



Tekst: Erik Meester, Linda Reus, Eva Kock

*Leerkansen vergroten in groep 1-2*

# Drie mythes over kleuteronderwijs ontzenuwd

*Fruit rijpt met het verstrijken der tijd vanzelf, maar kinderen niet. Zij hebben recht op en behoefte aan onderwijs. Dit geldt ook voor kleuters. Hoe kun je hun leerkansen vergroten?*

Er is onder leraren die werken met kleuters nogal eens discussie over wat er onderwijsmatig wel of niet voor deze doelgroep gepast is. Het gaat dan om vragen als: Kun je kleuters onderwijzen of moeten ze vooral spelen? En als je ze iets wilt onderwijzen, wat zou dat dan kunnen zijn? En wanneer zijn ze daar dan eigenlijk aan toe? In dit artikel bespreken we drie mythes over kleuteronderwijs die we willen ontcrachten. We geven meteen ook een antwoord op de hiervoor gestelde vragen. En we geven voorbeelden van hoe je de leerkansen in groep 1-2 kunt vergroten.

## **Mythe 1: een kind moet ergens 'aan toe zijn' voordat je iets aanbiedt**

Soms lijkt het alsof een kleuter ineens een 'ontwikkelingsprong' maakt waardoor hij vatbaarder wordt voor nieuwe ervaringen of leerstof. Dat menig leraar (en ouder) deze observatie zal herkennen, betekent echter niet altijd dat deze 'sprong' een opzichzelfstaande gebeurtenis is. Melk gaat op een bepaalde temperatuur ook 'ineens' koken, maar daar gaat een proces van geleidelijke verwarming aan vooraf. De manier waarop een kind denkt, verandert in werkelijkheid dus voortdurend (Willingham, 2008).

In 1952 stelde de ontwikkelingspsycholoog Piaget dat kinderen vier ontwikkelingsstadia doorlopen in een min of meer vast tempo: het sensomotorische, pre-operationele, concreet-operationele en formeel-operationele stadium. Kleuters zouden dan in het pre-operationele stadium zitten (zie de kenmerken in het kader hierna). Dit idee is lange tijd zeer invloedrijk geweest.

### Het pre-operationele stadium (leeftijd 2-7 jaar)

- Kinderen beginnen symbolisch te denken; ze leren dat een woord of afbeelding gebruikt kan worden om iets anders te representeren.
- Kinderen denken in deze periode vanuit hun eigen perspectief en hebben moeite om zich in te leven in het perspectief van anderen. (Dit wordt ook wel egocentrisch denken genoemd.)
- Kinderen denken vooral concreet.

Inmiddels is echter meermaals aangetoond dat tijdens eerdere ‘ontwikkelingsstadia’ reeds (onzichtbaar) de basis wordt gelegd voor de vermogens die in latere stadia ‘ineens’ duidelijk zichtbaar worden. Zo laten kinderen in het sensomotorische stadium (0-2 jaar) al een vorm van abstract denken zien tijdens symbolisch spel (Lifter et al., 2011). Dit legt de basis voor het abstracte redeneren dat zich pas in het formeel-operationele stadium (> 12 jaar) verder ‘ontwikkelt’. Tevens kunnen kinderen aan het eind van het sensomotorische stadium al prima begrijpen dat een woord (of klankencombinatie) verwijst naar een object, persoon of handeling (Gerken, 2006). Dit is al een vorm van abstract denken. De ontwikkelingsstadia van Piaget zijn dus niet zo gemakkelijk te scheiden als sommige leraren wellicht nog zullen denken.

### Kleuters en zaakvakken

Een gevaar dat schuilt in deze mythe is de gedachte dat kleuters bijvoorbeeld nog niet toe zouden zijn aan de zaakvakken. Imelman et al. (2019, p. xiii) schrijven bijvoorbeeld: ‘Pas vanaf het negende à tiende jaar [...] komen bijvoorbeeld landkaarten in het vizier, kan de deur van de geschiedenis op een kier gezet worden en komen leven en natuur in het leerplan voor.’ Het is goed om je te realiseren dat verschillende recente onderzoeken aantonen dat er meer kennis van de wereld aan jonge leerlingen kan worden overgedragen dan waar traditioneel vaak aan gedacht wordt. Zo blijkt uit Nederlands onderzoek dat je leerlingen al vanaf hun vijfde jaar geschiedenislessen kunt geven en daarmee een basaal historisch tijdsbesef kunt bijbrengen (De

Groot-Reuvenkamp, 2017). Sterker nog, op montessorischolen worden thema’s als ‘vroege beschavingen’ al zo’n honderd jaar lang zonder enige problemen onderwezen aan kleuters (Willingham, 2013). Er zit overigens ook geen logica in het idee dat Willem van Oranje geen onderwerp van gesprek zou mogen zijn bij de kleuters, maar Elsa van Arendelle uit de populaire Disneyfilm *Frozen* wel (Meester & Bosman, 2019). De cognitief psycholoog Willingham schreef hierover: ‘Als het moeilijk is voor een 4-jarige om zich voor te stellen dat mensen in verschillende tijden en plaatsen wonen, betekent dat dan dat geschiedenis niet mag worden onderwezen voordat het kind ouder is? Zo’n argument zou voor een ontwikkelingspsycholoog niet logisch zijn. Voor kinderen en volwassenen is het begrip van een nieuw concept onvermijdelijk onvolledig. Kleuters kunnen prima alvast iets leren over wie Martin Luther King was en waar hij voor stond. Hun verkeerde overtuiging dat ze hem in een plaatselijke winkel zouden kunnen tegenkomen, of dat hij op een school woont die zijn naam draagt, zal mettertijd wel worden gecorrigeerd. Hoe leren kinderen sowieso dat sommige mensen fictief zijn en andere niet? Niet door een magisch proces van hersenrijping. Kinderen leren dit principe zoals ze alle andere dingen leren – met horten en stoten, soms laten ze zien dat ze het begrijpen en soms niet. Als je wacht totdat je zeker weet dat de kinderen elke nuance van een les zullen begrijpen, wacht je waarschijnlijk te lang met het presenteren ervan. Als ze elke nuance begrijpen, presenteer je waarschijnlijk inhoud die ze al ergens anders hebben geleerd.’ (Willingham, 2008, p. 39).

### Sociaal-emotionele ontwikkeling

Bij het expliciet onderwijzen van kleuters heerst bij sommige leraren de angst dat dit niet effectief is en slecht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen (Le et al., 2019). Er is echter weinig reden voor deze ongerustheid, mits het onderwijsaanbod is afgestemd op de doelgroep (zoals aangegeven in het kader ‘Onderwijsontwerp voor kleuters’ op pagina 26) en er tevens voldoende ruimte is voor beweging, zelfstandig werken en spel.

Onderzoek naar effectiviteit van het aanbieden van leerstof aan kleuters – en naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters op scholen waar dit gedaan wordt – geeft een positief beeld (Le et al., 2019). Op de blog van de opleiding Onderwijswetenschappen van de Universiteit Utrecht vatte Janssen (2019) de bevindingen als volgt samen:

1. Het aanbieden van taal- en rekenonderwijs in de kleuterschooltijd hangt wel degelijk samen met latere taal- en rekenprestaties. Veel kinderen zijn dus wel ‘rijp’ voor dit meer formele onderwijs. (Dus onderwijs waarbij ze expliciete instructie en oefening krijgen, red.).

## Onderwijsontwerp voor kleuters

Eva Kock, leraar groep 1-2 op de Alan Turingschool in Amsterdam, over onderwijsontwerp voor kleuters:

‘De collega’s van de onderbouw hebben samen een duidelijk en praktisch programma gemaakt voor groep 1-2. Het is een mooie balans geworden tussen leren en spelen. We zijn begonnen met de leerlijnen van taal en rekenen, want die basis vinden wij het belangrijkste. We hebben voor taal en rekenen een overzicht met concrete doelen op chronologische volgorde gemaakt. We begonnen met het noteren van de te behalen doelen bij de start in groep 1 en eindigden met eind groep 2. Voor “aanwijzend tellen” uit de leerlijn rekenen ziet dit er bij ons als volgt uit:

Groep 1	Doel	Check 1	Check 2
Eerste half jaar	Synchroon tellen tot en met 5		
Tweede half jaar	Synchroon tellen tot en met 10		
<b>Groep 2</b>			
Eerste half jaar	Synchroon tellen tot en met 15		
Tweede half jaar	Synchroon tellen tot en met 20		

*Voorbeeld doelen ‘aanwijzend tellen’.*

Met de leraar van groep 3 hebben we de einddoelen van groep 2 afgestemd. Zo merkten we bij ons op school onder andere dat we in groep 1-2 meer aandacht moesten besteden aan het herkennen van telstructuren, bijvoorbeeld met eierdozen of de dobbelsteen, omdat de leraren in groep 3 ervan uitgaan dat de leerlingen dit bij de start in groep 3 kunnen. Het zelfontworpen document met doelen voor groep 1 en 2 is tevens een goed volgmiddel om bij te houden welke leerdoelen leerlingen hebben bereikt.’

### Tips

- Wil je met jouw onderbouwteam ook onderwijs ontwerpen voor kleuters, zorg dan eerst voor een *duidelijke leerlijn*. Wat wil je bereiken met de leerlingen? Wat is er nodig om ze allemaal een goede start te geven in groep 3?
- Als dit helder is, ga je aan de slag met het *ontwerpen van lessen*. Hierbij kan natuurlijk gebruik worden gemaakt van bestaande methodes. Blijf kritisch of de doelen die jullie zelf beogen daadwerkelijk behaald worden met de lessen van de methode.
- Heb je als school een vaste manier van lesgeven, bijvoorbeeld expliciete directe instructie (EDI; Hollingsworth & Ybarra, 2020), *houd deze didactische aanpak dan ook aan in de onderbouw* (eventueel in aangepaste vorm). ‘Leerlingen wennen vast aan deze structuur; dit versoepelt de overgang van groep 2 naar 3. Wij hebben voor EDI gekozen, omdat deze manier van lesgeven ervoor zorgt dat je de hele groep actief betrokken houdt’, aldus Eva.
- Zorg dat leerlingen lessen aangeboden krijgen die *passen bij hun niveau*. Eva: ‘Mijn collega’s en ik hebben ervoor gekozen dit te doen door onze drie kleutergroepen allemaal op hetzelfde tijdstip rekenles te geven en kinderen met elkaar uit te wisselen. In de praktijk betekent dit dat we één groep hebben op het niveau van groep 1, één groep op het niveau van groep 2 en één groep die verder is dan doelen van groep 2. Leerlingen kunnen een niveau hoger of lager meedoen, indien nodig. In februari komt daar vaak een vierde niveaugroep bij, de 4-jarige instromers.’
- Geef *dagelijks* lessen op het gebied van taal en rekenen.
- Regel dat er naast *opbouw-* ook *herhaallessen* gegeven worden.
- *Zorg dat de leerstof die aangeboden wordt, terugkomt*. Bijvoorbeeld in de reken- of taalhoek, tijdens het spelen en het buitenspelen.

2. Dit heeft geen negatieve gevolgen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters. Het tegendeel is wellicht zelfs waar: rekenonderwijs aan kleuters hangt positief samen met hun sociaal-emotionele vaardigheden.

Bovendien constateerden de onderzoekers dat expliciet taal- en rekenonderwijs in de kleuterklassen mogelijk kan helpen om ongelijkheid in het onderwijs tegen te gaan. Met name de kinderen die de kleutergroep binnenkwamen met relatief lage rekenvaardigheden profiteerden namelijk het meest van dit onderwijs.

### Mythe 2: leeftijd zegt iets over waar kinderen wel of niet 'aan toe zijn'

De tweede mythe – die in het verlengde ligt van de eerste – is dat leeftijd een goede maatstaf is om te bepalen of kinderen ergens wel of niet 'aan toe zijn'. Recent onderzoek op dit vlak toont aan dat het ontwikkelingsproces van verschillende kinderen heel sterk (lees: tot wel vier jaar) uiteen kan lopen. De leeftijden die Piaget in 1952 aan de stadia koppelde, zijn dus wel hele grove, en daarmee zeer beperkt bruikbare, maatstaven voor de ontwikkeling van kinderen (Adolph, 2019). Dit is een feit dat door menig leraar herkend zal worden. (Zie kader 'Wat zegt leeftijd?') De verschillen tussen leerlingen zullen deels te verklaren zijn door genetische factoren. Maar het is onomstotelijk bewezen dat de omgevingsfactoren (waaronder ouders, verzorgers, leraren, leefomgeving, cultuur) ook een grote rol spelen (zie bijvoorbeeld Lee et al., 2020).

Uit ervaring én onderzoek weten we dat de hoeveelheid en kwaliteit van betekenisvolle 'blootstellingen' per kind enorm uiteen kunnen lopen. Hart en Risley (1995) schatten op basis van Amerikaans onderzoek dat kinderen uit gezinnen met een lagere sociaal-economische status tot hun vierde levensjaar gemiddeld dertig miljoen woorden minder horen dan hun welgestelde leeftijdsgenootjes. Tevens hadden kinderen uit deze gezinnen een significant kleinere woordenschat dan hun welgestelde leeftijdsgenootjes. Dit specifieke onderzoek is nooit op precies dezelfde manier herhaald, maar dat sociaal-economische status sterk samenhangt met de omvang van de woordenschat van kinderen is al veel vaker aangetoond (zie onder meer Gilkerson et al., 2017; Huttenlocher et al., 2010; Rowe, 2008). Tevens blijken hersenstructuren betrokken bij taalverwerking beter ontwikkeld te zijn bij kleuters van wie de omgeving meer met hen converseert (beurtwisselingen tussen volwassene en kind). En, nog belangrijker, dit is onafhankelijk van de sociaal-economische status (Romeo et al., 2018a, 2018b). Dit benadrukt dat de taalontwikkeling van kinderen niet alleen gestimuleerd wordt door een rijk *taalaanbod*, maar vooral ook door *talige interactie* met volwassenen, iets wat heel goed in het onderwijs kan plaatsvinden.

### Wat zegt leeftijd?

*Eva Kock: 'De leerlingen in mijn klas hebben zeer uiteenlopende beginsituaties. Ik heb kinderen die dagelijks worden voorgelezen, thuis puzzelen en spelletjes spelen en de wereld over reizen met hun ouders. Door al deze activiteiten lopen deze kinderen cognitief vaak enorm voor op klasgenoten die, om wat voor reden dan ook, dit allemaal niet hebben gedaan en niet zullen gaan doen. Stel je even voor hoeveel verschil er aan kennis kan zijn tussen deze leerlingen. Toch hebben beide type leerlingen belang bij en recht op goede onderwijskwaliteit, juist al in groep 1-2.'*

Niet alleen voor de talige en cognitieve ontwikkeling, maar ook voor de motorische en perceptuele ontwikkeling, is aangetoond dat de hoeveelheid en kwaliteit van oefening het ontwikkelingsproces sterk beïnvloeden (Adolph & Robinson, 2013). De manier waarop kinderen zich ontwikkelen is dus niet zo zeer leeftijdsgebonden, maar hangt samen met de 'leerkansen' die hun worden aangeboden. Andersom: als die leerkansen door een combinatie van factoren worden beperkt, dan komt de ontwikkeling niet of vertraagd op gang.



*Tellen in de huishoek op de Alan Turingschool. Voor hoeveel personen dek je de tafel?*





Een leerling op de Alan Turingschool oefent met de begrippen groter, kleiner en even groot aan de hand van enkele voorwerpen.

### De misleidende term ‘rijping’

Het gevaar dat schuilt in het leeftijdsgebonden denken is dat er, paradoxaal genoeg, te gefixeerd en afwachtend naar ontwikkeling gekeken wordt. De beschrijvingen van de ontwikkelingsstadia van Piaget kunnen de (valse) indruk wekken dat je rustig dient af te wachten totdat een kind in een volgend ontwikkelingsstadium belandt en je zijn meer gevorderde cognitieve vermogens kunt aanspreken. Dat is niet de bedoeling. Een kind belandt namelijk niet ‘vanzelf’ van het ene stadium in het andere, zoals de veelgebruikte, doch misleidende, term ‘rijping’ suggereert. Een kind is hierin, zoals gezegd, afhankelijk van de kennis en ervaringen die de omgeving (inclusief de leraar) te bieden heeft. Elk jaar onderwijs heeft niet voor niets een grote invloed op de ontwikkeling van de intelligentie van kinderen, óók in groep 1-2 (Nisbett, 2009).

Ter illustratie: bovenstaande inzichten contrasteren met de veelgehoorde claim dat het zinloos is om kinderen in groep 1 en 2 al letters te leren, omdat zij ‘die letters op hun abstractieniveau nog niet begrijpen’ (bijvoorbeeld Stikkelbroeck, 2020). Onderzoek toont aan dat de kansen om succesvol te leren lezen in groep 3 wel degelijk significant worden vergroot wanneer er binnen het kleuteronderwijs op een systematische wijze wordt gewerkt aan het fonologisch bewustzijn en de letterkennis van leerlingen (Boyer & Ehri, 2011; Kozminsky & Kozminsky, 1995). Niet onbelangrijk: het grootste effect hiervan werd gemeten bij kinderen uit de sociaal-economisch meest kwetsbare milieus.

### Mythe 3: kleuters leren anders dan oudere kinderen

De derde mythe is dat de cognitieve vermogens van kleuters zich op generieke wijze ontwikkelen, dat zij bijvoorbeeld logisch leren denken of zichzelf leren reguleren in algemene zin, en dat dit fundamenteel zou verschillen van hoe leerlingen leren in groep 3 tot en met 8.

Inmiddels is echter duidelijk dat de cognitieve vermogens van mensen (en dus ook kleuters) sterk afhankelijk zijn van de specifieke inhoud of taak waarmee zij worden geconfronteerd (Tricot & Sweller, 2014). Zo kunnen veel peuters bijvoorbeeld al *conditioneel redeneren* als het gaat over het bezoeken van een vriendje. Ze leren dat de kans op ‘wel of geen snoep krijgen’ lijkt samen te hangen met of ‘het vriendje wel of niet jarig is’. Maar dat betekent niet dat ze dit conditioneel redeneren ook kunnen toepassen in andere domeinen waar zij minder of geen ervaring mee hebben (Willingham, 2020).

De cognitieve vermogens die Piaget aan de verschillende ontwikkelingsstadia toeschreef, zijn dus eerder domeinspecifiek dan generiek van aard. Bij sommige domeinen kunnen kleuters bepaalde cognitieve vermogens al wél inzetten en bij andere nog niet.

Het ‘symbolisch denken’ zal een kleuter bijvoorbeeld gemakkelijker kunnen afaan bij rekenen dan bij taal als de voorkennis (lees: de hoeveelheid en kwaliteit van oefening en blootstellingen) binnen het domein rekenen groter is. Maar je kunt dus niet stellen: in dit ontwikkelingsstadium bezit elke kleuter deze cognitieve vermogens, ongeacht het domein waarin deze moeten worden toegepast.

Leeftijd is geen goede maatstaf om te bepalen of kinderen ergens ‘aan toe zijn’

### Kleuters en zelfregulatie

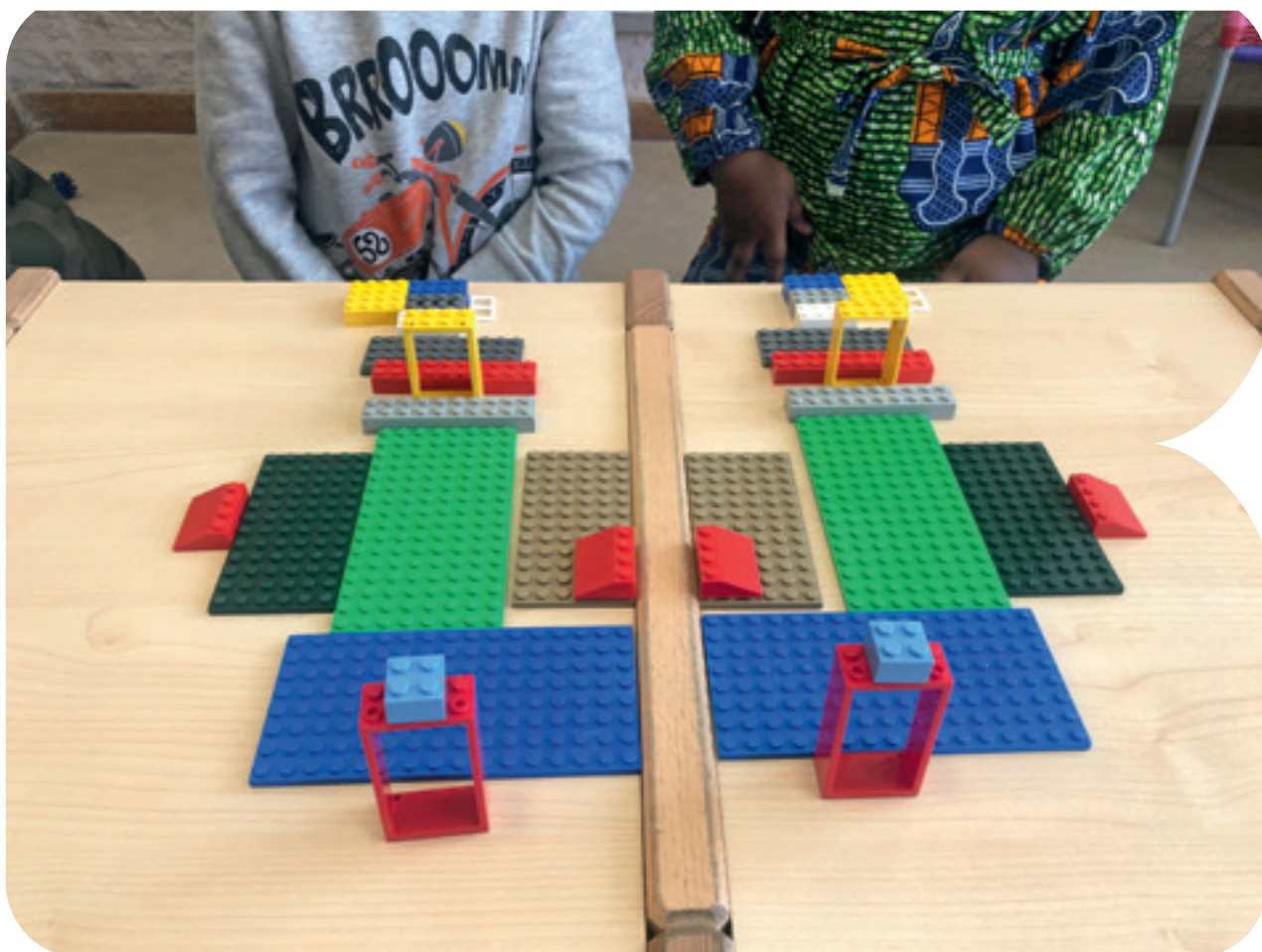
Het gevaar dat in deze mythe schuilt, is dat leraren zouden kunnen concluderen dat kinderen in het pre-operationele stadium (2-7 jaar, dus ook kleuters) op een fundamenteel andere manier zouden moeten worden onderwezen. Natuurlijk ziet het onderwijs aan kleuters er over het algemeen anders uit dan onderwijs aan leerlingen in groep 7-8. Kleuters zitten in de periode van het leven waarin de ontwikkeling razendsnel verloopt en de grootste neurologische veranderingen plaatsvinden (Thompson, 2001). Bovendien hebben

kleuters nog heel weinig voorkennis en een beperkt vermogen om zichzelf te reguleren. Zo hebben ze nog beperkt controle over a) waar ze hun aandacht op richten, b) hoe zij hun emoties uiten en c) hoe spanning op en af te bouwen (Pauen, 2016). Op basis hiervan kan geconcludeerd worden dat ze nog niet toe zijn aan meer schoolse activiteiten. Dit idee gaat wederom uit van het achterhaalde 'rijpingsdenken', dus van het idee dat de omgeving geen of beperkte invloed heeft op de ontwikkeling van kleuters. Dat heeft de omgeving echter wel degelijk, ook als het gaat om het ontwikkelen van zelfregulatie. Bij het aanbieden van leerstof kan de leraar de kinderen prima helpen om de aandacht, emoties en spanning te reguleren; natuurlijk zonder oordeel of irritatie over het feit dat de kinderen daar moeite mee zullen hebben. Oefening baart kunst. De leraar kan de zelfregulatie van leerlingen bijvoorbeeld bevorderen vanuit co-regulatie (Beebe & Lachmann, 1998; Pauen, 2016; Stern, 1985) en ook door te zorgen voor een duidelijke structuur in de les die houvast geeft (Marzano & Marzano, 2010). Meer concrete tips staan beschreven in het kader op de volgende pagina over het bevorderen van zelfregulatie bij kleuters.

*Tip! Lees de artikelen 'Vloeiend doorstromen van groep 2 naar 3' (december 2019) en 'Spelenderwijs op weg naar zelfregulatie' (november 2015). Deze zijn te vinden in de materialenbank op lbbo.nl.*

### Blij van nieuwe feitjes

In het begin van dit artikel stelden we de vraag: kun je kleuters onderwijzen of moeten ze vooral spelen? Het antwoord is: formeel onderwijs en spelen zijn allebei belangrijk. Kinderen hebben recht op en behoefte aan onderwijs: elke leraar in groep 1-2 zal herkennen hoe blij kleuters worden wanneer ze een nieuw feitje of nieuwe vaardigheid hebben geleerd en hoe graag ze dit laten zien in hun dagelijkse bezigheden, bijvoorbeeld als ze spelen.



Leerlingen op de Alan Turingschool spiegelen met speelgoed uit de klas (bij 'meten en meetkunde').

## Het bevorderen van zelfregulatie bij kleuters

### Structuur

Eva Kock: 'Wij hebben een duidelijke structuur in de les. Een kringactiviteit heeft bij ons een maximale lesduur van 20 minuten. Tijdens een les werken we aan één lesdoel tegelijk, bijvoorbeeld "ik kan tellen tot vijf" of "ik herken de vormen cirkel en vierkant". Er komen tijdens een rekenkring geen andere onderwerpen aan bod. We bieden nieuwe stof aan in kleine hoeveelheden.'

### Aandacht vasthouden

'Tijdens de les laat ik leerlingen actief meedoen door ze materiaal te geven dat ik zelf ook voor me heb. Dit helpt leerlingen de aandacht vast te houden. Het vergroot ook hun enthousiasme om mee te doen. Ik geef vaak voorwerpen uit de klas of kleine blokjes om samen met mij te oefenen met tellen; een praatplaat print ik voor alle kinderen uit zodat ze gericht mee kunnen wijzen en vertellen. Bij een oefening over cijferherkenning geef ik iedereen een strookje met de getallenlijn, zodat elk kind met een knijper het juiste getal kan laten zien. Ook laat ik leerlingen op gesloten vragen soms reageren met "duim omhoog of omlaag". Nog een voorbeeld: tijdens een taalles mogen leerlingen bij het herkennen van een letter het bijbehorende klankgebaar maken. Wat ook goed werkt, is kinderen in koor iets laten herhalen van wat ik heb gezegd, bijvoorbeeld een definitie van een moeilijk woord. Of leerlingen laten overleggen met een vast schoudermaatje over een vraag waarop je later klassikaal antwoord wilt horen.

Leerlingen uit mijn groep beantwoorden mijn vragen bij voorkeur in een hele zin. Dit kost veel oefening, maar levert voor de taalvaardigheid enorme winst op.

Het is goed om de stof tijdens de les voortdurend te herhalen, en/of door leerlingen te laten herhalen, zodat de stof kan beklijven. Dit kan er tevens voor zorgen dat leerlingen die hun aandacht voor de les tijdelijk verloren hadden, opnieuw kunnen inhaken.

Al deze vormen van meedoen komen regelmatig voorbij. Je moet ze oefenen met de leerlingen; dat geeft in het begin misschien wat onrust. Maar eenmaal ingeoeft, loopt je les als een trein en is iedereen betrokken.'

### Co-regulatie

'Door gerichte vragen aan een individuele leerling te stellen controleer ik of hij de les nog volgt. Soms lijkt een kind met iets anders bezig te zijn, maar is hij in werkelijkheid betrokken. Als ik merk dat meerdere leerlingen hun aandacht niet meer op mij hebben gericht, wacht ik even. Vervolgens gebruik ik een gebaar, stembuiging of beweging om de aandacht weer terug te pakken en hervat ik de les weer inhoudelijk – dit is een voorbeeld van co-regulatie.'

### Spanning (en co-regulatie)

'Het op- en afbouwen van spanning zit in de les verweven. Leerlingen moeten een actieve ontspanning hebben om een les te kunnen volgen. Alleen dan staan ze open voor de stof. Als je voelt dat de spanning te laag is, en kinderen bijvoorbeeld dromerig lijken, kun je het tempo verhogen om ze te prikkelen. Is de spanning te hoog, en zijn ze bijvoorbeeld druk of beweeglijk, dan laat ik ze even bewegen. Bijvoorbeeld door ze bij het tellen mee te laten stampen met de voeten. Daarna maak ik de overgang naar een langzamer tempo, waardoor kinderen weer uitkomen bij actieve ontspanning.'

### Emoties

'In een gestructureerde les heb je niet snel dat leerlingen boos of verdrietig worden of ineens een ander kind willen knuffelen. Maar tijdens het zelfstandig werken of op het plein komt het regelmatig voor. Dan kun je met kinderen hierover praten. Wat voel je als je bijvoorbeeld boos bent? Wat kun je dan doen? Ook praat ik met kinderen over emoties naar aanleiding van boeken die ik voorlees.'

### Spelen en (ver)werken

'Na een les in de kring zorg ik ervoor dat er voldoende tijd is om zelfstandig te spelen en te werken. Omdat onze lessen van een bepaald vak gedurende een week altijd over hetzelfde onderwerp gaan, bijvoorbeeld bij de rekenlessen over het wegen met de weegschaal, is het logisch dat het materiaal uit de les ook beschikbaar is voor leerlingen tijdens het spelen en werken gedurende diezelfde week en/of de week erna. De leerlingen krijgen op deze manier volop kans om het geleerde te herhalen en in te oefenen en kunnen bij hun handelingen de juiste woorden erbij gebruiken.'



Jonge kinderen zijn continu in ontwikkeling. Kleuters verschillen weliswaar qua cognitief niveau, maar ze zijn er allemaal aan toe om nieuwe dingen te leren. Hoe hun ontwikkeling verder verloopt, is sterk afhankelijk van de leerkansen die hun omgeving biedt.

### **Kansen pakken**

*Eva Kock: 'Het is zonde om in de kleutertijd "leerkansen" te laten liggen. De vraag is echter hoe we in het kleuteronderwijs de leerkansen verzorgen/vergroten/vermeerderen. Naar ons idee moet dit een combinatie zijn van momenten waarin leerlingen meer zelfstandig vanuit spel leren en oefenen én momenten waarin leerlingen leerstof krijgen aangeboden tijdens instructielessen. Het aanbieden van leerstof kan, net als bij oudere kinderen, het beste expliciet en doelgericht aangepakt worden, waarbij de leraar vanuit voordoen een overgang maakt naar samen doen en eindigt met zelfstandig. Dit lukt het best met een instructiekring.'*



*Spelletjes met een dobbelsteen: het aantal stappen zetten en leren doortellen op de getallenlijn tot tien op de Alan Turingschool.*

We stelden ook de vraag wat je kleuters zou moeten onderwijzen. Het antwoord is hier: biedt ze hetzelfde als leerlingen van de hogere groepen. Dus taal, rekenen, zaakvakken. Natuurlijk hoeft dit alles niet ten koste te gaan van de menselijke maat; je kan niet hetzelfde verwachten van een kleuter als van een leerling in groep 7-8 (ook al is het verschil soms niet eens heel erg

groot). Maar als kleuters geheel afhankelijk zijn van hun thuissituatie om schoolse kennis en vaardigheden te leren, dan spelen we kansenongelijkheid sterk in de hand.

*De literatuurlijst bij dit artikel vind je in de materialenbank op [lbbo.nl](http://lbbo.nl).*

Dorieke Fotografie



*Erik Meester is docent en onderwijsontwikkelaar bij de opleiding Pedagogische Wetenschappen voor Primair Onderwijs aan de Radboud Universiteit in Nijmegen. Linda Reus is psycholoog en docent bij de opleiding Pedagogische Wetenschappen voor Primair Onderwijs aan de Radboud Universiteit in Nijmegen. Eva Kock is leraar in de onderbouw van de Alan Turingschool in Amsterdam.*