

Een praktijkverhaal over rekendoelen

Lange lijsten rekendoelen kunnen, met name in de lage groepen, de leerkracht overweldigen. Dit artikel vertelt hoe op enkele scholen leerkrachten in hun team bekrachtigd werden om anders naar de rekendoelen voor de kleuterklassen te gaan kijken.

Theo van den Bogaart is lerarenopleider wiskunde en als onderzoeker betrokken bij dit lectoraat. **Mascha Enthoven** is lector bij het lectoraat *De pedagogische opdracht* van Hogeschool Inholland.

Voor het rekenonderwijs in groep 1-2 hanteren scholen doelen. In een teamoverleg op een basisschool ving we het volgende gesprek op:

Carla: "Waar komen die doelen vandaan?"

Ahmed: "Uit IEP."

Carla: "Uit IEP? Ik weet het niet. Voorheen had je de Cito hè, bij kleuters. Dan ging je zitten en dat was je afvinklijst [lacht]. Maar nu is die er niet meer."

Ahmed: "Nu zijn ze van IEP en waar kwamen de vorige doelen dan vandaan?"

Leonie: "Die kwamen niet uit IEP."

Ahmed: "Wat waren dat nou voor doelen?"

Jala: "SLO-doelen."

Ahmed: "Ik denk CPS-doelen."

Jala: "Het waren zeven pagina's toen volgens mij. Op A3-formaat."

Ahmed: "Volgens mij waren dat die CPS-doelen. Denk ik."

Verwarring alom. Onze indruk is dat deze casus niet op zichzelf staat. Vorig jaar zijn we in het kader van een onderzoek herhaaldelijk op bezoek gegaan bij zeven basisscholen in Noord-Holland. Daar woonden we iedere keer een teamoverleg bij. Steeds brachten een of twee leerkrachten dan een casus in over hun rekenonderwijs. Ons doel was van elkaar te leren door uitwisseling van kennis en ervaringen, zowel vanuit de teamle-

den als van ons. Van de 22 casussen die we zo meemaakten, viel het ons op dat het vier keer, op vier verschillende scholen, ging over de vele leerdoelen in de kleutergroepen.

"Er staan bizar veel rekendoelen voor kleuters klaar," aldus een van de leerkrachten. In een van de gesprekken is het zelfs de rekencoördinator die beaamt: "Een collega en ik hebben de rekenopleiding gedaan, en daar kwamen zo veel kleuterdoelen aan bod dat ik me afvroeg: hoe kun je dit in godsnaam in twee jaar zo aanbieden? En hoe houd je dan overzicht?"

Dit artikel beschrijft hoe leerkrachten op de scholen vertelden te worstelen met de rekendoelen, en hoe zij vervolgens samen met hun team tot nieuwe inzichten kwamen die passen bij hun school.

Wat is er aan de hand?

Allereerst de feiten. Er bestaat niet één lijst leerdoelen voor kleuters die door de overheid wordt opgelegd. Wel zijn scholen verplicht om vanaf groep 1 een leerlingvolgsysteem bij te houden. Dit mag alleen een gecertificeerd systeem zijn. Hoewel de regelgeving sinds 2023 nadrukkelijk stelt dat het niet de bedoeling is kleuters te toetsen - "in een voor de kleuter onnatuurlijke setting (c.q. klassikaal aan een tafel in stilte) afnemen van een (papier) toets uit een toetsboekje", Staatscourant 30337, blz. 4) - ,



Foto: Tom van Limpt

moeten wel genormeerde observaties plaatsvinden die aan strikte toetstechnische eisen voldoen. Een van die eisen betreft de leerdoelen waarop wordt gescoord. Ter inspiratie verwijst de regelgeving hier naar *inhoudskaarten* die SLO heeft opgesteld (SLO, 2019). Voor de kleuterklassen bevat zo'n kaart alleen al voor het domein rekenen-wiskunde 97 verschillende doelen. Dit klinkt duidelijk door in de leerlingvolgsystemen die scholen gebruiken – het genoemde IEP bijvoorbeeld, met 59 leerdoelen rekenen. Er is nog een belangrijke nuance: pas vanaf groep 3 moet de ontwikkeling van een kind worden vergeleken met die van anderen. Er wordt in de kleuterklassen dus wel individuele groei bijgehouden, maar deze wordt niet gekoppeld aan een niveau.

De regelgeving rond rekendoelen voor kleuters is complex en gelaagd. De overheid stelt abstracte eisen en laat het aan de commerciële partijen over daar een eigen uitwerking van te maken. Voor individuele leerkrachten, waarvan wordt verwacht dat zij zich conformeren aan het leerlingvolgsysteem van de school, kan dat nogal ondoorzichtig zijn. Het gevolg is niet alleen de verwarring die blijkt uit het citaat waarmee dit artikel begon, maar ook een angst om het niet goed te doen:

“Maar wat krijg je dan? Dan ben je dus altijd op dezelfde dagen je rekenkring aan het doen, omdat je die lijstjes moet afvinken... Want, ... je moet toch iets vastleggen? Je moet toch iets? Neem ik aan, vanuit de Inspectie? Dat er iets is? [gegniffel in de groep] Of niet? Zeg ik iets verkeerd?”



Dit is een begrijpelijke reactie, want leerkrachten merken dat rekenen-wiskunde bij de Inspectie en in de maatschappij onder een vergrootglas ligt.

Onnatuurlijk

Kleuters scoren op doelen en hen gericht aan die doelen laten werken, voelde voor de leerkrachten in de teamgesprekken onnatuurlijk aan. Een ervaren kleuterleerkracht uitte bijvoorbeeld de volgende frustratie:

“Ja, ja, ik kan me daar echt... Want wat krijg je nu? Dat we gaan... Hoe gaan we dat aanbieden die stappen van twee? Dat je gaat springen. Voordat je naar binnen gaat. Dat zit in de hele dag. Dat zit hem niet in een lesje, want zo leren kleuters niet.”

De overtuiging die alle leerkrachten in de teamgesprekken eigenlijk wel onderschreven, is dat veel kleuters nog niet toe zijn aan schoolse lesjes. Ook gaven leerkrachten aan dat met name in groep 1 de doelen te weinig ruimte voor differentiatie bieden. Sommige kleuters in groep 1 zijn nog volop bezig met wennen aan school, en staan nog helemaal niet open voor cognitieve inhoud. Vanwege de nieuwe systematiek voelden leerkrachten zich echter gedwongen hier toch mee aan de slag te gaan.

Over deze worsteling, en goede didactische aanpakken om hiermee om te gaan, is al herhaaldelijk in *Volgens Bartjens* gepubliceerd (Bakker & Mulder-Bunk, 2025; Keijzer, Van Schaik & Boland, 2023). Helaas blijkt deze



kennis in de geobserveerde teams niet direct voorhanden. Hier namen we een actieve rol in, niet door meteen te duiden, maar door eerst maar eens scherp door te vragen. En dan blijken de leerkrachten best wel te weten wat ze zouden moeten doen:

“Maar dan vraag ik me af, als je die lijst met al die doelen dan voor je neemt aan het einde van het jaar, kan je dan niet gewoon zeggen: oh, nou, ik heb eigenlijk alles wel een keer voorbij zien komen ...”

“De lijst leerdoelen is dus wel een punt waar ik tegenaan loop. Want ik zou het het mooiste vinden als je het terugbrengt naar de basis. Het is zó uitgebreid. En ik zou het mooi vinden als je het kan verwerken in het thema waarmee je bezig bent. Aan de dingen die we nu met de kleuters doen koppelen we veel, maar het is nu toch een beetje gekunsteld. Dat je denkt: o ja die doelen zijn nu. Maar het mooiste zou zijn als je het in het thema zou gieten.”

Het probleem is niet dat leerkrachten geen goede ideeën hebben, maar dat ze onzeker zijn of deze ideeën wel passen of zijn toegestaan in de context waarin ze opereren.

Samen bezinnen

Er is gelukkig goed nieuws. In alle vier de gesprekken waaraan we deelnamen, bleek het eigenlijk vrij eenvoudig om los te komen uit de worsteling met de kleuterdoelen. Dat kwam doordat er in de gesprekken een aantal dingen gebeurde. Ten eerste kreeg de leerkracht die de worsteling inbracht, bevestiging dat het een legitiem probleem was. Het probleem werd namelijk door collega's herkend. Daarnaast kregen de leerkrachten mee dat ze dingen goed doen. Dit proces is volgens ons heel belangrijk, omdat we zien dat er vanwege de grote druk vanuit bijvoorbeeld de media en de Inspectie ook bij ervaren leerkrachten veel onzekerheid is.

Het volgende dat tijdens de gesprekken gebeurde, was dat kennis en ervaringen werden gedeeld. Die kennis gaat bijvoorbeeld over de status van de kleuterdoelen – hier namen rekenoördinatoren hun rol en werd duidelijk hoe waardevol scholing is. Zo wist een rekenoördinator te vertellen dat de kleuterdoelen als “aanboddoelen” moeten worden beschouwd. Dat wil zeggen dat de leerkracht er aandacht aan besteedt, maar dat leerlingen ze nog niet hoeven te beheersen. Een andere vorm van kennis komt voort uit ervaring met het doorstroomniveau naar groep 3. Een leerkracht van deze groep zegt in een van de gesprekken bijvoorbeeld: “Wat merk ik als er kinderen vanaf groep 2 naar groep 3 komen? Ik merk gewoon dat ze heel vaak tot tien kunnen tellen, maar dat die tien tot twintig, dat dat

gewoon bij heel veel kinderen er niet in zit.” De leerkracht vervolgt het betoog vervolgens met een constructief voorstel:

“Als je dat met elkaar bespreekt. En dat geldt ook voor 3 naar 4 en van 4 naar 5. Als je dat gesprek hebt met elkaar ja, dan denk ik dat je goed bezig bent. En als je dat niet hebt en altijd maar inderdaad in je klas blijft zitten en vasthoudt aan al die doelen, dan werkt het niet. Dus het is wel het gesprek, denk ik, met elkaar waar of het allemaal loopt en of het goed gaat.”

Ook in een ander team kwam eenzelfde soort inbreng, die enorm hielp om tot een gedragen aanpak te komen:

“Je weet wel wat ze moeten kunnen aan het einde van het jaar, denk ik. En ik denk dat we best wel professioneel kunnen zijn met elkaar en daar best wel een beeld van kunnen geven. Dat je best van kleuters kunt vertellen: dit en dit weet hij al, en dit... En dat je dan niet alle details meer weet, is dat per se erg? Dit is echt een persoonlijke mening. Maar het geen afvinklijstje...”

Deze inzichten kwamen niet vanzelf. We merkten dat wij, als buitenstaanders bij de gesprekken, een rol hadden door het gesprek te kanaliseren, overtuigingen te bevragen, wrijving op te zoeken en soms ook onze eigen kennis te delen.

Conclusie

Maatschappelijke zorgen over het rekenniveau leiden ertoe dat de overheid gaat sturen via doelen. Dat zien we niet alleen in Nederland, maar ook in de huidige paniecreactie bij onze zuiderburen op hun lage PISA-scores (Lamote, 2025). Die doelen blijken onbedoelde neveneffecten te kunnen hebben. Het stellen ervan is niet iets onschuldigs.

Toch is de boodschap van dit artikel niet dat het hebben van rekendoelen verkeerd is. De les die we uit onze schoolbezoeken trekken, is vooral hoe belangrijk het is dat teams een rustig, open en veilig gesprek over rekendoelen voeren. Onze vier casussen (en wat dat betreft, ook de overige acht die we in ons onderzoek verzamelden en die over andere rekenthema's gaan) illustreren hoe het collectief vertrouwen, bevestiging, kennis, oplossingen en draagvlak kunnen ontstaan. We zien een pendulebeweging (Enthoven, 2019) met het team in het midden: aan de ene kant de individuele ervaringen van leerkrachten in hun eigen klaslokaal, en aan de andere kant de generieke kennis en de inbreng en uitdaging van de buitenstaander. Dit proces stelt leerkrachten in staat keuzes te maken en regie te nemen in het complexe en soms beknellende landschap van het Nederlandse onderwijs.

Literatuur

- Bakker, M., & Mulder-Bunk, M. (2025). Werken met een bedoeeling in groep 1-2. *Volgens Bartjens* 44(3), 4–7.
- Enthoven, M. (2019). *Bedachtzaamheid na actie. Leraar willen zijn, vanuit een krachtig collectief*. Lectorale rede. <https://www.inholland.nl/onderzoek/publicaties/bedachtzaamheid-na-actie>
- Keijzer, R., Van Schaik, M., & Boland, A. (2023). Denken in conceptuele doelen voor groep 1 en 2. *Volgens Bartjens* 42(3), 41–55.
- Lamote, S. (2025). Kleuters tellen straks tot 20, weten de Nijl liggen en kennen 15 letters: de nieuwe minimudoelen zijn klaar. *De tijd*, 9 mei 2025.
- SLO (2019). *Inhoudskaarten jonge kind rekenen-wiskunde*. SLO. <https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/doelen-jonge-kind>

