

Verbeteren van het schrijfonderwijs

Effecten van het uitbreiden van leeractiviteiten door leerkrachten op de schrijfprestaties van leerlingen

A.J.M. van Hagen

Het huidige schrijfonderwijs in de groepen drie tot acht kenmerkt zich door òf soberheid òf overvloedigheid in de mate van instructie geven. Indien er sprake is van soberheid past de leerkracht overwegend taakinstructie toe. Leerlingen komen aan de weet wat ze moeten 'maken'. Wanneer er sprake is van overvloedigheid wordt door de leerkracht inhoudelijke instructie gegeven. Bij die inhoudelijke instructie wordt veel aandacht besteed aan externe aspecten en nauwelijks aan aspecten die met interne leerprocessen te maken hebben. Deze manier van instructie geven vergt relatief veel tijd. De hypothese is dat de totnogtoe door leerkrachten gehanteerde instructievormen onvoldoende aansluiten bij de huidige leertheorieën en bij behoefte van de leerlingen.

Uit onderzoek blijkt dat inhoudelijke instructie in het basisonderwijs gemiddeld 17 minuten en in het speciaal basisonderwijs 15 minuten duurt (Van Hagen 2000). Mogelijk dat dit laatste verschil wordt veroorzaakt door het verschil in leerlingaantallen per groep. Instructie geven door de leerkracht gaat af van de oefentijd van de leerlingen. Leerkrachten worden in hun handelen overwegend beïnvloed door eigen ervaringen met het schrijfonderwijs en door de adviezen die in de methodehandleidingen verstrekt worden.

KANTTEKENINGEN BIJ HET HUIDIGE SCHRIJFONDERWIJS

Instructie

De schrijfmethode leggen een duidelijke nadruk op het veel voor het bord door de leerkracht uitleggen. Hoe ziet een letter er uit of hoe moet die geschreven worden. Dit uitvoerig bespreken blijkt bij een grote groep leerlingen nauwelijks aan te slaan. Leerlingen moeten na ruim een kwartier luisteren motorisch handelingen uitvoeren. Meestal zijn ze dan de zojuist verstrekte instructie reeds grotendeels vergeten. Niet de leerkrachten moeten schrijfactiviteiten ontplooiën maar de leerlingen. De intentie zou moeten zijn dat de instructie zo kort mogelijk wordt gehouden, liefst maar enkele minuten. De leerlingen moeten daarna meteen aan de slag gaan. Deze manier van werken wordt, zo blijkt uit observatie, ook bij het leren bespelen van muziekinstrumenten met succes toegepast.

Deelopdrachten

Leerkrachten zetten de instructie op het bord kracht bij met deelopdrachten waarvan de impact een vraagteken is. Leerlingen wordt onder andere de opdracht gegeven letters in de lucht te schrijven, te lopen, letters groot op het bord te schrijven en verbale ondersteuning toe te passen.

Oefenen

Leerlingen wordt meteen na de instructie gevraagd om een letter/woord op te schrijven in het schrijfschrift. Zij moeten dan letters naschrijven die door een kalligraaf zijn voorgedaan. Meteen moeten ze daarbij een 'af' schrijfproduct leveren, terwijl ze nog aan het oefenen moeten gaan. Voor leerlingen en speciaal voor zwakke schrijvers is dit soms een onmogelijke opgave. Leerlingen krijgen door deze manier van werken veel te weinig de ruimte om eerst op eigen motorisch niveau te oefenen en te experimenteren.

Enkele methodehandleidingen geven aan om eerst leerlingen op ongelinieerd papier te laten oefenen. Hoe of wat en waarom wordt in de handleidingen echter niet aangegeven. Resultaat is dat er door leerkrachten heel divers met deze opdracht omgegaan wordt. Sommige leerkrachten slaan deze oefening over. Andere leerkrachten laten de leerlingen op een los blaadje oefenen waarbij geen eisen aan vormgeving of bladvulling worden gesteld.

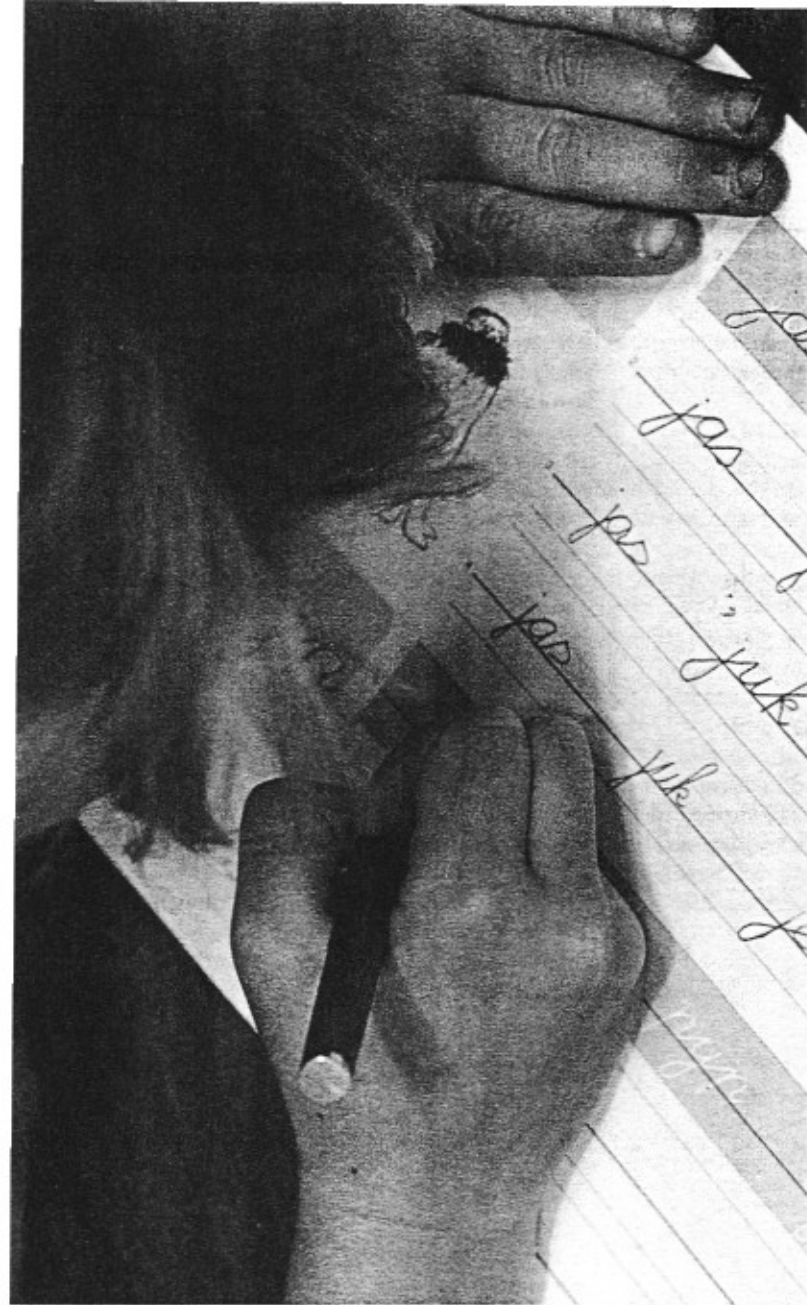
Feedback

Feedback op de schrijfprestaties (het product) wordt overwegend achteraf, na de les, door de leerkracht via een cijfer en soms door een sticker gegeven. Het effect hiervan is bij de leerlingen zeer gering. Leerlingen kijken hoogstens naar de sticker die ze hebben gekregen. Leerlingen worden door deze wijze van werken niet betrokken bij hun eigen motorisch handelen.

In enkele methodehandleidingen wordt aangegeven dat leerlingen 'hun mooiste letter' mogen 'versieren'. Dit wordt in de praktijk, als het al wordt gedaan, door leerlingen al te letterlijk opgevat. Letters worden door de leerlingen versierd. Er wordt een schilderijtje om de gekozen letter gemaakt. Dit levert echter geen voortschrijdend inzicht op eigen motorisch handelen op.

Instructie geven door de leerkracht gaat af van de oefentijd van de leerlingen.





Er zit niets eigens van het kind bij.

Transfer

Na het inoefenen van letters worden leerlingen in de schrijfschriften geconfronteerd met het overschrijven van zinnen/teksten die door de methodeschrijver bedacht zijn. Deze manier van werken lokt geen transfer naar 'andere taalvakken' uit. In het huidige schrijfonderwijs wordt deze transfer ook niet aangeleerd. Bij deze wijze van werken is er tevens sprake van uniformiteit van aanpak. Alle leerlingen worden met dezelfde teksten geconfronteerd. Er zit niets eigens van het kind bij.

Domeinen

Schrijven, spellen en stellen worden als aparte vakken onderwezen. Terwijl de ontwikkeling in één van deze domeinen ook een ontwikkeling in de andere domeinen teweegbrengt (Verhoeven 1999).

Evaluatie

Indien leerkrachten de schrijflessen afronden met evaluatieve opmerkingen zijn deze overwegend gericht op externe factoren (schrijfhouding) of op taakaanpakaspecten (inzet, sfeer tijdens de les). Kortom, de instructieadviezen die in de schrijfmethodes gepresenteerd en door de leerkrachten gebruikt worden, zijn gebaseerd op frontaal en uniform onderwijs leeractiviteiten organiseren. Ze komen nog uit de tijd van de klassikale visie en attitude van onderwijs geven.

OP WEG NAAR EEN ANDERE MANIER VAN SCHRIJFLES GEVEN

Uit verschillend onderzoek (o.a. Askov, Berninger, Boeckeaerts, Van Hagen, en Smits-Engelsman en Verhoeven) is de laatste jaren gebleken dat er effectievere instructiemethoden bestaan die de moeite waard zijn om uitgeprobeerd te worden. Duidelijk is wel dat de leerkracht voor de klas op dit moment effectievere sturing moet geven aan de schrijflessen. De schrijfmethodes zijn op dit moment nog niet in staat om aan de leerkracht goed doordachte en geordende lessuggesties te geven. Onderzoek bij hanteren van een specifiek lesmodel heeft reeds aangetoond (Van Hagen, 1999) dat er voldoende vorderingen bij de leerlingen zijn om op de ingeslagen weg verder te gaan. Het uitgeprobeerde model bestaat uit de volgende componenten:

VORMWETEN
TRAJECTBEHEERSEN
REFLECTIE VAN LEERLING(EN)
TRANSFER NAAR STELLEN
REFLECTIE VAN LEERLING(EN)
TERUGBLIK VAN DE LEERKRACHT

VORMWETEN

Vormweten is het opbouwen van een dynamische bewegingsvoorstelling waarbij zoveel mogelijk gebruikt wordt gemaakt van het visueel kanaal. Via het visueel kanaal moeten de leerlingen een correct beeld verwerven van zowel de vorm als het bewegingsverloop van de te schrijven letter. De verwachting is dat door het tot stand komen van een dynamische bewegingsvoorstelling er een betere motorprogrammering gaat ontstaan (v. Hagen 1999)

Voor iedere leerling, of per twee leerlingen, ligt een lettervoorbeeld. Hierop is via kleuren en pijltjes het bewegingsverloop aangegeven. Soms staat op een lettervoorbeeld aangegeven bij welk deel van de letter de hoogste snelheid en/of meer druk plaatsvindt. In een volgend stadium kunnen leerlingen hierop bevestigd worden. Zij krijgen dan een letterkaart te zien waarop niets is aangegeven. Er wordt vanaf gezien om een letter op het bord te presenteren via 'voorschrijven'.

Per letter/letterpaar zal de leerkracht in staat moeten zijn om saillante vragen te stellen over het bewegingsverloop van de letter.

Mogelijke vragen zijn:

- waar denk je dat de letter begint? waar zou je moeten versnellen?
- waar moet je vertragen?
- waar moet je meer druk geven?
- waar minder druk?
- waar verander je van schrijfrichting?
- wanneer moet je op de goede vorm letten?
- waar zou je de pen moeten optillen?



Via het visueel kanaal moeten de leerlingen een correct beeld verwerven van vorm en bewegingsverloop.

Voorwaarden

- De leerkracht moet weten wat een letter tot een makkelijke en of tot moeilijke letter maakt! Of dat een letter mogelijk een moeilijk 'onderdeel' heeft. Bijvoorbeeld: de lusjes bij de *w* en *v* zijn moeilijk te maken omdat er bij dat onderdeel van de letter sterk sprake is van verandering van grootte en van tempo.
- Leerlingen beantwoorden voor zichzelf de vragen. Het liefst nog samen met een medeleerling. De laatste manier verdient de voorkeur. Het aan elkaar vertellen blijkt in de praktijk veel effectiever te zijn (van Hagen 1999).

TRAJECTBEHEERSING

Onder trajectbeheersing wordt verstaan: het inoefenen van een letter/letterpaar op ongelinieerd papier met de bedoeling dat de leerling zoveel mogelijk kan letten op het beheersen van een soepele vormgeving van de letter. Leerlingen leren allereerst te werken op ongelinieerd papier. Daarbij kunnen zij al hun aandacht richten op het leren beheersen van de vormgeving van de letter. Het ongelinieerde papier kan wel voorgestructureerd zijn. Bijvoorbeeld door middel van doordachte vakkenindeling (fig. 1).

a	b	c
d	e	f

a	b
---	---

a
b

Fig. 1: Mogelijke vakkenindeling.

De leerlingen krijgen opdracht om bepaalde letters in blokken van vier of vijf letters te schrijven. De opdracht moet zodanig zijn dat er een beroep gedaan wordt op constantheid en regelmaat. *"Schrijf nu naast elkaar vier keer de letter a op! Schrijf nu daaronder drie regels met vijf keer een a."* Aandacht wordt bij trajectbeheersing besteed aan constantie van vorm en beweging. Hierbij spelen het kunnen versnellen/vertragen en de druk reguleren een belangrijke rol. Indien leerlingen, mogelijk vooral bij de aanvang, moeite hebben met vlak verdelen kan voorgestructureerd materiaal worden aangeboden. Het beste zou zijn dat leerlingen hieruit zo snel mogelijk een eigen keuze kunnen maken. Leerlingen

Bij reflectie wordt vooral de nadruk gelegd op 'procesanalyse'.

leren als voortzetting van beheersing op ongelinieerd papier op lijnen te schrijven.

Het is de vraag of tussen lijnen schrijven wel een effectieve stap is naar persoonlijk handschrift. Vooral bij zwakke schrijvers ontlokt dit gestuurde bewegingen op. Ook bij het op de lijn schrijven ligt het accent op constantheid van vorm. Soms kan het zinvol zijn om als 'tussenfase' leerlingen te leren schrijven met gebruikmaking van tussenlijnen. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de zogenaamde 'grijsstroken'.

5 mm

Door het gebruik van 'grijsstroken' kunnen de bewegingen toch nog soepel gemaakt worden en treden er minder schrijfkrampe en 'gestuurde' bewegingen op.

Voorwaarde

Leerkrachten moeten op de hoogte zijn van en oog hebben voor de problemen waarvoor leerlingen bij het traject beheersen komen te staan.

REFLECTIE VAN LEERLING EN MEDELEERLINGEN

Na enkele keren oefenen van een letter of letterpaar beoordeelt de leerling kritisch het eigen schrijfproduct op de aspecten vormgeving, snelheid, druk en vloeiendheid. Bij de reflectie wordt vooral nadruk gelegd op 'procesanalyse'. De leerling wordt gevraagd om een goed gelukte letter te omcirkelen. Bovendien moet hij een letter die of een letteronderdeel dat voor verbetering vatbaar is met een pijltje aangeven. Hij geeft aan hoe de letter tot stand is gekomen? Dit beoordelen kan ook in een dialoog met een medeleerling gebeuren.

TRANSFER NAAR STELLEN

Het onmiddellijk zelf koppelen van het motorisch niveau aan het eigen semantisch niveau blijkt een goede voorbereiding te zijn op het stellen (Berninger, 1998). Nadat processen op een 'laag niveau' zijn geautomatiseerd, moeten processen op een 'hoger' niveau worden geactiveerd. De leerling bedenkt zelf een aantal woorden, zinnen of mogelijk een klein verhaal naar aanleiding van een ingeoefende letter, letterpaar of woord. Door deze manier van werken wordt er geen of nauwelijks gebruikgemaakt van de te schrijven woorden uit het schrijfschrift. Als proef op de som kan een aantal zelf bedachte woorden wel in het schrijfschrift door de leerling geschreven worden.



Leerkrachten geven dan pas reflectie als er een inhoudelijke aspect aan de groep te melden is. Vulling van dit aspect is uit observatie in de groep verkregen. Als er niets te melden is waar leerlingen wat van kunnen leren dan moet er ook niets vermeld worden.

SPECIAAL BASISONDERWIJS

Dit lesmodel heeft zijn waarde reeds in een basisschool bewezen (Van Hagen 1999). Het was de vraag of bovenstaande ideeën ook in SBO-groepen te verwezenlijken zijn en of deze manier van aanpak ook daar effectiever is. Vandaar dat er op een SBO-school (1999/2000) een onderzoek is gedaan om hier wat meer duidelijkheid over te krijgen. In SBO-klassen heeft over het algemeen 60% leerlingen per klas schrijfproblemen.

Ook hier bleek het lesmodel positief te werken op de schrijfstijl (vormgevingsaspecten) van de leerlingen. Aan het eind van het schooljaar presteerden de leerlingen significant beter dan de leerlingen op een controleschool.



Leerlingen

Onderdeel van de hypothese was dat de totnogtoe door leerkrachten gehanteerde instructievormen onvoldoende aansluiten bij de behoefte van de leerlingen. De onderzoeksresultaten bevestigen dit. Het op een andere manier (theoriegestuurde benadering) schrijfles geven, heeft een positief effect op de vormgevingsprestaties van leerlingen. Dit geldt zowel voor leerlingen in het basisonderwijs (Van Hagen, 1999) als in het Speciaal Basisonderwijs (Brutsaert, 2000).

Overwogen dient te worden om bij leerlingen met een globale taakaanpak bij het vormweten een sterker beroep te doen op hun eigen sturing met betrekking tot het ontwikkelen van een dynamische bewegingsvoorstelling. Gedacht wordt hierbij onder andere aan een computerprogramma dat de leerlingen zelf kunnen bedienen. De visuele informatie omtrent het bewegingsverloop van de te schrijven letter wordt hierdoor verstrekt. De leerlingen krijgen zowel informatie over het bewegingsverloop als over de snelheid waarmee geschreven dient te worden.

Leerkrachten

Ander onderdeel van de hypothese was dat de huidige gehanteerde instructievormen onvoldoende bij de huidige leertheorieën aansluiten. Het lesmodel blijkt bovendien voor de leerkracht een goed instrument om te hanteren. Het is echter wel noodzakelijk dat leerkrachten beter op de hoogte worden gebracht van specifieke theorievorming over leren schrijven. Leerkrachten hebben inhoudelijke informatie nodig over welke leeractiviteiten meer of mogelijk minder impact hebben bij leerlingen. Daarnaast zullen zij van tijd tot tijd systematisch onderzoek moeten doen naar het effect van eigen handelen. Tegelijkertijd moeten zij leren hun leeractiviteiten beter te laten aansluiten bij de mogelijkheden van de leerlingen. Zij moeten leren minder gefixeerd te zijn op uiterlijke kenmerken en meer gericht zijn op de processen die zich intern afspelen.

KANTTEKENINGEN

De betrokkenheid intensiveren en gaande houden bij een vernieuwingsproces wordt niet alleen gezien als een individuele verantwoordelijkheid van de leerkracht, maar ook als verantwoordelijkheid van de schoolleiding.

Het grootste probleem voor de schoolleiding is leerkrachten te bekwaamen in het uitproberen van andersoortige leeractiviteiten in de groep. Hoe je reflectie op eigen handelen bij leerlingen kunt oproepen is nog te weinig doordacht en beslist geen gemeengoed in de klassenpraktijk. Hiervoor zijn nog te weinig oefenvormen bedacht. Nader onderzoek is noodzakelijk. Evenzo is het nodig om nader onderzoek te doen naar het effect van het koppelen van schrijven aan stellen.

Leerlingen krijgen te weinig de ruimte om eerst op eigen motorisch niveau te oefenen en te experimenteren.



Het is noodzakelijk nader onderzoek te doen naar het effect van het koppelen van schrijven aan stellen.

DE ROL VAN DE REMEDIAL TEACHER

Het schrijfonderwijs in het basis- en speciaal basis-onderwijs is er hard aan toe om een nieuwe koers te gaan varen. Daarbij zouden door remedial teachers in hun eigen werk maar ook door beïnvloeding van leerkrachten de volgende accenten gelegd moeten worden:

- Bij het vormweten moet gebruik gemaakt worden van werkwijzen die zorgen voor het opbouwen van een dynamische bewegingsvoorstelling bij leerlingen. Zoveel mogelijk wordt daarbij uitgegaan van visuele input. Voorgesteld wordt om met computeranimaties te werken die leerlingen zelf kunnen instellen. Een opzet om hiertoe te geraken is momenteel in ontwikkeling.
- Leerlingen moeten eerst de gelegenheid krijgen om op ongelinieerd papier in diverse variaties bepaalde lettervormen onder de knie te krijgen. Daarna moet op doordachte wijze een vorm gevonden worden om de leerlingen op lijn te laten schrijven.
- Schrijfonderwijs moet niet geïsoleerd gegeven worden. Minimaal moet er een koppeling naar het onderdeel stellen worden gelegd.
- Zelfsturing van de leerlingen is de basis van het aanleren van motorische processen bij leerlingen. Door regelmatig zelfreflectie in de les in te bouwen, eventueel met steun van een klasgenoot, kan een persoonlijk actieplan worden ontwikkeld.

Leerkrachten moeten leren minder te ficeren op uiterlijke kenmerken.

- Leerkrachten moeten minder blindelings de schrijfmethode volgen maar meer zelf specifieke leeractiviteiten opzetten. Daarbij moet als steun een lesmodel gebruikt worden. Mogelijk dat toegesneden theorievorming een goede bijdrage is aan het gewenste veranderingsproces.
- Uitbreiden van effectieve leeractiviteiten in de klas vraagt om een diversiteit aan interventies. Minimaal moet daarbij klassenconsultatie door een inhoudelijk deskundige uitgevoerd worden.

SPECIFIEKE BEÏNVLOEDING DOOR DE REMEDIAL TEACHER

Remedial teachers kunnen ook rechtstreeks beïnvloeden. Daarbij moet gedacht worden aan:

- Doen van klassenobservaties om zicht te krijgen op het niveau waarop de leerkracht schrijft. Dit levert meteen informatie op over wat er vervolgens binnen de groep en wat specifiek buiten de groep moet gebeuren.
- Bij hulp geven niet individueel met een leerling werken, maar in kleine groepjes. Ervoor zorgen dat leerlingen dan zich verantwoordelijk voelen voor zowel hun eigen als elkaars prestaties. Elkaar te helpen bij de analyse en de aanpak van een schrijfprobleem. Dit blijkt een meer effectieve manier te zijn dan individuele hulp geven!
- Sterk streven naar het koppelen naar de talige aspecten. Als er met letterparen/woorden geoefend moet worden ervoor zorgen dat je deze vanuit taakanalytisch perspectief te kiest. Er is veel overlap geconstateerd bij leerlingen met motorische dyslectische problemen (Treep 2001). Bij bovenbouwleerlingen kan het koppelen van het technisch schrijven (handschrift verbeteren) van Engelse woorden een goede voorbereiding zijn voor het voortgezet onderwijs.
- Bij het kiezen van de oefenstof rekening houden met motorische ontwikkeling. En ook rekening te houden met taalgebruikopbouw taalgebruiksfrequentie van te schrijven woorden. Het oefenen moet effectief en efficiënt gebeuren. De achterstand van de leerling moet niet groter worden.
- Het is de vraag of bij leerlingen met schrijfproblemen eerst lacunes opvullen wel de juiste weg is. Een aantal leerkrachten in het onderzoek gaven dit standpunt aan! Ook remedial teachers op de onderzoeksscholen vroegen zich dit af. Zij gaven aan dat veel beschikbare oefenstof het principe hanteert dat wanneer leerlingen nog moeite hebben met het maken van soepele schrijfbewegingen deze leerlingen eerst 'basisoefeningen' moeten doen. Lees symmetrische bewegingen moeten leren maken. Het lijkt effectiever om juist bij leerlingen met schrijfproblemen oefeningen vanuit taakanalytisch perspectief te kiezen. De gerichtheid overwegend de nadruk te leggen op oefeningen met deze leerlingen doen die kindvriendelijk zijn, lijkt een wankel basis om te werken.
- Er moet een goed besef zijn van wat precies de opbouw van de oefenstof is. Er bestaan motorisch makkelijk te maken letters zoals *e* en *l* wat moeilijker te maken letters als *o* en *a* (vanwege de

stops aan de bovenkant) en zeer moeilijk te maken letters als r, s en z. Dit geldt ook voor de letterparen (vloeiend van beneden naar boven bewegen of met een bijna tegendraadse beweging) en ook voor de hoofdletters (met en zonder het optillen van de pen).

- Om leerlingen zelf bewust te maken van hun vorderingen, zij het nog zo gering, is het ontwikkelen van een 'portfolio systeem' onontbeerlijk. Leerlingen krijgen per periode van zes weken of een trimester de opdracht om een tekst op ongelinieerd papier in een hokje over te schrijven. De aldus verkregen schrijfproducten vormen de basis voor het constateren van vorderingen.

LITERATUUR

Brutsaert, S. 2000. *Schrijven leren. Een onderzoek naar het effect van schrijffonderwijs volgens een theoriegestuurde benadering*. Nijmegen: KUN, doctoraal scriptie.

Doormaal, M. van 2000. *Sensomotorische integratie problemen in relatie tot schrijven*. Dordrecht: eigen uitgave.

Hagen, A. van 2001. Preventie en begeleiding van schrijfproblemen bij leerlingen in het primair onderwijs. In: *Leer en gedragsproblemen in het Primair Onderwijs*. Alphen a/d/ Rijn: Samsom.

Hagen, A. van 2000. *Hulp aan leerlingen met schrijfproblemen in het Primair Onderwijs*. Bemmelen: O.A.B.B.

Hamstra-Bletz, L. 2000. *Training van de schrijfbeweging. Oefenprogramma voor kinderen en volwassenen*. Maarssen: Elsevier Bedrijfsinformatie bv.

Karlsdotter, R.K. 1996. *Development of cursive handwriting. Perceptual- and Motorskills*. New York: Wiley & sons.

Leij, A. van der, A. Ruijsenaars & A. Struiksma 2000. *Dyslexie: classificatie, diagnose en dyslexieverklaring*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.

Alger van Hagen is als orthodidactisch medewerker verbonden aan Markant Educatieve Diensten in Nijmegen en verzorgt voor de Hogeschool Edith Stein Hengelo de module 'Psychomotoriek/ schrijven'.



Red.: Naar aanleiding van dit onderzoek verscheen het handboek 'Hulp aan leerlingen met schrijfproblemen in het Primair Onderwijs' met daarin specifieke oefenstof en schrijflessen. Geïnteresseerde lezers kunnen zich tot de auteur van dit artikel richten, tel. 0481-45 00 93, fax 0481-45 05 96, E-mail: hagenaj@tref.nl

