
Naar aanleiding van de studie 'Leren lezen op een Vrije School'

Inleiding

Alvorens inhoudelijk in te gaan op het thema van de elders in dit nummer van Pedagogische Studiën gepubliceerde bijdragen van Bus/Kruizenga en Imelman, nl. de Vrije Schoolpedagogie, is het noodzakelijk enige aandacht te besteden aan de punten 1 t/m 3 uit het artikel van Imelman.

In zijn schotschrift *Hoe vrij is de Vrije School?* beweert Imelman dat de Vrije School zich immuun maakt voor kritiek. Deze veronderstelling vloeit zijns inziens logisch voort uit zijn conclusies betreffende de kennistheorie van Rudolf Steiner. Afgezien van het feit dat de Vrije Scholen zich wel degelijk open stellen voor kritiek¹, is het van belang te stellen dat iedere discussie van niveau over welke kennistheorie dan ook, staat of valt met de principiële bereidheid van de gesprekspartners zich open te stellen voor elkaars argumenten. De persoonlijke conclusie dat een kennistheorie niet deugt kan alsnog uit die discussie voortkomen, maar de beschuldiging dat de ander zich bedient van immuniseringstechnieken is ons inziens dan niet

* Deze reactie op het artikel van Imelman werd geschreven naar aanleiding van de tekst van het stuk van Imelman, zoals die ons door de redactie van Pedagogische Studiën was toegezonden. Pas na inzending van onze reactie vernamen wij dat Imelmans bijdrage achteraf op tal van punten was gewijzigd. In het oorspronkelijke stuk was Imelmans betoog doorspekt met opmerkingen als: 'Er heerst in dit boekje (i.c. *Antroposofie ter discussie*) in de meeste verhalen de woeste leegheid van de miniredenering en de luchtspiegeling van beeldende termen die loos zijn.' Deze stijl van Imelmans oorspronkelijke artikel was mede de aanleiding om onze reactie summier te houden.

meer op zijn plaats. Een goed voorbeeld van het feit dat een discussie in deze zin wel degelijk mogelijk is, is het interview van J. van der Meulen en C. Wiechert met Imelman in het tijdschrift *Jonas*²; in dat interview vindt een open gedachtenwisseling plaats over o.a. kennistheoretische vraagstellingen.

Wat betreft de reactie van Imelman op het boekje *Antroposofie ter discussie* moet ons commentaar zeer summier blijven. Imelman slaagt erin met weinig woorden veel overhoop te halen. Willen wij recht doen aan de zes door hem besproken auteurs, dan zou elk van hen volop de ruimte moeten krijgen om te antwoorden. Het centrale onderwerp zou hierdoor overschaduwde raken.

Over het onderwerp 'het (ver)zwijgen van antroposofen' bekent Imelman met een bijna kinderlijke openhartigheid dat zijn opmerkingen in feite niet interessant zijn; 'immers, dat personen wel eens, in de dagelijkse betekenis van het woord, iets minder oirbaars doen, hoeft nog geen indicatie omtrent de kwaliteit van de door hun aangehangen praktijkfilosofie te zijn.' Daar wij deze stelling onderschrijven en hem tevens in dit verband beschouwen als een verontschuldiging van Imelman voor het spuien van zijn persoonlijke gal, lijkt het ons zinvoller onze aandacht nu te richten op het onderwerp dat ook hem bijzonder bezighoudt, namelijk de verhouding tussen de antroposofische theorie en de praktijk.*

Het onderzoek

Zoals Bus en Kruizenga al in hun samenvatting aangeven, leren kinderen op een vrije School anders lezen dan volgens de gangbare leesmethoden. In het onderzoek krijgt dit feit niet de betekenis die het moet hebben. Daardoor deugt het onderzoek in essentie niet. Want: wanneer je wilt onderzoeken of een bepaalde methodiek effect heeft, dan is een bestudering van de doelstellingen en de leerdoelen van die methodiek een noodzakelijke voorwaarde. Bus en Kruizenga echter nemen niet de doelstellingen van de Vrije School als uitgangspunt, maar die van het

gangbare onderwijs. Sterker nog, de doelstellingen van de Vrije School worden door de auteurs niet eens omschreven.

Eén van die doelstellingen is 'het geven van een breed vormingsaanbod, waarin sociale, kunstzinnige en intellectuele vaardigheden principieel gelijkwaardig zijn³. Dit geldt uiteraard ook voor het taalonderwijs en verklaart de, in vergelijking met de gangbare methoden, grote hoeveelheid tijd en aandacht voor spelletjes, toneelstukken, gedichten, verhalen enz.

Bekijken we daarnaast de concrete leerdoelen van het taalonderwijs, zoals ook omschreven in het schoolwerkplan, dan zien we dat het leren lezen daar een onderdeel van is en wordt aangeleerd over een periode van drie jaar. Het voert te ver hier in te gaan op de pedagogische overwegingen voor deze tijdsduur⁴ en op de exacte opbouw van het taalonderwijs; van belang is echter wel te vermelden dat niet het lezen in eerste instantie de aandacht krijgt, maar het schrijven. Het kind leert, zoals beschreven in het onderzoek, de letters via beeld en klank en maakt zich hiermee vertrouwd door middel van het schrijven. Het lezen, eerst van de geschreven en daarna van de gedrukte letter, vloeit hieruit voort, een proces dat door de leerkracht gestructureerd en begeleid wordt.

Aan het einde van de derde klas mag men verwachten dat het grootste deel van de leerlingen vlot hardop en stil kan lezen en dat het handschrift is ontwikkeld. (Deze relatief lange tijdsduur heeft, zoals gezegd, weloverwogen pedagogische redenen.) Tevens wordt in de loop van de derde klas begonnen met het leren beheersen van de spellingsregels, hetgeen in de zesde/zevende klas tot een afronding moet komen⁵.

Wanneer we ons nu buigen over het onderzoek van Bus en Kruijenga dan vallen ons enkele dingen op. Ten eerste hebben de onderzoekers zoals gezegd het effect van de 'leesdidactiek' niet getoetst naar de doelstellingen van de Vrije-Schoolpedagogie, maar hebben zij de gangbare didactiek als uitgangspunt genomen. Vanuit dat gegeven zijn termen als 'vertraging' en 'achterstand' dan ook te begrijpen, hoewel het begrip 'tekort' een subjectieve beoordeling uitdrukt die duidelijk maakt dat de onderzoekers de 'gewone' leesmethode als de enig juiste zien. Het doet afbreuk aan de degelijkheid van het on-

derzoek, dat Bus en Kruijenga verzuimd hebben te expliciteren dat zij andere uitgangspunten hebben gehanteerd dan die ten grondslag liggen aan het Vrije-Schoolonderwijs.

Ten tweede worden we door dit onderzoek geconfronteerd met de uitkomst dat 'ook na drie jaar onderwijs het *technisch* leesniveau van kinderen uit de Vrije School achterblijft bij dat van kinderen van 'normale' scholen.' (Cursivering van ons.) Het ligt niet in onze bedoeling deze bewering te ontkennen, integendeel: het is zeer wel mogelijk dat Vrije-Schoolleerlingen uit een derde klas niet in staat zijn hetzelfde aantal woorden per minuut te lezen als een 'gewone' leerling. Maar hier moet dan wel bij gezegd worden dat technische vaardigheid op taalgebied niet zo exclusief/dominant is binnen de Vrije School, als wellicht op andere scholen het geval is. Het geeft slechts één aspect aan van de leesontwikkeling van een kind en wordt uitgedrukt in een kwantiteit. *Hoe* een kind leest (intonatie, cesuren) en of het begrijpt wat het leest, dus die gegevens die de *kwaliteit* van de leesontwikkeling aangeven, leveren informatie op die noodzakelijk is om inzicht te verkrijgen in het niveau van de algehele taalontwikkeling van de leerling. Voor een Vrije School kan dit betekenen dat technische vaardigheden over een langere periode dan op andere scholen gebruikelijk is worden aangeleerd en in een andere pedagogische setting. Onderzoekers - en zeker als zij hun resultaten wensen te vergelijken met die van andere onderzoeken op het gebied van de gangbare didactiek - dienen hiermee rekening te houden en in zo'n geval een hoger leerjaar te nemen, waarvan verwacht kan worden dat er congruentie bestaat met zo'n zelfde leerjaar in het gangbare onderwijs.

Ten derde willen wij ingaan op de gesuggereerde 'implicaties voor zwakkere leerlingen' van de Vrije-Schooldidactiek. De Vrije School kent van oudsher geen 'zittenblijvers'. Om pedagogische redenen blijft een kind in principe bij de kinderen met welke het zijn lagere-schooltijd begon. Dit betekent dat een leerkracht zijn lesstof zo zal moeten opbouwen dat ook zwakkere leerlingen de mogelijkheid en de tijd krijgen zich de noodzakelijke kennis eigen te maken. Nu komt het uiteraard voor dat ondanks die voorzorg een kind niet hiertoe in staat is. De leerkracht

merkt dit in de tweede of derde klas op en het gevolg hiervan kan zijn dat het kind geholpen wordt door een remedial teacher om de achterstand in te halen.

De hypothese dat 'juist voor zwakke leerlingen het leesonderwijs op Vrije Scholen een struikelblok zou kunnen zijn' is dan ook terecht door de onderzoekers in voorzichtige bewoordingen gesteld; deze hypothese berust niet op ervaringsfeiten. Bovendien moet niet uit het oog worden verloren dat op 'gewone' scholen over het algemeen de nadruk zó sterk ligt op de intellectuele ontwikkeling, dat wanneer een zwakker kind daar struikelt het ook werkelijk struikelt, zo niet valt.

Imelman schrijft aan het eind van paragraaf 3: 'en dat brengt ons op het (...) werkelijke probleem: dat van de verhouding tussen pedagogiek en daadwerkelijk onderwijs in antroposofische zin.' Wanneer we deze zin ombuigen tot een vraag, en wel 'hoe is de verhouding tussen pedagogiek en daadwerkelijk onderwijs in antroposofische zin?', dan komen we - willen we op deze vraag een antwoord krijgen - uit bij onderzoek.

Het is mogelijk de doelstellingen van de Vrije-Schoolpedagogie te toetsen in de praktijk. Het is wellicht ook mogelijk op die manier eventuele tekorten op te sporen, hetzij in de lesmethode van een leerkracht, hetzij in de didactiek in het algemeen. In samenwerking met een school kunnen onderzoekers dan een concept-analyse maken en bespreken hoe de verschillende leerdoelen geoperationaliseerd kunnen worden. Het is echter niet reëel te verwachten dat de Vrije Scholen een wetenschapper uitnodigen van wie zij weten dat hij een koffer vol vooroordelen meebrengt en die de indruk wekt door middel van onderzoek deze vooroordelen bevestigd te willen krijgen.

Ten slotte willen wij kort aandacht besteden aan de wijze waarop het onderzoek tot stand is gekomen. Bus en Kruijenga suggereren in paragraaf 4.3 dat zij door de betreffende school waren uitgenodigd. Dit geeft de gang van zaken echter niet juist weer en behoeft enige aanvulling. Het voorstel om een onderzoek te doen kwam van Kruijenga, die een passend onderwerp zocht voor een doctoraalwerkstuk. In samenwerking met een aan de school verbonden remedial teacher is toen

een vraagstelling gecreëerd: de bedoeling was dat de onderzoeksresultaten de school zouden helpen bij het bijwerken van zwakkere leerlingen. De remedial teacher had behoefte aan nauwkeuriger diagnostische hulpmiddelen, ten einde het individuele bijwerken efficiënter te laten geschieden⁶. De onderzoekers hebben echter de uitkomsten van hun onderzoek klakkeloos gebruikt om conclusies te trekken over de Vrije-Schoolpedagogie als zodanig. Verzuimd is daarbij te bespreken, hoe je deze pedagogie eigenlijk moet onderzoeken en wat met die pedagogie precies wordt nagestreefd. De hierboven geschetste tekortkomingen van het onderzoek zijn hierop terug te voeren.

Wij willen benadrukken dat de Vrije School, die 'onneembare burcht', haar poorten in principe heeft openstaan voor een ieder die zich interesseert in de Vrije-Schoolpedagogie. Over de vorm waarin deze interesse tot uitdrukking gebracht kan worden zal goed nagedacht en gesproken moeten worden om misverstanden en teleurstellingen bij beide partijen te voorkomen.

H. Steutel

M. Ploeger

(Geert Groote Scholengemeenschap,
Amsterdam)

Noten

1. Uiteraard komt het wel voor dat de Vrije School denkt de kritiek te kunnen weerleggen op grond van argumenten die voor een ieder principe toegankelijk zijn.
2. *Jonas*, veertiende jaargang nr. 16.
3. *Het Binnenste Buiten*. Eindrapportage Project Traditionele Vernieuwingsscholen. Uitgave: Vrij Pedagogisch Centrum, Hoofdstraat 20, 3972 LA Driebergen.
4. Zie hiervoor Rudolf Steiner, *Erziehungskunst. Methodisch-didaktische*. Rudolf Steiner Gesamtausgabe nr. 294, Dornach 1974.
5. Voor de goede orde noemen we kort de overige elementen van het taalonderwijs. De grammatica: het aanbod van dit leeronderdeel wordt zo gestructureerd, dat de verschillende elementen hiervan over de klassen 3 t/m 8 worden verdeeld, waarbij de elementen telkens aansluiten bij de ontwikkelingspsychologische leeftijdsfase. Het schrijven van (zakelijke) brieven wordt geoefend vanaf de vierde klas, mede door deze ook als klasse-activiteit daadwerkelijk te ver-

sturen, bijvoorbeeld ten behoeve van een schoolreisje e.d. Ook worden vanaf de vierde klas eenvoudige gedichtjes gemaakt. De recitatie krijgt al vanaf de eerste klas veel aandacht. Ook is het toneelspelen een veelvuldig weerkerende activiteit. Spreekbeurten zijn aan de orde vanaf de vierde klas.

6. Opmerkelijk is dat in het oorspronkelijke onderzoeksverslag van Kruiuzenga sprake is van een stage. De inleiding van het verslag luidt als volgt: 'Van april tot en met juni 1984 heb ik stage gelopen op de Vrije School in Groningen. In eerste instantie was het de bedoeling om samen met de remedial teachers diagnostische

middelen te ontwikkelen op het gebied van lezen en taal. Uiteindelijk is het erop uitgedraaid dat ik een onderzoekje heb gedaan naar het leren lezen in de eerste drie klassen met als doel: Ten eerste: een overzicht te krijgen van eventuele hiaten in het onderwijs en eventuele hiaten bij individuele kinderen. Ten tweede: om op basis van deze gegevens adviezen uit te brengen ter verbetering van het leesonderwijs.'

Verder is het opvallend, dat van een deel van het testmateriaal in het oorspronkelijke verslag noch de herkomst, noch de betrouwbaarheid wordt vermeld. Ook de verdere statistische bewerking ontbreekt.