

Schrijfonderwijs binnen de procesgerichte aanpak

Een onderzoek naar het verhogen van betrokkenheid tijdens
schrijfonderwijs



Fontys Hogeschool Kind & Educatie 's-Hertogenbosch

21 juni 2019

Anne Streur

2373211

Onderzoeksbegeleider: Birgit van Duinen

Inhoudsopgave

SAMENVATTING	4
1. PROBLEEMANALYSE	5
1.1 AANLEIDING EN CONTEXT	5
1.2 PROBLEEMSTELLING	6
2. THEORETISCH KADER	7
2.1 HET BELANG VAN SCHRIJFONDERWIJS	7
2.1.1 <i>Knelpunten in het schrijfonderwijs</i>	7
2.2 PROCESGERICHT ONDERWIJS	8
2.3 BETROKKENHEID	9
2.3.1 <i>Activiteit</i>	9
2.3.2 <i>Leerlinginitiatief</i>	11
2.4 ONDERZOEKSVRAGEN	13
3. ONDERZOEKSOPZET	14
3.1 BESCHRIJVING EN VERANTWOORDING VAN DATAVERZAMELING	14
3.2 RESPONDENTEN	15
3.3 INSTRUMENTEN	15
3.4 WIJZE VAN DATA-ANALYSE	17
4. RESULTATEN	18
4.1 HOE WERKEN DE LEERKRACHTEN OP DIT MOMENT AAN ACTIVITEIT EN LEERLINGINITIATIEF OP HET GEBIED VAN SCHRIJFONDERWIJS?	18
4.2 WAT ZIJN VOLGENS DE LEERKRACHTEN DE SUCCESFACTOREN EN KNELPUNTEN BINNEN SCHRIJFONDERWIJS, GERICHT OP ACTIVITEIT EN LEERLINGINITIATIEF?	21
4.3 WELKE ADVIEZEN GEEFT EEN EXPERT OP HET GEBIED VAN SCHRIJFONDERWIJS AAN SCHOLEN DIE ACTIEVE DIDACTIEK MET LEERLINGINITIATIEVEN NASTREVEN?	22
5. CONCLUSIE EN AANBEVELING	24
5.1 CONCLUSIE	24
5.1.1 <i>Hoe werken de leerkrachten op dit moment aan activiteit en leerlinginitiatief op het gebied van schrijfonderwijs?</i>	24
5.1.2 <i>Wat zijn volgens de leerkrachten succesfactoren en knelpunten binnen schrijfonderwijs, gericht op activiteit en leerlinginitiatief?</i>	25
5.1.3 <i>Welke adviezen geeft een expert op het gebied van schrijfonderwijs aan scholen die actieve didactiek met leerlinginitiatieven nastreven?</i>	25
5.1.4 <i>Hoe kunnen de leerkrachten op Brede basisschool De Bunders de betrokkenheidsverhogende factoren: activiteit en leerlinginitiatief, volgens de procesgerichte aanpak van Laevers, et al. (2013), binnen het schrijfonderwijs verbeteren?</i>	26
5.2 KRITISCHE REFLECTIE	27
5.3 PRAKTISCHE OPBRENGST EN AANBEVELINGEN	27
5.3.1 <i>Aanbeveling 1: Materialen van methode 'Aan Boord'</i>	27
5.3.2 <i>Aanbeveling 2: Functioneel schrijfonderwijs</i>	28
5.3.3 <i>Aanbeveling 3: Cursus schrijfonderwijs</i>	28
5.3.4 <i>Aanbeveling 4: Inzetten activiteit</i>	28
6. BIBLIOGRAFIE	29
7. BIJLAGEN	32

BIJLAGE 1	INSTRUMENTEN	32
<i>Bijlage 1.1</i>	<i>Observatielijst</i>	33
<i>Bijlage 1.2</i>	<i>Interviewleidraad groepsinterview</i>	34
<i>Bijlage 1.3</i>	<i>Interviewleidraad expertinterview</i>	35
BIJLAGE 2	UITWERKING OBSERVATIELIJSTEN	37
BIJLAGE 3	UITWERKING GROEPSINTERVIEW	42
BIJLAGE 4	UITWERKING EXPERTINTERVIEW	54
BIJLAGE 5	SCHEMATISCHE SAMENVATTING GROEPS- EN EXPERTINTERVIEW	65
BIJLAGE 6	CHECKLIST	82
BIJLAGE 7	LESIDEEËN VOOR HET INZETTEN VAN ACTIVITEIT	83

Samenvatting

Begin schooljaar 2016/2017 is Brede basisschool De Bunders van start gegaan met onderwijsvernieuwing 3.0. Naar aanleiding van de nieuwe onderwijsvisie van Laevers, Heylen, Maes en Van Gucht (2013) vraagt de onderzoeksschool om schijfonderwijs opnieuw vorm te geven. Hierbij wordt de focus gelegd op het verhogen van de betrokkenheid, gericht op activiteit en leerlinginitiatief. Dit leidde tot de onderzoeksvraag: Hoe kunnen de leerkrachten op Brede basisschool De Bunders de betrokkenheidsverhogende factoren: activiteit en leerlinginitiatief, volgens de procesgerichte aanpak van Laevers, et al. (2013), binnen het schrijfonderwijs verbeteren? Dit onderzoek richt zich op vier kernbegrippen: 'schrijfonderwijs', 'betrokkenheid', 'activiteit' en 'leerlinginitiatief'.

Om de huidige situatie in beeld te brengen, worden observaties en een groepsinterview ingezet. Daaropvolgend zijn adviezen voortgekomen uit een expertinterview. Resultaten uit zowel de staaftogrammen van de observaties, als het groepsinterview laten zien dat activiteit niet ingezet wordt gedurende schrijfmomenten in Leergroep II en III. Daarnaast is uit de resultaten te concluderen dat leerlinginitiatief, met name gericht op het stellen van een eigen leerdoel, vergroot kan worden in elke Leergroep. Uit analyse van het expertinterview blijken diverse mogelijkheden om activiteit tijdens schrijfonderwijs in te zetten. Daarnaast kwam uit de analyse een duidelijk advies naar voren betreft leerlinginitiatief, gericht op het stellen van eigen leerdoelen.

Uit de conclusies zijn twee belangrijke praktijk implicaties en aanbevelingen voortgekomen. De eerste is het inzetten van een checklist. Op deze wijze wordt leerlinginitiatief vergroot, doordat leerlingen gericht eigen leerdoelen kunnen stellen. De tweede aanbeveling is het implementeren van lesideeën voor het inzetten van activiteit.

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

In 2016 heeft Platform Onderwijs2032 een adviesrapport gepubliceerd. De inhoud heeft betrekking op de kennis en vaardigheden waarover leerlingen moeten beschikken ter voorbereiding op de toekomst. In het rapport komt naar voren dat leerlingen betekenisvol onderwijs op maat aangeboden moeten krijgen. "Het onderwijs houdt uitdrukkelijk rekening met de individuele mogelijkheden en beperkingen van alle leerlingen. Leerlingen voelen zich betrokken bij het onderwijs en weten zich als individu gezien. Het onderwijs betreft hen actief bij hun leerproces en biedt ze keuzeruimte" (Platform Onderwijs2032, 2016, p. 24). Naar aanleiding van het adviesrapport is Brede basisschool De Bunders schooljaar 2016/2017 van start gegaan met onderwijsvernieuwing 3.0. Deze onderwijsvernieuwing 3.0 is gericht op de procesgerichte aanpak, gebaseerd op ervaringsgericht leren van Ferre Laevers. Volgens Laevers, Heylen, Maes en Van Gucht (2013) houdt procesgericht onderwijs zich bezig met het proces dat zich afspeelt in de kinderen en in de groep en niet zozeer met het eindproduct. "Welbevinden en betrokkenheid voor elke leerling zo hoog mogelijk maken, dat is de opdracht waarvoor we staan" (Laevers, et al., 2013, p. 21). De gedachte daarachter is dat kinderen optimaal ontwikkelen als ze met hoge betrokkenheid werken en met plezier naar school gaan. Naast procesgericht onderwijs staat onderwijs op maat, afgestemd op het kind zélf en op verschillen tussen kinderen, centraal binnen basisschool De Bunders. Zij geeft hier vorm aan door de traditionele jaarklassen te herscheppen in Leergroepen. De voormalige groep 1, 2 en 3 zijn samengevoegd tot Leergroep I. Leergroep II bestaat uit de voormalige groep 4 en 5. In het huidige schooljaar 2018-2019 bestaat Leergroep III uit de voormalige groep 6 en 7. Met ingang van volgend schooljaar zal groep 8 aansluiten bij Leergroep III.

Een ander gegeven dat naar voren komt in het adviesrapport Onderwijs2032 is het belang van Nederlandse taalvaardigheid. Een goede beheersing van de Nederlandse taal is noodzaak om te kunnen participeren in de samenleving. Taal stelt leerlingen in staat uitdrukking te geven aan gevoelens en de werkelijkheid te begrijpen en ordenen. "In tegenstelling tot andere taalvaardigheden leren kinderen schrijven vrijwel uitsluitend op school" (Inspectie van het Onderwijs, 2010, p.11). Uit onderzoek van Overvelde (2013) blijkt dat eind groep 4 bijna de helft van de leerlingen een onleesbaar handschrift heeft. Het Platform Handschriftontwikkeling heeft haar zorg over het handschrift van basisschoolleerlingen geuit naar de Tweede Kamer. "...Schrijven moet weer een apart vak worden op de basisschool. Het oefenen van motorische vaardigheden zoals het schrijven is goed voor de hersenontwikkeling van kinderen. Dat gebeurt nu te weinig" (Van Soest, 2018). Basisschool De Bunders biedt schrijfonderwijs als apart vak aan. Zij vindt schrijfonderwijs van groot belang voor de ontwikkeling van het kind. Om zelfredzaam te zijn in de maatschappij moet een kind kunnen schrijven. Cornholl en Case-Smith (1996) stellen een leesbaar handschrift van belang is, ondanks de technologische middelen. We moeten regelmatig snelle notities maken of formulieren invullen waarbij de pen noodzakelijk is (Blauw-van Vledder & Van Dijk, 2003; Hettinga, 2011). Daarnaast is het volgens Overvelde (2013) van belang voor de motorische ontwikkeling. Tevens stelt Francken (2013) dat tijdens het leren schrijven een beschrijving van de uit te voeren beweging wordt opgeslagen in de hersenen. Zo worden letters beter en gedurende een langere periode herkend. Het uiteindelijke doel van schrijfonderwijs op De Bunders is, dat leerlingen een eigen handschrift ontwikkelen dat netjes en

vlot geschreven wordt. Als voorbereiding op deze ontwikkeling, leren de leerlingen aan elkaar schrijven. Daarbij wordt de methode Pennenstreken als bron gebruikt.

Naar aanleiding van de nieuwe onderwijsvisie vraagt de onderzoeksschool om schijfonderwijs opnieuw vorm te geven. De focus licht hierbij op het verhogen van betrokkenheid. Om de betrokkenheid te stimuleren moet volgens Laevers, et al. (2013) rekening gehouden worden met zeven betrokkenheidsverhogende factoren. De focus van dit onderzoek ligt op twee factoren: activiteit en leerlinginitiatief. Onder activiteit verstaan we onder andere de mogelijkheid tot bewegen, 'doen' door middel van spelvarianten en groepswork. Uit gesprekken met leerkrachten die schrijftaken aanbieden blijkt, dat zij inzicht verlangen in mogelijke verbeteringen gericht op deze betrokkenheidsverhogende factor.

Het tweede focuspunt is de betrokkenheidsverhogende factor, leerlinginitiatief. Uit gesprek met de leerkracht van Leergroep II blijkt dat een observatie heeft plaatsgevonden. Hieruit zijn werkpunten voor alle leerlingen naar voren gekomen. Het werkpunt is geformuleerd in de vorm van een doel om de schrijfontwikkeling te bevorderen. Dit doel is toegewezen door de leerkracht. Leerlingen hebben de mogelijkheid om op diverse manieren aan het doel te werken. De leerkracht benoemt dat leerlingen niet volledig eigenaar zijn van het eigen leerproces. Echter, dit is wel het streven. De leerkracht geeft aan niet genoeg handvatten te hebben om het leerlinginitiatief tijdens schijfonderwijs te vergroten.

Om meer zicht te krijgen op schijfonderwijs waar activiteit en leerlinginitiatief een deel van uitmaken wordt een expert geraadpleegd.

1.2 Probleemstelling

De Bunders hecht veel waarde aan schrijven zodat leerlingen zelfredzaam zijn in de maatschappij. Zij streeft naar bekwame, hoog betrokken leerlingen op het gebied van schrijven. Om die reden richt het onderzoek zich op de gewenste plaats die het schijfonderwijs moet krijgen binnen de procesgerichte aanpak. Waarbij het onderzoek in gaat op activiteit en leerlinginitiatief om inzicht te krijgen in mogelijke verbeteringen. Om dit te kunnen realiseren moet worden vastgesteld hoe het schijfonderwijs in de Leergroepen nu vorm krijgt. Tevens worden knelpunten en succesfactoren van de leerkrachten die schijfonderwijs geven, in beeld gebracht. Het is van belang adviezen van een expert in kaart te brengen. Aan de hand van deze resultaten zal een aanbeveling voor de Leergroepen van De Bunders gedaan worden.

2. Theoretisch kader

Het schrijfonderwijs op De Bunders moet een passende plaats krijgen binnen de procesgerichte aanpak. Deze aanpak is gericht op het verhogen van betrokkenheid. De school streeft naar hoog betrokken leerlingen. Om dit te realiseren moeten volgens Laevers, et al. (2013) de 7 betrokkenheidsverhogende factoren worden toegepast binnen de taak. In dit onderzoek wordt ingegaan op de factor activiteit en leerlinginitiatief. Zo krijgt de school inzicht om het schrijfonderwijs te kunnen verbeteren. De eerste paragraaf (2.1) gaat in op het belang van een goede schrijfvaardigheid. Paragraaf 2.2 bevat informatie over de achtergronden van procesgericht onderwijs. In de laatste paragraaf (2.3) wordt betrokkenheid toegelicht, gericht op activiteit en leerlinginitiatief.

2.1 Het belang van schrijfonderwijs

Er is al veel bekend over kenmerken van goed schrijfonderwijs. Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat didactieken die zich richten op begeleiding van het schrijfonderwijs het meeste effect hebben (Graham & Perin, 2007). Echter, dit gebeurt vooralsnog weinig op scholen, concludeert Norden (2014).

Inspectie van het Onderwijs (2010) beschrijft "aan schrijven worden doorgaans drie belangrijke functies toegekend: een communicatieve, een conceptualiserende en een expressieve functie" (p.11). De conceptualiserende schrijffunctie ondersteunt het leren. Volgens Broeksta (in Blank, 2018, p. 5) helpt schrijven bij kennisverwerving. "Juist omdat elke letter een eigen unieke vorm heeft en deze met de hand wordt uitgevoerd, wordt het woordbeeld beter opgeslagen in de hersenen. Hersens worden positief beïnvloed, ruimtelijk inzicht verbetert." "Enkele jaren geleden concludeerde de Onderwijsinspectie dat twee derde van de leerlingen aan het eind van de basisschool niet in staat is een schriftelijke boodschap helder over te brengen" (Blank, 2018, p. 4).

Schrijven is een van de basisvaardigheden. "Het zijn de dingen die aan het leren voorafgaan, er een voorwaarde voor zijn. Het waren er drie in getal: rekenen, schrijven en lezen" (Hamerling, 2015, par. 5). Volgens Norden (2014) twijfelen sommigen toch aan het belang van schrijfvaardigheid. Harmanen, lid van de Finse onderwijsraad, stelt dat toetsenbord-vaardigheden in hoge mate van belang zijn voor de internationale arbeidsmarkt. Leerlingen leren typen in plaats van schrijven met de hand. In Finland is cursief schrijven niet meer veel voorkomend. Het snel letters en woorden kunnen schrijven is niet langer nodig, stelt Harmanen (in Talasman-Chiorean, 2016). In plaats van schrijfles krijgen leerlingen les in tekenen en naaien om de fijne motoriek te ontwikkelen. Het onderzoek van Xu, Chang & Siok (2012) maakt inzichtelijk dat schrijfonderwijs van belang is. Dit onderzoek laat de invloed zien die schrijven heeft op de leesvaardigheid. Bij kinderen die hebben leren lezen via de computer, bleek het percentage ernstige leesproblemen hoger te zijn dan bij de groep kinderen die Chinese schrift door middel van schrijven hebben geleerd. Hieruit kan worden opgemaakt dat schrijfonderwijs nog steeds van belang is. Echter, het huidige schrijfonderwijs bevat een aantal knelpunten.

2.1.1 Knelpunten in het schrijfonderwijs

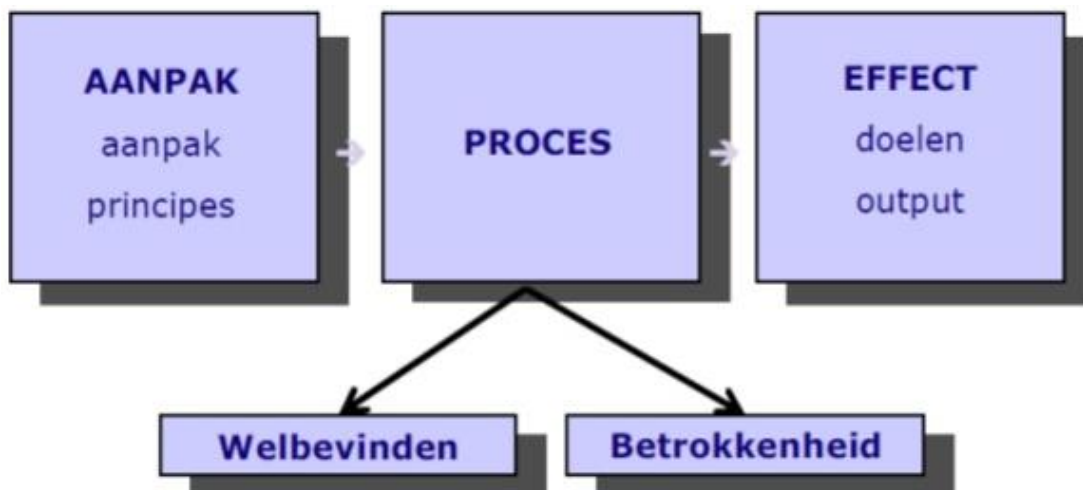
De Inspectie van het Onderwijs pleit voor het verbeteren van schrijfonderwijs. Echter, uit gesprekken die de Inspectie voerde met leerlingen kwam naar voren dat zij schrijven vaak 'niet

leuk', 'saai' of 'moeilijk' vinden. Dit draagt uiteraard niet bij aan het verbeteren van de schrijfvaardigheid (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Er zijn meerdere redenen die hiervoor aangedragen worden. Ten eerste lijken veel kinderen een hekel te hebben aan schrijven. Ten tweede vallen schrijflessen af door tijdgebrek. Hierdoor worden leerlingen niet vaardiger in schrijven. Leerlingen met een schrijfachterstand schrijven voortdurend met tegenzin, stelt Norden (2014). Bovendien worden leerkrachten niet vaardiger in het geven van schrijflessen. Ten derde hebben weinig taken relatie met de 'echte' wereld. Hierdoor is voor veel kinderen niet duidelijk wat het doel is van schrijven. Een laatste knelpunt is geringe ruimte voor initiatief en weinig onderlinge interactie tijdens de schrijflessen (Elsäcker & Verhoeven, 2005).

2.2 Procesgericht onderwijs

Ervaringsgericht onderwijs draait om een positief klasklimaat en het welbevinden van het kind waarborgen. Uit het vorige hoofdstuk blijkt schrijfonderwijs momenteel niet bij te dragen aan een positief klasklimaat.

Uit ervaringsgericht onderwijs komt de procesgerichte aanpak voort. Binnen de procesgerichte aanpak van Laevers, et al. (2013) staat het 'AANPAK-PROCES-EFFECT' model centraal.



Figuur 1: Het aanpak-proces-effect model uit *Een procesgerichte aanpak voor 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs* (p. 8). Van F. Laevers, L. Heylen, J. Maes en I. van Gucht, 2013. Averbode België: CEGO Publishers.

Het model heeft als doel het in beeld brengen van de kwaliteit van onderwijs. De kwaliteit is te beoordelen aan de hand van drie invalshoeken: de aanpak, het effect en het proces. Ten eerste is dat de aanpak van de leerkracht. Daarbij ligt de focus op kenmerken die te maken hebben met de leer- en leefomgeving binnen de school. Ten tweede kan de effectzijde bekeken worden. Het effect is de output die kinderen geven. Aan de hand van het effect op de kinderen, kan de aanpak beoordeeld worden. Ten slotte wordt het proces belicht. Het gaat daarbij niet om het in kaart brengen van de vorderingen. Het proces staat in verband met welbevinden en betrokkenheid. De focus ligt op wat zich in kinderen afspeelt gedurende een taak. Welbevinden wil zeggen dat kinderen zich veilig voelen en zichzelf kunnen zijn. Tevens is te zien wanneer kinderen ergens helemaal voor gaan. Dat verschijnsel wordt door Laevers, et al. (2013) betrokkenheid genoemd en wordt verder uitgediept in de onderstaande paragraaf.

2.3 Betrokkenheid

“Betrokkenheid is een bepaalde kwaliteit van je ervaring” stelt Laevers, et al. (2013, p. 14). Csikszentmihalyi (2009) omschrijft betrokkenheid als een staat waarin je je kunt bevinden - en noemt het de ‘state-of-flow’. Die staat kan van zowel korte als lange duur zijn. Volgens Laevers, et al. (2013) kan betrokkenheid herkend worden aan de hand van verschillende signalen, zoals concentratie, persistentie, intense mentale activiteit, motivatie, energie, exploratiedrang en aan de grens van eigen mogelijkheden. Om hoge betrokkenheid te kunnen bereiken moet intrinsieke motivatie aanwezig zijn. Betrokkenheid wordt bereikt door een taak die uitdaagt en aanspreekt. Om betrokkenheid in te kunnen schatten kan de Leuvense Betrokkenheidsschaal (LBS) ingezet worden. Een aantal leerlingen wordt twee minuten geobserveerd en daarna geschaald in niveau 1, 2, 3, 4 of 5. Niveau 1 houdt in dat de leerling niet tot activiteit komt. Niveau 3 houdt in dat de leerling tot activiteit komt en voert de nodige handelingen uit om te presteren. Niveau 5 houdt in dat de leerling zeer geconcentreerd en ononderbroken bezig is.

De kwaliteit van een taak is te bepalen aan de hand van de betrokkenheid van kinderen. Daarnaast is de kwaliteit van een taak eveneens te analyseren aan de hand van de zeven betrokkenheidsverhogende factoren. Deze factoren vertellen waarom kinderen wel of niet betrokken bezig zijn en bevatten handvatten om betrokkenheid te verhogen.

Zeven betrokkenheidsverhogende factoren
Factor 1: Een positief klasklimaat
Factor 2: Aanpassing aan de mogelijkheden
Factor 3: Werkelijkheidsnabijheid
Factor 4: Activiteit
Factor 5: Expressie
Factor 6: Samen leren
Factor 7: Leerlingeninitiatief

Figuur 3: Zeven betrokkenheidsverhogende factoren uit *Een procesgerichte aanpak voor 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs* (p. 8). Van F. Laevers, L. Heylen, J. Maes en I. van Gucht, 2013. Averbode België: CEGO Publishers.

De zeven betrokkenheidsverhogende factoren houden het volgende in: (1) iedereen binnen de groep voelt zich goed, (2) elk kind is een uniek individu met een eigen ontwikkeling, (3) de nieuwsgierigheid van kinderen prikkelen en hen leren ontdekken en experimenteren, (4) de energie van kinderen op een positieve manier benutten en laten uiten, (5) ervaringen van kinderen worden verduidelijkt en versterkt, (6) om te ontwikkelen is confrontatie nodig voor kinderen, (7) kinderen leren zelfstandig keuzes maken die aansluiten op eigen onderwijsbehoeften (Tuerlings, 2017). Een aantal betrokkenheidsverhogende factoren komt overeen met de uitgangspunten van interactief lezen en schrijven beschreven door Elsäcker en Verhoeven (2005). Zij benoemen het belang van leerlinginitiatief en actief bezig zijn. Dit komt overeen met de twee factoren die verder worden uitgediept in paragraaf 2.3.1 en 2.3.2.

2.3.1 Activiteit

Eén van de betrokkenheidsverhogende factoren is activiteit. Laevers, et al. (2013) beschrijft dat veel lessen bestaan uit één communicatielij. Kinderen haken af doordat zij herhaaldelijk moeten wachten. Activiteit binnen een les is in hoge mate van belang, zodat energieke kinderen op een positieve manier kunnen ontladen. Kinderen moeten bewegen om te kunnen nadenken en zich te kunnen concentreren. Meerdere studies (Mahar et al., 2006; Best, 2010) bevestigen dit. Met

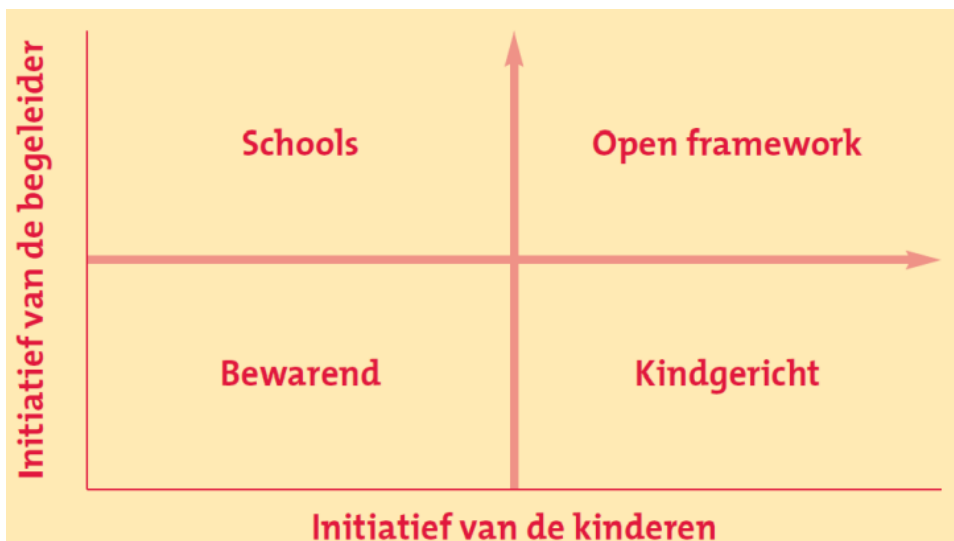
activiteit wordt niet alleen fysiek bewegen bedoeld, maar ook het bieden van mentale uitdaging. Op deze manier zijn ook passieve leerlingen actief bezig (Laevers, et al., 2013). Kinderen moeten geprikkeld worden en al doende leren. Ebbens en Ettekoven (2016) stellen dat de meeste kinderen tien tot vijftien minuten actief kunnen luisteren. Aangeboden informatie moet door leerlingen worden verwerkt, geoefend en toegepast. Pas dan wordt kennis eigen gemaakt. Hieruit is te concluderen dat het niet alleen van belang is om schrijfletters te zien, maar ook om ze daadwerkelijk te schrijven. Pas wanneer echt geschreven wordt, zijn leerlingen aan het leren. Het is niet alleen de taak van de leerkracht om leerlingen te activeren. Spreek de ondernemingszin van kinderen aan, leg sturing neer bij hen, maak ze verantwoordelijk voor hun eigen traject en laat kinderen zelf en samen oplossingen bedenken. Bovendien beschrijft Laevers, et al. (2013) dat groeps- en partnerwerk de leerstof dichter bij de leerlingen kan brengen. Vygotsky (in Elsäcker & Verhoeven, 2005) bevestigt dit met *de zone van naaste ontwikkeling*. Laevers, et al. (2013) noemt als voorbeeld: kinderen zelf opdrachten laten ontwerpen en tot uitvoering brengen. Dit voorbeeld kan worden toegepast tijdens de schrijfles, door leerlingen ruimte te geven om in samenwerking eigen opdrachten te laten samenstellen en uitvoeren. Door middel van sociale ondersteuning van anderen, kan het kind op een hoger ontwikkelingsniveau komen. Bakx, Ros & Teune (2012) beschrijven dat volgens het sociaal-constructivisme leren een sociaal proces is. Schrijven blijft een individuele taak, dat ieder kind zelf moet leren. Toch kunnen leerlingen gedurende de schrijftaken samenwerkend leren. Norden (2014) benoemt het inzetten van coöperatieve werkvormen tijdens schrijfonderwijs. 'Schrijven in tweetallen' is bijvoorbeeld een goede manier om hardop te denken en elkaar te observeren. Samenwerkend leren is een van de meest effectieve strategieën. Dat blijkt uit een meta-analyse naar samenwerkend leren, uitgevoerd door John Hattie (2008). Groeps- of partnerwerk zorgt voor minder betrokkenheidsverlagende wachtmomenten. Pompert (2017) benadrukt het belang van elkaar vragen stellen, complimenteren en feedback geven. Belangstelling naar de taak motiveert kinderen om hun best te doen. Hieruit blijkt dat het van belang is om deze elementen in het schrijfonderwijs te verwerken. Tevens kunnen kinderen elkaar helpen en stimuleren. Desalniettemin is het van belang om leerlingen individueel te laten schrijven, stelt Norden (2014). De leerkracht moet zorgen voor een goede afwisseling van schrijfactiviteiten met de groep, in de kleine kring, in duo's of individueel. Een schrijfactiviteit met de groep heeft als doel een schrijfvaardigheid aanleren. Pompert (2017) adviseert om deze momenten af te wisselen met tweetal gesprekken en individuele schrijfmomenten. Werken in een kleine kring of in duo's zorgt dat leergesprekken en overleg kan plaatsvinden. Het leerproces wordt hierdoor zichtbaar, iets wat John Hattie *Visible learning* noemt. Het is van belang dat de leerkracht nadenkt welke leerlingen van elkaar kunnen leren en de schrijftaak doelgericht begeleid wordt. Deze vorm van organisatie sluit aan bij de studies van Braaksma (in Krijgsman, 2010). Door leerlingen op een gestructureerde manier met elkaar samen te laten schrijven, kan de docent hen meer verantwoordelijk maken voor hun eigen leerproces (Ebbens en Ettekoven, 2016).

Naast samenwerken zijn instructieve spelen een goede manier om het 'doen' te stimuleren en daarmee ook de betrokkenheid. Kinderen zijn op deze manier zelfstandiger. In een interview met Miert (2015), benoemt Meester zes spelelementen die bijdrage aan hoge betrokkenheid: uitdaging, onderzoek en experimenteren, plezier, competentie, keuzevrijheid en verbondenheid. Spel zorgt voor meer plezier in het onderwijs. Laevers, et al. (2013) noemt als voorbeeld de leerstof aanbieden in de vorm van een quiz. Deze werkvorm is toe te passen in een schrijfles en bevat het aantrekkelijke van een spel. Het gooien van een dobbelsteen heeft al een stimulerend effect. De dobbelsteen kan ingezet worden als werkvorm. Dit geldt ook voor het trekken van een opdrachtenkaart.

Activiteit stelt ons in staat om, door middel van vlotte opeenvolgende handelingen, tijd efficiënter te gebruiken en 'wachten' uit te bannen. Kinderen worden geactiveerd en dat verhoogt de betrokkenheid. Echter, alleen activeren is niet voldoende. Eveneens van belang is het vergroten van leerlinginitiatief.

2.3.2 Leerlinginitiatief

Betrokkenheidsverhogende factor: activiteit, moet net als de overige vijf aanwezig zijn binnen een taak om tot de zevende factor te komen: leerlinginitiatief. Samenwerken is niet alleen activerend, maar tevens een manier om leerlingen bij het eigen leerproces te betrekken en ze daar geleidelijk meer verantwoordelijkheid in te geven. Samenwerkend leren kan een weg zijn naar zelfstandig leren. Dit wil zeggen dat leerlingen het eigen leren sturen (Ebbens en Ettekoven (2016). Een grote mate van leerlingparticipatie is nodig om betrokkenheid te bereiken, concludeert Laevers, et al. (2013). Daarbij zijn vrijheid en ruimte voor initiatief van belang. Echter, Elsäcker en Verhoeven (2005) beschrijven dat binnen schrijfonderwijs weinig ruimte is voor initiatief. "De kinderen worden te weinig gestimuleerd om onafhankelijk te denken..." (Elsäcker & Verhoeven, 2005, p. 11). In de meeste methodes wordt precies verteld wat de leerling moet doen. Hierdoor is weinig controle over het eigen schrijfproces.



Figuur 3: Situering van het 'open framework'-model uit *Een procesgerichte aanpak voor 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs* (p. 8). Van F. Laevers, L. Heylen, J. Maes en I. van Gucht, 2013. Averbode België: CEGO Publishers.

Figuur 3 bevat het schema van Laevers, et al. (2013) dat is gebaseerd op Schweinhart en Weikart (1997). Het schema heeft twee dimensies met vier zones. De verticale as staat voor leerkrachtinitiatief. Deze as begint bij reageren (onderaan) en loopt over in initiëren (bovenaan). De horizontale as geeft leerlinginitiatief weer, gaande van reageren (links) naar initiëren (rechts). Ervaringsgericht onderwijs staat voor een hoge mate van initiatief bij zowel leerkracht als leerling. Dit heet het 'open-framework' en is het ideale model. Om dit te bereiken is ruimte nodig voor keuzes van leerlingen en moeten zij (mede-)eigenaar zijn van het eigen leerproces. Hierin wordt ondersteuning van de leerkracht verwacht. De leerkracht geeft een initiatief en kinderen beantwoorden dit. Waarop de leerkracht weer een nieuw initiatief inbrengt en de leerlingen in een bepaalde richting duwt. Dit is een circulair proces (Laevers, et al., 2013).

In 1967 heeft Seligman aangetoond dat wanneer mensen geen controle hebben over wat er gebeurt, we ons hulpeloos leren gedragen. We nemen een afwachtende houding aan naar

degene die leidinggeeft. Wanneer alles vastligt, hoeft een leerling nooit zelf te denken en kan initiatief nemen niet ontwikkelen. Uit de audit van Van Gucht (persoonlijke communicatie, 23 oktober 2018) en onderzoek van Dahlberg (2010) blijkt, dat veel leerkrachten de 'Guess what I'm thinking of'-dialogen toepassen. Dit vergroot eveneens de hulpeloosheid omdat kinderen het gezicht leren aflezen, maar geen eigen denkstrategieën leren. Hieruit is op te maken hoe sterk het van belang is leerlingen maximaal bij het leren en evalueren te betrekken. Om die reden moeten leerlingen eigenaarschap over het eigen schrijfproces hebben.

Wat Laevers, et al. (2013) eigenaarschap noemt, beschrijft Zimmerman (2011) als zelfregulering. Eigenaarschap en zelfregulering hangen samen met initiatief nemen. Volgens Aarsen et al. (in Artz, 2017.) omvat het: uitstellen van behoeften, concentratie, plannen, samenwerken, oplossen van problemen, reflectie en empathie. De Boer et al. (in Artz, 2017) omschrijft zelfregulatie als een ingewikkeld proces, dat cognitieve, motivationele en contextuele elementen bevat. Deze elementen samen zijn de basis van zelfregulatie en vormen metacognitie. Zimmerman (in Zimmerman, 2011) omschrijft dit als leerlingen die actief betrokken zijn bij hun eigen leerproces. Voordat leerlingen starten met een taak is het van groot belang dat de leerling weet hoe hij de taak tot een goed einde kan brengen (Ebbens & Etteken, 2017). Tevens voegen studies van Pintrich (2000) het belang van voorkennis activeren daaraan toe als belangrijke cognitieve zelfregulerende strategie. Als laatste moeten leerdoelen en de reden van de taak bekend zijn (Pintrich, 2000; Schunk, 2005). Volgens Vansteenkiste et al. (in Van den Top, 2017) is richting geven, doelen stellen en het uitspreken van verwachtingen ('je kan' in plaats van 'je moet') een manier van autonomieondersteuning. Gedurende de taak is het van belang dat de leerling metacognitieve strategieën bijstuurt en verbindingen maakt tussen voorkennis en nieuwe kennis om leerstof te onthouden. Dit kan binnen het schrijfonderwijs vormkrijgen door nieuwe kennis uit te leggen in eigen woorden of nieuwe kennis te koppelen aan eigen ervaringen. Voor de verdere inzet van zelfregulerende strategieën is het van belang de motivatie hoog te houden. Om eigenaar van het eigen schrijfproces te worden is motivatie van wezenlijk belang volgens Piaget (in Laevers, et al., 2013). Uit studies van Elsäcker en Verhoeven (2005) blijkt dat veel kinderen niet gemotiveerd zijn tijdens traditioneel schrijfonderwijs. Laevers, et al. (2013) beschrijft dat een rijke leeromgeving bijdraagt aan motivatie. Uit de Self-Determination Theory (SDT) van Deci & Ryan (2000) blijkt dat motivatie ontstaat door te voldoen aan drie basisbehoeften: autonomie, verbondenheid en competentie. Stevens (2010) bevestigt dit. Hij omschrijft autonomie verlenen door het bieden van ruimte, veiligheid, begeleiding en ondersteuning wanneer nodig en het garanderen van verbondenheid met anderen. Door autonomie te verlenen ontstaat ruimte voor leerlinginitiatief.

Na het uitvoeren van de schrijftaak is zelfevaluatie, naar aanleiding van het doel en de gehanteerde aanpak, waardevol. Met als doel dat het leergedrag in de toekomst aangepast kan worden (Pintrich, 2000).

SLO heeft een zelfregulatie-vragenlijst ontwikkeld voor leerlingen in het voortgezet onderwijs. Met als doel zelfregulerend gedrag te stimuleren. Onderwijs Maak Je Samen (2017) heeft deze lijst omgezet in een poster, te zien in figuur 4. Deze is geschikt voor het basisonderwijs. Deze poster bevat beknopt de bovenstaande tekst.



Figuur 4: Van den Boogaard, J. (2018, 6 september). Zelfregulerend leren stimuleren bij leerlingen. Opgevraagd op 3 januari 2019 van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/zelfregulerend-leren-stimuleren-leerlingen/>

2.4 Onderzoeksvragen

Hoofdvraag

Hoe kunnen de leerkrachten op Brede basisschool De Bunders de betrokkenheidsverhogende factoren: activiteit en leerlinginitiatief, volgens de procesgerichte aanpak van Laevers, et al. (2013), binnen het schrijfonderwijs verbeteren?

Deelvragen

- 1) Hoe werken de leerkrachten op dit moment aan activiteit en leerlinginitiatief op het gebied van schrijfonderwijs?
- 2) Wat zijn volgens de leerkrachten succesfactoren en knelpunten binnen schrijfonderwijs, gericht op activiteit en leerlinginitiatief?
- 3) Welke adviezen geeft een expert op het gebied van schrijfonderwijs aan scholen die actieve didactiek met leerlinginitiatieven nastreven?

3. Onderzoekopzet

In dit hoofdstuk staat de opbouw van het onderzoek beschreven en wordt toegelicht welke onderzoeksstrategieën zijn gebruikt om de hoofd- en deelvragen te beantwoorden. Tevens wordt het waarborgen van betrouwbaarheid en validiteit belicht.

3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

In dit onderzoek is sprake van een casestudie (Kallenberg et al., 2011). Het onderzoek gaat in op het in beeld brengen van de huidige situatie met betrekking tot schrijfonderwijs, gericht op activiteit en leerlinginitiatief. Tevens worden de succesfactoren en knelpunten binnen schrijfonderwijs achterhaald. Naar aanleiding daarvan wordt advies gevraagd aan een expert op het gebied van schrijfonderwijs en het vergroten van activiteit en leerlinginitiatief.

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is gebruik gemaakt van observaties, een groepsinterview en expertinterview.

Om antwoord te krijgen op de eerste deelvraag: *‘Hoe werken de leerkrachten op dit moment aan activiteit en leerlinginitiatief op het gebied van schrijfonderwijs?’* is gebruik gemaakt van een observatie-instrument. Een observatie is een gepaste manier om onderwijs- en leersituaties te onderzoeken. Mits toevalsfactoren zoveel mogelijk worden uitgeschakeld (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2011). De observatielijst is opgebouwd aan de hand van kernbegrippen uit het theoretisch kader. De observatie bevat items gericht op betrokkenheid, activiteit en leerlinginitiatief binnen schrijfonderwijs.

De tweede deelvraag: *‘Wat zijn volgens de leerkrachten succesfactoren en knelpunten binnen schrijfonderwijs, gericht op activiteit en leerlinginitiatief?’* is beantwoord door een groepsinterview. De interviewitems zijn afgestemd op de deelvraag. De elementen betrokkenheid, activiteit en leerlinginitiatief bij schrijfonderwijs komen naar voren. Bij het opstellen van het interview is gelet op de vuistregel: *‘...dat iedere dimensie of elk aspect van een begrip geoperationaliseerd wordt in meerdere vragen om toevalsfactoren zoveel mogelijk te elimineren’* (Kallenberg et al., 2011, p.139).

De laatste deelvraag: *‘Welke adviezen geeft een expert op het gebied van schrijfonderwijs aan scholen die actieve didactiek met leerlinginitiatieven nastreven?’* is beantwoord door een individueel expertinterview. Het interview is gericht op het krijgen van adviezen betreft het vergroten van betrokkenheid, activiteit en leerlinginitiatief binnen schrijfonderwijs. Het interview is opgesteld aan de hand van belangrijke inzichten vanuit de observaties en het groepsinterview. De onderzoeker kijkt en luistert gericht vanuit de vooropgestelde vraagstelling (Kallenberg et al., 2011).

De hoofdvraag: *‘Hoe kunnen de leerkrachten op Brede basisschool De Bunders de betrokkenheidsverhogende factoren: activiteit en leerlinginitiatief, volgens de procesgerichte aanpak van Laevers, et al. (2013), binnen het schrijfonderwijs verbeteren?’* wordt beantwoord aan de hand van de deelvragen.

3.2 Respondenten

De respondenten van dit onderzoek zijn de leerkrachten van De Bunders die schrijfonderwijs geven. Dit zijn de leerkrachten die deel uitmaken van de onderzoeksgroep. Voor deze respondenten is gekozen omdat zij het schrijfonderwijs vormgeven.

De respondenten bestaan uit 2 vrouwen en 1 man. De leeftijd van de respondenten valt tussen de 23 en 27 jaar. De ervaringsjaren van de respondenten verhoudt zich tussen 1 en 6 jaar. Alle leerkrachten werken fulltime.

Om de derde deelvraag te kunnen beantwoorden zal een expertinterview plaatsvinden. Het expertinterview zal gevoerd worden met ergotherapeut en eigenaresse van De Schrijfvriend Gerda Broekstra. Gerda verzorgt diverse cursussen en scholingen gericht op schrijfonderwijs. Voor dit onderzoek is informatie uit eerste hand van Gerda van belang om het schrijfonderwijs op De Bunders te kunnen optimaliseren.

Schematische weergaven respondenten

Respondent nummer	Leergroep	Geslacht	Leeftijd	Functie	Werkuren	Jaren ervaring
R1	1	V	23	LA-functie	40	2
R2	2	V	25	LA-functie	40	1
R3	3	M	27	LA-functie	40	6

Figuur 5: Schematische weergaven respondenten

3.3 Instrumenten

Deelvraag	Respondenten	Instrumenten
1. Hoe werken de leerkrachten op dit moment aan activiteit en leerlinginitiatief op het gebied van schrijfonderwijs?	De leerkrachten die schrijfonderwijs geven op De Bunders.	Gestructureerde observatie
2. Wat zijn volgens de leerkrachten de succesfactoren en knelpunten binnen schrijfonderwijs, gericht op activiteit en leerlinginitiatief?	De leerkrachten die schrijfonderwijs geven op De Bunders.	Interviewleidraad en semigestructureerd groepsinterview
3. Welke adviezen geeft een expert op het gebied van schrijfonderwijs aan scholen die actieve didactiek met leerlinginitiatieven nastreven?	Ergotherapeut Gerda Broekstra. Eigenaresse van De Schrijfvriend.	Interviewleidraad en semigestructureerd interview

Figuur 6: Schematische weergaven instrumenten

De instrumenten die gebruikt worden voor dit onderzoek zijn:

- Een observatie bij leerkrachten
- Een semigestructureerd groepsinterview bij leerkrachten

- Een semigestructureerd expertinterview

De instrumenten zijn samengesteld op basis van de kernbegrippen: schrijfonderwijs, betrokkenheid, activiteit en leerlinginitiatief. Deze kernbegrippen bevatten de koppeling met het theoretisch kader. Voorafgaand aan de interviews is gezorgd dat de kernbegrippen eenduidig en voldoende specifiek zijn. Tevens zijn de kernbegrippen voorafgaand aan het gesprek toegelicht. De kernbegrippen bevatten deelaspecten. Bij het kernbegrip 'schrijfonderwijs', wordt 'didactieken gericht op het begeleiden van het schrijfonderwijs' genoemd als deelaspect. De deelaspecten zijn essentiële aspecten voortkomend uit het theoretisch kader. Om ervoor te zorgen dat de deelaspecten meetbaar zijn, is een koppeling gemaakt met kijkpunten. Aan de hand van de deelaspecten zijn de items van de instrumenten opgesteld. De schematische weergave van de kernbegrippen, deelaspecten en kijkpunten zijn opgenomen in de bijlagen (bijlage 1).

De instrumenten moeten antwoord geven op de deelvragen. De eerste deelvraag is: *'Hoe werken de leerkrachten op dit moment aan activiteit en leerlinginitiatief op het gebied van schrijfonderwijs?'*. Om deze deelvraag te kunnen beantwoorden is gekozen om een schrijfmoment te observeren aan de hand van verschillende deelaspecten en kijkpunten. Door middel van observeren kan gedrag vastgesteld worden waar respondenten zich niet of nauwelijks bewust van zijn. Tevens doet observeren geen beroep op het geheugen. Het beeld dat waargenomen wordt is juist (Baarda, 2018). De gestructureerde observaties vinden op gelijke, objectieve wijze plaats bij de leerkrachten die schrijfonderwijs geven. In elke Leergroep vindt een observatie van een schrijfmoment plaats. De tijd en duur van de observatie kan per Leergroep verschillen ten gevolge van variërende lestijden. De keuze is gemaakt om de lestijden van de Leergroep aan te houden. Op deze wijze krijgt elke leerkracht de kans om de volledige les uit te voeren. De items die bekeken worden, komen voort uit het theoretisch kader. Daarin wordt onder andere de theorie van Laevers, et al. (2013) beschreven. Zo stelt Laevers dat ondernemingszin aangesproken wordt door leerlingen zelfverantwoordelijk te maken voor hun eigen schrijfproces. Aan de hand van deze informatie is een item van het observatie-instrument opgesteld: 'De leerkracht zorgt voor het aanspreken van de ondernemingszin door leerlingen zelfverantwoordelijk te maken voor hun eigen schrijfproces'.

Het observatie-instrument bevat een vierpuntsschaal welke zichtbaar maakt of het item gezien is. Zowel het gedrag van de leerkracht als de leerling wordt waargenomen. Na de observaties wordt het formulier ter inzage aangeboden. Deze methoden dragen bij aan de validiteit en betrouwbaarheid van de observatie (van der Donk & van Lanen, 2009). Ter aanvulling op de observaties wordt een groepsinterview gehouden. Op deze manier zoekt de onderzoeker naar aanvullend bewijs, iets wat Baarda (2018) triangulatie noemt.

Om te controleren of het observatieformulier antwoord geeft op de eerste deelvraag en de schaal passend is, wordt deze vooraf uitgeprobeerd en bekeken door de onderzoeksgroep. Het observatie-instrument is toegevoegd in de bijlagen (bijlage 1).

Twee interviews hebben plaatsgevonden, waarvan een groepsinterview en een expertinterview. Het groepsinterview is afgenomen om antwoord te krijgen op de tweede deelvraag: *'Wat zijn volgens de leerkrachten de succesfactoren en knelpunten binnen schrijfonderwijs, gericht op activiteit en leerlinginitiatief?'*. Het individuele expertinterview beantwoordt de derde deelvraag: *'Welke adviezen geeft een expert op het gebied van schrijfonderwijs aan scholen die actieve didactiek met leerlinginitiatieven nastreven?'*. Beide interviews zijn face-to-face gesprekken, zodat direct contact plaatsvindt. Voor het groepsinterview is gekozen, omdat de deelnemers elkaar inspireren en op ideeën kunnen brengen tijdens het gesprek. Het expertinterview zal een

individueel face-to-facegesprek zijn, omdat de expert in bezit is van materialen die ondersteunend werken tijdens het interview. Beide interviews zijn semigestructureerd, zodat de nodige informatie beslist achterhaald wordt en daarnaast ruimte is voor doorvragen (Kallenberg, et al., 2011). De interviews worden afgenomen in een rustige en vertrouwde omgeving, in bijzijn van enkel de betrokkenen. Op deze manier worden invloeden van buitenaf vermeden. Deze technieken verhogen de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek, volgens Baarda et al., (2018).

Evenals de items van het observatie-instrument, is de interviewleidraad samengesteld aan de hand van het theoretisch kader. In het theoretisch kader staat het volgende vermeld: 'Bovendien beschrijft Laevers, et al. (2013) dat groeps- en partnerwerk de leerstof dichter bij de leerlingen kan brengen'. Aan de hand daarvan is dit item samengesteld: 'Op welke wijze zetten jullie groeps- of partnerwerk in tijdens de schrijfles?'. Het tweede voorbeeld betreft een item uit het expertinterview: 'Elsäcker en Verhoeven (2005) beschrijven dat in de meeste methodes precies wordt verteld wat de leerling moet doen. Hierdoor is er geen controle over het eigen leerproces. Op welke wijze zou het eigenaarschap over het eigen leerproces binnen schrijfonderwijs vergroot kunnen worden?'. De interviews zijn ter inzage aangeboden aan de onderzoeksgroep om te bekijken of de interviews antwoord geven op de deelvragen twee en drie. Vervolgens worden nodige aanpassingen gedaan. De interviewleidraad voor beide interviews zijn opgenomen in de bijlagen (bijlage 1).

3.4 Wijze van data-analyse

Om betrouwbaarheid te waarborgen zijn de resultaten van de observaties en interviews kort na afnamen verwerkt. Dit is volgens Baarda (2009) de meest betrouwbare methode.

Uit het theoretisch kader komen vier kernbegrippen, 'schrijfonderwijs', 'betrokkenheid', 'activiteit' en 'leerlinginitiatief' naar voren. Door middel van een schema zijn kernbegrippen, deelaspecten en kijkpunten geordend. Op basis daarvan zijn de items van de observatielijst, het groepsinterview en het expertinterview opgesteld. Alle items zijn duidelijk gecategoriseerd per kernbegrip. Op deze wijze wordt gezorgd dat ieder kernbegrip geobserveerd en bevraagd wordt in het instrument. Tevens wordt zo de koppeling met het theoretisch kader zichtbaar gemaakt. Om antwoorden te categoriseren zijn deze gelabeld. De labels zijn: **schrijfonderwijs**, **betrokkenheid**, **activiteit**, **leerlinginitiatief** en **overige**.

De uitkomsten van de observaties worden per kernbegrip weergegeven in staafdiagrammen. Zo worden de verschillen tussen de Leergroepen inzichtelijk. Beide interviews zijn volledig uitgeschreven om deze op correcte wijze te kunnen analyseren. De uitgeschreven interviews worden ter inzage aangeboden aan de respondenten. De niet relevante informatie is doorgestreept en de relevante informatie is gelabeld. Vervolgens worden de bruikbare antwoorden van de interviews geordend in een schema. Dit schema is terug te vinden in de bijlagen (bijlage 5). Tevens is in de bijlagen (bijlage 1) het schema met de labels, gekoppeld aan de kernbegrippen, terug te vinden.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten per deelvraag weergegeven. In paragraaf 4.1 wordt de uitkomst van de observaties beschreven. Paragraaf 4.2 bevat een samenvatting van het groepsinterview en beantwoordt de tweede deelvraag. De derde deelvraag wordt, aan de hand van een samenvatting van het expertinterview, beantwoord in paragraaf 4.3.

4.1 Hoe werken de leerkrachten op dit moment aan activiteit en leerlinginitiatief op het gebied van schrijfonderwijs?

De staafdiagrammen geven weer wat de observant gedurende de schrijfmomenten in Leergroep I, II en III heeft geobserveerd. De onderstaande grafieken laten zien hoe schrijfonderwijs begeleid wordt, hoe hoog de betrokkenheid is en in welke mate activiteit en leerlinginitiatief worden toegepast binnen de schrijftaak. In de grafieken zijn vergelijkingen per Leergroep en deelaspect zichtbaar. De scores zijn per item in een staafdiagram weergegeven. De grafieken zijn toegelicht in dit hoofdstuk. De originele ingevulde observatie-instrumenten zijn toegevoegd aan de bijlagen (bijlage 2).

Om te beoordelen of het betreffende item geobserveerd is, wordt een vierpuntsschaal toegepast.

1 – niet van toepassing

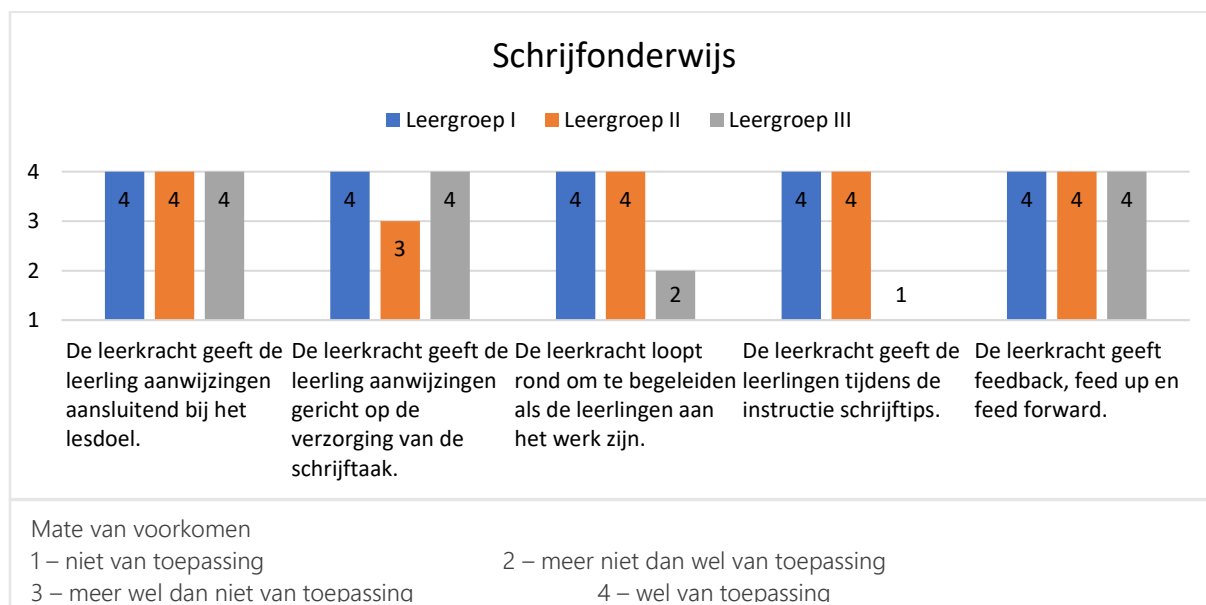
2 – meer niet dan wel van toepassing -

3 – meer wel dan niet van toepassing

4 – wel van toepassing

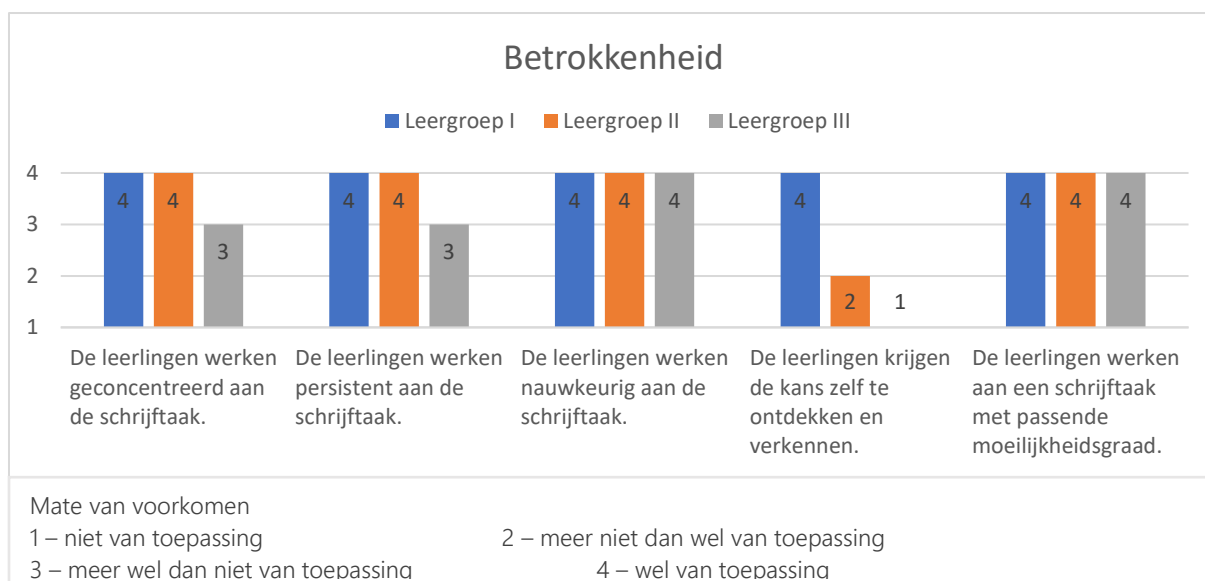
Om de items te schalen, wordt geturfd hoe vaak het item voorkomt gedurende de observatie.

Aan het eind van de observatie is de schaal ingevuld.



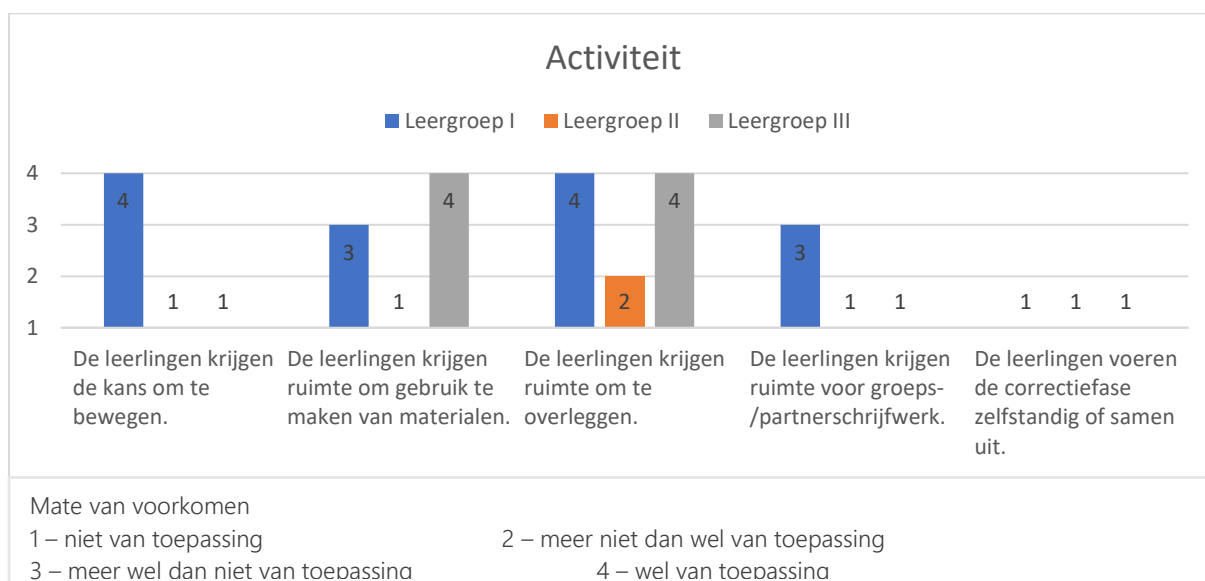
Figuur 7: scores van observant bij thema schrijfonderwijs en daarop gerichte deelaspecten

Uit figuur 7 blijkt dat in alle Leergroepen aanwijzingen worden gegeven aansluitend bij het lesdoel. Tevens wordt in elke Leergroep gebruik gemaakt van de feedback cyclus. Een duidelijk verschil, tussen de Leergroepen, is te zien bij item 'schrijftips geven tijdens de instructie'.



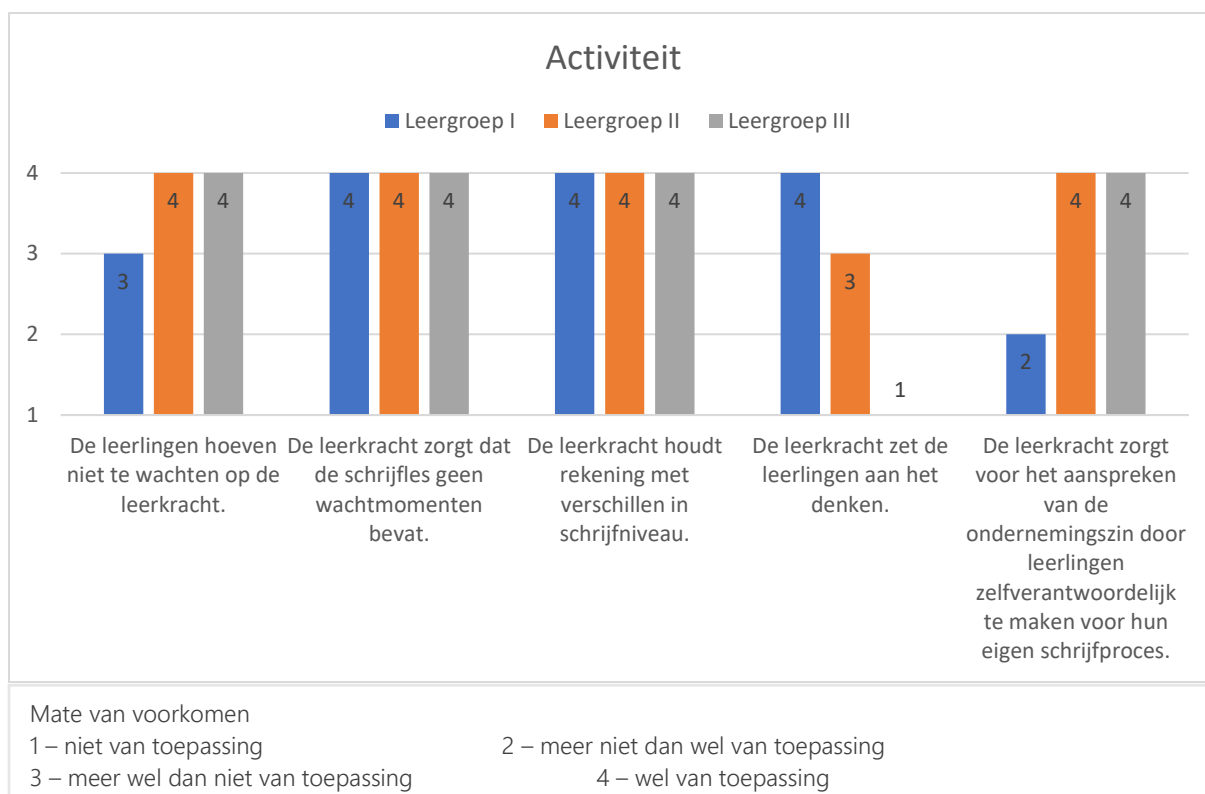
Figuur 8: scores van observant bij thema betrokkenheid en daarop gerichte deelaspecten

Uit figuur 8 blijkt dat in alle Leergroepen leerlingen nauwkeurig werken en aan een schrijftaak met passende moeilijkheidsgraad. Opvallend is het verschil per Leergroep of leerlingen de kans krijgen zelf te ontdekken en verkennen.



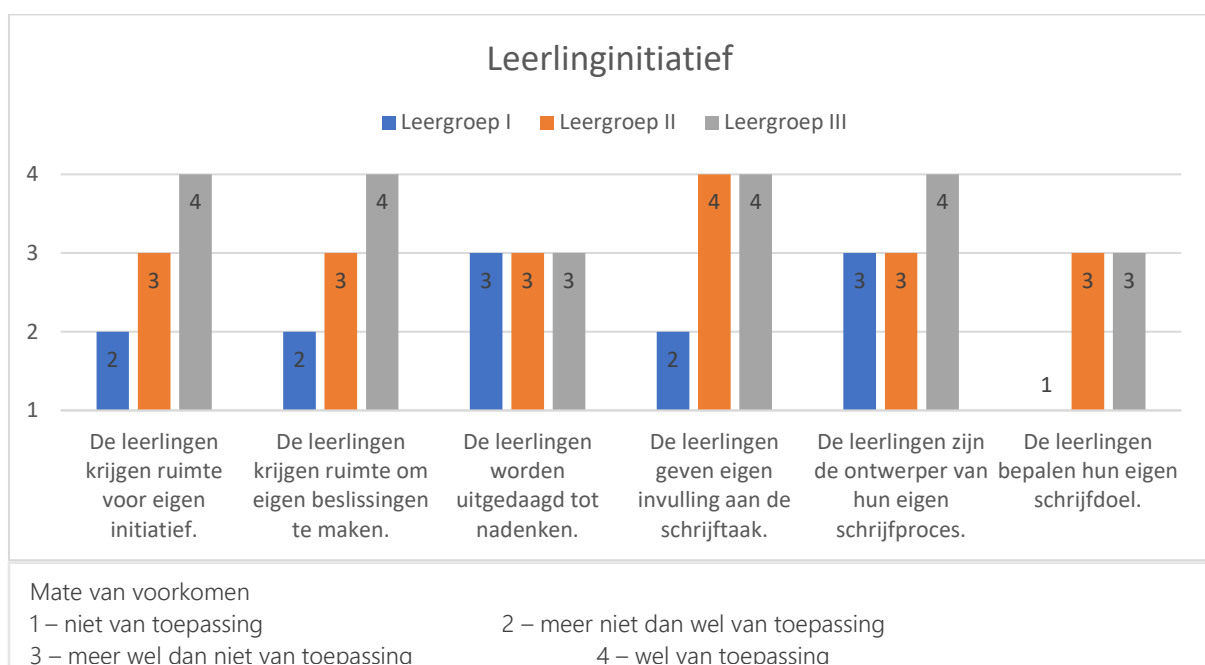
Figuur 9: scores van observant bij thema activiteit en daarop gerichte deelaspecten

Figuur 9 maakt zichtbaar dat in alle Leergroepen de correctiefase niet zelfstandig of samen uitgevoerd wordt. Tevens krijgen leerlingen in Leergroep III geen kans om te bewegen en krijgen geen ruimte voor groeps- en partnerschrijfwerk. Leergroep II scoort bij alle items laag.



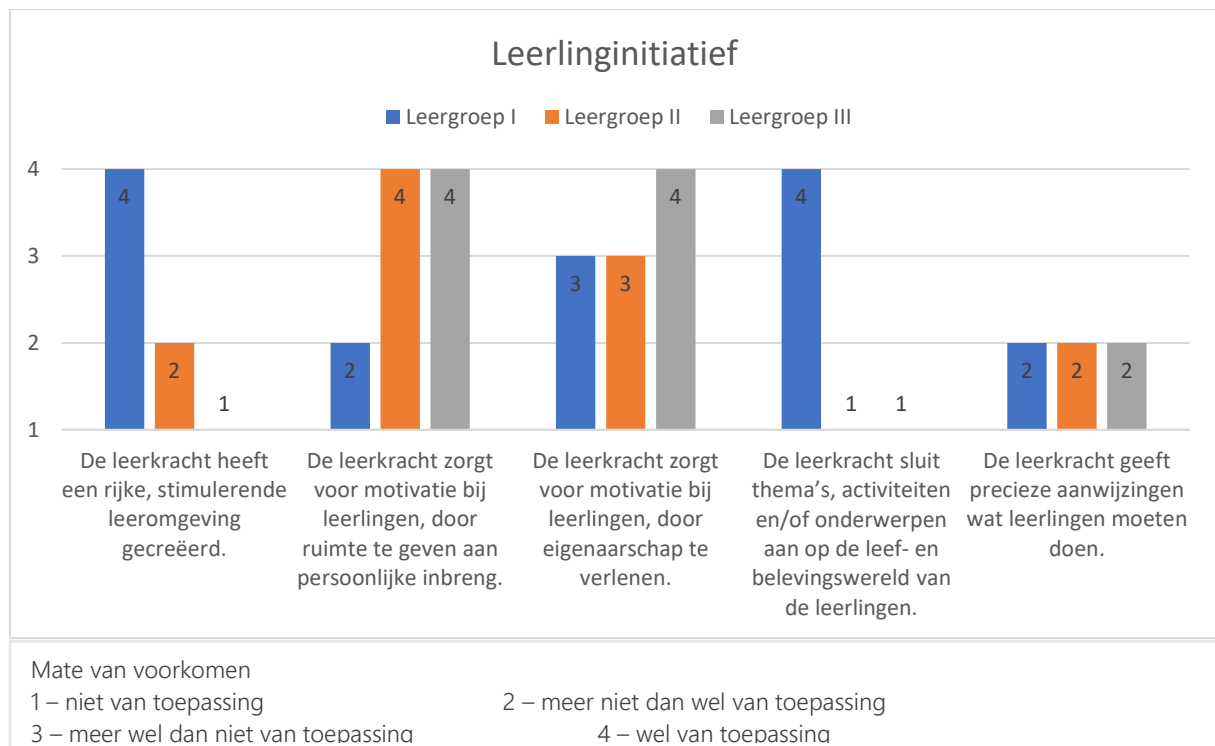
Figuur 10: scores van observant bij thema activiteit en daarop gerichte deelaspecten

Figuur 10 maakt zichtbaar dat schrijfmomenten geen wachtmomenten bevatten in alle Leergroepen. Tevens houdt de leerkracht in elke Leergroep rekening met verschillen in schrijfniveau. Opvallend is het verschil per Leergroep of leerlingen aan het denken gezet worden.



Figuur 11: scores van observant bij thema leerlinginitiatief en daarop gerichte deelaspecten

Uit figuur 11 blijken de verschillen per Leergroep gericht op 'ruimte krijgen voor leerlinginitiatief' en 'ruimte om eigen beslissingen te maken'. Tevens is in Leergroep I 'de leerlingen bepalen hun eigen schrijfdoelen', niet van toepassing.



Figuur 12: scores van observant bij thema leerlinginitiatief en daarop gerichte deelaspecten

Uit figuur 12 blijkt 'zorgen voor motivatie, door ruimte te geven aan persoonlijke inbreng' meer niet van wel van toepassing in Leergroep I. Leergroep II en III sluiten thema's niet aan bij de leef- en belevingswereld. Leergroep I doet dit wel. In alle Leergroepen wordt meer niet dan wel 'precieze aanwijzingen gegeven door de leerkracht'.

4.2 Wat zijn volgens de leerkrachten de succesfactoren en knelpunten binnen schrijfonderwijs, gericht op activiteit en leerlinginitiatief?

Schrijfonderwijs

Uit het groepsinterview komt naar voren dat het schrijfonderwijs door alle drie de respondenten met name on the job wordt gecoacht. Leerlingen krijgen doorgaans direct feedback tijdens het maken van de taak. Dat blijkt uit het volgende citaat: "Ik begeleid ze on the job, dus ik loop eigenlijk langs en de foutjes die ik zie die verbeter ik of die laat ik hen verbeteren". Tevens komt het voor dat leerkrachten achteraf het schrift nakijken, maar in mindere mate. Door de leerkrachten wordt, tijdens het geven van feedback, naar verschillende aspecten van het schrijven gekeken die passen bij de leeftijdsgroep. Respondent 3 zegt: "De doelen voor de bovenbouw zijn eigenlijk heel summier. Het is voornamelijk tempo schrijven en het creëren van het eigen handschrift. Daar krijgen ze voornamelijk feedback op".

Betrokkenheid

De leerkrachten weten wat de betrokkenheid bij hun leerlingen verhoogt. Dat blijkt uit de volgende uitspraken van respondent 2 en 3. "Bij mij vinden een aantal kinderen het heel moeilijk om in de woonkamer te schrijven. Dan maak ik er echt een toneelstukje van. Dan zie je ze ineens heel ijverig daarop letten". "Door leerlinginitiatief denk ik wel de betrokkenheid te verhogen".

Echter, alle respondenten geven aan dat de betrokkenheid van leerlingen varieert gedurende het schooljaar. Leerkrachten merken dat leerlingen in het begin van het jaar meer betrokken zijn. Dit blijkt uit het volgende citaat. "Ik merk dat op het begin de betrokkenheid heel hoog was, want toen stonden ze aan het begin van alles leren. Nu heeft de helft van de groep een schrijfdiploma, dus die kennen natuurlijk alle letters. Dan is het voor mij de truc om kinderen gemotiveerd te houden om te blijven schrijven". Eveneens wordt benoemd dat de respondenten het lastig vinden leerlingen te motiveren die een hekel hebben aan schrijven.

Activiteit

Activiteit vinden respondent 2 en 3 lastig in te zetten binnen schrijfonderwijs. Beweging is in de midden- en bovenbouw niet aanwezig. Beiden geven de respondenten aan: "Ja het schrijven is eigenlijk heel passief. Zitten en schrijven". Beiden willen zij werkvormen toepassen, maar hebben nu niet de kennis om dit te kunnen doen. De respondent 2 zegt: "Ja werkvormen, maar ik zou niet weten welke. Zelfs op internet kom ik er echt niet uit".

In Leergroep I komt dit wel voor. Respondent 1 heeft diverse wijzen beschikbaar gesteld om letters te oefenen. Een aantal voorbeelden: "Dat is bijvoorbeeld op een whiteboard oefenen, op het raam oefenen, op het krijtbord, in het zand, in scheerschuur, op het digibord, op de iPad". Ook zorgt de leerkracht dat variatie in klassikale en individuele momenten mogelijk is. Werken in tweetallen komt weinig tot niet voor.

Alle respondenten hebben behoefte aan input om activiteit in te kunnen zetten tijdens schrijfonderwijs.

Leerlinginitiatief

Alle respondenten zijn van mening dat voor genoeg leerlinginitiatief wordt gezorgd. In elke Leergroep hebben leerlingen keuze met betrekking tot de verwerkingsvorm. Opdrachten zijn beschikbaar, maar mogen ook op eigen initiatief van de leerling ontworpen worden. Dat blijkt uit onder andere deze uitspraak: "Bij mij mogen ze eigenlijk alles kiezen wat ze willen qua verwerkingsvorm. Als ze maar wel aan het doel werken dat ik heb gezegd". Respondenten 2 en 3 laten leerlingen doelen kiezen die aansluiten bij de SLO-doelen. Respondent 1 benoemt een klassikaal SLO-doel. Tevens delen alle leerlingen de meeste momenten de eigen schrijftijd in. Nakijken wordt in alle Leergroepen on the job gedaan. Leerlingen corrigeren het eigen werk of dat van anderen niet.

4.3 Welke adviezen geeft een expert op het gebied van schrijfonderwijs aan scholen die actieve didactiek met leerlinginitiatieven nastreven?

Schrijfonderwijs

Uit de analyse van het interview met de expert komt naar voren dat herhaling van belang is om het schrijven te automatiseren. Om te automatiseren is structuur en concrete, duidelijke uitleg

nodig. “Op den duur zijn de kaders van het schrijven duidelijk en de letters zijn duidelijk. En dan moet je het zoveel mogelijk gaan automatiseren. En dat moet gewoon op een bepaalde manier structuur uitstralen. Dat je continu in het onderbewuste een beroep doet op de goede lettervormgeving”. De leerkracht moet controleren of de leerling alles beheerst. Wanneer het schrijven goed geautomatiseerd is, zullen leerlingen zekerder zijn tijdens het schrijven.

Betrokkenheid

Betrokkenheid ontstaat wanneer kinderen hun eigen vooruitgang gaan zien. De expert zegt: “Dat kinderen voelen dat ze beter worden en dat het netter wordt en dat ze controle krijgen om hun handschrift te verbeteren. Hoe meer ze gemotiveerd zijn om hun handschrift ook te verbeteren”. Wanneer het regelmatig niet lukt zullen leerlingen de motivatie verliezen. Door leerlingen te wijzen op succesfactoren en verbeterpunten, krijgen zij inzicht in het eigen handschrift.

In de midden- en bovenbouw kunnen functionele betekenisvolle taken de betrokkenheid verhogen.

Activiteit

Het is mogelijk op verschillende manieren activiteit in te zetten blijkt uit analyse van het interview. De expert heeft diverse taken omschreven waarin activiteit voorkomt. Eén voorbeeld is: “Een balletje in de klas hebben en dat naar iemand toe gooien en je zegt: vandaag gaan we de ‘b’ oefenen. Ik gooi het balletje naar jou. Jij noemt een woord met een ‘b’. Nou, bal. Jongens, bal opschrijven”. Tevens is samen nakijken een optie om samenwerking te stimuleren. Dit kan door middel van een checklist.

Leerlinginitiatief

Leerlingen zijn eigenaar van het eigen schrijfproces, wanneer je hen inzicht geeft in het eigen handschrift en daar passende doelen bij laat stellen. De expert benoemt: “De leerling geeft het zelf aan. De ene leerling zal het misschien wat grootser aanpakken. Terwijl een andere leerling denkt: ik kan niet mijn aandacht op alles richten”. Tevens moet opgelet worden dat een rijke leeromgeving niet afleidt.

Overig

De expert raadt aan om schrijven in de midden- en bovenbouw functioneel in te zetten. Daarvoor hoeven niet per se losse lessen worden ingezet. Dat blijkt uit deze uitspraak: “Als een kind goed kan schrijven. En je hebt een goede liniatuur en een kind kan goed schrijven... dan is schrijven voor geschiedenis en aardrijkskunde gewoon je schrijven. Dus hoeveel aparte lessen wil je dan nog aan het vak schrijven geven?”. Wel moet dan continu gefocust worden op de schrijfdoelen van leerlingen. Na de les moet het doel geëvalueerd worden door henzelf of de leerkracht. Daarbij kan aparte feedback op taak en handschrift gegeven worden.

5. Conclusie en aanbeveling

5.1 Conclusie

In deze paragraaf worden de deelvragen beantwoord naar aanleiding van de resultaten, beschreven in het vorige hoofdstuk. Met deze gegevens wordt vervolgens de hoofdvraag beantwoord.

5.1.1 Hoe werken de leerkrachten op dit moment aan activiteit en leerlinginitiatief op het gebied van schrijfonderwijs?

Leergroep I

De leerlingen van Leergroep I zijn betrokken en worden on the job begeleid. De leerkracht zorgt voor activiteit door keuzes te bieden uit verschillende verwerkingsvormen met de mogelijkheid tot bewegen. Een voorbeeld dat de leerkracht benoemt is het schrijven op het raam. Het leerlinginitiatief kan enigszins vergroot worden. Op dit moment wordt de taak en het doel door de leerkracht bepaald. Hierin kunnen leerlingen meer initiatief krijgen. Pompert (2017) benadrukt het belang van elkaar vragen stellen, complimenteren en feedback geven. Hieruit blijkt dat gedurende de correctiefase nog winst te behalen is. De correctiefase is een fase waarin leerlingen elkaar feedback kunnen voorzien en met elkaar kunnen praten over het schrijfwerk.

Leergroep II

De leerlingen van Leergroep II werken betrokken aan de zelfontworpen taak. Zelfontworpen taken zijn volgens Laevers, et al. (2013) een geschikte manier om activiteit en leerlinginitiatief te stimuleren. De leerkracht begeleidt op correcte wijze. De leerkracht kan zowel leerlinginitiatief als activiteit verbeteren. Leerlinginitiatief kan vergroot worden, door de rijke leeromgeving en meer aansluiten bij de leef- en beleavingswereld. Op het gebied van activiteit is de meeste winst te behalen. De leerlingen krijgen nu geen kans om te bewegen, samen te werken of werk te corrigeren.

Leergroep III

Het grootste gedeelte van de tijd werken de leerlingen van Leergroep III betrokken. De leerkracht loopt weinig rond en kan leerlingen meer zelf laten ontdekken en verkennen. Daarnaast bevat zowel leerlinginitiatief als activiteit verbeterpunten. Deze komen overeen met de verbeterpunten van Leergroep II. Tevens kan de leerkracht leerlingen meer aan het denken zetten. Dit knelpunt wordt door Elsäcker en Verhoeven (2005) beschreven. Waarbij ze benoemen dat kinderen in het onderwijs veelal te weinig worden gestimuleerd om onafhankelijk na te denken. Daarnaast is het waardevol om zelfevaluatie te realiseren na de schrijftaak. Met als doel dat het leergedrag in de toekomst aangepast kan worden (Pintrich, 2000). Daartoe krijgen leerlingen nu geen kans.

5.1.2 Wat zijn volgens de leerkrachten succesfactoren en knelpunten binnen schrijfonderwijs, gericht op activiteit en leerlinginitiatief?

Succesfactoren

Volgens de leerkrachten is het leerlinginitiatief binnen schrijfonderwijs een succesfactor. De leerkrachten benoemen een goede balans met betrekking tot het initiatief van leerlingen en de leerkrachten. In elke Leergroep hebben leerlingen verschillende mogelijkheden tot verwerkingsvormen. De leerkracht van Leergroep I geeft als voorbeeld de opdrachtkaarten met verschillende manieren van letters oefenen. Daarnaast geven leerkrachten ruimte aan eigen initiatieven gedurende de verwerking. Met het 'open-framework' benadrukt Laevers et al. (2013) het belang van ruimte voor keuzes van leerlingen en ondersteuning van de leerkracht.

Een tweede succesfactor is coaching on the job. De leerkrachten geven direct feedback op het schriftwerk van de leerlingen. Leerlingen krijgen aanwijzingen aansluitend op het lesdoel. Volgens Vansteenkiste et al. (in Van den Top, 2017) is dit een correcte vorm van autonomieondersteuning. Op deze wijze kunnen leerlingen gericht verder met het schriftwerk. Leerkrachten merken dat dit leerlingen motiveert. Om eigenaar van het eigen leerproces te worden is motivatie van wezenlijk belang volgens Piaget (in Laevers, et al., 2013).

Knelpunten

Een knelpunt is het gebrek aan inspiratie en kennis om activiteit in te zetten binnen schrijfonderwijs. Op dit moment wordt in Leergroep I activiteit op diverse wijze ingezet, door leerlingen bijvoorbeeld te laten oefenen met scheerschuim. Echter, de leerkracht geeft aan het lastig te vinden dit aanbod van verwerkingsvormen uit te breiden. De leerkrachten van Leergroep II en III hebben op dit moment niet de kennis om activiteit in te zetten.

Daarnaast benoemt de leerkracht van Leergroep II dat de leeromgeving van de schrijfhoek verrijkt kan worden. De leerkracht is op zoek naar mogelijkheden om de schrijfhoek te verrijken. De leerkracht beschikt niet over de kennis om deze wens tot uitvoering te brengen. Door de manier waarop de schrijfhoek nu is vormgegeven, twijfelt de leerkracht van Leergroep III of dit de betrokkenheid van leerlingen verhoogt.

5.1.3 Welke adviezen geeft een expert op het gebied van schrijfonderwijs aan scholen die actieve didactiek met leerlinginitiatieven nastreven?

Schrijfonderwijs

Als eerste benoemt de expert het belang van goed automatiseren. Leerkrachten moeten aldoor bekijken of leerlingen de stof écht beheersen, voordat ze naar de volgende stap gaan. Tevens adviseert de expert om tijdens elk schrijfmoment te corrigeren en niet uitsluitend tijdens de schrijfles. Op deze manier zijn leerlingen op alle momenten bezig met automatiseren en gebeurt dit niet op foutieve wijze. Daarnaast raadt de expert schriften met invullessen, gedurende het automatiseren, af. Dit soort schriften zorgen niet voor structuur en duidelijkheid, wat wel nodig is. Door gebruik te maken van blanco schriften worden leerlingen niet afgeleid. De expert benoemt het gebruik van schrijfschriften met een belijning, die past bij de leerling, die tijdens elke les gebruikt kunnen worden.

Tevens wijst de expert op het zorgen voor voldoende voorbereidende taken in Leergroep I, gericht op de correcte pengreep. Dit kan met behulp van diverse materialen, ontworpen voor een juiste pengreep, bijvoorbeeld tijdens het knippen of krijten.

Betrokkenheid

Wanneer de leerkracht feedback geeft, moet dit duidelijke feedback zijn. Als het schrijfwerk netter moet, is het van belang duidelijke richtlijnen te geven. Zo heeft de leerling houvast. Op deze manier zal de leerling zicht krijgen op het eigen handschrift. Leerlingen zullen voelen dat ze beter worden en dat het schrijfwerk netter wordt. Hierdoor zullen de leerlingen meer gemotiveerd zijn om hun handschrift te verbeteren. Tevens zullen functionele, betekenisvolle schrijfoopdrachten zorgen voor betrokkenheid, benoemt de expert.

Activiteit

Binnen Leergroep II en III kan activiteit met name toegepast worden wanneer leerlingen functioneel schrijven. Een voorbeeld van de expert is het inzetten van schrijven tijdens topografie. Om de hoofdletter 'k' te oefenen, kunnen plaatsen die beginnen met de 'k' opgezocht en opgeschreven worden. Het is daarbij van belang feedback te geven op de schrijfdoelen, zodat deze taak kan functioneren als schrijfles.

Een volgend advies van de expert is gericht op Leergroep III. Daag leerlingen uit met het leren van een handschrift naar keuze. Wanneer leerlingen een ander handschrift willen leren, moet dit volgens de regels van dit handschrift. Dit moet eveneens geautomatiseerd worden en vraagt begeleiding van de leerkracht.

De expert heeft ideeën aangedragen om activiteit tijdens schrijfonderwijs in te zetten in alle Leergroepen.

Leerlinginitiatief

Het leerlinginitiatief kan in elke Leergroep vergroot worden door het gebruik van een checklist. Leerlingen kunnen zelf of samen nakijken volgens vaste regels. Ze krijgen inzicht in succesfactoren en verbeterpunten. Verbeterpunten kunnen leerdoel worden. Hierdoor zijn de leerlingen volledig eigenaar over het eigen schrijfproces. Laat leerlingen daarnaast experimenteren met verschillende pennen en potloden. Elk kind geeft de voorkeur aan andere materialen of hulpmiddelen. Door initiatief hierin te stimuleren, schrijven leerlingen met materialen die bij hen passen. Mogelijk zal de greep hierdoor verbeteren.

5.1.4 Hoe kunnen de leerkrachten op Brede basisschool De Bunders de betrokkenheidsverhogende factoren: activiteit en leerlinginitiatief, volgens de procesgerichte aanpak van Laevers, et al. (2013), binnen het schrijfonderwijs verbeteren?

Vanuit de deelvragen zijn concrete succesfactoren en knelpunten naar voren gekomen. De voornaamste succesfactor is het leerlinginitiatief tijdens schrijfmomenten. Laevers, et al. (2013) benoemt dit als belangrijke factor om te zorgen voor hoge betrokkenheid. Echter, een klein verbeterpunt blijkt mogelijk, namelijk het inzetten van een checklist. De checklist zorgt ervoor dat leerlingen samen of individueel de correctiefase kunnen uitvoeren. Eveneens kunnen leerlingen gericht een eigen leerdoel stellen.

Het knelpunt betreft met name Leergroep II en III. Op dit moment hebben de leerkrachten moeite met het toepassen van activiteit. Ze geven aan op zoek te zijn naar de wijze waarop zij dit kunnen inzetten. Pompert (2017) adviseert individuele momenten af te wisselen met tweetal gesprekken. Volgens Laevers, et al. (2013) kan groeps- en partnerwerk de leerstof dichterbij de leerlingen brengen. Dit kan vormkrijgen door coöperatieve schrijfoopdrachten aan te dragen of leerlingen elkaars werk te laten corrigeren met behulp van de checklist. Uit onderzoek van Dahlberg (2010)

kan opgemaakt worden dat het van belang is, leerlingen maximaal bij het leren en evalueren te betrekken. De checklist ondersteunt hiermee leerlinginitiatief en activiteit. De checklist is in het interview benoemd door de expert. Daarnaast heeft de expert voorbeelden benoemd om activiteit in te zetten. Deze voorbeelden zullen meegenomen worden in de aanbeveling.

5.2 Kritische reflectie

Het is duidelijk zichtbaar dat het theoretisch kader de basis is geweest voor het opstellen van het onderzoek. Binnen het theoretisch kader worden zowel nationale als internationale, actuele bronnen beschreven. Uit het theoretisch kader zijn vier kernbegrippen voortgekomen. Om de kernbegrippen te operationaliseren, zijn deze weergegeven in een schema (zie bijlage 1). Vandaaruit zijn de instrumenten opgesteld. Dit draagt bij aan de validiteit van dit onderzoek.

De proefobservatie heeft ervoor gezorgd dat de onderzoeker vaststelde dat de schaal niet geschikt was voor alle items. Het observatie-instrument bevatte een vijfpuntsschaal. De schaal is aangepast naar een vierpuntsschaal.

Het groepsinterview is afgenomen met een aantal leden van de onderzoeksgroep. De leden van de onderzoeksgroep hebben de items van tevoren bekeken, zodat verzekerd kon worden dat het interview alle essentiële vragen bevatte en mogelijke onduidelijkheden werden aangepast. Hieruit kwam naar voren dat een aantal items weinig diepgang bevatte. Vervolgens zijn de items vanuit het schema (zie bijlage 1) opgesteld. Op deze wijze is meer diepgang in de items verwerkt. Hieruit blijkt dat het vooraf bekijken van de interviewvragen, evenals de proefobservatie, hebben bijgedragen aan de validiteit en betrouwbaarheid van de instrumenten (Kallenberg, et al., (2011). Gedurende het onderzoek is in elke Leergroep éénmalig geobserveerd. Om de betrouwbaarheid te waarborgen heeft een groepsinterview plaatsgevonden ter aanvulling op de observaties. Door weinig ruimte betreft de planning, zijn de observaties uitgevoerd na het groepsinterview.

Oorspronkelijk was de derde deelvraag gericht op een good practise op een andere basisschool, die verder ontwikkeld is op het gebied van schrijfonderwijs gericht op activiteit en leerlinginitiatief. Echter, de twee mogelijke kandidaten bleken niet in de gelegenheid te zijn hun medewerking te kunnen verlenen. Daaropvolgend is gekozen voor het expertinterview. Terugkijkend op het proces is dit een juiste beslissing geweest. Het expertinterview is van grote waarde voor het kunnen beantwoorden van de hoofdvraag.

De onderzoeker heeft voorafgaand aan het expertinterview een schrijfcursus van de expert gevolgd. In combinatie met het expertinterview is veel bruikbare informatie verworven. Naar aanleiding daarvan hebben meerdere tussenpresentaties aan de onderzoeksgroep plaatsgevonden. Op deze wijze is de onderzoeksgroep zeer betrokken geraakt bij het onderzoek. Hier zijn bruikbare aanbevelingen uit voortgekomen, die worden gesteund door de betrokkenen.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

5.3.1 Aanbeveling 1: Materialen van methode 'Aan Boord'

De focus van het onderzoek ligt op het verhogen van de betrokkenheid, gericht op activiteit en leerlinginitiatief. Uit de conclusie blijkt dat verbeterpunten mogelijk zijn op het gebied van activiteit en leerlinginitiatief in alle Leergroepen. Om deze reden worden materialen van de schrijfmethode 'Aan Boord' aanbevolen. De materialen zijn breed inzetbaar en maken individueel schrijfaanbod mogelijk.

Een essentieel onderdeel van de methode is de checklist 'de tien Gouden Schrijfregels'. Aanbevolen wordt de checklist in te zetten in elke Leergroep, zodat leerlingen zicht krijgen op succesfactoren en verbeterpunten. Aan de hand van de verbeterpunten kunnen leerlingen een eigen leerdoel stellen. In overleg met de leerkracht van Leergroep I is het besluit genomen 'zes Gouden Schrijfregels' voor Leergroep I te ontwerpen. Dit sluit beter aan bij deze leeftijdsgroep. Een eenvoudige versie van de schrijfregels zijn opgenomen in de bijlagen (bijlage 6).

Tevens bevat de schrijfmethode diverse materialen ten behoeve van het bevorderen van de pengreep. Door deze materialen in te zetten zullen leerlingen vooruitgang zien in het eigen handschrift. Dit heeft positieve gevolgen voor de betrokkenheid, volgens de expert.

5.3.2 Aanbeveling 2: Functioneel schrijfonderwijs

Door de 'Gouden Schrijfregels' in te zetten, kan elk schrijfmoment een schrijfles worden. De expert benoemt het belang van feedback geven, gedurende het automatiseren van schrijven. Leerlingen zijn tijdens alle schrijfmomenten bezig met automatiseren, door feedback te geven gebeurt dit niet op foutieve wijze.

Vanaf Leergroep II kan functioneel schrijven wordt ingezet. Volgens de expert verhoogt functioneel betekenisvol schrijfonderwijs de betrokkenheid. Het taal- en werkplein zijn met name geschikt om functioneel schrijven in te zetten. Door middel van deze werkwijze wordt de schrijfhoek in Leergroep II minder noodzakelijk. De leerkracht van Leergroep II gaf aan dat leerlingen weinig tot geen gebruik maken van de schrijfhoek. Aangeraden wordt om kritisch te kijken naar de schrijfhoek in Leergroep II.

Aanbevolen wordt om de materialen van de schrijfmethode 'Aan Boord' en de 'Gouden Schrijfregels', met ingang van volgend schooljaar 2019-2020, in te zetten in alle Leergroepen. Op deze wijze ontstaat structureel, duidelijk schrijfonderwijs binnen de gehele school.

5.3.3 Aanbeveling 3: Cursus schrijfonderwijs

Wanneer de methode 'Aan Boord' en functioneel schrijven zal worden ingezet, is het van belang het schoolteam hiervan op de hoogte te stellen. Het is van belang dat een workshop van 'De Schrijfvriend' op De Bunders wordt verzorgd. De workshop draagt bij aan structuur en kennis met betrekking tot schrijfonderwijs, binnen de gehele school. Aanbevolen wordt 'De Schrijfvriend' op de eerst studiedag van het schooljaar 2019-2020 uit te nodigen.

De workshop wordt aanbevolen, omdat deze geschikt is voor het volledige schoolteam. Kennisoverdracht zal plaatsvinden, gericht op alles wat met (leren) schrijven te maken heeft. Daarnaast worden 'de tien Gouden Schrijfregels' uitgebreid toegelicht. Tevens worden praktische tips en handzame materialen voor uitdagend en succesvol schrijfonderwijs aangeboden.

5.3.4 Aanbeveling 4: Inzetten activiteit

In het theoretisch kader zijn voorbeelden van Laevers et al. (2013) benoemt, om activiteit in te zetten. Een voorbeeld is, het inzetten van een dobbelsteen. Meerdere studies (Mahar et al., 2006; Best, 2010) wijzen uit dat kinderen beter kunnen concentreren en nadenken als zij kunnen bewegen. Tevens heeft de expert diverse voorbeelden genoemd, tijdens het interview. Aan de hand van deze voorbeelden en theoretisch kader zijn door de onderzoeker lesideeën ontworpen voor alle Leergroepen. De lesideeën zijn uitgewerkt en toegevoegd aan de bijlagen (bijlage 7). Aanbevolen wordt deze lesideeën met activiteit, in te zetten tijdens schrijfmomenten.

6. Bibliografie

- Artz, D. (2017). *Eigenaarschap door zelfregulatie in het basisonderwijs*. Opgevraagd op 4 januari 2019 van https://hbo-kennisbank.nl/details/sharekit_fontys:oai:surfsharekit.nl:542f5015-6a1d-426b-a7ef-ecfb2baf55c1
- Baarda, B., Bakker, E., Boullart, A., Julsing, M., Fischer, T., Peters, V. & Velden, T. van der (2018). *Basisboek kwalitatief onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Bakx, A., Ros, A. & Teune, P. (2012). *Opbrengstgericht onderwijs ontwerpen*. Bussem: Coutinho.
- Best, J.R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review*, 30(4), 331-351.
- Blank, L. (2018, 20 januari). Het belang van netjes schrijven. *Leidsche Courant, Noord-Hollands dagblad, Gooi & Eemlander, Haarlems Dagblad*. Opgevraagd op 15 juni 2019 van <https://www.deschrijfvriend.nl/>
- Blaauw-van Vledder, A. & Dijk, E. van (2003). *Schrijven met zorg*. Baarn: HBuitgevers
- Boogaard, J. van den (2018, 6 september). Zelfregulerend leren stimuleren bij leerlingen [Foto]. Opgevraagd op 3 januari 2019 van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/zelfregulerend-leren-stimuleren-leerlingen/>
- Connelly, V., Gee, D. & Walsh, E. (2007). A comparison of keyboarded and handwritten compositions and the relationship with transcription speed. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 479-492. Doi:10.1348/000709906x116768
- Cornhill, H. & Case-Smith, J. (1996). Factors That Relate to Good and Poor Handwriting. *American Journal of Occupational Therapy*, 50(9), 732-739. Doi:10.5014/ajot.50.9.732
- Donk, C. van der & Lanen, B. van (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho bv.
- Ebbens, S. O. & Ettekooven, S. (2016). *Samenwerkend leren: praktijkboek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Ebbens, S. O. & Ettekooven, S. (2017). *Actief leren: bronnenboek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- EDventure (2015, juni). Landelijk debat 'Ons Onderwijs 2032'. Opgevraagd op 4 oktober 2018 van http://www.edventure.nu/wp-content/uploads/sites/17/2015/06/150286_Adviesrapport-EDventure-landelijk-debat-Onderwijs-2032_28-mei-2015.pdf
- Elsäcker, W. van & Verhoeven, L. T. W. (2005). *Interactief lezen en schrijven: naar motiverend lees- en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Francken, J. (2013, september). Schrijven versus typen: wat zegt de neurowetenschap? *Weten Wat Werkt en Waarom*, 2(3), 6-13. Opgevraagd op 3 oktober 2018 van https://www.kennisnet.nl/fileadmin/kennisnet/publicatie/4w/4w_magazine_2013-3.pdf
- Gaalen, E. van (2017, 31 juli). Schrijfvaardigheid kinderen holt achteruit. *AD*. Geraadpleegd op 3 oktober 2018 van <https://www.ad.nl/binnenland/schrijfvaardigheid-kinderen-holt-achteruit~aba9b5e3/>
- Gelderen, A. van & Blok, H. (1991). De praktijk van het stelonderwijs in de groepen 7 en 8 van de basisschool; observaties en interviews. *Pedagogische Studiën*, 68, 4, 159-175
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing Next. Effective Strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington D.C.: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S. & Hebert, M.A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading (A Carnegie Corporation Time to Act Report)*. Washington DC: Alliance for Excellent Education.
- Hamerling, B. (2015, 18 oktober). Basisvaardigheden - Beter Onderwijs Nederland [Blogpost]. Geraadpleegd op 23 januari 2019 van <https://www.beteronderwijsnederland.nl/blogs/2015/10/basisvaardigheden/>

- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge
- Herman, J. (2012–2013). *De zelfregulerende leerstrategieën van jonge leerlingen in kaart gebracht, en de relatie tot leerprestaties*. Opgevraagd op 3 januari 2019 van http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/063/022/RUG01-002063022_2013_0001_AC.pdf
- Hettinga, H. (2011). Kribbel, krabbel, knuistje ... Een toekomst voor toetsenbord én pen. *Praxisbulletin*, 28(08), april, 27–31
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Focus op schrijven: het onderwijs in het schrijven van teksten*. Opgevraagd op 4 oktober 2018 van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/brochures/2012/07/07/focus-op-schrijven-het-onderwijs-in-het-schrijven-van-teksten-printversie>
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Rapport: het onderwijs in het schrijven van teksten*. Opgevraagd op 4 oktober 2018 van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2011/02/16/het-onderwijs-in-het-schrijven-van-teksten>
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek; Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff
- Krijgsman, A. (2012, 5 juni). *De invloed van feedback bij leren-door-observeren: Een onderzoek naar het effect van communicerend leren met enkele feedbackvarianten*. Opgevraagd op 3 januari 2019 van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/241978>
- Laevers, F., Heylen, L., Maes, J., & Van Gucht, I. (2013). *Een procesgerichte aanpak voor 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs*. Averbode, België: CEGO Publishers
- Leeuw, B. van der, Meestringa, T. & Silfhout, G. van (2016). *Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs vo: Een ontwerpinstrument voor leerkrachten Nederlands*. Enschede: SLO.
- Mahar, M. T., Murphy, S. K., Rowe, D. A., Golden, J., Shields, A. T. & Raedeke, T. D. (2006). Effects of a Classroom-Based Program on Physical Activity and On-Task Behavior. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 38(12), 2086–2094. Doi:10.1249/01.mss.0000235359.16685.a3
- Miert, M. van (2015, 18 juni). Maak het onderwijs weer leuk met spel! Geraadpleegd op 3 januari 2019 van <https://www.lkca.nl/artikelen/maak-het-onderwijs-weer-leuk-met-spel>
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2009). The concept of flow. In Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Ed.). *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford University Press, USA. 89–105.
- Norden, S. (2014). *Iedereen kan leren schrijven*. Bussum: Uitgeverij Coutinho bv.
- Overvelde, A. (2013). *Which practice makes perfect?*. Ridderkerk: Ridderprint.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-Regulation*, 451–502. Doi:10.1016/b978-012109890-2/50043-3
- Plakans, L. (2008). Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks. *Assessing Writing*, 13(2), 111–129. Doi:10.1016/j.asw.2008.07.001
- Platform Onderwijs2032 (2016, 23 januari). *Ons onderwijs2032*. Geraadpleegd op 4 oktober 2018 van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/01/23/eindadvies-platform-onderwijs2032-ons-onderwijs2032>
- Pompert, B. (2017). *Lezen en schrijven doe je samen*. Assen, Nederland: Koninklijke Van Gorcum.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. Doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Schunk, D. (2005). Self-Regulated Learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85–94. Doi:10.1207/s15326985ep4002_3
- Soest, H. van (2018, 23 januari). Schrijven moet weer een apart vak worden op de basisschool. *AD*. Geraadpleegd op 4 oktober 2018 van <https://www.ad.nl/binnenland/schrijven-moet-weer-een-apart-vak-worden-op-de-basisschool~a6126f28/>
- Stevens, L. (2010). *Zin in onderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1997). The high/scope preschool curriculum comparison

- study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 117–143. Doi:10.1016/s0885-2006(97)90009-0
- Talasman-Chiorean, C. (2016). The Flynn / Non-Flynn Phenomenon and the digitized Educational System. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, , 85–90. Doi:10.15405/epsbs.2016.12.12
- Tan, L. H., Xu, M., Chang, C. Q. & Siok, W. T. (2012). China's language input system in the digital age affects children's reading development. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(3), 1119–1123. Doi:10.1073/pnas.1213586110
- Top, J. E. van den (2017, 1 juli). De rol van structuur en autonomie in het aanwakkeren van intrinsieke motivatie bij kinderen. Opgevraagd op 4 januari 2019 van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/352076>
- Tuerlings, S. (2017). *Eigenaarschap je eigen maken om het eigen te laten zijn*. Opgevraagd op 4 januari 2019.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. In Van Elsäcker, W., & Verhoeven, L. T. W. (2005). *Interactief lezen en schrijven: naar motiverend lees- en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of Self-regulation of Learning and Performance*. New York/London: Routledge.

7. Bijlagen

Bijlage 1 Instrumenten

In het onderstaande schema zijn kernbegrippen, deelaspecten en kijkpunten geordend. Op basis daarvan zijn de items van de observatielijst, het groepsinterview en het expertinterview opgesteld.

Doel	Kernbegrippen	Deelaspecten	Kijkpunten, vragen of stellingen
Na afloop van de observaties en interviews is data verzameld waarmee de deelvragen beantwoord kunnen worden.	Schrijfonderrwijs	didactieken gericht op het begeleiden van het schrijfonderrwijs.	feedback, feed up, feed forward, schrijftips, aansluiting opdracht bij 'echte wereld', aandachtspunten worden benoemd, nette verzorging
	Betrokkenheid	state-of-flow, signalen van betrokkenheid: concentratie, persistentie, intense mentale activiteit, motivatie, energie, exploratiedrang, grenzen eigen mogelijkheden, LBS, intrinsieke motivatie, uitdaging.	tong uit de mond, rechtzitten, alertheid, vertekende tijdsbeleving, focus, nauwkeurigheid, intens gerichte blik, inspanning, niet kunnen en al kunnen, al begrijpen en niet begrijpen, state-of-flow
	Activiteit	bewegen, geprikkeld worden, leren-door-doen, zelf ontdekken, ondernemingszin, groeps- en partnerwerk, individueel werk, sociale ondersteuning, samenwerkend leren, leren-door-observeren, spelvarianten/ instructieve spelen.	niet stilzitten, spelvormen, samenwerkingsvormen, interactievormen, differentiatie, zintuigelijke ervaringen, meer dan een communicatielij, wachtmomenten, zelf doen
	Leerlinginitiatief	leerlingparticipatie (m.b.t. inhoud en aanpak), ruimte voor initiatief, ruimte voor keuzes, eigenaar eigen leerproces, eigenaarschap, autonomieondersteuning, motivatie, rijke leeromgeving, veiligheid, begeleiding, vrijheid,	doelen worden bepaald door leerlingen, verschillende materialen binnen handbereik, samenwerken, nieuwsgierigheid, uitdaging, initiatief leerling en leerkracht, acties uitlokken,

		verbondenheid met anderen, ontwerper eigen leren.	onafhankelijkheid, keuzevrijheid
--	--	--	-------------------------------------

Bijlage 1.1 Observatielijst

Welke observant bent u?

Welke leerkracht observeert u?

In welke klas kijkt u?

Wat is het tijdstip van de observatie?

Bij welke les en op welk plein kijkt u?

Observatie-instrument	Niet van toepassing	Meer niet dan wel van toepassing	Meer wel dan niet van toepassing	Wel van toepassing
<i>Schrijfonderwijs</i>				
De leerkracht geeft de leerling aanwijzingen aansluitend bij het lesdoel.				
De leerkracht geeft de leerling aanwijzingen gericht op de verzorging van de schrijftaak.				
De leerkracht loopt rond om te begeleiden als de leerlingen aan het werk zijn.				
De leerkracht geeft de leerlingen tijdens de instructie schrijftips.				
De leerkracht geeft feedback, feed up en feed forward.				
<i>Betrokkenheid</i>				
De leerlingen werken geconcentreerd aan de schrijftaak.				
De leerlingen werken persistent aan de schrijftaak.				
De leerlingen werken nauwkeurig aan de schrijftaak.				
De leerlingen krijgen de kans zelf te ontdekken en verkennen.				
De leerlingen werken aan een schrijftaak met passende moeilijkheidsgraad.				
<i>Activiteit</i>				
De leerlingen krijgen de kans om te bewegen.				
De leerlingen krijgen ruimte om gebruik te maken van materialen.				
De leerlingen krijgen ruimte om te overleggen.				
De leerlingen krijgen ruimte voor groeps-/partnerschrijfwerk.				
De leerlingen voeren de correctiefase zelfstandig of samen uit.				
De leerlingen hoeven niet te wachten op de leerkracht.				
De leerkracht zorgt dat de schrijfles geen wachtmomenten bevat.				
De leerkracht houdt rekening met verschillen in schrijfniveau.				
De leerkracht zet de leerlingen aan het denken.				

De leerkracht zorgt voor het aanspreken van de ondernemingszin door leerlingen zelfverantwoordelijk te maken voor hun eigen schrijfproces.				
<i>Leerlinginitiatief</i>				
De leerlingen krijgen ruimte voor eigen initiatief.				
De leerlingen krijgen ruimte om eigen beslissingen te nemen.				
De leerlingen worden uitgedaagd tot nadenken.				
De leerlingen geven eigen invulling aan de schrijftaak.				
De leerlingen zijn de ontwerper van hun eigen schrijfproces.				
De leerlingen bepalen hun eigen schrijfdoel.				
De leerkracht heeft een rijke, stimulerende leeromgeving gecreëerd.				
De leerkracht zorgt voor motivatie bij leerlingen, door ruimte te geven aan persoonlijke inbreng.				
De leerkracht zorgt voor motivatie bij leerlingen, door eigenaarschap te verlenen.				
De leerkracht sluit thema's, activiteiten en/of onderwerpen aan op de leef- en belevingswereld van de leerlingen.				
De leerkracht geeft precieze aanwijzingen wat leerlingen moeten doen.				

Bijlage 1.2 Interviewleidraad groepsinterview

Inleiding

Naar aanleiding van de nieuwe onderwijsvisie vraagt De Bunders om schijfonderwijs opnieuw vorm te geven. De focus licht hierbij op het verhogen van betrokkenheid gericht op activiteit en leerlinginitiatief.

Onder activiteit verstaan we onder andere de mogelijkheid tot bewegen, 'doen' door middel van spelvarianten, groepswerk en mentale uitdaging. De energie van kinderen moet op een positieve manier benut en geuit worden.

Onder leerlinginitiatief verstaan we dat kinderen leren zelfstandig keuzes te maken die aansluiten op eigen onderwijsbehoeften. Leerlingen hebben eigenaarschap over het eigen leerproces.

Kern

Schijfonderwijs

Hoe begeleiden jullie de leerlingen tijdens hun schrijfproces?

Op welke wijze geven jullie nu feedback, feed up en feed forward?

(Geven jullie nu bijvoorbeeld aanwijzingen aansluitend op het lesdoel?)

(Geven jullie nu bijvoorbeeld aanwijzingen op de verzorging van de schrijftaak?)

Betrokkenheid

Hoe zorgen jullie voor hoge betrokkenheid tijdens schijfonderwijs?

Hoe ervaren jullie de betrokkenheid over het algemeen tijdens schijfonderwijs?

Hoe is de werkhouding van de leerlingen over het algemeen tijdens het schrijven?

Activiteit

Hoe werken jullie op dit moment aan activiteit binnen schijfonderwijs?

Op welke wijze zou activiteit vergroot kunnen worden binnen schrijfonderwijs?

Op welke wijze bewegen leerlingen nu tijdens de schrijfles?

Hoe actief zijn leerlingen nu tijdens de schrijfles?

Hoe krijgt de correctiefase vorm tijdens de schrijfles?

Op welke wijze zetten jullie groeps- of partnerwerk in tijdens de schrijfles?

Leerlinginitiatief

Hoe werken jullie op dit moment aan leerlinginitiatief binnen schrijfonderwijs?

Op welke wijze zou het leerlinginitiatief vergroot kunnen worden binnen schrijfonderwijs?

Op welke wijze zijn leerlingen al eigenaar van hun eigen leerproces?

Op welke wijze is er ruimte voor eigen keuzes tijdens het schrijfonderwijs?

Op welke wijze is een rijke schrijfmgeving vormgegeven?

Op welke wijze wordt het lesdoel en de activiteit vormgegeven?

Overig

Wat zou jullie kunnen helpen bij het verhogen van activiteit en leerlinginitiatief? Welk hulpmiddel? Welke vorm?

Om ons schrijfonderwijs gericht op activiteit en leerlinginitiatief te kunnen verbeteren is het nodig dat...

Zijn er nog niet genoemde succesfactoren of verbetermogelijkheden die jullie ervaren op het gebied van schrijfonderwijs?

Afsluiting

Alle leerkrachten worden tot slot gevraagd of ze alles gezegd hebben wat ze wilden zeggen. De leerkrachten worden bedankt en er wordt verteld wat met de informatie gedaan zal worden.

Bijlage 1.3 Interviewleidraad expertinterview

Inleiding

Informatie voorafgaand aan het interview

Het onderzoek wordt uitgevoerd op De Bunders in Oisterwijk. Op De Bunders staat de procesgerichte aanpak centraal. Dit is gebaseerd op ervaringsgericht leren van Ferre Laevers. Dit onderwijstype richt zich op het proces en niet het eindproduct. Welbevinden en betrokkenheid van leerlingen staat centraal. Tevens is de groepsindeling als volgt ingericht: Leergroep I is groep 1, 2 en 3; Leergroep II is groep 4 en 5; Leergroep III is groep 6 en 7. Volgend jaar sluit groep 8 hierbij aan. Naar aanleiding van de nieuwe onderwijsvisie vraagt De Bunders om schrijfonderwijs opnieuw vorm te geven. De focus licht hierbij op het verhogen van betrokkenheid gericht op activiteit en leerlinginitiatief.

Onder activiteit verstaan we onder andere de mogelijkheid tot bewegen, 'doen' door middel van spelvarianten, groepswork en mentale uitdaging. De energie van kinderen moet op een positieve manier worden benut en geuit.

Onder leerlinginitiatief verstaan we dat kinderen leren zelfstandig keuzes te maken die aansluiten op eigen onderwijsbehoeften. Leerlingen hebben eigenaarschap over het eigen leerproces.

Ik heb hieraan voorafgaand een groepsinterview op de stageschool afgenomen, met de leerkrachten die schrijfonderwijs geven. Aan de hand daarvan heb ik de interviewvragen opgesteld.

Het doel van het interview is het achterhalen van adviezen om activiteit en leerlinginitiatief in te kunnen zetten binnen schrijfonderwijs.

Hebt u bezwaar als het interview wordt opgenomen?

Wie bent u en wat is uw functie?

Kern

Schrijfonderwijs

1. Wat vindt u van belang tijdens schrijfonderwijs?

Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat didactieken die zich richten op begeleiding van het schrijfonderwijs het meeste effect hebben (Graham & Perin, 2007).

2. Op welke wijze kunnen de leerkrachten schrijfonderwijs het best begeleiden?
3. Op welke wijze kunnen de leerkrachten feedback, feed up en feed forward effectief inzetten?

Betrokkenheid

4. Wat stimuleert volgens u hoge betrokkenheid tijdens schrijfonderwijs?

De leerkrachten zijn van mening dat er altijd leerlingen zullen zijn die een hekel hebben aan schrijven, wat je als leerkracht ook doet.

5. Hoe denkt u hierover?
6. Hoe kun je bij leerlingen die over het algemeen geen plezier beleven aan schrijven, toch proberen de betrokkenheid te verhogen?
7. Op welke wijze kunnen leerlingen de kans krijgen zelf te ontdekken en verkennen tijdens schrijfonderwijs?

Activiteit

De leerkrachten gaven aan het lastig te vinden om verschillende werkvormen in te zetten binnen schrijfonderwijs.

8. Welke verschillende werkvormen zouden ingezet kunnen worden tijdens schrijfonderwijs en op welke wijze?

In Leergroep I is er mogelijkheid om te bewegen tijdens het schrijven.

9. Op welke wijze zou beweging in Leergroep II en III ingezet kunnen worden?

Leerkrachten gaven aan moeite te hebben met activiteit waarbij tussen de lijnen schrijven geoefend wordt. In Leergroep I schrijven leerlingen bijvoorbeeld in zand of scheerschuim of ze schrijven op het raam of whiteboard. Echter, dit zijn allemaal vormen van schrijven zonder lijntjes. Schrijven gaat van grote bewegingen naar kleine pols- en handbewegingen.

10. Is het volgens u mogelijk zulke werkvormen in Leergroep II en III toe te passen en op welke wijze?

De leerkrachten maken weinig tot geen gebruik van groeps- of partnerwerk.

11. Hoe kunnen zij dit inzetten binnen het schrijfonderwijs?

In Leergroep I doet de leerkracht activiteiten als, de mooiste letter verkiezing of geef drie complimenten en één tip gezamenlijk in de kring.

12. Is het volgens u mogelijk zulke werkvormen in te zetten in Leergroep II en III en op welke wijze?

De leerkracht van Leergroep I geeft aan leerlingen niet elkaars werk te laten nakijken. Zij geeft aan dat kinderen te streng zijn voor elkaar, wat lastig kan zijn voor onzekere kinderen. Als leerkracht sluit je met feedback geven, aan bij de onderwijsbehoeften van het kind.

13. Hoe zou dit op een verantwoorde manier toch ingezet kunnen worden?

Meester benoemt in een interview met Miert (2015) dat spel zorgt voor meer plezier in het onderwijs.

14. Op welke wijze kunnen spelvormen ingezet worden tijdens schrijfonderwijs?

De grote vraag van de leerkrachten is: op welke wijze kunnen de leerkrachten activiteit inzetten binnen schrijfonderwijs. Zij hebben behoefte aan ideeën.

15. Heeft u nog niet genoemde ideeën die zij kunnen in zetten? Zou u deze willen toelichten?

Leerlinginitiatief

16. Een grote mate van leerlinginitiatief is nodig om betrokkenheid te bereiken, concludeert Laevers, et al. (2013). Hoe zou u leerlinginitiatief een plaats geven binnen schrijfonderwijs?

De leerkrachten zorgen voor leerlinginitiatief doordat:

- De leerlingen de mogelijkheid hebben eigen opdrachten te ontwerpen en tot uitvoering te brengen of er liggen diverse opdrachten klaar waarmee ze aan de schrijfdoelen werken.
- De leerkrachten doelen zichtbaar maken met doelenposters, een doelenwand of werkkaart.

17. Ziet u hier verbeterpunten?

Elsäcker en Verhoeven (2005) beschrijven dat in de meeste methodes precies wordt verteld wat de leerling moet doen. Hierdoor is er geen controle over het eigen leerproces.

18. Op welke wijze zou het eigenaarschap over het eigen leerproces binnen schrijfonderwijs vergroot kunnen worden?

19. Hoe zouden leerlingen meer eigenaarschap kunnen krijgen, gericht op het stellen van eigen leerdoelen?

Laevers, et al. (2013) beschrijft dat een rijke leeromgeving bijdraagt aan motivatie.

20. Hoe kan een rijke leeromgeving gecreëerd worden, zodat dit bijdraagt aan het leerlinginitiatief?

De huidige situatie bedraagt onder andere posters met blok- en schrijfletters en de schrijfhouding. Tevens liggen er diverse schrijfoopdrachten klaar.

De leerkrachten geven aan niet te veel leerlinginitiatief te kunnen geven, omdat leerlingen die niet uit zichzelf gaan schrijven anders niet genoeg oefenen.

21. Hoe denkt u hier over?

Overig

22. Heeft u alles verteld, wat u wilde vertellen?

Afsluiting

De respondent wordt tot slot gevraagd of ze alles gezegd heeft wat ze wilden zeggen. De respondent wordt bedankt en er wordt verteld wat met de informatie gedaan zal worden.

Bijlage 2 Uitwerking observatielijsten

Welke observant bent u?

Anne Streur

Welke leerkracht observeert u?

Susan

In welke klas kijkt u?

Basisschool de Bunders, Leergroep I

Wat is het tijdstip van de observatie? 7 mei 2019 / 10.50 – 11.30

Bij welke les en op welk plein kijkt u? Een schrijfles op het techniekplein

Observatie-instrument	Niet van toepassing	Meer niet dan wel van toepassing	Meer wel dan niet van toepassing	Wel van toepassing
<i>Schrijfonderricht</i>				
De leerkracht geeft de leerling aanwijzingen aansluitend bij het lesdoel.				x
De leerkracht geeft de leerling aanwijzingen gericht op de verzorging van de schrijftaak.				x
De leerkracht loopt rond om te begeleiden als de leerlingen aan het werk zijn.				x
De leerkracht geeft de leerlingen tijdens de instructie schrijftips.				x
De leerkracht geeft feedback, feed up en feed forward.				x
<i>Betrokkenheid</i>				
De leerlingen werken geconcentreerd aan de schrijftaak.				x
De leerlingen werken persistent aan de schrijftaak.				x
De leerlingen werken nauwkeurig aan de schrijftaak.				x
De leerlingen krijgen de kans zelf te ontdekken en verkennen.				x
De leerlingen werken aan een schrijftaak met passende moeilijkheidsgraad.				x
<i>Activiteit</i>				
De leerlingen krijgen de kans om te bewegen.				x
De leerlingen krijgen ruimte om gebruik te maken van materialen.			x	
De leerlingen krijgen ruimte om te overleggen.				x
De leerlingen krijgen ruimte voor groeps-/partnerschrijfwerk.			x	
De leerlingen voeren de correctiefase zelfstandig of samen uit.	x			
De leerlingen hoeven niet te wachten op de leerkracht.			x	
De leerkracht zorgt dat de schrijflus geen wachtmomenten bevat.				x
De leerkracht houdt rekening met verschillen in schrijfniveau.				x
De leerkracht zet de leerlingen aan het denken.				x
De leerkracht zorgt voor het aanspreken van de ondernemingszin door leerlingen zelfverantwoordelijk te maken voor hun eigen schrijfwerk.		x		
<i>Leerlinginitiatief</i>				
De leerlingen krijgen ruimte voor eigen initiatief.		x		
De leerlingen krijgen ruimte om eigen beslissingen te nemen.		x		
De leerlingen worden uitgedaagd tot nadenken.			x	
De leerlingen geven eigen invulling aan de schrijftaak.		x		
De leerlingen zijn de ontwerper van hun eigen schrijfwerk.			x	

De leerlingen bepalen hun eigen schrijfdoel.	x			
De leerkracht heeft een rijke, stimulerende leeromgeving gecreëerd.				x
De leerkracht zorgt voor motivatie bij leerlingen, door ruimte te geven aan persoonlijke inbreng.		x		
De leerkracht zorgt voor motivatie bij leerlingen, door eigenaarschap te verlenen.			x	
De leerkracht sluit thema's, activiteiten en/of onderwerpen aan op de leef- en belevingswereld van de leerlingen.				x
De leerkracht geeft precieze aanwijzingen wat leerlingen moeten doen.		x		

Welke observant bent u?

Anne Streur

Welke leerkracht observeert u?

Tessa

In welke klas kijkt u?

Basisschool de Bunders, Leergroep II

Wat is het tijdstip van de observatie? 7 mei 2019 / 09.00 – 09.35

Bij welke les en op welk plein kijkt u? Een schrijfles op het werkplein

Observatie-instrument	Niet van toepassing	Meer niet dan wel van toepassing	Meer wel dan niet van toepassing	Wel van toepassing
<i>Schrijfonderricht</i>				
De leerkracht geeft de leerling aanwijzingen aansluitend bij het lesdoel.				x
De leerkracht geeft de leerling aanwijzingen gericht op de verzorging van de schrijftaak.			x	
De leerkracht loopt rond om te begeleiden als de leerlingen aan het werk zijn.				x
De leerkracht geeft de leerlingen tijdens de instructie schrijftips.				x
De leerkracht geeft feedback, feed up en feed forward.				x
<i>Betrokkenheid</i>				
De leerlingen werken geconcentreerd aan de schrijftaak.				x
De leerlingen werken persistent aan de schrijftaak.				x
De leerlingen werken nauwkeurig aan de schrijftaak.				x
De leerlingen krijgen de kans zelf te ontdekken en verkennen.		x		
De leerlingen werken aan een schrijftaak met passende moeilijkheidsgraad.				x
<i>Activiteit</i>				
De leerlingen krijgen de kans om te bewegen.	x			
De leerlingen krijgen ruimte om gebruik te maken van materialen.	x			
De leerlingen krijgen ruimte om te overleggen.		x		

De leerlingen krijgen ruimte voor groeps-/partnerschrijfwerk.	x			
De leerlingen voeren de correctiefase zelfstandig of samen uit.	x			
De leerlingen hoeven niet te wachten op de leerkracht.				x
De leerkracht zorgt dat de schrijfles geen wachtmomenten bevat.				x
De leerkracht houdt rekening met verschillen in schrijfniveau.				x
De leerkracht zet de leerlingen aan het denken.			x	
De leerkracht zorgt voor het aanspreken van de ondernemingszin door leerlingen zelfverantwoordelijk te maken voor hun eigen schrijfproces.				x
<i>Leerlinginitiatief</i>				
De leerlingen krijgen ruimte voor eigen initiatief.			x	
De leerlingen krijgen ruimte om eigen beslissingen te nemen.			x	
De leerlingen worden uitgedaagd tot nadenken.			x	
De leerlingen geven eigen invulling aan de schrijftaak.				x
De leerlingen zijn de ontwerper van hun eigen schrijfproces.			x	
De leerlingen bepalen hun eigen schrijfdoel.			x	
De leerkracht heeft een rijke, stimulerende leeromgeving gecreëerd.		x		
De leerkracht zorgt voor motivatie bij leerlingen, door ruimte te geven aan persoonlijke inbreng.				x
De leerkracht zorgt voor motivatie bij leerlingen, door eigenaarschap te verlenen.			x	
De leerkracht sluit thema's, activiteiten en/of onderwerpen aan op de leef- en belevingswereld van de leerlingen.	x			
De leerkracht geeft precieze aanwijzingen wat leerlingen moeten doen.		x		

Welke observant bent u?

Anne Streur

Welke leerkracht observeert u?

Danny

In welke klas kijkt u?

Basisschool de Bunders, Leergroep III

Wat is het tijdstip van de observatie?

15 mei 2019 / 11.05 – 11.30

Bij welke les en op welk plein kijkt u?

Een schrijfles op het kunstplein

Observatie-instrument	Niet van toepassing	Meer niet dan wel van toepassing	Meer wel dan niet van toepassing	Wel van toepassing
<i>Schrijfonderricht</i>				
De leerkracht geeft de leerling aanwijzingen aansluitend bij het lesdoel.				x
De leerkracht geeft de leerling aanwijzingen gericht op de verzorging van de schrijftaak.				x

De leerkracht loopt rond om te begeleiden als de leerlingen aan het werk zijn.		x		
De leerkracht geeft de leerlingen tijdens de instructie schrijftips.	x			
De leerkracht geeft feedback, feed up en feed forward.				x
<i>Betrokkenheid</i>				
De leerlingen werken geconcentreerd aan de schrijftaak.			x	
De leerlingen werken persistent aan de schrijftaak.			x	
De leerlingen werken nauwkeurig aan de schrijftaak.				x
De leerlingen krijgen de kans zelf te ontdekken en verkennen.	x			
De leerlingen werken aan een schrijftaak met passende moeilijkheidsgraad.				x
<i>Activiteit</i>				
De leerlingen krijgen de kans om te bewegen.	x			
De leerlingen krijgen ruimte om gebruik te maken van materialen.				x
De leerlingen krijgen ruimte om te overleggen.				x
De leerlingen krijgen ruimte voor groeps-/partnerschrijfwerk.	x			
De leerlingen voeren de correctiefase zelfstandig of samen uit.	x			
De leerlingen hoeven niet te wachten op de leerkracht.				x
De leerkracht zorgt dat de schrijfles geen wachtmomenten bevat.				x
De leerkracht houdt rekening met verschillen in schrijfniveau.				x
De leerkracht zet de leerlingen aan het denken.	x			
De leerkracht zorgt voor het aanspreken van de ondernemingszin door leerlingen zelfverantwoordelijk te maken voor hun eigen schrijfproces.				x
<i>Leerlinginitiatief</i>				
De leerlingen krijgen ruimte voor eigen initiatief.				x
De leerlingen krijgen ruimte om eigen beslissingen te nemen.				x
De leerlingen worden uitgedaagd tot nadenken.			x	
De leerlingen geven eigen invulling aan de schrijftaak.				x
De leerlingen zijn de ontwerper van hun eigen schrijfproces.				x
De leerlingen bepalen hun eigen schrijfdoel.				x
De leerkracht heeft een rijke, stimulerende leeromgeving gecreëerd.	x			
De leerkracht zorgt voor motivatie bij leerlingen, door ruimte te geven aan persoonlijke inbreng.				x
De leerkracht zorgt voor motivatie bij leerlingen, door eigenaarschap te verlenen.				x
De leerkracht sluit thema's, activiteiten en/of onderwerpen aan op de leef- en belevingswereld van de leerlingen.	x			
De leerkracht geeft precieze aanwijzingen wat leerlingen moeten doen.		x		

Bijlage 3 Uitwerking groepsinterview

Datum: 16 april 2019

Tijd: 52:57

Ruimte: werkkamer

Respondenten: drie leerkrachten schrijfonderwijs van Leergroep I, II en III

R1, R2, R3 = respondenten

I = interview

Schrijfonderwijs – geel

Betrokkenheid – groen

Activiteit – licht blauw

Leerlinginitiatief – roze

Overig - grijs

I: Ik onderzoek of de betrokkenheid meer omhoog kan bij schrijfonderwijs en dan gericht op activiteit en leerlinginitiatief. Het doel van dit interview is het in beeld brengen van de huidige situatie en het naar voren brengen van succesfactoren en verbeterpunten.

Mijn eerste vraag gaat over het schrijfonderwijs, hoe begeleiden jullie de leerlingen tijdens hun schrijfproces?

R2: Ik begeleid ze on the job, dus ik loop eigenlijk langs en de foutjes die ik zie die verbeter ik of die laat ik hen verbeteren. Ik vertel wat er aan de hand is. Wat ik zie en wat ik vind dat ze niet voldoende beheersen en dan vind ik dat ze dat moeten uitgummen of er een streep onder zetten en moeten....veranderen.

R1: Bij mij mochten de kinderen een letter kiezen, zelf. Dan moeten ze eerst een oefenblad maken en kan ik meteen tekkelen of ze een beweging goed maken of ergens iets Ja of ze het wel goed doen of niet goed doen. En als ze dan bijvoorbeeld nog een leerpuntje hadden dan konden ze dat ook meenemen. Daarna mochten ze zelf een oefenkaart pakken, kiezen hoe ze wilden oefenen en dan gingen ze de letter oefenen. En de kinderen waren daarin eigenlijk heel zelfstandig. En ik loop dan rond om dan ook on the job te coachen.

R3: Voor mij zijn er twee varianten. Variant een is dat de kinderen aan het schrijven zijn en dat ze direct feedback krijgen op hun proces. Dus ook coaching on the job. Ik geef ze tips en trucs. Ik zeg bijvoorbeeld: de verbindingen mogen hier wat scherper of je lus letters zijn te lang. Kijk een naar deze, die gaan wel goed. Dat is één variant. En de andere variant is dat ze werk maken en dat ze dat daarna inleveren en dat na laten kijken, maar dat komt minder vaak voor.

I: Oké. Dat is mijn volgende vraag ook. Op welke wijze geven jullie dan feedback of feed up, feed forward?

R3: het zijn eigenlijk een aantal dingen waar ik steeds op let. De doelen voor de bovenbouw zijn eigenlijk heel summier. Het is voornamelijk tempo schrijven en het creëren van het eigen handschrift. Maar wat je merkt is, omdat ze dat eigen handschrift gaan creëren dat er zeker nog wel feedback nodig is op hun schrijven. Dus bijvoorbeeld de onder en boven lusletters is iets dat vaak terugkomt. De verbindingen tussen de letters, de hoofdletters, de grootte van de kleine letters. Ze maken bijvoorbeeld ook wel eens een dichte 'e'. Daar krijgen ze voornamelijk

feedback op. Bij de oudste, dus groep 7, zit ook het blokschrift en dat is nieuw. Daarin zit vooral feedback op het tempo. Dan willen ze te vlug waardoor het onleesbaar wordt.

R2: Ik geef eigenlijk alleen door middel van communicatie feedback. Ik doe het eigenlijk vrij weinig voor. Ik pak wel materialen erbij om te laten zien hoe het wel moet.

I: Heb je hier een voorbeeld van?

R2: ~~Ik heb wel dat...~~ Ik pak wel eens de schrijfkaart erbij van de blokletters naar schrijffletters. Dit vinden veel kinderen bij mij moeilijk. Dat ik die erbij pak om te laten zien welke letters ze dan moeten schrijven.

R1: ~~Wat was... oh... de feedback.~~ Ik geef voornamelijk feedback op het proces en wat ik zie. Dus bijvoorbeeld bij lusletters moeten ze bij ons opletten dat de lus op de lijn dichtgaat. ~~Nou,~~ als een kindje klaar is met een bladzijde dan zeg ik ook wat ik zie. Dan zie ik dat de lus mooi op de lijn licht. Ik zie dat je de lijntjes aanraakt. Ik zie dat je een mooie dunne lange lus maakt. Dus ik vertel echt wat ik zie.

R2: Bij mij is dat echt minder. Ik let meer op resultaat van de letters ~~zeg maar.~~

R1: Bij mij gaat het echt vooral nog om hoe ze het doen. Dat de beweging die ze maken goed is. Dat is ook logisch, want bij mij moeten ze automatiseren. En bij jou zouden ze het in principe moeten kunnen. Dat is even ergens misgelopen. Dus bij mij is het ~~zeg maar~~ meer dat de beweging er goed inslijt. En bij jou is het meer naar perfectie toe.

I: ~~Oké duidelijk. Het volgende stukje is betrokkenheid.~~ Hoe zorgen jullie voor hoge betrokkenheid tijdens het schrijfonderwijs?

R1: ~~Ik zorg daarvoor door...~~ Ik heb voor de kinderen gekaderd welke letters ze wanneer mogen doen. Dus ze werken doelenposters af. Binnen de doelenposters hebben ze dan keuze uit een aantal letters. ~~Ze zijn überhaupt gemotiveerd om naar de laatste doelenposter te komen.~~ Maar als ze het gaan oefen heb ik ook daarin de oefeningen weer gekaderd. Dan heb ik 5 of 6 oefeningen waar ze uit kunnen kiezen, waarin ze dus zelfinitiatief nemen wat ze gaan doen. ~~Ze kunnen zelf een keuze maken, waardoor ze wel de betrokkenheid houden.~~ Ik heb het daarin voor hun wel gekaderd.

R2: Bij mij laten ze een hoge betrokkenheid zien wanneer ik on the job coach en ook krullen zet. Het is betrokkenheidsverhogend dat ze het schriftje af moeten hebben uiteindelijk. Dat vinden ze heel fijn om daar dan vaak in te werken.

I: Moet het schriftje af of mag het af?

R2: Daar ben ik eigenlijk nog niet uit. Ik ga er niet zo zwaar op zitten, want een leerling die schrijft heel graag allemaal verhalen en boekjes over. Die heeft 15 bladzijdes geschreven. Helemaal op betrokkenheid, maar hij is nog niet zo ver in zijn schrijfschrift. Toen controleerde ik vandaag zijn schrijfschrift en toen dacht ik is het wel zo belangrijk dat hij dan ook zijn schrijfschrift gaat afmaken?

R1: ~~Ja want~~ hij oefent wel gewoon met de letters.

R2: En heel veel ook. En dat gaat goed dus...

R1: Ik denk dat dat het doel is. Bij mij gaan ze eerst letters oefenen. ~~Als zij hem drie keer hebben geoefend, dat is de richtlijn, dan mogen ze in een schrift schrijven. Dat is voor kinderen een hele happening, want hij mag in het schrift. Maar als schrift één uit is dan krijgen ze schrift twee en schrift drie nog en schrift vier. Er zijn kinderen die het schriftje echt heel interessant vinden, maar er zijn ook kinderen, echt een aantal kinderen, die liever liedjes gaan schrijven. Nou ja, prima.~~

I: Jij hebt toch ook die kaartenbak?

R1: Dat is echt voor het automatiseren. Als het eerste schrift uit is, alle lossen letters, dan hebben ze in principe alle letters in hun hoofd geautomatiseerd. Dan komt het blijven schrijven en blijven oefenen. Heel veel kinderen vinden het interessant om dat in dat schrift te doen, maar er zijn ook kinderen die hebben een dierenschriftje gekregen en die gaan op de iPad een songtekst van een lied opzoeken en die gaan ze naschrijven. Vind ik ook prima, want dan oefenen ze ook met letters.

R2: En alle letters komen daarin voor.

R1: Alle letters komen erin voor.

R2: Wat ik ook doe qua betrokkenheid. Bij mij vinden een aantal kinderen het heel moeilijk om in de woonkamer te schrijven. Dan maak ik er echt een toneelstukje van, een soort geheimpje van, jeetje diegene die dat verzonnen heeft is toch ze gek geweest en toch moeten we ons hieraan houden, maar het lukt wel allemaal. Dan zie je ze ineens heel ijverig daarop letten, dus door middel van een toneelstukje probeer ik het wel leuker te maken. Maar dat is het wel...

R3: Ik zit niet zozeer op activiteit, dat vind ik een lastige, maar wel op initiatief. Door leerlinginitiatief denk ik wel de betrokkenheid te verhogen. Ze mogen keuzes maken in wat ze schrijven, dus net als in Leergroep II, waarbij ze vroeger het schrijfboekje van voor tot achter uitwerken is dat nu niet meer zo. Sommige kinderen vinden dat heel fijn, dus daar zit initiatief in. Ik zorg voor een scala aan opdrachten waarmee ze aan hun schrijfdoelen kunnen werken. Ik denk dat ik daarmee de betrokkenheid verhoog.

I: Je zei je vindt het lastig om vanuit activiteit te werken? Hoe bedoel je dat?

R3: Ja. Omdat het het creëren van een eigen handschrift is, dus het is vooral op papier. In de lagere groepen voor het inoefenen van de letters worden meer bewegingsvormen gebruikt. Maar in de bovenbouw is dat lastig, omdat ze echt als doel hebben: ik ga mijn eigen handschrift... Ze moeten het doen. Ze moeten tempo krijgen. Ze moeten hun eigen handschrift ontwikkelen. Dus daar zit minder activiteit, maar wel de kilometers maken en het onderhouden. Daar zit dan weer het leerlinginitiatief in en daar zit wel volop focus op.

I: Hoe ervaren jullie de betrokkenheid over het algemeen tijdens het schrijfonderwijs?

R3: Bij mij goed. Ik vind dat er een hoge betrokkenheid is bij het schrijven, maar ik denk dat het ook kind afhankelijk is. Er zijn kinderen die altijd hoog betrokken schrijven en er zijn kinderen die het altijd verschrikkelijk vinden. Wat je ook doet. Die vinden het verplicht moeten schrijven....vervelend. Er zijn ook kinderen die het echt heel moeilijk vinden en daardoor een natuurlijke weerstand altijd zullen hebben. Dus ik denk dat wat voor activiteiten of opdrachten of betrokkenheidsverhogende factoren ik erin gooi, die zullen daar altijd een weerstand tegen hebben. Gewoon omdat ze het schrijven verschrikkelijk vinden.

R2: Bij mij laag. Maar dan kijk ik vooral naar mijn schrijfgroepje. Echt wel erg laag.

I: Ja. Maar zij vinden het ook moeilijk natuurlijk, zoals R3 net al benoemde.

R2: Ja. En ik merk dat ik te weinig variatie inbreng, waardoor het ook gewoon heel gewoon schrijven is en dat is het dan.

R1: Bij mij merkte ik. Wij hebben nu natuurlijk een heel jaar schrijven gedaan. Ik merk dat op het begin de betrokkenheid heel hoog was, want toen stonden ze aan het begin van alles leren. Nu heeft de helft van de groep een schrijfdiploma, dus die kennen natuurlijk alle letters. Dan is het voor mij de truc om kinderen gemotiveerd te houden om te blijven schrijven. Want ze zeggen: ja maar ik ken ze toch. Dan zeg ik: ja dat klopt maar je moet wel blijven oefen om ze te blijven

onthouden. Heel veel kinderen zijn zelf heel creatief door zoiets te bedenken als zo'n liedje overschrijven. Maar ik merk wel dat het nu lastig is, omdat ze eigenlijk vanaf januari hun schrijfdiploma's halen... en ik merk de kinderen die nu al enige tijd hun schrijfdiploma hebben en die ook echt de letters geautomatiseerd hebben en al aan elkaar kunnen schrijven dat daarbij... ja de kinderen die het leuk vinden die je hoeft niet te motiveren, want die willen dat altijd doen. Maar kinderen waarbij het toch meer energie kost, dat vind ik wel moeilijk om die te blijven motiveren als ze al een diploma hebben.

R2: ik heb wel nog één ding ook. Bij mij hebben ze in december allemaal een pen gekregen. De jongste. Een tijdje is dat heel betrokkenheidsverhogend geweest. Nu is dat helemaal niet meer. Ze schrijven nu weer liever met een potlood want dat hebben ze al langer geoefend en dat weten ze nu.

R1: En dat is eigenlijk bij mij met de doelenposter. Ze zijn nou bij de laatste doelenposter dus... en nu dan. Ik ken ze.

I: Oké duidelijk. Hoe is de werkhouding van de leerlingen over het algemeen? Daar hebben jullie het al even over gehad, maar kun je dat nog meer toelichten?

R3: Dat verschilt ook erg natuurlijk. Er zijn kinderen die altijd netjes schrijven. Altijd...

I: Ook tijdens andere lessen?

R3: Ja. Ook tijdens de gewone... verwerking zeg maar. Er zijn eigenlijk drie groepen. Dat is één groep. Dan heb je groepen die laten zien die laten zien, op het moment dat ze bewust bezig zijn met schrijven. Super goed aan hun houding kunnen denken en netjes schrijven in hun schrijfschrift of een eigen geschreven tekst of een tekst naar keuze. Maar in de gewone verwerking zie je dan dat dat niet lukt. En je hebt kinderen die vinden het zowel in de schrijfmomenten lastig en in de verwerking.

R2: Ja, dat klopt. Ik merk dat bij mij mijn kinderen de werkhouding van de kinderen die in het schrijfgroepje zitten, eigenlijk 80% ook moeite heeft met hun werkhouding op andere pleinen, dus dat het meer met concentratie te maken heeft, dan per se het schrijven. Ze kunnen het echt niet zo goed, maar het ligt ook misschien aan de personen, de kinderen zelf, in plaats van dat het aan alleen het schrijven ligt.

R1: Dat merk ik bij mij ook. Kinderen die je er op andere pleinen de hele tijd bij moet roepen, moet je er bij het schrijven ook heel de tijd bij roepen. Wat ik wel over het algemeen zie is dat de jongens daarin veel meer aandacht en begeleiding nodig hebben, dan de meiden.

R2: Ja. Ik heb ook maar één meisje in mijn schrijfgroepje zitten van alle vijftig jongste.

R1: Ik hoef eigenlijk geen een meisje 'aan' te zetten. Dan zeg ik, dit is vandaag de opdracht. Dit gaan we doen. En aan het eind zeg ik: hallo, we moeten stoppen. En bij jongens is het: ja, je was bezig met je letter. Waar was je ook alweer mee bezig? Dus daarin zijn de jongens...

R3: ...anders.

R1: Ja. Die vinden dat minder interessant denk ik. Meiden zien ook echt dat ze een kunst aan het maken zijn zeg maar. Die kunnen echt genieten van het werk dat ze gemaakt hebben. Jongens denken, oké het staat er en door. Meiden zijn er trots op.

I: Dan een stukje over activiteit. Hoe werken jullie op dit moment aan activiteit binnen je schrijfles?

R2: Daar zou ik wel sterker in mogen worden. Zoals ik net al zei, ik ben heel eentonig in mijn schrijven. Nou komt dat wel omdat Hennie dat eigenlijk deed en ik heb dat erbij gepakt tijdens

mijn ronde. Dus ik heb een ronde en het schrijfgroepje. Het is dus niet zo dat ik een half uur of drie kwartier met mijn groepje zit. Ik heb weinig variatie waar ik goed op kan begeleiden.

I: Met variatie bedoel je vooral in de werkvormen denk ik?

R2: Ja.

R3: Ik werk er eigenlijk dus niet aan. Weinig.

I: Heb je een voorbeeld dat je dat wel doet?

R3: Nee eigenlijk niet. Bij mij zit het echt in het platte vlak. Het is niet dat ze bewegend schrijven.

R1: Wat ik merk is dat het automatiseren echt honderden keren herhalen is. Dat is op een

gegeven moment natuurlijk niet zo interessant meer, maar ik heb gelukkig wel

opdrachtenkaarten die ze kunnen kiezen. Dat is bijvoorbeeld op een whiteboard oefenen, op het raam oefenen, op het krijtbord, in het zand, in scheerschuim, op het digibord, op de iPad.

Dus dat zijn eigenlijk de activiteiten die ik heb alleen het lastige is dat er niet echt veel

activiteiten zijn die je kunt inzetten bij schrijven. Omdat. Eigenlijk moeten ze alleen maar binnen lijntjes oefenen. Om dat nou een jaar lang te doen, dat is ook niet interessant.

R2: En wat jij hebt met het scheerschuim en met het zand... Ik zou daar wel wat meer van willen, maar ik weet niet wat er past bij de leeftijd en wat er kan en wat ik mag verwachten dan en of ze het op deze manier dan goed aanleren.

R1: Wat Karin dan bijvoorbeeld zegt, de kinderen beginnen natuurlijk groot maar moeten wel naar een klein handschrift. Dus hoe verder je het jaar in komt, hoe meer die lijnen erin moeten gaan slijten. Dat kun je niet in het zand doen, want je moet er verhoudingen bij hebben. Wij weten die, maar de kinderen in groep 3 zien dat gewoon nog niet. Een hele sterke leerling ziet dat. Die ziet echt die lijnen in zijn hoofd, ook al staan er geen lijnen. Maar dat is wel lastig want daarin heb je alleen werken in je schriftje of op een papiertje. Met glitterpennen is gelukkig heel erg in trek. Meer is er eigenlijk niet.

I: Oké. Hebben jullie een idee hoe je de activiteit zou kunnen vergroten tijdens het schrijven?

R3: Ja ze zouden met een groep.... Ik denk dat het in de bovenbouw niet zo zeer in de beweging zit, maar wel in het groepswerk. Ja ik denk om de betrokkenheid te verhogen, dat dat meer zit in... de werkvormen.

R2: Ja werkvormen, maar ik zou niet weten welke. Ik heb echt geen idee. Ik heb vorige week nog gekeken naar werkvormen, maar zelfs op internet kom ik er echt niet uit.

R1: Die zijn er heel veel als je geen lijntjes nodig hebt, maar die heb je dus nodig. Ook in Leergroep II heb je die nodig.

R2: Dus daar loop ik echt tegenaan.

R1: Dus activiteiten, qua dat ze oefenen met verhoudingen, die zijn er heel minimaal. Althans, ik ben ook niet creatief denk ik.

R2: Ik voel mezelf wel creatief en mij lukt het niet. Misschien ook omdat mijn hoofd al naar meer hoeken staat. Dat scheelt misschien, dat ik me niet volledig... Kijk jij heb techniek en schrijven. Ik hoop niet dat ik jou nu afdoe van wat je allemaal doet.

R1: Nee. Mijn hoofdmode is schrijven.

R2: En ik heb wereld en topo en natuur en ik heb het werkplein wat eigenlijk mijn plein is. Ik merk dat er een soort van bij is, dan dat het mijn hoofdtak is.

R1: Bij mij is voor oudste kinderen schrijven de hoofdtak.

R2: Bij mij is dat niet. Terwijl ik wel elke week heel netjes mijn les draai of mijn groepje draai.

I: Maar een beetje plichtmatig?

R2: ~~Ja eigenlijk wel.~~

I: Wat zijn dan de criteria voor dat schrijfgroepje? Want dat zijn niet alle kinderen?

R2: Nee dat zijn niet alle kinderen. Het eerste halfjaar heb ik lesgegeven aan alle kinderen. Het aanleren van hoofdletters en het aan elkaar schrijven en in het huisje schrijven. Het is niet zo dat ik dat nu nog doe. Nu doe ik het bij de kinderen die het nog niet kunnen.

R1: Dat was bij mij hetzelfde. In het begin gaf ik instructie: hoe schrijf je überhaupt, waar zijn die lijnen voor, wat doe je met de lus, waar gaat je stok naartoe, waar staat je letter in het huisje. Dat was op het begin vooral. En ook, hoe gaat de beweging. Maar nu heb ik niet echt instructie. Wel instructie bij kinderen die echt uitvallen inderdaad. Kinderen die het meer nodig hebben. Omdat de kinderen nu heel ver zijn met schrijven, geef ik nu soms instructie hoe je aan elkaar moet schrijven. Maar ik geef echt niet elke dag instructie. Vandaag heb ik bijvoorbeeld een letter in iemands oor gefluisterd en dan mocht diegene het op het bord schrijven. Dan gingen we drie complimenten geven over de letter. Dan zeiden ze: dit is mooi. Oké, maar hier heeft het kind eigenlijk niet echt iets aan. Wat is dan zo mooi? Dan zeggen ze: de lus is mooi op het lijntje, de lus is dicht... zo gaan ze dan complimenten geven. Dan mogen ze één dingetje vertellen dat nog beter kon, maar dat gaat dan op perfectie want ze doen het eigenlijk super goed. Soms doen we ook de mooiste letter verkiezing, maar ja echt instructies zijn het niet.

R2: Maar ook dat doe ik niet. Misschien ligt dat aan de leeftijd. Ik denk ook van, zo moet het en we gaan door. Ik weet niet of dat goed is.

R1: Ik heb nog een activiteit die ik wel eens doe bedenk ik nu. Ik verspreid wel eens woordkaartjes over de gang en dan mogen kinderen gaan zoeken. Het woord staat in blokletters en dan mogen ze het woord in schrijffletters eronder schrijven. Het is een beetje een speurtocht.

I: Dan zijn ze wel echt aan het bewegen inderdaad.

R1: Ja dat vinden ze ook helemaal geweldig. Met elk nieuwe thema doe ik dat. Dan zijn ze ook alle letters aan het oefenen.

I: Dat sluit een beetje aan op mijn volgende vraag. Op welke wijze bewegen leerlingen nu tijdens de schrijfles? Daarvan heb je al een voorbeeld gegeven. Heb je misschien nog een voorbeeld?

R1: Ze zeggen ook wel eens: je moet op het schoolplein grote letters schrijven.

R2: Dan zit je weer met je grote letters.

R1: Inderdaad. Daar moet ik vanaf juist. Ik moet juist naar het kleine en echt vanuit de pols en de vingers schrijven en niet vanuit hun hele lichaam. En dan is het bewegen heel beperkt. Alleen hun arm beweegt.

I: En bij jou R2?

R2: Nou mijn kinderen bewegen hun voeten denk ik als ze wiebelen op de kruk.

R3: Bij mij ook. Ik heb daar zelf geen kennis voor in huis om dat toe te kunnen passen. Ik zou geen werkvormen weten waarbij activiteit, dat is natuurlijk beweging, meer in zit.

R1: Bij schrijven is er ook niet echt beweging mogelijk denk ik.

I: Dat is inderdaad lastig.

R1: Dan moeten ze bijvoorbeeld bij elkaar op de rug schrijven, maar... Is dat beweging? Nee. Dat is gewoon een andere manier van... even een keer iets nieuws.

R2: Wat een confrontatie dit. Die spiegel.

I: Hoe actief zijn de leerlingen tijdens het schrijfonderwijs?

R2: ~~Nou met hun voeten en dat is het.~~ Nee. Ze zijn niet actief. Sommige kinderen vinden het leuk. Een kind staat helemaal aan en die zegt bij elke bladzijde: juf ik heb weer een bladzijde af. Je begint ook echt beter te schrijven. Er zijn ook kinderen waarvan ik denk: je doet het erom en je blijft maar gewoon in blokletters schrijven. ~~Wat wil ik nou...~~ Ik kan wel boos op je worden, maar je blijft in blokletters schrijven. ~~En dan...~~

R3: Ja het schrijven is eigenlijk heel passief. Zitten en schrijven.

I: Ja. En dan gelet op de schrijfhouding en dergelijke?

R3: Ja. Ik merk wel dat in de bovenbouw de schrijfhouding er best wel in zit. Daar hoef ik weinig feedback op te geven. Af en toe een paar pengrepen maar... dan merk je ook dat het bovenbouw is en dat ze dat dus al... dat dat er echt ingeslepen is.

R1: Het begint bij mij nu wel wat af te zwakken. Niet bij de kinderen die het geweldig vinden. Met name bij de jongens. Die hebben nu hun doel gehaald en hun diploma. Sommige zijn geïnteresseerd om aan elkaar te gaan schrijven. De meeste denken: ik heb mijn doel gehaald dit jaar. Daarin wordt de actieve werkhouding wel minder, maar het is niet zo dat ik ze de hele tijd aan moet zetten. Dan zeg ik: heb je nu de goede activiteit gekozen, want ik zie je meer om je heen kijken dan schrijven. Nee dat denk ik niet. Dan is het misschien verstandig om iets anders te pakken. Dan staan ze wel weer even aan.

I: Hoe krijgt de correctiefase vorm tijdens de schrijfles? Dus het nakijken.

R2: Tijdens de les is het gewoon on the job. Ik kijk ook alle schriftjes door op bijzonderheden en op het moment dat ze hun schriftje uit hebben. En ik weet van kinderen die nooit schrijven en wie wel schrijven.

I: Oké je kijkt het na als het uit is zeg je. En dan geef je leerpunten voor het volgende schrift?

R2: Hennie die had dit allemaal. Die heeft een heel logboek met alles wat de kinderen leerden en deden. Dat lukt mij nu niet om dat erbij te doen. Ik weet dat dat het eerste halfjaar tot Hennie wegging goed is gegaan. Nu is dat er niet.

I: Zij hield haar lessen bij of wie wat goed kon en wat nog niet?

R2: Allebei.

R1: Ik probeer vooral de kinderen te activeren om kritisch naar hun eigen werk te kijken. Bijvoorbeeld met drie goede dingen en één verbeterpunt. Ik kijk ook de schriftjes na. Alleen kreeg ik wel eens een schrift dat dan helemaal uit was. Dan bekeek ik niet elke bladzijde. Nu heb ik gezegd, na elke les lever je je schrift in. Dan is het een of twee bladzijdes die ik moet nakijken. De ene keer zet ik er een krul bij en de andere keer zet ik erbij: ik zie dat je goed hebt geoefend en ik zie vooruitgang. Of dat ik zie dat het kind te snel geschreven heeft, waardoor het slordig wordt. Dan zet ik er kleine dingen bij.

R3: Bij mij verschilt dat ook. De ene keer geef ik ze dus tijdens het proces al feedback en de andere keren achteraf en dan schrijf ik het erbij, waar ze op moeten letten. Of ik laat ze ook zelf feedback geven op hun eigen werk. Zo van goh als je nu naar je eigen werk hebt gekeken, zijn er dan dingen waarvan je zelf zegt van oh dit heb ik eigenlijk niet zo netjes gedaan of dit verdient wat meer aandacht of... Daar zitten de verschillende werkvormen, maar echt het ouderwetse nakijken, ik heb 110 schriften... dat doen we niet meer.

I: Op welke wijze zetten jullie groeps- of partnerwerk in tijdens de schrijfles?

R2: Niet.

R3: Ik ook op het moment niet. Het is allemaal individueel.

R1: Ik ook heel minimaal. Omdat ze vooral bezig moeten zijn met even eerst hun eigen dingen helemaal... Twee meisjes zijn heel ver in schrijven. Die doen het elke minuut van de dag als het kan. Die hadden in een keer het hele schrift uit. Toen zei ik: jullie zijn nu elkaars juffen en gaan elkaars schrift nakijken. En dat vonden ze geweldig. Ze zijn nu liedjes aan het schrijven. Elke keer als ze een liedje afhebben gaan ze even kijken of dat alles netjes is bij elkaar. Dus die kijken elkaars werk na. En als bijvoorbeeld de mooiste letter verkiezing is in de kring, dan kijken we naar elkaars letters.

I: Waarom kies je ervoor om alleen die twee elkaars werk te laten nakijken?

R1: Omdat de kinderen daar eigenlijk nog niet aan toe zijn. Ze zijn te jong.

R2: Dat zou bij mij wel leuk zijn.

R1: Die twee meiden waren er echt aan toe. De kinderen bij mij zijn nu vooral bezig met, focus maar even op je eigen handschrift. Ik denk dat mijn kinderen ook te kritisch zijn. Als een letter net het lijntje niet raakt, dan gaan ze een aantekening maken. Ze zijn dan te streng voor elkaar. Als dat bij een kind gebeurt dat heel onzeker is. Ik zet daar juist iets positiefs bij. Ik kan daarin meer op de kinderen aansluiten.

I: Een stukje leerlinginitiatief. Hoe werken jullie op dit moment aan leerlinginitiatief binnen schrijfonderwijs?

R1: Bij mij mogen ze een letter kiezen. Vervolgens hebben ze initiatief in de werkvorm die ze erbij gaan doen.

R3: Ze mogen... Er zijn... Op de werkkaart zit schrijven. Daar is het echt vrije keus. Wil je schrijven of niet? Waarbij ik ze af en toe een keer in de zoveel tijd verplicht om een ronde te schrijven. Dan zorg ik dat er initiatief zit in de keuze binnen het schrijven. Af en toe hebben ze keuze: ga ik wel schrijven? En de andere momenten hebben ze keuze om: hoe ga ik dan schrijven. En er zijn drie momenten in de week wanneer we de lees- en rekengroepjes doen, wanneer de kinderen mogen lezen of schrijven. Van die drie momenten zeg ik: ik wil dat je minimaal één moment ervan schrijft en één moment leest en dat andere moment mag je kiezen of je leest of schrijft. En dan pakken ze wel allemaal hun schrijfschrift op dat moment even. Dat is puur uit praktische redenen.

R2: Bij mij mogen ze eigenlijk alles kiezen wat ze willen qua verwerkingsvorm. Als ze maar wel aan het doel werken dat ik heb gezegd. Dat zeg ik niet elke les, maar wel een algemeen. Dus jantje moet meer aan het huisje werken. Die moet meer aan de hoofdletters werken. Dan verwacht ik van jou dat je dat vaker doet. Qua activiteit mogen ze het zelf bedenken.

I: En dan ook buiten dat schriftje?

R2: Ja.

I: Op welke wijze zouden jullie het leerlinginitiatief nog kunnen vergroten?

R1: Ik zou sommige kinderen het volledige initiatief kunnen geven. Ik heb dat bij die twee sterke meiden gedaan. Ik had voor iedereen doelenposters, maar zij hoefden er niet aan mee te doen. Zelfs voor hun was dat te groot. Te veel keuzes. Ik denk dat mijn initiatief daarin heel goed is. Nu kan initiatief ook meer, omdat de meeste kinderen het schrijfletterdiploma hebben. Dan vragen ze: wat kan ik doen? Ik vraag wat ze willen doen. De ene wil een lied schrijven, de ander wil een verhaal schrijven, de ander wil een oefenblad doen. Prima, als je maar bezig bent met letters oefenen.

R2: Bij mij gaat het er vooral om dat de kinderen in het schrijfgroepje een achterstand hebben. Voor mijn gevoel kan ik het initiatief vanuit hun niet veel verder vergroten. Omdat ze het anders gewoon niet willen doen.

R1: Het is ook hun hobby niet, dus die maken daar ook niet de juiste keuzes in. ~~Dan werken bij mij kinderen die hun schrijfletterdiploma nog niet hebben... die hebben wel initiatief binnen welke letter en hoe ga ik het verwerken. Maar ik merk wel. Ze hebben voldoende initiatief... maar het is wel wanneer ze hun schrijfletterdiploma hebben wordt die nog groter, want dan maakt het mij eigenlijk niet uit wat je gaat doen als je maar oefent met de schrijfletters.~~

I: De leerlingen die in Leergroep II niet bij het schrijfgroepje horen, schrijven die ook nog?

R2: ~~We hebben gewoon~~ onze schrijfhoek. Dat is een sterdoel op de doelenwand. Dus daar kunnen ze sowieso altijd aan werken. Maar ook hun schrijfschriftjes die moeten -terwijl het niet echt moeten is maar meer om te stimuleren- wel grotendeels gemaakt worden. En dat doen ze bij de inloop... echt overal.

I: en het kwartiertje op woensdag?

R2: en ~~het kwartiertje op woensdag moeten ze. En dan hebben ze vijf dagen inloop waarbij ze daarvoor kunnen kiezen. Als ik bij mij in de klas kijk, doet de helft dat elke dag. Dat is echt wel veel. Ook de kinderen die in het schrijfgroepje zitten.~~

R3: Ik denk dat er bij mij ook al best veel ruimte is voor initiatief. Ik voel ook niet de behoefte om dat nog meer te vergroten op het moment.

I: ~~ja duidelijk.~~ Op welke wijze is er ruimte voor eigen keuzes?

R2: Ja zoals ik net al zei.

I: Geen toevoeging verder?

R1: Ja. Ze weten wat het doel is ~~dus...~~

R2: De activiteit mogen ze zelf bepalen.

R1: ze weten wat ze daarin kunnen kiezen en als ze daarin twijfelen komen ze het vragen.

R3: bij mij is dat dus ook binnen de werkvormen. Ze hebben de keuze pak ik mijn schrijfschrift, pak ik een tekst die er ligt, ga ik zelf op zoek naar een tekst, ga ik zelf een tekst schrijven. Er zijn kinderen die staan helemaal aan, die maken een heel verhaal over paarden. ~~Dat ze helemaal 'aan' staan op paarden.~~ Dan gaan ze zelf een verhaal schrijven, maar niet als doel stellen, maar schrijven is dan het doel. Ze krijgen dus ook geen feedback op het verhaal. Ze krijgen puur feedback op het schrijven.

I: Je zei dat er weinig doelen zijn ~~he?~~

R3: Ja dat klopt, maar de doelen die er liggen moet ze wel behalen en dat is dus het tempo en het eigen handschrift creëren. Meters maken. Het kan niet zo zijn dat kinderen niet schrijven in de bovenbouw.

I: ~~Oké.~~ Op welke wijze hebben jullie een rijke leer/schrijfomgeving voorgegeven?

R3: De rijke leeromgeving is bij ons gevormd door de werkvormen, door de activiteiten die er zijn. Maar niet in hier is een hele gave hoek.

I: Je hebt geen schrijfhoek bijvoorbeeld?

R3: ~~Nee ik heb geen...~~ Ik heb een schrijfbak ~~zeg maar.~~ Werkkaarten. En daar staat op het aanbod van die keren wat ze kunnen doen. En soms gooi ik er iets anders in. Laatst hebben ze een recept mogen schrijven. Zoek je favoriete eten. Wat is je favoriete eten. Zoek het recept op en ga dat overschrijven. Ja... en het maakt mij ook niet uit met welke pen ze schrijven. ~~Dus daar zit ook weer...~~

I: Want ze hebben er zelf een van thuis of een van school?

R3: Al schrijven ze met een balpen, met een kleurpotlood, een stif. In principe maakt dat niet uit. Als het maar netjes is. Als ik naar mezelf kijk, op het moment nu, pak ik ook wat er voor handen ligt. Ga ik niet per se met een vulpen schrijven.

I: Dat klopt. Dat doe je heel weinig eigenlijk.

R3: Precies, nu mogen ze van mij daar ook een keuze in maken. En dan zie je dat daar ook de vorm van feedback soms in veranderd. Stif is natuurlijk veel dikker, maar daar moet je ook voor zorgen dat je wel leesbaar schrijft.

I: Oké.

R2: ik heb een paar leuke weetjes en zo op de muren hangen.

I: in je lokaal of in de schrijfhoek?

R2: In de schrijfhoek. En ik heb een kast met schrijfspullen die geordend is met boekjes die ze kunnen overschrijven of een liedje of een dingetje. Ik heb ook posters met van blok- naar schrijfletters. Ik heb hoofdletters... flap-overs... en dat is het denk ik.

R1: Ik heb heel veel schrijfletters. Ik heb woordkaarten met woorden die in blokletters zijn, hangen. Dat veel kinderen triggert om over te schrijven in schrijfletters. En ik heb een poster gemaakt waarop alle letters staan, hoe en waar ze in het huisje moeten. Ik heb de doelenposters hangen. Ik heb posters hangen met hoe ze zitten, hoe ze hun potlood moeten vasthouden en een rijmpje daarover. Ik heb een hele muur waarover hangt welke letters we allemaal al kennen. En ik had bijvoorbeeld met carnaval de kinderen zelf woordenkaarten laten maken en die opgehangen. Dus dat zie je bij mij op veel verschillende manieren letters en woorden terugkomen. En de verwerking met verschillende materialen. Dat zand en.... Dat ligt in mijn kast.

I: op welke wijze wordt het lesdoel en de activiteit vormgegeven?

R3: Dat krijgt bij mij vorm op de kaart. Dus ik heb een werkkaart en daar begin ik met het doel en die staat ook op hun werkkaart zeg maar. Dus ik heb een werkkaart in een mapje zitten van de kinderen en ik heb een soort uitleg kaart in een bakje liggen. Daar beginnen we met het doel, waar ga je op letten. En tijdens het werken benoem ik het ook wel. Als ik bijvoorbeeld zie dat de lusletters, dat die niet correct zijn, dan vraag ik: goh weet je nog wat het doel was? Uh... hoofdletters? Nee, lusletters. Dat kan ik zien. Probeer eens nu te focussen op die lusletters. Oh ja, oh ja. Dus daar zit... De kinderen weten wel wat het doel is zeg maar.

R2: Ze weten bij mij van tevoren al door middel van bijvoorbeeld de startmeting en coaching om the job welk doel ze hebben van de drie. Die drie doelen daar werken ze aan.

I: oké. Zijn er drie doelen voor het hele jaar of heb je gekozen voor een periode?

R2: nee voor het hele jaar.

R1: Bij mij wisten ze in het begin, ik ga van doelenposter naar doelenposter. Oh, ik heb ook de schrijfstroken hangen. Ook best een rijke leeromgeving. Elk kind heeft zijn eigen strook. Als ik zie dat ze een letter geautomatiseerd hebben dan mogen ze de letter daarop schrijven.

R2: Ik heb die ook trouwens met stempelkaarten. Sorry.

R1: en als ze alle letters kennen gaat hij eraf en krijgen ze de diploma mee. Dus dat is natuurlijk indrukwekkend om die strook zo vol mogelijk te krijgen. Maar eigenlijk zijn de doelen voor de kinderen heel duidelijk. Nu zijn de laatste kinderen met de laatste letters bezig. Dus ik heb bijvoorbeeld vorige week donderdag een schrijfletterdictee gedaan. Toen heb ik ze zelf laten nakijken. Toen zei ik: als je alles goed hebt hartstikke goed, dan mag je lekker verder gaan waar

je mee bezig was. Heb je nu een paar fouten gemaakt of denk je van dit kan ik nog net iets beter, waarbij kinderen ook weer veel te streng voor zichzelf zijn overigens, die mochten dan gaan oefenen. Ik heb toen ook alles nog een keer nagekeken. En gekeken of het kind nog moet oefenen of is het te streng. Toen heb ik deze week maandag alle kinderen een brief meegegeven met de letters die ze nog moeten oefenen. Daar zijn ze toen mee aan de slag gegaan.

I: en hebben ze ook wel eens de mogelijkheid om te zeggen vandaag let ik op mijn lussen of... op mijn 'e' die ik meestal dicht schrijf?

R3: ~~uh...~~ nee. Ik probeer altijd wel een kapstok te hebben, dus hier ga ik vandaag op letten. Maar dan komt wel alles een keer voorbij.

R2: Daar zou ik wel wat meer op mogen sturen, op dat stukje van zelfinitiatief.

R1: Bij mij doen ze dat eigenlijk. Als een letter makkelijk gaat, dan zijn ze er zo doorheen. Maar er komen ook wel eens kinderen naar me toe: deze is echt heel moeilijk. Ik zeg oké is het dan verstandig om nu al te stoppen met oefenen? Nee dus ik ga nog even verder. Dus eigenlijk doen de kinderen dat automatisch bij mij.

I: wat zou jullie kunnen helpen bij het verhogen van activiteit en leerlinginitiatief? Welk hulpmiddel bijvoorbeeld of waar heb je behoefte aan? Welke vorm?

R1: Ik denk vooral ideeën dan toch?

R2: Ja ik ook. Ideeën.

R3: Ja. Ik heb ideeën daarvoor nodig. Ik heb geen flauw idee welke vormen er zijn om activiteit te kunnen vergroten. En ik denk als ik ideeën heb, dat ik dan een keuze kan maken van dit past binnen de Leergroep en dit niet.

I: dus bijvoorbeeld een stappenplan bijvoorbeeld daar hebben jullie minder behoefte aan?

R3: ja. Daar heb ik geen behoefte aan. Het is bij mij meer ik hoef ook geen databank of zo, maar meer een soort: waar denk je aan op het moment dat je activiteit hebt binnen het schrijven.

Want activiteit wordt in heel veel theorie beschreven, maar niet gespist op het schrijven.

I: ~~nee helemaal niet.~~

R3: ~~nee~~ en dat is heel lastig. Ik kan echt wel activiteit bij vakken bedenken, bij rekenen zou ik het zo kunnen bedenken, maar bij schrijven vind ik het echt lastiger.

R1: en ik denk dat het leerlinginitiatief bij ons wel prima is. Dat dat wel goed zit. Dat wij daar denk ik wel een goede balans in is met ons initiatief en dat van de kinderen. Maar ik denk het meest in ideeën voor verwerking en dus eigenlijk activiteiten. Denk ik.

R2: ik ben het daarmee eens.

I: zijn er verder nog niet genoemde succesfactoren of verbetermogelijkheden volgens jullie? Die jullie ervaren.

R1: bij mij is een succesfactor echt overduidelijk de oefenkaarten.

R3: Ik denk dat bij mij de succesfactoren zitten in dat er dus heel veel leerlinginitiatief mogelijk is. Zowel in tijd als ruimte als criteria.

R2: En bij mij echt de manier van hoe je iets brengt. Als je er echt, bij de jongste, een ding van maakt... ja een soort van toneelstuk moet opvoeren. Ja dan super interessant. Dan gaan ze het gewoon doen. Dat je denkt oké. Waar was het voor nodig? Eén minuut.

R1: ja. Bij mij een voorbeeld was met sinterklaas. Ze gingen een brief schrijven aan sinterklaas. Nou... dan heb je ze.

R2: ja. En de andere leerkracht die dit dus eerder heeft gedaan, het eerste half jaar, die doet dat niet. En die heeft veel meer: je moet dit doen of je moet dit doen. Waardoor de kinderen niet zo geïnteresseerd waren in dat half uur extra oefenen denk ik.

R1: dat was bij ons vorig jaar ook zo. Je gaat nu dit doen en als je het klaar hebt, ga je de volgende doen. Er zat totaal geen...

R2: Emotie, klank, kleur.

R1: Nee. En er was geen doel voor de kinderen. Ze deden maar wat er van ze gevraagd werd.

Als je nu aan de kinderen vraagt, wat ben je eigenlijk aan het doen en wat moet je allemaal doen? Dat kunnen ze je haarfijn uitleggen. Ze weten nu waarom ze iets doen, hoe ze het moeten doen, waarom...

Bijvoorbeeld ik heb met de kinderen afgesproken, per oefenkaart schrijf je de letter dertig keer. Ik heb gezegd als de letter echt in je hoofd moet zitten moet je hem drie- tot vijfhonderd keer geschreven hebben. Nou dan deden we alle vingers omhoog. Nou dit is nog niet eens honderd. Even gewoon om inzicht te geven. Als je dan aan kinderen vraagt: waarom dan dertig keer? Ja we moeten hem drie- tot vijfhonderd keer schrijven. Ze snappen nu wel waarom ze radeloos moeten blijven oefenen.

I: en nog verbetermogelijkheden?

R2: zat.

I: ja daar heb je er al veel van genoemd, maar heb je nog aanvullingen?

R2: Ik denk dat mijn hoek interessanter kan. Rijker kan. Ik zou niet weten hoe, want dat ligt echt aan de activiteit en aan de... Maar dat denk ik wel ja, dat dat kan.

R1: er kan altijd wel iets beter, maar ik heb nou niet echt iets van hier loop ik tegenaan. Ja vooral dat ik nu een beetje klaar ben met activiteiten. Ik wilde eigenlijk elke vakantie zeg maar wat kaarten wisselen. Dat heb ik nu een aantal vakanties gedaan. Eerst had ik dan bijvoorbeeld het digibord. Nu heb ik bijvoorbeeld papiertje met glitterpennen. Maar ik ben nu gewoon in activiteiten, dus ik kan mijn kaarten niet meer wisselen. Althans niet in iets nieuws.

I: zou je eigenlijk dan niet een vervolg moeten hebben op die diploma's, want ze werken daar naartoe?

R1: Als je doelenposter vijf klaar hebt, heb je je schrijfletterdiploma. Dan heb je ook nog doelenposter zes en dat is aan elkaar schrijven. Dat maak ik heel speciaal, want dat is eigenlijk pas wat je in Leergroep II leert.

I: maar dat zet jij R2 niet zo voort in Leergroep II? Met zo'n poster of diploma.

R2: nee niet met diploma's.

R1: het is. Eigenlijk het vervolg op het schrijfletterdiploma is het aan elkaar leren schrijven.

R2: ja en daar ben ik wel heel erg mee bezig, maar niet als in product qua complimenteren... Ja wel qua complimenteren, maar niet qua beloning.

R1: bij mij is het aan elkaar wil een... hoe noem je dat... dat is echt een hele happening, want dan kunnen ze al iets van Leergroep II. Ik denk dat er straks heel veel aankomen die aan elkaar kan schrijven.

R2: mooi.

R1: ik zal ze dit keer wel goed over sturen. Nou schrijven wij overigens wel echt veel te veel. Dat merk je nu ook.

I: in welke zin?

R1: de kinderen hoeven officieel maar een kwartier per dag effectief te schrijven. Ze schrijven bij mij wel langer dan een kwartier elke dag.

I: en komen alle kinderen elke dag bij jou?

R1: alle oudste, alle groep drie kinderen, komen bij mij langs. Behalve op woensdag. Terwijl vorig jaar kwamen ze maar één keer langs. ~~Toen heb ik gezegd we moeten het nog een keer inlassen want we komen er niet. Alleen toen was het: je maakt een oefenblad en je bent klaar. Nu is het: je maakt een oefenblad. Dan maak je drie oefenkaarten. Dan schrijf je de letter in je schrift en dan ben je klaar. Maar dan ben je nog niet klaar. Vorig jaar was het woensdag schrijfles. Vrijdag deed ik dan maar herhalen, want de letters zaten er helemaal niet in. Nu is het maandag, dinsdag, donderdag letters oefenen en vrijdag alle letters op je strook, dus die je al kent, ga je herhalen.~~

R2: één keer?

R1: ~~nee dan doe ik bijvoorbeeld dat spelletje dat ze moeten gaan zoeken of dan pak ik scheerschuurpapier erbij en mogen ze alle letters honderden keren oefenen.~~

R3: ik merk ook dat we nu een club hebben zitten waarbij het schrijven in de beginjaren niet helemaal... goed doorlopen is. Daar hebben we nu last van. Je merkt dat daar de overgang is en ik merk dat het schrijven van de kinderen nu best wel tegenvalt. Dus daar heb je best wel wat te halen. Maar ik merk ook dat dat nu bekend is dus en dat daar dus alle Leergroepen op in hebben gestoken. ~~Dus het heeft wel weer de aandacht. Dus daar zitten verbeterpunten in, die zijn wel in ontwikkeling, maar die mogen nog wel beter.~~ En de rijke leeromgeving zou wat rijker mogen, maar... ik denk dat die al best wel rijk is, maar dat zou... Of ik denk dat daar verbetering in is ~~zeg maar, maar ik weet niet of dat nodig is.~~

I: omdat je bij jou de betrokkenheid al hoog vindt?

R3: ja. ~~Ik denk niet dat de betrokkenheid hoger wordt door een rijkere leeromgeving in Leergroep III. Dat denk ik bij andere pleinen wel, maar voor het schrijven minder.~~

I: hebben jullie zo alles verteld en gezegd wat je wilde zeggen?

....

R2: ik denk het wel.

R3: ja.

R1: ja. Weten jij alles wat je wil weten?

I: ik denk het wel. Ja. Dan wil ik jullie bedanken voor het interview.

Bijlage 4 Uitwerking expertinterview

Voorafgaand aan dit interview heeft de onderzoeker een schrijfcursus gevolgd. Hier wordt bij gelegenheid naar verwezen door de interviewer en respondent.

Datum: 13 mei 2019

Tijd: 38:23

Ruimte: werkkamer

Respondent: Ergotherapeut Gerda Broekstra

R = respondenten

I = interview

Schrijfonderwijs – geel

Betrokkenheid – groen

Activiteit – licht blauw

Leerlinginitiatief – roze

Overig - grijs

I: Het onderzoek wordt uitgevoerd op De Bunders in Oisterwijk. Op De Bunders staat de procesgerichte aanpak centraal. Dit is gebaseerd op ervaringsgericht leren van Ferre Laevers. Dit onderwijstype richt zich op het proces en niet het eindproduct. Welbevinden en betrokkenheid van leerlingen staat centraal. Tevens is de groepsindeling als volgt ingericht: Leergroep I is groep 1, 2 en 3; Leergroep II is groep 4 en 5; Leergroep III is groep 6 en 7. Volgend jaar sluit groep 8 hierbij aan. Naar aanleiding van de nieuwe onderwijsvisie vraagt De Bunders om schijfonderwijs opnieuw vorm te geven. De focus licht hierbij op het verhogen van betrokkenheid gericht op activiteit en leerlinginitiatief.

Onder activiteit verstaan we onder andere de mogelijkheid tot bewegen, 'doen' door middel van spelvarianten, groepswerk en mentale uitdaging. De energie van kinderen moet op een positieve manier worden benut en geuit.

Onder leerlinginitiatief verstaan we dat kinderen leren zelfstandig keuzes te maken die aansluiten op eigen onderwijsbehoeften. Leerlingen hebben eigenaarschap over het eigen leerproces.

Ik heb hieraan voorafgaand een groepsinterview op de stageschool afgenomen, met de leerkrachten die schijfonderwijs geven. Aan de hand daarvan heb ik de interviewvragen opgesteld.

Het doel van het interview is het achterhalen van adviezen om activiteit en leerlinginitiatief in te kunnen zetten binnen schijfonderwijs.

Heeft u vragen over hetgeen dat ik zojuist verteld heb?

R: nee

I: oké. Hebt u bezwaar als het interview wordt opgenomen?

R: nee

I: mooi. Als eerste wil ik graag weten: wie bent u en wat is uw functie?

R: ik ben Gerda Broekstra. Ik ben kinder-ergotherapeut. Ruim 25 jaar... ervaring met kinderen en kinderen met motorische problemen. En daardoor ook erg geschoold in motoriek en schrijven en alles wat daarmee samenhangt.

I: oké. Welkom... Een stukje over schijfonderwijs in het algemeen. Wat vindt u van belang tijdens schijfonderwijs?

R: dat er goed geautomatiseerd wordt. Dat kinderen de kans krijgen om te herhalen en om te oefenen. En dat het schrijven steeds op een hoger plan gebracht wordt. Dat er echt gekeken wordt: kan een kind iets, wat is de volgende stap. Maar niet dat er klakkeloos een methode gevolgd wordt. Zonder te checken of een kind iets beheerst.

I: ja. Dus wat je al eerder zei: dat het boekje uit is en dat je er dan vanuit gaat dat het kind het ook kent.

R: ja. Ja.

I: oké. Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat didactieken die zich richten op begeleiding van het schijfonderwijs het meeste effect hebben (Graham & Perin, 2007). Op welke wijze kunnen de leerkrachten schijfonderwijs het best begeleiden?

R: met een duidelijke instructie. Met schriften. Dus dat een kind de ruimte krijgt om z'n eigen handschrift te ontwikkelen. Dus niet voorgedrukte invullesjes. Voor leren schrijven heb je eigenlijk nodig: een goed schrift, een goede pen en duidelijke instructie en een continue correctie om de letter goed aan te leren.

I: dus ook tijdens andere momenten eigenlijk?

R: ja. Zodra je ziet dat een leerling schrijft of je ziet met de schrijfmethode hè, dat je de 'a' naar voren leert maken en dan recht omhoog en dezelfde lijn weer naar beneden, en vervolgens zie je dat een kind met een dictee een rondje maakt bovenaan stopt en onderaan weer verdergaat. Dan moet je meteen ingrijpen.

I: en op welke wijze kunnen de leerkrachten dan het best feedback, feed up en feed forward effectief inzetten?

R: daarvoor heb ik de 10 gouden schrijfregels ontwikkeld. Schrijven moet je ook corrigeren, dus er hangen regels aan vast en het moet ook gekaderd zijn. Het moet niet leesbaar moet niet de norm zijn. Maar je moet duidelijk kiezen van welk lettertype ga ik aanleren. Hoe gaan we dat aanleren. En welke regels horen daarbij. En de kinderen moeten die regels ook kennen en weten. Op basis daarvan kun je ook handschriften corrigeren. De regel: elke letter steunt op een grondlijn, kan je altijd corrigeren.

I: ja.

R: dus een 'p' die op de grondlijn steunt is eigenlijk een 'n'. Eigenlijk moet je dat fout rekenen.

I: oké. Op welke wijze kan de leerkracht zorgen dat leerlingen tijdens andere vakken ook letten op het handschrift?

R: Door de liniatuur waar de leerling in schrijft, die kan je op niveau aanbieden. De leerling die wat groter schrijft heeft wat meer ruimte nodig. De leerling die wat kleiner schrijft hè kan een kleine afstand. Hulplijnen moeten je net zolang gebruiken tot een handschrift geautomatiseerd is. En daar kan je een stuk maatwerk in aanbieden. Met het observatieblad ga je gewoon screenen, welke ondersteuning heeft de leerling nodig om goed en netjes leesbaar te schrijven. En dat wordt ook het schrift, waar hij geschiedenis en aardrijkskunde en... z'n werk in maakt.

I: en dat doel neemt hij dan dus mee in alle vakken?

R: ja. Maar omdat die schriften zo duidelijk zijn met de gearceerde rompzone, gaat het schrijven in een automatisme ook steeds beter. Omdat je de omgeving zo structureert dat je continu een beroep op doet.

I: en tijdens de cursus noemde jij een voorbeeld van de twee aparte cijfers geven als het ware. Is dat ook echt iets wat je zou inzetten?

R: ja.

I: ja?

R: ja. Want dan kan je een leerling helpen... Als je een leerling een 6 geeft omdat het er net niet, net wel netjes uit ziet. En is dat dan omdat hij zijn spelling netjes gedaan heeft of omdat het wel of niet netjes leesbaar geschreven is. Onbewust kijk je anders naar het werk.

I: ja. Dat staat los van elkaar.

R: dat staat los van elkaar. Dus organiseren van je werk en het structureren van je werk. En hè. En de verzorging van je werk. Dat kan je corrigeren en de inhoud kan je corrigeren. Dus ik neem maar iets: een kind wat 'hij ligt' schrijft – wat je net ook op het voorbeeld zag- met een lus op de grondlijn en aan de bovenkant de 'g' niet gesloten alsof er een 'y' staat. Dan kan je dus zelf bedenken. Hij heeft, 'hij ligt' opgeschreven, maar het staat er niet. Dus je kan wel de spelling zeggen van: nou je past de spellingregels goed toe, maar de schrijfregels niet.

I: ja. Oké. Mooi voorbeeld. Dan heb ik wat vragen over betrokkenheid. Wat stimuleert volgens u hoge betrokkenheid tijdens schrijfonderwijs?

R: dat kinderen voelen dat ze beter worden en dat het netter wordt en dat ze controle krijgen om hun handschrift te verbeteren. Dus hoe duidelijker je hun helpt om het leesbaar te maken en hoe sneller ze daar ook het effect van zien. Hoe meer ze gemotiveerd zijn om hun handschrift ook te verbeteren. En eigenlijk moet je in groep 3 al beginnen met mooi, duidelijk handschrift aan te leren. Dus dan wordt het ook een soort norm.

I: ik heb de schrijfles in Leergroep I geobserveerd. Ze schreven zo netjes. ~~Dat is echt niet normaal. Zo knap.~~

R: ja. ~~Maar dat is gewoon...~~ dan is ~~zeg maar~~ het werkgeheugen totaal gericht op het schrijven en die beweging.

I: ja.

R: en dan slaan ze het goed op, maar dan is het de vraag of ze dat met taal en spelling ook al kunnen volhouden.

I: ja. ~~Dat is nog niet altijd zo.~~

R: en dan is het niet zo. En dan wordt het minder leesbaar. En dan kun je dat laten bestaan of je kan dan daar ook een beetje dezelfde regels gaan....uitleggen van: joh, daar schreef je zo netjes... Oh ja ik heb de 'a' niet goed gesloten. Nou lijkt het net een 'u'. Kan je niet in een keer alles...top krijgen. Maar dat kan je wel zeggen en dat kan je ook heel individueel op leerlingniveau doen. Van: Oh, jou 'a' is niet dicht, deze week is dit jouw doel. Zodra je nou... Nou weet je, je kan niet al je aandacht overal op richten ook, als kind. Maar het is wel leuk als je elke keer er iets uithaalt. En waar een kind verbetering in ziet en jij ook.

I: de leerkrachten zijn van mening dat er altijd leerlingen zullen zijn die een hekel hebben aan schrijven, wat je als leerkracht daar ook aan doet. Hoe denkt u hierover?

R: Ik vind dat heel moeilijk want ik weet niet wat er uit de kast getrokken is en wat er gedaan is. Ik merk wel dat met mijn aanpak met die boot, die romp, stok lus, het letterbesef, het kennisbesef, het grafisch inzichtbesef, ook dat ik dat zelfs op 3 havo nog kan verbeteren. Als iets niet lukt is vaak ook de motivatie weg, want je wil niet bezig zijn met iets wat je niet kan. En soms moet je het over een andere boeg gooien, met de boot, dan kan je soms toch nog wel hè... verbetering krijgen. En zodra kinderen zelf die verbetering ervaren en daardoor netter werk afleveren en daardoor vaak ook betere cijfers gaan halen, kan er nog wel een stukje motivatie komen. Maar ik ga er niet vanuit dat iedereen allemaal heel... keurig en netjes schrijft. Maar regels toepassen kan wel altijd. Een 'p' gaat door de grondlijn en een 'n' steunt op de grondlijn. Dat geldt voor iedereen. Of je nou een beetje beroert schrijft of heel mooi schrijft.

I: dus eigenlijk zeg je dat door de duidelijkheid, dat je daardoor de betrokkenheid en het niveau bereikt?

R: ja. En dan zie je ook winst uit voortkomen. Net zoals $1+1=2$, dan ga je ook niet zeggen, nou vandaag doen we eens 3 hoor. Nee, een 'n' en een 'p' zijn verschillende letters dus die moeten altijd zo geschreven worden.

I: Hoe kun je bij leerlingen die over het algemeen geen plezier beleven aan schrijven, toch proberen de betrokkenheid te verhogen?

R: Ja dat sluit een beetje aan bij wat ik net zei. Eén op één kijken is vorm is richting goed geautomatiseerd. Wat heb je nodig om dat misschien voor elkaar te krijgen. Wat je eigenlijk ook op dat filmpje zag. Als je de leerling niet zou aansturen naar de goede vorm en de goede richting. Dan blijft hij altijd rommelig schrijven. En je hebt gewoon motorisch wat zwakkere kinderen. Die hebben meer oefening nodig. Net als sommige kinderen meer oefening met lezen nodig hebben. Dan geef je ze ook extra leesopdrachten en... Maar wil je ze helpen met schrijven, moet je wel gewoon hele duidelijke opdrachten meegeven. Heel concreet. En niet van: het moet netter. Want wat is netter? Nee.

I: dan hebben ze geen houvast.

R: nee. Dan hebben ze geen houvast. Dan worden ze onzeker, want ze weten niet hoe het netter moet. Dus dan ziet het de week erna net zo eruit. Maar met die tien gouden regels naast elk handschrift, kunnen ze zelf ook kijken.

I: ja precies dan kunnen ze het zelf doen.

R: ja. Precies. Ja. Ja. Van oh ik vergeet eigenlijk altijd de puntjes op de 'i'.

I: eigenlijk bij de kleuters kun je die al toepassen, bij wijze van spreken want het is ook met plaatjes.

R: ja.

I: Op welke wijze kunnen leerlingen de kans krijgen zelf te ontdekken en verkennen tijdens schrijfonderwijs?

R: nou dat is eigenlijk dat observatieblad wat je ook gezien hebt. Hoe groot of hoe klein schrijf je, hoeveel steun heb je nodig, wat vind je een prettige pen. En als leerkracht vind ik wel dat je een stuk kennis moet hebben, dat je niet een kind de pen ziet kiezen die z'n buurman heeft. Terwijl je ziet nou het kind schrijft heel klein, maar hij kiest een dikke pen. Dat matcht niet. Want dan gaan de 'e' en de 'l' dicht. Dus kiest een kind een dikke pen, dan moet je of zorgen dat de liniatuur ook ruimte toelaat om met een breder schrijfspoor te schrijven. Kiest een kind een dunne pen, dan stuur je aan op een wat smallere linieering. Maar zo kan je een kind er wel bij betrekken en het zelf laten ervaren. Schrijf maar eens met die pen in je schrift, en met die, en wat vind je nu netter? Wat vind je mooier?

I: zou je dat ook kunnen doen met de hulpmiddelen, die jij allemaal hebt laten zien?

R: ja kan. Alleen het is mooier als je dat preventief in de kleuters al gebruikt, dat je bij de kleuters al aanstuurt naar die goede pengreep. Dan dat je de remediërend in de hogere groepen moet inzetten. Ja. Maar alsnog kan het kinderen dan ook helpen. Ja.

I: een stukje over activiteit. En dan bedoelen we dus nu vooral bewegen en groepswork in plaats van echt 'de activiteit'. De leerkrachten gaven aan het lastig te vinden om verschillende werkvormen in te zetten binnen schrijven. Dit is vooral zo in Leergroep II en III. Welke verschillende werkvormen zouden ingezet kunnen worden tijdens schrijfonderwijs en op welke wijze?

R: schrijven zeg ik, leer je als je schrijft. Je kan er heel veel dingen omheen verzinnen, maar schrijven is gewoon die vaste afspraken en die letters goed op papier zetten. Dus verschillende werkvormen heb ik ook benoemd. Is functioneel schrijven, dus je kan ook schrijven oefenen met topo. Of je kan zelf kinderen, bij wijze van, een atlas geven en zoek allemaal eens tien plaatsen met een 'k' en waar liggen die. Die gaan we allemaal op het bord schrijven en we gaan die alle tien oefenen. En we oefenen de hoofdletter 'k'. In plaats van keizer Karel sloeg koning... Weet je wel. Want dat spreekt vaak niet tot hun verbeelding en dan wordt het letterlijk overschrijven terwijl ze als het functioneel wordt... Of ik noem maar iets. De wedstrijd van Ajax. Heb je gekeken? Wie vond je de beste speler. Moet je een naam schrijven en een achternaam. Oefen je hoofdletters weet je wel.

I: tijdens de cursus benoemde u ook: niet te moeilijk werk doen hè. Omdat kinderen dan over te veel te tegelijk moeten nadenken.

R: ja. Maar ja in de hogere groepen kan je natuurlijk wel een soort projectmap maken of zo. Of kinderen een eigen onderwerp laten uitwerken en de liniatuur heb je ook op multimapbladen en je gaat een mapje maken of een soort portfolio. En tijdens het uitwerken van een onderwerp van hunzelf. Gaan ze het juist opschrijven in plaats van typen.

I: ja.

R: en je kan ook... Wat bijvoorbeeld ook leuk is, is een poëziealbum. Dat heb je haast niet meer. Maar in een poëziealbum heb je vaak geen steunlijnen of zo, maar als je zeg maar dertig kinderen hebt en je koopt een poëziealbum en je schrijfles is dat ieder kind in een album schrijft en dat rouleert. Dan heb je na dertig lessen heeft iedereen een album waar elke leerling iets voor elkaar in geschreven heeft. Dan moeten ze zelf een soort kader maken wat ze onder het papier maken. Hoe groot schrijf ik. Hoe klein schrijf ik. Dikke lijnen op dat karton zetten en dan

nadenken over wat ga ik voor die leerling opschrijven. Hoe gebruik ik de hoofdletter, de kleine letter. Je kan nog versieren met een leuk plaatje.... Uh... Zelf verjaardagskaarten laten maken. Happy birthday to you. Ik noem maar iets. Mooie witte kaarten schrijven en hoe ga je dat netjes happy birthday erop schrijven. Die tien gouden regels blijven gelden.

I: ja leuk. Oké. In Leergroep I is er mogelijkheid om te bewegen tijdens het schrijven. Op welke wijze zou beweging in Leergroep II en III ingezet kunnen worden?

R: En dan bedoel je groep 3 zeg maar?

I: Leergroep II en III is groep 4 tot en met 7. Ze doen dat nu in groep 1 t/m 3 ook. Ze hadden bijvoorbeeld toen ik kwam observeren een taak gedaan dat de juffrouw allemaal woorden op de gang had verstoep in blokletters. Die moesten ze overschrijven in het schrift in schrijfletters. Dus dan zijn ze aan het lopen en aan het zoeken.

R: en hadden ze dan ook het voorbeeld van de schrijfletters erbij? Of moesten ze dat zelf oproepen?

I: sommige hadden volgens mij een kaart erbij, maar de meesten hadden dat eigenlijk niet nodig. Ze had daar wel heel veel diversiteit in qua niveau. Sommige schreven al aan elkaar.

R: dat kan op zich heel leuk zijn. Dat zijn gewoon verschillende soorten werkvormen. Alleen denk ik schrijven oefen je op het moment dat je die pen vasthebt en die letters maakt en... bewegen kan ondersteunend zijn. Hoe... Als je beweegt, zeg ik altijd, dan heb je letterlijk meer zuurstof in je hoofd. Dus je slaat sneller iets goed op. Maar je kan ook spelenderwijs, ik noem maar iets, een balletje in de klas hebben en dat naar iemand toe gooien en je zegt: vandaag gaan we de 'b' oefenen. Ik gooi het balletje naar jou. Jij noemt een woord met een 'b'. Nou, bal. Jongens, bal opschrijven. Die gooit weer een balletje naar de volgende. Die moet ook weer een woord met een 'b' zeggen. En zo zegt iedereen een woord en ben je toch aan het bewegen.

I: dat is een heel leuk idee en kan ik elke klas eigenlijk.

R: of zelf een geinig woord opzoeken of een dictee... Een woord uit een woordenboek waarvan jij denkt nou niemand weet wat dat is. Nou, dat gaan we dan opschrijven en dan gaat diegene die dat woord bedacht heeft, uitleggen wat het is of zo.

I: ja. Dat zijn leuke dingen inderdaad. Even kijken... Leerkrachten gaven aan moeite te hebben met activiteit waarbij tussen de lijnen schrijven geoefend wordt. In Leergroep I schrijven leerlingen bijvoorbeeld in zand of scheerschuim of maken ze die toverletters of zo. Dat soort dingen. Alleen zijn dit allemaal vormen van schrijven zonder lijntjes. Schrijven gaat van grote bewegingen naar kleine pols- en handbewegingen. Is het volgens u mogelijk zulke werkvormen in Leergroep II en III toe te passen en op welke wijze? Want er is dus veel zonder lijntjes, maar weinig met lijntjes. Dat eens een keer wat anders is dan op papier bijvoorbeeld.

R: ja maar ik denk dat je op den duur gewoon alles erom wat weg moet laten en het juist in leuke functionele betekenisvolle opdrachten moet gaan zoeken. Waarbij de lijnen met het observatieblad en de liniatuur, matchen bij hoe de leerling goed schrijft. En dat dat ondersteunt bij je opdrachten. Maar op den duur is... is... bewegen met zand en klei, dat zit echt in het voorwaarde en vormen leren kennen en zo maar op den duur moet je in de bovenbouw wel gaan bedenken dat ze kunnen. En dan is het eerder iets remediërend... Misschien als je echt...

I: het is in dat geval meer dat ze betrokkenheid willen bereiken door het een beetje leuk te maken, om het zo te zeggen.

R: ~~ja, maar op den duur denk ik.~~ Als een kind goed kan schrijven. En je hebt en een goede liniatuur en een kind kan goed schrijven... dan is schrijven voor geschiedenis en aardrijkskunde is gewoon je schrijven. Dus hoeveel aparte lessen wil je dan nog aan het vak schrijven geven?

....

I: ~~ja.~~

R: op den duur zijn de kaders van het schrijven duidelijk en de letters zijn duidelijk. En dan moet je het zoveel mogelijk gaan automatiseren. En dat moet gewoon op een bepaalde manier structuur uitstralen. Dat je continu in het onderbewuste een beroep doet op de goede lettervormgeving. En als je daar steeds weer andere dingen bijhaalt. Is het de vraag of kinderen daar altijd de verbanden tussen zien.

I: dat houd je wel altijd natuurlijk omdat je voorbeelden liet zien dat kinderen houvast hadden aan de blokletters in de opdracht. Elk boek is natuurlijk anders qua lettertypen.

R: ja maar als je in groep 3, of bij het leren schrijven, dat goed automatiseert. Dan kunnen ze daarmee omgaan. Maar zo lang ze dat niet goed geautomatiseerd hebben gaan ze het gebruiken.

I: ~~oh ja.~~ Oké. De leerkrachten maken weinig tot geen gebruik van groeps- of partnerwerk. Hoe kunnen zij dit inzetten binnen het schrijfonderwijs?

R: dat zijn eigenlijk die tien gouden regels. En die heb je straks en die tien gouden regels kan je naast elk werk leggen. Maar die kan je ook bij leerlingen naast elkaar leggen.

I: dus dan vooral samen nakijken?

R: samen nakijken. Hé kan ik jouw handschrift goed lezen. Waarom lees ik hier bijvoorbeeld lucht of licht. Wat staat er nou? Oh jij sluit je 'a' niet goed, dus ik lees lucht. En dan zegt die leerling, ja maar ik bedoel licht. Hoe komt dat dan? Oh ja mijn 'a' is niet goed dicht aan de bovenkant. Dan krijg je het snelste feedback.

I: ~~ja dat was ook een volgende vraag van mij.~~ De leerkracht van Leergroep I geeft aan leerlingen niet elkaars werk te laten nakijken. Zij geeft aan dat kinderen te streng zijn voor elkaar, wat lastig kan zijn voor onzekere kinderen. Als leerkracht sluit je met feedback geven, aan bij de onderwijsbehoeften van het kind. Hoe zou dit op een verantwoorde manier toch ingezet kunnen worden?

R: in Leergroep I leer je nog. ~~Weet je.~~ In 7 en 8 moet het functioneel zijn, dus dan moet het leesbaar zijn. Dan wil je kennis toetsen met schrijven. In Leergroep I wil je de vaardigheid leren. ~~En als je dan ook hele, ik weet niet of ze digibord versies of iets...~~ maar als je de mooie voorbeelden continu laat zien en een kind gaat dat voorbeeld nemen om zijn eigen handschrift of dat van de buurman te iken dan ligt de lat echt heel hoog. Dan... Dan voldoet niemand eraan. ~~Dat heb je denk ik ook een beetje ervaren met die Nijntje. Dan zou ik het ook bij iedereen afkeuren. Snap je?~~ Omdat je dan nog in het leren zelf zit. Als je kinderen dan gaat corrigeren. Dat kan voor kinderen heel hard zijn. Maar als je de bovenbouw gaat corrigeren, dan ga je op functionaliteit van het schrijven corrigeren. ~~Van~~ is het leesbaar. Kan ik lezen wat jij bedoeld hebt, want dat is het doel van schrijven. Heb jij gesnapt, voor een leerkracht, wat ik jou heb uitgelegd. Als je dat niet kan checken, kan je die leerling niet helpen.

I: ~~ja.~~

R: maar ik denk als je hier al met deze methode het scrabboard gebruikt en kinderen kunnen heel goed inoefenen en je doet wel een stukje zelfcorrectie. Dan kan een kind heel snel weer terugpakken naar het goede voorbeeld en weer opnieuw oefenen. ~~Zonder dat je kopietjes of~~

van alles uit de kast moet halen of het links om of rechtsom moet doen. En als je het wil oefenen moet je het gewoon op een constante manier oefenen. Tot je het kan. Wat ik ook zei met autorijden. Als je het eenmaal kan, dan durf je eens in een grotere auto te stappen. Maar je moet het eerst wel kunnen. En dan moet je alsnog je vaardigheid weer iets aanpassen als je in een andere situatie komt. Maar er moet een basis zijn.

I: In Leergroep I doet de leerkracht activiteiten als, de mooiste letter verkiezing of geef drie complimenten en één tip gezamenlijk in de kring. Is het volgens u mogelijk zulke werkvormen in te zetten in Leergroep II en III en op welke wijze?

R: dat kan altijd. Dat is altijd leuk als kinderen naar zichzelf kijken. Maar... Het is natuurlijk het leukst als je dat natuurlijk voor jezelf in je eigen werk doet.

I: ja. En daar is dan weer jouw gouden lijst handig voor.

R: ja. En... uh... Je kan natuurlijk op het bord of zo doen. Maar op het bord schrijf je natuurlijk weer anders dan in je schrift. Dus je... moet wel zien dat het een andere situatie is. En de posters zijn allemaal whiteboard. Die hangt daar ook eentje. Die heb je in verbondenschrift en blok. Dus daar kunnen kinderen ook altijd met een whiteboardstift overtrekken.

I: oo.

R: ~~die kun je ook weer handig schoonmaken.~~ Dan leer je meteen vorm, richting. Precies allemaal goed. Want heel veel geven niet begin en eindpunt duidelijk aan. Hierbij wel. Ja.

I: Meester benoemt in een interview met Miert (2015) dat spel zorgt voor meer plezier in het onderwijs. Op welke wijze kunnen spelvormen ingezet worden tijdens schrijfonderwijs?

R: dat heb ik net al een beetje gezegd. Met een balletje of...

I: heb je nog meer voorbeelden?

R: letter van de week. Ik noem maar iets. Dat je een letter centraal zet en dat je die weer terug laat komen en dat iedereen daar een woord voor verzint. Of... Ja. Die kaarten schrijven en functioneel schrijven. Een adres voor iemand op een kaart schrijven. Weet je. Een kind wat een groot handschrift heeft, zal gauw ontdekken dat hij bijvoorbeeld te groot schrijft. Dus aandacht voor wanneer ga ik een woord afbreken. Wanneer ga ik op een nieuwe regel beginnen. Het leren vooruitdenken met lange woorden is ook iets waar je bewust mee bezig kan zijn.

I: ~~oké duidelijk.~~ De grote vraag van de leerkrachten is: op welke wijze kunnen de leerkrachten activiteit inzetten binnen schrijfonderwijs. Zij hebben behoefte aan ideeën. U hebt er al een paar genoemd die ze kunnen inzetten. Heeft u nog niet genoemde ideeën die zij kunnen in zetten?

R: ~~die staan ook allemaal in de map.~~ Je kan een grote doos maken waar kinderen woorden in stoppen. Je gaat voor de schrijflines drie woorden eruit trekken en daar moeten ze een verhaaltje over schrijven. Dat wordt heel geinig. Je kan als openingszin geven er was eens... Kinderen kunnen een sprookje schrijven. Of je geeft een blad wat rouleert door de klas. Iedereen schrijft steeds een eigen zin eronder. Dan krijg je allemaal geinige verhalen. Je kan met twee kinderen een verhaal laten schrijven.

I: dus ook weer veel gecombineerd met andere vakken. ~~Dan een stukje leerlinginitiatief....~~ Een grote mate van leerlinginitiatief is nodig om betrokkenheid te bereiken, concludeert Laevers, et al. (2013). Op dit moment zorgen leerkrachten al voor leerlinginitiatief doordat:

- De leerlingen de mogelijkheid hebben eigen opdrachten te ontwerpen en tot uitvoering te brengen of er liggen diverse opdrachten klaar waarmee ze aan de schrijfdoelen werken.

- De leerkrachten doelen zichtbaar maken met doelenposters, een doelenwand of werkkaart.

Ziet u hier verbeterpunten?

R: ~~wat ik heel vaak vind met posters in scholen. Die zijn echt zo lelijk geschreven. Dat zou ik al als eerste doel hebben~~ als je een poster maakt over schrijven, dan ziet die er ook heel netjes uit.

I: Oké

R: ~~want vaak, wat je nu zelf ook ervaarde, als je nu met stift gaat schrijven ga je hele andere letters schrijven. En dan zie je opeens hoofdletters in woorden verschijnen en lijnen die weglopen. Dus ook al maak je een poster gelden afspraken. En die afspraken die heb je met die tien gouden regels, dus ook al maak je een poster. Dan moeten de letters toch gesteund zijn, dus daarover nadenken. Misschien met potloodje lijntjes leren trekken of twee lijnen, dit is de rompzone en de stokken en de lussen gaan erbuiten vallen en het mooi laten drogen. En dan die lijnen weggummen. Maar zorg ook dat dat er georganiseerd uitziet. Want vaak kom ik op scholen en dan hebben ze posters en dan denk ik ooo... echt... Alle letters door elkaar. Geen structuur of iets zit erin.~~

I: ~~dat is belangrijk om op te letten inderdaad.~~ Elsäcker en Verhoeven (2005) beschrijven dat in de meeste methodes precies wordt verteld wat de leerling moet doen. Hierdoor is er geen controle over het eigen leerproces. Op welke wijze zou het eigenaarschap over het eigen leerproces binnen schrijfonderwijs vergroot kunnen worden?

R: Ik val een beetje in herhaling, maar dan heb je weer die tien gouden regels. **Die zitten ook in dat scrabboard. Dus die kun je ook letterlijk als leerling afvinken. Oh ja, ik ben begonnen met schrijven. Had ik mijn schrift goed. Had ik zicht over mijn pen punt. Kon ik mijn vingers goed bewegen tijdens het schrijven. Heb ik de principes van romp, stok, lus toegepast. Heb ik hoofdletters gebruikt waar ze moeten.**

I: ~~dat was mijn volgende vraag ook gelijk.~~ Hoe zouden leerlingen meer eigenaarschap kunnen krijgen, gericht op het stellen van eigen leerdoelen? Maar ook daar is het weer dat antwoord dat ze dan door die gouden regels heel gericht kunnen zien: oh ik had de hoofdletters nog niet goed. Dat is mijn doel voor de volgende keer.

R: ja. Dat klopt. Of ik vergeet de streepjes bij mijn 't' en nu lijkt het net een 'i'. Of ik maak de 't' te kort. Of ik maak de letters niet helemaal af. **Welke hoofdletters ken ik eigenlijk nog niet goed. Dan ga ik die extra oefen.**

I: ik hoor je zeggen, ik ga bijvoorbeeld de 't' oefenen. Denk je dan dat het beter is om de doelen kleiner te maken? Dus dat je zegt ik let alleen op mijn 't'. In plaats van dat je zegt: ik let op alle stokletters.

R: ~~dat is maar net of dat je zegt...~~ **De leerling geeft het zelf aan. De ene leerling zal het misschien wat grootser aanpakken. Oh maar dan ga ik ook letten op de 'd' hè. Terwijl een andere leerling denkt: die 't' daar heb ik veel moeite mee. Ik kan niet mijn aandacht op alles richten.** Deze week ga ik echt, in overleg met een leerkracht, die 't' oefenen. **Geef dan ook nog even extra oefening dat ze even die 't' echt weer inoefenen. Zorg dat die letter in de buurt ligt van de leerling als eyecatcher van: oh ja dat was mijn doel voor deze week. En kijk dan aan het eind van de week wat er is gebeurd. Maar je kan niet alles in een keer.**

I: ~~nee dat klopt. Dat is te veel.~~

R: ~~nee. Netjes schrijven in één keer dat uh....~~

I: Laevers, et al. (2013) beschrijft dat een rijke leeromgeving bijdraagt aan motivatie. Hoe kan een rijke leeromgeving gecreëerd worden, zodat dit bijdraagt aan het leerlinginitiatief?

R: ja dat kan je gebruiken met de posters in het zicht brengen. Of de letterkaarten in het scrabboard dus op de tafel leggen. Dat ze heel dichtbij liggen en dat kinderen steeds met het oefenen moment of een twijfel het nog even kunnen oefenen. Rijke leeromgeving, moet niet betekenen dat die afleidt.

I: en wanneer zou het afleiden vindt u?

R: nou zoals je zelf ervaren hebt met dat invulblad. Als je werkblad met heel veel plaatjes en wat het allemaal leuk moet maken. Dat leidt vaak af van de uiteindelijke opdracht. Dus vandaar dat ik altijd zeg: wil je goed leren schrijven gebruik dan schriften. Dan kan een kind zijn eigen handschrift ontwikkelen, kan zelf gaan ordenen hè... Kan zichzelf verbeteren. Het leuke is ook van schriften als je correctie geeft als leerkracht en je zoekt de bladzijde op waar je weer verder gaat dat alles steeds voorbijkomt. Terwijl met lossen blaadjes of een paar woordjes in een werkboek of zo. En de veelheid op zo'n blad. Leren kinderen niet gauw van correcties die je als leerkracht dan aangeeft. In de veelheid van een lay-out. Als je alleen een schrift hebt waarin geschreven is...

I: ja dan kun je ook terugzoeken. Dan zie je de verbetering.

R: ja inderdaad. En dan kan je ook zien: Oh ja die week heb ik aan die 't' gewerkt, nu is het echt beter geworden. Weet je. Dan doen we deze week het verschil tussen de 'p' en de 'n'. Dat kan je ook letterlijk boven in je schrift zetten als doel. En je kan je proces ook veel beter zelf zien en als leerkracht ook. Omdat je ook gewoon alleen je schrijfwerk ziet en niet van alles eromheen.

I: ja. Ze hebben nu in Leergroep II een schrijfhoek. Dat is nu gewoon een hoekje met een tafel en wat stoeltjes en daar liggen bakjes met opdrachten, maar als je daar nu naar kijkt dan nodigt het niet echt uit. In welke zin zou je die omgeving bijvoorbeeld aantrekkelijk kunnen maken, zodat leerlingen als ze dat zien, willen gaan schrijven?

R: is dat al de groep dat jullie gaan leren schrijven?

I: ja. Dat is groep 4 en 5. Dus die hebben de hoofdletters nu geleerd en aan elkaar schrijven.

R: ja.

I: maar nu is die hoek daar maar. En leerlingen zijn niet echt gemotiveerd. Dus hoe zou dat verbeterd kunnen worden?

R: dan zit er blijkbaar geen uitdaging in. Dat is eigenlijk al een beetje wat we net besproken hebben. Je schrijft natuurlijk altijd al. Dus het is de vraag of je nog heel specifiek een hoekje moet maken om heel veel aandacht daaraan te besteden. Of moet je daar nou juist misschien...

Misschien zelfs als daar blijkbaar niet zoveel interesse in is. Je kan hooguit met letters gaan versieren of zo. Maar dan is het de vraag of dat met schrijven te maken heeft.

I: ja. Inderdaad.

R: weet je. Als je wil autorijden moet je achter het stuur zitten en moet je kilometers maken. En als je schrijft schrijf je dat met al je vakken. En die finetuning in die individuele doelen die kan je dus gewoon ook al koppelen aan functioneel schrijven. Ik zou dat eerder in groep 7 en 8 doen. In de zin van als je echt verbonden hebt leren schrijven en je wil eens kennismaken met een ander lettertype. Vaak hoor je dan ze mogen kiezen en dan denk ik nee. Je mag niet kiezen. Elk lettertype heeft z'n eigen regels en vormgeving. Dus wil een kind misschien een ander lettertype leren, kan dat een uitdaging zijn. Maar een eigen handschrift ontwikkelen betekent niet: doe maar wat.

I: ja van alle soorten één letter.

R: nee.

I: het moet wel bij elkaar blijven passen.

R: en dan blijven die gouden regels nog steeds gelden. Ook al ga je naar blok of kalligraferen. Aan die grafische vormgeving van letters hangen regels.

I: ~~ja~~. Dan zou het ook meer op interesse zijn, want zij denken: dit lettertype spreekt mij aan.

R: ja. Ook die moet je leren.

I: ~~oké~~. De leerkrachten geven aan niet te veel leerlinginitiatief te kunnen geven, omdat leerlingen die niet uit zichzelf gaan schrijven anders niet genoeg oefenen. Hoe denkt u hier over?

R: ~~.... Je moet het nog een keer... Ik kon het niet...~~

I: ~~ja~~. De leerkrachten geven aan niet te veel leerlinginitiatief te kunnen geven, omdat leerlingen die niet uit zichzelf gaan schrijven anders niet genoeg oefenen. Hoe denkt u hier over?

R: ~~nou volgens mij~~, omdat je met elk vak moet schrijven, krijgen ze genoeg gelegenheid om te schrijven. En als je continu je doelen met het schrijven blijft handhaven.

I: ~~dan moet je dat wel doen~~.

R: ~~dan moet je dat ook doen~~. Ja. En dan hoeft je er niet heel veel extra... bij te doen.

I: ze hebben een leesplein, taalplein, rekenplein en werkplein, dat is ook het kunstplein. Dus dan zouden ze ~~misschien~~ op het taalplein en het werkplein vooral ~~denk ik~~, want daar wordt het meest geschreven, elke les na het werk die gouden regels erbij kunnen pakken. En het dan zo meer in het onderwijs brengen.

R: ja. Inderdaad. Je moet het functioneel in het onderwijs brengen en ook daar moet je bijvoorbeeld als je dan niet schriften gebruikt misschien het multomappapier neerleggen. Dat die leerling weet: Oh ja in de klas werk ik in het groene schrift, maar nu heb ik een kunstproject, dan pak ik het groene multomappapier want daar schrijf ik netjes op. En zo breng je overal herkenning in voor de kinderen. En zie je dat dat schrijven veel meer in een automatisme zich goed gaat ontwikkelen. En het kunstplein kun je juist werken met die Crayon Rocks en als die verschillende soorten potloden. Dat je daar die pengreep bijvoorbeeld al aanpakt. Juist in die onderbouw.

I: en dat knippen wat u benoemde in de cursus.

R: ja. Knippen. En... al die vaardigheden die je van noodzaak zijn om naar dat schrijven te komen.

I: de laatste vraag is of u alles heeft verteld wat u wilde vertellen?

R: nee nog lang niet! Daarvoor moet je naar mijn cursus komen. ~~Maar die heb jij al gehad. Nee.~~ Ik wil gewoon dat scholen de waarden van schrijven weer zien en dat ze daardoor kinderen beter kunnen helpen. Dat kinderen zelf zekerder van hunzelf worden. Dat ze met veel meer vertrouwen dingen gaan ondernemen. Want kinderen met een slecht handschrift zijn uiteindelijk heel onzeker. Zodra ze iets op papier moeten produceren. En dan komt die schroom al van, ik kan het eigenlijk niet zo goed of ik kan niet mooi schrijven. En dat kan een blokkade gaan vormen om kennis te toetsen. En eigenlijk als dat schrijven goed geautomatiseerd is, dan zie je ook dat kinderen zekerder hun taken op gaan pakken. En als je schrijven ziet als ruggengraad voor elk ander vak, kan je het ook op elk moment oefenen. Dus dat hoop ik.

I: ~~ja~~.

R: ~~ja. Dat was het dan. Oké.~~

I: ~~dan wil ik u hartelijk bedanken voor uw tijd en alle moeite.~~

R: en jij heel veel succes met uitwerken.

I: ~~dank u wel.~~

Bijlage 5 Schematische samenvatting groeps- en expertinterview

In dit schema wordt per label de bruikbare antwoorden uit de interviews weergegeven.

Deze schematische weergave zorgt voor een duidelijk overzicht van succesfactoren en aandachtspunten per label. Het schema functioneert als hulpmiddel bij het opstellen van de conclusies en aanbevelingen.

Label	Resultaten groepsinterview
Schrijfonders	R1: Dan moeten ze eerst een oefenblad maken en kan ik meteen tekkelen of ze een beweging goed maken of ergens iets Ja of ze het wel goed doen of niet goed doen. En als ze dan bijvoorbeeld nog een leerpuntje hadden dan konden ze dat ook meenemen. En ik loop dan rond om dan ook on the job te coachen. Ik geef voornamelijk feedback op het proces en wat ik zie. Dus bijvoorbeeld bij lusletters moeten ze bij ons opletten dat de lus op de lijn dichtgaat. Nou, als een kindje klaar is met een bladzijde dan zeg ik ook wat ik zie. Dan zie ik dat de lus mooi op de lijn licht. Ik zie dat je de lijntjes aanraakt. Ik zie dat je een mooie dunne lange lus maakt. Dus ik vertel echt wat ik zie. Bij mij gaat het echt vooral nog om hoe ze het doen. Dat de beweging die ze maken goed is. Dat is ook logisch, want bij mij moeten ze automatiseren. En bij jou zouden ze het in principe moeten kunnen. Dat is even ergens misgelopen. Dus bij mij is het zeg maar meer dat de beweging er goed inslijt. En bij jou is het meer naar perfectie toe. Ik kijk ook de schriftjes na. Nu heb ik gezegd, na elke les lever je je schrift in. R2: Ik begeleid ze on the job, dus ik loop eigenlijk langs en de foutjes die ik zie die verbeter ik of die laat ik hen verbeteren. Ik vertel wat er aan de hand is. Wat ik zie en wat ik vind dat ze niet voldoende beheersen en dan vind ik dat ze dat moeten uitgummen of er een streep onder zetten en moeten....veranderen. Ik geef eigenlijk alleen door middel van communicatie feedback. Ik doe het eigenlijk vrij weinig voor. Ik pak wel materialen erbij om te laten zien hoe het wel moet.

	Ik pak wel eens de schrijfkaart erbij van de blokletters naar schrijfletters. Dit vinden veel kinderen bij mij moeilijk. Dat ik die erbij pak om te laten zien welke letters ze dan moeten schrijven. Ik let meer op resultaat van de letters. Ik kijk ook alle schriftjes door op bijzonderheden en op het moment dat ze hun schriftje uit hebben. R3: Voor mij zijn er twee varianten. Variant een is dat de kinderen aan het schrijven zijn en dat ze direct feedback krijgen op hun proces. Dus ook coaching on the job. Ik geef ze tips en trucs. Ik zeg bijvoorbeeld: de verbindingen mogen hier wat scherper of je lus letters zijn te lang. Kijk een naar deze, die gaan wel goed. Dat is één variant. En de andere variant is dat ze werk maken en dat ze dat daarna inleveren en dat na laten kijken, maar dat komt minder vaak voor. omdat ze dat eigen handschrift gaan creëren dat er zeker nog wel feedback nodig is op hun schrijven. Dus bijvoorbeeld de onder en boven lusletters is iets dat vaak terugkomt. De verbindingen tussen de letters, de hoofdletters, de grootte van de kleine letters. Ze maken bijvoorbeeld ook wel eens een dichte 'e'. Daar krijgen ze voornamelijk feedback op. Bij de oudste, dus groep 7, zit ook het blokschrift en dat is nieuw. Daarin zit vooral feedback op het tempo. Dan willen ze te vlug waardoor het onleesbaar wordt. Ik merk wel dat in de bovenbouw de schrijfhouding er best wel in zit. Daar hoef ik weinig feedback op te geven. Af en toe een paar pengrepen maar... dan merk je ook dat het bovenbouw is en dat ze dat dus al... dat dat er echt ingeslepen is.
Betrokkenheid	R1: Ze zijn überhaupt gemotiveerd om naar de laatste doelenposter te komen. Ze kunnen zelf een keuze maken, waardoor ze wel de betrokkenheid houden. Als zij hem drie keer hebben geoefend, dat is de richtlijn, dan mogen ze in een schrift schrijven. Dat is voor kinderen een hele happening, want hij mag in het schrift. Maar als schrift één uit is dan krijgen ze schrift twee en schrift drie nog en schrift vier. Er zijn kinderen die het schriftje echt heel interessant vinden, maar er zijn ook kinderen, echt een aantal kinderen, die liever liedjes gaan schrijven.

	Heel veel kinderen vinden het interessant om dat in dat schrift te doen, maar er zijn ook kinderen die hebben een dierenschriftje gekregen en die gaan op de Ipad een songtekst van een lied opzoeken en die gaan ze naschrijven. Ik merk dat op het begin de betrokkenheid heel hoog was, want toen stonden ze aan het begin van alles leren. Nu heeft de helft van de groep een schrijfdiploma, dus die kennen natuurlijk alle letters. Dan is het voor mij de truc om kinderen gemotiveerd te houden om te blijven schrijven. Je moet wel blijven oefen om ze te blijven onthouden. Heel veel kinderen zijn zelf heel creatief door zoiets te bedenken als zo'n liedje overschrijven. Maar ik merk wel dat het nu lastig is, omdat ze eigenlijk vanaf januari hun schrijfdiploma's halen. De kinderen die het leuk vinden die je hoeft je niet te motiveren, want die willen dat altijd doen. Maar kinderen waarbij het toch meer energie kost, dat vind ik wel moeilijk om die te blijven motiveren als ze al een diploma hebben. En dat is eigenlijk bij mij met de doelenposter. Ze zijn nou bij de laatste doelenposter dus... en nu dan. Kinderen die je er op andere pleinen de hele tijd bij moet roepen, moet je er bij het schrijven ook heel de tijd bij roepen. Sommige zijn geïnteresseerd om aan elkaar te gaan schrijven. De meeste denken: ik heb mijn doel gehaald dit jaar. Daarin wordt de actieve werkhouding wel minder, maar het is niet zo dat ik ze de hele tijd aan moet zetten. R2: Bij mij laten ze een hoge betrokkenheid zien wanneer ik on the job coach en ook krullen zet. Het is betrokkenheidsverhogend dat ze het schriftje af moeten hebben uiteindelijk. Dat vinden ze heel fijn om daar dan vaak in te werken. Bij mij vinden een aantal kinderen het heel moeilijk om in de woonkamer te schrijven. Dan maak ik er echt een toneelstukje van. Dan zie je ze ineens heel ijverig daarop letten, dus door middel van een toneelstukje probeer ik het wel leuker te maken. Bij mij laag. Maar dan kijk ik vooral naar mijn schrijfgroepje. Echt wel erg laag. Ik merk dat ik te weinig variatie inbreng, waardoor het ook gewoon heel gewoon schrijven is en dat is het dan. Bij mij hebben ze in december allemaal een pen gekregen. De jongste. Een tijdje is dat heel betrokkenheidsverhogend geweest. Nu is dat
--	---

	helemaal niet meer. Ze schrijven nu weer liever met een potlood want dat hebben ze al langer geoefend en dat weten ze nu. R3: Ik zit niet zozeer op activiteit, dat vind ik een lastige, maar wel op initiatief. Door leerlinginitiatief denk ik wel de betrokkenheid te verhogen. Ik zorg voor een scala aan opdrachten waarmee ze aan hun schrijfdoelen kunnen werken. Ik denk dat ik daarmee de betrokkenheid verhoog. Ik vind dat er een hoge betrokkenheid is bij het schrijven, maar ik denk dat het ook kind afhankelijk is. Er zijn kinderen die altijd hoog betrokken schrijven en er zijn kinderen die het altijd verschrikkelijk vinden. Wat je ook doet. Die vinden het verplicht moeten schrijven....vervelend. Er zijn ook kinderen die het echt heel moeilijk vinden en daardoor een natuurlijke weerstand altijd zullen hebben. Dus ik denk dat wat voor activiteiten of opdrachten of betrokkenheidsverhogende factoren ik erin gooi, die zullen daar altijd een weerstand tegen hebben. Er zijn kinderen die altijd netjes schrijven. Ook tijdens de gewone... verwerking zeg maar. Er zijn eigenlijk drie groepen. Dat is één groep. Dan heb je groepen die laten zien die laten zien, op het moment dat ze bewust bezig zijn met schrijven. Super goed aan hun houding kunnen denken en netjes schrijven in hun schrijfschrift of een eigen geschreven tekst of een tekst naar keuze. Maar in de gewone verwerking zie je dan dat dat niet lukt. En je hebt kinderen die vinden het zowel in de schrijfmomenten lastig en in de verwerking. Ja ik denk om de betrokkenheid te verhogen, dat dat meer zit in... de werkvormen. Bij mij verschilt dat ook. De ene keer geef ik ze dus tijdens het proces al feedback en de andere keren achteraf en dan schrijf ik het erbij, waar ze op moeten letten. Of ik laat ze ook zelf feedback geven op hun eigen werk. Daar zitten de verschillende werkvormen, maar echt het ouderwetse nakijken, ik heb 110 schriften... dat doen we niet meer.
Activiteit	R1: Dat is bijvoorbeeld op een whiteboard oefenen, op het raam oefenen, op het krijtbord, in het zand, in scheerschuim, op het digibord, op de iPad. Dus dat zijn eigenlijk de activiteiten die ik heb alleen het lastige is dat er niet echt veel activiteiten zijn die je kunt inzetten bij schrijven. Die zijn er heel veel als je geen lijntjes nodig hebt, maar die heb je dus nodig. een letter in iemands oor gefluisterd en dan mocht diegene het op het bord schrijven. Dan gingen we drie complimenten geven over de letter.

	Dan mogen ze één dingetje vertellen dat nog beter kon. Soms doen we ook de mooiste letter verkiezing. Ik verspreid wel eens woordkaartjes over de gang en dan mogen kinderen gaan zoeken. Het woord staat in blokletters en dan mogen ze het woord in schrijffletters eronder schrijven. je moet op het schoolplein grote letters schrijven. Die zijn er heel veel als je geen lijntjes nodig hebt, maar die heb je dus nodig. Activiteiten, qua dat ze oefenen met verhoudingen, die zijn er heel minimaal. Ik probeer vooral de kinderen te activeren om kritisch naar hun eigen werk te kijken. Ik ook heel minimaal. Omdat ze vooral bezig moeten zijn met even eerst hun eigen dingen. Twee meisjes zijn heel ver in schrijven. Jullie zijn nu elkaars juffen en gaan elkaars schrift nakijken. Dus die kijken elkaars werk na. Omdat de kinderen daar eigenlijk nog niet aan toe zijn. Ze zijn te jong. de mooiste letter verkiezing is in de kring, dan kijken we naar elkaars letters. Ik denk dat mijn kinderen ook te kritisch zijn. Als een letter net het lijntje niet raakt, dan gaan ze een aantekening maken. Ze zijn dan te streng voor elkaar. Als dat bij een kind gebeurt dat heel onzeker is. Ik zet daar juist iets positiefs bij. Ik kan daarin meer op de kinderen aansluiten. R2: Daar zou ik wel sterker in mogen worden. ik ben heel eentonig in mijn schrijven. Ik heb weinig variatie waar ik goed op kan begeleiden. En wat jij hebt met het scheerschuim en met het zand... Ik zou daar wel wat meer van willen, maar ik weet niet wat er past bij de leeftijd en wat er kan en wat ik mag verwachten dan en of ze het op deze manier dan goed aanleren. Ja werkvormen, maar ik zou niet weten welke. Zelfs op internet kom ik er echt niet uit. En dan is het bewegen heel beperkt. Alleen hun arm beweegt. Nee. Ze zijn niet actief. R3:
--	--

	Omdat het het creëren van een eigen handschrift is, dus het is vooral op papier. In de lagere groepen voor het inoefenen van de letters worden meer bewegingsvormen gebruikt. Maar in de bovenbouw is dat lastig. Ze moeten tempo krijgen. Ze moeten hun eigen handschrift ontwikkelen. Dus daar zit minder activiteit. Ik werk er eigenlijk dus niet aan. Het is niet dat ze bewegend schrijven. Ik denk dat het in de bovenbouw niet zo zeer in de beweging zit, maar wel in het groepswork. Ik heb daar zelf geen kennis voor in huis om dat toe te kunnen passen. Ik zou geen werkvormen weten waarbij activiteit, dat is natuurlijk beweging, meer in zit. Ja het schrijven is eigenlijk heel passief. Zitten en schrijven. Het is allemaal individueel.
Leerlinginitiatief	R1: Ik heb voor de kinderen gekaderd welke letters ze wanneer mogen doen. Dus ze werken doelenposters af. Binnen de doelenposters hebben ze dan keuze uit een aantal letters. Maar als ze het gaan oefenen heb ik ook daarin de oefeningen weer gekaderd. Dan heb ik 5 of 6 oefeningen waar ze uit kunnen kiezen, waarin ze dus zelfinitiatief nemen wat ze gaan doen. Ik heb gelukkig wel opdrachtenkaarten die ze kunnen kiezen. Bij mij mogen ze een letter kiezen. Vervolgens hebben ze initiatief in de werkvorm die ze erbij gaan doen. Ik heb dat bij die twee sterke meiden gedaan. Ik had voor iedereen doelenposters, maar zij hoefden er niet aan mee te doen. Zelfs voor hun was dat te groot. Ik denk dat mijn initiatief daarin heel goed is. Nu kan initiatief ook meer, omdat de meeste kinderen het schrijfletterdiploma hebben. De ene wil een lied schrijven, de ander wil een verhaal schrijven, de ander wil een oefenblad doen. Het is ook hun hobby niet, dus die maken daar ook niet de juiste keuzes in. Ze weten wat het doel is. Ik heb heel veel schrijfletters. Ik heb woordkaarten met woorden die in blokletters zijn, hangen. Dat veel kinderen triggert om over te schrijven in

schrijfletters. En ik heb een poster gemaakt waarop alle letters staan, hoe en waar ze in het huisje moeten. Ik heb de doelenposters hangen. Ik heb posters hangen met hoe ze zitten, hoe ze hun potlood moeten vasthouden en een rijmpje daarover. Ik heb een hele muur waarover hangt welke letters we allemaal al kennen. En ik had bijvoorbeeld met carnaval de kinderen zelf woordenkaarten laten maken en die opgehangen. Dus dat zie je bij mij op veel verschillende manieren letters en woorden terugkomen. En de verwerking met verschillende materialen. Dat zand en.... Dat ligt in mijn kast.

Bij mij wisten ze in het begin, ik ga van doelenposter naar doelenposter. Oh, ik heb ook de schrijfstroken hangen.

Maar eigenlijk zijn de doelen voor de kinderen heel duidelijk.

Ik heb toen ook alles nog een keer nagekeken. En gekeken of het kind nog moet oefenen of is het te streng. Toen heb ik deze week maandag alle kinderen een brief meegegeven met de letters die ze nog moeten oefenen.

Dat wij daar denk ik wel een goede balans in is met ons initiatief en dat van de kinderen.

Als je doelenposter vijf klaar hebt, heb je je schrijfletterdiploma. Dan heb je ook nog doelenposter zes en dat is aan elkaar schrijven.

R2:

Bij mij mogen ze eigenlijk alles kiezen wat ze willen qua verwerkingsvorm. Als ze maar wel aan het doel werken dat ik heb gezegd. Dan verwacht ik van jou dat je dat vaker doet. Qua activiteit mogen ze het zelf bedenken.

Bij mij gaat het er vooral om dat de kinderen in het schrijfgroepje een achterstand hebben. Voor mijn gevoel kan ik het initiatief vanuit hun niet veel verder vergroten. Omdat ze het anders gewoon niet willen doen.

het kwartiertje op woensdag moeten ze. En dan hebben ze vijf dagen inloop waarbij ze daarvoor kunnen kiezen. Als ik bij mij in de klas kijk, doet de helft dat elke dag. Dat is echt wel veel. Ook de kinderen die in het schrijfgroepje zitten.

De activiteit mogen ze zelf bepalen.

Ik heb een paar leuke weetjes en zo op de muren hangen.

In de schrijfhoek. En ik heb een kast met schrijfspullen die geordend is met boekjes die ze kunnen overschrijven of een liedje of een dingetje. Ik

	heb ook posters met van blok- naar schrijffletters. Ik heb hoofdletters... flap-overs. Ze weten bij mij van tevoren al door middel van bijvoorbeeld de startmeting en coaching on the job welk doel ze hebben van de drie. Die drie doelen daar werken ze aan. Ik heb die ook trouwens met stempelkaarten. Ik denk dat mijn hoek interessanter kan. Rijk kan. Ik zou niet weten hoe. R3: Ze mogen keuzes maken in wat ze schrijven, dus net als in Leergroep II, waarbij ze vroeger het schrijfboekje van voor tot achter uitwerken is dat nu niet meer zo. Sommige kinderen vinden dat heel fijn, dus daar zit initiatief in. maar wel de kilometers maken en het onderhouden. Daar zit dan weer het leerlinginitiatief in en daar zit wel volop focus op. Op de werkkaart zit schrijven. Daar is het echt vrije keus. Wil je schrijven of niet? Waarbij ik ze af en toe een keer in de zoveel tijd verplicht om een ronde te schrijven. Dan zorg ik dat er initiatief zit in de keuze binnen het schrijven. Af en toe hebben ze keuze: ga ik wel schrijven? En de andere momenten hebben ze keuze om: hoe ga ik dan schrijven. En er zijn drie momenten in de week wanneer de kinderen mogen lezen of schrijven. Van die drie momenten zeg ik: ik wil dat je minimaal één moment ervan schrijft en één moment leest en dat andere moment mag je kiezen of je leest of schrijft. En dan pakken ze wel allemaal hun schrijfschrift op dat moment even. Dat is puur uit praktische redenen. Ik denk dat er bij mij ook al best veel ruimte is voor initiatief. Ik voel ook niet de behoefte om dat nog meer te vergroten op het moment. Bij mij is dat dus ook binnen de werkvormen. Ze hebben de keuze pak ik mijn schrijfschrift, pak ik een tekst die er ligt, ga ik zelf op zoek naar een tekst, ga ik zelf een tekst schrijven. De rijke leeromgeving is bij ons gevormd door de werkvormen, door de activiteiten die er zijn. Maar niet in hier is een hele gave hoek. Ik heb een schrijfbak zeg maar. Werkkaarten. En daar staat op het aanbod van die keren wat ze kunnen doen. En soms gooi ik er iets anders in. Het maakt mij ook niet uit met welke pen ze schrijven. Al schrijven ze met een balpen, met een kleurpotlood, een stift. In principe maakt dat niet uit. Als het maar netjes is.
--	--

	Dat krijgt bij mij vorm op de kaart. Dus ik heb een werkkaart en daar begin ik met het doel en die staat ook op hun werkkaart zeg maar. Dus ik heb een werkkaart in een mapje zitten van de kinderen en ik heb een soort uitleg kaart in een bakje liggen. Daar beginnen we met het doel, waar ga je op letten. En tijdens het werken benoem ik het ook. De kinderen weten wel wat het doel is. Ik probeer altijd wel een kapstok te hebben, dus hier ga ik vandaag op letten. Maar dan komt wel alles een keer voorbij. Ik denk dat bij mij de succesfactoren zitten in dat er dus heel veel leerlinginitiatief mogelijk is. Zowel in tijd als ruimte als criteria. En de rijke leeromgeving zou wat rijker mogen. maar ik weet niet of dat nodig is.
Overig	R1: Dat is echt voor het automatiseren. Als het eerste schrift uit is, alle lossen letters, dan hebben ze in principe alle letters in hun hoofd geautomatiseerd. Dan komt het blijven schrijven en blijven oefenen. Wij hebben nu natuurlijk een heel jaar schrijven gedaan. Wat ik merk is dat het automatiseren echt honderden keren herhalen is. de kinderen beginnen natuurlijk groot maar moeten wel naar een klein handschrift. Dus hoe verder je het jaar in komt, hoe meer die lijnen erin moeten gaan slijten. Dat kun je niet in het zand doen, want je moet er verhoudingen bij hebben. Wij weten die, maar de kinderen in groep 3 zien dat gewoon nog niet. Een hele sterke leerling ziet dat. Die ziet echt die lijnen in zijn hoofd, ook al staan er geen lijnen. Maar dat is wel lastig want daarin heb je alleen werken in je schriftje of op een papiertje. Bij mij is voor oudste kinderen schrijven de hoofdtak. Dat was bij mij hetzelfde. In het begin gaf ik instructie: hoe schrijf je überhaupt, waar zijn die lijnen voor, wat doe je met de lus, waar gaat je stok naartoe, waar staat je letter in het huisje. Dat was op het begin vooral. En ook, hoe gaat de beweging. Maar nu heb ik niet echt instructie. Wel instructie bij kinderen die echt uitvallen inderdaad. Kinderen die het meer nodig hebben. Omdat de kinderen nu heel ver zijn met schrijven, geef ik nu soms instructie hoe je aan elkaar moet schrijven. Maar ik geef echt niet elke dag instructie. Ik moet juist naar het kleine en echt vanuit de pols en de vingers schrijven en niet vanuit hun hele lichaam.

	het vervolg op het schrijfletterdiploma is het aan elkaar leren schrijven. Maar ik denk het meest in ideeën voor verwerking en dus eigenlijk activiteiten. Nou schrijven wij overigens wel echt veel te veel. Dat merk je nu ook. Je maakt een oefenblad. Dan maak je drie oefenkaarten. Dan schrijf je de letter in je schrift en dan ben je klaar. Maar dan ben je nog niet klaar. R2: Het eerste halfjaar heb ik lesgegeven aan alle kinderen. Het aanleren van hoofdletters en het aan elkaar schrijven en in het huisje schrijven. Het is niet zo dat ik dat nu nog doe. Nu doe ik het bij de kinderen die het nog niet kunnen. We hebben gewoon onze schrijfhoek. Dat is een sterdoel op de doelenwand. Maar ook hun schrijfschriftjes die moeten -terwijl het niet echt moeten is maar meer om te stimuleren- wel grotendeels gemaakt worden Nee niet met diploma's. Ja en daar ben ik wel heel erg mee bezig, maar niet als in product qua beloning. Ja ik ook. Ideeën. R3: De doelen voor de bovenbouw zijn eigenlijk heel summier. Het is voornamelijk tempo schrijven en het creëren van het eigen handschrift. Ja dat klopt, maar de doelen die er liggen moet ze wel behalen en dat is dus het tempo en het eigen handschrift creëren. Meters maken. Het kan niet zo zijn dat kinderen niet schrijven in de bovenbouw. Ik heb ideeën daarvoor nodig.
--	--

Label	Resultaten expertinterview
Schrijfond onderwijs	Dat er goed geautomatiseerd wordt. Dat kinderen de kans krijgen om te herhalen en om te oefenen. En dat het schrijven steeds op een hoger plan gebracht wordt. Dat er echt gekeken wordt: kan een kind iets, wat is de volgende stap. Maar niet dat er klakkeloos een methode gevolgd wordt. Zonder te checken of een kind iets beheerst.

	Met een duidelijke instructie. Met schriften. Dus dat een kind de ruimte krijgt om z'n eigen handschrift te ontwikkelen. Dus niet voorgedrukte invullesjes. Voor leren schrijven heb je eigenlijk nodig: een goed schrift, een goede pen en duidelijke instructie en een continue correctie om de letter goed aan te leren. Ja. Zodra je ziet dat een leerling schrijft of je ziet met de schrijfmethode $\text{h}\ddot{\text{e}}$, dat je de 'a' naar voren leert maken en dan recht omhoog en dezelfde lijn weer naar beneden, en vervolgens zie je dat een kind met een dictee een rondje maakt bovenaan stopt en onderaan weer verdergaat. Dan moet je meteen ingrijpen. Daarvoor heb ik de 10 gouden schrijfregels ontwikkeld. Schrijven moet je $\text{e}\ddot{\text{o}}\text{k}$ corrigeren, dus er hangen regels aan vast en het moet $\text{e}\ddot{\text{o}}\text{k}$ gekaderd zijn. Leesbaar moet niet de norm zijn. Maar je moet duidelijk kiezen van welk lettertype ga ik aanleren. Hoe gaan we dat aanleren. En welke regels horen daarbij. En de kinderen moeten die regels ook kennen en weten. Op basis daarvan kun je ook handschriften corrigeren. De regel: elke letter steunt op een grondlijn, kan je altijd corrigeren. Door de liniatuur waar de leerling in schrijft, die kan je op niveau aanbieden. De leerling die wat groter schrijft heeft wat meer ruimte nodig. De leerling die wat kleiner schrijft $\text{h}\ddot{\text{e}}$ kan een kleine afstand. Hulplijnen moeten je net zolang gebruiken tot een handschrift geautomatiseerd is. En daar kan je een stuk maatwerk in aanbieden. Met het observatieblad ga je gewoon screenen, welke ondersteuning heeft de leerling nodig om goed en netjes leesbaar te schrijven. En dat wordt ook het schrift, waar hij geschiedenis en aardrijkskunde werk in maakt. Ja. Maar omdat die schriften zo duidelijk zijn met de gearceerde rompzone, gaat het schrijven in een automatisme ook steeds beter. Omdat je de omgeving zo structureert dat je continu een beroep op doet. Ja. Want dan kan je een leerling helpen... Als je een leerling een 6 geeft omdat het er net niet, net wel netjes uitziet. En is dat dan omdat hij zijn spelling netjes gedaan heeft of omdat het wel of niet netjes leesbaar geschreven is. Onbewust kijk je anders naar het werk. Dat staat los van elkaar. Dus organiseren van je werk en het structureren van je werk. En de verzorging van je werk. Dat kan je corrigeren en de inhoud kan je corrigeren. Dus hoe duidelijker je hun helpt om het leesbaar te maken en hoe sneller ze daar ook het effect van zien. En eigenlijk moet je in groep 3 al beginnen met mooi, duidelijk handschrift aan te leren.
--	--

Eén op één kijken is vorm is richting goed geautomatiseerd. Wat heb je nodig om dat misschien voor elkaar te krijgen. Als je de leerling niet zou aansturen naar de goede vorm en de goede richting. Dan blijft hij altijd rommelig schrijven. En je hebt gewoon motorisch wat zwakkere kinderen. Die hebben meer oefening nodig. Maar wil je ze helpen met schrijven, moet je wel gewoon hele duidelijke opdrachten meegeven. Heel concreet. En niet van: het moet netter. Want wat is netter?

Nee. Dan hebben ze geen houvast. Dan worden ze onzeker, want ze weten niet hoe het netter moet. Dus dan ziet het de week erna net zo eruit. Maar met die tien gouden regels naast elk handschrift, kunnen ze zelf ook kijken.

En als leerkracht vind ik wel dat je een stuk kennis moet hebben, dat je niet een kind de pen ziet kiezen die z'n buurman heeft. Terwijl je ziet nou het kind schrijft heel klein, maar hij kiest een dikke pen. Dat matcht niet. Dus kiest een kind een dikke pen, dan moet je of zorgen dat de liniatuur ook ruimte toelaat om met een breder schrijfspoor te schrijven. Kiest een kind een dunne pen, dan stuur je aan op een wat smallere linieering.

Alleen het is mooier als je dat preventief in de kleuters al gebruikt, dat je bij de kleuters al aanstuurt naar die goede pengreep. Dan dat je de remediërend in de hogere groepen moet inzetten. Ja. Maar alsnog kan het kinderen dan ook helpen.

Op den duur zijn de kaders van het schrijven duidelijk en de letters zijn duidelijk. En dan moet je het zoveel mogelijk gaan automatiseren. En dat moet gewoon op een bepaalde manier structuur uitstralen. Dat je continu in het onderbewuste een beroep doet op de goede lettervormgeving. En als je daar steeds weer andere dingen bijhaalt. Is het de vraag of kinderen daar altijd de verbanden tussen zien.

samen nakijken. Dan krijg je het snelste feedback.

maar als je de mooie voorbeelden continu laat zien en een kind gaat dat voorbeeld nemen om zijn eigen handschrift of dat van de buurman te ijken dan ligt de lat echt heel hoog. Omdat je dan nog in het leren zelf zit. Als je kinderen dan gaat corrigeren. Dat kan voor kinderen heel hard zijn. Maar als je de bovenbouw gaat corrigeren, dan ga je op functionaliteit van het schrijven corrigeren. Van is het leesbaar. Kan ik lezen wat jij bedoeld hebt, want dat is het doel van schrijven. Heb jij gesnapt, voor een leerkracht, wat ik jou heb uitgelegd. Als je dat niet kan checken, kan je die leerling niet helpen.

maar ik denk als je hier al met deze methode het scrabboard gebruikt en kinderen kunnen heel goed inoefenen en je doet wel een stukje

	zelfcorrectie. Dan kan een kind heel snel weer terugpakken naar het goede voorbeeld en weer opnieuw oefenen. En als je het wil oefenen moet je het gewoon op een constante manier oefenen. Tot je het kan. Een kind wat een groot handschrift heeft, zal gauw ontdekken dat hij bijvoorbeeld te groot schrijft. Dus aandacht voor wanneer ga ik een woord afbreken. Wanneer ga ik op een nieuwe regel beginnen. Het leren vooruitdenken met lange woorden is ook iets waar je bewust mee bezig kan zijn. Geef dan ook nog even extra oefening dat ze even die 't' echt weer inoefenen. Zorg dat die letter in de buurt ligt van de leerling als eyecatcher van: oh ja dat was mijn doel voor deze week. En kijk dan aan het eind van de week wat er is gebeurd. Maar je kan niet alles in een keer. Leren kinderen niet gauw van correcties die je als leerkracht dan aangeeft. In de veelheid van een lay-out. Omdat je ook gewoon alleen je schrijfwerk ziet en niet van alles eromheen. Elk lettertype heeft z'n eigen regels en vormgeving. Dus wil een kind misschien een ander lettertype leren, kan dat een uitdaging zijn. Maar een eigen handschrift ontwikkelen betekent niet: doe maar wat. En dan blijven die gouden regels nog steeds gelden. Ook al ga je naar blok of kalligraferen. Aan die grafische vormgeving van letters hangen regels. zo breng je overal herkenning in voor de kinderen. En zie je dat dat schrijven veel meer in een automatisme zich goed gaat ontwikkelen. Knippen. En... al die vaardigheden die je van noodzaak zijn om naar dat schrijven te komen. Ik wil gewoon dat scholen de waarden van schrijven weer zien en dat ze daardoor kinderen beter kunnen helpen. En dat kan een blokkade gaan vormen om kennis te toetsen. En eigenlijk als dat schrijven goed geautomatiseerd is, dan zie je ook dat kinderen zekerder hun taken op gaan pakken. En als je schrijven ziet als ruggengraad voor elk ander vak, kan je het ook op elk moment oefenen.
Betrokkenheid	Dat kinderen voelen dat ze beter worden en dat het netter wordt en dat ze controle krijgen om hun handschrift te verbeteren. Hoe meer ze gemotiveerd zijn om hun handschrift ook te verbeteren.

	Als iets niet lukt is vaak ook de motivatie weg, want je wil niet bezig zijn met iets wat je niet kan. En zodra kinderen zelf die verbetering ervaren en daardoor netter werk afleveren en daardoor vaak ook betere cijfers gaan halen, kan er nog wel een stukje motivatie komen. Nou dat is eigenlijk dat observatieblad wat je ook gezien hebt. Hoe groot of hoe klein schrijf je, hoeveel steun heb je nodig, wat vind je een prettige pen. Maar zo kan je een kind er wel bij betrekken en het zelf laten ervaren. Schrijf maar eens met die pen in je schrift, en met die, en wat vind je nu netter? Wat vind je mooier? Ik denk dat je op den duur gewoon alles erom wat weg moet laten en het juist in leuke functionele betekenisvolle opdrachten moet gaan zoeken. Dan kan een kind zijn eigen handschrift ontwikkelen, kan zelf gaan ordenen hè... Kan zichzelf verbeteren. Het leuke is ook van schriften als je correctie geeft als leerkracht en je zoekt de bladzijde op waar je weer verder gaat dat alles steeds voorbijkomt. Dan zit er blijkbaar geen uitdaging in. Dat is eigenlijk al een beetje wat we net besproken hebben. Je schrijft natuurlijk altijd al. Dus het is de vraag of je nog heel specifiek een hoekje moet maken om heel veel aandacht daaraan te besteden. Dat kinderen zelf zekerder van hunzelf worden. Dat ze met veel meer vertrouwen dingen gaan ondernemen. Want kinderen met een slecht handschrift zijn uiteindelijk heel onzeker. Zodra ze iets op papier moeten produceren. En dan komt die schroom al van, ik kan het eigenlijk niet zo goed of ik kan niet mooi schrijven.
Activiteit	Schrijven zeg ik, leer je als je schrijft. Je kan er heel veel dingen omheen verzinnen, maar schrijven is gewoon die vaste afspraken en die letters goed op papier zetten. Dus verschillende werkvormen heb ik ook benoemd. Is functioneel schrijven, dus je kan ook schrijven oefenen met topo. Of je kan zelf kinderen, bij wijze van, een atlas geven en zoek allemaal eens tien plaatsen met een 'k' en waar liggen die. Die gaan we allemaal op het bord schrijven en we gaan die alle tien oefenen. En we oefenen de hoofdletter 'k'. In plaats van keizer Karel sloeg koning... Weet je wel. Want dat spreekt vaak niet tot hun verbeelding en dan wordt het letterlijk overschrijven terwijl ze als het functioneel wordt... Of ik noem maar iets. De wedstrijd van Ajax. Heb je gekeken? Wie vond je de beste speler. Moet je een naam schrijven en een achternaam. Oefen je hoofdletters. In de hogere groepen kan je natuurlijk wel een soort projectmap maken of zo. Of kinderen een eigen onderwerp laten uitwerken en de liniatuur heb je ook op multomapbladen en je gaat een mapje maken of een soort

portfolio. En tijdens het uitwerken van een onderwerp van hunzelf. Gaan ze het juist opschrijven in plaats van typen.

Wat bijvoorbeeld ook leuk is, is een poëziealbum. In een poëziealbum heb je vaak geen steunlijnen ~~of zo~~, maar als je ~~zeg maar~~ dertig kinderen hebt en je koopt een poëziealbum en je schrijftles is dat ieder kind in een album schrijft en dat rouleert. Dan heb je na dertig lessen heeft iedereen een album waar elke leerling iets voor elkaar in geschreven heeft. Dan moeten ze zelf een soort kader maken wat ze onder het papier maken. Hoe groot schrijf ik. Hoe klein schrijf ik. Dikke lijnen op dat karton zetten en dan nadenken over wat ga ik voor die leerling opschrijven. Hoe gebruik ik de hoofdletter, de kleine letter.

Zelf verjaardagskaarten laten maken. Mooie witte kaarten schrijven en hoe ga je dat netjes happy birthday erop schrijven. Die tien gouden regels blijven gelden.

Een balletje in de klas hebben en dat naar iemand toe gooien en je zegt: vandaag gaan we de 'b' oefenen. Ik gooi het balletje naar jou. Jij noemt een woord met een 'b'. Nou, bal. Jongens, bal opschrijven. Die gooit weer een balletje naar de volgende. Die moet ook weer een woord met een 'b' zeggen. En zo zegt iedereen een woord en ben je toch aan het bewegen.

Of zelf een geinig woord opzoeken of een dictee... Een woord uit een woordenboek waarvan jij denkt nou niemand weet wat dat is. ~~Nou~~, dat gaan we dan opschrijven en dan gaat diegene die dat woord bedacht heeft, uitleggen wat het is.

Waarbij de lijnen met het observatieblad en de liniatuur, matchen bij hoe de leerling goed schrijft. En dat ~~dat~~ ondersteunt bij je opdrachten. Maar op den duur is bewegen met zand en klei, dat zit echt in het voorwaarde en vormen leren kennen en zo maar op den duur moet je in de bovenbouw wel gaan bedenken dat ze kunnen. En dan is het eerder iets remediërends.

Dat zijn eigenlijk die tien gouden regels. En die heb je straks en die tien gouden regels kan je naast elk werk leggen. Maar die kan je ook bij leerlingen naast elkaar leggen.

Samen nakijken.

Dat kan altijd. Dat is altijd leuk als kinderen naar zichzelf kijken. Maar... Het is natuurlijk het leukst als je dat natuurlijk voor jezelf in je eigen werk doet.

Letter van de week. Ik noem maar iets. Dat je een letter centraal zet en dat je die weer terug laat komen en dat iedereen daar een woord voor

	verzint. Die kaarten schrijven en functioneel schrijven. Een adres voor iemand op een kaart schrijven. Je kan een grote doos maken waar kinderen woorden in stoppen. Je gaat voor de schrijfles drie woorden eruit trekken en daar moeten ze een verhaaltje over schrijven. Je kan als openingszin geven er was eens... Kinderen kunnen een sprookje schrijven. Of je geeft een blad wat rouleert door de klas. Iedereen schrijft steeds een eigen zin eronder. Je kan met twee kinderen een verhaal laten schrijven. Als je schrijft schrijf je dat met al je vakken. En die finetuning in die individuele doelen die kan je dus gewoon ook al koppelen aan functioneel schrijven. Ik zou dat eerder in groep 7 en 8 doen. In de zin van als je echt verbonden hebt leren schrijven en je wil eens kennismaken met een ander lettertype.
Leerlinginitiatief	je doet wel een stukje zelfcorrectie Die zitten ook in dat scrabboard. Dus die kun je ook letterlijk als leerling afvinken. Had ik mijn schrift goed. Had ik zicht over mijn pen punt. Kon ik mijn vingers goed bewegen tijdens het schrijven. Heb ik de principes van romp, stok, lus toegepast. Heb ik hoofdletters gebruikt waar ze moeten. Welke hoofdletters ken ik eigenlijk nog niet goed. Dan ga ik die extra oefen. De leerling geeft het zelf aan. De ene leerling zal het misschien wat grootser aanpakken. Terwijl een andere leerling denkt: ik kan niet mijn aandacht op alles richten. Ja dat kan je gebruiken met de posters in het zicht brengen. Of de letterkaarten in het scrabboard dus op de tafel leggen. Dat ze heel dichtbij liggen en dat kinderen steeds met het oefenen moment of een twijfel het nog even kunnen oefenen. Rijke leeromgeving, moet niet betekenen dat die afleidt. Dat kan je ook letterlijk boven in je schrift zetten als doel. En je kan je proces ook veel beter zelf zien en als leerkracht ook.
Overig	Ik ben Gerda Broekstra. Ik ben kinder-ergotherapeut. Ruim 25 jaar... ervaring met kinderen en kinderen met motorische problemen. En daardoor ook erg geschoold in motoriek en schrijven en alles wat daarmee samenhangt. Dan is zeg maar het werkgeheugen totaal gericht op het schrijven en die beweging.

En dan slaan ze het goed op, maar dan is het de vraag of ze dat met taal en spelling ook al kunnen volhouden.

Maar ik ga er niet vanuit dat iedereen allemaal heel... keurig en netjes schrijft. Maar regels toepassen kan wel altijd.

Als een kind goed kan schrijven. En je hebt een goede liniatuur en een kind kan goed schrijven... dan is schrijven voor geschiedenis en aardrijkskunde is gewoon je schrijven. Dus hoeveel aparte lessen wil je dan nog aan het vak schrijven geven?

Ja maar als je in groep 3, of bij het leren schrijven, dat goed automatiseert. Dan kunnen ze daarmee omgaan. Maar zo lang ze dat niet goed geautomatiseerd hebben gaan ze het gebruiken.

in Leergroep 1 leer je nog. In 7 en 8 moet het functioneel zijn, dus dan moet het leesbaar zijn. Dan wil je kennis toetsen met schrijven. In Leergroep 1 wil je de vaardigheid leren

als je een poster maakt over schrijven, dan ziet die er ook heel netjes uit.

Als je werkblad met heel veel plaatjes en wat het allemaal leuk moet maken. Dat leidt vaak af van de uiteindelijke opdracht. Dus vandaar dat ik altijd zeg: wil je goed leren schrijven gebruik dan schriften.

omdat je met elk vak moet schrijven, krijgen ze genoeg gelegenheid om te schrijven. En als je continu je doelen met het schrijven blijft handhaven.

En dan hoef je er niet heel veel extra... bij te doen.

Je moet het functioneel in het onderwijs brengen en ook daar moet je bijvoorbeeld als je dan niet schriften gebruikt misschien het multomappapier neerleggen.

En het kunstplein kun je juist werken met die Crayon Rocks en als die verschillende soorten potloden. Dat je daar die pengreep bijvoorbeeld al aanpakt. Juist in die onderbouw.

Bijlage 6 Checklist

Wegens auteursrechten op de 'tien Gouden Schrijfregels' is een eenvoudige weergave van de schrijfregels toegevoegd aan bijlage 6.

Gerda Broekstra
juni 2019

De kennis en inzichten van de 10 Gouden Schrijfregels zijn gericht op:

- | | |
|------------------|---|
| Schrijfregel 1: | De leerling leert de juiste schrijfhouding |
| Schrijfregel 2: | De leerling leert een juiste pengreep |
| Schrijfregel 3: | De leerling schrijft één lettertype |
| Schrijfregel 4: | De leerling leert op de juiste manier de letters schrijven |
| Schrijfregel 5: | De leerling leert de hoofdletters |
| Schrijfregel 6: | De leerling leert alle letters netjes af te maken |
| Schrijfregel 7: | - De leerling leert op een praktische manier
verbindingen tussen de letters maken (schrijfletters)
- De leerling leert de juiste startpositie van elke blokletter |
| Schrijfregel 8: | De leerling leert het belang van de kerende streek |
| Schrijfregel 9: | De leerling leert de juiste ruimte is tussen woorden |
| Schrijfregel 10: | De leerling heeft de juiste schrijfmateriaal |

Geen gepuzzel meer voor goed schrijfonderwijs



Schrijf de letters op de grondlijn
dat is nog een hele klus
en let héél goed op de grootte
van de romp, de stok en lus

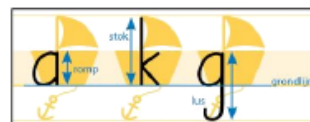


Dit is één van de 10 TIEN GOUDEN SCHRIJFREGELS van de
schrijfmethode 'Aan Boord'. Deze regels zijn op rijm gezet
door Ron Schöder & Marianne Busser. Nieuwsgierig naar
de andere regels? Kom aan boord! www.deschrijfvriend.nl

Geen gepuzzel meer voor goed schrijfonderwijs



Schrijf de letters op de grondlijn
dat is nog een hele klus
en let héél goed op de grootte
van de romp, de stok en lus



Dit is één van de 10 TIEN GOUDEN SCHRIJFREGELS van de
schrijfmethode 'Aan Boord'. Deze regels zijn op rijm gezet
door Ron Schöder & Marianne Busser. Nieuwsgierig naar
de andere regels? Kom aan boord! www.deschrijfvriend.nl



Bijlage 7 Lesideeën voor het inzetten van activiteit

In deze bijlage zijn zes voorbeelden van lesideeën opgenomen. De lesideeën zijn breed inzetbaar in de Leergroepen. In totaal bevat dit pakket 45 lesideeën.

Poëziealbum

De hele klas kan een stukje voor elkaar schrijven in een poëziealbum. Dit kan zowel met belijning, als zonder. Laat leerlingen de schrijfgeregels toepassen.

Ontwikkeld in samenwerking met "De Schrijfvriend"

Bal gooien

De leerkracht gooit de bal naar een leerling. Degene die de bal heeft gevangen, vertelt de klas wat zij opschrijven. Voorbeeld: oefenen de (hoofd)letter B. De leerling noemt een woord met de b, banaan. Alle kinderen schrijven banaan op.

Ontwikkeld in samenwerking met "De Schrijfvriend"

Woordenverstoppertje

Verstop diverse woorden in de Leergroep. Deze woorden bevatten bijvoorbeeld blokletters en geen hoofdletters. Laat leerlingen deze woorden zoeken en ze op correcte wijze overschrijven in hun schrift.

Dobbelsteen

Op internet zijn verschillende taken te vinden met het gebruik van een dobbelsteen bij het schrijven van een verhaal (gooi een verhaal). Zet deze in en koppel daar een (individueel) schrijfdoel aan.

Denkspel

Lees een tekst voor met bijvoorbeeld veel ingrediënten of allemaal woorden met een 'ei'. Laat leerlingen achteraf netjes opschrijven welke woorden zij zich nog herinneren. Dit kan individueel of in duo's.

Spelen met zinnen

Verdeel de leerlingen in groepjes. Elke leerling zitten klaar met een pen of potlood. Eén van hen begint met een zin van twee woorden, bijvoorbeeld: 'Ingrid loopt'. De volgende leerling uit het groepje maakt de zin met één woord langer, bijvoorbeeld: 'Ingrid loopt langzaam.' De derde maakt ervan: 'Ingrid loopt heel langzaam.' Enzovoort, totdat een deelnemer niet meer weet hoe hij de zin langer kan maken.