

Is leren nog kinderspel?

*Kwalitatief onderzoek naar de opvattingen over verschooling en de rol van spel
in het kleuteronderwijs volgens kleuterleerkrachten*

Masterthesis

Arbeid, Zorg en Welzijn 2015

Universiteit van Utrecht



Auteur: Esther van der Hoeven, 3693791

Begeleider: Trudie Knijn

Tweede beoordelaar: Dorota Lepianka

Datum: 8 juli 2015

Aantal woorden: 13972

Voorwoord

Deze masterthesis vormt de afsluiting van de Master Arbeid, Zorg en Welzijn: beleid en interventie, aan de Universiteit van Utrecht. Hiermee sluit ik een periode af van vijf jaar studeren aan de Universiteit van Utrecht en kan het ‘volwassen leven’ van werken beginnen.

Hierbij wil ik een aantal mensen bedanken die mij geholpen en gesteund hebben tijdens het schrijven van deze masterthesis. Ten eerst wil ik Trudie Knijn, mijn scriptiebegeleider, bedanken voor de nuttige bijeenkomsten, het geven van feedback en haar kritische blik waardoor mijn scriptie tot een goed einde is gekomen. Ik wil Dorota Lepianka, mijn tweede begeleider, bedanken voor het geven van haar feedback.

Daarnaast wil ik mijn medestudenten die in dezelfde projectgroep zaten, bedanken voor het contact tijdens het schrijven van onze masterthesis. Aangezien we geen van allen stage hebben gelopen, waren dit nuttige momenten om problemen te overleggen en onze frustraties te uiten.

Verder wil ik Hanneke, Hannelore, Nelleke en Ingrid bedanken voor hun hulp bij het werven van deelnemers voor dit onderzoek. Ook wil ik de deelnemers bedanken voor het meedoen aan dit onderzoek, ondanks de schaarse tijd die zij hadden.

Als laatste wil ik in het bijzonder mijn vriend, vriendinnen en ouders bedanken voor hun steun. De bemoedigende woorden “het komt wel goed”, hebben zeker geholpen op de momenten dat ik lichtelijk in de stress schoot.

Esther van der Hoeven,

Juli, 2015

Samenvatting

Het investeren in het onderwijs aan jonge kinderen brengt volgens onderzoek positieve gevolgen met zich mee, zowel op korte als op lange termijn. Zo zou dit onder andere voor betere cognitieve vaardigheden en minder criminaliteit zorgen (Esping-Andersen, 2002; Heckman, 2000; Sylva et al., 2004). Om dit te bewerkstelligen zijn er doelen opgesteld waar kinderen aan het eind van de kleuterperiode aan moeten voldoen (zo goed als mogelijk). Om deze doelen zo effectief en efficiënt mogelijk te behalen, wordt er veelal gebruikgemaakt van schoolse methoden. Ook worden er standaardkleuterpakketten ingezet die systematisch te werk gaan om de doelen te behalen. Deze methoden worden bekritiseerd door onderwijskundigen, pedagogen en psychologen. De kritiek is samen te vatten onder de noemer ‘angst voor verschoolsing’: het eenzijdig richten van de aandacht op het aanleren van cognitieve vaardigheden met behulp van methoden die niet passen bij de ontwikkeling van kleuters (Boland, 2015; Onderwijsraad, 2010). Hierdoor wordt de rol van spel in het kleuteronderwijs verminderd, met alle nadelige gevolgen van dien. Zo zou er een grotere kans op het ontwikkelen van gedragsproblemen ontstaan (Goorhuis-Brouwer, 2006). Onduidelijk blijft wat het standpunt is van leerkrachten rondom verschoolsing en spel in het kleuteronderwijs.

In deze masterthesis is daarom nader ingegaan op de onderzoeksvraag: *Wat zijn de opvattingen van de leerkrachten uit groep 1 en 2 in het kleuteronderwijs, over de rol van spel en verschoolsing in het kleuteronderwijs en komen deze overeen met het handelen in de dagelijkse onderwijspraktijk?*

Met behulp van semigestructureerde interviews onder leerkrachten van groep 1 en 2 is het volgende gebleken: verschoolsing vindt in zekere mate plaats. Aan de ene kant heeft dit positieve en aan de andere kant negatieve gevolgen. Leerkrachten zijn positief over het gebruik van methoden, omdat dit ervoor zorgt dat alle doelen aan bod komen. Benadrukt wordt dat methoden gebruikt worden als houvast en leidraad; dit sluit aan bij hun opvattingen over het aanleren van taal- en rekenvaardigheden aan kleuters. Leerkrachten zijn van mening dat de leerkracht aan moet sluiten bij de belevingswereld van het kind en dat vaardigheden pas aangeboden moeten worden wanneer het kind daar aan toe is. De helft van de leerkrachten is over het algemeen ook positief over het gebruik van Cito-toetsen, die vooral gezien worden als houvast om te bepalen aan welke vaardigheden extra aandacht moet worden besteed. De andere helft vindt ze niet passen bij de ontwikkeling van kleuters. Spel wordt gezien als middel om vaardigheden te verwerken die opgedaan zijn in of buiten de klas. Spel en het begeleiden hiervan moeten volgens leerkrachten een belangrijke plaats innemen in het kleuteronderwijs, omdat dit bijdraagt aan de sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling. De meeste leerkrachten vinden dat er te weinig tijd is om het spel te begeleiden. Voor het spel is wel genoeg tijd ingeruimd volgens leerkrachten.

Inhoud

1. Inleiding.....	5
1.1 Probleemstelling.....	6
2. Theoretische verkenning.....	7
2.1 Wat is goed onderwijs?	7
2.1.1 Drie functies van onderwijs	7
2.2 Het kleuteronderwijsbeleid van de overheid	8
2.2.1 Onderwijsdoelen, onderwijsvolgsysteem en opbrengstgericht werken	8
2.2.2 Doelgericht, effectief en evidence-based onderwijs	9
2.3 Verschoolsing	9
2.3.1 Wat draagt bij aan verschoolsing?.....	10
2.3.2 Kritiek op verschoolsing.....	11
2.4 Spel in de kleuterklas.....	12
2.4.1 Het belang van spel voor de emotionele, sociale en cognitieve ontwikkeling.....	13
2.4.2 Cultureel-historische speltheorie	13
2.4.3 Gevolgen van verschoolsing en minder spel voor de cognitieve, emotionele en sociale vaardigheden.....	15
3. Empirische vraagstelling.....	17
4. Onderzoeksopzet	18
4.1. Operationalisering.....	18
4.1.1 Beantwoording deelvragen	19
4.2 Onderzoeksmethode	20
4.2.1 Type onderzoek.....	20
4.2.2 Onderzoekspopulatie	21
4.2.3 Data-verzamelmingsmethode.....	21
4.2.4 Type analyse data	22
4.3 Betrouwbaarheid en validiteit.....	22
5. Resultaten	24
6. Conclusie	32
6.1 Spel.....	32

6.2	Verschooling	33
6.3	Gevolgen voor de emotionele, sociale en cognitieve ontwikkeling	35
6.4	De drie functies van het onderwijs	35
6.5	Discussie	36
7.	Literatuurlijst	38
8.	Bijlagen.....	42
	Bijlage 1: Kerndoelen Nederlands	42
	Bijlage 2: Kerndoelen rekenen.....	47
	Bijlage 3: Kerndoelen oriëntatie op jezelf en de wereld	51
	Bijlage 4: Interviewvragen	53
	Bijlage 5: Enquête taal- en rekenvaardigheden	57
	Bijlage 6: Kenmerken respondenten	61
	Bijlage 7: Gebruik schoolse methoden	62
	Bijlage 8: Codeboom Nvivo.....	63

1. Inleiding

In Europa loopt 25% van de burgers het risico om in armoede te raken of sociaal uitgesloten te worden (Eurostat, 2013). De huidige kennismaatschappij, waarin de kansen van een individu afhangen van de hoeveelheid sociaal, cultureel en cognitief kapitaal (Esping-Andersen, 2002), vraagt om een ander soort verzorgingsstaat. De verzorgingsstaat, met voornamelijk een compenserende functie, zoals in de twintigste eeuw, is niet meer. Het overheidsbeleid richt zich tegenwoordig vooral op de preventie van sociale problemen door te investeren in mensen, in plaats van deze problemen achteraf te herstellen en compenseren (Morel, Palier, Palme, 2012). Het richten op investeren in mensen past, naast het bevorderen van sociale inclusie en het verminderen van armoede, bij de ambitie van Europa om de grootste competitieve kenniseconomie van de wereld te worden (Völker & Elchardus, 2012). Deze ambities kunnen onder meer gerealiseerd worden door te investeren in het onderwijs aan jonge kinderen (Esping-Andersen, 2002; Heckman, 2000). Het aanbieden van onderwijs op zo jong mogelijk leeftijd leidt tot positieve lange- en korte-termijneffecten, en dit geldt vooral voor kinderen uit risicogezinnen die een achterstand hebben in sociaal, cultureel en cognitief opzicht (Esping-Andersen, 2002). Zo blijkt uit onderzoek dat voor- en vroegschoolse programma's kunnen leiden tot betere economische omstandigheden, minder gedragsproblemen, minder criminaliteit, een hoger niveau van scholing, minder vertraging in de schoolloopbaan en minder kinderen die naar het speciaal basisonderwijs worden verwezen (Heckman, 2000). Ook leiden dergelijke programma's tot betere cognitieve vaardigheden (Sylva et al., 2004).

De Nederlandse overheid speelt een belangrijke rol in het vormgeven van het onderwijsbeleid gericht op jonge kinderen. Om bij te dragen aan de ontwikkeling van een kennismaatschappij en om armoede en sociale uitsluiting te verminderen, zijn er onderwijsdoelen geformuleerd die behaald moeten zijn aan het eind van de kleuterperiode (zo goed als mogelijk) (Bijsterveldt, Zijlstra en Kervezee, 2012; Onderwijsraad, 2010). Dit moet bewerkstelligd worden door opbrengstgericht werken, wat inhoudt dat leraren systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van de prestaties van kinderen op het gebied van taal, rekenen en het bevorderen van hun sociale en emotionele vaardigheden (Onderwijsverslag, 2008/2009).

Het huidige onderwijsbeleid stuit op kritiek van psychologen, pedagogen en de Onderwijsraad. Over het algemeen is de kritiek samen te vatten als 'angst voor verschoolsing'. 'Verschoolsing' houdt daarbij in dat er te eenzijdig gericht wordt op het

ontwikkelen van cognitieve vaardigheden bij kleuters (Boland, 2015; Goorhuis-Brouwer, 2006; Voorwinden, 2009). Dit wordt gedaan door middel van methodieken die eerder alleen gebruikt werden in hogere klassen van het basisonderwijs en die niet passen bij de ontwikkelingsmogelijkheden van kleuters (Boland, 2015; Goorhuis-Brouwer, 2006). Deze methoden worden gekenmerkt door een grote nadruk op het behalen van de doelen en het maximaliseren van de onderwijsprestaties. Verschoolsing wordt versterkt doordat steeds meer scholen gebruikmaken van standaardkleutermethoden, die ervoor zorgen dat er systematisch aandacht wordt besteed aan alle doelen. Het jonge kind zou nog niet toe zijn aan dit soort methoden, want spelen is de belangrijkste bezigheid van een jong kind (Goorhuis-Brouwer, 2006). Verschoolsing zou ertoe leiden dat er minder aandacht is voor het spel van kinderen in groep 1 en 2 (Boland, 2015; De Haan, Leseman, Elbers, 2011), terwijl spel juist een belangrijke bijdrage levert aan de ontwikkeling van de cognitieve, sociale en emotionele vaardigheden (Van der Aalsvoort, 2009; Nicolopoulou, 2010; Singer et al, 2006).

1.1 Probleemstelling

Dit onderzoek draagt op wetenschappelijke wijze bij aan de kennis en discussie over verschoolsing en de rol van spel in het kleuteronderwijs. Dit onderwerp kan worden benaderd op drie niveaus: vanuit wetenschappelijk perspectief, vanuit het perspectief van de overheid of vanuit de praktijk (de leerkrachten). Vooral naar de praktijk is nog weinig onderzoek gedaan. Het is namelijk onduidelijk wat de opvattingen van leerkrachten zijn in deze discussie over verschoolsing en spel in het kleuteronderwijs en hoe deze opvattingen tot uiting komen in het geven van onderwijs. Welke rol hebben verschoolsing en spel volgens hen in het geven van onderwijs aan kinderen in groep 1 en 2? Geven zij vorm aan hun opvattingen in het dagelijks handelen of gaan zij daar tegenin? En in dat laatste geval: wat is daarvan dan de reden? De opvattingen en ervaringen van leerkrachten kunnen waardevolle inzichten bieden die zouden kunnen bijdragen aan de verbetering van het onderwijs in groep 1 en 2 (Hofman, Dijkstra & Van Veen, 2007).

2. Theoretische verkenning

2.1 Wat is goed onderwijs?

Onderwijs heeft volgens Van Oers (2011) de functie om kinderen in te leiden in een bestaande cultuur waardoor zij in de toekomst kunnen deelnemen aan de culturele praktijken van hun samenleving. Hoe dit moet worden vormgegeven door leerkrachten is tot op de dag van vandaag een punt van discussie waarin zich verschillende partijen mengen, zoals de overheid, de wetenschap en de onderwijspraktijk.

Om te bepalen hoe onderwijs gegeven moet worden, is het belangrijk om vast te stellen wat ‘goed onderwijs’ is. De opvattingen daarover verschillen. Voor de een is goed onderwijs het behalen van een zo hoog mogelijk niveau op het gebied van kennis en vaardigheden. Voor de ander hoort bijdragen aan de persoonlijke identiteit daar absoluut bij.

In dit onderzoek is gekozen voor de betekenis van ‘goed onderwijs’ volgens Biesta (2011). Hij kiest voor een pedagogische perspectief op onderwijs. Dit houdt in dat onderwijs, naast scholing van kinderen, ook een opvoedende taak heeft. Er is gekozen voor deze theorie omdat deze past bij het overheidsbeleid gericht op investeren (Morel, Palier, Palme, 2012). Scholen moeten tegenwoordig rekening houden met de leefomgeving van het kind om zo passende educatie aan te kunnen bieden, dit vindt plaats door te investeren in vaardigheden die in de thuisomgeving van het kind niet aan bod komen (Heckman, 2000).

2.1.1 Drie functies van onderwijs

Biesta (2011) stelt dat onderwijs drie functies heeft en dat, wanneer aan deze drie functies voldaan wordt, er sprake is van goed onderwijs. De functies waar het (kleuter)onderwijs aan moet voldoen, bepalen in hoge mate de manier waarop kennis en vaardigheden worden overgebracht. De drie functies zijn: *kwalificatie*, *socialisatie* en *persoonsvorming*. Hiervan omvat *kwalificatie* algemene vaardigheden, competenties en houdingen. Deze vaardigheden zijn noodzakelijk om kinderen voor te bereiden op het latere beroepsleven. Vaardigheden kunnen heel specifiek zijn: wie kapper wil worden, moet leren knippen. Vaardigheden, houdingen en competenties zorgen er ook voor dat mensen kunnen functioneren in de maatschappij. Om succesvol te functioneren in een maatschappij moet een individu onder andere kennis hebben van taal, rekenen en communicatie, en over het vermogen beschikken om samen te werken. Daarnaast is onder andere ook economische, historische en culturele kennis van belang.

Ten tweede moet onderwijs een *socialiserende functie* hebben, wat inhoudt dat ‘nieuwkomers’ in de maatschappij worden geïntroduceerd. Socialisatie vindt plaats door de

overdracht van bestaande tradities, cultuur, normen en waarden en regels voor pro-sociaal en fatsoenlijk gedrag die kenmerkend zijn voor de samenleving. Er is sprake van cultuuroverdracht. Dit is belangrijk, omdat deze enerzijds een bijdrage levert aan de stabiliteit en continuïteit van een samenleving en anderzijds zorgt dat nieuwkomers deel worden van de bestaande praktijken en tradities. Dit draagt bij aan de sociale cohesie van en de sociale integratie in een samenleving.

Als laatste moet onderwijs bijdragen aan *persoonsvorming*. Dit is het ontwikkelen van de uniciteit en zelfstandigheid van het kind. Het is een proces dat zich richt op een onafhankelijke opstelling jegens tradities en praktijken en het zelf bepalen op welke manier en in welke mate men zich als individu verbindt met deze tradities en praktijken. Wie een individu is, is afhankelijk van de culturele, sociale, historische, talige en/of religieuze tradities die iemand aanhangt. Onderwijs moet ervoor zorgen dat er ruimte is voor kinderen om te verschillen van de ander en zo uniek en onvervangbaar te zijn. Daarmee verwerft het individu een zekere autonomie in het handelen en denken.

2.2 Het kleuteronderwijsbeleid van de overheid

Om te begrijpen hoe de overheid invloed uitoefent op het handelen van leerkrachten in groep 1 en 2, moet er gekeken worden naar de wijze waarop het kleuteronderwijs in Nederland is ingericht en welke prioriteiten er gesteld worden door de overheid. In Nederland gaat de leerplicht in vanaf vijf jaar (Rijksoverheid, 2015, Basisonderwijsgids, 2015). Vanaf drie jaar en tien maanden is het mogelijk om kinderen (halve) dagen naar de basisschool te sturen om zo alvast te wennen aan het naar school gaan (Rijksoverheid, 2015, Basisonderwijsgids, 2015).

2.2.1 Onderwijsdoelen, onderwijsvolgsysteem en opbrengstgericht werken

De overheid heeft een sturende functie wat betreft het onderwijsbeleid. Elke basisschool moet ervoor zorgen dat zijn leerlingen een aantal dingen kunnen en kennen aan het einde van de schoolperiode. Met het oog daarop zijn er een kerndoelen opgesteld door Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO, 2015). De kerndoelen zijn specifiek geformuleerd op het gebied van taal- en rekenvaardigheden en meer algemeen op het gebied van lichamelijke oriëntatie en oriëntatie op jezelf en de wereld (bijlage 1 tot en met 3). Met deze kerndoelen worden basisschoolkinderen voorbereid op het vervolgonderwijs. Dit gebeurt door middel van opbrengstgericht werken. Het houdt in dat leraren systematisch en doelgericht werken aan het

maximaliseren van de prestaties van alle kinderen op het gebied van cognitieve, sociale en emotionele vaardigheden, ook wel ‘leerwinst’ genoemd (Onderwijsverslag, 2008/2009). Het is een systematische methode bestaande uit het 1) inschatten van de beginsituaties, 2) vaststellen van de beoogde situatie en 3) bepalen van de lesmethode (Visscher & Ehren, 2011). Dit wordt gemonitord door het leerlingvolgsysteem waarin de vorderingen en prestaties van de kinderen worden vermeld. Of de leerling het bereikte niveau heeft behaald, wordt bepaald aan de hand van observaties, checklists en toetsen (Visscher & Ehren, 2011). Elk kind krijgt dus onderwijs dat is aangepast aan het niveau van dat kind, een werkwijze die ook wel ‘gedifferentieerd onderwijs’ wordt genoemd (Bosker, 2005).

2.2.2 Doelgericht, effectief en evidence-based onderwijs

In een kennissamenleving zijn volgens de overheid niet alleen kennis en vaardigheden belangrijk, maar ook sociale vaardigheden, de wil om te leren en kritisch te zijn en het ontwikkelen van de creativiteit (Van Oers, 2011; Onderwijsraad, 2010). Onderwijs moet doelgericht, effectief en evidence-based zijn. Het eerste houdt in dat de vooraf door de overheid gestelde doelen in het primair onderwijs nagestreefd worden. Dit wordt gerealiseerd door zo effectief mogelijk gebruik te maken van de beschikbare tijd en middelen. ‘Evidence-based’ houdt in dat de onderwijsvormen en -instrumenten die gebruikt worden, bewezen effectief zijn bevonden door middel van empirisch onderzoek (Van Oers, 2011).

2.3 Verschooling

Het onderwijsbeleid, gericht op opbrengstgericht werken, doelgerichtheid, effectiviteit en evidence-based onderwijs, stuit op kritiek van psychologen, pedagogen en de Onderwijsraad. Over het algemeen is de kritiek samen te vatten als angst voor verschooling. ‘Verschooling’ betekent dat er te eenzijdig gefocust wordt op het ontwikkelen van cognitieve vaardigheden in het kleuteronderwijs (Boland, 2015; Goorhuis-Brouwer, 2006; Onderwijsraad, 2010; Voorwinden, 2009). Dit wordt gedaan door middel van methodieken die eigenlijk niet passen bij de ontwikkelingsmogelijkheden van kleuters en die doorgaans pas gebruikt worden in de hogere klassen van het basisonderwijs (Van der Aalsvoort, 2009; Boland, 2015; Goorhuis-Brouwer, 2006; Onderwijsraad, 2010). Veelgebruikte methoden zijn het directe-instructiemodel, werken in grote groepen, werken in het platte vlak en het geven van geïsoleerde lessen, los van een betekenisvolle context (Boland, 2015). Deze methoden worden gekenmerkt door effectiviteit en het systematisch behalen van de doelen. Het directe-

instructiemodel is een evidence-based model. In dit model is de leerkracht het voorbeeld en moet de leerling letterlijk nadoen wat de leerkracht voordoet. De instructie is systematisch en begint met het toelichten van de vaardigheid; vervolgens wordt deze voorgedaan en wordt er geoefend met de vaardigheid. Feedback en toetsing ronden het proces af. Zo kan de leerling vergelijkbare opdrachten uiteindelijk op dezelfde manier uitvoeren (Bosman, 2007). Werken in het platte vlak omvat het werken met werkbladen. Geïsoleerde lessen, los van een context, bestaat uit het oefenen van vaardigheden, zoals de tafel van zes, maar zonder deze toe te passen buiten de les om, waardoor kinderen zich het geleerde niet eigen maken (Wij-leren, 2015).

Deze manieren van lesgeven worden vaak aangeboden in de vorm van een kant-en-klaar kleuteronderwijspakket dat scholen gebruiken om zo doelgericht, effectief en evidence-based onderwijs te geven aan hun kleuters. Het meest gebruikte lespakket is de lesmethode *Schatkist* (Onderwijsexpertise, 2015; Schatkist methode, 2015). Leersituaties van *Schatkist* verlopen via een vast stramien, zodat kinderen de lesstof herhaaldelijk aangeboden krijgen. De methode maakt gebruik van routinematerialen die ervoor zorgen dat taal en rekenen dagelijks aan bod kunnen komen door bijvoorbeeld woordkaarten en de getallenwand. Ook wordt beschreven welke activiteiten in de hoeken, grote kring, kleine kring (instructietafel), gymzaal en op het schoolplein uitgevoerd kunnen worden. De methode laat ook ruimte over voor eigen inbreng qua activiteiten en ontwikkelingsmateriaal (Schatkist methode, 2015).

Ook het toetsen van de voortgang van kleuters is een onderdeel van verschooling (Onderwijsraad, 2010). De meest gebruikte toetsingsmethode is de methode van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, oftewel het Cito (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, 2015).

2.3.1 Wat draagt bij aan verschooling?

Ten eerst streven de Nederlandse overheid en de Europese Unie in het algemeen, naar het verminderen van armoede en sociale ongelijkheid. Tevens streven zij ernaar om de grootste kenniseconomie van de wereld te worden (Europa-nu, 2010; Völker & Elchardus, 2012). Genoemde doelen moeten bevorderd worden door te investeren in het onderwijs aan het jonge kind (Morel, Palier, Palme, 2012; Murnane, 2007). In de ‘kritische periode’ (nul tot ca. vijf jaar) staat het ontwikkelen van cognitieve, emotionele en sociale vaardigheden centraal (Knudsen, 2006; Shonkoff & Phillips, 2000). Door kinderen zo jong mogelijk naar school te sturen kunnen deze vaardigheden gestimuleerd worden. Dit geldt vooral voor kinderen die geen stimulerende thuisomgeving hebben, want niet alleen erfelijke aanleg, maar ook de

omgeving speelt een belangrijke rol in het ontwikkelen van deze vaardigheden. De familie en de economische positie creëren ervaringen op sociaal gebied en zijn belangrijke factoren in het ontwikkelen van vaardigheden die zorgen voor het slagen op het gebied van scholing en arbeid (Esping-Andersen, 2002; Heckman, 2000; Knudsen, 2006; Shonkoff & Phillips, 2000). Kinderen die geen stabiele economische en sociale omgeving kennen, zullen minder gemotiveerd zijn tot leren en het ontwikkelen van cognitieve, emotionele en sociale vaardigheden, omdat zij minder ervaringen opdoen met deze vaardigheden. Daarom is de omgeving van het onderwijs gericht op het bieden van deze vaardigheden die (vooral) kinderen uit lagere sociale milieus niet meekrijgen. Heckman (2000) concludeert in zijn paper dat voor- en vroegschoolse programma's kunnen leiden tot betere economische omstandigheden voor de Amerikaanse burgers. Zo blijkt dat de kinderen die deze programma's volgen minder gedragsproblemen hebben, minder in de criminaliteit belanden, een hoger niveau van scholing behalen, minder vertraging in schoolloopbaan ondervinden en minder vaak naar het speciaal basisonderwijs gaan. Ook een Engelse studie, het EPPE-project (Effective Provision of Pre-School Education), een onderzoek naar de resultaten van voor- en vroegschoolse programma's, concludeert dat de programma's bijdragen aan een betere cognitieve en sociale ontwikkeling van kansarme kinderen. Ze kunnen bijdragen aan sociale inclusie doordat deze kinderen betere cognitieve en sociale vaardigheden ontwikkelen (Sylva et al., 2004).

Als laatste wordt niet alleen door de Europese Unie en Nederland waarde gehecht aan de cognitieve prestaties van kleuters, maar ook door ouders en door leerkrachten uit hogere groepen in het basisonderwijs. Zo blijkt uit het onderzoek van Voorwinden (2009) onder ouders van kleuters (Kleuter Leidsters Opleiding School) dat 85% hiervan druk ervaart van ouders om de cognitieve prestaties van hun kinderen te verhogen. Daarnaast ervaart 95% druk vanuit de Inspectie van het Onderwijs en 70% van leerkrachten uit hogere klassen.

2.3.2 Kritiek op verschoolsing

Door de eenzijdige aandacht op het aanleren van taal- en rekenvaardigheden wordt de rol van spel verminderd (Boland, 2015; Goorhuis-Brouwer, 2006; Van Oers, 2011). Internationaal gezien wordt deze trend ook gesignaleerd. Uit een Amerikaanse survey blijkt dat leerkrachten twee tot drie uur per dag besteden aan taal en rekenen en het voorbereiden van kleuters op een toets. Kleuters hebben vaak maar dertig minuten per dag de tijd om te spelen of vrij iets te kiezen (Fuligni, et al., 2012).

Het gebruik van schoolse methoden stuit ook op kritiek. In de periode van nul tot

ongeveer zeven jaar wordt de neurologische basis gelegd voor de ontwikkeling van het kind. Kinderen zijn in deze periode nog niet in staat tot schools leren (Goorhuis-Brouwer, 2006; Shonkoff & Philips, 2000). Kinderen maken een aantal fasen door voordat zij in staat zijn tot schools leren. De eerste fase is van nul tot vier jaar en heet de ‘egocentrische fase’. Het kind kan nog geen onderscheid maken tussen zichzelf en de buitenwereld. Rond het vierde tot ongeveer het zevende levensjaar vindt er een overgang plaats naar de tweede fase. Het kind leert onderscheid maken tussen zichzelf en de buitenwereld en ontwikkelt zo het vermogen om na te denken over zichzelf en over de buitenwereld. Dit wordt mede mogelijk gemaakt door de ontwikkeling van de taal en het spel. Ook begint in deze fase het fantasieren. Kinderen creëren hierdoor een eigen denk- en belevingswereld en hierdoor wordt de persoonlijkheid ontwikkeld. Dit proces vindt dus spelenderwijs plaats. Pas wanneer deze fase is afgerond, is het kind in staat tot schools leren (Goorhuis-Brouwer, 2006).

Volgens Goorhuis-Brouwer (2006) moet het kleuteronderwijs daarom niet gestoeld zijn op didactische principes, maar moet er een rijke begeleidende omgeving gecreëerd worden waarin kinderen zich spontaan kunnen ontwikkelen. Bovendien wordt er door het toetsen van kleuters voorbijgegaan aan de normale ontwikkelingsvariatie die kenmerkend is voor jonge kinderen. Kinderen worden getoetst aan de hand van bepaalde normen, terwijl ieder kind zich in een ander tempo ontwikkelt; de ontwikkeling gaat namelijk in sprongen (Goorhuis-Brouwer; 2006; Miller & Almon; 2009; Shonkoff & Philips, 2000).

De kritiek op het gebruik van schoolse methoden wordt ondersteund door een onderzoek van Voorwinden (2009) onder kleuterleerkrachten die nog de KLOS hebben gedaan, een opleiding die speciaal gericht was op het kleuteronderwijs. Van deze KLOSSERS gebruikt 65% schoolse methoden omdat het moet vanuit de Inspectie en het schoolbestuur. Overigens vindt 60% ook dat het gebruik van schoolse lesmethoden in de kleuterklassen het onderwijs aan kleuters niet ten goede komt omdat het niet past bij de ontwikkelingsmogelijkheden van kleuters.

2.4 Spel in de kleuterklas

School speelt een belangrijke rol in het leven van een kind. Het is de plek waar het kind ervaringen opdoet met de ‘volwassen wereld’ en met leeftijdgenoten. Door te spelen creëren kinderen een eigen wereld die zij veilig kunnen ontdekken in de omgeving van de school (Boland, 2009).

2.4.1 Het belang van spel voor de emotionele, sociale en cognitieve ontwikkeling

Spel levert een belangrijke bijdrage aan verschillende ontwikkelingsdomeinen. Zo speelt het een rol op *cognitief gebied*. Kinderen leren redeneren, plannen, dingen onthouden, problemen oplossen en reageren op situaties die zich afspelen in hun omgeving. Spelen draagt bij aan de ontwikkeling van interne representaties, het kind handelt namelijk volgens interne ideeën in plaats van op basis van de externe realiteit. Hierdoor wordt ook het abstract en symbolisch denken bevorderd (Bodrova, 2008). Een kind dat bijvoorbeeld een houten blok als telefoon gebruikt, geeft hier blijk van. Tevens bevordert spel de taalontwikkeling, doordat kinderen tijdens het spelen praten over wat zij aan het doen zijn (Bodrova, 2008; Shonkoff & Phillips, 2000). Door te praten met anderen tijdens het spelen, verwerven kinderen ook weer kennis over de omgeving en zichzelf.

Op *sociaal en emotioneel gebied* leren kinderen samenwerken, luisteren, delen en elkaar helpen. Kinderen leren zichzelf reguleren (op sociaal en cognitief gebied). De ontwikkeling van zelfregulatie vindt plaats doordat kinderen bepaalde regels moeten volgen op basis van de rol die zij in het spel op zich nemen. Daarnaast moeten kinderen tijdens het spel ook rekening houden met de rollen die de andere kinderen aannemen en daarmee dus ook met de regels die bij deze rollen horen. Kinderen leren zo hun gedrag te reguleren en instructies op te volgen van de andere spelers en onmiddellijke impulsen te onderdrukken, omdat zij zich aan de regels van het spel moeten houden (Van der Aalsvoort & Van Leeden, 2008; Bodrova, 2008; Shonkoff, & Phillips, 2000).

Daarnaast ontwikkelt het kind empathisch vermogen. Het leert zich in een ander te verplaatsen door een andere rol aan te nemen en hierdoor verschillende reacties te ontwikkelen op verschillende situaties die zij tegen kunnen komen in het dagelijks leven. Dit komt doordat er tijdens spel onverwachte momenten zullen zijn waar kinderen op moeten reageren (Fromberg & Bergen, 2006).

Ook draagt spel bij op het gebied van de motorische ontwikkeling en perceptie, het kijken en luisteren. Vooral wanneer het spel sensomotorische en fysieke kenmerken omvat, zal het bijdragen aan dit domein. Sensomotorisch en fysiek spel omvat het aanraken, pakken, graaien en ruiken, proeven, enzovoorts van de omgeving en objecten in de omgeving (Van der Aalsvoort, 2009).

2.4.2 Cultureel-historische speltheorie

Door de jaren heen is er consensus ontstaan over een aantal kenmerken waaraan het spel van kinderen moet voldoen. Burghardt (2011, p. 11) heeft de volgende kenmerken opgesteld: spel

is spontaan, plezierig, draagt niet bij aan het behalen van een bepaald doel, en is vrijwillig; het gedrag wat in spel wordt vertoond, verschilt van het gedrag dat men als volwassene zou vertonen in een bepaalde situatie, het is fantasierijk en wordt herhaald. Deze kenmerken laten zien dat kinderen met spel spontaan en vrijwillig een eigen wereld creëren met hun eigen regels, waarin zij plezier ervaren en waarover zij zelf de controle hebben.

Er zijn verschillende definities van spel te vinden, en dit is een gevolg van het feit dat spel verschillende vormen kent, zoals sensomotorisch of verbeeldend spel. In dit onderzoek wordt de betekenis van spel afgeleid van de cultureel-historische speltheorie van Van Oers (2013). Deze theorie is gebaseerd op de theorie van Vygotsky over spel. Deze theorie wordt gebruikt omdat zij aannames formuleert over de rol van de leerkracht in de spelsituatie. Bovendien kunnen kinderen heel veel vormen van spel vertonen; daarom heeft de theorie van Van Oers (2013) algemene aannames gecombineerd over de wijze waarop kinderen leren in alle vormen van spel. Deze theorie ziet spel als een uitkomst van culturele processen, menselijke besluiten en culturele waarden en normen (Van Oers, 2011). Spel is een activiteit en elke activiteit is een cultureel-historisch product, wat impliceert dat er altijd (impliciet of expliciet) anderen meedoen aan het spel, specifiek anderen die meer kennis hebben dan het kind (zoals volwassenen). Dit betekent niet dat er altijd een volwassene mee moet doen aan het spel, maar wel dat er impliciet altijd een volwassene aanwezig is in het spel. Wanneer het kind bijvoorbeeld alleen speelt met een pop en deze instopt en in slaap zingt, laat het kind gedrag zien dat het heeft geleerd van een volwassene. Spel is volgens Van Oers (2011) te herkennen aan drie parameters:

1. Kinderen doen er vanuit hoge betrokkenheid aan mee.
2. Het spel kent impliciete of expliciete regels.
3. Kinderen kennen vrijheidsgradaties in de uitvoering van het spel.

Betrokkenheid omvat een hoge mate van concentratie, geboeidheid en aandacht voor de activiteit. Het wordt gezien als een voorwaarde voor diepgaand leren, wat inhoudt dat het kind zich de opgenomen kennis eigen maakt, waardoor het kind deze kennis ook kan toepassen in andere contexten. ‘Impliciete en expliciete regels van spel’ betekent dat het spel wordt geregisseerd door regels die bij de gespeelde rollen en scenario’s horen. Wanneer een kind bijvoorbeeld een dokter speelt, gelden de regels dat het gaat om mensen beter maken en dat dit gebeurt in een ziekenhuis. Van Oers (2011) onderscheidt vier typen regels:

1. Sociale regels hebben betrekking op de omgang in een sociale situatie en op de manier waarop het kind zich binnen de gespeelde rol moet gedragen in een sociale situatie. Een kind dat de rol van dokter op zich neemt, moet weten wat een dokter allemaal doet.

2. Technische regels hebben betrekking op de manier waarop bepaalde (culturele) objecten of voorwerpen gebruikt moeten worden. Denk bijvoorbeeld aan een schaar of een thermometer.

3. Conceptuele regels gaan over de betekenis van culturele objecten en voorwerpen (denk bijvoorbeeld aan de betekenis van de cijfers op een thermometer).

4. Strategische regels hebben te maken met de wijze waarop het spel uitgevoerd wordt. Wie neemt bijvoorbeeld welke rol op zich?

De laatste parameter, 'vrijheidsgradaties', omvat vrijheid in de uitvoering van de activiteit, bijvoorbeeld de doelen en de regels van het spel en de voorwerpen en onderwerpen die een rol spelen.

Het toelaten van een volwassene in het spel van kleuters levert een belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling van de leerprocessen (Van Oers, 2013). De taak van de leerkracht is om leersituaties in het spel te creëren en de leerling impulsen aan te bieden waardoor het kind zelf met het geleerde aan de slag gaat in het spel. De leerkracht moet de leerling vertrouwd maken met wat voor de leerling nog onbekend en nieuw is en hem/haar meenemen in de regels van de echte wereld en in de regels van het spel (Boland, 2015; Van Oers, 2011). Dit komt overeen met de theorie van Vygotsky over de 'zone van naaste ontwikkeling'. Volgens Vygotsky (in Bodrova, 2008) heeft het kind altijd een meer ervaren persoon nodig om te leren. Het kind heeft enerzijds een actuele ontwikkeling: het is in staat bepaalde taken onafhankelijk uit te voeren. Anderzijds heeft het kind een potentiële ontwikkeling: het kan bepaalde taken uitvoeren met behulp van een volwassene (de 'zone van naaste ontwikkeling'). Wanneer het kind zich uiteindelijk de taak die het met een meer ervaren persoon uitvoert (potentiële ontwikkeling) eigen maakt, wordt deze toegevoegd aan de actuele ontwikkeling en heeft het kind iets geleerd.

2.4.3 Gevolgen van verschooling en minder spel voor de cognitieve, emotionele en sociale vaardigheden

Ten eerste leiden minder spel en het gebruik van schoolse methode tot vervreemding van datgene wat het kind leert (Boland, 2015; Van Oers, 2011). Het kind creëert geen persoonlijke band met het geleerde, omdat er geen dialoog en discussie plaatsvinden tussen de leerkracht en het kind: de lesstof ligt vast in de methoden waardoor het kind zich de stof niet eigen kan maken (Boland, 2015; Van der Aalsvoort 2009; Bodrova, 2008). Het geleerde wordt daardoor niet gewaardeerd en zelfstandig en creatief gebruikt door het kind, zoals dat wél gebeurt bij spel waarin kinderen de ruimte krijgen om het geleerde op een eigen manier toe te passen in

een zelfverzonnen situatie (Van Oers, 2011/2013). Ook worden houdingen en waarden niet ontwikkeld, omdat er geen dialoog of discussie plaatsvindt tussen het kind en de leerkracht over wat deze houdingen en waarden zijn volgens het kind. De betekenissen liggen namelijk niet vast en kunnen dus niet via schoolse methoden aangeleerd worden (Van Oers, 2011). Hierdoor kan persoonsvorming niet plaatsvinden.

Het doel om de opbrengsten op leerprestaties en de sociaal-emotionele resultaten per kind zo groot mogelijk te maken (Vischer & Ehren, 2011) met behulp van schoolse methoden kan leiden tot minder tijd en aandacht van leerkrachten bij het begeleiden van het spel (Onderwijsraad, 2010). Wanneer spel niet kan worden begeleid door de leerkracht zal de 'zone van naaste ontwikkeling' niet verkend worden met behulp van de leerkracht, waardoor kinderen minder gestimuleerd worden in hun actuele ontwikkeling (Vygotsky in Bodrova, 2008).

Tevens leidt het testen van vaardigheden en het verhogen van de prestaties volgens leerkrachten tot druk op de kinderen waardoor zij mogelijk gedragsstoornissen ontwikkelen (Goorhuis-Brouwer, 2006). Zo blijkt uit onderzoek dat steeds meer kinderen gedragsproblemen ervaren in de vorm van boosheid en agressie (Goorhuis-Brouwer, 2006; Miller & Almon, 2009). Enerzijds ontstaan deze problemen doordat kinderen de druk voelen om te presteren door de nadruk die gelegd wordt op het maken van opdrachten, toetsen en door het curriculum waar ze aan moeten voldoen (Goorhuis-Brouwer, 2006). Anderzijds kunnen kinderen deze stress, frustraties en boosheid niet kwijt in hun spel, omdat hier weinig tijd voor vrijgemaakt wordt (Miller & Almon, 2009).

3. Empirische vraagstelling

Uit de literatuur komt de volgende onderzoeksvraag naar voren: *Wat zijn de opvattingen van de leerkrachten uit groep 1 en 2 in het kleuteronderwijs, over de rol van spel en verschoolsing in het kleuteronderwijs en komen deze overeen met het handelen in de dagelijkse onderwijspraktijk?*

Aan de hand van vier deelvragen is getracht een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag. De vier deelvragen zijn:

1. Wordt er in het kleuteronderwijs voldaan aan de drie functies van onderwijs volgens leerkrachten in groep 1 en 2?
2. Welke rol wordt toegewezen aan het spel van kinderen door leerkrachten in groep 1 en 2 en komt deze overeen met het dagelijks handelen in de onderwijspraktijk?
3. Welke rol wordt toegewezen aan verschoolsing in het onderwijs door leerkrachten in groep 1 en 2 en komt deze overeen met het dagelijks handelen in de onderwijspraktijk?
4. Wat betekent verschoolsing volgens de leerkrachten voor de sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling van de kinderen in de groep 1 en 2?

4. Onderzoeksopzet

4.1. Operationalisering

De belangrijkste variabelen die in dit onderzoek centraal staan, zijn kwalificatie, socialisatie, persoonsvorming, taal- en rekenvaardigheden, spel, verschoolsing, sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling.

Kwalificatie omvat algemene vaardigheden, houdingen en competenties zoals lezen, schrijven, rekenen en het kunnen samenwerken en communiceren (Biesta, 2011). Taal- en rekenvaardigheden omvatten een scala aan vaardigheden die aangeleerd worden in groep 1 en 2. Deze zijn terug te vinden in bijlagen 1 en 2.

Socialisatie is het inleiden van de nieuwkomers in de maatschappij. Dit vindt plaats door de overdracht van bestaande tradities, cultuur, normen en waarden van de samenleving en regels voor pro-sociaal en fatsoenlijk gedrag die kenmerkend zijn voor een maatschappij (Biesta, 2011; Boland, 2007).

Persoonsvorming heeft betrekking op uniciteit en zelfstandigheid van het kind. Het is een proces dat zich richt op het onafhankelijk zijn van tradities en praktijken en het zelf bepalen op welke manier en in welke mate het individu zich verbindt met deze tradities en praktijken (Biesta, 2011).

Van verschoolsing is sprake als het onderwijs zich eenzijdig richt op het ontwikkelen van cognitieve vaardigheden met behulp van methodieken die eigenlijk gebruikt worden in de hogere klassen van het basisonderwijs (Boland, 2015; Goorhuis-Brouwer, 2006; Onderwijsraad, 2010/2013). Het gaat om de volgende methodieken: werken met het directe-instructiemodel, werken in grote groepen, werken in het platte vlak en geïsoleerde lessen, los van een betekenisvolle context (Boland, 2015). Daarnaast omvat verschoolsing het gebruik van toetsen om de voortgang van kinderen te meten en het gebruik van een kant-en-klaar kleuteronderwijspakket dat systematisch de doelen behandelt (Boland, 2015).

Spel in dit onderzoek is gebaseerd op de cultureel-historische speltheorie van Van Oers (2011) en betreft een activiteit geleid door regels, die een hoge betrokkenheid van de kinderen kent. Ook hebben de kinderen een bepaalde mate van vrijheid om te bepalen met wie zij spelen, wat zij spelen en hoe zij spelen.

Sociale ontwikkeling betreft in dit onderzoek de ontwikkeling van sociale vaardigheden zoals samenwerken, communiceren, samen delen en spelen en reguleren van het gedrag.

Emotionele ontwikkeling betreft in dit onderzoek de ontwikkeling van het uitdrukken van emoties, het herkennen van emoties en het empathisch vermogen.

Cognitieve ontwikkeling betreft in dit onderzoek de ontwikkeling van het redeneren, plannen, onthouden en oplossen van problemen. Daarnaast omvat het ook het ontwikkelen van taal- en rekenvaardigheden (Boogaard, 2012).

4.1.1 Beantwoording deelvragen

De deelvraag *“Wordt er in het kleuteronderwijs voldaan aan de drie functies van onderwijs volgens de leerkrachten in groep 1 en 2?”*, is beantwoord door middel van semigestructureerde interviews en een enquête over taal- en rekenvaardigheden. De drie functies omvatten kwalificatie, socialisatie en personificatie. Kwalificatie is gemeten door een enquête voor te leggen aan de leerkrachten waarop zij moesten aankruisen of zij al dan niet aandacht besteden aan de genoemde taal- en rekenvaardigheden. Er is gebruikgemaakt van een enquête, omdat de aandacht voor taal en rekenen heel veel verschillende vaardigheden omvat, waardoor dit te veel werd om in een interview te verwerken (bijlage 4).

Socialisatie is gemeten door vragen te stellen over het oplossen van ruzies, omgang met andere kinderen, het aanleren van normen en waarden en het leren samenwerken.

Personificatie is gemeten door vragen te stellen over hoe leerkrachten kinderen uitdagen om initiatief te nemen in een gesprek, hoe leerkrachten kinderen respect aanleren voor verschillen tussen kinderen en hoe leerkrachten kinderen leren open te staan voor de opvattingen van andere kinderen. Om te bepalen wat leerkrachten vinden van de verhouding tussen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming is gevraagd naar de verhouding tussen het aanleren van taal- en rekenvaardigheden en de sociale en emotionele vaardigheden, en op welke van beide gebieden de meeste nadruk wordt gelegd en waarom.

De deelvraag *“Welke rol wordt toegewezen aan het spel van kinderen door leerkrachten in groep 1 en 2 en komt deze overeen met het dagelijks handelen in de onderwijspraktijk?”*, is beantwoord met behulp van de antwoorden op semigestructureerde interviewvragen. De rol van spel is gemeten door te vragen welke kenmerken spel heeft volgens leerkrachten en wat hun visie op spel is. Verder is er gevraagd naar de rol van de leerkracht in de spelsituatie, de mate waarin zij zich vrij voelen om de invulling van deze rol zelf te bepalen en de hoeveelheid tijd die beschikbaar is om de spelsituatie te begeleiden. Tevens is er gevraagd naar de hoeveel tijd die besteed wordt aan spel en of dit voldoende is. Wanneer leerkrachten aangaven dat ze te weinig tijd hebben voor spel, is gevraagd naar de oorzaak daarvan.

De deelvraag *“Welke rol wordt toegewezen aan verschoolsing in het onderwijs door leerkrachten in groep 1 en 2 en komt deze overeen met het dagelijks handelen in de onderwijspraktijk?”*, is beantwoord aan de hand van de antwoorden op semigestructureerde interviewvragen. Om te onderzoeken welke rol verschoolsing heeft, is er gevraagd welke methode er wordt gebruikt en waar deze uit bestaat (directe instructie, geïsoleerde lesjes, werken in het platte vlak, werken in grote groepen). Ook is gevraagd naar de visie op het gebruik van deze methode en op het aanleren van taal- en rekenvaardigheden. Vervolgens is gevraagd of kleuters getoetst worden en wat eventueel de visie van de leerkracht is op het toetsen. Tevens is er gevraagd naar de verhouding tussen het aanleren van taal- en rekenvaardigheden enerzijds en spel anderzijds en naar de visie van de leerkracht op deze verhouding. Omdat uit het onderzoek van de Onderwijsraad (2010) naar voren komt dat leerkrachten soms druk ervaren van de Inspectie (Voorwinden, 2009), is gevraagd naar eventuele druk op hun manier van lesgeven. Als laatste is gevraagd of er sprake is van verschoolsing en of leerkrachten die als positief of negatief ervaren.

De deelvraag *“Wat betekent verschoolsing volgens de leerkrachten voor de sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling van de kinderen in de groep 1 en 2?”*, is beantwoord op basis van de antwoorden op semigestructureerde interviewvragen. Eerst is er gevraagd naar de visie op het aanleren van sociale en emotionele vaardigheden. Vervolgens is gevraagd of kleuters stress ervaren, en agressief, boos of zenuwachtig zijn wanneer zij getoetst worden. Uit onderzoek blijkt namelijk dat kinderen steeds meer gedragsproblemen ervaren door het toetsen van hun kennis (Goorhuis-Brouwer, 2006; Miller & Almon, 2009). Ook is gevraagd of de kleuters vaardigheden buiten de context van de klas kunnen toepassen. Van Oers (2011) stelt dat kinderen door het gebruik van schoolse methoden de aangeleerde vaardigheden alleen in de context van de klas kunnen toepassen en niet in andere contexten. Wanneer leerkrachten aangaven dat zij meer tijd aan taal- en rekenvaardigheden besteden dan aan spel, is er gevraagd of zij het idee hebben dat dit gevolgen heeft voor de emotionele, sociale en cognitieve ontwikkeling. In het verlengde van deze vraag konden andere gevolgen van verschoolsing aan de orde gesteld worden.

4.2. Onderzoeksmethode

4.2.1. Type onderzoek

Er is gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksmethode, omdat de opvattingen van de leerkrachten over spel en verschoolsing en hun handelen in de huidige onderwijspraktijk in dit

onderzoek centraal staan. Een kwalitatief onderzoek leent zich uitstekend voor het doorgronden van de opvattingen, belevingen en ervaren feiten van de respondenten (Evers, 2007).

4.2.2. Onderzoekspopulatie

Er zijn zeventien leerkrachten geïnterviewd die werkzaam zijn in groep 1 en 2 van de basisschool. Er is gekozen voor leerkrachten, omdat opvattingen van leerkrachten over het proces van verschooling en daarmee de rol van spel in de wetenschappelijke literatuur niet duidelijk naar voren komen.

De leerkrachten komen van verschillende scholen in verschillende plaatsten. Vijftien van deze leerkrachten zijn geïnterviewd op scholen in zeven verschillende dorpen in Zuid-Holland. Daarnaast zijn er nog twee leerkrachten geïnterviewd op een school in Rotterdam. Van deze acht basisscholen zijn er vier openbaar en vallen er vier onder een christelijke schoolorganisatie. De meeste leerkrachten (negen) geven les in een combinatie groep 1/2. Zes leerkrachten geven les in groep 1 en twee geven les in groep 2 (zie bijlage 6).

Voorwaarde was dat de leerkrachten een aantal jaar ervaring in het kleuteronderwijs hadden, zodat zij zich op basis van ervaring een opinie konden vormen over de manier van onderwijs geven. De geïnterviewde leerkrachten hebben daarom minimaal vijf jaar ervaring. Gemiddeld hebben de leerkrachten in dit onderzoek achttien en een half jaar ervaring in het kleuteronderwijs. Het aantal jaren ervaring varieert van vijf tot veertig jaar. De gemiddelde leeftijd van de leerkrachten is zesenzeventig jaar. De leeftijd van de leerkrachten varieert van 27 tot 57 (zie bijlage 6). Alle respondenten zijn vrouw.

Deze onderzoekspopulatie is geworven via kennissen die werkzaam zijn in het onderwijs. Er is gevraagd of zij mensen kennen die minimaal vijf jaar lesgeven in groep 1 en 2 en of hier mogelijk contact mee gezocht kon worden. Vervolgens is contact gelegd door middel van een e-mail aan de directeur van de school, waarin het doel van het onderzoek werd uitgelegd en om toestemming werd gevraagd. Wanneer de directeur van de school toestemming had gegeven, werd contact gezocht met de leerkrachten om een afspraak te maken.

4.2.3. Data-verzamelmethode

Semigestructureerde interviews zijn gebruikt om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Kenmerkend voor een ‘semigestructureerd interview’ is dat de vragen vooraf opgesteld zijn vanuit de relevante theorieën waardoor gerichter geïnterviewd kan worden en makkelijker teruggekoppeld kan worden naar de gebruikte theorie (Evers, 2007). Ook is hiervoor gekozen

omdat er al het een en ander bekend is over de thematiek, waardoor er gericht vragen gesteld kunnen worden; daarnaast kan bij deze interviewvorm dieper op het onderwerp ingegaan worden wanneer het nodig is.

Over een periode van twee maanden zijn er zeventien interviews afgenomen. Voorafgaand aan het interview is kort het doel van het onderzoek uitgelegd, is de anonimiteit nog een keer gegarandeerd en is gevraagd of het interview opgenomen mocht worden. Per dag werd niet meer dan één interview afgenomen. Na het afnemen zijn de interviews getranscribeerd met het computerprogramma Microsoft Office 2013.

4.2.4. Type analyse data

De interviews zijn gecodeerd met behulp van het computerprogramma Nvivo. Er is een codeboom opgesteld met de belangrijkste categorieën in dit onderzoek (bijlage 7). De antwoorden van alle respondenten zijn gerangschikt onder bijpassende codes, zodat een overzichtelijk beeld ontstond van de onderwerpen die besproken zijn tijdens de interviews. Vervolgens zijn alle relaties tussen de categorieën geanalyseerd en is gelet op opvallende verbanden.

4.3. Betrouwbaarheid en validiteit

De betrouwbaarheid is vergroot door elke stap en keuze te beschrijven in het onderzoek en door het gebruik van geluidsopnames tijdens de interviews. Zo was het mogelijk om tijdens de interviews exclusief op de leerkracht gefocust te zijn; later zijn alle interviews letterlijk uitgetypt. Verder is gebruikgemaakt van semigestructureerde interviews; dit betekent dat af en toe is afgeweken van de vaste vragenvolgorde om zo door te kunnen vragen op de antwoorden van de leerkrachten. Ook gaven zij vaak zelf al antwoord op een vraag die nog aan de orde moest komen. Het afwijken van de vragenlijst en het al beantwoorden van vragen door respondenten, kunnen de betrouwbaarheid in gevaar brengen, doordat het risico bestaat dat de onderzoeker vragen vergeet. Om dit te voorkomen is aan het eind van ieder interview nagegaan of alle vragen gesteld waren.

Omdat dit onderzoek zich richt op *opvattingen* bestaat er een kans op het geven van sociaal wenselijke antwoorden. Deze kans is verkleind door voorafgaand aan het interview te benadrukken dat het onderzoek volledig anoniem is en dat er geen informatie over de school wordt vrijgegeven. De onderzoeker nam geen afkeurende houding aan en heeft steeds geprobeerd de leerkracht op haar gemak te stellen (Boeije, 2012).

Er moet ook rekening gehouden worden met de validiteit van het onderzoek. Dit betreft de geldigheid ervan: meet het onderzoek wat het beoogt te meten? (Boeije, 2012). De

validiteit van dit onderzoek is vergroot door gebruik te maken van gestandaardiseerde vragen gebaseerd op wetenschappelijke literatuur.

5. Resultaten

1. Wordt er in het kleuteronderwijs volgens leerkrachten in groep 1 en 2 voldaan aan de drie functies van onderwijs (Biesta, 2011)?

Wat betreft kwalificatie besteden alle leerkrachten over het algemeen aandacht aan alle genoemde taal- en rekenvaardigheden, behalve aan de telrij 0-100, tenzij leerlingen aangeven dat zij hiermee verder willen. Leerkracht 2 zegt: *“In principe doen we niet de telrij van 0-100. We hebben een aantal hoogbegaafde leerlingen, een populatie kinderen die heel slim binnenkomt, dus in principe leren we ze niet 0-100 maar als zo ’n hoogbegaafd kind bijvoorbeeld daar behoefte aan heeft, dan wél.”* Aan de functie socialisatie en personificatie wordt ook aandacht besteed. Dit gebeurt volgens leerkrachten de hele dag door, maar er worden ook methoden voor gebruikt. Over het algemeen wordt ongeveer een keer in de week bewust een les besteed aan het aanleren van sociale en emotionele vaardigheden. Aan de taal- en rekenvaardigheden worden elke dag lessen besteed. Er wordt dus voldaan aan de drie functies van onderwijs. Het grootste deel van de leerkrachten zou overal evenveel aandacht aan willen besteden, maar dit lukt slechts bij twee leerkrachten. Zes leerkrachten leggen meer nadruk op taal- en rekenvaardigheden. Leerkracht 2 zegt: *“Omdat kinderen naar groep 3 gaan en daar de focus ligt op rekenen en het leren lezen.”* Drie andere leerkrachten besteden meer aandacht aan de sociale en emotionele vaardigheden. Leerkracht 1 zegt: *“Sociale vaardigheden en normen en waarden staan voorop. Daar besteden we de hele dag tijd aan in de kleutergroepen. De nadruk ligt op de sociale vaardigheden en normen en waarden.”* Van een aantal respondenten is geen antwoord beschikbaar over de verhoudingen. Deze beperking is meegenomen in de discussie.

2. Welke rol wordt toegewezen aan het spel van kinderen door leerkrachten in groep 1 en 2 en komt deze overeen met het dagelijks handelen in de onderwijspraktijk?

Kenmerken

Het meest genoemde kenmerk van spel is dat kinderen er hun fantasie in kwijt moeten kunnen. Zo stelt leerkracht 1: *“Ik vind het ook belangrijk dat er ook ruimte is voor eigen inbreng. Dat ik wel van tevoren zeg: zo werkt het bij het reisbureau, maar dat kinderen ook kunnen zeggen: ‘Maar mag ik dan ook kaartjes verkopen?’ ‘Nou, volgens mij is een reisbureau alleen voor vakanties,’ zeg ik dan, ‘maar natuurlijk verkopen ze bij dit reisbureau*

ook kaartjes.' *Er moet ruimte zijn voor een stukje eigen inbreng en fantasie.*" En leerkracht 4 zegt: *"Ja, ik vind het belangrijk dat ze zelf hun eigen ideeën erin kwijt kunnen."*

Plezier is daarna het meest genoemde kenmerk. Zo zegt leerkracht 17: *"Ze moeten het leuk vinden, ze moeten er plezier in hebben. Daar sta ik voor, als je het leuk vindt dan wil je ook graag leren."* En leerkracht 11: *"Ja, plezier, als je iets niet met plezier doet dan heb je er ook niks aan. Dan leer je er niet van. Plezier is sowieso de eerste factor die er moet zijn, als je er geen lol in hebt dan werkt het niet."* Daarnaast is samenspel kenmerkend voor spel.

Kinderen leren door spel met elkaar om te gaan. Zo zegt leerkracht 10: *"Ik denk dat ik het heel belangrijk vind dat kinderen vaak bezig zijn met andere kinderen. Zo leren ze heel goed samen spelen en overleggen. En ik vind het ook belangrijk dat iedereen een inbreng heeft, dat niet altijd hetzelfde kind de moeder is in de poppenhoek, maar dat ook anderen dit weleens zijn."*

Visie leerkracht op vrij spel

Alle leerkrachten geven aan dat zij spel zeer belangrijk vinden, omdat kleuters er heel veel van leren. Vooral het verdiepen van de vaardigheden en het oefenen van vaardigheden die ze opgedaan hebben en die vervolgens op hun een eigen manier toepassen en ontdekken, worden genoemd. Leerkracht 1 zegt: *"Ik vind dat ze daar heel veel van leren, want ze reproduceren wat ze geleerd hebben of wat ze gezien hebben. Ze moeten met elkaar overleggen, ze moeten samenwerken, ze moeten tellen, ze moeten vertellen. Het is gewoon een wereldje op zich."*

Leerkracht 13 zegt: *"Spel is zo belangrijk. Door spelen leren ze ontzettend veel en verdiepen ze hun eigen vaardigheden."*

Elke leerkracht werkt met behulp van een planbord. Dit is een bord waarop een aantal activiteiten staat, bijvoorbeeld spelen in de themahoek, poppenhoek, bouwhoek, aan de zandtafel, enzovoorts. De leerkrachten hebben afwisselend werklessen en tijd voor spel. Een aantal van de kinderen gaat met de juf werkjes doen en de rest gaat spelen op basis van het planbord. Kinderen moeten hun naamkaartje op een door hen gekozen spelactiviteit plakken. Wanneer een spelactiviteit vol zit, moeten de kinderen iets anders kiezen en wanneer kinderen 's ochtends in de poppenhoek hebben gespeeld, dan mogen zij dat 's middags niet nog een keer, maar moeten zij iets anders kiezen. Opvallend is dat leerkrachten 'vrij spel' zien in relatie tot het planbord. Het is volgens leerkrachten 'spel', maar kinderen worden wel beperkt in hun keuze met betrekking tot waar en waarmee ze willen spelen.

Tijdsbesteding spel

Ongeveer een derde van de leerkrachten vindt het lastig om aan te geven hoeveel tijd er wordt

besteed aan spel. De anderen schatten dat ze twee á drie uur aan spel besteden (wel op basis van het planbord).

Rol van leerkracht in de spelsituatie

Bijna elke leerkracht vindt dat zij een rol heeft in de spelsituatie. De drie meest voorkomende rollen die de leerkrachten op zich nemen in de spelsituatie zijn de volgende: 1) een begeleidende en coachende rol, zodat kinderen vaardigheden in het spel leren toepassen.

Leerkracht 7 zegt: *“In principe probeer ik ook het spel te begeleiden en soms maak je daar ook echt bewust tijd voor. Dan zoeken de knip- en plaktafels het maar even zelf uit of ik zet er een oudere kleuter bij. Zodat je echt even bij het spel kan zitten en dat vraag je waar zijn jullie mee bezig en wat doe je en dan kun je ze ook nog wel eens al pratend een bepaalde richting op sturen. Bijvoorbeeld als ze alleen maar blokjes achter elkaar zetten, dan kan je zeggen: je kan er ook iets van bouwen. Of wat gebeurt er als je ze recht op elkaar zet, ja, dan valt het om, nou maak er een baksteenverband van, dan is het stevig.”* En leerkracht 16 zegt: *“Een andere keer ga ik meespelen, zeker als ik wil dat ze een bepaalde richting op gaan.”*

Ten tweede hebben leerkrachten vooral een rol in het 2) op gang brengen van het spel; sommige kinderen hebben namelijk moeite om een spel te starten. Leerkracht 1 zegt: *“Het is zo, vooral als je pas met een thema begint, moeten ze ook nog een beetje in hun rol komen en dat is dan ook wel een beetje de taak van mij om hen daarin te helpen door te zeggen van wat hadden we nou nog meer besproken in de kring? Vooral als het spel een beetje begint af te vlakken. Dat je dan zegt: ‘Wat gingen ze nog meer doen? O ja, ze gingen ook nog kaartjes kopen, maar hebben we kaartjes? Nee. Nou, dan maken we ze. Wie heeft er een idee?’ Dan gaan ze weer kaartjes maken en op die manier probeer je ze toch wel te stimuleren.”*

Als laatste hebben leerkrachten een 3) observerende rol. Leerkracht 7 zegt: *“Spel moet je wel volgen op een afstandje. Dat doe ik dan ook en dan sta ik even op een afstandje te kijken en te luisteren om te kijken wat ze doen. Ook al gaat het goed, ook al zijn ze lekker bezig, dat je wel een beetje weet waar het over gaat.”* Leerkracht 5 zegt: *“Je bent altijd met observeren en inschatten bezig. Je vraagt je af waar zit dat kind dan op de leerlijn qua bijvoorbeeld symbolisch spel of qua rekenen en taal?”*

Elke leerkracht voelt zich vrij in het bepalen van haar rol in de spelsituatie. Bijna elke leerkracht zou ook meer tijd vrij willen maken voor het begeleiden van de spelsituatie. Leerkracht 17 zegt: *“Ja. Doordat we natuurlijk ook heel veel bezig zijn met de doelen is er soms echt te weinig tijd om dat is ook te gaan doen.”* En leerkracht 14 zegt: *“Door de grote klas kom ik er te weinig aan toe.”*

3. Welke rol wordt toegewezen aan verschoolsing in het onderwijs door leerkrachten in groep 1 en 2 en komt deze overeen met het dagelijks handelen in de onderwijspraktijk?

Gebruikte lesmethoden

Leerkrachten zijn de hele dag door bezig met het aanleren van taal- en rekenvaardigheden. Leerkracht 11 zegt: *“Als een bepaald doel aan de orde is, dan zoek ik er een liedje bij en een prentenboek. Het is niet echt die tien minuten die in het rooster staan. Met kleuters ben je de hele dag met dat doel bezig.”* Leerkracht 1 zegt: *“Eigenlijk ben je de hele dag met taalvaardigheden bezig. Dus er gebeurt eigenlijk ook heel veel gedurende de dag wat je niet in een les verwerkt. Bijvoorbeeld als er een vogel voorbij vliegt en iemand zegt: ‘Hé, die vogel die ken ik’, en ik noem het woord, dan heb je bij dat kind alweer de woordenschat vergroot.”* Uit de interviews blijkt dat er per dag drie á vier lesjes bewust aan taal en rekenen worden besteed.

De meest gebruikte methoden op scholen zijn *Schatkist* en de *Werkmappen Fonemisch en Gecijferd Bewustzijn*. Daarnaast wordt het ‘thematisch werken’ door iets meer dan de helft van de leerkrachten toegepast. Bij thematisch werken staat om de paar weken een thema centraal, zoals ‘piraten’ of ‘zomer’, waarin de te behalen doelen geïntegreerd zijn. Deze thema’s worden samengesteld door de leerkrachten en zijn dus geen kant-en-klare kleuteronderwijspakketten. Opvallend is dat in bijna alle groepen 1 *Schatkist* en schoolse lesmethoden worden gebruikt. Alle leerkrachten maken namelijk gebruik van lesgeven in grote groepen en werken in het platte vlak. Bijna alle leerkrachten geven ook geïsoleerde lessen, los van de context, en maken gebruik van het directe-instructiemodel. De grote meerderheid van de leerkrachten is tevreden over de gebruikte methoden in hun kleuterklas, omdat met de methoden alle doelen aan bod komen. Leerkracht 11 zegt: *“Nee, ik vind het wel een goede methode. Alles wat ze moeten weten aan het eind van de kleuterperiode komt aan bod.”* De meeste leerkrachten geven wel aan dat zij de methode als een leidraad gebruiken, en dus niet klakkeloos alle opdrachten en activiteiten overnemen uit de methode. Leerkracht 3 zegt: *“Wij gebruiken Schatkist, maar we gebruiken het niet als iets ‘vast’ maar meer als een leidraad. Dus ik gebruik heel vaak verhaaltjes uit Schatkist en dan doe ik allerlei zelfbedachte activiteiten rondom het doel.”* Leerkracht 15 zegt: *“Je hebt richtlijnen, maar je hebt daarnaast heel veel ruimte. Kleuters zijn zo spontaan en dan merk je soms dat je aan bepaalde dingen meer aandacht moet besteden dan aan andere dingen. En die ruimte is er, je zit niet vast aan de methode.”* Een derde van de leerkrachten vindt *Schatkist* geen goede methode, omdat ze niet past bij de belevingswereld van de kleuters. Leerkracht 11 zegt: *“Ik*

vind dat je bij kleuters heel erg moet inspelen op de belevingswereld, als dingen hen boeien, dan pakken ze het beter op.” Leerkracht 14 zegt: *“Het is heel schools. Want dan stond er in Schatkist dat je kriebelbeestjes moest gaan behandelen en dan was je buiten aan het spelen en viel er een kind en vervolgens ging het in de klas dan over vallen, maar dat moest je dan overslaan, want je moest het tenslotte over kriebelbeestjes hebben. Terwijl niemand daar meer interesse in had.”*

Visie leerkrachten op het aanleren van taal- en rekenvaardigheden

Over het algemeen vinden leerkrachten dat je in moet spelen op de belevingswereld van de kinderen en dat vaardigheden pas moeten worden aangeboden wanneer kinderen daar aan toe zijn. Leerkracht 13 zegt: *“Als kinderen er aan toe zijn dan bieden we dat ook aan, maar zijn ze er nog niet aan toe dan hoeft het eigenlijk nog niet.”* En leerkracht 14 zegt: *“Ik benader de kinderen nooit dwingend. Ik vind dat het uit henzelf moet komen en wanneer dit gebeurt, moet je het positief benaderen. Door te zeggen van wat goed van jou en daar op doorgaan. Dat werkt het beste. Echt dwingen helpt niet.”* Daarnaast vinden leerkrachten dat de taal- en rekenvaardigheden spelenderwijs aangeleerd moeten worden: Leerkracht 17 zegt: *“Alles moet op een speelse manier gaan. Niet gedwongen. Het moet allemaal vrijblijvend zijn.”* En leerkracht 2 zegt: *“Altijd alles in de vorm van spel, dat is heel belangrijk.”*

Gebruik van toetsen

Elke leerkracht gebruikt het leerlingvolgsysteem om de voortgang van het kind te observeren. Naast het leerlingvolgsysteem gebruikt de helft van de leerkrachten de Cito als toetsmethode. Over het algemeen zijn leerkrachten te spreken over het gebruik van de Cito. Ze zien het als houvast en extra bevestiging van wat het kind al kan en waar eventueel nog extra aandacht aan moet worden besteed. Benadrukt wordt dat de Cito altijd gebruikt moet worden in combinatie met observeren. Leerkracht 15: *“Het is ook wel prettig als houvast. Laatst hadden een aantal kinderen het best wel zwak gemaakt en dan ga je daarmee aan het werk. Als je dan ziet dat ze vooruitgaan op een bepaalde vaardigheid, dan is dat meten wel prettig.”* Leerkracht 2 zegt: *“Het allerbelangrijkste blijft observeren, het kijken naar je kinderen. De Cito is gewoon een hulpmiddel om te kijken waar we nog aan moeten werken.”*

In drie groepen 1/2 en vijf groepen 1 wordt geen Cito gebruikt, omdat het volgens leerkrachten niet past bij de manier van leren van een kleuter. Leerkracht 13 zegt: *“Ze moeten toetsjes doen, ze moeten gewoon. En dat vind ik echt zielig. Kinderen die er totaal geen kaas van hebben gegeten en die streepjes moeten zetten met een potlood. En dan moeten kinderen ook apart van elkaar zitten, zodat ze niet bij elkaar af kunnen kijken en dan denk ik, dat past*

gewoon niet bij een kleuter.” Leerkracht 14 zegt: “Vorig jaar hadden we in groep 1 de Cito. Toen had ik een kindje dat drie maanden op school zat en dan mag je dus meedoen met het testen. Maar dat kindje kon nog bijna niet op zijn stoeltje zitten en kon nog geen potloodje vasthouden. Vervolgens moest hij ook nog in een boekje werken en rekenen en de bladzijde omslaan. Voordat hij doorhad hoe het werkte, was de tijd voor het beantwoorden van de vraag om en dan moest ik gewoon doorgaan met de volgende vraag. En toen zei hij: ‘Maar juf, ik heb het niet gehoord. Mag ik het nog een keer horen?’ En dat mocht ik dan officieel niet herhalen. Nou, mijn hart brak en van dat kind ook. Ik vond dat zo dramatisch.”

Verhouding tussen spel en het aanleren van taal-en rekenvaardigheden

Meer dan de helft van de leerkrachten vindt de verhouding tussen spel en het aanleren van taal- en rekenvaardigheden goed. Leerkracht 2 zegt: *“Nee, ik vind het prima. Het is goed verdeeld. Ik zou bijvoorbeeld niet heel snel in de poppenhoek gaan zitten om mee te spelen. Dat doet mijn collega wel. Maar ik werk veel liever aan de tafel met een werkje in taal en rekenen uit de kast. Dus ze krijgen van allebei wat aangeboden.”* Iets minder dan de helft van de leerkrachten vindt de verhouding tussen taal- en rekenvaardigheden en spel niet in evenwicht. Zij willen meer tijd voor spel. Zo stelt leerkracht 16: *“Ik vind het wel erg cognitief allemaal. Ik zou wel veel meer aan spel willen doen of motoriek.”* En leerkracht 4 zegt: *“Nou, ik ben daar nog een beetje mijn weg in aan het zoeken. Maar bij de jongste kleuters vind ik dat je echt moet richten op het spel. De rest van de ontwikkeling komt wel.”* De meeste leerkrachten willen meer tijd voor het begeleiden van de spelsituatie. Leerkracht 17 zegt: *“Doordat we natuurlijk ook heel veel bezig zijn met de doelen, is er soms echt te weinig tijd om spel te begeleiden. Dat schiet er dan wel eens bij in, omdat je dan veel meer bezig bent met taal en rekenen. Er wordt natuurlijk wat van ons verwacht. We moeten ze natuurlijk klaarstomen om over te gaan naar groep 2 en groep 3. Een kind moet natuurlijk wel een bepaald niveau halen en klaargestoomd worden voor groep 8. Het gaat uiteindelijk in het onderwijs om prestatie.”* En leerkracht 7 zegt: *“Ik vind dat je daar een rol in moet hebben, maar dat is een van de dingen die nog weleens tekort schieten doordat je maar op een plaats tegelijk kan zijn.”*

Het ervaren van druk

Iets meer dan de helft van de leerkrachten voelt druk op hun manier van onderwijs geven. De meeste druk komt volgens de leerkrachten vanuit het schoolbestuur en de Inspectie. Leerkracht 10 stelt: *“De druk is er nog wel, die is niet helemaal weg. Het is nu wel veel minder, omdat we nu al heel veel taal- en rekenactiviteiten in de themahoek of huishoek*

verwerken. En dat vervangt de lesjes die je in de kring moet doen en dat geeft wel iets meer rust. Maar je voelt nog wel druk van schoolbeleid en Inspectie. En leerkracht 13 stelt: “Ik voel zeker een druk. Vroeger was dat nog niet zo; toen waren kinderen nog heel erg explorerend bezig, maar ze eisen al zoveel van de kinderen dat je toch elke dag met die druk om moet gaan. Ze moeten al zo veel leren en zo veel presteren. Je moet er mee aan de slag of je nou wil of niet.” De andere helft ervaart geen druk. Leerkracht 17 zegt: “Nee, geen druk. Natuurlijk weet ik dat er dingen gedaan moeten worden, maar ik weet dat met de activiteiten die ik aanbied daar haal ik de doelen ook wel mee.”

Is er sprake van verschoolsing?

Tien leerkrachten zijn van mening dat er sprake is van verschoolsing. De helft vindt dit een negatieve ontwikkeling, omdat het afgaat van de tijd voor spel. Leerkracht 13 zegt: “Ja, zeker weten. Iedereen hier zit er echt mee. Kleuters moeten gewoon lekker kunnen spelen en kunnen voelen en aanraken. Kinderen moeten veel meer spelend leren en als ze dat doen dan komen ze vanzelf toe aan rekenen en taal. Er moet meer geïnvesteerd worden in spel. Ik hoop dat de Inspectie dat ook in gaat zien.” En leerkracht 6 stelt: “Je ziet dat kinderen met het spelenderwijs leren zoveel oppakken. En dat gaat zo snel. Al die schoolse lesmethoden kunnen ze helemaal nog niet gebruiken eigenlijk, ze zijn nog zo klein.”

Een aantal andere leerkrachten vindt verschoolsing positief, omdat kinderen tegenwoordig eenmaal meer kunnen op het gebied van taal en rekenen wanneer zij in groep 1 en 2 komen. Leerkracht 11 zegt: “Verschoolsing moet wel. Als je ziet hoe rijp kinderen al zijn als ze in groep drie komen en hoe sterk die basis qua taal- en rekenvaardigheden is. Dat was vroeger niet zo. Als die lijn doorgezet wordt, denk ik dat er aan het eind van de basisschool wel een hoger niveau qua taal- en rekenvaardigheden wordt bereikt.” En leerkracht 13 zegt: “Het is misschien wel zo dat we meer bezig zijn met dingen van groep 3, maar de kinderen vragen er ook eerder om. Ik denk dat kinderen er eerder mee bezig zijn en ik denk dat dit wel goed is.” Drie leerkrachten zijn van mening dat er geen sprake is van verschoolsing.

4. Wat betekent verschoolsing voor de sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling van de kinderen in de groep 1 en 2 volgens de leerkrachten?

Visie leerkrachten op het aanleren van sociale en emotionele vaardigheden

Een van de aspecten van het spel is dat het bijdraagt aan de sociale en emotionele vaardigheden. Alle leerkrachten hechten hier veel waarde aan, omdat de kleuterperiode de periode is waarin dit aangeleerd moet worden. Zo zegt leerkracht 12: “Ja, dat vinden we wel heel belangrijk, we vinden dat de kinderen zich goed moeten voelen, zodat ze zich daardoor

goed kunnen ontwikkelen. Ze moeten plezier hebben en lekker in hun vel zitten. Dat is de basis om te ontwikkelen.” Leerkracht 10 zegt: *“Ik denk dat het hoofdbelang van kleuters ligt bij sociale vaardigheden, bij sociaal-emotionele ontwikkeling en bij spel en spelontwikkeling. Dit zijn namelijk allemaal zaken die vanaf groep 3 geen belangrijke rol meer spelen, dus als je ze niet bij de kleuters aanleert, wanneer dan? En laten we eerlijk zijn, rekenen en taal, vanaf groep 3 word je er mee overgoten tot en met groep 8 en daarna ook nog, dus ik heb echt zoiets van laten we de tijd bij de kleuters nou gebruiken om veel te laten spelen.”* Elke leerkracht besteedt bewust aandacht aan het aanleren van sociale en emotionele vaardigheden door middel van methoden. Dit gebeurt ongeveer een keer per week. Daarnaast geven leerkrachten aan dat ze de hele dag door bezig zijn met het aanleren van sociale vaardigheden.

Gevolgen

Een derde van de leerkrachten is van mening dat verschooling gevolgen heeft voor de sociale en emotionele vaardigheden. Leerkracht 10 zegt: *“Sommige kinderen die hier binnenkomen kunnen zo over naar groep 3 qua cognitieve vaardigheden, maar qua sociale en emotionele vaardigheden zijn ze er nog niet aan toe.”* Het niet kunnen toepassen van vaardigheden in een andere context is een gevolg van verschooling (Boland, 2015, Van Oers, 2011). Van een aantal respondenten heb ik geen antwoord op de vraag of hun kleuters de taal- en rekenvaardigheden in een andere context kunnen toepassen. Deze beperking is meegenomen in de discussie.

Het merendeel van de leerkrachten geeft aan dat kleuters het leuk vinden om getoetst te worden. Leerkrachten brengen het vaak niet als een toets, maar maken er iets leuks van. Zo geeft leerkracht 14 aan: *“Dan zeg ik: ‘Jongens, we gaan uit een boekje werken, net als groep drie’, en dat vinden ze dan harstikke leuk, echt een feestje. We maken ze in kleine groepjes en dan tussendoor bewegen we nog even en dan hup dan gingen ze weer verder. Dat vonden ze harstikke stoer en mooi ook, zo’n gekleurd boekje. Wij maken daar vaak een feestje van.”*

Ongeveer een derde van de leerkrachten geeft aan dat sommige kinderen problemen ervaren met het maken van een toets. Leerkracht 13 zegt: *“Soms ervaren kinderen boosheid of zijn ze gefrustreerd. Ze moeten zo veel terwijl ze gewoon lekker willen spelen en met hun eigen dingen aan de slag gaan. Maar dan is er toch druk vanuit ons naar die kinderen, ook al proberen we dit niet te laten merken.”*

6. Conclusie

De vraag die in dit onderzoek centraal staat, is: *“Wat zijn de opvattingen van de leerkrachten uit groep 1 en 2 in het kleuteronderwijs over de rol van spel en verschoolsing in het kleuteronderwijs en komen deze overeen met het handelen in de dagelijkse onderwijspraktijk?”*

6.1 Spel

Spel heeft volgens leerkrachten een belangrijke rol in het onderwijs aan kleuters. Het levert een belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling op sociaal, emotioneel en cognitief gebied. Dit sluit aan bij het eerdere onderzoek waarin gepleit wordt voor het behoud van spel in de kleuterklassen, omdat spel ervoor kan zorgen dat cognitieve, sociale en emotionele vaardigheden ontwikkeld worden (Van der Aalsvoort, 2009; Bodrova, 2008; Boland, 2015, Miller & Almon, 2009). Spel wordt door leerkrachten over het algemeen gezien als middel om vaardigheden te verwerken die opgedaan zijn in de klas of daarbuiten. Tijdens het spel worden deze toegepast, verdiept en geoefend. Opvallend is dat spel vooral wordt gezien als een middel om opgedane vaardigheden te verwerken. Het wordt dus minder gezien als een middel om ervaring op doen en om de volwassen wereld te ontdekken, zoals Boland (2009) en Van Der Aalsvoort (2009) stellen.

Daarnaast heeft spel volgens leerkrachten drie belangrijke kenmerken: kinderen moeten in spel 1) hun fantasie kwijt kunnen, 2) plezier beleven en 3) samen kunnen spelen. De eerste twee kenmerken komen overeen met de kenmerken van Burghardt (2011). Het kenmerk samenspel wordt niet genoemd door Burghardt (2011), terwijl leerkrachten dit een essentieel onderdeel vinden. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leerkrachten veel waarde hechten aan samenspel, omdat er in de praktijk meer tijd wordt besteed aan het aanleren van vaardigheden op een schoolse manier, waardoor de tijd voor spel vermindert. Het aanleren van cognitieve vaardigheden gebeurt vaak in lesjes, waardoor kinderen niet met elkaar bezig zijn en dus minder sociale vaardigheden aanleren. Dit zou onderzocht moeten worden.

Leerkrachten zien spel in relatie tot het planbord, wat betekent dat het spel van de kleuters niet helemaal vrij is van regels. Kinderen moeten namelijk kiezen uit bepaalde speelhoeken waarin zij gaan spelen, en wanneer deze vol zijn dan moeten zij een andere hoek kiezen. Kinderen hebben dus niet volledig zelf de keuze om ergens te gaan spelen, terwijl Burghardt (2011) en Van Oers (2011/2013) stellen dat een kenmerk van spel is dat het

vrijwillig plaatsvindt.

Bijna elke leerkracht vindt dat zij een rol heeft in de spelsituatie. Deze bestaat uit het begeleiden en het coachen van het spel en daarnaast uit het op gang brengen en observeren van het spel. Volgens de cultureel-historische speltheorie van Van Oers (2011) levert het toelaten van een leerkracht in het spel een belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling van de leerprocessen van de kleuter. De leerkracht moet leersituaties creëren in het spel van de kinderen en impulsen aanbieden; dit doen de leerkrachten door de spelsituatie te begeleiden en te coachen en door het spel op gang te brengen. De observerende rol van de leerkracht wordt niet genoemd door Van Oers (2011/2013) maar door de leerkrachten wel als belangrijk gezien. Dat deze rol genoemd wordt, kan samenhangen met het feit dat leerkrachten doelen moeten aftekenen die tijdens het spel moeten worden bereikt, zoals het uiten van gevoelens, wensen en opvattingen (SLO, 2015) (bijlage 3).

Over het algemeen kunnen leerkrachten hun ideeën over de rol van spel in de dagelijkse onderwijspraktijk toepassen. Zij voelen zich vrij in het bepalen van de rol in het spel, alleen zouden zij er meer tijd aan willen besteden. Over de hoeveelheid tijd die aan spel besteed zou moeten worden, lopen de meningen uiteen. Een deel van de leerkrachten wil meer tijd, omdat zij het idee hebben dat er te veel aandacht besteed wordt aan het aanleren van cognitieve vaardigheden, en het andere deel vindt dat er niet meer tijd nodig is. In dit onderzoek komt geen duidelijke verklaring naar voren voor deze discrepantie (bijvoorbeeld op het gebied van wel of niet vasthouden aan de methoden).

6.2 Verschooling

Over het algemeen zijn leerkrachten van mening dat er niet te eenzijdig gefocust wordt op het ontwikkelen van cognitieve vaardigheden. Er wordt namelijk ook veel belang gehecht aan het aanleren van sociale en emotionele vaardigheden. Dit wordt door de meeste leerkrachten gezien als de basis van de ontwikkeling tijdens de kleuterperiode. Voor het aanleren van emotionele en sociale vaardigheden worden verschillende methoden gebruikt en er wordt de hele dag door aandacht aan besteed. Daarnaast zijn leerkrachten van mening dat taal- en rekenvaardigheden aangeleerd moeten worden door in te spelen op de belevingswereld van de kleuters. Tevens moeten deze vaardigheden pas aangeboden worden wanneer kinderen er aan toe zijn, en dan altijd op een spelende manier.

Het bovenstaande komt tot uiting in de manier waarop gebruik wordt gemaakt van schoolse methoden. Zo geven alle leerkrachten les in grote groepen en maken bijna alle leerkrachten gebruik van het platte vlak, het directe-instructiemodel en geïsoleerde lesjes, los

van de context. Bijna alle leerkrachten zijn positief over de methoden omdat deze er voor zorgen dat alle doelen aan bod komen, al benadrukken de meesten dat de methoden vooral als leidraad en houvast gebruikt worden. Niet alle activiteiten worden klakkeloos overgenomen. Dit sluit aan op de visie dat de leerkracht in moet spelen op de belevingswereld van de kleuters, waardoor methoden soms losgelaten moeten worden. Deze opvatting zou deels verklaard kunnen worden uit het feit dat kinderen op jonge leeftijd nog niet in staat zijn tot schools leren (Goorhuis-Brouwer, 2006).

Het schoolbestuur benadrukt het belang van de methoden, maar leerkrachten voelen het niet als druk om deze methode systematisch te gebruiken, zoals de KLOSSERS in het onderzoek van Voorwinden (2009). Waarschijnlijk komt dit doordat leerkrachten de ruimte krijgen om methoden te gebruiken zoals zij willen, op voorwaarde dat de doelen maar aan bod komen. Een aantal leerkrachten ervaart wel druk vanuit het schoolbestuur en de Inspectie om de doelen te behalen en de leerlingen aan te zetten tot prestaties. Dit komt ook terug in het onderzoek van Voorwinden (2009) onder KLOSSERS.

Het toetsen van de voortgang van kinderen is ook een onderdeel van verschoolsing. De meeste kinderen krijgen ook de Cito, behalve de groepen 1. Leerkrachten zijn over het algemeen positief over het toetsen van kinderen. Zij zien het vooral als houvast en een manier om te kijken waar eventueel nog extra aandacht aan moet worden besteed. Het belangrijkste vinden leerkrachten dat er het hele jaar door geobserveerd wordt, want dat geeft een beter beeld van de ontwikkeling van het kind. Leerkrachten die geen Cito gebruiken, stellen dat het toetsen van kleuters niet past bij hun ontwikkeling. Uit onderzoek blijkt ook dat het toetsen van kinderen onder de zeven jaar geen eenduidig beeld geeft van de ontwikkeling van het kind, omdat deze ontwikkeling in sprongen gaat; vandaar het belang van observeren gedurende het hele jaar (Goorhuis-Brouwer, 2006; Miller & Almon, 2009).

Volgens iets meer dan de helft van de leerkrachten is er sprake van verschoolsing. Een deel vindt dit een positieve ontwikkeling, omdat kinderen tegenwoordig al meer kunnen in groep 1 en 2 dan vroeger, waardoor zij eerder toe zijn aan het schoolse leren. Een leerkracht moet hier op inspelen en deze vaardigheden aanbieden. Dit sluit ook weer aan op de algemene visie van leerkrachten dat zij moeten inspelen op de belevingswereld van het kind en vaardigheden moeten aanbieden wanneer het kind daaraan toe is. De andere helft vindt verschoolsing een negatieve ontwikkeling, omdat hierdoor minder tijd overblijft voor spel en dit juist de basis is voor het ontwikkelen van sociale, emotionele en cognitieve vaardigheden. Volgens drie leerkrachten is er geen sprake van verschoolsing. Deze gedachte kan samenhangen met het feit dat methoden waarschijnlijk als leidraad worden gebruikt en dat

leerkrachten geen druk voelen vanuit het schoolbestuur om de methoden systematisch en als standaard te gebruiken.

6.3 Gevolgen voor de emotionele, sociale en cognitieve ontwikkeling

Uit onderzoek blijkt dat verschooling en minder spel gevolgen kunnen hebben voor bovenstaande ontwikkelingsdomeinen. Zo zouden houdingen en waarden van kinderen niet worden ontwikkeld, omdat er geen dialoog en discussie plaatsvinden tussen de leerkracht en het kind. De betekenis van houdingen en waarden ligt niet vast en kan dus niet aangeleerd worden met schoolse methoden, want het gebruik van deze methoden laat geen ruimte over om te discussiëren of te praten over de betekenissen van waarden en houdingen (Van Oers, 2011). In dit onderzoek gebruiken leerkrachten een methode om sociale en emotionele vaardigheden aan te leren, maar dit gebeurt vaak maar een keer in de week. Daarnaast zijn leerkrachten de hele dag bezig met sociale en emotionele vaardigheden door een dialoog of discussie aan te gaan wanneer er bijvoorbeeld een ruzie is of wanneer er iets leuks of iets vervelends is gebeurd.

Het begeleiden van spel door de leerkracht is heel belangrijk. De taak van de leerkracht is om leersituaties in het spel te creëren en de leerling impulsen aan te bieden waardoor het kind zelf met het geleerde aan de slag gaat (Van Oers, 2011). De ontwikkeling loopt gevaar wanneer er geen tijd wordt vrijgemaakt voor het begeleiden van de spelsituatie. Leerkrachten willen meer tijd besteden aan het begeleiden van het spel van kinderen. Door het niet begeleiden van de spelsituatie kan er geen ‘zone van naaste ontwikkeling’ verkend worden, waardoor kinderen niet naar een hoger ontwikkelingsniveau getild worden (Vygotksy in Bodrova, 2008; Van Oers, 2011/2013).

Als laatste blijkt uit de literatuur dat kinderen druk ervaren om te presteren tijdens het toetsen; hierdoor kunnen gedragsproblemen in de vorm van agressie, boosheid, stress en frustratie ontstaan (Goorhuis-Brouwer, 2006). Kinderen kunnen deze gevoelens niet kwijt in het spel, omdat hier weinig tijd voor vrijgemaakt wordt. Over het algemeen vinden kinderen het echter juist leuk om getoetst te worden en merken slechts een paar leerkrachten soms paniek of onzekerheid bij de kinderen. Dit zou kunnen komen doordat leerkrachten nooit aan de kinderen vertellen dát ze getoetst worden, zodat de kinderen waarschijnlijk geen druk ervaren. Ook maken leerkrachten vaak iets leuks van het toetsmoment.

6.4 De drie functies van het onderwijs

Zoals uit de resultaten blijkt, wordt aan alle drie de functies van het onderwijs aandacht besteed door de leerkrachten. De manier waarop aandacht wordt besteed aan kwalificatie,

socialisatie en persoonsvorming moet volgens de leerkracht vooral op spel gebaseerd zijn. Er wordt zo goed mogelijk geprobeerd om evenredig tijd te besteden aan het aanleren van taal- en rekenvaardigheden, sociale en emotionele vaardigheden. Zes leerkrachten leggen nadruk op het aanleren van taal- en rekenvaardigheden, omdat kinderen deze moeten beheersen om door te gaan naar groep 3. Drie leerkrachten leggen de nadruk op het aanleren van sociale en emotionele vaardigheden, omdat dit de basis is van de ontwikkeling in de kleuterperiode. Twee leerkrachten benadrukken alle vier de vaardigheden.

6.5 Discussie

Elk onderzoek kent zijn beperkingen, zo ook dit onderzoek. Een eerste beperking betreft de generalisatie van dit onderzoek. Vanwege het kleine aantal respondenten is het moeilijk om de resultaten te generaliseren naar andere leerkrachten die lesgeven in groep 1 en 2. Daarnaast moet opgemerkt worden dat de leerkrachten lesgeven op basisscholen die ongeveer dezelfde opvattingen hebben over de manier van onderwijzen aan kleuters. Het zijn of openbare of christelijke basisscholen. Om een beter beeld te krijgen van de opvattingen van leerkrachten in de groepen 1 en 2 zou verder onderzoek zich kunnen richten op andere soorten basisscholen, zoals de Vrijeschool, waar de persoonlijkheidsontwikkeling een belangrijke plaats inneemt (Vereniging van Vrijescholen, 2015).

Ook zijn alleen vrouwelijke leerkrachten geïnterviewd. Het zou kunnen dat mannelijke kleuterleerkrachten andere opvattingen hebben. Tevens was er weinig spreiding in de leeftijd, waardoor geen vergelijking gemaakt kan worden tussen jongere en oudere leerkrachten. Verder onderzoek zou kunnen uitwijzen of er een verschil is tussen mannen en vrouwen en tussen leeftijdscategorieën.

Een belangrijke beperking in dit onderzoek is dat er te veel vragen gesteld moesten worden in een te korte tijd. Vaak hadden leerkrachten niet veel tijd omdat het interview vaak in de de pauze moest plaatsvinden. Hierdoor zijn een aantal vragen niet beantwoord. Zo is de vraag of er nog andere gevolgen te noemen zijn van verschooning voor de emotionele, sociale en cognitieve vaardigheden waarschijnlijk te open en te vaag geweest. Leerkrachten hadden moeite om deze vraag te beantwoorden, waardoor geen andere gevolgen werden genoemd. Ook de vraag over de verhouding tussen sociale, emotionele en cognitieve vaardigheden is niet door alle leerkrachten beantwoord, evenmin als die naar het toepassen van vaardigheden in een andere context. Ook zijn er twee leerkrachten tegelijkertijd geïnterviewd, dit kan de betrouwbaarheid van de gegeven antwoorden door de desbetreffende leerkrachten hebben beïnvloed. Er bestaat namelijk een risico dat leerkrachten met elkaars antwoorden instemden

terwijl zij het eigenlijk niet met elkaar eens waren.

Ondanks deze beperkingen kan dit onderzoek een bijdragen leveren aan de discussie rondom verschoolsing. Uit het onderzoek blijkt dat verschoolsing voor- en nadelen heeft. Leren is minder ‘kinderspel’, maar spel blijft een belangrijke rol vervullen in het overbrengen van onderwijs aan kleuters.

7. Literatuurlijst

- Van der Aalsvoort, D. (2009). Spel en spelen op de HU. *Lectoraat spel*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Van der Aalsvoort, G. M., & Van der Leeden, R. (2008). Leidt bevorderen van samen spelen bij jonge risicoleerlingen tot betere spelkwaliteit en schoolvorderingen? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Ontwikkelingspsychologie en Kinderpsychiatrie*, 33, 19-34.
- Biesta, G.J.J. (2011). De school als toegang tot de wereld: Een pedagogische kijk op goed onderwijs. In Klarus, R., & Wardekker, W. (red), *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek* (pp.15-35). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.
- Boeije, H. (2012). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Den Haag: Boom Lemma. 57-59.
- Boogaard, M. (2012). *Pedagogisch kader gastouderopvang: normen en waarden*. Geraadpleegd op 1 mei, 2015. Kohnstamm Instituut & Nederlands Jeugdinstituut: <http://www.pedagogischkader.nl/overzicht-en-download-boeken.html>
- Boland (2015). *Het jonge kind*. Hogeschool iPabo: Centrum voor Primair Onderwijs. Amsterdam
- Bosker, R.J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Geraadpleegd op 8 mei, 2015. Faculteit der Psychologische, Pedagogische en Sociologische Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen: [https://www.rug.nl/research/portal/publications/pub/630067dc-ef3f-479a-a17b-33e826e2ad8a\).html](https://www.rug.nl/research/portal/publications/pub/630067dc-ef3f-479a-a17b-33e826e2ad8a).html)
- Bosman, A.M.T. (2007). Zo leer je kinderen lezen en spellen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 46, 451-46.
- Burghardt, G. M. (2011). *Defining and Recognizing Play*. The Oxford Handbook of the Development of Play, 9–18. New York: Oxford University Press

- Centraal instituut toetsontwikkeling (2015). Over Cito. Geraadpleegd op 7 mei, 2015.
<http://www.cito.nl/over%20cito>
- Europa- Nu (2010). Lissabon strategie. Geraadpleegd op 8 maart 2015. <http://www.europa-nu.nl/id/vh7dotpnvfze/lissabonstrategie>
- Eurostat (2013). Risk of poverty or social exclusion in the EU2.
<http://ec.europa.eu/eurostat/web/main/home>. Geraadpleegd op 21 juni, 2015.
- Evers, J.C. (2007). *Kwalitatief interviewen: kunst én kunde*. Den Haag: Boom Lemma, hoofdstuk 2-4.
- Fuligni, A.S., Howes, C., Huang, Y., Hong, S.S., & Lara-Cinisomo, S. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly* 27, 198-209.
- Fromberg, D. P., & Bergen, D. (2006). *Play from birth to twelve: contexts, perspectives, and meanings*. New York: Routledge & Francis.
- Goorhuis-Brouwer, S. (2006). Mogen peuters nog peuteren en kleuters nog kleuteren? *De wereld van het jonge kind*, 33 (5), 132-135.
- Haan, A. de, P. Leseman, & E. Elbers (2011). *Pilot gemengde groepen 2007-2010. Onderzoeksrapportage oktober 2011*. Geraadpleegd op 1 mei, 2015. Utrecht: Universiteit Utrecht: www.utrecht.nl/onderzoekonderwijs
- Heckman, J. J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in economics*, 54, 3-56.
- Hofman, R.H., Dijkstra, B.J., & van Veen, M. (2007). *Bovenschoolse netwerken van docenten: monitoring functioneren en effecten van Pilots Docentium en Centrum voor de Leraar Eindrapport*. Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs.
- Janson, D. (2014). De manier van leren moet kloppen. Geraadpleegd op 7 mei, 2015.
<http://wij-leren.nl/manier-van-leren-moet-kloppen.php>
- Morel, N., Palier, B. & Palme, J. (2012). *Towards a Social Investment Welfare State?* Bristol: The Policy Press.
- Miller, E. & Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. College Park, MD: Alliance for Childhood.

- Murnane, R. J. (2007). Improving the Education of Children Living in Poverty. *The Future of Children*, 17(2). 161-182.
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human development*, 53, 1-4.
- Oers, B. van (2011). Doelgericht en betekenisvol leren: over de waarde van spel in de strijd tegen de verschooling. In R. Klarus en W. Wardekker (red.) *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek* (pp.55-72). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Oers, B. van (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (2), 185-198.
- Onderwijsexpertise (2015). Werken met programma's voor groep 1 en 2. Geraadpleegd op 7 mei, 2015. <http://www.onderwijsexpertise.nl/dienst/840/werken-met-programmas-voor-groep-1-2/>
- Onderwijsraad (2004). *Koers primair onderwijs. Werken aan gezamenlijke doelen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2010). *Naar een nieuwe kleuterperiode in de basisschool*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academy of Sciences National Research Council, Washington, DC. Board on Children and Families.; Institute of Medicine (NAS).
- Singer, D.G., Golinkoff, R.M. & Hirsh-Pasek, K. (2006) *Play = Learning: how play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York: Oxford University Press.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Blatchford, I. S. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1*. Institute of Education, University of London, University of Oxford, University of London & University of Nottingham

Visscher, A., & Ehren, M. (2011). *De eenvoud en complexiteit van Opbrengstgericht Werken. Analyse in opdracht van de Kenniskamer van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: Ministerie OCW

Vereniging van vrije scholen(2015).Wat maakt de vrije school uniek? Geraadpleegd op 21 juni, 2015, <http://www.vrijescholen.nl/vrijeschoolonderwijs/#.VZGs9pUVguQ>

Voorwinden, R. (2009). Kleuters mogen geen kleuters meer zijn. *Het Onderwijsblad* ,19, 20-26.

8. Bijlagen

Bijlage 1: Kerndoelen Nederlands

Op de website van stichting leerplan ontwikkeling staan de kerndoelen van het basisonderwijs betreft Nederlands per groep omschreven samen met de bijbehorende tussendoelen (www.tule.slo.nl). Hieronder worden de kerndoelen en bijbehorende tussendoelen voor groep 1 en 2 beschreven.

Kerndoel , 2 en 3 hebben betrekking op mondeling onderwijs.

Kerndoel 4: De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.

- informatieve prentenboeken
- informatief beeldmateriaal zoals (bouw)tekeningen, schema's, foto's, video's, CD-ROMs
- instructieve teksten met illustraties/foto's, bijv. in de vorm van (kinder)kookboeken, knutselboeken
- pictogrammen, opschriften, labels
- naslagwerken, waaronder in ieder geval een telefoonboek (voor gebruik in de huishoek)
- informatieve en instructieve teksten in tijdschriften, folders, kranten, schoolkrant; brieven, zelfgemaakte boeken en teksten van kinderen
- leesdoelen hebben betrekking op informatie verwerven en geïnstrueerd worden (voor de leesdoelen ontspanning/amuseren die in deze groepen een centraler rol spelen zie kerndoel 9)
- functies van geschreven taal ervaren:
 - geschreven teksten zoals briefjes, brieven, boeken en tijdschriften hebben een communicatief doel
 - symbolen zoals logo's en pictogrammen verwijzen naar taalhandelingen
 - geschreven taal heeft een permanent karakter
 - tekenen en tekens produceren bieden mogelijkheden tot communicatie
- Informatieve prentenboeken, krantenknipsels (vooral foto's met onderschrift)
- onderscheid tussen 'lezen' en 'schrijven' de teksten bevatten veel visuele ondersteuning, ze hebben een heldere structuur zinnen zijn kort en eenvoudig de onderwerpen van de teksten zijn dichtbij, ze gaan over het hier en nu, zijn contextgebonden en meestal concreet

- op initiatief en onder aansturing van de leraar leesstrategieën inzetten
- boekoriëntatie (samenhang illustraties en tekst, leesrichting, opbouw van het boek)
- voorspellen is vooral op macro- en mesoniveau

Kerdoel 5: De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.

- verhalende teksten, vooral expressief
(bijv. bij tekeningen, briefjes en kaarten voor anderen, verhalen/boekjes) (zie kerndoel 9)
- af en toe informatieve teksten
(bijvoorbeeld berichtjes met eigen nieuws voor op het nieuwsprkbord)
- af en toe instructieve teksten
(bijv. recepten) en verder: teksten die functioneel zijn voor eigen (spel)activiteiten:
lijstjes (bijv. een boodschappenlijstje voor de winkelhoek of een bestellijst voor de 'bakker')
, menukaarten, uithangborden, reclameborden) schrijfdoelen hebben vooral betrekking op
plezier verschaffen en op informeren
- (losse) woorden (bijv. labels, lijstjes of bij een tekening)zinnen (bijv. bij een tekening, of op
een kaart of briefje).
- schrijven is vooral:
 - schrijven via tekenen
 - schrijven via krabbelen
 - schrijven via letterachtige vormen
 - schrijven via letter-/tekenreeksen
 - schrijven via spontane spelling
 - schrijven is ook naschrijven en nastempelen, en typen op de computer
 - verzorgen is gericht op: tekening kleuren, woorden versieren.
- de onderwerpen zijn dichtbij, ze gaan over het hier en nu, zijn contextgebonden en concreet
- het inzetten van schrijfstrategieën wordt begeleid door de leraar en richt zich vooral op het
verkennen van het onderwerp en het 'verzamelen' van informatie

*Kerdoel 6: De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school-
en studieteksten en andere instructieve teksten, en bij systematisch geordende bronnen,
waaronder digitale bronnen.*

- Rubriceerspelletjes
- de volgorde van een tekst weergeven

Kerdoel 7: De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.

- Informatieve prentenboeken, krantenknipsels (vooral foto's met onderschrift)
- informatie uit verschillende teksten (globaal) met elkaar vergelijken

Kerdoel 8: De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.

- informatief boekje of 'informatieposter'
- schrijfdoelen hebben vooral betrekking op informeren
- *het inzetten van schrijfstrategieën wordt begeleid door de leraar en richt zich vooral op het verkennen van het onderwerp en het 'verzamelen' van informatie.*

Kerdoel 9: De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.

- verhalende prentenboeken, voorleesboeken, boeken met rijmpjes, versjes, dichtbundels, informatieve prentenboeken genres: avonturenverhalen, realistische verhalen, detectiveverhalen, griezelverhalen, dierenverhalen
- plezier in voorgelezen worden, zelf (digitale) boeken bekijken en 'lezen'
- praten over boeken
- zelf 'voorlezen' (bijv. aan knuffel of klasgenoot)
- geschreven taal zien als communicatie- en expressiemiddel waarmee je dagelijks omgaat stempelen, 'schrijven'

Kerdoel 10: De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.

- bewust zijn van hoe je gesprekken voert (taalgebruiksbewustzijn) reflectie op patronen en rollen (processen) in gesprekken: communicatieve houding, onderwerp van gesprek, manier

van praten, beurtwisseling en rolverdeling (bijv. zelf een beurt nemen, in de rede vallen, een vraag stellen, duidelijk praten, vragen om uitleg, zelf kiezen waarover je praat).

- Reflecteren op eigen werk

Kerdoel 11: De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden. De leerlingen kennen: regels voor het spellen van werkwoorden; regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden; regels voor het gebruik van leestekens.

- ontwikkeling fonologisch bewustzijn (groep 1 en 2):
 - opdelen van zinnen in woorden
 - opdelen van samengestelde woorden in afzonderlijke componenten
 - opdelen van woorden in klankgroepen
 - verbinden van klankgroepen tot woorden
 - opzeggen van rijmpjes samen met iemand anders
 - individueel opzeggen van rijmpjes
 - herkennen van eindrijm toepassen van eindrijm: zelf ontdekken van rijm, produceren van rijm
- ontwikkeling fonemisch bewustzijn (groep 2 en 3):
 - herkennen van beginrijm in langgerekte woorden
 - herkennen van beginrijm in gewoon uitgesproken woorden
 - toepassen van beginrijm
 - klinker in een woord isoleren
 - auditieve analyse op klankniveau
 - auditieve synthese op klankniveauletters kunnen benoemen

Kerdoel 12: De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

- beheersen van een basiswoordenschat
- conceptuele netwerken ervaringsgericht uitbreiden
- nieuwe woordbetekenissen uit verhalen afleiden
- woorden actief leren gebruiken

- onderscheid tussen vorm- en betekenisaspecten van woorden reflectie op woordbetekenissen betekenis van begrippen voor beginnende geletterdheid: voor, achter, boven, onder, beneden, links, rechts, begin, midden, eind, letter, klank, woord, verhaal, lezen, schrijven
- Deze begrippen moeten in relatie gezien worden met de voorgaande kerndoelen en in een juiste context aangeboden worden aan kinderen. We behandelen ze daarom niet als doel op zichzelf in dit kerndoel over woordenschat.

Bijlage 2: kerndoelen rekenen

Op de website van stichting leerplan ontwikkeling staan de kerndoelen van het basisonderwijs betreft rekenen per groep omschreven samen met de tussendoelen (www.tule.slo.nl).

Hieronder worden de kerndoelen en bijbehorende tussendoelen voor groep 1 en 2 beschreven.

Kerndoel 23: De leerlingen leren wiskundetaal gebruiken.

Taal voor het uitdrukken of benoemen van:

- Hoeveelheden (bijv. Dat zijn er ...)
- de telrij (bijv. de kaartjesgetallenlijn en speelborden)
- (vergelijking van) aantallen en groottes (bijv. groot/klein, groter/kleiner, meer/minder, lang/kort, dichtbij, ver weg)
- het veranderen of vergelijken van hoeveelheden en groottes (bijv. erbij, eraf, samen, verschil)
- volgordes (bijv. volgende/vorige (ook bij tellen))
- figuren (bijv. vierkant, rechthoek, cirkel, driehoek)
- meetkundige termen (bijv. lengte, afstand, rond, recht)
- ruimtelijke relaties (bijv. vóór, achter, naast, bij, in de richting van)
- ruimtelijke relaties (bijv. spiegelen, spiegelbeeld, dezelfde vorm (maar verschillend van grootte), gedraaid) het verloop van de dag (bijv. met de tijdlijn)
- taal om volgordes weer te geven (bijv. eerst ..., dan ... en daarna ...)
- taal om processen weer te geven (bijv. eerst doe je ..., dan ... en daarna ...; terwijl je ..., doe je (ook) ...) gebruik van voorwaardelijke zinnen (bijv. als ..., dan ...)

Kerndoel 24: De leerlingen leren praktische en formele rekenwiskundige problemen op te lossen en redeneringen helder weer te geven.

- problemen in verband met aantallen (bijv. Zijn er evenveel?; Zijn er genoeg?; Zijn er meer of minder?)
- problemen in verband met de telrij (bijv. Waar staat de 9?; Wat zijn de buren van 5?)
- problemen in verband met lengte en gewicht (bijv. Wie is het grootst?; Kan ik mezelf zwaarder maken?)

Kerndoel 25: De leerlingen leren aanpakken bij het oplossen van rekenwiskundeproblemen te onderbouwen en leren oplossingen te beoordelen

- aanpakken onderbouwen en oplossingen beoordelen bijvoorbeeld bij het werken met

- groottes en aantallen
- verbanden als evenveel, groter/kleiner
- vormen en ruimtelijke relaties
- voorstellingen en gedachten onder woorden brengen kritisch luisteren naar elkaars uitleg

Kerdoel 26: De leerlingen leren structuur en samenhang van aantallen, gehele getallen, kommagetallen, breuken, procenten en verhoudingen op hoofdlijnen te doorzien en er in praktische situaties mee te rekenen.

- (kleine) hoeveelheden vergelijken (méér, minder evenveel)
- hoeveelheden tellen (resultatief tellen)
- meten door afpassen
- benoemde hoeveelheden, groottes, data etc. (waarvan je de getallen weet) vergelijken op grond van die getallen. Bijvoorbeeld bij een vraag als "wie is het oudst?"
- getallen met elkaar vergelijken op basis van volgorde in de telrij en door vergelijking van corresponderende hoeveelheden
- kleine hoeveelheden direct overzien getalpatronen herkennen, zoals die op de dobbelsteen en bij dominostenen
- de telrij tot 10 / 20: de telwoorden, verder tellen en terugtellen vanaf een willekeurig getal
- telrij tot 100 (in oriënterende zin) aantallen en hoeveelheden structureren in tweetallen, vijftallen en tientallen en naar analogie van de vingers van twee handen de vijf- en tienstructuur: 0, 5, 10, 15, 20
- betekenis van het resultatief tellen
- betekenis van het samenvoegen, doortellen, terugtellen, wegnemen, verschil bepalen in betekenisvolle situaties
- het onderscheiden van verschillende betekenissen van getallen bij het benoemen van onder andere aantallen, posities (de derde in de rij, huisnummers), tijd, leeftijd, gewicht, lengte, prijzen, kledingmaten en andere groottes

Kerdoel 27: De leerlingen leren de basisbewerkingen met gehele getallen in elk geval tot 100 snel uit het hoofd uitvoeren, waarbij optellen en aftrekken tot 20 en de tafels van buiten gekend zijn.

Bezinning op het getalsmatige aspect (cq. het hoeveelheidsaspect) in situaties waarin sprake is van 'erbij komen' en 'eraf gaan' of 'weggaan', zoals bij het in- en uitstappen van passagiers, het winkelen, het parkeren van auto's, en zo meer; verwoorden van de getalsmatige veranderingen

die zich in zulke situaties voordoen. het symboliseren van hoeveelheden in 'optel-'en áftrek' situaties met behulp van vingers, blokjes, fiches en dergelijke, en het gebruik van zulke hulpmiddelen om te bepalen hoe groot het nieuwe aantal passagiers of euro's of auto's is geworden.

Kerdoel 28: De leerlingen leren schattend tellen en rekenen.

Schattend bepalen van grotere hoeveelheden, voorafgaand aan precies tellen, (via orde-van-grootte-vergelijkingen: 'zijn het er meer of minder dan 10? Meer dan 20? Tussen 20 en 30?' enz. Het gaat daarbij vanaf het begin om de 'argumenten', en niet om alleen raden)

Kerdoel 29, 30 & 31 zijn niet van toepassing in groep 1 en 2.

Kerdoel 32: De leerlingen leren eenvoudige meetkundige problemen op te lossen.

- oriënteren en plaatsbepalen in de bekende eigen omgeving
- beschrijven van routes
- construeren met blokken, papier en ander constructiemateriaal
- onderzoeken van en opereren met vormen en figuren (bijv. vouwen), schaduwen, spiegels, patronen
- verkennen en onderzoeken van meetkundige basisvormen (cirkel, vierkant, driehoek) en hun eigenschappen en het ontwikkelen van taal bij bovenstaande

Kerdoel 33: De leerlingen leren meten en leren te rekenen met eenheden en maten, zoals bij tijd, geld, lengte, omtrek, oppervlakte, inhoud, gewicht, snelheid en temperatuur

- bewustwording van het bestaan van verschillende grootheden als afzonderlijke groottekenmerken van objecten zoals lengte, inhoud en gewicht
- ervaring opdoen met het direct vergelijken en ordenen van objecten qua lengte, gewicht en inhoud
- werken met de daarbij behorende begrippen als lang(ste), kort(ste), groot(ste), klein(ste), even lang, zwaar(ste), licht(ste), 'er zit meer in', 'bijna vol', en zo meer
- kennismaking met verschillende strategieën om objecten qua grootte te vergelijken. (bijvoorbeeld: bij lengte door objecten direct naast elkaar te plaatsen (zoals bij de eigen lichaamslengte); bij gewicht 'op het gevoel' door objecten in de hand te nemen of met behulp van een balans; bij inhoud door overgieten van de inhoud van objecten)

- verkenning van de mogelijkheid om de lengte, het gewicht of de inhoud van een object uit te drukken in een natuurlijke maateenheid, zoals de stap, het kopje of het blokje
- verkenning van de meter als 'officiële' maateenheid voor lengte; koppeling van deze maat aan de eigen lichaamslengte als referentiemaat, en aan de 'stap' onderzoek naar de wijze waarop een 'meterlat' gebruikt kan worden om bijvoorbeeld de lengte van het lokaal te bepalen
- versterking van het besef dat oppervlakte een belangrijk groottekenmerk van objecten kan zijn, met name in situaties waarin sprake is van bedekken (met een kleed), inpakken (pakpapier) of bouwen (met bouwelementen)
- bewustwording van het feit dat met de aanduiding hoe groot iets is behalve de lengte of het gewicht soms ook de oppervlakte bedoeld kan worden.
- verkenning van het begrip inhoud als 'hoeveel past er in' via afpassen, meten, overgieten en vullen van flessen, pakken met bekertjes water
- verkenning van begrippen die horen bij inhoud zoals 'vol', 'leeg', 'even vol', 'meer', 'minder'
- ervaring opdoen met wegen en vergelijken van het gewicht van allerlei voorwerpen en gebruik hierbij van bijbehorende begrippen als 'zwaar', 'licht', 'zwaarste', 'lichtste'. Dit 'wegen' gebeurt voornamelijk via globaal meten met de handen en eventueel met een eigen gemaakte balans
- eerste bewustwording dat gewicht niet persé samenhangt met de grootte: wat lijkt zwaarder en is lichter (krop sla is groter dan een wortel, maar toch lichter)
- verkenning van de dagindeling in ochtend, middag, avond en nacht; en van de weekindeling in dagen
- besef van het verstrijken van tijd door gebeurtenissen in de tijd te ordenen en interpreteren
- ontwikkeling van tijdsbesef door te ervaren hoe lang een minuut kan duren en dat je dit verschillend kunt ervaren
- verkenning van begrippen die met omgaan met geld te maken hebben (bijv. kopen, verkopen, betalen, euro, muntjes, prijs, duur, goedkoop, 'hoeveel kost het')
- verkenning van activiteiten die met omgaan met geld te maken hebben (bijv. winkeltje spelen, boodschappen doen, verkopen, kopen, betalen met 'iets' (kunnen ook fiches zijn), ruilen van een voorwerp tegen muntjes, nog iets terugkrijgen)

nadenken over geld en de betekenis ervan

(bijv. wat doen mensen met geld, wat is veel geld, wat is duur, goedkoop, hoe kom je aan geld

Bijlage 3: Kerndoelen oriëntatie op jezelf en de wereld

Kerdoel 34: De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen.

- belangstelling en verantwoordelijkheid voor het eigen lichaam en de verzorging ervan
- hygiënisch verantwoorde lichaamsverzorging
- belang van ontbijt, pauzehap en lunch
- voorbereiding op het periodiek geneeskundig (school)onderzoek of oriëntatie op een bezoek aan de huisarts
- ervaringen met het ziekenhuis
- de uniciteit van ieder mens
- uiten van gevoelens, wensen, en opvattingen
- ontstaan en oplossingsmogelijkheden van conflicten in de eigen omgeving
- wederzijdse afhankelijkheid van mensen

Kerdoel 35: De leerlingen leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer en als consument.

- veilig speel- en werkgedrag in en om school
- afspraken ten aanzien van lopen en spelen
- veilig oversteken in eenvoudige situaties
- afspraken en regels als passagier van auto, bus, fiets en bromfiets
- het kiezen uit een groot aanbod van producten
- invloeden op de consumptie
- het belang van bewaren, ruilen, lenen en kopen en van de afspraken die daarbij gemaakt worden
- het belang van aspecten van gezondheid, veiligheid en stevigheid (duurzaamheid) bij productkeuze
- aankopen die tot teleurstellingen kunnen leiden

Kerdoel 36: De leerlingen leren hoofdzaken van de Nederlandse en Europese staatsinrichting en de rol van de burger.

- noodzaak van regels en afspraken bij het samenleven thuis, op straat en op school
- gezamenlijk regels vaststellen

Kerdoel 37: De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen.

- gezin en gezinsleven
- soorten gezinnen
- vriendschap: kenmerken en uitingen
- bij een groepje horen
- taken op school
- taken thuis

Kerdoel 38: De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit.

- gebruiken/leefgewoonten feestdagen
- betekenis en verschillende uitingsvormen van seksualiteit (bijv. liefde uiten)
- passend taalgebruik bij praten over seksuele onderwerpen
- gevoelens (intimiteit, plezier, opwinding) die positief zijn en vrij van dwang of pijn
- prettige en onprettige lichamelijke ervaringen
- seksueel misbruik
- verantwoordelijkheid van volwassenen voor de veiligheid van kinderen
- verschillen voortkomend uit sekse, cultuur, leeftijd

Bijlage 4: interviewvragen

Met dit interview wil ik er graag achter komen hoe het onderwijs aan kleuters op uw school er uit ziet en wat uw opvattingen zijn over het lesgeven aan kleuters. Het interview zal ongeveer een half uur in beslag nemen. Heeft u er bezwaar tegen als ik het interview opneem? Dit doe ik zodat ik niet alle informatie hoeft op te schrijven waardoor het later makkelijker te verwerken is in het onderzoek. Ik wil hierbij benadrukken dat er geen persoonlijke informatie wordt vrijgegeven over u of de school.

Zou ik ten eerste uw leeftijd mogen noteren en het aantal jaren ervaring in het kleuteronderwijs?

Dan wil ik nu beginnen met de vraag of u dit formulieren wilt invullen. Het gaat over het aandacht besteden aan taal- en rekenvaardigheden.

Ik ga u nu een aantal vragen stellen over het ontwikkelen van taalvaardigheden en de gebruikte onderwijsmethoden in uw kleuterklas voor aanleren van taalvaardigheden.

1. Wat is uw visie op het aanleren van taal- en rekenvaardigheden?
2. Zou u meer of minder tijd willen besteden aan het aanleren van de taal- en rekenvaardigheden die genoemd worden op het formulier of vindt u het wel goed zo?
3. Waarom minder of waarom meer?
4. Indien u aan bepaalde taalvaardigheden geen aandacht besteedt, waarom besteedt u daar geen aandacht aan?
5. Welke methoden gebruikt u voor het aanleren van taalvaardigheden?
6. Geeft u taal- en rekenlessen in grote groepen?
7. Gebruikt u het directe instructie model? (Dit leg ik uit: leerkracht doet een vaardigheid voor en de leerling doet het vervolgens na en oefent net zo lang tot dat de leerling het zelf kan).
8. Geeft u geïsoleerde lesjes los van de context? (Ik geef hierbij het voorbeeld van het aanleren van de telrij in een les en vervolgens wordt het niet meer toegepast in een andere context zoals bijvoorbeeld in de bouwhoek).
9. Maakt u gebruik van werken in het platte vlak? (Ik geef hierbij als voorbeeld het werken met werkbladen).
10. Zijn deze methoden in uw optiek geschikt voor het aanleren van taalvaardigheden?
11. Waarom wel of waarom niet?
12. Is er volgens u een betere methode voor het aanleren van taalvaardigheden?

13. Bestaat er ruimte vanuit de school om als leerkracht te kiezen voor een andere methode?
14. Waarom wel of waarom niet?
15. Kunnen uw kleuters de taalvaardigheden die zij op doen in de klas ook toepassen buiten de context van een lessituatie, dus bijvoorbeeld tijdens het buitenspelen?
16. Worden uw kleuters getest op hun voortgang wat betreft taalvaardigheden?
17. Hoe worden uw kleuters getest op hun voortgang wat betreft taalvaardigheden?
18. Is er volgens u een betere manier om uw kleuters op hun voortgang wat betreft taalvaardigheden te toetsen?
19. Ervaren uw kleuters stress wanneer zij getoetst worden op hun taalvaardigheden?
20. Zijn uw kleuters boos of agressief wanneer zij getoetst worden op hun taalvaardigheden?
21. Wat vindt u van de manier van toetsen in uw klas?

Ik wil u nu een aantal vragen stellen over de ontwikkeling van de sociale vaardigheden, normen en waarden en de persoonlijke identiteit van het kind.

1. Hoe leert u het kind om te gaan met anderen kinderen?
2. Hoe leert u kinderen samen te werken?
3. Hoe lost u ruzies in de klas op?
4. Wat is de visie van uw school op het aanleren van sociale vaardigheden?
5. Bent u het daar mee eens?
6. Waarom wel of waarom niet?
7. Wat is de visie van uw school op het aanleren van normen en waarden?
8. Bent u het daar mee eens?
9. Waarom wel of waarom niet?
10. Hoe daagt u kinderen uit om initiatief te nemen in een gesprek?
11. Hoe leert u kinderen respect hebben voor verschillen tussen kinderen?
12. Hoe leert u kinderen open te staan voor de opvattingen van andere kinderen?
13. Wat is de visie van uw school op het creëren van een persoonlijke identiteit van een leerling?
14. Bent u het daarmee eens?
15. Waarom wel of waarom niet?

Ik wil u nu een aantal vragen gaan stellen over de rol van spel in uw klas.

1. Wat is uw visie op het vrije spel van kinderen?
2. Kunt u drie kenmerken opnoemen waaraan spel moet voldoen in uw optiek?
3. Hoeveel tijd per dag besteden uw kleuters aan het vrij en zelfstandig spelen?
4. Besteedt u op een dag meer tijd aan het vrij spel van uw kleuters of aan het aanleren van taal- en rekenvaardigheden?
5. Waarom besteedt u daar juist meer aandacht aan?
6. Zou u meer tijd willen vrij maken voor het vrij spel van kinderen?
7. Waarom wel of waarom niet?
8. Waarom of waardoor maakt u niet meer tijd vrij voor het spel van kinderen?
9. Wat is de visie van uw school op vrij spel?
10. Bent u het daarmee eens?

Ik ga u nu een aantal vragen stellen over uw rol in een spelsituatie.

1. Wat is de rol van spel volgens de visie van uw school?
2. Wat is uw rol tijdens de vrije spelsituatie van uw leerlingen?
3. Voelt u zich vrij om zelf uw rol te bepalen in een spel situatie?
4. Wat is de visie van uw school wat betreft de rol van de leraar in een spelsituatie?
5. Bent u het daar mee eens?

Als laatste wil ik u een paar vragen stellen over uw definitie van goed onderwijs aan kleuters volgens u.

1. Hoe is volgens u de verhouding tussen het aanleren van taal- en rekenvaardigheden, sociale vaardigheden, normen en waarden in de onderwijspraktijk waarin u zich nu bevindt?
2. Waar wordt de meeste nadruk opgelegd door u?
3. Wat is de reden daarvan?
4. Voelt u zich vrij om zelf te bepalen waar u de meeste aandacht aan besteedt?
5. Denkt u dat er sprake is van verschoolsing in het kleuteronderwijs?
6. Waarom wel of waarom niet?
7. Is dit een positieve of negatieve ontwikkeling?
8. Hoe zou u de balans willen zien tussen het aanleren van taal- en rekenvaardigheden, sociale vaardigheden, normen en waarden en persoonlijke ontwikkeling, in de kleuterklas?

Dan zijn we nu aan het einde gekomen van dit interview. Heeft u nog vragen of opmerkingen bij dit interview?

Hartelijk bedankt voor uw deelname.

Bijlage 5: Enquête taal- en rekenvaardigheden

Zou u hieronder aan kunnen geven of u aandacht besteedt aan het genoemde leerdoel? Dit doet u door ja of nee aan te kruisen. In de laatste kolom kunt u aangeven hoeveel uur per week u ongeveer aandacht besteedt aan het leerdoel.

Taalvaardigheden

<i>Leerdoel</i>	<i>Ja</i>	<i>Nee</i>
Besteedt u aandacht aan het herkennen van klankvormen van taal bij kinderen?		
Leert u uw kinderen eenlettergrepige woorden in afzonderlijke klanken op te delen?		
Leert u uw kleuters leesstrategieën?		
Leert u uw kleuters schrijfstrategieën?		
Besteedt u aandacht aan het opbouwen van een basiswoordenschat onder uw kleuters?		

Leert u uw kleuters nieuwe woordbetekenissen uit verhalen afleiden?		
---	--	--

Rekenvaardigheden

<i>Leerdoel</i>	<i>Ja</i>	<i>Nee</i>
Leert u uw kleuters hoeveelheden schatten?		
Leert u uw kleuters de telrij 0 tot 20?		
Leert u uw kleuters oriënteren op de telrij 0-100?		
Leert u uw kleuters aantallen en groottes en het veranderen daarvan?		
Leert u uw kleuters volgordes?		
Leert u uw kleuters figuren?		

Leert u uw kleuters meetkundige termen?		
Leert u uw kleuters meten door afpassen?		
Leert u uw kleuter ruimtelijke relaties?		
Leert u uw kleuters hoeveelheden vergelijken en hoeveelheden tellen en benoemen		
Leert u uw kleuters de betekenis van het samenvoegen, doortellen, terugtellen, wegnemen, verschil bepalen in betekenisvolle situaties		
Leert u uw kleuters het onderscheiden van verschillende betekenissen van getallen bij het benoemen van onder		

andere aantallen, posities (de derde in de rij, huisnummers), tijd, leeftijd, gewicht, lengte, prijzen, kledingmaten en andere groottes		
Leert u uw kleuters schattend tellen en rekenen?		

Bijlage 6: kenmerken respondenten

leerkracht	leeftijd	ervaring	Groep
1	46	15	1/2
2	27	5	1
3	29	5	2
4	50	22	1
5	48	25	1
6	53	13	1/2
7	57	25	1/2
8	44	20	1/2
9	43	22	1/2
10	55	15	1/2
11	55	20	1/2
12	32	7	1/2
13	58	40	1
14	48	25	1
15	48	24	1/2
16	43	22	2
17	39	12	1

Tabel 1: kenmerken respondenten

Toelichting tabel

Het gemiddeld aantal jaren ervaring van de leerkrachten is $317/17 = 18,64$, dus gemiddeld 18,5 jaar ervaring. De gemiddelde leeftijd van de leerkrachten is $775/17 = 45,59$, dus een gemiddelde leeftijd van 46 jaar. Ongeveer 35% ($6/17 \times 100 = 35,2$) van de ondervraagde leerkrachten staat voor een groep 1. Van de ondervraagde leerkrachten staat 53% ($9/17 \times 100 = 52,9$) voor een combinatie groep 1/2. Van de ondervraagde leerkrachten staat 12% ($2/17 \times 100 = 11,7$) voor alleen een groep 2 klas.

Bijlage 7: Gebruik schoolse methoden

leerkracht	Les in grote groepen	Werken op het platte vlak	Directe instructie	Geïsoleerde lesjes los van de context
1	X	X		X
2	X	X	X	X
3	X	X	X	X
4	X	X		X
5	X	X	X	
6	X	X	X	X
7	X	X	X	X
8	X	X	X	X
9	X	X	X	X
10	X	X	X	X
11	X	X	X	X
12	X	X	X	X
13	X	X	X	X
14	X		X	X
15	X	X	X	X
16	X	X	X	X
17	X	X	X	X

Tabel 2: gebruikte methoden

Toelichting tabel: in de tabel worden de gebruikte schoolse methoden vermeld.

Bijlage 8: Codeboom Nvivo

Nodes		
Name	Sources	References
tijsdbesteding vaardigheden	15	31
methode taal- en rekenvaardigheden	3	3
schatkist	9	18
thematisch werken	10	12
fonemisch bewustzijn en gecijferd bewustzijn	6	9
De wereld in getallen	1	2
ik en co	1	1
visie leerkracht op methode taal- en rekenvaardigheden	4	9
wel goede methode	8	11
geen goede methode	5	8
visie leerkracht op het aanleren van taal- en rekenvaardigheden	14	31
visie school op het aanleren van vaardigheden	8	11
overslaan van vaardigheden	6	6
toepassen van vaardigheden in andere context	4	6
manier van toetsen	0	0
cito	11	13
leerlingvolgsysteem	9	12
zelfgemaakt systeem	1	3
visie leerkracht op toetsen	2	4
positief	4	9
negatief	8	13
zowel positief als negatief	3	6
gedrag tijdens toets	0	0
zenuwachtig, boos, agressief, stress	5	6
plezierig	11	13
visie leerkracht op methode sociale vaardigheden	6	10
visie school op het aanleren van sociale vaardigheden	8	13
visie leerkracht op het aanleren van sociale vaardigheden	12	14
personificatie	0	0

Nodes

Name	Sources	References
personificatie	0	0
initiatief nemen	3	3
respect	6	7
persoonlijke identiteit	5	8
eigen mening	3	4
socialisatie	0	0
oplossen van ruzies	10	13
omgang met andere kinderen	2	4
normen en waarden	4	5
methode sociale vaardigheden	0	0
vreedzame school	2	2
filosofen	1	3
pad	3	6
doos vol gevoelens	1	4
leefstijl	2	6
sumo kaarten	1	2
zien	2	5
zippy	1	2
tijdsbesteding vrij spel	6	10
buitenspelen	1	1
spelen op basis van planbord	10	14
genoeg tijd	2	2
te weinig tijd	2	3
meer tijd	2	2
visie leerkracht op vrij spel	11	19
cognitief gebied	2	2
sociaal emotioneel gebied	3	3
visie school op vrij spel	10	15
kenmerken spel volgens leerkracht	0	0

Nodes

Name	Sources	References
kenmerken spel volgens leerkracht	0	0
plezierig	5	6
spontaan	0	0
dient geen extrinsiek doel	1	1
kinderen moeten er iets van leren	5	6
zelfverzonnen	6	7
heeft geen regels	0	0
vereist actieve deelname	0	0
eigen realiteit	0	0
afspiegeling van de werkelijkheid	2	2
het gaat om het proces	2	3
leren omgaan met anderen	4	5
rollenspel	1	1
ontwikkeling taal	1	1
ontwikkeling ruimtelijke oriëntatie	1	1
rol leerkracht in spel volgens leerkracht	5	6
begeleiden, coachen	12	23
leersituaties creëren, uitdaging bieden	4	8
spel op beloop laten gaan	6	9
uitdagende omgeving aanbieden, kind gaat zelf op ontdekking	1	1
spel op gang brengen	5	10
observerende rol	4	4
rol van leerkracht in spel volgens school	6	6
verhouding tussen spel en taal- en rekenvaardigheden	14	25
vrijheid in rol spelsituatie	0	0
wel vrijheid	15	17
geen vrijheid	0	0

Nodes

Name	Sources	References
<input type="checkbox"/> tijdsbesteding begeleiden spel <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> meer tijd <input type="checkbox"/> genoeg tijd <input type="checkbox"/> minder tijd 	0	0
<input type="checkbox"/> visie leerkracht op verschooling	10	20
<input type="checkbox"/> gevolgen sociale- en emotionele ontwikkeling	5	12
<input type="checkbox"/> kleuteronderwijs vroeger en nu	5	7
<input type="checkbox"/> ervaren druk <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> schoolbestuur <input type="checkbox"/> inspectie <input type="checkbox"/> ouders <input type="checkbox"/> overheid <input type="checkbox"/> geen druk <input type="checkbox"/> andere leerkrachten <input type="checkbox"/> maatschappij 	0	0
<input type="checkbox"/> verhouding taal- en rekenvaardigheden, sociale vaardigheden en spel	10	12
<input type="checkbox"/> nadruk	8	13