

# Waar blijft de kleuter?

Een terugblik op bijna 35 jaar basisonderwijs

**Helma Brouwers**

Il lucidus aer, n  
a riu... t r  
re... ac  
s... gu  
ac... t u  
a m... an  
3 plaga, nec ad

uitgeverij

**SWP**

## **Waar blijft de kleuter?**

Een terugblik op bijna 35 jaar basisonderwijs

*Helma Brouwers*

ISBN 978 90 8850 934 6

NUR 740 / BISAC EDU023000 / THEMA JNG

© 2019 Uitgeverij SWP Amsterdam

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

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikelen 16h t/m 16m Auteurswet 1912 j°. Besluit van 27 november 2002, Stb 575, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoeding te voldoen aan de Stichting Reprerecht te Hoofddorp (Postbus 3060, 2130 KB, [www.reprerecht.nl](http://www.reprerecht.nl)) of contact op te nemen met Uitgeverij SWP voor het treffen van een rechtstreekse regeling in de zin van art. 16l, vijfde lid, Auteurswet 1912.

Voor het overnemen door een onderwijsinstelling van een gedeelte uit deze uitgave, in papieren vorm of digitaal, (bijvoorbeeld voor plaatsing ervan op uw digitale leeromgeving of in een reader) kunt u zich richten tot: Stichting UvO, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, Tel. 023-8700212, [www.stichting-uvo.nl](http://www.stichting-uvo.nl) UvO@cedar.nl.

# Inhoudsopgave

Waar blijft de kleuter?	7
Lezen, rekenen en schrijven? Kleuters hebben wel wat beters te doen!	13
Passend onderwijs in de kleutergroep	21
Het geheim van het Finse onderwijs	29
Het recht van het kind om kind te zijn	41
Wat werkt wel of niet in voor- en vroegschoolse educatie?	53
Inspirerende onderwijsvisies voor de onderbouw	63
Kleuters kunnen niet blijven zitten	85
Wat heeft die methode dat ik niet heb?	93
Een kijkje in de klas van ‘Teacher Tom’	103
Literatuurlijst	109
Verantwoording	117

## Waar blijft de kleuter?

Het is nu bijna vijfendertig jaar geleden dat in Nederland een van de grootste onderwijsoperaties ooit plaatsvond: de integratie van kleuterschool en lagere school. Twee heel verschillende typen onderwijs – de een gericht op leerstofoverdracht, de ander op het stimuleren van ontwikkeling – gingen proberen er één basisschool van te maken voor kinderen van 4 tot 12 jaar. Dat ging niet zonder slag of stoot. Vooral veel kleuterleidsters waren bang dat het kleuteronderwijs ondergesneeuwd zou raken; dat de spelend lerende kleuter gedwongen zou worden tot schoolwerk dat niet bij de kleuterleeftijd (4 tot 6 jaar) past. Ook psychiaters en ontwikkelingspsychologen waren er niet altijd gerust op. Zo schreef Dr. Bent:

“Een overrompeling van het kleuteronderwijs in een geïntegreerde school betekent de vroegtijdige dood van de echte basisschool.”

Er zijn nog steeds hardnekkige knelpunten, zoals verschillende artikelen in deze bundel zullen aantonen. Maar moeten we zoveel jaren later concluderen dat die echte basisschool dood is, of zijn er voldoende lichtpuntjes, wellicht zelfs winstpunten aan te wijzen? Hoewel er terechte zorgen zijn over hoe het op dit moment gaat in de peuter- en kleutergroepen, zijn die winstpunten er zeker ook.

Alvorens verder in te gaan op de huidige situaties, duiken we eerste de geschiedenis in van de totstandkoming van de basisschool.

## Kindgericht versus leerstofgericht?

De basisschool werd niet van de ene op de andere dag ingevoerd. Er ging een lange voorbereiding aan vooraf; kleuterschool en lagere school maakten wederzijds kennis met elkaar. Daarbij bleek de cultuurverschillen tussen beide schooltypen vaak groter dan verwacht. Men sprak elkaars taal niet. De taal van ‘lesgeven’ en ‘leerstof’ was het kleuteronderwijs vreemd. Daar sprak men over ‘materialen’, ‘hoeken’ en ‘ontwikkelingsgebieden’. Het fenomeen ‘werkles’ of ‘arbeid naar keuze’ (later door de APS-groep ‘speelwerktijd’

genoemd) stond voor een vrolijke verscheidenheid aan activiteiten zoals bouwen met blokken, spelen met zand/water, spelen in de poppenhoek, werken met vouwbladen of mozaïek waarvan elke kleuterleidster wist hoeveel kleuters daarvan leren, maar waarvan je aanvoelde dat onderwijzers je op een dag gingen vertellen dat het tijd werd nu eens echt onderwijs te gaan geven. En die onderwijzers waren altijd veruit in de meerderheid.

Er was iets te verdedigen, maar hoe doe je dat als je zo weinig houvast hebt? Aan een goed doordacht idee over waar het onderwijs aan kleuters precies voor stond en aan een wetenschappelijke onderbouwing van dat idee, moest in die beginperiode van de basisschool nog gewerkt worden. Het voelde alsof het kleuteronderwijs met een-nul achter stond.

Behalve pogingen te verwoorden waar het kleuteronderwijs voor stond, hebben een aantal onderwijskundigen die uit dat kleuteronderwijs voortkwamen ook kritisch durven kijken naar de gangbare praktijk (zie o.a. Brouwers 1981 en Janssen-Vos, 1981). Zo bleek het verhaal van die kindgerichte kleuterschool tegenover die leerstofgerichte lagere school geen simpel verhaal dat paste op die verschillende schoolwerkelijkheden; de claim ‘kindgericht’ werd bijvoorbeeld niet waargemaakt in kleuterklassen die vooral gericht waren op het produceren van ‘werkjes,’ met voor elk kind hetzelfde resultaat. En dat ‘leerstofgerichte’ van de lagere school kon onmogelijk als alleen maar negatief worden zien, hoewel het belemmerd kan zijn voor een meer kindgerichte instelling. Of zoals Brouwers het destijds verwoordde:

*“Niet het feit dát er leerdoelen gesteld worden zegt iets over meer of minder kindgericht zijn, maar vooral hóe er met die leerdoelen wordt omgegaan”* (Brouwers, 1981 p. 400). Hiermee wilde ze aantonen dat het gesprek met de lagere school onmogelijk gevoerd kan worden op basis van argumenten als: we doen het beter, omdat we kleuters niets leren. Of: we willen kindgericht blijven en dus leren we kleuters niets. Want kleuters willen zelf van alles leren, en dus ben je niet kind-vijandig, zo betoogde Brouwers, als je het leren van jonge kinderen wilt ondersteunen. De vraag was dus niet óf we kleuters iets moeten leren, maar wel hóe. Een vraag die tot op de dag

van vandaag urgent is, nu bijvoorbeeld ook bij kleuters het ‘directe instructie’-model dreigt te worden ingevoerd (Brouwers, 2019).

## **Het Innovatieproject Amsterdam(IPA)**

Nog voor de basisschool een feit was, kregen een aantal scholen budgetten om alvast te experimenteren. Zo startte eind jaren zeventig, onder leiding van Co van Calcar het Innovatieproject Amsterdam (IPA); een groep kleuterscholen en lagere scholen werkte samen aan een mogelijke invulling van die geïntegreerde basisschool. De uitkomsten waren bedoeld als inspiratiebron voor andere scholen waar dat integratieproces nog moest worden opgestart. In een paar publicaties deed men verslag van het project (van Calcar 1977, van Schaik et al, 1980 en Noot & van Schaik, 1981). In die experimenten zien we kleutergroepen en lagere schoolgroepen samen werken rond thema’s waarbij ouders en de buurt betrokken werden. Bezoeken aan de bakker leidden tot activiteiten als broodjes bakken, boodschappenlijstjes maken, namen zoeken voor de verschillende soorten brood etc. Thema’s voor de kleutergroepen, (bijvoorbeeld ‘eten’) kwamen in groep 3 terug (‘ik eet’). In de eerste twee lagere schoolklassen (klas 1 en 2) richtte men, net als in de kleutergroepen, hoeken in. In hogere groepen bleven, naast de thema-momenten, ook klassikale, cursorische momenten in het rooster opgenomen. De themaboeken, waarin mogelijk activiteiten bij de thema’s beschreven werden, kwamen ook beschikbaar voor andere scholen.

De ervaringen van het Innovatieproject leerden hoe je in kleutergroepen gericht aan leer- en ontwikkelingsprocessen kunt werken, zonder dat de eigenheid van kleuters in het gedrang komt. Maar misschien was het nog wel belangrijker dat de lagere schoolklassen in deze experimenten veel van de werkwijzen van de kleutergroepen overnamen; het werken in hoeken – dat de klassikale werkwijze doorbrak – en het werken in thema’s – dat het curriculum voor kinderen betekenisvoller maakte. En hoewel er nog wel iets valt af te dingen aan hoe het project voor de kleutergroepen uitpakte (veel vertrouwen in werkbladen in plaats van in het handelen

met concreet materiaal) was hier werkelijk sprake van integratie: beide kanten brachten belangrijke verworvenheden in. En voor kinderen was een soepelere overgang gegarandeerd, zoals de Wet op het Basisonderwijs (WBO) dat bedoelde.

## Een nieuwe onderwijsvisie

Het belangrijkste initiatief om tot een betere afstemming te komen tussen wat inmiddels groep 1/2 was gaan heten en de groepen 3 en 4, kwam een aantal jaren later. Het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) ontwikkelde in opdracht van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen een nieuw onderwijsconcept dat moest garanderen dat het goede van het kleuteronderwijs bewaard bleef in die geïntegreerde basisschool. De werkgroep die met die taak belast was, stond onder leiding van Frea Janssen-Vos.

Het grootste winstpunt van het werk van deze groep is dat ze gezorgd heeft voor een stevige theoretische basis voor het werken met jonge kinderen. Die basis vonden ze vooral in het werk van Vygotski, de Russische ontwikkelingspsycholoog die spel centraal zetten in de ontwikkeling van jonge kinderen. Maar die ook de ondersteunende rol van volwassenen en de culturele context waarin een kind opgroeit benadrukte als voorwaarden voor leren en ontwikkelen.

Het onderwijsconcept Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) met de naam Basisontwikkeling als uitwerking van dit concept voor de eerste vier groepen van de basisschool, is tot stand gekomen in nauwe samenwerking tussen theoretici en praktijkmensen. Het heeft er daadwerkelijk toe kunnen bijgedragen dat men kleuteractiviteiten op (ontwikkelings-)waarde ging schatten. Zo kreeg het spel in dit 'spel-georiënteerde curriculum' de waardering die het verdient. Maar in het OGO schrok men ook niet van kleuters die met lezen of rekenen aan de slag wilden, alleen deden ze dat niet door middel van schoolse oefeningen, maar in voor hen betekenisvolle contexten; een context aangeleverd door thema's die kleuters boeien. Een werkwijze die je gevoelig door kunt zetten

in de groepen 3 en 4, en dat gebeurde dan ook. In vele publicaties (o.a. Janssen-Vos 1997, Janssen-Vos 2004) schrijft de groep over hun 'praktijktheorie' en over de boeiende, betekenisvolle activiteiten die kinderen van 4 tot 8 jaar uitvoeren: Ze onderzoeken kleine beestjes en maken daar boeken over met tekeningen/foto's en teksten, ze bestuderen hoe wormen zich gedragen in het modderaquarium en maken daar verslagen van. Ze bouwen de Petteflat van Pluk en maken Pluk's kraanwagen. Ze spelen in de huishoek dat de baby naar bed moet, ze maken boodschappenlijsten, doen boodschappen in de winkelhoek en betalen wat op het prijskaartje staat. Kortom; ze representeren de culturele werkelijkheid om hen heen waaraan ze graag deelnemen, en die hen alle mogelijkheden biedt de wereld van geletterdheid en gecijferdheid te leren kennen aan de hand van de volwassenen als ondersteunende partners.

## **De tegenbeweging**

Het leek dus uitstekend te gaan met die basisschool. Die was niet dood, maar met die input vanuit het voormalige kleuteronderwijs springlevend. Maar er schuurt iets de laatste tijd. De opleidingen tot basisschoolleerkracht besteden in verhouding veel te weinig aandacht aan die niet-lesgevende, maar begeleidende taak van een leerkracht in de groepen 1/2. Bijvoorbeeld bij spel, de belangrijkste bezigheid van kleuters, moet je geen onderwijzende rol willen spelen. Bij geen enkele activiteit waarbij kleuters zelf het initiatief hebben is een les- of instructie-gevende leerkrachtrol gepast. De opleiding is bovendien vakkengesplitst, maar schoolvakken doceren aan kleuters is geen goed idee. Een holistische curriculum, waarbij de wereld onderzocht kan worden zoals die zich aan hen aandient, past beter bij betekenisvol leren van kleuters. Het moet niet zo zijn dat een nieuwe generatie onderbouwleerkrachten, als het bijvoorbeeld over rekenen gaat, weinig anders kan bedenken dan kleuters contextloze rekenlessen te geven. De speciaal hiervoor opgeleide kleuterleerkrachten sterven langzaam maar zeker uit. Het zou jammer zijn als daardoor instructie geven in de plaats gaat



komen van speel/leeromgevingen creëren die uitdagen tot kopen en verkopen, betalen en wisselgeld teruggeven, optellen van wat je die dag verkocht hebt etc.

Wat ook niet helpt is de constante druk die onderbouwleerkrachten tegenwoordig voelen om kleuters letterkennis of telvaardigheden bij te brengen, in plaats van te focussen op plezier beleven aan verhalen, aan voorlezen, gedichten en taal. Tijdverspilling, volgens vele deskundigen op gebied van het jonge kind, regelrecht schadelijk, volgens anderen.

Er was een tijd dat kleuterleidsters gewaarschuwd werden om jonge kinderen niet lastig te vallen met rekenen of lezen. Hoe verleidelijk dat ook is, aldus Haanstra, maar daar waren kleuters nog niet aan toe (zie Brouwers, 2019 p. 255). En ook nu nog zijn er landen die het onderwijs in deze schoolvakken aan kleutergroepen verbieden. Dat blijken dan ook nog eens de meest succesvolle landen te zijn op het gebied van onderwijsresultaten (zie Brouwers, 2014).

Het is dus te hopen dat die tegenbeweging weer gauw omslaat, zodat kleuters weer kleuters mogen zijn. Dat ze weer spelend hun wereld mogen verkennen en dat wij leerkrachten de illusie durven loslaten dat we alles wat jonge kinderen leren in de hand hebben.

“Onderwijs draait niet om het *bijbrengen* van vaardigheden maar om het *certificeren* van vaardigheden. Wie de verving van de collegebanken kan doorstaan, geestdodende opdrachten kan voltooien en irrelevante kennis kan opdoen, laat zien gedisciplineerd, gehoorzaam en leerbaar te zijn.”

Bron: De Correspondent, Jesse Frederiks over Caplan, 2018

## Lezen, rekenen en schrijven? Kleuters hebben wel wat beters te doen!

Een aantal jaren geleden bezocht ik een school in een stad in het noorden van Ghana; een modelschool. Zo'n school die je met een gerust hart aan buitenlanders kunt laten zien. Veel scholen in dat arme deel van Ghana waren niet meer dan met strodak overdekte zandvloeren. Deze school bevond zich echter in een echt gebouw. Er lag zeil op de vloer en hier en daar fungeerde een tapijt als afscheiding van een speelhoek met wat plastic speelgoed. Veel kinderen hadden de luierdragende leeftijd, want je moet vroeg beginnen, zo is ook tot Ghana doorgedrongen. Ik telde zeker tachtig kinderen, en drie leerkrachten. De kinderen speelden nauwelijks, maar huilden veel. Maar daar hadden de leerkrachten een oplossing voor. Een klapte er in haar handen, wees op het schoolbord en las luid: 'a is apple, b is butterfly, c is cat....' Tachtig paar ogen richtten zich op haar, en ...het werd zowaar even stil. Letters dreunen als zoethouder. Het werkte!

Deze leerkrachten hadden geen speciale scholing gevolgd voor het werken met jonge kinderen. Ze waren opgeleid om taal- en rekenlessen te geven. En dat deden ze dus, zo goed en zo kwaad als dat ging, ook aan deze dreumesen.

Er is blijkbaar gedegen scholing voor nodig om te weten wat jonge kinderen wél moeten leren en vooral ook h́oe ze dat dan leren. En dat misten we hier.

Bestaat die scholing in ons land eigenlijk nog wel? Ook hier zijn basisschoolleerkrachten voornamelijk getraind in het klassikaal lesgeven in de bestaande schoolvakken en dat zien we ze dan ook aan kleuters doen. Maar gezien hun ontwikkelingsfase zullen die daar weinig baat bij hebben. Deskundigen beweren dan ook dat dergelijke 'academisch training' (zie kader) pure tijdverspilling is (Katz, 2015, Blair 2002).

Desondanks staan ook programmamakers klaar met materialen voor tel- en leesvaardigheden. Een van de talrijke voorbeelden is de onlangs aangekondigde ‘kwaliteitskaart’ van Onderwijs Maak je Samen, getiteld: *Met kleuters praten over letters leren*. In het lettergroeiboek komen alle letters te staan die het kind beheerst (=groen), nog niet kent (=rood) of die het kind soms wel en soms niet goed benoemt (=geel).

Schoolbesturen, schoolleiders, toetsenmakers en inspectie staan eveneens in de rij om te kijken hoeveel letters de kleuters al kennen en tot hoever ze kunnen tellen. Beleidsmakers zijn uit op hoge scores op de latere PISA-toets, en ook zij kunnen niet veel anders bedenken dan dat we dus op zo vroeg mogelijke leeftijd moeten beginnen met die zo belangrijk geachte schoolvakken door de kleine strotten van onze arme kleuters te duwen. En dat terwijl er geen enkel wetenschappelijk bewijs is dat vroeger beginnen nut heeft. Integendeel. Het blijkt vooral schadelijk te zijn voor de emotionele ontwikkeling en de schijnresultaten die er aanvankelijk mee behaald worden, verdwijnen weer na een aantal jaren (Marcon R, 2002).

En zo gaat er veel kostbare tijd verloren die kleuters zo goed hadden kunnen gebruiken voor échte, fundamentele ontwikkeling; ontwikkeling die bovendien een stevige basis had kunnen vormen voor het latere schoolse leren.

## **Kleutergroepen als voorbereiding op het échte leren**

Omdat steeds minder mensen schijnen te begrijpen hoe jonge kinderen zich ontwikkelen, en wat belangrijke ontwikkelingsstaken zijn op die leeftijd, zijn we hun tijd gaan vullen met betekenisloze oefeningen voor later. Terwijl het jonge kind gefascineerd is door het nu, en volgens de bekende pedagoog Janusz Korczak ook het recht heeft ‘op de dag van vandaag’ in plaats van altijd die blik op ‘later’ te moeten richten (Korczak, 2007. Zie ook: <https://www.youtube.com/watch?v=CgydyuK4m7Y> )

Nederland is zeker niet het enige land met die fascinatie voor gecijferdheid en geletterdheid van peuters en kleuters; het is een wereldwijd probleem, met als grootste uitwas het Amerikaanse programma *No Child left Behind* waarbij uiteindelijk uren onderwijstijd van kleuters besteed werden aan het oefenen voor de vele toetsen. En toen de resultaten van dat programma bleken tegen te vallen bedacht men een manier om nog meer grip te krijgen op de onderwijsrealiteit: *scripted learning*. Alle leerkrachten van het hele land doen precies hetzelfde, op hetzelfde tijdstip; ze gebruiken hetzelfde materiaal en diezelfde woorden. Standaardisering tot in de puntjes, in de hoop dat zo ieder kind dezelfde kansen krijgt.

Dit kan alleen bedacht worden door hen die menen dat de menselijk factor er niet toe doet, oftewel dat je ongestraft het hart uit het onderwijs kunt halen. Die gedachte is tamelijk absurd, zeker als het onderwijs aan de allerjongsten betreft. Jonge kinderen hebben vooral behoefte aan goede, vertrouwde relaties met hun leraren om te kunnen groeien. Een goed getrainde machine voor de klas gaat voorbij aan hun, maar feitelijk aan ieders wezenlijke, menselijke behoefte.

## Een rijk curriculum

De dominantie van geletterdheid en gecijferdheid in het onderwijs aan jonge kinderen gaat niet alleen voorbij aan hoe jonge kinderen leren, maar heeft ook geleid tot een onaanvaardbare versmalling van het curriculum. “*Kinderen...*”, zo schreef de Reggio Emilia pedagoog Loris Malaguzzi “*hebben honderd talen, maar we pakken hen er negenennegentig af*” (Cagliari et al, 2016). Met een curriculum dat zich vooral richt op die onderwijsbare, toetsbare resultaten blijven er voor jonge kinderen weinig talen over om zich in uit te drukken. Zo pakken we hen veel belangrijke aspecten van mens-zijn af.

Hoe kunnen we het tij keren en teruggaan naar een *rijk curriculum* voor jonge kinderen?

Misschien moeten we erop vertrouwen dat de resultaten van wetenschappelijk onderzoek ons uiteindelijk doen inzien dat we op de verkeerde weg zijn. Zo laat recent hersenonderzoek zien dat kinderen die goede, bevredigende relaties hebben met volwassenen zich veel beter ontwikkelen dan kinderen die veel stress ervaren (Shonkoff & Philips 2000). Een praktijk die niet aansluit bij hoe peuters en kleuters in elkaar steken, waarin we van hen dingen vragen die niet bij hun leeftijd passen, frustreert zowel de leerkracht als de kinderen (Brouwers, 2019). En dat is een slechte basis voor goede, bevredigende relaties. En dus een slechte basis voor een goede ontwikkeling van kinderen.

Ander onderzoek toont aan dat hersenen niet zozeer geactiveerd worden door schoolse inspanningen, maar veel meer door bijvoorbeeld muziek, dans of spel. Een reden temeer om ruim plaats te maken voor creativiteit, verbeelding en vervoering – die negennegentig talen van Malaguzzi in het kleutercurriculum van de toekomst.

### **Academisch trainen versus intellectuele ontwikkeling**

Mensen die het niet eens zijn met vervroegd leren in kleutergroepen, hoor je vaak zeggen dat het allemaal 'te cognitief' is. Maar misschien is dat niet het probleem. Kleuters willen graag hun wereld leren kennen, daarom spannen ze al vanaf de geboorte hun hersenen in, meer misschien nog dan volwassenen die alles al denken te begrijpen. Ze vragen zich af hoe het kan dat het regent, waarom nagels groeien maar tenen niet, hoe baby's in de buik van moeders belanden etc. En ze doen ontdekkingen als ze spelen: dat je van droog zand geen taartjes kunt bakken, dat een toren steviger wordt als je hem onderaan breder maakt, dat je soms toe moet geven als je fijn met anderen wilt spelen etc. Zowaar, echte intellectuele (cognitieve) inspanningen waar ook niemand bewaar tegen zal aantekenen. We moeten dus duidelijker krijgen waar we wel of niet tegen zijn. Peter Gray (2015) maakt in dit verband een verhelderend onderscheid tussen academische en intellectuele vaardigheden. Hij geeft o.a. als voorbeeld het leren lezen.

Academisch leren lezen is dan: letters leren benoemen en verklanken en woorden leren lezen op basis van het koppelen van klanken aan tekens. Kenmerkend voor academische trainen is dat het om feitenkennis gaat, waarbij antwoorden op vragen goed of fout kunnen zijn. Intellectuele vaardigheden daarentegen gaan over de manier waarop iemand redeneert, veronderstellingen toetst of iets onderzoekt. Het betreft geen leren in enge zin, maar betekenis leren geven aan de wereld. Intellectuele vaardigheden, zegt Gray, zijn niet te onderwijzen, maar volwassenen hebben wel degelijk invloed op de ontwikkeling ervan. Bijvoorbeeld door kinderen een wereld aan te bieden waarin voorlezen, genieten van verhalen, dingen opschrijven etc. vanzelfsprekend zijn. Ze confronteren kinderen met een wereld, waarin het doel van lezen en schrijven duidelijk is en de vaardigheid belangrijk lijkt. Academische vaardigheden trainen, terwijl de intellectuele basis er nog niet is, is zonde van de tijd, volgens Gray. Het werk in kleutergroepen zou moeten bestaan uit het verstevigen van die intellectuele basis. En dat doe je niet door kleuters lessen in schoolvakken te geven. Wel door naast hen te staan bij hun ontdekkingsstocht door hun wereld.

## **Waar gaat het in het onderwijs eigenlijk om?**

Een belangrijke vraag die nog is blijven liggen is: waarom sturen we onze kinderen eigenlijk naar school? Is dat om de toekomstige generatie klaar te stomen om ons land in economische zin tot grotere hoogten op te stuwen? Is het om de prestatieslag met andere landen te kunnen winnen (door hogere PISA scores)? Of gaat het om jonge mensen te laten ervaren wat het is om samen mens te zijn in een ingewikkelde wereld, die we hen steeds beter willen leren kennen en begrijpen? En heeft het onderwijs niet de plicht kinderen te helpen om in die ingewikkelde wereld zo verantwoord mogelijke te leren handelen?