

**PUUR PLEZIER OP DE BASISCHOOL**

**Spelsuggesties voor alle leeftijdsgroepen.**

**Diny van der Aalsvoort, Nettie Kwakkel-Scheffer en Anthon de Vries (Red.)**

## **Inhoudsopgave**

### **Voorwoord**

### **Leeswijzer**

- 1 Het belang van spelen op de basisschool: Nettie Kwakkel-Scheffer**
  - 1.1 Inleiding
  - 1.2 Het belang van spelen op de basisschool
  - 1.3 Het belang van spelen voor de leerkracht
  - 1.4 Beschrijvingen en kenmerken van spel
  - 1.5 Spelen volgens Vermeer
  - 1.6 Mogelijkheden tot spelen op de basisschool
  
- 2 Sensopathisch en sensomotorisch spel: Joop Hellendoorn**
  - 2.1 Achtergrond
  - 2.2 Belang van sensopathisch en sensomotorisch spel voor de ontwikkeling
  - 2.3 Sensopathisch en sensomotorisch spel dat zorg oproept
  - 2.4 Spelsuggesties
  
- 3 Hanterend spel: Anthon de Vries**
  - 3.1 Achtergrond
  - 3.2 Belang van hanterend spel voor de ontwikkeling
  - 3.3 Hanterend spel dat zorg oproept
  - 3.4 Spelsuggesties
  
- 4 Esthetisch spel: Odra Buijs**
  - 4.1 Achtergrond
  - 4.2 Belang van esthetisch spel voor de ontwikkeling
  - 4.3 Esthetisch spel dat zorg oproept
  - 4.4 Spelsuggesties
  
- 5 Verbeeldend spel: Bert van Oers**
  - 5.1 Achtergrond
  - 5.2 Belang van verbeeldend spel in de lagere leerjaren
  - 5.3 Voorbeelden van verbeeldend spel in alle leerjaren
  - 5.4 Verbeeldend spel dat zorg oproept
  
- 6 Toepassing van kennis over spelen en improviseren: Nettie Kwakkel-Scheffer, Anthon de Vries en Diny van der Aalsvoort**
  - 6.1 Inleiding
  - 6.2 Aan de slag maar hoe?
    - 6.2.1 Het schoolteam
    - 6.2.2 Zelfreflectie
    - 6.2.3 Didactiek en pedagogiek
    - 6.2.4 Organiseren van spelen en improviseren
  - 6.3 Een continuüm van zorg bij spelen en improviseren
    - 6.3.1 De leerkracht als uitgangspunt
    - 6.3.2 Uitgaan van de leerling
    - 6.3.3 Een continuüm van zorg bij spelen en improviseren

#### 6.4 Toepassing van kennis van spelen en improviseren: conclusie

#### **Referenties**

Bijlage: Vragenlijst over competenties, beroepsrollen en situaties

## Voorwoord

Dit boek is zeer welkom. Voor het leren en de ontwikkeling van kinderen op de basisschool is altijd veel aandacht, en terecht. Vaak gaat het echter vooral over de schoolvakken, zoals taal en rekenen. Dat kinderen naast het schoolse leren ook *spelen*, dat ze *graag* spelen (als het goed is!), en dat ze ook *moeten kunnen* spelen: daarvoor is wel eens minder oog.

In mijn herinnering werd vroeger op school veel gespeeld: in de bouwhoek, in de zandbak, tikkertje, knikkeren. Je ging vaak op in je fantasie, en deed mee met anderen. Ons “leren” leed daar niet onder, integendeel: na het spelen ging je weer opgefrist aan de slag.

Na de HBS en de kweekschool was ik korte tijd onderwijzer, waarna een studie pedagogiek leidde tot een loopbaan als onderwijsonderzoeker. Als volwassene die voornamelijk met andere volwassenen omgaat, in een wereld vol taken en verantwoordelijkheden, resteert van het vroegere spelen vooral de creativiteit die wordt gestoken in nieuwe plannen en ongewone oplossingen, en de humor in het sociale verkeer, bevrijdend en relativerend. Creativiteit en humor: zijn die niet mede mogelijk juist als je in je jeugd hartgrondig hebt gespeeld? Kinderen van nu worden overstelpt met indrukken en mogelijkheden (televisiereclames, speelgoedwinkels, internetsites) en moeten vaak zoveel (van sportclub naar balletles etc.). De ruimte om vrij te spelen, zonder toezicht en regels van volwassenen, staat onder druk. Waar is het op straat nog veilig? Waar in huis is nog die kamer waar alleen wat oude spullen staan, zelden iemand komt, en je jezelf heerlijk alleen of met een vriendje of vriendinnetje kunt terugtrekken en een eigen wereld bouwen? Waar is het speelgoed dat niet slechts op bepaalde manieren kan worden gebruikt? De basisschool wordt ook overstelpt en moet ook veel, maar heeft hier wel een taak.

Dit boek begint bij het begin: wat is spelen, wat is het belang ervan voor kinderen, en op welke manieren spelen ze? De auteurs vestigen daarnaast heel terecht ook de aandacht op het belang van het spelen van kinderen *voor de leerkracht*, namelijk om een band met ze op te bouwen, ze beter te leren kennen in hoe ze zich ontwikkelen, te signaleren waar mogelijk extra zorg nodig is (bijvoorbeeld bij niet spelen, eenzijdig spelen, niet meedoen, motorische belemmeringen, ongewone uitingen), te weten hoe je het spelen van kinderen kunt stimuleren, door ruimte geven, materialen beschikbaar stellen, meegaan in hun beleving, helpen overwinnen van stagnaties. Het grootste deel van het boek bestaat uit een breed en rijk overzicht van allerlei manieren van spelen met veel concrete suggesties, voor de verschillende leerjaren, zowel individueel als voor een kleine of grote groep, en gerelateerd aan verschillende vak- en vormingsgebieden. Steeds wordt het belang benadrukt van creativiteit en improvisatie, en in elke spelcategorie wordt ingegaan op de vraag wanneer extra zorg gewenst is. Deze twee brillen om naar het spelen van kinderen te kijken, creativiteit en zorg, vormen een rode draad door het geheel.

Het boek eindigt met de taken van de school en de leerkracht, en geeft antwoorden op de vraag hoe je meer bewust, meer gevarieerd en met meer oog voor de waarde van spelen de aandacht hiervoor kunt ontwikkelen, en wat je als school en als individuele leerkracht daarvoor moet kunnen. Leerkrachten en teams kunnen zich op dit vlak stap voor stap verder bekwamen, en creëren daarmee niet alleen voor de kinderen maar ook voor zichzelf meer mogelijkheden en meer bevrediging.

Het boek is waardevol voor aanstaande leerkrachten en voor al werkzame leerkrachten en schoolleiders, maar ook schoolbegeleiders, en volgens mij ook voor menige ouder en voor professionals in de naschoolse opvang. Dit boek bevat zoveel informatie en suggesties, dat ik

me kan voorstellen dat velen het niet in één keer zullen doornemen. Hoofdstuk 1 leent zich goed voor bestuderen, bediscussiëren en overwegen. Hoofdstuk 6 vraagt om overleg, organisatie en maken van afspraken. Hoofdstuk 2 tot en met 5 zijn heel geschikt om in te grasduinen, dingen uit te proberen en te toetsen aan eigen verwachtingen en ervaringen, spelsuggesties meer dan eens uit te (laten) voeren om deze verder te ontwikkelen, spelvormen en meer variatie daarin bewust in te plannen, en met collega's ervaringen uit te wisselen.

Kortom: dit boek behoort op ieders bureau te liggen, en verdient regelmatig te worden ingezien en benut. Kinderen beter leren kennen en hun ontwikkeling ondersteunen. Daar gaat het toch om?

Karel Stokking

## Leeswijzer

Wat is spelen, hoe spelen kinderen, wat is het belang daarvan voor hen en voor de leerkracht. In hoofdstuk 1 zetten we uiteen dat spelen belangrijk is voor de cognitieve, de sociale, de emotionele, de sensomotorische en de taalontwikkeling van kinderen. Maar ook voor de leerkracht is het belangrijk dat kinderen de gelegenheid krijgen om te spelen. Door middel van spel kunnen leerkrachten een kind beter leren kennen. Spel geeft zicht op mogelijkheden en eventuele problemen bij kinderen. Om de vraag te beantwoorden hoe kinderen spelen gaan we uit van vier categorieën van spelen: sensopathisch en sensomotorisch, hanterend, esthetisch spel en verbeeldend spel.

De hoofdstukken 2 tot en met 5 bevatten per categorie van spelen een breed en rijk overzicht van allerlei manieren van spelen met veel concrete suggesties: voor de reguliere basisschool (kleuterklas en lagere school), individueel en voor een kleine of grote groep, en gerelateerd aan verschillende vak- en vormingsgebieden. Steeds wordt het belang benadrukt van creativiteit en improvisatie, en in elke spelcategorie wordt ingegaan op de vraag wanneer een observatie van een spelend kind vraagt om speciale aandacht voor dat kind.

Hoofdstuk 6 is het laatste deel van het boek dat eindigt met de taken van de school en de leerkracht. In dat hoofdstuk geven we antwoorden op de vraag hoe je meer bewust, meer gevarieerd en met meer oog voor de waarde ervan, spelen en improviseren op school mogelijk kunt maken.

De individuele bijdragen zijn van Odra Buijs, Joop Hellendoorn, Nettie Kwakkel-Scheffer, Anthon de Vries en Bert Van Oers.

Diny van der Aalsvoort, Nettie Kwakkel-Scheffer en Anthon de Vries vormden de redactie van het boek.

# 1 Het belang van spelen op de basisschool: Nettie Kwakkel-Scheffer

## 1.1 Inleiding

In het eerste deel van dit hoofdstuk staat de betekenis van spelen op school centraal. We beginnen met een toelichting van het belang van spelen voor de cognitieve, de sociale, de emotionele, de (senso)motorische en de taalontwikkeling. Vervolgens bespreken we het belang van spelen voor leerkrachten. Daarna gaan we in op de kenmerken van spelen. Tenslotte beschrijven we categorieën van spel. Deze ontleen we aan Edith Vermeer. Zij onderscheidt sensopathisch, hanterend, esthetisch en verbeeldend spel. De categorieën lichten we kort toe als inleiding op de volgende vier hoofdstukken waarin we voor alle leerjaren van de basisschool suggesties doen voor spelen en improviseren in de klas.

## 1.2 Het belang van spelen op de basisschool

“Waarom ga je naar school?” Stel die vraag aan enkele leerlingen van de basisschool (lagere school) en de antwoorden zijn te voorspellen. “Dan leer je lezen en rekenen.” “Als je niet naar school zou gaan blijf je dom, want dan leer je niks.”

Maar al gaan kinderen naar school om te leren, tóch vinden we spelen van belang op de basisschool door alle schooljaren heen, getuige de vele publicaties op dit gebied. We beschouwen het als zinvol dat leerkrachten de gelegenheid geven om te spelen en het stimuleren.

Kinderen brengen zowel binnen als buiten de schooluren veel tijd door met spelen. Voor leerkrachten is het van belang om de vele facetten van het spel te leren kennen en onderscheiden. Op tal van momenten zien zij de kinderen spelen: alleen, in kleine groepjes of in grotere groepen. Ze zijn gericht op (spel-)materiaal of gericht op de ander(en) die als medespeler in het zelfbedachte rollenspel zijn rol gestalte geeft.

In enkele voorbeelden, die iedere leerkracht vanuit eigen ervaring kan aanvullen, komt naar voren hoe groot de verscheidenheid aan activiteiten is die we als ‘spel’ aanduiden.

De leerlingen uit de hoogste klassen hebben toestemming om tijdens het overblijven tussen de middag op een deel van het sportveld achter de school te voetballen. Met behulp van windjacks en rugtassen maken ze een doel en vervolgens gaan ze ‘inschieten’ oefenen. Aad heeft daarvoor op zijn club een speciale training gehad en wil zijn klasgenoten een techniek bijbrengen. Dat zal hen te pas komen tijdens het scholentoernooi volgende maand! Hij treedt op als coach en aanvankelijk luisteren de andere jongens goed naar hem. Ze zijn gericht bezig, totdat Siem, half uitglijdend, een rare schuiver maakt. Daardoor komt de bal niet in het doel maar vlak bij Peter terecht, die hem haarscherp naar Jack schiet. Het serieuze oefenen verandert in een geïmproviseerd spelletje voetbal, waarbij iedere onverwachte maar goed uitgevoerde actie tot bewonderende kreten leidt.

In de laatste week voor de zomervakantie is groep 4 (leerjaar 2) bezig met het thema ‘Op reis’. De meester heeft de groep verdeeld in subgroepjes, elk gericht op een bepaald aspect van reizen. Ieder groepje zal volgende week een gezamenlijk werkstuk of een toneelstukje presenteren .

Met het groepje van Charlotte heeft de meester een gesprekje gevoerd over dingen die verkeerd kunnen gaan, als je je reis niet goed hebt voorbereid. De leerlingen wisten zélf enkele bruikbare voorbeelden te noemen en nu moeten ze kiezen over welke hiervan ze een toneelstukje gaan maken. Charlotte brengt haar idee met overtuiging naar voren: een kind

wordt door zijn vader op de trein gezet, op weg naar oma bij wie hij gaat logeren, maar hij stapt op het verkeerde station uit. Esmée en Joris zien meteen allerlei mogelijkheden: “Die oma staat daar te wachten en Piet komt maar niet, en dan gaat ze naar de politie, en die ...” Joris valt haar in de rede: “Nee, je moet eerst bedenken wat er gebeurt als Piet uit de trein stapt. Kijk, zó”, en hij demonstreert een sprong op een denkbeeldig perron en kijkt met een blik vol verwachting naar links en naar rechts. Lisa wil de rol van oma spelen en trekt de aandacht van Charlotte terwijl ze uitbeeldt hoe oma ongerust om zich heen kijkt en andere mensen aanklapt. Intussen maakt Edwin Joris erop attent dat hij moet doen alsof hij met zware koffers sjouwt.

Sophie en Dennis uit de kleuterklas 2 zijn vol overgave taartjes en oliebollen aan het bakken aan de zandtafel. Ze laten aan elkaar zien hoe je een mooie ronde oliebol moet maken: flink wat vochtig zand tussen je handen doen en dan goed samendrukken. Een taartje moet platter zijn, daar moet je steeds met de vlakke hand op petsen; dat geeft ook nog een leuk geluid! Doordat ze steeds op dezelfde plek zand hebben weggenomen is daar een soort geul ontstaan. Dennis gaat die mooi glad strijken en opeens zegt hij: “Dat is een weg!” Hij zoekt de kleine vrachtauto op en laat hem heen en weer rijden over de weg. Sophie kijkt even toe en begint dan te protesteren: zij wil verder gaan met taartjes bakken, maar dat kan alleen als Dennis opzij gaat.

Kinderen spelen omdat ze dat leuk vinden: spelen is een doel in zichzelf.. Een definitie van spel is niet eenvoudig te geven; spel kent immers vele verschijningsvormen. We komen daar later in het hoofdstuk op terug.

Spelen bevordert de ontwikkeling op de volgende domeinen:

- cognitieve ontwikkeling;
- taalontwikkeling;
- sociale ontwikkeling;
- emotionele ontwikkeling;
- (senso)motorische ontwikkeling.

We lichten spelen in relatie tot elk van de bovenstaande ontwikkelingsdomeinen hieronder toe.

### *Cognitieve ontwikkeling*

Al spelend voeren kinderen een grote verscheidenheid aan activiteiten uit. Door spelend bezig te zijn maakt het kind zich een flexibele benadering van zijn omgeving eigen. Spel draagt bij tot het vermogen om problemen op te lossen (Bruner, 1983). Kenmerkend voor spelen is veelal: het hanteren van materiaal. Juist dát lijkt bij te dragen tot het vermogen om problemen op te lossen - méér dan visueel leren of passieve participatie.

Een spelend kind experimenteert met nieuwe vormen van hanteren: een bepaalde combinatie van handelingen wordt in stukjes opgedeeld en opnieuw gerangschikt, in nieuwe combinaties. Dit experimenteren, deze flexibiliteit bevordert zowel de ontwikkeling van convergent als van divergent denken.

Convergent denken is nodig bij het beantwoorden van een vraag waarop maar één antwoord gegeven kan worden en ook bij het oplossen van een probleem dat slechts één goede oplossing kent. Denk bijvoorbeeld aan het oplossen van een puzzel die uit vele stukjes bestaat. Van divergent denken is sprake als er een verscheidenheid aan oplossingen mogelijk is. Je wilt bijvoorbeeld een dorp bouwen met een doos blokken.



In de literatuur wordt veel aandacht besteed aan de bijdrage die vrij, improviserend spelen levert voor de ontwikkeling van divergent denken. Dit gebeurt op twee manieren. De kenmerkende experimentele en flexibele aard van spel lokt divergent denken uit. Als een kind de eigenschappen ontdekt heeft van een voorwerp of zich een vaardigheid eigen heeft gemaakt begint het op nieuwe, creatieve manieren actief met het voorwerp te experimenteren. Eerst vindt exploratie plaats. Het kind raakt vertrouwd met de eigenschappen van het object; dan volgt het spelend experimenteren (Barnett, 1991; Johnson, Christie, Yawkey & Wardle, 1999). Dat experimenterend spelen verschaft het kind een breed repertoire van vaardigheden, van mogelijke reacties op steeds wisselende situaties. Zo oefenen kinderen flexibele benaderingswijzen waardoor ze effectief een taak kunnen uitvoeren die divergent denken vereist.

De tweede bijdrage van spel aan divergent denken is dat kinderen al spelend de betekenis die bij een bepaald voorwerp hoort aan een ander voorwerp geven. Er is dan sprake van verbeeldend spel, ook symbolisch spel of doen-alsof-spel genoemd.

Een voorbeeld: een kind schuift een blok uit de blokkendoos over de vloer *alsof* het een auto is. Het blokje is nu een symbool, het representeert (symboliseert) een auto. De blok lijkt op het eerste gezicht niet op een auto; maar bepalend is, dat een auto zich voortbeweegt en dat dit blok voort te bewegen is zoals dat ook met een speelgoedauto kan.

Dit symbolisch representeren maakt deel uit van het proces waardoor kinderen tot abstract denken kunnen komen. Bij de transformatie van blok naar auto zien we een beweging van concreet naar abstract denken. De betekenis van de concrete handeling (“Ik schuif een blok over de vloer”), van het concrete object, wordt losgelaten. Wat nu op de voorgrond treedt is de (abstracte) gedachte: “Dat is mijn auto” of “Daar rijdt een auto”.

Het verbeeldende spel, dit binnen treden in een verbeelde wereld geeft het kind een geweldige vrijheid: de beperkingen die de échte wereld oplegt zijn hier niet van kracht.

Als een kind die stap heeft gezet, als het in gedachten een scheiding aan kan brengen tussen het concrete en het abstracte, ligt er een schat aan nieuwe mogelijkheden. Het kind heeft zich vaardigheden verworven en door daarvan gebruik te maken, in allerlei variaties, bekwaamt het zich verder in abstract denken. Dit proces van divergent leren denken draagt ook bij aan de ontwikkeling van creativiteit, maar hoe dit precies gebeurt, is nog onduidelijk, onder andere omdat er nog geen eenduidig begrip is van creatief denken.

Al spelend krijgen kinderen krijgen vat op allerlei begrippen. Denk bijvoorbeeld aan een abstract begrip als “tijd” dat betekenis krijgt als je samen speelt en op je beurt moet wachten, of “nog even”, “zo dadelijk”. In verbeeldend spel kan het ook over “morgen” gaan of “volgende week”. Ook hier zien we dat spelen de cognitieve ontwikkeling bevordert.

### *Taalontwikkeling*

Bij jonge kinderen zien we allerlei taalspelletjes, zoals (Johnson et al., 1999):

- het spelen met klanken, door het almaar herhalen van een reeks betekenisloze woordjes van één lettergreep; het zoeken van rijmwoorden;
- het spelen met de betekenis van woorden: in een woord wordt een kleine wijziging aangebracht waardoor de betekenis ervan verandert. Een dergelijk spelletje wordt veelal door kinderen als heel grappig ervaren.

Die taalspelletjes helpen kinderen om meer greep te krijgen op nieuw verworven (taal-) vaardigheden en om zich meer bewust te worden van de regels die bij gebruik van taal gelden. Dat er verband bestaat tussen (de ontwikkeling van) verbeeldend (symbolisch)spel en taal is niet verwonderlijk (Barnett, 1991). Kinderen praten terwijl ze spelen: ze gebruiken zowel taal als spel als ze experimenterend bezig zijn. Daardoor verwerven ze kennis over relaties van

henzelf met anderen en met hun leefomgeving. Zelfs bij kinderen onder de 18 maanden bestaat een significante relatie tussen verbeeldend spel en taalproductie (Lillard, 2002). Taal en spel beïnvloeden elkaar wederzijds. De ontwikkeling van taalbegrip en van taalproductie wordt door spelen bevorderd, denk aan de eerder genoemde taalspelletjes. De meest ingewikkelde grammaticale en pragmatische taalvormen komen het eerst voor tijdens spelen en niet tijdens praten (Bruner, 1983).

De taal die kinderen al spelend gebruiken bevat bijvoeglijke naamwoorden, persoonlijke voornaamwoorden en voegwoorden om een betekenis duidelijk te maken, min of meer los van niet-verbale middelen (Pellegrini & Jones, 1994). Er bestaat een verband tussen het niveau van rollenspel en de latere vaardigheid in lezen en schrijven (Pellegrini, 1980).

### *Sociale ontwikkeling*

Er is veel onderzoek verricht naar de vraag of spelen met anderen de sociale ontwikkeling bevordert. Uit de literatuur blijkt dat wetenschappelijk onderzoek op dit terrein niet eenvoudig is, vooral door de veelheid aan aspecten die eigen zijn aan spelsituaties en spelinteracties. Wel blijkt dat samen spelen kinderen veel oplevert. Ze leren naar elkaar luisteren, samen te werken, elkaar te helpen, te delen met elkaar. Ze leren hoe ze sociale problemen kunnen oplossen met aanvaardbare middelen (Hellendoorn & Van Berckelaer-Onnes, 1991). Sociale vaardigheden worden dus langs de weg van het spel bevorderd, evenals het vermogen tot morele oordeelsvorming (Barnett, 1991).

Ook op sociaal cognitief gebied heeft een kind profijt van samen spelen. Door rollenspel leert het zich in de ander te verplaatsen. Daardoor wordt de sociale rol die de ander speelt geleidelijk bekender en toegankelijker.

Verbeeldend spel draagt er toe bij dat kinderen zich een voorstelling leren vormen van andermans denken, van diens mentale toestand. In de literatuur wordt daarnaar verwezen als: het komen tot een “theory of mind”. Verbeeldend (rollen-)spel brengt met zich mee dat kinderen betrokken raken bij discussies rondom emotioneel getinte thema’s die het vormen van een theory of mind bevorderen. Kinderen met oudere broertjes en/of zusjes komen naar verhouding sneller tot het verwerven van een theory of mind: al spelend worden ze daarin “getraind” (Lillard, 2002). Zij besteedt ook aandacht aan de invloed van spelen op de sociaal-cognitieve ontwikkeling. Lillard verwijst ondermeer naar Vygotsky die stelt dat verbeeldend spel tot stand komt gedurende sociale interacties met medespelers die daarin ervaring hebben. Bij zeer jonge kinderen zijn dat de ouders. Hun aandeel, hun gerichtheid op verbeeldend spel is van belang voor de mate waarin jonge kinderen deze vorm van spel laten zien. Ouders die zélf verbeeldend spel starten trekken op deze wijze de aandacht van hun kind en bevorderen daarmee diens sociale betrokkenheid. Het kind dat mee gaat doen snapt dat de volwassene een bepaalde bedoeling heeft: zo worden ook weer cognitieve vaardigheden gunstig beïnvloed.

### *Emotionele ontwikkeling*

Door verbeeldend spel leren kinderen hoe ze emoties tot uitdrukking kunnen brengen. Ook verwerven ze meer begrip betreffende zichzelf. In de verbeelde wereld kunnen ze experimenteren met rollen; ze kunnen bijvoorbeeld de rol van de volwassene aannemen en autonoom optreden (Singer & Singer, 1990).

In literatuur over spel vanuit een NeoFreudiaanse theoretisch kader ligt het accent op de helende werking (katharsis) die van spel uitgaat. Door spel verliezen spanningen, angsten en agressieve impulsen hun kracht en zijn conflicten op te lossen. Veel vormen van speltherapie berusten op deze opvatting. Doel van de therapie is dan dat het kind zich kan uiten door

middel van zijn spel en dat angst oproepende impulsen afnemen (Barnett, 1991). In de beeldcommunicatieve speltherapie (Vermeer 1969) wordt gebruik gemaakt van een andere mogelijkheid die het samenzijn van kind en speltherapeut in de verbeelde wereld biedt. Door het experimenteren met nieuwe situaties en het zin geven daaraan kan een kind tot andere zingeving van gebeurtenissen in de realiteit komen (Hellendoorn, Groothoff, Mostert & Harinck, 1981; Kwakkel-Scheffer, 1983).

Ook kinderen zónder therapie vereisende problemen hebben baat bij verbeeldend spel door de ongekende mogelijkheden die deze wereld biedt. Jijzélft geeft vorm aan een uit het dagelijkse leven bekende situatie, jij beheerst die en drukt jouw stempel erop. En als je wilt kun je het zó weer ongedaan maken en ánders proberen. Spel helpt een kind om met succes zijn weg te vinden te midden van mogelijke onplezierige gebeurtenissen in het leven van elke dag.

#### *(Senso-) motorische ontwikkeling*

“Motorisch spel” verwijst naar grofmotorische activiteiten (rennen, klimmen, schommelen), naar fijnmotorische activiteiten (vingerspelletjes, gekke gezichten trekken) en naar het gebruik van lichaamsdelen (De Vries, 2001). Objecten staan hierbij niet centraal, maar kunnen wel gebruikt worden (Johnson et al., 1999). In dat geval zien we veelal een overlap tussen motorisch spel en functioneel spel. Maar er is ook spel dat uitsluitend bestaat uit lichamelijke activiteiten: hollen, springen. Veel van deze spelletjes, al dan niet met een object (knikkeren, touwtje springen, hinkelen, spelen met een bal) zijn al eeuwenoud.

Kunnen (2004) vermeldt in een onderzoek naar veranderingen in spel van 10 tot 12-jarige kinderen dat de genoemde spelletjes alle trends en rages overleven. Tikkertje, overloperkje en verstoppertje zijn waarschijnlijk al ontstaan in de tijd waarin kinderen het leven van hun jagende vader naspeelden. Ze zijn van bijzonder groot belang voor de lichamelijke en geestelijke ontwikkeling van het kind.

Motorisch spel draagt bij tot de ontwikkeling van spierkracht. Ook helpt het kinderen tot een goede coördinatie van bewegingen te komen en gevoel voor evenwicht te verwerven. Bij jonge kinderen zouden intellectuele taken afgewisseld moeten worden met motorisch spel. Een goed evenwicht tussen stilzitten en bewegen heeft een positieve invloed op de ontwikkeling van hun cognitieve vaardigheden (Pellegrini & Jones, 1994).

Stoeien is een bijzondere vorm van motorisch spel. Hier zien we een overlap met verbeeldend spel: er is sprake van vechten, maar niet van écht vechten. Als het daarin dreigt over te gaan wordt dit vaak voorkomen door de sociale druk die uitgaat van de aanwezigheid van andere kinderen. Stoeien is een vorm van lichamelijk contact zoeken, een vorm van communicatie die kinderen helpt hun gevoelens te hanteren. Van belang is dat de stoeiende kinderen de signalen verstaan die ze over en weer ‘uitzenden’: er zijn codes in het geding die verstaan en gedecodeerd moeten worden. De sociale en de cognitieve ontwikkeling worden door stoeien bevorderd (Bjorklund & Brown, 1998; Johnson et al., 1999).

In bovenstaande toelichtingen op de invloed van spelen op de ontwikkeling is meteen al verwezen naar verschillende verschijningsvormen van spel. Verbeeldend spel, al dan niet in de vorm van rollenspel, is genoemd, evenals spelend hanteren van materiaal. Voorts is spelen aan de orde geweest dat vooral uit lichamelijke activiteiten bestaat. In hoofdstuk 2 tot en met 5 worden die verschijningsvormen uitvoerig besproken.

### 1.3 Het belang van spelen voor de leerkracht

In 1.2 is beschreven hoe belangrijk spelen is voor een kind. Ook voor de leerkracht is het van belang dat zijn/haar leerlingen spelen. Als een kind speelt biedt dit de leerkracht diverse mogelijkheden:

- het kind nabij zijn, de ontwikkeling van het kind in kaart te brengen en te volgen;
- zelf een speelse houding te ontwikkelen;
- de ontwikkeling van het kind te stimuleren.

Deze drie mogelijkheden worden in het onderstaande toegelicht.

### *het kind nabij zijn*

Een spelend kind is bezig in een eigen wereldje. Het is daar volledig op betrokken: spelen is een serieuze zaak die concentratie vereist. Alleen als een kind zich veilig voelt, als het weet dat het vrijelijk zijn gang kan gaan en niet aan verplichtingen hoeft te voldoen, kan het naar hartelust spelen. Hoewel het om een eigen wereldje van dít kind of dít bepaalde groepje kinderen gaat kan de leerkracht in die wereld binnen treden door naast de kinderen te gaan staan, door als het ware in hun huid te kruipen en te delen in hun beleving.

### Voorbeeld: de schoolbibliotheek

Duane en Ibrahim hebben deze week ‘de beurt’: ze moeten allerlei opruim- en schoonmaakkarweitjes in de klas doen, de planten verzorgen etc. Op woensdagochtend na schooltijd is er altijd veel te doen: dan ligt op ieders bank een boek omdat er “vrij lezen” is geweest. Al die boeken moeten netjes op hun eigen plek op de planken gezet worden, nog afgezien van de andere werkzaamheden.

Meester Ton heeft na 12 uur een afspraak met een collega. Hij geeft de jongens wat instructies en laat hen dan alleen. Ibrahim kent hij nog niet zo goed, die zit nog niet zo lang in deze groep. Maar Duane kent hij al anderhalf jaar: een leuk joch, open en ondernemend. Ton is blij dat Duane Ibrahim een beetje op sleeptouw neemt, want die heeft verder nog niet veel aansluiting. Het gesprek met de collega loopt wat uit; er is bijna een kwartier om als Ton in zijn lokaal terugkeert. Verbaasd blijft hij in de deuropening staan. Alle boeken staan links en rechts van de computer op zijn tafel geschikt, op kleur en formaat gesorteerd. Aan de tafel hangen met plakband bevestigde vellen papier: “inleveren” staat er met koeien van letters op, en op een ander “meenemen”. Op een papier bij de computer leest hij: “internetten”. Rondom de computer staat van alles dat daar normaal níet staat. De twee jongens kijken hem vol verwachting aan. Pijlsnel laat Ton zijn blik door de klas gaan: nog niets gebeurd, ziet hij. Duane beseft meteen wat Ton constateert en begint met verontschuldigen: “Meester, we ruimen dadelijk alles goed op hoor; maar we waren met die boeken bezig en toen hebben we een bibliotheek gemaakt waar je ook kunt internetten; en toen ...” Hij valt stil en kijkt Ton trouwhartig aan. De opgetogen trek is van zijn gezicht verdwenen en ook Ibrahim staat er wat beteuterd bij. Ton slikt de woorden die al voor op zijn tong lagen in. “Dat ziet er geweldig uit! Ik kom bij jullie een paar boeken uitzoeken. Ik eh ... ik ben de meester van groep 6 en ik zoek een leuk boek om in de klas voor te lezen; een beetje spannend, hebben jullie dat?” Beide jongens beginnen te glimmen en Ibrahim komt direct in actie. “Nou meneer, ik zal eens voor u kijken. Maar u moet eerst uw bibliotheekkaart laten zien, die moet hierin (hij wijst naar de computer) gescand worden.” Ton zoekt in zijn portefeuille en haalt er een betaalpasje uit: “Alstublieft”. Ibrahim geeft het aan Duane: “Hij is de computermedewerker, hij helpt ook als je wilt internetten,” licht hij toe. Zo assisteren de jongens hem bij het uitzoeken en “lenen” van een paar boeken. Vervolgens helpen ze hem om op Internet

een leuk doel voor een uitstapje met de klas te vinden. Allebei vervullen ze hun rol met verve en Ton beleeft er zelf ook plezier aan. Dan zet hij er op een vriendelijke manier een punt achter en het tweetal gaat de boel opruimen. “Leuk was dat hè mees”, zegt Ibrahim nagenietend.

Uit het voorbeeld blijkt dat Ton het bezig zijn van de jongens heeft geaccepteerd zoals het zich voordeed. Daarmee heeft hij hen laten ervaren dat zijzélf geaccepteerd worden, waardering ontvangen. Hun meester toont zich met hen verbonden in hun speelse gerichtheid op het hier en nu: op het maken en gebruiken van deze uitnodigende bibliotheek.

#### Voorbeeld: moedertje zijn

Karin, 5 jaar, gaat helemaal op in het naar bed brengen van poppenkinderen. Ze schikt zorgvuldig het beddengoed, strijkt het glad en stopt de poppen stevig in met de woorden: “En nu lekker slapen!” De leerkracht, Anneke, heeft even toe staan kijken. Karin merkte dat, keek op en er was een moment van oogcontact. Aan de blik van haar juf las Karin af dat deze het naar bed brengen even serieus opvat als zijzelf, het met aandacht en instemming volgt. Als Karin klaar is met het instoppen zegt Anneke: “Wat gaan ze lief slapen! Zouden ze moe zijn? En wat heb jij goed voor ze gezorgd, ze liggen zo heerlijk warm in hun bed!” Met die opmerking sluit ze precies aan bij de beleving van Karin, ze bevestigt het kind in haar bezig zijn. Karin voelt zich geaccepteerd, gewaardeerd en voor Anneke is dit een kostbaar moment, waarop ze zich met dit meisje verbonden voelt.

In dit voorbeeld is sprake van wederkerigheid in een situatie die geen verdere verplichtingen in zich bergt. Anneke stelt geen eisen aan Karin en Karin ervaart dat de juf instemt met wat zij doet zoals ze het doet. Beiden kunnen ontspannen zijn en genieten van wat zich voordoet.

Het kenmerkende van de twee voorbeelden is de accepterende houding van de leerkracht. Ton stapt vanuit de realiteit de spelwereld binnen die zijn leerlingen opgeroepen hebben. Anneke komt niet met op- of aanmerkingen, doet geen voorstellen (althans niet nú) voor verdere uitbouw van het spel. “Het is goed zoals het is”, is haar onuitgesproken beoordeling. Beide leerkrachten delen met de kinderen dít moment, déze situatie, zonder verwijzing naar andere (spel)-momenten of naar situaties in de werkelijkheid. Het samen gericht zijn, samen betrokken zijn op dit moment, deze gedeelde beleving maakt het wederzijds ervaren van verbondenheid mogelijk.

#### *Ontwikkeling in kaart brengen*

Leerkrachten zijn gericht op de vorderingen van hun leerlingen. De ontwikkeling in onderwijsleersituaties wordt nauwkeurig gevolgd en geregistreerd. Als ze constateren dat een leerling problemen heeft op enig gebied leggen ze deze voor aan de deskundigen binnen en zo nodig buiten het schoolteam.

De groei die een kind doormaakt heeft méér aspecten dan die welke zich tonen binnen het onderwijzen en het leren. Het observeren van spelende kinderen kan een rijke bron van aanvullende informatie zijn, mits de leerkracht bekend is met de ontwikkelingspsychologische kenmerken van spelen. Daarmee bedoelen we: waarmee wordt er gespeeld en wát wordt er gespeeld in welke leeftijdsfase. In het onderstaande worden enkele voorbeelden gegeven. Kinderen uit de kleutergroepen (groep 1 en 2) hebben voorkeur voor ander speelmateriaal dan kinderen uit de hogere groepen. In groep 3 spelen kinderen andere spelletjes dan in groep 7. Met het toenemen van de leeftijd verandert niet alleen de belangstelling: ook de kennis en de vaardigheden nemen toe en dat is zichtbaar in spel.

Bij het buitenspelen zijn de leerlingen uit de laagste groepen dol op de karren. Grotere kinderen spelen tikkertje en bedenken daar hun eigen spelregels bij. Voor jonge kinderen is het plezierig om ergens op te klauteren en er af te springen. Ook wat oudere kinderen zien we springen, maar dan in het kader van hinkelen of touwtje springen. Ze verzinnen er een context bij waarbinnen het springen plaats vindt en ingewikkelder vormen vereist. Op deze leeftijd stellen de kinderen zelf bepaalde eisen aan het *motorisch bezig zijn* want ze weten dat ze méér kunnen dan kleuters. Met die kennis kijken ze naar elkaar: “Jij doet het fout, dat moet je zó doen!”

Soms zal het de leerkracht opvallen dat een meisje bij de balspelen, bij tikkertje of touwtje springen nooit meedoet. Ze ziet dat het kind het af en toe wel probeert, maar te horen krijgt dat het er niets van terecht brengt. Heeft ze nog niet de motorische vaardigheden verworven die de leeftijdsgenootjes zich wél eigen hebben gemaakt? Of zijn er andere belemmeringen: kan ze niet op haar beurt wachten? Kan ze zich niet voegen in de regels die de groep met betrekking tot touwtje springen heeft opgesteld? Is haar sociale ontwikkeling niet op gelijk niveau met die van de andere meisjes?

Ook op het gebied van *fijnmotorische ontwikkeling* zijn veranderingen waarneembaar naarmate de kinderen ouder worden. De grote kralen waarvan in de onderbouw een ketting wordt geregen zijn in groep 3 en 4 vervangen door kleinere exemplaren - áls de kinderen dan nog kralen rijgen willen. Knippen en plakken vinden ze ook niet meer zo aantrekkelijk als een paar jaar tevoren.

Door toename van de *sociale ontwikkeling* kunnen 10-jarigen beter in groepsverband samen werken dan 8-jarigen. Ze zijn gaan begrijpen dat bij samenspel ‘geven en nemen’ een belangrijk uitgangspunt is. In de onderbouw leren kinderen, door interventies van de leerkracht, dat je niet zonder te vragen andermans spullen kunt gebruiken en dat verschil van mening niet opgelost moet worden door slaan of schoppen.

Ook de *cognitieve ontwikkeling* neemt toe. Kinderen doen ervaringen op en verwerven kennis. Daardoor kan zowel spelend bezig zijn met spel materiaal als verbeeldend spel steeds meer gedifferentieerd worden. Enkele voorbeelden:

- In zijn spel met het winkeltje gebruikt Robbie, 6 jaar, bij het afrekenen de hoorn van de telefoon om de prijs van de boodschappen te “scannen”.
- Aan het spel van Marloes is te zien dat zij vaak met haar ouders een vliegreis heeft gemaakt: ze weet precies wat ze moet doen met het vliegveld en de daarbij behorende zaken. Zo zet ze bijvoorbeeld de koffers op de band en doet alsof deze draait.

Bij beide kinderen is zichtbaar hoe zij van kennis die ze op enig moment hebben opgedaan gebruik weten te maken in hun spel.

In andere gevallen roept het spelen juist de vraag op of het spelniveau dat het kind laat zien wel in overeenstemming is met de cognitieve ontwikkeling die we bij een bepaalde leeftijd veronderstellen.

#### Voorbeeld: spelen met een kasteel

Sinds kort staat er in één van de speelhoeken in de kleuterklas een groot plastic kasteel. Milan, 6 jaar, laat er vandaag zijn oog op vallen en pakt het op. Hij bekijkt de torens en de kastelen; de deuren en de valluiken probeert hij uit door ze enige malen open en dicht te doen. Dan zoekt hij een paar kleine poppetjes op en probeert of hij die door de opening van het valluik kan krijgen. Al gauw heeft hij een stuk of wat figuurtjes verzameld die het juiste formaat hebben. Eén voor één houdt hij ze boven de opening en laat ze dan vallen. Steeds opnieuw stelt hij met genoeg vast dat ze inderdaad met een klap ergens onder in de toren belanden en dat hij ze daar weer uit

kan trekken. Dat dát deel van het kasteel eigenlijk een gevangenis is lijkt voor hem van geen betekenis te zijn.

Milan's spel is voor een 6-jarige primitief: voorwerpen ergens in en uit doen en dit almaar herhalen verwachten we eerder bij peuters. Het geeft te denken dat Milan het kasteel niet als zodanig herkent, althans niet als kasteel gebruikt. Op zijn leeftijd zou er, al spelend, zoveel méér aan te beleven zijn.

Voorbeeld: playbacken in de klas

Er is een feestmiddag op komst en de meisjes van groep 7 gaan samen een toneelstukje in elkaar zetten en opvoeren. Twee vriendinnen, Manon en Iris, nemen de leiding. Hun voorstel om er een songfestival van te maken valt in goede aarde. Ieder meisje moet nu een rol kiezen: zangeres, lid van een playback-groepje, presentatrice, cameravrouw et cetera. Bij het bedenken daarvan vallen ze terug op de kennis die ze via tv-uitzendingen te weten kwamen. Juf Rita houdt zich op de achtergrond maar observeert hen wél. Het valt haar op dat Lucy grote moeite heeft om op gelijke voet mee te doen. Als het háár beurt is om, als helpt van een zangduo, op te treden staat ze er stijfjes bij alsof ze voor de klas geroepen is voor een 'beurt'. Haar 'partner' hanteert met verve een fictieve microfoon en maakt elegante pasjes op het 'toneel'. Aan de wereld die de andere meisjes in hun verbeeldende spel oproepen, compleet met camera's en een enthousiast publiek, lijkt Lucy nauwelijks deel te hebben.

*De ontwikkeling van het kind stimuleren en zelf een speelse houding ontwikkelen*

Door observaties kan de leerkracht vaststellen of de ontwikkeling van een kind, zoals die in het spelen zichtbaar wordt, gelijke tred houdt met die van de leeftijdgenoten. Maar er is méér mogelijk dan waarnemen alleen. Op de volgende wijzen is de spelontwikkeling te bevorderen:

- de kinderen letterlijk de ruimte geven: in de speelhoeken en op de speelplaats. De oppervlakte en de vormgeving van de speelhoeken moeten de mogelijkheid bieden steeds iets anders te kunnen realiseren: vandaag een station, morgen een winkel, een huiskamer of een ziekenhuis. De afmeting van de speelplaats buiten moet berekend zijn op activiteiten als hollen en balspelen;
- leeftijdsadequaat spelmateriaal aanbieden;
- zorg dragen voor tijd om te spelen;
- kinderen figuurlijk de ruimte geven: de leerkracht geeft níet van te voren aan hoe het moet worden, en stelt geen condities. Kinderen komen tot spelen als de leerkracht hen de vrijheid geeft en accepteert wat zij doen en maken. Overigens is niet ieder kind gediend met een grote mate van vrijheid. Sommige kinderen vragen houvast en komen pas tot spel als er aanwijzingen en regels zijn waarbinnen ze zich veilig genoeg voelen;
- aansluiten bij wat het kind doet en vandaar uit stimuleren tot verder ontplooiing van het spel. Dit begint met het accepteren van wat het kind tot nog toe heeft gedaan: zie voorbeelden hierboven van Karin resp. Duane en Ibrahim. De leerkracht voegt zich in de spelsituatie zoals die op dát moment is. Er is immers van alles mogelijk! De verwachtingsvolle toon waarop hij spreekt suggereert dat eens te meer. ("Je hebt een school gemaakt, zie ik; de stoelen staan netjes naast elkaar, en dat, is dat de stoel van de juf? Maar er zijn nog géén kinderen in de klas: zouden die nog komen? Of is het al 4 uur geweest, zouden ze al naar huis zijn? Of misschien is het al avond - misschien is

er straks een ouderavond op school.”). De leerkracht brengt onder woorden wat hij ziet en hoe dit, naar hij vermoedt, tot stand gekomen is. Dan spreekt hij verwachtingen uit over wat er nu verder zou kunnen gebeuren, om de leerlingen op ideeën te brengen. Dit doet hij door verschillende mogelijkheden te noemen. Deze benadering van accepteren, aansluiten en invoegen, alternatieven opperen lokt spelen en improviseren uit.

Uit bovenstaande blijkt dat spel op veel momenten en in veel vormen aanwezig is op school, en vooral: hoe belangrijk het is. Maar wat is spel eigenlijk? Hoe wordt ‘spel’ in de literatuur gedefinieerd? Aan deze vraag is de volgende paragraaf gewijd.

#### 1.4 Beschrijvingen en kenmerken van spel

Een veel omvattend begrip als spel laat zich niet gemakkelijk definiëren. Beschrijving ervan aan de hand van kenmerken is eenvoudiger. Veel kenmerken zijn impliciet al aan de orde geweest in de tot dusver genoemde voorbeelden. Als eerste kenmerk noemen we: *het plezier waarmee spelen gepaard gaat*. De voetballende leerlingen uit de hoogste klas, Duane en Ibrahim die een bibliotheek bouwen op het bureau van de meester, Charlotte en haar klasgenootjes die een toneelstukje maken over ‘op reis gaan’: ze zijn allemaal met plezier bezig.

Ook zien we steeds een grote *betrokkenheid op de situatie hier en nu*. Ze gaan op in wat ze doen. Er staat hen geen doel voor ogen *buiten* dit spelend bezig zijn. De voetballers zijn aanvankelijk aan het oefenen: ze proberen een handeling zo goed mogelijk uit te voeren. Daarbij zijn ze op resultaat gericht, ze hebben een doel: op het toernooi willen ze zo goed mogelijk voor de dag komen. Maar dan gaat hun bezig zijn over in een geïmproviseerd partijtje voetbal, zómaar, omdat dat leuk is.

Dit kenmerk brengt tegelijk met zich mee dat spelen *vrijwillig* is: niet in opdracht, niet verplicht. De leerlingen die het toneelstukje over de treinreis voorbereiden doen dat in het kader van een bepaald project en hebben aanwijzingen gekregen, maar ze zijn vrij wat vormgeving en inhoud betreft.

Spel is gekenmerkt door een grote mate van *flexibiliteit*. Er zijn wel *regels*: ontleend aan de werkelijkheid van alledag. Zo gaat het in de bibliotheek van Duane en Ibrahim om het uitlenen van boeken; het partijtje voetballen van de leerlingen uit de hoogste groep moet wél voetballen blijven en geen handbal worden. De regels die in een echte bibliotheek en bij een echte voetbalwedstrijd van kracht zijn kunnen in geïmproviseerd soepel worden toegepast, resp. aangepast. In de literatuur over spel zijn tal van beschrijvingen te vinden; daarvan noemen wij er slechts enkele. We herkennen dan steeds kenmerken als hierboven genoemd. In het volgende kader staan enkele definities van spel op een rij.

##### Kadertekst 1

Zowel Harinck en Hellendoorn als Van Oers wijzen op het niet-verplichtende karakter van spelactiviteiten. Spel is in zichzelf genoeg, is een doel in zichzelf. Allereerst de omschrijving van Harinck en Hellendoorn in hun studie betreffende beeldcommunicatie:

“Spel is een bevrediging gevende activiteit; met objecten, met het eigen lichaam of met een of meer medespelers; die in zichzelf genoeg is en geen extern doel dient; die in belangrijke mate door de speler zelf geïnitieerd en gecontroleerd kan worden; en waarbij de invloed van de realiteit verminderd is maar niet opgeheven.” (Harinck & Hellendoorn, 1987: p .25)

Volgens Van Oers (1999) is spel door het kind als speels ervaren, niet verplichtende



activiteiten die een uiting zijn van actieve betrokkenheid bij materiaal en/of handelingen en/of mensen/leeftijdgenoten waaraan het kind plezier beleeft dan wel in opgaat.

Er is duidelijke overeenkomst met de aan Harinck en Hellendoorn resp. de aan Van Oers ontleende beschrijvingen. De wereld die kinderen al spelend oproepen met gebruikmaking van fantasie komt naar voren in spel. Fantasiespel, doen-alsof-spel of verbeeldend spel zijn benamingen die we hiervoor in de literatuur tegen komen. In dit boek zal de term “verbeeldend spel” gebruikt worden.

Aan de hierboven genoemde omschrijvingen voegen we enkele door Pellegrini (1991) genoemde kenmerken toe. Spelende kinderen zijn meer op de spelhandeling gericht dan op het product. Dit ligt ook voor de hand wanneer we ervan uit gaan dat er bij spelen geen sprake is van een vooraf bepaald doel. Spel is vrijwillig: kinderen *willen* spelen, willen dat *z'élf*, zonder dat ze daartoe van buitenaf worden aangezet. Evenals Van Oers noemt Pellegrini de actieve betrokkenheid op objecten en op andere spelers. In die betrokkenheid voltrekt zich het spelen: wat er gespeeld gaat worden staat niet van te voren vast. Spelen kenmerkt zich door improviseren. Daarmee hangt de flexibiliteit van spel samen.

### Spelen en leren

Op enkele van de genoemde kenmerken van spel gaan we nu nader in, omdat we verschillen tussen spelen en leren willen toelichten. Een kenmerk dat genoemd wordt door alle hierboven vermelde auteurs is het vrijwillige karakter: bij spelen gaat het om niet-verplichtende bezigheden, die de speler zelf kiest. In belangrijke mate neemt de spelende zelf het initiatief tot deze bezigheden. Hij kan ze ook controleren. Leren, hoe leuk het ook kan zijn, is verplichtend: het móet. De leerkracht bepaalt hoe de onderwijsleersituatie eruit ziet en hoe die dient te verlopen. Een leerling dient zich daarin te voegen en aan de opdracht te voldoen. Spelen is geen leren, aldus beschouwd. Daarmee zeggen we uiteraard niet dat ene kind niet iets leren zou door te spelen; integendeel! Spelen gebeurt vrijwillig en kan dus in wezen niet in opdracht plaats vinden. Maar op school maakt spelen deel uit van het rooster: de leerlingen mogen nú buiten gaan spelen, of nú in de poppenhoek, met de zandtafel, etc. De leerkracht kan hen daarbij wél een grote mate van vrijheid geven: ze mogen spelen wat ze willen. Sommige kinderen geeft de leerkracht een suggestie: “Voor het onderwerp van de musical zou je iets uit een boek kunnen kiezen”, of: “Je kunt de poppen misschien wel aan tafel zetten en ze eten geven”. Met dat idee kunnen de kinderen aan de slag; de vormgeving wordt aan hen overgelaten. De leerkracht legt hen niet op hoe de eettafel en de maaltijd eruit moeten zien. Als de kinderen iets heel anders met de poppen willen doen is daartegen geen enkel bezwaar. De aanwijzing: “Van de blokken kun je een station bouwen”, kan als een opdracht klinken, wanneer de leerkracht net een uiteenzetting over treinen en stations heeft gehouden en vervolgens voorstelt dat de leerlingen daarvan in hun spel iets uitbeelden. Maar ze kan hen binnen het aangereikte kader een grote mate van vrijheid gunnen: het hoeft geen getrouwe kopie van het station in hun woonplaats te zijn. Sommige kinderen hebben een steuntje nodig om op gang te komen. Het spel dat zich vervolgens ontplooit, kan even goed als door hen geïnitieerd beschouwd worden.

Verskillende auteurs noemen als kenmerk dat spel een doel is in zichzelf. Spel dient geen extern doel. Als het spelen leidt tot een product, als het iets oplevert, dan zijn de kinderen toch meer gericht op de spelhandelingen (op het proces). Het niet-verplichtende karakter van spelen brengt dat met zich mee.

Het onderwijs kent een andere gerichtheid dan spelen. Het leerproces is een belangrijke zaak, maar op het product valt een zwaarder accent. Dat spreekt vanzelf, want bij onderwijs is immers wél sprake van een extern doel.

Als ander kenmerk van spel wordt genoemd dat het een bevrediging gevende activiteit is; spelen gaat gepaard met plezier. Leren op school kan óók samen gaan met plezier, maar het is gebonden aan verplichtingen en aan een vaststaand resultaat dat bereikt moet worden. Daar mee is het een bezigheid van een andere orde.

Kinderen willen vanuit zichzelf spelen. Ze hoeven er niet toe aangezet te worden. Als het om leren gaat is dat lang niet altijd het geval.

### Spel kent eigen regels.

In het voorafgaande benadrukten we dat spel een grote mate van vrijheid kent en gepaard gaat met improvisatie. Verplichtingen zijn er vreemd aan. Op het eerste gehoor lijken regels er dan evenmin bij te horen. Maar spel kent zijn *eigen* regels, *andere* regels dan die van de onderwijssituatie: regels met een grote mate van flexibiliteit. Die regels worden gevormd door de spelers, tijdens het spelen. De spelers overleggen erover. Ze worden het eens met elkaar en passen die regels toe zo lang hun spel duurt. De flexibele aard van die regels brengt met zich mee dat ze soepel veranderd kunnen worden tijdens het spel.

Kinderen spelen omdat dat leuk is. Als er op een bepaald moment geopperd wordt dat je het ook *anders* zou kunnen doen, dat *díe* variant misschien nog wel leuker is, dan worden de regels vlot aangepast. Flexibiliteit is, evenals het tijdelijke karakter van regels, niet los te zien van het kenmerk dat een kind plezier beleeft aan spelen.

### Kadertekst 2

Aan het kenmerk 'regels' is veel aandacht besteed door Piaget en Vygotsky, beiden befaamde auteurs die veel gepubliceerd hebben over het onderwerp spel en de betekenis daarvan voor de ontwikkeling. Het voert binnen het kader van dit boek te ver om uitgebreid op hun werk in te gaan. We beperken ons tot enkele van hun uitspraken met betrekking tot regels. Spel met regels staat bij Piaget aan het eind van een ontwikkeling die begint met het sensomotorische spel van het zeer jonge kind. In het tweede levensjaar wordt al iets van symbolisch spel zichtbaar en vanaf een jaar of zeven, aldus Piaget, is een kind in staat tot samenspel met anderen, geleid door regels. De eerder ontstane spelvormen zijn niet verdwenen, maar spel met regels overheerst in de periode van zeven tot elf jaar. Piaget maakt onderscheid tussen van buitenaf opgelegde regels en regels die spontaan tot stand komen. Dít zijn de regels die de spelers voor een bepaalde tijdsperiode met elkaar overeen gekomen zijn.

Vygotsky (1978) kent bij zijn beschouwingen over ontwikkeling een centrale rol toe aan de cultuur en aan het doorgeven daarvan. Dit doorgeven geschiedt door sociale interactie en communicatie. De psychologische ontwikkeling van een kind voltrekt zich van het sociale, interpsychologische niveau naar het individuele intrapsychologische niveau.

Op basis van deze zienswijze kan spel een wezenlijke en sociale activiteit genoemd worden. In zijn visie begint een kind pas echt te spelen als het een jaar of drie is; dan zien we de eerste vormen van verbeeldend spel. Ook als een kind alléén speelt beschouwt Vygotsky dat als *sociaal* symbolisch spel, omdat de onderwerpen die in dat spel aan de orde komen samenhangen met de sociaal-culturele wereld waarin het kind leeft. Aan het spel is af te lezen in hoeverre het kind zich deze wereld eigen heeft gemaakt.

Twee kenmerken zijn in Vygotsky's visie bepalend voor spel: ten eerste: een verbeelde situatie en ten tweede: regels die impliciet zijn aan de verbeelde situatie. Deze twee kenmerken hangen met elkaar samen. Ze zijn zichtbaar bij spelactiviteiten die in hun verschijningsvorm sterk van elkaar verschillen. We lichten dat toe door een schaakspel en vadertje-en-moedertje naast elkaar te zetten. Zelfs bij schaken, dat sterk door regels bepaald wordt, is sprake van een verbeelde wereld: er wordt een wereld opgeroepen waarin een koning, een koningin en andere figuren aanwezig zijn die zich alleen op voorgeschreven wijze mogen bewegen. Maar ook verbeeldend spel wordt, in een verbeelde situatie, altijd in meer of

mindere mate door regels bepaald. Kinderen die “vadertje en moedertje” spelen hebben weliswaar een grotere mate van vrijheid bij de vormgeving ervan dan schaakspelers, maar ze houden zich aan de regels voor “vaderlijk” resp. “moederlijk” gedrag zoals zij dat zien. Omdat de mate waarin regels bepalend zijn voor het verloop en de vormgeving van spel sterk uiteen loopt, spreekt Vygotsky van een continuüm. Aan de ene pool daarvan vinden we sterk regelgeleid spel (schaken, maar ook bepaalde bordspelen en allerlei vormen van sport), aan de andere pool het vrijelijk improviserende spel in een wereld die door de verbeelding wordt opgeroepen. Op dit continuüm is een vloeiende overgang denkbaar van “spelen volgens de regels, spelen zoals het hoort” naar gehoor geven aan impulsen, aan voorstellen om het anders te doen. Ergens in het midden treffen we het spelen aan waarbij enkele regels gelden of waarbij af en toe regels gelden.

Activiteiten die op het eerste gezicht wellicht speels aandoen, maar waarbij geen enkele improvisatie is toegestaan rekenen we niet tot spel. Een duidelijk voorbeeld vormen sportwedstrijden zoals die te zien zijn tijdens de Olympische spelen. Bij de slagzin “Meedoen is belangrijker dan winnen”, kan een vraagteken worden gezet. Uit wedstrijden die volledig volgens protocol verlopen, waarbij alles draait om winnen en rivaliseren, waarbij alleen het eindproduct telt, is het speelse element verdwenen. Het contrast tussen sport in deze vormgeving en een partijtje voetbal na schooltijd is voor iedereen waarneembaar.

Spel dat door regels geleid wordt bevat veelal een element van competitie: wie doet het ‘t beste, wie gaat er winnen? Naarmate de regels sterker aanwezig zijn en strikter in acht genomen worden is de competitieve sfeer duidelijker merkbaar. Dit element kan zó overheersend worden dat de activiteiten nauwelijks nog “speels” te noemen zijn. Belangrijke kenmerken komen in de verdrukking: is het spelen in zích nog plezierig, voldoening gevend, of geldt dat alleen voor de winnaar? Gaat het om het meedoen (het proces) of om een resultaat, een product? Is de spanning waarmee het spelen gepaard gaat nog wel van vrolijke aard? Worden deze vragen met ‘nee’ beantwoord, dan trekken we een grens.

Activiteiten die op het eerste gezicht wellicht speels aandoen, maar waarbij geen enkele improvisatie is toegestaan rekenen we niet tot spel. Een duidelijk voorbeeld vormen sportwedstrijden zoals die te zien zijn tijdens de Olympische spelen. Bij de slogan “Meedoen is belangrijker dan winnen” kan een groot vraagteken worden gezet. Uit wedstrijden die volledig volgens protocol verlopen, waarbij alles draait om winnen en rivaliseren, waarbij alleen het eindproduct telt, is het speelse element verdwenen. Het contrast tussen sport in deze vormgeving en een partijtje voetbal na schooltijd is voor iedereen waarneembaar.

Spel dat door regels geleid wordt bevat veelal een element van competitie: wie doet het ‘t beste, wie gaat er winnen? Door regels geleid spel zoals bordspelletjes kan “speels” blijven, omdat het vóórkomt dat de spelers al doende tóch een kleine variant aanbrengen. Een plezierige spanning wordt merkbaar: hoe gaat het spel nú verlopen?

Naarmate de regels sterker aanwezig zijn en strikter in acht genomen worden is de competitieve sfeer duidelijker merkbaar. Dit element kan zó overheersend worden dat de activiteiten nauwelijks nog “speels” te noemen zijn. Belangrijke kenmerken komen in de verdrukking: is het spelen in zích nog plezierig, voldoening gevend, of geldt dat alleen voor de winnaar? Gaat het om het meedoen (het proces) of om een resultaat, een product? Is de spanning waarmee het spelen gepaard gaat nog wel van vrolijke aard?

Spel met veel of weinig regels, veel of weinig of helemaal géén competitie: al die vormen zijn te zien op de basisschool. Voorbeelden van spel waarbij het verbeeldende element overheerst zijn eerder beschreven: Duane en Ibrahim met hun bibliotheek, Karin in de poppenhoek.

Als voorbeelden van spel waarbij regels belangrijk zijn werden zowel bordspelletjes als vormen van sport genoemd. Allerlei activiteiten op het schoolplein worden door regels geleid: balspelen, hinkelen, touwtje springen, enz. Bij de laatst genoemde vormen van spel gaat het om lichamelijk bepaalde activiteiten die hun vorm krijgen door regels. Je kunt pas meedoen met hinkelen als je de regels kent en respecteert; zo niet dan ben je “af”.

Samengevat: iedere spelsituatie, iedere vorm van spel brengt zijn eigen regels met zich mee. De hoeveelheid regels en de mate waarin ze bepalend zijn voor vormgeving en verloop van het spel kunnen sterk uiteen lopen. Zolang de sfeer van competitie het speelse karakter van de activiteiten niet overheerst, met andere woorden: zolang de belangrijke kenmerken van spel aanwezig blijven kunnen we ook regelgeleide activiteiten “spel” noemen.

#### Spel vindt plaats binnen een kader dat het scheidt van de realiteit van alledag

De zélf opgeroepen “wereld van het spel” heeft voorrang boven de externe realiteit, de “echte” wereld (Johnson et al, 1999) tijdens spel.

Het kenmerk wordt het beste zichtbaar bij spel in de verbeelde situatie. Karin roept een wereldje op waarin zij de moeder is; de poppen zijn haar kinderen. Die wereld is op dat moment háár werkelijkheid. De échte wereld is haar voorbeeld, haar basis. Ze hanteert de “regels”: ze wéét hoe een moeder met haar kinderen omgaat. Dit kader plaatst ze over naar de wereld die ze opgeroepen heeft. Binnen díe wereld, die veel lijkt op de échte wereld, kan ze nu vrijuit improviseren in het verzorgen van de poppenkinderen.

Duane en Ibrahim roepen een wereld op waarin zij beheerders van een bibliotheek zijn. Hun meester “voegt zich in”: hij stapt die ándere werkelijkheid binnen en neemt daar de rol aan van bibliotheekbezoeker. Ook hier is de “andere werkelijkheid” gebaseerd op de werkelijke wereld van alledag.

#### Kadertekst 3

In sommige onderverdelingen van spelvormen staat hanterend spel niet expliciet vermeld. De auteurs die Basisontwikkeling vertegenwoordigen onderscheiden bewegingsspel; rollenspel; geïntegreerd spel en regelspel. Het bewegingsspel valt in ons boek in de ruimere categorie sensopatisch en sensomotorisch spel. Rollenspel valt in de categorie verbeeldend spel. Het regelspel komt in ons boek niet aan de orde, omdat wij aandacht vragen voor het improviserend spel. Esthetisch spel en hanterend spel wordt door de auteurs van Basisontwikkeling niet genoemd. Impliciet is er voor deze spelvormen wel aandacht, bijvoorbeeld in hun categorie geïntegreerd spel. In deze categorie vinden we bij de auteurs van Basisontwikkeling aanbevelingen voor vrije spelsituaties, waarin zeker hanterend spel zal optreden.

Het observeren van leerlingen die een verbeelde wereld opbouwen is voor de leerkracht zeer waardevol. Als kinderen schooltje willen spelen, of bij voorbeeld een garagebedrijf, moeten ze zich houden aan “regels” die in de werkelijke wereld gelden voor scholen resp. garages. De verschillende spelers kunnen ervan uitgaan dat díe regels bij ieder bekend zijn. Maar er moet overleg gevoerd worden over de rolverdeling: wie is de monteur? Wie is de chauffeur die met een haperende vrachtauto aan komt rijden? Vervolgens moeten ze het eens worden over de gang van zaken: wordt een klant meteen geholpen? Kan de monteur dat alleen af of moet de klant een handje helpen? Welke spullen zijn daarbij nodig? Moeten de reparaties contant betaald worden? Zo zijn er nog vele verwickelingen in het spel te noemen waarover duidelijkheid moet komen. Dat betekent dat de spelers allereerst die onderwerpen moeten benoemen. Vervolgens komen ze met voorstellen voor regels en lichten toe waarom ze het zús willen en niet zó. Al pratend en onderhandelend creëren de spelers het spel.

De volwassene die het spel observeert kan aldus merken hóe kinderen hun wereld zien en interpreteren. Verbeeldend spel in de vorm van rollenspel weerspiegelt de kennis van en visie op de werkelijke wereld.

### 1.5 Spelen volgens Vermeer

Spelen bevat een rijkdom van gegevens die ons kunnen inlichten over het wezen van het kind. In het spelen van het kind openbaart zich zijn wereldbeeld, zijn verhouding tot de mensen en de dingen en tot zichzelf. Deze uitspraken zijn ontleend aan het voorwoord van Langeveld in “Spel en spelpaedagogische problemen” (1955) van Vermeer.

Vermeer onderscheidt vier categorieën van spel. In dit boek gebruiken we deze categorieën en de daarmee verbonden begrippen als leidraad. De door haar onderscheiden spelcategorieën vinden wij bij het observeren van kinderen op *school* van grote waarde. Wij passen haar model toe op het spelen van kinderen alleen, en van meerdere kinderen tegelijkertijd, en op spelen binnen en buiten de klas. Ook besteden we aandacht aan spel dat zorg oproept. We lichten hierna achtergronden van haar visie op spelen toe en we bespreken de door haar onderscheiden categorieën.

#### *De achtergrond van Vermeer's visie op spelen*

In de voorafgaande paragrafen zijn de studies van Piaget resp. Vygotsky over spelen aan de orde geweest. Ondanks verschillen in zienswijze zijn zij beiden gericht op hetgeen spelen teweegbrengt ten aanzien van de ontwikkeling van het kind.

Vermeer stelt zich daarentegen de vragen: “Wat gebeurt er hier en nu als een kind speelt? Hoe is het betrokken op het materiaal, het object waarmee het speelt?” Op grond van talloze observaties komt ze tot een indeling in vier categorieën.

Kenmerkend voor elke categorie is de wijze waarop het kind met het materiaal in contact treedt. In de volgende paragraaf gaan we daar verder op in. We geven alvast een voorbeeld ter illustratie. Een kind dat een auto over de vloer laat rijden gebruikt dat spelmateriaal waarvoor het bedoeld is. Hij weet wat het is en hoe hij het kan hanteren. We zien hier dus een ‘zakelijke’ betrokkenheid op het object, ongeacht het feit dat de speler veel genoeg kan ontlenen aan zijn bezig zijn. Heel anders is de betrokkenheid van een kleuter die genietend tot aan zijn polsen in het zachte zand zit en dit almaar heen en weer strijkt en in golven opstuwt. Dit kind geeft zich over aan het materiaal, het is in de ban ervan.

Vermeer's interesse betreft niet allereerst de invloed van het spelen op de ontwikkeling, al laat zij dit onderwerp niet onbesproken. Haar aandacht gaat uit naar de wijze waarop een kind in de wereld staat, met de wereld (in casu: spelmateriaal) in contact treedt en zich tot de wereld verhoudt. Het specifieke in deze benadering, dat zij ontleende aan Langeveld, vindt zijn oorsprong in de fenomenologische analyse. Van daaruit stelt zij vragen als: “Hoe verhoudt een zeer jong kind zich tot de wereld?” Het kén deze nog niet en gaat op onderzoek uit. Het wendt zich tot voorwerpen, tot mensen: tot ‘de wereld’, en ‘ervaart’ deze.

Zijn exploreren en spelen gelijk? Er zijn verschillen volgens Barnett (1991) en Johnson en collega's (1999), maar er is ook een overeenkomst: zowel spelen als exploreren komen voort uit een motivatie van binnenuit; geen van beide wordt gestuurd door een van buiten af opgelegde doelstelling. Exploreren gaat echter aan spelen vooraf: exploreren vindt plaats met een onbekend object. Het kind dat een voorwerp exploreert wil daarover iets te weten komen. De kenmerken van dat voorwerp prikkelen of verkenning. Door die exploratie verliest het object zijn vreemdheid, het kind raakt ermee vertrouwd. Dan is het toe aan een spelende omgang waardoor nieuwe uitdagingen optreden. Bij exploratie zien we een stereotype vorm van activiteit, waarbij het kind ernstig bezig is. De spelende omgang met een voorwerp

daarertegen is variabel; de stemming van het kind is nu veeleer vrolijk, maar het kan ook met ernst betrokken zijn op het speelobject.

Voorbeelden van exploratie zien we al bij een zeer jonge kind dat een knuffel in zijn box aantreft. Het kind wordt door dit voorwerp aangelokt: niet omdat het een poes of een giraffe is, maar omdat de mooie kleuren aantrekkelijk zijn. Heeft het de knuffel in de hand genomen, dan blijkt die lekker zacht aan te voelen. Dat lokt weer uit tot verder betasten en langer vasthouden.

Het ouder wordende kind leert wat een knuffel, een bal, een bord, een lepel ís. De betekenis van het voorwerp staat vast: het kind weet waarvoor het bedoeld is. Kinderen krijgen in rationele zin greep op de voorwerpen. Maar daarnaast blijft de exploratieve verhouding tot de aantekelijke wereld bewaard: een wereld die lokt, die nog níet bepaald is, die nog van alles kan zijn. Zo weten jonge ouders dat een wandeling met hun kind erg veel geduld vraagt: het ziet overal op straat aantekelijke kleine dingen: een glimmend steentje, een stokje etc.: die vragen erom om opgeraapt, bekeken en bevoeld te worden. Een muurtje is er om er op te klauteren en er vervolgens, door moeder of vader vastgehouden, overheen te lopen. Een trap van enkele treden voor een woning moet beklommen worden. Kinderen die van de ene naar de andere kant van de gymzaal of de speelplaats moeten lopen gaan bijna altijd hollen: zo'n grote ruimte vráágt daarom, die moet “veroverd” worden. Dit zijn allemaal voorbeelden van de “lokkende” wereld: het kind wordt aangesproken en beantwoordt het appèl.

Uit bovenstaande voorbeelden blijkt dat de relatie tussen kind en voorwerp op twee manieren bepaald kan zijn. In het ene geval ként het kind het voorwerp: het weet wat het is. Wat je met dit voorwerp kunt doen staat vast. Je weet wat je kunt verwachten, je hebt er greep op. In het andere geval heeft het voorwerp jóu in de greep. Je wordt er door aangelokt en je láát je aanlokken. Je laat je meeslepen en verrassen door (letterlijk!) ongekende mogelijkheden. Hier is sprake van een tegenstelling: een rationele benadering van een voorwerp, bepaald door kennis versus een open, verwachtingsvolle benadering.

Bij een kind dat al wat kennis betreffende een voorwerp of speeltje heeft opgedaan kunnen we die “rationele” benadering zien. Het kind koestert een bepaalde verwachting: het wéét dat een bal kan rollen, dat de knuffel zacht aanvoelt, dat blokken zich laten stapelen. Maar ook de open benadering is aanwezig, het kind laat zich verrassen: de bal rolt anders of sneller dan je dacht. De knuffel kun je aan zijn pootje heen en weer slingeren. De blokkentoren valt om en komt in een andere configuratie terecht waardoor je er een bankje voor je beer van kunt maken. Van het een komt het ander!

We zien de combinatie van de rationele én de open, verwachtingsvolle betrokkenheid terug in het spel van zeer jonge kinderen en in de voorbeelden bij oudere kinderen eerder in het hoofdstuk. Door kennis kunnen bepaalde betrokkenheid en verwachtingsvolle benadering tegelijk voorkomen. De voortdurende afwisseling tussen verwachting en verrassing is kenmerkend voor spelend bezig zijn.

#### *De vier spelcategorieën van Vermeer*

Bij haar indeling houdt Vermeer zich niet zozeer bezig met de opeenvolgende leeftijdsfasen. Voor haar is bepalend: de mate waarin het spel zich ontplooid heeft. Deze is af te lezen aan de wijze waarop het kind in contact treedt met het spelmateriaal of de medespeler, aan de wisselwerking tussen kind en materiaal. Er is in haar indeling een opbouw aanwijsbaar van “spel op basaal niveau” (sensopathisch spel) naar “vol ontplooid spel” (verbeeldend spel), maar deze indeling naar niveaus gaat niet gepaard met een waardeoordeel. Ook sensopathisch spelen is van waarde.

Bij *sensopathisch spel* staat het lichamenlijk (aan-)geraakt worden, de pathische betrokkenheid, op de voorgrond. Denk aan het kind dat zich overgeeft aan ongevormd materiaal als zand en klei; dat opgaat in het door elkaar roeren van verf en water. In de voorbeelden aan het begin van het hoofdstuk zagen we sensopathisch spel bij Sophie en Dennis die van het zand oliebollen vormden. In dit hier-en-nu bezig zijn, zijn er nog geen spelgebeurtenissen, is er nog geen spelverloop.

In *hanterend spel* beantwoordt het kind het appèl van (spel-) materiaal. Al explorerend worden mogelijkheden ontdekt, onderkend, hékend - en daarmee dóen kinderen iets. Ze laten de vrachtauto rijden (denk aan Dennis), zetten de schoolbankjes achter elkaar in een rij en plaatsen er poppetjes op.

Bij *esthetisch spel* is de uiterlijke vorm, de ordening of de mooie aanblik het belangrijkste. Bij spelend bouwen bijvoorbeeld, staat de mooie vormgeving van het wegenplan voorop. Een kind dat van klei een paard maakt kan opeens alle aandacht gaan besteden aan het vormgeven van mooie grassprietten waarin het paard staat: die moeten allemaal even lang en even dun zijn. Het gaat om vormgeven in speelse betrokkenheid: de vorm kan steeds weer veranderen als het kind nieuwe mogelijkheden ontdekt, op een ander idee komt.

*Verbeeldend spel*, ook symbolisch spel genoemd, is in Vermeer's visie het rijkst: zij duidt het aan als vol ontplooid spel. Bij dit spel wekt spelmateriaal een innerlijk beeld, een (veelal door emoties gekleurde) herinnering tot leven. Hierdoor kunnen kinderen spelend een eigen wereld ontwerpen en binnentreden. Die verbeelde wereld is anders dan de werkelijke wereld van alledag, en daarom kán er daar ook meer dan in de gewone wereld. De betekenis die aan een ding, een mens, een voorval gehecht wordt mag het kind zélf bepalen. Het mag een eigen stempel zetten op het verloop van de gebeurtenissen. We zien dat in de voorbeelden van Charlotte en haar klasgenootjes met hun toneelstuk over op reis gaan, van Karin met haar poppenkind, van Duane en Ibrahim met hun bibliotheek. Ook het voorbereiden van een toneelstuk op school met een groep kinderen kan een vorm van illusief spel zijn. De verbeelde wereld is niet écht, maar nét echt. Hij heeft de gewone wereld van alledag nodig als fundament. De invloed van de realiteit is verminderd, maar niet opgeheven.

## 1.6 Mogelijkheden tot spelen op school

Vermeer baseerde haar opvattingen over spel op observaties van spelen in de spelkamer in het kader van speldiagnostiek en behandeling. Wij vinden haar concepten ook goed bruikbaar bij het observeren van kinderen die in de basisschool de gelegenheid tot spelen krijgen.

- Spelen zien we op *alle leeftijden*: in de kleuterklas als de kinderen een zandkasteel bouwen en in groep 8 als er een musical bedacht en voorbereid wordt;
- We zien het bij het *alleen* spelende kind, bij kinderen die in een *klein groepje* spelen en bij speelse activiteiten met de hele klas of een *grote groep*;
- We zien exploratief bezig zijn bij spelen *met* en *zonder* materiaal .

Wat Vermeer niet bespreekt is het spelen buitenshuis. Als zij spreekt over “de speelwereld als lichamenlijke wereld” heeft dat betrekking op bezig zijn met water, zand, verf en klei. Op het speelplein zien we spel dat eveneens een lichamenlijke sensatie oproept: hollen, (touwtje) springen, hinkelen. Kinderen kunnen zich aan deze activiteiten overgeven om het genoegen lichamenlijk bezig te zijn. Touwtje springen en hinkelen zijn vormen van spel die volgens regels verlopen én een plezierig zijn. Bij deze bezigheden is het element van verwachting en verrassing aanwezig. Daarom betrekken we deze vorm van spelen ook bij onze mogelijkheden tot spelen op school.

In onderstaand schema staat hoe spel van elk van de vier categorieën er in boven-, resp. midden- en onderbouw uit zou kunnen zien.

Schema 1 Spelcategorieën voor alle leerjaren

Spelcategorie	Leerjaren 5 en 6 (bovenbouw)	Leerjaren 3 en 4 (middenbouw)	Kleuterklassen en leerjaren 1 en 2 (Onderbouw)
Verbeeldend	Bijvoorbeeld: <i>een toneelstukje bedenken: zelf vorm geven aan rollen en gebeurtenissen</i>	Bijvoorbeeld: <i>spel met materiaal zoals poppen, (knuffel) dieren, poppenhuis, trein, auto's</i>	Bijvoorbeeld: <i>spel met materiaal zoals in de middenbouw, maar eenvoudiger</i>
Esthetisch	Bijvoorbeeld: <i>creatief werk met het accent op het mooie en/of symmetrische van het product</i>	Bijvoorbeeld: <i>knutselen met het accent op het mooie en/of symmetrische van het product</i>	Bijvoorbeeld: <i>blokken, kralen; mozaïeksteentjes mooi rangschikken met aandacht voor kleur en/ of vorm</i>
Hanterend	Bijvoorbeeld: <i>met flippo's spelen (of andere rage) volgens eigen inzicht, eigen patroon</i>	Bijvoorbeeld: <i>knikkeren, elastieken, ballen, indien dit zonder vastliggende regels gebeurt; winkeltje inrichten</i>	Bijvoorbeeld: <i>rijden met auto's; wandelen met poppenwagens; poppenbed verschonon</i>
Sensopathisch	Bijvoorbeeld: <i>in schooltuin werken als daar het accent op bezig zijn met aarde (en water) ligt</i>	Bijvoorbeeld: <i>vingerverven; kleien</i>	Bijvoorbeeld: <i>zandbak en watertafel</i>

In de volgende vier hoofdstukken wordt bovenstaand schema uitgewerkt en toegelicht. Het gaat daarbij om spelen zoals door Vermeer beschreven, inclusief de door ons aangebrachte uitbreidingen: spelen binnen en spelen buiten, en spel mét en spel zonder regels. In elk van de hoofdstukken komt een van de categorieën van spel volgens Vermeer aan bod. Elke categorie van spelen is door een afzonderlijke auteur geschreven. De opbouw van de hoofdstukken is gelijk: eerst wordt de theoretische achtergrond van de spelcategorie gepresenteerd. Daarna wordt het belang van de categorie voor de ontwikkeling uiteen gezet. In een volgende paragraaf wordt aandacht gevraagd voor vormen van spel die binnen die categorie zorg oproepen. Tenslotte geven we diverse suggesties om spelen te bevorderen in de kleuterklassen en leerjaren 1 tot en met 6, resp. de boven-, de midden- en de onderbouw van de basisschool. We noemen mogelijkheden voor spel in de grote groep, in de kleine onderwijsgroep en bij kinderen afzonderlijk.



## 2 Sensopathisch en sensomotorisch spel: Joop Hellendoorn

### 2.1 Achtergrond

Sensopathisch en sensomotorisch spel zijn te beschouwen als de meest basale spelvormen. Beide passen ze in wat Vermeer (1955) noemt "de speelwereld als lichamelijke wereld". Daarbij staat het lichamenlijk aangeraakt-worden, aanraken en bewegen op de voorgrond. Maar sensomotorisch en sensopathisch spel zijn niet hetzelfde. We bespreken hierna eerst het sensomotorische spel, dat het meest bekend is. Daarna staan we wat langer stil bij het sensopathische spel, omdat dit een minder vertrouwd begrip is. Daardoor wordt in de school vaak (te) weinig aandacht aan besteed aan deze vorm van spelen.

#### *Sensomotorisch spel*

Sensomotorisch betekent: een combinatie van zintuiglijk ervaren en bewegen. Deze spelvorm blijft het gehele leven door belangrijk in allerlei speelse activiteiten waarbij beweging centraal staat. Ook bij volwassenen; bijvoorbeeld in lekker joggen, schaatsen, volksdansen, volleyballen in de tuin, badminton op het strand, een balletje trappen met de kinderen in de straat, enzovoort. Als materiaal wordt gebruik gemaakt van het eigen lichaam en van allerlei speelgoed of ander materiaal dat uitnodigt tot bewegen. Het gaat om lichamenlijk bezig zijn en "lekker bewegen".

Sensomotorisch spel ontwikkelt zich vanaf de vroegste jeugd. Het begint met simpele bewegings- en manipulatiespelletjes: trappelen met de beentjes, spelen met de vingertjes, trekken aan een babygym, rollen met een bal, enzovoort. Vaak betreft het bewegingen die eerst zijn voorgedaan door of samengedaan met de dagelijkse verzorgers. Het kind gaat ze nadoen, en op een gegeven moment is te zien dat het kind ze uit eigen beweging gaat doen, en daar plezier aan beleeft. Dan is het echt "spel" geworden. Zulk spel blijft leuk doordat het speelgoed verrassend blijft: een hangspeeltje komt terug als je er tegen schopt of duwt, of het maakt ineens een geluid. Dit spel wordt ook wel "oefenspel" genoemd, omdat de baby het hele lichaam gebruikt en het daardoor beter en beter leert kennen en gebruiken. In de handen klappen, reiken naar iets, vasthouden van klein en groot speelgoed, ermee gooien, het terugvinden, enzovoort. Bovendien wordt het al spelend vertrouwd met de omringende wereld en alle voorwerpen die het daarin tegenkomt. Al spelend ontdekt een kind dat een bal rolt, maar een blok niet. Dat je blokken op elkaar kunt zetten, maar dat dit met ballen niet lukt. Dat het met twee handjes geen drie dingen tegelijk kan vasthouden, enzovoort.

Peuters en kleuters, en ook kinderen van de schoolleeftijd, spelen heel veel sensomotorisch. Het is veruit de meest voorkomende spelvorm. Binnenshuis wordt er gerend, worden torens gebouwd en omgegooid, wordt koppeltje geduikeld, onder en tussen de meubels door gekropen, de trap op en af gehold of gesprongen, op de bedden gesprongen, kussengevechten geleverd, en ga zo maar door. In de school worden veel kringspelen gedaan, en is er veel materiaal om te spelen met het lichaam: fietsje, trapauto, klimrek, ballen, allerlei gymtoestellen. Buiten spelen heeft bijna altijd een sterk sensomotorisch karakter: tikkertje, verstoppertje, straatvoetbal, touwtje springen, hinkelen, knikkeren, in de bomen klimmen, stoeien, bijna alle kinderen houden daar enorm van. Al doende ontwikkelen ze alle lichaamsfuncties, hun ruimtelijke oriëntatie, hun uithoudingsvermogen, en (in het samenspelen met anderen) hun sociale vaardigheden.

#### *Sensopathisch spel*

Sensopathisch spel heeft een iets ander karakter. Van dit woord verwijst het eerste deel ook naar het sensorische, het zintuiglijke. Het tweede naar het pathische, het ondergaan, het

aangedaan-worden. Het materiaal waarmee gespeeld wordt is niet belangrijk door zijn vorm, maar door zijn sensorische of gevoelskwaliteit. Vaak gaat het om ongevormd materiaal. Dit wordt betast, gevoeld, en de persoon geeft zich over aan het affect dat dit voelend ervaren oproept. Denk aan heerlijk lui aan het strand liggen, actief graven in de schooltuin, kneden met boetseerklei.

Om aan te geven hoeveel spelmogelijkheden deze materialen bieden, voor kinderen zowel als voor volwassenen, neem ik als voorbeeld het spelen met zand en water (zie ook Hellendoorn, 2003). Zand kan op heel veel verschillende manieren betast en gevoeld worden. Je kunt bijvoorbeeld één vingertop erdoor halen, of met de hele hand erdoor heen woelen. Je kunt het door je vingers laten glijden, van de ene hand in de andere laten stromen, of het op de rug van je hand laten vallen. Je kunt het glad maken, ruw maken, ophopen, een gat erin maken, je hand of zelfs je hele lichaam erin begraven. Zand is vormloos maar relatief stabiel. Het is tamelijk zacht, maar houdt een ruwe afdruk vast en je kunt er een berg van maken of een kuil erin. Je kunt er ook in gaan liggen, en een afdruk van het hele lichaam maken. Probeer dit eens in gedachten (of in het echt) mee te ervaren. Elke handeling houdt een verschillende manier van aanraken in. En het is die specifieke tastkwaliteit die specifieke gevoelens, beelden en gedachten oproept.

En dan water. Water is vormloos en onstabiel. Waar je het ook gebruikt, het past zich aan: het vloeit uit op de grond, het komt omhoog in een emmertje, het trekt weg in een zanderige ondergrond, het vloeit om je heen als je erin ligt. Water is op zichzelf helder en schoon. Het kan worden gebruikt om schoon te maken (in het bad doet een baby al eerste sensopathische spelervaringen op), om dorst te lessen, om baby te spelen. Je kunt je handen of je voeten er dromerig doorheen laten glijden, of er wilde golven mee maken of alles laten overstromen. Probeer ook dit eens in de fantasie of "in het echt" mee te doen. Dan merk je dat verschillende handelingen verschillende gevoelens en beelden oproepen.

En natuurlijk kunnen zand en water ook gecombineerd worden in het spel. Doe je weer mee? Hoe de twee elementen mengen hangt af van hun relatieve hoeveelheid. Met een heel klein beetje water erdoorheen wordt het zand ruwer, kruimeliger. Nog een klein beetje water erbij, en het zand wordt steviger, houdt zijn vorm beter vast, en is dan heel geschikt om "taarten te bakken", om in zandvormpjes te gebruiken, om bergen of kogels mee te vormen, of om er sculpturen mee te maken. Blijf je kleine beetje water toevoegen, dan verandert steeds de gevoelskwaliteit. Eerst wordt het zand steviger, maar op een gegeven moment komt er een omslag: het wordt modderig en zacht. De zachtheid van modder is echter heel anders dan die van droog zand. En kinderen ervaren dit ook heel verschillend. Modder kan voor de een prettig aanvoelen, misschien ook wel "lekker vies". Voor een ander voelt het koud, kleverig, onaangenaam, of zelfs gevaarlijk, als drijfzand. Misschien ruikt het ook niet lekker. Eén ding is zeker: het heldere en schone van het water is helemaal verdwenen.

In het spel met zand en water gaat het vooral om de tastzin. We noemden al even de mogelijkheid dat ook de reukzin een rol speelt. Ook het gehoor kan meedoen, denk bijvoorbeeld aan het tikken van waterdruppels of (heel anders!) van zandkorrels die op de grond vallen, of aan een harde waterstraal.

Bij het sensopathische spel kunnen alle zintuigen betrokken zijn. Waar het om gaat is de actieve aandacht voor en overgave aan lichamelijke sensaties. Dat kan ook in het meebewegen met muziek, in vingerverven, kleien, het aftasten van voorwerpen en stoffen, het knuffelen met een teddybeer, het rammelen met een rammelaar,. Het is spel, het blijft leuk, doordat er naast het bekende en herhalende steeds iets nieuws, iets onverwachts kan gebeuren.

*Werkdefinitie*

Vanuit het voorgaande is af te leiden hoe sensomotorisch en sensopathisch spel samen kunnen worden omschreven: het gaat om een speelse actieve aandacht voor en overgave aan lichamelijke ervaringen. Speels betekent: niet verplichtend, niet omdat het moet maar omdat het leuk is. Niet om er iets mee te bereiken, maar om het spelen zelf, omdat er steeds iets verrassends of onverwachts kan gebeuren. Actief, omdat spelen altijd actie inhoudt. Het niet verplichtende houdt onder andere in dat bewegen als wedstrijdsport niet onder onze definitie van spel valt. Ook andere activiteiten waarbij het resultaat of het product op de voorgrond staat, noemen wij geen spel.

## 2.2 Belang van sensomotorisch en sensopathisch spel voor de ontwikkeling

Dat het sensomotorische spel belangrijk is voor de ontwikkeling, is waarschijnlijk voor iedereen vanzelfsprekend. In het speelse omgaan met materialen leert het kind de eigenschappen daarvan kennen: een bal is rond en kan rollen. Blokken zijn vierkant en kunnen op elkaar gestapeld worden. Iets waar wieltjes onder zitten kun je laten rijden. Een doos of een emmer kun je leegmaken en weer vol. Daarom is het sensomotorisch spel belangrijk voor het ontdekken van de wereld.

Parallel daaraan ontwikkelt een kind dat motorisch speelt al doende alle lichaamsfuncties, en het leert de mogelijkheden en grenzen van het eigen lichaam steeds beter kennen. Daardoor heeft sensomotorisch spel een grote rol in het ontwikkelen van het lichaamsbeeld, dat op zijn beurt weer de basis is voor het zelfbeeld en voor het identiteitsbesef. Niet voor niets wordt het belangrijk gevonden dat een kind "lekker in zijn vel zit". Hoe modieus ook, het drukt uit dat de lichaamservaring essentieel is voor de zelfbeleving.

Om deze zelfde reden is ook het sensopathische spel van groot belang voor kinderen. Ook door het speels genieten van zintuigindrukken via de tast en de andere zintuigen, vormt zich geleidelijk een besef van het eigen lichaam. Daarom is het eigenlijk verrassend dat er zo weinig geschreven is over het sensopathische spel. En dat terwijl iedereen weet hoe graag kinderen zandbergen maken, in de modder springen of spetteren met water. En dat geldt net zo goed voor veel volwassenen. Misschien is het té gewoon? Te simpel?

Er zijn wel publicaties over zand, water, klei en verf, ook in spelboeken voor de school, maar daarin komt wat wij "sensopathisch" noemen slechts heel beperkt aan de orde. Dikwijls ligt de nadruk op creatief bezig zijn, op het maken van een mooi product (zie bijvoorbeeld Hartley, Frank & Goldensohn, 1952, een klassieker). Op zichzelf zijn creatieve activiteiten natuurlijk ook heel belangrijk (zie hoofdstuk 4 over "esthetisch spel"), maar de lichamelijke ervaring staat dan niet meer centraal.

Ook wordt wel gewezen op het primitieve karakter van het sensopathische spel (bij voorbeeld Woltmann, 1993). Het spelen met vormloze materialen als zand, water en klei geeft een kind de mogelijkheid om bij trauma's of conflicten terug te vallen op een vroeger ontwikkelingsstadium. We noemen dat "regressie". Een tijdelijke terugval dus, van waaruit volgens deze auteurs gestreefd moet worden naar hogere niveaus van functioneren.

Vermeer (1973) erkent dat al deze aspecten van belang zijn, maar onderstreept daarnaast de eigen waarde van het sensopathische spel. Natuurlijk verandert die enigszins met het ouder worden, maar zij beschouwt het terugvallen naar deze basale spelvorm niet als negatief. Zij noemt het zelfs "progressief", omdat het kinderen helpt terug te grijpen naar de wortels van hun bestaan en van daaruit op te bouwen. Zij stelt dat dit spel gelegenheid geeft om te ontspannen, tot rust te komen, stil te staan bij tactiele en kinesthetische ervaringen en bij de gevoelens die deze oproepen. Sensopathisch spel vraagt niet om een mooie vormgeving of om een uitgewerkte fantasie. Dat kan erbij komen, maar is geen voorwaarde.

### 2.3 Sensopathisch en sensomotorisch spel dat zorg oproept

Sensopathisch en sensomotorisch en spel zijn bij jonge kinderen (zeker tot een jaar of 4) de meest voorkomende spelvormen. Hierboven werd al gesteld dat dit spel bij oudere kinderen een regressief element kan hebben. Dat kan het kind positief en progressief gebruiken. Echter, in uitzonderingsgevallen gebeurt dit laatste niet, en blijft een kind steken in alleen maar gladstrijken, alleen maar water gieten, alleen maar door het zand woelen, of met modder gooien, zonder afwisseling tussen voelen, ervaren en actief handelen. Niet zo nu en dan eens, maar uren, dagen of zelfs weken lang. Dat is een duidelijk signaal dat er iets mis is in de spelontwikkeling. Ook voor andere spelvormen geldt trouwens dat het steeds maar herhalen van eenzelfde spel zonder variatie wijst op storingen in de ontwikkeling.

Bij kinderen ouder dan 4 jaar kan gevarieerd spel worden verwacht. Als zo'n kind echter vrijwel alleen sensomotorisch en sensopathisch speelt en andere spelvormen ontbreken, is er waarschijnlijk sprake van stagnatie in de sociaal-emotionele ontwikkeling, door welke reden dan ook.

Een belangrijk kenmerk van spel is het plezier dat kinderen eraan beleven. Het ontbreken van plezier is daarom een signaal dat het met dit kind niet goed gaat. Denk aan een kind dat niet mee durft te doen met een sensomotorisch groepsspel zoals verstoppertje of touwtjespringen of landje veroveren. Of een kind dat wel meedoet maar zich niet aanpast aan de groep. Een kind bijvoorbeeld dat overdreven de aandacht trekt, of steeds maar duwt of anderen voor de voeten loopt, dat het samenspel doorbreekt en het plezier van anderen bederft. Of een kind dat steeds spelbezigheden kiest die voor de rest van de groep "kinderachtig" zijn, waardoor het uit de groep valt.

Het plezier dat kinderen kunnen beleven aan sensopathisch spel komt in belangrijke mate voort uit de vormloosheid van het materiaal, en uit het voelend beleven daarvan. Bij sensomotorisch spel ligt dit in het lekkere bewegen. Voor kinderen met ADHD en bij kinderen met een te beperkte realiteitscontrole (zoals bij borderline en psychose) kan dit spel echter destabiliserend werken en soms heftige onrust en angst (waaronder angst voor zelfverlies) oproepen. Als men dit waarneemt is het verstandig het spel af te breken en deskundige hulp te zoeken.

Samenvattend: er is reden tot zorg als een kind lange tijd achtereen zonder variatie steeds maar weer hetzelfde speelt, als het geen plezier beleeft aan het spel, of er zelfs angstig van wordt, en als het dikwijls groepsspel verstoort.

### 2.4 Spelsuggesties

Voor alle leeftijdsgroepen geldt, dat vrij spelen op het schoolplein dikwijls sensomotorisch spel oplevert: rennen, elkaar achterna zitten, verstoppertje spelen, stoeien, enzovoorts. Het is zonder meer belangrijk dat hiervoor tijd wordt ingeruimd.

Een enkel woord over stoeien. Soms ziet dit eruit als "vechten". Het grote verschil is dat er bij stoeien sprake is en blijft van spelplezier, dat de kinderen doorspelen, en dat ze na afloop als goede maatjes uit elkaar gaan. Kinderen kennen zelf dit verschil heel goed. Stoeien is een aftasten van de eigen kracht en van de eigen zwakheden, en heeft daarom een belangrijke functie in het ontwikkelen van sociale vaardigheden, bij jongens en bij meisjes. Voor lekker stoeien moet dan ook zeker plaats en ruimte zijn op het schoolplein.

In de klas is er veelal minder ruimte voor sensomotorisch spel, behalve in de kleutergroepen. Daar worden bijvoorbeeld veel kringspelen gedaan, die een uitgesproken sensomotorisch karakter hebben. Wij doen hieronder ook enkele suggesties voor sensomotorische activiteiten in de oudere leeftijdsgroepen.

Daarnaast is er de gymnastiekles. Uiteraard heeft die als doel het stimuleren van sensomotorische vaardigheden, maar zal - als het "leselement" sterk is - veelal geen "spel" mogen heten. Het speelse karakter ontbreekt dan te zeer (zie hoofdstuk 1). In het algemeen geldt: als niet het spelen zelf maar vooral het eindresultaat van een activiteit erg belangrijk is, als het alleen om winnen en verliezen gaat, of als de activiteit sterk door de leraar (en niet door de kinderen zelf) gereguleerd wordt, en als het plezier in het bezig zijn zelf niet voorop staat, is de activiteit minder speels, en is het de vraag of we dit nog wel "spel" mogen noemen.

Bij onderstaande suggesties geldt, dat activiteiten die met een grotere groep kunnen worden uitgevoerd, vaak ook heel geschikt zijn voor een kleine groep, terwijl individuele activiteiten vaak ook heel goed groepsgewijs kunnen worden gedaan. Ook is de indeling in leeftijdsgroepen soms wat arbitrair.

Als het gaat om sensomotorisch en sensopathisch spel, denken we aan bewegingsspel en aan spelen waarbij een beroep wordt gedaan op alle zintuigen, vooral die zintuigen die anders niet zo aan bod komen, zoals tast, temperatuurzin, geur en smaak. Verder spelen waarbij de handen direct bezig gaan met ongevormd materiaal.

Niet voor niets werd eerder speciale aandacht besteed aan het spelen met water en zand. In een onderzoek dat we een aantal jaren geleden deden, bleek dat de zandwatertafel in sommige scholen was verdwenen uit de klas en was "gepromoveerd" tot plantenbak. Vanwege de rommel? Helaas, dit betekent veel gemiste kansen. Wij pleiten voor een duidelijke plaats van de zandwatertafel in de lagere leerjaren (onderbouw). Het is het ideale materiaal voor sensopathisch spel, en de rommel moeten we dan maar op de koop toe nemen. Ook voor buiten zouden we graag pleiten voor de beschikbaarheid van flinke hoeveelheden speelzand. Daar kunnen ook de hogere groepen van profiteren.

Bij alle leeftijdsgroepen staat minstens één activiteit genoemd die specifiek gericht is op natuurbeleving. Zo'n activiteit kan heel goed worden ingepast in een groter natuurproject dat in de lente of in de herfst met de groep als geheel wordt voorbereid en uitgevoerd, en waar alle schoolvakken bij betrokken kunnen zijn. De hier gedane suggesties onderstrepen het sensopathische karakter ervan.

### **Hogere leerjaren (bovenbouw): de grote groep**

*HINDERNISBAAN - binnen (in de gymzaal) of buiten*

Materiaal: banken, autobanden, touwen, grote dozen, stokken, etc.

Laat de kinderen zelf een hindernisbaan maken, met behulp van allerlei materiaal. Het is de bedoeling dat ze ergens overheen, onder door of doorheen moeten kruipen of springen, slalommen, hardlopen, slingeren of op de hurken schuifelen. Natuurlijk krijgt het een wedstrijdelement, maar het zelf opbouwen en uitvoeren moet ook veel plezier opleveren. Het is extra leuk als je er ook nat bij kunt worden. In dat geval kan de activiteit het beste buiten plaatsvinden.

Maak er bijvoorbeeld een Sterrenslag van, waarbij de kinderen in partijen worden opgedeeld. Er kunnen twee parallelbanen worden gemaakt - wie het snelst is wint. Als er weinig ruimte is en er maar één baan beschikbaar is, kan de tijd kan worden opgenomen om te bepalen wie wint.

*ZWEMMEN - binnen en buiten - en aanverwante activiteiten*

Materiaal: niet nodig. Eventueel een bal, een touw en twee stokken.

Zwemmen is een heerlijke combinatie van sensomotorische en sensopathische activiteit. Natuurlijk wordt er tijdens het schoolzwemmen ruim tijd besteed aan goed leren zwemmen. Dat is heel belangrijk voor alle kinderen in waterrijk land. Maar daarnaast pleiten we voor tijd om vrij te genieten van het water, om alleen of samen te spelen in en met het water, zonder van buitenaf opgelegde structuur: lekker drijven, spetteren (ook elkaar nat spetteren), springen en kopje-onder-gaan. Kortom, om speels en sensopathisch bezig te zijn in het zwembad.

Met een bal erbij wordt het aantal mogelijkheden verder uitgebreid. Met het gooien, proberen te vangen, onder water duwen, krijgt het sensomotorische element nog meer kansen.

In het buitenbad is er vaak een strandje. Dan is er niet alleen het water maar ook het zand dat veel speelmogelijkheden biedt.

En misschien beach-volleybal? Span een touw tussen twee stokken, zet een veld af, en de wedstrijd kan beginnen.

### *MIMESPEL*

Materiaal: niets is nodig, alles kan

Laat de kinderen zelf bedenken wat zij willen uitbeelden. De grote groep kan hiervoor in kleinere worden opgedeeld, die elk een eigen onderwerp kiezen. Eventueel kan de leraar een thema kiezen. Enkele mogelijkheden: boektitels, spreekwoorden, openbare gebeurtenissen, tv-series. Bij mimespel geldt als enige regel: er mag niet worden gesproken, er mag alleen gecommuniceerd worden met lichaamsbeweging en met gebaren. De andere groepjes moeten raden wat wordt uitgebeeld. Als er fout geraden wordt, mag dit ook weer alleen met gebaren worden uitgedrukt, niet met woorden.

Een variant op dit spel is het *uitbeelden van gevoelens*. De meeste kinderen zijn niet zo gewend over gevoelens te praten of vinden dit moeilijk, terwijl het toch heel belangrijk kan zijn. Door er een mimespel van te maken, wordt praten vermeden, maar wordt er wel een uitingsvorm voor geschapen. De kinderen kunnen zelf gevoelens bedenken. Blijkt dit lastig, dan kan de leraar kaartjes maken waarop gevoelens staan. Elk kind (of elk groepje kinderen) trekt een kaartje. Voorbeelden: blij, boos, verdrietig, woedend, eenzaam, teleurgesteld, bang, bezorgd, opgewonden, in de war, trots, gelukkig, relaxed, gespannen, zeker van mezelf, ongerust.

### *TUINIERNEN - buitenactiviteit*

Materiaal: tuingereedschap, schooltuin

Op elke leeftijd kan werken in de tuin plezierig en speels zijn. Wel is het belangrijk op te letten dat het met de handen bezig zijn met aarde, water en planten voldoende aandacht krijgt, om het sensopathische karakter te waarborgen. Vermijd het gebruik van gereedschap, tenzij dit noodzakelijk is.

Natuurlijk mag ook het esthetische meespelen, want veelal zal de tuin ook "mooi" gemaakt worden. Zorg voor een goede balans hierin en let op dat alle kinderen zowel bij het sensopathische (het voelend ervaren) als het esthetische betrokken worden.

Het aardige van tuinieren is dat het naast sensopathisch en esthetisch ook nuttig kan zijn, bijvoorbeeld door wieden, water geven, nieuwe plantjes inzetten. Er kan ook materiaal verzameld worden, zoals takjes, blaadjes, stenen, dat in andere hier beschreven spelen kan worden gebruikt.

### *BOETSEREN*

Materiaal: verschillende kleuren boetseerlei, evt. gereedschap en kleine stokjes ter versteviging

Ook dit is een activiteit die bij alle leeftijdsgroepen past. Begin vooral met lekker voelen, kneden, vormen en weer in elkaar kneden, zodat het sensopathische element voldoende ruimte krijgt. Daarna kan elk kind een bijdrage leveren aan een onderwerp dat door de grote groep wordt gekozen (of desnoods door de leraar). Voorbeelden: een dorp, een dierentuin, de Olympische Spelen.

Deze activiteit kan ook met kleinere groepen en evt. individueel worden gedaan, maar het gezamenlijk aan iets bezig zijn kan op zichzelf al veel plezier geven.

### **Hogere leerjaren (bovenbouw): de kleine groep**

*ZANDSCULPTUREN - buitenactiviteit (eventueel in miniformaat ook binnen mogelijk)*

Materiaal per groepje: flinke hoeveelheid stevig zand, water, vierkante kist of doos zonder deksel en bodem, eventueel paletmessen e.d..

Dit is een activiteit die aansluit bij de steeds populairder wordende tentoonstellingen van zandsculpturen. Begonnen wordt met het storten van zand in kubusvorm, in doos of kist als vorm. Om dat optimaal te laten lukken, moet er van tevoren zoveel water door het zand worden gemengd dat dit bij aandrukken hard en stevig is. Dit alles kan met de blote handen worden gedaan. Laat de vormen zeker een nacht staan om te "zetten". Daarna wordt de "bekisting" verwijderd, en kan het "beeldhouwen" beginnen.

Laat de kinderen zoveel mogelijk met de handen werken en alleen gereedschap gebruiken als dat echt nodig is. Laat elk groepje zelf bedenken of het "iets" worden moet, en wat dan. De eerste keren mislukt het waarschijnlijk toch! Maar het gaat er voorlopig vooral om dat ze voelend en tastend met de handen bezig zijn. In een later stadium kan een echte sculptuur gemaakt worden, met een veel sterker esthetisch element.

Als meerdere groepen tegelijk hieraan bezig zijn, kan een gemeenschappelijk thema worden gekozen waar elke groep een bijdrage aan levert. Het wordt dan dus een groot groepsproject.

Als voor grote zandsculpturen op het schoolplein geen mogelijkheden zijn, kan het eventueel in minivorm ook in het handenarbeidlokaal gedaan worden. Dan zijn kleine kubussen van 20 x 20 x 20 cm een goed uitgangspunt. Maar alles is dan kleiner en kwetsbaarder, wat minder uitnodigt tot het gebruiken van de handen en tot lekker sensopathische activiteit.

### *HOORSPEL*

Materiaal: trommel, bel, plankjes en stokjes, muziekbandjes, et cetera, evenals geluidsopnameapparatuur

Uitgaande van een verhaal dat is gelezen of van een tv-serie die de kinderen vaak zien maken ze een hoorspelversie, met alleen geluid dus. Rollen worden verdeeld en er worden teksten bedacht. Daarnaast moeten er vooral veel geluiden bij worden bedacht die de handeling ondersteunen en spannend maken (piepende deur, voetstappen, blaffende hond, sirene, stukjes muziek, etc.). Deze geluiden moeten zoveel mogelijk zelf worden gemaakt of

geïmiteerd. Na enkele "repetities" wordt een eerste opname gemaakt. Die vraagt ongetwijfeld om allerlei verbeteringen. Luisteren naar elkaars hoorspel zal zeker veel hilariteit opleveren.

Daarnaast kunnen ook "live" geluiden worden opgenomen: auto's op straat, vogelgeluiden, kinderen die schreeuwen op het schoolplein, een fluitketel, een tikkende klok, sirenes, harde wind, radiomuziek, water dat in de gootsteen loopt, enzovoort. Herkennen de kinderen elkaars opgenomen geluiden? Verzin er vervolgens een verhaal omheen, dat tot een hoorspel kan leiden.

#### *NATUUR-SPEURTOCHT - buitenactiviteit*

Laat deze in kleine groepen uitvoeren. Maar de hele klas kan eraan meedoen. Natuurlijk dienen de opdrachten te worden aangepast aan uw eigen natuurlijke omgeving, en aan de tijd van het jaar.

Materiaal: blinddoek, route en opdrachten, potlood en papier, lijm.

Zet een korte wandeling uit in de omringende natuur. Liefst met een duidelijke routebeschrijving. Pijlen en andere aanwijzingen verdwijnen te gemakkelijk. Zorg voor veel stops onderweg, waarbij een opdracht moet worden uitgevoerd. Bijvoorbeeld:

Luister naar de natuur. Schrijf per persoon minstens één bijzonder natuurgeluid op dat je hier hoort (dus niet bijv. mensenstemmen).

Ga op je rug liggen. Wat voel je in je rug? Wat zie je boven je? Schrijf dit op.

Graaf met je handen in de grond. Wat heb je voor bijzonders gevonden? Schrijf dit op.

Blijf allemaal heel stil staan. Wacht tot je een dier ziet. Welk dier is dit? Doe dit nog twee keer.

Ga allemaal lopen als konijnen tot de volgende opdracht.

Zoek allemaal een verschillend, mooi gaaf blad (oprapen, niet plukken!). Neem dit mee. Weet je van welke boom of struik dit is?

Maak van takjes een matje voor een kabouter.

Doe één kind een blinddoek om. Een ander pakt iets van de grond op en laat het geblinddoekte kind voelen wat het is. Is het meteen goed? Dan mag je nog een keer. Heb je het fout? Dan mag de volgende. Maak het dus lekker moeilijk!

Zoek allemaal een verschillend soort vrucht. Pas op: ze kunnen giftig zijn! Weet je de naam van de boom, struik of plant waar jouw vrucht van af komt?

Maak een collage van natuurproducten die je op de grond vindt.

Het is het leukste als elk groepje ergens een prijs mee kan winnen. Daarom is variatie in opdrachten nodig. Als de kinderen wat meer geoefend zijn, kunnen ze misschien ook van tevoren zelf opdrachten bedenken.

#### *ZANDGEVECHT - buitenactiviteit*

Materiaal: zand, evt. water, oude kleren, badmuts!



Een vrij wilde en misschien ook spannende activiteit, geschikt voor het einde van een schoolweek. In tweetallen of in kleine groepen tegen elkaar kan worden gevochten met zand (of modder) als "munitie". Er zullen wel enkele regels nodig zijn om een en ander in banen te leiden, maar waarschijnlijk kunnen de kinderen die heel goed zelf bedenken. Vermoedelijk willen jongens tegen jongens, en meisjes tegen meisjes vechten, en dat lijkt ook het verstandigst om erotiserende complicaties te voorkomen.

### **Hogere leerjaren (bovenbouw): individueel**

#### *SCHILDER JE GEVOEL*

Materiaal: vele kleuren vingerverf, of eventueel verf en kwasten.

In elk kinderleven komen velerlei emoties op. Het is belangrijk dat ze leren deze op een goede en sociaal acceptabele manier te uiten. Het sensopathisch bezig zijn geeft hiervoor veel gelegenheid. De tastzin is sterk verbonden met emoties, en hetzelfde geldt voor kleuren. Op verschillende manieren kan een en ander worden verbonden. Het meest direct is het schilderen van "het gevoel wat je nu hebt": blij, verdrietig, nieuwsgierig, boos, zenuwachtig, bang, trots, sloom, eenzaam, of wat dan ook. Kies daar een kleur (of kleuren) bij, en zet het gevoel op papier. Gebruik ook de beweging van je vingers om het gevoel uit te drukken. Snel ronddraaiende bewegingen bijvoorbeeld, of een felle zigzagbeweging, of een dromerig rondgaan van de vingers. Het gaat er hier typisch niet om, een herkenbare voorstelling te schilderen, maar om een vrije expressie van emoties.

Het is duidelijk dat vingerverf - waarbij je de verf direct met de vingers en de handen op papier brengt - het beste aansluit bij de bedoeling. Als de kinderen dit al vaker hebben gedaan, kunnen ook kwasten worden gebruikt om de verf op te brengen. Dit is minder direct en geeft wat meer afstand. Maar dat kan gunstig zijn om de gevoelens verder te verwerken.

Als de kinderen moeite hebben met het schilderen van een actueel gevoel, kan de leerkracht vellen papier klaarleggen, waar een gevoel op geschreven staat. Elk kind krijgt zo'n vel, en gaat dan dat gevoel schilderen. Ook hier weer: het gaat om het gevoel en de kleur en beweging waarmee het kind dit probeert uit te drukken, niet om een herkenbare voorstelling.

#### *JOUW GEHEIME PLAATS*

Materiaal: Vingerverf, tekenmateriaal, vellen papier

Laat elk kind beginnen om met vingerverf een deur op papier te zetten. Daarna luidt de algemene opdracht: doe in je gedachten de deur open. Daarachter is jouw geheime plaats, waar niemand kan kijken behalve jijzelf. Waar je kan denken wat je wilt en voelen wat je wilt. En alleen jij bepaalt wie daar mag komen kijken. Gebruik potloden of verf om op een volgend vel papier te tekenen of op te schrijven wat er op jouw geheime plaats allemaal te zien, te doen en te horen is.

Als het kind klaar is, mag het kiezen wat het wil doen: het kan de geheime plaats geheim houden, bijvoorbeeld door met vingerverf over de tweede tekening heen te gaan, zodat je er niets meer van kunt zien. Of het mag een ander kind uitnodigen om mee te kijken, te ruiken, te luisteren, en daarover vertellen.

### **Leerjaren 3 en 4 (middenbouw): de grote groep**

*SCHILDEREN MET ZAND*

Verdeel de grote groep in groepjes van 3-4 kinderen.

Materiaal per groepje: Spuitfles met papierlijm. Verschillende kleuren zand. Stukken stevig rechthoekig karton of board. Onderlegger (bijv. uitgevouwen plastic vuilniszak).

Leg voor elk groepje een stuk karton op een onderlegger neer. De opdracht voor elk groepje is om met elkaar een schilderij te maken op het karton, met de lijm en het gekleurde zand. Elk groepje bedenkt zelf wat ze willen maken. Meestal brengen ze dan eerst een tekening aan met lijm en strooien daar met de handen zand over. Overtollig zand kan na afloop worden verwijderd door het karton schuin te houden boven de onderlegger en zachtjes te schudden.. Houd een stofzuiger klaar, want er kan flink wat zand op de grond terecht komen. Als alle groepjes klaar zijn wordt met elkaar gekeken wat iedereen gemaakt heeft. Het is voor de sociale vaardigheden van kinderen ook heel goed om te bespreken hoe hun schilderij tot stand kwam. Heeft een van hen de leiding genomen, of had iedereen een even groot aandeel? Mocht iedereen meedoen? Hoe werd het materiaal verdeeld? Is iedereen achteraf tevreden? De leerkracht kan de interacties ook observeren.

*HET SNEEUWT PAPIER!*

Deze activiteit kan het beste in een vrijwel lege ruimte worden gedaan, of eventueel buiten. Laat de kinderen vooraf met de hand op hun hart beloven dat ze na afloop helpen opruimen! Materiaal: oude telefoonboeken of kranten, enkele dozen voor het opruimen.

De leraar geeft het voorbeeld door een bladzij uit het telefoonboek te scheuren, en deze vervolgens net zo lang doormidden te scheuren tot er veel kleine stukjes papier ontstaan. Laat de kinderen meedoen. Als er een flinke hoeveelheid papierstukjes is, wordt er een berg van gemaakt in het midden van de ruimte. Misschien moet er nog wat bij gescheurd worden? Als de berg groot genoeg is, mag iedereen de stukjes in de lucht gooien: alsof het sneeuwt. Ze mogen erin springen of elkaar onder laten sneeuwen. Laat ze lekker vrij hun gang gaan, en doe zelf mee! Ook terughoudende kinderen komen meestal na enige tijd los.

Laat ze hiermee bezig zolang ze het leuk vinden. Dan komt het opruimen. Als we het samen doen is het snel gebeurd. Zorg voor voldoende dozen om te vullen, die bij het oud papier gezet kunnen worden.

*DOE-HET-ZELF MUZIEKGROEP*

Materiaal: van alles. Laat de kinderen van tevoren zelf bedenken wat ze allemaal zouden kunnen gebruiken om muziek mee te maken. Enkele voorbeelden:

Blazen in een lege fles

Deksels, of blokken, of lepels tegen elkaar slaan voor allerlei verschillende geluidsvariaties

Een hoorn maken van een wc-rol (die natuurlijk ook leuk versierd kan worden). Zing of blaas erdoorheen.

Vul glazen met water tot verschillende hoogte, begin met weinig, eindig met veel water in het glas. Tik ze aan met een lepel.

Hang lepels van verschillende lengte aan een touw, zodat ze vrij hangen. Tik ze aan met een stokje of met een lepel.

Vloeipapier om een kammetje, en daar doorheen blazen.

Slagroomklopper laten draaien.

En dan kunnen ze met elkaar muziek maken, want daar ging het eigenlijk om!

### *BOETSEREN MET DEEG*

Materiaal: zelfgemaakt deeg of (duur!) boetseerdeeg.

In plaats van met klei kan ook geboetseerd worden met deeg. Kinderen vinden het lekker om het deeg zelf te maken en te kneden. Dit kan ook goed ingepast worden in een les over maten en gewichten. Het recept: per kind 1 flinke kop (125 gram) bloem, 1/4 kop (50 ml.) water, 1 eetlepel slaolie. Dit vormt een soepel deeg dat goed loslaat van de handen. Laat ze vooral hun handen gebruiken! Door de olie droogt dit deeg niet snel. Als het in een plastic zak wordt bewaard, kan het vaak hergebruikt worden. Voor een snel drogend deeg de olie weglaten. Het gedroogde product is dan wel erg kwetsbaar, maar heel geschikt om lekker kapot te gooien!

Natuurlijk kan ook officieel boetseerdeeg worden gekocht en gebruikt.

Laat de kinderen zelf kiezen wat ze willen maken. Als er opdrachten gegeven worden, laten ze dan niet te moeilijk zijn. Een vlecht bijvoorbeeld, of een krans. Misschien vinden ze het ook leuk om iets te maken wat aansluit bij een eerdere activiteit. Als kapot gooien een optie is, kunnen ze misschien ook iets maken waar ze een hekel aan hebben of waar ze bang voor zijn.

### **Leerjaren 3 en 4 (middenbouw): de kleine groep**

#### *DE BALLEMBERG - buitenactiviteit*

Materiaal: voor elke groep een ruime hoeveelheid zand en een tennisbal.

Elk groepje krijgt de opdracht met de handen een stevige zandberg te maken. Als die klaar is, krijgen ze een tennisbal. Het is de bedoeling dat ze nu met elkaar gangen langs en door de berg gaan graven. Die moeten heel geleidelijk naar beneden lopen, en de bal moet er doorheen kunnen rollen. Als dit alles gelukt is, volgt de proef op de som: de bal wordt bovenaan neergelegd, en moet dan vanzelf (langzaam) helemaal naar beneden rollen. Hoe meer gangen en tunnels, hoe beter!

Dit is echt sensopathisch bezig zijn: graven met de handen, de gangen glad maken. Als een groepje hier heel goed in is, kan ook geprobeerd worden, alternatieve gangen te maken. Op een kruispunt waar je twee kanten uit kunt, kan dan één ingang met een stokje worden afgesloten.

#### *HEKSENPROJECT*

Deze activiteit kan goed ingepast worden in een veel groter project, waar de groep als geheel mee bezig gaat. Maar het overlegt het prettigst in kleine groepen.

Materiaal: lappen of verkleedkleden, diverse limonades of gekleurd water, meel, schmink, watten, bezem, blaadjes, takken, touw, en wat er verder maar voorhanden is.

Verdeel de kinderen in kleine groepen. Laat ze met elkaar overleggen hoe ze hun heksenproject vorm gaan geven. Denk aan kleding, schmink, een heksenhol, bezem en spinnenwebben, heksenkruidendrank, geneeskrachtige smeersels, toverformules en andere angstaanjagende geluiden. En misschien zijn er ook heksendansen en heksenmuziek. Zo kunnen alle zintuigen aan bod komen.

#### *ERVAAR DE NATUUR - buitenactiviteit*

Materiaal: per groepje een bandrecorder, papier en potlood, lijm.

Veel mensen denken dat het buiten stil is. Begrijpelijk omdat allerlei gewone geluiden (auto's, spelende kinderen, enzovoort) ontbreken. Maar de natuur is toch vol geluiden. En ook vol geuren. En vol dingen die je kunt voelen.

Ga met de kinderen naar buiten, verdeel ze in kleine groepen. Als het lekker weer is, werkt het goed als iedereen op de grond gaat zitten of liggen. Adem diep in. Ruik de natuur om je heen. Wat ruik je allemaal? Schrijf dit op. Welk groepje heeft de meeste bijzondere geuren geroken?

Geluiden kunnen worden opgenomen op de band. Weet de groep welk geluid het is? Schrijf dit op! Welk groepje hoort de meeste bijzondere geluiden?

Zoek wat verschillende natuurproducten (takje, blad, vrucht, etc.). Pluk ze niet, raap ze van de grond op. Tast ze met je vingers en handen heel goed af. Voel je iets bijzonders? Bijvoorbeeld stukjes schors, nerven, een erg ruw of juist erg glad oppervlak, enzovoort. Schrijf op wat je voelt.

Maak met wat je verzamelde een collage.

### **Leerjaren 3 en 4 (middenbouw): individueel**

#### *SCHILDER JE HANDEN*

Materiaal voor elk kind: enkele vellen wit papier, krijt, viltstiften of potloden

Elk kind legt een hand op het papier, met de vingers gespreid, en gebruikt een potlood of krijt om zorgvuldig de hele hand om te trekken. Daarna kan ook de andere hand worden gedaan.

Zijn de twee handen gelijk, of zijn ze verschillend? Laat ze dit goed voelen.

Laat ze vervolgens de handen schetsmatig inkleuren. Het is leuk als daarbij verschillende kleuren door elkaar worden gebruikt. Maak er echt *jouw* handen van, zoals *jij* ze mooi of leuk vindt! Misschien willen sommige kinderen ook een of meer woorden (bijv. een gevoel of een gedachte) schrijven in de hand, om ze nog meer van henzelf te laten worden. Wie wil, mag er naderhand iets over vertellen. Maar dit hoeft niet, het mag ook helemaal van het kind zelf blijven.

#### *SCHMINKEN*

Materiaal: allerlei soorten schmink in diverse kleuren, flinke hoeveelheid oude lappen om oude schmink mee af te nemen.

Bijna alle kinderen vinden het leuk om zichzelf te schminken. Laat ze eerst maar wat experimenteren met het voorhanden materiaal. In een volgend stadium kunnen ze een

bepaald personage kiezen dat ze willen uitbeelden. Ook jongens zullen hier zonder problemen aan meedoen. Misschien hebben ze enkele suggesties nodig: voetbalfan, indiaan, zwarte piet. Uiteraard kunnen kinderen ook elkaar schminken.

Deze sensopathische activiteit kan op zichzelf uitgevoerd worden, of onderdeel zijn van een groter project, bijvoorbeeld van een musical of toneelstuk. Het kan dan de moeite waard zijn om naast het repeteren ook wat tijd uit te trekken voor het oefenen van het schminken, zodat de kinderen ruimte krijgen om echt te genieten van de lichamelijke bezigheid.

### *REKEN AF MET EEN VIJAND*

Materiaal: Vel papier, vingerverf, punaises of plakband, plaat hardboard of zoiets, darts.

Laat elk kind met behulp van vingerverf "een vijand" op papier zetten. Het mag wel, maar hoeft niet te vertellen wie of wat het schildert. Geef het kind vooral de ruimte om een eigen vorm te kiezen. Het gaat niet om een mooi schilderij, maar om een expressie die als het goed is duidelijke negatieve kanten heeft. Misschien zijn er ook wel meerdere vijanden die geschilderd moeten worden!

Als het kind klaar is wordt het schilderwerk met behulp van plakband of punaises op de plaat hardboard of een andere harde achtergrond bevestigd. Vervolgens mag er met de darts op worden gemikt. Het kind gaat net zo lang door tot de vijand definitief verslagen is.

Wees niet bang dat deze activiteit "te agressief" zou zijn. Elk kind heeft vijanden, openlijk of verborgen. Dat kunnen dieren, mensen of dingen zijn. Het is vaak een hele opluchting als ze daar op deze speelse manier mee kunnen afrekenen.

### *PAPIER MACHÉ*

Materiaal: wc-papier, aangemaakte stijfjesel, lappen plastic (bijv. plastic vuilniszak) als onderlegger. Voor het maken van een poppenkastpop: een rolletje van karton.

Om bruikbaar boetseermateriaal te krijgen, wordt het wc papier in heel kleine stukjes gescheurd en (met de hand!) vermengd met stijfjesel tot een stevige substantie is verkregen. Dit materiaal is heel geschikt om poppenkastfiguren te maken - of in elk geval een poppenkop die op de hand kan worden gezet. Daarvoor is het rolletje van karton nodig, stevig vastgeplakt of geniet. Een wc-rol kan ook, die is wijd genoeg voor 2 vingers. Zet het rolletje voor je op tafel en boetseer er met het papier maché een flinke bol omheen. Als die goed blijft zitten is de substantie stevig genoeg. Laat de onderste 3 cm vrij.

In de bol kunnen vervolgens neus, mond, ogen etc, worden geboetseerd. Animeer de kinderen om de kop extremer te maken: een heel lange neus, een enorme wipneus, een uitstekende kin, zware wenkbrauwen.

De kop heeft hierna zeker een dag tijd nodig om te drogen. Daarna kan hij worden geschilderd en eventueel met lappen verder aangekleed. En dan is hij ook geschikt om een poppenspel mee te spelen.

## **Kleutergroepen, leerjaar 1 en 2 (onderbouw): de grote groep**

### *GELUIDEN*

Materiaal: voor elk kind een blinddoek.

Doe alle kinderen een blinddoek om. Loop door de klas en maak steeds een ander, goed hoorbaar geluid. Bijvoorbeeld: de deur open of dicht, stoel verschuiven, boek neerleggen op tafel, water in de gootsteen laten lopen, voetstappen op de trap, krijt dat piept op het bord, een bal die stuitert, een krakende deur. Laat de kinderen raden om welk geluid het gaat.

Een variatie: Eén kind mag het geluid maken. Zodra het door de rest van de groep is geraden, is een ander kind aan de beurt. Dit nodigt uit om het moeilijk te maken!

### *BLINDEMAN*

Dit zeer geliefde spel is hier van belang vanwege het beroep dat wordt gedaan op de tastzin. Materiaal: een blinddoek.

Alle kinderen staan in een kring. Een van hen gaat in het midden staan, krijgt een blinddoek om en wordt een paar keer in de rondte gedraaid. Daarna loopt de blindeman naar de kinderen in de cirkel toe. Als hij of zij een kind raakt, moet de blindeman door te tasten erachter zien te komen welk kind het is. Is het fout, dan doorgaan met voelen tot er goed geraden wordt.

Daarna wordt dit kind de blindeman.

Overigens: ook bijna alle andere kringspelen zijn geschikt omdat ze veelal een sterk sensomotorisch karakter hebben.

### *TRANSFORMATIES*

Dit zijn activiteiten waarbij de kinderen zichzelf steeds veranderen in iets nieuws, iets anders. Materiaal: geen. Het gaat vooral om de lichaamsbeleving en lichaamsbeweging.

Klein-groot. Een eenvoudig bewegingsspel. Klein als een bal (maak jezelf heel klein, rol jezelf helemaal op, neem hele kleine stapjes), groot als een reus (maak jezelf zo groot als je kunt, rek je helemaal uit, hele grote stappen). Laat de kinderen zelf andere vergelijkingen verzinnen: klein als een steentje, groot als een berg, enzovoort.

Wie wordt welk dier? Alle kinderen kiezen zelf in welk dier ze veranderen. Loop als dat dier, maak de geluiden van dat dier. Na enige tijd kan de leerkracht bijvoorbeeld alle honden, alle katten, alle muizen, alle koeien bij elkaar zetten, en ze samen zo hard mogelijk laten blaffen, miauwen, piepen, loeien. En wie is er nog een heel ander dier?

De grote tovenaars. Een van de kinderen is steeds de tovenaars en met een (zelfbedachte) toverformule laat deze steeds één kind (of enkele, of de hele groep) veranderen in: een banaan, een stoel, een boot, een slang, een vogel, een sneeuwvlok, rook uit een schoorsteen, een boom die beweegt in de wind, een wolk, een goudvis in een kom. De omgetoverde kinderen moeten proberen net zo te gaan liggen, zitten, bewegen, als een banaan, een stoel, een boot, een slang, een vogel, een sneeuwvlok, enzovoort. Bedenk zelf nieuwe varianten.

### *IK VOEL IK VOEL WAT JIJ NIET VOELT*

Materiaal: geen

Dit is een variant op het bekende 'Ik zie ik zie wat jij niet ziet'.

Een van de kinderen heeft de beurt. Het kijkt in de klas rond, kiest een bepaald voorwerp uit, en zegt "Ik voel ik voel wat jij niet voelt, ik voel ....". Hierbij moet een tastkwaliteit worden genoemd van het voorwerp wat het kind in gedachten heeft genomen. Bijvoorbeeld: zacht, hard, glad, ruw, korrelig, rond, warm. De andere kinderen moeten raden wat het is.

Eventueel kan de leerkracht helpen om het goede woord te vinden.

*KOORDDANSEN*

Materiaal: krijtje of een lang stuk dun touw.

Teken met het krijtje een lijn op de vloer. Of leg het touw strak neer. De kinderen mogen nu koorddansen: ze moeten steeds met een voet op de lijn blijven of terugkomen. Maar verder mogen ze allerlei toeren uithalen, springen en dansen. Maak het "echter" door ze hun armen te laten uitstrekken voor evenwicht, door hen aan het eind van het koord te laten opvangen, en door luid applaus voor elke deelnemer.

*VOEL DE NATUUR - buitenactiviteit*

Materiaal: plastic tassen, eventueel blinddoek

Ga met de kinderen naar buiten. Laat ze eerst lekker hollen. Dan stil staan of (als het weer het toelaat) stil gaan zitten. Als het stil is, laat ze dan diep ademhalen. Inademen door de neus.

Ruiken ze de natuur? Laat ze luisteren. Wat zijn er veel geluiden in de natuur.

Laat ze vervolgens allerlei natuurproducten van de grond oprapen - of met de vingers uitgraven. Let op of er mogelijk giftige dingen tussen zitten (vruchten, paddenstoelen). Houd die meteen apart.

Laat de kinderen vervolgens, eventueel geblinddoekt, hun eigen natuurproducten met de handen bevoelen. Hoe voelt een takje, hoe voelen verschillende bladeren, hoe voelt mos? Laat ze het beschrijven, en help daar zo nodig bij.

Met de verzamelde producten kan vervolgens in de groep een stilleven of een collage worden gemaakt.

**Kleutergroepen, leerjaar 1 en 2 (onderbouw): de kleine groep***SPELEN AAN DE ZANDWATERTAFEL*

Materiaal: zandwatertafel, vormpjes, emmers en bakjes, zand, klein materiaal als steentjes, blaadjes, takjes, stukjes papier.

De zandwatertafel is bij uitstek geschikt voor sensopathisch spel. Laat de kinderen daarom vooral met de handen werken en geen schepjes gebruiken! Enkele suggesties voor spelen:

Taartjes bakken. Hiervoor moet het zand iets vochtig gemaakt worden. Oefen tot de juiste consistentie is gevonden. Daarna kunnen er allerlei vormpjes gebruikt worden (of een emmer of ander bakje voor een wat grotere taart). De vorm wordt stevig vol geperst met vochtig zand, en vervolgens gestort. Vervolgens kunnen de taarten worden versierd met steentjes, blaadjes, droog zand (poedersuiker), enzovoort.

Bergen, dalen en rivieren. Vraag de kinderen om in de zandtafel een landschap te maken, met bergen, dalen, rivieren, wegen. Laat ze met elkaar overleggen en vervolgens met hun handen aan het werk gaan. Als ze lekker bezig zijn kan er uiteraard ook ander speelgoed bij gebruikt worden: bomen, hekjes, en het kleine materiaal als hierboven. En misschien ook mensen om het helemaal af te maken? (Zie ook hoofdstuk 5)

Maak een waterval. Laat de kinderen zelf bedenken hoe ze een waterval kunnen maken. Help ze zo nodig. Waarschijnlijk lukt dit het beste met blokken en plankjes waar je plastic overheen legt. En laat dan het water er maar overheen stromen.

Met de handen erin! Laat enkele kinderen de handen in of op het zand leggen, terwijl de anderen die begraven of onder laten stromen. Ook kan er "drijfzand" worden gemaakt, waar de handen in verdwijnen. Wissel de rollen.

Storm op zee. Haal het meeste zand uit de zandwatertafel, en laat ze er lekker veel water in doen. Met blazen en met de handen kun je nu storm maken. Maar natuurlijk kan de wind ook gaan liggen. Zijn er schepen op zee? Dan moeten die misschien gered worden: een overgang naar verbeeldend spel is hier mogelijk.

Afdrukken en sporen. Met allerlei speelgoed kunnen afdrukken en sporen in het zand gemaakt worden. Kijk eens hoe verschillend die worden. Probeer het eerst met droog zand en daarna met zand dat een beetje vochtig is gemaakt. Dat ziet er weer heel anders uit. En probeer het ook eens met je handen, je voeten, je knieën, je ellebogen of je vingers.

#### *DE SCHOONMAAKPLOEG - buitenactiviteit - DE BRANDWEER*

Materiaal: water, emmers, oude lappen, spons, bezem, stoffer en blik, papieren handdoeken, oude flesjes afwasmiddel.

Spelen met water vinden de meeste kinderen heerlijk. Omdat ze er snel toe neigen om flink te klieren met water, is het waarschijnlijk het handigst om hier een buitenactiviteit van te maken, en de kinderen allerlei buitenmaterialen, banken e.d. schoon te laten maken. Zijn ze hier al wat meer in geoefend dan kan het misschien ook binnen.

Een variant is: auto's wassen. Alle speelauto's en andere grote speeltuigen kunnen hiervoor in aanmerking komen. Hieruit kan gemakkelijk verbeeldend spel ontstaan, door de kinderen de rol te geven van chauffeur, kassier, schoonmaker, en dergelijke.

Als we toch met water bezig zijn: kleuters spelen ook bijzonder graag brandweer. Een tuinslang doet hier wonderen. Het vuur denken we er maar bij. Zo'n spel nodigt ook uit om een stoere helm op te zetten, of andere toepasselijke kleding.

#### *GEUR- EN SMAAKPLANK*

Materiaal: kleine schone potjes met een deksel (bijv. van pillen of vitaminen). Vul de potjes met verschillende ingrediënten die een specifieke geur en/of smaak hebben, bijvoorbeeld: kaneel, mosterd, knoflook, koffie, thee, cacao, amandelen, citroen, pindakaas, ui, vanille, limonade, suiker, zout, dennennaalden. Eventueel aan te vullen met verse producten, zoals frambozen, een hyacint, yoghurt, appel, vers brood, of melk.

Zet de potjes door elkaar op een plank. Laat de kinderen aan elk potje ruiken en raden wat er in zit. Is er geen duidelijke geur? Dan mogen ze een klein beetje proeven.

Laat de kinderen zelf nieuwe smaken en geuren bedenken die ook op de plank horen.

Herhaal dit spel na een tijdje, zorg ervoor dat alle potjes dan op een andere plaats staan.

#### *SPOKEN*

Materiaal: voor elk kind een oud laken. Liefst met een (klein) gat zodat ze kunnen zien waar ze zijn en lopen. Anders wordt dit spel snel chaotisch.

Laat een van de kinderen dit demonstreren: drapeer een laken over het kind en laat het alle kanten uit bewegen. Door een vinger, hand, arm, been, knie, of hoofd te bewegen, verandert



de figuur steeds van vorm. Laat het kind rechtop staan, lopen, knielen, kruipen, rondrollen. Misschien ook nog wat spookachtige geluiden erbij. Vervolgens gaan alle kinderen dit doen. Succes verzekerd.

Extra leuk is het als twee kinderen samen onder een laken gaan. Maar let op: bij drukke kinderen kan dit uit de hand lopen.

### **Kleutergroepen, leerjaar 1 en 2 (onderbouw): individueel**

#### *BELLEN BLAZEN*

Materiaal: potjes met bellenblaas, of evt. zeepsop

Een overbekend spel, dat erg leuk blijft. Help de kinderen om bijzondere vormen te maken. Maak ze attent op de vele kleuren in een bel, laat ze zien en voelen hoe ze uit elkaar spatten. Blaas langzaam en voorzichtig, zodat een grote bel ontstaat. Of snel achter elkaar zodat je een heleboel kleine belletjes krijgt.

#### *VINGERSPELLETJES*

Materiaal: wat klei, viltstift, lapjes of gekleurd papier.

De vingers kunnen voor allerlei doeleinden worden gebruikt.

Laat je vingers lopen. En luister naar het geluid dat dit maakt op een tafel. Kun je nog harder? Loop vooruit, achteruit, opzij, in cirkels, enzovoort.

Met een klein beetje klei: maak een balletje of een slang of nog iets heel anders van je klei.

Met een kleiballetje: probeer dit met je vingers naar je buurman of buurvrouw te rollen, en terug.

Maak popjes van je vingers. Teken met een viltstift op je vingertop(pen) ogen en een mond. Kleed de vinger(s) verder aan met lapjes of stukje gekleurd papier. Vervolgens kan verbeeldend spel ontstaan.

#### *VOETAFDRUK*

Materiaal: voor elk kind een flinke bal plasticine (of boetseerdeeg, zie eerder in dit hoofdstuk), verf.

Laat het kind de bal plasticine een beetje platdrukken en op de grond leggen. Is de plak groot genoeg voor een voet? Zet je voet erop en druk stevig door. Laat een ander kind zo nodig helpen met het afpellen. Heb je een mooie heldere afdruk? Zo niet, probeer het nog een keer. Zo ja, dan kan de afdruk geverfd worden.

#### *VOELZAK*

Materiaal: voor elk kind een kleine plastic boodschappentas of een oude sok. Allerlei kleine voorwerpen waaraan iets te voelen valt.

Laat elk kind een eigen voelzak maken. Ze verzamelen zelf voorwerpen die ze interessant vinden om te voelen, bijvoorbeeld een prop watten, een knikker, een stukje rubber, iets van

plastic, een stuk touw, een veertje, een elastiekje, een stukje ribfluweel, een takje, een kurk, een prop papier, een flessendop, enzovoort.

Blinddoek het kind en doe één voorwerp in de tas of sok. Laat het kind goed voelen en raden wat het is. Doe er dan een voorwerp bij. Natuurlijk mogen ze steeds even kijken of het goed is. Als alle voorwerpen in de zak zitten, wordt die weggezet tot een volgende keer. De kinderen kunnen dit ook bij elkaar doen, in tweetallen.

Regelmatig mogen de kinderen even met hun voelzak aan de gang. Als ze nieuwe voorwerpen bedenken om erbij te doen, kan dat natuurlijk ook.

### *LEKKER STAMPEN*

Materiaal: per kind 2 plankjes, iets groter dan de voeten, en vier stukken touw. In elk plankje worden aan beide lange zijden twee gaten geboord, waar het touw doorheen kan.

Help het kind stamp-plankjes te maken: Leg een plankje in de lengterichting voor je neer. Haal het touw van boven naar beneden door het voorste gat, onder het plankje langs en door het gat aan de andere kant weer omhoog. Doe het zelfde bij de achterste gaten. Bind het plankje nu onder je voet. Bind het tweede plankje op dezelfde manier onder je andere voet. Met die grote voeten kun je nu lekker gaan stampen. Als alle kinderen dit tegelijkertijd gaan doen, wordt het een gezellige boel.

Op dezelfde manier kunnen "ski's" worden gemaakt.

### 3 Hanterend spel: Anthon de Vries

#### 3.1 Achtergrond

Groep zes is begonnen met een project dat over de geschiedenis van het eigen dorp gaat. De klas heeft een bezoek gebracht aan de plaatselijke oudheidskamer, het kleine museum. De leerlingen hebben in hun schrift met harde kift opgeschreven welke objecten daar verzameld zijn, zoals onder andere ploegen en eggen, potten van aardewerk en van gietijzer, Goudse pijpen, klederdracht en windvanen. Van sommige voorwerpen hebben ze een tekening gemaakt in hun schrift en ze hebben genoteerd in welke tijd het ding gebruikt werd. Wel kijken maar niet aankomen, is het devies van het museum. Dat wil de leerkracht anders hebben in de klas. Ze nodigt de leerlingen uit om aan hun ouders en grootouders te vragen of die nog speelgoed hebben uit hun eigen jeugd, en of ze dat een poosje mee naar school mogen nemen. Die suggestie van de leerkracht levert de leukste week van het geschiedenisproject op, want de leerlingen brengen een schat aan materiaal mee. Om wat te noemen: speelkaarten, bordspelen zoals Ganzenbord, kwartetspellen, Chinese houten puzzels, Japanse verdwijntruc doosjes, blikken vliegtuigjes, poppen in verschillende maten met bijbehorende kleertjes en attributen, houten speelgoed en tinnen soldaatjes. Het broze speelgoed komt op de vertelafel, en de rest mag opgepakt en vergeleken worden, zoals de verschillende boeren, dames en heren van de kaartspelen, pionnen en dobbelstenen van de bordspelen. De leerlingen van groep 6 zijn opgetogen over de verzameling antiek speelgoed die ze zelf naar school gebracht hebben. Ze groeperen de spelen, gebruiken soldaatjes als een spel geen pionnen meer heeft en bedenken grapjes met de Japanse raadseldoosjes.

Bovengenoemde activiteiten van de leerlingen worden door Piaget oefenspel genoemd. Hij zag dat kinderen gefascineerd worden door ‘nieuwe’ objecten die ze graag vastpakken, bekijken en uitproberen. Hij beschrijft hoe hun geest bezig is om de wereld om hen heen te leren kennen. Omdat de leerlingen van groep 6 de meeste bordspelen herkennen zal het feest der herkenning in hun geest een proces op gang brengen. Piaget noemt dit assimileren: het kind neemt nieuwe informatie op en voegt deze toe aan wat het al weet. Maar er is ook vreemd speelgoed meegenomen; daar moet het kind nog van ontdekken wat het voorstelt en wat je er mee kunt doen. Die activiteit wordt accommoderen genoemd. De geest van het kind moet zich aanpassen om het onbekende te doorgronden. Zodra het onbekende ding bekend is geworden kan er mee gespeeld worden. Daarom, zegt Piaget, overheerst in het spel de assimilatie.

Bij Vermeer (1955) heet oefenspel “hanterend spel” en het is opvallend dat deze activiteit door toeschouwers en spelers vaak niet herkend wordt als spel. Wat de leerlingen in groep zes aan het doen zijn met hun schat aan antiek speelgoed, zullen ze lang niet altijd ervaren als spel.

Onder hanterend spel verstaan we onder andere: spelend omgaan met de dingen om ons heen, bijvoorbeeld met het haar van een vriendin waarin vlechten gemaakt worden, waarna het weer los gemaakt wordt, geborsteld wordt en in een paardenstaart gebracht. Niet omdat de vriendin vlechten wilde hebben, of een paardenstaart, maar omdat het plezierig is om met haar haar te spelen.

Onder spelend omgaan met objecten wordt ook verstaan het speels improviserende uitproberen van de voor de hand liggende functie van een ding, dat wil zeggen het functionele gebruik daarvan, zoals het strak opwinden of juist bijna niet, van een speelgoedauto. Wat we niet tot het spel rekenen is het functionele gebruik van materiaal zoals elastiekjes, uitsluitend om er een doos mee dicht te houden, of een paperclip om er bijvoorbeeld pagina’s papier mee

bij elkaar te houden. Functioneel gebruik van objecten wordt ook wel specifiek hanteren genoemd.

Niet-specifiek hanteren van dingen betekent dat kinderen aan objecten een andere functie kunnen geven dan waar deze oorspronkelijk voor bedoeld waren. Een object kan tot hanterend spel leiden wanneer een kind dat object kiest om er mee te spelen. Een leerling kan bijvoorbeeld uit een grote doos met waardeloos materiaal in de klas de lege melkpakken zoeken om daar later iets mee te gaan maken. Daaraan vooraf kan een moment optreden dat de pakken gestapeld of samengebonden worden, uitsluitend omdat de leerling speels geïnteresseerd is in de verschillende mogelijkheden die de lege pakken bieden. Paperclips en elastiekjes kunnen ook niet-specifiek gebruikt worden, bijvoorbeeld om er kettinkjes mee te maken: we spreken dan van spel.

Leerlingen die in het gymnastieklokaal de matten, banken en werktuigen bij elkaar zetten hebben er plezier in om met die objecten te sjouwen en ze te duwen. Juist omdat het zo leuk is, veranderen ze de opstelling nog eens voordat ze apekooi gaan spelen: dat was het doel voor het maken van die opstelling.

Hanterend spel (groeperen, functioneel gebruiken, manipuleren, niet specifiek hanteren) gaat meestal vooraf aan, of doet zich voor op bepaalde momenten tijdens ander spel: als het spelmateriaal verzameld wordt of ander spelmateriaal gekozen wordt.

Leerlingen van groep vijf zijn gemiddeld 25% van de speeltijd explorerend en experimenterend bezig (Van der Kooij, 1974). We nemen aan dat Van der Kooij ongeveer even veel explorerend (specifiek) gedrag heeft gezien, als niet-specifiek speels bezig zijn met het spelmateriaal. Op grond van zijn bevindingen kunnen we dan stellen, dat middenbouw leerlingen, gemiddeld ruim 12 procent van hun speeltijd voor het speels hanteren van objecten gebruiken, voordat ze met een andere spelvorm verder gaan.

Johnson et al Christie (1999) vestigen de nodige aandacht op hanterend spel. Zij noemen dit 'structured play' waarbij ze aanbevelen dat elke leerling over een eigen doos met spulletjes beschikt die telkens kunnen worden aangepast aan het thema dat aan de orde is, bijvoorbeeld de kapper, het winkeltje, de keuken, carnaval. Ook dan is het hanterend spelen op zichzelf leuk en bevredigend geënd.

### *Werkdefinitie*

Hanterend spel is een vrijwillig bezig zijn met speelgoed en/of andere objecten, dat vaak maar niet altijd vooraf gaat aan andere spelvormen en deze mogelijk maakt. Deze spelvorm heeft weinig eigen regels. Herhaling met kleine variaties, is het meest opvallende structuurkenmerk van hanterend spel.

Kortom, hanterend spel betreft het spelend (functioneel) omgaan met objecten; het speels groeperen, en ook niet-specifiek hanteren van de dingen. De scheidslijn tussen onderzoeken wat de objectieve gebruiksmogelijkheden van de objecten zijn, en het creatief toevoegen van andere mogelijkheden ten behoeve van een spel, is soms moeilijk herkenbaar. De twee gedragspatronen (namelijk het exploreren en het spelen met dingen liggen in elkaars verlengde (Belsky & Most, 1981).

Verder gelden de algemene kenmerken van spel zoals hoofdstuk 1 heeft laten zien. Er is sprake van betrokkenheid en plezier bij het exploreren en groeperen, en er is de gebondenheid aan het hier en nu van de plaats waar het (spel)materiaal zich bevindt. De leerlingen ervaren hun bezig zijn als plezierig.

### 3.2 Belang van hanterend spel voor de ontwikkeling

Wat hanterend spel met de dingen wordt genoemd, onderscheidt zich van het dagelijkse, specifiek hanteren van objecten. Om het verschil duidelijk te maken is het begrip niet-specifiek hanteren van toepassing. We bedoelen daarmee een bezigzijn met de mogelijkheid

van improvisatie. Er is bijvoorbeeld weinig verschil tussen het aanbrengen van maquillage op elkaars gezicht, ter voorbereiding van een toneelstuk tijdens een schoolfeest, en het improviserend uitproberen van kleurtjes en plakplaatjes om elkaar voor de carnavalsoptocht te versieren. Het verschil tussen het serieuze beschilderen van elkaars gezicht, en het speels bezig zijn met versieren, is dat het laatste nog alle kanten uit kan, en dat er alle tijd voor is. We spreken dan ook wel van improviserend spelen.

Niet-specifiek hanteren van het waardeloze materiaal voor de lessen muzische vorming, of van plastic Legostukjes, helpt de leerling onwillekeurig de mogelijkheden en grenzen van de objecten te leren kennen. Hoewel het hanterend spel puur voor het genoegen gebeurt, bevordert het tevens de ontwikkeling.

Hierbij komt wat de relevantie betreft de klassieke speltheorie van Groos (1899) in het vizier, waar Groos het spel een noodzakelijke oefening noemt. Hij spreekt van een oefening vooraf voor gedragingen die in het latere leven essentieel zijn, omdat ze een onmisbare individuele ervaring bieden.

Sprekend over de relevantie van hanterend spel, en daarbij vooral lettend op het niet specifieke hanteren van het spelmateriaal, zien we de betekenis daarvan voor bepaalde aspecten van het creatieve denken. Dat zogeheten creatieve denken kan onder andere getest worden met de 'Ongebruikelijke gebruiksvormen' test. Een van de opdrachten van die test is: noem zes verschillende dingen waarvoor je een baksteen (een kartonnen doos; een fietsband, enzovoorts) kan gebruiken.

Volgens Torrance (1981) die veel onderzoek heeft gedaan naar creativiteit, vallen leerlingen in de basisschool die veel niet-specifieke gebruiksmogelijkheden wisten te noemen op de test, 22 jaar later als volwassenen nog steeds op door hun creatieve talenten. In een van zijn experimenten trainde hij leerkrachten om de creatieve instelling van hun leerlingen te bevorderen. De resultaten van de leerlingen op de natest waren beduidend beter dan de resultaten van de vergelijkingsgroep (Torrance, 1981). Dat betekent dat creatief denken op school bevorderd kan worden en dat spelen daarbij helpt.

In de leerjaren 3 en 4 (middenbouw) zijn het vaak de brutale leerlingen die veel niet-specifieke gebruiksmogelijkheden bedenken. Daar zullen we rekening mee moeten houden bij de spelsuggesties die we verderop geven. In de bovenbouw zijn de leerlingen beduidend beheerster in hun hanterend spel. Werkend met kleine groepen is het verstandig om de groepjes zo homogeen mogelijk te houden wat betreft de creativiteit van de leerlingen. In een groepje met grote verschillen wordt er geplaagd, en zijn de leerlingen niet in staat elkaars ideeën te begrijpen (Torrance, 1962).

### 3.3 Hanterend spel dat zorg oproept

Hanterend spel gaat niet alle kinderen vlot af. De leerkracht moet op zijn hoede zijn bij de volgende observaties:

- A. Hulpeloosheid die tot beperkende herhalingen leidt. De leerling frustelt met het materiaal of groepeerde de objecten alleen op zo'n manier dat er telkens de zelfde rij ontstaat waar hooguit wat aan toegevoegd wordt. De beperkende herhalingen leiden eigenlijk nergens toe, en zeker niet tot andere vormen van spel.
- B. Inhoudsloos omgaan met objecten. De bezigheid wordt een doel op zichzelf, zoals bijvoorbeeld speelgoed demonteren, papier scheuren, puzzelstukjes door elkaar roeren, of steeds meer blokken tevoorschijn halen.
- C. Afweer van het speels omgaan met objecten, soms in de vorm van een stil protest, soms hoorbaar omdat de leerling zegt dat ze liever iets anders wil gaan doen.

Ad. A. Als leerlingen blijven rommelen en het (spel)materiaal alleen maar uitstallen, kan het zijn dat zij zich niet op hun gemak voelen. Dat is merkbaar als die leerlingen de leerkracht in de gaten blijven houden, of als ze wachten tot klasgenoten zich over hen ontfermen. Zo kan het zijn dat zo'n leerling wel alles verzameld heeft om bijvoorbeeld een t-shirt mee te versieren maar verder niet tot productief speels gebruik van het materiaal komt. Als dat wijst op een gebrek aan zelfstandigheid heeft de leerkracht dat ook al in andere situaties gemerkt; de leerling wacht op instructie en aandacht. Soms onderdrukt de leerling haar creatieve activiteiten uit angst om uitgelachen te worden.

Emotionele problematiek zoals verdriet en teleurstelling kan een leerling ook ervan weerhouden om het materiaal te laten lokken en uitdagen. In zulke situaties waarin leerlingen maar wat schuiven met het (spel)materiaal, kan de leerkracht de leerling vragen of het goed is dat een klasgenoot een handje komt helpen. Meestal is er wel een vriendelijke leerling die bereid is om het gebrek aan zelfstandigheid, de angst voor een negatief oordeel te helpen overwinnen. Als de leerkracht weet, dat de emotionele problemen bestaan kan het wenselijk zijn dat de leerkracht een poosje meespeelt om het tweetal op weg te helpen bij het kizen van materiaal waarmee ze verder kunnen spelen.

Ad. B. Leerlingen die ruw en inhoudsloos omgaan met het (spel)materiaal vallen in de klas ook op andere momenten op. Een gebrekkige taalbeheersing kan daar de oorzaak van zijn. Begeleiding in het spreken of innerlijk spreken is nodig voor het onderzoeken van de gebruiksmogelijkheden van dingen, en voor het bedenken van ongebruikelijke toepassingen, en zelfs voor het bij elkaar brengen van objecten, om de dingen tot hun recht te laten komen. Als dat niet goed lukt, zijn bijvoorbeeld de Legoblokjes, de autootjes, of de plukken watten, niet meer dan willekeurige zaken die de leerling op een hoop kan gooien, met grote gebaren weg kan vegen, of verscheuren.

Gebrekkige taalbeheersing treffen we nogal eens bij leerlingen die gehoorproblemen hebben, soms bij tweelingen, en soms bij leerlingen met een andere moedertaal dan Nederlands. De communicatie is dan versttord. Dat is ook het geval bij kinderen die voortdurend de anderen willen domineren. Zij praten wel veel maar inhoudelijk is hun taalgebruik egocentrisch. In beide gevallen is de communicatie verstoord.

Kinderen die inhoudsloos met het spel materiaal rommelen doen een groot beroep op de inzet, de tijd en het geduld van hun meester of juf. Geduld is waarschijnlijk het belangrijkste, omdat wat er opgebouwd lijkt ook snel weer kan verdwijnen.

Daar deze leerlingen om een strakke hand vragen en gebaat zijn bij orde en regelmaat in de klas, kunnen ze alleen geholpen worden om tot spel te komen als de leerkracht hun telkens het goede voorbeeld geeft. Bijvoorbeeld als de leerkracht samen met hen de inhoud van hun doos met kleine spullen bespreekt (zie de spelsuggesties) en telkens de vraag stelt: "Wat kan je met dit ding doen, als je er mee wilt spelen?"

Twee mogelijk lastige reacties van de leerling vragen om een zinvol antwoord van de leerkracht. De eerste reactie is dat de leerling niets kan bedenken. In dat geval geeft de leerkracht een voorbeeld: "We hebben daar een garage die je een beetje kan versieren. Vlaggetjes, dat zou bijvoorbeeld leuk zijn. Daar kan je deze satéprikkers voor gebruiken. Aan deze satéprikkers kan je vlaggetjes plakken, dan kan je ze met plakband aan de garage vastmaken om de garage mooi te maken. Een tweede reactie is dat de leerling iets onzinnigs of iets ontoelaatbaars bedenkt, bijvoorbeeld dat met de satéprikkers een vuurtje gestookt kan worden, of dat je er andere leerlingen mee kunt prikken. De leerkracht zegt dan dat dit geen spel is en niet mag. Ook in zo'n geval geeft de leerkracht voorbeelden:

"Als je uit groen papier boomtoppen en dennenbomen knipt kan je die aan de satéprikkers plakken en in bolletjes plasticine prikken om bomen bij de garage te maken".

Als leerlingen inhoudsloos met het spelmateriaal omgaan is het zaak dat ook de remedial teacher en de logopedist een speels creatieve aanpak kiezen bij de verbreding van de taalvaardigheid.

Ad C. Leerlingen die voor hanterend spel geen animo tonen en als het enigszins kan liever iets anders doen, zijn soms meer dan gemiddeld intelligent. Ook komt het voor dat kinderen zeer eenzijdig zijn opgevoed: ze gaan er van uit dat ze zich op school uitsluitend met schools leren mogen bezig houden. En zoals het spreekwoord luidt dat de meester het paard wel naar de rivier kan brengen, maar dat hij hem niet kan dwingen om te drinken, zo is het ook met leerlingen die improviserend spel afweren.

In overleg met de ouders en de interne begeleider kan de leerkracht trachten te achterhalen wat de reden is van de afweer. Dan kan blijken dat het verstandig is om in de klassensituatie de leerling de kans te bieden haar eigen keus te volgen, ook als dat geen spel is. Het is zaak om met de collega's in de school af te stemmen welke bezigheden aangeboden worden aan leerlingen die liever niet spelen; bijvoorbeeld dat ze gebruik mogen maken van het documentatiecentrum.

### 3.4 Spelsuggesties

Hanterend spel is vaak een voorbereiding voor of een tussenfase van een andere spelvorm. Omdat hanterend spel een flinke tijd van de speeltijd in beslag neemt, is het zaak daar rekening mee te houden. Daar deze spelvorm het creatieve denken van de leerlingen kan bevorderen, doet de leerkracht er goed aan voor vakken als muzische vorming, lichamelijke vorming en algemene vorming de leerlingen in te schakelen bij het klaarzetten en toegankelijk maken van het lesmateriaal.

In zijn boek 'Leer uw kind denken' schrijft De Bono (1998) over zes manieren van denken. Een van deze manieren van denken is het creatieve denken. De Bono onderscheidt twee toepassingen: constructief bezig zijn met voorstellen en suggesties, en nieuwe alternatieven en nieuwe ideeën bedenken.

Voor creatief bezig zijn heeft hij een vervangend begrip gekozen, namelijk lateraal denken. Dat betekent: zijpaden bewandelen bij het denken. Dat is precies wat er kan gebeuren bij het hanterend spel, als de leerling het spelmateriaal improviserend wil hanteren. In de lessuggesties en ideeën die we aandragen, soms ontleend aan ideeën van De Bono, is het belangrijk dat er voortdurend veel verschillende soorten materiaal voorradig zijn. Om het creatieve omgaan met objecten te bevorderen, met andere woorden, om voor de leerlingen momenten van hanterend spel te bieden, is het van belang dat zij spulletjes hebben die specifiek en niet-specifiek te hanteren zijn. Als iedere leerling haar/zijn doos met objecten in de klas heeft, wordt deze voorwaarde gemakkelijk vervuld. Schoenendozen lenen zich daarvoor, maar in de handel zijn ook betaalbare kartonnen dozen te vinden, die, aan het begin van het schooljaar aangeschaft, een nettere indruk maken als ze gestapeld worden op een vaste plek in de klas. De leerlingen kunnen uitgenodigd worden om hun kleurpotloden, gummetjes, buttons, poëziealbumplaatjes, rolletjes plakband, kralen, gekleurde lapjes, scharen, paperclips en andere kleine objecten in hun doos te bewaren.

### **Hogere leerjaren (bovenbouw): de grote groep**

GEDICHTEN MET GEVONDEN WOORDEN, ZINNEN EN PLAATJES.

Hoewel het op het eerste gezicht vreemd lijkt om woorden als dingen te zien die gegroepeerd en ook niet-specifiek of improviserend gebruikt kunnen worden, is het goed mogelijk om gedrukte, losgeknipte woorden als objecten speels te hanteren.

Vraag de leerlingen om gedurende een aantal dagen folders, pagina's uit oude tijdschriften en uit oude kranten mee naar de klas te brengen, omdat ze die zullen gaan gebruiken voor gedichten over bijvoorbeeld vriendschap. Houd er rekening mee dat er een voorraad van materiaal in de klas aanwezig is voor die leerlingen die van thuis weinig mee kunnen brengen. Iedere leerling heeft op een gegeven moment haar/zijn eigen stapeltje materiaal, en er is een grote stapel voor algemeen gebruik. De helft van het plezier van het zoeken en selecteren heeft al thuis plaatsgevonden. De rest van het hanterende spel, dat wil zeggen speels groeperen, gebeurt in de klas, als de leerkracht, na eerst een paar gedichten van bijvoorbeeld Van Ostaijen, Morgenstern, of Apollinaire te hebben getoond, uitlegt dat er nu eerst een boel losse woorden en zinnestjes uit het materiaal worden geknipt, die vervolgens op een A4tje worden geplakt, om er zo een gedicht van te maken. Er kan bij geschreven en getekend worden, en er kunnen eventueel plaatjes bij geplakt worden om het kunstwerk te completeren. Het gaat niet zozeer om rijmen of dichten, maar om beeldend gebruik van woorden en plaatjes.

Het componeren van speelse gedichten met gevonden woorden kan gedurende het hele jaar herhaald worden. Fotokopieën van de pagina's met geplakte teksten kunnen voor elke leerling apart op een gegeven moment met een nietje gebundeld worden.

Een opmerking van is hier nog op zijn plaats. Voor een optimale stimulering van de creatieve instelling van de leerling dient de leerkracht zich te onthouden van het maken van negatieve evaluerende opmerkingen of het geven van cijfers voor de gedichten. Bij herhaling van het maken van de kleine kunstwerken leren de leerlingen al doende de gevonden woorden en zinnestjes op een speelse en creatieve manier op hun niet specifieke gebruiksmogelijkheden te hanteren.

#### KRANTENKOPPENVERHAAL

In deze spelsuggestie worden krantenkoppen en losse woorden als 'dingen' gezien. Vraag de leerlingen om een aantal dagen de krant van thuis mee te nemen. Als er voldoende materiaal in de klas is, mogen de leerlingen net zo veel koppen uitknippen als ze denken te kunnen gebruiken om er een raar verhaaltje mee te maken. Laat de verhalen eerst los leggen, en biedt de leerlingen de mogelijkheid om uit de rest van de kranten meer koppen te zoeken die hun verhaal nog langer en nog vreemder kunnen maken. Regelmatig zal het ook nodig zijn om de kop los te knippen, of elders uit een krant een lidwoord of een ander woord te zoeken om een begrijpelijk verhaal te maken. Leerlingen die snel klaar zijn kunnen met het nog aanwezige materiaal zelfs nog een tweede verhaal samenstellen. Zolang de krantenkoppen nog los liggen, kunnen er ook verschillende volgordes worden geprobeerd. Uiteindelijk worden de resultaten op blanco A4-tjes geplakt.

#### RIJMWOORDEN SPELEN EN RADEN

Een rijmwoord kan gezien worden als een ding, omdat de betekenis van het woord naar de achtergrond treedt en de overeenkomstige klanken van woorden die rijmen op de voorgrond komen. Hier hebben we te maken met het speels groeperen van woorden, omdat ze rijmen. De klas wordt in vier groepen gedeeld. Elke groep zoekt in een rijmwoordenboek een woord dat voldoende rijmwoorden heeft die in mime uit te beelden zijn.

Als elke groep zijn woord heeft, verlaat een van de groepjes de klas en wordt een van de overige drie groepen aangewezen om hun woord aan de anderen kenbaar te maken; bijvoorbeeld geest. De leerkracht loopt naar de hal en zegt tegen de wachtende groep: Het woord dat jullie moeten vinden rijmt op feest. Het groepje in de hal bedenkt welk woord dat



zou kunnen zijn, en komt de klas binnen om met mime hun idee uit te beelden; bijvoorbeeld beest. De klas probeert te raden wat er uitgebeeld wordt, en de mime spelers mogen alleen ja knikken of nee schudden.

Als de klas de mimevoorstelling correct benoemd heeft, maar als het woord niet het juiste is (geest), sissen de leerlingen om te laten weten dat het niet goed is. De spelers gaan even naar de hal en komen terug om een nieuw voorstel te spelen. Hebben ze het juist, dan krijgen ze applaus en mag de volgende groep naar buiten. Om het spel niet te langdradig te maken, mag elke groep slechts twee pogingen doen.

#### ONTWERPEN VAN EEN STOEL

Deel de grote groep op in kleinere groepen van 4 of 5 leerlingen die overleg gaan plegen. De leerkracht merkt op dat er straks getekend gaat worden, maar dat het een denktekening zal worden, die niet echt mooi hoeft te zijn.

Als mensen een lange reis maken in een bus of in een vliegtuig, hebben ze lichaamsbeweging nodig om fit te blijven. Ze voelen zich niet lekker als hun spieren stijf worden en hun bloed niet goed stroomt. Dat gebeurt nogal eens als je lang moet blijven zitten, en als er weinig ruimte is om je te bewegen. Leerlingen die in de klas zijn om te werken kunnen soms ook behoefte hebben om zich te bewegen, maar ze moeten blijven zitten om de andere leerlingen niet te storen. Denk er eens over na hoe je een tafel en een stoel zou ontwerpen voor jezelf in de klas, met allerlei hulpstukken (instrumenten) die je helpen om je armen en je benen te bewegen terwijl je zit te werken. Bespreek met elkaar wat voor mogelijkheden er zijn, en maak een tekening van tafels en stoelen die de leerling fit kunnen houden. Het gaat hier om in gedachten niet-specifiek hanteren van objecten zoals tafels en stoelen. Het is de bedoeling dat de ontwerpen van de verschillende groepjes worden besproken in de grote groep.

#### MASKERS

Voor hanterend spel kan als voorbereiding gedurende een aantal weken een grote verzameling maskers gemaakt worden. Van welk materiaal dat zal zijn hangt van de middelen van de school af, stevig karton laat zich gemakkelijk bewerken; het kan beschilderd worden, en het kan met van alles beplakt worden (bijvoorbeeld met van thuis meegebrachte glitters en stoere symbolen). Handig is, als de maskers zo gemaakt worden dat ze de mond van de drager onbedekt laten. Meisjes en jongens zullen soms sterk van elkaar verschillende maskers maken. Op een gegeven moment hebben de leerlingen aan de grote verzameling elk tenminste drie maskers bijgedragen.

Geef telkens een kleine groep van 4 of 6 leerlingen de kans om alle maskers te passen, en er een paar te kiezen waar ze een kort toneelstuk mee kunnen maken. Het gespeelde door henzelf verzonden tafereel hoort in de categorie verbeeldend spel, al is het uitproberen en spelend omgaan met de maskers hanterend spel te noemen.

#### VREEMDE POTEN.

Vraag de leerlingen om een A4tje met behulp van potlood en liniaal in vier rechthoeken te verdelen door een horizontale en een verticale lijn in het midden van het papier te trekken. Vraag vervolgens om ook elk van de vier rechthoeken te voorzien van een horizontale en een verticale lijn door het midden. Als de leerling nu het A4tje langs de eerste twee lijnen knipt, heeft zij/hij vier papieren rechthoeken van elk ongeveer 10 bij 15 centimeter met daarop door het midden een kruis.

Door nu per rechthoek links en rechts van het middelpunt 3 centimeter en boven en onder het middelpunt 5 centimeter af te meten, kan de leerling die punten gebruiken om met potlood en liniaal een rechthoek te tekenen op haar/zijn kwart-A4tje. Dat zelfde tekent de leerling ook op

de andere drie rechthoeken. Nu heeft elke leerling vier papieren rechthoeken met in het midden een rechthoekig kader met een middellijn.

De opdracht wordt vervolgens om binnen de vier rechthoekige kaders vier verschillende dieren te tekenen, op zo'n manier dat de horizontale lijn het dier doormidden snijdt, en de onderkant en poten van het dier onder de horizontale lijn worden getekend. Met kleurpotloden worden de dieren gekleurd. Als voorbeeld kan de leerkracht noemen: spinnen, apen, zwanen, vlinders, olifanten, pauwen, teddyberen, en clowns waarbij gevraagd wordt om de dieren en face te tekenen. Wanneer de rechthoeken tenslotte doormidden worden geknipt, kunnen de leerlingen, door met elkaar te ruilen, de vreemdste plaatjes samenstellen van boven en onderkanten. Dit laatste leidt tot speels groeperen van willekeurige elementen.

Mocht een en ander bij de leerlingen en de leerkracht het nodige enthousiasme opleveren, dan kan de activiteit in een later stadium herhaald worden op steviger papier, waarna de groep over een grote stapel (halve) kaartjes beschikt waar in de pauze een vrolijk memory spel gespeeld kan worden.

### **Hogere leerjaren (bovenbouw): de kleine groep**

#### **KEUKENGEREI EN GEREEDSCHAP IN VERMOMMING**

Verdeel de klas in gedachten in vier subgroepen en laat weten dat het om een experiment gaat, waar een kleine groep het werk voor zal doen. Deze subgroep krijgt een opdracht, en als het goed uitpakt, mag een volgende groep het zelfde experiment ook een keer doen. Aan de leerlingen in de kleine groep wordt gevraagd om ieder van thuis een gereedschap mee te brengen dat langere tijd op school mag zijn. Het gereedschap moet aan de volgende eisen voldoen:

1. de leerling vindt het bijzonder (bijvoorbeeld omdat het er leuk uitziet en omdat het handig is);
2. het gereedschap moet als speelgoed gebruikt en gedemonstreerd kunnen worden (een pollepel met een strikje en een gezicht kan als stokpop dienen; een handboor met wiken van karton kan als ventilator gebruikt worden);
3. de leerling moet over het gereedschap van alles kunnen vertellen (de functie; wie er gebruik van maakt in de familie; hoe lang ze het gereedschap al hebben).

De leerlingen van de kleine groep brengen hun gereedschappen bij elkaar en overleggen of aan alle drie de eisen kan worden voldaan (zo niet dan moeten er suggesties komen voor iets beters). Vervolgens maakt elk een kaartje waarop de naam, de functie en de gebruikscontext wordt beschreven. In minispreekbeurten presenteert elke leerling haar/zijn gereedschap en vertelt hoe het als speelgoed kan worden gebruikt. De klas denkt mee over de vraag of er ook nog anders mee gespeeld kan worden. Als de klas tevreden is met de demonstraties, kan een volgende kleine groep uitgenodigd worden om met andere gereedschappen een volgende mini serie over specifiek en niet specifiek hanteren van dingen voor te bereiden. Intussen zijn de gereedschappen van de eerste groep tentoongesteld in de klas, met hun bijbehorende kaartjes.

#### **RIJMEN MET MOEILIJKE RIJMWOORDEN**

Vraag een groepje van vijf of zes leerlingen die gewend zijn om samen te werken om van thuis hun rijmwoordenboek mee te nemen. Zorg voor een woordenboek waar de leerlingen de woordbetekenissen van de moeilijke woorden in kunnen opzoeken.

Opdracht is om gezamenlijk over bijvoorbeeld vijf exotische dieren vijf rijmen te construeren met zo veel mogelijk vreemde rijmwoorden. De leden van de groep beslissen zelf hoe ze te

werk zullen gaan. Het handigste is om de rijmen een voor een te maken, omdat dat de samenwerking het makkelijkst bevordert.

### **Leerjaren 3 en 4 (middenbouw): de grote groep**

Om het creatieve omgaan met objecten te bevorderen, met andere woorden, om voor de leerlingen momenten van hanterend spel te bieden, is het van belang dat de leerlingen spulletjes hebben die specifiek en niet-specifiek gehanteerd kunnen worden. Als elke leerling haar/zijn doos met objecten in de klas heeft, wordt deze voorwaarde gemakkelijk vervuld. Schoendozen lenen zich daarvoor, maar in de handel zijn ook betaalbare kartonnen dozen te vinden, die, aan het begin van het schooljaar aangeschaft, een nettere indruk maken als ze gestapeld worden op een vaste plek in de klas. De leerlingen kunnen uitgenodigd worden om hun kleurpotloden, gummetjes, buttons, poëziealbumplaatjes, rolletjes plakband, kralen, gekleurde lapjes, scharen, paperclips en andere kleine objecten in hun doos te bewaren.

#### **VAKANTIEBOEKJE**

De leerkrachten van de middenbouw roepen in het schoolbulletin, voordat de zomervakantie begint, de leerlingen en ouders op om in hun vakantie folders, ansichtkaarten, en beschrijvingen van spelletjes te verzamelen tijdens hun uitstapjes. Als de school weer begint kan dat materiaal voor een vakantieboekje worden gebruikt. Die tijdige voorbereiding spitst de leerlingen al op een bewuster gebruik van geschreven informatie tijdens hun vakantie, en het slaat een brug naar de periode dat de school weer begint.

Voor de boekjes vouwt de leerkracht per leerling drie vellen A4 stevig wit papier en een vel A4 gekleurd papier dubbel, zodat het boekje uit 16 (halve) pagina's bestaat, waarvan de buitenkant gekleurd is. Met naald en draad kunnen de pagina's als boekje samengevoegd worden. De leerlingen kunnen vervolgens ansichtkaarten, knipsels en foto's in hun boekje plakken, en er tekeningen en bijschriften bij maken. Als er ook informatie over de spelletjes is die gespeeld werden, kan dat er ook bij.

#### **KIJKDOZEN**

Hanterend spel bloeit vooral als de leerlingen een grote hoeveelheid objecten ter beschikking hebben om ze te bekijken, ermee te experimenteren, ze te groeperen en eventueel op een creatieve manier te hanteren. Als in de handenarbeidlessen een plekje wordt ingeruimd voor hanterend spel, kan dat alleen, als er ter voorbereiding veel spullen bijeen worden gebracht. Voor het maken van kijkdozen moeten leerkrachten en kinderen bijvoorbeeld al meer dan genoeg schoendozen naar school hebben gebracht, materiaal, zoals takjes, schelpen, gekleurd papier, plasticine en gedroogde bloemen horen ook al van te voren verzameld en bewonderd te worden. Daarbij is het goed dat de leerkracht zich realiseert dat het verzamelen en groeperen dat buiten schooltijd gebeurt óók al bij het hanterende spel horen. Na het technisch lastige snijden van openingen in de korte zijkant van de doos (en in het deksel, om daar gekleurd cellofaan op te plakken), zijn de leerlingen vrij om hun meegebrachte spullen te gebruiken voor het inrichten van hun kijkdoos.

#### **VERSIERDE OVERHEMDEN**

Verzamel schoendozen, en vraag de leerlingen om zelf ook een schoendoos mee te nemen, zodat er op een gegeven moment voor elke leerling een doos is. De dozen worden gebruikt om kosteloos materiaal in te verzamelen. De leerlingen krijgen te horen dat ze, als iedereen voldoende spullen verzameld heeft, een overhemd gaan versieren. Ten behoeve van

dat versieren worden ze geacht om van thuis (en van de familie) allerlei materialen mee te brengen: knopen, restanten wol, gekleurde lapjes, gebroken kettingen, doppen, flippo's die niet meer verzameld worden, veren die buiten gevonden zijn, gordijnringen, gekleurd lint, en wat ze verder kunnen bedenken dat er op een overhemd kan worden vastgemaakt.

Het bij elkaar brengen door de leerlingen van dit materiaal, in de eigen schoenendoos, vormt de eerste fase van het hanterend spelen. 's Morgens vroeg, of in de pauze kunnen de leerlingen elkaars verzameling bekijken en hanteren.

Vervolgens brengt elke leerling een afgedankt mannenoverhemd (of T-shirt) mee naar school, liefst in een effen kleur. Als alle leerlingen over een overhemd/T-shirt beschikken, worden de meisjes uitgenodigd om van korte smalle reepjes stof kralen te maken (zie verderop) en de jongens mogen op het overhemd hun verzamelde materiaal groeperen, om te bekijken wat voor versieringspatronen ze willen vormen. Op een A-4tje tekenen ze dan hun ontwerp na, en ze overleggen met elkaar, en met de leerkracht hoe ze bijvoorbeeld kroonkurken, flippo's en andere moeilijk te bevestigen objecten later op het overhemd zullen vastmaken. Als er ook stofverf in de klas is, kunnen de patronen nog fantastischer gemaakt worden door er bijvoorbeeld stippen en zonnestralen aan toe te voegen.

Door de jongens en de meisjes verschillende bezigheden te laten uitvoeren, is de leerkracht meer in de gelegenheid om met de jongens te overleggen, voordat ze de patronen die ze wensen (spelend groeperen) vastplakken en vastnaaien op het hemd. Dat laatste gebeurt waarschijnlijk pas in een volgend lesuur, en daarom is het zaak dat de jongens tekeningen hebben gemaakt van hun versierontwerpen.

Omdat we er van uitgaan dat meisjes sneller en handiger zijn in het bedenken van de patronen en in het vastplakken en vastnaaien van de versiering, hebben zij tijdens het eerste lesuur kralen van stof gemaakt (eventueel ook korte vlechtjes van stof). In het volgende lesuur werken zowel de meisjes als de jongens aan het echte versieren. Leerkrachten die jongens willen emanciperen kunnen bovenbedoelde aanbeveling natuurlijk ook omdraaien.

Het is handig om een stuk karton in het T-shirt/overhemd te plaatsen, om te voorkomen dat voor- en achterkant aan elkaar worden genaaid.

Voor de kralen worden korte reepjes stof van 1 of 2 cm breed gebruikt. Zo'n reepje stof wordt voor de helft ingesmeerd met behangplaksel of lijm. Waar geen lijm zit plaatst men een breinaald en men rolt vervolgens de stof om de naald. Als men de naald er uit trekt heeft men een kokertje dat als kraal gebruikt kan worden.

Wanneer alle overhemden klaar zijn kunnen er foto's gemaakt worden van de leerlingen in hun versierde kleding. Deze suggestie bevat ook elementen van esthetisch spelen.

## MIDDENBOUW RAP

Voor het improviserend spelen met woorden kan de singsong manier van rappen gecombineerd worden met het spel ik zie, ik zie wat jij niet ziet. Daarbij geeft de rapper zelf ook het goede antwoord.

Twee leerlingen kunnen een Rap voorbereiden, waarbij ze om beurten twee strofen van hun lied ten gehore brengen. Bijvoorbeeld: A. zingt: 1). Ik zie, ik zie wat jij niet ziet en het is blauw. 2). Ik zie, ik zie wat jij niet ziet, het is de trui van Tessa.

B. maakt de volgende strofen: 1). Ik zie, ik zie wat jij niet ziet en het is wit. 2). Ik zie, ik zie wat jij niet ziet, het zijn de schoenen van Peter.

Omdat de formule bekend is, zal het niet zo moeilijk zijn voor de leerlingen om kleuren en objecten in het lokaal in hun Rap te gebruiken.

Het ritmische karakter van de Rap kan geaccentueerd worden door het gebruik van een ratel, of een blikken kikker van de kermis, of een sambabal, of door te klappen en op de grond te stampen, telkens aan het einde van een strofe. Bijvoorbeeld: Ik zie, ik zie wat jij niet ziet (klap, klap).

De twee leerlingen die de Rap hebben voorbereid kunnen die in een bewegingsles voor de hele groep uitvoeren. Daarbij herhaalt de grote groep telkens de voorgezongen strofe, en doet de bewegingen. De Rap kan gevolgd worden door het lied: Ik stond laatst voor een poppenkraam.

### VERSIERDE KNUFFELS

Voordat men aan deze activiteit begint toont men als leerkracht de klas een schoenendoos en een pluche beest dat zo'n maat heeft dat het in de doos past (niet te klein). Vervolgens vraagt men of elke leerling thuis een ongeveer even grote knuffel heeft, die in een schoenendoos zou passen. Als meer dan één leerling ontkennend reageert, kan men beter niet aan deze activiteit beginnen. Omdat het mode is om thuis veel knuffels te hebben, is de kans groot dat alle leerlingen positief reageren.

De volgende vraag wordt dan of de leerlingen het goed vinden dat die ene knuffel een paar weken op school logeert. Dat is voor leerlingen in de leerjaren 3 en 4 (middenbouw) iets makkelijker te accepteren dan voor jongere kinderen. Wanneer deze conditie vervuld kan worden, worden de leerlingen uitgenodigd om een schoenendoos met daarin hun speelgoed mee naar school te brengen. Plus een mooie zakdoek waar een versierde omslagdoek van zal worden gemaakt.

Vanaf het moment dat alle leerlingen hun doos met de waardevolle inhoud in de klas hebben kan begonnen worden met het verzamelen van materiaal voor het (in een later stadium) versieren van de zakdoek: bijvoorbeeld kralen (eventueel gemaakt van reepjes gekleurd papier, om een breinaald gerold en aan het einde vastgeplakt), linten, veren, restjes gekleurde wol, vierkantjes uit vilt geknipt waar met viltstift een tekeningje op gemaakt is, vrolijke knopen en kleine stukjes kerstboomguirlande. Elke leerling doet haar/zijn verzameling versierselen bij de knuffel in de doos. De leerkracht realiseert zich dat juist deze verzamelfase momenten oplevert van spelend omgaan met objecten, als de leerling op momenten die daarvoor geschikt zijn elkaars pluche dieren en versierspulletjes bekijken en hanteren.

Tenslotte kan er een lesuur besteed worden aan het versieren met naald en draad en/of met stoflijm van de zakdoeken, die met een veiligheidsspel om de knuffel worden vastgemaakt. Een met zorg gearrangeerde kleine tentoonstelling van de versierde knuffels kan ook andere kinderen in de school op een idee brengen.

### Leerjaren 3 en 4 (middenbouw): de kleine groep

#### INSECTENMEMORY

Verzamel van te voren wat lege lucifersdoosjes. De doosjes kunnen beplakt worden met opvallende gekleurde papiertjes (bijvoorbeeld cadeaupapier) of lapjes stof.

Als de kaartjes van het memoryspel klaar zijn worden ze in de lucifersdoos opgeborgen.

Verdeel met potlood en liniaal een paar A4-tjes van stevig papier met 6 horizontale lijnen met telkens een tussenruimte van 5 centimeter, en 7 verticale lijnen met telkens 3 centimeter tussenruimte, in 42 rechthoekjes van elk 5 x 3 centimeter. De rechthoekjes worden later uitgeknipt, maar om in elk rechthoekje iets te tekenen is het makkelijker om eerst te tekenen en later pas te knippen. Knip de pagina doormidden. Iedere leerling heeft dan 21 rechthoekjes ter beschikking waarvan een voor reserve.

Vorm, als daartoe de gelegenheid zich voordoet, een groepje van 4 leerlingen, die uit het documentatiecentrum van de school boek(en) over insecten lenen. De leerlingen besluiten onderling welke insecten ze voor hun insectenmemory zullen tekenen. Omdat het een serie plaatjes wordt waarbij er telkens twee kaartjes het zelfde zijn, is het zaak dat de leerlingen de insecten die zij kiezen telkens twee maal identiek afbeelden. Dus bijvoorbeeld twee maal een

mier, twee maal een libel, enzovoort. De leerlingen hebben 20 rechthoekjes te vullen wat betekent dat ze 10 insecten dubbel afbeelden. Als de tekeningen klaar zijn en met kleurpotlood gekleurd, wordt in kleine letters de soortnaam van het insect vermeld. Vooral voor leerlingen die met hanenpoten schrijven is het handig als zij eerst de kans krijgen om op een kladpapiertje te oefenen om met kleine letters te schrijven; dat is voor de vlo en de mug niet zo'n punt, maar wel bijvoorbeeld voor de sprinkhaan.

Als het maken van een insectenmemory bij de eerste groep wil lukken, kunnen later ook andere groepjes van 4 leerlingen de kans krijgen om hun eigen spel te maken. Met de kleine kaartjes kan spelend groeperen als hanterend spel plaatsvinden.

### **Kleutergroepen, leerjaar 1 en 2 (onderbouw): de grote groep**

De onderbouwlokalen van reguliere basisscholen zijn bijna altijd zo ingericht met hoeken en kasten vol materialen, dat de leerlingen voldoende mogelijkheden hebben om met de spullen speels onderzoekend bezig te zijn. In de niet-traditionele basisscholen is dit vaak nog overvloediger het geval.

Toch valt het te overwegen om aan het begin van het schooljaar voor elke leerling een kartonnen doos aan te schaffen waarin ze hun eigen kleine spulletjes, zoals rolletjes plakband, plaatjes, kralen, en scharen kunnen bewaren. Zulke kartonnen dozen zijn heel betaalbaar en maken een nette indruk als ze op een vaste plek in de klas gestapeld worden.

Om momenten van hanterend spel volop mogelijk te maken, dient er in de klas een overvloed aan spullen aanwezig te zijn. Dat is voor groep 1 en 2 meestal het geval en zal voor groep 3 soms apart moeten worden verzameld. Met spullen wordt onder andere bedoeld:

- huis-, tuin-, en keuken materiaal, zoals matten, kussentjes, foulards, harkjes, schepjes, manden, bloempotten, kommetjes, pannen en houten keukengerei.
- constructiematerialen, zoals staande wasrekjes, planken, klaptafeltjes, kartonnen dozen, stokken, touw en wasknijpers.
- verkleedkleden en attributen, zoals hoeden, gekleurde lappen die als omslagdoek gebruikt kunnen worden en schmink.
- klein materiaal, zoals veiligheidsspelden, ongesponnen wol, gekleurd papier, kastanjes, eikels, ronde steentjes, schelpen, paaskuikentjes, schoendozen en ander waardeloos materiaal.

Bovenstaande opsomming is niet uitputtend. Het vraagt van de leerkracht wel om ruimte en organisatie om te voorkomen dat de klas door een wanorde van spullen onbegaanbaar wordt.

### **Kleutergroepen, leerjaar 1 en 2 (onderbouw): de kleine groep**

#### **HERFSTHOEKJE.**

Om in leerjaar 1 (groep 3) kastanjes en eikels te kunnen gebruiken voor bij-tel oefeningen, verdient het aanbeveling om de schoonheid van deze vruchten goed tot zijn recht te laten komen, door ze bijvoorbeeld onderdeel te maken van een hoekje in de klas waar men in oktober allerlei herfstmaterialen verzamelt. Na overleg met de collega's op school is het verstandig om al in het voorjaar te beginnen door veel Vrouwenmantel (*Achemilla mollis*) te planten in de groenstrook bij de school. De bloemen van deze plant zijn gemakkelijk te drogen in kleine droogboeketten. Als er plaats is tussen de groenbeplanting rond de school kan men ook kleine sierpompoenen (kalebass) en snijmaïs en zonnebloemen planten. De bloem van de zonnebloem kan gedroogd worden, evenals de bloemen van de hortensia, voor het

geval men die in de tuin heeft. In oktober, als er kastanjes en eikels te vinden zijn, richt men de herfsthoek in met een tafeltje vol glazen potten waar de droogboeketjes in staan, en eromheen emmertjes en dozen voor de sierpompoenen, de gedroogde zonnebloemen, eikels, kastanjes, en eventueel rozenbottels die de leerlingen op verzoek van thuis meebrengen. Voor dit leerjaar is het belangrijk om de leerlingen uit te nodigen om veel kalebassen, rozenbottels, dennenappels, kastanjes en eikels mee naar school te brengen, omdat voor het tellen en het bijtellen tot tien voldoende materiaal aanwezig moet zijn. Bovendien ziet de herfsthoek er ook veel aantrekkelijker uit als er veel van al dat mooie materiaal aanwezig is. Voor esthetisch spel zijn de kleine vruchten ook bruikbaar, namelijk om er in een deksel van een schoendoos een symmetrisch mozaïek vorm mee te leggen. De kleuters kunnen de materialen van de herfsttafel speels hanteren in de winkelhoek en in het huis.

### ONDERBOUW RAP

Voor het improviserend spelen met woorden kan de singsong manier van rappen gecombineerd worden met het spel ik zie, ik zie wat jij niet ziet. Daarbij geeft de rapper zelf ook het goede antwoord.

Twee leerlingen kunnen een Rap voorbereiden, waarbij ze om beurten twee strofen van hun lied ten gehore brengen. Bijvoorbeeld: A. zingt: 1). Ik zie, ik zie wat jij niet ziet en het is blauw. 2). Ik zie, ik zie wat jij niet ziet, het is de trui van Tessa.

B. maakt de volgende strofen: 1). Ik zie, ik zie wat jij niet ziet en het is wit. 2). Ik zie, ik zie wat jij niet ziet, het zijn de schoenen van Peter.

Omdat de formule bekend is, zal het niet zo moeilijk zijn voor de leerlingen om kleuren en objecten in het lokaal in hun Rap te gebruiken.

Het ritmische karakter van de Rap kan geaccentueerd worden door het gebruik van een ratel, of een blikken kikker van de kermis, of een sambabal, of door te klappen en op de grond te stampen, telkens aan het einde van een strofe. Bijvoorbeeld: Ik zie, ik zie wat jij niet ziet (klap, klap).

De twee leerlingen die de Rap hebben voorbereid kunnen die in een bewegingsles voor de hele groep uitvoeren. Daarbij herhaalt de grote groep telkens de voorgezongen strofe, en doet de bewegingen De Rap kan gevolgd worden door het lied: Ik stond laatst voor een poppenkraam.

### VAKANTIE IN DE KLAS

Hermans en Rosmalen (1992) spreken in de kring met hun leerlingen over de vakantie die voor de deur staat. Een aantal leerlingen weet al waar ze naar toe zullen gaan, maar anderen weten het nog niet en misschien blijven ze gewoon thuis. De leerkrachten besluiten om met zijn allen op vakantie te gaan in hun eigen klas. Daartoe richten ze de volgende hoeken in: De camping met een iglo tent, een wigwam en een speelhuis, plus kampeerspullen zoals zaklampen, stoeltjes, rugzakken, koffertjes, kookgerei, zwemspullen en een fototoestel. De bouwhoek wordt uitgebreid met spullen om hutten mee te bouwen, zoals doeken en gordijnen, stokken, touwen, en wasknijpers.

Het strand komt op een groot plastic zeil in de hal, met zand, schelpen, emmertjes, duikbrillen en zwemvliezen. Voor het spel op het strand gelden duidelijke regels. De kijktafel wordt ingericht met souvenirs, ansichtkaarten en vakantiefoto's. In de leeshoek komen vakantieguides, wegenkaarten, folders voor dagtrips, menukaarten, papier, enveloppen en ballpoints. Met behulp van een paar ouders en de leerlingen zelf is in een dag de klas omgebouwd en voorzien van vakantiemateriaal. Op die dag al en daarna kunnen de activiteiten met de grote groep beginnen, zoals een vakantiefeest in het speellokaal, een liedjeswedstrijd met jury, een bingo-uurtje, versieren en opeten van beschuiten. En voor de

kleine groepen zijn er de verschillende hoeken waar ze vakantieactiviteiten kunnen bedenken en uitvoeren. Buiten op de speelplaats is een verkeerscircuit uitgezet, zodat de leerlingen ook echt op reis kunnen gaan. We pleiten voor improviserend spel zonder te veel regie. Het is duidelijk dat het omtoveren van de klas en de hal in een vakantieparadijs veel improviserend hanterend spel mogelijk maakt, bijvoorbeeld bij het spelend groeperen van de objecten die de leerlingen mee zullen nemen in hun rugzak, of bij het niet-specifiek hanteren van materialen in de bouwhoek.



## 4 Esthetisch spel: Odra Buijs

### 4.1 Achtergrond

Serge (groep 7) zit in de klas achter de computer. Hij mag een tekst intypen voor een werkstuk maar heeft even een tekenprogramma geopend.

Hij speelt met de muis en maakt lijnen, vult vlakken in met kleuren, probeert dan speciale effecten uit. Van één patroon dat ontstaat, maakt hij een windmolen, even later verandert hij het in een bloem. Hij verandert de achtergrondkleur van groen in zwart. Hij gaat verder met de bloem, met veel sprietten eraan vindt hij het opeens een ruimtevaartuig lijken. “Serge, zit je te spelen?” vraagt de leerkracht.

Ja, Serge speelt. Wat hij aan doen is behoort tot esthetisch spel. Esthetisch spel is spelen met de vorm. Een kind dat met esthetisch spel bezig is beleeft genoeg aan het creëren van en spelen met vormen. De aandacht van het kind is niet zozeer gericht op de materie waarmee gespeeld wordt, op hoe dat aanvoelt, ruikt, klinkt, zoals bij sensopathisch spel het geval is, maar op de vormen die ontstaan. De aandacht is ook niet gericht op de thematische inhoud. Het esthetische spel kent geen ‘verhaal’ zoals het verbeeldende spel, het gaat nergens in het bijzonder over, het heeft nauwelijks een inhoudelijk aspect. Wát iets wordt, wat het uiteindelijk voorstelt is (althans voor de duur van het esthetische spel) ondergeschikt aan de vorm die het heeft of die het al spelende krijgt.

De leerling uit het voorbeeld heeft zichzelf geen opdracht gegeven, hij had niet het vooropgezette plan om een ‘tekstschilderij’ ruimtevaartuig te maken. Dit is kenmerkend voor het esthetische spel: het resultaat is niet het doel, het is niet de bedoeling, dat er iets speciaals ontstaat. Wat ontstaat, is een toevallig gevolg van het bezig zijn, omdat het kind er plezier in had de vorm te veranderen. Het is een improvisatie. Het kind verwacht wel iets, maar niet iets bepaalds en kan daardoor verrast zijn door wat er ontstaat.

Er is sprake is van esthetisch spel wanneer een kind aan het bouwen is, aan het vormgeven of aan het ordenen en daarin opgaat, waarbij het zich laat leiden door de vorm die toevallig ontstaat. Er zijn verschillende ‘vormen’ van esthetisch spel te noemen. Vermeer (1955) onderscheidt:

- spelend vormen, dit wordt gedaan met zand, klei, papier, mozaïek steentjes, kortom materialen die zich laten vormen, of waarmee vormen te leggen zijn.
- spelend bouwen, met blokken, lego, kartonnen doosjes Kneks, Nopper, Meccano, en dergelijke
- spelend ordenen: het neerzetten en ordenen van spelmaterialen, waarbij niet de betekenis van de dingen die neergezet worden in hun onderlinge samenhang van belang is, maar hoe het eruit ziet.

Esthetisch spel is niet aan een bepaalde leeftijd gebonden. Je ziet het al op jonge leeftijd gebeuren en het blijft het hele leven vóórkomen (zo kunnen weinig mensen het laten om met de siroop, die zij op hun pannenkoek gieten, een patroontje te maken).

### Nog wat voorbeelden

Kai (1 jaar) zit terwijl moeder aan het koken is op de grond. Hij trekt een keukenkastje leeg en begint de inhoud ervan op elkaar te stapelen: schaaltjes, bakjes, deksels, een bordje ertussen, een tuimelbeker er bovenop. Vol verwondering kijkt hij naar het bouwsel dat ontstaat. Het is de toekijkende ouder die er betekenis aangeeft: “Goh, je hebt een toren gebouwd!”. Voor de peuter is het slechts een vorm die hij zelf al spelend gecreëerd heeft.

Remi, (5 jaar) speelt met klei. Eerst is hij er heel sensopathisch mee bezig: hij ruikt er aan, voelt de temperatuur, merkt dat het glad en glibberig is. Hij knijpt erin, duwt het weer plat, begint opnieuw te kneden. Dan raakt hij geboeid door de vorm die ontstaat. “Het is net een molshoop” zegt hij. Hij gaat het bergje versieren met gekleurde kraaltjes, wil geen twee dezelfde kleuren naast elkaar hebben. Tussen de kraaltjes in duwt hij stokjes. “Of een schatkist... nee, een egel kan ook...” Even lijkt Remi tot betekenisverlening te komen maar die betekenis is van ondergeschikt belang en kan ook meteen weer losgelaten worden. De vorm wordt niet bij voorbaat bepaald door de betekenis van wat het kind wil maken, het is eerder andersom: de betekenis wordt opgeroepen door de vorm die ontstaan is.

Lotte (8 jaar) mag een middag in de kleuterklas meedoen. Ze staat bij de zandbak. Met Playmobil en ander klein spel materiaal wil ze er een verhaal in gaan spelen. Het zal over een vakantie gaan, kondigt ze aan. Ze zet bomen in een groepje neer en daaronder een tent en andere kampeerspullen. Dan gaat ze verder met bloemen en paddestoelen plaatsen, ze ziet schelpen liggen in de kast. Ze duwt er een in het zand en bekijkt de afdruk die ontstaat, ze maakt een spoor van afdrukken en groepeert dan de schelpen in een mooie vorm. Er omheen zet ze kleine takjes neer. Steeds stopt ze even en stapt achteruit om naar het geheel te kijken, verschuift wat. Ze plaatst alle bloemen opnieuw, nu als een omlijsting van het hele tafereel. De tent haalt ze eruit. “Die staat er niet zo mooi bij”, vindt ze.

Sjoerd, (11 jaar) bereidt een spreekbeurt voor over ‘het milieu’. Hij wil iets vertellen over gescheiden afvalverwerking en laten zien welk afval niet in de compostbak of de glasbak kan. Daarom heeft hij allerlei soorten klein afval verzameld: plastic dopjes, lege batterijtjes, kleine plastic verpakkingen, lege viltstiften, kleine wegwerpflesjes, een kapotte nylonkous, filmkokertjes etc. Hij besluit er een ‘echte’ berg van te maken, vormt een stapel en lijmt het met Alleslijm aan elkaar. Hij raakt steeds meer geboeid door zijn bouwsel, gaat op zoek naar speciale vormen en kleuren die hij er nog in wil verwerken en verliest gaandeweg het doel van zijn verzameling uit het oog.

Op de volwassen leeftijd komen we ‘esthetisch spel’ tegen in de aandacht waarmee een woonkamer wordt ingericht, een bloemenborder wordt aangelegd, de modelspoorbaan wordt vormgegeven. In het genoegen dat beleefd wordt aan het maken van een menukaart voor het kerstdiner of het boetseren van een vaas. Maar ook het intense genieten van een schitterend landschap of een boeiend schilderij roept een vergelijkbare beleving op.

Op de schoolleeftijd komt esthetisch spel vaak voor in afwisseling met sensopathisch spel of als voorbereiding op het verbeeldende spel (zoals in het voorbeeld van Lotte). Het kind begint een wereld op te bouwen, een landschap, en gebouw, waarin straks een verhaal zal plaatsvinden. Het groepeert en ordent maar even wordt de betekenis van de speeldingen losgelaten. Dan richt de aandacht van het kind zich op de vorm van de opstelling, op de symmetrie, op dat het er mooi uitziet, op wat leuk staat.

Ook tijdens het maken van een opdracht, het uitvoeren van een vooropgezet plan, kan een leerling opeens getroffen worden door hoe wat het maakt eruit ziet, door hoe het ook kan, bedenken en uitproberen hoe het anders kan, wat het nog meer kan worden. Het laat dan het werken aan de opdracht of het plan (voor even) los en speelt verder.

### *Samenvatting*

Er is geen sprake van spel als het kind uitsluitend in opdracht van een leerkracht iets bouwt, vormt of ordent. Of als het zichzelf een opdracht heeft gegeven, een vooropgezet plan heeft gemaakt en dat gaat uitvoeren. Natuurlijk kan een kind tijdens het uitvoeren van een opdracht

verrast worden door de vorm die ontstaat, op nieuwe ideeën gebracht worden en aan het spelen gaan.

Er is evenmin sprake van spel als het kind uitsluitend bouwt, vormt, creëert, iets moois maakt om een complimentje van de leerkracht te krijgen of omdat het weet dat vader dat zo leuk vindt. Het complimentje van de juf is, voor een kind dat daar niet op uit was, een extraatje: het maakt de bezigheid niet tot niet-spelen. Dit laatste is wél het geval als er een vast voorbeeld moet worden gevolgd, waardoor het eindresultaat volledig vastligt en het improviseren in het gedrang komt. Er is eveneens geen sprake van spel wanneer het kind alleen werkt om de uitgelopen prijs voor de mooiste creatie te bemachtigen: dan is er immers een doel buiten het spelend bezig-zijn.

Ook het esthetische spel kent zijn eigen regels die anders zijn dan de regels van alledag. Het gaat er niet om of iets in objectieve zin 'esthetisch verantwoord' is. De vorm die ontstaat hoeft niet 'echt' te zijn, niet nuttig of bruikbaar, en zelfs niet "mooi" in de ogen van iemand anders. In de werkelijkheid van het esthetische spel is de dagelijkse betekenis van de dingen losgelaten en ligt de focus op de vorm. Wanneer een kind bijvoorbeeld uit hout, klei of papier een vliegtuig maakt is het niet van belang dat het zoveel mogelijk lijkt op een echt vliegtuig, of dat het een echt vliegtuig wordt, maar dat het de vorm heeft van een vliegtuig. En die vorm kan ook zomaar weer veranderen of nieuwe vormen oproepen.

In het esthetische spel beleeft het kind genoeg aan de vormen die ontstaan en het is in verwachtingsvolle spanning over wat er zal ontstaan. Zoals een kind zich kan laten verrassen door een verhaal dat het speelt en er nieuwe spelthema's ontstaan, zo kan het ook verrast worden door de vormen die het creëert en ontstaan nieuwe vormen. De spanning van het esthetische spel is niet de spanning van 'zal het me lukken om dit te maken', maar de spanning van 'wat zal het worden, welke vormen ontstaan'.

#### 4.2 Belang van esthetisch spel voor de ontwikkeling

In het esthetische spel ontdekt het kind de 'vormkant' van de wereld en geeft het zelf vorm aan de wereld. Een jong kind raakt verrukt van de eerste sporen die het maakt met krijt of potlood, of met een vinger in het zand. Het creëert iets, brengt iets tot stand buiten hemzelf, iets heel eigens en unieks. In het creëren van een vorm geeft het kind niet alleen vorm aan de wereld, het geeft ook vorm aan de eigen identiteit.

Door het spelen met vormen, het vorm geven aan de wereld krijgt het kind ook een gevoel van controle over de buitenwereld. Het kan veranderingen in de vorm tot stand brengen. Iets creëren bevestigt het gevoel competent te zijn. Het kind zal zich niet enkel beleven als 'dit ben ik' maar ook als 'ik ben iemand die iets kan'.

Stimuleren van esthetisch spel draagt ertoe bij dat het kind leert genieten van de esthetische kwaliteiten van de omringende wereld. Het kan daardoor als volwassene genieten van de schoonheid van muziek, een tekst, beeldende kunst, een ruimte, de natuur.

Vermeer (1955) noemt de esthetische spelwereld een veilige wereld, een wereld die zekerheid geeft, waar het kind tot rust kan komen.

#### 4.3 Esthetisch spel dat zorg oproept

Niet alle kinderen komen even gemakkelijk tot esthetisch spel. Vaak zijn het de rustige, stille, wat teruggetrokken kinderen die zich er meer toe aangetrokken voelen. Ze kunnen bijvoorbeeld lang bezig zijn met het inrichten van een poppenhuis, niet om het allemaal zo waarheidsgetrouw mogelijk neer te zetten (dan is het geen spel meer) maar om het 'mooi' neer te zetten. Kinderen die veel nare ervaringen hebben meegemaakt in hun leven kunnen blijven 'hangen' in dit mooi maken. De inhoudelijke kant van het spel dat zou kunnen

ontstaan lijkt hen te onveilig, bevat teveel bedreigende thema's en of roept angstige of andere negatieve gevoelens op.

Bij drukke, chaotische kinderen zie je deze spelvorm nauwelijks. Ze gunnen zich geen tijd stil te staan bij hoe iets eruit ziet, komen vaak ook nauwelijks toe aan opbouwen van het spel maar schieten meteen in de actie.

Perfectionistische prestatiegerichte kinderen komen ook niet gemakkelijk tot esthetisch spel.

Bij hen staat het resultaat voorop, niet het speelse wat toevallig ontstaat. Hetzelfde kan voorkomen bij faalangstige kinderen. Ook zij zijn teveel gericht op het (mislukken van) het resultaat en kunnen niet speels omgaan met de vormen die ze creëren.

#### 4.4 Spelsuggesties

Esthetisch spel is in de klas zowel als zelfstandige spelvorm te zien als in afwisseling met andere spelvormen. Soms zie je een kind langere tijd achtereen bezig zijn met spelend bouwen of vormen. Ook zie je korte momenten van esthetisch spel terwijl het kind voornamelijk bezig is met verbeeldend spel of sensopathisch spel, of wanneer het met zijn schoolwerk bezig is. Bij allerlei activiteiten en opdrachten kan een leerling even als het ware terugwijken van het bezig zijn en de aandacht geven aan het esthetische aspect. Het is dan belangrijk dat de leerkracht oog heeft voor dit aspect. Dus niet alleen zegt: "Goh, je maakt een boerderij, zie ik", maar ook "Mooi hè", en even met het kind mee stilstaat bij het 'mooie'. De leerkracht moet proberen de esthetische aspecten van wat het kind gemaakt of gedaan heeft mee te beleven.

Dit is iets anders dan tegen het kind zeggen dat het iets mooi heeft gemaakt. Veel leerkrachten zullen kinderen zelfvertrouwen geven door ze te prijzen voor wat ze maken. Dan wordt de prestatie en het resultaat benadrukt. Dit heeft ongetwijfeld een gunstige uitwerking op het zelfbeeld van de leerling. Om esthetisch spel te bevorderen is het essentieel dat leerkrachten niet enkel het resultaat bewonderen maar zich samen met het kind verwonderen over de vorm die ontstaan is. Daarvoor zullen ze gevoelig moeten zijn voor de talloze gelegenheden die zich daartoe lenen.

Veel spelsuggesties die in het hoofdstuk over sensopathisch spel staan, zoals boetseren, zandsculpturen, schilderen, en schminken zijn ook heel bruikbaar voor esthetisch spel. De leerkracht kan zowel de sensopathische als de esthetische kwaliteiten van de activiteit benadrukken.

Veel spelsuggesties die in het hoofdstuk over sensopathisch spel staan, zoals boetseren, zandsculpturen, schilderen, en schminken zijn ook heel bruikbaar voor esthetisch spel. De leerkracht kan zowel de sensopathische als de esthetische kwaliteiten van de activiteit benadrukken.

Esthetisch spel zal het meeste optreden als het kind alleen speelt of in een kleine groep.

Iets 'mooi' vinden, geraakt worden, verrast worden, is een individuele beleving die natuurlijk wel gedeeld kan worden met een ander. Wanneer twee leerlingen samen met klei spelen kunnen ze zich samen verbazen of pret hebben om de vormen die ontstaan. In kleine groepjes kunnen ze elkaar stimuleren en op ideeën brengen. In een grote groep zal veel meer overleg noodzakelijk zijn, daar wordt veel meer aan een 'klus' gewerkt, een gezamenlijk project uitgevoerd, waardoor het resultaat soms van tevoren vast ligt en het verrassingsmoment veel kleiner is.

In de bovenbouw zal esthetisch spel vooral voorkomen binnen de vakken handenarbeid en drama. Vooral handenarbeidopdrachten waarbij het resultaat niet helemaal onder controle is en technieken waarbij het toeval een rol speelt in het resultaat ontlokken esthetisch spel. Ook ontwerp opdrachten zijn voor deze leeftijdsgroep heel geschikt. Daarnaast zijn er natuurlijk nog allerlei andere momenten, wanneer de leerlingen helemaal niet aan het spelen zijn, dat het esthetische aspect van hun activiteit even op de voorgrond komt. Ontwerp opdrachten zijn heel geschikt voor kinderen in de hogere leerjaren. De opdracht iets te 'ontwerpen' nodigt uit tot het zoeken naar en spelen met nieuwe vormen, of tot het originele gebruik van bestaande vormen. Het is niet altijd nodig alle ontwerpen ook uit te voeren, een ontwerptekening alleen is natuurlijk ook mogelijk.

## **Hogere leerjaren (bovenbouw): de grote groep**

### **LEVEND SCHILDERIJ OF STANDBEELD**

Materiaal: een grote variatie aan verkleedkleden en accessoires, allerlei attributen, opdrachtkaartjes

De groep wordt opgedeeld in groepjes van 5 à 6 kinderen. Ieder groepje gaat zich verkleeden aan de hand van het thema dat op het opdrachtkaartje staat. Voorbeelden van opdrachten zijn: daklozen in een stad, mensen op de markt, een zeer deftige familie, vakantiegangers op een vliegveld. Maar ook kan bijvoorbeeld een tijdperk uit de geschiedenis worden genomen. En natuurlijk kunnen de leerlingen ook zelf thema's verzinnen. Wanneer het verkleeden klaar is en de attributen zijn uitgezocht mag een ander groepje van deze personen een compositie maken voor een schilderij of standbeeld.

Een variatie hierop is het maken van een levend schilderij naar model van of in de sfeer van een bestaand klassiek schilderij.

Met grote lakens over een groepje kinderen gedrapeerd kunnen interessante sculpturen gevormd worden. Behalve mensen kun je er ook voorwerpen bij gebruiken. Het leuke van deze opdracht is dat het snel moet gebeuren, je kunt niet te lang onder een laken blijven staan.

### **EEN KLASSENVORSTELLING**

De klassenvoorstelling die op veel scholen jaarlijks gegeven wordt in de vorm van een musical of toneeluitvoering biedt veel gelegenheid voor esthetisch spel waar de hele groep aan deel kan nemen. Natuurlijk zijn er wel handige vaders (en moeders) te vinden die willen timmeren en verven en bereidwillige moeders (en vaders) om kostuums te naaien, maar is het niet veel leuker om de leerlingen zelf het decor te laten ontwerpen en maken, zelf de kostuums te laten verzorgen?

Materiaal voor de decors: grote stukken karton, houten frames waarin lakens kunnen worden gespannen, rollen behangpapier en verf, gekleurde doeken, triplex en wat figuurzagen.

Laat de kinderen zelf een ontwerp maken voor het decor en laat ze zelf beslissen hoe de kostuums eruit komen te zien. En laat ze zelf de make-up verzorgen. De groep kan opgedeeld worden in kleine groepjes die ieder een deeltaak op zich nemen. De kinderen kunnen aansluiten bij de activiteit waar ze het meest affiniteit mee hebben. De hele groep kan materiaal verzamelen wat bruikbaar kan zijn voor anderen.

### **SCHUTTING BESCHILDEREN**

Materiaal: houten platen, verf

Ook dit is een activiteit die met de hele groep gedaan kan worden. Als de houten panelen groot genoeg zijn kunnen daar 6 tot 8 kinderen tegelijk aan werken. Alle panelen aan elkaar vormen een grote voorstelling of episodes uit een verhaal. Het onderwerp van de voorstelling kan met de hele klas besproken en gekozen worden. Elk groepje is vrij zijn paneel zelf vorm te geven, rekening houdend met het gekozen thema en met de aansluitende panelen. En misschien kan de schutting wel een tijdje op het speelplein of in de gang van de school te bewonderen zijn.

Als variatie op het schilderen op houten panelen kan een lege muur bekleed worden met grote rollen papier waarop met spuitbussen graffiti gemaakt kan worden. Laat de leerlingen niet te dik spuiten, want het druipt snel. Of laat het papier eerst plat op de vloer liggen om te bespuiten voordat het wordt opgehangen. Ook hier geeft het met meerdere kinderen tegelijk verven zonder naar een vooraf gemaakt voorbeeld te werken verrassende resultaten.

## **Hogere leerjaren (bovenbouw): de kleine groep**

## LANDSCHAP BOUWEN

Materiaal: kippengaas of kuikengaas, rollen gipsverband of papier-maché, takjes, stokjes, kurken, verf, tempex en lijm, houten of kartonnen werkvlak.

In de bovenbouw vinden de leerlingen plakken en vormen met doosjes en rolletjes mogelijk te kinderachtig. Ze hebben behoefte aan nieuwe materialen die hen uitdagen. Gipsverband en papier-maché zijn zeer geschikt om landschappen mee op te bouwen. Gaas, ijzerdraad of stukken op elkaar gelijmd tempex kunnen dienen als basis. Ze zijn gemakkelijk in een gewenst model te brengen. Allerlei landschappen zijn mogelijk: een berglandschap met grotten, een sneeuw en ijs landschap, een woestijn, een oerwoud, een polder met rivier, een deltalandschap, een maanlandschap. Het landschap kan eventueel aangekleed worden met natuurmaterialen die de kinderen zelf buiten zoeken.

In plaats van een landschap kan ook een ruimtevaartuig of een ruimtestation gebouwd worden, of een buitenaards wezen, een modern gebouw, een huis van de toekomst, enz.

## SCHMINKEN, BODYPAINTING EN TATOEAGES

Materiaal: schmink, eventueel grote vellen papier, viltstiften of verf.

Ter inleiding van deze activiteit zou een diaserie bekeken kunnen worden van verschillende volken die zichzelf beschilderen (aboriginals, indianen, Afrikaanse volken). Geef aandacht aan de vele verschillende vormen van lichaamsversieringen die er zijn en aan de rituele betekenis ervan. Laat ze ook voorbeelden zien van moderne bodypainting.

Daarna kunnen de kinderen in tweetallen aan het werk om bij elkaar met schmink een gezichtsversiering, een kleine tatoeage of een beschildering op arm, been of hals aan te brengen.

Wanneer bodypainting op praktische bezwaren stuit kunnen de leerlingen elkaar liggend op een groot vel omtrekken en deze vorm gebruiken om te beschilderen.

Ook kan iedere leerling op papier met pen en inkt een eigen tatoeage ontwerpen.

## MODEONTWERPEN

Materiaal: veel kranten, scharen, nietjestangen

In plaats van stof worden kranten gebruikt om kleding van te maken. Een deel van de kinderen is ontwerper, een deel is paspop of model. De krantenvellen kunnen op allerlei manieren gevouwen worden, gescheurd, geknipt, tot kokers gerold. Er kunnen stroken van gemaakt worden en propfen, er kan franje van geknipt worden. Er kunnen veel lagen over elkaar gemaakt worden om volume te krijgen, of lange gewaden. En alles kan met de nietjestang aan elkaar gezet worden.

Behalve kleding kunnen ook hoofddeksels en tassen en schoeisel gemaakt worden.

## AFFICHE MAKEN VOOR EEN KLASSEVOORSTELLING

Materiaal: flap-over papier, tijdschriften in kleurendruk, gekleurd papier, scharen, lijm, computer en printer.

Om een 'theatervoorstelling' van de klas aan te kondigen kunnen in kleine groepen affiches gemaakt worden. Werken op afficheformaat maakt kleine detaillering onmogelijk waardoor de nadruk op de vorm komt te liggen. Laat de kinderen met elkaar overleggen waarmee ze publiek willen trekken. De vormen

kunnen uit gekleurd papier geknipt of gescheurd worden. Ook kunnen tijdschriften gebruikt worden: de kinderen kunnen advertenties en foto's selecteren op kleur. Met veel 'rood' of 'blauw' uit verschillende advertenties kunnen prachtige kleurnuances in vlakken worden gemaakt. Laat de kinderen de grote vlakken niet meteen vastlijmen, eerst spelen met de compositie.

Om tekst op het affiche te zetten kunnen letters zelf gemaakt worden, of uit krantenkoppen geknipt worden. Ook kunnen met de computer grote letters geprint en uitgeknipt worden, waarbij gebruik gemaakt kan worden van verschillende lettertypen.

Natuurlijk kan de computer ook gebruikt worden om een heel affiche te maken. Het formaat zal dan niet groter worden dan A4. De leerlingen kunnen met een tekenprogramma zelf illustraties maken of op de computer of op Internet afbeeldingen zoeken die als illustratie gebruikt kunnen worden. Met 'plakken' en 'knippen' kan uitgebreid geëxperimenteerd worden met de compositie. Een computer biedt veel mogelijkheid tot uitproberen, je kunt het effect van iets snel bekijken en wijzigingen aanbrengen.

## FOTOGRAFEREN

Materiaal: digitale fotocamera, computer met fotoprogramma.

Een digitale fotocamera geeft in combinatie met een eenvoudig fotoprogramma op de computer zeer veel mogelijkheden om te spelen met vormen. En de meeste leerlingen in de hogere leerjaren zijn handig met de computer. Het gaat er vooral om dat ze met de camera spannende composities vastleggen. De keuze voor onderwerpen is haast eindeloos, hier volgen wat ideeën.

Een 'stilleven' maken van voorwerpen die ze in de klas tegenkomen

Bouwen met blokjes kan opeens weer interessant zijn als je er een mooie compositie van maakt om te fotograferen. Met een bureaulamp kan gespeeld worden met de belichting en met schaduwen. En wat is het effect van verschillende achtergronden?

Maak macro-opnames van verschillende structuren: een grof gebreide trui, zand of een grindpad, de schors van een boom, de vloerbedekking, een houten tafelblad, de vacht van een dier, een badhanddoek. Met afdrukken hiervan in zwart-wit en kleur zijn hele mooie collages te maken.

In plaats van macro-opnames te maken kan ook met de computer een sterke uitvergroting van al bestaande foto's gemaakt worden. Op vrijwel iedere foto is wel een stuk te vinden dat een interessante structuur oplevert.

Met behulp van een lamp of een raam en een lange sluitertijd kunnen sterke tegenlichtopnames gemaakt worden. Alleen de contouren zijn nog te zien waardoor de nadruk weer valt op de vorm en de compositie.

## Hogere leerjaren (bovenbouw): individueel

### BOEKOMSLAG ONTWERPEN

Materiaal: gekleurd papier, schaar, lijm

Laat ieder kind bedenken wat zijn of haar lievelingsboek is. Laat ze dan een omslag ontwerpen die passend is bij dit boek. Ze mogen zelf bedenken wat een passend formaat voor dit boek is, welke kleur omslag past erbij? Er kan een figuratieve afbeelding op de omslag komen maar natuurlijk ook iets abstracts. De voorstelling op de omslag kan getekend worden maar scheuren of knippen uit papier geeft

minder mogelijkheid tot details waardoor de nadruk meer komt te liggen op de vorm. En ook de restvormen bieden veel speelse mogelijkheden om te gebruiken.

Welke letters ga je gebruiken voor de titel? Wanneer de kinderen dit op de computer kunnen doen kunnen ze spelen met de maat en de plaats van de letters.

### BOUW EEN ONDERKOMEN VOOR JE HUISDIER

Materiaal: klei, papier-maché, hout, wasknijperstokjes, ijzerdraad, kippengaas, gipsverband, kartonnen dozen, lapjes stof, stukjes plastic, touw, etc.

Ontwerp en bouw een origineel onderkomen voor een huisdier. Het dier moet zich er prettig kunnen voelen. Het moet er kunnen eten en drinken, kunnen slapen en kunnen spelen. Denk erom dat je rekening houdt met de speciale behoeftes van dit dier.

### STOFFEN ONTWERPEN

Materiaal: aardappels, piepschuim beplakt met draad, papier om sjablonen te knippen, verf en papier, eventueel stof en stofverf.

Bedrukte stoffen bestaan haast altijd uit ritmisch herhaalde patronen. De leerkracht kan verschillende bedrukte stoffen laten zien of de kinderen vragen bedrukte stofjes mee te nemen. Laat de kinderen het zich herhalende patroon ontdekken.

Dan gaan ze stempels of sjablonen maken om zelf een stof te ontwerpen. Dit kan van aardappels of van piepschuim dat met draad beplakt wordt. Daarvoor zijn geen ingewikkelde patronen nodig. Een eenvoudige vorm, ritmisch herhaald, kan een mooi effect geven. Laat ze met één vorm verschillende mogelijkheden uitproberen op papier. Wat gebeurt er als je de vorm steeds een kwart slag draait? Is het leuk om een diagonale lijn te stempelen, of komt de vorm beter tot zijn recht als je er cirkels mee maakt?

Dit is een opdracht die ook heel goed met een tekenprogramma op de computer gedaan kan worden. Het voordeel van de computer is dat wanneer iets niet naar je zin is dit heel eenvoudig gewijzigd kan worden. Je kunt zeer snel kleuren veranderen, een patroon vergroten of verkleinen, de richting wijzigen etc. Dit nodigt uit tot veel experimenteren.

### SCHILDEREN MET VLOEIPAPIER

Materiaal: vloeipapier in veel verschillende kleuren, Arabische gom, penselen van varkenshaar, tekenvel. Vloeipapier wordt heel transparant wanneer het wordt ingesmeerd met Arabische gom en het krijgt een mooie glans. Door meerdere lagen van dezelfde kleur over elkaar heen te plakken ontstaat een steeds diepere kleur. Met verschillende kleuren over elkaar heen kunnen mooie mengkleuren gemaakt worden. Over elke laag vloeipapier komt steeds een laagje Arabische gom.

Laat de kinderen eerst wat experimenteren met het materiaal: hoe gedragen de kleuren zich over elkaar heen, licht over donker, donker over licht, hoe maak je een diepere toon, een donkerder kleur, enz. Wat is het verschil tussen knippen en scheuren van het vloeipapier. Wat gebeurt er als je plooitjes in het vloeipapier legt. Wat is het effect als je veel kleine snippertjes vastlijmt.

De kinderen kunnen zelf een schilderij maken, naar eigen idee of aan de hand van een opdracht. Dit materiaal leent zich bijvoorbeeld heel goed om landschappen te 'schilderen', vraag de kinderen hun lievelingslandschap te maken. Of ze kunnen de specifieke sfeer van een van de vier seizoenen vastleggen.

Laat de kinderen reproducties van beroemde schilders zien. Bespreek de verschillende periodes in de



schilderkunst. Vraag de leerlingen dan een schilderij te maken in de sfeer van Rembrandt, van Gogh, Picasso, Matisse, Mondriaan, Appel, etc.

### **Leerjaren 3 en 4 (middenbouw): de grote groep**

Kinderen in de middenbouw zijn op de leeftijd waarop volop verbeeldend spel wordt gespeeld. Zowel in rollenspel met elkaar als in het spel met poppen en Playmobil kunnen de leerlingen lang bezig zijn met het opbouwen van het spel, met het vormgeven van de entourage waarin het spel zal plaatsvinden. Dan zijn er talloze momenten waarin het kind even geraakt wordt door de esthetische kant van het spel. Vaak is het 'mooi' neerzetten van het speelgoed (b.v. het poppenhuis of de barbiepoppenpullen) net zo belangrijk als het verhaal dat gespeeld moet worden.

#### **WE BOUWEN EEN STAD**

Materiaal: grote verpakkingsmaterialen, zoals dozen waar huishoudelijke apparaten in hebben gezeten, kokers waar vloerbedekking op was gerold, boodschappenkratjes, grote lappen. Verder de hoepels, rekken, matten, banken, loopplanken en kasten uit het gymlokaal. Touw en pittenzakjes om de doeken op hun plaats te houden.

De groep wordt opgedeeld in kleine groepjes. Ieder groepje maakt een 'gebouw' in de stad. Te denken valt aan: huizen, flat, kerk of moskee, een fabriek, een speelplaats, een benzinstation, de markt, een plein met standbeeld. Bepaal van tevoren waar ieder onderdeel komt te staan want de grote bouwsels zijn niet zo gemakkelijk te verplaatsen.

Met een gedeelte van deze materialen kan bij mooi weer de buitenspeelplaats gebruikt worden.

#### **VERKLEEDKLEREN**

Materialen: allerlei oude kleren, capes, rokken, hesjes, stukken gordijngaas, sieraden en hoofddeksels, schoeisel, sjaaltjes, riemen, handschoenen enzovoort. Absoluut onmisbaar hierbij is een grote spiegel.

Verkleedkleden nodigen uit tot rollenspel. Maar voor het spel begint kunnen de kinderen eindeloos genieten van 'verkleeden'. En soms gaat het ze alleen maar om het verkleden zelf en is een verhaal ermee spelen helemaal niet de bedoeling. Ook dan is er sprake van zinvol spel. Belangrijk is dat de kleren niet teveel bepalend zijn, b.v. alleen maar geschikt als verpleegstersuniform. Losse doeken, sjaaltjes, riemen nodigen uit om kledingstukken te versieren en te veranderen. Het is leukste zijn kleren die op veel verschillende manieren gedragen kunnen worden.

Met de hele klas als publiek kan een modeshow gelopen worden.

Ook kunnen de leerlingen een opdracht krijgen zich te verkleden rondom een bepaald thema: een deftig feest, de Romeinen, holbewoners, een bal masqué. Het bekijken van boeken met klederdrachten uit verschillende tijdperken en culturen kan hierbij behulpzaam zijn.

### **Leerjaren 3 en 4 (middenbouw): de kleine groep**

#### **SEIZOENTAFELS**

Materiaal: allerlei dingen die in de natuur te vinden zijn, eventueel aangevuld met producten van de handarbeidlessen die in de klas gemaakt worden.

In ieder seizoen ziet het er buiten anders uit, zijn er andere dingen te vinden in de natuur. Katjes, bloesem en schalen van vogeleitjes in het voorjaar, bloemen en vruchten in de zomer, in de herfst paddestoelen, zaden en noten, gekleurde bladeren en bladnerven, in de winter kale takken, gekleurde besjes, een verlaten vogelnestje. Mos is bijna het hele jaar te vinden. Laat de leerlingen meebrengen wat ze buiten verzameld hebben, in het bos, in het park, in de tuin thuis, of misschien in de schooltuin of gewoon onderweg van huis naar school. Nog leuker is het natuurlijk om met de hele klas naar buiten te gaan om te verzamelen.

Een kleine groep kinderen kan met de materialen een seizoentafel samenstellen. Een lage bak waar zand of aarde in mag is daarbij een goed hulpmiddel. Kartonnen doosjes met lapjes erover kunnen zorgen voor niveauverschillen. Als aanvulling kunnen ook niet seizoensgebonden natuurlijke materialen gebruikt worden: mooie stenen, veren, schelpen, mooi gevormde takjes etc. De leerlingen zullen ervan genieten om er een mooie opstelling mee te maken.

Van de wintertafel kan ook een kersttafel gemaakt worden, de voorjaarstafel kan ook in het teken van Pasen staan. Met watten, kleine tempex bolletjes en een spuitbus kunstsneeuw kan het een witte kerst worden.

### OVERHEADPROJECTOR

Materiaal: overheadprojector, allerlei kleine voorwerpen die verschillend in vorm zijn, wit scherm of witte muur.

Een overheadprojector is een mooi instrument om te spelen met schaduwvormen. Doordat alleen de contouren zichtbaar zijn, de aard van het materiaal niet ter zake doet en de details weg vallen komt de nadruk op de vorm te liggen. Door allerlei voorwerpen op de projector te leggen kunnen de leerlingen experimenteren met de vormen die ontstaan en hele taferelen opbouwen. Bijna alle materialen en voorwerpen zijn hiervoor geschikt. Het resultaat is vluchtig, blijft slechts bestaan zolang de lamp van de projector brandt. Een kleine verandering van de voorwerpen kan een heel andere vorm opleveren. Zo is er een heel stripverhaal te maken. Het is een techniek vol verrassingen.

In plaats van voorwerpen kunnen ook uitgeknipte papiervormen op de projector gelegd worden of kunnen van stukjes papier vormen opgebouwd worden.

### LANDSCHAP BOUWEN IN ZAND

Materialen: zandbak, natuurlijke materialen zoals takjes, schelpen, stenen. Daarnaast ook allerlei klein speelgoed: blokken, hekken, bomen, mensen en dierfiguren.

Waar het schoolplein een zandbak heeft kan deze activiteit buiten plaatsvinden. Een diepe buitenzandbak geeft mogelijkheden tot het vormen van bergen en het graven van tunnels en waterwegen. Stukken plastic kunnen gebruikt worden om water van zand gescheiden te houden. Hier kan ook met een grotere groep tegelijk gespeeld worden.

Binnen kan gebruik worden gemaakt van een lage zandtafel die op een tafel geplaatst wordt: een bak van 50 x 70 cm. met een opstaande rand van 7 cm. is uitstekend geschikt om een kleine laag zand in te doen. Een groot dienblad met opstaande rand kan desnoods ook. Als zand teveel bezwaar oplevert in de klas kan de bak ook gevuld worden met gedroogde maïs of bonen.

Met het speelgoed en de andere materialen kunnen scènes in het zand worden opgebouwd. Deze kunnen betrekking hebben op de actuele onderwerpen die in de klas aan de orde zijn, een project waar de klas mee bezig is. Maar ook allerlei andere thema's zijn mogelijk: een oerwoud, een dierentuin, een boerderij,

een stad, een woestijn met oase, een droomlandschap, een kustlandschap, enz.

Eventueel kan in de opgebouwde scènes een verhaal gespeeld worden, maar net als bij de verkleedkleden geldt: het hoeft niet, ook het opbouwen zelf is zinvol spel.

### **Leerjaren 3 en 4 (middenbouw): individueel**

#### **RUITENTIkkERS MAKEN**

Materiaal: cirkels maximaal 10 cm. doorsnee, van zwaar karton, touw, fel gekleurd papier, plastic of foam, lijm.

Laat de kinderen een ontwerp maken. Het ontwerp wordt op de cirkel geplakt en kan dan uitgewerkt worden met het gekleurde papier of plastic. Beide kanten van de cirkel kunnen verschillend beplakt worden. Laat hen vervolgens in het midden van de cirkel twee gaatjes maken, zoals bij een knoop. Daarna gaat er een touwtje van ongeveer 70 cm. dubbel door de gaten, de uiteinden worden aan elkaar geknoopt. Door het touw op te draaien en dan met rukjes aan de uiteinde te trekken gaat de cirkel snel ronddraaien. De ronddraaiende beweging geeft een verrassend en boeiend effect.

Variatie: oudere kinderen vinden het misschien leuk om zo hun jojo of frisbee te versieren.

#### **KNOOPTOUWTJES: GEBRUIKT IN HET PLATTE VLAK**

Materialen: vel karton, schaar, flesjes sterke lijm, restjes knooptouwtjes, zoals Scoubido.

De stugge plastic knooptouwtjes geven specifieke (on)mogelijkheden. Je kunt de kinderen de opdracht geven eerst met potlood een interessant lijnenpatroon te ontwerpen en dat vervolgens te laten beplakken met restjes van knooptouwtjes. Laat ze op de vormen en compositie letten, het hoeft niets voor te stellen. Ook is het mogelijk meteen te beginnen met plakken om al doende te kijken wat er ontstaat en welke vormen spannend worden. Bij scherpe bochten en sterke curven moet met kleine stukjes touw gewerkt worden of het touw moet vastgehouden worden tot de lijm geheel droog is.

Een leuke opdracht kan ook zijn: probeer een fantasiedier te maken of een fantasiehuis.

Variatie: in plaats van op papier te plakken kunnen de kinderen ook doosjes beplakken of kartonnen fotolijstjes en dergelijke.

Als alternatief voor knooptouwtjes kan ook gewerkt worden met draden wol, lapjes stof, gekleurd papier. Dit geeft een heel ander effect.

#### **KNOOPTOUWTJES: RUIMTELIJK**

Materialen: (restanten) knooptouwtjes, dun ijzerdraad, materiaal waar het ijzerdraad in gestoken kan worden, zoals klei, oasis, kartonnen kokers, piepschuim en dergelijke.

Laat de kinderen dun ijzerdraad door de Scoubidotouwtjes steken. Nu kunnen ze in allerlei vormen in elkaar, door elkaar en over elkaar gebogen worden. Als de verstevigde touwtjes om een potlood gedraaid worden ontstaan spiralen. Van wat langere touwtjes kunnen hele 'standbeelden' gemaakt worden. Er kunnen ook houten kralen, tempex bolletjes, kurken en dergelijke tussen geregen worden,

#### **TEKENPROGRAMMA OP DE COMPUTER**

Materiaal: computer met eenvoudig tekenprogramma, eventueel een kleurenprinter.

Met 6 à 7 jaar zijn kinderen vaak al heel handig met de computer en zullen ze weinig instructie meer nodig hebben voor het gebruik van een tekenprogramma.

Tekenen op een computer is totaal anders dan tekenen met potlood en papier. Enerzijds zijn er minder mogelijkheden: de muisbewegingen zijn veel moeilijker te controleren dan bewegingen met een potlood of stift. Dat maakt de tekeningen minder gedetailleerd, maar ook minder snel stereotiep. Anderzijds zijn de tekenmogelijkheden eindeloos uitgebreid. Je kunt zeer snel vakken inkleuren en van kleur laten veranderen, delen van de tekening selecteren en verplaatsen, spiegelingen maken, speciale effecten bewerkstelligen. Juist omdat zo snel veranderingen kunnen worden aangebracht nodigt dit echt uit tot spelen met vormen en composities.

Doe je ogen dicht en beweeg voor korte tijd de cursor kriskras over het scherm zodat er een ononderbroken lijn komt. Kijk of er niet te grote open vlakken meer zijn, beweeg anders de cursor daar nog kort rond. Doe dit een paar keer opnieuw om het effect van verschillende bewegingen te zien. Vervolgens kunnen de vlakken op verschillende manieren worden ingekleurd. Wat vind je mooi?

Maak mooie patronen met de knoppen voor speciale effecten.

### BOUWEN MET KAPLA

Materiaal: kapla-plankjes, liefst in grote hoeveelheden. De eenvormige platte plankjes zijn bij uitstek geschikt om speels te bouwen. Alle plankjes hebben dezelfde maat, iedere vorm moet zelf gemaakt worden. Ze kunnen op hun kant, plat en schuin gebruikt worden. Juist doordat het zelf zo ongevormd is kan er van alles mee gemaakt worden, ieder onderwerp dat in de klas ter sprake komt kan gebouwd worden. Je kunt er een vlinder mee maken of een dinosaurus, een strak gebouw of een fantasievol paleis.

Bij deze eenvormige bouwblokken kan het nodig zijn eerst met voorbeeldboekjes de mogelijkheden van het materiaal te laten zien waarna de kinderen zelf kunnen experimenteren.

Deze bouwplankjes zijn ook heel geschikt om in een kleine groep mee te werken.

### **Kleutergroepen, leerjaar 1 en 2 (onderbouw): de grote groep**

Esthetisch spel, spelen met vormen los van een thematische inhoud zie je bij kleuters vaak spontaan optreden omdat kleuters nog niet zo gericht zijn op het neerzetten van een 'inhoud'. Ze willen niet persé een *garage* bouwen of een *huis*, ze willen gewoon bouwen en laten zich verrassen door wat ontstaat. Je ziet dit esthetisch spel op de kleuterleeftijd dan ook veelvuldig optreden bij allerlei niet geplande activiteiten, als de kinderen uit zichzelf kiezen voor de zandtafel, de blokken, constructiemateriaal. Daarom volgen hier eerst wat voorbeelden van dit niet-geplande esthetische spel gevolgd door suggesties voor geplande spelactiviteiten die in kleine groepjes of individueel gedaan kunnen worden. Er worden geen suggesties gegeven voor de grote groep omdat dit meer overleg vraagt dan waar kleuters toe in staat zijn.

### SPELEND ORDENEN EN SORTEREN

Jonge kinderen zijn dol op sorteren. Wanneer je materialen als blokken, kralen, mozaïeksteentjes e.d. sorteert en op kleur of op vorm bij elkaar legt ontstaan nieuwe grotere vormen. Een kind kan genoeg beleven aan die grote geordende gehelen. Kinderen kunnen dit spontaan gaan doen, maar ook bijvoorbeeld als ze de opdracht krijgen te gaan opruimen: in plaats van de blokken willekeurig in de doos te doen worden ze gesorteerd op kleur, omdat de kleuter geboeid raakt door de patronen die dan ontstaan.

Pas wanneer het opruimen op zich het doel is, vanuit het kind zelf of in opdracht van de leerkracht, wanneer dus het ordenen slechts plaatsvindt omdat er opgeruimd moet worden is er geen sprake meer van spel.

Zo kunnen kleuters (maar ook kinderen in de middenbouw) het ook leuk vinden om de kleurpotloden of viltstiften zo op een rij neer te leggen dat er mooie overgangen ontstaan. Er zijn kleuters die bij het kralen rijgen vooral de techniek onder de knie willen krijgen of vooral de langste ketting willen maken. Of met insteeknopjes het grootse vlak willen vullen. Anderen zijn getroffen door de kleuren en de overgangen en maken van het rijgen of het insteekmozaïek een esthetisch spel.

Een serie van dezelfde blokken, balkjes en cilinders in verschillende maten zijn uitstekend geschikt voor esthetisch spel. Kleuters vinden het nog leuk om dingen op een rij te leggen, op grootte te sorteren, van hoog naar laag neer te zetten, ze beleven genoeg aan de harmonie van een reeks. Sommige kinderen genieten erg van symmetrie in bouwwerken. Alle materialen waarmee reeksen gemaakt kunnen worden nodigen uit tot het leggen van patronen, van speelse, steeds wisselende vormen.

### SPELEND BOUWEN EN VORMEN

Spelend bouwen en vormen zal in de kleutergroepen nog veel spontaan optreden als er voldoende materiaal voor aanwezig is.

Sommige materialen zijn vormeloos, hebben geen vorm van zichzelf; water, zand, klei hebben geen vaste vorm, kunnen allerlei vormen aannemen, kunnen van alles worden. Het is materiaal wat bij uitstek uitlokt tot sensopathisch spel. Om met dit materiaal ook esthetisch te kunnen spelen is het noodzakelijk dat ze ook vorm aan kunnen nemen. Water alleen en enkel droog zand zijn ongrijpbaar, glijpen tussen je vingers door. Daar kan heerlijk sensopathisch mee gespeeld worden, of je hebt andere materialen nodig om de vorm te handhaven. Maar wanneer je ze met elkaar vermengt dienen zich talloze mogelijkheden aan voor esthetisch spel. Met een klein beetje water bij het zand kun je er gaten en gangen in graven, taarten mee maken en torens en kastelen mee bouwen. Nog meer water bij het zand maakt er een zachte modder van die je van je handen af kan laten glijden zodat grillige vormen ontstaan die langzaam in elkaar zakken. De greep op het materiaal en de voorspelbaarheid van het resultaat wordt daarmee kleiner, de verrassing van wat er te voorschijn komt wordt groter.

Blokken, Duplostenen, Legostenen, Nopper en ander 'constructiemateriaal' hebben al vorm van zichzelf maar al bouwend ermee ontstaan nieuwe vormen.

Hoe minder expliciet dit constructiespeelgoed is gevormd hoe groter de kans op verrassingen. Veel 'echte' steentjes bij lego (ramen, deuren, dakpannen e.d.) noden meer tot het nabouwen van de realiteit. De lego basissteentjes en plankjes en de grotere meer ongevormde Duploblokken lokken meer uit tot fantasievol bouwen.

Het eerste kleuterjaar is voor de leerlingen een kennismaking met veel nieuwe materialen, technieken, en werkvormen. Deze kunnen aangeboden worden met gebruik van voorbeelden om de kleuters te laten zien wat ermee kan. Vooral voor (faal)angstige leerlingen, die immers niet snel geneigd zijn te exploreren kan dat een veilige manier zijn om de mogelijkheden van het materiaal te leren kennen. Maar laat de voorbeelden daarna ook eens weg zodat de kinderen zich kunnen laten verrassen door de vormen en de patronen die ontstaan.

Gezamenlijk esthetisch spel met een hele kleutergroep tegelijk vraagt waarschijnlijk meer overleg dan waar kinderen van deze leeftijd toe in staat zijn. Het is wel mogelijk dat alle kinderen tegelijk hetzelfde doen, maar dan is ieder met zijn eigen activiteit/spel bezig. Voorbeelden hiervoor staan bij de individuele activiteiten.

### **Kleutergroepen, leerjaar 1 en 2 (onderbouw): de kleine groep**

#### FEEST VOOR EEN JARIGE

Materiaal: stroken papier dik en dun, vierkantjes vloeipapier, plakfiguurtje, glittertjes, crêpepapier, ribbelmachientje.

Bespreek in het kleine groepje kinderen wat de voorkeuren van de jarige zijn: van welke kleuren houdt hij/zij; van welke dieren, sport, bloemen? Wat past bij deze jarige? Dit gedeelte vraagt veel begeleiding van de leerkracht. Daarna kan de helft van het groepje een feestmuts maken die speciaal past bij deze jarige en de anderen kunnen de stoel versieren.

Voor de verjaardag van Sinterklaas kan een groepje kinderen de stoel van Sint versieren.

Ook andere feesten bieden gelegenheid om in kleine groepjes slingers te maken, placemats, tafelversieringen enzovoort.

## SCHILDEREN

Materiaal: grote vellen papier, plakkaatverf in 4 kleuren, kwasten

Vier kinderen krijgen één vel papier en ieder kind een kleur verf. Samen gaan ze het vel beschilderen. Ieder kind beschildert een deel van het papier met zijn/haar kleur. Dan wordt het vel gedraaid en mogen de kinderen met hun kleur een andere kleur versieren. Na korte tijd wordt het vel nog een keer gedraaid. De kleuters moeten er voor zorgen dat het werk van hun voorganger zichtbaar blijft.

## SCHADUWSPEL

Materiaal: een lege witte muur, felle lamp.

Twee of drie kinderen staan tussen de lamp en de muur in met hun gezicht naar de muur zodat ze zien wat ze doen. Wat voor schaduwpatronen kunnen ze maken op de muur, ieder apart, samen naast elkaar, achter elkaar, over elkaar heen enz. Ze kunnen alleen hun armen en handen gebruiken of hun hele lichaam. En wat kun je doen als je voorwerpen in je hand neemt, of er een stoel bij gebruikt?

## **Kleutergroepen, leerjaar 1 en 2 (onderbouw): individueel**

### KALEIDOSCOOP EN SYMMETRIE

Materiaal: een paar caleidoscopen en caleidoscopisch geslepen kijkglasjes, voor ieder kind een spiegel en wat gekleurde mozaïek steentjes .

Laat de kinderen eerst door de caleidoscoop kijken: ze zien steeds veranderende symmetrische gekleurde vormen. Laat ze daarna door het glas de klas rondkijken: ze zien steeds een klein stukje van hun omgeving in veelvoud. Laat de kinderen vervolgens met kleine gekleurde mozaïeksteentjes bouwen op een spiegel. Daardoor ontstaat meteen een verrassende, grotere vorm die symmetrisch is. Nog veel meer effect krijg je als je de spiegel met twee hoeken vastzet met een hompje klei zodat hij rechtop blijft staan tegen een muur en het kind er tegenaan bouwt. Zelfs als ze nog geen ingewikkelde vormen kunnen leggen ontstaan door de spiegeling mooie symmetrische patronen. Laat ze steeds nieuwe variaties verzinnen met de blokjes.

Een vervolg op deze bouwactiviteit kan zijn het inkleuren van mandala's, symmetrisch versierde cirkels. Laat de kinderen kiezen of ze de tegenover elkaar liggende vlakken dezelfde kleur geven of juist net iets anders maken.

Geef steeds de gelegenheid om ook elkaars bouwwerken of tekeningen te bekijken.

## FIGUREN OMTREKKEN

Materiaal: omtrekfiguren (ruit, rechthoek, vierkant, cirkel, ovaal, driehoek, ster, enz.), tekenpapier en potloden.

Ieder kind krijg een figuur uit een mozaïekdoos. Laat de figuur omtrekken. Laat de kinderen ontdekken hoe er patronen ontstaan als ze een hoekpunt op dezelfde plaats houden en de figuur steeds een kwartslag of een achtste draaien. Wat gebeurt er als ze de figuur een stukje verschuiven en de omtrekken elkaar laten overlappen (ritmische herhaling)?

Laat de kinderen zelf allerlei variaties bedenken. Het wordt nog mooier als je verschillende kleuren potlood gebruikt.

## STEMPELEN

Materiaal: letter- of cijferstempels, stempelinkkussens, papier.

Laat de kinderen één stempelafdruk maken, de volgende stempel moet de eerste raken of overlappen. De richting is onbelangrijk. Stimuleer tot het opbouwen van een spannend patroon. Dicht naast elkaar stampelen geeft een ander effect dan verder uit elkaar. Als de kinderen elkaars werkstukken kunnen zien kan dat uitlokken tot verder experimenteren.

Variatie: stampelen in klei of in zand. Laat de kinderen allerlei voorwerpen zoeken waarmee ze afdrukken kunnen maken in zachte klei of in zand. Ieder voorwerp laat een eigen spoor na. Daarmee kunnen mooie patronen worden opgebouwd.

## KLEI

Materiaal; voor ieder kind 2 staafjes gekleurde klei (gebruik veel verschillende kleuren) en een spatel om mee te 'snijden'.

Laat de kinderen ontdekken wat er gebeurt als je de twee rolletjes klei in elkaar draait. Dus niet door elkaar heen kneden. Met de spatel kunnen dan kleine stukjes gesneden worden die verder versierd kunnen worden met klei. Je kunt er van alles van maken: bloemen, taartjes, bonbons, lollies en zuurstokken, toffees, snoepjes, haarspeldjes, broches, pakjes. Een groepje kinderen kan zo bijvoorbeeld een hele banketbakkerswinkel, een cadeauwinkel of een bloemenwinkel maken.

Nodig de kinderen uit een fantasiedier te maken; het mag geen dier zijn dat ze kennen, het mag wel een combinatie hebben van uiterlijke eigenschappen van verschillende dieren.

## KOSTELOZE MATERIALEN

Materiaal: lege doosjes en pakjes in allerlei maten, rollen, plastic flessen, doppen, kurken, sterke lijm, plakband, gekleurd papier, verf, watten enz.

Al deze materialen zijn zeer geschikt om nieuwe vormen te laten ontstaan. Je kunt de kinderen een opdracht geven om 'speelgoed' te maken of een 'voertuig', maar de meest verrassende dingen ontstaan als je de kinderen vrijlaat in wat ze willen maken. Wel kan het nodig zijn ze voor te doen hoe je een kokertje op een doosje kunt bevestigen, hoe je een rolletje of een doosje omplakt met papier.

Als de kinderen onderdelen van oude wekkers tot hun beschikking hebben zullen ze daar geweldige robots mee kunnen maken.

De uitdaging om nieuwe vormen te maken wordt vergroot als de kinderen gestimuleerd worden om gevarieerd materiaal te gebruiken, dus veel verschillende maten en vormen.



## 5 Verbeeldend spel: Bert van Oers

### 5.1 Achtergrond

#### Een voorbeeld

De school bestaat 75 jaar en dat moet gevierd worden! De voorbereidingen zijn in volle gang. Het hoofdthema van het feest zal zijn “Het circus” en alle groepen zijn al aan het nadenken wat ze daarin gaan doen. Het duurt nog wel een maand voor het zo ver is. In de hal van de school staan al wat spullen verzameld die nodig zijn voor de opbouw van de circustent. De kinderen komen er elke dag langs en kijken er nieuwsgierig naar. Op zeker moment is door enkele jongens uit groep zeven en acht een aantal planken en kisten omgebouwd tot een soort podium, de leerkrachten hadden daar niet om gevraagd, maar kennelijk konden zij het niet laten. Even later staat de eerste al te rocken op dat podium, met een luchtgitaar en een bezem als microfoon. Ook andere kinderen (vooral jongere groepen) sluiten zich aan en gaan dansen op dat podium, dat vervaarlijk doorbuigt. Spannend! Ze spelen rockconcert, zelfs het publiek groeit aan. Onverwacht komen er ook zelfs meesters onder het publiek. Je ziet enkele kinderen vragend naar de meesters kijken. Mag dit wel? Vinden ze het goed, zo ongevraagd? Dan gaat de bel. Het rockconcert moet worden beëindigd. De volgende dagen hebben de meesters –voor de veiligheid- het podium toch maar wat versterkt. De daarop volgende weken is het podium regelmatig centrum van belangstelling. Het nodigt uit tot songfestivals, modeshow, Idols, kunstjes zoals handstand of spagaat, zelfs body builders zijn er gesignaleerd. De verbeelding is los op school. Het begon allemaal met die planken en kisten.

Wat hier gebeurt is in vele varianten dagelijks waar te nemen in het leven van kinderen en dus ook in alle groepen van de Basisschool. Kinderen nemen hun omgeving niet neutraal op maar zien er iets in, maken het tot een decor van hun activiteiten en vullen die activiteiten tegen dat decor met hun verbeelding verder in. Ze doen alsof zich tegen dat bekende decor een nieuwe werkelijkheid afspeelt. Dat is kenmerkend voor het soort spel waar het in dit hoofdstuk over gaat.

We spreken van *verbeeldend spel* en in dit hoofdstuk gaat het vooral om het blootleggen van de grote verscheidenheid aan mogelijkheden daarvan: bij jonge kinderen, maar ook bij leerlingen in de hogere leerjaren. Zij ondernemen activiteiten die gevoed worden door hun verbeeldingen. In de meeste gevallen vormen ze de gegeven alledaagse situatie om tot decor van die activiteiten. Als we goed kijken zien we het overall, maar het is nauwelijks van buitenaf te regisseren, omdat het juist berust op de fantasie van de kinderen zelf. Ze berusten op de associaties die ze leggen met de dingen uit de omgeving, op hun vrijelijk verwerkte levenservaringen, op de beelden die ze krijgen bij wat er om hen heen gebeurt.

Een leerkracht kan verbeeldend spel niet aanbieden als een lesje, maar dient vaardigheden te ontwikkelen om de ruimte en de aanleidingen voor dit soort spel te scheppen, het te stimuleren en te ondersteunen waar en wanneer het zich voordoet.

In dit hoofdstuk geven we vele voorbeelden van verbeeldend spel om het palet aan mogelijkheden te schetsen in alle groepen van de basisschool. Concrete spelsuggesties worden niet gegeven, omdat verbeeldend spel niet op afroep beschikbaar is! Het moet ontstaan in de verbeelding van kinderen en hangt in sterke mate samen met de ervaringen die ze al hebben. Het voornaamste wat leerkrachten kunnen doen is tot de verbeelding spreken door rijke en gevarieerde open activiteiten in het leven te roepen; door het scheppen van een klimaat van veiligheid en vertrouwen waarin geëxperimenteerd kan worden en mag worden. Zo krijgt de verbeelding de ruimte en wordt ondersteund zodra die zich manifesteert.

Iedereen zal het bovenbeschreven spel wel kennen in een of andere vorm. In de literatuur is het onder verschillende benamingen beschreven: fantasiespel, illusiespel, rollenspel. Het gaat om spel waarin een wereld van illusie wordt gecreëerd, waarin de dingen uit de alledaagse werkelijkheid een nieuwe betekenis krijgen (Vermeer 1955). In de wereld van de illusie wordt de bezem in het ‘circus’ de microfoon: de leerling *doet alsof* hij echt rockgitarist is. Deze wereld is “niet echt, maar *net* echt en alles, wat de dubbelzinnigheid van het *net-echte* openbaart, brengt het kind in vervoering en lokt het in een wereld, die eigen mogelijkheden en eigen geldigheid kent” (Vermeer, 1955: p. 35).

De verbeelding is een belangrijk menselijk vermogen waardoor dergelijk spel kan ontstaan.

We zullen in het vervolg van *verbeeldend spel* spreken en bedoelen daarmee:

- elke vorm van activiteit die tegen de achtergrond van de gegeven situatie wordt ingevuld en aangevuld;
- vanuit de vrijelijke voorstellingen van de deelnemers aan die activiteit;
- waarbij het eigen fantaseren over de realiteit zichtbaar wordt in de verschillende *alsof* momenten.

## 5.2 Belang van verbeeldend spel op school

Waarom is verbeeldend spel belangrijk? Kenmerkend voor de mens is dat hij niet noodzakelijk reflexmatig of instinctmatig op zijn omgeving reageert. Mensen hebben van nature enige vrijheid ten opzichte van hun omgeving en leren die vrijheid ook invullen door eigen interpretaties van die omgeving te maken. Mensen geven *betekenis* aan die omgeving die op dat moment relevant is voor hun persoonlijke doelen. Zoals uit hoofdstuk 1 blijkt bestaan er basale kenmerken van spel die met name in verbeeldend spel duidelijk aanwezig zijn.

Verbeeldend spel beantwoordt aan sociaal-culturele regels: in het voorbeeld ‘circus’ zien we die in de afspraken die de kinderen maken over gewoontes (‘niet iedereen mag op het podium, alleen de mannequins’) of rollen (de jury beoordeelt de zangers (Idols), of: ‘meisjes doen aan ballet’); ook het *alsof*-gitaarspel beantwoordt aan bepaalde regels.

Verbeeldend spel lokt bij de deelnemers *intens betrokken handelen* uit, zoals blijkt uit het voorbeeld van de school die 75 jaar bestaat: de kinderen gaan helemaal op in hun spel.

Verbeeldend spel gunt de deelnemers relatieve vrijheid in het handelen. Deze staat hen toe om de beperkingen van de werkelijkheid of van hun eigen mogelijkheden in te vullen vanuit de verbeelding. Ze handelen *alsof* deze nieuwe werkelijkheid reëel bestaat.

In de eerder gegeven beschrijving van ‘circus’ zijn legio voorbeelden te vinden van de relatieve vrijheid die spelende kinderen ter beschikking staat. We zien ze vooral in de vele ‘alsof’-momenten. Alle deelnemers nemen de vrijheid om binnen de context van het spel hun rol op hun eigen manier in te vullen, de grenzen van hun werkelijke mogelijkheden overstijgend. Het gitaarspelen kan best zonder gitaar. In zulk verbeeldend spel wordt ook vaak doelgericht gehandeld zonder een specifiek voorgenomen eindresultaat te verwachten. Men neemt de vrijheid om een resultaat alleen te veronderstellen, maar niet werkelijk te vereisen.

Hierboven spraken we van relatieve vrijheid. Zelfs fantasiespel is niet geheel vrij (Vygotsky, 1978; Garvey, 1990). Eén uiterst belangrijke manifestatie van de relatieve vrijheid of speelruimte mag hier niet onvermeld blijven. De speler kan ook distantie nemen van zijn spel, er zo nu en dan even uitstappen om het spel te beschouwen. Zelfs dat staat de speler vrij om te doen. Trawick-Smith (1998) spreekt hier van spel en *metaspel*. In het metaspel beschouwt de speler het verloop van het spel, de rolverdeling en maakt soms aanpassingen in de regie. In de Idols-imitatie: “Nee, jij was toch de jury!” Wat het kind hier spelenderwijs uitvoert, is een heel belangrijke voorfase voor wat later strategisch denken of reflectie (metacognitie) gaat

heten. In de ontwikkeling van zulke belangrijke schoolse vaardigheden heeft verbeeldend spel een duidelijke functie.

Zowel Piaget als Vygotsky stellen dat het spelen ontstaat naar aanleiding van gebeurtenissen waarin een kind betrokken is geweest. Volgens Piaget (1962) herhalen de meeste spelen van jonge kinderen enerzijds wat hen is opgevallen, roepen weer op wat ze leuk hebben gevonden en stellen hen in staat om in toenemende mate mee te doen in hun omgeving. Anderzijds biedt spelen, volgens Piaget, allerlei kansen aan het ik om de werkelijkheid te assimileren: de speler neemt de werkelijkheid in zich op. Zo kan hij of zij er zeggenschap over krijgen of ervoor compenseren. Langs deze weg hebben kinderen in hun spel de mogelijkheid om schokkende confrontaties met de werkelijkheid te verwerken.

Verbeeldend spel ontstaat doordat kinderen deelnemen aan sociaal-culturele activiteiten. Deze roepen bij hen verbeelding op waardoor ze toegang krijgen tot die activiteiten en ze kunnen voortzetten. Door de verbeelding overstijgt het kind zijn eigen grenzen en doet alsof de beperkingen er niet zijn bij deelname aan een activiteit. Immers, in het verbeeldende spel doet de speler wat hij in werkelijkheid niet kan of mag, althans niet op deze wijze. Dit brengt Vygotsky (1967; 1978) tot de uitspraak dat activiteiten leiden tot verbeelding. Door de wens om bepaalde activiteiten uit te voeren wordt er een beroep gedaan op de verbeelding. Activiteiten worden uitgelokt door suggesties vanuit de omgeving. Een paar planken en kisten worden tot een stelling die vervolgens tot podium wordt omgedoopt, *doordat* kinderen er bepaalde activiteiten op ten toon spreiden.

Het leren omgaan met al deze kenmerken van verbeeldend spel verruimt de mogelijkheden van kinderen om deel te nemen aan allerlei sociaal-culturele activiteiten. Vanuit cultureel oogpunt is het van belang om de verbeelding levend te houden, zelfs binnen activiteiten die niet als spel bedoeld zijn. In het hierna volgende komen verschillende verschijningsvormen van het verbeeldende spel aan bod. De vorm van het verbeeldende spel kan wisselen al naar gelang de omstandigheden (groeps grootte, ontwikkelingsniveau). Met de verschillende vormen van dit verbeeldende spel hangen vermoedelijk ook de functies samen die dit spel voor de ontwikkeling vervult.

Naarmate de leerling ouder wordt maakt het verbeeldende spel een ontwikkeling door die verband houdt met de groeiende inzichten en vaardigheden van het kind. Deze hangen samen met het verloop van zijn of haar identiteits- en sociale ontwikkeling. In de hiernavolgende beschrijvingen hebben we El'konin's ontwikkelingstheorie (Van Oers, 2003) als beschrijvingskader genomen. We zien dan het volgende patroon.

In het kader van dit hoofdstuk hebben we het eerst over kinderen in de voorschoolse en vroegschoolse periode, dat wil zeggen in de periode van 3 – 6 jaar oud. In deze periode wordt algemeen verondersteld dat kinderen vooral concreet manipulerend bezig zijn. Toch is de verbeelding bij hen beslist aanwezig. De verbeelding in deze periode heeft vooral de functie van exploratie van de mogelijkheden van de wereld. Jonge kinderen leren bepaalde rollen en gewoontes van de directe sociale omgeving kennen door te spelen. Bij jonge kinderen heeft de groep nog niet zo'n dominante betekenis voor het ontstaan van verbeeldend spel. Ook in een groep spelen ze vaak naast elkaar of twee aan twee. Garvey (1990) wijst er op dat hele jonge kinderen (2 à 3 jaar oud) vrij weinig met elkaar in doen-alsof spel zijn. Wel laten ze zich betrekken in spelen met oudere kinderen. Jonge kinderen krijgen niet zelden een rol als baby bijvoorbeeld, in het rollenspel van wat oudere kinderen. Op deze manier, door dit rolgebonden handelen, doen de jongste kinderen in rollenspel mee en leren ze waarschijnlijk ook dit spelgenre stap voor stap kennen. Juist in de manier waarop deze jonge kinderen hun rol kunnen oppakken met de steun van de oudere kinderen zien we dat ze inderdaad doen alsof ze de baby zijn, of het hondje van de familie.

De recente socioculturele theorie veronderstelt dat alle leren gebaseerd is op deelname aan sociaal-culturele activiteiten, waaraan kinderen in eerste instantie slechts in de marge kunnen deelnemen. Ze beschikken nog niet over alle kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn om een centrale rol te vervullen in die activiteiten, maar ze worden desondanks geaccepteerd door de omgeving. Door de steun die ze daarbij vanuit de groep krijgen groeien ze langzamerhand in die activiteit in. Vanuit een deelname vanaf de zijlijn ontwikkelen ze zich naar een meer autonome en centrale deelname (Lave & Wenger, 1991; Van Oers & Wardekker, 1997). Bij het ingroeien in het rollenspel zien we iets soortgelijks: na een aanvankelijke perifere deelname gaan kinderen in de loop der jaren steeds meer het voortouw nemen en het spel vanuit hun eigen verbeelding spelen.

Vanaf een jaar of zes vindt vaak een omslag plaats. Vanuit een oriëntatie op de werkelijkheid die tot dan vooral gericht was op afzonderlijke objecten of rollen, ontstaat een oriëntatie die vooral gericht is op het leren kennen van sociale relaties. De behoefte aan exploratie van objecten en rollen op zich verdwijnt niet, maar neemt een minder dominante plaats in. De verbeelding van de kinderen krijgt vooral een functie voor deze nieuwe oriëntatie. Verhalen gaan in deze periode meer en meer de basis vormen voor verbeelding (Egan, 1997). Het verbeeldend rollenspel wordt thematisch.

Verhalen met hun helden en spectaculaire gebeurtenissen gaan in deze periode ook het individuele leven van kinderen meer beheersen. In het verhaal bouwen ze verwachtingen op en worden ze verrast door wat er uiteindelijk gebeurt. De kinderen stellen zich open voor het verhaal, zeker als het interactief verteld wordt, en willen zich laten meenemen. Ze identificeren zich soms met de helden en verbeelden zich in die hoedanigheid deelgenoot te zijn aan hun avonturen.

In de hogere leerjaren (bovenbouw) vindt er een verdere verschuiving plaats in de interesses van de leerlingen. Het verkennen van rolrelaties blijft aanwezig en vormt de ondergrond voor een dominante belangstelling voor de attributen van de rollen: hun werktuigen, kennis en vaardigheden. Leerlingen willen vooral weten hoe die dingen werken, wat er van te weten is. Het verbeeldende spel kan op deze leeftijd de ontwikkeling van kennis en vaardigheden oproepen en stimuleren. In de traditionele onderwijsopvattingen bestaat de neiging om in deze leeftijdsfase het spel een eenzijdige plaats te geven in het curriculum bij buitenschoolse activiteiten, vooral sport. Dit is echter een miskennis van de mogelijkheden van het verbeeldende spel. Ook op deze leeftijd kan dit type spel een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling van kinderen.

In paragraaf 5.3 bespreken we concrete voorbeelden te beginnen met de hogere leerjaren. Daarna volgen voorbeelden uit de eerdere leerjaren en de kleutergroepen (midden- en onderbouw).

#### 5.4 Voorbeelden van verbeeldend spelen op school

##### **Hogere leerjaren (bovenbouw): individueel**

In de bovenbouwleeftijd neemt individueel verbeeldend spel een belangrijke plaats in het leven van de kinderen in. Het spel waarbij mensfiguurtjes, soldaatjes, dieren, of autootjes geënceneerd worden en een rol invullen in een gefantaseerd verhaal is op deze leeftijd minder te zien dan bij jongere kinderen. Dit zogenaamde *regisseurspel* komt als concrete activiteit met concreet materiaal minder voor, maar de plaats daarvan wordt vaak ingenomen door de razend populaire computerspellen als 'SimCity' en 'Sims' en dergelijke. Beide spellen zijn een elektronische vorm van regisseurspellen, die de speler in zijn eentje speelt. De werkelijkheid die als achtergrond dient op het computerscherm wordt daarbij aangereikt door

de software op de computer. SimCity nodigt de speler uit om een stad te bouwen met alles er op en er aan (wegen, snelwegen, fabrieken, ziekenhuizen, energievoorzieningen, waterleidingen, stroomnetwerk etc) met een bepaald budget (dat voor een deel gegenereerd wordt uit de economie van de gebouwde stad).

Sims is vooral bij meisjes zeer populair. In dit spel wordt een heel huishouden gerund. Je kunt een gezin in een huis samenstellen, mensen ruzie laten krijgen met de burens, op elkaar verliefd laten worden, in bad laten gaan, kinderen krijgen, kinderen verzorgen. Ga zo maar door. Vrijwel alles wat in het vroegere regisseerspel (met poppen, soldaatjes en dergelijke) mogelijk was, behoort hier ook tot de mogelijkheden. De verbeelding wordt hierbij vooral aangesproken doordat er al snel een verhaal van verliefdheden, ruzies et cetera ontstaat. Dit maakt het spel uitdagend.

Oorlogs- en veroverspellen zijn in deze leeftijdscategorie (en later) ook erg populair. Tegen de zeer levensechte scenario's kunnen de spelers hun verbeelding invullen over hoe ze de verovering van de wereld willen aanpakken, of een stadsguerrilla voeren. De activiteit voldoet nog steeds aan de eerder gegeven spelkenmerken: er zijn regels, de spelers hebben vele keuzemomenten in hun handelen, en de keuze om het spel te spelen of te beëindigen is in principe een eigen keuze. Het is onmiskenbaar 'spel'.

De kritiek op dit soort spellen als zouden ze de agressie onder jongeren aanwakkeren is natuurlijk wel erg voor de hand liggend. Toch blijken zelfs de meest vredelievende jongeren dit spel leuk en enerverend te vinden, juist *omdat* ze doorhebben (zo vertellen ze) dat het maar een imaginair spel is. Het is maar *alsof*. Het zou kunnen dat dit soort spellen al tot toenemende agressie leidt, maar waarschijnlijk wordt dat veroorzaakt doordat sommige jongeren door een gebrek aan verbeelding deze spelen niet meer als een verbeeldend spel beleven. Voor hen wekt dit spelen eenzelfde gevoel op als echt vechten.

Het is echter beslist niet alleen dit gecomputeriseerde spel dat in deze leeftijdsfase van het individuele spel over blijft. De jongen die zich verbeeldt een stervoetballer (elke generatie vult zijn eigen namen in) te zijn en in zijn eentje staat te oefenen met een bal, weet heel goed dat hij die beroemde speler niet is. Hij doet alsof en droomt misschien ooit eens zo ver te komen. In die wereld oefent hij met de bal om zijn techniek te verbeteren. Het meisje dat droomt van een carrière als balletdanseres kan in die verbeelde wereld eveneens in individuele oefeningen voor de spiegel spelen dat ze op haar spitzen draait. Het is natuurlijk nog geen echt ballet, maar ze improviseert met houding en beweging op muziek.

Vergeleken met het solitaire spel op jongere leeftijd zien we dat dit verbeeldende spel niet volstrekt belangeloos meer is. Het heeft een functie gekregen in de ontwikkeling van kennis en vaardigheden. Zelfs bij SimCity en de Sims ligt er een doel onder om er steeds beter in te worden. De verbeelding levert dus de motiverende context voor specifieke leer- en ontwikkelingsprocessen. Maar aan de andere kant blijft de vorm van de activiteiten voldoen aan de basiseisen van elk spel (regels, betrokkenheid, vrijheid van handelen).

### **Hogere leerjaren (bovenbouw): de kleine groep**

Het verbeeldende spel heeft in de hogere leerjaren van de basisschool lange tijd weinig serieuze aandacht gekregen. De reden daarvoor lag waarschijnlijk in het feit dat men dit spel niet in verband wist te brengen met het leren dat daar dominant is. Gebleken is dat kennisconstructie zich goed kan verenigen met een activiteit in spelvorm (Van Oers, 1999; 2001). De spelactiviteit is dan niet meer, zoals winkeltje, apotheker, of ziekenhuis spelen, maar richt zich onder andere op het proces van kennisconstructie. Kennis komt tot stand omdat een probleem moet worden opgelost. Als we leerlingen in een situatie kunnen brengen waarin ze problemen moeten oplossen, zoals in een rollenspel, dan zal de kennisconstructie

daardoor gestimuleerd kunnen worden. Opvallend in deze periode is dat verbeeldend spel vaak de vorm aanneemt van een talig spel.

#### Een voorbeeld: de leeuw-dierentuin

Twee leerlingen zitten in het documentatiecentrum iets op te zoeken voor hun werkstuk over dierentuinen in Europa. Ze hebben in de les gezien dat er tuinen zijn speciaal voor vlinders (bijv Emmen) en apen (Apeldoorn); hun eigen woonplaats heeft er een speciaal voor vogels. Ze vragen zich af of er ook dierentuinen zijn speciaal voor leeuwen, of olifanten. In de loop van hun zoektocht neemt hun verbeelding echter op zeker moment de leiding:

- Sander: “Tjonge, weet je wat zo’n leeuw weegt?”  
 Ian: “Misschien wel 100 kilo”  
 Sander: “Wel 250 kilo. Als je die vervoert, moet je echt wel een stevige kooi hebben”  
 Ian: “Ja! Ik ben de oppasser van de leeuw-dierentuin; bel ik jou op: “Hallo directeur van Artis. Heb je een leeuw voor mij?””  
 Sander: “Suffie, als je een leeuw-dierentuin wilt maken, moet je ze toch vervoeren”  
 Ian: “Hallo directeur van Artis, wat kost een leeuw bij jou”, kun je hem even brengen?”  
 Sander: “Wat voor leeuw moet het zijn? Een witte? Een mannetje of een vrouwtje?”  
 Ian: “Doe maar een wit mannetje”  
 Sander: “Da’s zielig, leeuwen leven in kuddes. Die mannetjes moeten altijd een stelletje leeuwinnen hebben”  
 Ian: “Doe er dan maar drie vrouwtjes bij”  
 Sander: “Zo, da’s wel 1000 kilo!”  
 Ian: “En nu ga ik ‘De Beekse bergen bellen’. (Doet alsof hij belt). “Ik ga vragen of ze een Panthera Leo Atrox hebben”.”  
 Sander: “Een wat? Een panterleeuw?”  
 Ian: “Nee een Panther Leo Atrox, hier kijk (laat een boek zien waarin die leeuw staat). Een Amerikaanse leeuw.  
 Sander: “O maar die hebben we hier maar zat. Moet je ze wel zelf komen vangen”  
 Ian: “Ik wil wel vijf panterleeuwen voor de leeuw-dierentuin”

Zo gaat het spel nog even door. Het is vooral een verbale, verhalende aangelegenheid, waarin de leerlingen hun verbeelding de vrije loop laten. Ze doen alsof ze directeur of oppasser zijn die een leeuw-dierentuin willen maken. Voor hen is het maar een verbaal verbeeldend spel, maar ze blijven wel binnen de context van hun oorspronkelijke opgave (gespecialiseerde dierentuinen).

#### Een ander voorbeeld: een lekker dieet

In groep 8 heeft de leerkracht een thema over voeding. De leerlingen zijn hevig geïnteresseerd in gezonde voeding, voeding waar je sterk van wordt, diëten waarmee je afvalt, zonder vlees en dergelijke. In de lessen zijn de rollen van diëtisten, boeren, productiewijzen enzovoort aan de orde geweest. Hannah merkt op dat haar oma een moeilijk dieet heeft. De leerkracht vraagt haar: “Als jij nou diëtiste was, wat zou je dan je oma voorstellen om te eten met haar verjaardag?” Het meisje zegt: “Eh...geen suiker, geen zout en zo”, waarop de leraar zegt: “Ta, dat mag ze allemaal *niet*, maar welk lekkers mag ze nou wél? Doe jij nou eens alsof je diëtiste bent en dat je voor haar een feestmaal gaat voorstellen. Ik ben benieuwd wat er dan uit komt. En je oma is daar vast ook blij mee”. Hannah’s vriendinnetje roept onmiddellijk: “Mogen we het samen doen?” De twee meisjes gaat samen welgemoed aan de slag met Internet, boeken in documentatiecentrum etc. Ze spelen alsof ze diëtisten zijn. Ze maken zelfs hun eigen briefpapier waarop het dieet en de recepten worden uitgetypt. Natuurlijk weten die meisjes dat

ze nog geen echte diëtisten zijn. Ze hebben alle vrijheid om deze activiteit in te vullen zoals hen zelf goed dunkt, maar ze houden zich ook aan regels (geen suiker, geen zout). Ze hebben het zelf gekozen en mogen ook zelf bepalen hoe lang ze ermee doorgaan. Kortom: het is spel, verbeeldend spel in dit geval, omdat de activiteit voor een belangrijk deel wordt ingevuld vanuit hun eigen verbeelding.

### **Hogere leerjaren (bovenbouw): de grote groep**

In de voorgaande voorbeelden van verbeeldend spel moeten leerlingen vanuit een bepaalde functie een probleem oplossen. Dit zogeheten simulatiespel is als leercontext voor de gehele groep bruikbaar. Daardoor zijn meer complexe situaties te creëren en zijn meer dimensies van een probleem door te lichten.

In groep acht (klas 6) wordt een musical voorbereid en geoefend. Binnen die activiteit ontstaan er diverse momenten waarop de leerlingen door hun verbeelding meegevoerd worden als ze bedenken wat er allemaal komt kijken bij een musical: regisseren, decor bouwen, reclame maken, kleding ontwerpen, kaartjes verkopen et cetera. Hun verbeelding helpt hen de rollen die zich voordoen op hun eigen manier in te vullen. De kledingontwerpers hangen echte prijskaartjes aan hun kleding, hoewel ze weten dat ze de kleding niet echt zelf ontworpen hebben (alleen uitgezocht en verzameld in een 'oude-kleding-ophaal-actie') en dat er niet voor betaald zal worden. Ze doen alsof, maar ondertussen hebben ze wel nagedacht over de vraag hoe duur zulke kleding is en wat duurder en minder duur is. De musici weten ook wel dat het niet hun muziek is die ten gehore gebracht wordt, ze doen alsof ze die muziek zelf maken. Maar voor ze zover zijn, hebben ze wel nagedacht over de instrumenten die op de band te horen zijn en die ze play-backen, over wat een dirigent doet et cetera. Een onderwerp als dit, musical, blijkt een goede keus bij verbeeldend spel.

In het kader van een sportweek heeft een school de kampioenschappen van Wimbledon gesimuleerd. Het was voor iedereen verrassend wat voor aspecten daar allemaal aanzitten. Het bedenken van een plaatsing en wedstrijdtabel, het bijhouden van de standen in de competitie, het bestuderen van de regels, het opstellen van het stadion met reclames (welke eigenlijk?), het maken van de tenniscourts, het aanstellen van scheidsrechters, het kopen van een beker en de catering (Wat willen we de sporters te eten geven, wat het publiek? Hoeveel mag dat kosten? Hoeveel geld hebben we? Wat moet daar allemaal nog meer van betaald worden?), zoeken van sponsors, maken van reclame om publiek (en entreegelden) te werven. En een dopingcontrole? Ga zo maar door: het leidde tot een ongelooflijke diversiteit aan deelprojecten en vraagstukken die de leerlingen met de hele klas (inclusief de leerkrachten) moesten oplossen. Elk moment wisten de leerlingen dat hun project nooit het echte Wimbledon zou worden, maar wel zoiets. Steeds wisten ze dat ze nooit de echte cateraar, scheidsrechter, tennisser etc zouden zijn. Ze deden alsof, maar toch bleven ze in het spel, verzamelden de kennis en vaardigheden die daarvoor nodig waren. Hun spel was duidelijk verbeeldend spel met als functie om een context te scheppen voor betekenisvol leren. Uiteindelijk is er een geweldig tennistoernooi georganiseerd, waarin (zogenaamd) Martin Verkerk, Sjeng Schalken, Kim Clijsters, ja zelfs Navratilova en de zusjes Williams meededen, naast vele anderen.

Verschillende scholen kennen zulke projecten. Het gaat soms om tijdelijke projecten (bijvoorbeeld het simuleren van gemeenteraadsverkiezingen), soms om langlopende projecten. Een modelvoorbeeld daarvan waarin de werkelijkheid wel heel dicht benaderd

wordt is de wereldwinkel van groep 8 van de Julianaschool in Schagen. Onder leiding van een leerkracht en een nascholer zetten de leerlingen een echte wereldwinkel op die nog steeds draait. Alleen met een enorm potentieel aan verbeelding kan zo iets van de grond komen en draaiend gehouden worden (Fijma, 1996). De kinderen voeren hun werk in deze winkel met veel verve en betrokkenheid uit, maar krijgen de ruimte om het te doen zoals ze zelf willen, binnen de regels. Ze weten dat hun winkel net-echt is, met een eigen klantenkring, maar ook dat het niet helemaal echt is: ze krijgen geen salaris, mogen geen rekening openen, hebben de winkel niet gekocht of gehuurd, als ze van school af gaan verlaten ze de winkel. Maar zolang ze in groep acht zitten, doen ze *alsof* ze de eigenaren en enige verantwoordelijken voor die winkel zijn. Naast hun kennis over de werkelijkheid is het vooral hun verbeelding van wat er in de winkel kan en moet gebeuren, die voor een belangrijk deel de invulling van de activiteit stuurt. Verbeeldend spel dus, maar wel een dat dicht in de buurt ligt van het echte werk.

### **Leerjaren 3 en 4 (middenbouw): individueel**

Een voorbeeld van individueel verbeeldend spel in de middenbouw van de basisschool zien we in de belangstelling voor avonturespelletjes zoals op de computer of gameboy. De speler identificeert zich met de avonturen van Mario, bijvoorbeeld, die allerlei hindernissen moet overwinnen en gevaren moet pareren om bij een gewenst eindpunt te komen. Ook hier zie je dat deze activiteit hen vrijwel volledig in beslag neemt. In het spel moeten ze zich aan een aantal regels houden. Ze kunnen ook beslissingen nemen: welke kant ga ik op, welke vijand zal ik eerst aanpakken; de speler heeft daarin dus veel vrijheid. Op de computer zijn allerlei vormen van strategisch denken mogelijk. Het staat buiten kijf dat dit een vorm van ‘spel’ is. Er zijn tal van verwachtingen en verrassingen en het spel doet het een beroep op verbeelding. De spelers verplaatsen zich in de positie van de hoofdpersoon en dat blijkt uit de taal: ze praten over ‘ik’ in plaats van de naam van de hoofdpersoon, zoals Mario. Tijdens het spel uiten ze voortdurend kreten van blijdschap of frustratie, alsof ze de avonturen zelf ondergaan. Ze praten er met elkaar over in de eerste persoon: “Ik heb die en die verslagen, en toen deed ik dit...”. Tijdens dat spel zijn ze even in die wereld en zijn ze even de held. Zonder die verbeelding zou dit soort spelletjes waarschijnlijk niet de aantrekkingskracht hebben van nu. Het zou dan slechts een soort behendigheids spelletje zijn (wat het nu gedeeltelijk ook wel is), zoals een flipperkast of Tetris.

Het individuele verbeeldingspel is niet iets van de huidige tijd en de technische hulpmiddelen. Het bestaat waarschijnlijk al eeuwen in het spel waarin het kind met poppetjes, soldaatjes of andere speelgoedobjecten een spel regisseert en uitspeelt. Ik heb dit eerder al aangeduid als regisseerspel. Het kind dat uren met een treinbaan speelt gaat het er niet slechts om dat treintje, al dan niet elektrisch, over de spoorbaan te laten gaan. Het gaat er om volgens dienstregeling passagiers op te halen op verschillende stations, om auto’s die moeten wachten voor gesloten spoorbomen, treinen die op wissels niet tegen elkaar mogen botsen et cetera. Dit kind roept in de verbeelding een wereld met treinen en alle gebeurtenissen daarom heen op die het zelf regisseert. Er bestaan talloze varianten van dit regisseerspel: Playmobil, Action man, Transformers en ga zo maar door. Het betreft speelgoed dat het mogelijk maakt om in je eentje te verzinken in een verbeelde wereld, waarvan je zelf de regisseur bent. In de leeftijdsfase van 6 tot 8 jaar is dit een veel voorkomende vorm van verbeeldend spel. De functie van dit spel voor kinderen is om te exploreren hoe zij in die wereld staan, hoe zij interacteren met de personen en objecten uit die wereld.

### **Leerjaren 3 en 4 (middenbouw): de kleine groep**



Veel van wat als solitair spel wordt uitgevoerd in deze fase leent zich ook voor samenspel. Op een autoracebaan doen twee jongetjes een Grand Prix na, compleet met commentaar. Ze spelen ieder een rol van een bekende autocoureur. Op zeker ogenblik wordt ook een ongeluk geënceneerd en worden de brandweer en de ziekenauto in het spel ingevoerd. De verbeelding lijkt nu echter met de jongens op de loop te gaan: plotseling begint alles door de klas te vliegen als gevolg van het ongeluk. De leerkracht wil dat niet en –in plaats van het regelrecht te verbieden- gaat hij meespelen in het spel. Hij laat de autootjes weer rijden met de mededeling: “... maar de wedstrijd gaat door. Het publiek heeft er voor betaald”. De leerkracht neemt ook een naam van een autocoureur aan. De jongetjes vinden dat plotseling interessanter dan gooien met autootjes en hervatten hun spel, geven commentaren. Ondertussen voert de leerkracht ook wat extra regels in: “Na elke vijf rondjes moet je een pitsstop maken voor nieuwe banden”. De jongens nemen weer de gehele regie over en verbeelden weer dat ze autocoueurs zijn.

#### Een voorbeeld

Twee jongetjes werken samen aan een werkstuk over dinosaurussen. De ene heeft blijkbaar Jurassic Park gezien (“Hebben we thuis op de video”). Ze spelen achtereenvolgende scènes uit de film na. De ene die de film gezien heeft, speelt dr Grant, de ander is dinosaurus (“Tyrannus rex”) en achtervolgt Grant. Hij hoeft de film niet te zien maar heeft genoeg aan zijn verbeelding. Dit spel wordt in de pauze op het speelplein voortgezet, waarbij dr Grant steeds meer over de film uitlegt aan de ander: “En toen gebeurde er dit...”. Op deze manier maken deze jongens een eigen versie van Jurassic Park.

### **Leerjaren 3 en 4 (middenbouw): de grote groep**

Verbeeldende spel is niet alleen in de kleine groep aan de orde. Het naspelen van een (voor)gelezen verhaal in een toneelstuk of op de verteltafel veronderstelt ook de nodige verbeelding. In principe kunnen alle leerlingen daaraan meedoen, hun ideeën, interpretaties en ervaringen uitwisselen. Kamperen op het schoolplein waarbij je doet alsof je in het oerwoud bent, spel in een verkeerstuin waar allerlei verkeersdeelnemers door elkaar heen krielen, waar politie bekeuringen uitdeelt, ziekenauto's en takelwagens staan te wachten om uit te rijden. Alle met hun eigen entourage, hun eigen hulpmiddelen, hun eigen rollen, hun eigen taal. Ook dat zijn rijke omgevingen die vormen van verbeeldend spel uit kunnen lokken. Deze zijn in de leerjaren 3 en 4 (middenbouw) goed in te zetten vooral om kinderen de gelegenheid te geven hun verbeelding in daden om te zetten en zo de sociale relaties en rolinteracties te verkennen.

### **Kleutergroepen, leerjaar 1 en 2 (onderbouw): individueel**

Het individueel spelende jonge kind vertoont zeker momenten van verbeelding in zijn spel: Een vierjarige zit met Lego te spelen en probeert een huis te bouwen. Bij het dak gekomen, lukt het hem niet om het hele huis te overkappen met de kleine steentjes. Hij lost dit op door langs de rand van de muren dwarse steentjes te zetten, waardoor er een soort dakrand ontstaat, in het midden blijft het dak echter open. Op de vraag of het nu niet binnen gaat regenen antwoordt hij kordaat: “Nee, want er zit toch een dak op; dit is het dak” (en hij wijst de rand aan). Hij doet dus ‘alsof’ die rand het dak is.

#### Enkele voorbeelden

Een driejarige zit met blokken te spelen en rommelt daar eigenlijk een beetje mee aan. Op zeker moment legt hij een blok op zijn hoofd (het is niet duidelijk of dit toeval is, of opzettelijk). Die glijdt er af, en hij probeert opnieuw. Hij herhaalt dat verscheidene malen en heeft er ogenschijnlijk wel lol in. De peuterleidster raakt geïnteresseerd in wat hij aan het doen is en vraagt: “Heb je een hoed op?” Het jongetje ontkent dat niet, maar zegt: “Hoed valt”. Het is niet te zeggen of dit kind de verbeelding van de hoed al had, voor dat de leidster het vroeg, maar hij neemt het beeld in elk geval onmiddellijk over. Probeert nog een paar keer en gaat vervolgens op zoek naar een echte hoed (pet) en zet die op.

Een driejarige houdt een doosje tussen schouder en oor en loopt daarmee de speelzaal rond, af en toe zegt hij wat onverstaanbaars. Onmiskenbaar verbeeldt dit jochie zich dat hij telefoneert met een GSM. Als de juf het opmerkt, gaat ze mee doen en praat met haar hand tegen haar oor. Het gesprek komt niet verder dan over en weer “Hallo, hallo”, maar de verbeelding van een telefoongesprek (doen alsof) is overduidelijk.

In al deze voorbeelden zien we hoe jonge kinderen in individueel spel gebruik maken van verbeelding en objecten gebruiken ‘alsof’ ze een nieuwe functie hebben. Vermoedelijk vervult dit alsof-gedrag een functie in het exploreren van de wereld en haar mogelijkheden. Een belangrijk soort alsof-gedrag in deze leeftijdsfase zien we ook als kinderen zich laten meenemen in een rol: Een driejarig meisje loopt wat doelloos rond, met een knuffel in haar armen, duim in de mond. Juf komt bij haar in de buurt zitten en neemt zelf ook een pop op schoot. Ze vraagt: “Hoe gaat het met jouw baby’tje?” Eerst kijkt het meisje haar niet begrijpend aan, maar de juf gaat door: ze praat tegen haar pop, zoals ze wellicht ook tegen haar dochtertje praat(te). Het meisje komt naast haar zitten en neemt de pop van haar juf over. Ze heeft nu een knuffel en een pop op schoot. De juf gaat door: “Zijn dat jouw kindjes? Moeten ze nog niet naar bed?” Geleidelijk aan verlost de juf het meisje tot de rol van moeder. Uiteindelijk doet ze alsof ze de moeder van die twee kinderen is. Dit soort rolgedrag blijft nog tamelijk geïsoleerd, op zichzelf staand, maar het is een belangrijke schakel naar het sociale rollenspel, waarin rollen op elkaar betrokken worden. De moeder die bijvoorbeeld met de dokter praat.

#### Nog meer voorbeelden

Iets dergelijks zien we ook bij een bijna driejarige jongetje die met zijn autootje zit te spelen. Bromgeluiden makend rijdt hij het autootje over de tafel. Er is hier sprake van hanterend spel. Dan komt vader naast hem zitten en vraagt: “Mag ik mee rijden?” Het jongetje geeft hem de auto, maar de vader geeft de auto terug en zegt: “Nee, jij bent de chauffeur. Waar gaan we naar toe?” “Naar oma!”, zegt het jongetje glunderend. Juist de lach is hier veelbetekenend. Het laat zien dat de jongen doorheeft dat het niet echt is (Garvey, 1990), ze doen maar alsof. Het jongetje pakt de rol wel op en gaat met het autootje rijden. Hij doet alsof hij de chauffeur is. Hanterend spel is in verbeeldend spel overgegaan.

Een ander jongetje heeft een brandwehelm met zijn verjaardag gekregen (zijn vader is bij de brandweer!). Wekenlang loopt hij rond met de helm op en verbeeldt zich brandweerman te zijn. Elk vuurtje blust hij, en dat zijn er meer dan we zouden denken! Als blusslang gebruikt hij afwisselend vrijwel alle langwerpige voorwerpen van stofzuigerslag tot potlood, blok uit de blokkendoos, wc-rolletjes et cetera.

De laatste beschreven gevallen zijn vormen van rolgebonden handelen. Dit soort verbeeldend spel wordt vaak solitair gespeeld, maar vormt een belangrijke opstap naar rollenspel met anderen en nog later thematisch rollenspel.

## **Kleutergroepen, leerjaar 1 en 2 (onderbouw): de grote groep**

Bij jonge kinderen zien we dat de verbeelding sterk vanuit de context wordt opgebouwd en vanuit die context ook ondersteund wordt.

### Een voorbeeld: de schoenwinkel

Een juf is met vierjarigen een schoenenwinkel in de klas aan het opbouwen. Er ligt een berg schoendozen. Die kunnen ze in de winkel gebruiken, voor op de planken. De juf wil de aanleiding creëren om die dozen met schoenen te gaan vullen (de schoenen staan op dat moment nog in het magazijn). Ze opent een van de dozen en roept verbaasd uit: “Maar er zit niks in!” De leerkracht heeft de bedoeling om zo bij de kinderen de vraag te laten ontstaan naar echte schoenen, maar de reactie vanuit de groep is (letterlijk): “We doen maar alsof!” Deze kinderen hebben kennelijk al genoeg aan de dozen om zich een schoenenwinkel te verbeelden. Niettemin rijdt de juf even later een kar met schoenen binnen. En dan begint het sorteren, vergelijken, meten, passen en in dozen doen. Maar ondertussen kunnen ze het niet laten om zich als klanten te gaan gedragen: ze passen schoenen, kopen die en blijven er mee rond lopen, alsof het al grote dames zijn. Die verbeelding werd opgeroepen in de context van het spel: ze stimuleren elkaar daarin en het materiaal lokt dat uit.

### Een voorbeeld: de poppenkast

Prachtige voorbeelden van collectieve verbeelding en perifere deelname aan een schouwspel zien we wanneer kinderen naar een poppenkast zitten kijken. Hoewel dit in eerste instantie misschien een passief schouwspel lijkt, is het dat beslist niet, wanneer het verhaal gaat over personen die iets voor hen betekenen. Met hun uitroepen, aanwijzingen en gebaren nemen ze deel aan het spel; ze zijn vrij in de keuze van hun handelingen, ze zijn betrokken en accepteren de regels van het spel (ze verraden de hoofdpersoon niet, als ze hem dat beloofd hebben!). Een goed poppenkastspel is niet als een toneelstuk dat volwassenen afstandelijk en stilzwijgend consumeren (hoewel ook dat niet puur passief is). Een poppenkastspel is een uitnodiging aan kinderen om deel te nemen (vanuit een perifere positie) aan een verhaal dat zich voor hun neuzen voltrekt en gebruik maakt van voor de kinderen belangrijke figuren. Sylvie Rayna heeft met haar Franse collega's veel onderzoek gedaan naar belevingen van heel jonge kinderen voor de poppenkast. Uit de manier waarop de kinderen reageren en met elkaar praten over de gebeurtenissen in de poppenkast werd duidelijk dat hier van echt verbeeldend spel sprake is (Stambak, et al, 1983; Stambak & Sinclair, 1993). De verbeelding is hier een collectief opgewekte voorstelling die door de kinderen wordt overgenomen en voortgezet. Rayna, Ballia, Bréauté en Stambak (1993) zagen dat ook mooi in gevallen waarin kinderen twee-aan-twee de gelegenheid kregen om een poppenkastspel te maken. V speelden ze vanuit steeds wisselende verbeelding. De deelname van de kinderen is dan niet perifeer meer: de kinderen doen het zelf.

Poppenkast, mits zo gespeeld dat kinderen in het spel worden betrokken, is een belangrijke manier om het verbeeldende spel bij jonge kinderen in een groep uit te lokken. Daarbij moeten we er wel rekening mee houden, dat poppenkastspel (met gebruik van handpop, in kleine ruimte) erg hoge eisen stelt aan de fysieke en sociale vaardigheden van de kinderen zelf. Poppenkastspel met kinderen die daarop niet goed voorbereid zijn of te weinig hulp krijgen, onttaardt heel vaak in gerommel, of gooi- en smijtwerk. In de regel is de kans op succes met een eigen poppenkastspel trouwens het best als de kinderen niet te jong zijn, en daarbij ook de nodige sociale ondersteuning krijgen.

### Voorbeeld: bij de kapper

Een van de vele voorbeelden die Janssen-Vos (2004) bespreekt, behandelt een thematisch rollenspel in de kleutergroep. Het speelt zich af in een kapsalon waarin een kapster en diverse klanten (waaronder de juf) meedoen. In de wachtkamer bespreken de klanten hun gewenste kapsel, vragen elkaar hoe ze het willen hebben, verder wordt er (zogenaamd) geknipt, gewassen, gekamd, betaald, afspraken gemaakt en ga zo maar door. Alle deelnemers spelen niet alleen *alsof* ze werkelijk kapster of klant zijn, maar ook de hele omgeving en de handelingen zijn door de kinderen voor dit spel van een nieuwe betekenis voorzien. Er worden wel echt krullen ingezet, maar er wordt niet echt geknipt. En dat de klant voor een vervolgspraak terug mag komen op “*dinsdag zes..dertig...tien uur*” is ook al geen enkel probleem. De betekenis van die afspraak hoeft natuurlijk niet letterlijk genomen te worden. De verbeelding die erdoor wordt uitgelokt van een nieuwe afspraak is voldoende. Het kind dat de kapster speelt, merkt dat de wereld (dwz de klanten) terug speelt. Het is de verbeelde situatie van een kapsalon en het verbeelden van de mensen daarin die de grond vormt voor dit spel. Het is bovendien de vrijheid die de spelers hebben evenals de erkende en gedeelde regels binnen dit spel die de verwachtingen en de verrassingen opbouwen welke het spel gaande houden en vernieuwen. Deze basiselementen kan de volwassene benutten om haar of zijn bijdrage zodanig in te vullen dat kinderen ervan leren zonder dat het spel verstoord wordt. In de kapsalon wordt veel gepraat, waardoor er gelegenheid is voor de uitbreiding van de woordenschat en voor ontwikkeling van communicatieve vaardigheden.

Natuurlijk kun je in een kapsalon vragen om een vervolgspraak, liefst geschreven. Hoewel de kinderen soms nog niet kunnen schrijven of moeite hebben met schrijven, doen ze toch *alsof* ze schrijven. Dat stoort het spel niet, hoewel kinderen er zelf misschien niet op komen. Natuurlijk kun je in een kapsalon vragen om een prijslijst, een rekening en geld terug als je te veel betaald hebt. En als dat er allemaal niet is, dan moet het er komen. Ook het maken van een prijslijst wordt dan een onderdeel van dit spel. Juist omdat kinderen de situatie en wat daarin allemaal kan gebeuren in hun verbeelding oproepen, kunnen dit soort vernieuwingen door de leerkracht uitgelokt worden.

In een schat aan andere voorbeelden illustreert Janssen-Vos de mogelijkheden van het rollenspel in een kleine groep. Ze laat ze zien hoe wezenlijk de rol van de leerkracht daarin is in onderwijs en opvoedingssituaties. Voor een verdere illustratie en argumentatie vooral ook over de rol van de leerkracht verwijs ik graag naar dit boek

Zoals we gezien hebben, komt verbeeldend spel bij jonge kinderen vaak voor, maar het vraagt nog wel veel ondersteuning vanuit de situatie. In de regel heeft dit spel de functie om de wereld van de dingen en rollen te exploreren. In verbeeldend spel leert het kind chauffeur te zijn, en leert hij of zij het kind de rol van chauffeur een beetje kennen. Door te doen alsof een blok een hoed is, leert het kind de eigenschappen van blokken en de sociale betekenis van hoeden een beetje beter kennen. Verbeeldend spel geeft het jonge kind toegang tot de volwassen betekeniswereld. De rol van de leerkracht daarbij is veelbetekenend. Zij moet de verbeelding van de kinderen de ruimte geven, of hen betrekken in open en aansprekende activiteiten en vooral die toevoegingen doen die bijdragen aan de verbeelde werkelijkheid.

### 5.4 Verbeeldend spel dat zorg oproept

In het voorafgaande heb ik laten zien waar verbeeldend spel voorkomt in het leer- en ontwikkelingstraject van kinderen tussen ongeveer 3 en 12 jaar, en in welke vorm dat zich kan manifesteren. Het moge duidelijk zijn dat dit type spel van grote betekenis is voor de ontwikkeling, maar ook dat de werkelijke betekenis deels afhangt van de ontwikkelingsfase

waarin de leerling verkeert. Helaas doen zich daarin ook regelmatig stagnaties voor. In grote lijnen zullen we daar op in gaan.

Stagnaties ontstaan bijna altijd daar waar de bedoelingen van de leerkracht en die van de het kind niet goed op elkaar afgestemd zijn. Dat kan komen doordat de leerkracht in een bepaalde situatie de mogelijkheden van het kind ten aanzien van verbeeldende spel niet herkent. De mogelijkheden worden te hoog geschat (frustrerend voor de leerlingen) of te laag (te weinig motiverend voor de leerlingen). Om stagnaties te voorkomen moet de leerkracht in staat zijn om te taxeren in welke mate een activiteit verbeeldend spel kan uitlokken. Daarnaast moet hij of zij ook de actuele mogelijkheden van de leerlingen goed kunnen schatten.

Mogelijke factoren bij de leerlingen die de kansen van verbeeldend spel kunnen inperken zijn de volgende:

- *taalontwikkeling*: een beperkte taalontwikkeling kan de mogelijkheden tot verbeelding inperken. Bij individueel spel wordt een kind minder gehinderd door stoornissen in de taalontwikkeling dan wanneer het kind betrokken is bij rollenspel en simulatie. Toch leidt individueel spel bij een beperkte taalontwikkeling tot belemmeringen wanneer strategische keuzes moeten worden gemaakt. Taalontwikkeling hangt samen met de ontwikkeling van cognitieve mogelijkheden die nodig zijn om verbeeldend spel te spelen;
- *motivatie en interesse*: als de inhoud van het verbeeldende spel niet aansluit bij de algemene motivatie van de leerlingen om te spelen of te leren, of geen aansluiting vindt in de interesses van de leerling, dan zal het verbeeldende spel slechts met moeite tot stand kunnen komen. Betrokkenheid is een van de basiskenmerken van verbeeldend spel. Als een leerling niet geïnteresseerd is in een bepaalde vorm van verbeeldend spel, doen we er goed aan te blijven doorzoeken tot we een thema gevonden hebben waar deze leerling wel interesse voor toont. Het uitblijven van verbeeldend spel in de ene situatie hoeft nog niet te betekenen, dat dit via andere activiteiten niet alsnog kan worden uitgelokt;
- *persoonlijkheidskenmerken*: er zijn diverse persoonlijkheidskenmerken die deelname aan verbeeldend spel kunnen bemoeilijken, of een voorkeur voor specifieke vormen in de hand kunnen werken. Bij een autisme spectrum stoornis (ASS) is het vermogen tot verbeelden aangetast. Evenzo moeten we ook een match zoeken tussen andere persoonlijkheidskenmerken, zoals een Aandachtstekort Stoornis (ADHD); angststoornissen en dergelijke, en de vormen van verbeeldend spel.

We kunnen zeggen dat verbeeldend spel op basis van een zekere taalvaardigheid vooral een beroep doet op interesse, een open empathische houding ten opzichte van de sociale wereld en beweeglijkheid in denken. Verbeeldend spel vraagt tevens op het vermogen om zich in te leven in de bedoelingen van een ander. Dit vermogen ontstaat al vroeg in de kinderlijke ontwikkeling (Tomasello, 1999). Een kind met een specifiek niveau van *taalontwikkeling*, *denkontwikkeling*, *interesse*, en *empathische mogelijkheden* kan het decor van de gegeven werkelijkheid op een authentieke manier gebruiken voor zijn of haar verbeeldend spel. Het kan zodoende kiezen voor een vorm of inhoud die niet past in de verbeeldingen van de opvoeder; denk aan oorlogsspelletjes. In die gevallen zou de leerkracht moeten nadenken over de grenzen van zijn eigen verbeelding. Want verbieden van dit soort spelletjes kan juist een oorzaak van stagnaties in het verbeeldende spel worden.

Als bij sommige kinderen verbeeldend spel stagneert kan de leerkracht hen helpen door hen te bertekken bij speelse activiteiten en hen te ondersteunen. Ze worden aangemoedigd om hun aandeel te leveren, waarbij hen een rol of bezigheid wordt aangereikt die ze aankunnen. Zoals op de school voor speciaal onderwijs, waarin de juf met een van de kinderen naar de winkel

gaat in de supermarkt in de klas. Vooraf vraagt de juf: “Wat gaan we kopen?” en ze maken samen een boodschappenlijstje. Eenmaal in de winkel vergeet het jongetje het lijstje, maar de juf vraagt: “Wat moesten we ook alweer hebben? Weet je het nog?” Het jongetje weet het inderdaad niet meer en de juf vraagt hem zijn boodschappenlijstje uit de tas te halen. Samen lezen ze de tekeningen op het lijstje: “Een pak melk en twee peren”. Wat de leerling nog niet kan (in dit geval planmatig handelen) wordt door de juf in de gaten gehouden. En sommige dingen (in dit geval het lezen van de tekeningen op het lijstje) doen ze samen. Juist dóór deze hulp kan dit jongetje aan het verbeeldend spel in de winkel meedoen (Peters, 2003). Het is niet te verwachten dat deze ene keer de ontwikkelingsstagnaties in het verbeeldende spel oplost, maar het betrokken worden in dit soort activiteiten is wel een belangrijk begin. Het vertrouwen in eigen mogelijkheden kan binnen de verbeelde werkelijkheid worden opgebouwd.

In sommige gevallen worden stagnaties van verbeeldend spel ook veroorzaakt door de beklemming die van schoolse situaties kan uitgaan. Naarmate leerlingen langer op school meedraaien, krijgen ze ook een duidelijker idee van wat de school is en wat die toelaatbaar vindt of van hen verwacht. Meer en meer gaat het schoolse leven van leerlingen gepaard met een striktere regeldwang, waardoor het idee gaat postvatten dat op school alleen volgens de voorgeschreven regels gehandeld mag worden. Dit strikte ‘didactische contract’ staat verbeeldend spel in de weg. Van de leerkracht wordt eigen verbeeldingskracht gevraagd bij het mogelijk maken van verbeeldend spel. Verbeeldend spel kan alleen gedijen in een klimaat van openheid, vrijheid, tolerantie en veiligheid. Juist door het creëren van dit veilige en stimulerende klimaat kan de school een belangrijke bijdrage leveren aan verbeeldend spel.

### *Conclusie*

Verbeeldend spel is een belangrijke activiteit voor de ontwikkeling van kinderen. Observatie van kinderen die in verbeeldend spel verwickeld zijn, laat zien dat de aard van dat spel zich ontwikkelt met de cultuur en met de voortschrijdende persoonsontwikkeling. In vrijwel alle gevallen van verbeeldend spel zien we dat er eerst een bepaalde activiteit ontstaat, spontaan of opzettelijk uitgelokt door de situatie of door de leerkracht, en dat daarna de verbeelding de invulling van die activiteit stuurt.

Uit dit principe kan een belangrijke les geleerd worden voor het stimuleren van verbeeldend spel op school. Probeer leerlingen altijd eerst in een activiteit te krijgen en geef hen de ruimte, de veiligheid en het vertrouwen dat er gefantaseerd mag worden. Dat betekent niet dat elke ongebreidelde fantasie hoeft te worden toegelaten. Zoals we gezien hebben, verdragen spel en regels elkaar goed, zolang de betekenis van de regels voor de kinderen duidelijk is en productief kan worden ingezet. Vooral in de hogere leerjaren liggen hierin de mogelijkheden om verbeeldend spel te blijven stimuleren.

## 6 Toepassing van kennis over spelen en improviseren: Nettie Kwakkel-Scheffer, Anthon de Vries en Diny van der Aalsvoort

### 6.1 Inleiding

In het eerste hoofdstuk is toegelicht wat spelen eigenlijk is. De hoofdstukken 2 tot en met 5 bevatten per spelcategorie voorbeelden en ideeën om spelen in elk leerjaar op de basisschool uit te lokken. In dit hoofdstuk bespreken we mogelijkheden om met de meeste kans op succes te komen tot improviseren en spelen op de basisschool. In 6.2 gaan we in op het schoolteam, zelfreflectie en organisatie. In 6.3 bespreken we een continuüm van zorg bij spelen en improviseren. We eindigen het hoofdstuk met een terugblik op het gehele boek.

### 6.2 Aan de slag maar hoe?

In hoofdstuk 1 is uiteengezet dat er een grote verscheidenheid aan activiteiten is die we als spel herkennen. Hoe verschillend ook: ze hebben een aantal wezenlijke kenmerken gemeen. Om vat te kunnen krijgen op die verscheidenheid is in dit boek gebruik gemaakt van de indeling van spel in categorieën die ontleend is aan Vermeer (1955). Zeer veel van het spel dat de leerkracht op de basisschool te zien krijgt kan met behulp van deze indeling beter omschreven en geïdentificeerd worden. Het stelt de observerende leerkracht in staat méér te ‘zien’, nuances te onderscheiden.

De hoofdstukken 2 tot en met 5 bieden tal van handreikingen aan de leerkracht die spelen op de basisschool wil stimuleren. Gesteld dat hij/zij nu aan de slag wil, dan rijzen de volgende vragen:

- kán dat wel, op onze school?
- kan ik dat wel, heb ik affiniteit met improviserend spelen?
- weet ik hoe ik dat aan moet pakken?

In deze paragraaf beantwoorden we die vragen. We gaan daarbij uit van de zogenaamde zeven competenties van leerkrachten (Korthagen, 2004). De competenties verwijzen naar beroepsrollen van, en situaties waarin leerkrachten competent dienen te zijn op de basisschool. De volledige vragenlijst staat in bijlage 1.

#### 6.2.1 *Het schoolteam*

De eerste vraag luidde: kán dat wel, op onze school? Iedere leerkracht maakt deel uit van een schoolteam. Elk team bestaat uit onderling verschillende mensen, met ieder voor zich hun eigen houding ten aanzien van creativiteit in de les, speelsheid, improviserend bezig zijn. Voor de leerkracht die speelse activiteiten wil bevorderen is het zinvol om zich te oriënteren op de mogelijkheden die zijn/haar school te bieden heeft. Het is niet te verwachten dat ‘spelen’ bovenaan de lijst met prioriteiten staat: er móet al zoveel.

*”Zelfs als er een behoefte aan creativiteit bestaat, kan de onderwijspraktijk die behoefte schijnbaar onmogelijk maken. Ons werk op school met honderden interacties met leerlingen en anderen, met de eindeloze serie korte termijn doelen, met de constante stroom van eisen om een administratie bij te houden, en daarbij ook nog wat er zoal voor onverwachts gebeurt, dat werk op school biedt nauwelijks kansen om nieuwe dingen te bedenken en uit te voeren” (Postlethwaite, 1999).*

Niettemin kan een schoolteam besluiten om:

- aandacht aan spelen te besteden in het schoolplan;

- een deel van het budget te reserveren voor spelmateriaal, verkleedkleden et cetera;
- feestdagen aan te grijpen voor het organiseren van speelse activiteiten zoals toneelstukjes, musicals, replica's van tv-shows;
- een goed gebruik te maken van ieders gaven op dit gebied;
- in het mededelingenblad ouders hieromtrent op de hoogte te stellen en hen erbij te betrekken.

## HET SCHOOLTEAM

De leerkracht vormt samen met de collega's in de school het team. Creativiteit van je leerlingen houdt meer in dan mooi kunnen tekenen of mooie werkstukken maken. Humor hoort er bijvoorbeeld ook bij, en speelse interesse tegenover klasgenoten.

- A Maak een lijstje met de namen van de andere leerkrachten en geef elk in gedachten een cijfer (van 1 tot 10) voor de mate waarin die collega aandacht schenkt aan de creativiteit van zijn leerlingen.
- B Improviserend spel op school (op passende momenten) bevordert het welbevinden van de leerlingen (sociaal, emotioneel, en wat hun motivatie betreft). Is er in het schoolplan een formulering opgenomen die betrekking heeft op de ruimte die aan spel wordt geboden in het curriculum van boven-, midden- en onderbouw?
- Ja.
  - Niet echt.
- C Wordt er in de schoolgids voor ouders, of in het mededelingenblad aandacht besteed aan het belang dat de school hecht aan de creativiteit van de leerlingen?
- Ja.
  - Nee, want de ouders zouden dat maar raar vinden.
- D Hoe staat het met het budget van de school voor buitenspel, muzische vorming, techniek, sport, feestdagen, en spel in de klas?
- Dat budget is ruim bemeten.
  - Dat budget is krap bemeten.
- E Zijn er voldoende verkleedkleden en ander materiaal om mee te spelen in de school, zowel voor de boven-, als de midden- als de onderbouw?
- Ja.
  - Alleen in de onderbouw.
  - Nee.
- F Als er op school iets feestelijks te organiseren valt, reageren mijn collega's als volgt.
- Ze zijn enthousiast en bieden zich aan om te helpen.
  - Ze laten het aan een of twee mensen over.

Het is van belang om de mening van de ouders te weten: vinden zij dat de school zich zoveel mogelijk moet richten op het geven van onderwijs, of zijn zij voorstanders van speelse activiteiten op school?

In de naaste omgeving van de school kunnen speelse activiteiten en muzische vorming bevorderd worden: leerlingen zijn mogelijk lid van een toneelgroepje, gaan naar de muziekschool of naar balletles. Daar kan een inspiratiebron van de kinderen zijn waarvan ze bij speelse activiteiten in de klas profiteren - en medeleerlingen eveneens! De leerkracht moet daarvan wel op de hoogte zijn.

## KENNIS VAN DE OMGEVING



De leerkracht kent de omgeving van de school en maakt er deel van uit.

- A Geef een schatting van de houding van de meeste ouders waar het de spelmomenten in de school betreft.  
Voor de kinderen moet de school bruisen van speelse activiteiten.  
Improviserend spel op school accepteren de ouders meestal wel.  
De ouders vinden dat kleuters mogen spelen, oudere kinderen doen dat wel thuis.
- B Geef een schatting van de invloed die schoolgerelateerde instituties (bijvoorbeeld de Schoolbegeleidingsdienst; een buurthuis; een dorpsvereniging) hebben op speelse activiteiten in je eigen klas.  
Er is veel invloed van instituties.  
Er is weinig invloed van instituties.
- C Geef een schatting van de mate waarin jij en je collega's de leerlingen informeren en aanmoedigen om deel te nemen aan buitenschoolse activiteiten (zoals buurthuis, muziekschool, toneelclub).  
- Informeren.  
- Aanmoedigen doen we regelmatig  
- We moedigen wel eens aan.  
- We moedigen nooit aan.

### 6.2.2 Zelfreflectie

De tweede vraag is: Kan ik dat wel? Heb ik affiniteit met improviserend spelen?

Ook de leerkrachten die het waardevol achten als er op school veel ruimte gegeven wordt aan creatief en speels bezig zijn komen daar zelf niet altijd even vlot toe in de dagelijkse praktijk. Mogelijk zijn zij er in hun eigen bestaan niet toe geneigd. Misschien zijn ze onvoldoende op de hoogte van de mogelijkheden van hun leerlingen op dit terrein. Er kunnen ook andere oorzaken voor zijn: door zelfreflectie kan de leerkracht die op het spoor komen.

### ZELFREFLECTIE

De (toekomstige) leerkracht maakt voor zichzelf duidelijk met antwoorden op onderstaande vragen, hoe hij/zij staat tegenover improviserend spel en creativiteitsbevordering op school.

- A Hoeveel improviserend spel, zoals verbeeldend spel, maak ik in mijn groep mogelijk in de voorbereiding van Sinterklaas, feestdagen en verjaardagen en tegen het einde van het schooljaar?  
- Veel.  
- Redelijk wat.  
- Weinig.
- B Hoe speels-creatief ga ik zelf met mijn vrije tijd om?  
- Heel creatief.  
- Gemiddeld.  
- Niet anders dan mijn collega's.
- C Creativiteitsbevordering slaat lang niet bij alle leerlingen aan.  
- Dat is waar.  
- Dat geldt slechts voor enkele leerlingen.  
- Dat is niet waar.
- D Hoe sta/stonde ik op de opleiding tegenover de lessen over creatief bezig zijn?

- Van die lessen heb ik veel geleerd.
- Als leerkracht heb ik daar niet veel aan gehad.
- Die lessen waren wel leuk.

### 6.2.3 Didactiek en pedagogiek

Bij improviserend spel als onderdeel van activiteiten op school zijn vakinhoudelijke overwegingen en didactische keuzen van belang. Aan de vakinhoudelijke keuzen gaat de beslissing vooraf om improviserend spel aan te bieden aan de hele groep óf alleen aan een paar leerlingen, bijvoorbeeld in plaats een boek te lezen als ze klaar zijn met hun werk. Wat ze er dan van maken laat de leerkracht aan hen over. Momenten als deze kunnen waardevol zijn voor de ontwikkeling en ze bevorderen wellicht een positieve houding tegenover de school, maar ze vragen niet om een vakinhoudelijke keuze van de leerkracht. Dit is wel het geval als er improviserend spel voor de grote groep wordt aangeboden. Binnen welke vakken is dat mogelijk?

Creatief, improviserend bezig binnen lessen is mogelijk als de leerling een bepaald niveau, een zekere vaardigheid op het onderhavige terrein bereikt heeft. Zo op het oog lenen muzieklessen er zich niet goed voor: eigen expressie op dit gebied vraagt om grote beheersing van maat, ritme en melodie. Echter, bij de doe-het-zelf muziekgroep (hoofdstuk 2) kan naar hartelust geïmproviseerd worden.

Bij rekenonderwijs kan het improvisatievermogen aangesproken worden bij het “schatten” van aantallen, lengtes, gewichten of verhoudingen, en dat lukt als de leerling enkele rekenvaardigheden onder de knie heeft. In allerlei projecten waarbij bouwen en ontwerpen noodzakelijk is, kan rekenen een rol spelen.

Voor het onderwijs in de Nederlandse taal en voor muzische vorming geldt eveneens dat er een basale vaardigheid opgebouwd moet zijn, wil het improviseren lukken en leuk zijn. In de regel beheersen ook jonge leerlingen de gesproken taal voldoende om bijvoorbeeld rijmwoorden te kunnen maken of verhalen te kunnen bedenken. Ook hebben ze zich al enige vaardigheid in knutselen en tekenen verworven.

Leerlingen afkomstig uit andere culturen hebben soms andere ervaringen met spelen waardoor improviserend spelen problemen kan geven. De leerkracht dient daarop bedacht te zijn.

Vanuit didactisch oogpunt pleiten we ervoor om improviserend spelen onder de vaardigheidstrainingen te scharen. Daarbij merken we op dat het hier een aparte dimensie van vaardigheden betreft: divergente productie van ideeën en handelingen staat centraal. Er worden specifieke vaardigheden vooraf gesteld. Aan het speels bedenken en opschrijven van zinnigjes met Boom, Roos, Vis gaat het correcte schrijven als vaardigheid vooraf.

Het aanbieden van improviserend spel aan de grote groep eist van de leerkracht inzicht in de specifieke vaardigheden die bij dat spel in het geding zijn: enerzijds om te kunnen vaststellen waarom het soms niet wil lopen, anderzijds om van te voren bepaalde vaardigheden te laten oefenen. Wij vinden het treffen van voorbereidingen, en tevens richtlijnen geven, suggesties doen, ondersteuning bieden van de leerkracht niet strijdig met improviseren, maar onder bepaalde omstandigheden juist noodzakelijk.

## DIDACTIEK

Deze beroepsrol betreft de vakinhoudelijke en didactische overwegingen en keuzes van de leerkracht. Vakinhoudelijk is het voor de hand liggend om improviserend spel als onderdeel van de muzische vorming te zien, met raakvlakken bij wereldoriëntatie en taalonderwijs. Agterberg en Van Beurden (1985) besteden expliciet aandacht aan creativiteitsontwikkeling.

Zij geven de didactische overweging dat creatieve activiteiten van de leerlingen altijd door de leerkracht goed voorbereid en helder uitgelegd dienen te worden.

Er zijn meerdere benaderingen mogelijk van het denken over plaats en aanpak van improviserend spel. Kies voor de formulering die bij jou past.

- A Als ik een van de spelvormen in mijn les opneem, introduceer ik dat spel duidelijk en laat ik de afzonderlijke vaardigheden eerst oefenen.
- B Ik introduceer de spelvorm wel duidelijk, maar verder mogen de leerlingen in het diepe springen om de kans te krijgen zelf uit te zoeken wat er te improviseren valt. Pas als ze vastlopen geef ik suggesties en feedback.
- C Improviserend spel is altijd al een onderdeel van ons curriculum, ik maak als onderdeel van mijn didactische aanpak ook foto's en verslagen voor de portfolio van elke leerling.
- D Er zijn in de loop van een schoolweek veel momenten waarop de leerlingen spelen.
- E Ik probeer altijd van te voren uit wat er zoal te improviseren valt, als ik voor een kleine of een grote groep een spelsuggestie wil kiezen.

Naast didactische komen pedagogische overwegingen aan de orde. Als opvoeder hebben leerkrachten een doel voor ogen. We formuleren dat als: *mogelijkheden scheppen opdat de kinderen uitgroeien tot volwassenen die verantwoordelijkheid voor zichzelf en voor anderen kunnen en willen dragen.*

“Verantwoordelijkheid” klinkt zwaar en het is niet het eerste woord waar men aan denkt als het over improviserend spelen gaat. Eerder komt dan een woord als “vrijheid” naar boven, maar vrijheid en verantwoordelijkheid verwijzen naar de alledaagse praktijk in de klas, óók als het om speelse activiteiten gaat. We noemen hierna enkele onderwerpen die samenhangen met vrijheid en verantwoordelijkheid in verband met spelen.

De vrijheid die kinderen genieten bij het spelen houdt in dat er ook *grenzen* worden gesteld. Wat doe je als leerkracht wanneer een boze, driftige leerling opzettelijk speelgoed kapot maakt? Grijp je in en zo ja, op welk moment? Confronteer je de leerling met sancties? Die vragen gelden eveneens wanneer kinderen elkaar onhebbelijk bejegenen, elkaar uitschelden, pesten of pijn doen. Zulke incidenten kunnen op allerlei leeftijden plaats vinden, al zullen de vormen waarin ze zich voordoen verschillen. Denk aan jongens uit de hogere leerjaren voor wie “meisjes pakken” een favoriet spelletje is.

Opvoeden tot verantwoordelijkheid houdt in dat je een kind leert mee te werken aan het bewaken van een vriendschappelijke sfeer in het samenspel. Concreet kan dat betekenen: op je beurt wachten; niet alleen nemen, maar ook geven; je aan afgesproken regels houden: *eerlijk zijn*. Iedereen maakt wel eens mee dat de kinderen gedurende een spelletje de regels in hún voordeel trachten “aan te passen” of anderszins de waarheid geweld aandoen. De leerkracht die dat onder haar ogen ziet gebeuren moet een beslissing nemen: mengt zij zich erin of niet? Ook aan haar antwoord aan leerlingen die zich komen beklagen over de klasgenoot die “vals speelt” of “alleen maar zijn eigen zin wil doen” gaat een beslissing vooraf: een beslissing gebaseerd op de waarden die je als opvoeder hanteert.

Eerlijkheid of oneerlijkheid is ook op andere momenten in het geding. Denk bijvoorbeeld aan de situatie waarin de leerkracht materiaal klaarlegt omdat de kinderen gaan knutselen: onder andere mooie vellen gekleurd papier. Iedereen wil graag een velletje met die mooie paarse kleur bemachtigen, maar het zijn altijd dezelfde bijdehante kinderen die naar voren rennen en weggrissen wat zij willen hebben - tenzij de leerkracht hun vrijheid inperkt.

Tenslotte noemen we de kwestie *het goede versus het kwade*: een thema dat op elke leeftijd in de basisschool opduikt bij speelse activiteiten. Verbeeldend spel bij jonge kinderen getuigt vaak van een strijd van de “goeden” tegen de “slechten” afgeschilderd in zwart/wit. De “goeden” zijn honderd procent goed, dus die winnen de strijd; de “slechten” zijn volledig slecht en die worden dan ook allemaal afgemaakt. Van nuances is nog geen sprake, maar er is wel een besef van goed en kwaad.

We zien dit ook in poppenkastvoorstellingen. Kinderen die een poppenkastspel opvoeren maken daarbij veelal gebruik van wat ze in een door hen bijgewoonde voorstelling hebben gezien; ze variëren daarop. Meestal komt er een slechterik die het vredige bestaan van de figuren wil verstoren. Natuurlijk moet hij gepakt worden en op zijn minst gevangen gezet. Hier liggen voor de toeschouwer, de leerkracht, wellicht aanknopingspunten voor een gesprek: wáárom vinden ze hem zo slecht? Het gaat in het poppenkastspel, hoe simpel de vorm ook is, over het bedreigen van anderen, het aantasten van hun bestaan: vrijheid om je eigen gang te kunnen gaan en verantwoordelijkheid ten opzichte van de ander zijn aan de orde!

In 1.3 is uiteengezet waarom spelen voor de leerkracht van belang is. In dat verband werd gesproken over de mogelijkheid om de leerling nabij te zijn. Die mogelijkheid is duidelijk aanwezig waar de leerkracht met zijn leerlingen in gesprek gaat over de grenzen die hij stelt, over eerlijk spelen en over de kwestie goed-en-kwaad.

## HET OPVOEDEN

Leerkrachten hebben een pedagogische beroepsrol. Deze betreft de bij de wet geregelde taken en de morele verantwoordelijkheden van de leerkracht om leerlingen te steunen op hun weg naar volwassenheid.

Kies voor de formulering die bij jou past.

- A In de loop van de week zijn er altijd momenten dat de leerlingen in mijn klas vrij kunnen spelen. Omdat ik veel aandacht besteed aan het handhaven van de regels in de klas, gaat dat meestal in goede harmonie.
- B In onze samenleving moeten mensen ook vorm kunnen geven aan hun vrije tijd, daarom vind ik het mijn plicht om elke leerling zowel te helpen bij het werken als ook bij het spelen.
- C Omdat onze school wordt afgerekend op de eindresultaten van het onderwijs, ligt bij ons het accent op spelen uitsluitend in de onderbouw.
  - Mee eens.
  - Soms mee eens.
- D Bij ons op school vinden we dat duidelijke regels waar iedereen zich aan moet houden voor een goed pedagogisch klimaat zorgen. Wij zien dat als voorwaarde om goed les te kunnen geven. Als er gespeeld mag worden nemen sommige leerlingen een loopje met ons, dat betreft het pedagogische klimaat.
- E Ik vind dat kinderen elkaar opvoeden bij het samen spelen. Als leerkracht en opvoeder kom ik alleen tussen beiden wanneer er onenigheid ontstaat, of wanneer een leerling niet mee mag spelen.
  - Mee eens.
  - Soms mee eens.
  - Niet mee eens.
- F Ik vind dat ik als leerkracht serieus en streng moet zijn, maar mijn speelse kant ook in de klas mag tonen. Verhalen en poëzie vormen het metselwerk van mijn onderwijs.

Improviserend spel kan het interpersoonlijke contact tussen leerkracht en leerling bevorderen. Bepalend bij de vormgeving daarvan is de visie van leerkrachten op dit terrein: streven zij een democratische vorm van omgang na? Democratisch leiderschap zien we bij de leerkracht die van tijd tot tijd aanwezig is in het spel van de leerlingen en daarin als 'gelijke' participeert. Hij of zij helpt strubbelingen op te lossen en stipt nieuwe mogelijkheden aan, echter op zo'n manier dat de initiatieven van de leerlingen steeds voorrang krijgen. Is dat ook de richtlijn in de school? Een richtlijn die alleen maar op papier staat of een richtlijn die men werkelijk wil realiseren?

## HET SAMEN ZIJN

Interpersoonlijke contacten met de leerlingen moet de leerkracht bewust vorm geven. De Corte en anderen (1984) geven een zwart-wit beeld van de houding van de leerkracht in contact met de leerlingen en onderscheiden vier attitudes.

- A De leerkracht wil als vriend van de leerlingen gezien worden.
- B De leerkracht wil vooral orde en netheid handhaven.
- C De leerkracht wil gerespecteerd worden door de collega's in de school.
- D De leerkracht wil democratisch met zijn leerlingen omgaan.

Wij gaan er van uit dat jij meer dimensies en meer attitudes heeft in je contact met leerlingen. Waar het improviserend spel van je leerlingen betreft kan het zijn dat:

- A je het belangrijk vindt om van alle leerlingen van de klas een idee te hebben hoe creatief zij omgaan met taal, met spel en met andere leerlingen.
- B je het belangrijk vindt om van leerlingen waar weinig van uitgaat, uit te zoeken waarom ze nauwelijks spelen, zodat je hen kan helpen om speelser te worden.
- C je het belangrijk vindt om leerlingen die te veel in een fantasiewereld verkeren meer realiteitszin bij te brengen, zonder dat ze hun speelsheid verliezen.

### 6.2.4 *Organiseren van spelen en improviseren*

De derde vraag is: Weet ik hoe ik dat aan moet pakken? Improviserend spel stelt organisatorische eisen aan de leerkracht. De activiteiten moeten worden ingepast in het rooster, dat juist in een periode van feestdagen al onder druk staat. Als het gewenst is dat ouders een handje meehelpen, moeten zij van te voren benaderd worden. Materialen moeten voorhanden zijn en/of moeten op tijd besteld worden. Speelse activiteiten zorgen vaak voor wanorde in het lokaal en kunnen een hoop rommel opleveren: dat moet allemaal weer opgeruimd worden.

Bij een goede organisatie creëert de leerkracht voor zichzelf de mogelijkheid om ontspannen met de leerlingen mee te spelen.

## ORGANISEREN

De leerkracht dient organisatorisch ruimte te maken voor spel binnen de dagelijkse werkzaamheden. Juist omdat improviserend spel van een paar leerlingen of van de hele groep tussen de bedrijven door plaatsvindt, vraagt dat van de leerkracht om vooruit te zien en spel materiaal en spelsuggesties op tijd toegankelijk te maken.

Hoe ga je meestal om met deze organisatorische eisen? Je kunt in gedachten meer dan een alternatief aankruisen.

- |   |  |
|---|--|
| A | Ik ga daar er zo mee om, dat ik altijd wel wat klaar heb staan waar mijn leerlingen mee bezig kunnen als dat zo uitkomt.   |
| B | Bijvoorbeeld voor feestdagen zorg ik al lang van te voren dat de leerlingen weten dat er ook in de klas gespeeld kan worden.   |
| C | Ik zie wel eens op tegen de rommel die opgeruimd moet worden na zo'n spel met verkleedkleden of plasticine (om maar wat te noemen), daarom gebeurt dat bij mij niet zo vaak.                       |
| D | Gelukkig is er altijd wel een van de ouders of iemand anders in de school die mij helpt als er gespeeld wordt. Mijn organisatietalent betreft vooral het op tijd inschakelen van die hulpkrachten. |
| E | Improviserend spel vormt in onze school een integraal onderdeel van het curriculum voor de hele school. Het hoort bij mijn dagelijkse activiteiten om dat organisatorisch mogelijk te maken.       |
| F | Bij zoiets als de musical aan het einde van het schooljaar of het Sinterklaasfeest geniet ik er van om dat soepel te laten verlopen.   |

Het stimuleren van en leiding geven aan improviserend spelen betekent niet: uit de losse pols aan de slag gaan. Allereerst moet duidelijk zijn wat improviserend spelen voor leerlingen van een bepaalde leeftijd betekent. Vrij spel, net als vrije expressie bij het tekenen, lijkt jonge leerlingen over het algemeen makkelijker af te gaan dan de leerlingen in de hogere leerjaren (bovenbouw).

Je kunt als leerkracht bij jezelf speelsheid en verbeeldingskracht bevorderen (Singer, Singer & Hellendoorn, 1988). Onderstaande ideeën kunnen van nut zijn.

Denk terug aan toen je zelf kind was. Wat vond je leuk? Wat speelde je graag? Kijk eens naar oude foto's van jezelf om dit inlevingsvermogen te vergroten. Herinner je bijvoorbeeld welke naam je speciale knuffel had? Waarom was die zo belangrijk voor je? Luister eens naar kinder-cd's.
--

Maak een droomlogboek. Dromen komen dicht bij "verbeelden" (zie ook hoofdstuk 5). Leg een bloknoet naast je bed en schrijf op wat je gedroomd hebt, zodra je wakker wordt. Dan zul je zien wat een fantastische dingen je kunt dromen! Dat maakt je gevoeliger voor de bijzondere ideeën van anderen en helpt je om realiteit en fantasie van elkaar te onderscheiden.
--

Gebruik je dagdromen. Schrijf deze eens op. Dagdromen dragen bij aan de rijkdom van het dagelijks leven. Kinderen spelen ze ook graag.
--

Kijk veel naar spelende kinderen en leer hun verbeeldingskracht zo van dichtbij kennen.
---

Naarmate leerlingen ouder worden staan ze meestal kritischer tegenover het product van hun tekenactiviteiten. Wat ze zouden willen kunnen en wat ze aan technische tekenvaardigheden hebben komt niet altijd overeen.

Bij hun improviserend spel worden kinderen in de hogere leerjaren (bovenbouw) ook kritischer. Ze zouden bijvoorbeeld shows van de televisie willen imiteren, maar in hun pogingen om dit te doen kunnen ze het beeld nauwelijks benaderen. Daarnaast hebben veel oudere leerlingen in deze levensfase een sterke hang naar regels, waardoor zij bij voorkeur voor spel met strikte regels kiezen.

Leerkrachten in de lagere leerjaren (onderbouw) weten dat leerlingen verschillen in hun mogelijkheden om "echt" tot spel te komen. Door mee te doen in de winkelhoek of bij het

buitenspelen en door het geven van suggesties helpen leerkrachten jonge leerlingen om telkens meer van hun vrije spel te maken.

Voor leerkrachten in leerjaren 3 tot en met 6 (midden- en bovenbouw) is het al niet anders. Zij hebben ook nog de taak om al te kritische leerlingen aan te moedigen en hen tevreden te laten zijn met wat ze wel kunnen.

Met behulp van de 10 onderstaande didactische richtlijnen kunnen leerkrachten leerzaam en boeiend improviserend spel in de klas stimuleren, zodat ook de leerlingen die minder getalenteerd zijn daarvan profiteren.

## VOORBEREIDEN

1. Bereid je altijd voor en bedenk welke spelsuggesties passen bij het onderwijs waar je mee bezig bent en bij je leerlingengroep.
2. Zorg dat je tijd hebt om eventueel spelmateriaal bij elkaar te zoeken, op bruikbaarheid te controleren, en klaar te zetten. Welke ruimte heb je nodig? Hoeveel ruimte?
3. Improviserend spel komt soms beter tot zijn recht in kleine groepen. Voorwaarde daarvoor is, dat de leerlingen de regels kennen voor het zelfstandig werken in kleine groepen. Als dat rommelig gaat zullen die eerst geoefend moeten worden.

NB: grootschalige activiteiten vereisen veel organisatie en daardoor veel regie. De mogelijkheid tot improviseren wordt dan gereduceerd.

## INTRODUCTIE EN START

4. Introduceer de spelsuggestie(s) uitvoerig, zodat de leerlingen weten wat voor activiteiten plaats gaan vinden. Schrijf iets daarover op het bord (bij leerlingen die al kunnen lezen).
5. Geef de leerlingen de kans om mee te denken. Daarbij probeer je open vragen te gebruiken, en minder aan het woord te zijn dan je leerlingen.
6. Besteed veel aandacht aan de regels. Waar mag gespeeld worden? Hoeveel tijd is er ter beschikking? Mag er zachtjes gepraat worden? Hoe zal het opruimen gebeuren? Als er groepjes zijn: leg uit hoe ze zijn samengesteld en waarom dat zo is.
7. Maak zo duidelijk mogelijk wanneer en hoe je zelf in het spel zult participeren. Voor het leiden van groepsactiviteiten is een aandeel in het spel strikt noodzakelijk. Dat hoeft niet te betekenen dat je voortdurend mee moet doen.

## AFRONDING

8. Aandacht voor het product van het spel is ook voor improviserend spelen cruciaal. Te denken valt aan herhaling in 'slow motion', of het laten navertellen, waarbij je met pen en papier klaar zit om op te schrijven wat er verteld wordt.
9. Je kunt als leerkracht de kwaliteit van het spel onder woorden brengen voor elke individuele leerling. Het lijkt ons beter om opmerkingen van leerlingen over elkaar te vermijden.

## EVALUATIE

10. Laat na afloop je eigen indrukken nog een keer de revue passeren met de volgende vragen. Zijn deze spelactiviteiten voor herhaling vatbaar? Kwam het spel tot bloei?

Kan het de volgende keer rijker? Hebben de leerlingen er plezier aan beleefd? Kunnen deze spelactiviteiten voor collega's en ouders inzichtelijk gemaakt worden met foto's, of door een verslag in portfolio's, of door een bijdrage aan het mededelingenblad van de school?

Met de spelsuggesties uit hoofdstuk 2 tot en met 5 gevoegd bij de didactische richtlijnen hierboven, hebben de leerkrachten 'gereedschappen' in handen waarmee ze creatief aan de slag kunnen.

Wat is 'creatief' in dit verband?

Als we het over creativiteit hebben doelen we vaak op divergente productie van ideeën. Daar horen zulke open vragen bij als: "Noem zo veel mogelijk dingen die je met paperclips kunt doen", of "Wat zouden we allemaal kunnen doen als een stoffenkoopman van de markt aan onze klas zijn balen stof cadeau zou geven?"

Zulke vragen zijn toepasselijk om het type creativiteit aan te duiden, waar we het over hebben. Als je weet wat een paperclip is maar er nog nooit een in handen hebt gehad, is het misschien wat moeilijker om met behulp van je verbeeldingskracht te antwoorden, maar onmogelijk is het niet. *Het gaat er om iets toe te voegen aan wat gebruikelijk is.*

Er zijn meerdere manieren om "creatief" met de spelsuggesties voor de verschillende spelvormen om te gaan, bijvoorbeeld:

1. Lees de spelsuggesties, en noteer kort de suggesties die je aanspreken, elke suggestie op een apart blad. Noteer na je keuze, per suggestie alle praktische elementen die je kunt bedenken voor de uitvoering ervan. Bijvoorbeeld over het wanneer en hoe, en in samenhang met welke andere onderwijsactiviteiten die je voorbereidt. Noteer ook wat er volgens jou mis kan gaan en hoe je de spelsuggestie(s) zelf zou willen verbeteren. Gebruik de aantekeningen bij je volgende lesvoorbereiding.
2. Collegiaal overleg over het gebruik van spelsuggesties kan op de volgende manier gebeuren. Kies voor de bespreking een paar spelsuggesties en kleeft die aan met opmerkingen over tijd, organisatie en inbedding in je leerplan. Zet deze kort op papier voor de collega(s) van dezelfde leeftijdsgroep. Maak de nodige kopieën en vraag je collega hetzelfde te doen met betrekking tot haar/zijn keuze. Bespreek deze suggesties en maak aantekeningen op je eigen blad. Kies ook een toekomstig moment om na te bespreken en de ervaringen uit te wisselen, om te reflecteren over uitvoerbaarheid en opbrengst van het spelen. Op bescheidener schaal kan zo ook met een stagiaire worden samen gewerkt.
3. Lees de spelsuggesties die bij de leeftijdsgroep horen waarin je les geeft. Kies er een paar uit die je aanspreken. Bedenk alternatieven die bijvoorbeeld beter passen bij de leerlingen in jouw groep, of bij het onderwijsproject waar je mee zult starten, of bij het schoolfeest dat voorbereid wordt. De spelsuggesties worden door eigen keuzes rijker en levendiger, en geven je creatieve kwaliteiten de ruimte.

Leerkrachten, moeten zich, ook als ze geroutineerd zijn, telkens aanpassen aan veranderende omstandigheden, zoals andere groepen, andere taken, leerlingen die extra zorg vragen. Dat vraagt om creativiteit, om doorzettingsvermogen en om bezinning. Die bezinning is volgens Postlewaithe (1999) de mentale ruimte waarin het scheppende vermogen tot uiting komt. De vraag: "Wat staat mij allemaal te doen als ik volgend jaar een nieuwe groep krijg?" vereist het nodige denkwerk. Dat geldt evenzeer voor de vraag: "Wat komt er allemaal bij kijken als ik improviserend spel in mijn klas tot zijn recht wil laten komen?". Bij het uitvoeren van de



plannen wordt er vervolgens een stevig beroep gedaan op het doorzettingsvermogen van de leerkracht die, zoals gezegd, al zo véél taken heeft.

### 6.3 Een continuüm van zorg bij spelen en improviseren

#### 6.3.1 *Inleiding*

De grootste kracht van leerkrachten bestaat uit pedagogische verantwoord didactische hulp bieden aan de kinderen die aan hun zorg zijn toevertrouwd.

In hoofdstuk twee tot en met vijf ligt het accent op suggesties om te spelen en te improviseren op basis van vier categorieën. We beschouwen deze categorieën als mogelijkheden om verschillen tussen leerlingen te observeren en te analyseren. Vervolgens gaan we in op beperkingen bij leerlingen die specifieke zorg vragen. Tenslotte bespreken we het continuüm van zorg als een model om aan te geven wanneer leerkrachten verantwoordelijk zijn voor zinvol spelen en improviseren en op welk moment specialistische zorg noodzakelijk wordt.

#### 6.3.2 *De leerkracht als uitgangspunt*

Vaak bepaalt de situatie waarin spel mogelijk wordt gemaakt mede wat voor kansen er zijn om te spelen en te improviseren. Zo is op een kleine basisschool niet altijd ruimte buiten de klas, of is er sprake van combinatiegroepen die veel van het improvisatievermogen van de leerkracht vragen.

Van leerkrachten wordt verwacht dat zij met suggesties voor spelen en improviseren aanknopingspunten zien om de ontwikkelingsmogelijkheden bij kinderen uit te lokken zonder daarbij voor te schrijven en het kind keuzes op te leggen. We vragen van leerkrachten om te balanceren tussen aanbieden en en aan te sluiten bij de individuele ontwikkelingsgang van kinderen, zonder daarbij de rol van stimulerende omgeving los te laten.

Kinderen leren en ontwikkelen zich in wisselwerking met hun omgeving en vooral door de uitdaging van de volwassene in hun omgeving. Ze ontwikkelen zich in hun vermogen om sociale contacten met volwassenen en andere kinderen aan te gaan en vast te houden. De ontwikkeling van sociale en relationele vaardigheden, die tot stand komt door spel en samen spelen, wordt ook wel ‘sociale competentie’ genoemd. De ontwikkeling van dit vermogen bij kinderen vraagt van leerkrachten om zelf communicatief te zijn, elkaar aankijken wanneer je iets tegen de ander zegt of aan de ander vraagt, en betrokkenheid op het kind te tonen. Dit betekent concreet:

- controleren of datgene wat je hebt gezegd of gevraagd ook bij het kind overkomt mits dat in die situatie kan;
- met woorden of een gebaar reageren op wat een kind zegt, vraagt of doet, zodat het kind merkt dat je hem gehoord hebt;
- erop bedacht zijn dat praten tijdens spel soms niet passend is in de beleving van het kind.

Communicatie hangt sterk samen met interactie. In een sociale situatie is sprake van wederzijdse gerichtheid. Leerkrachten zullen zich altijd dienen te realiseren dat de leerling op hen gericht is, ook al spreekt een kind weinig of kan het zich niet of moeilijk uiten. Als leerkrachten niet reageren op de leerling kan dit verwarrend zijn voor dat kind. De verwachting dat de leerkracht reageert, komt dan niet uit. Dit maakt de leerling kind onzeker, omdat volwassenen meestal degenen zijn die duidelijkheid scheppen.

Naarmate kinderen ouder worden leren zij langzamerhand dat elke situatie andere sociale regels vraagt. Zo leren kinderen al in de kinderopvang dat hun leidster haar aandacht verdeelt over meerdere kinderen. Ze wennen er aan dat de volwassene niet meteen beschikbaar is. Deels bouwen ze daarbij voort op hun ervaringen met hun ouders. De meeste kinderen

ervaren de overgang naar de basisschool als erg groot. Veel kinderen voelen zich onveilig in de eerste periode in de basisschool en kunnen tijdelijk van slag zijn als hun eigen leerkracht er onverwacht niet is. Deze wederzijdse gerichtheid komt ook naar voren bij spel. Afhankelijk van je bedoeling met spelen en improviseren met kinderen, kun je als leerkracht op twee manieren spelen laten starten. De keuze bepaalt vervolgens welke ruimte de kinderen ervaren om te spelen.

- 1 Je geeft de spelsuggestie zonder enige toelichting aan de kinderen en je observeert hen in hun omgang met het materiaal. Zo merk je wat de kinderen van het materiaal begrijpen en hoe zij onderling verschillen in hun handelen. Het gaat om *spelen* met het materiaal.
- 2 Nadat je de mogelijkheden van het spel zelf eerst goed hebt onderzocht, bied je de kinderen het spel zo aan dat het aansluit bij de ontwikkelingsmogelijkheden van de kinderen. Het spel kan dan meteen beginnen.

We zien in groepen vaak twee uitersten van een continuüm van communicatie tijdens spelvormen. Het ene uiterste is dat de leerkracht meespeelt maar tevens het spel leidt en de verantwoordelijkheid van het spelverloop overneemt.

Deze vorm, door Gmitrova en Gmitrov (2003) leerkracht-geleid genoemd, leidt tot minder lang en minder diepgaand spel dan spel dat door de leerlingen wordt geleid. Toch kan deze vorm de voorkeur verdienen zoals in het geval dat kinderen elkaar nog niet kennen, of de activiteit nieuw is. De leerkracht biedt dan een veilige plek waar vragen te stellen zijn en waar duidelijkheid is over de aard van het spel. Tegelijkertijd verdwijnt spelgedrag dan soms ook, jammer genoeg, door de afhankelijke opstelling van kinderen.

Het andere uiterste is dat de leerkracht niet meespeelt, maar aan de leerlingen de regie overlaat. Ook deze vorm kan van belang zijn om kinderen zelf te laten bepalen welke vorm het spel krijgt. Kinderen voelen zich langer betrokken bij spel dat zij zelf initiëren en reguleren. Het ontstaan van onenigheid over de te volgen regels is door oudere kinderen goed op te vangen. Voor jongere leerlingen kan het bedreigend zijn en gevoelens van angst oproepen. Leerlingen zijn gebaat bij een balans tussen de kans op succesvol zelf ontdekken en de mogelijkheid van assistentie van de leerkracht bij een te moeilijke opgave.

### 6.3.2 *Uitgaan van de leerling*

Kinderen worden in hun emotionele ontwikkeling gestimuleerd door processen waarin ze sociaal kunnen leren. Communicatie en interactie zijn sleutelbegrippen. Ons standpunt is dat kinderen zelf communicatie uitlokken en interacties met de omgeving aangaan. Deze interacties worden mede bepaald door hun mogelijkheden om zich te ontwikkelen en door hun temperament.

Als een kind bij het mogen kiezen van de 'hoek' vier keer achter elkaar kiest voor de bouwhoek kan dat van alles betekenen. Het kan betekenen dat het kind eigenlijk zegt: help mij om een andere activiteit te durven kiezen. Het kan ook betekenen: help mij want ik denk dat ik de puzzel die in de andere hoek ligt, niet kan maken. Een andere mogelijkheid is: help mij want ik ben zo bang, omdat mama thuis steeds zit te huilen. Ik kom niet meer toe aan ontwikkelen. Maar misschien is het ook de drang van het kind om dat hele speciale kasteel te maken dat het voor ogen heeft, of het feit dat het in de bouwhoek minder geplaagd wordt.

De deskundigheid van leerkrachten ligt in het kritisch volgen van de ontwikkeling van het kind. Een kind dat altijd dezelfde activiteit kiest kan daarmee een signaal uitzenden. Daarop

moet een leerkracht bedacht zijn. Kijken naar dit kind wanneer het opnieuw in de bouwhoek werkt, is het eerste deel van de oplossing. Samen met het kind in de bouwhoek zijn, hoort daarbij. Spelen met het kind is dan een mogelijkheid om met hem of haar te communiceren. Jonge kinderen laten in hun spel zien wat hen emotioneel raakt zoals een broertje of zusje erbij, een verhuizing, ouders die scheiden en ziekte van ouders of van het kind zelf.

In de klas is het onmogelijk om een spelvorm aan te bieden die aansluit bij het ontwikkelingsniveau van ieder kind! Daarom kan samen spelen in een groepje van niet meer dan drie kinderen met de leerkracht een uitstekend middel zijn om de aansluiting te vinden. Is het te gemakkelijk dan zullen kinderen in het groepje het een saai spel vinden, is het te moeilijk dan zal een kind afhaken of laten merken dat hij of zij dit niet leuk vindt. Hoewel kinderen van vier jaar al kleuter genoemd worden zijn er onder hen nog kinderen die op peuterniveau spelen. Spelend ontdekken wordt zichtbaar in het experimenteren met het materiaal: is het zacht of hard materiaal, maakt het lawaai als je het omgooit, welke dingetjes horen er bij het spel. Alle onderdelen van het spel worden door deze kinderen afzonderlijk gezien en spelregels hebben geen betekenis.

Soms lijken kinderen in vergelijking met de rest van de groep stil te staan in hun ontwikkeling: ze stellen zich passief op, nemen weinig initiatief om een taak te beginnen en ook af te maken. Dan kan samen bezig zijn met materiaal, samen aan iets werken bij veel leerlingen een middel zijn om verder te komen. Met “werken” bedoelen we dat wat de leerling en leerkracht doen. Het kan gaan om samen spelen in de bouwhoek en onder woorden brengen wat het kind bouwt en wat je daar als leerkracht aan toevoegt, zoekend naar de balans tussen volgen van het kind en uitlokken, voordoen en verrijken.

Leerkrachten die Basisontwikkeling toepassen, hebben geleerd om gericht materiaal beschikbaar te maken in de klas (Janssen-Vos, Van Oers & Schiferli, 2000). Zij blijken tot beter passende zorg te kunnen komen als zij begrijpen hoe kinderen zich kenbaar maken in hun spel en in de omgang met ontwikkelingsmateriaal.

Doelden we in het voorgaande op professioneel handelen van de leerkracht door het kind nabij te zijn, we spreken ook van professioneel handelen wanneer de leerkracht door observaties tijdens spelen en improviseren gegevens verzamelt over spel bij opvallende kinderen.

Er zijn kinderen die niet of nauwelijks tot verbeeldend spel komen. Op de basisschool zijn dat veelal kinderen die tot een van de volgende groepen te rekenen zijn. De eerste groep is die van kinderen met een autisme spectrum stoornis (ASS). Zij kunnen zich moeilijk verplaatsen in een ander en het in de verbeelding aannemen of overnemen van rollen is hen vreemd. Uitspraken van de ander die als grap of woordspeling bedoeld zijn, vatten zij letterlijk op. Kinderen uit deze groep voelen zich ongelukkig bij een appèl op creativiteit en het los laten van regels en structuren. Zij profiteren nauwelijks van vrij spelen. Ook zijn ze niet in staat om, zonder hulp door middel van spelen, sociale contacten op te bouwen. Bij hen zal de leerkracht, afhankelijk van de mogelijkheden die ze heeft, zo'n kind vooral van dienst zijn door nauwkeurige observaties en veelvuldig overleg met specialisten die kunnen adviseren over omgaan met ASS op school.

De tweede groep bestaat uit kinderen die druk en impulsief zijn en niet in staat lijken te zijn om eigen gedrag te reguleren: het spel ontardt. Deze kinderen voelen zich hoogst ongelukkig en raken in verwarring als zij geen grenzen ervaren. Toch profiteren deze kinderen juist van spelen met andere kinderen waarbij begeleiding van de leerkracht van belang is. Het geeft hen de gelegenheid om te oefenen om zichzelf wel te leren beheersen. Juist met leeftijdgenoten

kunnen ze ervaringen uitwisselen, terecht gewezen worden, uitproberen en leren van de ander (Elias & Berk, 2002).

De derde groep bestaat uit kinderen die sociale en emotionele problemen hebben. Zij weten zich geen raad met de gevoelens die spel oproepen en durven zich er niet aan over te geven. Ook bij deze kinderen is het van belang om door nauwkeurige observaties en veelvuldig overleg met de intern begeleider, de vinger aan de pols te houden. Sommige kinderen zullen met meer ruimte voor spel zichtbaar hun emoties doorleven en hun problemen loslaten, bij andere kinderen zal specialistische begeleiding noodzakelijk zijn (Göncü & Gaskins, 1998; Hellendoorn et al., 1981; Kwakkel-Scheffer, 1983).

Als kinderen uit zichzelf weinig contact onderhouden met leeftijdgenoten dan kan daar het volgende aan ten grondslag liggen (Coplan, Prakash, O'Neill & Armer, 2004):

- het kind is verlegen: het zou graag contact willen maken maar durft dat niet en trekt zich daarom terug uit sociale interacties;
- het kind is sociaal ongeïnteresseerd en lijkt ongemotiveerd om sociale contacten aan te gaan en te onderhouden;
- het kind wordt buitengesloten.

De oorzaken voor weinig sociale interactie zijn onder meer te vinden bij het opvoedingspatroon. Kinderen die overbeschermd worden door hun ouders, hebben onvoldoende kunnen oefenen in het communiceren met leeftijdgenoten. Begeleiding bij de opvoeding helpt deze kinderen op school meer weerbaar te worden.

Sociale desinteresse is soms eveneens te herleiden tot opvoedingspatronen: het kind imiteert het gedrag van zijn ouders (Coplan et al., 2004).

Het loont de moeite om zorgvuldig te observeren wat zich voltrekt in de speelhoek en op de speelplaats, in situaties waarin een kind niet mee mag doen. Leerkrachten hebben veel invloed op de manier waarop sociale regels in de klas worden nageleefd.

#### *Speciale zorg besteden aan kinderen gelet op de vier categorieën van spel*

We bespreken nog eens kort hoe spelkwaliteit binnen elk van de vier spelcategorieën te bevorderen is. We verwijzen tevens naar de betreffende hoofdstukken.

Sensomotorisch en sensopathisch spel zijn bij jonge kinderen (zeker tot een jaar of 4) de meest voorkomende spelvormen. Bij kinderen ouder dan 4 jaar kan meer gevarieerd spel worden verwacht. Als zo'n kind echter vrijwel alleen sensomotorisch en sensopathisch speelt en andere spelvormen ontbreken, is er waarschijnlijk sprake van stagnatie in de sociaal-emotionele ontwikkeling, door welke reden dan ook.

Het plezier dat kinderen kunnen beleven aan sensopathisch spel komt in belangrijke mate voort uit de vormloosheid van het materiaal, en uit het voelend beleven daarvan. Bij sensomotorisch spel ligt dit in het lekkere bewegen. Voor kinderen met ADHD en bij kinderen met een te beperkte realiteitscontrole (zoals bij Angststoornis) kan dit spel echter destabiliserend werken en heftige onrust en angst (waaronder angst voor zelfverlies) oproepen. Als men dit waarneemt is het verstandig het spel af te breken en deskundige hulp te zoeken.

Bij hanterend spel is soms te eenzijdig realistisch normbesef waar te nemen. Bijvoorbeeld een doosje is om iets in te bewaren en niet om er iets anders mee te spelen. Een gebrek aan speelse vaardigheden kan ook samenhangen met beperkte taalvaardigheid. Voor het besteden van extra aandacht aan de leerling(en) die niet goed raad weten met de momenten van hanterend spel in de klas, is het plezierig als leerkrachten weten hoe ze hen een handje kunnen helpen. Het recept is eenvoudig. Voorwaarde is wel dat de betreffende leerling een doos heeft

(in de klas) met de nodige kleine spullen. Dat kunnen onder andere zijn: gereedschappen, touwtjes, kastanjes, buttons, miniatuur objecten, gekleurd karton, kerstversiering, gordijnringen.

Als de leerkracht een paar minuten ter beschikking heeft worden er twee of drie objecten uit de doos besproken. Dat gaat altijd op de zelfde manier.

a) “Hoe heet dit ding?” De leerling leert de correcte bewoording te gebruiken. De leerling zegt bijvoorbeeld plakspul. De leerkracht antwoordt: “Ja, dit is een tube lijm”.

b) “Wat kan je met dit ding doen?” De leerling leert het specifiek hanteren correct te benoemen. De leerling zegt bijvoorbeeld: een schroef draaien. De leerkracht antwoordt. “Ja, met de schroevendraaier kan je ergens een schroef indraaien of uitdraaien”.

c) “Wat kan je met dit ding doen als je er mee wil spelen?” Deze vraag gaat over het niet specifiek hanteren en doet een beroep op het creatieve denken van de leerling (waar de aandacht voor het improviserende spel om draait). De leerlingenzorg wordt geboden omdat de moeilijkheid zich over het algemeen hier openbaart.

Twee mogelijke reacties van de leerling vragen om een zinvol antwoord van de leerkracht.

- De leerling kan niets bedenken. Dan komt de leerkracht met een voorstel.

Bijvoorbeeld: Aan de schroevendraaier kan je een vlaggetje plakken, dan kan je spelen dat het een vlaggenstok is.

- De leerling bedenkt iets onzinnigs of iets ontoelaatbaars. Bijvoorbeeld voor de schroevendraaier: je kunt hem op de grond laten vallen, of: je kan daar een ander kind mee prikken. Het criterium voor het beantwoorden van de vraag is het spelen, en zowel laten vallen als prikken voldoen niet aan het idee van spel.

Bij de korte gesprekken met de leerling over twee of drie objecten uit zijn doos gebruikt de leerkracht een A4-tje om de correcte antwoorden op te schrijven. Zo weet de leerkracht bij de volgende gelegenheid welke objecten al besproken zijn.

Die kunnen nog de revue passeren voordat de volgende twee aan de orde komen. Dat velletje papier kan in de doos van de leerling bewaard worden. Het houdt te veel op om de leerling te laten schrijven.

Niet alle kinderen komen even gemakkelijk tot esthetisch spel. Sommige leerlingen die veel nare ervaringen hebben meegemaakt in hun leven kunnen blijven ‘hangen’ in dit mooi maken: de inhoudelijke kant van het spel dat zou kunnen ontstaan is te onveilig, bevat teveel bedreigende thema’s en roept angstige of andere negatieve gevoelens op. Deze kinderen vragen van de leerkracht om opdrachten. Dat geeft hen veiligheid. Als het effect daarvan te beperkt is volgens de leerkracht dan is het raadzaam om observaties te noteren en melding te maken van het opvallende gedrag bij de intern begeleider van de school. Kinderen die moeilijk komen tot esthetisch spel vragen van de leerkracht om veel oefenmogelijkheden te bieden. De leerkracht dient feedback te richten op het spelproces zodat deze kinderen leren stilstaan bij het genoegen van iets mooi maken.

Stagnaties bij verbeeldend spel ontstaan bijna altijd daar waar de bedoelingen van de opvoeder en die van de het kind niet goed op elkaar afgestemd zijn. Dat kan komen doordat de opvoeder de mogelijkheden van het verbeeldende spel in een bepaalde situatie niet herkent. De mogelijkheden worden te hoog geschat (frustrerend voor de leerlingen) of te laag (te weinig motiverend voor de leerlingen). Om stagnaties te voorkomen moet de leerkracht in staat zijn om de eisen goed te onderkennen die een bepaalde activiteit aan de leerlingen stelt. Daarnaast moet hij of zij ook de actuele mogelijkheden van de leerlingen goed kennen.

### 6.3.3 Een continuüm van zorg bij spelen en improviseren

Als gevolg van het huidige onderwijsbeleid dat inclusief onderwijs bevordert, begeleiden leerkrachten leerlingen van diverse pluimage. Ook al stelt de wetgeving over basisonderwijs specifieke eisen aan het curriculum, de ruimte voor spelen is er altijd!!

De consequentie van de wetgeving kan zijn dat leerkrachten, meer dan voorheen de sterke en de minder sterke kanten van een leerling ter sprake moeten kunnen brengen. Dit geldt in het bijzonder voor leerlingen die voor extra zorg in aanmerking komen. Observaties van verschillende vormen van improviserend spel helpen de leerkracht om een totaalindruk te verwoorden.

Hoe verhoudt spelen en improviseren zich tot een continuüm van zorg? Een continuüm van zorg vereist duidelijke afspraken: die afspraken horen in overleg met alle betrokkenen op school, de ouders en soms ook het betreffende kind, gemaakt te worden.

Eigenlijk is er sprake van twee uitersten. Aan de ene kant staat spelen en improviseren op het programma als onderdeel van het reguliere aanbod: individueel, in de kleine groep en de grote groep. Aan de andere kant van het continuüm is sprake van de noodzaak tot speltherapie.

Aan de ene kant van het continuüm is geen behoefte aan bijzondere hulp of zorg naast het reguliere curriculum, maar individuele aanpassingen kunnen binnen de school nodig blijken in verschillende gradaties, zoals extra aandacht, na observatie extra aanbod bieden et cetera. We beoogden met hoofdstuk 2 tot en met 5 suggesties te bieden voor spelen in de grote groep, in de kleine groep en op individuele kinderen gericht. Ook beschreven we observatiemogelijkheden die spel biedt. Zo kan er een moment komen dat extra aanbod noodzakelijk is, bijvoorbeeld, vormen van sensomotorisch spel langduriger mogelijk maken voor een leerling.

Wanneer dit extra aanbod niet het gewenste resultaat oplevert, het kind blijft gedrag vertonen dat verwijst naar emotionele problemen dan kan gespecialiseerde individuele diagnostiek naar factoren in het kind nodig blijken. Wanneer deze beslissing genomen wordt, verschilt van kind tot kind en dus ook van school tot school. Het is belangrijk dat leerkrachten observatieverslagen over kinderen bewaren en daarover rapporteren om externe deskundigen van dienst te kunnen zijn, zoals van een Schooladviesdienst of van Bureau Jeugdzorg.

Op basis van individuele diagnostiek kan vervolgens besloten worden tot speltherapie. Een deel van de hulp zal doorgaans buiten de klas of eventueel buiten school gegeven worden. Ideaal gezien is de begeleiding van de leerkracht integraal onderdeel van deze hulp, zodat hulp binnen en buiten de klas of school één geheel vormen. Er mogen geen 'breuken' in de informatie of tegenstrijdigheden in de aanpak van de verschillende betrokkenen optreden. Dit vereist: overleg en bewuste pogingen tot afstemming. Het betekent dat de betrokkenen elkaars deskundigheid serieus nemen en wederzijds gebruik maken van alle beschikbare informatie. Ook nazorg hoort daarbij!

#### 6.4 Toepassing van kennis van spelen en improviseren: conclusie

We gingen in dit hoofdstuk in op het schoolteam waarvan je als leerkracht deel uitmaakt, reflectie op spel, en het organiseren van spelen en improviseren. Deze aandachtspunten gelden voor alle leerjaren en voor de hele basisschool. We bespraken vakinhoudelijke overwegingen, maar gingen ook in op pedagogische aspecten bij spelen en improviseren. We schonken aandacht aan de organisatie van mogelijkheden tot spelen in de klas. We lieten zien dat vanuit de leerkracht maar ook vanuit de leerling te bekijken is wat spelen en improviseren betekent. We eindigden het hoofdstuk met een continuüm van zorg bij spel en spelen van kinderen. In hoofdstuk 1 meldden we al dat spel als instrument in diagnostiek en therapie in dit boek niet centraal staat. Bij sommige leerlingen is echter speciale zorg vereist omdat uit hun spelgedrag blijkt dat hun ontwikkeling stagneert. Daar kunnen omgevingsfactoren maar

ook kindkenmerken aan ten grondslag liggen. Hier blijkt het belang van observeren en analyseren van categorieën van spel.

We hebben met een continuüm van zorg bij spel en spelen van kinderen, aandacht gevraagd voor de professionele rol van leerkrachten daarbij. Leerkrachten kunnen de spontane kracht om te spelen bij kinderen stimuleren!

## Literatuurlijst

- Agterberg, M., & Beurden, S. van (Red.). (1985). Didactische werkvormen, dl. IV: beweging, drama, expressie en meditatie in de klas. Schiedam: Segers.
- Barnett, L.A. (1991). Developmental Benefits of Play for Children. In P.J. Brown, P.J., & B.L. Driver (Eds.), Benefits of Leisure (215-247). Penns.: Venture Publishing Inc., State College, Pennsylvania.
- Bateson, G. (1972). Steps to an ecology of mind. New York: Ballantine Books.
- Belsky, J., & Most, R.K. (1981). From exploration to play. Developmental Psychology, 17, 630-639.
- Bjorklund, D.F., & Brown, D.R. (1998). Physical Play and Cognitive Development: Integrating Activity, Cognition, and Education. Child Development, 69, 3, 604-606.
- Bono, E., de (1998). Leer uw kind denken. Naarden: Element uitgevers.
- Bruner, J. (1983). Play, Thought and Language. Peabody Journal of Education, 60, (3), 60-69.
- Coplan, R.J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, A. (2004). Do You "Want" to Play? Distinguishing Between Conflicted Shyness and Social Disinterest in Early Childhood. Developmental Psychology, 40, 244-258.
- De Corte, E., Martens, L., Vandenberghe, R., Barbry, R., Debonnet, J., Degroote, W., Ieven, J., Janssens, A., Naert, H., Saveyn, J., Snyters, F., & Verstraelen, R. (1984). Onderwijzen en Leren op de Basisschool. Leuven: Wolters.
- Egan, K. (1997). The educated mind. How cognitive tools shape our understanding. Chicago: University of Chicago Press.
- Elias, C.L., & Berk, L.A. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? Early Childhood Research Quarterly, 17, 216-238.
- Fijma, N. (1996). Onze wereldwinkel is een échte winkel. 'Drie en acht', een wereldwinkel op school. Assendelft: De Akelei.
- Garvey, C. (1990). Play. (2de druk). Cambridge: Harvard University Press.
- Hartley, R.E., Frank, L.K., & Goldensohn, R.M. (1952). Understanding children's play. New York: Columbia University Press.
- Hermans, M., & van Rosmalen, E. (1993). Vakantie als spelthema. De Wereld van het Jonge Kind, 20, 320-321.
- Göncü, A., & Gaskins, S. (1998). The Role of Pretense and Language in the Development of Self. Human Development, 41, 200-204.
- Gmitrova, V., & Gmitrov, J. (2003). The Impact of Teacher-Directed and Child Directed Pretend Play on Cognitive Competence in Kindergarten Children. Early Childhood Education Journal, 30, 241-246.
- Groos, K. (1899). The play of man. New York: Appleton & Comp.
- Harinck, F.J.H., & Hellendoorn, J. (1987). Therapeutisch spel: proces en interactie. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hellendoorn, J., Groothoff, E., Mostert, P., & Harinck, F. (1981). Beeldcommunicatie. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Hellendoorn, J. (2003). Sand-and-water play or sensopathic play. In H.G. Kaduson, & C.E. Schaefer (Eds.), 101 Favorite play therapy techniques, vol. III (pp. 270-276). Northvale NJ: Jason Aronson.
- Hellendoorn, J., & Van Berckelaer-Onnes, I.A. (Red.) (1991). Speciaal spel voor speciale kinderen. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Hoekstra, I. (2000). Handenarbeid met kinderen van 6-9 jaar. Baarn: Canteleer.
- Janssen-Vos, F., Van Oers, B., & Schiferli, T. (2000). Een voor een maar niet alleen. Een ontwikkelingsgerichte pedagogiek voor jonge (risico)kinderen. Tijdschrift voor



Orthopedagogiek, 39, 300-312.

Janssen-Vos, F. (2004). Spel en ontwikkeling. Spelen en leren in de onderbouw. Assen: van Gorcum.

Johnson, J.E., Christie J.F., Yawkey, Th.D., & Wardle, F. (1999). Play and Early Childhood Development. Glenview, Ill.: Scott, Foresman and Co.

Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. Tijdschrift voor lerarenopleiders, 25, 13-23.

Kooy, R. van der (1974). Spelen met spel. IJmuiden: Vermande.

Kunnen, A. (2004). Kinderspelen in de twintigste eeuw: een onderzoek naar veranderingen in de spelen van 10-12 jarige kinderen. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 43, 371-377

Kwakkel-Scheffer, J.J.C. (1983). Beelden in woorden. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: University Press.

Lillard, A. (2002). Pretend play and Cognitive Development. In U. Goswami (Ed.), Handbook of Childhood Cognitive Development (pp. 188-205). Oxford: Blackwell.

Pellegrini, A. (1980). The Relationship between Kindergartners' Play and Achievement in Prereading, Language and Writing. Psychology in the Schools, 17, 530-535.

Pellegrini, A.D. (1991, 2de druk). Applied child study. A developmental approach. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Pellegrini, A., & Jones, J. (1994). Play, Toys and Language. In J. Goldstein (Ed.), Play, Toys and Child Development (pp. 27-45). New York: Cambridge University Press.

Pellegrini, A.D., & Smith, P.K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. Child Development, 69, 577-598.

Peters, I. (2003). The roles of the teacher in a play-based curriculum in special education. In B. van Oers (Ed.), Narratives of childhood. Theoretical and practical explorations for the innovation of early childhood education (pp. 176-186). Amsterdam: Free University Press.

Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood. New York: W.W. Norton.

Postlethwaite, K. (1999). Creative teaching and reflective practice. In K. Ashcroft, & D. James, D. (Eds.), The creative professional (pp. 72-83). London: Falmer Press.

Rayna, S., Ballion, M., Bréauté, M., & Stambak, M. (1993). Psychosocial knowledge as reflected in puppet shows improvised by pairs of children. In M. Stambak, & H. Sinclair (Eds.), Pretend play among 3-year-olds (pp. 79-115). Hillsdale: Erlbaum.

Singer, D., & Singer, J. (1990). The House of Make-Believe: Children's Play and the Developing Imagination. Cambridge, M.A.: Harvard University Press

Singer, D.G., Singer, J.L., & Hellendoorn, J. (1988). Spelen met fantasie. Deventer: Van Loghum Slaterus.

Stambak, M., Bonica, L., Masonnet, R., Musatti, T., Rayna, S., & Verba, M. (1983). Les bébés entre eux. Parijs: PUF.

Stambak, M., & Sinclair, H. (1993). Pretend play among 3-year-olds. Hillsdale: Erlbaum.

Stokking, K. (2000). Vaardigheidsgericht onderwijs. In K. Stokking, G. Erkens, B. Versloot, & L. van Wessum (Red.), Van Onderwijs naar Leren (pp. 219 t/m 232). Leuven: Garant.

Tomasello, M. (1999). The cultural origins of human cognition. Cambridge: Cambridge University Press.

Torrance, E.P. (1962). Rewarding creative behavior. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Torrance, E.P. (1981). Encouraging creativity in the classroom. Dubuque: Brown.

Trawick-Smith, J. (1998). A qualitative analysis of metaplay in the preschool years. Early Childhood Research Quarterly, 13, 433-452.

- Van Oers, B. (1999). Education for the improvement of cultural participation. In G. Brougère, & S. Rayna (Eds.), Culture, childhood, and preschool education. Culture, enfance et éducation préscolaire (pp. 217-238). Paris: UNESCO.
- Van Oers, B. (2001). Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool. Alkmaar: Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.
- Van Oers, B. (2003). Daniel El'konin. Ontwikkeling als sociaal-cultureel experiment. In W. Verloop, N., & Lowyck, J. (Red.). Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van Oers, B., & Wardekker, W. (1997, 5<sup>de</sup> druk). De cultuurhistorische school in de pedagogiek. In S. Miedema (Red.), Pedagogiek in meervoud (pp. 171-214). Houten/ Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Vermeer, E.A.A.(1955). Spel en spelpedagogische problemen. Utrecht: Bijleveld.
- Vermeer, E.A.A. (1969). Het spel van het kind. Groningen: Wolters.
- Vermeer, E.A.A. (1973). Projectieve methoden bij pedagogische advies- en hulpverlening. In Th. Bolleman (Red.). Pedagogiek in ontwikkeling (pp. 149-170). Tilburg: Zwijsen.
- Vries, A.K. de (2001). Spontane activiteiten van jonge kinderen, motorisch spel. De wereld van het jonge kind, 29, 110-113.
- Vygotsky, L.S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. Soviet Psychology, 5, 5-18.
- Vygotsky, L.S (1978). Mind in society. Harvard: Harvard University Press.
- Westerman, W., & Van Oers, B. (Red.) (2003). Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen (pp. 92-99). Baarn: Bekadidact.
- Woltmann, A. (1993). Mud and clay. In C.E Schaefer, & D.M. Cangelosi (Eds.), Play therapy techniques (pp.141-157). Northvale NJ: Jason Aronson.

## Bijlage I: Vragenlijst over competenties, beroepsrollen en situaties

De zeven competenties van leerkrachten in de basisschool zijn in omgekeerde volgorde aan de orde gesteld. Per situatie worden meerdere vragen gesteld. De antwoorden op de vragen geven aanwijzingen over de competentie van de leerkracht als het gaat over spelen en improviseren.

### Drie situaties

#### Situatie 1: Zelfreflectie

De (toekomstige) leerkracht maakt voor zichzelf duidelijk met antwoorden op onderstaande vragen, hoe hij/zij staat tegenover improviserend spel en creativiteitsbevordering op school.

- A Hoeveel improviserend spel, zoals verbeeldend spel, maak ik in mijn groep mogelijk in de voorbereiding van Sinterklaas, feestdagen en verjaardagen en tegen het einde van het schooljaar?  
 Veel  
 Redelijk wat  
 Weinig.
- B Hoe speels-creatief ga ik zelf met mijn vrije tijd om?  
 Heel creatief  
 Gemiddeld  
 Niet anders dan mijn collega's.
- C Creativiteitsbevordering slaat lang niet bij alle leerlingen aan.  
 Dat is waar.  
 Dat geldt slechts voor enkele leerlingen.  
 Dat is niet waar.
- D Hoe sta/stonde ik op de opleiding tegenover de lessen over creatief bezig zijn?  
 Van die lessen heb ik veel geleerd.  
 Als leerkracht heb ik daar niet veel aan gehad.  
 Die lessen waren wel leuk.

Voor alle vragen in deze lijst geldt dat de antwoorden niet goed of minder goed zijn, ze zijn bedoeld om het bewustzijn van uw werk als leerkracht te ondersteunen.

#### Situatie 2: Kennis van de omgeving

De leerkracht kent de omgeving van de school en maakt er deel van uit.

- A Geef een schatting van de houding van de meeste ouders waar het de spelmomenten in de school betreft.  
 Voor de kinderen moet de school bruisen van speelse activiteiten.  
 Improviserend spel op school accepteren de ouders meestal wel.  
 De ouders vinden dat kleuters mogen spelen, oudere kinderen doen dat wel thuis.
- B Geef een schatting van de invloed die schoolgerelateerde instituties (bijvoorbeeld de Schoolbegeleidingsdienst; het buurthuis; de dorpsvereniging) hebben op speelse activiteiten in uw eigen klas.  
 Er is veel invloed van allerlei verenigingen.  
 Er is wel invloed, maar alleen sporadisch.  
 De invloed van verenigingen is minimaal.
- C Geef een schatting van de mate waarin u en uw collega's de leerlingen informeren en aanmoedigen om deel te nemen aan buitenschoolse activiteiten (zoals buurthuis,

muziekschool, toneelclub).

Informereren

Aanmoedigen doen we regelmatig

We moedigen wel eens aan.

We moedigen eigenlijk nooit aan.

### **Situatie 3: Het schoolteam.**

De leerkracht vormt samen met de collega's in de school het team. Creativiteit van jullie leerlingen houdt meer in dan mooi kunnen tekenen of mooie werkstukken maken. Humor hoort er bijvoorbeeld ook bij, en speelse interesse tegenover klasgenoten.

- A Maak een lijstje met de namen van de andere leerkrachten en geef elk in gedachten een cijfer (van 1 tot 10) voor de mate waarin die collega aandacht schenkt aan de creativiteit van zijn leerlingen.
- B Improviserend spel op school (op passende momenten) bevordert het welbevinden van de leerlingen (sociaal, emotioneel, en wat hun motivatie betreft). Is er in het schoolplan een formulering opgenomen die betrekking heeft op de ruimte die aan spel wordt geboden in het curriculum van boven-, midden- en onderbouw?  
Ja  
Niet echt.
- C Wordt er in de schoolgids voor ouders, of in het mededelingenblad aandacht besteed aan het belang dat de school hecht aan de creativiteit van de leerlingen?  
Ja  
Nee want de ouders zouden dat maar raar vinden.
- D Hoe staat het met het budget van de school voor buitenspel, muzische vorming, Techniek, sport, feestdagen, en spel in de klas?  
Dat budget is ruim bemeten.  
Dat budget is krap bemeten.
- E Zijn er voldoende verkleedkleden en ander materiaal om mee te spelen in de school, zowel voor de boven-, als de midden- als de onderbouw?  
Ja  
Alleen in de onderbouw.  
Nee
- F Als er op school iets feestelijks te organiseren valt, reageren mijn collega's:  
Enthousiast en bieden zich aan om te helpen.  
Laten het aan een of twee mensen over.

### **Vier beroepsrollen.**

#### **Beroepsrol 1: Het organiseren**

De vierde beroepsrol van de leerkracht betreft het organisatorische deel van uw dagelijkse werkzaamheden. Juist omdat improviserend spel van een paar leerlingen of van de hele groep tussen de bedrijven door plaatsvindt, vraagt dat van de leerkracht om vooruit te zien en spelmaterialen en spelsuggesties op tijd toegankelijk te maken.

Hoe gaat u meestal om met deze organisatorische eisen? U kunt in gedachten meer dan een alternatief aankruisen.

- A Ik ga daar er zo mee om, dat ik altijd wel wat klaar heb staan waar mijn leerlingen mee bezig kunnen als dat zo uitkomt.
- B Bijvoorbeeld voor feestdagen zorg ik al ver van te voren dat de leerlingen weten dat er ook in de klas gespeeld kan worden.
- C Ik zie wel eens op tegen de rommel die opgeruimd moet worden na zo'n spel met verkleedkleden of plasticine (om maar wat te noemen), daarom gebeurt dat bij mij niet zo vaak.
- D Gelukkig is er altijd wel een van de ouders of iemand anders in de school die mij helpt als er gespeeld wordt. Mijn organisatietalent betreft vooral het op tijd inschakelen van die hulpkrachten.
- E Improviserend spel vormt in onze school een integraal onderdeel van het curriculum voor de hele school. Het hoort bij mijn dagelijkse activiteiten om dat organisatorisch mogelijk te maken.
- F Bij zoiets als de musical aan het einde van het schooljaar of het Sinterklaasfeest geniet ik er van om dat soepel te laten verlopen.

### **Beroepsrol 2: de didactiek.**

De derde beroepsrol van de leerkracht betreft de vakinhoudelijke en didactische overwegingen en keuzes van de leerkracht.

Vakinhoudelijk is het voor de hand liggend om improviserend spel als onderdeel van de muzische vorming te zien, met raakvlakken bij wereldoriëntatie en taalonderwijs. Agterberg en Van Beurden (1985) besteden expliciet aandacht aan creativiteitsontwikkeling. Over de vaardigheden die bij improviserend spel worden aangesproken en geoefend, wordt in bovenbedoeld boek de didactische overweging gegeven dat de creatieve activiteiten van de leerlingen altijd door de leerkracht goed voorbereid en helder uitgelegd dienen te worden.

Er zijn meerdere benaderingen mogelijk van het denken over plaats en aanpak van improviserend spel. Kies voor de formulering die bij u past.

- A Als ik een van de spelvormen in mijn les opneem, introduceer ik dat spel duidelijk en laat ik de afzonderlijke vaardigheden eerst oefenen.
- B Ik introduceer de spelvorm wel duidelijk, maar verder mogen de leerlingen in het diepe springen om de kans te krijgen zelf uit te zoeken wat er te improviseren valt. Pas als ze vastlopen geef ik suggesties en feedback.
- C Improviserend spel is altijd al een onderdeel van ons curriculum, ik maak als onderdeel van mijn didactische aanpak ook foto's en verslagen voor de portfolio van elke leerling.
- D Er zijn in de loop van een schoolweek veel momenten waarop de leerlingen spelen.
- E Ik probeer altijd van te voren uit wat er zoal te improviseren valt, als ik voor een kleine of een grote groep een spelsuggestie wil kiezen.

### **Beroepsrol 3: het opvoeden**

De tweede beroepsrol van de leerkracht wordt de pedagogische genoemd. Het betreft de bij de wet geregelde taken en de morele verantwoordelijkheden van de leerkracht om leerlingen te steunen op hun weg naar volwassenheid.

Kies voor de formulering die bij u past.

- A In de loop van de week zijn er altijd momenten dat de leerlingen in mijn klas vrij kunnen spelen. Omdat ik veel aandacht besteed aan het handhaven van de regels in de klas, gaat dat meestal in goede harmonie.
- B In onze samenleving moeten mensen ook vorm kunnen geven aan hun vrije tijd, daarom vind ik het mijn plicht om elke leerling zowel te helpen bij het werken als ook bij het spelen.
- C Omdat onze school wordt afgerekend op de eindresultaten van het onderwijs, ligt bij ons het accent op spelen uitsluitend in de onderbouw.  
- Ik ben het daar mee eens/ Ik zou het wel anders wensen.
- D Bij ons op school vinden we dat duidelijke regels waar iedereen zich aan moet houden voor een goed pedagogisch klimaat zorgen. Wij zien dat als voorwaarde om goed les te kunnen geven. Als er gespeeld mag worden nemen sommige leerlingen een loopje met ons, dat betreft het pedagogische klimaat.
- E Ik vind dat kinderen elkaar opvoeden bij het samen spelen. Als leerkracht en opvoeder kom ik alleen tussen beiden wanneer er onenigheid ontstaat, of wanneer een leerling niet mee mag spelen. Mee eens/ Soms mee eens/ Niet mee eens.
- F Ik vind dat ik als leerkracht serieus en streng moet zijn, maar mijn speelse kant ook in de klas mag tonen. Verhalen en poëzie vormen het metselwerk van mijn onderwijs

#### **Beroepsrol 4: Het samen zijn**

De eerste beroepsrol van de leerkracht betreft het interpersoonlijke contact met de leerlingen. De Corte en anderen (1984) geven een zwart-wit beeld van de houding van de leerkracht in contact met de leerlingen en onderscheiden vier attitudes.

- A De leerkracht wil als vriend van de leerlingen gezien worden.
- B De leerkracht wil vooral orde en netheid handhaven.
- C De leerkracht wil gerespecteerd worden door de collega's in de school.
- D De leerkracht wil democratisch met zijn leerlingen omgaan.

Wij gaan er van uit dat u meer dimensies en meer attitudes heeft in uw contact met de leerlingen.

Waar het improviserend spel van uw leerlingen betreft kan het zijn dat:

- A U het belangrijk vindt om van elke leerling een idee te hebben hoe creatief zij/hij om weet te gaan met de taal, het spel en de andere leerlingen.
- B U het belangrijk vindt om van leerlingen waar weinig van uitgaat, uit te zoeken waarom ze nauwelijks spelen, zodat u hen kan helpen om wat speelser te worden.
- C U het belangrijk vindt om leerlingen die te veel in een fantasiewereld verkeren meer realiteitszin bij te brengen, zonder dat ze hun speelsheid verliezen.

Drs. Odra Buijs, is pedagoog en speltherapeute vanuit Beeldcommunicatie. Zij werkte jaren lang bij de Hogeschool Utrecht als opleider Spelmethodiek. Sinds enige jaren is zij werkzaam als zelfstandig gevestigd speltherapeute en gezinsbegeleider.

Dr Joop Hellendoorn was de laatste 25 jaar tot haar pensionering universitair hoofddocent aan de Universiteit Leiden, afdeling Orthopedagogiek. Ze was directeur van de postdoctorale Beroepsopleiding Orthopedagogiek en hoofdopleider van de PAO Beeldcommunicatie. Haar onderzoeksspecialisatie was spel en spelbehandeling. Over deze onderwerpen publiceerde ze 7 boeken en ongeveer 80 artikelen in binnen- en buitenland.

Prof.dr Bert van Oers is als bijzonder hoogleraar verbonden aan de Vrije Universiteit Amsterdam, afdeling Onderwijspsychologie, met als leeropdracht 'De positie van spel in Ontwikkelingsgericht onderwijs'.

Drs Nettie Kwakkel-Scheffer was werkzaam aan de afdeling Orthopedagogiek van de Universiteit Leiden, aan postdoctorale opleidingen van deze afdeling. Zij is geregistreerd als GZ-psycholoog. Zij publiceerde over autisme en speltherapie.

Dr Anthon de Vries, doceerde aan de afdeling Ontwikkelingspsychologie van de Universiteit Leiden. Hij promoveerde in 1974 op het onderwerp 'The Utrecht Language and Thought Programme'. Hij was voor die tijd leerkracht in het basisonderwijs.

Dr Diny van der Aalsvoort doceert aan de afdeling Orthopedagogiek van de Universiteit Leiden. Zij is geregistreerd als GZ-psycholoog. Ze doet onderzoek naar en publiceert regelmatig over jonge risicokinderen.

### **Achterflaptekst**

Voor het leren en de ontwikkeling van kinderen op de basisschool is altijd veel aandacht, en terecht. Vaak gaat het echter vooral over de schoolvakken, zoals taal en rekenen. Dat kinderen naast het schoolse leren ook *spelen*, dat ze *graag* spelen en dat ze ook *moeten kunnen* spelen: daarvoor is wel eens minder oog.

Dit boek begint bij het begin: wat is spelen, wat is het belang ervan voor kinderen, en op welke manieren spelen ze? De auteurs vestigen daarnaast heel terecht ook de aandacht op het belang van het spelen van kinderen *voor de leerkracht*, namelijk om een band met ze op te bouwen, ze beter te leren kennen in hoe ze zich ontwikkelen, en te signaleren waar mogelijk extra zorg nodig is, en te weten hoe je het spelen van kinderen kunt stimuleren, door ruimte geven, materialen beschikbaar stellen, meegaan in hun beleving, helpen overwinnen van stagnaties. Het grootste deel van het boek bestaat uit een breed en rijk overzicht van allerlei manieren van spelen met veel concrete suggesties: voor de reguliere basisschool (kleuterklas en lagere school), individueel en voor een kleine of grote groep, en gerelateerd aan verschillende vak- en vormingsgebieden. Steeds wordt het belang benadrukt van creativiteit en improvisatie, en in elke spelcategorie wordt ingegaan op de vraag wanneer extra zorg gewenst is.

Het boek eindigt met de taken van de school en de leerkracht, en geeft antwoorden op de vraag hoe je meer bewust, meer gevarieerd en met meer oog voor de waarde van spelen de aandacht hiervoor kunt ontwikkelen, en wat je als school en als individuele leerkracht daarvoor moet kunnen.

Bijdragen zijn van de hand van Buys, Hellendoorn, Kwakkel-Scheffer, de Vries, Van Oers en Van der Aalsvoort. De bundel is geredigeerd door drie personen. Deze zijn:

Drs Nettie Kwakkel-Scheffer was werkzaam aan de afdeling Orthopedagogiek van de Universiteit Leiden, aan postdoctorale opleidingen van deze afdeling. Zij is geregistreerd als GZ-psycholoog. Zij publiceerde over autisme en speltherapie.

Dr A.K. de Vries, doceerde aan de afdeling Ontwikkelingspsychologie van de Universiteit Leiden. Hij promoveerde in 1974 op het onderwerp 'The Utrecht Language and Thought Programme'. Hij was voor die tijd leerkracht in het basisonderwijs.

Dr G.M. van der Aalsvoort doceert aan de afdeling Orthopedagogiek van de Universiteit Leiden. Zij is geregistreerd als GZ-psycholoog. Ze publiceert regelmatig onder andere over jonge risicokinderen.