

Reactie op ingezonden brief van SchrijvenNL

Freek Turlings

Verschenen in vakblad Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk, september-oktober 2021¹

Allereerst wil ik de leden van SchrijvenNL bedanken voor hun ingezonden brief naar aanleiding van de publicatie van mijn bachelorscriptie ‘Dysgrafie of dysdidactiek?’ in het mei/juni-nummer van OOP (Turlings, 2021). Ik deel de hoop dat deze geregelde discussie bijdraagt aan een betere interpretatie van elkaars standpunten. Omdat ik niet veel ruimte heb om te reageren, zal ik mijn reactie beperken tot de volgende drie punten. Ten eerste zal ik ingaan op de totstandkoming van de scriptie, waardoor hopelijk duidelijk wordt waarom ik voor een opzet met quotes gekozen heb. Vervolgens zal ik uitleggen waarom ik denk dat het toch terecht is om te spreken van twee te onderscheiden visies op handschriftproblemen. Tenslotte zal ik bespreken waarom het Evidence Statement (ES) van Overvelde et al. (2011) als een exponent van de grafo-motorische visie kan worden gezien.

Mijn oorspronkelijke bedoeling was om de uitgangspunten van zowel de grafo-cognitieve visie als de grafo-motorische visie op handschriftproblemen en handschriftonderwijs in de scriptie uiteen te zetten in een lopende tekst. Voor beide visies wilde ik zeven vragen beantwoorden, waaronder: ‘wat is schrijven/handschrift?’, ‘hoe leert een kind schrijven/handschrift?’, ‘wat is de oorzaak van handschriftproblemen?’ en ‘wat is de oplossing voor handschriftproblemen?’. Het ES beoogt op alle vragen antwoord te geven. Bij een zorgvuldige bestudering van het ES merkte ik echter dat de antwoorden die per deelvraag gegeven worden mijns inziens vaak niet concreet en eenduidig genoeg waren om zelf te kunnen samenvatten. In overleg met mijn scriptiebegeleider heb ik daarom besloten om te werken met quotes uit het ES om de onduidelijkheden en tegenstrijdigheden die ik ben tegengekomen inzichtelijk te maken. Ik ben mij er bewust van dat sommige quotes de ‘statements’ (samenvattingen van wetenschappelijke literatuur) betreffen. Echter, mijn doel was slechts om te illustreren of en in hoeverre de in het ES beschreven conclusies en aanbevelingen een concreet en eenduidig antwoord geven op de vragen die de auteurs zichzelf hebben gesteld. Juist door quotes te gebruiken heb ik geprobeerd om transparantie te bieden en te voorkomen dat ik de auteurs woorden in de mond zou leggen. Daarnaast moedig ik de lezer aan om het ES ook zelf te lezen om te bepalen of hij of zij het eens is met mijn interpretaties. De doelstelling van mijn scriptie werd hierdoor tweeledig: een toetsing van het ES aan zowel de grafo-cognitieve uitgangspunten als *aan zichzelf*. Enkele bevindingen van deze analyse zijn dat:

- de term ‘motorische vaardigheid’ in het ES niet wordt gedefinieerd en het niet duidelijk is waarom het handschrift (in de zin van het vormgeven van letters op

¹ Turlings, F. (2021). Reactie op ingezonden brief van SchrijvenNL. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 60(5), 246-252.

papier) consequent een motorische vaardigheid wordt genoemd. Vallen vioolspelen en schaken ook onder motorische vaardigheden? Zo nee, wat is in essentie het verschil?

- volgens het ES de motorische schrijfstoornis dysgrafie kan worden gediagnosticeerd zonder onderzoek naar de inhoudelijke kwaliteit van het door een kind genoten (voorbereidende) handschriftonderwijs, waardoor een aanleerprobleem nooit kan worden uitgesloten.
- in het ES wordt aanbevolen om motorische handschriftproblemen te behandelen met taakspecifieke (zelf)instructie en oefening, waardoor een logisch verband tussen het veronderstelde probleem (de motoriek) en de voorgestelde oplossing (instructie) ontbreekt.

Voor een uitgebreide beschrijving van de bevindingen verwijs ik graag naar het artikel 'Dysgrafie of dysdidactiek?' (Turlings, 2021) zelf.

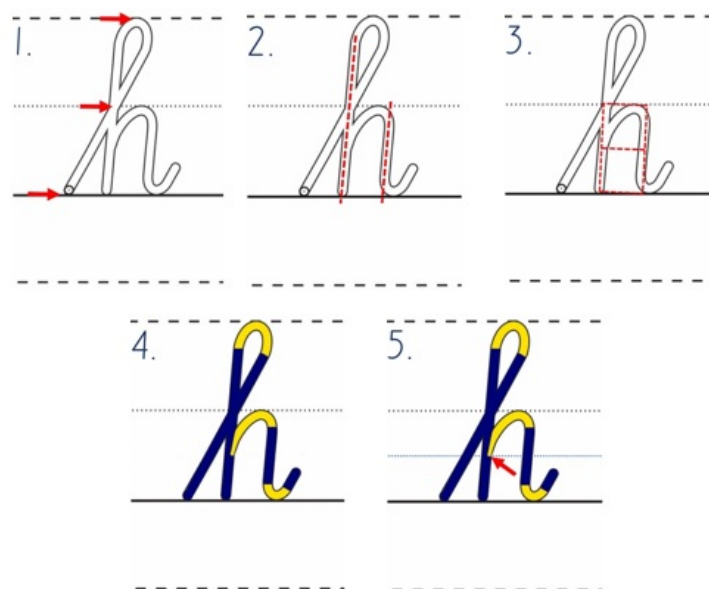
Het tweede punt, waarom ik denk dat er weldegelijk sprake is van twee verschillende visies, wil ik illustreren aan de hand van de volgende kwestie. Namelijk, hoe kan het dat het de Romeinen meer dan tweeduizend jaar geleden lukte om op iedere triomfboog en tempel in hun uitgestrekte rijk vrijwel exact dezelfde lettertekens te plaatsen, terwijl tegenwoordig leerlingen die acht jaar bij elkaar in de klas hebben gezeten de basisschool verlaten met zeer verschillende handschriften, waarvan een aanzienlijk deel als niet of nauwelijks leesbaar wordt beschouwd (Jolink, Keune, Krom, Van Til & Van Weerden, 2012)? Het antwoord vanuit een grafo-cognitief perspectief hierop is eenvoudig: de Romeinen hadden duidelijke standaarden waaraan de vormgeving van hun letters moesten voldoen (Van der Linden, 1983). Deze heldere, gemeenschappelijke afspraken waren bovendien (relatief) eenvoudig over te dragen van leraar op leerling. En niet alleen de Romeinse kapitaal dankt zijn succes aan dit soort conventies, dit geldt door de tijd heen bijvoorbeeld ook voor de Karolingische minuskel, gotische fractuur en humanistische minuskel (Engelhart & Klein, 1988).

De voorstanders van een grafo-cognitief perspectief wijzen erop dat er tegenwoordig in het handschriftonderwijs geen gemeenschappelijke schriftcode meer bestaat. Het belang van een uniforme vormgeving lijkt in de loop van de afgelopen twee eeuwen steeds meer losgelaten ten behoeve van het idee dat het handschrift een persoonlijke en natuurlijke bewegingsvaardigheid is (Van de Pavert & Zuiderveld, 1978). Het 'opleggen' van een uniforme vormgeving werd door methodemakers en lerarenopleiders gezien als beperkend voor de spontane en unieke ontwikkeling van de leerling. Daarnaast moest de handschriftvaardigheid zich kunnen ontwikkelen vanuit een 'globaal motorisch vermogen'.

In zijn boek 'Why knowledge matters' (2016) wijst Hirsch op een bredere, 'progressieve' trend van naturalisme, personalisme en vertrouwen in generieke vaardigheden (zoals 'kritisch denken') die domeinspecifieke kennis uit het onderwijs heeft verdrongen. In verschillende vakgebieden zoals het rekenen, technisch lezen en begrijpend lezen wordt hier onder het mom van modern traditioneel onderwijs weer afscheid van genomen.

Bijvoorbeeld door slechts één uniforme oplossingsmethode te onderwijzen voor een rekensom, niet te wachten tot het kind ‘leesrijp’ is en meer aandacht te besteden aan kennis van de wereld in plaats van generieke leesstrategieën. In het handschriftonderwijs daarentegen staat nog steeds niet zozeer de overdracht van kennis over vormgevingsaspecten centraal, maar de imitatie van lettertrajecten, ook wel ‘schrijfbewegingen’ genoemd (eerst omhoog, dan een bochtje, naar beneden, etc.). De letters van de meest gebruikte schrijfmethode (zie Van der Meulen & Hesemans, 2020) zijn dan ook met dit doel van nabootsing ontworpen; intern zijn ze nogal inconsistent en daardoor niet goed uit te leggen. De Stichting Schriftontwikkeling pleit daarom voor een nieuwe ‘goudstandaard’ voor inhoudelijk instrueerbare lettervormgeving (Scholten & Hamerling, 2021). Zie Figuur 1 voor een korte illustratie van de belangrijkste vormgevingsaspecten.

Figuur 1. De instrueerbare lettervormgeving van *Schrift*. © **Stichting Schriftontwikkeling**

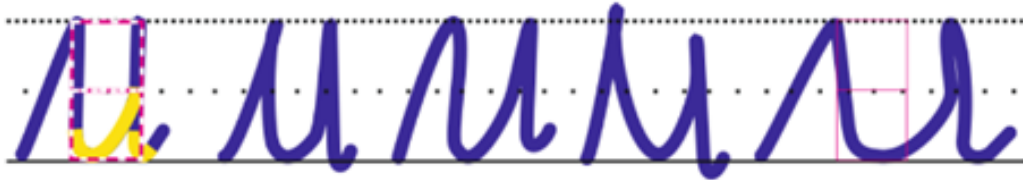


1) gelijke romp- en luszones met luskruisingen op de grond- en romplijn (2) evenwijdige neerhalen die haaks op de grondlijn staan tot maximaal 5 graden rechtshellend (3) een hoogte-breedte verhouding van de romp van 1:2 (4) helder te onderscheiden rechte en gebogen lijndelen (weergegeven in blauw en geel), en (5) in- en uitvoegpunten halverwege de rompzone.

Bij de methodeschriften die in Nederland het meest worden gebruikt, vindt men bijvoorbeeld een rompverhouding van 1,4:2,15, neerhalen in een hoek van 73,5 graden, een onduidelijk onderscheid tussen rechte en gebogen lijndelen, et cetera. Het gebrek aan een heldere en consequente vormgeving wordt door methodemakers niet als problematisch gezien, omdat deze er niet toe doet wanneer er voornamelijk instructie wordt gegeven op de letterroute. Vanuit een *grafo-motorisch* perspectief is het handschriftonderwijs geslaagd wanneer een leerling methodeletters ongeveer kan

nabootsen op een zodanige manier dat ze voor anderen ‘leesbaar’ zijn. Veel leerlingen lukt dit, maar sommigen niet. Het probleem is namelijk dat één en dezelfde letterroute tot oneindig veel verschillende lettervormen kan leiden; zie Figuur 2.

Figuur 2. Hetzelfde traject met verschillende uitkomsten. © **Stichting Schriftontwikkeling**



Bij alle lettervormen wordt precies hetzelfde traject gevolgd om ze tot stand te brengen: ophaal vanaf de grondlijn, neerhaal, boog omhoog, omhoog, stop en keer, neerhaal, bocht, afhaal. Echter, alleen de eerste ‘u’ voldoet ook aan de overige vormgevingscriteria. Deze letter heeft naast het juiste traject namelijk ook de juiste rompverhouding (1:2), rechte/gebogen lijndelen, evenwijdige neerhalen, invoeghoogte en horizontale evenwijdigheid (ingeklemd tussen de grond- en romplijn). Door de instructie aan leerlingen te beperken tot het lettertraject, wordt dus belangrijke vormgevingskennis impliciet gehouden voor hen.

Door slechts instructie te geven op letterroutes blijft de logica van de lettervormgeving in eerste instantie verborgen voor leerlingen. Deze zullen zij zelf moeten ontdekken. Vanuit het grafo-cognitieve perspectief wordt gewezen op de tekortkomingen van ontdekkend leren voor leerlingen met weinig voorkennis, namelijk het risico op overbelasting van het werkgeheugen en het ontstaan van misconcepties (Kirschner, Sweller & Clark, 2006). Problemen als een verkrampt, te traag of totaal onleesbaar handschrift die door paramedici voor een motorische stoornis worden aangezien, zijn in de grafo-cognitieve visie eigenlijk uitsluitend het gevolg van onvoldoende vormgevings- en materiaalhanteringskennis. Als bewijs hiervoor noemt de Stichting Schriftontwikkeling dat zij enkele honderden kinderen met handschriftproblemen – waarvan een deel ook met een diagnose dysgrafie – in een relatief korte tijd naar een functioneel handschrift heeft kunnen begeleiden. Dit werd uitsluitend bewerkstelligd door de instructie aan de leerlingen te optimaliseren.

Vanuit een grafo-cognitief perspectief kunnen motorische problemen zoals spasticiteit en verlamming zeker het vermogen om te leren schrijven beperken, maar zullen deze problemen zich nooit alléén voordoen tijdens het schrijven, waardoor het kind *specifiek en alleen* beperkt zou zijn in het maken van ‘schrijfbewegingen’. Het bestaan van een specifieke, motorische schrijfstoornis wordt door de Stichting Schriftontwikkeling dan ook ontkend, ondersteund door het argument dat er bijvoorbeeld ook geen motorische kookstoornis of motorische schaakstoornis bestaat. Verder wordt er met de testen die dysgrafie valide en betrouwbaar zouden kunnen vaststellen in hun opinie niets anders getoetst dan de reeds aanwezige grafische vaardigheden en voorkennis. Om deze reden moet de therapeutische behandeling van dysgrafie volgens hen als bijles worden gezien.

Tenslotte de vraag waarom het ES binnen een grafo-motorische visie past. Dit is omdat in het ES het handschrift (in de zin van het grafisch vormgeven van lettertekens) primair als een motorische of bewegingsvaardigheid wordt gezien, in tegenstelling tot een vakinhoudelijke en instrumentele vaardigheid. Zo wordt in de modellen van Van Galen en Smits-Engelsman en Berninger die in het ES worden besproken, het vormgeven van letters geschaard onder het 'motorische uitvoeringsniveau' (p. 34) respectievelijk de 'motorische handeling' (p. 47). Ook uit de beschrijving in de ingezonden brief van de 'cognitieve fase' van Fitts en Posner (1967) komt naar voren dat de auteurs sterk de nadruk leggen op de instructie van de volgorde van bewegingen (c.q. de letterroute). Een beschrijving van de – vanuit een grafo-cognitief perspectief – benodigde conceptuele vormgevingskennis ontbreekt grotendeels. Bedenk echter dat zonder concepten zoals recht en gebogen, evenwijdigheid, rompverhouding, luskruising en invoeghoogte een leerkracht alleen kan uitleggen hoe een letter eruitziet door het voor- en nadoen ervan in combinatie met het benoemen van de volgorde van bewerkingen. In het ES vindt men dan ook geen kritische reflectie op de instrueerbaarheid van lettervormen uit de verschillende handschriftmethodes. Verschillende methodes – de 'methodiek' is steeds de imitatie van lettervormen – zijn volgens de auteurs effectief gebleken, ondanks dat dysgrafie hier blijkbaar niet mee kan worden voorkomen.

Opvallend is hoe deze omissie van vakinhoudelijke kennis gepaard gaat met een aantal progressieve onderwijsopvattingen bij de auteurs van het ES – precies zoals Hirsch (2016) beschrijft. Zo stellen de auteurs in 'Aan de slag met handschriftonderwijs' (Overvelde & Nijhuis-Van der Sanden, 2019) dat het doel van handschriftonderwijs is om leerlingen een persoonlijk handschrift te laten ontwikkelen – niet het aanleren van gemeenschappelijke vormgevingsconventies. In de ingezonden brief zeggen zij dat kinderen op verschillende manieren leren en dat hier recht aan moet worden gedaan. Recente onderzoeken laten echter overtuigend zien dat kinderen vanwege eenzelfde cognitieve architectuur op een zeer vergelijkbare manier leren en dat individuele leerstijlverschillen een mythe zijn (Didau & Rose, 2016; Nancekivell et al. 2020).

Verder worden in het ES handschriftproblemen gerelateerd aan achterstanden in de 'fijne motoriek'; een generieke vaardigheid (zie 'Dysgrafie of dysdidactiek?' voor meer uitleg hierover). Ook het idee dat (enkelvoudige) handschriftproblemen een gevolg kunnen zijn van een verstoorde ontwikkeling – in plaats van een gebrek aan de juiste training – duidt op een naturalistische blik. De auteurs van het ES lijken zich onvoldoende te realiseren dat hun beweringen, inclusief de literatuur waarop zij zich baseren, tijd- en plaatsgebonden zijn. Niettemin zijn de antwoorden op de volgende vragen onvermijdelijk normatief van aard (Meester, 2021): Wat is het doel van handschriftonderwijs? Hoe leren kinderen de vaardigheid? Wat gaat er mis als het kinderen niet goed lukt?

De auteurs van het ES merken terecht op dat het handschriftonderwijs onder druk staat. Daarom zetten zij zich in voor een herwaardering van het vak. Voor de aanhangers van een grafo-cognitief perspectief heeft dit iets paradoxaals. De paramedische, bewegingswetenschappelijke benadering van het handschriftonderwijs doet de aandacht voor de vakinhoudelijke dimensie namelijk verder naar de achtergrond verdwijnen,

terwijl dit volgens hen juist hetgeen is wat om een herwaardering vraagt. Een werkelijke rehabilitatie van het handschriftvak verwachten zij daarom niet van een multidisciplinaire aanpak, maar juist van een beperking van iedere professional tot zijn of haar eigen vakgebied. Zij vergelijken het hiermee: fysiotherapie kan je helpen te herstellen van een schouderblessure, zodat je weer verder kunt met vioolles. Men zou echter raar opkijken als een fysiotherapeut zich ook inhoudelijk met de vioolles zou bemoeien, of zelfs zou besluiten de vioolles over te nemen.

Deze reactie op de brief van SchrijvenNL bevat veel en voor sommige lezers veel nieuwe informatie. Voor een uitgebreidere en toegankelijker uiteenzetting van de grafo-cognitieve visie en aanpak binnen het handschriftonderwijs verwijs ik graag naar het handboek *Effectief handschriftonderwijs op de basisschool* dat ik samen met een collega aan het schrijven ben en in 2022 zal uitkomen bij uitgeverij Pica. In de tussentijd zou ook het originele artikel 'Dysgrafie of dysdidactiek?' (Turlings, 2021) opheldering kunnen bieden.

Tot slot wil ik de redactie van OOP bedanken voor deze mogelijkheid om te reageren.

Freek Turlings. Leerkracht, curriculumontwikkelaar en docent handschriftdidactiek PWPO, Radboud Universiteit

Geraadpleegde literatuur

Didau, D., & Rose, N. (2016). *What every teacher needs to know about psychology*. John Catt Educational Limited.

Engelhart, B., & Klein, J.W. (1988). *50 eeuwen schrift. Een inleiding tot de geschiedenis van het schrift*. Aramith Uitgevers.

Fitts, P., & Posner, M. (1967). *Human performance*. Brooks/Cole Publishers.

Hirsch, E. D. (2019). *Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories*. Harvard Education Press.

Jolink, A., Keune, K., Krom, R., Van Til, A., & Van Weerden, J. (2012). *Balans van de handschriftkwaliteit in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peilingen in 2009*. Cito.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Meester, E. (2021). *Wetenswaardig. Curriculumontwikkeling voor primair onderwijs*. Pica.

Nancekivell, S.E., Shah, P., & Gelman, S.A. (2020). Maybe they're born with it, or maybe it's experience: Toward a deeper understanding of the learning style myth. *Journal of Educational Psychology*, 112, 221-235. <https://doi.org/10.1037/edu0000366>

- Overvelde, A., Bommel-Rutgers, I., Bosgra-Stork, I., Cauteren, M. V., Halfwerk, B., Smits Engelsman, B. C., & Nijhuis-van der Sanden, R. (2011). KNGF Evidence Statement. Motorische schrijfproblemen bij kinderen. *Nederlands Tijdschrift voor Fysiotherapie*, 121, 1-65
- Overvelde, A., & Nijhuis-van der Sanden, R. (2019). *Aan de slag met handschriftonderwijs. Over het belang van leren schrijven met de hand*. Boom Uitgevers.
- Turlings, F. (2021). Dysgrafie of dysdidactiek? Een kritische blik op de grafo-motorische benadering van handschriftproblemen. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 60(3), 95-116.
- Van de Pavert, J., & Zuiderveld, D. (1978). *Kind, school en schrijven. Didactische aanwijzingen voor het schrijfonderwijs*. Elsevier.
- Van der Linden, F. (1983). *Over letters en schrift en de beginselen van het schrijven*. Cantecler.
- Van der Meulen, M., & Hesemans, L. (2020). *Tussen taal en teken. Handschriftonderwijs in de 21^e eeuw*. Noordhoff.