlando: Academic Press, Inc.

Mantzicopoulos, P. (1997). How do children cope with school failure? A study of social/emotional factors related to children's coping strategies. *Psychology in the Schools, 34*(3), 229-237.

Margalit, M. (1989). Academic competence and social adjustment of boys with learning disabilities and boys with behavior disorders. *Journal of Learning Disabilities, 22*(1), 41-45.

McKinney, J. D. (1989). Longitudinal research on the behavioral characteristics of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 22*(3), 141-151

McKinney, J. D., & Speece, D. L. (1986). Academic consequences and longitudinal stability of behavioral subtypes of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology, 78*(5), 365-372.

Merrell, K. W. (1991). Teacher ratings of social competence and behavioral adjustment: differences between learning-disabled, low-achieving, and typical students. *Journal of School Psychology, 29*(3), 207-217.

Merrell, K. W., Sanders, D. E., & Popinga, M. R. (1993). Teacher ratings of student social behavior as a predictor of special education status: discriminant validity of the school behavior scales. *Journal of Psychoeducational Assessment, 11*(3), 220-231.

Michaels, C. R., & Lewandowski, L. J. (1990). Psychological adjustment and family Functioning of boys with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 23*(7), 446-450.

Morris, R., Reid Lyon, G., Alexander, D., Gray, D. B., Kavanagh, J., Rourke, B. P., & Swanson, H. L. (1994). Editorial : proposed guidelines and criteria for describing samples of persons with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 17*(2), 106-109.

Morrison, G. M., & Cosden, M. A. (1997). Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Qarterly, 20*(1), 43-60.

Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1995). Identification of expressions of emotions by children with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 10*(2), 91-101.

Ochoa, S. H., & Palmer, D. J. (1995). Comparison of the peer status of Mexican-American students with learning disabilities and non-disabled low-achieving students. *Learning Disability Quarterly, 18*(1), 57-63.

Oosterwegel, A. (1996). Het zelfconcept bij kinderen van 6 tot 18 jaar. In J. D. Bosch, H. A. Bosma, D. N. Oudshoorn, J. Rispens, & A. Vyt (red.), *Jaarboek Ontwikkelingspsychologie, Orthopedagogiek en Kinderpsychiatrie 2 1996-1997* (pp. 184-215). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Pearl, R., Donahue, M., & Bryan, T. (1986). Social Relationships of learning-disabled children. J. K. Torgesen, & B. Y. L. Wong (Eds), *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities* (pp. 193-213). Orlando: Academic Press, Inc.

Priel, B., & Leshem, T. (1990). Self-perceptions of first- and second-grade children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 23*(10), 637-642.

Quay, H. C., & Peterson, D. R. (1987). *Manual for the Revised Behavior Problem Checklist.* Miami: autors.

Renick, M. J., & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology, 81*, 631-638.

Rothman, H. R., & Cosden M. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly, 18*(3), 203-212.

Rourke, B.P., & Del Dotto, J.E. (1994). *Learning disabilities. A neuropsychological perspective.* London: Sage Publications.

Rourke, B. P., & Fuerst, D. R. (1995). Cognitive processing, academic achievement, and psychosocial functioning: a neurodevelopmental perspective. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (eds.), *Developmental Psychopathology. Volume 1: Theory and Methods* (pp. 391-423). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Rydell, A.-M. (1993). New morbidity-problems and peer relations in a sample of Swedish primary school children: a follow-up from the first to third grade. *Scandinavian Journal of Psychology, 34*(3), 212-222.

Schachter, D. B., Pless, B., & Bruck, M. (1991). The prevalence and correlates of behaviour problems in learning disabled children. *Canadian Journal of Psychiatry, 36*(3), 323-331.

Schaefer, E. S., Edgerton, M., & Aronson, M. (1977). *Classroom Behavior Inventory*. Chapel Hill, NC: Frank Porter

Graham Child Development Center.
Shaywitz, S.E., Fletcher, J.M., & Shaywitz, B.A. (1996). A conceptual model an definition of dyslexia: Findings emerging from the Connecticut Longitudinal Study. In: J.H. Beitchman, N.J. Cohen et al. (eds.), *Language, learning, and behavior disorders: Developmental, biological, and clinical perspectives* (pp. 199-223). New York: Cambridge University Press.
Stevens, L. M. (1994). Naar een meer geïntegreerde benadering van leerstoornissen, met bijzondere aandacht voor het motivationele aspect. In W.H.J. van Bon, E.C.D.M. van Lieshout & J.T.A. Bakker (red.), *Gewoon, Ongewoon, Buitengewoon: Opstellen over Leerproblemen.* (pp. 275-297). Rotterdam: Lemniscaat.
Stiehr Smith, D., & Nagle, R. J. (1995). Self-perceptions and social comparisons among children with LD. *Journal of Learning Disabilities, 28*(6), 364-371.
Taylor, A. R. (1989). Predictors of peer rejection in early elementary grades: roles of problem behavior, academic achievement, and teacher preference. *Journal of Clinical Child Psychology, 18*(4), 360-365.
Thompson Jr., R. J., & Kronenberger, W. (1991). Behavior problems in children with learning problems. H. L. Swanson, & B. Keogh (Eds.), *Learning Disabilities. Theoretical and Research Issues.* (pp. 155-174). Hillsdale: Lawrence Erlbaum associates.
Toro, P. A., Weissberg, R. P., Guare, J., & Liebenstein, N. L. (1990). A comparison of children with and without learning disabilities on social problem-solving skill, school behavior, and family background. *Journal of Learning Disabilities, 23*(2), 115-120.
Tsatsanis, K. D., Fuerst, D. R., & Rourke, B. P. (1997). Psychosocial dimensions of learning disabilities: external validation and relationship with age and academic functioning. *Journal of Learning Disabilities, 30*(5), 490-502.
Tur-Kaspa, H., & Bryan, T. (1995). Teacher's ratings of the social competence and school adjustment of students with LD in elementary and junior high school. *Journal of Learning Disabilities, 28*(1), 44-52.
van der Meulen, M. (1993). Zelfbeeld en psychisch functioneren. Een introductie. *Kind En Adolescent, 14*(3), 115-126.
Van der Ploeg, J. D. (1990). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en Risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.
Vaughn, S., & Haager, D. (1994a). Social assessments of students with learning disabilities: do they measure up? In S. Vaughn, & C. Bos (eds.), *Research Issues in Learning Disabilities. Theories, Methodology, Assessment, and Ethics* (pp. 276-311). New York: Springer-Verlag.
Vaughn, S., & Haager, D. (1994b). Social competence as a multifaceted construct: how do students with learning disabilities fare ? *Learning Disability Quarterly, 17*(4), 253-266.
Vaughn, S., & Hogan, A. (1994). The social competence of students with learning disabilities over time: a within-individual examination. *Journal of Learning Disabilities, 27*(5), 292-303.
Vaughn, S., Hogan, A., Kouzekanani, K., & Shapiro, S. (1990). Peer acceptance, self-perceptions, and social skills of learning disabled students prior to identification. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 101-106.
Vaughn, S., McIntosh, R., Schumm, J. S., Haager, D., & Callwood, D. (1993a). Social status, peer acceptance, and reciprocal friendships revisited. *Learning Disabilities Research and Practice, 8*(2), 82-88.
Weiner, B. (1986). *An attributional theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
Weller, C., Watteyne, L., Herbert, M., & Crelly, C. (1994). Adaptive behavior of adults and young adults with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 17*(4), 282-295.
Wilson, D. R., & David, W. J. (1994). Academic intrinsic motivation and attitudes toward school and learning of learning disabled students. *Learning Disabilities Research and Practice, 9*(3), 148-156.