

Remediëring met groepshandelingsplannen bij de overgang LO - SO

Jan Tallon

Ongeveer 25 % van de jongeren beheersen, bij het verlaten van de basisschool, onvoldoende de basistechnieken voor lezen, spellen en rekenen. Deze tekorten gaan soms terug tot de leerstof van het derde en vierde leerjaar. Dit ondanks het feit dat de helft van hen, of 12 % van het totaal aantal leerlingen van het zesde leerjaar, minstens één schooljaar langer op de basisschool heeft verbleven. Deze leerlingen zijn terug te vinden in bepaalde secundaire scholen, waar ze 50 tot 75 % of meer van de eerstejaars vormen.

Nochtans heeft het beheersen van de basistechnieken op deze leeftijd niet steeds te maken met het intelligentieniveau van de leerlingen. Wat hapert er aan deze leerlingen, wat hapert er aan ons onderwijs en wat kan er aan gedaan worden?

Neuropediaters en orthopedagogen maken een onderscheid tussen drie vormen van leerstoornissen: primaire, secundaire en symptomatische (Njiokiktjien 1981, p. 109). Het betreft hier respectievelijk stoornissen op basis van neurologische tekorten (primaire) of tekorten op het mentale, het waarnemings- of het emotionele vlak (secundaire), of ten gevolge van een bepaalde ziekte o.a. epilepsie, hydrocefalie, kindersychose...

Het zijn adolescenten met de volgende leerlingkenmerken:

- een sensoriele of fysische handicap;

- een mentale retardatie of traaglerendheid;
- een sociale of culturele deprivatie;
- een neurologisch letsel;
- een emotionele belasting of trauma;
- schoolmoeheid of desinteresse;
- niet kunnen werken met grotere of meer complexe leseenheden.

Al deze leerstoornissen zijn terug te vinden bij de 25 % leerlingen met tekorten in de basistechnieken, maar ze verklaren het totale fenomeen niet. Zelfs indien leerstoornissen in de basisschool goed opgevangen worden, zal men geconfronteerd blijven met specifieke leerstoornissen op het niveau van het secundair onderwijs (Goodman 1976, p. 6).

De adolescent met leermoeilijkheden heeft vier typische kenmerken (Goodman & Mann 1976, p. 23-65):

- een normale intelligentie;
- neurologische dysfuncties;
- een gebrekkig verlopend leerproces omwille van concentratieproblemen, een zwak geheugen en/of een gebrekkige zelfcontrole bij het denken;
- een ernstige schoolse achterstand van minstens twee leerjaren.

Wat hapert er aan ons onderwijs?

Aan de basis ligt het onderwijsconcept, het collectieve ideeëngoed en de waardenbeleving, al dan niet geëxpliciteerd, dat ons onderwijs vorm heeft gegeven en waarvan iedere school een aparte realisatie of vormgeving is. Als individuele leerkracht moet men zich hiervan rekenschap geven. Anders vat men de remediëring aan met een onrealistisch verwachtingspatroon en gaat men een desillusie tegemoet: men dweilt met de kraan open.

Remediëringsnoden worden mede veroorzaakt door te strakke, te rigiede, te weinig flexibele schoolstructuren. Remediëren is meer dan werken aan het leerproces van de individuele leerling. Het is evenzeer werken aan het systeem, het schoolwerkplan of de zorgbreedte van de school.

ZO IS ER HET SCHOOLCONCEPT

Dit concept wordt vooral bepaald door de opvattingen over cultuur en maatschappij die, bewust of onbewust, leven binnen de school. Er is bovendien het organisatie-

model van de school dat bepalend is voor de handelingsmarge van de leerkracht.

Het cultuurconcept is voornamelijk een burgerlijk cultuurconcept. Hierdoor werkt ons onderwijs vervreemdend voor de volksjeugd. Waar een décalage is tussen de schoolcultuur en de gezins- en/of de jongerencultuur, krijgt men vroeg of laat problemen: leerstofmoeheid, schoolmoeheid en tenslotte voortijdig schoolverlaten. Het cultuurconcept moet immers borg staan voor de intrinsieke motivatie van de jongeren voor het onderwijsproces. Men mag gerust stellen: hoe enger het cultuurconcept, hoe strenger de voorselectie tot die school of hoe groter de drop-out.

Het organisatieconcept: de school is een leef- en werkgemeenschap van mensen met zeer uiteenlopende belangen. Via haar organisatiestructuur heeft ze te waken over deze respectievelijke belangen. Over welke belangen waakt de school en hoe doet ze dit? Voor de leerling komt het erop aan om op 18 jaar voorbereid te zijn op het beroepsleven of op verdere studies. Is er een plan om dit recht te waarborgen aan alle leerlingen en welke medeverantwoordelijkheid krijgen de leerkrachten hierin? Met de lokale autonomie van de school, en met effectief functionerende overlegorganen, krijgt de leerkracht terdege meer greep op het systeem en kan men de remediëring op beleidsniveau brengen.

ZO IS ER HET CURRICULUMCONCEPT

Traditioneel werd dit concept centraal bepaald en gecontroleerd vanuit het ministerie, de inspectie en de directie naar inhoud en werkvormen. Gelukkig treedt ook hier een wijziging in.

De leerplannen zijn een belangrijke factor van discontinuïteit, omwille van hun

cultuurgeladen inhoud, het leerstofjaar-klassensysteem en het breukvlak tussen de onderwijsniveaus.

De huidige didactische werkvormen zijn zeer verscheiden. Ze zijn niet steeds gekend of men durft ze niet aan. Hierdoor gaan er zeer waardevolle aspecten van een leervak verloren of benut men maar eenzijdige individuele of groepsmogelijkheden.

De remediëring als werkvorm in de leerlingbegeleiding

De remediëring is een hulpverlening binnen een bijzondere onderwijssituatie met een zeer duidelijk accent op de leerlingbegeleiding. Vooraleer in te gaan op de remediërmogelijkheden binnen de onderwijsleersituatie nog even enkele toelichtingen bij de term 'begeleidingsconcept'.

HET BEGELEIDINGSCONCEPT

1. De functie van de leerlingbegeleiding

Binnen het schoolsysteem kan de leerlingbegeleiding zowel een corrigerende als een ondersteunende functie vervullen. Onder **corrigerende functie** wordt verstaan: het aanpassen van het individu aan het systeem en/of het opvangen van dysfunctionele effecten voortkomend uit het onderwijssysteem. Onder de **ondersteunende functie** wordt de hulpverlening verstaan die geboden wordt om de eigen mogelijkheden van de leerling en de school maximaal te leren benutten.

2. De werkvormen van de leerlingbegeleiding

In de interne-leerlingbegeleiding kan men zowel individuele als groepsgerichte werkvormen hanteren. In combinatie met de functies verkrijgt men een viertal werkvormen:

	corrigerend	ondersteunend
individueel gericht	hulp bieden aan leerlingen met leer- en gedragsmoeilijkheden	hulp bieden aan leerlingen en hun ouders om optimaal gebruik te maken van onderwijsfaciliteiten van de school
groepsgericht	tussenkomen bij moeilijkheden tussen groepen en leraren of tussen leerlingen onderling ter bevordering van de onderwijsleerprocessen in deze groepen	bijdragen tot het scheppen en in stand houden van gunstige condities inzake het functioneren van groepen

3. De activiteiten van de leerlingbegeleiding

Binnen de onderwijsvernieuwing spreekt men over drie categorieën van leerdoelen: de cognitieve (kennis), de conatieve (motivatie) en de psycho-motorische. Parallel aan deze onderwijsdoelen kan men ook voor de leerlingbegeleiding doelen gaan uitzetten en aangepaste methodieken gaan ontwikkelen. Zo kan men onderscheid maken tussen het begeleiden van het leerproces; het sociaal-emotioneel functioneren; het keuzeproces; het psycho-motorisch functioneren.

HET REMEDIERINGSPROGRAMMA BINNEN DE ONDERWIJSLEERSITUATIE

De remediëring wordt hier gezien als een leerlingbegeleidingstussenkomen met een corrigerende functie, beschikkend over individuele en groepsgerichte werkvormen voor de begeleiding van het leerproces en het sociaal-emotioneel functioneren bij 10+-ers.

1. De remediëringsmethodiek

Deze steunt op het 'Interne leerlingbegeleidingsmodel' dat gebaseerd is op zeven sleutelvragen:

- de vraag naar de doelstellingen voor de normale opvoedings- en onderwijs-situatie;
- de vraag naar de doelstellingen voor de bijzondere opvoedings- en onderwijs-situatie en de multidisciplinaire samenwerking;
- de vraag naar de beginsituatie;
- de vraag naar de onderwijsleersituatie;
- de vraag naar de indirecte begeleidingssituatie;
- de vraag naar de directe begeleidings-situatie;
- de vraag naar de evaluatie.

2. Het remediëringsprogramma

Dit programma omvat twee aparte delen: de cognitieve doelen voor de remediëring van de basistechnieken en de conatieve doelen voor de concentratietraining via de basistechnieken.

Het remediëringsprogramma is gebaseerd op een didactische matrix met 24 velden (6 vormingscomponenten op 4 niveaus) en omvat een duizend cognitieve doelen uit de leerstof van de tweede en de derde graad van de basisschool. De vormingscomponenten zijn: woord-, tekst- en begrijpend lezen, spelling, getalinzicht en hoofdbewerkingen. Het is een niet-leerjargebonden programma en kan toegepast worden vanaf het vijfde leerjaar van de basisschool tot en met het vierde beroepssecundair.

De remediëring verloopt in drie fasen. De **beginsituatie** moet toelaten op een minimum van tijd een overzicht te krijgen over de remediëringdruk en de remediëring-noden binnen een bepaalde groep met het oog op het nemen van beleidsmaatregelen. Men heeft op ieder niveau zes toetsen met een moeilijkheidsgraad van $p=80$ (20 % falen):

- voor niveau 0: geijkt begin vijfde leerjaar;
- voor niveau 1: geijkt begin zesde leerjaar;
- voor niveau 2: geijkt begin tweede semester van het zesde leerjaar;
- voor niveau 3: nog niet geijkt.

De instap en het groepshandelingsplan dienen voor het organiseren van de onderwijsleersituatie. Op basis van de toetsuit-slagen van een bepaald niveau, kan een handelingsplan opgezet worden. De remediëringdoelen van de instap zijn een verder uitsplitsen van de beginsituatiedoelen met een moeilijkheidsgraad van $p=60$. In tegenstelling tot de beginsituatie-

toetsen gaat het hier niet meer om gemakkelijke toetsen, maar om toetsen met een laag-gemiddelde moeilijkheidsgraad (40 % falen).

De **remediale hulp** en het **individuele handelingsplan** kunnen op een verschillend niveau van deskundigheid geboden worden: door de leerkracht, een remedial-teacher of een orthopedagoog.

3. Het groepshandelingsplan

Het groepshandelingsplan heeft tot doel: het groepsgericht correctief werken rond de cognitieve doelen van één of meerdere basistechnieken bij uitval voor één of meerdere remediëringdoelen op één of meerdere instaptoetsen.

Voor **technisch lezen** wordt er aandacht besteed aan het woordlezen en het tekstlezen. Mogelijke dyslexiekers halen het criterium voor niveau 1 niet; de zwakke lezers vallen vooral op door het veelvuldig herhalen van meerlettergrepige woorden zowel bij woord- als bij tekstlezen.

Voor **woordlezen** wordt er gewerkt met de woordfrequentielijst van Praxis 14, waarbij woordenlijsten, op morfologische basis samengesteld, worden gebruikt.

Voor **tekstlezen** wordt het AVI-programma gebruikt, met voor de leeftijd aangepaste teksten. Er wordt vooral gelet op het leestempo en het niet herhalen van meerlettergrepige woorden.

Begrijpend lezen steunt, vanaf niveau 1, op het programma *Moderne Leesvormen*. De teksten werden gehergroepeerd per vijf en per AVI-leesniveau. Na iedere set wordt per doelstelling het percentage correcte antwoorden berekend. Leerlingen die geen 75 % behalen, krijgen een leergesprek rond het desbetreffende doel.

Voor **spelling** wordt er eveneens gewerkt met de woordfrequentielijst van Praxis 14, waarbij woordenlijsten op basis van de

spellingcategorieën van Kooreman opgesteld werden.

Voor **getalinzicht** en **hoofdbewerkingen** werd er vooral gesteund op het programma van Swinnen & Vandenberghe.

Jan Tallon
PMS2, Diestsevest 50,
3000 Leuven

Bibliografie

Aulls, M.: **Developmental and remedial reading in the middle grades**. Boston: Allyn and Bacon, 1978.

Berg, R. Van der & H. Te Lintelo: **Individualisering van het leesonderwijs**. Den Bosch: K.P.C., 1977.

Dijk, J. Van e.a.: **Begrijpend lezen, Moderne leesvormen**. Den Bosch: Malmberg.

Geest, A. Van der e.a.: **Praxis 14: Spellingwijzer**. Den Bosch: Malmberg.

Goodman, L. & L. Mann: **Learning disabilities in the secondary school, issues and practices**. N.Y.: Grune & Stratton, 1976.

Hill, W.: **Secondary school reading: Process, program, procedure**. Boston: Allyn and Bacon, 1979.

Hoogeveen, P. & J. Winkels: **Het didactische werkvormenboek**. Nijmegen: Dekker & van de Veght, 1982.

Kooreman, H.: **Spellen in de onder- en middenbouw**. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1982.

Njiokiktjen, Ch. & A. Gobin: **Kinderen met leerstoornissen, klinisch neurologisch onderzoek**. Utrecht: Bunge, 1981.

Sabatino, D. & A. Mauser: **Intervention strategies for specialized secondary education**. Boston: Allyn and Bacon, 1978.

Swinnen, K. & R. Vandenberghe: **Diagnostisch onderzoek rekenen**. Leuven: K.U.L., Afd. Ped Wet., 1968.