

# Kleuterjuf exit, de methode meester?

Wilna Meijer

De samensmelting van kleuterschool en lagere school in één basisschool had het kleuteronderwijs zullen verrijken. Maar er is bezorgdheid: over het keurslijf van de methodes en doorgaande leerlijnen, en over de teloorgang van de specifieke kwaliteiten van de kleuterdidactiek

Een voorbeeld uit de praktijk: een inspecteur kondigt zijn bezoek aan een basisschool aan en geeft daarbij te kennen bij de kleuters 'een rekenlesje te willen zien'. Later zegt hij in zijn conclusies dat 'doorlopende leerlijnen' voor de kleuterbouw ontbreken. De directeur neemt dat over en vraagt de kleuterjuffen die leerlijnen dan maar eens op papier te zetten... Door leerkrachten die de klassieke opleiding voor kleuterleidster, de KLOS, hebben gevolgd, wordt zoiets ervaren als vreemd aan hun specifieke deskundigheid die ze vaak al decennia in praktijk brengen. Natuurlijk kunnen ze zo'n lesje geven, en ze zullen dat ook wel doen als de inspecteur het vraagt. Maar het raakt niet het hart van hun werk met jonge kinderen. Dat daarvoor intussen eigenlijk geen aandacht meer is, werkt vervreemdend. Er gaat iets wezenlijks verloren.

## Toets en methode

Het stoort en steekt dat directie en inspectie klaarblijkelijk zo weinig beseften waar het in de professionele deskundigheid van de kleuterleidster om draait. Er was een tijd dat de inspectie bij de kleuters heel andere dingen centraal stelde: hygiëne en veiligheid, een speelwerkplan en weekwerkplan met een goede afwisseling van gym- en spellessen, buitenspel, vrij spel en de kring en het werken in groepjes, het heersen van rust en orde in ruimte en tijd (het

ritme van dag en week). En verder beoordeelden zij of de leidster goed overzicht had van haar groep als geheel en van de ontwikkeling van de kinderen als individu, in allerlei opzichten: motorisch, sociaal, musisch-expressief, qua concentratie en taak-besef, en, ja, natuurlijk ook de taal- en begripsontwikkeling en het ruimtelijk inzicht die het fundament leveren voor het leren lezen en rekenen. Zij bekeken of de leidster een helder beeld had van de verschillen in ontwikkeling tussen de vier- en vijfjarigen.

De klassieke  
kleuterdidactiek  
staat op de tocht

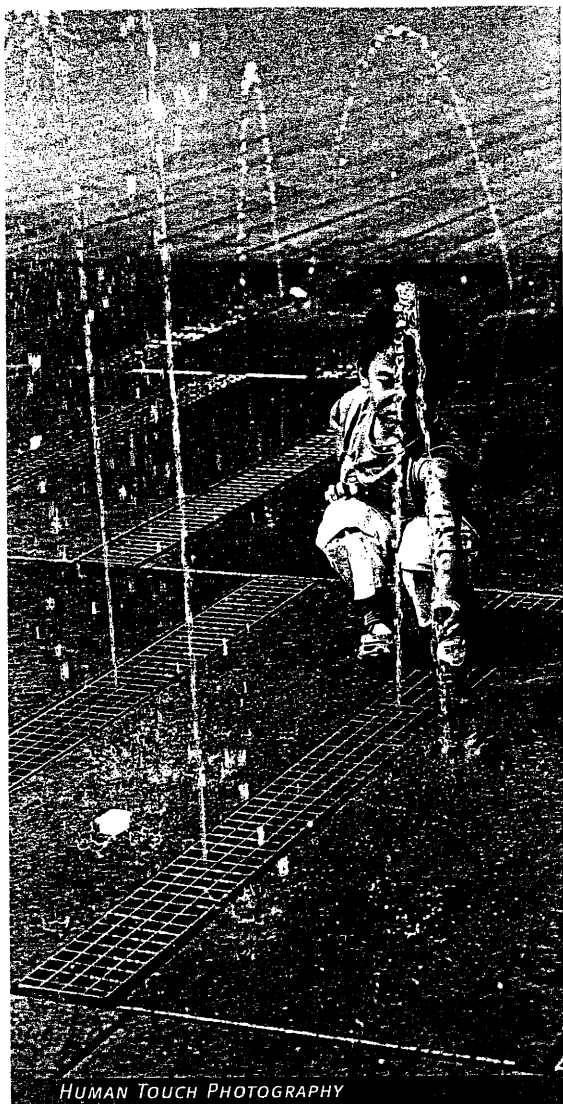
Tegenwoordig lijkt het werken met kleuters eerder te worden beoordeeld op leerlijnen die objectief en expliciet zijn uitgezet op papier, in documenten, en misschien wel bij voorkeur in de methodes die zijn aangeschaft: leesmethodes zoals *Veilig leren lezen* die vanaf groep 1 de taal-leesontwikkeling beoogt te sturen, of methodes voor voor- en vroegschoolse educatie, zoals *Piramide* of *Kaleidoscoop*. Ook richt de beoordeling zich op de uitkomsten van Cito-toetsen, want ook bij kleuters is het leerlingvolgsysteem behoorlijk ingeburgerd, met tweejaarlijks

toetsen (zoals *Taal voor kleuters* en *Ordenen*). De klassiek opgeleide kleuterleidster zal – voorzover ze nog de ruimte heeft de kleuterdidactiek te volgen in haar groep – de Cito-kleuertoets als aanvullend diagnostisch instrument hanteren. De informatie die dat oplevert zal zij toevoegen aan en combineren met wat ze weet uit haar voortdurende observatie van kinderen in de verschillende activiteiten. Maar de onderwijsinspectie gebruikt de Cito-toetsresultaten vooral ook als maat voor de kwaliteit van de school – en dus van de leerkrachten.

## De basisschoolgeschiedenis

In 2005 is in twee conferenties de teloorgang van de kleuterdidactiek kritisch onder de aandacht gebracht. In maart was dat in Groningen onder de titel *Dolgedraaid. Mogen peuters nog peuteren en kleuters nog kleuteren?* De tweede bijeenkomst in november in Zwolle was specifiek op het kleuteronderwijs gericht en maakte veel reacties van herkenning en instemming los bij kleuterleidsters die hun professie ten onder zien gaan, al was de titel *De kleuterschool moet terug!* in de ogen van velen onjuist. Het gaat immers niet om een aparte school in een eigen gebouw met drie kleuterleidsters als een zelfstandig opererend team. De basisschool biedt het voordeel dat de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van kinderen en de kennis daarover door het team van de basisschool als geheel kan worden gedeeld. Maar dat in die structuur de klassieke kleuterdidactiek op de tocht is komen te staan, valt intussen niet te ontkennen.

De aanloopfase van het huidige basisonderwijs leek een andere belofte in te houden. De eerste klas van de oude lagere



HUMAN TOUCH PHOTOGRAPHY

school gold lang als het 'magische jaar' waarin het leren lezen zich voltrok – een mijlpaal, misschien wel een ommekeer of gedaanteverwisseling in de kinderlijke ontwikkeling. Het was in die dagen geen uitzondering dat de leerkrachten van de lagere school de leidsters van de kleuterschool vroegen daar niet op vooruit te lopen en liever nog maar niets aan lezen te doen – want hun aanpak zou vast niet sporen met de aanvankelijke leesmethode van de eerste klas.

Begin jaren zeventig won de idee van de zogenoemde *speelleerklas* veld: de eerste klas van de lagere school zou het spel – hét kenmerk van de kleuterschool – ruimte moeten gaan bieden. Tegelijk zouden in de kleuterschool de schoolse vaardigheden bij de oudste kleuters meer systematisch aandacht gaan krijgen: het voorbereidend lezen, de 'leesvoorwaarden', en het voorbereidend schrijven en rekenen. Er kwamen spelwerkbladen, waarmee bijvoorbeeld visuele discrimi-

natie of de motoriek van de schrijfbeweging bij de kleuters werd geoefend. Voor het versoepelen van de overgang tussen kleuterschool en lagere school werd aan verandering aan beide kanten gedacht.

Maar als in 1985 de eenwording van kleuterschool en lagere school in de nieuwe basisschool een feit wordt, is het de kleuterschool met haar kenmerkende didactische aanpak die uiteindelijk ten onder dreigt te gaan. Markant is bijvoorbeeld dat alléén de kleuterleidsters een applicatiecursus moeten volgen om zich te kwalificeren voor het onderwijs in de hogere leerjaren. Dat óók de leerkrachten van de lagere school de professionele deskundigheid voor het werken met jonge kinderen aanvullend zouden moeten verwerven, werd niet onderkend of stilletjes genegeerd. Zat hier meer achter dan het ouderwetse *dédain* van onderwijzers en leraren die vanuit hun zoveel serieuzere werk neerkeken op de kleuterleidster als een veredelde oppas van kinderen met hun spel met poppen en blokken of in de zandbak?

### Waar is de kleuterdidactiek?

Wat biedt de huidige Lerarenopleiding Basisonderwijs nog aan vorming en professionalisering in kleuterdidactiek? Er worden twee fasen onderscheiden in het basisonderwijs en in de lerarenopleiding kan men zich in één van beide specialiseren. De eerste fase is die van het onderwijs aan vier- tot achtjarigen – en die komt duidelijk niet overeen met de kleuterfase van voorheen, de vier- en vijfjarigen. Er is alle reden tot zorg. Als over pakweg tien, vijftien jaar de laatste klassiek opgeleide kleuterleidsters met pensioen zijn, kan een geheel eigen pedagogische en didactische professionaliteit zijn verdwenen. Zelfs besef van elementaire beginselen, bijvoorbeeld dat de ontwikkeling en oefening van de grove motoriek voor die van de fijne motoriek komt en eigen materialen vraagt, behoort tegenwoordig niet meer tot de vanzelfsprekende uitrusting van 'leerkrachten' (de naamsverandering spreekt boekdelen) in de kleuterbouw.

Ik geef hier fragmenten weer van gesprekken met een paar klassiek opge-

leide kleuterleidsters. Ik deel hun zorg over wat er van hun professie – de klassieke kleuterdidactiek – nog rest in de huidige en de toekomstige basisschool.

### Vrijlaten en leiden

'De klassieke inzichten van de kleuterschooldidactiek lijken ze niet meer te leren. Bijvoorbeeld dat je vierjarigen met een dikke kwast laat verven en dus de grove, globale motoriek laat oefenen in plaats van (meteen al) de fijne motoriek aan te spreken. Maar ook dat je het kind volop de ruimte laat als het aan het verven is, maar plotseling bij het in de verf dopen van de kwast gebiologeerd wordt door het materiaal verf; door de belletjes die ontstaan als je de kwast erin doopt, dat er dan een holletje in de verf komt en dat je af en toe de bodem van het verfpotje ziet. Dat het kind zich dáár dan mee bezig mag houden: de ruimte en tijd krijgt om dat te ervaren, om erin op te gaan. Dat is immers de manier waarop dit jonge kind de wereld ontdekt en zichzelf ontwikkelt. De ontwikkelingspsychologie van het jonge kind staat voorop, de didactiek is volgend en uitnodigend – via de omgeving, het materiaal, en soms ook de juf zelf. Samen in de kring een liedje zingen, een verhaal vertellen, enzovoort. De observatie door de leidster van het gedrag van het kind in de uitnodigende omgeving is van groot belang (en het schriftelijk bijhouden daarvan, eenvoudigweg met voor elk kind een eigen blad in een multomap). Want steeds weer blijkt het individuele kind te kunnen verrassen: een ontwikkelingsspurten bijvoorbeeld na een lange periode van nauwelijks merkbare voortgang, met eventueel overslaan van bij anderen wel waar te nemen tussenstadia. Omdat er geen vaste wetten zijn, ook niet in het tempo van ontwikkeling, is het zaak dat vrij te laten. Je moet niet een leerlijn uitzetten die in een vaste volgorde, zoveel mogelijk in hetzelfde tempo, stap voor stap door alle kinderen moet worden doorlopen. In plaats daarvan moet je de individuele ontwikkeling observeren. Uiteraard moet er ook gestimuleerd worden, bijvoorbeeld als zich eenzijdigheden tonen (een kind dat altijd in de zandbak speelt of zo). Het gaat steeds om de juiste mix van vrijlaten en leiden.

Het is bepaald niet uitsluitend met speelwerkbladen of aan de hand van een methode, dat dingen als voorzetsels (en dus ruimtelijk inzicht) worden aangeleerd en geoefend, maar dat gebeurt bij uitstek ook in de driedimensionale ruimte van de bouwhoek en de zandbak of in het spel met ontwikkelingsmateriaal – al komt dat er tegenwoordig bekaaid af.’

### **Besef van het waarom**

‘Wat de nieuw opgeleide leraren basisonderwijs (ook als zij zich op de vier- tot achtjarigen hebben gespecialiseerd) in de kleuterbouw vaak missen, is besef van waarom je iets doet. Bijvoorbeeld bij het opzeggen van een versje: de taal, het ritme, maar ook met gebaren voor de motoriekontwikkeling. Opzegversjes en liedjes kennen ze trouwens vaak niet meer. Daarmee wordt bij de kleuters nu veel minder gedaan dan vroeger. Een typerende reactie van zo’n collega op een vraag naar het al dan niet kennen van bepaalde liedjes: “Oh, maar ik zing bijna nooit.”

Voor de spel- of gymles, die vroeger elke dag voor drie kwartier op het programma stond, geldt hetzelfde. De gymzaal is de kleuters intussen afgepakt – het argument van de directeur was dat ze hem toch niet dagelijks gebruiken, wat op zich waar was. Sindsdien staan de kleuters net als de hogere groepen voor één keer per week op het rooster voor de gymzaal. Van de zin en bedoeling van de dagelijkse spel- of gymles, vast element in de klassieke kleuteraanpak, is dus zowel bij de groepsleerkrachten als bij de schoolleiding elk besef verdwenen. Dat je, bijvoorbeeld, steeds maar weer elke gelegenheid aangrijpt om spelenderwijs de voorzetsels te oefenen, ook in zo’n spelles – het was ingebakken in de instelling van de professionele kleuterleidster – die is verdwenen.

Ook de achtergrond van de werkjes, het zelf iets maken door de kleuters (‘handenarbeid’, zeg maar), en van de opbouw die daarin is aan te brengen, lijkt elk besef verdwenen. Bijvoorbeeld dat de motoriek van de kleuter die sterk in ontwikkeling is, op verschillende momenten in de jaren van de kleuterbouw iets anders vraagt en dat je dus dingen uit papier eerst laat scheuren en later pas

gaat knippen. Het lijkt er tegenwoordig alleen maar om te gaan dat ze lekker bezig zijn en dat er iets wordt gemaakt wat er leuk uitziet. Bomen met appels, bijvoorbeeld, ze zagen er inderdaad leuk uit, maar in de klassieke kleuterdidactiek zou het ondenkbaar zijn geweest om dat in de lente te doen, zoals hier gebeurde. Ook het werken met projectthema’s was immers een element van die didactiek. Uiteenlopende activiteiten van de kleuters (tot in de spellessen toe) waren ingebed in een thematische samenhang, die ook vaak in zinvol verband stond met de omgeving buiten.’

### **Gebrek aan kennis**

‘Last but not least, het gebrek aan kennis van de fasen en hun opeenvolging in (verschillende aspecten van) de ontwikkeling van het jonge kind. Dus óók van tussenstappen die je kunt doen als een kind blijkt iets nog niet aan te kunnen. Als het niet oppakt wat wordt aangeboden, doe je een paar stappen terug om alsnog aan te sluiten bij het kind. Door het om te beginnen iets te laten doen wat wel lukt, breng je het kind vandaar uit verder. De opleiding van de KLOSSer was nu juist op verwerving van die professionele deskundigheid gericht: net ‘luisteren naar het kind’ en daarop afstemmen

wat je aanbiedt en het kind laat doen. Onderdeel van de professionele deskundigheid is ook de kennis van activiteiten die de ontwikkeling stimuleren en van de daarvoor geschikte materialen. Denk maar aan de blokken en de orde die daarin zit. En dat het kind, als het speelt of werkt met zulk materiaal, al doende bezig is ruimtelijk inzicht te ontwikkelen. Die kennis is verdwenen. De nieuwe opleiding voorziet er niet meer in, zo wijst mijn ervaring uit. De blokkendozen worden verwaarloosd en zijn niet meer op orde: omdat inzicht in de orde van het materiaal, zoals die onderlinge verhoudingen van de blokken, ontbreekt, wordt er niet meer op gelet dat de samenstelling van de blokkendozen in tact blijft.

Wat voor de typische kleuterdidactische deskundigheid in de plaats is gekomen, is bijvoorbeeld een methode als *Veilig leren lezen* die al in groep 1 begint. De systematiek van de taal-leesontwikkeling volgens deze methode staat daarmee voorop – het hakken-en-plakken met letters en woorden is bij de kleuters intussen een ingeburgerde activiteit. Het is een prachtige methode, maar je loopt als leerkracht, zo merk ik nu ik er in groep 3 mee werk, in een door de methode afgedwongen pas. Je hebt je handen vol aan

MARCEL MINNÉE



het uitvoeren van alles wat wordt gevraagd (inclusief de toetsen en signaleringen en de administratie van alles bijhouden). De leerlijnen die ook al voor de kleuter in de methode zijn uitgezet, garanderen trouwens niet dat ook in de praktijk meteen zo'n heldere lijn en zinvolle opbouw van activiteiten is aan te wijzen: een leerkracht in de kleuterbouw die de lijn van de methode niet herkent, pikt er hooguit hap-snap wat dingen uit. Net als bij de genoemde lukrake toepassing van elementen uit de klassieke kleuterdidactiek, blijft het dan bij wat leuke dingen doen en lekker bezig zijn.'

### Leerstof centraal...

'In de glossy folders in het 'gele koffertje' dat elke leerling mee naar huis kreeg om de ouders over de nieuwe basisschool te informeren, werd beloofd dat het kind centraal zou komen te staan – en dat daarmee de sfeer van de oude kleuterschool zou worden voortgezet. In de praktijk gebeurde juist het omgekeerde: de leerstof kwam centraal te staan. De taal-leesontwikkeling staat bij de kleuters voorop. Bovendien is die meer en meer voorgeprogrammeerd: alle kinderen worden stap voor stap door een vooraf vastgesteld parcours geleid – de leerkracht initieert en werkt steeds naar een vast punt toe. Zij is dus productgericht bezig in plaats van als procesbegeleider.

De kleuterleidster die een uitnodigende omgeving en uitnodigende materialen en activiteiten aanreikt en vervolgens het kind observeert en stimuleert, het kind dat in die omgeving actief is, speelt, van alles doet en ervaart en ontdekt, die leidster heeft natuurlijk wel degelijk de leer- en ontwikkelingslijnen en -doelen in haar hoofd. Die richten ook haar blik. Maar ze volgt intussen het ontwikkelingsproces van het kind. Als dat ergens aan toe is, is het tijd voor iets nieuws, en niet louter en alleen omdat het als volgende stap in het materiaal, de werkbladen en de toetsen van het volgsysteem zit ingebakken. Die neiging om er maar fiks aan te gaan trekken, dat is nieuw. Laat kleuters zoveel mogelijk ervaring opdoen. Met veel materialen, situaties en door nieuwe dingen aan te bieden. Geef het kind de tijd om te verkennen, én om te herhalen en de ervaring te verdiepen. Er moet alle tijd en ruimte zijn voor vrij spel. Het accent ligt op het geheel, je geeft geen rekenlesje los van al het andere. Taal, muziek, expressie, bewegen – aan de hand van samenbindende thema's in een uitnodigende omgeving: elke dag komt alles aan de orde.'

### Liever tact dan een methode

Geen methode kan de bedreigde professionaliteit van de kleuterleidster vervangen. Men wil anders doen geloven. In het septembernummer van dit blad in 2005 begon een artikel over een methode voor VVE bijvoorbeeld zo: 'Een positief pedagogisch klimaat, een rijke leeromgeving waarin kinderen zich optimaal kunnen ontwikkelen – het is mooi gezegd, maar wat betekent dit in de praktijk? In de *Piramide-methode* is het concreet uitgewerkt.'

Een leerkracht die een taal-leesmethode of een VVE-programma bij peuters en kleuters op de voet volgt, draagt bij aan de verschooling van het leven van het jonge kind. Het kind dat in die

fase voor zijn ontwikkeling veeleer is aangewezen op het door vrij spel en eigen spontane activiteit verkennen van eigen mogelijkheden en ontdekken van de wereld. Tegen die verschooling moet bezwaar worden aangetekend. Voor een schoolse, taak- en prestatiegerichte aanpak is het pas tijd als kinderen schoolrijp zijn. Dat is niet simpelweg het aan school gewend zijn, maar zich veilig en prettig voelen. De habitus van kleuters is namelijk: opgaan in iets, verdwijnen en verdrinken in wat de aandacht heeft getrokken en gevangen houdt.

Hoe mooi en aantrekkelijk vormgegeven ook, geen methode kan het vakmanschap vervangen dat een deskundig oog heeft voor de ontwikkeling van dit kind en voor wat hier en nu nodig of nuttig is om die ontwikkeling te stimuleren. Herbart, één van mijn favorieten uit de pedagogische traditie, duidt deze deskundigheid aan met het begrip *tact*. Tact is het vermogen tot beoordelen van handelingssituaties. Omdat elke situatie uniek is, valt nooit sluitend uit een theorie of methode af te leiden hoe moet worden gehandeld. Altijd moet een situatie om te beginnen op eigen merites en problemen worden beoordeeld. Pedagogische tact is het door vakkennis en vakkundigheid gevormde oordeelsvermogen van de practicus. Kennis en wetenschap leveren geen pasklare recepten en methoden die blindelings kunnen worden uitgevoerd. Van het zelf beoordelen van de eigen handelingssituatie is geen practicus ooit ontslagen, want er is geen wetenschap, theorie of methode die voor elk uniek geval een pasklaar antwoord heeft.

*De auteur bedankt onder andere Hilda Klok en Tiny Goossens voor hun bijdrage aan dit artikel.*

Wilna A.J. Meijer is als algemeen pedagoog werkzaam aan de universiteiten van Gent en Groningen.

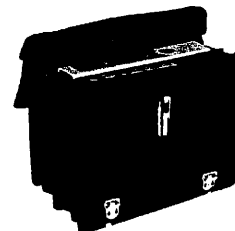
### Literatuur

Meijer, W.A.J. (2004), *Stromingen in de pedagogiek*. HBuitgevers, Baarn.

**Gebruikt u elke dag een nieuw plastic tasje voor uw schoolspullen?**

Wij hebben een compleet assortiment docententassen!

- 6 vakken, waarvan 4 voor ordners, laptop, boeken, schriften en 2 met rits



€ 219,- incl. BTW



Kijk op [www.timetex.nl](http://www.timetex.nl)  
of bel met 030 - 24 68 977