

Kwaliteit in het kleuteronderwijs

Een academische verdieping van het visuele frame

Professionals in het kleuteronderwijs worstelen met dezelfde fundamentele vragen: Wat is kwalitatief goed kleuteronderwijs eigenlijk? Hoe ziet een krachtige leeromgeving voor jonge kinderen eruit? En wat vraagt dit van de leerkracht, in termen van kennis, houding en vaardigheden?

Deze vragen zijn niet nieuw, maar krijgen in een tijd van hoge maatschappelijke verwachtingen, toenemende diversiteit in groepen en groeiend inzicht in de impact van de vroege jaren des te meer urgentie.

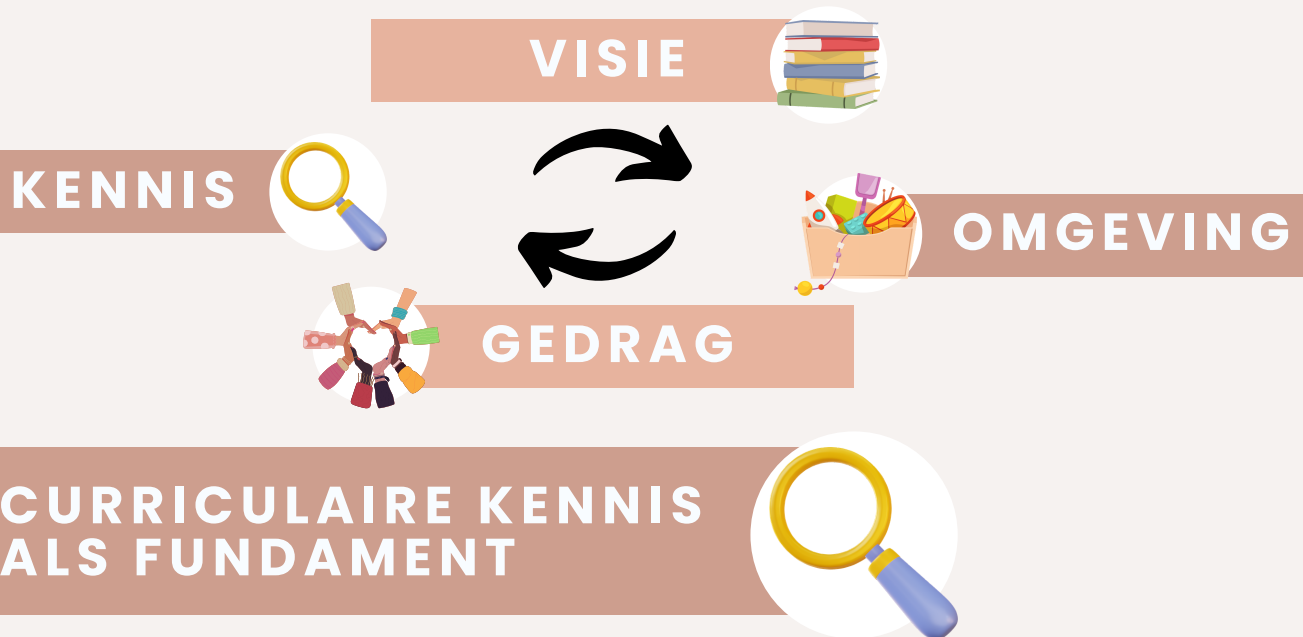
Goed kleuteronderwijs is geen vaste methode of checklist, maar een dynamische samenhang van inhoud, visie, context en professioneel handelen. Om professionals houvast te bieden bij het beantwoorden van deze kernvragen, is de visual Kwaliteit in het kleuteronderwijs ontwikkeld. Dit frame helpt om de abstracte vraag naar kwaliteit concreet en werkbaar te maken.

De visual onderscheidt vier kernpijlers: curriculaire kennis, een sterke visie, een verrijkte omgeving en proactief leerkrachtgedrag. Deze pijlers staan niet los van elkaar, maar vormen een dynamisch en onderling verbonden geheel. Curriculaire kennis vormt de inhoudelijke fundering, een sterke visie geeft richting en samenhang, een verrijkte omgeving creëert de context waarin leren plaatsvindt, en proactief leerkrachtgedrag vormt de motor die de andere pijlers activeert en met elkaar verbindt.

Dit artikel belicht niet alleen de afzonderlijke pijlers, maar benadrukt vooral hun onderlinge samenhang en wederzijdse versterking. Op basis van (inter)nationale wetenschappelijke inzichten biedt het een academische verdieping van het visuele frame, zodat professionals en teams dit model bewust kunnen gebruiken om hun eigen praktijk kritisch te onderzoeken en te ontwikkelen.



Kwaliteit in het kleuteronderwijs



Curriculaire kennis omvat het vermogen van leerkrachten om onderwijsinhoud, ontwikkelingsdoelen en pedagogische strategieën effectief te verbinden met de concrete ontwikkelingsbehoeften van kleuters (Shulman, 1986). In het kleuteronderwijs gaat het om een diepgaand begrip van ontwikkelingspsychologische theorieën (Piaget, Vygotsky, Bruner), de heterogeniteit binnen kleutergroepen en de doorgaande leerlijn van 2 tot 7 jaar. Leerkrachten met sterke curriculaire kennis kunnen spel, exploratie en formele leerdoelen naadloos integreren.

Deze kennis vormt de basis voor een sterke visie: zonder inhoudelijk stevige fundering blijft een visie abstract en weinig richtinggevend. Tegelijk stuurt curriculaire kennis de inrichting van een verrijkte omgeving. Leerkrachten kunnen alleen doelgerichte en 'raak' materialen en hoeken kiezen wanneer zij weten welke ontwikkelingsdoelen en leerprocessen daarbij horen. Ook proactief leerkrachtgedrag is direct afhankelijk van curriculaire kennis, omdat observaties alleen betekenis krijgen wanneer ze worden geïnterpreteerd tegen de achtergrond van ontwikkelingsdoelen en leerlijnen.

Effectieve kleuterleerkrachten starten met een grondige analyse van hun populatie, waarbij taalachterstanden, meertaligheid, sociaal-emotionele behoeften en sociaaleconomische factoren in kaart worden gebracht (Kwaliteitszorg, 2023; Tomlinson, 2014). Deze analyse maakt een populatieadequaat aanbod mogelijk en bevordert kansengelijkheid. In de Nederlandse context, waar het curriculum voor jonge kinderen relatief open is, zorgt curriculaire kennis ervoor dat leerkrachten betekenisvolle thema's en spelactiviteiten kunnen ontwerpen die zowel rijk als doelgericht zijn (Inspectie van het Onderwijs, 2023).

Integraal kleuteronderwijs



STERKE VISIE ALS VERBINDENDE KRACHT

Een sterke educatieve visie fungeert als het morele en pedagogische kompas van een team (Fullan, 2001). Zij wordt pas krachtig wanneer zij gedeeld wordt, doorleefd is en consistent zichtbaar is in het dagelijks handelen. In het kleuteronderwijs dient deze visie geworteld te zijn in wetenschappelijke inzichten over hoe jonge kinderen leren: via spel als natuurlijk leerproces (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2016), rijke interacties (Hamre & Pianta, 2007), betrokkenheid en autonomie (Laevers, 2015) en betekenisvolle, explorerende contexten. Simpson, Boyd en Phillips (2023) benadrukken dat een heldere visie op kwaliteit in het vroeg onderwijs juist het vertrekpunt is voor alle professionele keuzes die daarna volgen.

De visie verbindt de andere pijlers expliciet met elkaar. Zij geeft richting aan de curriculaire keuzes, bepaalt welke materialen en hoeken in de verrijkte omgeving prioriteit krijgen en vormt het referentiekader voor proactief leerkrachtgedrag. Zonder gedeelde visie dreigt curriculaire kennis versnipperd te worden toegepast en blijft de leeromgeving misschien rijk, maar niet altijd 'raak'. Onderzoek laat zien dat scholen met een heldere, collectieve visie coherenter handelen en betere ontwikkelingsresultaten behalen (Bryk et al., 2010). In de kleuterbouw uit zich dit in voorspelbare routines, een doelgerichte inrichting en een gemeenschappelijke professionele taal over ontwikkeling en leren.

EEN VERRIJKTE OMGEVING ALS UITDRUKKING VAN VISIE



De fysieke en sociale leeromgeving is een van de krachtigste voorspellers van betrokkenheid en ontwikkeling bij jonge kinderen (OECD, 2021). Een verrijkte omgeving is rijk aan open-ended materialen, uitnodigend voor verschillende spelvormen en tegelijk flexibel genoeg om in te spelen op de interesses en behoeften van de kinderen. Belangrijker nog is dat de omgeving 'raak' moet zijn: doelbewust afgestemd op de actuele ontwikkelingsdoelen en de specifieke populatie (Epstein, 2014).

Kwaliteit in het kleuteronderwijs

De verrijkte omgeving vormt zo de praktische vertaling van curriculaire kennis en visie. Wat in de visie als belangrijk wordt gezien: exploratie, samenwerking of zelfsturing, moet zichtbaar zijn in de hoeken, materialen en de manier waarop de ruimte is georganiseerd. Proactief leerkrachtgedrag komt in een verrijkte omgeving pas echt tot bloei, omdat de ruimte zelf al uitnodigt tot leren en de leerkracht gericht kan interveniëren en scaffoldingen. Laevers (2015) toont aan dat een dergelijk ingerichte omgeving leidt tot hogere betrokkenheid bij kinderen, wat een voorwaarde is voor diepgaand leren (Van de Weijenberg, 2019). Daarnaast draagt een goed ontworpen omgeving bij aan een rustig en voorspelbaar klassenklimaat, met minder conflicten en meer ruimte voor autonomie en concentratie (Pianta et al., 2008).



PROACTIEF LEERKRACHTGEDRAG ALS MOTOR VAN DE CYCLUS

Proactief leerkrachtgedrag kenmerkt zich door vooruitdenken, systematisch observeren, analyseren en het bewust plannen en begeleiden van leeractiviteiten op basis van signalen van kinderen (Hamre & Pianta, 2007). Dit gedrag vormt de verbindende schakel tussen de andere drie pijlers: het is proactief gedrag dat curriculaire kennis omzet in concreet, afgestemd aanbod, de visie vertaalt naar dagelijks handelen en de verrijkte omgeving levend en responsief houdt.

Een belangrijk instrument hierbij is de beredeneerde kleine zorgcyclus: observeren, analyseren, plannen, uitvoeren en evalueren, die verwant is aan handelingsgericht werken (Pameijer, 2017). Door deze cyclus leggen leerkrachten voortdurend verbindingen tussen ontwikkelingsdoelen, beschikbare materialen, groepsdynamiek en het dagritme.

Proactief gedrag vraagt verder om flexibiliteit en sensitiviteit: het vermogen om spontane leermomenten te benutten en ondersteuning te bieden binnen de zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky). Zonder proactief gedrag blijven visie en omgeving statisch; met proactief gedrag worden zij levendig en afgestemd op de kinderen van dat moment.

Integraal kleuteronderwijs

De onderlinge samenhang: meer dan de som der delen

De vier pijlers zijn sterk afhankelijk van elkaar en dit is misschien wel het meest wezenlijke inzicht van het model. Curriculaire kennis zonder visie leidt tot een technisch, weinig inspirerend aanbod. Een sterke visie zonder curriculaire diepgang blijft vrijblijvend. Een verrijkte omgeving zonder proactief leerkrachtgedrag wordt een statische, weinig benutbare ruimte. Proactief gedrag zonder de andere drie pijlers mist richting en diepgang.

De kracht ligt in de wisselwerking: curriculaire kennis voedt de visie en bepaalt de kwaliteit van de omgeving. De visie geeft samenhang en legitimiteit aan zowel kennis als omgeving. De verrijkte omgeving biedt de context waarin proactief gedrag effectief kan zijn. En proactief leerkrachtgedrag zorgt ervoor dat de andere pijlers voortdurend worden geactualiseerd en op elkaar worden afgestemd.

Het is juist deze dynamische, cyclische interactie tussen omgeving, leerkracht en kind die volgens grootschalig onderzoek de hoogste onderwijskwaliteit oplevert (Sylva et al., 2010). De pijlers zijn niet los van elkaar te optimaliseren: investeren in één onderdeel zonder de andere te versterken levert minder op dan wanneer alle vier in samenhang worden ontwikkeld.

Conclusie

Kwaliteit in het kleuteronderwijs ontstaat niet door het optimaliseren van losse componenten, maar door de bewuste integratie en onderlinge versterking van curriculaire kennis, een sterke visie, een verrijkte omgeving en proactief leerkrachtgedrag.

Tegelijkertijd is het eerlijk om te benoemen dat dit vraagt om randvoorwaarden die niet altijd vanzelfsprekend zijn: voldoende tijd voor professionele ontwikkeling, werkbare groepsgroottes en een schoolcultuur die leren van en met elkaar mogelijk maakt. De vier pijlers beschrijven wat kwalitatief goed kleuteronderwijs inhoudt; de condities om dit te realiseren zijn een gedeelde verantwoordelijkheid van leerkrachten én schoolleiders én besturen.

Scholen die in deze geïntegreerde professionaliteit investeren, creëren een krachtige, responsieve leeromgeving die jonge kinderen optimale ontwikkelingskansen biedt, de betrokkenheid maximaliseert en bijdraagt aan duurzame kansengelijkheid. Voor professionals in het kleuteronderwijs is het ontwikkelen van dit geïntegreerde vakmanschap een centrale én uitdagende opdracht en tegelijk een die het verschil maakt voor elke kleuter in de groep.

Integraal kleuteronderwijs

Bronnenlijst

Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.

Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data use: The critical importance of teacher agency. *Teaching and Teacher Education*, 59, 205–214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.008>

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Epstein, A. S. (2014). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning* (2nd ed.). National Association for the Education of Young Children.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 113–137). Paul H. Brookes.

Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2016). The great balancing act: Optimizing core curricula through playful pedagogy. In N. Halfon, C. B. Forrest, R. M. Lerner, & E. M. Faustman (Eds.), *Handbook of life course health development* (pp. 219–237). Springer.

Inspectie van het Onderwijs. (2023). *De staat van het onderwijs 2023*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Kwaliteitszorg. (2023). *De leerlingenpopulatie in beeld brengen*. Geraadpleegd op <https://kwaliteitszorg.nl/de-leerlingenpopulatie-in-beeld-brengen/>

Laevers, F. (2015). *Making care and education more effective through wellbeing and involvement: An introduction to Experiential Education*. Centre for Experiential Education (CEGO).

OECD. (2021). *Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0a5c2f5e-en>

Pameijer, N. (2017). *Handelingsgericht werken: Samenwerken aan schoolsucces*. Acco Uitgeverij.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual: Pre-K*. Paul H. Brookes.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

Simpson, K., Boyd, W., & Phillips, A. (2023). A vision for high quality early childhood education and care. In D. Lynch, T. Yeigh, & W. Boyd (Eds.), *Re-imagining teaching improvement* (pp. 119–135). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-7746-8_9

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. Routledge.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Van de Weijenberg, A. (2019). Betrokkenheid als indicatie voor kwaliteit. *Management in de Kinderopvang*, 25, 34–36. <https://doi.org/10.1007/s41190-019-0024-z>