

HARRIËT HENDRIKSEN  
1110048

ISELINGE HOGESCHOOL

BEGELEIDEND DOCENT:  
MIEKE KNAAPEN

141201-2B  
NOVEMBER 2015

ONLEESBAAR HANDSCHRIFT IN DE BOVENBOUW:  
NIETS MEER AAN (TE) DOEN?!

## Samenvatting

*Aan een onleesbaar handschrift in de bovenbouw is zeker nog iets aan te doen! Maar wat? En hoe?*

Deze scriptie gaat over handschriftonderwijs in de bovenbouw van het basisonderwijs. Ondanks alle digitale middelen die ons inmiddels ter beschikking staan, is het belang van schrijven groot. Deze scriptie verwoordt waarom het *schrijven moet blijven*. En hoe een leerkracht in de bovenbouw leerlingen met een onleesbaar handschrift kan begeleiden. Want ook leerlingen in de bovenbouw met een onleesbaar handschrift kunnen beter leesbaar leren schrijven. Leerkrachten, maar ook de leerlingen zelf, hebben hier een belangrijke rol in. Wat van leerlingen en leerkrachten gevraagd wordt en hoe een leesbaar handschrift in de bovenbouw kan worden gerealiseerd, wordt hieronder kort weergegeven.

In de bovenbouw van iedere school zitten leerlingen met een slecht of onleesbaar handschrift. Met dit gegeven als uitgangspunt is het doel van het uitgevoerde onderzoek nagaan wat leerkrachten in de bovenbouw kunnen doen om de leesbaarheid van het handschrift van de leerlingen te verbeteren én om de leerlingen in een vlot tempo te laten schrijven. Door middel van literatuuronderzoek, interviews, enquêtes en twee experimenten wordt inzicht verkregen in een aantal deelvragen. Met dit verkregen inzicht kunnen de volgende vragen worden beantwoord:

- Wanneer is sprake van goed handschriftonderwijs in de bovenbouw, resulterend in een leesbaar en vlot geschreven handschrift?
- Op welke wijze kunnen leerkrachten in de bovenbouw ondersteund worden in het effectief begeleiden van leerlingen met een slecht leesbaar handschrift of een te laag schrijftempo?

Als eerste moet de leerkracht het **belang van het schrijven** onderkennen en onderschrijven. Schrijven zorgt onder andere voor het activeren van diverse hersengebieden. Voor de ontwikkeling van het brein van kinderen, is schrijven dus van groot belang. Naast het belang voor de cognitieve ontwikkeling van kinderen, zijn nog negen argumenten te noemen die het belang van het schrijven met de hand benadrukken. In de Kennisbasis Handschrift wordt aangegeven dat handschrift een basisvaardigheid is. Deze vaardigheid moet aangeleerd en geoefend worden.

Vervolgens moet de leerkracht over voldoende **kennis** van alle fasen van het handschriftonderwijs beschikken, zodat deze kennis en vaardigheden overgebracht kunnen worden op de leerlingen.

De verschillende **fasen van het handschriftonderwijs** zijn voorbereidend schrijven, aanvankelijk schrijven en voortgezet schrijven.

Naast vakinhoudelijke kennis dient de leerkracht ook over een zevental **competenties** te beschikken. Competenties die de leerkracht in kan zetten om goed handschriftonderwijs te geven. Een leerkracht moet daarnaast kennis hebben van mogelijke schrijfproblemen en deze tijdig (kunnen) signaleren. De volgende stap is het kunnen onderzoeken waarom het probleem zich voordoet en wat de oorzaak hiervan is. Daarna kan gericht gewerkt worden aan het oplossen van het schrijfprobleem of minimaal aan verbetering ervan, oftewel remediëring.

In alle fasen van het handschriftonderwijs speelt de **leesbaarheid** van het handschrift een belangrijke rol. Vanaf groep 5 is ook het **schrijftempo** van belang. In de bovenbouw kunnen leerkrachten de leesbaarheid van een schrijfproduct beoordelen, maar de leerlingen kunnen ook hun eigen schrijfproduct beoordelen. Een leerkracht bespreekt de belangrijkste aspecten die van invloed zijn op de leesbaarheid, legt uit en laat zien. Laat zien hoe (hoofd)letters worden gevormd, hoe verbindingen tussen letters worden gemaakt en hoeveel ruimte tussen letters en woorden zou moeten zitten. Daarnaast wordt gelet op de papierligging, zithouding en pengreep. Bij het leren schrijven is ook het **schrijfmateriaal**, een juiste pen of potlood en passende liniëring, van belang. Persoonlijke voorkeur speelt een belangrijke rol bij de keuze van een geschikte (vul)pen. Door leerlingen te laten experimenteren met verschillende, door de school geselecteerde, pennen kan de leerling ervaren welke pen prettig schrijft. Een fijne pen zal over het algemeen ook het beste schrijfresultaat opleveren.

Het uitgevoerde praktijkonderzoek leert dat over het algemeen leerkrachten en intern begeleiders zelf vinden dat ze over onvoldoende **kennis** beschikken ten aanzien van het handschriftonderwijs. Door het vergroten van

kennis bij de leerkrachten in de bovenbouw, zijn zij beter in staat om de leerlingen te begeleiden in het verbeteren van de leesbaarheid van hun handschrift.

Het praktijkonderzoek laat ook zien dat intern begeleiders niet of nauwelijks leerlingen met **schrijfproblemen begeleiden**. Ook hier speelt onder andere gebrek aan tijd en kennis een rol.

Door middel van twee experimenten met de leerlingen van groep 7 is gewerkt aan het **beoordelen van het schrijfproduct** door de leerlingen zelf. Daarnaast is veel verschillend **schrijfmateriaal** uitgeprobeerd. Doel van deze experimenten was het vergroten van de betrokkenheid van de leerlingen bij de leesbaarheid van hun eigen handschrift en het kennis laten maken met andere schrijfmaterialen dan de Stabilo en het dikke driekantig potlood. Uit het enthousiasme en reacties van de leerlingen is op te maken dat het beoogde doel is bereikt. De leerlingen hebben een duidelijke voorkeur voor ander schrijfmateriaal dan waarin nu door de school wordt voorzien. De meerderheid van de leerlingen schrijft liever met een dun driekantig potlood en met een dunne gelpen. Daarnaast geven de leerlingen aan dat zij baat hebben bij het beoordelen van hun eigen handschrift aan de hand van vooraf doorgesproken criteria.

Uit de gehouden interviews en enquêtes blijkt dat scholen veelal geen **visie op het handschriftonderwijs** hebben. Wat is de visie van de door de school gebruikte methode? Sluit deze aan op de visie van de school? Gelijktijdig leren lezen en schrijven of eerst starten met lezen en later beginnen met het handschriftonderwijs? Naast een weloverwogen keuze voor een schrijfmethode, een keuze die aansluit op de visie van de school, is ook de keuze van de school op het gebied van liniëring en schrijfmateriaal van belang. Wanneer de school een duidelijke visie etaleert, biedt dit leerkrachten vervolgens houvast om hier goed mee om te gaan. Een duidelijke visie en een doorgaande lijn binnen de school zorgt voor een consistente benadering van het handschriftonderwijs door alle leerkrachten en biedt leerkrachten en leerlingen houvast. Zonder visie op het handschriftonderwijs is geen goed handschriftonderwijs mogelijk!

Tot slot zijn in lijn met de uitkomsten van het theoretisch en praktijkonderzoek onderstaande **aanbevelingen** gedaan. Deze aanbevelingen zijn in het verslag zo concreet mogelijk uitgewerkt. Hierdoor kunnen de aanbevelingen betrekkelijk eenvoudig door de school worden toegepast. Deze aanbevelingen zijn overigens ook bruikbaar voor andere scholen in het basisonderwijs.

Aanbevelingen:

- Zorg als school voor een duidelijke visie op het handschriftonderwijs en draag het belang hiervan uit.
- Pas de liniatuur aan op de vaardigheid van de leerling.
- Laat leerlingen hun eigen pen en potlood kiezen uit een selectie welke door de school is bepaald.
- Laat schrijflessen meer zijn dan een bladzijde overschrijven.
- Wees kritisch op het doorverwijzen naar de fysiotherapeut bij een onleesbaar handschrift.
- Betrek leerlingen in de bovenbouw actief bij het verbeteren van de leesbaarheid van het handschrift.

## Inhoudsopgave

Samenvatting.....	1
1. Inleiding.....	5
1.1 Probleemstelling .....	5
1.2 Onderzoeksvragen .....	7
1.3 Onderzoeksaanpak en onderzoeksinstrumenten .....	7
1.3.1 Literatuuronderzoek .....	7
1.3.2 Interview.....	8
1.3.3 Enquête.....	8
1.3.4 Experiment.....	9
1.4 Opbrengsten .....	9
1.5 Persoonlijk leerdoel.....	9
2. Theoretische verantwoording .....	10
2.1 Inleiding .....	10
2.2 Schrijven moet blijven!.....	10
2.3 Hoe kinderen leren schrijven.....	11
2.3.1 Voorbereidend schrijven.....	11
2.3.2 Aanvankelijk schrijven .....	12
2.3.3 Voortgezet schrijven .....	13
2.4 Geen huiswerk gemaakt: leerling kan eigen agenda niet ontcijferen!.....	14
2.5 Het loopt en het heeft een heleboel pootjes.....	15
2.6 Onleesbaar handschrift! En nu?.....	17
2.7 Juf, mijn pen doet het niet...!.....	18
2.8 Conclusie en discussie .....	21
2.8.1 Conclusie .....	21
2.8.2 Discussie.....	22
3. Praktijkonderzoek .....	24
3.1 Inleiding .....	24
3.2 Methodesectie .....	24
3.2.1 Onderzoeksgroep .....	24
3.2.2 Onderzoeksinstrumenten en onderzoeksmethoden .....	25
4. De resultaten .....	28
4.1 Inleiding .....	28
4.2 Uitkomsten interviews .....	28
4.3 Uitkomsten enquête leerkrachten bovenbouw SKBG.....	29
4.4 Uitkomsten enquête IB-ers SKBG.....	31
4.5 Uitkomsten experiment – beoordeling kwaliteit handschrift.....	33
4.6 Uitkomsten experiment – schrijfmateriaal.....	34

5. Conclusie en discussie vanuit het praktijkonderzoek .....	35
5.1 Inleiding .....	35
5.2 Conclusie.....	35
5.3 Discussie .....	36
6. Conclusie en aanbevelingen .....	38
6.1 Inleiding .....	38
6.2 Conclusie.....	38
6.3 Aanbevelingen .....	39
7. Literatuurlijst .....	41

# 1. Inleiding

Het idee voor deze scriptie is voortgekomen uit een aantal stages in de midden- en bovenbouw van verschillende scholen. Deze stages zijn gevolgd vanuit de Pabo-opleiding. In deze stagegroepen zaten enkele leerlingen met een onleesbaar of slecht leesbaar handschrift. De overtuiging is aanwezig dat deze leerlingen met de juiste begeleiding beter leesbaar zouden moeten kunnen schrijven. Maar wat is de juiste begeleiding? De overtuiging dat schrijven belangrijk is, en ook in de toekomst blijft, voor de ontwikkeling van de leerlingen is de motivatie voor deze scriptie.

Deze scriptie gaat over het handschrift, de leesbaarheid van het handschrift en het tempo waarmee wordt geschreven. Daar waar 'schrijven' wordt genoemd, wordt de vaardigheid bedoeld om met bijvoorbeeld een pen of potlood letters, cijfers en woorden te schrijven. Het begrip 'schrijven' dient dus niet verward te worden met het begrip 'stellen', het schrijven van verschillende soorten teksten.

## 1.1 Probleemstelling

### Aanleiding en onderwijsvraagstuk

Leerlingen van de basisschool leren schrijven in met name de onder- en middenbouw. Ondanks alle inspanningen van leerling en leerkracht, is het handschrift van een aantal leerlingen in groep 7/8 van basisschool St. Willibrordus met moeite leesbaar en soms ook onleesbaar. Ook het schrijven met voldoende tempo vraagt aandacht in de bovenbouw. Enkele leerlingen besteden zoveel tijd aan het netjes schrijven, dat het tempo juist erg laag ligt.

Dit is gebleken uit verschillende observaties tijdens het uitvoeren van diverse schrijfactiviteiten door leerlingen en vervolgens het bekijken van het geproduceerde schriftwerk. De geobserveerde schrijfactiviteiten hebben betrekking op verschillende vakgebieden. Zo is onder andere een opstel bekeken, is gekeken naar (de resultaten van) schrijflessen en zijn de schrijfresultaten van enkele spellingslessen bekeken. Leerlingen maken ook fouten in hun rekenwerk omdat ze slordig schrijven. Daarnaast is gesproken met zowel de groepsleerkracht als de intern begeleider van de school. De groepsleerkracht geeft aan wel te letten op een correcte zithouding, pengreep en ligging van het papier. Gerichte oefeningen, aanwijzingen en feedback om het handschrift daadwerkelijk te verbeteren, worden wel gegeven, maar hebben niet altijd het gewenste resultaat. De intern begeleider geeft tips aan de leerkrachten om het handschrift van leerlingen te verbeteren. Tot slot is ook met een aantal leerlingen gesproken over hun handschrift. Sommige leerlingen geven aan nu eenmaal niet beter te kunnen schrijven.

Groepsleerkracht en intern begeleider hebben behoefte aan concrete handreikingen om leerlingen met een onleesbaar of slecht leesbaar handschrift te begeleiden naar een beter leesbaar handschrift en het schrijven in een tempo, passend bij de bovenbouw.

### Theoretische verkenning

Bewegen begint al voor de geboorte. Na de geboorte is het bewegen eerst nog ongecontroleerd en reflexmatig, maar al snel is ontwikkeling in het bewegingspatroon zichtbaar (Van Hagen & Versloot, 2008). Al vanaf jonge leeftijd houden kinderen zich vervolgens bezig met krabbelen en tekenen. Aangezien schrijven uit veel handelingen bestaat die tegelijkertijd worden uitgevoerd, is schrijven een complexe taak (Kooijman, Van Mierlo, & Natzijs, 2011). Voordat kinderen toe zijn aan deze complexe taak, moeten ze voldoen aan een aantal voorwaarden. Zo dient sprake te zijn van motivatie, een voorkeurshand, vingervaardigheid, oog-handcoördinatie, basisvaardigheid van het tekenen van vormen, letterperceptie en fonetisch bewustzijn (Van Hagen & Valkenburg, 2010). Vervolgens wordt in de onderbouw en middenbouw veel aandacht besteed aan het leren schrijven. Toch lukt het blijkbaar niet iedereen om in deze fase een leesbaar handschrift te ontwikkelen. Het is ook mogelijk dat een redelijk of goed leesbaar handschrift juist in de bovenbouw

slecht leesbaar wordt, omdat de leerling onvoldoende wordt uitgedaagd, waardoor de motivatie om leesbaar te schrijven afneemt (Van Hagen & Versloot, 2008).

Het rekenonderwijs en het taalonderwijs hebben de laatste jaren een enorme ontwikkeling doorgemaakt. Op dit moment is veel bekend over hoe men als leerkracht om kan gaan met rekenproblemen, lees- en spellingsproblemen en dyslexie, hierdoor is de begeleiding van leerlingen die geconfronteerd worden met deze problemen enorm verbeterd. Methodes sluiten nadrukkelijk aan op de kerndoelen zoals door het SLO (n.d.) opgesteld. Concrete doelen ten aanzien van het schrijven, of om verwarring te voorkomen met begrippen als 'stellen' en 'spelling' ook wel handschrift genoemd (Kooijman, Van Mierlo, & Natzijl, 2008), worden heel beperkt genoemd in het Kerndoelenboekje (SLO, n.d.). Alleen in kerndoel 8 (Nederlands) wordt door het SLO (n.d.) gesproken over een leesbaar handschrift. Ondanks de steeds verbeterde versies van diverse methodes voor handschriftonderwijs, is aandacht voor het leesbaar leren schrijven eerder afgenomen dan toegenomen.

Zowel in de maatschappij als in het onderwijs wordt namelijk steeds meer gebruik gemaakt van computers en tablets. Het belang van typevaardigheid lijkt het belang van schrijfvaardigheid te verdringen. In Finland wordt op korte termijn schrijfles vervangen door typeles (Voermans, 2014). Het Finse onderwijs wordt door velen als bijzonder succesvol beschouwd, waardoor de discussie in Nederland of het schrijfonderwijs nog wel toekomst heeft zeker wordt gevoed. Ook de komst van de 'Steve Jobs' scholen voedt deze discussie. Voorstanders van typeles in plaats van schrijfles geven aan dat het ontwikkelen van de fijne motoriek ook op andere manieren kan worden gestimuleerd. Het belang van het ontwikkelen van een leesbaar handschrift komt dus steeds meer onder druk te staan.

Leerlingen in het voortgezet onderwijs maken veel aantekeningen. Het is dan belangrijk dat de leerlingen leesbaar en toch met een vlot tempo de aantekeningen kunnen maken (Van Hagen & Versloot, 2008). De vaardigheid om leesbaar en met een goed tempo te schrijven moet bij voorkeur al in het basisonderwijs aangeleerd zijn. Hierbij geldt het spreekwoord 'oefening baart kunst'. Deze vaardigheid kan vanaf groep 6 worden geoefend.

Toch is het schrijfonderwijs meer dan het leren schrijven alleen. Om goed of leesbaar te kunnen schrijven zijn diverse deelvaardigheden nodig. Zo moet onder andere de distale (fijne) én proximale (grote) motoriek goed ontwikkeld zijn en is een goede oog-handcoördinatie nodig. Daarnaast toont onderzoek aan dat het schrijven van letters een positieve invloed heeft op het leren lezen van deze letters, de leesvaardigheid (Francken, 2013). Ook het Platform Handschriftontwikkeling onderstreept het belang van het schrijven. In het artikel Schrijven moet blijven! worden veel argumenten genoemd die het belang van het schrijven onderschrijven, onderverdeeld in motorische, neurologische, psychologische, sociale, praktische, esthetische, historische en therapeutische argumenten (Platform Handschriftontwikkeling, n.d.).

Van Hagen en Valkenburg (2010) noemen een aantal stoornissen die van (beperkende) invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van het handschrift. Denk hierbij bijvoorbeeld aan ADHD, ASS of dyslexie. Dit onderzoek zal niet ingaan op de wijze waarop schrijfproblemen in combinatie met deze stoornissen kunnen worden aangepakt.

Door het onderwijsvraagstuk zowel theoretisch als praktisch uit te diepen, ontstaat een theoretisch onderbouwde handreiking waarmee leerkrachten planmatig de leesbaarheid van het handschrift en het schrijftempo in de bovenbouw kunnen verbeteren.

### Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is nagaan wat leerkrachten in de bovenbouw kunnen doen om schrijfproblemen, zowel wat leesbaarheid als tempo betreft, af te laten nemen. Hierdoor wordt

slecht leesbaar handschrift van leerlingen verbeterd en zijn leerlingen in staat om in een vlot tempo te schrijven.

## 1.2 Onderzoeksvragen

In dit onderzoek worden de onderstaande onderzoeksvragen beantwoord.

Onderzoeksvraag 1:

Wanneer is sprake van goed handschriftonderwijs in de bovenbouw, resulterend in een leesbaar en vlot geschreven handschrift?

Onderzoeksvraag 2:

Op welke wijze kunnen leerkrachten in de bovenbouw ondersteund worden in het effectief begeleiden van leerlingen met een slecht leesbaar handschrift of een te traag schrijftempo?

Deze onderzoeksvragen kunnen worden beantwoord door eerst een aantal deelvragen te beantwoorden. Deze deelvragen zijn in het werkplan (zie Bijlage 1) opgenomen.

## 1.3 Onderzoeksaanpak en onderzoeksinstrumenten

Dit onderzoek start met een literatuuronderzoek, gevolgd door een praktijkonderzoek. Deze onderzoeken geven antwoord op de geformuleerde deelvragen, met het uiteindelijke doel, het beantwoorden van de hiervoor genoemde onderzoeksvragen en het beantwoorden van het doel van dit onderzoek.

### 1.3.1 Literatuuronderzoek

Het literatuuronderzoek wordt op verschillende momenten en om verschillende redenen ingezet in dit onderzoek. Bij het opstellen van het werkplan voor deze scriptie (zie Bijlage 1) is vooral sprake geweest van oriënterend literatuuronderzoek. Bij de theoretische verantwoording van het onderzoek (zie Hoofdstuk 2) wordt het literatuuronderzoek vooral uitgevoerd om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden.

#### Zoeksystemen

Als zoeksystemen worden Google en Google Scholar gebruikt.

#### Zoektermen

Gezocht wordt met de volgende termen:

schrijven, handschrift, motorische schrijfvaardigheid, leesbaar handschrift, handschriftproblemen, schrijfproblemen, dysgrafie, methodeletter, handschriftontwikkeling, schrijfproduct, leesbaarheidsaspecten, schrijftempo, aanvankelijk schrijven, voortgezet schrijven, leerlijn schrijven, grafomotorische ontwikkeling, motorische ontwikkeling, fijne motoriek, grove motoriek, distale motoriek, proximale motoriek, schrijfvaardigheid, schrijfdidactiek, schrijfdoelen, schrijfreflectie, beoordeling van schrijfproducten, zelfbeoordelingslijst schrijfproducten, leesbaarheidsaspecten, schrijfmateriaal, pengreep en schrijfhulpmiddelen.

De relatie tussen de zoektermen en de deelvragen blijkt uit het werkplan (zie Bijlage 1).

#### Beslisregels

Om te komen tot evenwichtige, bruikbare en actuele bronnen zal bij voorkeur gebruik worden gemaakt van bronnen die dateren van na 2005 en waarbij de schrijver bekend is. Uitzonderingen, waarbij de datum van publiceren of de schrijver niet bekend is, worden gemaakt wanneer sprake is



van een gerenommeerde of ter zake kundige instelling. Daarnaast is gebruik gemaakt van verschillende soorten bronnen, bijvoorbeeld van boeken, artikelen uit onderwijs gerelateerde tijdschriften en bronnen die via het internet zijn geraadpleegd.

### 1.3.2 Interview

Het interview wordt als onderzoeksinstrument ingezet om antwoord te krijgen op een tweetal praktijkgerichte onderzoeksvragen. Door middel van het interview wordt informatie verzameld over de bij de leerkrachten aanwezige kennis en ervaring met betrekking tot het handschriftonderwijs en wat deze leerkrachten eventueel nog nodig hebben om zich (nog) competentier te voelen.

Het interview wordt gehouden met drie leerkrachten van de (midden- en) bovenbouw van de Willibrordusschool, het betreft de leerkrachten van groepen 5/6, 6/7 en 7/8. Gezien de beperkte doelgroep is gekozen voor een interview. Gekozen is voor een gestructureerd interview, enerzijds vanwege de beperkte beschikbare tijd, anderzijds omdat het hierdoor redelijk eenvoudig is de resultaten van de interviews onderling met elkaar te vergelijken (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2014) en daarnaast ook met de resultaten van de enquête, waarbij gebruik wordt gemaakt van een vergelijkbare vragenlijst. Tenslotte biedt een gestructureerd interview toch ook altijd nog de mogelijkheid om door te vragen wanneer sprake is van bijvoorbeeld een onverwacht of onduidelijk antwoord.

De vragen die aan bod komen worden onderverdeeld in een aantal categorieën:

- Algemeen / respondenten;
- Het signaleren van een schrijfprobleem;
- Het begeleiden van leerlingen met schrijfproblemen;
- Kwaliteit van het handschrift;
- Schrijfmateriaal;
- Ondersteuning leerkracht;

### 1.3.3 Enquête

De enquête wordt bij twee verschillende doelgroepen als onderzoeksinstrument ingezet om antwoord te krijgen op een aantal praktijkgerichte onderzoeksvragen. Bij de eerste doelgroep, leerkrachten van de bovenbouw van alle scholen die onder de Stichting Katholiek Basisonderwijs Gelderland (SKBG) vallen (met uitzondering van de Willibrordusschool, deze leerkrachten hebben al meegewerkt aan een persoonlijk interview), wordt onderzocht over welke kennis en ervaring ten aanzien van het handschriftonderwijs zij beschikken en wordt gevraagd wat zij eventueel nog nodig hebben om zich (nog) competentier te voelen.

Bij de tweede doelgroep, de intern begeleiders (IB-ers) van SKBG, wordt onderzocht hoe schrijfproblemen binnen SKBG door de IB-ers in kaart worden gebracht en begeleid.

De enquêtes worden gemaakt met behulp van de Online Enquête Tool. Deze tool biedt de mogelijkheid om met een studentenmailaccount een uitgebreide variant van deze tool gratis te gebruiken.

De vragen die aan bod komen in de enquête onder leerkrachten in de bovenbouw van SKBG worden onderverdeeld in een aantal categorieën:

- Algemeen / respondenten;
- Het signaleren van een schrijfprobleem;
- Het begeleiden van leerlingen met schrijfproblemen;
- Kwaliteit van het handschrift;
- Schrijfmateriaal;
- Ondersteuning leerkracht;

De vragen die aan bod komen in de enquête onder IB-ers van SKBG worden onderverdeeld in een aantal categorieën:

- Algemeen / respondenten;
- Het signaleren van een schrijfprobleem;
- Het begeleiden van leerlingen met schrijfproblemen;

### **1.3.4 Experiment**

Literatuuronderzoek en eigen ervaringen zijn de aanleiding om ook de leerlingen van groep 7 in dit onderzoek te betrekken. Het is belangrijk om ook de ervaringen van de betrokken leerlingen in dit onderzoek te betrekken. Het is namelijk het handschrift van onder andere deze groep leerlingen die mede aanleiding is voor dit onderzoek. De eerder genoemde onderzoeksinstrumenten leveren relevante informatie voor het onderzoek. Het is echter belangrijk om ook de theorie aan de praktijk te koppelen en te toetsen. Samen met de leerlingen van groep 7 wordt onderzocht hoe zij zelf de leesbaarheid van hun handschrift kunnen beoordelen. Hierbij wordt de letterkaart van de methode Pennenstreken gebruikt als uitgangspunt voor de lettervorm (zie Bijlage 12). Daarnaast wordt geëxperimenteerd met verschillende schrijfmaterialen en welke invloed dit heeft op de kwaliteit van hun handschrift. De keuze voor de schrijfmaterialen die in het experiment zijn opgenomen, is niet onderbouwd vanuit de literatuur. Gekozen wordt voor zoveel mogelijk verschillende en makkelijk verkrijgbare of gekregen (Stabilo, BiC en Bruynzeel) schrijfmaterialen.

## **1.4 Opbrengsten**

Naar aanleiding van deze scriptie wordt een presentatie aan de leerkrachten van de stageschool gegeven en aan de IB-ers van SKBG. De presentatie zal ook worden gedeeld met de SKBG-scholen. In deze presentatie wordt ingegaan op de theorie ten aanzien van handschriftontwikkeling. Leerkrachten hebben dan inzicht in de fasen van handschriftontwikkeling, het ontstaan en signaleren van handschriftproblemen en krijgen vervolgens handreikingen aangereikt om effectief met deze problemen aan de slag te gaan. Hierdoor zijn de leerkrachten beter in staat om leerlingen met een slecht leesbaar handschrift te begeleiden naar een beter leesbaar handschrift.

Naar aanleiding van deze scriptie wordt een advies gegeven wanneer welke schrijfmaterialen het meest effectief kunnen worden ingezet.

Tot slot worden enkele aanbevelingen gedaan voor zowel de school als de leerkracht.

## **1.5 Persoonlijk leerdoel**

Op de PABO wordt veel aandacht besteed aan taal-, reken- en spellingsonderwijs. Relevant en interessant. Het handschrift is en blijft toch ook belangrijk. Naast de cognitieve waarde heeft het met een pen of potlood produceren van letters, cijfers en woorden ook waarde voor bijvoorbeeld het rekenonderwijs. Een slecht leesbaar handschrift leidt tot onnodige fouten. Om de leemte in kennis op het gebied van handschriftonderwijs goed in te vullen, is het idee voor deze scriptie ontstaan. Een (aankomend) leerkracht in het basisonderwijs wordt dagelijks geconfronteerd met het handschrift van de leerlingen. Hoe leuk is het dan om met gerichte en leuke lessen de leerlingen in hun handschriftontwikkeling te kunnen begeleiden. Alles gebaseerd op vakinhoudelijke kennis en bijbehorende vaardigheden en competenties.

## 2. Theoretische verantwoording

### 2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de theoretische deelvragen van het onderzoek, waardoor het volgende duidelijk wordt:

- Wat is het belang van schrijven als motorische vaardigheid?
- Welke ontwikkelingsfasen in het handschriftonderwijs worden onderscheiden?
- Waar moet een leesbaar handschrift aan voldoen?
- Wat is een passend schrijftempo voor de bovenbouw?
- Welke competenties heeft een leerkracht in de bovenbouw nodig om leerlingen met schrijfproblemen naar een leesbaar handschrift en een passend schrijftempo te begeleiden?

Met de antwoorden op de hierboven genoemde deelvragen kan de theoretische hoofdvraag van deze scriptie worden beantwoord: "Wanneer is sprake van goed handschriftonderwijs in de bovenbouw, resulterend in een leesbaar en vlot geschreven handschrift?"

### 2.2 Schrijven moet blijven!

Snel een paar krabbels voor een boodschappenbriefje of een briefje voor de thuiscomers dat het eten in de koelkast staat. Kennis op papier zetten zodat anderen hier kennis van kunnen nemen. Een mooi gedicht of een boek schrijven. Het delen van informatie, het vastleggen van gedachten en gevoelens, het begint met schrijven. Veel van wat we weten over volken uit een ver verleden komt door tekeningen of tekens en later vooral door geschreven manuscripten en boeken. Volken waar we weinig of niets van weten hebben geen 'geschreven' geschiedenis nagelaten.

Naast pen en papier staan ons inmiddels ook veel andere middelen ter beschikking. Waarom nog een boodschappenbriefje schrijven als we op de mobiele telefoon snel een lijstje kunnen maken? Computers maken het met de hand schrijven van een verslag overbodig. Wie schrijft tegenwoordig nog een sollicitatiebrief met de hand? Bovenstaande ontwikkeling valt niet te stoppen, dat hoeft ook niet, dat moet ook niet. Betekent dit dan het einde van het schrijven? Of is schrijven meer dan een boodschappenbriefje of een sollicitatiebrief?

Schermer en Schoemaker (2014) noemen 10 argumenten die het belang benadrukken van handschriftonderwijs. Ook geven zij aan dat het goed is om deze argumenten met de leerlingen te delen. Immers, de leerlingen maken heel wat schrijfkilometers, maar realiseren zich niet wat het belang van schrijven is. Sommige leerlingen zullen zich wellicht aangesproken voelen door één of meerdere argumenten en gemotiveerder aandacht besteden aan de leesbaarheid van hun handschrift. De argumenten vóór het schrijven worden kort uitgelegd en gaan vergezeld met opdrachten en reflectie.

De volgende argumenten worden genoemd (Schermer & Schoemaker, 2014):

1. Schrijven is bewegen (motorisch);
2. Schrijven gebeurt in je bovenkamer (neurologisch);
3. Schrijven heeft ruimte nodig (ruimtelijk oriënterend);
4. Schrijven drukt iets uit (psychologisch);
5. Schrijven legt contact met anderen (sociaal);
6. Schrijven is heel handig (praktisch);
7. Schrijven kan zó mooi zijn (esthetisch);
8. Schrijven is zo oud als de mens (historisch);
9. Schrijven kan helpen (remediërend);
10. Schrijven helpt bij leren (versterkend).

De meerwaarde van het schrijven voor in ieder geval de cognitieve ontwikkeling is groot. Dit wordt ook onderkend op het Platform Handschriftontwikkeling. De website van het Platform, [www.handschriftontwikkeling.nl](http://www.handschriftontwikkeling.nl), bevat veel informatie en diverse artikelen over het handschrift en het belang van het leren schrijven. Van Gils (2014) houdt een betoog over het belang van schrijven op de ontwikkeling van het brein van kinderen. Schrijven zorgt namelijk voor het activeren van diverse hersengebieden. Spitzer (2013) gaat nog een stap verder door de verwachting uit te spreken dat kinderen die veel tijd doorbrengen op digitale media vroeg dement worden. Hersenen worden onvoldoende getraind door het gebruik van digitale media, verschrompelen daardoor op jongere leeftijd met dementie als mogelijk gevolg.

Schweitzer (2009) geeft aan dat schrijven en bewegen onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Hij refereert aan een krantenartikel uit 2008 waarin genoemd wordt dat het aantal basisschoolleerlingen met schrijfproblemen in tien jaar tijd is gestegen van 10 procent naar 30 procent. Als mogelijke oorzaak wordt aangegeven dat kinderen tegenwoordig steeds minder (buiten) spelen. Door te spelen, binnen en buiten, wordt de motoriek beter ontwikkeld. De dagen van kinderen zijn over het algemeen (te) goed gevuld met allerlei activiteiten. Tijd om zelf te spelen en te ontdekken is er bijna niet meer. Dit leidt tot een bewegingsachterstand bij een toenemend aantal kinderen, met als gevolg steeds meer kinderen die een slecht leesbaar handschrift hebben.

Door het steeds groter wordende aantal kinderen met een bewegingsachterstand, neemt dus ook het aantal kinderen met een slecht leesbaar handschrift toe. Daarnaast is de maatschappelijke tendens dat schrijven geen toekomst meer heeft. Scholen worden op dit moment met name 'afgerekend' op de kwaliteit van het reken- en taalonderwijs. Goed handschriftonderwijs komt hierdoor steeds meer onder druk te staan. Daar komt nog bij dat aankomende leerkrachten op de Pabo ook weinig leren over goed handschriftonderwijs. Ook op de Pabo wordt veel tijd besteed aan reken- en taalonderwijs en is nauwelijks tijd voor handschriftonderwijs. Dit terwijl door het toenemende aantal leerlingen met een slecht leesbaar handschrift de aankomende leerkrachten juist meer zouden moeten leren over het ontstaan van handschriftproblemen en leren hoe zij hier als leerkracht verbetering in aan kunnen brengen.

Meijerink (2012) geeft aan dat handschrift een basisvaardigheid is. Een middel om een taak uit te kunnen voeren. Om alle positieve eigenschappen van het schrijven, onder andere op de ontwikkeling van het brein, optimaal tot recht te laten komen, dient het schrijven wel eerst aangeleerd te worden. Voordat schrijven als middel gezien kan worden, moet het schrijven eerst als doel gezien worden. In de sport worden doelen vaak pas behaald na intensieve training, die soms jarenlang kan duren. Kinderen verdienen goede 'trainers' die het belang van het leren schrijven inzien, schrijfopbrengsten kunnen analyseren en met gerichte aanwijzingen het resultaat kunnen verbeteren.

## 2.3 Hoe kinderen leren schrijven

Bij het leren schrijven zijn verschillende fasen te onderkennen. Globaal inzicht in deze ontwikkelingsfasen is voor een leerkracht in de bovenbouw belangrijk om een beeld te hebben bij de opbouw van het handschriftonderwijs. De fase voorbereidend schrijven vindt over het algemeen plaats in groep 1 en 2. De fase aanvankelijk schrijven vindt plaats in groep 3 en 4 en de fase voortgezet schrijven in de groepen 5 t/m 8 (Van Gils, 2005). Ook Kooijman, Van Mierlo en Natzijl (2011) hanteren deze indeling.

### 2.3.1 Voorbereidend schrijven

In deze fase wordt gewerkt aan de ontwikkeling van de schrijfvoorwaarden. Schrijven is een complexe vaardigheid, waarbij het aanleren van een aantal vaardigheden essentieel is. Keulen en

Van Eerd-Smetsers (2007) geven aan dat deze schrijfvoorwaarden betrekking hebben op de volgende gebieden:

- Grove motoriek: goed kunnen zitten, het evenwicht kunnen bewaren en de schrijfarm goed kunnen bewegen.
- Fijne motoriek: vingers moeten goed kunnen bewegen om de schrijfpatronen en letters goed te kunnen schrijven.
- Visuele discriminatie of vormherkenning: vormen moeten van elkaar kunnen worden onderscheiden.
- Oog-handcoördinatie: wat de ogen waarnemen, moeten de handen kunnen uitvoeren, wat de handen uitvoeren, moet met de ogen gevolgd kunnen worden.
- Ruimtelijke oriëntatie: kennis hebben van statische en dynamische ruimtelijke begrippen.
- Lateralisatie: weten wat de voorkeurshand is.
- Ontspanning en concentratie: nodig om tot een goed schrijfproduct te komen.

### 2.3.2 Aanvankelijk schrijven

De stap van voorbereidend schrijven naar aanvankelijk schrijven is een behoorlijke stap. Om vast te stellen of de leerling voldoende in staat zou moeten zijn om te leren schrijven, kan beoordeeld worden of de schrijfvoorwaarden genoemd bij het voorbereidend schrijven in voldoende mate zijn ontwikkeld. De methode Schrift (Hamerling, 2004) heeft bijvoorbeeld een schrijffrijpheidstoets om vast te stellen in hoeverre de leerling schrijffrijp is.

Aan het eind van groep 2 wordt deel 1 van deze toets afgenomen. Deze toets richt zich op het letter- of vormtraject en het zonebesef bij de leerling. Bij het zonebesef is het belangrijk dat leerlingen de letters in de juiste verhouding schrijven, waarbij sprake is van een rompzone, een boven- en/of een onderlus. Is het letter- of vormtraject of het zonebesef nog onvoldoende ontwikkeld, dan is het belangrijk om deze leerling extra te begeleiden bij het verkrijgen van inzicht in wat nu het meest belangrijke deel van de letter is en in welke zone (primaire of rompzone) wordt geschreven. Ook is het belangrijk om een leerling die moeite heeft met het traject van de vorm of de letter hier extra bij te begeleiden. Deel 2 van deze toets betreft een grafische vaardigheidstoets. Dit deel is bedoeld om zicht te krijgen op de wijze van ontwikkeling van de volgende schrijfvoorwaarden:

- Buigen (flexie) en strekken (extensie) van de schrijfvingers;
- Visuele discriminatie met ellipsen en helling van de lijnen;
- Richting- en vormconstantie;
- Herkennen van grijswaarden;
- Breedte- en hoogteverhoudingen;
- Oog-handcoördinatie.

Aan de hand van deze toets kan vroegtijdig worden gesignaleerd of de schrijfvoorwaarden in voldoende mate worden beheerst of dat extra begeleiding nodig is. Wellicht is het zelfs goed om pas later in groep 3 te beginnen met het leren schrijven en eerst de focus op het leren lezen te hebben. Keulen en Van Eerd-Smetsers (2007) hebben in de bijlagen van hun boek ook enkele observatieformulieren opgenomen, welke gebruikt kunnen worden om vast te stellen in hoeverre de schrijfvoorwaarden in voldoende mate zijn ontwikkeld.

Het leren schrijven kan al dan niet worden gekoppeld aan het leren lezen. Keulen en Van Eerd-Smetsers (2007) noemen zestien verschillende schrijfmethoden. 'Maar' vijf methoden koppelen het leren schrijven aan aanvankelijk lezen en taal. De overige elf methoden gaan uit van twee aparte leerprocessen die onafhankelijk van elkaar worden onderwezen. Voordeel van het loskoppelen van het leren schrijven en het leren lezen, is dat het leren schrijven op een later moment in groep 3 kan starten. Dit geeft de leerlingen in groep 3 de gelegenheid om eerst de schrijfvoorwaarden goed onder de knie te krijgen. Dit voorkomt mogelijk schrijfproblemen, mede omdat de schrijfletters in toenemende moeilijkheidsgraad aangeboden kunnen worden (Van Buuren, 2011).

Ondanks het voordeel van het apart aanleren van lezen en schrijven, is het opvallend dat ten opzichte van 1999 in 2009 veel meer scholen gebruik maken van de methode Pennenstreken van uitgever Zwijsen. Pennenstreken is juist een methode waarbij het leren lezen wordt gekoppeld aan het leren schrijven. De toename van het gebruik van Pennenstreken blijkt uit de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) – Balans van de handschriftkwaliteit in het basis- en speciaal onderwijs 2 (Jolink, Keune, Krom, Van Til, & Van Weerden, 2012). Daar waar in 1999 minder dan 5% van de scholen aan hebben gegeven de methode Pennenstreken te gebruiken, is dit percentage voor de groepen in de bovenbouw in 2009 gestegen naar ongeveer 40%.

Bij het aanvankelijk schrijven wordt in kleine stapjes gewerkt aan de volgende doelen (Keulen & Van Eerd-Smetsers, 2007):

- De leerlingen hebben een goede zithouding en kunnen dit steeds langer volhouden;
- De leerlingen hanteren een goede pengreep;
- De leerlingen hebben het papier goed liggen en kunnen dit doorschuiven tijdens het schrijven. Hierbij ondersteunt de niet-schrijfhand;
- De leerlingen leren kleine letters en hoofdletters en kunnen deze met een juiste verbinding aan elkaar / verbonden schrijven;
- De leerlingen leren de cijfers en leestekens;
- De leerlingen schrijven op liniatuur, waarbij de liniëring steeds kleiner wordt;
- De leerlingen schrijven al op tempo, waarbij ondanks het tempo de kwaliteit van het schrijven leesbaar blijft.

### 2.3.3 Voortgezet schrijven

Vanaf groep 5 komt het voortgezet schrijven aan bod. De leerlingen hebben over het algemeen de letters, cijfers, lees- en reketekens en de verbindingen aangeleerd. Nu volgt het verder automatiseren van hetgeen tot nu toe is geleerd. De schrijfvaardigheid wordt verder ontwikkeld door veel te oefenen. Dit betekent dat het handschriftonderwijs, ook in de bovenbouw, als een volwaardig vak moet worden gezien. Zonder adequate instructie, enthousiasme en begeleiding is de kans groot dat het schrijven vervalst tot een wekelijks kwartiertje dat de planning opvult. Dit is niet wenselijk, aangezien het aanleren van vaardigheden om veel herhaling vraagt. Het schrijfproces moet goed worden ingeslepen. De leerlingen moeten hierbij ook gewezen worden op het belang van een goede zithouding, een goede pengreep en een goede ligging van het papier. Dit stelt de leerlingen in staat om ontspannen te kunnen schrijven. Bij linkshandigen is extra alertheid geboden op een goede ligging van het papier (Kooijman, Van Mierlo, & Natzijs, 2011). Zie Afbeelding 1.

Afbeelding 1.

*Ligging van het papier voor een rechtshandige (2.9) en een linkshandige (2.10)*



*Ligging van het papier, voor een rechtshandige (2.9) en een linkshandige (2.10)*

Uiteindelijk is het doel om in deze fase van het handschriftonderwijs leerlingen een persoonlijk handschrift te laten ontwikkelen, dat duidelijk leesbaar is en met een vlot tempo wordt geschreven (Keulen & Van Eerd-Smetsers, 2007). Bij deze fase is ook de motivatie en inzet van de leerlingen van groot belang (Van Hagen & Versloot, 2008). Daar waar leerlingen in de onderbouw niet kunnen wachten met het mogen schrijven, is dat prille enthousiasme in de bovenbouw inmiddels wel verdwenen. Zonder inzet en motivatie is echter iedere willekeurige les gedoemd te mislukken. Dus ook voor het verbeteren van de diverse doelen van het voortgezet schrijven is het belangrijk dat leerlingen gemotiveerd blijven streven naar verbetering van hun handschrift.

In deze fase van de handschriftontwikkeling is het belangrijk om aandacht te blijven besteden aan de leesbaarheid van het handschrift. Het samen met de leerlingen evalueren van het schrijfresultaat kan hier een positieve bijdrage aan leveren (Keulen, 2005). Samen met de leerlingen worden de beoordelingscriteria bij aanvang van de schrijfles doorgenomen. Het vooraf bespreken van de beoordelingscriteria heeft als voordeel dat de leerlingen beter weten wat van ze wordt verwacht.

Schoemaker-Ytsma en Schermer (2015) hebben 50 leskaarten ontwikkeld met als doel het onderhouden of vergroten van de motorische vaardigheid van de schrijfbeweging. Een van deze leskaarten heeft als titel: "Onderzoek je handschrift op leesbaarheid". Aan de hand van de vragen op het bijbehorende werkblad weten de leerlingen op welke aspecten van het handschrift wordt gelet. Door vervolgens hun eigen handschrift naast deze vragen te leggen, krijgen de leerlingen inzicht in de leesbaarheid van hun eigen handschrift.

## 2.4 Geen huiswerk gemaakt: leerling kan eigen agenda niet ontcijferen!

Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) heeft in 2006 58 kerndoelen verdeeld over zeven leerlijnen voor het basisonderwijs gepresenteerd. 12 doelen zijn opgesteld voor de leerlijn Nederlands. Het handschrift wordt echter alleen zijdelings genoemd in kerndoel 8: "De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, **een leesbaar handschrift**, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur."

Kijkend naar deze beschrijving van kerndoel 8, wordt duidelijk dat het leesbaar schrijven op de basisschool door het Ministerie van OCW niet echt belangrijk wordt gevonden. Daarnaast maakt het ontbreken van duidelijke criteria wat als een leesbaar handschrift mag worden beschouwd het vertalen van dit kerndoel naar de praktijk van alle dag lastig.

Met het oog op de toekomst van de kinderen, is het echter wel degelijk belangrijk om leesbaar te leren schrijven. Denk hierbij aan het maken van toetsen in het voortgezet onderwijs. Een docent in het voortgezet onderwijs kan en zal minder moeite doen om het handschrift van zijn leerlingen te ontcijferen. Hierdoor scoort een leerling met een slecht leesbaar handschrift op voorhand al slechter dan een leerling met een goed leesbaar handschrift. Ook moeten in de toekomst bepaalde formulieren toch nog met de hand worden ingevuld. Leesbaar invullen is dan een vereiste.

Maar wat is nu een leesbaar handschrift? Om de leesbaarheid van het handschrift te kunnen beoordelen, kan gebruik worden gemaakt van een beoordelingsformulier. Hierin worden een aantal criteria of aspecten genoemd waar de leesbaarheid van het handschrift op kan worden beoordeeld.

Een aantal voorbeelden (zie Bijlagen 2 t/m 6):

- Zelfbeoordelingslijst schrijfproducten (ZSP) noemt acht aspecten (Van Hagen & Versloot, 2008);
- Beoordeling Eigen Schrijfproduct (BES) noemt negen aspecten (Van Hagen & Valkenburg, 2010);
- Beoordelingsformulier (behandelaar) noemt negen beoordelingsaspecten (Van Hagen, 2011);

- Beoordelingsformulier (kind) noemt zes beoordelingsaspecten (Van Hagen, 2011);
- Kijkwijzer schrijfproduct noemt acht aspecten (Kooijman, Van Mierlo, & Natzijsl, 2011).

Het Cito (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling) heeft in 1999 en in 2009 onderzoek gedaan naar de kwaliteit van het handschrift. De uitkomsten van dit onderzoek zijn beschreven in het rapport Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON). Het genoemde onderzoek maakt ook gebruik van beoordelingscriteria om de kwaliteit van het handschrift te beoordelen. In het PPON-22 (Van der Schoot & Bechger, 2003) zijn acht criteria gebruikt, terwijl in het vervolgonderzoek PPON-50 (Jolink et al., 2012) het aantal beoordelingscriteria is teruggebracht tot zeven.

Gezien het grote aantal overeenkomsten tussen de beoordelingscriteria die in diverse beoordelingslijsten c.q. onderzoeken naar voren komen, wordt een handschrift over het algemeen als leesbaar aangemerkt wanneer de volgende aspecten in voldoende mate in een regelmatig geschreven handschrift aanwezig zijn (Van Hagen, 2011):

<u>Beoordelingsformulier behandelaar/leerkracht</u>	<u>Beoordelingsformulier kind</u>
1. Lettervorm	Vorm van de letter
2. Schriftgrootte	Schriftgrootte
3. Constantie van schriftgrootte	Constantie van schriftgrootte
4. Verhoudingen in letterhoogte	-
5. Hellingshoek van de letters	Hellingshoek
6. Letterafstand	Letterafstand
7. Woordspatiëring	Woordspatiëring
8. Letterverbondenheid	
9. Regelverloop (schrijven op ongelinieerd papier)	

Om de leerlingen ook bewust het lopend of verbonden schrift te laten beoordelen, kan het beoordelingsaspect 'letterverbondenheid' nog worden toegevoegd aan het beoordelingsformulier voor het kind.

Van Hagen (2011) heeft in de omschrijving van ieder beoordelingsaspect duidelijk en precies omschreven hoe de beoordelingsaspecten beoordeeld moeten worden.

Bij veel vakken is het al gebruikelijk om leerlingen hun eigen werk na te laten kijken. Doel van het zelf nakijken door leerlingen is om hen zelf verantwoordelijk te laten zijn voor het leerproces. Leerlingen leren van de door hen gemaakte fouten door gemaakte fouten te verbeteren of om uitleg te komen vragen bij de leerkracht (Bongaards & Sas, 2009). Bij het schrijven gebeurt het zelf nakijken van het geschreven werk veel minder. De uitkomst van een rekensom is goed of fout en hiermee makkelijk na te kijken. Het zelf verantwoordelijk zijn voor het leerproces, voor zowel het schrijfproces als schrijfproduct, komt juist bij het zelf beoordelen van het handschrift sneller aan bod. Immers, er is geen sprake van alleen goed of fout. Het gaat voor een belangrijk deel ook om bewustwording. Hoe moet het en hoe heb ik het gedaan. Waardoor worden de verschillen veroorzaakt en hoe kan ik het een volgende keer beter doen. De leerlingen in de bovenbouw zijn hiertoe in staat, waarbij de leerkracht de leerlingen wel goed moet begeleiden in het goed kunnen beoordelen van het schrijfproduct.

## 2.5 Het loopt en het heeft een heleboel pootjes...

Zo begint een overschrijfttekst waarmee het schrijftempo kan worden gemeten.

De leesbaarheid van het handschrift is in de vorige paragraaf uitgebreid aan bod gekomen. In deze paragraaf wordt aandacht besteed aan het schrijftempo.



Van Hagen en Versloot (2008) geven aan dat naast de leesbaarheid van het handschrift ook het schrijftempo aan het eind van de basisschool van voldoende niveau moet zijn in voorbereiding op het voortgezet onderwijs. Immers, in het voortgezet onderwijs maken de leerlingen tijdens de lessen (eventueel gedicteerde) aantekeningen. Leerlingen moeten dan in staat zijn om dit in een passend tempo en toch ook leesbaar te kunnen doen.

Het opvoeren van het schrijftempo met behoud van de leesbaarheid vraagt echt om oefening. Het is belangrijk om gedurende een aantal jaren te werken aan een toenemende schrijfsnelheid, waarbij de leesbaarheid ook op voldoende niveau blijft. Wordt de schrijfsnelheid te snel opgevoerd, dan gaat dit (wellicht blijvend?) ten koste van de kwaliteit van het handschrift (Van Eysden, n.d.).

De tijdsduur van een schrijfles gericht op het tempo is maximaal vijf minuten en kan vanaf groep 5 twee keer per week worden gegeven (Kooijman, Van Mierlo, & Natzijl, 2011). Eenvoudige teksten, korte en makkelijke woorden zorgen voor de focus op het schrijftempo. Teveel aandacht voor bijvoorbeeld de spelling van moeilijke woorden gaat direct ten koste van het schrijftempo. Per schrijfles wordt een aandachtspunt benoemd waar extra op gelet gaat worden, bijvoorbeeld de juiste lettervorm of de juiste grootte van de letters. Door iedere les één (of meer) aandachtspunt(en) extra aandacht te geven, worden gedurende het schooljaar alle aandachtspunten meerdere keren behandeld. Op deze manier kunnen de leerlingen vervolgens iedere les aan de hand van de benoemde aandachtspunten de kwaliteit van hun eigen handschrift beoordelen.

Kooijman, Van Mierlo en Natzijl (2011) geven een richtlijn voor een gewenst schrijftempo per groep.

Groep 5: 30 letters per minuut.

Groep 6: 40 letters per minuut.

Groep 7: 50 letters per minuut.

Groep 8: 60 tot 75 letters per minuut.

Keulen en Van Eert-Smetsers (2007) kijken ook nog naar de afnameperiode (midden of eind groep) en maken een onderverdeling in A t/m E-scores (zie Afbeelding 2).

### Afbeelding 2.

#### Overzicht temposchrijven in de groepen 5 t/m 8

Figuur 2.21 Overzicht temposchrijven in de groepen 5 t/m 8 (aantal geschreven letters per minuut)

A		B		C		D		E		afnameperiode	tijdsduur
goed tot zeer goed	ruim voldoende tot goed	matig tot voldoende	voldoende tot zwak	zwak tot zeer zwak							
31-27	26-25-24	23-22-21	20-19-18	17 en lager						medio groep 5	2 minuten
38-32	31-30-29	28-27-26	25-24-23	22 en lager						eind groep 5	2 minuten
44-37	36-35-33	32-31-30	29-28-27	26 en lager						medio groep 6	2 minuten
50-42	41-40-38	37-36-34	33-32-31	30 en lager						eind groep 6	3 minuten
56-47	46-45-43	42-40-38	37-35-34	33 en lager						medio groep 7	3 minuten
63-53	52-50-48	47-45-43	42-40-38	37 en lager						eind groep 7	4 minuten
69-58	57-55-52	51-50-47	46-44-41	40 en lager						medio groep 8	5 minuten
75-63	62-60-57	56-54-51	50-48-45	44 en lager						eind groep 8	5 minuten
Signaallijn voor extra hulp											
#) Zorgverbreding											

\* Extra hulp gewenst vanaf een score van matig tot zwak en zeer zwak.

Van Hagen en Versloot (2008) gaan vervolgens in op een vijftal mogelijke oorzaken waarom leerlingen in de groepen 6, 7 en 8 een te laag schrijftempo hebben. Meisjes in de bovenbouw willen bijvoorbeeld te mooi schrijven of het verbonden schrift wordt langzamerhand vervangen door het onverbonden schrift. Bij het verbonden schrift worden de letters aan elkaar geschreven en bij het onverbonden schrift worden de letters los van elkaar geschreven. Doordat bij het onverbonden schrift, het zogenaamde 'los' schrijven, de pen veel opgetild moet worden, daalt het schrijftempo. De leerkracht zal bij een te laag schrijftempo dus eerst de oorzaak moeten achterhalen, waarna vervolgens gerichte ondersteuning kan worden geboden om het schrijftempo te verhogen.

## 2.6 Onleesbaar handschrift! En nu?

In iedere bovenbouwgroep zitten leerlingen met een slecht leesbaar handschrift. En dan? Als leerkracht kun je niet met een verwijtende blik naar de leerkrachten in de onderbouw kijken en vervolgens berusten in dit feit. Over welke competenties en kennis dient een leerkracht te beschikken om de leesbaarheid van het handschrift en het schrijftempo van de leerlingen te verbeteren?

De basis voor iedere leerkracht is gelegen in zeven competenties (Bongaards & Sas, 2009):

1. Interpersoonlijk;
2. Pedagogisch;
3. Vakinhoudelijk en didactisch;
4. Organisatorisch;
5. Samenwerken met collega's;
6. Samenwerken met de omgeving;
7. Reflectie en ontwikkeling.

Om leerlingen met schrijfproblemen goed te kunnen begeleiden, waardoor de leesbaarheid van het handschrift toeneemt en/of het schrijftempo omhoog gaat, wordt in dit kader eerst de vakinhoudelijke en didactische competentie (competentie 3) nader toegelicht. Daarnaast zijn ook de andere competenties voor de leerkracht van groot belang in de context van het handschriftonderwijs. Deze competenties worden specifiek gemaakt voor het handschriftonderwijs.

Om te beginnen is het belangrijk dat een leerkracht het belang van schrijven inziet en dit belang ook enthousiast kan vertalen naar de dagelijkse praktijk in de klas.

Daarnaast moet een leerkracht schrijfproblemen kunnen signaleren en analyseren. Een leerkracht moet kennis hebben van mogelijke schrijfproblemen en deze tijdig (kunnen) signaleren. De volgende stap is het onderzoeken waarom het probleem zich voordoet en wat de oorzaak hiervan is. Daarna kan gericht gewerkt worden aan het oplossen van het schrijfprobleem of minimaal aan verbetering ervan, oftewel remediëring (Keulen & Van Eerd-Smetsers, 2007). Om schrijfproblemen te kunnen signaleren is kennis nodig van de verschillende fasen van de handschriftontwikkeling. Ook voor een leerkracht in de bovenbouw is het dus belangrijk om te weten welke doelen het voorbereidend schrijven en aanvankelijk schrijven in de onder- en middenbouw nastreven. Naast deze doelen is het belangrijk om te weten welke mogelijke problemen in het ontwikkelen van het handschrift zich kunnen voordoen. Keulen en Van Eerd-Smetsers (2007) beschrijven bij het voorbereidend schrijven, aanvankelijk schrijven en voortgezet schrijven niet alleen de didactiek passend bij de betreffende fase, maar ook de mogelijke problemen die kunnen optreden.

Bij het voorbereidend schrijven worden de schrijfvoorwaarden, het schrijfproduct en het schrijfproces geobserveerd om mogelijke problemen te signaleren.

Bij het aanvankelijk schrijven worden de schrijfcondities, de schrijfbeweging, de vormgeving en de ruimteverdeling geobserveerd.

Bij het voortgezet schrijven wordt een onderscheid gemaakt in observatie (en remediëring) van vorm en ruimte, van beweging en van een veranderend handschrift.

De vakinhoudelijke en didactische competentie (competentie 3) is dus een essentiële competentie. Om goed handschriftonderwijs te kunnen geven, is kennis van het handschriftonderwijs en de bijbehorende didactiek een kritische succesfactor. Daarnaast kunnen zeker ook de overige competenties in dienst van het handschriftonderwijs worden ingezet. Hierbij kan gedacht worden aan het volgende.

Competentie 1: interpersoonlijk – de leerkracht laat zien dat alle leerlingen meetellen.

Competentie 2: pedagogisch – de leerkracht zorgt dat alle leerlingen, ook door elkaar, worden gerespecteerd om wie ze zijn en wat ze kunnen. Ook of juist ook de leerlingen met een slecht leesbaar handschrift.

Competentie 4: organisatorisch – door goed klassenmanagement kan de leerkracht de beschikbare tijd optimaal gebruiken, waardoor voldoende tijd voor handschriftonderwijs beschikbaar is.

Competentie 5: samenwerken met collega's – door het samenwerken met collega's, met name de collega's van de onder- en middenbouw, wordt onder andere kennis en visie ten aanzien van het handschriftonderwijs met elkaar besproken en gedeeld. Hierdoor leren de leerkrachten van elkaar. Ook kan hierdoor gezorgd worden voor een doorgaande lijn in het handschriftonderwijs binnen de school.

Competentie 6: samenwerken met de omgeving – samen met bijvoorbeeld de ouders wordt gekeken welke aanvullende zorg hun kind nodig heeft. Samen met een therapeut kan wellicht worden gewerkt aan verbetering van het handschrift.

Competentie 7: reflectie en ontwikkeling – het reflecteren op het eigen handelen is ook bij het handschriftonderwijs belangrijk. Is de leerkracht voldoende in staat om leerlingen met een slecht leesbaar handschrift te begeleiden? Hebben de interventies het gewenste resultaat? Wat kan hierin verbeterd worden? Door bewust te reflecteren ontwikkelt een leerkracht zijn eigen competenties en vaardigheden, die vervolgens weer ingezet worden ten behoeve van de ontwikkeling van de leerlingen.

Alle fasen van het handschriftonderwijs (het voorbereidend, aanvankelijk en voortgezet schrijven) vinden gedurende de hele basisschooltijd van de leerlingen plaats. Een duidelijke visie op het handschriftonderwijs van de schoolleiding en leerkrachten is dus belangrijk. Kiest de school bijvoorbeeld voor het gelijktijdig leren lezen en schrijven? Of kiest de school juist bewust voor het eerst leren lezen en pas leren schrijven als de leerlingen hier aan toe zijn? Een duidelijke visie op het handschriftonderwijs maakt het namelijk mogelijk om een schrijfmethode te kiezen die aansluit bij deze visie. Een visie die vervolgens door middel van afspraken voor de hele school concreet gemaakt wordt. Te denken valt bijvoorbeeld aan afspraken over schrijfdoelen, het schrijfmateriaal en het gebruik van liniatuur. Om de doorgaande lijn in het handschriftonderwijs te bewaken, kan worden gewerkt met een portfolio (Van Hagen & Versloot, 2008). Ook kunnen afspraken om bepaalde signaleringstoetsen of testen in te zetten, bijdragen aan een doorgaande lijn in het handschriftonderwijs binnen de basisschool. Denk hierbij aan de schrijfrijsheidstoets (Hamerling, 2004) of de Handvaardigheidstoets Muller of de Prégrafomotoriektest van Van Hagen (Van Hagen & Valkenburg, 2010).

Visie, kennis, competenties en vaardigheden, allemaal zijn ze heel relevant voor leerling, school en leerkracht. Echter passie en overtuiging van het belang van het aanleren van een leesbaar handschrift met een passend schrijftempo, is de sleutel tot het succes.

## 2.7 Juf, mijn pen doet het niet...!

Schrijfmateriaal is onder te verdelen in twee categorieën. Enerzijds hebben we het over materiaal waarmee je schrijft, denk hierbij aan potloden, pennen, maar ook aan krijt, inkt of verf. Anderzijds hebben we het over materiaal waarop we schrijven, denk hierbij aan (verschillende soorten) papier, whiteboard of schoolbord (Kooijman, Van Mierlo, & Natzijs, 2011).

Bij iedere fase van het schrijven hoort passend schrijfmateriaal. Schrijfmateriaal dat passend is bij de fase van het schrijfproces en passend is bij de leerling. Leerlingen van groep 1 met een vulpen leren schrijven is niet passend. Deze leerlingen veel met kleurpotloden, wasco of verf laten werken, past wel bij de fase van voorbereidend schrijven (Keulen & Van Eerd-Smetsers, 2007).

In de fase van het voorbereidend schrijven is het belangrijk om de leerlingen met veel verschillend materiaal te laten werken. In eerste instantie moet het materiaal goed te hanteren zijn door het kind. Dit is mede afhankelijk van de pengreep. Van Hagen en Valkenburg (2010) noemen drie eisen waar het teken- en schrijfmateriaal aan moet voldoen. Het materiaal moet met verschillende pengrepen te hanteren zijn, de lengte is passend (niet te lang of te kort) en het materiaal moet reageren op de uitgeoefende druk. Van Hagen (2012) adviseert ronde potloden in groep 1 en 2 met de motivatie dat de leerlingen nog niet in alle gevallen een stabiele pengreep hebben. Scholten en Hamerling (2005) geven aan het schrijven met (te) dik materiaal de flexie- en extensiemogelijkheden aanzienlijk beperken. Het schrijven met een zeskantig potlood kan ook bij jonge kinderen met de juiste instructie en begeleiding makkelijk worden aangeleerd. Het zeskantig potlood heeft ten opzichte van het driekantig potlood het voordeel dat door het regelmatig draaien ervan de punt zo gelijkmatig mogelijk wordt gehouden. Een driekantig potlood kan maar drie keer worden gedraaid ten opzichte van de mogelijkheid om zes keer te draaien bij een zeskantig potlood.

In de fase van het aanvankelijk schrijven wordt in eerste instantie het gebruik van een (rond) potlood geadviseerd. Een potlood heeft echter het nadeel dat het regelmatig moet worden geslepen, waardoor de lengte van het potlood steeds veranderd. Doordat de lengte van het potlood (en dus ook het gewicht) steeds veranderd, ligt het potlood steeds anders in de hand. De 'aansturing' van het potlood door de hand, de balans, verandert dus ook steeds. Een stompe punt maakt daarnaast een breder schrijfspoor, waardoor de letters onduidelijker of groter dan gewenst worden geschreven. Deze nadelen kunnen worden ondervangen door een vulpotlood te gebruiken met een stiftdikte van 0,7mm of 0,9mm. Deze stiftdikte is iets dikker dan gebruikelijk (0,5mm) waardoor de punt wel reageert op drukverschil, maar niet te snel breekt (Van Hagen, 2012). Een schrijfstartpotlood, een driekantig potlood, wordt door Keulen en Van Eerd-Smetsers (2007) ongeschikt geacht voor klassikaal gebruik. Het advies is om deze potloden alleen te laten gebruiken door leerlingen die na uitgebreide instructie en begeleiding geen goede pengreep hebben.

Wanneer alle letters en hoofdletters goed worden beheerst, kan worden overgestapt op een pen. Kooijman (2006) geeft aan dat een vulpen een goede opvolger kan zijn van het potlood. Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat de pendruk bij een vulpen niet te hoog mag zijn. De vulpen is geschikt omdat de schrijver, net als bij het potlood, veel gevoelsinformatie krijgt. Deze gevoelsinformatie oftewel tactiele feedback geeft informatie over de pendruk en de pengreep. Een vulpen vraagt volgens Finkers (2010) wel om extra instructie en oefening. Instructie hoe de pen vastgehouden moet worden en oefening in het schrijven met de juiste pendruk. Inmiddels zijn er ook rollerpennen op de markt die de voordelen van een balpen en een vulpen in één pen combineren en hierdoor als geschikte voorloper van een vulpen gebruikt kunnen worden. Ook een gelpen kan als voorloper van een vulpen worden gebruikt (Van der Heijden, n.d.).

In de fase van het voortgezet schrijven wordt voortgeborduurd op het schrijfmateriaal genoemd bij het aanvankelijk schrijven. De drie eisen genoemd bij het voorbereidend schrijven zijn ook hier van toepassing (Van Hagen & Valkenburg, 2010). Het materiaal moet dus met verschillende pengrepen te hanteren zijn, de lengte is passend (niet te lang of te kort) en het materiaal moet reageren op de uitgeoefende druk. Het schrijven met een ballpoint door leerlingen in het basisonderwijs wordt in alle literatuur afgeraden. Een balpen reageert onvoldoende op de uitgeoefende druk en is moeilijker te sturen. Daarnaast is de temperatuur van invloed op de inkt dikte. Iedereen kent het wel, de pen moet eerst als het ware op gang komen en soms komt er een kloddertje inkt uit. Overigens wordt het schrijven met de welbekende Stabilo ook afgeraden (Van der Heijden, n.d.). Een te dikke pen, een te dikke schrijflijn, maar vooral een verkeerde plaatsing van duim en wijsvinger (duim 'achter' de wijsvinger in plaats van tegen over elkaar) zijn een aantal genoemde nadelen. De Stabilo lijkt juist een 'verkeerde' pengreep te bewerkstelligen.

Persoonlijke voorkeur speelt in deze fase van het handschriftonderwijs een belangrijke rol bij de keuze van een geschikte (vul)pen. Door leerlingen te laten experimenteren met verschillende, door

de school geselecteerde, pennen kan de leerling ervaren welke pen prettig schrijft. Een fijne pen zal over het algemeen ook het beste schrijfresultaat opleveren (Van Eerd-Smetsers, 2013).

In de fase voorbereidend schrijven is het belangrijk dat de leerlingen met veel verschillende papiersoorten werken. Op deze manier voelen ze hoe het materiaal waarmee 'geschreven' wordt, reageert op het materiaal waarop 'geschreven' wordt (Keulen & Van Eerd-Smetsers, 2007). Bij het aanleren van de letters wordt in het aanvankelijk schrijven bij voorkeur gebruik gemaakt van ongelinieerd papier (Van Hagen & Versloot, 2008). Op ongelinieerd papier kan de leerling zich eerst focussen op de juist lettervorm. Wordt de lettervorm in voldoende mate beheerst, dan kan gewerkt worden met gelinieerd papier. Welke liniatuur het meest geschikt is voor een leerling kan per leerling verschillen. Kooijman, Van Mierlo en Natzijs (2011) geven een richtlijn voor de liniatuur per groep (zie Afbeelding 3).

Afbeelding 3.  
Richtlijn voor liniatuur per groep

Schriften met liniatuur in millimeters	Groep	Verbonden schrift 1:1,5	Onverbonden schrift
9 - 6 - 9	3	X	
7,5 - 5 - 7,5	3	X	
6 - 4 - 6	3 - 4	X	
4,5 - 3 - 4,5	5	X	
6 - 3 - 6 (kun je overslaan)	5	X	
5 - 2,5	6	X	
7,5 (normale liniatuur)	7 - 8	X	
		Verbonden schrift 1:1	
5 - 5 - 5	3	X	X
4 - 4 - 4	3 - 4	X	X
3 - 3 - 3	5	X	X
Blanco papier	1-4	Patronen, letters schoolhandschrift	

De Schrijfvriend (n.d.) heeft een observatieblad ontwikkeld waarmee per leerling de juiste liniatuur kan worden bepaald. Door dit observatieblad structureel in te zetten kan een leerling altijd met passende liniatuur schrijven. Uit het observatieblad valt namelijk af te leiden welke liniatuur door de leerling voldoende is geautomatiseerd. De schrijfliniatuur ontwikkeld door De Schrijfvriend (n.d.) is onderverdeeld in 4 kleuren, de verhouding tussen romp, stok en lus is echter altijd 1 : 1 : 1. Hierdoor wordt een letter steeds kleiner geschreven, waarbij de verhoudingen in de letter gelijk blijven. Uiteindelijk is het doel om op standaardliniatuur (8mm, zonder hulplijnen) voldoende ruimte over te houden zodat stokken en lussen niet door elkaar heen geschreven worden.

Rood	liniatuur 4 ½ - 4 ½ - 4 ½ met tussenruimtes tussen de regels
Groen	liniatuur 3 ½ - 3 ½ - 3 ½ met tussenruimtes tussen de regels
Blauw 1	liniatuur 2 ½ - 2 ½ - 2 ½ met tussenruimtes tussen de regels
Blauw 2	liniatuur 8mm met een gearceerde rompzone van 2 ½mm

## 2.8 Conclusie en discussie

In deze paragraaf wordt vanuit de theorie, door middel van de deelvragen, de theoretische hoofdvraag van het onderzoek beantwoord: “Wanneer is sprake van goed handschriftonderwijs in de bovenbouw, resulterend in een leesbaar en vlot geschreven handschrift?”

In het tweede deel van deze paragraaf is ruimte voor enkele kritische opmerkingen naar aanleiding van de theoretische verantwoording.

### 2.8.1 Conclusie

Schrijven is meer dan bewegen! Een belangrijke motivatie om te blijven schrijven is de positieve invloed hiervan op het brein (Van Gils, 2014). Door aantekeningen met de hand te schrijven in plaats van te typen worden ze beter begrepen en onthouden. Dit neemt niet weg dat computers, laptops, tablets, mobiele telefoons enz. niet meer weg te denken zijn uit de huidige maatschappij en dus ook niet uit het onderwijs. Meijerink omschrijft in de Kennisbasis Handschrift het belang van schrijven als volgt: “Het kind kan zich pas cultureel ontwikkelen als het een goede beheersing heeft van het schrift van de samenleving waarin hij opgroeit” (Meijerink, 2012, p. 70).

Maar wanneer is nu sprake van goed handschriftonderwijs in de bovenbouw?

**Goed handschriftonderwijs** in de bovenbouw is onderwijs waarin de leerlingen stap voor stap worden begeleid in de ontwikkeling van hun handschrift. Bij deze begeleiding zijn een aantal aspecten essentieel voor de **leesbaarheid** van het handschrift. Denk bijvoorbeeld aan de lettervorm. Leerlingen moeten zien, begrijpen en voelen hoe een letter geschreven wordt. Daarnaast worden ook andere relevante criteria met de leerlingen besproken, voorgedaan en vooral door de leerlingen geoefend. Denk hierbij aan de spatiëring, tussen letters en tussen woorden, maar ook aan de lettergrootte en de constantheid hiervan en de verhoudingen tussen de letters (Van Hagen, 2011). Regelmaat is hierbij het sleutelwoord. Leerlingen in de bovenbouw zijn heel goed in staat om de uitleg en het voordoen van de leerkracht te vertalen naar hun eigen werk. Samen reflecteren op het schrijfresultaat en verbeterpunten voor een volgende schrijfles benoemen, is bij leerlingen in de bovenbouw effectief. Het leren reflecteren op het eigen handschrift is een vaardigheid die de leerlingen veelal nog moeten leren. Leerlingen in de bovenbouw zijn hiertoe echter prima in staat (Bongaards & Sas, 2009). Door een beroep te doen op hun cognitieve vaardigheden, ze weten tot in detail wat van hen gevraagd wordt, krijgt het handschriftonderwijs een extra kwaliteitsimpuls. Hierbij is het gebruikte materiaal een essentiële (rand)voorwaarde. Leerlingen schrijven met en op materiaal dat past bij de al ontwikkelde vaardigheden.

Naast een leesbaar handschrift is ook het **schrijftempo** belangrijk. Ook hier geldt het credo: oefening baart kunst. Vanaf groep 5 kan geoefend worden om met een toenemend tempo toch leesbaar te blijven schrijven. In groep 5 is sprake van een gewenst schrijftempo van 30 letters per minuut, dit neemt toe tot 60 á 75 letters per minuut in groep 8 (Kooijman, Van Mierlo, & Natzijl, 2011).

Leerlingen werken gedurende de hele basisschoolperiode aan de ontwikkeling van hun handschrift. Hierbij zijn drie **ontwikkelingsfasen** te onderscheiden. De fase voorbereidend schrijven vindt over het algemeen plaats in groep 1 en 2. De fase aanvankelijk schrijven vindt plaats in groep 3 en 4 en de fase voortgezet schrijven in de groepen 5 t/m 8 (Van Gils, 2005).

In de fase **voorbereidend schrijven** wordt gewerkt aan de ontwikkeling van de schrijfvoorwaarden. Denk hierbij aan het goed kunnen zitten, het goed kunnen bewegen van de vingers, herkennen van vormen, goede oog-handcoördinatie en ruimtelijke oriëntatie, het hebben van een voorkeurshand en voldoende ontspanning en concentratie hebben.

In de fase **aanvankelijk schrijven** leren de leerlingen het schrijven van letters en cijfers, de letters worden vervolgens aan elkaar geschreven en de leerlingen leren de hoofdletters schrijven. Hierbij blijft aandacht voor een juiste zithouding, pengreep en papierligging belangrijk.

In de fase **voortgezet schrijven** wordt het tot nu toe geleerde verder geautomatiseerd. In deze fase worden de laatste stappen naar het uiteindelijke doel van het handschriftonderwijs gezet. De leerlingen werken aan een leesbaar en vlot geschreven handschrift.

De leerlingen hebben bij het bereiken van dit doel wel hulp nodig. Hulp van een leerkracht die voldoende op de hoogte is van de ontwikkelingsfasen in het handschriftonderwijs, mogelijke schrijfproblemen tijdig signaleert en ook in staat is om gericht te werken aan het oplossen of verbeteren van het gesignaleerde schrijfprobleem. De leerkracht is vakinhoudelijk en didactisch competent. Naast deze essentiële **competentie** wordt de leerkracht geacht te beschikken over nog zes competenties, te weten: interpersoonlijk, pedagogisch, organisatorisch, samenwerken met collega's, samenwerken met de omgeving en reflectie en ontwikkeling (Bongaards & Sas, 2009). De vakinhoudelijke en didactische competentie is voor het handschriftonderwijs heel specifiek. Ook de andere competenties kunnen echter vanuit het handschriftonderwijs worden gezien en geconcretiseerd. Naast alle kennis en vaardigheden is passie en overtuiging van de leerkracht van groot belang. De leerkracht moet overtuigd zijn van het belang van het aanleren van een leesbaar handschrift, geschreven in een passend tempo én in staat zijn dit met passie over te brengen op de leerlingen. Passie en overtuiging: de sleutel tot succes.

### 2.8.2 Discussie

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat experts in sommige gevallen een verschillende visie op het handschriftonderwijs hebben. Twee belangrijke verschillen in inzichten worden nader toegelicht.

Als eerste is sprake van voorstanders én tegenstanders van het gelijktijdig leren lezen en schrijven. Bij het gelijktijdig leren lezen en schrijven, worden aan het begin van het leren schrijven al moeilijke letters (bv. de r en de k) aangeleerd. Leerlingen die nog niet toe zijn aan het leren schrijven, komen hierdoor al snel in de problemen. Problemen die voorkomen kunnen worden door later te beginnen met het leren schrijven en dan te starten met letters die eenvoudiger aan te leren zijn, bijvoorbeeld de 'e' en de 'u' (Van Buuren, 2011). En hiermee wellicht (deels) voorkomen dat leerlingen in de bovenbouw een slecht leesbaar handschrift hebben. Doordat experts verschillende visies op het handschriftonderwijs hebben, is het belangrijk om als school een goed doordachte visie op het handschriftonderwijs te hebben én keuzes te maken. De belangrijkste keuze in deze context is de keuze voor een schrijfmethode, waarbij deze keuze natuurlijk moet aansluiten op de visie ten aanzien van handschriftonderwijs. Deze visie moet tevens goed uitgelegd kunnen worden aan ouders en leerlingen (van de bovenbouw). Natuurlijk moet iedere leerkracht ook in staat zijn om deze visie in de klas uit te dragen. Door kritisch te blijven op deze visie, de werkwijze van leerkrachten en het resultaat van de leerlingen wordt het uiteindelijke doel, een leesbaar handschrift in een vlot tempo, steeds voor ogen gehouden.

Een tweede in het oog springend verschil in visie op het handschriftonderwijs is het gebruik van het schrijfmateriaal. In het huidige onderwijs wordt, helaas, steeds minder met een vulpen geschreven. De vulpen stimuleert de juiste pengreep, reageert op drukverschil en de lengte is passend. Juist de Stabilo heeft aan terrein gewonnen. Geen juiste pengreep en niet reageren op drukverschil....hoezo passend schrijfmateriaal? Ook het schrijven met een driekantig (soms ook nog dik) potlood komt voor. Schrijfmateriaal waarmee een onjuiste pengreep wordt aangeleerd of een dik schrijfspoor wordt gecreëerd, waardoor letters te groot of moeilijk leesbaar worden. Schrijfmateriaal wordt vaak door een expert met commerciële belangen geadviseerd, waarbij onvoldoende uitgelegd kan worden hoe het materiaal bijdraagt aan een leesbaar handschrift (juiste pengreep, reageren op drukverschil en passende lengte).

Tot slot zijn in deze tijd adaptief onderwijs en/of passend onderwijs veel gebezigde onderwijsbegrippen. In beide gevallen wordt door het onderwijs goed ingespeeld op de verschillen

tussen leerlingen (Alkema & Tjerkstra, 2011). Het gebruik van bijvoorbeeld standaard schrijfmateriaal, zowel pen of potlood als gebruikte liniëring, staat hier haaks op. Het is belangrijk dat de keuze voor het schrijfmateriaal aansluit bij de aanwezige vaardigheden van de leerlingen. In het kader van adaptief onderwijs is in het handschriftonderwijs nog genoeg werk te doen om dit te realiseren.



## 3. Praktijkonderzoek

### 3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven op welke wijze de praktische deelvragen van het onderzoek worden onderzocht. Door het beschrijven van de onderzoeksgroepen, de onderzoeksinstrumenten en de onderzoeksmethode wordt duidelijk hoe het praktijkonderzoek wordt uitgevoerd. Door middel van dit praktijkonderzoek wordt uiteindelijk de praktische hoofdvraag van dit onderzoek beantwoord: “Op welke wijze kunnen leerkrachten in de bovenbouw ondersteund worden in het effectief begeleiden van leerlingen met een slecht leesbaar handschrift of een te laag schrijftempo?”

### 3.2 Methodesectie

In deze paragraaf wordt beschreven en beargumenteerd welke onderzoeksmethodieken zijn gebruikt, welke onderzoeksinstrumenten zijn gebruikt en hoe de onderzoeksinstrumenten zijn ingezet. Daarnaast worden de onderzoeksgroepen beschreven.

#### 3.2.1 Onderzoeksgroep

Bij dit praktijkonderzoek is sprake van verschillende onderzoeksgroepen. Bij de keuze voor een onderzoeksgroep is nadrukkelijk rekening gehouden met de praktische uitvoerbaarheid van het onderzoek.

Aan dit onderzoek hebben drie leerkrachten van de bovenbouw van Daltonschool Willibrordus meegewerkt in de vorm van een persoonlijk interview (zie Bijlage 7). Stageschool Willibrordus maakt deel uit van de Stichting Katholiek Basisonderwijs Gelderland (SKBG). De leerkrachten van de bovenbouw hebben relevante en praktische ervaring met het handschriftonderwijs in de bovenbouw.

De leerkrachten van de bovenbouw van de 15 overige scholen van SKBG zijn via een mail benaderd om door middel van het invullen van een digitale enquête bij te dragen aan dit onderzoek. Uiteindelijk hebben vier leerkrachten deze enquête helemaal ingevuld (zie Bijlage 8). Eén leerkracht heeft de enquête voor een deel ingevuld. Deze onvolledig ingevulde enquête is niet meegenomen in de resultaten.

Daarnaast zijn alle, 17, intern begeleiders (IB-ers) van SKBG benaderd om ook een digitale enquête in te vullen. Vijf IB-ers hebben deze enquête ingevuld (zie Bijlage 9). De keuze om de IB-ers te benaderen om deel te nemen aan de digitale enquête komt voort uit de vraag welke rol de IB-ers hebben bij het signaleren en begeleiden van schrijfproblemen.

De keuze om leerkrachten en IB-ers van SKBG te benaderen vloeit voort uit het gegeven dat stageschool Willibrordus onderdeel uitmaakt van SKBG. Leerkrachten en IB-ers zullen zich meer verbonden voelen met een van de scholen van de stichting en dus sneller besluiten om deel te nemen aan dit onderzoek, uitgevoerd door een van de studenten van een SKBG-school.

Tot slot hebben de leerlingen van stagegroep 7/8 van schooljaar 2014-2015 van de Willibrordusschool deelgenomen aan een tweetal experimenten. Dit onderzoek gaat over leerlingen in de bovenbouw met een onleesbaar handschrift. Hieruit volgt de keuze om hen te betrekken bij twee experimenten.

### 3.2.2 Onderzoeksinstrumenten en onderzoeksmethoden

De volgende onderzoeksinstrumenten zijn ingezet bij dit onderzoek:

- Literatuuronderzoek;
- Interview;
- Enquête;
- Experiment.

#### 3.2.2.1 Literatuuronderzoek

Het literatuuronderzoek is op verschillende momenten en om verschillende redenen ingezet in dit onderzoek. Bij het opstellen van het werkplan voor deze scriptie (zie Bijlage 1) is vooral sprake geweest van oriënterend literatuuronderzoek. Bij de theoretische verantwoording van het onderzoek (zie Hoofdstuk 2) is het literatuuronderzoek vooral uitgevoerd om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden.

#### Zoeksystemen

Als zoeksystemen zijn Google en Google Scholar gebruikt.

#### Zoektermen

Gezocht is met de volgende termen:

schrijven, handschrift, motorische schrijfvaardigheid, leesbaar handschrift, handschriftproblemen, schrijfproblemen, dysgrafie, methodeletter, handschriftontwikkeling, schrijfproduct, leesbaarheidsaspecten, schrijftempo, aanvankelijk schrijven, voortgezet schrijven, leerlijn schrijven, grafomotorische ontwikkeling, motorische ontwikkeling, fijne motoriek, grove motoriek, distale motoriek, proximale motoriek, schrijfvaardigheid, schrijfdidactiek, schrijfdoelen, schrijfreflectie, beoordeling van schrijfproducten, zelfbeoordelingslijst schrijfproducten, leesbaarheidsaspecten, schrijfmateriaal, pengreep en schrijfhulpmiddelen.

De relatie tussen de zoektermen en de deelvragen blijkt uit het werkplan (zie Bijlage 1).

#### Beslisregels

Om te komen tot evenwichtige, bruikbare en actuele bronnen zal bij voorkeur gebruik worden gemaakt van bronnen die dateren van na 2005 en waarbij de schrijver bekend is. Uitzonderingen, waarbij de datum van publiceren of de schrijver niet bekend is, worden gemaakt wanneer sprake is van een gerenommeerde of ter zake kundige instelling. Daarnaast is gebruik gemaakt van verschillende soorten bronnen, bijvoorbeeld van boeken, artikelen uit onderwijs gerelateerde tijdschriften en bronnen die via het internet zijn geraadpleegd.

#### 3.2.2.2 Interview

Het interview is als onderzoeksinstrument ingezet om antwoord te krijgen op een tweetal praktijkgerichte onderzoeksvragen. Door middel van het interview wordt informatie verzameld over de bij de leerkrachten aanwezige kennis en ervaring met betrekking tot het handschriftonderwijs en wat deze leerkrachten eventueel nog nodig hebben om zich (nog) competentier te voelen.

Het interview is gehouden met drie leerkrachten van de (midden- en) bovenbouw van de Willibrordusschool, het betreft de leerkrachten van groepen 5/6, 6/7 en 7/8. Gezien de beperkte doelgroep is gekozen voor een interview. Gekozen is voor een gestructureerd interview, enerzijds vanwege de beperkte beschikbare tijd, anderzijds omdat het hierdoor redelijk eenvoudig is de resultaten van de interviews onderling met elkaar te vergelijken (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2014) en daarnaast ook met de resultaten van de enquête, waarbij gebruik wordt gemaakt van een vergelijkbare vragenlijst. Tenslotte biedt een gestructureerd interview toch ook

altijd nog de mogelijkheid om door te vragen wanneer sprake is van bijvoorbeeld een onverwacht of onduidelijk antwoord.

Het interview is voorbereid met behulp van het Basisboek Interviewen van Baarda, Van der Hulst en De Goede (2012). Het eerste interview is gehouden met de leerkracht van groep 7/8. Na dit interview zijn de interviewvragen nogmaals kritisch bekeken en waar nodig bijgesteld of in een andere volgorde gesteld. Twee van de drie gehouden interviews zijn opgenomen. De letterlijke uitwerking hiervan is opgenomen in Bijlage 7.2. Het andere interview is in grote lijnen uitgewerkt en ook opgenomen in deze Bijlage.

### **3.2.2.3 Enquête**

De enquête is bij twee verschillende doelgroepen als onderzoeksinstrument ingezet om antwoord te krijgen op een aantal praktijkgerichte onderzoeksvragen. Bij de eerste doelgroep, leerkrachten van de bovenbouw van alle scholen die onder SKBG vallen (met uitzondering van de Willibrordusschool, deze leerkrachten hebben al meegewerkt aan een persoonlijk interview), wordt onderzocht over welke kennis en ervaring ten aanzien van het handschriftonderwijs zij beschikken en wordt gevraagd wat zij eventueel nog nodig hebben om zich (nog) competentier te voelen.

Bij de tweede doelgroep, de IB-ers van SKBG, wordt onderzocht hoe schrijfproblemen binnen SKBG door de IB-ers in kaart worden gebracht en begeleid.

De enquêtes zijn gemaakt met behulp van de Online Enquête Tool. Deze tool biedt de mogelijkheid om met een studentenmailaccount een uitgebreide variant van deze tool gratis te gebruiken.

De keuze om deze leerkrachten en IB-ers te benaderen voor een online onderzoek is een praktische keuze. Leerkrachten en IB-ers hebben de gelegenheid de enquête op een voor hen geschikt moment in te vullen, waarbij het invullen van de enquête flexibeler is in te plannen dan een interview. Daarnaast is de verwachting dat leerkrachten en IB-ers vanwege de genoemde flexibiliteit eerder de tijd nemen om een enquête in te vullen dan in te stemmen met het houden van een interview. Een (online) enquête is daarnaast ook een geschikt onderzoeksinstrument vanwege de aanwezige voorkennis bij de opsteller van de enquête, waardoor een goede vragenlijst gemaakt kan worden, een potentieel groter aantal respondenten en de mogelijkheid om de resultaten relatief eenvoudig te verwerken (Baarda, De Goede, & Kalmijn, 2010).

De enquêtes zijn voorbereid met behulp van het Basisboek Enquêteren van Baarda, De Goede en Kalmijn (2010). Beide enquêtes zijn in de voorbereiding voorgelegd aan de IB-er van de Willibrordusschool, waarna de twee enquêtes zijn uitgezet bij de twee verschillende doelgroepen. De vragenlijsten en de resultaten zijn opgenomen in de Bijlagen 8 en 9.

### **3.2.2.4 Experiment**

Literatuuronderzoek en eigen ervaringen zijn de aanleiding om ook de leerlingen van groep 7 in dit onderzoek te betrekken. Het is belangrijk om ook de ervaringen van de betrokken leerlingen in dit onderzoek te betrekken. Het is namelijk het handschrift van onder andere deze groep leerlingen die mede aanleiding is voor dit onderzoek. De eerder genoemde onderzoeksinstrumenten leveren relevante informatie voor het onderzoek. Het is echter belangrijk om ook de theorie aan de praktijk te koppelen en te toetsen. Samen met de leerlingen van groep 7 wordt onderzocht hoe zij zelf de leesbaarheid van hun handschrift kunnen beoordelen. Hierbij wordt de letterkaart van de methode Pennenstreken gebruikt als uitgangspunt voor de lettervorm (zie Bijlage 12). Daarnaast wordt geëxperimenteerd met verschillende schrijfmaterialen en welke invloed het schrijfmateriaal heeft op de kwaliteit van hun handschrift. De keuze voor de schrijfmaterialen die in het experiment zijn

opgenomen, is niet onderbouwd vanuit de literatuur. Gekozen is voor zoveel mogelijk verschillende en makkelijk verkrijgbare of gekregen (Stabilo, BiC en Bruynzeel) schrijfmaterialen.

Voor beide experimenten is gekozen voor een veldexperiment (Verhoeven, 2014). In de experimenten zijn niet de objectief meetbare resultaten het doel, maar vooral de beleving bij de leerlingen. Zijn zij enthousiast dan heeft dit zeker een positieve invloed op de uitkomsten van het experiment en uiteindelijk op de leesbaarheid van hun handschrift. De negatieve invloed op de validiteit wordt op voorhand geaccepteerd. In beide veldexperimenten is geen voormeting uitgevoerd. Hierdoor is niet objectief meetbaar of de kwaliteit van het handschrift daadwerkelijk is verbeterd, aangezien de nameting niet kan worden vergeleken met een voormeting.

## 4. De resultaten

### 4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het praktijkonderzoek weergegeven. Achtereenvolgens worden de resultaten weergegeven van:

- De interviews met de leerkrachten van de bovenbouw van de Willibrordusschool;
- De enquête gehouden onder de leerkrachten van de bovenbouw van SKBG;
- De enquête gehouden onder de IB-ers van SKBG;
- Het experiment waarbij de leerlingen van groep 7 hun eigen handschrift beoordelen;
- Het experiment waarbij de leerlingen van groep 7 verschillende schrijfmaterialen uitproberen.

Vanuit deze resultaten wordt het duidelijk over welke kennis en ervaring leerkrachten in de bovenbouw beschikken als het gaat om handschriftonderwijs, wat de rol is van de intern begeleiders bij het in kaart brengen en begeleiden van leerlingen met schrijfproblemen, hoe leerkracht en leerlingen de kwaliteit van het schrijven beoordelen, wat de invloed van het schrijfmateriaal is op de kwaliteit van het handschrift en tot slot welke ondersteuning leerkrachten in de bovenbouw nog kunnen gebruiken om zich competent te voelen ten aanzien van het handschriftonderwijs.

Met de antwoorden op de genoemde deelvragen kan de praktische hoofdvraag van deze scriptie worden beantwoord: “Op welke wijze kunnen leerkrachten in de bovenbouw ondersteund worden in het effectief begeleiden van leerlingen met een slecht leesbaar handschrift of een te laag schrijftempo?”

### 4.2 Uitkomsten interviews

Door middel van de gehouden interviews is in beeld gebracht over welke kennis en ervaring de geïnterviewde leerkrachten beschikken ten aanzien van het handschriftonderwijs. Daarnaast is gevraagd wat de leerkrachten nodig hebben om zich competent te voelen ten aanzien van het handschriftonderwijs. De belangrijkste of meest opvallende uitkomsten worden hier weergegeven. De volledig uitgewerkte interviews zijn opgenomen in Bijlage 7.2.

Twee van de drie geïnterviewde leerkrachten hebben relatief nog weinig (minder dan drie jaar) ervaring in het onderwijs. De aanwezige kennis ten aanzien van het handschriftonderwijs is opgedaan tijdens de opleiding aan de Pabo. In deze opleiding is echter maar beperkt aandacht voor het handschriftonderwijs. De meeste tijd gaat op de Pabo, net zoals in de praktijk van alledag, naar het reken-, taal- en spellingonderwijs. Eén leerkracht is al langere tijd in het onderwijs werkzaam en heeft aanvullend een taal/schrijfcursus gevolgd.

Hoewel (leesbaar) schrijven belangrijk wordt gevonden, wordt wekelijks weinig tijd (maximaal 20 minuten) aan handschriftonderwijs besteed. Dit ligt in lijn met de mening van de leerkrachten dat rekenen, taal en spelling belangrijker wordt gevonden.

Het herkennen van schrijfproblemen gebeurt voornamelijk door de leerkracht. Wat als schrijfprobleem kan worden aangemerkt, verschilt per leerkracht. Niet leesbaar handschrift en pengreep worden door de leerkrachten genoemd als aandachtspunten waarop specifiek wordt gelet. Ook pijn bij het schrijven, een verkeerde lettervorm of spatiëring tussen woorden en letters kunnen als schrijfprobleem worden aangemerkt, maar dan wel in combinatie met de (on)leesbaarheid van het handschrift. Observatielijsten om de kwaliteit van het handschrift te beoordelen of criteria waaraan de school vindt dat een leesbaar handschrift aan moet voldoen, zijn (met uitzondering van hetgeen in de methode Pennenstreken is beschreven) niet aanwezig.

De leerlingen beoordelen de kwaliteit van hun eigen handschrift niet zelf. De enige feedback die ze krijgen op hun handschrift is van de leerkracht.

Alle leerlingen in de (midden- en) bovenbouw van de Willibrordusschool schrijven met een Stabilo (HH: met een 0,5mm vulling) en een dik driekantig potlood. Vanaf groep 8 mogen de leerlingen met hun eigen pen schrijven. De argumentatie waarom de school voor dit schrijfmateriaal heeft gekozen, is niet bekend bij de geïnterviewde leerkrachten. De keuze zou op advies van een externe zijn gebaseerd.

Twee van de drie leerkrachten geven aan dat tijd en aandacht belangrijk is om het handschriftonderwijs een impuls te geven. Aandacht bijvoorbeeld in de vorm van leuke lessen die een positieve uitwerking hebben op de kwaliteit van het handschrift. Aandacht bijvoorbeeld ook in de vorm van meer kennis en ervaring opdoen, waarbij een observatielijst kan helpen om de aandachtspunten voor een leesbaar handschrift inzichtelijk en concreet te maken. Daarnaast wordt ook wel aangegeven dat je in groep 8 niet al teveel tijd in het schrijven moet stoppen. Andere vakken worden belangrijker geacht.

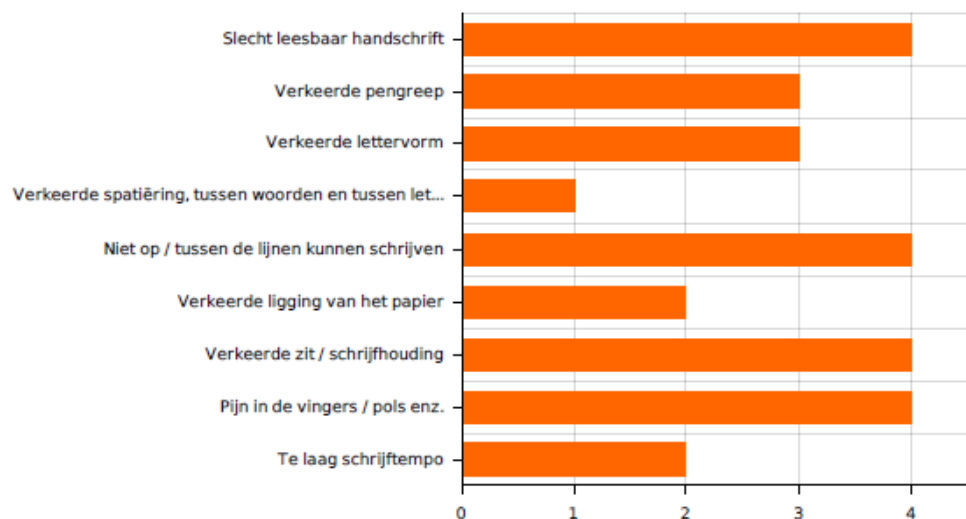
### 4.3 Uitkomsten enquête leerkrachten bovenbouw SKBG

Door middel van een enquête is in beeld gebracht over welke kennis en ervaring de respondenten beschikken ten aanzien van het handschriftonderwijs. Daarnaast is gevraagd wat de leerkrachten nodig hebben om zich competent te voelen ten aanzien van het handschriftonderwijs. De belangrijkste of meest opvallende uitkomsten worden hier weergegeven. De volledig uitgewerkte enquête is opgenomen in Bijlage 8.2.

De vier respondenten beschikken allen over meer dan drie jaar ervaring in het onderwijs en geven aan het handschriftonderwijs belangrijk te vinden. De ervaring ten aanzien van het handschriftonderwijs is voornamelijk in de praktijk opgedaan. Bij drie van de vier leerkrachten staat schrijven wekelijks op de planning, waarbij een schrijfles 15 tot 30 minuten duurt. Bij deze schrijfles wordt vooral aandacht besteed aan houding, pengreep, hoofdletters, verbindingen en interpunctie.

Grafiek 1.

Resultaten vraag: "Wat versta jij onder een schrijfprobleem?"

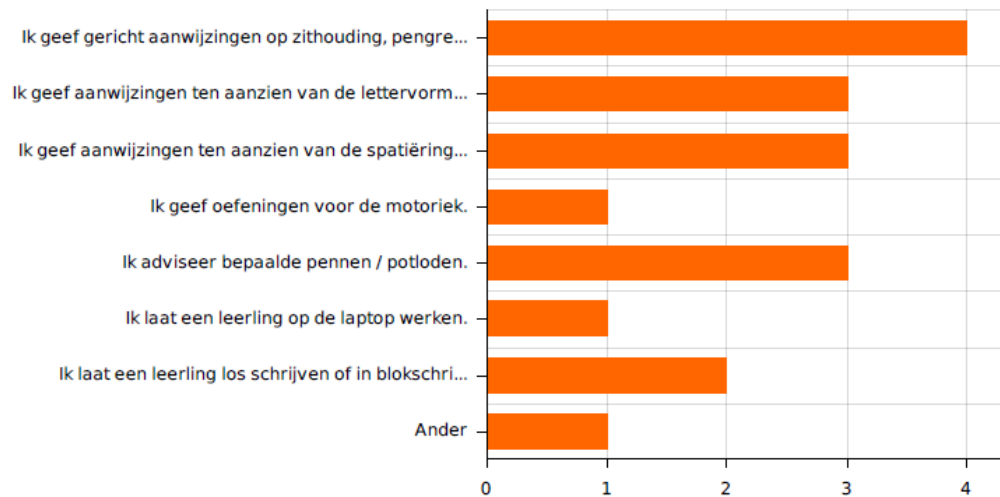


Ook onder deze groep respondenten signaleert in alle gevallen de leerkracht een schrijfprobleem, volgens twee respondenten speelt soms linkshandigheid een rol bij een schrijfprobleem. Bij het signaleren van een schrijfprobleem wordt door drie van de vier respondenten geen gebruik gemaakt

van een observatielijst. Eén respondent geeft aan niet te weten of de collega's gebruik maken van een dergelijke observatielijst.

## Grafiek 2.

Resultaten vraag: "Hoe begeleid jij leerlingen met een schrijfprobleem?"



Twee respondenten geven aan dat in de bovenbouw vooral met een vulpen wordt geschreven. Bij een van deze respondenten is de vulpen de keuze van de school. De vulpen wordt naar tevredenheid van de respondent gebruikt. Bij één respondent is de Stabilo 0,3mm de keuze van de school en wordt eventueel met een vulpen geschreven. De Stabilo wordt niet naar tevredenheid van de respondent gebruikt. Aangegeven wordt dat de Stabilo niet geschikt is voor iedere leerling. Daarnaast wordt ook geschreven met de balpen of de gelpen. Twee van de vier respondenten aangeven dat in de bovenbouw ook met een potlood wordt geschreven, deze is rond of dun-driekantig.

Op de vraag met welke ondersteuning of begeleiding de respondent de eigen kennis en vaardigheden wil/kan verbeteren, wordt divers gereageerd (zie Afbeelding 4). Twee respondenten willen graag meer weten over de keuze van de pen (vulpen of Stabilo). Daarnaast wordt aangegeven dat tips van de fysiotherapeut welkom zijn. Eén respondent wil graag meer weten over het aan te leren schrift in groep drie. Eén respondent heeft geen behoefte aan ondersteuning of begeleiding.

## Afbeelding 4.

Resultaten vraag naar ondersteuning of begeleiding

Met welke ondersteuning of begeleiding zou je jouw eigen kennis en vaardigheden ten aanzien van het schrijfonderwijs (verder) willen / kunnen verbeteren? \*

Aantal deelnemers: 4

- tips fysio

- Ik zou wel eens willen weten waar op dit moment in groep 3 voor gekozen kan worden: Gebonden schrift direct aanleren of blokletters? Wat is het beste?

Wij laten de kinderen met vulpennen schrijven. Sommige ouders komen in opstand want therapeuten raden steeds de stabilo aan. In onze ogen drukken de kinderen hier juist mee door het papier.

- niet

- schrijf onderwijs niet in de weektaak opnemen maar klassikaal begeleiden. Kinderen zelf een pen laten kiezen waar ze fijn mee kunnen schrijven.

De stabilo is lang niet voor elke leerling geschikt.

#### 4.4 Uitkomsten enquête IB-ers SKBG

Door middel van een enquête is in beeld gebracht op welke wijze de respondenten schrijfproblemen in kaart brengen en begeleiden. De belangrijkste of meest opvallende uitkomsten worden hier weergegeven. De volledig uitgewerkte enquête is opgenomen in Bijlage 9.2.

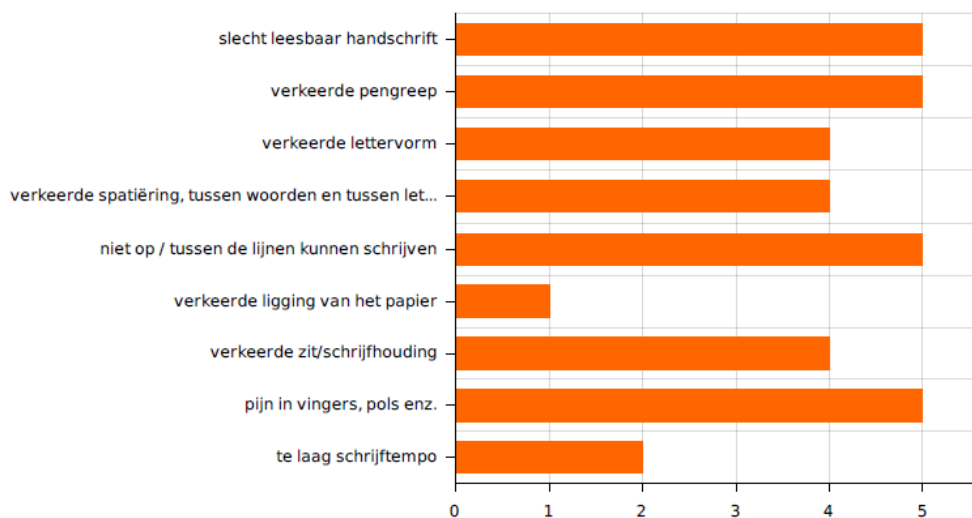
Vier van de vijf respondenten heeft langer dan drie jaar werkervaring als intern begeleider (IB-er).

Alle respondenten geven aan een leesbaar handschrift belangrijk te vinden.

Van de in totaal 354 leerlingen in de groepen 6, 7 en 8 van de scholen van de respondenten wordt één leerling met schrijfproblemen wekelijks door de IB-er begeleid. Overigens geeft deze IB-er aan niet over voldoende kennis en vaardigheden te beschikken om een leerling met schrijfproblemen te begeleiden. Deze IB-er wordt ondersteund door een externe begeleider.

Grafiek 3.

Resultaten vraag: "Wat versta jij onder een schrijfprobleem?"



Het signaleren van een schrijfprobleem gebeurt met name door de leerkracht, ouders of externe betrokkenen. Volgens de IB-er (en ook volgens de leerkrachten van de bovenbouw) wordt een schrijfprobleem niet door de leerling zelf gesignaleerd. De IB-er speelt bij het signaleren van een schrijfprobleem geen rol. Vier respondenten geven aan dat linkshandigheid soms een relevante rol speelt bij het schrijfprobleem. De vijfde respondent geeft aan dat linkshandigheid geen opvallende rol speelt, maar dat met name rechtshandige leerkrachten moeite hebben om linkshandige kinderen te begeleiden. Het samen schrijven of linkshandig voordoen van een letter of een patroon is voor rechtshandige leerkrachten moeilijk. Leerlingen worden bij twee scholen in de onderbouw gescreend ten aanzien van de motorische ontwikkeling en/of schrijven.

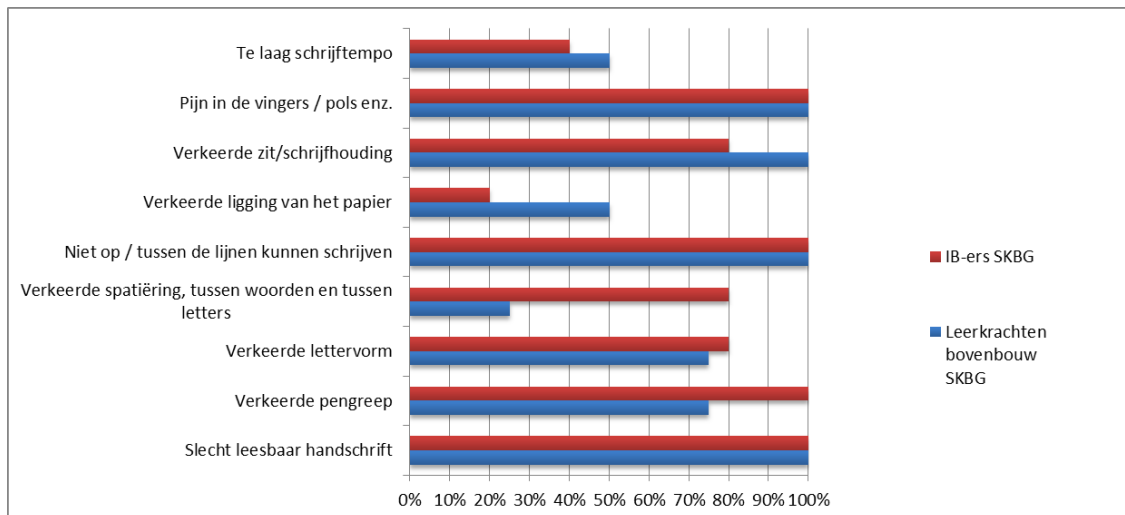
Leerlingen met een schrijfprobleem worden vooral door de leerkracht begeleid of een externe begeleider, bijvoorbeeld een fysiotherapeut. De IB-er heeft volgens de vijf respondenten geen rol in de begeleiding van leerlingen met een schrijfprobleem. De vraag welke schrijf- c.q. hulpmiddelen door de IB-er worden gebruikt bij de begeleiding van schrijfproblemen levert een niet bruikbaar antwoord op. De IB-ers geven in een eerdere vraag namelijk aan dat zij geen leerlingen met schrijfproblemen begeleiden en kunnen dus ook niet aangeven welke schrijf- c.q. hulpmiddelen ze gebruiken. Eén respondent geeft aan één leerling met schrijfproblemen te begeleiden, maar op de vraag wie leerlingen met een schrijfprobleem begeleidt, wordt geantwoord dat dit door een externe begeleider wordt gedaan. Deze tegenstrijdigheid kan op basis van de uitkomsten van de enquête helaas niet nader worden toegelicht.



Drie respondenten geven aan niet over voldoende kennis en ervaring te beschikken om leerlingen met een schrijfprobleem te begeleiden. Een observatielijst kan volgens een respondent helpen bij het signaleren en begeleiden van leerlingen met schrijfproblemen. Tot slot geeft een respondent aan dat het percentage kinderen dat door motorische problemen een onleesbaar handschrift heeft, laag is. De motivatie om netjes te werken is niet altijd aanwezig.

#### Grafiek 4.

*Verschillen tussen resultaten enquête IB-ers en leerkrachten bovenbouw op de vraag: "Wat versta jij onder een schrijfprobleem?"*



De uitkomst van de enquête onder de IB-ers is vergeleken met de uitkomst van de enquête onder de leerkrachten in de bovenbouw voor één specifieke vraag: "Wat versta jij onder een schrijfprobleem?" De enquête onder IB-ers is ingevuld door 5 respondenten, de enquête onder de leerkrachten in de bovenbouw is ingevuld door 4 respondenten. Om een objectieve vergelijking te kunnen maken, zijn deze aantallen omgezet in percentages.

De verkeerde ligging van het papier wordt door 20% van de IB-ers als een schrijfprobleem ervaren, terwijl bij de leerkrachten dit door 50% van de respondenten als schrijfprobleem wordt ervaren.

De verkeerde spatiëring, tussen woorden en tussen letters, wordt door 80% van de IB-ers als een schrijfprobleem ervaren, terwijl bij de leerkrachten dit door 25% van de respondenten als schrijfprobleem wordt ervaren.

In beide gevallen is wellicht niet direct sprake van een schrijfprobleem, maar zowel een verkeerde papierligging als een verkeerde spatiëring kan invloed hebben op de leesbaarheid van het handschrift. Een verkeerde papierligging (zeker bij linkshandigen) kan voor een verkrampte schrijfhand en schrijfarm zorgen. Deze verkramping kan invloed hebben op de leesbaarheid van het handschrift. Verkeerde spatiëring tussen woorden, waarbij met name woorden te dicht op elkaar zijn geschreven zijn, maakt dat woorden niet als afzonderlijk woord herkenbaar zijn. Verkeerde spatiëring tussen letters maakt het lastig om de afzonderlijke letters te herkennen, waardoor veel moeite gedaan moet worden om van deze letters de juiste woorden te maken.

Deze twee opvallende verschillen tussen IB-ers en leerkrachten kan wellicht als volgt worden verklaard. Een leerkracht leert gedurende het jaar het handschrift van de leerlingen kennen en zal hierdoor minder moeite hebben met woorden of letters die te dicht op elkaar zijn geschreven.

Daarnaast kijkt de leerkracht ook werk van andere leerlingen na, waardoor de leerkracht ook weet wat de leerling heeft geschreven. Hierdoor is sneller sprake van herkenning van woorden en zinnen. De IB-er heeft daarnaast echter weinig ervaring met het handschrift van een individuele leerling, waardoor verkeerde spatiëring, direct zichtbaar in het handschrift, sneller als schrijfprobleem wordt ervaren. Een slecht leesbaar handschrift is dan niet direct toe te wijzen aan een verkeerde papierligging. Zeker niet als je de leerling niet ziet schrijven en dus ook niet ziet hoe de leerling het papier heeft liggen. Een leerkracht ziet de leerling schrijven en ziet dus direct hoe het papier ligt. Aangezien een goede papierligging één van de schrijfvoorwaarden is, zal de leerkracht hier meer aandacht voor hebben. Hierdoor zal een leerkracht een verkeerde papierligging mogelijk sneller als schrijfprobleem benoemen en/of ervaren.

#### 4.5 Uitkomsten experiment – beoordeling kwaliteit handschrift

In het eerste experiment is met de leerlingen van groep 7 (uit de combinatiegroep 7/8) gewerkt aan het beoordelen van hun eigen handschrift.

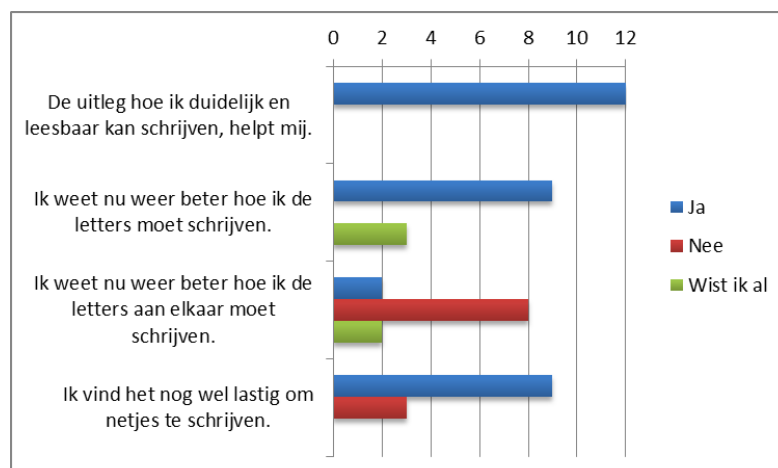
De leerlingen van groep 7 hebben hun eigen handschrift nog nooit beoordeeld. Op twee verschillende momenten hebben de leerlingen tekst geschreven en dit vervolgens beoordeeld. Leerlingen in de bovenbouw zijn namelijk prima in staat om ook hun eigen schrijfwerk te beoordelen. Zij hebben inmiddels een leeftijd bereikt waarop ze de uitleg van het belang van een leesbaar handschrift heel goed begrijpen en ook het belang voor de overgang naar het voortgezet onderwijs.

Enkele citaten van de leerlingen:

- Juf, ik heb nog nooit gehoord dat ik de f niet goed schrijf. Als ik nu goed kijk, dan schrijf ik de f meer als een b.
- (bij een dictee) Juf, is het goed als ik het ene woordje links op de regel schrijf en het volgende woordje meer naar rechts? Anders schrijf ik de woorden door elkaar.
- Ik schrijf links en ik kan niet goed de letters aan elkaar schrijven.
- Ik heb wel een heel regelmatig handschrift, maar toch is het niet goed leesbaar. Maar als ik dan kijk naar hoe ik de letters schrijf, dan moet ik de letters beter schrijven, meer in de vorm van de letterkaart. Ook hoe ik de letters aan elkaar schrijf, is niet helemaal hoe het moet.
- De leerkracht schrijft een cijfer op het bord. De ene leerling roept: "Hé dat is mijn 4!" Een andere leerling roept: "Maar zo schrijf ik een 9!"
- Ik weet niet meer goed hoe ik een hoofdletter J schrijf.
- Juf, ik zal nooit zo mooi schrijven als F., maar het gaat al wel netter.

Grafiek 5.

Resultaten korte vragenlijst over het effect van feedback op kwaliteit handschrift



Door het beoordelen van de kwaliteit van hun eigen handschrift zijn de leerlingen zich meer bewust van het resultaat van hun eigen inspanningen. Daarnaast blijven het (gelukkig) kinderen en is het belangrijk om ze regelmatig te herinneren aan het belang van een leesbaar handschrift.

#### 4.6 Uitkomsten experiment – schrijfmateriaal

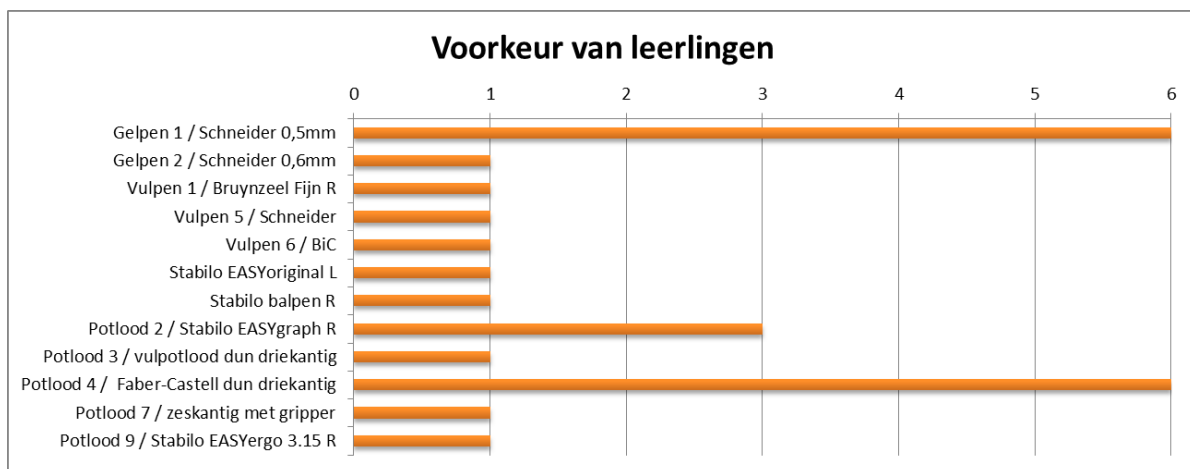
In het tweede experiment hebben de leerlingen gedurende zes weken met verschillende pennen geschreven. Doel is om de leerlingen met verschillende schrijfmaterialen in aanraking te laten komen. Daarnaast is het de bedoeling om de leerlingen het effect te laten ervaren dat het schrijven met een pen of potlood van hun keuze heeft op de leesbaarheid van hun handschrift.

De leerlingen hebben met heel veel enthousiasme aan dit experiment meegedaan. Ook bij dit experiment is niet gewerkt met een voor- en/of nameting. Zoveel mogelijk proberen en enthousiast raken was het belangrijkste doel. Wil een school leerlingen hun eigen schrijfmateriaal laten kiezen, dan zal de school al een belangrijke voorselectie moeten maken en de leerlingen uit een beperkt aanbod van pennen en potloden laten kiezen. Het is niet haalbaar, zowel praktisch als financieel, om de leerlingen uit een te groot aanbod van pennen en potloden te laten kiezen.

Eén leerling heeft gedurende een half schooljaar met een vulpotlood geschreven. Hierbij is gekozen voor een vulpotlood met een vulling van 0,7mm, iets dikker dan gebruikelijk. Reden voor deze keuze is het feit dat hierdoor de punt niet zo makkelijk breekt. Het schrijven met een vulpotlood is zowel de leerkracht als de leerling goed bevallen.

Grafiek 6.

*Resultaten voorkeur schrijfmateriaal van de leerlingen*



Uit bovenstaande grafiek blijkt een duidelijke voorkeur voor een bepaalde pen en een bepaald potlood. Dit betreft een gelpen van Schneider, 0,5mm (zie Afbeelding 5) en een dun driekantig potlood van Faber-Castell (zie Afbeelding 6).

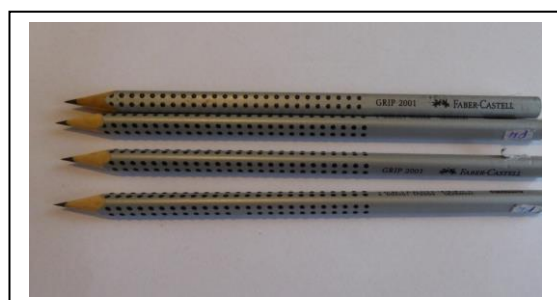
Afbeelding 5.

*Gelpen Schneider – 0.5mm*



Afbeelding 6.

*Dun driekantig potlood Faber-Castell*



## 5. Conclusie en discussie vanuit het praktijkonderzoek

### 5.1 Inleiding

Uit de resultaten van het praktijkonderzoek kunnen een aantal conclusies worden getrokken. Deze worden in dit hoofdstuk weergegeven. Daarnaast kent het praktijkonderzoek enkele beperkingen. Ook deze worden in dit hoofdstuk genoemd.

### 5.2 Conclusie

Leerkrachten geven over het algemeen aan schrijven belangrijk te vinden. Toch wordt wekelijks weinig tijd besteed (minimaal 10 minuten, maximaal 30 minuten) aan het bewust bezig zijn met schrijven. Over het algemeen wordt schrijven minder belangrijk gevonden dan de vakken rekenen, taal en spelling. Terecht, naar mijn mening, maar dit neemt niet weg dat als de voor handschriftonderwijs beschikbare tijd effectief wordt benut, de leesbaarheid van het handschrift in de bovenbouw een positieve impuls krijgt. Door een werk/oefenvorm te kiezen die leerlingen aanspreekt, leerlingen te vertellen waarom schrijven belangrijk is en samen met de leerlingen te kijken naar de leesbaarheid van hun handschrift, worden de leerlingen meer en actief betrokken bij hun handschrift.

Een beter leesbaar handschrift komt daarnaast ook de andere vakken ten goede. Immers, duidelijk schrijven in bijvoorbeeld het rekenschrift maakt de kans op fouten kleiner!

Uit het praktijkonderzoek komen twee belangrijke belemmerende factoren naar voren die van invloed zijn op de leesbaarheid van het handschrift in de bovenbouw. Leerkrachten geven aan te weinig tijd te hebben om een goede schrijfles te geven. Nu staat schrijven vaak als 'zelfstandig werken' op de weektaak. Aan de andere kant blijkt dat zowel de IB-ers als de leerkrachten van de bovenbouw van SKBG over beperkte kennis en ervaring beschikken als het gaat om handschriftonderwijs. Enkele leerkrachten ontbreekt het aan voldoende ervaring in de onder- en middenbouw waar de basis voor een leesbaar handschrift wordt gelegd. Leerkrachten en IB-ers geven aan geen gebruik te maken van hulpmiddelen om de kwaliteit van het handschrift te beoordelen. Doordat niet duidelijk is waar een leesbaar handschrift aan moet voldoen, wordt door leerkrachten mogelijk steeds verschillend omgegaan met de beoordeling van een handschrift. En is het analyseren van de leesbaarheid van het handschrift en vandaar uit gerichte feedback geven moeilijk. Minder kennis van het handschriftonderwijs, wellicht in relatie tot het geringe belang van het handschriftonderwijs, maakt dat IB-ers niet of nauwelijks leerlingen met schrijfproblemen begeleiden. De begeleiding om tot een beter leesbaar handschrift te komen, wordt vaak 'uitbesteed' aan een fysiotherapeut.

Tot slot blijkt uit de interviews en de enquêtes dat scholen veelal geen visie hebben op het handschriftonderwijs of dat deze niet bekend is bij leerkrachten en/of IB-ers. Hierdoor ontbreekt ook een belangrijk kader voor de leerkrachten en IB-ers. Wat is de visie van de betreffende methode? Sluit deze aan op de visie van onze school? Gelijktijdig leren lezen en schrijven of eerst starten met lezen en later beginnen met het handschriftonderwijs? Naast een weloverwogen keuze voor een schrijfmethode is ook de keuze van de school op het gebied van liniëring en schrijfmateriaal van belang. Wanneer de school een duidelijke visie etaleert, biedt dit leerkrachten vervolgens houvast om hier goed mee om te gaan. Dit betekent dat een duidelijke visie en doorgaande lijn binnen de school zorgt voor een consistente benadering van het handschriftonderwijs door alle leerkrachten.

Uit dit praktijkonderzoek komt naar voren dat de wil bij leerkrachten om goed handschriftonderwijs te geven zeker aanwezig is. Het belang van een leesbaar handschrift en hierbij passend handschriftonderwijs wordt gezien. Dit biedt meer dan voldoende perspectief om vanuit een goed onderbouwde visie leerlingen met een slecht leesbaar handschrift in de beperkte beschikbare tijd

toch naar een beter leesbaar handschrift te kunnen begeleiden. In hoofdstuk 6 zijn enkele aanbevelingen opgenomen.

Maar wat vinden de leerlingen hier nu van? Leerlingen willen over het algemeen graag netjes schrijven. Sommige leerlingen hebben echter de hoop opgegeven. Hoe mooi is het dan om in kleine stapjes samen te werken aan verbetering en dit ook daadwerkelijk te realiseren. De leerlingen zijn betrokken en enthousiast en zijn met de juiste begeleiding heel goed in staat om kritisch te reflecteren op hun eigen handschrift. Uit grafiek 5 blijkt ook dat de leerlingen zelf vinden dat het samen beoordelen van de kwaliteit van hun handschrift hen helpt om beter leesbaar te schrijven. Het helpt ook wanneer de leerlingen mogen schrijven met een pen van hun keuze. Uit de evaluatie van het experiment met het schrijfmateriaal blijkt dat de leerlingen een duidelijke voorkeur hebben voor de gelpen van Schneider (0,5mm) en een dun driekantig potlood van Faber-Castell. De schoolkeuze voor Stabilo lijkt als rollerpen op een gelpen, alleen de Schneider heeft geen voorgevormde inkepingen. Een pen zonder voorgevormde inkepingen vinden de leerlingen overduidelijk fijner schrijven. Daarnaast kiezen de meeste leerlingen voor een dun in plaats van een dik (schoolkeuze) driekantig potlood met kleine puntjes die voor een goede grip zorgen. Met een dunnere pen of potlood kunnen de vingers eenvoudiger meebewegen in de schrijfbeweging, waardoor schrijven minder inspannend is. Een dunnere pen of potlood (mits goed geslepen) produceert ook een dunner schrijfspoor. Hierdoor verbetert ook de leesbaarheid van het handschrift, zeker daar waar de liniëring kleiner wordt.

### 5.3 Discussie

Het praktijkonderzoek zoals uitgevoerd, kent zeker enkele beperkingen. In deze paragraaf daarnaast een klein inzicht in mogelijke verbeterpunten in geval het onderzoek opnieuw uitgevoerd zou worden.

De enquêtes onder de IB-ers en leerkrachten van de bovenbouw zijn niet eerst uitgezet voor reflectie. Vanuit het eerste interview, welke vergelijkbaar is met de opzet van de enquête, zijn enkele kleine aanpassingen verwerkt in de definitieve enquête. De enquête voor de IB-ers is door een IB-er vooraf van feedback voorzien. Inhoudelijk zijn naar aanleiding van deze preview geen aanpassingen in de vragenlijst voorgesteld of verwerkt. Op deze manier is een middenweg gezocht tussen de theoretische onderbouwing en de praktische uitvoerbaarheid.

Na eerste reacties op de enquête onder de IB-ers is in het ontwerp van de enquête voor de leerkrachten in de bovenbouw meer ruimte voor reacties / antwoorden gecreëerd. Bij aanvang van de enquête is al aangegeven dat er een veld 'opmerkingen' is opgenomen. Hiermee wordt de mogelijkheid geboden opmerkingen te maken of een toelichting te geven bij een vraag, ook als hiervoor bij de betreffende vraag geen ruimte is.

De enquête voor leerkrachten in de bovenbouw is uitgezet via de mailadressen vermeld op de contactpagina van de school, veelal betreft dit het mailadres van de directie of de administratie. Wellicht was de respons groter geweest als de mailadressen van de leerkrachten in de bovenbouw van de betreffende school waren opgevraagd, waardoor de leerkrachten rechtstreeks benaderd hadden kunnen worden.

De beide experimenten met de leerlingen van groep 7 hebben het karakter van een veldonderzoek. Enthousiasme van de leerlingen, de leerlingen zelf hun eigen werk laten beoordelen en ze met verschillende schrijfmaterialen in aanraking laten komen, was het belangrijkste doel. Dit doel is zeker bereikt. De leerlingen waren super enthousiast en hebben heel serieus en kritisch naar hun eigen handschrift gekeken en gewerkt aan verbetering hiervan. Door met een voor- en nameting of een vragenlijstje te werken, was het ook mogelijk geweest om de effecten van het experiment te meten.

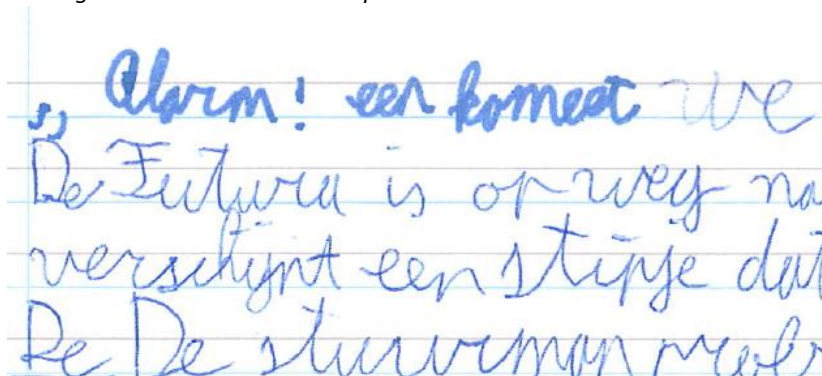
Het was beter geweest om voor het praktijkonderzoek meer tijd te nemen. Dan zou een voor- en nameting zeker meerwaarde hebben gehad. Het praktijkonderzoek is echter uitgevoerd in de maanden juni en juli 2015. In verband met de zomervakantie was de beschikbare tijd beperkt.

De keuze voor het schrijfmateriaal is niet onderbouwd of beperkt vanuit het theoretisch onderzoek. Doel was om de leerlingen met zoveel mogelijk verschillende pennen en potloden te laten schrijven. Ook met pennen (bv. de balpen) die vanuit de literatuur als minder of niet geschikt worden aangemerkt.

Ondanks het ontbreken van een objectieve voormeting en een door de theorie onderbouwde keuze voor het schrijfmateriaal is toch nog wel iets te zeggen over de leesbaarheid van het handschrift wanneer met een pen naar eigen keuze wordt geschreven. Hieronder een voorbeeld.

Afbeelding 7.

*Deel geschreven tekst uit "Een spannend moment!"*



Uit het voorbeeld hierboven valt op dat de leerling van pen heeft gewisseld. De leerling is begonnen met een Stabilo met een 0,5mm vulling. Hierbij valt het dikke schrijfspoor op, waardoor de open ruimtes van de ‘o’, de ‘a’ en de ‘e’ bijna dicht raken. Na het wisselen van pen met een dunner schrijfspoor, zijn deze klinkers veel beter leesbaar.

Deze zelfde leerling geeft aan graag met een vulpen te schrijven. Om goed met een vulpen te kunnen schrijven moet hij rustiger schrijven. Door met meer rust en aandacht te schrijven, wordt het resultaat beter.

## 6. Conclusie en aanbevelingen

### 6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden verbanden gelegd tussen de conclusies uit het theoretisch onderzoek en het praktijkonderzoek. Daarnaast zullen op basis van het uitgevoerde onderzoek enkele aanbevelingen worden gedaan. Deze aanbevelingen zijn gebaseerd op zowel het theoretisch als praktijkonderzoek.

### 6.2 Conclusie

De titel van deze scriptie luidt: Onleesbaar handschrift in de bovenbouw: niets meer aan (te) doen?! Vraagteken of uitroepteken? Niets meer aan doen, of niets meer aan te doen? Wordt een onleesbaar handschrift in de bovenbouw geaccepteerd? Vaak wel. De oorzaak hiervoor is tweeledig. Enerzijds wordt het belang van het handschrift onvoldoende onderkend, anderzijds weten leerkrachten in de bovenbouw niet goed hoe ze samen met de leerlingen kunnen werken aan verbetering van het handschrift. Op basis van het theoretisch en praktisch onderzoek blijkt dat zelfs of misschien wel juist in de bovenbouw nog veel verbetering in een onleesbaar handschrift kan optreden.

De vraag is alleen: hoe? Tijd en kennis zijn schaars. De beperkte beschikbare tijd zal in het onderwijs altijd wel een punt van aandacht blijven. Het optimaal inzetten van de organisatorische competentie kan hier wel een hele positieve bijdrage aan leveren. Op het gebied van kennis van leerkrachten valt ook nog veel winst te behalen. Hierbij gaat het met name om kennis van de drie ontwikkelingsfasen in het handschriftonderwijs. Met deze kennis kunnen eventuele schrijfproblemen gesignaleerd en geanalyseerd worden. Daarna kunnen leerkrachten gerichte aanwijzingen ter verbetering geven. Vervolgens is het belangrijk dat ook samen met de leerlingen het handschrift wordt geanalyseerd, waarbij de leerlingen zelf een belangrijke rol hebben. Met eenvoudige hulpmiddelen, zoals een kijkwijzer schrijfproduct (Kooijman, Van Mierlo, & Natziyl, 2011) of een beoordelingsformulier neemt bij zowel de leerkracht als de leerlingen het vermogen toe om een leesbaar handschrift op te splitsen in verschillende aspecten en deze afzonderlijk te oefenen en te begeleiden. Oefening baart immers kunst.

Naast de kennis en competenties van de leerkrachten is de visie van de school op het handschriftonderwijs van essentieel belang. Een visie die door zowel de schoolleiding als alle leerkrachten wordt omarmd en wordt uitgedragen, zorgt voor een doorgaande lijn in het handschriftonderwijs. Een duidelijke visie van de school maakt ook dat de keuze voor een schrijfmethode kan aansluiten op deze visie.

De keuze voor passend schrijfmateriaal is in dit kader ook van belang. De school zal een keuze moeten maken in het aanbod van schrijfmateriaal. Van één bepaalde pen die past bij de aanwezige vaardigheid van alle leerlingen, kan geen sprake zijn. Op basis van de drie belangrijke voorwaarden die aan het schrijfmateriaal gesteld wordt, reageren op drukverschil, niet te lang en niet te kort en te hanteren met verschillende pengrepen, kan de school een beperkt aantal pennen aanbieden. En vervolgens de leerlingen een keuze laten maken.

Hoewel we in deze tijd steeds minder met de hand schrijven, blijft het belangrijk om deze vaardigheid te ontwikkelen. Dit belang moet worden onderkend, door leerkrachten, leerlingen en hun ouders. Niet alleen voor het schrijven zelf, maar vooral vanwege het belang voor de cognitieve ontwikkeling van de kinderen (Van Gils, 2014).

## 6.3 Aanbevelingen

### Zorg als school voor een duidelijke visie op het handschriftonderwijs en draag het belang hiervan uit.

Heb als school een visie op het handschriftonderwijs, maak leerkrachten tot ambassadeurs van deze visie, draag de visie uit naar leerlingen en ouders en confirmeer je als leerkracht hier ook aan.

De aanwezigheid van een reken-, taal- of leescoördinator binnen een school of een samenwerkingsverband is heel gebruikelijk. Zorg in dit kader ook voor een handschriftcoördinator. Deze coördinator kan helpen om de doorgaande lijn binnen de school te initiëren, te stimuleren en te bewaken. Ook kan de coördinator als vraagbaak voor de collega's dienen. Het geven en vragen van collegiale feedback, het gestructureerd bespreken van voorbeelden tijdens een teamoverleg of het organiseren van een studiemiddag met handschriftonderwijs als thema zijn voorbeelden die een positieve bijdrage leveren aan een doorgaande lijn en een gedeelde visie op het handschriftonderwijs. Een duidelijke visie en doorgaande lijn binnen de school zorgt voor een consistente benadering van het handschriftonderwijs door alle leerkrachten en biedt houvast, voor leerkrachten en leerlingen.

### Pas de liniatuur aan op de vaardigheid van de leerling.

Over het algemeen wordt in een bepaalde groep een bepaalde liniatuur gebruikt. Of de leerlingen hier aan toe zijn of niet. Door bijvoorbeeld twee keer per jaar te beoordelen of de leerling toe is aan nieuwe liniatuur, dus het schrijven binnen de huidige liniatuur beheerst, schrijven leerlingen in hun eigen tempo in schriften met passende liniatuur. Iedere leerling ontwikkelt zijn schrijfvaardigheid in eigen tempo. Ondersteun dit als leerkracht door passende liniatuur aan te bieden. Leg bij de overgang naar nieuwe liniatuur goed uit hoe de verhoudingen binnen de letters zijn. Hoe hoog of laag mogen de boven- en onderlussen zijn? Hoe groot schrijven we de hoofdletters?

### Laat leerlingen hun eigen pen en potlood kiezen uit een selectie welke door de school is bepaald.

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat de veelgebruikte Stabilo-pen juist vanuit ergonomisch oogpunt geen goede standaardpen is voor iedere leerling. Maak als school vanuit een gedeelde visie op het handschriftonderwijs een keuze uit een beperkt aantal pennen en potloden. Een keuze voor teveel pennen en potloden is financieel waarschijnlijk niet haalbaar. Laat bij de keuze voor pennen ook de mogelijkheid om losse onderdelen te vervangen (bijvoorbeeld inktpatronen), meewegen.

Vervangbare onderdelen hebben een beperkende invloed op de kosten.

Laat leerlingen deze schrijfmaterialen proberen, zodat ze een goede keuze kunnen maken. De voorkeur van een leerling kan natuurlijk veranderen, naarmate de tijd vordert en de schrijfvaardigheid toeneemt. Door bijvoorbeeld twee keer per jaar de leerlingen de gelegenheid te bieden om de andere pennen nog eens te proberen en opnieuw de keuze voor een pen of potlood te maken, blijft de leerling schrijven met een pen of potlood die fijn schrijft. En met een pen die fijn schrijft, wordt over het algemeen ook netter geschreven.

### Laat schrijfflessen meer zijn dan een bladzijde overschrijven.

Om de leesbaarheid van het handschrift te vergroten, kunnen ook lessen buiten de methode om gegeven worden. Lessen die door de leerlingen niet altijd met schrijven worden geassocieerd en door de leerlingen leuk worden gevonden. Lessen die wel de bewegelijkheid en de schrijfbeweging positief beïnvloeden. Zo hebben bijvoorbeeld Schoemaker-Ytsma en Schermer (2015) een lessenserie van 50 kaarten gemaakt, specifiek gericht op de bovenbouw.

### Wees kritisch op het doorverwijzen naar de fysiotherapeut bij een onleesbaar handschrift.

Uit onderzoek blijkt dat het niet of moeilijk leesbaar kunnen schrijven in de meeste gevallen niet direct verband houdt met motorische problemen. De vraag is dan ook wie een leerling met een slecht leesbaar handschrift het beste kan begeleiden. Een leerkracht die over voldoende kennis en



vaardigheid ten aanzien van het handschriftonderwijs beschikt, is als eerste de aangewezen persoon om deze leerling te begeleiden.

*Betrek leerlingen in de bovenbouw actief bij het verbeteren van de leesbaarheid van het handschrift.*

Leerlingen in de bovenbouw zijn met passende begeleiding van de leerkracht prima in staat om de leesbaarheid van hun eigen handschrift te beoordelen en vast te stellen waar het beter kan.

Leerlingen zijn op die leeftijd ook in staat om de uitleg en het voorbeeld van de leerkracht over bijvoorbeeld de lettervorm om te zetten naar zijn eigen handschrift. Daarnaast vergroot het de betrokkenheid van de leerlingen waarbij ze baas zijn over de vooruitgang van hun eigen schrijfvaardigheid.

## 7. Literatuurlijst

- Alkema, E. & Tjerckstra, W. (2011). *Méér dan onderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Baarda, B., Goede, M. de., & Kalmijn, M. (2010). *Basisboek Enquêteeren: handleiding voor het maken van een vragenlijst en het voorbereiden en afnemen van enquêtes*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Baarda, B., Hulst, M. van der., & Goede, M. de. (2012). *Basisboek Interviewen: handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Bongaards, B. & Sas, J. (2009). *Vakbekwaam onderwijzen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Buuren, M. van. (2011). Handschriftproblemen in groep 3: leren lezen en schrijven gaat niet goed samen. *JSW*, 96 (1), 32-35.
- De Schrijfvriend (n.d.). *Start met observatieblad*. Verkregen op 10 juni, 2015, van <http://www.deschrijfvriend.nl/schrijfvriend/schrijfvriend-observatie/>
- De Schrijfvriend (n.d.). *Schrijven in de juiste liniatuur*. Verkregen op 10 juni, 2015, van <http://www.deschrijfvriend.nl/schrijfvriend/schrijfliniatuur/>
- Eerd-Smetsers, C. van. (2013). *Praktische handleiding voor het schrijfonderwijs*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Eisden, W. van. (n.d.). *Handschriftontwikkeling in de bovenbouw*. Verkregen op 4 januari, 2015, van <http://www.vaneisden.nl/Schrijfpagina/Handschriftontwikkeling-in-de-bovenbouw.doc>
- Finkers, K. (2010). Juf, deze pen voelt als een washandje! *JSW*, 94 (9), 32-35.
- Gils, M. van. (2005). *Pennenstreken: Handleiding A*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen B.V.
- Gils, T. van. (2014). *De toekomst van het schrijven met de hand*. Verkregen op 28 januari, 2015, van <http://frp.home.xs4all.nl/Handschriftontwikkeling/Artikelen/Vraag%20324%20-%20Tedje%20van%20Gils%20-%20De%20toekomst%20van%20het%20schrijven%20met%20de%20hand.pdf>
- Hagen, A. van. (2011). *Schrijven in school: schrijfsignaleringsinstrumenten en oefenstof in het basisonderwijs*. Bemmelen: Onderwijs Advies Bureau Bemmelen.
- Hagen, A. van. (2012). Een potlood of een pen? *JSW*, 96 (5), 18-21.
- Hagen, A. van. & Valkenburg, A. (2010). *Zo leer je kinderen schrijven*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Hagen, A. van. & Versloot, S. (2008). *Schrijven vanuit grafomotorisch perspectief*. Rosmalen: Uitgeverij Cantal.
- Hamerling, B. (2004). *Schrift*. Utrecht: ThiemeMeulenhoff.

- Heijden, M. van der. (n.d.). *Eigenschappen van schrijfmateriaal*. Verkregen op 10 juni, 2015, van [http://frp.home.xs4all.nl/Handschriftontwikkeling/Artikelen/Bijlage\\_vraag%2094\\_Materialenlijst%20basisonderwijs.pdf](http://frp.home.xs4all.nl/Handschriftontwikkeling/Artikelen/Bijlage_vraag%2094_Materialenlijst%20basisonderwijs.pdf)
- Jolink, A., Keune, K., Krom, R., Til, A. van., & Weerden, J. van. (2012). *Balans van de handschriftkwaliteit in het basis- en speciaal basisonderwijs 2: uitkomsten van de peilingen in 2009*. Arnhem: CITO.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2014). *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Keulen, M. (2005). Knoeiwerk? Beoordeling van handschriften. *JSW*, 89 (8), 16-19.
- Keulen, M. & Eerd-Smetsers, C. van. (2007). *Van kleutertekening tot schrijven*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.
- Kooijman, E. (2006). Juf, m'n pen doet het niet...! *Praxisbulletin*, 24 (1), 18-21.
- Kooijman, E., Mierlo, M. van., & Natzijl, C. (2011). *Pak je pen: handschriftontwikkeling in de praktijk*. Rosmalen: Uitgeverij Cantal.
- Meijerink, H. (2012). *Een goede basis: advies van de Commissie Kennisbasis Pabo*. Verkregen op 17 augustus, 2015, van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2012/07/03/een-goede-basis.html>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). *Kerndoelenboekje*. Verkregen op 4 juli, 2015, van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/documenten-en-publicaties/rapporten/2006/04/28/kerndoelenboekje.html>
- Schermer, D. & Schoemaker, A. (2014). Schrijven is heel handig. *Praxisbulletin*, 31, 28-32.
- Schoemaker-Ytsma, A.C.M. & Schermer, D. (2015). *Werken aan de schrijfbeweging*. Nieuwleusen/Zevenaar: Platform Handschriftontwikkeling.
- Scholten, A. & Hamerling, B. (2005). Opportunities for distal graphomotor skills. Verkregen op 11 september, 2015, van <http://home.kpn.nl/pen123/ARTIKELEN/Oportunities%20for%20distal%20graphomotor%20skills-.pdf>
- Schoot, F. van der. & Bechger, T. (2003). *Balans van handschriftkwaliteit in het primair onderwijs: uitkomsten van de peilingen in 1999*. Arnhem: CITO.
- Schweitzer, H. (2009). *Handleiding Verder Met Schrijven*. Rijssen: Heutink.
- Spitzer, M. (2013). *Digitale dementie: hoe wij ons verstand kapot maken*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Atlas-Contact.
- Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek?* Den Haag: Boom Lemma uitgevers.