

# Gedragsverschillen tussen kinderen van GLO- en verschillende typen van BuO-scholen zoals beoordeeld door leerkrachten

A. W. BLÖTE-AANHANE

Vakgroep Ontwikkelingspsychologie

Rijksuniversiteit Leiden

L. M. G. CURFS

Vakgroep Ontwikkelingspsychologie

Rijksuniversiteit Leiden/Pedologisch Instituut

Oosterwijk

## Samenvatting

Leerkrachten van een aantal GLO-, ZMOK-, LOM- en MLK-scholen beoordeelden het gedrag van hun leerlingen ( $N=1099$ ) op de *Conners Teacher Rating Scale*.

Middels een kanonische discriminant analyse met varimaxrotatie op de structuurmatrix werden de verschillen tussen de leerlingen van de verschillende schooltypen onderzocht. Er werden 3 verschildimensies gevonden, waarop steeds het maximale verschil optreedt tussen de GLO-groep enerzijds en beurtelings een van de BuO-groepen anderzijds.

Interpretatie van de resultaten leidt tot de volgende typering: Het gedrag van de ZMOK-groep zoals gepercipieerd door leerkrachten kan beschreven worden als zijnde een ernstig probleem voor de omgeving; de LOM-groep wordt gekenmerkt door hyperactiviteit; de MLK-groep door angst en overgevoeligheid.

De resultaten van dit onderzoek kunnen een bijdrage leveren aan de discussie betreffende de integratie Buitengewoon Onderwijs, waarin empirische gegevens met betrekking tot gedragsverschillen nagenoeg ontbreken.

## 1 Inleiding

De differentiatie in schooltypen binnen het buitengewoon onderwijs staat nogal eens ter discussie. Selectie van leerlingen in verband met toewijzing aan verschillende schooltypen (verwijzingsproblematiek) en de wenselijkheid van integratie (externe en interne integratie) zijn in dezen belangrijke thema's. Voornamelijk

gaat het dan om de vraag of er een wezenlijk verschil bestaat tussen de kinderen die de LOM-, MLK- of ZMOK-school bevolken (Meys, 1974; Kok, 1977; Rispens, 1977; Van der Wissel, 1978; Van der Ley en Kool, 1981). De onzekerheid m.b.t. dit punt is op zich niet zo verwonderlijk daar bij de toewijzing van leerlingen aan deze vormen van buitengewoon onderwijs medische criteria (zintuiglijke of lichamelijke beperkingen) geen duidelijke rol spelen en IQ geen eenduidige maatstaf is.

Van der Wissel (1978, 1979) constateerde in een onderzoek naar integratiebereidheid<sup>1</sup> m.b.t. MLK-, LOM- en GLO-scholen een opvallend geringe bereidheid tot integratie bij LOM- en MLK-scholen. Een verrassend resultaat omdat de respondenten (hoofden van LOM- en MLK-scholen, psychologen en inspecteurs BuO) nauwelijks in staat bleken tot een éénduidige toeschrijving van leerlingkenmerken aan hetzij LOM-, hetzij ML-leerlingen. Toch werd het ML-kind duidelijk anders gepercipieerd als het LOM-kind.

Over de differentiërende betekenis van gedragskenmerken die minder rechtstreeks met het intelligentie criterium samenhangen bestaat veel onduidelijkheid. De bestaande typering van BuO-leerlingen (bijv. Toren e.a., 1978) berusten meestal niet op empirisch onderzoek. T.a.v. LOM- en ML-kinderen wordt vaak gewezen op de grote mate van overeenkomst tussen deze categorieën van leerlingen (Van der Ley en Kool, 1981).

Het hier gerapporteerde onderzoek betreft de vraag in hoeverre kinderen van GLO-scholen en verschillende typen van BuO-scholen verschillen in problematisch gedrag zoals beoordeeld door leerkrachten.

## 2 Methode en procedure

### Proefpersonen

Elf scholen uit het westen des lands waren bij dit onderzoek betrokken, vier scholen voor Gewoon Lager Onderwijs (GLO), drie scholen voor Moeilijk Lerende Kinderen (MLK), drie scholen voor kinderen met Leer- en Opvoe-

dingsmoeilijkheden (LOM) en twee scholen voor Zeer Moeilijk Opvoedbare Kinderen (ZMOK). Van tien scholen beoordeelden alle leerkrachten alle kinderen in hun klas. Van één GLO-school beoordeelden de leerkrachten – wegens tijdgebrek – slechts 10 kinderen uit hun klas (random gekozen). Van één LOM-school werkten niet alle leerkrachten mee.

Het aantal beoordeelde kinderen was 1099; van 983 kinderen waren volledige gegevens beschikbaar. Deze waren als volgt over de schooltypen verdeeld: 417 GLO-, 300 LOM-, 85 MLK- en 91 ZMOK-leerlingen. De leeftijden van de kinderen varieerden van 6 tot 15 jaar. De GLO-scholen werden zodanig gekozen dat de verschillende sociaal-economische milieus redelijk waren vertegenwoordigd. De MLK-groep was aanvankelijk twee keer zo groot, maar van veel kinderen waren de gegevens niet volledig.

#### *De Conners beoordelingschaal voor leerkrachten*

Als beoordelingsinstrument werd gekozen voor de Conners Teacher Rating Scale (Conners, 1969, 1973). Met deze schaal werd en wordt in de VS en Australië erg veel onderzoek verricht (O'Leary en Johnson, 1979). We vertaalden de momenteel in de VS meest gebruikte versie van de schaal (Werry, Sprague en Cohen, 1975; Wallander en Conger, 1981), die ook wordt aanbevolen door het National Institute of Mental Health (1976). Ondanks kritiek op de schaal – vnl. betreffende itemsamenstelling en antwoordcategorieën – heeft het NIMH er o.a. vanwege de praktische bruikbaarheid en eenvoudige hantering toch vertrouwen in gesteld. Voor een nadere evaluatie van de Conners-schaal verwijzen wij naar Blöte-Aanhane en Curfs (1984)<sup>2</sup>. In dit artikel zijn ook gegevens betreffende de validiteit en betrouwbaarheid van de schaal weergegeven. De schaal bestaat uit 39 items (zie Tabel I) waarin probleemgedragingen van kinderen worden beschreven in de categorieën 'gedrag in de klas' (21 items), 'participatie in de groep' (8 items) en 'houding tegenover autoriteit' (10 items). Ieder item wordt gescoord op een vierpuntsschaal: het beschreven gedrag is 'helemaal niet' (1), 'soms' (2), 'tamelijk vaak' (3) of 'heel vaak' (4) op de beoordeelde leerling van toepassing. In een toelichting bij de schaal werd een verduidelijking gegeven van de dubbele ontkenningen die bij negatief gestelde items (7

in totaal) kunnen voorkomen. In een vooronderzoek was gebleken dat leerkrachten in verwarring raakten door deze items. De toelichting wordt bij de Amerikaanse versie niet gegeven.

In een aantal gevallen echter bleef onduidelijkheid bestaan op dit punt, hetgeen veel uitval in de MLK-groep t.a.v. de onduidelijke items tot gevolg had. Toch werd niet tot bijstelling van de schaal besloten. Vergelijkbaarheid van in Nederland verkregen onderzoeksresultaten met de Conners-schaal met die uit de VS en Australië werd van overwegend belang geacht.

#### *Het analyseren van de gegevens*

In een onderzoek naar de psychometrische kwaliteiten van de Nederlandse versie van de Conners Teacher Rating Scale werd middels factor-analyse een vijf-factoroplossing gevonden, die over de verschillende groepen invariant bleek te zijn. Dat wil zeggen dat de factoren volgens welke het gedrag van de GLO-populatie beschreven kan worden ook geldig zijn voor de onderzochte BuO-populaties (Blöte-Aanhane en Curfs, 1984). Voorts kon worden aangetoond dat – uitgaande van deze vijf-factorstructuur – er verschillen bestaan tussen de groepen in de gemiddelde waarden die zij met betrekking tot de factoren innemen.

Voor het in dit artikel beschreven onderzoek werd een totaal ander uitgangspunt gekozen. Niet de factorstructuur van de schaal stond centraal maar de verschillen in beoordeeld gedrag tussen de in het onderzoek betrokken groepen. Om een zo goed mogelijk beeld te krijgen van die verschillen tussen de groepen werd een kanonische discriminantanalyse uitgevoerd. Door de verschillen tussen de groepen eerst te maximaliseren middels een discriminantanalyse en de correlaties van de items met de gevonden discriminant-functies te berekenen ontstaan orthogonale dimensies, die op dezelfde wijze geïnterpreteerd kunnen worden als de dimensies (factoren) die middels een factoranalyse verkregen worden. De inhoud van de factoren is in dit geval echter geen vast gegeven van het meetinstrument, maar wordt bepaald door verschillen in item-gemiddelden tussen de groepen.

### 3 Resultaten

De ruwe data werden gevormd door de gekozen categorieën, 1 t/m 4, per item per leerling. De verdelingen van de scores zijn over het algemeen vrij scheef. Omdat de kanonische discriminantanalyse een zeer robuuste techniek is (Klecka, 1975) hebben we daar verder geen consequenties aan verbonden.

Het bleek dat 3 dimensies (het maximale aantal bij 4 groepen) significant tussen de groepen differentieerden<sup>3</sup>.

De verdere berekeningen werden dan ook gebaseerd op 3 discriminantfuncties. Correlaties van de 39 items met deze 3 functies vormen de kanonische structuurmatrix. De correlaties zijn – net als bij een factoranalyse – op te vatten als ladingen van de variabelen op onafhankelijke dimensies.

Visuele inspectie van de grafieken waarin de ladingen van de items op steeds 2 van de 3 dimensies werden afgebeeld maakte duidelijk dat een orthogonale rotatie van de assen een inhoudelijk beter te interpreteren beeld zou opleveren. De volgende stap was daarom een varimaxrotatie van de structuurmatrix uit te voeren.

De ladingen zoals gegeven door de geroteerde structuurmatrix zijn weergegeven in de Figuren 1 t/m 3. Tevens worden de posities van de 4 groepen (GLO, LOM, ZMOK en MLK) in dezelfde figuren aangegeven. Deze posities worden bepaald door de gemiddelde discriminantscores van de groepen t.o.v. de geroteerde assen. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat de *schaal* van deze discriminantscores niet dezelfde is als die van de ladingen van de items. Echter, de richtingen vanuit het nulpunt van de posities van de groepen en die van de items zijn onderling wel vergelijkbaar.

We zullen nu de onderzoeksresultaten zoals ze afgelezen kunnen worden uit de Figuren 1 t/m 3 bespreken. Voor alle 3 de dimensies geldt dat het *maximale* verschil gevonden wordt tussen GLO enerzijds en steeds een andere BuO-groep anderzijds. Het GLO neemt t.o.v. elke as de laagste positie in.

Bekijken we nu de eerste dimensie dan zien we dat deze vooral differentieert tussen de ZMOK-groep – relatief hoog aan de positieve kant van de as – en de overige groepen – gesitueerd dichtbij het nulpunt en deels aan de negatieve kant ervan. Op deze dimensie laden een aantal items die vrij ernstig antisociaal en

acting-out gedrag beschrijven. Alle items op één na hebben positieve ladingen en liggen dus aan de ZMOK-kant van de as. Om een aantal van de hoogstladende te noemen: item 20 'liegt', 25 'speelt vals', 13 'huilt snel en dikwijls', 14 'storend gedrag t.o.v. andere kinderen' en 19 'steelt'. Het item aan de negatieve (GLO-)kant is nr. 30 'gedwee'.

Bij de tweede dimensie is er sprake van differentiatie tussen GLO enerzijds en LOM plus ZMOK anderzijds. Deze gecombineerde LOM-ZMOK-dimensie waarop de LOM-groep het meest extreem scoort is er een van aandachtsproblemen, overbeweeglijkheid en storend gedrag, gecombineerd met motorische onhandigheid. De items 04 'bewegingscoördinatie is zwak', 17 'is link', 29 'plaagt andere kinderen of bemoeit zich met wat zij aan het doen zijn', 37 'erg erop gebrand om in de smaak te vallen' en 07 'let niet op, makkelijk afgeleid' hebben o.a. een hoge lading op deze dimensie.

De derde dimensie tenslotte beschrijft gedrag waarin de MLK-groep zich onderscheidt van de overige groepen. Deze dimensie wordt bepaald door items die te maken hebben met angst, zich terugtrekken en niet voor zichzelf opkomen. De items 34 'bang', 09 'overgevoelig van aard', 24 'lijkt een meeloper', 33 'verlegen' en 26 'lijkt geen leider' zijn hiervan een voorbeeld.

Hierboven is slechts een klein aantal van de hoogst ladende items per dimensie genoemd. De grafieken 1 t/m 3 kunnen de lezer verder inzicht geven in de verschillen tussen de groepen.

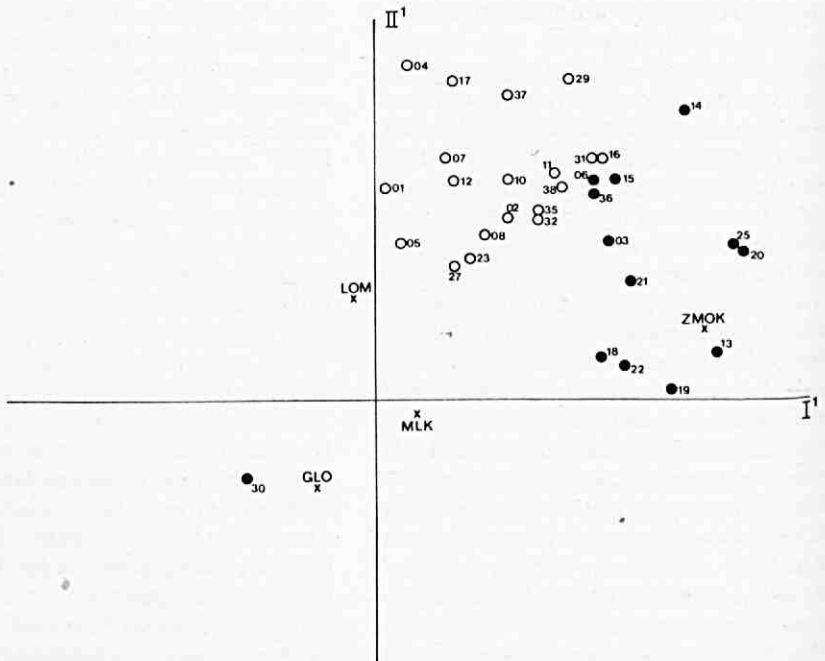
### 4 Discussie

De resultaten laten zien dat er in de perceptie van leerkrachten gedragsverschillen zijn tussen kinderen die de GLO en verschillende typen van BuO-scholen bevolken. Zowel tussen GLO en BuO, als binnen het BuO worden deze verschillen gevonden.

In studies naar probleemgedrag van kinderen wordt vaak een tweetal clusters van factoren aangetroffen. Factoren die storend gedrag betreffen (acting-out, aggression etc.) hangen nauw samen met daartegenover een clustering van factoren als angst, teruggetrokken gedrag, sociale isolatie etc. Een tweedeling, in de literatuur over ontwikkelingsstoornissen om-

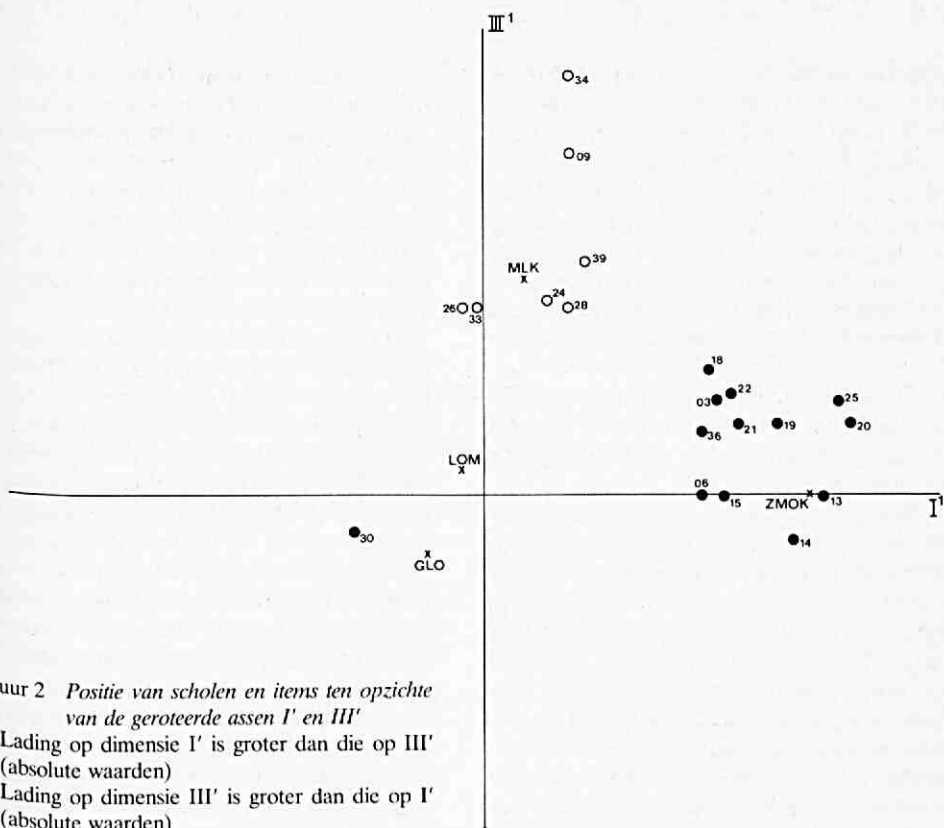
Tabel 1 *Items van de Connors Teacher Rating Scale*

1. Zit te friemelen en te draaien	21. Driftbuien, heftig en onvoorspelbaar gedrag
2. Neuriert en maakt andere vreemde geluiden	22. Sluit zich af voor andere kinderen
3. Wil dat onmiddellijk aan zijn/haar verlangens wordt tegemoet gekomen – raakt snel gefrustreerd	23. Lijkt niet geaccepteerd door de groep
4. Bewegingscoördinatie is zwak	24. Lijkt een meeloper
5. Rusteloos of overbeweeglijk	25. Speelt vals
6. Snel opgewonden, impulsief	26. Lijkt geen leider
7. Let niet op, makkelijk afgeleid	27. Kan niet opschieten met de andere sekse
8. Maakt dingen niet af – korte aandachtsboog	28. Kan niet opschieten met seksegenoten
9. Overgevoelig van aard	29. Plaagt andere kinderen of bemoeit zich met wat zij aan het doen zijn
10. Bovenmatig serieus of triest	30. Gedwee
11. Dagdromen	31. Uitdagend
12. Knorrig of pruilt	32. Brutaal
13. Huilt snel en dikwijls	33. Verlegen
14. Storend gedrag t.o.v. andere kinderen	34. Bang
15. Ruzieachtig	35. Vraagt buitensporig veel aandacht van de leerkracht
16. Snelle en radicale stemmingswisselingen	36. Koppig
17. Is 'link'	37. Erg erop gebrand om in de smaak te vallen
18. Vernielzuchtig	38. Niet coöperatief
19. Steelt	39. Neiging tot spijbelen
20. Liegt	



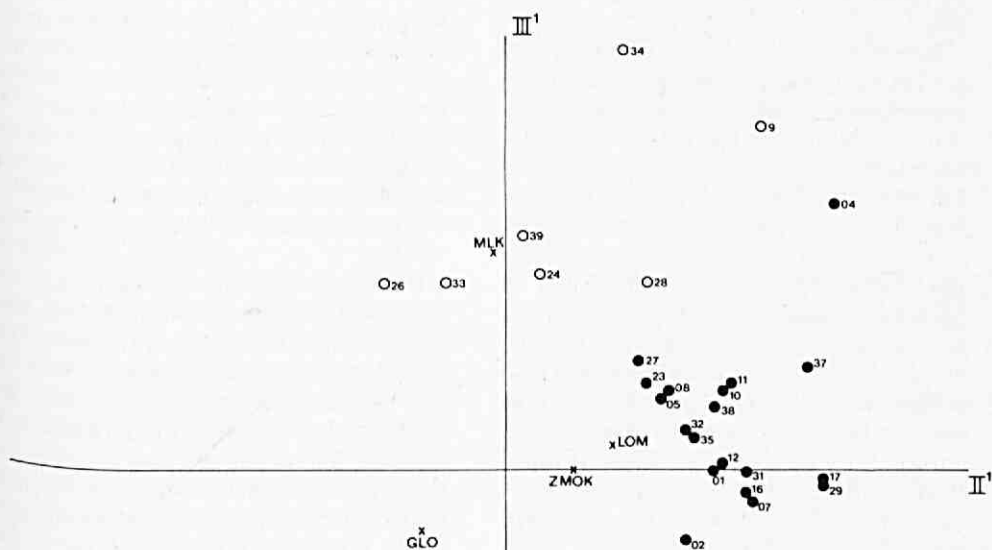
Figuur 1 *Positie van scholen en items ten opzichte van de geroteerde assen I' en II'*

- Lading op dimensie I' is groter dan die op II' (absolute waarden)
- Lading op dimensie II' is groter dan die op I' (absolute waarden)



Figuur 2 *Positie van scholen en items ten opzichte van de geroteerde assen I' en III'*

- Lading op dimensie I' is groter dan die op III' (absolute waarden)
- Lading op dimensie III' is groter dan die op I' (absolute waarden)



Figuur 3 *Positie van scholen en items ten opzichte van de geroteerde assen II' en III'*

- Lading op dimensie II' is groter dan die op III' (absolute waarden)
- Lading op dimensie III' is groter dan die op II' (absolute waarden)

schreven in termen van 'underreaction' vs. 'overreaction' (Stott, 1971; Stott, Marston en Neill, 1975), 'conduct problem' en 'personality problem' (Peterson, 1961), 'neurotic disorder' en 'conduct disorder' (Rutter, Tizard en Whitmore, 1970) of 'externalizing' en 'internalizing' (Achenbach en Edelbrock, 1978). Gesproken kan worden van kinderen die 'een probleem zijn' ('conflict with the environment') of 'een probleem hebben' ('conflict within the self').

Op basis van de gedragskenmerken zoals beoordeeld door de leerkrachten is het mogelijk in bovengenoemde zin een typering van BuO-leerlingen te geven.

ZMOK-leerlingen zijn duidelijk een probleem voor de omgeving. Op de eerste dimensie waarop items laden die vrij ernstig negatief gedrag beschrijven is de positie van ZMOK vrij extreem. Het LOM-kind is op een andere wijze een probleem voor zijn omgeving. Het beeld van een hyperactief kind dringt zich op; aandachtsproblemen, overbeweeglijkheid en storend gedrag, in samenhang met motorische onhandigheid. Het ML-kind daarentegen behoort tot de categorie van kinderen die een 'probleem hebben'. Angst, teruggetrokken en overgevoelig gedrag zijn in dezen de kenmerken.

Samenvattend gesteld blijkt inderdaad binnen het BuO sprake te zijn van een differentiërende betekenis van gedragskenmerken zoals door leerkrachten waargenomen. Het intelligentie-criterium buiten beschouwing latend kan men vaststellen dat alleen al op basis van beoordeling van gedragskenmerken gedifferentieerd kan worden tussen de verschillende BuO-vormen. Daar met name bij LOM en MLK van minimale verschillen tussen de categorieën van leerlingen wordt gesproken (zie inleiding) is het interessant de positie van deze groepen t.o.v. de verschildimensies nog eens nader te bezien. Op de eerste dimensie van ernstig afwijkend gedrag (zie Figuur I) liggen LOM en MLK dicht bij elkaar aan de GLO-kant. Op de tweede dimensie (zie Figuur II), eerder al aangeduid als LOM-dimensie, wordt een duidelijk verschil gevonden tussen LOM en MLK. Het MLK tendert hier naar de kant van het GLO.

De afstand tussen LOM en MLK is verreweg het grootst op de derde dimensie (zie Figuur III), die gekenmerkt wordt door angst en overgevoeligheid. Met betrekking tot de tweedeling

van probleemgedrag in 'conflict with the environment' en 'conflict within the self' kan dus – kort samengevat – van ML-kinderen gezegd worden dat ze in de perceptie van hun leerkrachten een probleem hebben en van LOM-kinderen dat ze een probleem zijn.

Er zijn twee kanttekeningen te maken waardoor bovenstaande conclusies enigszins gereïtiverd worden.

Een eerste punt dat aandacht verdient is de grote mate van non-respons op de MLK. De non-respons betrof een klein aantal items waarbij dubbele ontkenningen optraden. Voor de analyses echter moesten alle gegevens per beoordeeld kind compleet zijn; het vóórkomen van 'missing values' leidde tot verwijdering van de gegevens van het kind uit het databestand. De vraag in hoeverre het verwijderen van deze gegevens van invloed is geweest op de resultaten is niet te beantwoorden. Wél kan opgemerkt worden dat het onvolledig invullen van de schaal niet samenhangt met het gedrag van de beoordeelde kinderen, maar gebonden was aan verwarring m.b.t. bepaalde items bij de leerkrachten, waardoor van een aantal klassen de gegevens van *alle* kinderen uit het bestand verwijderd werden.

Een tweede punt dat hier genoemd moet worden betreft de vraag in hoeverre de gedragsbeoordelingen door de leerkrachten corresponderen met werkelijk vertoond leerlinggedrag. Sommige auteurs benadrukken de rol van het cognitieve model dat de beoordelaar hanteert in de beoordeling, leidend tot leerkracht- i.p.v. leerlingdimensies (zie bijv. Buis, Van den Munckhof en Wels, 1976; Angenent, 1980).

Het is duidelijk dat in een onderzoek waarin alleen van gedragsbeoordelingen door leerkrachten gebruik wordt gemaakt zowel beoordelaarfactoren als wel het gedrag van de beoordeelde kinderen een rol spelen en dat het niet mogelijk is deze twee zaken van elkaar te scheiden. Om het nog gecompliceerder te maken: de leerkrachten beoordeelden alleen de kinderen uit hun eigen klas. Er was dus geen sprake van directe vergelijkingen van de beoordeelde kinderen van de verschillende schooltypen door één en dezelfde beoordelaar. Men kan zich afvragen welke consequenties dit voor de uitkomsten van ons onderzoek heeft gehad. Hebben de leerkrachten misschien de negatieve gedragingen van hun leerlingen volgens een bepaald verwachtingspatroon dat

voor de verschillende schooltypen bestaat, benadrukt? Dit lijkt ons niet waarschijnlijk en wel om de volgende redenen.

Ten eerste, het onderzoek is bij de leerkrachten geïntroduceerd als een normeringsonderzoek voor de Nederlandse versie van de Conners-schaal, waarvoor een zo breed mogelijk scala van kinderen beoordeeld moest worden. Vergelijkingen tussen schooltypen onderling zijn niet ter sprake gekomen.

Ten tweede, de meeste items van de Conners-schaal beschrijven vrij concreet gedrag. De leerkracht wordt niet uitgenodigd een globaal oordeel over het kind te geven maar het op vrij specifieke gedragingen te beoordelen. Dit verkleint de invloed van beoordelingsfactoren in het oordeel.

Ten derde, de leerkrachten hadden de beoordeelde kinderen al bijna een heel schooljaar in hun klas. Hun oordeel was gebaseerd op een grote mate van bekendheid met het gedrag van die kinderen.

Ten vierde, de leerkrachten hadden als referentiekader voor het beoordelen van de individuele leerlingen toch voornamelijk hun eigen klas en de school waar ze les geven. Dit punt zou de verschillen tussen schooltypen juist moeten verkleinen. Er kan immers sprake zijn van gewenning aan gedrag dat vaak voorkomt.

Kort gezegd komt bovenstaande erop neer dat we ervan overtuigd zijn dat leerkrachtfactoren in de beoordelingen zeker een rol gespeeld hebben, maar dat dat niet zonder meer betekent dat de gevonden verschillen tussen schooltypen dan ook voor een groot deel aan die leerkrachtfactoren toegeschreven moeten worden.

Met betrekking tot de discussie aangaande differentiatie dan wel integratie van schooltypen kan o.i. aan de hier beschreven verschillen in gepercipieerd gedrag tussen kinderen van verschillende schooltypen niet voorbijgegaan worden. Bij een beslissingsproces in dezen dient men aan leerling-kenmerken een belangrijk gewicht toe te kennen.

#### Noten

1. De mate waarin respondenten een integratie tussen onderwijstypen wenselijk en realiseerbaar achten is te hanteren als een index voor de verschillen tussen de schooltypen, als een maat voor 'psychologische afstand'.

2. We volstaan hier met te vermelden dat de Nederlandse versie van de schaal, evenals de Amerikaanse, 5 subschalen heeft met interne consistenties ( $a$ ) van resp. .93, .82, .86, .79 en .66 en stabiliteitscoëfficiënten variërend van .43 tot .92. De subschalen vertonen discriminerende validiteit t.a.v. schooltype en sekse en correleren volgens een verwacht patroon met observatiegegevens verkregen in de klas.
3. De geïnteresseerde lezer kan de volledige gegevens betreffende de kanonische discriminantanalyse aanvragen bij de eerste auteur.

#### Literatuur

- Achenbach, T. M. & C. S. Edelbrock, The classification of child psychopathology. A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 1978, 85, 1275-1301.
- Angenent, H. L. W., Factoren in gedragsbeoordelingen door onderwijzers. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1980, 35, 397-405.
- Blöte-Aanhane, A. W. en L. M. G. Curfs, Een vertaling van de Conners Teacher Rating Scale, gegevens betreffende factorstructuur, betrouwbaarheid en validiteit gebaseerd op GLO- en verschillende BuO-populaties. Te verschijnen in het *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*.
- Buis, Th. J. M. N., H. P. C. van den Munckhof en L. M. A. Wels, Een onderzoek naar de validiteit van leerkrachtbeoordelingen. *Gedrag*, 1976, 4, 278-306.
- Conners, C. K., A teacher rating scale for use in drug studies with children. *American Journal of Psychiatry*, 1969, 126, 152-156.
- Conners, C. K., Rating scales for use in drug studies with children. *Psychopharmacology Bulletin: Special Issue, Pharmacotherapy in children*, 1973, 24-84.
- ECDEU assessment manual for psychopharmacology. U.S. Department of HEW, ADAM, 1976.
- Klecka, W. R., Discriminant analysis. In: *Statistical package for the social sciences*. New York: Mc Graw-Hill, 1975.
- Kok, J. F. W., Orthopedagogische behandelingstypen en buitengewoon onderwijs. *Speciaal Onderwijs*, 1977, 314-324.
- Ley, A. van der & E. Kool, LOM/MLK. Deel I. Kritische kanttekeningen bij diagnostische en onderwijskundige differentiatie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1981, 20, 153-168.
- Meys, A., Problemen bij de differentiatie tussen Lommers en Zmokers. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1974, 13, 95-102.
- O'Leary K. D. & S. B. Johnson, Assessment of psychopathology in children. In: H. C. Quay & J. S. Werry (eds.), *Psychopathological disorders of childhood*. New York: Wiley, 1979.

- Peterson, D. R., Behavior problems of middle childhood. *Journal of Consulting Psychology*, 1961, 25, 205-209.
- Rispens, J., Speciaal Onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1977, 16, 247-284.
- Rutter, M. L., J. Tizzard & K. Whitmore. *Health, Education and Behavior*. London: Longman, 1970.
- Stott, D. H., *The Social Adjustment of Children: Manual of the Bristol Social Adjustment Guides*, 5th edition. London: University of London Press, 1974.
- Stott, D. H., N. C. Marston & S. J. Neill, *Taxonomy of Behavior Disturbance*. London: University of London Press, 1975.
- Wallander, J. L. & J. C. Conger, Assessment of hyperactive children: psychometric methodological and practical considerations. In: M. Hersen, R. M. Eisler & P. M. Miller (eds.), *Progress in Behavior Modification*, vol. 11, New York: Academic Press, 1981.
- Werry, J. S., R. L. Sprague & M. N. Cohen, Conners teacher rating scale for use in drug studies with children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1975, 3, 217-229.
- Wissel, A. van der, Gepercipieerde verschillen tussen LOM- en ML-leerlingen II, een landelijke enquête. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1978, 17, 514-525.
- Wissel, A. van der, Integratiebereidheid met betrekking tot MLK-, LOM- en GLO-scholen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1979, 18, 71-79.
- Toren, H., L. C. Stilma, H. Menkveld, T. Kievit, S. J. Rexmeijer, Chr. Lafeber en G. Bolkenstein. *Niet alle kinderen gaan naar de basisschool*. Nijkerk: Callenbach, 1978.

### *Curricula vitae*

A. Blöte (1946) studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit te Leiden. Zij is als wetenschappelijk medewerker verbonden bij de Vakgroep Ontwikkelingspsychologie aan deze Universiteit. Is tevens als begeleidend psycholoog werkzaam op een LOM-school. Publiceerde een aantal artikelen op het gebied van evaluatie-onderzoek. Verbleef het studiejaar 1977-1978 in de VS om zich te bekwamen in programma-evaluatie. Doet daarnaast ook onderzoek op het gebied van de schrijfmotoriek.

*Adres:* Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Rijksuniversiteit Leiden Postbus 9509, 2300 RA Leiden

L. M. G. Curfs (1951) studeerde economie en psychologie aan de Katholieke Hogeschool te Tilburg. Hij is coördinator van het Pedagogisch Instituut te Oisterwijk en als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de Rijksuniversiteit Leiden, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie. Publiceerde over evaluatie-onderzoek. Verricht eveneens onderzoek m.b.t. diagnostiek en hulpverlening van ernstig in hun ontwikkeling en opvoeding bedreigde kinderen.

*Adres:* Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Rijksuniversiteit Leiden Postbus 9509, 2300 RA Leiden

*Manuscript aanvaard 22-11-'83*