

HELMA BROUWERS

Kiezen voor het jonge kind



uitgeverij
coutinho

Kiezen voor het jonge kind

In dankbare herinnering aan Ronald van Engers.

KIEZEN VOOR HET JONGE KIND

Helma Brouwers

Tweede, herziene druk

uitgeverij | C
coutinho

bussum 2024

www.coutinho.nl/hetjongekind

Je kunt aan de slag met het online studiemateriaal bij dit boek. Dit materiaal bestaat uit reflectie en opdrachten, links en bijlagen.

© 2009/2019 Uitgeverij Coutinho bv

Alle rechten voorbehouden.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (www.reprorecht.nl). Voor de readerregeling kan men zich wenden tot Stichting UvO (Uitgeversorganisatie voor Onderwijslicenties, www.stichting-uvvo.nl). Voor het gebruik van auteursrechtelijk beschermd materiaal in knipselkranten dient men contact op te nemen met Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, www.stichting-pro.nl).

Eerste druk 2009

Tweede, herziene druk 2019, vijfde oplage 2024

Uitgeverij Coutinho

Postbus 333

1400 AH Bussum

info@coutinho.nl

www.coutinho.nl

Omslag: studio Pietje Precies bv, Hilversum

Omslagfoto: © Janine Flanegin

Noot van de uitgever

Wij hebben alle moeite gedaan om rechthebbenden van copyright te achterhalen. Personen of instanties die aanspraak maken op bepaalde rechten, wordt vriendelijk verzocht contact op te nemen met de uitgever.

De personen op de foto's komen niet in de tekst voor en hebben geen relatie met hetgeen in de tekst wordt beschreven, tenzij het anders vermeld is.

ISBN: 978 90 469 0447 3

NUR: 841

VOORWOORD

Bij de eerste druk

Werken met jonge kinderen vereist heel eigen competenties. Je geeft hun geen les, maar je stuurt en begeleidt hun ontwikkeling. Om dat goed te doen moet je leren kijken en luisteren naar kinderen, je moet weten hoe ze op deze leeftijd leren en zich ontwikkelen, hoe je betekenisvolle speel-/leersituaties ontwerpt en hoe je een uitdagende speelleeromgeving kunt bieden. Daarnaast zul je vooral ook pedagogische competenties moeten bezitten; je moet jonge kinderen emotioneel kunnen ondersteunen en weten hoe je hun gevoel van veiligheid en welbevinden kunt waarborgen.

Dit boek geeft studenten aan de lerarenopleidingen (pabo's) en aan de opleidingen voor het werken in de kinderopvang de nodige handvatten om al die specifieke, op het jonge kind gerichte competenties te kunnen ontwikkelen.

In de afgelopen decennia is er heel wat beweging gekomen in dit vakgebied. Door al die ontwikkelingen raakte de vroegere 'kleuterdeskundigheid' grotendeels achterhaald. Dit boek geeft een overzicht van al die ontwikkelingen en sluit aan bij de meest recente inzichten.

Uiteraard bestaan er meerdere opvattingen over hoe het onderwijs aan jonge kinderen eruit moet zien. Die verschillende visies passeren in dit boek de revue, zodat studenten hun eigen keuzes leren maken en verantwoorden.

Kiezen voor het jonge kind is in meerdere studiejaar te gebruiken. Het hoeft niet noodzakelijk in de aangegeven volgorde bestudeerd te worden. Het zal van het opleidingscurriculum afhangen welke onderdelen op welk moment toepasbaar zijn.

Het boek is geschikt voor zelfstudie; het is praktijkgericht en geeft studenten de mogelijkheid om de behandelde theorie te verwerken door middel van reflecties en opdrachten. Studenten worden aangemoedigd de theorie met de praktijk te verbinden en ze worden geholpen na te denken over vaardigheden die ze al beheersen of waaraan ze nog willen werken.

Dankwoord

Veel mensen hebben mij bijgestaan bij het schrijven van dit boek. Mijn dank gaat uit naar Liesbeth Spigt (van het Expertisecentrum voor Ervaringsgericht Onderwijs) en Els van der Houwen (docent aan Hogeschool Windesheim), die meedachten over opzet en inhoud van het boek, en naar Michel van de Graaf, die mij steeds op het juiste moment de juiste impulsen gaf.

Mijn dank gaat ook uit naar allen die delen van de tekst van kritisch commentaar voorzagen en die waardevolle aanvullingen en praktijkvoorbeelden gaven. Dat zijn (in alfabetische volgorde): Diny van der Aalsvoort (voormalig lector Spel aan de

Hogeschool Utrecht), Theo Cappon (Janusz Korczak Stichting), Nathan Deen (emeritus hoogleraar aan de Universiteit Utrecht), Constance van Kesteren (docent aan de Hogeschool van Amsterdam), Hans van Leeuwen (docent aan De Haagse Hogeschool), Silvie Senden (peuterleidster in Maastricht), Tamara de Vos (docent aan de Hogeschool van Rotterdam), Wendy Walter (basisschoolleerkracht op 't Schrijvertje in Lelystad) en Arjen IJsendijk (voormalig leraar basisonderwijs in Amsterdam).

Bijzondere dank ben ik verschuldigd aan Gretha Rozema (ex-collega en onderwijskundige) en aan Jantine de Groot (ex-collega-docent aan het IPA op Aruba) voor het kritisch en nauwgezet meelesen; zij hebben me voor fouten en onnauwkeurigheden behoed. Veel dank ben ik ook verschuldigd aan Ronald van Engers: zonder zijn aanmoediging, geduld en ondersteuning was dit boek er misschien nooit gekomen.

Maar mijn grootste dank gaat uit naar alle kleuters die ik de afgelopen decennia heb ontmoet door mijn werk als kleuterleidster en als pabodocent; vooral zij inspireerden mij tot het schrijven van dit boek en van hen heb ik meer geleerd dan van de beste boeken!

Helma Brouwers
Amsterdam, november 2009

Bij de tweede druk

De inzichten op het gebied van goed onderwijs aan het jonge kind zijn aan veranderingen onderhevig. In de afgelopen jaren is men steeds meer gaan inzien dat een schoolse aanpak met veelvuldig toetsen niet past bij jonge kinderen. Pogingen om met een programmagerichte werkwijze achterstanden van kinderen te doen verdwijnen blijken steeds te mislukken. Een meer spelgericht curriculum, met aandacht voor autonomie en eigen initiatief van kinderen, blijkt meer perspectief te bieden, mits goed begeleid door deskundige leerkrachten en pedagogisch medewerkers. Aan die deskundigheid hoopt dit boek een bijdrage te mogen leveren.

In deze nieuwe druk zijn de meest recente ontwikkelingen op het gebied van het jonge kind opgenomen. Er is aandacht voor de nieuwste wetenschappelijke inzichten op het gebied van hersenontwikkeling en op het gebied van pedagogische wetenschappen, en voor de gevaren van al te beschermend opvoeden. Aan de ontwikkelingen op het gebied van de voor- en vroegschoolse educatie (vve) is, vergeleken met de vorige editie, extra aandacht besteed. We bespreken de plaats van executieve functies in onderwijs en opvoeding en belangrijke kwaliteitsindicatoren als interactievaardigheden gericht op ontwikkelingsstimulering. Ook de rekenontwikkeling van het jonge kind krijgt in deze editie meer aandacht. Er zijn veel verwijzingen opgenomen naar websites en video's en daarvoor is bij dit boek een website in het leven geroepen. Ook de reflectievragen en opdrachten staan in deze editie online.

De structuur van het boek is in grote lijnen overeind gebleven.

Helma Brouwers
Amsterdam, voorjaar 2019

INHOUD

Leeswijzer	13
-------------------	----

DEEL 1	
Achtergronden	15

1	Het jonge kind	17
1.1	Kenmerken van kleuters	20
1.1.1	Kleuter en schoolkind	20
1.1.2	Typisch kleuters	21
1.1.3	Ieder kind is uniek	28
2	Ontwikkeling van jonge kinderen	31
2.1	Ontwikkeling en leren	33
2.2	Ontwikkelingsprocessen als fundament voor leerprocessen	34
2.3	Ontwikkelingsgebieden	35
2.3.1	Lichamelijke ontwikkeling	35
2.3.2	Cognitieve ontwikkeling	41
2.3.3	Persoonlijkheidsontwikkeling	66
2.4	Invloed van het onderwijs op de ontwikkeling: drie visies	74
2.4.1	Kinderen ontwikkelen zichzelf	75
2.4.2	Ontwikkeling moet gestuurd worden	76
2.4.3	De constructivistische opvatting over leren en ontwikkeling	76
2.5	Stimuleren van ontwikkeling	78
2.5.1	Concreet ervaren	79
2.5.2	Betrokkenheid	79
2.5.3	Betekenisvolle onderwijsleersituaties	81
2.5.4	Spelend leren	81
2.5.5	Samenhang in ontwikkeling	82

3	Het belang van spel voor de ontwikkeling van jonge kinderen	83
3.1	Wat is spel?	85
3.2	Spel in de gevarenzone?	87
3.3	De waarde van het spel voor de ontwikkeling	89
3.3.1	De waarde van het spel voor de emotionele ontwikkeling	90
3.3.2	De waarde van het spel voor de sociale ontwikkeling	92
3.3.3	De waarde van het spel voor de cognitieve ontwikkeling	93
3.4	Ontwikkeling van spelactiviteiten	97
3.4.1	Van manipulerend spel naar rollenspel als leidende activiteit	98
3.4.2	Ontwikkeling van het rollenspel	99
3.4.3	Soorten spel in ontwikkelingsperspectief	104
3.5	Begeleiden van spelactiviteiten	107
3.5.1	Voorwaarden creëren voor de ontwikkeling van het spel	109
3.5.2	Begeleiding tijdens het spel	111
3.5.3	Vooruitblikken en terugblikken	117
3.6	Geleid spel	118
3.7	'Dat kunnen mijn kinderen niet'	120
4	Doelen voor de onderbouw	121
4.1	Omgaan met doelen in de onderbouw	124
4.1.1	Werken aan ontwikkelingsdoelen	126
4.1.2	Bedoelingen van kinderen en leerkracht in balans	127
4.2	Welke doelen zijn van belang voor de onderbouw?	129
4.2.1	Kerndoelen en tussendoelen	130
4.2.2	Doelen van Basisontwikkeling	134
4.2.3	Doelen in het Ervaringsgericht Onderwijs (EGO)	140
4.2.4	Doelen voor de kinderopvang	143
4.3	Einddoelen	147
4.4	Doelen voor de onderbouw: een ordening	151
4.4.1	Basisvoorwaarden	152
4.4.2	Persoonsvorming	152
4.4.3	Ontwikkelingsprocessen	155
4.4.4	Kennis en vaardigheden	156
4.4.5	Einddoel als inspiratie	159
5	Pedagogisch handelen	161
5.1	Kenmerken van pedagogisch handelen	163
5.1.1	Effectieve hulp en ondersteuning	164
5.1.2	Invloed op persoonsvorming	164
5.2	Relaties met kinderen	166
5.2.1	Pedagogische relaties	166
5.2.2	Respectvolle relaties aangaan met kinderen	167

5.3	De pedagogische basishouding	169
5.3.1	Echtheid	170
5.3.2	Waardering, aanvaarding en vertrouwen	171
5.3.3	Empathisch begrijpen	172
5.4	Tegemoetkomen aan basisbehoeften	175
5.4.1	Behoeftte aan relatie	177
5.4.2	Behoeftte aan competentie	178
5.4.3	Behoeftte aan autonomie	179
5.5	Pedagogische kwaliteiten	180
5.5.1	Sensitiviteit	181
5.5.2	Responsiviteit	182
5.5.3	Actief luisteren	183
5.5.4	Interactievaardigheden	185
5.6	Gedragsproblemen	187
5.6.1	Oorzaken van gedragsproblemen	188
5.6.2	Gedragsbeïnvloeding	189
5.7	Ordeproblemen	195
5.7.1	Orde houden in de groep	195
5.7.2	Regels, afspraken en routines	198
 6	 Didactisch handelen	 203
6.1	Geïntegreerd didactisch handelen	205
6.2	Didactische houding	206
6.2.1	Nieuwsgierig zijn en verwondering tonen	207
6.2.2	Cognitieve empathie	209
6.2.3	Kunnen wachten	211
6.2.4	Flexibiliteit	212
6.3	Didactisch handelen is doelbewust handelen	213
6.3.1	Expliciet of impliciet handelen	213
6.3.2	Een rugzak vol doelen	215
6.3.3	De zone van naaste ontwikkeling	216
6.3.4	Resultaten of schijnresultaten?	218
6.4	Didactische vaardigheden	219
6.4.1	Observeren	220
6.4.2	Stimuleren van taalontwikkeling	231
6.5	Onderwijs plannen	239
6.5.1	Planning voor de langere termijn	243
6.5.2	Planning per dag	247
6.6	Didactische middelen	249

DEEL 2

Visies op onderwijs aan jonge kinderen

251

7	Visies, werkplannen en programma's	253
7.1	De grote kleuterpedagogen	256
7.1.1	De invloed van Fröbel	256
7.1.2	De invloed van Montessori	258
7.1.3	De invloed van Decroly	262
7.2	Nieuwe visies en onderwijsconcepten	263
7.2.1	Ervaringsgericht Onderwijs (EGO)	264
7.2.2	Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO)	277
7.2.3	Reggio Emilia: de honderd talen van kinderen	299
7.2.4	HighScope en Kaleidoscoop	314
7.3	Programmagericht werken	329
7.3.1	Piramide	331
7.4	Voor- en vroegschoolse educatie	343
7.4.1	Wettelijke kaders	344
7.4.2	Effecten van vve-beleid	346
7.4.3	Opleidingen en trainingen	349

DEEL 3

De praktijk

351

8	Een rijke speelleeromgeving: inrichting en materialen	353
8.1	Kenmerken van een goed ingerichte speelleeromgeving	357
8.1.1	Esthetiek	357
8.1.2	Veiligheid	358
8.1.3	Rijkdom aan materialen en mogelijkheden	359
8.1.4	Orde en structuur	360
8.1.5	Zelfstandigheid	361
8.1.6	Afspiegeling van de cultuur	362
8.2	Hoekenwerk	364
8.3	Afbakening van hoeken	365
8.4	Vaste en wisselende hoeken	367
8.4.1	De huishoek	368
8.4.2	De winkelhoek	370
8.4.3	De bouwhoek	372
8.4.4	De constructiehoek	374
8.4.5	Het atelier	378
8.4.6	De zand-/watertafel	387
8.4.7	De lees-/luisterhoek	389
8.4.8	De materialenhoek	391
8.4.9	De timmerhoek	399

8.4.10	De lees-/schrijfhoek	400
8.4.11	De rekenhoek	401
8.4.12	De muziekhoeke	402
8.4.13	De ontdekhoek	403
8.4.14	De computerhoek	404
8.5	Hoeken en thema's hebben elkaar nodig	406
8.6	Extra speelwerkruimte creëren	408
8.7	De buitenruimte	411
8.7.1	Inrichting van de buitenruimte	411
8.7.2	Ruimte voor beweging	412
8.7.3	Bouwen en timmeren	412
8.7.4	Spelen met zand en water	413
8.7.5	Rollenspel	414
8.7.6	Natuurbeleving	415
9	Klassenmanagement: activiteiten en organisatie	417
9.1	Dagritme	420
9.1.1	Inlooptijd	421
9.1.2	Kringactiviteiten	422
9.1.3	Speelwerktijd	435
9.1.4	Buitenspel en spelen in het speellokaal	448
9.2	Groepssamenstelling	451
9.2.1	Waarom homogeen groeperen?	451
9.2.2	Praktische problemen bij homogeen groeperen	453
9.2.3	Voordelen van heterogeen groeperen	455
9.2.4	Een geïntegreerde groep 2/3	456
9.3	Afspraken, regels en routines	457
9.4	Contacten met ouders	460
9.4.1	Informeel contacten	460
9.4.2	Formeel contacten	461
9.4.3	Samenwerking met ouders	463
9.4.4	Huisbezoek	465
9.4.5	Gesprekken voeren met ouders	466
9.5	Kwaliteitsbewaking	470
9.5.1	Kindvolgsystemen	473
	Illustratieverantwoording	481
	Geraadpleegde literatuur	482
	Personenregister	494
	Zakenregister	497

LEESWIJZER

Dit boek bestaat uit drie delen.

Deel 1: Achtergronden

In dit deel besteden we aandacht aan basale achtergrondkennis: kennis die elke onderbouwleerkracht nodig heeft om bewust en deskundig te kunnen handelen. Elk hoofdstuk begint met een praktijkverhaal waaraan de theorie wordt opgehangen. Met concrete voorbeelden wordt telkens de praktische relevantie of consequentie van theoretische inzichten aangetoond. In een zestal hoofdstukken komen achtereenvolgens aan de orde: kenmerken van jonge kinderen, ontwikkeling van jonge kinderen, het belang van spelen, spelontwikkeling en spelbegeleiding, verschillende visies op doelen voor het onderwijs aan jonge kinderen, het pedagogisch handelen en het didactisch handelen.

Deel 2: Visies op onderwijs aan jonge kinderen

In dit deel besteden we aandacht aan de grote ‘kleuterpedagogen’ en hun denkbeelden (Fröbel, Montessori en Decroly). Daarnaast bespreken we een aantal invloedrijke hedendaagse onderwijsconcepten (Ervaringsgericht Onderwijs, Ontwikkelingsgericht Onderwijs, Reggio Emilia en Kaleidoscoop) en de programmagerichte visie met een programma (Piramide) als voorbeeld. De besproken onderwijsvisies en hun uitwerking in diverse onderwijspraktijken staan ook wel bekend als vve-programma’s. We bespreken in dit deel ten slotte het vve-beleid zelf en wat bekend is over de effectiviteit van dat beleid en de diverse programma’s.

Deel 3: De praktijk

In dit deel laten we zien welke consequenties de eerder besproken theorie heeft voor de praktijk. In het hoofdstuk ‘Een rijke speelleeromgeving’ bespreken we de kenmerken van een goed ingerichte klas, de verschillende speel-/werkhoeken en de materialen die daarin een plaats kunnen krijgen. In het hoofdstuk ‘Klassenmanagement’ bespreken we de inhoud en organisatie van verschillende activiteiten, de omgang met klassenregels en de keuzes voor de groepssamenstelling. Ook komt aan de orde hoe je contacten met ouders onderhoudt en hoe je de kwaliteit van het onderwijs kunt bewaken.

Online studiemateriaal

Op www.coutinho.nl/hetjongekind vind je het online studiemateriaal bij dit boek. Dit materiaal bestaat uit:



reflectie en opdrachten



links en bijlagen

Kiezen voor het jonge kind

Kiezen voor het jonge kind biedt een overzicht van ontwikkelingen die zich op het voorgeschoolspectrum afspelen en van de aspecten waar leerkrachten en begeleiders in de praktijk concreet mee te maken krijgen. Het boek start met de basiskennis, waaronder theorie over de ontwikkeling van jonge kinderen en over pedagogisch-didactisch handelen. In deel twee worden de belangrijkste visies op het onderwijs aan jonge kinderen schetst. Het derde deel is een praktisch deel, waarin besproken wordt welke activiteiten je met kinderen kunt plannen, hoe je de speelwereld organiseert en hoe je een rijke speel-leeromgeving inricht.

Coutinho > Kiezen voor het jonge kind > Studiemateriaal

Kiezen voor het jonge kind

- > Studeermap
- > Hoofdstuk 1
- > Hoofdstuk 2
- > Hoofdstuk 3
- > Hoofdstuk 4
- > Hoofdstuk 5
- > Hoofdstuk 6
- > Hoofdstuk 7
- > Hoofdstuk 8
- > Hoofdstuk 9

Welkom!

Kies een hoofdstuk om verder te gaan.



Hoofdstuk 1



Hoofdstuk 2



Hoofdstuk 3



Hoofdstuk 4



Hoofdstuk 5



Hoofdstuk 6



Hoofdstuk 7



Hoofdstuk 8



Hoofdstuk 9

DEEL 1

ACHTERGRONDEN

In dit deel hebben we een keuze gemaakt uit die theoretische kennis die je in de praktijk nodig hebt om professioneel met jonge kinderen te kunnen werken.

Hoofdstuk 1 Het jonge kind

Je maakt kennis met jonge kinderen en hun specifieke kenmerken.

Hoofdstuk 2 Ontwikkeling van jonge kinderen

Je leert dat ontwikkelingsprocessen aan leerprocessen ten grondslag liggen, hoe de ontwikkeling van jonge kinderen verloopt, hoe je de fysieke en intellectuele ontwikkeling stimuleert en hoe je sociale en emotionele ontwikkeling (persoonlijkheidsontwikkeling) kunt ondersteunen. Vervolgens bespreken we verschillende visies op hoe kinderen leren en zich ontwikkelen.

Hoofdstuk 3 Het belang van spel voor de ontwikkeling van jonge kinderen

Hierin onderzoeken we eerst wat onder ‘spel’ verstaan wordt en wat de ontwikkelingswaarde is van spelen. Je leert tevens hoe de spelontwikkeling verloopt, onder welke voorwaarden spelactiviteiten een kans krijgen en hoe je spelactiviteiten kunt plannen en begeleiden.

Hoofdstuk 4 Doelen voor de onderbouw

Hierin leer je hoe je in de onderbouw met doelen omgaat en hoe je bedoelingen van kinderen en van jezelf met elkaar in balans brengt. We bespreken de kern- en tussen-doelen, maar ook andere invalshoeken, zoals de doelen voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs, Ervaringsgericht Onderwijs en de kinderopvang. Ten slotte ordenen we de beschreven doelen in vijf doelgebieden.

Hoofdstuk 5 Pedagogisch handelen

Hierin komen de kenmerken van pedagogisch handelen aan de orde en de basisbehoeften waaraan je tegemoet moet komen. Je leert hoe je aan een pedagogische basishouding kunt werken en hoe je je pedagogische kwaliteiten kunt versterken. Ten slotte bespreken we de aanpak bij gedrags- en ordeproblemen.

Hoofdstuk 6 Didactisch handelen

Je leert welke didactische leerkrachthouding het meest succesvol is en hoe je doelbewust kunt handelen. Didactische basisvaardigheden als observeren en stimuleren van taalontwikkeling komen uitgebreid aan de orde. Ten slotte leer je hoe je (thematisch) onderwijs kunt ontwerpen en hoe je onderwijsplannen maakt voor de langere en kortere termijn.

1

HET JONGE KIND



In dit hoofdstuk

- Jonge kinderen en hun specifieke kenmerken.

Vier kleuters zijn aan het tekenen. Ivo tekent een hartje voor Isra. 'Ik vind Isra lief,' zegt hij, 'want ze lacht altijd zo lief.' Dat brengt Floris op een idee: 'Ik ga ook een hartje tekenen, voor Floortje.' 'Vind je haar lief?' vraagt Ivo. 'Ja, want ik mag altijd geld in haar portemonnee doen,' legt Floris uit. Rutger denkt even na en zegt dan: 'Ik ga een hartje maken voor Janneke, want ze wast altijd de kwasten af.'

De leerkracht komt kijken. 'Juf,' zegt Ryan, 'ik ga voor jou een hartje tekenen.' 'Oh, dat is lief,' zegt de leerkracht. 'Ja, want jij bedenkt altijd leuke dingen,' vindt Ryan. 'En je hebt

zachte haren', voegt Floris toe. Ivo kijkt op van zijn werk en zegt: 'Maar soms ben je boos, hè juf?' 'Ja,' zegt Floris, 'en dan kijk je boos. Met je ogen.' 'Oh, dat is niet zo leuk,' zegt de leerkracht. 'Ik zal voortaan niet zo boos kijken.'

'Juf, ik ga met Isra trouwen,' vertelt Ivo trots. 'Da's mooi,' meent de leerkracht, 'heb je al gevraagd of zij dat ook wil?' 'Ik denk dat ze dat wil,' zegt Ivo. 'Ik ga niet trouwen,' beweert Ryan, 'ik ga op een boot wonen.'

Zomaar een gesprek dat spontaan ontstaat terwijl kinderen aan het werk zijn. De leerkracht kan er heel wat informatie uit halen; informatie over hoe kinderen naar elkaar kijken, maar ook over hoe ze naar haar kijken. Ivo en Floris houden de leerkracht in dit voorbeeld een spiegel voor; zo leert ze iets over zichzelf. En dat is handig, want als je jezelf goed kent, kun je ook beter met kinderen omgaan.

Omgaan met kinderen vereist talent: vooral het talent om anderen door jouw toedoen te laten groeien. Niet iedereen bezit dat talent in even grote mate, maar gelukkig valt er aan ontlukend talent heel wat te sleutelen! Als je bereid bent de lat hoog te leggen, en als je eerlijk naar jezelf leert kijken, zul je in staat zijn je steeds verder te ontwikkelen.

Kunnen omgaan met kinderen betekent niet altijd dat je met elke leeftijdsgroep even goed overweg kunt. Misschien zou je het liefst in de bovenbouw werken, omdat je meent je beter te kunnen inleven in wat kinderen van elf of twaalf jaar bezighoudt. Of misschien schrikken die beginnende pubers je juist af en stelen kleuters onmiddellijk je hart.

De aantrekkingskracht van jonge kinderen is vaak dat ze je ego behoorlijk kunnen strelen. Een leerkracht is belangrijk voor hen: als juf of meester iets zegt, is het waar. Daarvoor moeten zelfs de waarheden van moeders of vaders soms wijken. Maar met hun argeloosheid en scherpe aanvoelingsvermogen komen jonge kinderen ook onder je huid – en daar moet je tegen kunnen. Niet voor niets schreef de Pools-Joodse pedagoog Janusz Korczak al rond 1920: 'Leer jezelf kennen voordat je kinderen wilt leren kennen!' (Korczak, 1986). Die waarschuwing gaat zeker op voor leerkrachten die zich in de onderbouw begeven. Je komt binnen met alles wat je bent.

Een eerste confrontatie met een klas krioelende kleuters zal sommige mensen afschrikken. Maar als je beter leert kijken naar wat zich daar allemaal afspeelt, zul je de waarde gaan inzien van al die activiteiten. Heb je de gelegenheid kleuters langer te mogen volgen, dan zul je verbaasd staan over hoe snel hun ontwikkeling soms verloopt. Een kleuter die eerst nog alleen blokken stapelde, is drie maanden later in staat de prachtigste bouwwerken te maken. Dan blijkt ineens dat al dat gekrioel heel wat kan opleveren.

Soms is het alsof die successen vanzelf op onderbouwleerkrachten afkomen: jonge kinderen hebben een bewonderenswaardig vermogen zichzelf te ontwikkelen. Kijk maar eens naar een peuter die zonder directe instructie een hele taal meester wordt! Maar dat is voor een deel schijn: kinderen die in minder ideale omstandigheden opgroeien en daardoor achterstanden oplopen, laten ons zien dat het zo eenvoudig niet ligt.

Het vraagt heel wat van een leerkracht om uit ieder kind het beste te halen. En het vraagt nog meer energie om ieder kind te helpen het beste uit zichzelf te halen. Dat kan allemaal heel vermoeiend zijn, maar geeft ook veel voldoening.

In een kleutergroep is elke dag anders. Wat je ook gepland hebt, er kunnen altijd onverwachte dingen gebeuren. Als je daarvan leert genieten, zul je meer voldoening uit je werk halen dan wanneer je dag volgens een strak programma verloopt. Laat je dus verrassen en geniet van de inventiviteit en creativiteit van kinderen. Je leert dan misschien zelf weer spelen en je verwonderen over de wereld. Als het je lukt wat van je volwassen zekerheden los te laten, zal het werken met jonge kinderen één groot avontuur zijn.

Misschien kun je je niet veel meer herinneren van toen je zelf peuter of kleuter was en herinner je je ook je leerkrachten van destijds niet meer. Je zou dan kunnen concluderen dat het er niet zo veel toe doet wat er in die eerste levensjaren gebeurde, maar niets is minder waar. De eerste levensjaren van een kind zijn bepalend voor de rest van zijn leven. Als je in de onderbouw gaat werken, moet je je realiseren dat je een grote invloed hebt op de verdere levensloop van al die kinderen in je groep. Kies je voor een onderbouwgroep, dan moet je die verantwoordelijkheid aankunnen. Als je het goed doet, leg je een stevige basis waar het kind de rest van zijn leven profijt van heeft.

Dit boek wil je helpen je talent op het gebied van het werken met jonge kinderen verder te ontwikkelen. Daarvoor zijn ervaring, het vermogen om kinderen aan te voelen en kennis van zaken nodig. Je zult in een onderbouwgroep beter functioneren als je genoeg kennis hebt van deze specifieke leeftijdsfase en als je weet hoe je jonge kinderen optimale ontwikkelingskansen kunt bieden. Met behulp van reflecties en suggesties voor je stage willen we je daarbij ondersteunen, maar je zult het leerproces zelf moeten vormgeven.



Een stoere kleutermeester kan niet heksen, wel toveren

Aad Rommelse staat al tien jaar met veel plezier voor de kleuterklas van basisschool De Ljepper in Friesland. ‘De wijze van werken bevalt me goed. Je bent intensief met ze bezig. De materialen die gebruikt worden, de verscheidenheid van de lessen: het is hartstikke mooi. Ik ga elke ochtend fluitend naar mijn werk. Ik zeg altijd tegen de kinderen: “Ik kan niet heksen, wel toveren.” Dan haal ik een denkbeeldig tovermiddel uit mijn zak en strooi dat door de klas. Er gebeurt niets, maar de kinderen geloven dat er wel iets gebeurt. Dat geloof, dat vertrouwen – dat vind ik fantastisch.’

Velen vinden zijn overstap naar de kleuters een ongebruikelijke carrièrestap voor een man, maar Aad zegt: ‘Ik ontleen juist mijn status aan het feit dat ik kleutermeester ben.’ Er zijn in het verleden ouders geweest die speciaal voor deze school kozen, omdat er een man in de kleutergroep stond. ‘Die dachten dan misschien dat hun kind beter luistert naar een man’, zegt Aad. ‘Want mannen zijn toch anders. Ik ben toch iets eerder geneigd om te zeggen: “Hou toch eens op met janken.” Misschien zijn meesters toch iets stoerder.’

Bron: Douma (2007)

1.1 Kenmerken van kleuters

Om met jonge kinderen te kunnen werken, moet je op de hoogte zijn van de typische kenmerken van deze leeftijdsgroep. Over een van die kenmerken spreekt meester Aad (zie kader ‘Een stoere kleutermeester kan niet heksen, wel toveren’) als hij de kracht beschrijft van zijn denkbeeldige tovermiddel. Ook de leerkracht in het volgende voorbeeld maakt gebruik van magische middelen.

Juf Miriam had al een tijdlang in de gaten dat er iets bijzonders aan de hand was: telkens als de kleuters van het toilet kwamen, renden ze opgewonden door de gang, zo snel mogelijk terug naar de klas. Er was geen kleuter die alleen naar het toilet wilde. Toen Miriam ernaar vroeg, kwam de aap uit de mouw: er zat een krokodil in de toiletruimte. Juf Miriam ging kijken. Ze dacht even de kinderen gerust te kunnen stellen met de mededeling dat ze geen krokodil gevonden had, maar de spanning bleef. Ook de daaropvolgende dagen namen de oudere kleuters dapper de jongsten bij de hand als er geplast moest worden, en kwamen de kinderen rennend en gillend terug.

Juf Miriam dacht na: de toiletten waren misschien voor de kleuters iets te ver verwijderd van het klaslokaal. Waarschijnlijk ervoeren ze die ruimte niet als veilig. Maar daar was zo snel geen oplossing voor.

De volgende dag nam ze een spuitbus toiletspray mee. Ze liet de bus aan de kleuters zien. ‘Kijk, dit heb ik gekocht bij een heel oude tovenaars. Het is een spuitbus tegen krokodillen. Zullen we proberen of het werkt?’

Na een plechtig ritueel, waarbij alle toiletjes met de spuitbus werden bewerkt, constateerden de kleuters dat het erg stonk en dat die lucht de krokodillen zeker zou afschrikken. De krokodillen verdwenen en de rust in de klas en in de toiletten keerde terug.

De kleuters vonden de toiletruimte bedreigend. Omdat ze die angst niet goed kunnen benoemen, fantaseren ze dat er een krokodil zit. Die maakt hun angst grijpbaar. Ook spoken en heksen kunnen een dergelijke symboolfunctie vervullen. Volwassenen die denken het probleem te kunnen oplossen door simpel te beweren dat spoken en heksen niet bestaan, zijn nog niet klaar met jonge kinderen. Zolang die angst er is, zullen er krokodillen onder het bed blijven liggen of zitten er spoken op de kast. De gefantaseerde figuren worden als realiteit ervaren. Maar even reëel zijn gelukkig ook de magische oplossingen voor het probleem: een goede toverspray kan wonderen doen! Wie daarin gelooft, zal het uitstekend kunnen vinden met jonge kinderen.

In de volgende paragraaf gaan we in op de verschillen tussen een kleuter en een schoolkind; ook beschrijven we de belangrijkste kenmerken van de kleuterleeftijd.

1.1.1 Kleuter en schoolkind

Pedagogen en psychologen die zich buigen over ontwikkelingsfasen, constateren telkens dat er een verschil is tussen kleuters en ‘schoolkinderen’. Met schoolkinderen bedoelt men dan kinderen die de leeftijd van zes/zeven jaar hebben bereikt.

Friedrich Fröbel (1782-1852), een van de grondleggers van het onderwijs aan kleuters, zag een duidelijk onderscheid tussen kinderen jonger en kinderen ouder dan zes jaar. Hij meende dat kinderen jonger dan zes jaar gericht zijn op de binnenwereld: ze worden beheerst door impulsen van binnenuit. De buitenwereld geven ze vorm in overeenstemming met hun eigen natuur. Groeien en ontwikkelen doen jonge kinderen *van binnen naar buiten*.

Vanaf ongeveer zes jaar is het kind volgens Fröbel gericht op de buitenwereld. Ontwikkeling gaat vanaf de schoolkindfase *van buiten naar binnen*. Nu is een kind in staat onderwijs te ontvangen waarbij een leerkracht (of een boek) kennis overdraagt. Maar het onderwijs moet volgens Fröbel ook op de schoolleeftijd nog gericht zijn op werkelijk inzicht en actief begrijpen, zodat die buitenwereld inwendig gemaakt wordt (Boyd, 1972, p. 404-405). (Meer over Fröbel lees je in paragraaf 7.1.1.)

Ook Geurtz benoemt dat verschil tussen jongere en oudere kinderen: jonge kinderen leven nog in een toestand van ‘onbewuste vanzelfsprekendheid van het bestaan’. Anders gezegd: een jong kind staat nog dicht bij zijn ‘natuurlijke staat van zijn’: ‘Als het blij is lacht het, als het verdriet heeft huilt het en als het boos is schreeuwt het’ (Geurtz, 2004, p. 31). Later, als een kind zich van zichzelf bewust is, reageert het minder argeloos. Het gaat zichzelf beoordelen en merkt (of denkt) dat anderen hem beoordelen. Als een schoolkind zich uit, komt dat – vergeleken met jonge kinderen – minder direct van binnenuit. Net als veel volwassenen filteren schoolkinderen als het ware hun reacties door de ‘hoe-kom-ik-over-zeef’.

Een kleuter is dus geen schoolkind. Het is dan ook begrijpelijk dat het schoolse leren van oudsher pas bij zes/zeven jaar begint. Vóór die leeftijd is het niet zo effectief om de buitenwereld als startpunt te willen nemen voor leer- en ontwikkelingsprocessen. Kinderen van vier, vijf en zes jaar leren als hun hele innerlijke wezen ergens door gegrepen wordt, en dat is niet altijd het geval bij datgene wat ijverige leerkrachten willen onderwijzen.

We hebben misschien de neiging om over de kleuterfase in ‘nog niet’-termen te spreken. Toegegeven: een kleuter kan nog maar gebrekkig rekenen en heeft weinig begrip van geschiedenis. Maar de kleuterfase is toch meer dan een fase waarin kinderen nog geen schoolkind zijn. De kleuterfase heeft een heel eigen dynamiek: jonge kinderen zijn speels, onderzoekend en nieuwsgierig. Ze bekijken de wereld soms op een verrassend nieuwe manier (‘De wolken huilen,’ zei een kleuter toen het regende) en dat is begrijpelijk, want de wereld is nog nieuw voor hen.

In de eerste vier jaar van hun leven leren mensen meer dan in alle jaren daarna, zonder dat enig leerprogramma zich daarmee bemoeit heeft. Je moet welhaast bewondering hebben voor het leervermogen van jonge kinderen. Alleen als je onmogelijke eisen aan hen stelt, eisen die niet bij hun leeftijd passen, dan zul je je weleens gefrustreerd voelen door wat een kleuter allemaal ‘nog niet’ is.

1.1.2 Typisch kleuters

We zetten hier de kenmerken van kinderen in de kleuterleeftijd op een rij, zodat je daar rekening mee kunt houden als je met kleuters gaat werken. Want als je het eigene

van kleuters accepteert en als uitgangspunt neemt bij je werk, zullen zowel jij als de kleuters zich niet gefrustreerd hoeven te voelen. We bespreken achtereenvolgens de kenmerken:

- emotionele beleving;
- intuïtief;
- egocentrisme;
- hang naar gewoontes en routines;
- concentratievermogen;
- behoefte aan handelen en bewegen;
- magisch denken;
- geen scherp onderscheid tussen fantasie en werkelijkheid.

Emotionele beleving

Jonge kinderen beleven emoties heel intens. Volwassenen kunnen kinderverdriet wel eens bagatelliseren: 'Het is maar kinderverdriet.' Maar mensen die herinneringen aan hun eigen kindertijd koesteren, zullen in staat zijn verdriet van jonge kinderen serieus te nemen. Zo kan een knuffelbeest voor kinderen houvast en veiligheid bieden. Een kind dat een knuffel verliest, is dan ook ontroostbaar. Als je nu denkt: Het is zoiets als mijn telefoon kwijt zijn, dan vergis je je. Een telefoon is vervangbaar (toch?), maar een knuffel niet. Ouders die denken hun kind te kunnen troosten door een nieuwe knuffel te kopen, kunnen het kind diep beledigen. Ze herinneren zich waarschijnlijk niet meer hoe een 'afgeknuffeld' beest voelt en ruikt en hoe intens de relatie kan zijn met dat ene knuffelbeest. Daar kan geen nieuwe knuffel tegenop.

Kleuters zijn ook niet zakelijk. De manier waarop ze hun werkelijkheid beleven, is altijd emotioneel gekleurd. Stel dat een kleuter vaak gaat logeren bij een tante die hij erg aardig vindt. Als die tante de gewoonte heeft geregeld de aardappelen te laten aanbranden, zal de geur van aangebrande aardappelen tot op latere leeftijd een aangename herinnering zijn – terwijl zakelijk gezien die geur toch onaangenaam is. Of neem een kleuter die dol is op verven: bij een leerkracht bij wie hij zich niet prettig voelt en die met afkeuring laat merken dat ze er niet van houdt als alles een smeerbeel wordt, zal het plezier in verven (en in andere activiteiten) hem snel vergaan.

Kleuters beleven hun werkelijkheid als een totaliteit waarbij hoofd en hart niet gescheiden zijn. Een kleuter die zich bij jou veilig voelt, zal ook de school en de activiteiten op school als aangenaam ervaren. Als je activiteiten die je met kinderen hebt ondernomen wilt evalueren, telt dus niet alleen de kwaliteit van de activiteit, maar vooral de kwaliteit van de relatie die je met de kinderen hebt opgebouwd.

Intuïtief

Kleuters hebben nog niet veel begrip van de wereld, en moeten dit op een of andere wijze compenseren. Dat doen ze dan ook: met hun haarscherpe intuïtie voelen ze situaties en mensen aan op een manier die je blijkbaar later jammer genoeg kwijtraakt. Ze hebben niet altijd woorden voor die gevoelens, maar dat is ook niet nodig. Er zijn ontroerende voorbeelden bekend van hoe kleuters elkaar kunnen troosten als een klasgenoot iets ergs heeft meegemaakt.

Een kleuter heeft zijn vader verloren; zomaar, plotseling, dood op het voetbalveld tijdens de training. De weken daarna is het kind op school niet te genieten. Als de leerkracht hem vanwege zijn lastige gedrag boos toespreekt, komt er altijd wel een kleuter die zijn arm om hem heen slaat of hem extra aandacht geeft. Of er is een kleuter die verontwaardigd zegt: ‘Maar Richard is verdrietig, juf.’

Beginnende leerkrachten denken weleens dat ze hun gevoelens voor kleuters kunnen verbergen. Stel dat je een bepaalde kleuter niet zo graag mag. Je vindt dat geen probleem, want je laat het toch niet merken? En je zegt toch niets verkeerd? Maar kleuters zullen dat intuïtief aanvoelen. Ze letten blijkbaar minder op verbale uitingen, maar des te meer op non-verbale signalen. Het kan je gebeuren dat je zakelijk, beleefd en voorkomend met iemand staat te praten, maar dat je na afloop van de kinderen te horen krijgt: ‘Vind je hem niet leuk?’ De volwassene in kwestie heeft het misschien niet gemerkt; de kinderen wel.

Het is dus belangrijk dat je jezelf goed kent en dat je eerlijk en open met je eigen emoties durft om te gaan. Het is ook belangrijk dat je je best doet om van elk kind, met al zijn eigenaardigheden, te houden. Als dat je bij een bepaald kind niet lukt, doe je zo’n kind tekort en zal het bij jou niet tot zijn recht komen.

Egocentrisme

Jonge kinderen zijn egocentrisch. Als we volwassenen egocentrisch noemen, dan suggereren we dat er iets is misgegaan met hun sociale ontwikkeling. Met de sociale ontwikkeling van egocentrische kleuters hoeft echter niets mis te zijn; we zagen al hoe scherp het inlevingsvermogen van jonge kinderen kan zijn. Hun egocentrisme is niet hetzelfde als egoïsme of gebrek aan gericht zijn op anderen. Het egocentrisme van jonge kinderen is een cognitieve kwestie: ze kunnen zich niet verplaatsen in het perspectief van de ander. Een kleuter die jou vertelt dat Minou dood is, kan je de schrik op het lijf jagen: Zijn zusje? Zijn nichtje? Een kleuter begrijpt niet dat jij niet weet dat Minou de hamster was.

Een kleuter die jou vraagt of dat je vader was die jou van school kwam halen, begrijpt niet dat vanuit jouw perspectief iemand die een ‘vaderleeftijd’ heeft, je vriend of je man kan zijn. Vanuit het kleuterperspectief is zo iemand namelijk een vader. Kleuters van vier en vijf jaar raken ook de draad kwijt als je ze vertelt dat hun oma de moeder is van hun moeder. Voor dat soort relationele begrippen moeten ze zich in het standpunt van een ander – in dit geval hun moeder – kunnen verplaatsen en dat is voor een jong kind wat veel gevraagd. Vraag een meisje van vier of vijf jaar dat een broertje heeft maar eens of haar broertje ook een zusje heeft. Waarschijnlijk zal ze dat ontkennen.

Het egocentrisme van jonge kinderen belemmert hen niet anderen (intuïtief) goed aan te voelen; het betreft uitsluitend *cognitief egocentrisme*. De Zwitserse psycholoog Jean Piaget (1896-1980) toonde met proeven aan dat kinderen tot ongeveer tien jaar nog cognitief egocentrisme vertonen (in paragraaf 2.3.2 lees je meer over Piaget).

De leerkracht zal kinderen helpen om zaken vanuit het perspectief van de ander te leren zien. En dat zal steeds beter lukken naarmate de cognitieve ontwikkeling vordert.

Hang naar gewoontes en routines

Jonge kinderen zijn gewoontedieren. Er komt ontzettend veel op hen af dat ze nog geen plek kunnen geven en dat kan onzeker maken. Vaste gewoontes en routines geven hun die zekerheid terug. De wereld wordt inzichtelijker en grijpbaar als je kunt terugvallen op hoe het hoort en als je vaste regelmaat ervaart in de dagelijkse gang van zaken. Kleuters die weten dat je na de kring altijd mag spelen of werken, kunnen zelf van tevoren plannen maken over hoe ze die tijd willen gaan invullen. En kleuters die weten dat er altijd maar drie kinderen met de zand-/watertafel mogen spelen, kunnen elkaar corrigeren als iemand die regel overtreedt. Een vast dagprogramma met telkens terugkerende routines is voor kleuters dan ook erg prettig.

Kleuters weten van veel voor óns voor de hand liggende zaken nog niet hoe het hoort. Bij het opruimen in de huishoek stoppen ze rustig een strijkijzer in het poppenbed en de verkleedkleden in het keukenkastje. Of ze gebruiken een druipend, nat doekje om de tafel schoon te maken. In dergelijke gevallen hoeft je zeker je goede humeur niet te verliezen: geef gewoon een 'lesje' over hoe het hoort. De invloedrijke kleuterpedagoge Maria Montessori (1870-1952) noemde dit soort lesjes 'gewoontellessen'. Daarmee kwam ze tegemoet aan de behoefte van jonge kinderen te willen weten hoe het hoort (meer over Montessori lees je in paragraaf 7.1.2). Als je in zo'n 'les' een of meerdere keren tot in detail hebt voorgedaan hoe het moet, dan zul je merken dat kinderen het in het vervolg graag precies zo doen en erop letten dat andere kinderen geen fouten maken! Montessori heeft ons een middel in handen gegeven om op een positieve, bij jonge kinderen passende manier om te gaan met regels en afspraken (in paragraaf 5.7.2 vind je een voorbeeld van zo'n gewoontelees).

Concentratievermogen

Vaak wordt gezegd: 'Jonge kinderen kunnen zich niet lang concentreren.' Dit is een hardnekkig misverstand: de meeste jonge kinderen kunnen zich uitstekend concentreren! Maar het lukt kleuters inderdaad vaak niet om langer dan twintig minuten stil te zitten tijdens een kringgesprek. Diezelfde kleuters en zelfs peuters zie je echter soms langdurig en met volharding een moeilijke taak uitvoeren die ze zichzelf gesteld hebben. Twee voorbeelden:

Een kind van drie ziet een ballpoint, haalt die uit elkaar en is vervolgens drie kwartier bezig uit te vinden hoe hij weer in elkaar gezet kan worden. Hij stopt niet voor het hem gelukt is.

Een vierjarige vindt op zijn eerste dag in de kleuterklas de blokken. Een uur lang is hij intensief aan het werk: hij stapelt, de stapel valt om, hij probeert het opnieuw. Hij lijkt zijn omgeving te vergeten. Alleen de blokken en de manier waarop ze reageren hebben zijn aandacht.

Een dergelijke betrokkenheid zie je voornamelijk bij activiteiten die, zoals Fröbel het zou noemen, van binnenuit komen. Een leerkracht die kinderen taken oplegt, zal vooral bij de allerjongsten niet altijd kunnen rekenen op zo veel succes. Dat wil niet zeggen dat het onmogelijk is om ideeën of activiteiten te bedenken die eenzelfde be-