

LEREN  
LEZEN  
EN  
SCHRIJVEN  
IN EEN  
KUNSTZINNIGE BENADERING  
TUSSEN  
ANALYSE  
EN  
SYNTHESE

**Luc Cielen**  
**1995**

# Leren lezen en schrijven in een kunstzinnige benadering tussen analyse en synthese

Luc Cielen

Geen opvatting in verband met de Steinerpedagogie is zó vertrouwd als deze, dat de kinderen er de letters al schilderend en tekenend, afgeleid uit sprookjesbeelden, leren.

Maar wat daarna?

Hoe wordt de overgang gemaakt van de letterbeelden en de letters zelf naar het lezen? Zullen de letters samengevoegd worden tot woorden en zinnen? Of zullen, uit de zinnen en de woorden de letters gehaald worden? Wordt er met andere woorden synthetiserend of analyserend gewerkt bij het leren lezen?

In zijn eerste voordracht in de reeks methodisch-didactische aanwijzingen, gehouden voor de nieuwe leerkrachten van de eerste Waldorfschool in Stuttgart, in 1919, spreekt Rudolf Steiner over het aanleren van de letters en over het leren schrijven en lezen:

“Dat onze methoden anders zijn dan de traditionele berust werkelijk niet op het feit dat we uit eigenzinnigheid iets nieuws of iets anders willen, maar op het feit dat we uit de taken van ons specifieke tijdperk zullen moeten aflezen hoe het onderwijs gestalte moet krijgen..;

In de allereerste plaats zullen we ons er bij de toepassing van onze methode bewust van moeten zijn dat we in zekere zin te maken hebben met een harmonisering van de geestziel met het lichamelijke organisme.

U zult de lesstof moeten gebruiken als middel om de ziele- en lichaamskrachten van de mens op de juiste wijze tot ontwikkeling te brengen.

Daarom gaat het er niet om de kennis als zodanig over te dragen, maar de kennis te hanteren als middel om de menselijke capaciteiten te ontwikkelen.”

Hier spreekt Steiner duidelijk uit wat sindsdien ook in alle Steinerscholen steeds weer met klem wordt herhaald. De leerstof bijbrengen is niet het doel van de school, de leerstof is een middel om de mens te ontwikkelen. Maar dadelijk maakt Steiner een onderscheid, alhoewel de leerstof middel is tot ontwikkeling, werkt niet elke leerstof op dezelfde manier de ontwikkeling in de hand:

“U moet in de eerste plaats een onderscheid maken tussen kennis die eigenlijk op conventie berust, op afspraken die men gemaakt heeft - ook al

is dit niet echt precies en duidelijk uitgesproken - en de kennis die berust op inzicht in het wezen van de mens.”

Dus enerzijds:

Leerstof die bestaat uit het aanleren van conventies.

En anderzijds:

Leerstof die de ziel van de mens raakt.

“Werpt u eens een vluchtige blik op de plaats die het lezen en schrijven eigenlijk innemen in de cultuur in het algemeen. Wij lezen, maar de kunst van het lezen heeft zich zoals u weet in de loop van de culturele ontwikkeling gevormd. De vormen van de letters die zijn ontstaan, de verbinding van de lettervormen onderling, dat alles berust op conventie.

“Als we nu een kind het lezen in de huidige vorm bijbrengen, dan leren we het iets wat voor het wezen van de mens geen enkele betekenis heeft ... Het schrift van de mensen is op het fysieke plan ontstaan door menselijk handelen en door conventie. Het lezen en schrijven wat u een kind leert berust dus op conventie; het is ontstaan op het fysieke plan.”

Met lezen en schrijven zijn we bezig op het fysieke plan. Want het berust op conventie. Het is iets dat in de mensheidsontwikkeling ontstaan is. Hier zijn we dus niet met iets geestelijks bezig.

Er is wel leerstof die meer de ziele- en geestelijke kant van de mens aanspreekt.

In hoogste mate gebeurt dat bij vakken als muziek, tekenen, schilderen. In mindere mate (tussen fysieke en zielegeest in) wanneer we rekenen.

In het onderwijs zullen deze drie aspecten met elkaar verbonden moeten zijn:

het fysieke in lezen en schrijven  
het half-fysieke in het rekenen  
het niet-fysieke in het kunstzinnige.

Waarbij we wel moeten zorgen dat het kunstzinnige alles doordringt.

Dat merken we al aan het ontstaan van de letterbeelden. We delen de kinderen de lettervormen niet zo maar mee, nee, we laten hen beleven dat deze letterbeelden uit het kunstzinnige ontstaan zijn. We grijpen dus terug naar vroegere culturen, waarin het schrift zich ontwikkelde van beeldschrift tot letterschrift. In een latere fase is het vormen van letters, het schrijven als dusdanig meer en meer op conventies gaan berusten. Denken we bijvoorbeeld maar aan de spelling, waar conventie in hoge mate een rol speelt.

In de manier waarop een kind in de Steinerschool leert lezen en schrijven zie je dan ook hoe methodisch de gehele mens aangesproken wordt. En dat daarbij het kunstzinnige een grote waarde heeft.

Veronderstellen we even dat we het lezen en schrijven zo aanbrengen dat we de kinderen niet laten beleven waarvan de lettervormen komen - we verzwijgen de oorsprong van de letterbeelden - maar dat we hen de lettervormen gewoon meedelen. Dan werken we alleen op het fysieke vlak, en spreken we alleen het fysieke in het kind aan. Niets van het ziele- en geestgebied wordt dan aangesproken. Dan werken we dus eenzijdig.

Het helpt hoegenaamd niet om de letterbeelden in een quasi kunstzinnige vorm aan te bieden. Waarbij een illustratieve saus over het geheel gegoten wordt. Dàt is wat in zoveel lees- en schrijfmethodes aangeboden wordt. Wie met aandacht deze zaken bekijkt voelt de leegte, het tekort zó aan.

Wat achter de lettervormen zit, is een mensheidsontwikkeling. Die laten we de kinderen weer doormaken. We laten hen als het ware vanuit de oergrond, vanuit de waarneming de letterbeelden ontdekken. Waarbij men aanvoelt dat achter elk beeld een 'waarheid' zit. Dan pas wordt de gehele mens aangesproken en kan er sprake zijn van een onderwijs dat uitstijgt boven het louter fysieke; boven datgene wat uitsluitend het intellect bereikt.

“Daarom moeten we, als we schrijven leren, beginnen met het kunstzinnig tekenen van de vormen, van de lettervormen der klanken. Het is niet voldoende om de kinderen dit verbaal mee te delen, want dat maakt de mensen tot wat ze tegenwoordig geworden zijn. Maken we de vorm van de letters los uit de conventie en laten we zien waaruit die vormen zijn ontstaan, dan spreken we de gehele mens aan en dan maken we iets heel anders uit hem dan wanneer we slechts appelleren aan zijn intellect. Daarom zullen we grote waarde hechten aan de ontwikkeling van het kunstzinnige in het kind. Het kunstzinnige werkt namelijk bijzonder in op de wil van de mens. Daardoor bereiken we iets dat met de gehele mens samenhangt, terwijl het conventionele alleen met het hoofd te maken heeft. Daarom zullen we ervoor zorgen dat we ieder kind laten tekenen en schilderen. We beginnen dus met het tekenen en schilderen en het muzikale. Daardoor kan het kunstzinnig gevoel in het kind opgewekt worden. Dan zal het er ook gevoel voor krijgen om iets vanuit de gehele mens te voelen wat anders slechts conventie is. Daarmee zullen we in de mens de drang ontwikkelen om ook later met zijn hele wezen interesse te hebben voor de hele wereld.”

Nu ging het er blijkbaar niet om om àlle letters aan te brengen vanuit een teruggrijpen naar het beeldschrift waaruit ze voortgekomen zijn.

*U zult zien dat we datgene wat we vandaag willen bereiken met het lezen en schrijven natuurlijk niet onbepaald kunnen opbouwen op de manier zoals hier aangeduid is; we zullen slechts de krachten wekken voor zo'n opbouw. Want zouden we het hele onderwijs zo willen opbouwen dat we lezen en schrijven uit het tekenen zouden willen afleiden, dan zouden we bezig zijn*

*tot de leerlingen twintig zijn. De schooltijd alleen zou niet voldoende zijn.*

Het zal dus eerder zo bedoeld zijn dat enkele letters uitdrukkelijk vanuit het beeld behandeld worden. En dat andere letters toch meer vanuit het conventionele zullen herkend worden. Het gaat er dus om een keuze te maken. Het is zeker niet zo dat in de eerste klas alleen maar de letterbeelden aangebracht worden. Het is in verschillende Steinerscholen lange tijd een gewoonte geweest om dat wel te doen. Waarbij men het leren lezen uitstelde tot in de tweede klas. Hoe gaat men daar dan te werk?

Men geeft in de loop van de eerste klas alleen maar de letterbeelden. Elke letter wordt uit een sprookjesbeeld (of gevoelsgebaar) afgeleid en aangeboden. De kinderen schilderen en tekenen dan de letter, waarbij men uitsluitend de grote drukletter gebruikt. Het beeld achter de lettervorm wordt soms de hele eerste klas aangehouden; men laat dit beeld niet los. Zo komt het dat men eind eerste klas bij sommige letters nog steeds een kroontje erop tekent, om aan te geven dat het een letter is die vanuit een koningsbeeld (of prins of prinses) voortgekomen is. Soms blijft elke letter het hele eerste schooljaar lang zijn specifieke kleur behouden. Men heeft als het ware schrik om het beeld achter de letter los te laten en de stap te zetten tot wat Steiner 'het conventionele' noemt. Indien men deze werkwijze logisch zou verder zetten in de volgende klassen, dan zou men niet ver komen met de kinderen wat lezen en schrijven betreft.

Het is niet nodig om de kinderen in een eerste klas een schooljaar lang een stap terug te laten zetten in de mensheidsontwikkeling. Waarbij men doet alsof het kind zich werkelijk op die trap van de ontwikkeling bevindt. Dat is toch erg naïef. Het kind hoort vanzelfsprekend in de huidige cultuur thuis en is omringd met al wat deze cultuur biedt. En dat houdt ook in: een omgaan met het conventionele van de taal wat lezen en schrijven betreft. Het kind wordt daar werkelijk in gebaad. Dus kunnen we niet doen alsof dat niet bestaat, en in de klas een totaal vreemde wereld opbouwen die veraf staat van wat de hedendaagse cultuur biedt. Een kind dat in de eerste klas komt is al in ruime mate vertrouwd met lettervormen, of kan zelfs al lezen en schrijven. Wat de Steinerschool dan ook moet doen is daarbij aanknopen en via het kunstzinnige de vertrouwde uiterlijke lettervormen (het conventionele) levend maken door het beeldende, het kunstzinnige ontstaan van de vormen op te roepen. Vertellend, schilderend en tekenend. Maar tegelijkertijd de stap te zetten naar dat wat de hedendaagse mens maar al te goed beheerst: het gebruiken van de lettervormen om te lezen en te schrijven.

Om dit te oefenen en de kinderen zo ver te krijgen dat ze dat echt willen oefenen raadt Steiner aan te appelleren aan het autoriteitsgevoel van het kind ten opzichte van de volwassene:

“Hebben we dus een tijd lang op deze wijze enkele dingen vanuit de gehele mens benaderd, dan moeten we ertoe overgaan het kind begrijpelijk te maken dat de grote mensen, als ze deze eigenaardige vormen voor zich hebben, een zin daarin ontdekken.”

Als een tijd lang in de eerste klas letterbeelden zijn behandeld vanuit het kunstzinnige, raadt Rudolf Steiner aan vanuit een totaal andere invalshoek te werk te gaan. Namelijk vanuit de gehele zin. En de grote leidraad hierbij moet zijn: autoriteitsgevoel, bewondering voor de wereld van de volwassenen. We moeten het kind duidelijk maken dat een reeks letters achter elkaar voor de volwassenen (voor de grote mensen) iets betekenen. Dat er een 'zin' in zit. En dat we die zin ook kunnen ontdekken. Steiner spreekt daarbij over de letters als 'deze eigenaardige vormen'.

Ik denk dat in onze tijd de meeste kinderen de letters niet meer als 'eigenaardige vormen' zien. Haast alle kinderen kunnen maar al te goed hun naam schrijven in de kleuterklas. Zij herkennen ook heel wat letters. De letters van hun naam zien en herkennen ze ook in andere woorden. Ze zijn veel meer vertrouwd met het gebruik van de letters dan vroeger het geval was.

Bij de meeste kinderen zie je ook dat ze, wanneer ze naar de eerste klas komen, al heel goed in staat zijn om analytisch te werk te gaan bij het ontdekken en herkennen van 'hun' letters. Zij kunnen heel dikwijls de woorden niet lezen, maar halen wel de hen bekende letters eruit.

Dat analytisch werken - van het geheel naar de delen - is een grondhouding in het leren. In de globaal-leesmethodes en in de gemengde methodes wordt dit principe gehanteerd. Dat wil zeggen: de kinderen leren eerst enkele zinnen of woorden. De volgende stap is dat ze in de zin de woorden leren afzonderen en in een andere context gebruiken. Tenslotte leren ze vanuit de woorden de letters, en leren met de gekende letters nieuwe woorden lezen en maken. Bij dit laatste komt een heel ander element naar voor: het synthetiseren. Met de afzonderlijke letters nieuwe woorden maken. Dat is in geringere mate ook al het geval wanneer met gekende woorden nieuwe zinnen gemaakt worden.

Steiner drukte er sterk op om bij het leren lezen en schrijven vanuit het geheel naar de delen te gaan; dus analytisch te werk te gaan. "Terwijl het kind nog meer van zulke afzonderlijke details leert, gaan we er ondertussen toe over om hele zinnen op te schrijven ongeacht of het kind alle details begrijpt of niet."

Hele zinnen - vanuit een globaliteit aangeboden - worden dus al behandeld nog vóór alle afzonderlijke letterbeelden de revue gepasseerd zijn. "In die zinnen mogen ook gerust letters zitten die het kind nog niet geleerd heeft. In die zinnen zal het kind dan vormen opmerken die het heeft leren kennen, zoals de v van vogel."

Terwijl Steiner in zijn uiteenzetting over het leren kennen van de letters vertrok vanuit het lopend schrift (hij gaf als voorbeeld ook letterbeelden die verwijzen naar het lopend schrift), voelt hij zich genoodzaakt de drukletters in te voeren, van zodra men hele zinnen gaat opschrijven. Daarbij komen de kinderen dus al heel snel in contact met een andere vorm van de letters. Dat hangt samen met een andere grondregel die Steiner invoert, en waarvan hij het allergrootste belang hecht: de kinderen moeten eerst opschrijven (overschrijven) en dan lezen, Nu is het voor een eersteklassertje niet zo

eenvoudig om ineens lopend schrift over te schrijven, veel eenvoudiger is het om de drukletters over te 'tekenen'. Steiner raadt trouwens ook aan het lopend schrift pas later te gebruiken, wanneer dit in het vormtekenen terdege voorbereid is. Dus drukletters.

“Dan zullen we op het bord tekenen hoe de afzonderlijke letters er als drukletters uitzien en op een dag zullen we een lange zin op het bord schrijven... Dan zullen we het kind leren overschrijven. We zullen er op letten dat datgene wat het ziet ook in zijn handen 'gaat zitten'. Daardoor leest het niet alleen met zijn ogen, maar vormt het ook na met zijn handen en weet het dat het alles wat op het bord staat ook zelf kan vormen. Het kind zal dus niet leren lezen zonder dat het met de hand navormt wat het ziet. Zo bereiken we - wat uitermate belangrijk is - dat nooit enkel met het oog gelezen wordt, maar dat op geheimzinnige wijze de activiteit van de ogen overgaat in de activiteit van de ledematen van de mens. De kinderen voelen dan onbewust tot in hun benen dat wat ze anders alleen met hun ogen zien. We moeten er naar streven dat de gehele mens bij deze activiteit betrokken is.”

Met Steiners aanwijzingen over het leren lezen en schrijven zitten we op twee sporen. Enerzijds moeten de losse letters, weliswaar kunstzinnig vanuit het beeld, gebracht worden, maar haast terzelfdertijd moet men een globaal methode hanteren waarbij zinnen en woorden voorafgaan aan de afzonderlijke letters, waarbij de letters dus analyserend ontdekt worden. De globaal methode veronderstelt natuurlijk dat de zinnen door de kinderen gekend zijn: de leraar zegt ze dus voor, de kinderen hebben ze ingeoeft. Hoe ontmoeten deze twee methodes elkaar?

Vanuit het globaal schrijven en lezen kunnen we komen tot de afzonderlijke letters. Dit is analyse.

Maar van de afzonderlijke letters is er bij Steiner geen aanduiding hoe men kan overgaan tot het vormen van woorden en zinnen. Met andere woorden: synthese.

Met de globale analytische werkwijze zijn we sterk bezig met het fysieke. Met de fysieke mens. Met het aanleren van de afzonderlijke letters via de kunstzinnige beelden zijn we al sterk bezig met de zielegeestelijke aspecten van de mens. De twee methoden samen raken de hele mens, waarbij er tussen beide toch een zekere vrijheid in de individuele ontwikkeling gelaten wordt. Hiermee bedoel ik: er zijn kinderen die heel goed de globale methode verwerken, tegelijkertijd ook heel goed in het kunstzinnige van de letterbeelden meekomen, en zo zelf de weg tot lezen ontdekken. Maar andere kinderen kunnen, ondanks het feit dat ze in de twee methodes goed meekunnen, toch niet tot lezen komen, tenzij met de allergrootste inspanning. Er is ergens midden tussen de beide methodes een hiaat dat niet overbrugd kan worden door het kind zelf. Het kind heeft behoefte aan een andere aanpak, aan een meer geleide didactische opbouw. Die zit in het synthetiseren: vanuit de afzonderlijke letters komen tot het vormen van woorden en zinnen. Maar hier zit een probleem: Steiner hecht er enorm veel belang aan

dat we in het onderwijs steeds de weg gaan van het geheel naar de delen. Niet andersom, niet van de delen tot een geheel komen. Hij verwijst daarbij ook naar het rekenen, waar het zeer belangrijk is dat we bij een optelling niet vertrekken van de delen die samengevoegd worden om zo de uitkomst te verkrijgen. Neen, men moet vertrekken van het geheel, en dat in de verschillende delen opdelen. Dus leert men de kinderen de optelling niet als  $3 + 2 = 5$ , maar als  $5 = 3 + 2$ .

“Daarmee heb ik het kind leren optellen. Dat wil zeggen, ik ben niet uitgegaan van de afzonderlijke delen en heb dan de som gevonden. Dat stemt nooit overeen met de menselijke natuur. Nee, het omgekeerde komt met de menselijke natuur overeen: eerst dient men de som te nemen en dan dient men die te verdelen in de afzonderlijke termen. We moeten het kind dus omgekeerd leren optellen als gewoonlijk gedaan wordt. Dan zal het kind het begrip 'samen' beter begrijpen dan wanneer we de afzonderlijke delen aan elkaar plakken. ... Door te luisteren naar degene die deze methode hanteert, zuigt het kind alles op wat weer als autoriteitsgevoel naar buiten dient te komen. Dat is het geheim.”

Door uit te gaan van het geheel en zo tot de delen te komen wordt het autoriteitsgevoel aangesproken. Dat is duidelijk en vanzelfsprekend, zoals uit volgend voorbeeld blijkt. De leraar neemt een hoeveelheid en zegt dat dat bijvoorbeeld 5 is. De kinderen gaan dan horen en geloven dat dat zo is. De leraar spreekt de waarheid. Nu wordt dit geheel verdeeld: de vijf valt uiteen in 2 en 3. Dat is ook waar; zichtbaar en geloofwaardig. Net zo is dat bij het lezen. De leraar zegt: hier staat het woord WIND. De kinderen accepteren dit op het gezag van de leraar. Dan wijst hij op de afzonderlijke letters die het woord wind bevat: de w, de i, de n, de d. De letters die zij al kennen vanuit de letterbeelden staven het gelijk, de waarheid van de leraar. Men hoort die letters ook in het woord.

Heel anders is het als men synthetiserend te werk gaat. Bij het rekenen appelleert men dan helemaal niet aan het autoriteitsgevoel. Het kind voegt dan zelf de 2 en de 3 samen en ontdekt dan dat deze som 5 is. De autoriteit van de leraar speelt hier dus niet. Zo ook bij het lezen. Als het kind synthetiserend komt van de letters tot het woord, dan heeft het geen behoefte aan de autoriteit van de leraar. Met k, a, s en t kan het zelf kast maken. Wat is dan nog de taak van de leraar? Op het eerste gezicht heeft hij slechts een controlerende taak; hij bevestigt wat correct is en wijst op fouten. Toch speelt er nog een dieperliggend gevoel mee: de leraar kan hier vertrouwen schenken en wekken. En daardoor ook het autoriteitsgevoel oproepen, maar de weg er naartoe is langer.

Hier zie je dus een enorm verschil tussen het traditionele, reguliere onderwijs en de Steinerpedagogie. Iets minder sterk komt dit verschil tot uiting in het leren lezen dan in het rekenen. Rekenen gebeurt in alle mij bekende methodes op een synthetiserende manier (het analyserende komt later en meer als extra-opgave), maar in leesmethodes vind je ook globaal-metho-



des, waarbij het analyserende, het autoriteitsgevoel-aansprekende aspect manifest aanwezig is.

Maar kan de Steinerpedagogie zich, zowel voor lezen als rekenen, houden aan de regel: 'Van het geheel naar de delen'? Wat zal het worden: analyse of synthese? Van het geheel naar de delen of vice versa?

Welke weg nu moet behandeld worden: daarover wordt er heel wat van gedachten gewisseld onder Steinerpedagogen. Eén zaak valt op: degenen die het woord nemen zijn fervente voorstanders van het analytische principe: van het geheel naar de delen dus. En verwerpen (bijna) alles wat met synthese te maken heeft. Wat inhoudt dat kinderen in geen geval - in de Steinerschool - mogen leren lezen door het verbinden van letters, dus van letters tot woorden en zinnen mogen komen.

Zij houden voet bij stuk: alleen analytisch te werk gaan. Zij voeren daarbij aan, dat, wanneer men consequent de analytische methode hanteert élk kind vroeg of laat spontaan tot lezen komt. Bij het ene kind zal dat snel gebeuren, in de eerste klas al, bij anderen zal dat pas in de tweede, ja zelfs pas in de derde klas gebeuren. De leraar moet er vertrouwen in hebben dat het kind het wel zal leren. De ouders moeten dat vertrouwen in het kind ook hebben. In elk geval, op enkele grote uitzonderingen na, zullen alle kinderen het binnen twee of drie jaar lagere school kunnen. Slechts enkele kinderen zullen gespecialiseerde hulp nodig hebben.

Hoe gaat men te werk, wanneer men een zuiver analytische methode gebruikt?

Els Göttgens - ex-leerkracht van de Eindhovense Vrije School en sinds vele jaren actief in de schoolbegeleidingsdienst beschrijft het zo in 'Lerarenbrieven', herfst 1994:

"Analytisch leren lezen, hoe doe je dat?"

Eerst de letterbeelden. Die liggen dan achter ons. Een aantal consonanten (medeklinkers) - dan de vocalen (waar natuurlijk mondeling al vanaf het begin enorm mee geoefend is: zingend, sprekend, bewegend, alleen eerst nog niet als letterteken).

Dan komt die onvergetelijke dag dat er ineens een zin op het bord staat in hún letters! Bijvoorbeeld:

SPIEGELTJE SPIEGELTJE AAN DE WAND

WIE IS DE MOOISTE VAN HET LAND?

Dat gebeurt zo rond of kort na Kerst in de eerste klas. De letters mogen zelfs nog met hun specifieke beeldattributen omkleed zijn: bijvoorbeeld de K met een kroontje op, de T met een tafelkleedje en zo verder.

Nog nooit hebben de kinderen een woord, een zin op het bord in 'hun' letters geschreven gezien, en daar is het ineens, helemaal ...!

Ze krijgen te horen wat de zin 'zegt': een tekst die ieder kind in de klas goed uit het hoofd kent en waar het iets aan beleeft. Ze schrijven (= tekenen) die tekst na. We glijden langs de woorden met de stok, terwijl de kinderen kijken

en spreken.

En dan komt het analyseren vanuit dit geheel. Wie ziet: 'MOOISTE'? Welk woord zie je twee keer? Wie ziet een woord met de Mantel van Maria?

En zo gaan we door !

Allerlei goed (ook individueel) uit het hoofd gekende teksten worden geschreven (dat is natuurlijk een synthetische activiteit), woorden daaruit ook onthouden (bv. wie kan dit of dat woord zelf schrijven...)

Met het geschrevene wordt dan weer analytisch geoefend. Van het geheel van de geliefde en uit het hoofd gekende tekst naar de zinnen, de woorden, de letters.

Tot op een dag de eerste kinderen bij je komen en zeggen dat ze kunnen lezen: dat ze zelf gevonden hebben hoe het moet. De kinderen die dan kunnen lezen gaan zelf lezen in boekjes, de andere (nog-niet-lezers) werken op de analytische wijze door. Dat eist van de leraar en de ouders moed, vertrouwen en vakkundigheid. Stel je voor: in de 3e klas een kind (normaal begaafd) dat nog niet leest !

Wat doe je met die kinderen die in de derde klas het lezen nog niet onder de knie hebben?

Eerst en vooral ervoor zorgen dat in de tweede klas een degelijk onderzoek gebeurt, waaruit moet blijken waar de problemen zich manifesteren.

Het kan gebeuren dat er bij enkele kinderen (kleinhoofdige) in de derde klas toch synthetisch moet geoefend worden.

Waarom toch zo moeilijk? Met de zoveel meer toegepaste synthetische stap-voor-stap methode leren ze het toch ook? Omdat de analytische werkwijze positief werkt op de groei van lichaam, ziel en geest voor het gehele leven."

Gerard Reijngoud, leraar aan de Zutphense Vrije School, en nu ook schoolbege-leider in Nederland schreef een brochure: "Gezichtspunten voor het aanvankelijk schrijf- en leesonderwijs". Ook hij heeft het - kort - over analyse en synthese. Hij gaat ervan uit dat men in de eerste klas in één periode consonanten en vocalen aanbrengt: de consonanten vanuit het beeld. Dan gaat hij verder:

"In de meeste eerste klassen zijn rond februari alle letters wel behandeld en naast het spelende schrijven en lezen ontstaat meer en meer de methodische aanpak. In de vrije Scholen heeft men daar een speciale visie op. In de loop van het schooljaar heeft de klas naast de gedichtjes van de letterbeelden veel versjes geleerd over de jaarfeesten, schoenlappertjes, regenwolken en wat niet meer. Op een dag komen de kinderen op school en op het bord staat een complete tekst van zo'n bij de kinderen bekend versje. Ze kunnen die niet lezen, maar herkennen er wel van alles in, de A, de Z enzovoort. De kinderen gaan nu met hun kennis het versje analyseren. Eigenlijk passen ze een analyse toe op een tekst die ze niet kunnen lezen. Na verloop van tijd ontdekken ze welk vers het is en worstelend analyseren ze

verder. Nu de klas weet welk gedichtje het is, gaat het wel sneller. De kinderen gaan de woorden als 'woorden' herkennen. Ze gaan de woorden tellen om bij een gezocht woord uit te komen. Snel leren ze de kleine woordjes als DE, HET, WANT, ALS enz. onderscheiden en ook de extra grote woorden worden globaal herkend. De meeste moeite leveren de gewone woorden op als RUITEN, ZEGGEN en KLOMPEN bv.

Wie een kind dat nog niet lezen kan, maar wel geoefend heeft met de letters zoals we in de Vrije School doen, in het begin van de tweede klas vraagt te lezen wat er op het bord staat, zal merken dat het kind globaal naar het woord kijkt en niet blijft hangen bij de eerste letter. Als een kind globaal een woord benadert is de kans heel groot dat het eerst de vocaal laat klinken en dan de consonanten eromheen groepeerd.

Als er 'brievenbus' staat, zou het kind het woord als volgt kunnen lezen:

eerst 'ie'  
dan 'rief'  
dan brief .. vus  
brief .. brievenbus

We kunnen hieruit leren dat in het leerproces analyse en synthese afwisselend door het kind worden gehanteerd.

De leesboekjes:

De meeste leesboekjes die in de handel zijn, hebben een methodische aanpak die het best met kraaltjes rijgen is te vergelijken. De te lezen woordjes begin je gewoon met de eerste letter, dan de volgende, net zo lang tot het woord zich aan je openbaart. Men houdt ook rekening met moeilijke en makkelijke, korte en lange woorden. Er is een leesniveau-normsysteem ontwikkeld, waarmee je snel te weten kunt komen of een kind 'op niveau' is, het A.V.I.-kaartsysteem.

Het is een uitgekiend systeem om de leesteknik te leren, maar het heeft geen inhoud en is daarom van een grauwe troosteloosheid."

Alhoewel ook Gerard Reijngoud de analytische methode prefereert, en er sterk op aandringt alléén analytisch te werk te gaan, brengt hij toch heel wat synthetiserende elementen aan in zijn manier van werken. Deze zijn zeker vanaf de tweede klas duidelijk aanwezig. Zo merk je het synthese-proces in de leesteksten die hij geschreven heeft voor beginnende lezers in de Vrije School: "Het boek van Tobias".

Elk hoofdstukje in het eerste boekje begint met een synthese-oefening. Een voorbeeld:

AAT	ER	EL
RAAT	ERK	WEL
TRAAT	TERK	EE
STRAAT	STERK	EEN
		EENS

WELEENS

ANG  
LANG  
LANGSTRAAT

ERE  
BERE  
BERESTERK

In Vrije Opvoedkunst februari 1995 schrijft Kees Verhage (ex-leraar vrije School, thans actief in de schoolbegeleidingsdienst):

Lesgeven op de Steinerschool is lang niet eenvoudig. Niet alleen 'ontwerpt' iedere leraar zelf zijn lesstof - en de leerlingen hun eigen leerboekjes - maar hij moet daar ook nog pedagogische en didactische uitgangspunten mee verbinden. Het uitgangspunt daarbij is de antroposofie; de wetmatigheden van het antroposofisch mensbeeld bepalen in hoge mate de Steinerschoolpedagogie.

Een van die wetmatigheden is het principe: van het geheel naar de delen:

De grondlegger van de antroposofie, Rudolf Steiner, legt er in zijn pedagogische lezingen de nadruk op dat jonge schoolkinderen nog een globale omvattende blik op de wereld hebben. Niet de details overwegen in hun beleving, maar de indruk van het geheel. De school heeft zijns inziens dan ook niet de taak detail op detail te stapelen, om zo synthetiserend tot een kennisgeheel te komen, maar zou juist moeten proberen om uit het geheel de details te voorschijn te roepen.

Rudolf Steiner ziet dat vooral als een pedagogisch gegeven: analyseren wekt bij een kind bewustzijn op en innerlijke levendigheid; synthetiseren leidt tot consumptief, onbewust leren.

De didactische consequentie van dit pedagogische uitgangspunt is dat "we daarom het (lees-)onderwijs op de Steinerschool ook zo inrichten dat we niet bij de letters beginnen en al synthetiserend woorden vormen, maar dat we allereerst van de gehele zin uitgaan en dan van de zin naar de woorden. Daarna nemen we woorden, waaruit we de letters analyseren, nog voordat de letters bij het kind tot klank gekomen zijn."

"Op deze manier komt het tot een werkelijke verinnerlijking, want wat een zin of een woord werkelijk is, dat besef brengt het kind al bij zijn geboorte mee. Het proces dat noodzakelijk is om zijn bewustzijn daarvoor te doen ontwaken, wordt op gang gebracht doordat we hem zinnen en woorden laten analyseren." (Aanhaling uit R. Steiner: Die Erneuerung der pädagogischen didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft, 10e voordracht).

In dit geval ga je dus als leerkracht uit van wat het kind al weet. Dat is een belangrijk aspect: wat het kind leert was al latent aanwezig in zijn beleving en wordt door het leerproces extra belicht en meer gedetailleerd.

Uitgaan van wat het kind zelf meeneemt aan kennis en ervaring, betekent in feite dat de leraar het kind aanspreekt op bekend terrein. Hij hoeft dus, bij het behandelen van nieuwe stof, niet vooraf allerlei ingewikkelde dingen te gaan uitleggen, maar kan door een enkele vraag de kinderen aanzetten om

analyserend, ontdekkend met de eigen kennis om te gaan.

Het is de didactische opgave van de leraar, allereerst die vraag te formuleren. Heeft het kind daardoor ontdekkingen kunnen doen, dan komt de leraar weer in actie om samen met de kinderen de nieuwe kennis te ordenen en later toe te passen. Het pedagogische effect van deze werkwijze is, dat de kinderen een veel gelijkwaardiger gesprekspartner zijn. Ze staan niet als de onwetende partij tegenover de 'wetende' leraar, maar ze hebben juist de inbreng van wat ze - enthousiast! - hebben ontdekt.

In dit uittreksel, met aanhaling van Steiners woorden, klinkt het nog veel radicaler dan in de eerste aanzetten die Steiner gegeven heeft. Hier is er duidelijk sprake van een zo omvattend mogelijke analyse bij het leren lezen: eerst de zinnen, dan de woorden, dan de letters. Is dat de (enig) juiste weg?

Analytisch leren lezen en schrijven. Drie auteurs, ervaren Steinerschoolleraren kwamen aan bod. Alle drie sterk gewonnen voor dit principe. De een al meer dan de ander. En in hun methoden zit er ook nog onderscheid.

De een vangt aan met de letterbeelden, eerst de medeklinkers, daarna de klinkers. Pas halverwege de eerste klas: zinnen en teksten die zuiver analytisch behandeld worden om zo de kinderen tot lezen te brengen. Dat is de weg van Els Göttgens. Gerard Reijngoud sluit hierbij aan, maar geeft de raad om (enkele) medeklinkers én de klinkers in één periode aan te brengen. Daarna zuiver analytisch vanuit gekende teksten. Maar hij voegt hier toch enige synthese-oefeningen aan toe. De derde auteur, Kees Verhage, houdt het meer theoretisch. Hij haalt Steiner aan, waar deze aanbeveelt om niet vanuit de letters te beginnen, maar vanuit hele zinnen, zo tot woorden te komen en pas dan tot de letters.

Alleen analytisch te werk gaan. Het klinkt, maar het klinkt vals. Want het is niet helemaal correct. Niet correct tegenover Steiners uitspraken hieromtrent en niet correct ten opzichte van het kind.

In de "Baseler Kurs" van 1920 (ook aangehaald door Kees Verhage) zegt R. Steiner het volgende:

"Hoe is het gekomen dat in onze tijd de mensen - laat me het zo zeggen - de neiging ontwikkeld hebben om tot in de atoomkern toe te willen analyseren? Het is daardoor gekomen dat men in onze tijd met de kinderen te weinig analytisch werkt. Zou men met de kinderen zodanig analyserend werken dat ze van het gehele woordbeeld uitgaan en zo komen tot de afzonderlijke letter, dan zouden de kinderen, op de leeftijd waarop zij daarnaar verlangen, de drang tot analyseren gebruiken en dan zou die drang tot analyseren niet onbevredigd blijven liggen tot op een latere leeftijd waar hij gebruikt zou worden voor het uitdenken van atoomstructuren en zo verder. Het is eenvoudigweg de onbevredigde drift tot analyseren die ons materialisme bevordert ...

Daarom geven we in de Waldorfscholen (= Steinerscholen) zo les, dat we

niet bij de letters beginnen en al synthetiserend woorden vormen, maar dat we van de gehele zin uitgaan, daaruit de woorden analyseren, waaruit dan de letters gehaald worden, voor dewelke we de klanken hebben. (Mijn vertaling wijkt hier af van deze van Kees Verhage). Op deze manier komen we tot een werkelijke verinnerlijking. Want wat een zin, een woord is, dat brengt het kind al mee. Datgene wat ons dan zal helpen om het bewustzijn wakker te roepen, dat bereiken we door zinnen en woorden te analyseren.”

Het kan zijn dat ik Steiner minder goed begrijp dan de aangehaalde auteurs, maar ik zie en hoor nergens klinken dat we in de Steinerschool niet synthetiserend te werk mogen gaan bij het leren lezen en schrijven. Ik hoor wel, dat Steiner er de nadruk op legt dat we moeten analyseren, maar niet dat hij het synthetiseren verbiedt. Hij zal zeker gewaarschuwd willen hebben voor het éézijdige synthetiseren, waarbij men uitgaat van letters aaneenrijgen tot woorden, dat Gerard Reijngoud vergelijkt met kraaltjes-rijgen.

De drang tot analyseren ontwaakt al heel vroeg in het kind. Het is een drang (Steiner noemt het drift) die naar de lagere schooltijd toe in kracht toeneemt, en samenhangt met het wakker worden van het eigen denk- en oordeelvermogen. Waar die drang zich openbaart, wijst het steeds op een zekere wakkerheid in het bewustzijn. Het kind neemt hoofdzakelijk de gehelen waar, maar door analyse merkt het onderlinge verschillen in de gehelen. Ik ken een kind dat op de leeftijd tussen twee en drie jaar alle automerken herkende. Omdat ik wou weten hoe dat mogelijk was, heb ik gewoon gevraagd hoe het al die verschillende automerken uit elkaar kon houden. En dat kleine kind wees mij, bij elke auto, waar het typische herkenningsteken te vinden was: het merkembleem op de wielen of vooraan bij de motorkap. Elk automerk had zijn eigen herkenbaar embleem en voerde het ook op herkenbare plaatsen. Zo ontdekte het kind korte tijd later dan ook deze emblemen in de reclamefolders en in de kranten. Het was een zuiver analytische bedrijvigheid, die het kind zélf ontwikkelde. Andere kinderen hebben weer hun eigen specifiek terrein waarop ze hun analytisch vermogen richten - iedereen kan dat bij zijn kleuter(s) wel ontdekken - , en er zijn er heel wat die in hun kleutertijd met aandacht teksten bekijken en de hen bekende letters eruit halen. Het is dus zeker zo dat het kind een spontane drang tot analyseren meebrengt, en dat we in het pedagogisch werk niet anders kunnen dan daar rekening mee houden. Een (éézijdig) synthetiserende methode druist dan ook radikaal in tegen het verlangen van het kind om te analyseren.

Maar de drang tot analyseren staat niet op zich. Hij gaat altijd vergezeld van een drang tot synthetiseren. En dat is wat in de teksten over het leren lezen van de genoemde auteurs ontbreekt. Daar wordt het synthetiseren afgedaan als een te vermijden kwaad. Het kan pas getolereerd worden als het kind na één of twee jaar analytische methode nog niet spontaan tot lezen is gekomen. Maar wie het kleine kind, de kleuter, het jonge schoolkind, met

aandacht in zijn spel volgt, wéét dat het kind voortdurend heen en weer gaat tussen analyseren en synthetiseren.

Thuis staan in de woonkamer fauteuils en een zitbank met kussens. De kinderen hebben snel ontdekt dat die kussens eraf kunnen (analyse) en dat die kunnen gebruikt worden voor iets anders: ze bouwen er een kamp mee, of winkel, of een gezellig huisje: synthese.

We hebben manden vol houten blokken, in verschillende formaten en vormen. Die worden uit de manden gehaald en de kinderen bouwen ermee: synthese. Maar omdat niet alle blokken even groot zijn of dezelfde vorm hebben maken de kinderen ook voortdurend een analyse: dit blok kan daar gebruikt worden, dat kan daar terecht enz.

In een andere mand liggen de houten sporen en een houten treinstel. Bij het opbouwen ervan gaan synthese en analyse voortdurend hand in hand.

Ik wandel met mijn kleuter langs de straat. Bij elke oprit van een garage of huis moet ik stoppen. Hij zoekt mooie steentjes uit (analyse), propt zijn kleine broekzakken vol en thuis maakt hij er later een lange rij mee: een trein of een weg wordt het. Synthese dus.

Uit een mandje haalt de kleuter mooi gekleurde kraaltjes. Spontaan begint hij te rijgen. Eerst zoveel van die kleur, dan zoveel van die kleur, en zo maar verder. Later maakt hij kettingen, waarbij de kralen in grootte afwisselen. Dat uitzoeken, naar kleur en vorm: analyse. Het rijgen: synthese. Niemand die het hem hoeft te leren, tenzij het vasthouden van de naald.

En het spelen met bouwblokjes, bouwdozen, Lego-blokjes en zo veel meer materiaal: voortdurend is het kind analyserend bezig: de blokjes uitzoeken, en voortdurend is er ook de synthese: het opbouwen.

Als we nu in de eerste klas zuiver analyserend willen te werk gaan bij het leren lezen en schrijven, dan zijn we toch wel te sterk éézijdig bezig, dan zien we toch iets over het hoofd dat élk kind meebrengt: de behoefte om te synthetiseren.

Of moeten we ervoor zorgen dat het kind niet tot synthetiseren komt, niet in de kleutertijd, niet bij de aanvang van de lagere school? Moeten we al wat tot synthese aanleiding geeft verwijderen? Er zijn mensen geweest die gemeend hebben dat dat moest. Die onder andere daarom de ouders de raad gaven hun kinderen niet met Lego of puzzels te laten spelen. Maar wel mochten de kinderen met houten blokjes spelen: wat in grote mate hetzelfde effect teweegbracht op het gebied van synthetiseren, als die vermaledijde Lego's en puzzels.

Als we over analyse en synthese spreken zouden we daarbij het volgende niet mogen vergeten. Bij de analyse wordt steeds het wakkere denken aangesproken. Bij de synthese zitten we veel meer in het wilsgebied. Al is er, naargelang de omstandigheden, ook een grote inbreng van het voorstellingsleven, dat bij het denken aanleunt. Daar sluit nog iets anders bij aan. Bij de analyse zien we het optreden van wakkerheid die voortkomt uit een zekere antipathiekracht. Bij de synthese speelt meer sympathiekracht: het in de dingen, in de wereld opgaan, het er zich mee verbinden. Een kind komt

met een oneindig sterke sympathiekracht op aarde. Vandaar de drang tot nabootsing. Vandaar de overgave aan de wereld. Denk maar aan zo'n kleine boreling. Of aan het immense vertrouwen dat een kleuter in ouders, juf, wereld.. heeft. Die sympathiekrachten nemen geleidelijk af. Steeds meer - eerst als speldenprikken - komen antipathiekrachten opzetten. En deze maken het mogelijk dat het kind de wereld met bewustzijn tegemoet treedt. Elke bewustmaking, elk verwerven van inzicht is met antipathiekracht verbonden.

Wanneer we zuiver analytisch leren lezen, maken we dus hoofdzakelijk gebruik van antipathiekracht. De methodes die zuiver synthetiserend werken gebruiken hoofdzakelijk sympathiekracht. Maar beide methodes hebben uitwegen gevonden. De analytische methode spreekt van 'gekende teksten', 'vertrouwde teksten', ja zelfs van 'geliefde teksten'. Men voegt sympathie toe. De synthetiserende methode voegt antipathie toe door de manier waarop er gewerkt wordt: inhoudsloze teksten, puntensysteem, concurrentie, oefening, drill. Het is duidelijk dat er een middenweg moet gevonden worden, waarbij de in het kind aanwezige sympathiekrachten verder kunnen stromen, geleidelijk kunnen afnemen en de antipathiekrachten kunnen groeien. Niet door ze van buitenaf aan de leerstof toe te voegen, maar door ze te hanteren in de leerstof en op de manier waarop een kind het van zichzelf uit zou doen, zoals het dat bij zijn spel doet, in een voortdurende wisselwerking tussen synthese en analyse. Een synthelyse als het ware, of anathese, al zijn dat termen die niet bestaan. Waarmee ik echter wil aangeven dat kunstzinnig onderwijs in dat gebied thuishoort dat tussen analyse en synthese ligt en dat met beide rekening houdt.

Analyse is een proces waarbij het bewustzijn wakker gemaakt wordt. Er ontstaat inzicht. Het is een in het kind aanwezige kracht, die we dus wel moeten gebruiken bij het leren lezen. Het wakker worden aan de wereld, het tot inzicht komen is echter ook een proces waarbij antipathiekracht werkzaam is. Deze kracht is aanwezig in het tot stand komen van inzicht. Een zin, een woord, eerst als een geheel beschouwd, moet uiteengerafeld worden om te komen tot de afzonderlijke letter. Uiteenrafelen of in stukken snijden: dat is iets dat toch wel met een zekere antipathie ten opzichte van de tekst gebeurt. Als men hier alleen met sympathiekracht zou werken, zou men nooit tot het ontleden van een tekst komen: men zou hem in zijn geheel blijven koesteren. Er zeker niet het mes in zetten.

Maar wat zien we nu gebeuren?

Het kind grijpt datgene wat het inziet (en dus via antipathie heeft aangepakt) ogenblikkelijk aan met een enorme inzet van sympathiekrachten. Iets daarvan ervaren wij als volwassene ook nog. Als we, na analyse van een probleem of vraagstuk eindelijk tot inzicht komen dan worden we vervuld van vreugde. We verbinden ons met ons hele wezen met het inzicht, en een sympathiestroom gaat door ons heen. We putten daaruit de moed, de wil om verder te gaan, om het volgende probleem aan te pakken. Dat doet het kind in nog veel sterkere mate. De sympathiestroom is bij het kind ook nog



veel groter dan bij de volwassene.

Elk inzicht, elk kennen, wordt zodanig door de sympathiekrachten gegrepen dat het kind zich haast ongeremd overgeeft aan deze kracht, en spontaan in het doen, in het willen terecht komt. Dat wil zeggen dat er bij elk inzicht een immens verlangen opbloeit om iets met dat inzicht te doen. Het kind wil in actie komen. Dat moet dus ook kunnen, en een leraar die correct met antipathie- en sympathiekrachten omspringt merkt dat aan zijn klas. De kinderen zijn opvallend wilskrachtig. Dat manifesteert zich in de manier waarop de kinderen aan het werk gaan. Amper is de letter uit het woord, het beeld of het gebaar ontstaan of de kinderen willen ermee aan het werk. Snel hebben ze blad en potloden bij de hand en beginnen eraan: zij willen er hun eigen werk van maken. Wat zij met hun denken gegrepen hebben willen ze onmiddellijk in het willen omzetten. Dat willen sluit aan bij de sympathiestroom die opborrelt bij het inzicht. Elke opgave die het kind dan zelf en zelfstandig uitvoert berust op het synthetiseren. En dat is ook nodig, want hierdoor wordt het inzicht groter, rijper, en ligt de weg naar nieuwe inzichten open. Zo zou in de school elk kind elke dag nieuw inzicht moeten kunnen verwerven, daaraan vreugde beleven en dat met eigen werk kunnen verbinden. Dan is het kind haast vanzelf werkzaam en wilskrachtig. Een leraar die hier de goede regelmaat en het goede ritme in vindt, die dus weet hoe hij met antipathie en sympathie kan omgaan, die weet hoe hij met analyse en synthese aan de natuur van het kind tegemoet kan komen, die heeft dan een klas die 'werkzaam' is. Die ook een 'werksfeer' uitstraalt. Dat betekent dus ook dat de leraar niet te traag mag werken, hij moet hard, zelfs ontzettend hard werken. Steeds verder bouwend, maar met ook dagelijks weerkerende reflecterende momenten. Die zien eruit als volgt: Wat hebben we gedaan? Hoe ziet het eruit? In welk woord zit die nieuwe letter? Ken je andere woorden waarin die letter voorkomt? Bij het begin van het woord? Bij het einde ervan? Hoe zouden de namen van de kinderen klinken als je hun naam met de nieuw-gekende letter laat beginnen? En zo verder. Het zijn opgaven waarbij analyse en synthese hand in hand gaan. Op die manier kan men zeer veel oefenen. En komen ook alle kinderen op een of andere manier goed aan bod.

Van het geheel naar de delen (analyse): dat staat bij de aanvang van elk leerproces. Dit moet echter zo snel mogelijk gevolgd worden door een synthese: van de delen naar het geheel. Waarom? Omdat we in analyse de bewustwording, het denken, aanspreken en in de synthese het wilsgebied: activiteit, oefenen. Tussen beide ligt het kunstzinnige. Het zit trouwens ook al in de manier waarop met analyse en synthese wordt omgesprongen. Het kunstzinnige doordringt en verbindt beide. Daar ligt dan ook de grote opgave voor elke leraar: hoe hij met deze zaken omspringt. Hij moet methoden ontwikkelen waarbij het kind zich dag na dag aangesproken voelt (hier helpt het werken volgens de temperamenten ook een handje mee), en waarbij het kunstzinnige, creatieve element datgene is wat ervoor zorgt dat het oefenen niet ontaardt in sleur, dril of dwang. Vanuit schoonheid, dat het gevoelsleven

vervult, werken. De werkstukken van de kinderen in de eerste plaats op hun schoonheidswaarde bekijken, dat stimuleren. Maar er ook voor zorgen dat de schoonheid functioneel blijft. De kinderen in beweging brengen: via euritmie, of aspecten daarvan in de ritmiek.

Wat gebeurt er nu als men zoveel mogelijk alleen analyserend werkt bij het leren lezen en schrijven?

Dan spreekt men heel sterk en te eenzijdig het denkvermogen aan. Terwijl het wilsgebied te weinig aandacht krijgt. Men probeert dan wel, buiten de leerinhoud om, toch het wilsleven aan te spreken, maar juist omdat het er van buitenaf aan toegevoegd wordt, werkt het niet zoals het zou moeten. Het is dan ook heel goed mogelijk dat er verschillende kinderen in het leren-lezen-proces afhaken. En dat gebeurt ook in de praktijk. Dan zegt men dat deze kinderen er nog niet aan toe zijn, maar dat het wel zal komen. En dan durft men wachten tot in de tweede, zelfs derde klas vóór er iets ondernomen wordt.

Dan spreekt men eigenlijk alleen die kinderen aan die uit zichzelf voldoende wakkerheid voor het lezen hebben. De anderen krijgen te weinig kans om al doende tot inzicht te komen. Er zijn namelijk kinderen die inderdaad spontaan tot lezen komen via de analytische methode. En die kinderen komen dan wel tot zulke mooie uitspraken als in het volgende verhaal:

Daan van Bemmelen (mede-oprichter en leraar Vrije School Den Haag) vertelde aan Els Göttgens hoe in een van zijn laatste rondes (cycli), tegen het einde van de eerste klas een van zijn jongetjes snikkend op school kwam.

‘Wat is er, Eric, heb je je pijn gedaan?’

‘Snik... Nee... Ik kan lezen!’

‘Maar Eric, dat is toch prachtig!’

‘Maar je hebt het me niet geleerd!’

Een prachtig, ontroerend verhaal, maar zeer misleidend. En ik krijg het een beetje kwaad als ik zulke verhaaltjes voortdurend opnieuw de ronde hoor doen. Het is inderdaad zo dat heel wat kinderen spontaan tot lezen komen. Al zullen ze niet beseffen dat dankzij het werk in de klas er zoveel mogelijkheden aangereikt zijn om tot lezen te komen. Dat hoeven ze ook helemaal niet te beseffen. Maar werk je nu louter analyserend dan zullen er slechts enkele kinderen in de loop van de eerste klas tot lezen komen. Werk je evenwichtig analyserend-synthetiserend dan komt de grote meerderheid van een klas spontaan tot lezen. Dan zie je heel wat kinderen, die blij zijn omwille van het feit dat ze bij zichzelf ontdekken dat boeken lezen opeens tot hun mogelijkheden behoort.

Wat er aan dergelijke verhaaltjes echter ook altijd toegevoegd wordt is dit:

‘In de loop van de volgende twee jaar hadden ook zijn klasgenoten een vergelijkbare overdonderende ervaring. Een enkele pas in de loop van de derde klas. Allen... op drie na! Die drie hadden gespecialiseerde hulp nodig.’

Derde klas: toch wel laat om met gespecialiseerde hulp te beginnen. Die er dan meestal op neerkomt dat men dan extreem synthetiserend gaat werken, opdat het kind toch maar snel zou bijgewerkt zijn. Naar mijn mening kan je er beter vroeger aan beginnen, en dan rustiger en evenwichtiger.

Bij het sterk eenzijdig analyserend werken heb je kinderen die, wat lezen betreft, afhaken. Het interesseert hen niet meer. En dat gebeurt meer dan eens. Zulke kinderen moeten dan thuis opgevangen worden en van meer dan één kind weet ik dat ouders op de duur hun eigen kind hebben leren lezen. Soms buiten het weten van de leraar om. Zodat er toch wel grote misverstanden kunnen ontstaan over de waarde van die analytische aanpak.

En het kan ook zijn dat er tegen het eind van de eerste klas een kind tegen je zegt: 'Ik heb niets geleerd'. Want hoe dat je het ook draait of keert: haast alle kinderen komen in de eerste klas naar school met het verlangen om te 'leren'. En zij verwachten daarbij de nodige hulp van de leraar.

Wat gebeurt er als men eenzijdig synthetiserend werkt?

Dan geef je aan die kinderen, die het niet nodig hebben, toch de hele systematiek en opbouw mee, waardoor deze kinderen zich innerlijk gaan vervelen, en zich in hun denken en willen niet aangesproken voelen. Het is alsof je een therapie op een gezond kind gaat toepassen.

Men werkt dan zo, dat men zulke leesvoorwaarden schept dat de grote middenmoot van een klas het lezen alleszins technisch zal verwerven binnen een aanvaardbare tijd. Men ontdekt wel snel wie afhaakt en men kan vrij vlug bijsturen. De kinderen die normaliter spontaan tot lezen zouden komen hebben te weinig kans om dit te kunnen ervaren. Waardoor de motivatie afneemt, of waardoor de motivatie zich op andere gebieden richt, zoals bijvoorbeeld: concurrentie met anderen.

Het kan niet anders dan dat men analyse en synthese in een ademend ritme, kunstzinnig verweeft. Dan zal men de goede omgeving scheppen, waarin elk kind op zijn eigen manier tot lezen en schrijven komt, en daar ook gelukkig om is. Dit is de weg die ikzelf jaar na jaar opnieuw uitzoek en probeer waar te maken. Je vindt hem ook terug in de teksten van Gerard Reijngoud. Al blijft hij erop drukken dat men analytisch moet werken, toch zie je in zijn adviezen heel wat synthese-elementen.

Leesvoorwaarden-scheppend moet de school zijn, schrijft Els Göttgens. We moeten het kind niet leren lezen, we moeten zulke voorwaarden scheppen dat het kind spontaan tot lezen komt. En zij raadt dan als alleenzaligmakend aan: de analyse. Al ben ik het daarmee niet eens, toch vind ik er wat terug dat zeer bruikbaar is, en ook aan het kind op de juiste manier tegemoet komt. De mogelijkheden bieden om te analyseren namelijk. Maar daarmee

hoef je absoluut niet te wachten tot in de eerste klas. Het lezen kan op geen betere manier voorbereid worden dan voldoende mogelijkheid tot analyseren te bieden al van in de kleuterklas. Vervang al die even grote planken en bakjes eens door planken en bakjes en kisten van verschillende formaten: je zal zien hoe de wakkerheid van de kinderen toeneemt. Hun spel zal veel meer analytische momenten bevatten. Hoe meer je van hetzelfde geeft, hoe minder inzicht er nodig is om al synthetiserend iets op te bouwen. Hoe meer de zaken gedifferentieerd zijn, hoe meer je aan de drang tot analyseren tegemoet komt.

Als er ooit iemand op het onzalige idee komt om te beweren dat er in de Steiner-kleuterscholen niet aan voorbereidend lezen gedaan wordt, dan kunnen we hem (hopelijk) op deze manier tot inzicht brengen. Er is geen beter voorbereidend lezen denkbaar dan het vrije spel in de kleuterschool.

Weekberichten De Wingerd, 1995