# Wanneer haperen iets zegt over leren

**In het bewegingsonderwijs voor jonge kinderen ligt de nadruk vaak op het creëren van betekenisvolle spel- en bewegingssituaties. Tegelijk roept dit vragen op over wat kleuters tijdens deze activiteiten daadwerkelijk doen, ervaren en leren. Hoe bewegen zij zich door een situatie? Hoe verkennen zij materialen en ruimte? En welke vormen van interactie, experimenteer- en probleemoplossend gedrag ontstaan daarbij? Kortom, wat gebeurt er eigenlijk wanneer kleuters spelen en bewegen tijdens een les bewegingsonderwijs?** | Pim Schaatsenberg en Theo de Groot

Die vraag stond centraal tijdens een workshop die wij onlangs verzorgden tijdens een studiedag over bewegingsonderwijs voor het jonge kind. De observaties, reacties en gesprekken met collega's maakten duidelijk dat veel vakleerkrachten deze vraag herkennen: we organiseren bewegingssituaties voor kleuters, maar wat zien we daar precies gebeuren en wat betekent dat voor ons handelen als beweegprofessional of vakleerkracht?

In dit artikel richten we ons op het begrijpen van de praktijk: wat zien we gebeuren wanneer kleuters spelen en bewegen en hoe kunnen we deze observaties duiden in relatie tot hun ontwikkeling en leerprocessen? Juist de wisselwerking tussen begrijpen en handelen kan vakleerkrachten helpen om het spelen en bewegen met kleuters verder te verdiepen en te versterken.

## Kijken vóór corrigeren als professioneel vakmanschap in spel en bewegen

Wanneer het spel van kleuters even hapert, zien we vaak als eerste wat er niet loopt. Het tempo zakt. Een kind blijft staan. De energie in de ruimte verandert. Voor de vakleerkracht kan dat voelen als een moment waarop ingrijpen nodig is om de les weer te laten functioneren en het overzicht te herstellen.

Die neiging is begrijpelijk. Binnen het onderwijs in bewegen zijn veiligheid, voorspelbaarheid en betrokkenheid heel belangrijk, zo niet essentieel. Een soepel lopende les geeft rust en bevestigt dat het ontwerp klopt. Toch is haperen niet alleen een didactisch moment, maar ook een pedagogisch betekenisvol moment. Het zegt iets over hoe een kind de situatie ervaart en wat die situatie op dat moment vraagt van regulatie, afstemming en herstel (Biesta, 2017).

## Kijken vóór corrigeren als professionele denkvolgorde

Kijken vóór corrigeren is geen afwachtende houding en geen pleidooi voor passiviteit. Het is een bewuste professionele denkvolgorde: eerst begrijpen wat er gebeurt, daarna bepalen wat passend handelen is. Kijken fungeert hier als vorm van kennisverwerving en sluit aan bij wat in onderzoek naar



professioneel handelen wordt beschreven als situationeel en impliciet weten, dat ontstaat in het handelen zelf (Schön, 1983; Eraut, 2004).

Corrigeren zonder voorafgaand kijken vergroot het risico dat begeleiding inspeelt op zichtbaar gedrag, terwijl onderliggende regulatievragen onzichtbaar blijven. Kijken is daarmee geen morele voorkeur, maar een noodzakelijke voorwaarde om tot zorgvuldig professioneel oordelen te komen (Eraut, 2004).

## Kijken als actieve analyse van regulatie

Kijken betekent niet alleen observeren dat iets niet loopt, maar volgen wat er gebeurt in het verloop van de situatie. Wat doet een kind wanneer iets verandert? Blijft het betrokken bij de activiteit? Probeert het een andere oplossing? Of trekt het zich terug?

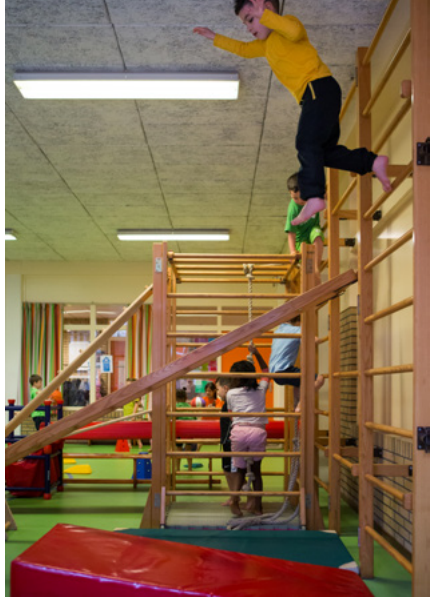
// Eerst begrijpen voordat we 'ingrijpen' vanuit de intentie 'waarmee kunnen we het kind (het beste) van dienst zijn'

Deze analyse richt zich niet op prestaties of uitkomsten, maar op regulatie: op de manier waarop spanning, aandacht en bewegen zich tot elkaar verhouden. Onderzoek laat zien dat zelfregulatie zich juist toont in herstel, volhouden en het vermogen om opnieuw af te stemmen na verstoring (McClelland & Cameron, 2011; Blair & Raver, 2015). Door op deze manier te kijken verschuift de focus van corrigeren naar begrijpen en van sturen naar afstemmen.

## Zelfregulatie als momentane afstemming

Zelfregulatie wordt vaak opgevat als een vaardigheid die kinderen bezitten of missen. In de praktijk van spel en bewegen laat zelfregulatie zich echter zien als een momentane afstemming tussen verschillende processen. Emotionele spanning, aandachtsrichting en motorisch handelen beïnvloeden elkaar voortdurend en zijn sterk afhankelijk van de context (Blair & Raver, 2015).

Hetzelfde kind kan in een overzichtelijke opstelling soepel reguleren en in een complexere of minder voorspelbare situatie vastlopen. Zelfregulatie is daarmee geen stabiele eigenschap, maar een dynamisch proces dat ontstaat in wisselwerking met taak, omgeving en begeleiding (Ursache et al., 2012).
Kijken vóór corrigeren is nodig om deze contextgevoeligheid te herkennen en gedrag niet los te koppelen van de situatie waarin het ontstaat.





## Spel als oefenruimte onder voorwaarden

Spel biedt bij uitstek ruimte om te oefenen met afstemming. Spel is niet volledig voorspelbaar. Routes veranderen, rollen verschuiven en succes is niet gegarandeerd. Daardoor worden kinderen voortdurend uitgenodigd om te schakelen, te wachten en opnieuw te proberen.

Die oefenruimte ontstaat echter niet vanzelf. Onderzoek naar spel en ontwikkeling laat zien dat spel alleen leerzaam wordt wanneer spanning hanteerbaar blijft en begeleiding voldoende structuur en veiligheid biedt (Whitebread et al., 2017). Te veel vrijheid kan net zo ontregelend werken als te veel structuur, vooral wanneer kinderen moeite hebben met regulatie (Aelterman et al., 2019). In die zin begint kijken vóór corrigeren al vóór de les, in het vooraf inschatten waar spanning kan ontstaan, welke variatie passend is en hoe kinderen ondersteund kunnen worden in het omgaan met verandering.



## Haperen: betekenisvol, neutraal of belastend

Haperen wordt in deze benadering niet automatisch opgevat als leerzaam of ontwikkelingsgericht. Sommige haperingen markeren een adaptatiemoment, waarin bestaande oplossingspatronen tijdelijk onvoldoende blijken en herorganisatie mogelijk wordt. In dynamische systeemtheorieën over leren wordt juist deze instabiliteit gezien als motor voor ontwikkeling (Thelen & Smith, 1994; Orth et al., 2023).

Andere haperingen hebben een meer neutrale oorsprong. Vermoeidheid, afleiding of tijdelijke verzadiging kunnen maken dat een kind kort stilvalt, zonder dat dit iets zegt over het leerproces. Weer andere haperingen wijzen op overbelasting, bijvoorbeeld wanneer de spanning oploopt en het kind het overzicht verliest of niet meer kan herstellen.

Het professionele oordeel zit niet in het haperen zelf, maar in het zorgvuldig onderscheiden van deze verschillende betekenissen. Niet elk haperend moment vraagt om benutting of didactische interventie. Soms is vertragen, vereenvoudigen of het moment laten passeren het meest passende handelen, zoals ook binnen taak- en contextgerichte benaderingen van motorisch leren wordt benadrukt (Newell, 1986).
Kijken vóór corrigeren maakt dit onderscheid mogelijk, doordat haperen wordt gelezen als contextgevoelige informatie in plaats van als tekort.

## Executieve functies als interpretatiekader

Executieve functies worden in dit artikel niet ingezet als verklarende oorzaak van gedrag, maar als interpretatiekader. Ze helpen om te begrijpen welke regulatieprocessen onder druk staan in een specifieke situatie, zonder het gedrag te reduceren tot een tekort in het kind. Onderzoek benadrukt dat executieve functies zich ontwikkelen in nauwe samenhang met context en begeleiding (Diamond, 2013; Zelazo et al., 2016).
Kijken vóór corrigeren voorkomt daarmee dat executieve functies als labels worden gebruikt en ondersteunt een meer relationele en situationele interpretatie van gedrag.

## Corrigeren als relationeel handelen

Corrigeren hoort bij professioneel handelen. Soms is direct ingrijpen noodzakelijk, bijvoorbeeld wanneer veiligheid in het geding is of wanneer regulatie duidelijk is weggevallen. Het verschil zit niet in het wel of niet corrigeren, maar in de volgorde en de manier waarop.

Corrigeren is altijd relationeel geladen. Toon, timing en nabijheid bepalen hoe een correctie wordt ontvangen en welke betekenis zij krijgt voor het kind. Autonomie-ondersteunend handelen, waarin structuur en betrokkenheid samengaan, blijkt hierbij cruciaal (Aelterman et al., 2019; Deci & Ryan, 2000). Een correctie zonder voorafgaand kijken kan spanning vergroten en herstel bemoeilijken (Blair & Raver, 2015).

In de praktijk draait het vaak om het onderscheiden van twee soorten momenten: een hapering die uitnodigt tot heroriëntatie en een moment waarop regulatie wegvalt en veiligheid of houvast eerst hersteld moet worden. Kijken vóór corrigeren maakt dat onderscheid zichtbaar.

## De vakleerkracht als ontwerper en herijker

De vakleerkracht is niet alleen begeleider, maar ook ontwerper van leeromgevingen. Wanneer meerdere kinderen vastlopen, zegt dat niet alleen iets over hen, maar ook over het ontwerp van de les. Onderzoek binnen ecologische en dynamische benaderingen laat zien dat taak, ruimte en materiaal sterk regulerend werken (Orth et al., 2023).
Kijken vóór corrigeren is daarmee een cyclisch proces. Na elke ingreep, aanpassing of observatie volgt opnieuw kijken en herijken.

### *Haperen als heroriëntatie*

Tijdens een klim- en klauterles kiest Sam meerdere rondes dezelfde route. Het gaat vlot en zeker. Wanneer de vakleerkracht een bank iets draait, stopt Sam. Hij kijkt naar de nieuwe instap en zegt: “Ik kan dit niet.”
Wie alleen naar het stilvallen kijkt, zou kunnen ingrijpen. Wie eerst kijkt, ziet iets anders. Sam blijft bij het parcours, verkent met zijn blik de verandering en loopt niet weg. Het haperen lijkt geen weigering, maar een moment van heroriëntatie. De vakleerkracht blijft nabij en laat Sam zelf kiezen hoe hij opnieuw start. Na kort twijfelen probeert hij een andere instap en gaat verder. Het haperen blijkt geen probleem, maar een leerzaam moment van aanpassing.
Dit haperen vraagt om ruimte.

### *Haperen als ontregeling*

Tijdens een tikspel raakt Noor steeds verder opgejaagd. Ze rent harder, let minder op anderen en botst bijna tegen een klasgenoot. Wanneer ze wordt getikt, schreeuwt ze boos en gooit een pion weg.
Wie alleen naar het spelverloop kijkt, zou het spel laten doorgaan. Wie eerst kijkt, ziet dat Noor niet meer kan herstellen. Haar ademhaling is hoog, haar aandacht versnipperd en haar reacties worden impulsief. Dit is geen heroriëntatie meer, maar ontregeling.
De vakleerkracht grijpt direct in. Het spel wordt stilgelegd en Noor wordt rustig naar de zijkant begeleid. Door te begrenzen en te vertragen wordt veiligheid hersteld en kan regulatie opnieuw op gang komen.
Dit haperen vraagt om begrenzing.

## Observatie als kritische praktijk

Observatie wordt hier gezien als kennisbron, niet als controlemiddel. Tegelijk is kijken nooit neutraal. Het wordt gekleurd door ervaring, verwachtingen en overtuigingen. Reflectie op het eigen kijken is daarom een heel belangrijk onderdeel van professioneel handelen (Schön, 1983; Kelchtermans, 2009). Kijken vóór corrigeren vraagt niet alleen aandacht voor het kind, maar ook voor de eigen interpretaties en aannames van de professional.

## Tot slot

Wanneer het spel van kleuters hapert, is dat geen signaal om direct te herstellen wat niet loopt. Het is een uitnodiging om eerst te kijken: naar regulatie, naar spanning, naar herstel en naar betekenis.
Kijken vóór corrigeren is daarmee zowel een pedagogisch als epistemisch principe (Van Manen, 2015; Biesta, 2017). Het vraagt om vertraging, vakinhoudelijke kennis en professioneel vertrouwen. Wie niet eerst kijkt, corrigeert op basis van aannames in plaats van begrip. ●

**Bronnen**
Scan of klik *hier* naar de bronnen

**Contact**
*p.k.schaatsenberg@hva.nl*
**Pim Schaatsenberg-Zaitouni** is opleidingsdocent aan de ALO, Hogeschool van Amsterdam
**Theo de Groot** is psycholoog, bewegingsdeskundige, eigenaar van THEMA – Spelen met Gedrag

**Foto’s**
THEMA - spelen met gedrag (Anna Boukema Fotografie)
**Kernwoorden**
bewegingsonderwijs aan kleuters, spelen door kleuters, bewegen door kleuters, haperen