



Handleiding Onderbouwing LDGM

Deel B – Theoretisch onderbouwing van het model



Inhoud

Voorwoord	5	3. LDGM rij voor rij onderbouwd	21
1. Inleiding.....	7	A. Intelligentie.....	23
1.1 Ontstaansgeschiedenis	8	B. Ontwikkelingsniveaus.....	24
en de bedoeling van LDGM		C. Didactisch functioneringsniveau	28
1.2 AAIDD-model	9	en leerstandaard	
1.3 Definitie van de term doelgroep.....	11	D. Ondersteuningsbehoeften.....	29
binnen het LDGM		E. Uitstroombestemming.....	31
1.4 Bespreekmodel.....	11	F. Uitstroomrichting.....	32
1.5 Krachten en valkuilen.....	12	4. Implementatie van het Landelijk	35
1.6 Doorontwikkeling tot 2026.....	13	doelgroepenmodel binnen de school	
2. Onderzoek.....	15	Verklarende woordenlijst	37
2.1 Algemeen	16	Referentielijst	39
2.2 Onderzoeksopzet.....	16	Bijlage 1 Wetenschappelijke onderbouwing.....	44
2.3 Algemene conclusie.....	19	Bijlage 2 Infographics.....	55



Voorwoord

De handleiding landelijk doelgroepenmodel (LDGM) is opgedeeld in twee delen.

Handleiding Werkwijze LDGM (Deel A) is bedoeld om gebruikers verder te helpen in het gebruik van het model. Het betreft een praktische handleiding die de gebruiker ondersteunt in het juiste gebruik van het model.

Handleiding Onderbouwing LDGM (Deel B) is een document dat is bedoeld als onderbouwing van het LDGM en geeft vanuit wetenschap en praktijk een onderbouwing van het model. In dit deel is aandacht voor het ontstaan van het LDGM, het AAIDD-model dat als basis dient en het onderzoek.

Om de leesbaarheid van deze handleiding te vergroten, is ervoor gekozen om gebruik te maken van algemene termen. Dat betekent dat waar mogelijk overkoepelende woorden gebruikt zijn, zoals:

- *Ouders* – hiermee worden ook verzorgers, pleegouders en andere wettelijke vertegenwoordigers bedoeld.
- *Leerkrachten* – dit kan ook gelezen worden als docenten of instructeurs, afhankelijk van de onderwijssetting.
- *Begeleiders* – hieronder vallen ook onderwijsassistenten, jobcoaches, praktijkondersteuners en andere ondersteunende professionals.

Deze onderbouwing hoeft niet van kft tot kft gelezen te worden. Gebruik de inhoudsopgave om direct naar de gewenste onderbouwing te gaan. Zowel handleiding deel A als Deel B bevat een hoofdstuk *LDGM rij voor rij* waardoor het zoeken per domein eenvoudiger gemaakt wordt. In deze onderbouwing wordt per domein het kernbegrip uit de werkwijze kort omschreven en daarna volgt een nuancering vanuit wetenschap en praktijk. Meer informatie over het onderzoek is te lezen in hoofdstuk 2 en in de bijlagen.

Heeft u vragen over het gebruik van het LDGM of suggesties ter verbetering van deze handleiding?
Neem dan contact op via info@gespecialiseerdonderwijs.nl



Hoofdstuk 1

Inleiding

1.1 Ontstaansgeschiedenis en de bedoeling van LDGM

Een aanzienlijk aantal leerlingen in Nederland heeft een ontwikkelingslijn die (significant) anders verloopt dan ‘de gemiddelde leerling’ waar het Nederlandse onderwijs veelal op is ingericht. Het is lastig om voor deze leerlingen een ontwikkelingsperspectief op te stellen en passende leerroutes te ontwikkelen. Het Landelijk Doelgroepenmodel (LDGM) is een bespreekmodel dat kan helpen bij dit proces. Het model is ontstaan vanuit het gespecialiseerd onderwijs vanuit de overtuiging dat een IQ alleen geen goede voorspeller is voor ontwikkeling en potentie. In het model worden meerdere factoren meegenomen die van invloed zijn op een ontwikkelingsperspectief.

In het ontwikkelingsperspectiefplan (OPP) leggen gespecialiseerde scholen vast wat de mogelijkheden zijn van de leerling en wat de leerling aan ondersteuning krijgt om op een passend (maximaal haalbaar) niveau uit te stromen. De diversiteit van leerlingen (met een OPP) is enorm, zowel in het gespecialiseerd onderwijs als in het regulier onderwijs. Daardoor is het inschatten van een uitstroomperspectief voor deze leerlingen veelal een lastige puzzel. De complexiteit daarvan zit in de afweging van de verschillende domeinen die een rol spelen en in het feit dat een uitstroomperspectief een inschatting is. Het is weliswaar een professionele inschatting, maar het blijft een inschatting. Dat betekent dat er geen sprake is van ‘zekerheden’. Het is zaak dat professionals het uitstroomperspectief zo betrouwbaar mogelijk inschatten, vanuit een grondhouding die gekenmerkt wordt door ambitie en ‘hoge verwachtingen’ van de mogelijkheden van leerlingen. Op basis daarvan wordt samen met ouders en leerling een passend (uitstroom)perspectief vastgesteld, in de zin van ‘ambitueus’ en ‘realistisch’.

Het LDGM biedt kaders voor het professionele debat dat nodig is om voor leerlingen op een zo betrouwbaar mogelijke manier een uitstroomperspectief vast te stellen. Het LDGM-profiel maakt de verschillen per domein visueel

inzichtelijk, waardoor het gesprek over de weging van de verschillende domeinen en de inschatting van de ontwikkelingsmogelijkheden wordt ondersteund. Het wegen is geen eenmalige aangelegenheid, maar is een structureel cyclisch proces dat de school samen met ouders en leerling doorloopt. Het inschatten van het uitstroomperspectief is daarmee ‘een gestructureerde professionele inschatting’. Als de professionals inschatten dat een aantal ontwikkelingsdomeinen structureel achterblijven en de leerling blijvend ondersteuning nodig zal hebben, kan het LDGM-profiel een verklarende functie vervullen ten aanzien van een perspectief. Ook kan het LDGM-profiel fungeren als een opdracht voor de school: op deze domeinen is er werk aan de winkel om het uitstroomperspectief te realiseren. In beide gevallen helpt het LDGM om de onderwijsbehoeften van een leerling te ontdekken en vast te stellen wat nodig is om de potentie van leerlingen tot bloei te laten komen. Daarbij wordt altijd vanuit uitstroom geredeneerd: wat is voor deze leerling een maximaal haalbaar uitstroomperspectief? En wat is er in de sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling nodig om dat te bereiken?

Binnen het onderwijs aan leerlingen met een OPP, bijvoorbeeld in het gespecialiseerd onderwijs, wordt er (nog) minimaal gewerkt op een gestandaardiseerde wijze. Dit bemoeilijkt de communicatie met stakeholders zoals inspectie, samenwerkingsverbanden, externe ondersteuners en scholen in het regulier onderwijs. Het landelijk doelgroepenmodel verbetert deze communicatie. Het bevordert de communicatie tussen professionals (zowel in het onderwijs als met zorg) en die van professionals met ouders. De Inspectie van het Onderwijs constateerde al in de uitgave van De staat van het onderwijs (2021) dat het zicht krijgen op de opbrengsten van het onderwijs op één derde van de gespecialiseerde scholen nog van onvoldoende kwaliteit is. De oorzaak was volgens hen dat ‘deze besturen onvoldoende relevante kwaliteitsinformatie hebben om adequaat op kwaliteitsverbetering te sturen’ (p.131).

1.2 AAIDD-model

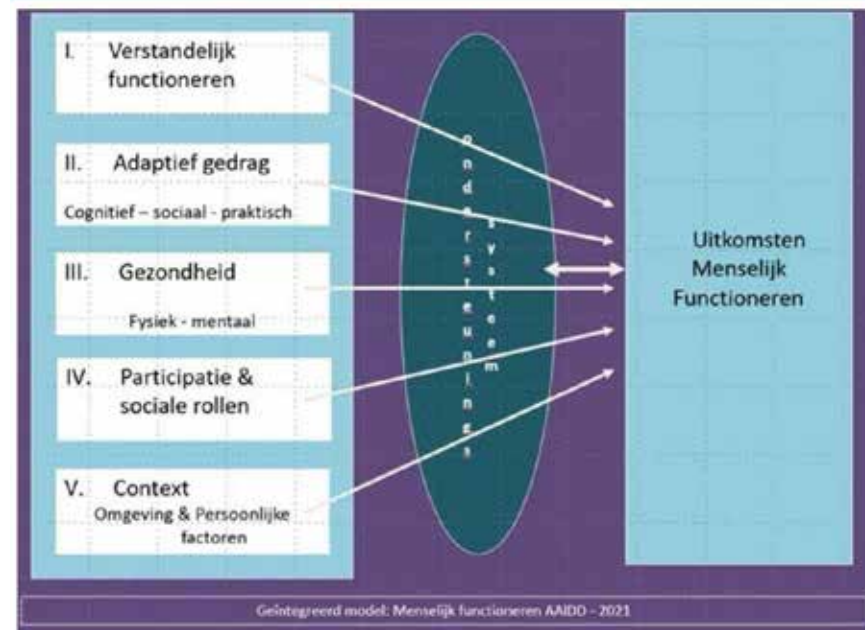
Het landelijk doelgroepenmodel is gebaseerd op het algemeen model van menselijk functioneren, het AAIDD-model (American Association of Intellectual and Developmental Disorders). Dit model is uitgewerkt voor mensen met een verstandelijke beperking en/of ontwikkelingsstoornis, maar is eveneens goed toepasbaar bij andere (bijvoorbeeld fysieke) beperkingen. Het is namelijk geen “dichtgetimmerd” sjabloon. De gebruiker kan het model aanvullen, maar ook dimensies weglaten. Bovendien is het model niet alleen analytisch, maar streeft het ook naar een compleet (mens)beeld met ruimte voor subjectieve waarderingen. Dit is ook terug te vinden bij de uitwerking van Pameijers Handelingsgerichte diagnostiek (Pameijer, N. & Draaisma, N., 2011). Evenals Pameijer is het LDGM gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek, theoretische inzichten en praktijkervaringen. Via een cyclische werkwijze ontdekt de professional individuele onderwijsbehoeften van leerlingen om hier vervolgens naar te kunnen handelen.

Het AAIDD-model, en daarmee ook het landelijk doelgroepenmodel, gaat ervan uit dat het functioneren van mensen (met een beperking) een functionele beperking is die zich uit in de interactie met de omgeving (Buntinx, 2020). Deze mis interactie met de omgeving probeert men te begrijpen vanuit een combinatie van vijf dimensies: verstandelijk functioneren, adaptief gedrag, gezondheid, participatie en sociale rollen en de context. De dimensies omvatten de interacties tussen:

- De aanwezige persoonlijke competenties;
- De omgevingseisen;
- De ontvangen ondersteuning.

Het begrip ‘ondersteuning’ heeft een centrale plaats in het model. De benodigde ondersteuning kan afgeleid worden uit een sterkte-zwakke analyse op de dimensies en wordt zichtbaar in de beschrijving van de bevorderende en belemmerende factoren. Het functioneren van de persoon is dus mede afhankelijk van een adequate ondersteuning door de omgeving op deze vijf dimensies. De kwaliteit van leven (Schalock et al, 2021) is expliciet verbonden met de vernieuwde versie van het AAIDD-model. De ondersteuning moet bijdragen aan de kwaliteit van leven, waaronder welbevinden, de sociale inclusie en -rechten van de persoon.

Het AAIDD-model ziet er als volgt uit:



Toelichting op de vijf dimensies van het AAIDD-model

1. Verstandelijke mogelijkheden

Deze dimensie verwijst naar de verstandelijke vermogens van de persoon. Het gaat om 'intelligentie', zoals die wordt gemeten met intelligentietests. Intelligentie wordt omschreven als een algemene mentale functie die betrekking heeft op redeneren, plannen, problemen oplossen, abstract denken, begrijpen van complexe ideeën, snelheid van lezen, en leren van ervaringen.

2. Adaptief gedrag

Adaptief gedrag betreft conceptuele, sociale en praktische vaardigheden die een persoon nodig heeft om in het dagelijks leven te kunnen functioneren.

- Conceptuele vaardigheden: begrijpen en hanteren van taal, lezen en schrijven, begrip van geld en het kunnen overzien en plannen van dagelijkse activiteiten.
- Sociale vaardigheden: hanteren van interpersoonlijk contact, handelen vanuit verantwoordelijkheidsbesef, kunnen inschatten van en weerstand bieden aan negatieve beïnvloeding, zich houden aan geldende regels en wetten, en vermijden van een slachtofferrol.
- Praktische vaardigheden: activiteiten in het dagelijks leven (ADL) zoals eten, aankleden, hygiëne, zich verplaatsen; instrumentele activiteiten zoals maaltijdbereiding, huishoudelijke activiteiten, gebruik van telefoon, omgaan met geld, gebruikmaken van vervoer; vaardigheden met betrekking tot werk en vermijden of voorkomen van gevaarlijke situaties.

3. Gezondheid

Gezondheid verwijst naar fysiek, mentaal en emotioneel welzijn. De lichamelijke en geestelijke gezondheid van een persoon met een beperking beïnvloeden in hoge mate zijn functioneren. Een goed gezond persoon kan beter leren, kan meer en gemakkelijker dagelijkse activiteiten aan en kan beter participeren in de samenleving dan iemand met gezondheidsproblemen. Onderkenning van de oorzaken van de beperking is van groot belang voor het inzicht in het functioneren van de persoon en het onderkennen van eventuele comorbiditeit.

4. Participatie en sociale rollen

Mensen functioneren binnen settingen zoals: thuis, gezin, schoolklas, werk, vriendenkring, clubs. Settingen horen bij de leeftijd en de cultuur van de betrokkene. Mensen ontleen aan het functioneren binnen zo'n setting niet alleen een sociale positie maar ook mogelijkheden tot ontwikkeling en tot het krijgen van waardering.

5. Context

Context verwijst naar de totale (fysieke en sociale) omgeving waarin de persoon functioneert en omvat drie ecologische niveaus:

- De *directe* omgeving waarin het individu zich bevindt en face-to-face relaties heeft met anderen. Het gaat om settingen als: het gezin, de woonsituatie, de klas, het werk en de vrije tijd.
- De *bredere* omgeving, zoals familie, buurt, school, organisaties die ondersteuning bieden en de lokale samenleving.
- *Overkoepelende patronen* van de cultuur, de brede samenleving, de sociaal-politieke situatie, de inrichting, wetten en regels die de zorg en ondersteuning reguleren.

1.3 Definitie van de term doelgroep binnen het LDGM

In het kader van het Landelijk Doelgroepenmodel verwijst “doelgroep” naar een afgebakende groep leerlingen die, op basis van systematisch vastgestelde onderwijs- en ondersteuningsbehoeften (veelal samenhangend met ontwikkelings-, leer- of gedragskenmerken en ondersteuningsbehoeften), in aanmerking komt voor een specifiek, doelgericht onderwijsaanbod en bijbehorende voorzieningen (De Boer et al., 2011; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014). Deze afbakening is functioneel bedoeld om didactiek, pedagogiek en begeleiding in te regelen en af te stemmen op de behoeften van de groep, waarbij de focus vooral ligt op de benodigde ondersteuning in tegenstelling tot een focus op diagnose (De Boer & Munde, 2014; OECD, 2017). In de Nederlandse context is deze benadering ingebed in het kader van Passend Onderwijs, waarin samenwerkingsverbanden en scholen ondersteuning afstemmen op de onderwijsbehoefte van leerlingen en doelgroepen operationaliseren op basis van ondersteuningsvragen en -profielen (Wet passend onderwijs, 2014; Smeets & van Veen, 2015). Deze afbakening van de doelgroep is dynamisch en heeft dus geen vaststaand karakter. Daarnaast houdt deze rekening met contextuele factoren (bijv. gezinssituatie, sociaal- en emotioneel functioneren en leeromgeving), niet alleen met diagnostische labels (Meijer, 2010; Ruijs & Peetsma, 2009). De afbakening van de term doelgroep binnen het LDGM, behoudt dus ten alle tijden een bepaalde diversiteit. Hierbij is er oog voor de uniciteit van de individuele leerling, binnen deze doelgroep met vergelijkbare behoeften.

1.4 Bespreekmodel LDGM

Het bespreekmodel LDGM kan ondersteunend zijn bij het proces van perspectiefbepaling. Het LDGM is gericht op het ontwikkelingsdenken, het ‘boven tafel krijgen’ van de potentie van de leerling. Het gaat om de ontwikkeling van de leerling binnen de schoolse context: deze leerling op deze school, in deze klas met deze leerkracht.

Het bespreekmodel is gericht op leerlingkenmerken, waarbij altijd de vraag moet zijn wat de omgeving (leerkrachten, schoolteam, ouders, leerling, leeftijdsgenoten, e.d.) kan doen in het handelen om de leerling beter tot zijn recht te laten komen en zijn/haar potentie verder te ontwikkelen. In gezamenlijkheid – school, leerling en ouders – wordt er gekeken naar de ontwikkelingspotentie op meerdere gebieden en de benodigde ondersteuning. Juist deze gezamenlijkheid is van groot belang, want de leerling kan binnen de ene setting beter tot zijn recht komen dan binnen de andere setting. Het samen met ouders en leerling bespreken van het LDGM maakt dat je oprecht van elkaar kunt leren. Daar waar het soms moeilijk is om zaken te bespreken, helpt de visualisatie van het LDGM en kan het ondersteunend zijn aan het op één lijn komen met ouders en leerling. Het LDGM draagt bij aan transparante communicatie over de mogelijkheden van de leerling.

NB: Het is goed om te beseffen dat het gaat om een beeld van de leerling binnen de schoolse context van dat moment (dus deze groep, medeleerlingen en leerkracht). Het gaat dus niet om een algemene beschrijving van de leerling als persoon.



1.5 Krachten en valkuilen

- De kracht van het LDGM zit met name in het ontwikkelingsdenken, het denken in mogelijkheden (ondanks termen gehanteerd in het model) en daarbij de totale ontwikkeling van de leerling in kaart brengen.
- Het karakter LDGM als 'bespreekmodel' stimuleert het debat over de ontwikkeling en potentie van de leerling. Diverse betrokkenen delen vanuit de eigen invalshoek hun bevindingen/ ideeën. Op basis daarvan wordt er een 'gestructureerde professionele inschatting' gemaakt van het uitstroomperspectief.
- Het bespreekmodel 'dwingt' professionals, ouders en waar mogelijk de leerling zelf, om even boven de alledaagse situatie uit te stijgen en na te denken over de potentie van de leerling en wat het vraagt van de omgeving om deze tot volledige tot uiting te laten komen. Door het bespreken en vullen van de domeinen per rij ontstaat er een breed beeld van het functioneren van de leerling binnen de schoolse context.
- In de praktijk blijkt dat het LDGM regelmatig foutief gebruikt wordt. De professionals verschuilen zich daarbij achter het model om aan te geven dat het LDGM bepaalt welk uitstroomperspectief bepalend is voor deze leerling. Het betreft een bespreekmodel om de unieke context van de leerling, de school, de klas en de leerkracht in beeld te brengen.
- Het opstellen van een perspectief is een wettelijke verplichting voor alle leerlingen (van alle leeftijden) met een OPP. Het risico bestaat dat het bepalen van het uitstroomperspectief op jonge leeftijd kan leiden tot self fulfilling prophecy. Blijf altijd hoge verwachtingen hebben van leerlingen.
- Werken met het landelijk doelgroepenmodel levert een belangrijke bijdrage aan het vergroten van de opbrengstgerichtheid van het onderwijs (kwaliteitszorg), het doelgericht plannen van het onderwijs aan leerlingen, het maken van beredeneerde keuzes in leerlijnen en onderwijsaanbod, een betere afstemming met ouders en leerling en een goede overgang naar voortgezet- of vervolgonderwijs, arbeidsmarkt of dagbesteding. Werken met het model komt op deze manier de kwaliteit van het onderwijs ten goede. Het model biedt de bouwstenen waarmee scholen ambities kunnen onderbouwen.
- Het LDGM is bedoeld om per domein de leerling te bespreken om tot slot tot een gestructureerde professionele inschatting te komen. Het is de bedoeling dat de betrokkenen gezamenlijk een inschatting maken welke domeinen of factoren bij deze leerling in deze situatie het meest van belang zijn. De opbouw van het LDGM staat hier los van.
- Het LDGM is niet voorschrijvend in hoe het onderwijs vormgegeven moet worden. Het model biedt slechts een kader en is een hulpmiddel.

1.6 Doorontwikkeling tot 2026

Van 2021 tot 2026 is er hard gewerkt aan de doorontwikkeling van het LDGM op advies van de stuurgroep. De stuurgroep bestaat uit afgevaardigden van het gespecialiseerd onderwijs en SectorraadGO. De doorontwikkeling is gericht op drie onderdelen:

1. Onderzoek
2. Doorontwikkeling
3. Popularisering

De uitkomsten van het onderzoek uitgevoerd door CitoLab zullen in hoofdstuk 2 van deze handleiding beschreven worden. De doorgevoerde aanpassingen, die tot stand gekomen zijn door de directe samenwerking tussen onderzoek en praktijk, zijn terug te vinden in alle lagen van het model. Dit heeft geleid tot een duidelijke opbouw voor wat betreft (achtergrond)informatie van het model.

Deze opbouw ziet er als volgt uit:

- Model
- Pop-up met korte algemene informatie
- Onderbouwing in handleiding

De doorontwikkeling moet leiden tot meer eenduidigheid in het hanteren van het model. Bij de doorontwikkeling zijn professionals vanuit alle verschillende schoolsoorten betrokken. De stuurgroep LDGM is eindverantwoordelijk. Naast de doorontwikkeling is er aandacht geweest voor de popularisatie van het model. Het model wordt onder de aandacht gebracht bij het werkveld door inhoudelijke Webinars, informatiebijeenkomsten en goede voorbeelden te verstrekken op de website (doelgroepenmodel.nl). Het doel van de popularisatie is dat alle professionals binnen het onderwijs een gemeenschappelijke taal spreken als het gaat om achterstanden, ondersteuningsbehoeften en perspectieven van leerlingen.





Hoofdstuk 2

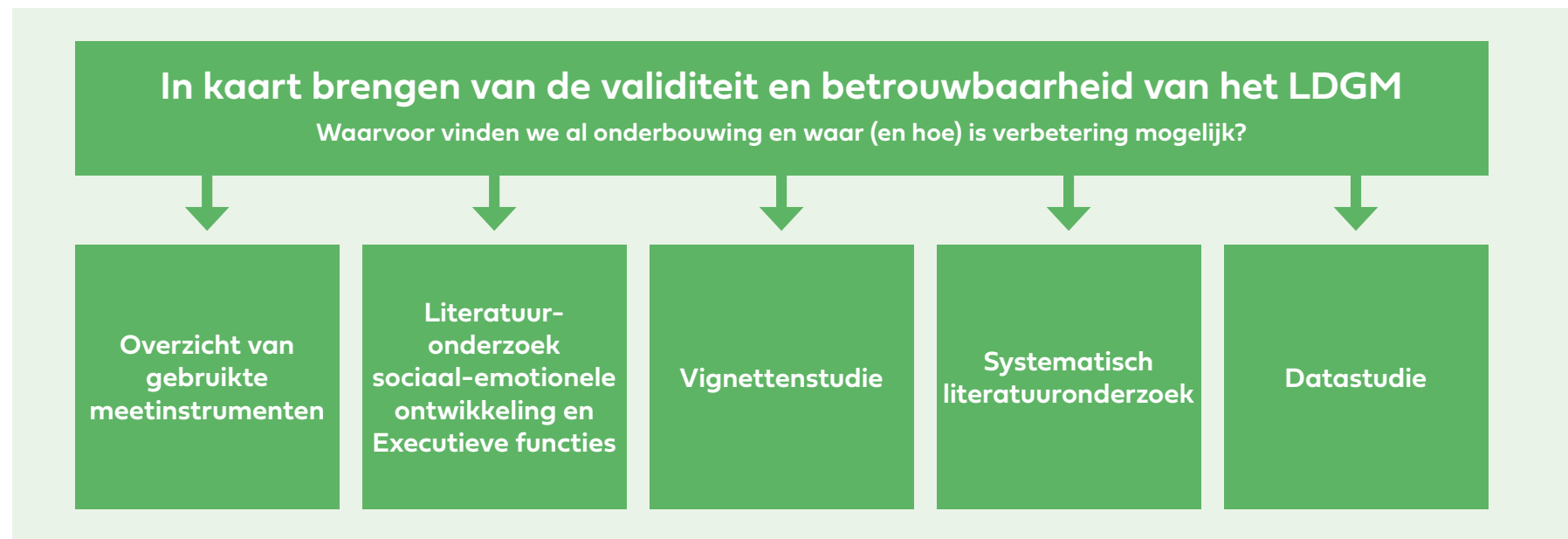
Onderzoek

2.1. Algemeen

Om meer zicht te krijgen op de betrouwbaarheid en validiteit van het LDGM heeft CitoLab een validiteitsonderzoek uitgevoerd van maart 2023 tot juni 2026. Aan de hand van argumentgericht valideren (Kane, 2013; Kane & Wools, 2019) is een opzet uitgewerkt, bestaande uit een aantal deelonderzoeken. Deze deelonderzoeken laten zien welke onderdelen van het LDGM al (deels of volledig) onderbouwd zijn vanuit de wetenschap en/of de praktijk. Per deelonderzoek wordt in de onderzoeksopzet bij 2.2. beschreven waar de resultaten verwerkt zijn.

2.2. Onderzoeksopzet

Hieronder is uitgewerkt hoe het onderzoek is opgebouwd. Aan de hand van een verkennend vooronderzoek en de methode van argumentgericht valideren (Kane, 2013; Kane & Wools, 2019) zijn de onderzoekers van CitoLab tot een aantal deelonderzoeken gekomen om de betrouwbaarheid en validiteit van het LDGM in kaart te brengen. Hierbij ligt de focus voornamelijk op het signaleren van wat al goed gaat en waar nog verbetering mogelijk is in termen van validiteit en betrouwbaarheid.



De volgende deelonderzoeken zijn uitgevoerd:

1. Overzicht van gebruikte meetinstrumenten:

De meetinstrumenten die veelvuldig gebruikt worden op scholen die het LDGM gebruiken zijn in kaart gebracht en onderzocht. Hiervan is een overzicht gemaakt, waarbij aandacht is voor een aantal belangrijke kenmerken van de instrumenten, zoals de beoogde doelgroep, het gebruik van het instrument en kwaliteitseisen. Op basis daarvan is een beslishulp ontwikkeld die scholen kan helpen om kritisch naar meetinstrumenten te kijken om zo een waardevolle keuze voor de meest passende meetinstrumenten te maken. Deze beslishulp, met in de bijlage het overzicht van de instrumenten, is te vinden op de website van het Landelijk Doelgroepenmodel (<https://doelgroepenmodel.nl>).

2. Literatuuronderzoek naar de begrippen sociaal- en emotionele ontwikkeling en executieve functies:

Op basis van een concrete vraag naar de definities van sociaal en emotionele ontwikkeling en executieve functies vanuit de werkgroep zijn de onderzoekers een literatuuronderzoek gestart. Hierbij is onderzocht welke definities in de literatuur naar voren komen en hoe deze gemeten worden. Deze definities zijn vergeleken met de definities die ten grondslag liggen aan de verschillende instrumenten die gebruikt worden in het Nederlandse onderwijs. De resultaten hebben geleid tot een onderbouwde keuze van de werkgroep voor een van de definities. Deze zijn terug te vinden in de handleiding.

3. Vignettenstudie naar de consistentie in toepassing van het LDGM:

De vignettenstudie richtte zich op de mate van eenduidig gebruik van het LDGM op verschillende scholen. Er zijn OPP's van fictieve leerlingen gemaakt, die op alle deelnemende scholen besproken werden binnen de CvB's. Deze besprekingen zijn geobserveerd en vergeleken. De resultaten hebben geleid tot een aantal aanbevelingen voor de doorontwikkeling, met name gericht op consistent gebruik van het model. Deze aanbevelingen zijn verwerkt in de

doorontwikkeling. Meer informatie over het onderzoek wordt weergegeven in de infographic en is te vinden in bijlage 2 en op de website van het landelijk doelgroepenmodel (<https://doelgroepenmodel.nl>)

Vignettenstudie
Het Landelijk Doelgroepenmodel (LDGM) in de praktijk: consistentie van CvB-besluiten

Aanleiding
Als onderdeel van het validiteitsonderzoek naar het LDGM is een vignettenstudie uitgevoerd. Deze studie geeft inzicht in de eenduidigheid en mate van systematisch werken met het LDGM van scholen.

Centrale vraag
In hoeverre komen CvB's van verschillende scholen tot eenzelfde leerroute en uitstroombestemming bij eenzelfde leerling en gebeurt dit systematisch aan de hand van het LDGM?

Methode
Deelnemers
CvB's van 9 voormalig cluster 3- en 4-scholen

Procedure
Er werden 7 realistische vignetten (OPP's van fictieve leerlingen) besproken binnen CvB's. De CvB's hanteren zo veel als mogelijk hun gebruikelijke werkwijze. We observeerden wat scholen invulden, met welke argumentatie en hoe het proces verliep.

Resultaten
Gebruik van het LDGM

- Slechts 54% van het totaal aantal vakjes werd ingevuld.
- IQ en didactisch functioneren werden vrijwel altijd ingevuld.
- Minder of zelden ingevuld: ontwikkelingsniveaus (executieve functies en communicatie) en ondersteuningsbehoeften (m.n. fysiek/medisch).

Overeenstemming tussen scholen

- IQ en didactisch functioneren redelijk consistent ingevuld.
- Uitstroombestemming vaak expliciet berekend vanuit slechts één of twee indicatoren uit het LDGM.
- Ondersteuningsbehoeften worden als moeilijk gezien om in te vullen.
- Regelmatig worden vakjes ingevuld zonder expliciete toelichting.
- CvB's zijn het onderling vaak met elkaar eens.

Verschillen tussen scholen

- Veel variatie tussen CvB's bij invullen sociaal-emotionele ontwikkeling, communicatie en ondersteuningsbehoeften.
- Argumentaties voor keuzes verschillen per school, bijvoorbeeld voor uitstroombestemmingen.
- Variatie in gespreksvorm en groepsaankomsten.

Conclusie en discussie

- Het LDGM wordt regelmatig niet volledig ingevuld.
- Consistentie in keuze uitstroombestemmingen vrij hoog, ondanks verschillen in keuzes voor afzonderlijke LDGM-onderdelen.
- Mogelijk lichte onderschatting van ingevulde vakjes door slechts papieren informatie.

Aanbevelingen voor scholen

- Vul waar mogelijk/nodig alle domeinen van het LDGM is.
- Gebruik de bestaande onderleggers voor het invullen van de ondersteuningsbehoeften.
- Stimuleer expliciete argumentatie en documentatie.

november 2025

4. Systematisch literatuuronderzoek naar de voorspellers van een schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs:

In dit literatuuronderzoek is onderzocht welke factoren samenhangen met de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs. Hieruit zijn een aantal variabelen naar voren gekomen, die gecategoriseerd zijn in drie typen aspecten die vallen onder schoolloopbaan:

1. Cognitieve aspecten van de schoolloopbaan,
2. Loopbaanuitkomsten (aspecten gericht op duurzame participatie in de samenleving en beroep),
3. Overige non-cognitieve aspecten van de schoolloopbaan.

Een belangrijke uitkomst van de systematic review is dat de literatuur en dus ook de onderbouwing nog beperkt is; veel onderzoeken zijn gedaan bij een specifieke doelgroep en met specifieke aspecten van de onderdelen van het LDGM. Daarnaast is het aantal onderzoeken beperkt. Het is daarom belangrijk dat er meer onderzoek gedaan wordt naar de factoren die een rol spelen bij de loopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs en hoe deze factoren zich ook tot elkaar verhouden. Breder onderzoek, zowel rondom de factoren als de doelgroep, is dus nodig voor verdere onderbouwing. De resultaten zijn, waar van toepassing, gebruikt ter onderbouwing van (onderdelen van) het Landelijk Doelgroepenmodel en ze dienen als input voor eventuele doorontwikkeling van het Landelijk Doelgroepenmodel. In de onderstaande informatie van het LDGM rij voor rij onderbouwd (hoofdstuk 3) zijn de resultaten van de 27 geïncludeerde (correlationele) studies van het systematische literatuuronderzoek verwerkt (zie hiervoor bijlage 1). Meer informatie over het onderzoek wordt weergegeven in de infographic en is te vinden in bijlage 2 en op de website van het landelijk doelgroepenmodel (<https://doelgroepenmodel.nl>)



Systematisch literatuuronderzoek

Voorspellers van de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs in de literatuur

Aanleiding

Als onderdeel van het validiteitsonderzoek naar het LDGM is een systematisch literatuuronderzoek uitgevoerd. In deze studie is onderzocht in hoeverre het LDGM alle relevante ontwikkelingsgebieden voor de (school)loopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs bevat.

Centrale vraag

Welke factoren hangen samen met de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs?

Methode

Er is in Nederlandse en internationale literatuur gezocht en in totaal zijn 4569 studies gevonden. Middels in- en exclusiecriteria bleken 39 studies relevant, waarvan vijf systematische reviews en 34 (cor)relationele studies. Deze zijn geanalyseerd en samengevat. Alle geïncludeerde onderzoeken hebben plaatsgevonden buiten Nederland.

Resultaten

Alle rijen van het LDGM of aspecten daarvan komen terug in de literatuur en laten in meerdere studies significante samenhang zien met cognitieve, non-cognitieve en/of loopbaanuitkomsten. Naar ondersteuningsbehoeften is aanzienlijk minder onderzoek gedaan dan naar andere rijen in het LDGM.

De meeste studies zijn uitgevoerd bij specifieke doelgroepen, zoals kinderen met ASS. Ook kwam vaak slechts een deel van de factoren naar voren, zoals het aspect 'zelfbeeld' als onderdeel van het bredere construct 'ontwikkelingsniveau sociaal-emotionele ontwikkeling'.

Er komen een aantal factoren naar voren die niet expliciet zijn opgenomen in het LDGM, maar wel van betekenis lijken voor de schoolloopbaan. Deze vallen binnen de thema's:

- (1) gezins- en thuissituatie,
- (2) diagnoses, gezondheid en extra ondersteuningsbehoeften,
- (3) schoolbetrokkenheid, schoolomgeving en onderwijsloopbaanindicatoren, en
- (4) levensloop en adversiteit.

Conclusie en discussie

- De resultaten ondersteunen de inhoudelijke relevantie van veel LDGM-rijen als potentiële voorspeller voor de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs.
- De vraag staat open of, en zo ja, hoe, de gevonden contextuele factoren structureel in het LDGM zouden moeten worden opgenomen of gekoppeld.
- De resultaten dienen voorzichtig te worden geïnterpreteerd, vanwege de andere contexten, constructen die slechts deels zijn onderzocht en de beperkte generaliseerbaarheid naar de gehele populatie.

Aanbevelingen

- Vervolgonderzoek is nodig om resultaten te kunnen bevestigen, waarbij rekening wordt gehouden met de juiste populatie, de samenhang tussen constructen en de breedte van constructen.
- Voor de doorontwikkeling is het goed om per construct te kijken wat van belang is en wat de meest passende definitie is om op te nemen in de handleiding.

 augustus 2026 

5. Datastudie naar te onderscheiden doelgroepen in het gespecialiseerd onderwijs: Eén van de uitgangspunten van het LDGM is het bestaan van verschillende doelgroepen binnen het gespecialiseerd onderwijs. Het LDGM is ingedeeld in zeven verschillende profielen. Deze profielen zijn niet statisch: een leerling kan voor verschillende domeinen binnen een ander profiel vallen. In de datastudie hebben de onderzoekers met gegevens uit leerlingvolgsystemen bekeken in hoeverre er daadwerkelijk doelgroepen, zoals in het LDGM beschreven, bestaan in het gespecialiseerd onderwijs. Er zijn gegevens van 31 scholen, met in totaal 4005 leerlingen uit het SBO, SO of VSO geanalyseerd. Uit de dataverzameling is gebleken dat slechts voor een zeer klein deel van de leerlingen alle onderdelen zijn ingevuld in het LDGM.

Er is een zeer groot deel missende informatie, wat het valideren van doelgroepen zeer lastig maakt. De studie geeft waardevolle informatie over wat scholen invullen en wat vaak niet ingevuld wordt. Daarnaast laat het zien dat de didactische gegevens van leerlingen met een bepaalde uitstroombestemming een vrij brede variatie laten zien. Dit is een verdere aanwijzing dat waarschijnlijk de andere variabelen van het LDGM ook een duidelijke invloed hebben op de uitstroombestemming. Vervolgonderzoek is nodig om doelgroepen te identificeren. Meer informatie over het onderzoek wordt weergegeven in de infographic en is te vinden in bijlage 2 en op de website van het landelijk doelgroepenmodel (<https://doelgroepenmodel.nl>)

2.3. Algemene uitkomsten

Uit bovenstaande deelonderzoeken zijn een aantal overkoepelende conclusies te trekken. Allereerst is in de afgelopen jaren gebleken dat het LDGM nog niet op alle scholen op eenzelfde manier gebruikt wordt: veel scholen lijken niet alle onderdelen van het LDGM te benutten. Daarnaast lijkt bepaalde leerlinginformatie niet altijd te leiden tot hetzelfde invullen van

het LDGM. In deze handleiding is geprobeerd dit meer te stroomlijnen, om de betrouwbaarheid te vergroten. Daarnaast kan met de huidige informatie nog geen conclusie getrokken worden of de doelgroepen, zoals beschreven in het LDGM, er ook daadwerkelijk zijn. Hiervoor is meer vervolgonderzoek nodig.



Datastudie LDGM

Doelgroepen zoals beschreven in het LDGM in leerlinggegevens

Aanleiding

Eén van de aannames onderliggend aan het LDGM is dat er doelgroepen binnen het gespecialiseerd onderwijs bestaan, gebaseerd op diverse leerlingkenmerken. In de datastudie onderzochten we in hoeverre deze doelgroepen te vinden zijn o.b.v. toets- en LDGM-gegevens van leerlingen.

Centrale vraag

In hoeverre zijn er doelgroepen te onderscheiden in het gespecialiseerd onderwijs, op basis van het LDGM?

Methode

- In totaal zijn er gegevens van 4005 leerlingen verzameld aan de hand van leerlingadministratiesysteemgegevens.
- Eerst is de samenhang tussen leerlinggegevens onderzocht, en bekeken welke gegevens (systematisch) ontbraken.
- Daarna is bekeken of er 'clusters' van vergelijkbare leerlingen te maken zijn op basis van alle gegevens, en op basis van de school en uitstroombestemming.
- Als laatste zijn de toetsdata en het didactisch niveau uit het LDGM vergeleken.

Resultaten

Samenhang en ontbrekende gegevens

- Er misten veel gegevens: dit lijkt vooral samen te hangen met verschillen tussen informatiebronnen.
- Er was veel samenhang tussen variabelen.
- Invulpatronen verschillen per school: sommige variabelen ontbreken volledig bij sommige scholen.

Clusters van doelgroepen

- Vanwege een hoge samenhang tussen variabelen, is een clusteranalyse uitgevoerd met alleen de variabelen didactisch niveau en ondersteuningsbehoeften communicatie, leren en ontwikkelen, en sociaal-emotionele ontwikkeling.
- Er waren geen duidelijk onderscheidbare doelgroepen op basis van deze variabelen.
- Groeperingen op basis van uitstroombestemming en didactisch niveau laten brede spreiding zien op alle andere variabelen.

Toetsdata en didactisch niveau

- De gemiddelde vaardigheidsscore voor een vak loopt op bij een hoger didactisch niveau van hetzelfde vak en hogere uitstroombestemming.
- Er is veel overlap in toetsgegevens tussen de verschillende uitstroombestemming-profielen.

Conclusie en discussie

- Wegens ontbrekende gegevens was het valideren van de doelgroepen momenteel niet mogelijk.
- Er zijn voorzichtige aanwijzingen dat meerdere gegevens nodig zijn om een doelgroep te kunnen definiëren.
- De studie geeft aanwijzingen voor vervolgonderzoek naar bijv. een praktijkgedreven doelgroepenanalyse of de ontwikkeling over tijd.

Aanbevelingen

Voor vervolgonderzoek is een completere dataset nodig, waarin bijv. een omschrijving gegeven wordt van de reden waarom bepaalde gegevens van een leerling niet ingevuld (kunnen) worden. Op deze manier kan een completer beeld van de doelgroepen o.b.v. het LDGM gemaakt worden.



augustus 2026





Hoofdstuk 3

LDGM rij voor rij Onderbouwd



Het LDGM is opgebouwd uit verschillende domeinen, die terug te vinden zijn in de rijen van het model. Het betreft de domeinen intelligentie (IQ), ontwikkelingsniveaus, didactisch functioneringsniveau (incl leerstandaard), ondersteuningsbehoeften en uitstroombestemming/ -richting.

In onderstaand hoofdstuk wordt het LDGM per domein kort toegelicht en daarna volgt een nuancering vanuit wetenschap en praktijk. Vanuit de systematic review is een wetenschappelijke onderbouwing gegeven van het domein en de subdomeinen. Deze is te vinden in bijlage 1.

Profiel		1	2	3	4	5	6	7
Totaal IQ		< 20	20 – 34	35 – 49	50 – 69	70 – 89	90 – 110	> 110
Indeling inspectie		< 35		35 – 49	50 – 69	70 – 79 80 – 89	90 – 110	110 – 120 > 120

A. Intelligentie

Kernbegrip

Intelligentie beschrijft het cognitief functioneren van een leerling, gemeten met een psychologische test en aangevuld met observaties in de klas.

Nuancering vanuit wetenschap en praktijk

Er is momenteel over het IQ een maatschappelijke discussie gaande. Er wordt gesteld dat het IQ op groepsniveau een goede voorspeller is van het uitstroomperspectief, maar er bestaan twijfels over de voorspellende waarde ervan op individueel niveau. De scores van een intelligentieonderzoek zijn gebaseerd op een normgroep (populatie statistiek), terwijl de gedragskundige benaderd wordt om iets te zeggen over het individu en hierin advies te geven (Loretan, Radstaak & Bosman, 2019). In het onderwijs in Nederland wordt een intelligentiebepaling veelal gebruikt om te bepalen of een leerling in aanmerking komt voor een bepaalde vorm van zorg en onderwijs (Van Hoogdalem & Bosman, 2023). Het onderzoek wordt hierbij ingezet als slagboomdiagnostiek. Veel Nederlandse kinderen en jongeren maken een intelligentietest. Het probleem bij de interpretatie is dat deze tests niet altijd precies hetzelfde meten. Afhankelijk van de gekozen test kan het IQ dus variëren. Het wordt aanbevolen om de IQ score niet als één punt, maar als een betrouwbaarheidsinterval weer te geven en te interpreteren (Ruiter et al., 2017).

Het LDGM beoogt door naar meerdere domeinen te kijken een completer beeld te vormen van de unieke leerling binnen de specifieke onderwijsleersituatie. Men dient alert te zijn dat het IQ zeker niet de meest bepalende factor is voor het uitstroomperspectief. Het LDGM is gebaseerd op de overtuiging dat het IQ kan bijdragen aan de inschatting van het ontwikkelingsperspectief, maar dat andere domeinen voor de afweging van een perspectief minstens zo waardevol zijn.

De beroepsgroep van gedragswetenschappers zal een bewuste afweging moeten maken of een psychologisch onderzoek nodig is om de leerling de best passende (vorm van) ondersteuning te bieden. Deze afweging sluit aan bij het minder snel toewijzen van classificaties (labels) aan kinderen en het normaliseren van bepaalde kenmerken en/of mogelijkheden van de leerling. Een classificatie is niet altijd nodig (Batstra, 2012). Annelies van der Haar geeft in de Pedagoog (2025) aan dat aandacht voor de hulpvraag, gedegen klachtanalyse en formuleren van gezamenlijke hypothesen met kind en systeem helpend is.

Ontwikkelings-niveau	Sociaal-emotionele ontwikkeling	Zeer forse achterstand	Forse achterstand	Grote achterstand	Kleine achterstand	Enige achterstand	Zeer geringe achterstand	Geen achterstand
	Executieve functies	Zeer forse achterstand	Forse achterstand	Grote achterstand	Kleine achterstand	Enige achterstand	Zeer geringe achterstand	Geen achterstand
	Communicatie	Zeer forse achterstand	Forse achterstand	Grote achterstand	Kleine achterstand	Enige achterstand	Zeer geringe achterstand	Geen achterstand

B. Ontwikkelingsniveaus

Kernbegrip

Het ontwikkelingsniveau laat zien hoe de leerling nú functioneert. Het verwijst naar de ontwikkelingsfase (van vaardigheden en kennis) waarin de leerling zich bevindt.

Het LDGM onderscheidt drie samenhangende ontwikkelingsgebieden:

1. Sociaal en emotionele ontwikkeling
2. Executief functioneren/doelgerichte activiteit
3. Communicatievaardigheden

Nuancering vanuit wetenschap en praktijk

Het algemene kernbegrip van ontwikkelingsniveaus is ontstaan vanuit de praktijk van het gespecialiseerd onderwijs. De domeinen binnen ontwikkelingsniveaus zijn heel lastig te interpreteren door verschillende visies, onderzoeksinstrumenten en doelgroepen. CitoLab heeft onderzoek gedaan naar meetinstrumenten die gebruikt kunnen worden voor de domeinen van het LDGM. De beslischulp meetinstrumenten geeft informatie over de validiteit en betrouwbaarheid van verschillende onderzoeksinstrumenten. Resultaten vanuit vragenlijsten, test en/of observaties kunnen gebruikt worden als startpunt voor de ondersteuning (zie E). De beslischulp meetinstrumenten is te vinden op de website van het landelijk doelgroepenmodel (<https://doelgroepenmodel.nl>).

Beslischulp meetinstrumenten

Beslischulp voor het kiezen van passende meetinstrumenten bij het Landelijk Doelgroepenmodel (LDGM)

Er is een veelheid aan instrumenten beschikbaar om de ontwikkeling van leerlingen in kaart te brengen voor verschillende gebieden. Hoe bepaal je welk instrument je inzet bij het LDGM? Waar kan je rekening mee houden? Onderstaande richtlijnen dienen als gespreksstarter en kunnen bijvoorbeeld binnen een CvB worden ingezet als hulpmiddel bij de keuze voor meetinstrumenten. In de bijlage staat voor verschillende meetinstrumenten (IQ, SEO en EF) een overzicht van de belangrijkste kenmerken. Gezien de beperkte inzet van meetinstrumenten om het ontwikkelingsniveau van communicatie in beeld te brengen, zijn deze niet opgenomen.

Inhoud

- (1) Welke vaardigheden/domeinen/constructen meet het instrument?
- (2) Wat is het beoogde doel van het instrument?
- (3) Voor welke doelgroep is het instrument bedoeld?
- (4) Wat is de afnameprocedure?
- (5) Hoe ziet de uitslag eruit?
- (6) Is het instrument betrouwbaar en valide?

1 Welke vaardigheden/domeinen/constructen meet het instrument?

Allereerst is het goed om te bedenken welke vaardigheden je zelf graag inzichtelijk wilt krijgen van een leerling. Wat versta je bijvoorbeeld onder 'sociaal-emotionele ontwikkeling' en welke vaardigheden wil je graag inzichtelijk maken? Op basis hiervan bekijk je de instrumenten en vergelijk je of deze vaardigheden inzichtelijk gemaakt worden in dit instrument.

Uit ons onderzoek is gebleken dat sommige instrumenten met hetzelfde doel op de markt komen, maar zich richten op verschillende constructen. Dit zagen we bijvoorbeeld bij SEO en EF. Hierdoor zijn ze niet een-op-een met elkaar te vergelijken. Het is dus belangrijk om het instrument te kiezen wat het best past bij de vaardigheden die jullie inzichtelijk willen maken. Voor het vergelijken van instrumenten kun je in de onderbouwing of handleiding kijken welke deelaspecten het instrument meet.

Bijvoorbeeld: bij leerling A is de SRZ afgenomen, en bij leerling B de ESSEON-R. Beide instrumenten beogen het construct 'sociaal-emotionele ontwikkeling' te meten. De scores voor SEO zijn niet vanzelfsprekend een-op-een met elkaar te vergelijken, omdat de SRZ andere deelvaardigheden meet dan de ESSEON-R (zie bijlage).

1. Sociaal-emotionele ontwikkeling

Nuancering vanuit wetenschap en praktijk

Voor sociaal en emotionele ontwikkeling zijn meerdere definities te vinden in de literatuur. CitoLab heeft onderzoek gedaan naar de meest gebruikte definities voor sociaal-emotionele ontwikkeling en instrumenten (zie bijlage 2 van beslisshulp meetinstrumenten). Op basis van dit literatuuronderzoek heeft LDGM gekozen voor de interpretatie van CASEL (z.d.), omdat de indeling van CASEL is gebaseerd op zowel onderzoek als praktijk. Op basis van een jarenlange onderzoekstraditie, is het Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) gekomen tot een kader voor sociaal en emotioneel leren (CASEL, z.d.). Het kader van CASEL is veel gebruikt en wordt vaak als basis gebruikt om de focus van SEO-curricula en -programma's te bepalen (McKown, 2019; SLO, 2023). Tevens zijn veel meetinstrumenten voor sociaal en emotionele ontwikkeling gebaseerd op het kader van CASEL (Ledoux et al., 2013).

De indeling van CASEL is een onderbouwde keuze voor een bepaalde ordening van de sociale en emotionele ontwikkeling. Er bestaan echter meerdere mogelijkheden en interpretaties, die net zo goed toepasbaar zijn. De sociale en emotionele ontwikkeling is een complex gegeven en daarmee moeilijk om te 'beoordelen'. Beoordelingen zijn ten allen tijden contextgebonden en toetsen, testen en scores zijn niet per definitie met elkaar te vergelijken. Het LDGM stimuleert om beoordelingen en analyses vanuit diverse (invals) hoeken te bespreken, zodat er een zo genuanceerd beeld staat van de ontwikkeling op dit moment van de leerling in de huidige context.



Wanneer leerlingen in het onderwijs zich bewust zijn van de doelen die ze nastreven (beroep of vaardigheden), functioneren ze naschools vaak ook beter. Daarnaast hangt het autonoom kunnen functioneren van de leerlingen positief samen met hun schoolse prestaties en naschoolse functioneren.

Het kader van CASEL onderscheidt drie competenties die ten grondslag liggen aan sociale en emotionele ontwikkeling: emotionele competenties, sociale competenties en morele competenties. **Emotionele competenties** zijn onder te verdelen in zelfbesef en zelfmanagement.



- *Zelfbesef* is het vermogen om eigen emoties, gedachten en waarden te begrijpen, en hoe deze van invloed zijn op gedrag in verschillende contexten. Dit omvat ook het vermogen om je eigen sterke punten én beperkingen te herkennen, met een goed gefundeerd gevoel van zelfvertrouwen en doelgerichtheid.
- *Zelfmanagement* is de vaardigheden om je emoties, gedachten en gedrag effectief te beheren in verschillende situaties, én om doelen en ambities te bereiken. Dit omvat ook het vermogen om beloning uit te stellen, stress te beheersen, en motivatie en daadkracht kunnen voelen voor het bereiken van persoonlijke en gezamenlijke doelen. **Sociale competenties** zijn onder te verdelen in sociaal bewustzijn en het vermogen om relaties te hanteren.
- *Sociaal bewustzijn* omvat de vaardigheden om de perspectieven van anderen te begrijpen en zich in te leven in anderen, inclusief mensen met verschillende achtergronden, culturen en contexten. Dit omvat ook het vermogen om mee te leven met anderen, het begrijpen van bredere

historische en sociale normen voor gedrag in verschillende omgevingen, en het herkennen van de ondersteuning van familie, school en gemeenschap.

- *Het vermogen om relaties te hanteren* houdt in dat de leerling in staat is om gezonde en behulpzame relaties op te bouwen en te onderhouden, en om effectief te handelen in situaties met diverse individuen en groepen. Dit omvat ook het vermogen om duidelijk te communiceren, actief te luisteren, samen te werken, constructief samen te werken om problemen op te lossen en constructief te onderhandelen over conflicten, zich te bewegen in omgevingen met verschillende sociale en culturele vereisten en kansen, leiderschap te tonen, en hulp te zoeken of aan te bieden wanneer dat nodig is. **Morele competenties** zijn de vaardigheden om verstandige en constructieve besluiten te nemen over persoonlijk gedrag en sociale interacties in uiteenlopende situaties. Dit omvat ook het vermogen om ethische normen en veiligheidskwesties te overwegen, en het evalueren van de voordelen en consequenties van verschillende acties voor persoonlijk, sociaal en collectief welzijn.

2. Executieve functies

Nuanceren vanuit wetenschap en praktijk

Executieve functies (EF) wordt door de meeste onderzoekers gezien als een paraplueterm voor verschillende, met elkaar verbonden, sub-vaardigheden die essentieel zijn voor doelgerichte activiteit (Anderson, 2001; Moran & Gardner, 2007). De begripsvorming blijft echter diffuus: onderzoekers gebruiken verschillende definities en focussen op verschillende onderdelen van EF (Baggetta en Alexander, 2016). In de literatuur worden drie functies van EF vaak genoemd: reactie-inhibitie, werkgeheugen en cognitieve flexibiliteit (Miyake et al., 2000). Reactie-inhibitie is het vermogen om je reactie in te houden en na te denken voordat je iets doet. Het werkgeheugen is het vasthouden van informatie in je geheugen terwijl je een taak uitvoert. Cognitieve flexibiliteit is het aanpassen bij veranderende omstandigheden, waarbij je bijvoorbeeld nieuwe informatie gebruikt om je plannen te herzien.

In een handreiking voor pedagogisch medewerkers en leraren van het jonge kind heeft de SLO een uitgebreid overzicht gegeven van hersenfuncties die zij onder EF verstaan (SLO, 2019). Deze uiteenzetting is een uitbreiding van de drie meest genoemde EF-functies, zoals beschreven in Miyake et al. (2000). SLO maakt bij hun definiëring van executieve functies onderscheid tussen elf vaardigheden, gebaseerd op het boek 'Slim, maar...' van Dawson & Guare (2009). Deze indeling van EF wordt alom gebruikt in het onderwijs. Er is echter geen duidelijke wetenschappelijke onderbouwing gevonden voor de keuze voor deze elf sub-vaardigheden. Hierbij gaat het om de volgende vaardigheden:

- **Reactie (of respons)-inhibitie:** Het vermogen om na te denken voor je iets doet.
- **Werkgeheugen:** Het vermogen om informatie in het geheugen vast te houden tijdens de uitvoering van complexe taken.
- **Zelfregulatie van affect/emotieregulatie:** Het vermogen om emoties te reguleren om doelen te realiseren, taken te voltooien of gedrag te controleren.
- **Volgehouden aandacht:** Het vermogen om de aandacht erbij te houden, ondanks afleidingen, vermoeidheid of verveling.
- **Taakinitiatie:** Het vermogen om zonder dralen met projecten te beginnen, op tijd, op efficiënte wijze.
- **Planning/prioritering:** De vaardigheid om een plan te bedenken om een doel te bereiken of een taak te voltooien. Hierbij moet je ook in staat zijn beslissingen te nemen over wat belangrijk en wat niet belangrijk is.
- **Organisatie:** Het vermogen om dingen volgens een bepaald systeem te arrangeren of te ordenen.
- **Time management:** Het vermogen om in te schatten hoeveel tijd je hebt, hoe je die kunt indelen en hoe je je aan tijdslimieten en deadlines kunt houden.
- **Doelgericht doorzettingsvermogen:** Het vermogen om een doel te formuleren, dat te realiseren en daarbij niet afgeleid of afgeschrikt te worden door andere behoeften of tegengestelde belangen.

- **Flexibiliteit:** De vaardigheid om plannen te herzien als zich belemmeringen of tegenslagen voordoen, zich nieuwe informatie aandient of er fouten gemaakt worden; het gaat daarbij om aanpassing aan veranderende omstandigheden.
- **Metacognitie:** Het vermogen om een stapje terug te doen om jezelf en de situatie te overzien, om te bekijken hoe je een probleem aanpakt; het gaat daarbij om zelfmonitoring en zelfevaluatie. Een belangrijke noot is dat onderzoekers regelmatig naar Miyake et al. (2000) refereren als bewijs dat EF uit deze drie componenten bestaat of dat dit de drie meest belangrijke componenten zijn, maar dat dit niet correct is. Het onderzoek van Miyake et al. (2000) beoogde niet om de belangrijkste componenten te identificeren (Doebel, 2020). De onderzoekers hebben voor deze drie componenten gekozen, omdat die relatief eenvoudig te onderzoeken leken en vaak gebruikt werden om prestaties op complexe taken te verklaren (Miyake et al., 2000). Hoewel deze drie componenten dus vaak genoemd worden, kunnen ze niet gezien worden als belangrijkste onderdelen van EF. Aangezien veel onderzoeken en instrumenten (zie bijlage 3 van beslischulp meetinstrumenten) zijn gebaseerd op verschillende definities van executieve functies is het belangrijk om in gedachten te houden dat instrumenten voor EF vaak niet één op één met elkaar vergeleken kunnen worden. Binnen het LDGM is er op dit moment voor gekozen om de term executieve functies te laten staan in het model, zowel bij ontwikkelingsniveaus als bij ondersteuningsbehoeften.

Hiervoor is gekozen om meerdere redenen, waaronder:

- Het model op dit moment voor de herkenbaarheid en de inzet binnen het onderwijs gelijk te houden.
- De term executieve functies in het onderwijs, zowel regulier als gespecialiseerd onderwijs, veelvuldig wordt gebruikt.
- Een handreiking bieden voor wat er onder executieve functies verstaan kan worden. Scholen kunnen natuurlijk zelf andere beredeneerde keuzes maken, aangezien het domein op verschillende manier beschouwd of geïnterpreteerd kan worden. Voor executieve functies geldt dat een beoordeling hiervan veelal contextgebonden is en toetsen, testen en scores niet per definitie met elkaar te vergelijken zijn. Het is daarom belangrijk om als school helder te hebben wat er verstaan wordt onder executieve functies en een beoordeling ten alle tijden vanuit diverse invalshoeken te doen.



3. Communicatie

Nuanceren vanuit wetenschap en praktijk

Het onderzoek naar de communicatie(vaardigheden) wordt afgenomen door de logopedist. Er is binnen veel schoolsoorten niet altijd sprake van de betrokkenheid/ inzet van een logopedist. Als er dan vragen zijn op het gebied van de communicatieve mogelijkheden van een leerling, dan wordt dit extern georganiseerd. Het proces om grip te krijgen op de communicatievaardigheden van leerlingen (binnen de schoolse context) neemt hierdoor vaak meer tijd in beslag.

Didactisch functioneringsniveau			FN <E3	FN E3-M5	FN E5-E6	FN M7-M8 Referentieniveau 1F	FN > M8 I-II Referentieniveau 1S/2F
Leerstandaard	Plancius niveau 1-6	SO-ZML niveau 3	SO-ZML niveau 6	SO-ZML niveau 9 Basisleerlijn niveau 4	Basisleerlijn niveau 6	Basisleerlijn niveau 8	Basisleerlijn niveau 10

C. Didactisch functioneringsniveau en Leerstandaard

Kernbegrip

Het didactisch (toets)niveau betreft het niveau dat wordt ingeschat bij uitstroom.

Kernbegrip

De 'leerstandaard' is bedoeld als kader voor leerlingen die CED-leerlijnen en Plancius leerlijnen volgen. Voor deze leerlingen zijn functioneringsniveaus en referentieniveaus, zoals 1F, veelal niet een passende maat.

Het LDGM onderscheidt drie samenhangende ontwikkelingsgebieden:

1. Sociaal en emotionele ontwikkeling
2. Executief functioneren/doelgerichte activiteit
3. Communicatievaardigheden

Nuancering vanuit wetenschap en praktijk

Het doelgroepenmodel biedt een kader waarbij de school zelf de leerroute bepaalt. Dat een uitstroomperspectief niet per definitie aan een didactisch niveau is gekoppeld. Soms presteert een leerling op schoolse vakken, terwijl een uitstroomperspectief lager kan zijn of andersom. Het werken met leerroutes of leerlijnen is niet wettelijk verplicht, maar het werken aan de hand van de kerndoelen wel (SLO, 2026). Voor het bepalen van het niveau moeten we voorzichtig zijn met het vertalen van toetsgegevens naar het model. Bij veel toetsen is het de vraag of het toetst wat je beoogt te meten, zeker voor de lagere profielen (1 t/m 4).

Ondersteunings- behoeften	Sociaal-emotionele ontwikkeling	Zeer intensief	Intensief	Voortdurend	Regelmatig	Incidenteel/ matige intensiteit	Op afspraak/ lichte intensiteit	Geen extra ondersteuning
	Leren en ontwikkelen, incl. executieve functies	Zeer intensief	Intensief	Voortdurend	Regelmatig	Incidenteel/ matige intensiteit	Op afspraak/ lichte intensiteit	Geen extra ondersteuning
	Communicatie	Zeer intensief	Intensief	Voortdurend	Regelmatig	Incidenteel/ matige intensiteit	Op afspraak/ lichte intensiteit	Geen extra ondersteuning
	Fysieke situatie	Zeer intensief	Intensief	Voortdurend	Regelmatig	Incidenteel/ matige intensiteit	Op afspraak/ lichte intensiteit	Geen extra ondersteuning
	Medische situatie	Zeer intensief	Intensief	Voortdurend	Regelmatig	Incidenteel/ matige intensiteit	Op afspraak/ lichte intensiteit	Geen extra ondersteuning

D. Ondersteuningsbehoeften

Kernbegrip

Ondersteuningsbehoeften duiden op de ondersteuning die de leerling nodig heeft om tot optimale ontwikkeling en een passend uitstroomperspectief te komen.

Nuanceren vanuit wetenschap en praktijk

De interactie tussen de leerling en zijn omgeving bepaalt mede de ondersteuning die nodig is. Het is dus niet een eenzijdige ondersteuningsvraag, maar gaat indirect ook over de ondersteuning die bijvoorbeeld de leerkracht nodig heeft met deze leerling in deze groep. Ondersteuningsbehoeften zijn binnen deze context nodig om tot optimale ontwikkeling te komen. Kwalitatief goed onderwijs en goede begeleiding kunnen ertoe bijdragen dat de leerling steeds minder afhankelijk wordt van de ondersteuning. Er zijn echter ondersteuningsbehoeften die blijvend zijn voor het verdere leven.

1. Sociaal-emotionele ontwikkeling

Kernbegrip

De sociale en emotionele ontwikkeling is opgebouwd uit vijf componenten van CASEL (CASEL, z.d). Deze vijf componenten zijn gegroepeerd in emotionele competenties, sociale competenties en een morele competentie.

Nuanceren vanuit wetenschap en praktijk

Bij ontwikkelingsniveaus staat beschreven waarom er vanuit het LDGM gekozen is voor de indeling van CASEL. Voor de ondersteuningsbehoeften houden we vast aan deze indeling, aangezien deze het meest herkenbaar is voor alle vormen van gespecialiseerd- en regulier onderwijs. Sociale en emotionele ontwikkeling worden veelal in een keer genoemd, maar het is voor (sommige) schoolsoorten wenselijk om beide termen meer uit elkaar te halen. Sociale vaardigheden zijn aan te leren voor (alle) leerlingen.

De emotionele ontwikkeling zegt meer over de persoonlijkheidsontwikkeling van de leerling. Sociale en emotionele ontwikkeling is ten alle tijden contextafhankelijk. Dit betekent dat het belangrijk is om vanuit diverse invalshoeken te bespreken welke vorm van ondersteuning noodzakelijk of wenselijk is binnen de onderwijscontext. De onderwijskwaliteit kan medebepalend zijn voor de ondersteuningsbehoefte van de leerlingen.

2. Leren en ontwikkelen

Kernbegrip

‘Leren en ontwikkelen’ wordt binnen het LDGM onderverdeeld in zeven componenten: inspanning – ontspanning, plannings- en organisatievaardigheden, werkhouding/ taakgedrag, zelfstandigheid, samenwerken, fysieke omgeving en onderwijsvoorwaardelijke zaken.

Nuancering vanuit wetenschap en praktijk

Er is een gering aantal onderzoeken dat zicht geeft op de werkzame elementen van leren en ontwikkeling. Het LDGM heeft voor zeven componenten gekozen op basis van de input van alle vormen van gespecialiseerd en regulier onderwijs. Vanuit de praktijk zijn deze elementen herkenbaar en helpend om iets te kunnen zeggen over de ondersteuningsbehoeften ten aanzien van leren en ontwikkelen.

3. Communicatie

Kernbegrip

Bij communicatie wordt gekeken naar drie componenten: instructietaal, ondersteunende communicatie en communicatievaardigheden.

Nuancering vanuit wetenschap en praktijk

Om zicht te krijgen op (de mate van) ondersteuning van communicatie van de leerling wordt veelal de deskundigheid van de logopedist ingezet. De logopedist kan naast de kennis en expertise gebruik maken van testen om het niveau van communiceren te bepalen. Om de intensiteit van de ondersteuning te bepalen is het belangrijk dat er gezamenlijk gesproken wordt welke ondersteuning nodig is in de klas, in de communicatie met de leerkracht en de medeleerlingen. Het LDGM heeft gekozen voor bovengenoemde componenten op basis van de kennis en ervaring van het voormalig cluster 2 onderwijs en de herkenbaarheid/ werkbaarheid besproken met alle vormen van (gespecialiseerd) onderwijs.

4. Fysieke situatie

Kernbegrip

De fysieke situatie is te vatten in vier componenten: Algemeen dagelijkse levensverrichtingen (ADL), zelfredzaamheid, fysieke belastbaarheid en oriëntatie in ruimte en transfers.

Nuancering vanuit wetenschap en praktijk

Er is te weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan naar het belang of de invloed van ondersteuningsbehoeften ten opzichte van uitstroomperspectieven. Om zicht te krijgen op de ondersteuningsbehoeften is er gebruik gemaakt van de kennis en kunde van het mytylonderwijs (voormalig cluster 3) en het onderwijs aan blinde- en slechtziende leerlingen (voormalig cluster 1). De aangeleverde input is daarna besproken met alle vormen van gespecialiseerd en regulier onderwijs en op deze wijze is gekozen voor de bovengenoemde vier componenten.

5. Medische situatie

Kernbegrip

De medische situatie betreft de volgende drie componenten: Medicatie, medische handelingen en omgaan met ziekte/ eigen beperking.

Nuancering vanuit wetenschap en praktijk

Er is weinig wetenschappelijk onderzoek waarop het LDGM gebaseerd kon worden. Vanuit de praktijk van het gespecialiseerd onderwijs zijn de bovenstaande componenten gekomen. Deze beogen een beeld te geven van zowel de praktische zaken (medicatie/ medische handelingen) als de sociale- en emotionele kant van de medische situatie (omgaan met ziekte/ beperking). De omgang van de leerling (en ouder) met de medische situatie van de leerling is een dynamisch proces. De ervaren beperkingen kunnen verschillen binnen verschillende contexten/ situaties. Het is belangrijk om hier als professional oog voor te hebben.

Uitstroombestemming	VSO		PrO		PrO VMBO (BBL)		VMBO (KBL, GTL)		HAVO / VWO	
			VSO	VO	VSO	VO	VSO	VO	VSO	VO

E. Uitstroombestemming

Kernbegrip

De uitstroombestemming geeft duidelijkheid over de toekomstmogelijkheden van de leerling en over de stappen die moeten worden gezet om dit te realiseren.

Nuancering vanuit wetenschap en praktijk

De uitstroombestemming is vaak context en regionaal gebonden. Per regio verschillen het aantal werk- en dagbestedingsplekken. Ook is op individueel niveau de context heel bepalend. Dus wat zijn de verwachtingen van de leerling voor de toekomst? Welke elementen staan hierbij centraal voor de leerling. In het LDGM model staan er stippelijntjes tussen de verschillende vormen van uitstroom, om aan te geven dat er geen absolute (gestandaardiseerde) uitspraken over gedaan kunnen worden. Er moet ten alle tijden gekeken worden naar de persoon, de (ondersteunende) context en de regionale mogelijkheden.

F. Uitstroomrichting (alleen voor versie VO)

Kernbegrip

De uitstroomrichting geeft duidelijkheid over de toekomstmogelijkheden van de leerling en over de stappen die moeten worden gezet om dit te realiseren. Het gaat om drie uitstroomrichtingen: dagbesteding, arbeid of vervolgonderwijs.

Nuancering vanuit wetenschap en praktijk

De uitstroomrichting is vaak context en regionaal gebonden. Per regio verschillen het aantal werk- en dagbestedingsplekken. In het LDGM model staan er daarom ook stippelijntjes tussen de verschillende vormen van uitstroom, aangezien er hierover geen absolute (vaststaande) uitspraken over gedaan kunnen worden.





Hoofdstuk 4

Implementatie van het Landelijk doelgroepen- model binnen de school

4.1 Advies implementatie Landelijk Doelgroepenmodel

Het Landelijk Doelgroepenmodel (LDGM) implementeren vereist planmatigheid, visie en gedragenheid. Het is een bespreekmodel en geen voorschrijvend model, dus is het van belang dat de gebruikers het model doorgronden en 'dragen' om het model vanuit overtuiging te gebruiken.

Het model is ontstaan vanuit cluster 3 en 4 onderwijs, maar inmiddels veel breder inzetbaar. In de loop der jaren is het model steeds algemener van aard geworden, om een bredere doelgroep aan te spreken in het reguliere- en ook gespecialiseerde onderwijs.

Binnen het model zijn veel schooleigen keuzes te maken en de meeste scholen schrijven de uitwerking van het model naar de eigen doelgroep toe, zonder aan de fundamenteën te tornen. De schooleigen concretisering is dan 'gebouwd' op de onderbouwing van het LDGM en wordt daarmee functioneel binnen de specifieke praktijk van de school.

Een visie op het gebruik van het model hangt sterk samen met de visie van de eigen organisatie. Het model gaat uit van hoge verwachtingen en maximale ontwikkelkansen voor leerlingen. Het model gaat ook uit van 'normaliseren' in plaats van medisch diagnostisch kijken naar leerlingen. Er staan bijvoorbeeld bewust geen stoornissen in het model. In die zin moet de visie van een organisatie aansluiten bij het LDGM.

Daarnaast is een visie op de professionele kwaliteitscultuur ook van belang. Het model gaat uit van een 'onderzoekende houding' en een structureel professioneel debat, waarbij diversiteit in meningen en overtuigingen wordt omarmd om tot de meest betrouwbare inzichten en conclusies te komen. Het model wil zo weinig mogelijk 'automatiseren' en zoveel mogelijk voeding geven voor een professionele afweging en inschatting. Dergelijke uitgangspunten moeten passen bij een visie van de organisatie.

De implementatie van het LDGM is daarmee een complexe aangelegenheid, waar veel tijd en energie in moet worden gestoken door alle (potentiële) gebruikers. Het is ook een prachtige en inspirerende aangelegenheid, omdat het gesprekken losmaakt over ontwikkeling, onderwijs, communicatie en ontwikkelkansen. Tijd nemen voor het implementatieproces is daarmee een vereiste. Zowel tijd voor professionals om het debat te kunnen voeren en de sterke en zwakke kanten van het model te ontdekken als tijd in een langere (meerjarige) periode.

De opbouw van de implementatie bestaat uit vier fasen. Veel scholen nemen een schooljaar per fase, waarbij de oriëntatie- en praktijkervaringsfase nogal eens worden gecombineerd.

Fase opbouw implementatie Landelijk Doelgroepenmodel

- 1 Oriëntatie; bedoeling van het model en meerwaarde ontdekken
- 2 Praktijkervaring; ervaring opdoen om besluit te nemen: willen we dit implementeren?
- 3 Implementatie; iedereen leert het model gebruiken
- 4 Borging; de zaag scherp houden en nieuwe mensen professionaliseren

Veel scholen maken gebruik van voortrekkers die het implementatieproces plannen, organiseren en regisseren.

Het implementatieproces wordt idealiter verwerkt in een schoolplan en jaarplan, met concrete ambities per fase en een helder uitgewerkt activiteitenplan en tijdspad. Om de kans op succesvolle implementatie te vergroten is het aan te raden het accent van een jaarplan op het LDGM te richten, zonder al te veel andere ontwikkelingen en ambities.

Verklarende woordenlijst

Beheersingsdoelen Dit zijn beknopte omschrijvingen van de kennis, inzichten en vaardigheden waarover een leerling aan het eind van een opleiding zou moeten beschikken.

Beschutte arbeid De uitstroombestemming beschut werk/ (beschutte) arbeid is aan veel discussie onderhevig. De uitstroombestemmingen in het landelijk doelgroepenmodel zijn vormgegeven op basis van hoe de situatie er heden ten dage uit ziet qua wet- en regelgeving (Participatiewet). Dit weerspiegelt niet per se de werkelijkheid/de praktijk. Dit is een bewuste keuze in het model. We hebben gekozen om hier de theoretische situatie aan te houden, omdat die ons voorgeschreven wordt door nieuwe regels. Maar belangrijker nog: we willen graag zelf als sector inzichtelijk maken waar de schoen wringt. Wanneer meer (V) SO-scholen met het landelijk doelgroepenmodel gaan werken, wordt op steeds grotere schaal duidelijk dat de theorie de praktijk hier niet weerspiegelt en wellicht op deze manier niet houdbaar is. In de zin dat als we wet- en regelgeving met zijn allen volgen zal blijken of dit wel of niet haalbaar zal zijn.

Didactisch functioneringsniveau Versie 5.0 Het didactisch functioneringsniveau geeft het niveau van het schoolse leren aan, gerelateerd aan het jaarklasse-niveau. Deze informatie heeft u nodig om de ambitie voor de uitstroombestemming van de leerling op didactisch gebied vast te stellen.

Instroomprofiel Het instroomprofiel is een bondige analyse van de voorhanden zijnde intakegegevens, of -als een leerling langer op school zit- actuele gegevens, die van belang zijn om een uitstroombestemming te kunnen formuleren en de passende doelgroep vast te stellen.

Leerlijnen Een logische opbouw van realistische tussendoelen op de diverse vakgebieden, die leiden naar een beheersingsdoel en passend zijn bij het ontwikkelingsperspectief van leerlingen.

Leerroute De leerroute bevat een opeenvolging van tussendoelen die toeleiden naar het eindniveau van de beoogde uitstroombestemming. Leerlingen kunnen voor verschillende vakgebieden verschillende leerroutes doorlopen.

Leerstandaard De leerstandaard zijn de leerlijnen met bijbehorende beheersingsdoelen. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat minimaal 75% van de gestelde doelen uit de leerlijnen moeten worden behaald door de leerling. Deze 75% bevat de cruciale doelen. Uiteraard kan een school deze norm verhogen, passend bij de eigen ambitie.

Ondersteuningsbehoefte De intensiteit van de ondersteuning, die een leerling nodig heeft op de diverse gebieden (leren en ontwikkeling, sociaal en emotioneel gedrag, communicatie, fysiek en medisch).

Ontwikkelingsleeftijd Leerlingen met een verstandelijke beperking doorlopen dezelfde ontwikkelingsfasen als leerlingen zonder een verstandelijke beperking. Het verschil is dat deze fasen bij leerlingen met een verstandelijke beperking langer duren en dat de ontwikkeling eerder stopt dan bij mensen zonder een verstandelijke beperking. Ook mensen met bijvoorbeeld psychiatrische problematiek kunnen een vertraagde sociale en emotionele ontwikkeling hebben.



Ontwikkelingsperspectief(plan) (OPP) Het ontwikkelingsperspectief is een inschatting van de ontwikkelingsmogelijkheden van een leerling op de langere termijn, het geeft aan welke uitstroombestemming verwacht kan worden en welke ondersteuning de leerling daarbij nodig heeft. Het ontwikkelingsperspectief biedt 'overzicht' in de mogelijkheden van de leerling, 'inzicht' ten aanzien aanbod en ondersteuning en 'uitzicht' op het uitstroomperspectief.

Opbrengstgericht werken Is het bewust, systematisch en cyclisch werken aan het verbeteren van de resultaten. Hierbij gaat het om de resultaten op alle ontwikkelgebieden.

Profiel Het profiel betreft het totale beeld nadat het LDGM is ingevuld.

Referentieniveau Inhoudelijke beschrijving van de (cognitieve) kennis en vaardigheden die leerlingen moeten hebben in een bepaald vakgebied, op een bepaald moment.

Uitstroombestemming SO Het type voortgezet onderwijs waar de leerling naar verwachting naartoe gaat uitstromen met de daarbij behorende eindniveaus.

Uitstroombestemming VSO Het niveau van dagbesteding, (beschutte) arbeid of het type vervolgonderwijs waar de leerling na het VSO naar verwachting naartoe gaat uitstromen met de daarbij behorende eindniveaus.

Uitstroomniveau Een verzameling beheersingsdoelen per leergebied.

Uitstroomrichting De uitstroomrichting geeft duidelijkheid over de toekomstmogelijkheden van de leerling en over de stappen die moeten worden gezet om dit te realiseren. Het gaat om drie uitstroomrichtingen: dagbesteding, arbeid of vervolgonderwijs.

Referentielijst

- Atkinson, A. L., Hill, L. J. B., Pettinger, K. J., Wright, J., Hart, A. R., Dickerson, J., & Mon-Williams, M. (2022). Can holistic school readiness evaluations predict academic achievement and special educational needs status? Evidence from the Early Years Foundation Stage Profile. *Learning and Instruction*, 77, 101537. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101537>
- Batstra, L. (2012). *Hoe voorkom je ADHD? De diagnose niet te stellen*. Uitgeverij Nieuwerzijds.
- Bouck, E. C., & Flanagan, S. M. (2016). Exploring assistive technology and post-school outcomes for students with severe disabilities. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 11(8), 645-652. <https://doi.org/10.3109/17483107.2015.1029537>
- Buntinx, W. H. E. (2020). Kwaliteit van Bestaan: Reflectie en vergelijking met de capability approach, het waardigheidsparadigma en positieve gezondheid. *NTZ*, 1, 10-21.
- Cain, M. K., Kaboski, J. R., & Gilger, J. W. (2019). Profiles and academic trajectories of cognitively gifted children with autism spectrum disorder. *Autism*, 23(7), 1663-1674. <https://doi.org/10.1177/1362361318804019>
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De Boer, A. A., & Munde, V. S. (2014). Parental attitudes toward the inclusion of children with profound intellectual and multiple disabilities in general primary education in the Netherlands. *The Journal of Special Education*, 48(4), 217-227. <https://doi.org/10.1177/0022466912464780>
- Dell'Armo, K. A., & Tassé, M. J. (2019). The role of adaptive behavior and parent expectations in predicting post-school outcomes for young adults with intellectual disability. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(4), 1638-1651. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3857-6>
- Dimian, A. F., Symons, F. J., & Wolff, J. J. (2021). Delay to early intensive behavioral intervention and educational outcomes for a Medicaid-enrolled cohort of children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 51(4), 1054-1066. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04586-1>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2014). *Organisation of provision to support inclusive education - Summary report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Hoogdalem, van A. & Bosman, A.M.T (2023). Intelligence test and the individual: Unsolvability problems with validity and reliability. *Methodological Innovations*, 17(1), 6-18. <https://doi.org/10.1177/20597991231213871>
- Kane, M. T. (2013). The argument-based approach to validation. *School Psychology Review*, 42(4), 448-457. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087465>
- Kane, M. T. & Wools, S. (2019). Perspectives on the validity of classroom assessments. In S. M. Brookhart & J. H. McMillan (Red.) *Classroom Assessment and Educational Measurement* (pp. 11 – 26). Routledge.

Kremer, K. P., Flower, A., Huang, J., & Vaughn, M. G. (2016). Behavior problems and children's academic achievement: A test of growth-curve models with gender and racial differences. *Children and youth services review*, 67, 95-104. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.06.003>

Lee, I. H., Rojewski, J. W., Gregg, N., & Jeong, S. O. (2015). Postsecondary education persistence of adolescents with specific learning disabilities or emotional/behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 49(2), 77-88. <https://doi.org/10.1177/0022466914524826>

Loretan, N., Radstaak, B. & Bosman, A.M.T. (2019). The test tested: about the unusability of psychological test for statements about the individual. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 58 (5-6), 115 (mei-juni 2019).

Marschark, M., Shaver, D. M., Nagle, K. M., & Newman, L. A. (2015). Predicting the academic achievement of deaf and hard-of-hearing students from individual, household, communication, and educational factors. *Exceptional children*, 81(3), 350-369. <https://doi.org/10.1177/0014402914563700>

McCoy, S., Maître, B., Watson, D., & Banks, J. (2016). The role of parental expectations in understanding social and academic well-being among children with disabilities in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 535-552. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1199607>

Meijer, C. J. W. (2010). Inclusive education and effective classroom practices. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 47-63.

OECD. (2017). OECD reviews of school resources: Netherlands 2016. Paris: OECD Publishing.

Onderwijs in Cijfers. (z.d.). Passend Onderwijs - Leerlingaantallen. Geraadpleegd op 16 februari 2026. <https://www.ocwincijfers.nl/themas/passend-onderwijs/leerlingaantallen>

Park, Y., Gordon, J. R., Smith, J. A., Moore, T. C., & Kim, B. (2020). Does locus of control matter for achievement of high school students with disabilities? Evidence from special education elementary longitudinal study. *Educational Studies*, 46(1), 56-78. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1534083>

Petcu, S. D., Van Horn, M. L., & Shogren, K. A. (2017). Self-determination and the enrollment in and completion of postsecondary education for students with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 40(4), 225-234. <https://doi.org/10.1177/2165143416670135>

Reuben, C. A., & Pastor, P. N. (2013). The effect of special health care needs and health status on school functioning. *Disability and Health Journal*, 6(4), 325-332. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2013.03.003>

Rousseau, C., Mustafa, S., & Beauregard, C. (2015). Emotional and behavioral difficulties and academic achievement in immigrant adolescents in special education. *World Journal of Education*, 5(5), 21-29. <https://doi.org/10.5430/wje.v5n5p21>

Ruijs, N. M., Vander Veen, I., Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.524749>



Ruiter, S. A. J., Hurks, P. P. M., & Timmerman, M. E. (2017). IQ-score is dringend aan modernisering toe: naar een nieuwe interpretatie en classificatie van de geschatte intelligentie. *Kin & Adolescent Praktijk*, 16, 16-23. <https://doi.org/10.1007/s12454-017-0005-y>

Schmiedeler, S., & Schneider, W. (2014). Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) in the early years: Diagnostic issues and educational relevance. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 19(3), 460-475. <https://doi.org/10.1177/1359104513489979>

SLO (2026). Kerndoelen. Geraadpleegd op 21 mei 2026, via <https://www.slo.nl/sectoren/po/kerndoelen/>

Smeets, E., & van Veen, D. (2015). *Passend onderwijs: De stand van zaken*. ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.

Van der Haar, A. (2005). Diagnostiek bij kinderen en jongeren: duidelijkheid zonder DSM-classificatie. *De Pedagoog* 04, 26(december),24-26.

Woods, A. D. (2020). Examining longitudinal patterns of special education service receipt. *Exceptional Children*, 87(1), 5-26. <https://doi.org/10.1177/0014402920960655>

Yamamoto, S. H., & Alverson, C. Y. (2023). Post-high school outcomes of students with autism spectrum disorder and students with intellectual disability: Utilizing predictive analytics and state data for decision making. *Journal of Intellectual Disabilities*, 27(3), 633-647. <https://doi.org/10.1177/17446295221100039>

Zheng, C., Gaumer Erickson, A., Kingston, N. M., & Noonan, P. M. (2014). The relationship among self-determination, self-concept, and academic achievement for students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(5), 462-474. <https://doi.org/10.1177/0022219412469688>



Bijlagen

Bijlage 1

Deze bijlage bevat de wetenschappelijke onderbouwing van de domeinen in het LDGM, op basis van uitkomsten van de systematic review. Deze onderbouwing wordt weergegeven per domein en subdomein. De letters (A t/m E) verwijzen naar de domeinen die in hoofdstuk 3 'LDGM rij voor rij onderbouwd' staan aangegeven. De uitkomsten van de systematic review zijn onderverdeeld in 3 typen aspecten van de schoolloopbaan: cognitieve aspecten, loopbaanuitkomsten en (overige) non-cognitieve aspecten.

Naast de beschreven domeinen zijn er een aantal factoren die wel passend zijn bij de inhoud van het LDGM, maar niet (uitsluitend) aan een van de factoren zoals hieronder beschreven te koppelen zijn. Deze staan in het kader onder de uitstroombestemming beschreven.

A. Wetenschappelijke onderbouwing intelligentie

In vier studies werd onderzocht wat de relatie was tussen IQ en de drie typen aspecten (cognitief, loopbaanuitkomsten, non-cognitief) die vallen onder schoolloopbaan. Allereerst werd de relatie met cognitieve aspecten onderzocht. Uit drie studies (Cain et al., 2019; Dimian et al., 2021; Schmiedeler & Schneider, 2014) bleek dat hoogbegaafdheid (4 relaties), een IQ lager dan 70 (2 relaties) en non-verbale intelligentie (3 relaties) samenhangen met scores op cognitieve uitkomstmaten, namelijk lezen, rekenen en spelling. Cain et al. (2019) en Dimian et al. (2021) voerden hun onderzoek uit bij kinderen met ASS.

Daarnaast onderzochten Cain en collega's (2019) het effect van hoogbegaafdheid in combinatie met onderwijsvoorzieningen op de scores voor lezen en rekenen. Hieruit bleek dat de meeste onderzochte relaties significant waren.

Daaruit kon worden opgemaakt dat hoogbegaafdheid in combinatie met onderwijsvoorzieningen een positief effect had op de scores voor rekenen en lezen. Echter, het samengaan van hoogbegaafdheid met gebruik van geestelijke gezondheidszorg, ontwikkelingszorg of ondersteunende diensten, bleek geen significante voorspeller van scores voor rekenen en lezen (Cain et al., 2019).

Een IQ lager dan 70 bleek in 1 van de 2 onderzochte relaties bij kinderen met ASS een significante voorspeller van loopbaanuitkomsten: onderwijsplaatsing en het aantal uren speciaal onderwijs (Dimian et al., 2021). Een andere studie vond geen voorspellende waarde van een intellectuele beperking op loopbaanuitkomsten (Yamamoto & Alverson, 2023).

Er was (op het moment van uitvoeren van de review) geen onderzoek bekend naar de voorspellende waarde van IQ voor non-cognitieve aspecten van de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs.

Samengevat lieten de gevonden studies zien dat IQ vooral samenhang met cognitieve schoolprestaties (lezen, rekenen, spelling) binnen het gespecialiseerd onderwijs. Het bewijs was beperkt en deels afkomstig van studies bij specifieke groepen, namelijk kinderen met ASS. De relatie tussen IQ en bredere loopbaanuitkomsten (onderwijsplaatsing, uren speciaal onderwijs) werd niet eenduidig aangetoond. Er is geen onderzoek gevonden naar de voorspellende waarde van IQ voor non-cognitieve aspecten.

B. Wetenschappelijke onderbouwing ontwikkelingsniveaus

Sociaal en emotionele ontwikkeling

Cognitieve uitkomstmaten

Uit de systematic review kwamen 10 studies naar voren de relatie tussen (aspecten van) het sociaal emotionele ontwikkelingsniveau en de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs onderzochten. Allereerst werd de relatie met cognitieve aspecten onderzocht. Dit gebeurde in drie studies Kremer et al. (2016) vonden dat externaliserende gedragsproblemen, zoals agressiviteit en antisociaal gedrag, een negatieve relatie hadden met schoolprestaties voor wiskunde en lezen bij kinderen van 3-17 jaar. Internaliserende gedragsproblemen, zoals teruggetrokkenheid en neerslachtigheid, hadden ook in bijna alle gevallen een negatieve relatie met scores voor wiskunde en lezen.

Park en collega's (2014) keken naar de relatie tussen beheersingsoriëntatie ('locus of control': LOC) en prestaties van middelbare scholieren met leerstoornissen, spraakstoornissen, of emotionele beperkingen. Beheersingsoriëntatie is een psychologisch begrip dat aangeeft in hoeverre iemand gelooft dat gebeurtenissen in hun leven worden bepaald door eigen acties (intern) of door externe factoren zoals toeval, het lot of anderen (extern). Dit beïnvloedt motivatie, stressbestendigheid en gedrag. Leerlingen met een externe beheersingsoriëntatie (hoge LOC) hebben een grotere kans op negatieve uitkomsten met betrekking tot schoolprestaties, werk en relaties met leeftijdsgenoten dan leerlingen met een interne beheersingsoriëntatie (lage LOC). Dit bleek ook uit de resultaten van Park en collega's: ze vonden in alle twaalf de onderzochte relaties een negatieve relatie tussen beheersingsoriëntatie en scores voor wiskunde en lezen. Een hoge score voor

wiskunde en lezen hing samen met een lage beheersingsoriëntatie (iemand met een interne LOC), waarbij men meer autonomie voelde over de eigen levenskeuzes. Omgekeerd betekenden lagere scores voor wiskunde en lezen een hogere beheersingsoriëntatie, waarbij oorzaken en gevolgen eerder werden toegeschreven aan externe krachten buiten de controle van de leerling. Verder onderzochten Zheng en collega's (2014) de relatie tussen zelfdeterminatie, zelfbeeld en academische prestaties van leerlingen met leerstoornissen. Zij vonden zelfdeterminatie als voorspeller van scores voor lezen, rekenen en inhoudelijke vakken zoals maatschappijleer. Voor zelfbeeld werd deze relatie niet gevonden.

Loopbaanuitkomsten

De relatie tussen (aspecten van) het sociaal emotionele ontwikkelingsniveau en loopbaanuitkomsten werd in vier andere studies onderzocht. Uit deze studies bleken gemengde resultaten. Adaptief gedrag bleek bij middelbare scholieren met een intellectuele beperking een significante voorspeller van verwachtingen van ouders over uitkomsten na de middelbare school. Dit ging om de kans op zelfstandig wonen, betaald werk en deelname aan vervolgonderwijs (Dell' Armo & Tassé, 2019). Echter bleek ook dat, wanneer leerlingen naast een intellectuele beperking ook een diagnose ASS hadden, het adaptieve gedrag geen voorspeller was van loopbaanuitkomsten. Zelfdeterminatie bleek in enkele gevallen voorspellend voor inschrijving en afronding van vervolgonderwijs bij middelbare scholieren met extra ondersteuningsbehoeften (Petcu et al., 2017).

Daarnaast deed Woods (2020) onderzoek naar effecten op verwijzingen naar en plaatsing binnen het speciaal onderwijs. Zij vond in sommige gevallen een effect van internaliserende en externaliserende gedragsproblemen op patronen in het wel of niet ontvangen van speciaal onderwijs. Ze vond geen effect van sociale vaardigheden, zoals het vermogen om relaties aan te gaan en te onderhouden of het vermogen om anderen te troosten of helpen.

Ten slotte vonden Lee en collega's (2015) dat het hebben van emotionele en gedragsproblemen niet van invloed was op het al dan niet volgen van vervolgonderwijs. Dit werd gemeten twee jaar na het voltooien van de middelbare school.

Non-cognitieve uitkomstmaten

In drie studies werd onderzocht wat de voorspellende waarde was van sociaal-emotioneel ontwikkelingsniveau op non-cognitieve aspecten van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs. McCoy en collega's (2016) vonden dat het zelfbeeld op 9-jarige leeftijd voorspellend was voor het zelfbeeld op 13-jarige leeftijd. Het zelfbeeld kwam ook terug in de studie van Zheng en collega's (2014), waaruit bleek dat zelfdeterminatie voorspellend is voor het zelfbeeld bij leerlingen met leerstoornissen. Tot slot deden Rousseau en collega's (2015) onderzoek naar kinderen van immigranten en vluchtelingen van 12-17 jaar, die deelnamen aan gespecialiseerd onderwijs vanwege leer- of gedragsproblemen. Zij vonden dat sociale relaties met leeftijdsgenoten negatief samenhangen met de mate van leer- en gedragsproblemen volgens een zelfrapportage, maar niet volgens een leraar rapportage.

Samenvatting

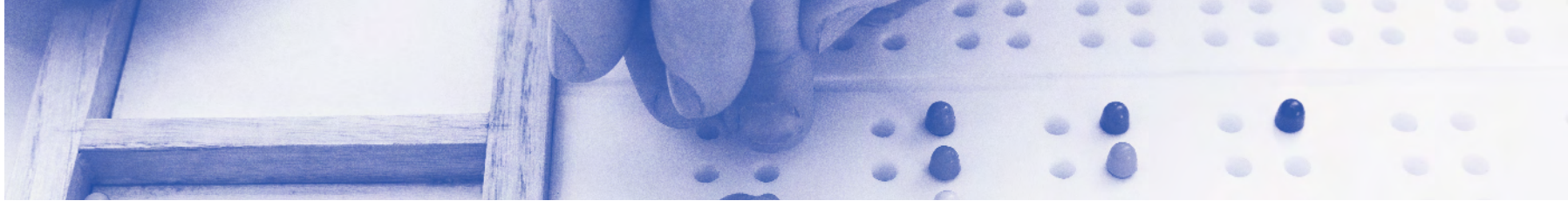
Uit tien studies bleek dat het sociaal-emotionele ontwikkelingsniveau invloed had op de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs. Dit gold zowel voor cognitieve prestaties als op non-cognitieve uitkomsten en loopbaanuitkomsten. Externaliserende en internaliserende gedragsproblemen hingen samen met lagere lees- en rekenscores, en een interne beheersingsoriëntatie correleerde met betere prestaties. Een externe beheersingsoriëntatie (toeschrijven aan externe factoren) hing juist samen met slechtere schoolresultaten. Zelfdeterminatie voorspelde ook cognitieve uitkomsten, terwijl zelfbeeld dat niet deed.

De relatie met loopbaanuitkomsten was minder eenduidig. Adaptief gedrag voorspelde ouderlijke verwachtingen over zelfstandig wonen, werk en vervolgonderwijs. Dit gold niet bij leerlingen met een combinatie van een intellectuele beperking en ASS. Zelfdeterminatie leek in enkele gevallen voorspellend voor inschrijving en afronding van vervolgonderwijs. In- en externaliserende gedragsproblemen beïnvloedden soms de toewijzing aan speciaal onderwijs. Emotionele en gedragsproblemen bleken geen effect te hebben op het al dan niet volgen van vervolgonderwijs.

Voor non-cognitieve uitkomsten was er bewijs dat zelfbeeld stabiel was over de tijd en verband hield met zelfdeterminatie. Ook hingen sociale relaties met leeftijdsgenoten deels samen met de mate van leer- en gedragsproblemen. Al met al speelde het sociaal-emotionele ontwikkelingsniveau een belangrijke rol. Effectgroottes en verbanden varieerden per aspect en groep binnen het gespecialiseerd onderwijs.

Executieve functies

Uit de systematische review kwamen 2 studies naar voren waarin onderzoek is gedaan naar de samenhang tussen (een aspect van) executieve functies en aspecten van de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs. Schmiedeler en Schneider (2014) deden onderzoek naar de relatie tussen ADHD-symptomen en academische prestaties. Zij vonden in slechts 1 van de 6 onderzochte relaties een significant verband tussen hyperactiviteit/impulsiviteit en scores op lezen, spelling en rekenen. Zij onderzochten eveneens of 'onoplettendheid' (6 relaties) en de mate van ADHD-symptomen volgens de zogeheten 'Conners scale' (6 relaties) van invloed waren op de uitkomsten voor lezen, rekenen en spelling, maar hier bleek geen bewijs voor.



Woods (2020) onderzocht onder andere het verband tussen de aanpak van leren (hoe kinderen omgaan met de leeromgeving: aandacht, doorzettingsvermogen, leergierigheid, onafhankelijkheid, flexibiliteit, en organisatie) en patronen in het gebruik van speciaal onderwijsvoorzieningen (voortdurend, vertraagd, stopgezet). Ook hier bleek nauwelijks bewijs voor.

Op basis van de beschikbare studies is er slechts zeer beperkt bewijs gevonden voor de invloed van executieve functies op de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs. Slechts incidenteel werd een verband gevonden tussen specifieke aspecten, namelijk hyperactiviteit/impulsiviteit, en cognitieve prestaties (lezen, rekenen, spelling), terwijl andere onderzochte dimensies van executieve functies, zoals onoplettendheid, ADHD-symptomen of de aanpak van leren, geen significante samenhang vertoonden met cognitieve of loopbaanuitkomsten. Deze bevindingen zijn gebaseerd op een klein aantal studies en wijzen erop dat de rol van executieve functies voor de gehele populatie leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs vooralsnog onzeker blijft.

Communicatie

Uit de systematische review kwamen 2 studies naar voren waarin onderzoek is gedaan naar de samenhang tussen het ontwikkelingsniveau communicatie en cognitieve aspecten van de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs. Marschark et al. (2015) deden onderzoek bij dove en slechthorende middelbare scholieren en vonden 4 significante relaties tussen het vermogen om te spreken en scores voor wiskunde, lezen, sociale wetenschappen en natuurkunde. Het vermogen om te begrijpen hing in de 4 onderzochte relaties niet samen met de scores op deze vakken. In hun

onderzoek keken zij ook of een mild of gemiddeld gehoorverlies van invloed waren op scores voor wiskunde, lezen, sociale wetenschappen en natuurkunde. Het bleek dat het hebben van een mild gehoorverlies van invloed is op wiskundescores. Verder werd geen bewijs gevonden voor een relatie tussen gehoorverlies en cognitieve prestaties.

Schmiedeler en Schneider (2014) deden onderzoek naar de relatie tussen fonologisch bewustzijn en scores voor lezen en spelling. Ze onderzochten vier relaties en in één geval bleek een effect van de vaardigheid in klankcategorisatie (als onderdeel van fonologisch bewustzijn) op leesscores. Er zijn geen studies gevonden waarin de samenhang tussen het ontwikkelingsniveau communicatie en loopbaanuitkomsten of overige non-cognitieve aspecten van de schoolloopbaan is onderzocht.

De twee beschikbare studies gaven beperkt en gemengd bewijs dat het ontwikkelingsniveau van communicatie samenhangt met cognitieve schoolprestaties in het gespecialiseerd onderwijs. Bij dove en slechthorende middelbare scholieren hingen spreekvaardigheden samen met scores voor wiskunde, lezen, sociale wetenschappen en natuurkunde. Gehoorverlies liet alleen effect zien op wiskundescores bij mild gehoorverlies. Fonologisch bewustzijn, onderzocht in een bredere groep jonge kinderen, bleek in beperkte mate van invloed op scores voor lezen en spelling. Er is geen onderzoek gevonden naar relaties tussen communicatie en loopbaanuitkomsten of non-cognitieve aspecten, en door het geringe aantal studies en de beperkte en specifieke populaties bleef de generaliseerbaarheid naar de gehele populatie leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs beperkt.

C. Wetenschappelijke onderbouwing didactisch functioneringsniveau en leerstandaard

Cognitieve uitkomstmaten

Uit de systematic review kwamen 8 studies naar voren waarin onderzoek is gedaan naar de relatie tussen (aspecten van) het didactisch functioneringsniveau en de leerstandaard (in het vervolg samengevat als: didactisch functioneringsniveau) en de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs. Allereerst de relatie met cognitieve aspecten, die in 3 studies is onderzocht. McCoy en collega's (2016) vonden samenhang tussen de rekenscore op 9-jarige leeftijd en rekenvaardigheid op 13-jarige leeftijd. Locquaio en collega's (2021) vonden bij leerlingen van 8-14 jaar met leerproblemen een effect van een beperkte beschikbaarheid van Engels onderwijs op de scores voor wiskunde en lezen: leerlingen die minder aanbod kregen in de gehanteerde schooltaal, scoren lager op wiskunde en lezen. Aan de andere kant toonden Schmiedeler en Schneider (2014) aan dat er geen significant verband is tussen het woordenschatniveau en lees- en spellingsscores, bij kinderen van ongeveer 5-7 jaar oud.

Loopbaanuitkomsten

De relatie tussen (aspecten van) het didactisch functioneringsniveau en loopbaanuitkomsten is in twee andere studies onderzocht, waaruit gemengde resultaten blijken. Lee en collega's (2015) onderzochten de voorspellende waarde van verschillende factoren op het al dan niet volgen van vervolgonderwijs, gemeten twee jaar na het voltooien van de middelbare school. Ze voerden dit onderzoek uit bij jongeren van 12-18 jaar met (of zonder) specifieke leerstoornissen of emotionele/gedragsstoornissen. In hun onderzoek vonden ze dat een berekend gemiddelde van alle behaalde cijfers ('Grade Point Average') van invloed is op het al dan niet volgen van vervolgonderwijs twee jaar na het voltooien van de middelbare school, terwijl bij de afzonderlijke scores voor lezen en rekenen geen effecten bleken.

Woods (2020) vond in 4 van de 10 onderzochte relaties een significant effect: scores voor lezen en wiskunde hangen soms samen met patronen in het gebruik van speciaal onderwijsvoorzieningen (voortdurend, vertraagd, stopgezet).

Non-cognitieve uitkomstmaten

In drie studies is onderzoek gedaan naar de voorspellende waarde van het didactisch functioneringsniveau op non-cognitieve aspecten van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs. Hieruit bleken nauwelijks effecten. McCoy en collega's (2016) vonden in de helft van de 4 onderzochte relaties een effect van leesscores op 9-jarige leeftijd op het zelfbeeld op 13-jarige leeftijd. De overige onderzoeken vonden geen significante relaties. Zheng en collega's (2014) keken ook naar effecten op zelfbeeld, en vonden bij leerlingen met leerstoornissen geen relaties tussen scores op lezen, rekenen en inhoudelijke vakken en hun zelfbeeld.

Rousseau en collega's (2015) deden onderzoek naar kinderen van immigranten en vluchtelingen van 12-17 jaar, die deelnamen aan gespecialiseerd onderwijs vanwege leer- of gedragsproblemen. Ze keken naar factoren die mogelijk van invloed zijn op emotionele en gedragsproblemen. Ze vonden geen relatie met zowel scores voor Frans als voor wiskunde. Ook de combinatie van scores voor Frans en een al dan niet positief klassenklimaat, of de combinatie van scores voor wiskunde en een al dan niet positief klassenklimaat, bleken geen verband te hebben met emotionele en gedragsproblemen.

Samenvatting

In 8 studies is onderzoek gedaan naar (aspecten van) het didactisch functioneringsniveau en de relatie met de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs, waarvan 3 studies de relatie met cognitieve prestaties onderzochten. Ze lieten bijvoorbeeld zien dat rekenvaardigheid op jonge leeftijd samenhangt met rekenscores op latere leeftijd, en dat een beperkt aanbod in de schooltaal invloed kan hebben op het niveau van rekenen en lezen.

Tegelijkertijd vond één studie geen samenhang tussen woordenschatniveau en lees- en spellingsprestaties bij jonge kinderen. De overige 5 studies richtten zich op loopbaanuitkomsten en non-cognitieve aspecten, waarbij de resultaten gemengd waren: gemiddelde schoolcijfers voorspelden het al dan niet volgen van vervolgonderwijs, maar losse lees- en rekenscores niet. Verder is er nauwelijks bewijs gevonden dat het didactisch functioneringsniveau van invloed is op non-cognitieve uitkomsten zoals zelfbeeld of emotionele en gedragsproblemen. Hiermee lijkt het didactisch functioneringsniveau vooral relevant voor cognitieve prestaties, terwijl het verband met bredere loopbaan- en non-cognitieve uitkomsten beperkt en wisselend is.

D. Wetenschappelijke onderbouwing ondersteuningsbehoeften

Ondersteuningsbehoeften (algemeen)

In 4 studies vanuit de systematische review is een significante samenhang gevonden tussen algemene ondersteuningsbehoeften en de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs, waarbij 2 studies zich richtten op de relatie met cognitieve aspecten en 2 studies op loopbaanuitkomsten. Er is geen onderzoek bekend naar de samenhang tussen algemene ondersteuningsbehoeften en non-cognitieve aspecten van de schoolloopbaan.

Cognitieve uitkomstmaten

Cain en collega's (2019) voerden hun onderzoek uit bij hoogbegaafde kinderen van 3-17 jaar met ASS en keken naar de invloed van ontwikkelingsgerichte dienstverlening en ondersteunende dienstverlening op scores voor lezen en rekenen. Ontwikkelingsgerichte dienstverlening omvat onder meer spraak- en taaltherapie, ergotherapie en fysiotherapie, en ondersteunende dienstverlening omvat onder meer assistieve technologie en persoonlijke assistenten.

Het merendeel van de onderzochte relaties was significant, waaruit we kunnen opmaken dat het aanbieden van dergelijke dienstverlening een positief effect heeft op scores voor lezen en rekenen. Atkinson en collega's (2022) vonden soortgelijke resultaten bij kinderen van 8-11 jaar: het aanbieden van speciaal onderwijsvoorzieningen zorgde in de helft van de onderzochte relaties voor hogere leesscores 2 jaar later. Een belangrijke kanttekening hierbij is dat het hier dus gaat om het aanbieden van ondersteuningsbehoeften, bij leerlingen die ondersteuningsbehoeften hebben. Hierbij wordt dus niet zuiver de ondersteuningsbehoefte aan sich gemeten.

Loopbaanuitkomsten

In de studie van Bouck en Flanagan (2016) kwam het aanbieden van assistieve technologie ook terug, als voorspeller van 7 verschillende loopbaanuitkomsten bij leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte in ernstige mate. Het ontvangen van assistieve technologie bleek alleen een verband te hebben met het ooit hebben gehad van een betaalde baan. Voor de andere loopbaanuitkomsten, zoals zelfstandig wonen of meer verdienen dan het wettelijk minimumloon, maakte het ontvangen van deze diensten geen verschil. Ook Reuben en Pastor (2013) onderzochten de relatie tussen algemene ondersteuningsbehoeften en loopbaanuitkomsten, waarbij de algemene ondersteuningsbehoeften onder andere inhielden dat kinderen gespecialiseerde fysiotherapie, ergotherapie of spraak- en taaltherapie nodig hebben, of dat ze een gedrags-, emotionele of ontwikkelingsstoornis hebben die behandeling of begeleiding vereist. Het gebruik van voorgeschreven medicijnen viel hier niet onder. De ondersteuningsbehoeften bleken een significante relatie te hebben met alle vijf de loopbaanuitkomsten, namelijk het gebruik van speciaal onderwijsvoorzieningen, doubleren, meer dan 10 schooldagen missen, meer dan 9 probleemmeldingen en gebrek aan betrokkenheid bij school.

Samenvatting

Vier studies lieten zien dat algemene ondersteuningsbehoeften samenhangen met de schoolloopbaan, maar de aard van die verbanden verschilde. Voor cognitieve prestaties toonden Cain en collega's (2019) en Atkinson en collega's (2022) aan dat ontwikkelingsgerichte en ondersteunende dienstverlening samenhangen met hogere leesscores. Bouck en Flanagan (2016) onderzochten loopbaanuitkomsten ná het gevolgde onderwijs, waarbij assistieve technologie alleen samenhang met het ooit hebben gehad van een betaalde baan. Reuben en Pastor (2013) onderzochten juist factoren tijdens de schooltijd zelf en vonden een samenhang tussen ondersteuningsbehoeften en meerdere schoolgerelateerde uitkomsten zoals doubleren, verzuim en probleemmeldingen. Er is daarnaast geen onderzoek naar non-cognitieve aspecten. Door deze uiteenlopende focus en het beperkte aantal studies blijft de algemene samenhang tussen ondersteuningsbehoeften en loopbaanuitkomsten nog niet overtuigend vastgesteld.

Sociaal en emotionele ontwikkeling

Uit de systematic review kwam slechts 1 studie naar voren waarin onderzoek is gedaan naar de samenhang tussen ondersteuningsbehoefte voor sociaal-emotionele ontwikkeling en aspecten van de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs, waaruit geen significante resultaten bleken (Cain et al., 2014). Het ontvangen van geestelijke gezondheidszorg (maatschappelijk werk, counseling, psychiatrische zorg, gedragsinterventies) hing niet samen met scores voor wiskunde en lezen bij kinderen met ASS.

Op basis van de beschikbare literatuur is er geen bewijs dat ondersteuningsbehoeften op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling samenhangen met de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs. Uit één studie bleek dat het ontvangen van geestelijke gezondheidszorg niet samenhangt met cognitieve prestaties bij kinderen met ASS.

Hierdoor is de voorspellende waarde van deze ondersteuningsbehoeften op schoolprestaties momenteel niet aangetoond.

Leren en Ontwikkeling

Cognitieve uitkomstmaten

Uit de systematic review kwamen in totaal 4 studies naar voren waarin onderzoek is gedaan naar de samenhang tussen ondersteuningsbehoeften voor leren en ontwikkelen (inclusief executieve functies) en aspecten van de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs. Er kwamen vooral significante relaties naar voren. Marschark en collega's (2014) deden onderzoek bij dove en slechthorende middelbare scholieren en vonden een samenhang tussen het hebben van een diagnose dyslexie of leerproblemen en scores voor wiskunde, lezen, sociale wetenschappen én natuurkunde. Cain en collega's (2019) voerden hun onderzoek uit bij hoogbegaafde kinderen met ASS en keken naar het effect van het ontvangen van onderwijsdiensten in de vorm van academische bijles en het werken aan leerstrategieën en studievaardigheden. Ze vonden bij één van de vier onderzochte uitkomstmaten een effect, namelijk het vermogen voor het oplossen van toegepaste problemen bij rekenen.

Loopbaanuitkomsten

In één studie is gekeken naar de samenhang tussen ondersteuningsbehoeften voor leren en ontwikkelen (inclusief executieve functies) en loopbaanuitkomsten. Lee en collega's (2015) vonden dat het hebben van specifieke leerproblemen een verband heeft met het al dan niet volgen van vervolgonderwijs, gemeten twee jaar na het voltooien van de middelbare school. Er is geen onderzoek gevonden naar de invloed van ondersteuningsbehoeften voor leren en ontwikkelen op non-cognitieve uitkomsten.

Samenvatting

Uit vier studies blijkt dat ondersteuningsbehoeften voor leren en ontwikkelen, inclusief executieve functies, samenhangen met aspecten van de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs. Zo vonden Marschark en collega's (2014) een verband tussen een diagnose dyslexie of leerproblemen en lagere scores voor verschillende vakken bij dove en slechthorende scholieren, terwijl Cain en collega's (2019) bij hoogbegaafde kinderen met ASS een effect vonden van het ontvangen van onderwijsdiensten op rekenvaardigheden. Wat betreft loopbaanuitkomsten lieten twee studies zien dat specifieke leerproblemen invloed hebben op het al dan niet volgen van vervolgonderwijs, en dat een hoog aandeel regulier onderwijs samenhangt met betere loopbaanuitkomsten bij leerlingen met ASS en een verstandelijke beperking. Er is nog geen onderzoek gedaan naar de invloed van deze ondersteuningsbehoeften op non-cognitieve uitkomsten. Door het beperkte aantal studies en de wisselende resultaten blijft de generaliseerbaarheid naar de gehele populatie in het gespecialiseerd onderwijs beperkt.

Communicatie

Uit de systematic review kwamen 2 studies naar voren waarin onderzoek is gedaan naar de samenhang tussen ondersteuningsbehoefte voor communicatie en aspecten van de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs. Dimian et al. (2021) vonden dat spraaktherapie geen effect heeft op scores voor wiskunde en lezen bij kinderen met ASS, en ook niet op het aantal uren speciaal onderwijs dat wordt gegeven. Spraaktherapie bleek wél een positief effect te hebben op het al dan niet plaatsnemen van leerlingen in het regulier onderwijs. Marschark en collega's (2015) deden onderzoek bij dove en slechthorende middelbare scholieren en vonden geen verband tussen het gegeven dat leerlingen ondersteuning nodig hebben in de vorm van gebarentaal en hun scores voor wiskunde, lezen, sociale wetenschappen en natuurkunde. Er zijn geen studies bekend over de voorspellende waarde

van ondersteuningsbehoeften voor communicatie op non-cognitieve uitkomstmaten.

Uit twee studies bleek dat de invloed van ondersteuningsbehoeften voor communicatie op de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs beperkt en deels verschillend is. Dimian et al. (2021) vonden dat spraaktherapie bij kinderen met ASS geen effect heeft op cognitieve prestaties en op het aantal uren speciaal onderwijs dat wordt gegeven, maar wel een positief effect op het al dan niet plaatsnemen in regulier onderwijs. Marschark en collega's (2015) onderzochten dove en slechthorende middelbare scholieren en zagen geen samenhang tussen het gebruik van gebarentaalondersteuning en cognitieve schoolprestaties. Onderzoek naar de invloed van communicatie-ondersteuningsbehoeften op non-cognitieve uitkomsten ontbrak in de resultaten. Al met al blijft de algemene voorspellende waarde van communicatieve ondersteuningsbehoeften op de schoolloopbaan van de gehele populatie leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs onduidelijk.

Fysieke situatie

Uit de systematic review kwam één studie naar voren waarin onderzoek is gedaan naar de samenhang tussen ondersteuningsbehoefte voor de fysieke situatie en aspecten van de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs (Dimian et al., 2021). Dimian en collega's deden onderzoek bij kinderen met autisme en vonden geen verband tussen het volgen van fysiotherapie en scores voor wiskunde en lezen. Ook bleken geen effecten van fysiotherapie op het al dan niet plaatsnemen van leerlingen in het regulier onderwijs of het aantal uren speciaal onderwijs dat wordt gegeven.

Op basis van de beschikbare literatuur is er dus geen bewijs dat fysieke ondersteuningsbehoeften de schoolloopbaan beïnvloeden. Eén relevante studie bij kinderen met autisme vond geen verband tussen het volgen van fysiotherapie en scores voor wiskunde en lezen, noch met plaatsing in het regulier onderwijs of het aantal uren speciaal onderwijs. Omdat dit resultaat uit één studie afkomstig is en bovendien beperkt tot kinderen met ASS, is het bewijs in het algemeen te schaars om conclusies te kunnen trekken over de gehele populatie leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs.

Medische situatie

Uit de systematic review kwamen 2 studies naar voren waarin onderzoek is gedaan naar de samenhang tussen ondersteuningsbehoefte voor de medische situatie en aspecten van de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs. Cain en collega's (2019) voerden hun onderzoek uit bij hoogbegaafde kinderen met ASS en keken naar de invloed van het gebruik van voorgeschreven medicijnen. Ze vonden in slechts één van de vier gevallen een relatie tussen het gebruik van voorgeschreven medicijnen en scores voor wiskunde of lezen. Ook Reuben en Pastor (2013) keken onder andere naar de voorspellende waarde van het gebruik van voorgeschreven medicatie, en vonden dat dit geen effect heeft op vijf loopbaanuitkomsten, waaronder het gebruik van speciaal onderwijsvoorzieningen en het aantal gemiste schooldagen. Er is geen onderzoek bekend naar de voorspellende waarde van medische ondersteuningsbehoeften op non-cognitieve uitkomstmaten.

Op basis van twee studies is er geen consistent bewijs dat medische ondersteuningsbehoeften de schoolloopbaan beïnvloeden: Cain en collega's (2019) vonden bij hoogbegaafde kinderen met ASS slechts in één van vier relaties een verband tussen voorgeschreven medicatie en reken-/leesscores, terwijl Reuben en Pastor (2013) geen effecten vonden van voorgeschreven medicatie op vijf loopbaanuitkomsten (zoals gebruik van speciaal onderwijsvoorzieningen). Verder ontbrak onderzoek naar non-cognitieve

uitkomsten en naar medische ondersteuningsbehoeften anders dan medicatie. Omdat het bewijs schaars en deels beperkt tot specifieke subgroepen is, blijft de generaliseerbaarheid naar de gehele populatie in het gespecialiseerd onderwijs beperkt.

E. Wetenschappelijke onderbouwing uitstroombestemming

Zowel per rij als voor LDGM-overkoepelende factoren (zie onderstaand) is er een redelijk aantal onderzoeken die enige onderbouwing geven van de onderdelen van het LDGM. Echter, veel van deze onderzoeken zijn gedaan in een iets andere context (zoals ander land, ander onderwijssysteem) en een aantal studies is gekeken naar een zeer specifieke leerlinggroep. De resultaten van deze studies zijn dus niet altijd één op één te vertalen naar het grotere geheel van het Nederlandse gespecialiseerde onderwijs. Daarnaast mist in de gevonden literatuur onderzoek naar het geheel aan factoren. De onderdelen van het LDGM worden soms los onderzocht, maar in het geheel zijn ze nog niet onderzocht. Hoewel de literatuur dus wel eerste signalen geeft van onderbouwing voor de LDGM-onderdelen, is verder onderzoek nodig om een sterkere onderbouwing te hebben en de interactie tussen de onderdelen beter in beeld te krijgen.

6 studies vanuit de systematic review rapporteerden onderzoek naar een samenhang tussen overkoepelende LDGM-factoren. Het gaat hierbij om factoren die betrekking hebben op het volledige plaatje van de leerling (dus niet op één van de specifieke rijen) en de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs. De onderzoeken keken naar verbanden met cognitieve uitkomstmaten en loopbaanuitkomsten. Er is geen onderzoek bekend naar het verband tussen overkoepelende LDGM-factoren en non-cognitieve uitkomstmaten.

Cognitieve uitkomstmaten

Atkinson en collega's (2022) deden onderzoek bij kinderen van 8-11 jaar en vonden dat schoolrijpheid een voorspeller is van hogere scores voor lezen twee jaar later. 'Schoolrijpheid' is een breed begrip en in deze studie gedefinieerd als een goed ontwikkelingsniveau op de domeinen communicatie en taal, lichamelijke ontwikkeling, persoonlijke, sociale en emotionele ontwikkeling, rekenvaardigheid en geletterdheid. Daarnaast keken ze of de leesscores verschilden naargelang het kind al dan niet een formele indicatie had (gehad) voor extra ondersteuningsbehoeften. Uit één van de twee onderzochte relaties bleek dat kinderen die speciaal onderwijsondersteuning kregen, een significant lagere kans hadden om het verwachte leesniveau te halen.

Dimian en collega's (2021) voerden hun onderzoek uit bij kinderen met ASS en vonden een verband tussen het volgen van ergotherapie en leesscores: kinderen die ergotherapie volgen, scoren lager voor lezen dan kinderen die geen ergotherapie volgen. Voor rekenen maakte het volgen van ergotherapie geen verschil. Locquiao en collega's (2021) voerden een soortgelijk onderzoek uit bij leerlingen van 8-14 jaar met leerproblemen. Zij vonden dat kinderen met een individueel onderwijsprogramma (IEP: "Individual Education program") lager scoorden voor wiskunde en lezen dan kinderen zonder IEP.

Bij al bovenstaande onderzoeken geldt dat waarschijnlijk niet de interventie zelf de oorzaak hoeft te zijn van een lagere cognitieve uitkomstmaat, maar dat de oorzaak ook kan liggen in de reden waarom een leerling al dan niet de interventie dient te ontvangen. We gaan er dus niet per definitie vanuit dat Dimian en collega's (2021) gevonden hebben dat ergotherapie een negatieve invloed heeft op lezen.

Loopbaanuitkomsten

Naar het verband tussen overkoepelende LDGM-factoren en loopbaanuitkomsten is in 4 studies gekeken. Atkinson en collega's (2022) keken, naast de voorspellende waarde van schoolrijpheid voor leesscores, zoals hierboven beschreven, ook naar de voorspellende waarde van schoolrijpheid op het al dan niet ontvangen van speciaal onderwijsvoorzieningen 2 jaar later. Ook hier bleek een significant verband: kinderen die een goed ontwikkelingsniveau hadden bereikt, hadden een aanzienlijk lagere kans om in de toekomst speciaal onderwijsondersteuning te krijgen. Dimian en collega's (2021) vonden, in tegenstelling tot bij lezen, juist géén voorspellend effect van ergotherapie op twee loopbaanuitkomsten: het volgen van ergotherapie was geen voorspeller voor het aantal uren speciaal onderwijs dat wordt gegeven of het al dan niet plaatsen van leerlingen in het regulier onderwijs.

Reuben en Pastor (2013) deden onderzoek naar het verband tussen het hebben van een niet-optimale algemene gezondheidsstatus, beoordeeld door ouders, en vijf loopbaanuitkomsten, namelijk het gebruik van speciaal onderwijsvoorzieningen, doubleren, meer dan 10 schooldagen missen, meer dan 9 probleemmeldingen en gebrek aan betrokkenheid bij school. Ze vonden alleen een verband tussen het hebben van een niet-optimale algemene gezondheidsstatus en het missen van meer dan 10 schooldagen. Ten slotte vonden Lee en collega's (2015) geen voorspellende waarde van zowel beroepsverwachtingen als onderwijsverwachtingen op het al dan niet volgen van vervolgonderwijs, gemeten twee jaar na het voltooien van de middelbare school. Ze voerden dit onderzoek uit bij jongeren van 12-18 jaar met (of zonder) specifieke leerstoornissen of emotionele/gedragsstoornissen.



Samenvatting

Zes studies onderzochten de relatie tussen overkoepelende LDGM-factoren en de schoolloopbaan, met bewijs voor enkele specifieke verbanden, maar ook duidelijke variatie tussen onderzoeken. Drie studies keken naar cognitieve uitkomsten: schoolrijpheid voorspelt hogere leesscores twee jaar later (Atkinson et al., 2022), terwijl bij kinderen met ASS het volgen van ergotherapie samenhangt met lagere leesscores maar niet met rekenscores (Dimian et al., 2021), en leerlingen met een IEP (individual education program) lager scoren op rekenen en lezen dan leerlingen zonder IEP (Locquiao et al., 2021). Vier studies behandelden loopbaanuitkomsten: een hogere schoolrijpheid bleek samen te hangen met een lagere kans op later speciaal onderwijs, maar ergotherapie voorspelde geen aantal uren of plaatsing in regulier onderwijs (Dimian et al., 2021). Niet-optimale algemene gezondheid voorspelde alleen meer dan 10 schooldagen missen (Reuben & Pastor, 2013), en onderwijs-/beroepsverwachtingen waren geen voorspeller voor het al dan niet volgen

van vervolgonderwijs (Lee et al., 2015). Er is geen onderzoek naar non-cognitieve uitkomsten gevonden. Samengevat wijzen de bevindingen erop dat overkoepelende LDGM-factoren in sommige gevallen relevant zijn voor zowel cognitieve prestaties als bepaalde loopbaanuitkomsten, maar de resultaten zijn heterogeen en deels beperkt tot specifieke subgroepen, waardoor de generaliseerbaarheid naar de gehele populatie in het gespecialiseerd onderwijs beperkt en niet definitief is.

Naast deze meer overkoepelende resultaten kwamen vanuit de systematische review een aantal factoren naar voren die niet in het LDGM staan. De onderzochte factoren hadden vooral betrekking op achtergrondkenmerken van leerlingen en de thuissituatie. Deze resultaten worden in deze handleiding niet verder uitgewerkt. Wel is het belangrijk om je bewust te zijn dat nog andere factoren een rol kunnen spelen bij het al dan niet succesvolle verloop van de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs.

Bijlage 2

Infographics CitoLab

Deze infographics zijn tevens te downloaden op de website doelgroepenmodel.nl

1. Referentiekader
2. Vignettenstudie
3. Systematisch literatuuronderzoek
4. Datastudie

Vignettenstudie

Het Landelijk Doelgroepenmodel (LDGM) in de praktijk: consistentie van CvB-besluiten



Aanleiding

Als onderdeel van het validiteitsonderzoek naar het LDGM is een vignettenstudie uitgevoerd. Deze studie geeft inzicht in de eenduidigheid en mate van systematisch werken met het LDGM van scholen.

Centrale vraag

In hoeverre komen CvB's van verschillende scholen tot eenzelfde leerroute en uitstroombestemming bij eenzelfde leerling en gebeurt dit systematisch aan de hand van het LDGM?

Methode

Deelnemers

CvB's van 9 voormalig cluster 3- en 4-scholen

Procedure

Er werden 7 realistische vignetten (OPP's van fictieve leerlingen) besproken binnen CvB's. De CvB's hanteren zo veel als mogelijk hun gebruikelijke werkwijze. We observeerden wat scholen invulden, met welke argumentatie en hoe het proces verliep.

Resultaten

Gebruik van het LDGM

- Slechts 54% van het totaal aantal vakjes werd ingevuld.
- IQ en didactisch functioneren werden vrijwel altijd ingevuld.
- Minder of zelden ingevuld: ontwikkelingsniveaus (executieve functies en communicatie) en ondersteuningsbehoeften (m.n. fysiek/medisch).

Overeenstemming tussen scholen

- IQ en didactisch functioneren redelijk consistent ingevuld.
- Uitstroombestemming vaak expliciet beredeneerd vanuit slechts één of twee indicatoren uit het LDGM.
- Ondersteuningsbehoeften worden als moeilijk gezien om in te vullen.
- Regelmatig worden vakjes ingevuld zonder expliciete toelichting.
- CvB's zijn het onderling vaak met elkaar eens.

Verschillen tussen scholen

- Veel variatie tussen CvB's bij invullen sociaal-emotionele ontwikkeling, communicatie en ondersteuningsbehoeften.
- Argumentaties voor keuzes verschillen per school, bijvoorbeeld voor uitstroombestemmingen.
- Variatie in gespreksvorm en groepssamenstellingen.

Conclusie en discussie

- Het LDGM wordt regelmatig niet volledig ingevuld.
- Consistentie in keuze uitstroombestemmingen vrij hoog, ondanks verschillen in keuzes voor afzonderlijke LDGM-onderdelen.
- Mogelijk lichte onderschatting van ingevulde vakjes door slechts papieren informatie.

Aanbevelingen voor scholen

- Vul waar mogelijk/nodig alle domeinen van het LDGM is.
- Gebruik de bestaande onderleggers voor het invullen van de ondersteuningsbehoeften.
- Stimuleer expliciete argumentatie en documentatie.

Systematisch literatuuronderzoek

Voorspellers van de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs in de literatuur



Aanleiding

Als onderdeel van het validiteitsonderzoek naar het LDGM is een systematisch literatuuronderzoek uitgevoerd. In deze studie is onderzocht in hoeverre het LDGM alle relevante ontwikkelingsgebieden voor de (school)loopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs bevat.

Centrale vraag

Welke factoren hangen samen met de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs?

Methode

Er is in Nederlandse en internationale literatuur gezocht en in totaal zijn 4569 studies gevonden. Middels in- en exclusiecriteria bleken 39 studies relevant, waarvan vijf systematische reviews en 34 (cor)relationele studies. Deze zijn geanalyseerd en samengevat. Alle geïncludeerde onderzoeken hebben plaatsgevonden buiten Nederland.

Resultaten

Alle rijen van het LDGM of aspecten daarvan komen terug in de literatuur en laten in meerdere studies significante samenhang zien met cognitieve, non-cognitieve en/of loopbaanuitkomsten. Naar ondersteuningsbehoeften is aanzienlijk minder onderzoek gedaan dan naar andere rijen in het LDGM.

De meeste studies zijn uitgevoerd bij specifieke doelgroepen, zoals kinderen met ASS. Ook kwam vaak slechts een deel van de factoren naar voren, zoals het aspect 'zelfbeeld' als onderdeel van het bredere construct 'ontwikkelingsniveau sociaal-emotionele ontwikkeling'.

Er komen een aantal factoren naar voren die niet expliciet zijn opgenomen in het LDGM, maar wel van betekenis lijken voor de schoolloopbaan. Deze vallen binnen de thema's:

- (1) gezins- en thuissituatie,
- (2) diagnoses, gezondheid en extra ondersteuningsbehoeften,
- (3) schoolbetrokkenheid, schoolomgeving en onderwijsloopbaanindicatoren, en
- (4) levensloop en adversiteit.

Conclusie en discussie

- De resultaten ondersteunen de inhoudelijke relevantie van veel LDGM-rijen als potentiële voorspeller voor de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs.
- De vraag staat open of, en zo ja, hoe, de gevonden contextuele factoren structureel in het LDGM zouden moeten worden opgenomen of gekoppeld.
- De resultaten dienen voorzichtig te worden geïnterpreteerd, vanwege de andere contexten, constructen die slechts deels zijn onderzocht en de beperkte generaliseerbaarheid naar de gehele populatie.

Aanbevelingen

- Vervolgonderzoek is nodig om resultaten te kunnen bevestigen, waarbij rekening wordt gehouden met de juiste populatie, de samenhang tussen constructen en de breedheid van constructen.
- Voor de doorontwikkeling is het goed om per construct te kijken wat van belang is en wat de meest passende definitie is om op te nemen in de handleiding.

Datastudie LDGM

Doelgroepen zoals beschreven in het LDGM in leerlinggegevens



Aanleiding

Eén van de aannames onderliggend aan het LDGM is dat er doelgroepen binnen het gespecialiseerd onderwijs bestaan, gebaseerd op diverse leerlingkenmerken. In de datastudie onderzochten we in hoeverre deze doelgroepen te vinden zijn o.b.v. toets- en LDGM-gegevens van leerlingen.

Centrale vraag

In hoeverre zijn er doelgroepen te onderscheiden in het gespecialiseerd onderwijs, op basis van het LDGM?

Methode

- In totaal zijn er gegevens van 4005 leerlingen verzameld aan de hand van leerlingadministratiesysteemgegevens.
- Eerst is de samenhang tussen leerlinggegevens onderzocht, en bekeken welke gegevens (systematisch) ontbraken.
- Daarna is bekeken of er 'clusters' van vergelijkbare leerlingen te maken zijn op basis van alle gegevens, en op basis van de school en uitstroombestemming.
- Als laatste zijn de toetsdata en het didactisch niveau uit het LDGM vergeleken.

Resultaten

Samenhang en ontbrekende gegevens

- Er misten veel gegevens: dit lijkt vooral samen te hangen met verschillen tussen informatiebronnen.
- Er was veel samenhang tussen variabelen.
- Invulpatronen verschillen per school: sommige variabelen ontbreken volledig bij sommige scholen.

Clusters van doelgroepen

- Vanwege een hoge samenhang tussen variabelen, is een clusteranalyse uitgevoerd met alleen de variabelen didactisch niveau en ondersteunings-behoeften communicatie, leren en ontwikkelen, en sociaal-emotionele ontwikkeling.
- Er waren geen duidelijk onderscheidbare doelgroepen op basis van deze variabelen.
- Groeperingen op basis van uitstroombestemming en didactisch niveau laten brede spreiding zien op alle andere variabelen.

Toetsdata en didactisch niveau

- De gemiddelde vaardigheidsscore voor een vak loopt op bij een hoger didactisch niveau van hetzelfde vak en hogere uitstroombestemming.
- Er is veel overlap in toetsgegevens tussen de verschillende uitstroombestemming-profielen.

Conclusie en discussie

- Wegens ontbrekende gegevens was het valideren van de doelgroepen momenteel niet mogelijk.
- Er zijn voorzichtige aanwijzingen dat meerdere gegevens nodig zijn om een doelgroep te kunnen definiëren.
- De studie geeft aanwijzingen voor vervolgonderzoek naar bijv. een praktijkgedreven doelgroepenanalyse of de ontwikkeling over tijd.

Aanbevelingen

Voor vervolgonderzoek is een completere dataset nodig, waarin bijv. een omschrijving gegeven wordt van de reden waarom bepaalde gegevens van een leerling niet ingevuld (kunnen) worden. Op deze manier kan een completer beeld van de doelgroepen o.b.v. het LDGM gemaakt worden.

Referentiekader LDGM

Het LDGM als referentiekader: wenselijkheid, uitdagingen en mogelijkheden



Aanleiding

Huidige referentiekaders voldoen niet altijd voor de leerlingpopulatie in het gespecialiseerd onderwijs. Het LDGM zou dit hiaat mogelijk kunnen opvullen. Daarom onderzochten we in deze deelstudie de toegevoegde waarde en wenselijkheid van het LDGM als (aanvullend) referentiekader.

Centrale vraag

In hoeverre is het wenselijk en haalbaar om het Landelijk Doelgroepenmodel als referentiekader voor gespecialiseerd onderwijs te laten dienen?

Methode

- Kleinschalig, verkennend onderzoek.
- Interviews met zeven experts op het gebied van het gespecialiseerd onderwijs of een uitstroombestemming hiervan.
- Documentanalyse van de kerndoelen gespecialiseerd onderwijs en documentatie en evaluaties van het referentiekader Taal & Rekenen.
- Gesprek met een medewerker van een leerlingvolgstelsel ZML als case-study, met aanvullende documentatie over dit LVS.

Resultaten

(Potentiële) meerwaarde

- Duidelijkheid bieden over wat er van leerlingen verwacht wordt, en wat een haalbaar doel is.
- Houvast voor een leerkracht wat er voor vergelijkbare leerlingen op andere scholen qua aanbod behulpzaam gebleken is.
- Vergelijking/afweging tussen meerdere vaardigheden en vakken.

- Referentie op bredere vaardigheden dan alleen cognitieve vaardigheden.

Uitdagingen en risico's

- Meer nadruk vanuit deelnemers op uitdagingen dan de meerwaarde, de uitdagingen wegen voor hen zwaarder.
- Referentiekader zou alleen als spiegel en niet als drempel of sturings-instrument gebruikt moeten worden.
- Beperkt nut: er wordt al veel met maatwerk en individuele leerlijnen gewerkt, een referentiekader neemt deze noodzaak niet weg.
- Het is onduidelijk of er betrouwbare doelgroepen uit het LDGM af te leiden zijn, zodat die als normgroepen gebruikt zouden kunnen worden.

Conclusie en discussie

Het onderzoek is verkennend en met een beperkt aantal deelnemers uitgevoerd, waardoor resultaten voorzichtig geïnterpreteerd moeten worden. Het algemene beeld uit deze studie is dat er een (beperkte) meerwaarde wordt gezien voor het LDGM als referentiekader, maar ook een aantal uitdagingen. De grootste ervaren uitdaging is het mogelijk gebruik van een referentiekader als beslis- of sturingsinstrument. De uitdagingen lijken de voordelen momenteel te overtreffen.

Aanbevelingen

Op basis van de resultaten van dit verkennende onderzoek komt met name de aanbeveling naar voren om voorlopig geen referentiekader-status te geven aan het LDGM. Er is meer onderzoek nodig naar de doelgroepen zoals ze in het LDGM beschreven staan en de onderdelen van het LDGM waar ze op gebaseerd zijn om de betrouwbaarheid en validiteit als een referentiekader te kunnen waarborgen. Na betere wetenschappelijke onderbouwing kan een nieuwe afweging plaatsvinden.

Colofon

Stuur- en werkgroep LDGM: bestaande uit personen van Aloysius Stichting, De Berkenschutse, HUB Noord-Brabant, iHub, Kentalis, De Onderwijs-specialisten, Stichting Orion, Punt Speciaal, SO Fryslân, Stichting Boor, Koninklijke Visio en Zuiderbos • CitoLab • Effectief Onderwijs • Sectorraad GO

Met dank aan alle personen uit de klankbordgroep LDGM

Vormgeving: DailyDaisy

Foto: Adobe Stock & Magnific

Augustus 2026



Deel B – Onderbouwing LDGM

Theoretische onderbouwing van het model

De handleiding voor het gebruik van het Landelijk Doelgroepenmodel (LDGM) bestaat uit twee delen. Deel A laat stap voor stap zien hoe je het LDGM inzet: in de klas, in leerling- en teambesprekingen én bij het opstellen van OPP's. Deel A is dus een praktisch naslagwerk, terwijl deel B de theorie en de achterliggende keuzes van het LDGM beschrijft.