

Evaluatie van het aanvankelijk spellen in een adaptieve onderwijsleeromgeving

Roland Smets

Wie niet tijdig leert lezen en schrijven, kan niet meekomen. Niet op school, en ook later niet in de maatschappij. Heel veel kinderen hebben het moeilijk om een minimale lees- en spellingvaardigheid te verwerven. Niet zelden verliezen ze hun veerkracht en vallen af. Het kan als kind je jeugd vergallen en thuis veel zorgen baren. Dit artikel handelt over het voorkomen van dit soort processen. Het schetst een handelingsmodel om risico's op functionele ongeletterdheid middels adaptief-zorgverbredend onderwijs te reduceren. De concrete invulling wordt beperkt tot het aanvankelijk spellingonderwijs op de basisschool.

Evalueren staat in dienst van het didactisch handelen van de leerkracht om het onderwijs af te stemmen op de leerbehoeften van de leerlingen. In het basisonderwijs staat dit streven bekend als zorgverbreding. Zorgverbredend-adaptief onderwijs kan er toe leiden dat minder kinderen de school verlaten met een ontoereikende spellingvaardigheid. Een concretisering van het zorgverbredend handelen in de klaspraktijk is het *diagnostiserend onderwijzen*. Om diagnostiserend te kunnen onderwijzen moeten leerkrachten planmatig kunnen evalueren met gebruik van een adequaat evaluatie-instrumentarium.

In dit artikel wordt een procedure geïllustreerd van diagnostiserend aanvankelijk spellingonderwijs. In een eerste meer theoretisch gedeelte beschrijven we de basis-handelingsstructuur van het spellen.

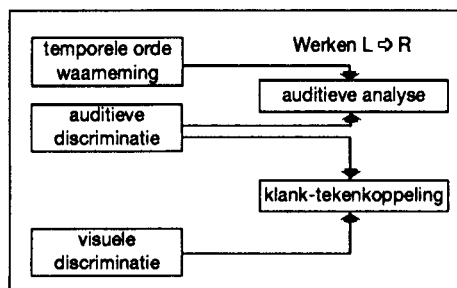
Vervolgens situeren we de basisprincipes van het diagnostiserend onderwijzen binnen een adaptief onderwijsmodel. In het tweede gedeelte geven we een toepasbare handreiking voor wie met het model diagnostiserend onderwijzen op weg wil. We doorlopen de handelingscyclus fasegewijs aan de hand van een casus. De klemtoon ligt telkens op de samenhang tussen spellingtheorie, diagnostiek en de daaraan te relateren hulpverlening.

Leren spellen

In het stadium van het aanvankelijk spellen leert het kind de *fonologische strategie* toe te passen. De onervaren speller luistert het (klankzuivere) woord uit, breekt de klankvorm op in fonemen en zet die sequentieel om aan de hand van eenvoudige foneem-

grafeem-correspondentieregels. Alle woorden waarbij er een één-op-één-relatie is tussen klank en teken, kunnen via deze zgn. *elementaire spellinghandeling* gespeld worden.

Het spellen van ongemarkeerde woorden is voor de noviet een complexe vaardigheid. De taakuitvoering veronderstelt de beheersing van een aantal deelvaardigheden waartussen voldoende integratie moet bestaan. Struiksmā e.a. (1989) hebben deze deelprocessen in een hiërarchisch model geordend. De hiërarchie, weergegeven in figuur 1 verloopt van laag (links) naar hoog (rechts).



Figuur 1: Deelvaardigheden van het aanvankelijk spellen (uit: Struiksmā e.a. 1989)

Spellen via de elementaire spellinghandeling vereist van de speller:

1. het respecteren van de *links-rechts*-schrijfrichting;
2. *auditiēve analyse*: het opbreken van een gesproken woord in afzonderlijke klanken, bijvoorbeeld /maan/ in /m//aa//n/. Voorwaarden voor deze auditiēve analyse zijn de deelprocessen:
 - *auditiēve discriminatie*: het horen van (kleine) verschillen tussen klanken of klankcomplexen, bijvoorbeeld /m/ versus /n/;
 - *temporele orde*waarneming: de perceptie van klanken in de juiste volgorde, bijvoorbeeld /m//aa//n/ en niet /n//aa//m/;
3. *koppelen van klank en teken*: via de klank-teken-omzettingen-regels worden de fonemen successievelijk verletterd.

Deze vaardigheid berust op voldoende beheersing van

- *auditiēve discriminatie*;
- *visuele discriminatie*: het zien van verschillen tussen letters of lettercombinaties.

Tijdens het koppelingsproces moeten de fonemen op volgorde worden onthouden (auditiēf sequentiēel geheugen).

Voor het spellen van een klankzuiver woord zal de speller de verschillende stappen van de basishandeliingsstructuur slechts in het begin uitvoerig aflopen. Door oefening wordt de handeling stelselmatig verkort en versneld tot een geautomatiseerde spelwijze. In het stadium van het meer gevorderd spellen leert het kind vervolgens de fonologische strategie aanvullen of combineren met andere strategieēn (berekening, analogietoepassing, visuele strategie).

Het spreekt voor zich dat, gezien de complexiteit van het proces, veel kan mislopen. Vooral de integratie van de diverse componenten, het simultaan of parallel uitvoeren van de deelhandelingen, is vaak een bron van problemen. Evaluatie van de voortgang in het leerproces is van het grootste belang. De taakanalyse zoals die van Struiksmā e.a. (1989), kan het grondpatroon vormen om richting en inhoud te geven aan het onderwijzen en evalueren van het spellingleerproces.

Het concept diagnostiserend onderwijzen

Diagnostiserend onderwijzen is geen novum. In de onderwijsliteratuur vinden we geassocieerde termen als 'remedial diagnosis', 'clinical teaching', 'precision teaching' en 'diagnostic teaching' (RION 1977). In al de benaderingen van diagnostiserend onderwijs gaat men uit van volgende basisassumpties (zie ook Van Kuyk 1979,

Groenendaal 1974, Terwel 1988, Wang & Walberg 1985/1987):

- adaptief-zorgverbredend onderwijs: voorlopen op achterblijven;
- responsabilisering en professionalisering: de leerkracht in de hoofdrol;
- verantwoord beslissen door planmatig handelen: niet kapitaliseren op toeval;
- directe relatie diagnostiek-hulpverlening: de vinger aan de pols;
- structurele integratie van zorgverbredingsactiviteiten: het leerlingvolgsysteem.

Diagnostiserend onderwijs omschrijven we als: de vaardigheid van de leerkracht om in de onderwijsleersituatie de onderwijskenmerken planmatig af te stemmen op de instructiebehoeften van de leerling(en) met behulp van adequate evaluatieprocedures. Deze vaardigheid berust op drie pijlers en veronderstelt een aantal voorwaarden (zie figuur 2).

AFSTEMMING

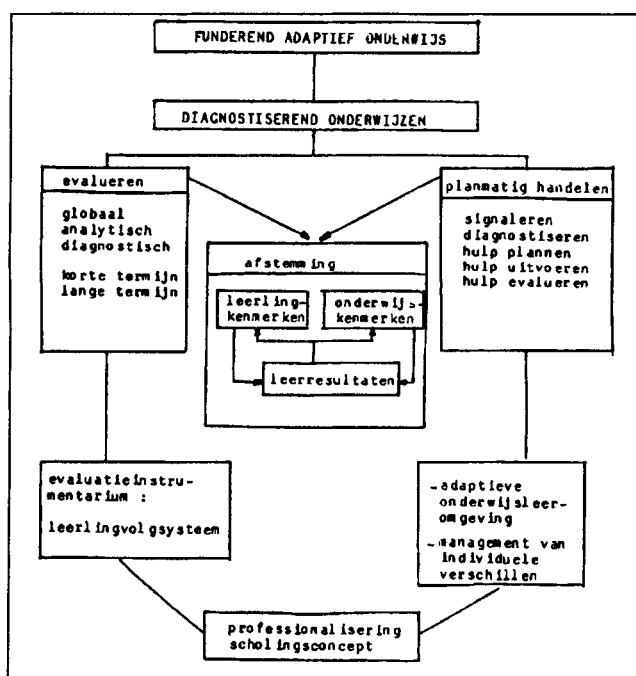
De *leerresultaten* van de leerlingen hangen, binnen zekere grenzen, af van de mate waarin en de wijze waarop leerlingkenmerken en onderwijskenmerken op elkaar ingrijpen. Binnen de categorie *leerlingkenmerken* vallen variabelen als: voorkennis, cognitieve stijlaspecten, leertempo, motivatie, taakzelfstandigheid, taalontwikkeling,... Bij *onderwijskenmerken* denken we aan factoren als: het leerkrachtgedrag, de leerinhouden, de compleetheid van instructie, onderwijsmiddelen,...

Afhankelijk van de gestelde doelen zal het van belang zijn alle relevante variabelen te identificeren en op elkaar af te stemmen (zie voor een uitvoerige beschrijving Melis & Sonsma 1989).

PLANMATIG HANDELEN

Onderwijzen betekent overwogen beslissingen nemen. De procedure voor *planmatig handelen* (Van der Leij e.a. 1985) bevordert, uitgaande van de informatie van groepsgewijs onderzoek, bewust beslissen in functie van een effectieve hulpverlening (Kool 1990).

Op grond van de gegevens van de voortgangsevaluatie of van een screeningsonderzoek *signaleert* de leerkracht probleemleerlingen. Vanuit deze signalen kan de leerkracht beslissen tot aanvullend gericht onderzoek (*diagnostiseren*). De diagnose geeft informatie voor het opzetten van een (individueel) toegesneden *handelingsplan*. Dit hulpplan wordt vervolgens bij



Figuur 2: Diagnostiserend onderwijs - componenten en voorwaarden

uitvoering weer op de voortgang geëvalueerd.

EVALUEREN

Evaluatie vatten we in de context van het diagnostiserend onderwijs op als: alle leerkrachtactiviteiten gericht op het verzamelen, analyseren en interpreteren van kwantitatieve en kwalitatieve gegevens met het doel gefundeerde beslissingen te nemen ter optimalisering van het onderwijsleerproces.

Naar inhoud maken wij een onderscheid tussen *produktevaluatie* (of rendementsevaluatie) en *procesevaluatie*, een systematisch en intentioneel onderzoek van het onderwijsproces zelf dat tot bepaalde onderwijsuitkomsten heeft geleid (De Corte 1973). Beide vormen van evaluatie zijn complementair en van belang voor een constructieve (her)oriëntering van het didactisch handelen.

In een produktevaluatie onderscheiden we verder twee stappen:

1. de *globale* evaluatie van een reeks doelstellingen als geheel en de *analytische* evaluatie t.a.v. elke doelstelling afzonderlijk;
2. de *diagnostische* evaluatie gericht op het lokaliseren, beschrijven en verklaren van lacunes in kennis en vaardigheden.

Wat de functie betreft maken we een tweedeling tussen:

- de *korte termijn*-evaluatie: de voortgangsevaluatie t.a.v. een beperkte reeks doelstellingen die in een korte onderwijsperiode worden nagestreefd;
- de *lange termijn*-evaluatie: de evaluatie van een serie aansluitende doelstellingen over een langere periode (Janssens 1985).

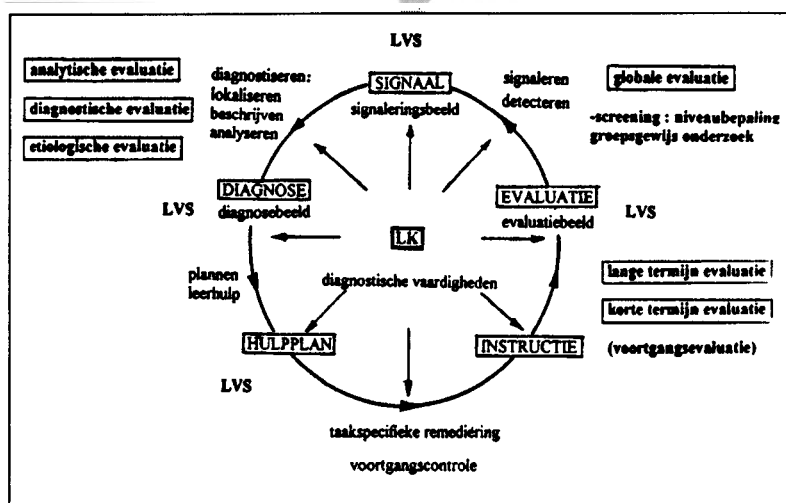
EEN ADAPTIEVE ONDERWIJSLEEROMGEVING

Om diagnostiserend te kunnen onderwijzen moeten leerkrachten beschikken over een handzaam en deugdelijk evaluatie-instrumentarium. Daarnaast willen we wijzen op het belang van een adaptieve onderwijsleeromgeving en een effectief klasmanagement (zie ook Span 1989).

Adaptieve onderwijsleeromgevingen kenmerken zich door het accentueren van de basisvorming en het organiseren van onderwijs op maat. Directe groepsgewijze instructie wisselt af met gepersonaliseerde instructie en coöperatief leren. Interactief leren krijgt hoge prioriteit. Organisatorisch ligt de klemtoon op de implementatie van zelfstandige werkvormen, waardoor tijd vrijkomt voor extra-instructie aan zwakke(re) leerlingen.

De handelingscyclus diagnostiserend onderwijzen

In dit deel doorlopen we de verschillende fasen uit het model (figuur 3) met bijzondere aandacht voor de evaluatiecomponent. Op de werkvloer is van de aangehouden systematiek vanzelfsprekend geen sprake. Alle fasen worden er in onderlinge samenhang uitgevoerd. Ter illustratie gebruiken we concrete gegevens van een klasgroep in het tweede leerjaar.



Figuur 3:
Diagnostisch
onderwijzen als
didactische
vaardigheid
(vrij naar Van
Dongen e.a.
1984)

FASE 1: INSTRUCTIE

FASE 2: EVALUEREN

We laten de cyclus aanvangen in de instructiefase. De instructie kan de omvang aannemen van een beperkte spellingtaak (b.v. de behandeling van de categorie mkm-woorden) of van enkele leereenheden (b.v. de spellingcategorieën 1 tot 4, zie figuur 4). We opteren voor theoriegeleid handelen, d.w.z. een theorie over het spellengeren (zie de vorige paragraaf) vormt de leidraad voor het instructieproces.

Korte termijn-evaluatie

Een goed geplande voortgangscntrole levert de leerkracht de eerste signalen op van (dreigende) leerproblemen. Aan de hand van observaties, vorderingenoverzichten, correctie van opdrachten of het afnemen van zelfgeconstrueerde toetsen, vormt de leerkracht zich een globaal beeld over de voortgang van de leerlingen.

Deze veelal intuïtieve evaluaties hebben echter hun beperkingen. Door hun korte

termijn-karakter leveren ze slechts fragmentarische informatie op. Veel leereffecten worden pas zichtbaar na langere tijd. Bovendien stelt de betrouwbaarheid van de toetsitems in self-made proeven problemen. Er ontbreekt een objectief vergelijkingspunt en er komt weinig waardevolle diagnostische informatie vrij.

Lange termijn-evaluatie

Signalering van probleemspellers (of probleemvelden in het leerdomein) kan ook voortvloeien uit een plaatsingsevaluatie (vaststellen

Overzicht van spellingcategorieën

- 1 mkm-woorden (mat)
- 2 mmkm-woorden en mkm-mm-woorden (drop, fiets)
- 3 eenlettergrepige woorden met een tussenklank die niet geschreven wordt (park)
- 4 mmkmm-woorden (klomp)
- 5 eenlettergrepige woorden met ach- of achr- (schaal, schrift)
- 6 verkleinwoorden met uitgang -je of -tje (huisje, stoeltje)
- 7 eenlettergrepige woorden met -ng of -nk (ring, flink)
- 8 eenlettergrepige woorden met meer dan twee medeklinkers na elkaar (strik)
- 9 tweelettergrepige woorden met be-, ge-, ver- of met -el-, -er-, -en (begin, vllager)
- 10 eenlettergrepige woorden met -ei of -ij (trein, rijst)
- 11 eenlettergrepige woorden met -aal-, -ooi of -oei (kooi, saai, foei)
- 12 samengestelde woorden met 2 of meer opeenvolgende medeklinkers (muisstil, kurkdroog)
- 13 eenlettergrepige woorden met klankcombinatie -eer-, -oor of -eur (peer, koor, beurt)
- 14 eenlettergrepige woorden met -a-, -o of -u (nu)
- 15 eenlettergrepige woorden met -au(w) of -ou(w) (gauw, kou)
- 16 eenlettergrepige woorden met -ch of -cht (pech, gracht)
- 17 eenlettergrepige woorden met -d (strand)
- 18 eenlettergrepige woorden met -aauw-, -leuw of -uw (sneeuw, kleuw, ruw)
- 19 tweelettergrepige woorden met open eerste lettergreep (straten)
- 20 tweelettergrepige woorden met gesloten eerste lettergreep (bruggen)
- 21 verandering van -f in -v- en -s in -z- bij meervoudsvorming (brieven, poezen)

Figuur 4: Overzicht van spellingcategorieën (uit: Gillijn e.a. 1991)

van de beginsituatie) of een periodieke resultaatbepaling. Voor de lange termijn-evaluatie maakt de leerkracht best gebruik van een leerlingvolgsysteem, een vakkundig ontwikkeld evaluatiesysteem dat op zijn methodologische en psychometrische kwaliteit alsook op zijn gebruikswaarde is getoetst.

Leerlingvolgsysteem (LVS)

Het CITO-leerlingvolgsysteem **Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid 1 (SVS-1)** (Gillijn e.a. 1991) beantwoordt aan de eisen die in de literatuur aan leerlingvolgsystemen worden gesteld (vergelijk Janssens 1985):

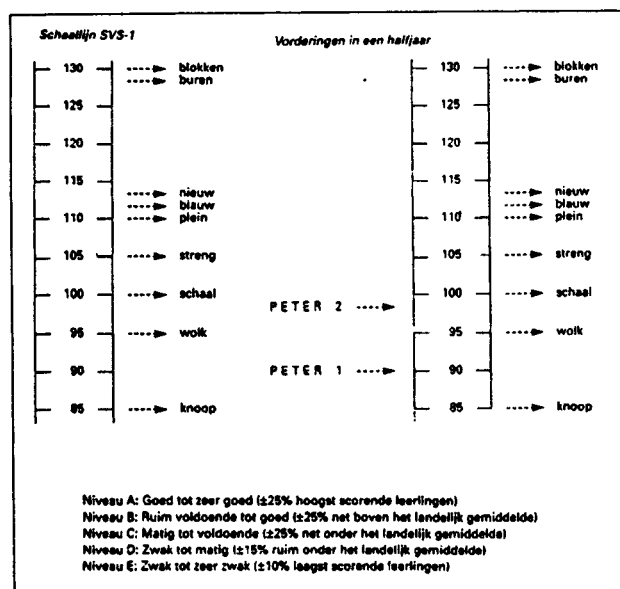
- met de SVS-1 kan de leerkracht de spellingontwikkeling van de leerlingen longitudinaal in kaart brengen;
- de SVS-1 leent zich voor signalering en diagnostisering van spellingproblemen;
- de genormeerde methode-onafhankelijke toetsen kunnen individueel en klassikaal afgenomen worden op verschillende meetmomenten;
- de toetsen dekken de doelstellingen van

de spellinglijn (zie figuur 4);

- vergelijking van leerprestaties is mogelijk door zelfgerichte vergelijking of vergelijking met een representatieve referentiegroep.
- de SVS-1 kan flexibel toegepast worden: één of meer onderdelen zijn selectief te gebruiken, zonder risico op vertekende interpretatie.
- de SVS-1 is gekoppeld aan een registratie en een hulpverwijzingssysteem.

Inhoudelijk bestaat de schaal uit 176 woorden die naar complexiteit getalsmatig zijn ingeschaald (zie figuur 5).

De woorden zijn zo éénduidig mogelijk in één van de 21 categorieën van de spellinglijn onder te brengen. Bij de schaal horen 9 toetsdictees met opklimmende moeilijkheidsgraad die op maat kunnen worden afgenomen. De dicteescores worden omgezet in een schaalscore (zie de trapjes op de 'spellingladder' figuur 5). Scorevergelijking na diverse afnamemomenten indiceert de mate van progressie in de spellingvaardigheid.



Figuur 5: Schaallijn en niveau-indicaties SVS-1

FASE 3: SIGNALERING

Stap 1: Globale evaluatie: groepsgewijs screeningsonderzoek

Bij het begin van het schooljaar (in onze illustratie aanvang tweede leerjaar) stelt de leerkracht het globaal spellingniveau van de leerlingen vast via een *groepsgewijs screeningsonderzoek*. De ruwe scores van de toetsdictees worden getransformeerd in een schaalscore en een niveau-indicatie (figuur 5). Vervolgens centraliseert de leerkracht de beginsituatie van de klasgroep in een groeps-overzicht (figuur 6).

Groepsoverzicht												
Tweede leerjaar												
14.9.'93 11.02.'94												
Datum:												
Naam leerling:	medio 3		eind 3		medio 4		eind 4		medio 5		eind 5	
	Schaal score	Norm	Schaal score	Norm	Schaal score	Norm	Schaal score	Norm	Schaal score	Norm	Schaal score	Norm
1 Cem, A.			102 D		114 C							
2 Tom, A.			99 E		112 D							
3 Aziz, A.			111 B		117 C							
4 Hanan, A.			108 C		111 D							
5 Tristan, C.			A		123 A							
6 Faissal, D.			116 A		119 B							
7 Hlalia, E.			97 E		108 E							
8 Sittika, E.			106 C		108 F							
9 Kristof, G.			91 E		A							
10 Fazzli, G.			116 A		114 C							
11 Kai, H.			111 B		123 A							
12 Sylvie, K.			116 A		123 A							
13 Ellen, L.			108 C		A							
14 Dimitri, M.			108 C		112 D							
15 Afaf, R.			109 B		123 A							
16 Mimoun, S.			113 B		113 C							
17 Samira, S.			100 E		105 E							
18 Kevin, S.			111 B		119 B							
19 Gregory, V.			95 E		119 B							
20 Melissa, V.			96 E		114 E							
			105,9/D		115,9/CB							

Figuur 6:
Groepsoverzicht tweede
leerjaar op twee meet-
momenten

Vanuit dit evaluatiebeeld identificeert de leerkracht de leerlingen met spellingproblemen. Negen leerlingen presteren ondermaats t.o.v. de referentiegroep. Ellen, Dimitri, Hanan en Sittika scoren net onder het gemiddelde. Bij Cem ontwikkelt de spellingvaardigheid zich problematisch. Tom, Samira, Gregory, Kristof, Hlalia en Melissa zijn uitgesproken uitvallers. Het spellingniveau van de groep situeert zich t.o.v. een representatieve vergelijkingsgroep als zeer laag (niveau D).

Na inspectie van de dictees beslist de leerkracht dat voor de eerste vier gesignaleerde leerlingen geen aanvullend onderzoek nodig is. Hun probleem lijkt oplosbaar door verhoogde aandacht. Bij de spellinguitvallers divergeren de problemen dermate dat verdiepend onderzoek gewettigd is. De leerkracht wenst ook na te trekken welke categorieën op groepsniveau aanleiding geven tot hoge foutenladingen.

Stap 2: Analytische evaluatie

Om meer zicht te krijgen op de situatie splitst de leerkracht de fouten van elke pro-

bleemspeller uit over de categorieën die in het dictee voorkomen. Op het analyseformulier wordt ook gedifferentieerd naar categoriefouten en niet-categoriefouten. Van een globale kwantitatieve beschrijving en beoordeling (stap 1) evolueren we in deze analytische fase naar een grofmazige kwalitatieve analyse van de spellingprodukten.

FASE 4: DIAGNOSTISEREN

Tot nu toe zijn twee vragen beantwoord:

- in welke mate hebben de leerlingen de gestelde doelen bereikt? (globale analyse)
- welke doelstellingen (spellingcategorieën) leveren problemen op? (analytische evaluatie)

Beide vormen van evaluatie worden nu gevolgd door diagnostisch onderzoek. In navolging van De Corte (1973) houden we het onderscheid aan tussen:

- *descriptieve diagnose*: het precies lokaliseren van de tekorten in kennis en vaardigheden en van de fase in het spellingproces waar de ontsporing optrad;

- *etiologische diagnose*: het opsporen van de oorzaken van de lacunes.

In het diagnostisch onderzoek kan de leerkracht uitgaan van een kwalitatieve analyse van de spellingprestaties (het produkt) of van de spellinghandelingen (het proces). Volwaardige diagnostiek richt zich op beide aspecten. Onder diagnostiek verstaan we hier: het opsporen, lokaliseren en beschrijven van spellingproblemen op taakniveau door de leerkracht met het doel gefundeerde beslissingen te nemen om deze problemen op te lossen.

Stap 3: Kwalitatieve produktanalyse

De leerkracht beschrijft in deze fase op geordende wijze de spellingfouten van de leerlingen met problemen. Bij voorkeur wordt daarvoor gebruik gemaakt van een beschrijvend foutencoderingssysteem zoals Castelijns, Hamers & Visser 1988, Centrum voor Orthopedagogische Behandeling 1990, of Kleijnen 1992. Deze systemen beschrijven de fouten in termen van de spellingleerstof (spellingcategorieën) of het spellingsysteem (spellingprincipes). Hun taakanalytische respectievelijk linguïstische opbouw vergemakkelijkt de aansluiting diagnose-interventie.

Als materiaal voor foutenclassificatie maakt men in de regel gebruik van (genormeerde) toetsen, klasdictees en spontane schrijfprodukten. Figuur 7 geeft het resultaat weer

Foutenclassificatie spelling (COB Leuven versie B)

casus Melissa

Letterfouten	Hypothesevorming
lange klinkers oo→o; aa→a; ee→e	auditiële discriminatie
korte klinkers i→e; i→u; u→ai	fonem-grafeemkoppelingen
sjwa e→ui	letterkennis
andere klinkers ie→ei; oe→o; eu→ui/eu	automatiseringsgraad
tweeklinken ui→uij; ei→ie; ou→on	fonemsegmentatie
medeklinkers f→v; z→s; p→b; f→s; t→n; j→n; ng→n	fonembewuistrjzn / taalontwikkeling
	articulatie
Woordfouten: mkm en mkm(m) structuren	
1. letterweglating in consonantclusters op de initiaal- en finaalpositie: st-, sn-, kw-, -ts, -mp, -ip, -pt, -ns, -nt, -lm, -rst	fonemsegmentatie - klankpositionering - werking links - rechts, specifieke begrippen, temporeel - spataal ordenen - auditief sequentieel geheugen - gokgedrag
2. substitutiefouten: verandering in de lettervolgorde gecombineerd met weglatings- en/of letterfouten: strak → sark; steen → →	
3. regelfouten -d/-t (verlengingsregel)	regelkennis, identificatiebekwaamheid, taalcompetentie
4. materiaal fouten: ij → ei (j) + toevoeging half-vocaal	lexicale orthografische kennis (interne woord-representaties)

Figuur 7: Foutenclassificatie casus 'Melissa' (naar COB 1990)

van de foutenclassificatie in de casus Melissa. Om toevalsfactoren te elimineren worden de signaalcategorieën verder gecontroleerd met behulp van categoriegebonden dictees.

Stap 4: Kwalitatieve procesanalyse

In functie van een verantwoorde fouteninterpretatie wordt de kwalitatieve produktanalyse aangevuld met een analyse van de spellinghandelingen. In een diagnostisch gesprek met de leerling probeert de leerkracht via doorvragen en toespitsen, relevante procesaspecten (voorkennis, spellingstrategieën) bloot te leggen. Men kan de leerling vragen een spelwijze te verantwoorden of te expliciteren. Men kan ook hulp toevoegen, opgaven isoleren en variëren, of contra-suggesties geven. Gestelde hypothesen worden getoetst in een deelvaardigheidsonderzoek (figuur 8).

HYPOTHESETOETSTING Casus Melissa			
Proef	R.S.	Kw	Opmerkingen
Visuïet	20/20	+	
Viesant	0/8	-	leerrioting niet gerespecteerd de volgorde wordt arbitrair bepaald
Visuïent 1	30/32	+	b → p; eu → ul; zwoel → zoel
Visuïent 2	27/32	+	structuurrijtes faciliteren visuïe synthese
Visuïel gebaogen (COB)	11/15	+ / -	complexe structuren (leerwoorden) leiden tot fouten
Letters benoemen	33/36	+ / -	l → t; ie → i; ij → j
Audiïet	15/15	+	discriminatie consonanten: s → z; f → v; b → p;
Audiïet (COB)	7/12	-	d → t; m → n; ng → n
Audiïent	11/15	-	blij → bij; laars → raas; sterk → spert; knecht → kroons
Letterdictiee	31/36	-	j → ie; eu → u; au ? ch → ach; ng → n
Woorden nazeggen	3/8		op volgorde onthouden van audiïef aangeboden stimuli geeft problemen vanaf vierwoordeareek- sen - volgordefouten komen voor in combinatie met wegdating van woorden in de reeks
Begrippen	1/8	-	niet gekend: eerste; voorste; laatste; ervoor; daarna; erachter; volgende Wel: middelste
Klankpositie	7/8	+	
Overschrijfproef	20/20	+	traag schrijftempo; nauwkeurige lettervorming en -verbindingen

Figuur 8:
Deelvaardigheids-
onderzoek casus 'Melissa'
(naar Struiksma e.a. 1989)

Het diagnostisch zoekproces resulteert uiteindelijk in een beeld van het handelingsrepertoire van de leerling. In de meeste gevallen zullen de stappen 2 of 3 reeds voldoende relevante aanknopingspunten voor remediëring opleveren. In het geval van Melissa oordeelt de leerkracht dat de problematiek haar deskundigheid en differentiatiecapaciteit overstijgt. Ze doet een beroep op externe hulpverlening. De leerkracht kan deze logistieke ondersteuning ook inroepen indien klasinterne hulp onvoldoende effect sorteert. Het diagnostisch onderzoek moet dan worden verdiept of verbreed.

In het Centrum voor Leermoeilijkheden zijn we van mening dat diagnostiseren op taakniveau en de aansluitende hulpverlening prioritair opdrachten voor de leerkracht zijn. Het punt tussen zelf diagnostiseren of assistentie inroepen is echter moeilijk van te voren te bepalen. Etiologische diagnostiek waarbij dieperliggende multiële oorzaken het spellingprobleem negatief beïnvloeden (dysfuncties in het cognitief functioneren, emotionele of socio-culturele correlaten), is het terrein

van de geschoolde diagnost. We denken in eerste instantie aan de PMS-consulent.

We pleiten voor een spaarzame diagnostiek die de oorzaken van de problemen niet uitsluitend in het kind legt, en de didactiek buiten schot laat. We verwachten ook dat de leerkracht bij doorverwijzing voldoende probleemrelevante en taakspecifieke informatie kan signaleren of rapporteren.

FASE 5: HANDELINGSPLANNING

In het **Hulpboek van het Leerlingvolgsysteem** staan voor elke spellingcategorie een aantal handzame didactische aanwijzingen en instructiescenario's opgenomen. De leerkracht kan tijdens het plannen van de onderwijsarrangementen ook gebruik maken van de verwijzingen naar geschikte leerstof in enkele spellingmethoden.

FASE 6: HULPVERLENING

Tijdens de uitvoering van het hulpplan beslist de leerkracht over het beëindigen of continueren resp. bijsturen van de leerhulp steunend op de voortgangsevaluatie.

FASE 7: EVALUEREN

De leerkracht vergelijkt tenslotte de evaluatiegegevens van de remediëring met het oorspronkelijk diagnosebeeld. Eén van de volgende beslissingen is mogelijk:

- de leerling is weer 'op niveau'; er kan een volgende leereenheid geïnstrueerd worden;
- het leerrendement stagneert of zakt zelfs weg naar een lager niveau; verwijzing naar of consultatie van externe deskundigen is aangewezen.

Medio en eind schooljaar volgt een nieuwe lange termijn-evaluatie. Een vergelijking van de instapdata met de resultaten van het tweede meetmoment (cfr. figuur 6) laat een globale zelfgerichte vergelijking van de leerlingen toe. De groep haalt nu een C/B-niveau tegenover een D-niveau bij de beginmeting. De spreiding van de resultaten ziet er echter minder florissant uit. De leerkracht heeft opnieuw werk voor de boeg. Het gepresenteerde model kan zijn nut bewijzen.

Besluit

Onderwijzen is een complex proces. Deze complexiteit wordt pas goed duidelijk als de leerkracht geconfronteerd wordt met kwetsbare kinderen die behoefte hebben aan specifieke instructie. Adaptief-zorgverbrekend onderwijs conceptualiseert maatregelen die deze kinderen maximaal profijt laat trekken uit het onderwijsaanbod. Door preventie, vroegtijdige detectie en directe bijsturing van leerproblemen, kunnen cumulatieve achterstanden worden voorkomen.

Diagnostiserend onderwijs concretiseert dit onderwijsconcept. Kern van het handelingsmodel is de klontering van diagnostiek en onderwijs. Diagnosegegevens bieden handelingsaanwijzingen, hulpverlening leidt tot nieuwe onderzoekshypothesen. De leerkracht draagt op de eerste plaats de verantwoordelijkheid voor dit proces.

Diagnostiserend onderwijs veronderstelt een vaardig plannings- en evaluatiegedrag. Een leerlingvolgsysteem levert t.a.v. beide voorwaarden goed gereedschap en dus ook het halve werk. Als het hanteren van dit instrument echter verwordt tot het registreren van leerresultaten of het louter signaleren van uitvallers, wordt het contra-productief.

Noch de implementatie van een leerlingvolgsysteem noch het opzetten van een orthotheek kunnen het startpunt zijn van diagnostiserend onderwijs. Diagnostiserend onderwijs dient aan te knopen bij de vaardigheden en het professionele referentiekader van de leerkracht. Zonder competentie op het vlak van kennis, kunde en attitudes is deze vorm van onderwijs moeilijk te realiseren.

We denken hierbij o.a. aan:

- kennis over het (verstoorde) leerproces en diagnostische methoden;
- vaardigheid in het evalueren en het managen of organiseren van een adaptieve leeromgeving;
- de instelling om alert te reageren op klemmende leerproblemen.

Als aan deze voorwaarden via coaching wordt gewerkt, kunnen vele kinderen in de vertrouwde omgeving van de klas door hun eigen leerkracht worden geholpen.

*Roland Smets
 p/a Centrum voor Leermoeilijkheden
 PMS-centrum van het
 Gemeenschapsonderwijs
 Luikersteenweg 56
 3500 Hasselt*

BLIKOPENER EN REFLECTOR:

PRAKTISCH* EN GOEDKOOP** DIDACTISCH INSTRUMENT***

* PRAKTISCH?

Toch wel, wanneer u er rekening mee houdt dat u vanaf 15 abonnementen gratis de Praktische Wenken ontvangt: een bijlage met een mogelijke lesstrategie, een werkblad voor de leerlingen, toetsmateriaal, enz. waarvan de helft zich expliciet tot de leerkracht Nederlands richt.

** GOEDKOOP?

Vanaf 15 abonnementen betaalt u resp. 335 en 390 fr. voor een volledige jaargang van Blikopener en Reflector (u hebt er nog geen twee bioscoopkaartjes voor)! Daarbij komt dat u per schijf van 15 abonnementen een gratis exemplaar ontvangt.

*** DIDACTISCH INSTRUMENT?

Blikopener en Reflector bespreken de actualiteit op een begrijpelijke manier, bieden achtergrondinformatie, stof tot discussie, kaarten allerlei maatschappelijke problemen aan, en hebben het expliciet over de literatuur (rubriek "Door de auteur gesigneerd") en de taal.

EEN PROEFNUMMER?

We zenden het u graag toe. Neem contact op met Tine Berghmans of Isabelle De Becker op het nummer 03/324.38.90 of stuur een briefje naar Keesing Uitgevers, Keesinglaan 2-20, 2100 Deurne.



Bibliografie

- Castelijns, J.H.M.; J.H.M. Hamers & D. Visser: **Het Utrechts Classificatiesysteem voor Spellingfouten**. Utrecht: ISOR-Rijksuniversiteit, 1988.
- Centrum voor Orthopedagogische Behandeling: **Onderzoek van de deel-leerprocessen van lezen en schrijven**. Leuven: COB, 1989.
- Centrum voor Orthopedagogische Behandeling: **Foutenclassificatie voor lees- en spellingfouten**. Leuven: COB, 1990.
- De Corte, E.A.: **Didactische evaluatie van het onderwijs**. Leuven: Universitaire Pers, 1973.
- Gillijn, P.; R. Krom; F. Moelands & L. Vandenbosch: **Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid 1**. Arnhem: CITO, 1991.
- Groenendaal, H.J.: Diagnostiserend onderwijzen. In: **Tijdschrift voor Orthopedagogiek**, 18 (1979), p. 156-170.
- Janssens, J.G.: Een voorstel tot een evaluatiesysteem voor diagnostiserend onderwijzen. In: **Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs**, 4 (1985), p. 150-159.
- Kleijnen, R.: **Hardnekkige spellingfouten. Een taalkundige analyse**. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, 1992.
- Kool, E.: **Werken volgens plan in het Speciaal Onderwijs. Evaluatie- en planningsprocedures in de schoolpraktijk beproefd**. (Dissertatie). Amsterdam: V.U., 1990.
- Melis, G. & F. Sonsma: **Het SAVU-leerlingvolgsysteem: functie-opzet-invoering**. Hoevelaken: Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, 1989.
- RION: **Onderzoek ten behoeve van de diagnostiserende en remediërende functie van het onderwijs**. Haren/Groningen: RION, 1977.
- Span, B.: Management van individuele verschillen tussen leerlingen. Management van individuele verschillen in het algemeen. In: C. Dietvorst, P.G.A. Lein, J. Lowijck & S.A.M. Veenman: **Management in de klas**. Culemborg: Samson, 1989.
- Struiksmā, A.J.C.; A. Van der Leij & J.P.M. Viejra: **Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen**. Amsterdam: V.U.-uitgeverij, 1989.
- Terwel, J.; P. Herfs; J. Perrenet & D. Vander Ploeg: **Ontwerpen van adaptief onderwijs. Een empirisch onderzoek**. Utrecht: ISOR, 1988.
- Van der Leij, A. (red.): **Zorgverbreding**. Nijkerk: Intro, 1985.
- Van Dongen, A. (red.): **Nascholingspakket preventie van leesmoeilijkheden**. 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum, 1984.
- Van Kuyk, J.J.: Van overgangsklas naar diagnostiserend onderwijzen. In: **Tijdschrift voor Orthopedagogiek**, 18 (1979), p. 170-180.
- Walberg, H.J. & M.C. Wang: Effective educational practices and provisions for individual differences. In: M.C. Wang et al (eds): **Handbook of special education: research and practice. Volume 1**. New York: Pergamon Press, 1987.
- Wang, M.C. & H.J. Walberg: **Adapting Instruction to individual Differences**. Berkeley: Mc Cutcham, 1985.