

Organisatie volgt ontwikkeling



mike@topwijs.nl | topwijs.nl

Waarom unitonderwijs en leerpleinen bij kleuters om heroverweging vragen

Door: Mike Nijskens, April 2026



De afgelopen jaren zien we een duidelijke verschuiving in het basisonderwijs. Muren verdwijnen, groepen worden samengevoegd en leerkrachten werken samen in grotere, open eenheden. De doelen zijn helder: flexibiliteit, efficiëntie, differentiatie en meer eigenaarschap bij leerlingen. Voor oudere kinderen kan deze organisatievorm waardevol zijn. Maar bij kleuters vraagt zij om een fundamentele vraag: sluit deze manier van organiseren aan bij hoe jonge kinderen zich ontwikkelen? De vraag is niet of de inzet van leerpleinen en unitonderwijs organisatorisch werkt. De vraag is of het ontwikkelingspsychologisch klopt.

Schijnbetrokkenheid: de stille maatstaf

Wie op een leerplein rondkijkt, ziet kinderen die bezig zijn. Ze bewegen tussen plekken, pakken materialen, zijn in gesprek en spelen. Maar activiteit is niet hetzelfde als betrokkenheid. Echt hoge betrokkenheid herken je aan onder andere deze drie kenmerken (Laevers, 2005):

- Persistentie: het kind houdt vol, ook als het moeilijk wordt
- Creativiteit: het kind varieert, experimenteert, voegt iets toe
- Complexiteit: het spel heeft lagen, een verloop, een bedoeling

Wanneer die drie ontbreken, is er vaak sprake van schijnbetrokkenheid. Kinderen raken iets aan, lopen door, beginnen opnieuw. Ze zijn aanwezig zonder verdieping, actief zonder richting. Op drukke, open leerpleinen zien we dit patroon vaker dan in kleinere, begrensde omgevingen. Schijnbetrokkenheid is verraderlijk juist omdat het eruitziet als leren. Maar het is dat niet. Deze maatstaf, is een kind werkelijk betrokken of schijnbaar betrokken, is de lens waarmee je de rest van dit artikel kunt lezen.

Waarom leerpleinen toch worden ingevoerd

Leerpleinen worden niet alleen ingevoerd vanuit pedagogische visie. In de praktijk spelen ook andere factoren een rol: lerarentekorten, gebouwoontwerp bij nieuwbouw en de wens tot modern en flexibel onderwijs. Dat maakt het des te belangrijker om steeds terug te keren naar de kernvraag: wat vraagt het jonge kind? Er zijn inmiddels ook voorbeelden van scholen die na invoering van leerpleinen weer teruggaan naar meer gesloten lokalen, omdat de praktijk niet bracht wat werd verwacht. Dat vraagt om reflectie en een duidelijke vraag of de inrichting en het gebruik van ruimtes ontwikkelingspsychologisch klopt.

Zelfsturing is geen vertrekpunt

Veel leerpleinen zijn ingericht vanuit het idee dat kinderen zelfstandig keuzes kunnen maken, hun werk kunnen plannen en prikkels kunnen filteren. Dat vraagt een goed ontwikkelde zelfregulatie. Maar juist die zelfregulatie is bij kleuters nog volop in ontwikkeling. Executieve functies zoals aandacht sturen, impulsen remmen en informatie vasthouden ontwikkelen zich geleidelijk (Diamond, 2013). In deze fase zijn kinderen sterk afhankelijk van externe regulatie door een volwassene (Center on the Developing Child, 2011).

Wat in groep 8 autonomie heet, is in groep 2 ontwikkelwerk. Wanneer we organisatievormen ontwerpen die uitgaan van zelfstandigheid die nog niet ontwikkeld is, ontstaat overvraging: vaak onzichtbaar, maar merkbaar in gedrag, onrust en verminderde betrokkenheid.

Dit zien we terug in het rondlopende kind. Op leerpleinen waar kinderen vrij kunnen kiezen waar ze naartoe gaan, zie je regelmatig kleuters die continu in beweging zijn. Niet uit nieuwsgierigheid, maar uit onvermogen om ergens te landen. Het is geen onwil, het is geen concentratieprobleem. Het is het ontbreken van een intern kompas in een omgeving die geen extern houvast biedt. Wanneer alles open is, alles mag en alles tegelijk beschikbaar is, raken veel jonge kinderen niet vrijer, maar juist stuurloos. Die beweging is geen exploratie. Het is onrust.

Zones van nabijheid

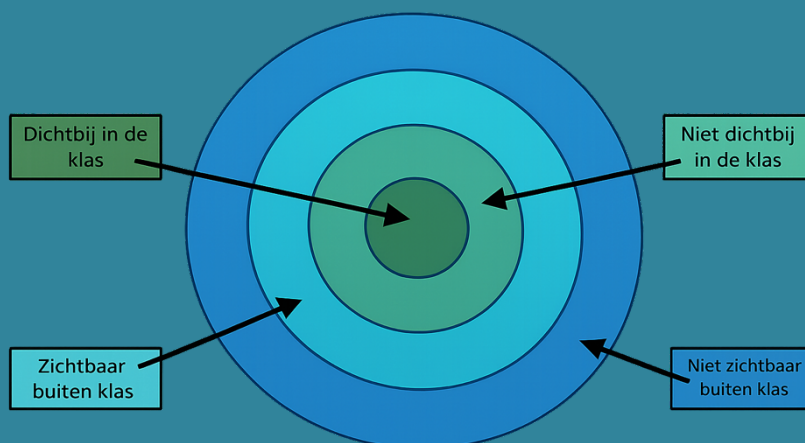
Niet elke kleuter heeft op elk moment dezelfde nabijheid van de leerkracht nodig. Ferre Laevers beschrijft vier zones, van dichtbij in de klas tot niet zichtbaar buiten de klas. Hoe verder van het centrum, hoe meer zelfsturing een kind nodig heeft om te kunnen functioneren.

Voor kleuters geldt: de meeste kinderen bevinden zich het grootste deel van de dag in de binnenste zones. Ze hebben een nabije, zichtbare volwassene nodig als veilige basis om van daaruit te exploreren (Bowlby, 1988). Pas wanneer die basis stabiel is, kan een kind zich verder naar buiten bewegen: letterlijk en figuurlijk.

Op een open leerplein verschuift de leerkracht onbedoeld naar buiten. Ze is aanwezig, maar versnipperd over een

grotere ruimte, meer kinderen en meer prikkels. Daardoor opereert ze vaker in de buitenste zones dan ontwikkelingspsychologisch wenselijk is voor de kinderen die haar het hardst nodig hebben.

Goede spelbegeleiding vraagt daarom niet alleen pedagogische vaardigheid. Het vraagt een omgeving die de leerkracht in staat stelt om bewust te kiezen in welke zone ze is en waarom.



De omgeving is geen neutrale factor

Een veelgemaakte misvatting is dat ruimte slechts een decor is. Onderzoek laat zien dat de fysieke leeromgeving directe invloed heeft op leren (Barrett et al., 2015). In open leerpleinen is er vrijwel altijd meer achtergrondgeluid, meer beweging, meer visuele prikkels en meer sociale interactie tegelijk. Voor jonge kinderen is dat niet neutraal. Het is bepalend.

Geluid speelt hierin een cruciale rol. Uit onderzoek blijkt dat geluid directe invloed heeft op taalverwerking, geheugen en aandacht (Shield & Dockrell, 2003). Vanuit de cognitieve belastingstheorie weten we dat het werkgeheugen beperkt is en dat overmatige prikkels het leren belemmeren (Sweller et al., 2011). Akoestisch onderzoek in kleuterklassen laat bovendien zien dat open ruimtes vaak niet voldoen aan de voorwaarden voor goede spraakverstaanbaarheid: slechte signaal-ruisverhoudingen en nagalm maken het voor kinderen moeilijker om instructie en speltaal goed te volgen.

Maar geluid doet meer dan verstoren. Het verandert gedrag en interactie. In lawaaiige omgevingen gaan kinderen harder praten, verhogen leerkrachten hun stem, worden interacties korter en oppervlakkiger en nemen misverstanden toe. Er ontstaat een vicieuze cirkel: meer geluid leidt tot gedrag dat het geluid verder versterkt. Wat eruitziet als drukte of onrust, is vaak een omgeving die structureel te veel vraagt.

Spel vraagt begrenzing

Voor kleuters is spel geen onderbreking van leren. Spel is de leercontext. Diep spel (het soort spel waarbij schijnbetrokkenheid ver te zoeken is) vraagt rust, overzicht, duidelijke plekken en de mogelijkheid om je te verdiepen zonder voortdurend gestoord te worden. Open leerpleinen maken die voorwaarden kwetsbaar. Grenzen vervagen, geluid verspreidt zich en bewegingsstromen doorkruisen spel. Openheid stimuleert beweging, terwijl verdieping juist begrenzing vraagt.

Daarbij komt een tweede patroon dat op leerpleinen zichtbaar wordt: botsende scripts. Binnen één kleutergroep bestaan al grote verschillen in spelontwikkeling. Sommige kinderen zijn nog ontdekkers, anderen spelen complexe, langdurige rollenspelen. Wanneer kinderen uit verschillende groepen met verschillende spelniveaus elkaar in een spelhoek ontmoeten, wordt dat verschil groter. De ene kleuter wil bouwen, de ander wil breken. De breker verstoort het spel van de bouwer. De bouwer sluit de breker buiten. Geen van beiden komt tot verdieping (Vygotsky, 1978).

Differentiatie in instructie is in het onderwijs vanzelfsprekend geworden, ook bij kleuters. Differentiatie in spelruimte nog niet. Maar ook de ruimte moet aansluiten bij het niveau van het kind: rustige, beschermde plekken voor wie nog aan het ontdekken is, en meer ruimte en complexiteit voor wie toe is aan langdurig rollenspel.

De leerkracht als spilfiguur

Een aspect dat in de discussie over leerpleinen vaak onderbelicht blijft, is wat deze organisatievorm vraagt van de leerkracht zelf. In een open leerplein bewegen leerkrachten zich continu tussen meer kinderen, meer rollen en meer ruimte. Observeren, begeleiden, ingrijpen en coachen gebeuren gelijktijdig, in een grotere en complexere omgeving.

Vanuit de hechtingstheorie weten we dat kleuters zich ontwikkelen vanuit een veilige basis, en dat die basis wordt gevormd door een herkenbare, nabije volwassene (Bowlby, 1988). In de praktijk verschuift het werk van leerkrachten op leerpleinen echter vaak van doelgericht begeleiden naar reactief handelen. Ze lopen naar onrust toe, in plaats van vanuit rust te observeren en bewust aan te sluiten.

Dat is geen persoonlijk falen. Het is een structureel gevolg van een omgeving die te weinig rust, overzicht en zichtlijnen biedt. Want spelbegeleiding begint niet met ingrijpen, het begint met zien. Zien of een kind werkelijk betrokken is of schijnbetrokken is. Zien welk script er gespeeld wordt, en of de omgeving dat ondersteunt of doorkruist. Die observatie is de basis van alles wat daarna komt. En die observatie stelt eisen aan de inrichting: spelplekken moeten daar zijn waar de leerkracht kan zien, volgen en aansluiten. Niet verspreid over de ruimte, maar georganiseerd rondom zicht en nabijheid. Want alleen wat je kunt zien, kun je begeleiden.

Conclusie

We weten al decennia wat kleuters nodig hebben: begrenzing, nabijheid, rust, overzicht, spel op niveau en een volwassene die ziet. Die kennis is niet nieuw.

Wat ontbreekt is niet inzicht, maar de bereidheid om organisatiekeuzes daaraan te toetsen. Ook als die keuzes al gemaakt zijn. Ook als er een gebouw staat dat niet meer veranderd kan worden.

De patronen die op leerpleinen zichtbaar worden zijn geen toeval en geen falen van individuele leerkrachten. Ze zijn het voorspelbare gevolg van omgevingen die niet zijn ontworpen vanuit wat het jonge kind nodig heeft.

De vraag is niet of kleuters kunnen wennen aan open ruimtes, veel prikkels en grote groepen. De vraag is of we dat zouden moeten willen. En als het antwoord nee is: wat doen we daar dan mee?



Mike Nijskens is onderwijsadviseur bij Topwijs.nl en mede-oprichter van de Nationale Kleuteracademie. Hij werkt met scholen, besturen en professionals aan het versterken van het kleuteronderwijs, met een duidelijke focus op spelgericht werken, berekend aanbod en ontwikkeling vanuit het jonge kind. In zijn werk verbindt hij praktijkervaring met pedagogische visie en actuele onderzoeksinzichten. Hij pleit voor onderwijs waarin kleuters ruimte krijgen voor initiatief en betekenisvol leren, en waarin de professional bewust observeert, afstemt en verrijkt. Vanuit deze verbinding zet Mike zich in voor duurzaam en toekomstgericht kleuteronderwijs, waarin vertrouwen, ontwikkeling en betrokkenheid leidend zijn.



Meer weten?

Bekijk trainingen, cursussen en opleidingen op www.topwijs.nl

LITERATUUR:

- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 89, 118–133.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. Basic Books.
- Center on the Developing Child. (2011). *Executive function*. Harvard University.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Laevers, F. (2005). *Well-being and involvement*. Leuven University Press.
- Shield, B. M., & Dockrell, J. E. (2003). The effects of noise on children at school. *Building Acoustics*, 10(2), 97–116.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Springer.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.



Welke keuzes in de inrichting of het dagritme maken het bij jullie makkelijker of moeilijker voor kinderen om tot echte betrokkenheid te komen?

Zijn er momenten waarop je merkt dat de ruimte of het geluid het moeilijker maakt om nabij te zijn voor de kinderen die dat het meest nodig hebben? Wat zou er nodig zijn om dat te veranderen?

Welke plekken op jouw leerplein of in jouw groep maken verdiepend spel mogelijk en welke plekken maken het juist moeilijk? Wat maakt het verschil?