

incidenteel & intentioneel leren

SPELEN EN LEREN IN DE BASISCHOOL

Werkblaadjes en andere voorgeprogrammeerde activiteiten overheersen wel eens ten onrechte het vrije spelen. Carel van Parreren wijst er daarom op, in hoeverre en op welke punten het spel de psychische ontwikkeling beïnvloedt. Met andere woorden: in de ontwikkelingslijn van het spelen onderkent hij (cognitieve) elementen die de overhand moeten hebben bij het werken aan 'echte' leertaken. Juist tijdens goed begeleide spelactiviteiten gaat het incidentele leren over in het intentionele handelen. De auteur, oud-hoogleraar psychologie aan de Rijksuniversiteit Utrecht, beschrijft de verschillende vormen c.q. fasen van het spelen van (jonge) kinderen met daarop aansluitend het intentionele handelen én het intentionele leren.

Moet er op school gespeeld worden?

Op spelen en spelletjes doen wordt in onze cultuur vaak neergekeken. Ook in de psychologie heeft men het lange tijd niet serieus genomen. Nadat de oude kinderpsychologen zoals Stern, Claparède en de Bühlers er in hun tijd veel aandacht aan hadden besteed, veegde het behaviorisme het spel aan de kant; de 'responses' tijdens het spel verschilden niet van die in ernst-situaties, zo ongeveer luidde het oordeel. Pas in het recente verleden is daar verandering in gekomen: vooral de Nieuwzeelandse spelonderzoeker Sutton-Smith heeft door zijn onvermoeibare publicistische arbeid laten zien hoe belangrijk het fenomeen van het spel en de sport in en voor onze cultuur is. Vanuit de Sovjetunie, waar de belangstelling voor het spelende kind trouwens

nooit werkelijk verdwenen was, kwam een nieuwe impuls door het verschijnen van het grote overzichtswerk van El'konin (1980), dat via de Duitse vertaling ook bij ons toegankelijk is geworden. Psychologen, en met name ontwikkelingspsychologen, zijn tegenwoordig dan ook weer sterk overtuigd van het belang van het spel voor de ontwikkeling van het kind. En daarbij wordt niet alleen gedacht aan de waarde van speltherapie voor het in juiste banen brengen van een gestoorde ontwikkeling, maar ook aan de betekenis van de spelactiviteit voor het gezonde, normaal opgroeiende kind.

Hoe staat het nu met de belangstelling voor deze vorm van activiteit in het onderwijs? Vroeger was de waardering hiervoor, althans in het kleuteronderwijs (of 'voorbereidend' onderwijs zoals het toen heette) zeer positief, voor zover althans

Fröbel en niet Montessori gevolgd werd. Zelf herinner ik me uit mijn eigen kleutertijd hoeveel en hoe boeiend er gespeeld kon worden binnen de muren van het schoolgebouw, of daarbuiten, in het zand. Mijn kleuterleidster, Mien Lansen, schreef trouwens een boekje *Om en bij het kinderspel* (1926) dat nu nog boeiend is om te lezen. Belangrijk was vooral, dat zij opkwam voor werkelijk *vrij spel*, spel dat door kinderen zelf wordt geëntameerd, en dat niet door de juffrouw wordt bedacht of georganiseerd. Het boekje bevat ook tal van foto's van zulke door de kinderen zelf op poten gezette spelsituaties, van vaders en moeders of muzikanten op straat tot de ziekenauto of de begrafenis.

Staat het onderwijs nu nog zo positief (en deskundig) tegenover het fenomeen vrij spel? Ik meen dat sterk te moeten betwijfelen en ik ben bang dat de werkblaadjes en het voorbereidend lezen momenteel in de kleuterscholen de overhand hebben gekregen op het fantasie- en rollenspel dat kleuters zo graag doen. Het maandblad *Didaktief* heeft vorig jaar een serie artikelen aan het kleuteronderwijs gewijd waaruit bleek, dat voorgeschreven activiteiten bijna het hele rooster van de kleuterschool vullen (Laevers 1984). Weliswaar had de schrijver het oog daarbij in de eerste plaats op Belgische toestanden, maar het is de vraag of de situatie hier te lande zoveel anders is. Maar is dit erg? Komt het kind op school wel om te spelen? Moet het niet juist leren, en in de nieuwe basisschool zelfs 'continu leren'? Past een vrijblijvende activiteit als door de kinderen zelf bedachte spelletjes daar nog wel in? Sutton-Smith (1978) wijst erop, dat voor de tijd die kinderen — en volwassenen! — aan spelen besteden in onze cultuur veelal een excuus gezocht wordt. Uit de negentiende-eeuwse speltheorieën spreekt die mentaliteit duidelijk, zoals hij laat zien: het spel was nuttig als 'Erholung' (om daarna des te harder te kunnen werken) of het diende, bij kinderen, om de overvloedige energie af te voeren. Met dit soort achterhaalde, maar daarom nog niet uitgestorven, denkbeelden kunnen we op grond van ontwikkelingspsychologische bevindingen voorgoed afrekenen. Het spelen heeft voor het kind een *ontwikkelfunctie*. En het kind komt principieel ook niet op school om te leren, maar om zich te ontwikkelen. Daartoe kunnen leertaken nuttig of zelfs nodig zijn, maar de ontwikkeling van het kind kan ook worden gestimuleerd door spelen, in het bijzonder ook door het

eigen vrije spel. Daarnaast zijn er nog andere activiteiten die een ontwikkelende functie hebben, zoals onderlinge gesprekken, bouwen en ander constructiewerk, expressie, receptie (luisteren en kijken naar verhalen, plaatjes, enz.). Over die vormen van activiteit zullen we het hier niet hebben.

De onderlinge verhouding van spelen en leren

In dit artikel houden we ons bezig met de vraag wat de beste verhouding is tussen spelen en leren in de basisschool. Het antwoord hangt uiteraard af van de leeftijd, of eigenlijk van het ontwikkelingsniveau van de leerlingen die we op het oog hebben. Ruwweg kan worden gezegd, dat tot ongeveer zeven jaar het 'spelend leren' de overhand zal moeten hebben op het werken aan echte leertaken. Maar dat die leertaken met het *intentionele leren* dat ze vereisen, na het bereiken van die leeftijd meer en meer toegankelijk en aantrekkelijk worden voor de leerlingen.

Dit is echter een zeer globale uitspraak. De werkelijkheid is ingewikkelder, doordat de activiteiten spelen en leren zelf in de loop van de ontwikkeling van het schoolkind allerlei veranderingen ondergaan. Pas als we op de ontwikkeling van spelen en leren in de leeftijdsperiode van de basisschool enig zicht hebben, kunnen we ook de andere belangrijke vraag aansnijden: in hoeverre en op welke punten het spel de psychische ontwikkeling beïnvloedt, in het bijzonder ook de wijze waarop geleerd wordt en kan worden.

Ontwikkeling van het spelen

Over het ontstaan van het spel in de ontwikkeling van het kind zijn El'konin en Sutton-Smith het in zoverre eens, dat beiden ervan uitgaan, dat spelen bij het menskind een sociale oorsprong heeft, dat het kind gaat spelen door de impulsen die de volwassene in die richting geeft. Volwassenen en oudere kinderen stimuleren de spelactiviteit bij het kind vanaf de babyleeftijd. Wat de vroegste vormen van spelactiviteit zijn, de '*spelwortels*' waaruit de latere spelvormen voortkomen, daarover zijn de beide onderzoekers minder overeenstemmend in hun oordeel. Waarschijnlijk gaat het om drie verschillende fenomenen die elk op zich door de volwassene of de oudere speeldeskundigen worden geïnstigeerd, die de basis vormen voor de latere spelactiviteit.

Ten eerste is er het *manipulerend exploreren* van

voorwerpen. De baby betast en bekijkt, schudt en slaat dingen die het te pakken krijgt en steekt ze in de mond, alles om het voorwerp te leren kennen, het op allerlei manieren waar te nemen en vertrouwd te worden met de hanteringsmogelijkheden die het object biedt. Uit dit manipulerende exploreren, dat zelf nog geen spel is, komt een vorm van spelactiviteit voort: kleintjes kunnen bepaalde handelingen eindeloos herhalen en bij de — intussen bekende — uitkomst telkens kraaien van pret. Deze vorm van spelactiviteit, die we duidelijk herkennen in latere bewegings-spelletjes zoals ballen, springen, enzovoort, komt ook bij hogere dieren voor en is door Piaget (1945) als de enige spelwortel gezien. Sutton-Smith (1979) heeft duidelijk gemaakt dat — in tegenstelling tot de opvatting van Piaget — dit soort bewegings- en functiespelletjes waarschijnlijk een belangrijke impuls dankt aan het voorbeeld van de volwassene, die zonder enige twijfel de aanstichter is van wat we als tweede spelwortel beschouwen, de interactieritueeltjes.

Vaak beginnen *interactierituelen* doordat de volwassene een plotseling geluidje van de baby na doet, waarna de baby, verrast, opnieuw hetzelfde geluidje maakt. Dat kan dan gevolgd worden door een hele serie. Verwant hiermee zijn de kietel-spelletjes ('er komt een muisje aangelopen'), het kiekeboespel, het om beurten aan de neus trekken, enzovoort. Deze spelwortel is belangrijk, omdat het kind het 'om de beurt' doen te pakken krijgt. Ook kan in deze simpele beurtspelletjes het wedstrijdelement al zijn intree doen, waarbij de volwassene kan 'winnen' (zich bijvoorbeeld net niet laten pakken) of 'verliezen' (zich aan de haren laten trekken en au roepen).

Het typisch 'speelse', dat al in het interactieritueeltje zit — volwassene en kind doen elkaar nooit echt pijn, hebben met hun beurten ook niets anders voor dan van hun wederzijdse activiteit te genieten — is in de activiteit die ik als derde spelwortel beschouw centraal. Al in het eerste levensjaar begint het kind te leren hoe het allerlei in de cultuur geschapen en gehanteerde instrumenten moet gebruiken: een lepelkje, een kam, ook speelgoedjes als een rammelaar en een speelbeest. Op het leerproces dat hiervoor nodig is kan een fase van spelend manipuleren volgen (zoals we hierboven al zagen), maar er kan ook een andere ontwikkeling inzetten, alweer onder invloed van de ouderen. Het kind kan, nadat ettelijke malen zijn eigen haren gekamd zijn, nu de pop kam-

men. Dit soort rolverschuivingen vinden we ook in de interactieritueeltjes, wanneer het kind het initiatief van de moeder overneemt, of met andere kinderen speelt (bijvoorbeeld een blok aan een ander kind geven, het weer terugkrijgen, het opnieuw geven, enzovoort). Bij het kammen van de haren van de pop is er echter haast ongemerkt nog iets nieuws bijgekomen. Het kind heeft zijn entree gemaakt in de wereld van de fictie, het doen alsof. De pop is geen echt kind, maar stelt er een voor, betekent het. Dit doen alsof, *het fingen van betekenissen*, neemt vanaf het tweede levensjaar een grote vlucht. Het kan ook diverse kanten uit: in plaats van de pop te kammen met een echte kam, kan het ook de eigen haren 'kammen' met een lepel of potlood. Het kind gaat ook eigen activiteiten, die het in reële situaties heeft geleerd, los van zulke situaties spelen: het gaat drinken uit een lege kop, of midden op de dag op de grond slapen. Uit dit primitieve doen alsof komt het latere uitvoerige en gedifferentieerde fantasie- en rollenspel voort. We komen op die latere ontwikkeling nog terug.

Zelf spelen en begeleiden

Spelonderzoekers, zowel de psychologen als de cultureel-antropologen onder hen, zijn het erover eens, dat zowel het optreden van de activiteiten die we spelwortels genoemd hebben als de latere ontwikkeling van het spel, afhankelijk van de cultuur of het sociale milieu, maar ook als gevolg van lichamelijke of geestelijke handicaps, bij kinderen min of meer sterk geremd kunnen zijn. Gezien het belang van het spelen voor de ontwikkeling probeert men dan als therapeutische of compensatorische maatregel het spelen bij zulke kinderen te stimuleren. Omdat het spel essentieel sociaal bepaald is, moeten hier mogelijkheden voor zijn.

Belangrijk blijkt het hierbij echter de ontwikkeling goed te begeleiden. Sutton-Smith beschrijft hoe in een van zijn lange-termijnexperimenten een groep sociaal gedepriveerde kleuters (drie- tot vierjarigen) werd geplaatst in een soort modelkleuterschool, die rijk voorzien was op het punt van speelgelegenheden en speelmaterialen (Sutton-Smith 1978, p. 33 e.v.). Voor de kinderen was deze nieuwe omgeving, zo vertelt de auteur, zo nieuw en ongewoon als voor ons een reis naar de maan zou zijn. Opvallend was, dat ze in het begin met materialen als zand, bouwblokken, poppen en meubeltjes in het geheel niet speelden.

Ze verkenden eerst voorzichtig de omgeving, kregen pas gaandeweg belangstelling voor het speel-materiaal, maar verkenden ook dit en herhaalden de ontdekte hanteringsmogelijkheden daarna eindeloos. Een jongetje vulde dagen lang aldoor hetzelfde kannetje met water, en goot het dan weer in het zand leeg. Sommige kinderen pakten alleen een speelgoedje en klemden het vast tegen zich aan zonder zelfs tot manipuleren te komen. Pas na maanden begonnen sommige kinderen onder invloed van een paar enkelingen die al wat met fictiespel vertrouwd waren, echt wat te spelen. Maar als ze keukentje wilden gaan spelen moesten ze eerst weer door exploratie met de keuken-voorwerpen vertrouwd worden.

Sutton-Smith constateert in zijn experiment, dat de leerkrachten er helemaal niet op ingesteld waren, de kinderen tot spelen te stimuleren en hen te helpen de overgang van exploreren naar spelen te maken. Ze volstonen ermee een lawaaiig spel op een rutschbaan zoveel mogelijk tegen te gaan, maar in plaats van de kleintjes bijvoorbeeld te laten zien hoe ze met de bouwblokken leuke dingen konden maken, maakten ze er veel werk van kinderen kleuren en vormen te leren onderscheiden. Ze hadden in hun opleiding immers geleerd, dat dit soort discriminaties voor het leren lezen een belangrijke voorwaarde vormt. Behalve een betere en zinvollere introductie van het spel in de leraarsopleiding is het, zoals ook Sutton-Smith opmerkt, voor leerkrachten die met kinderen in de kleuterfase gaan werken, noodzakelijk om eerst *zelf* met de materialen te spelen of zelfs te *leren* spelen.

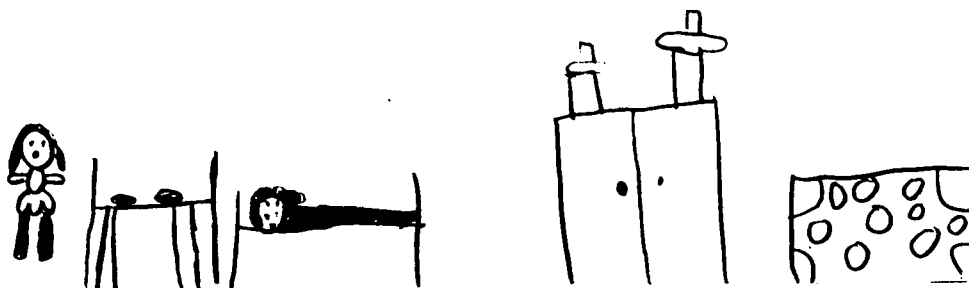
Uit dit onderzoek zien we hoe belangrijk het is om als we het spelen willen stimuleren niet te volstaan met het verstrekken van materiaal. De leerkracht moet het kind tot spelen aanzetten door voorbeelden en in de dialoog met het kind. Maar daarbij moet zij tegelijkertijd oppassen, dat het niet *haar* spel wordt, maar dat van het kind. Anders krijgt de activiteit meer het karakter van een didactische spelsituatie dan van echt vrij spel. En hoewel didactische spelletjes juist ook in de kleuterfase niet van waarde zijn ontbloeit, hebben ze toch bij lange na niet die ontwikkelende functie als het vrije, door het kind zelf gekozen spel. Tenslotte is uit het beschreven experiment ook duidelijk, hoe waardevol het werken met qua ontwikkelingsniveau heterogene groepen is. Door de aanwezigheid van enkele 'voorlopers', die al konden fingeren, werd immers de hele groep gestimuleerd, ondanks de in dit geval negatieve invloed van het onderwijzend personeel.

Het rollenspel

Er is nog een thema, dat we in dit korte overzicht over de ontwikkeling en stimulering van het vrije spel moeten aanroeren, namelijk de verdere ontwikkeling van het fictiespel. In de vorm van rollenspel neemt dit de verworvenheden van de interactieritueeltjes in zich op, terwijl ook veel van het functie- en bewegingsspel een nieuw kader vindt binnen het fantasie- en rollenspel. Dit laatste gaat in de kleuterfase bij de meeste kinderen domineren boven andere vormen van spel, al blijft het functiespel een goede tweede. De grootste ontwikkelingsimpuls gaat echter volgens over-

groep 2
MARJOIJN

de poppehoek is leuk om in te spelen.



eenkomstige mening van Sutton-Smith en El'konin van het gezamenlijk rollenspel uit.

Dit rollenspel heeft in zijn volontwikkelde vorm, die meestal omstreeks de vijf- tot zevenjarige leeftijd bereikt wordt, de volgende kenmerken. De kinderen spelen niet alleen naast elkaar, maar echt samen in interacterende rollen. 'Vader' overlegt met 'moeder', de 'dokter' stelt vragen aan 'het kind', enzovoort. Hoewel het spel nog altijd (evenals in het allereerste begin van het fingeren) in de spelhandelingen tot uiting komt, ligt het zwaartepunt van het spel in de volontwikkelde fase op de rollen die de kinderen vervullen. Ze zijn met hun rollen geïdentificeerd, ze handelen vanuit hun visie op de rol. Daarbij wordt de handelingslogica van het dagelijks leven als model genomen, een model dat overigens niet slaafs wordt nagevolgd: de kinderen begrijpen ook waarom de dokter bijvoorbeeld eerst de arm van het in te enten kind met een watje schoon moet maken en pas daarna gaat inenten. Veel van dergelijke samenhangen kunnen door kinderen op dit hoogste niveau van rollenspel in de vorm van regels worden geëxpliciteerd. Dergelijke modellen uit het dagelijks leven worden vaak heel gedifferentieerd en met rijke psychologische nuances gespeeld, waarbij ook de reacties van de partners adequaat worden ingecalculiseerd en beantwoord. Op dit beeld van het volontwikkelde rollenspel, dat El'konin vooral daarom als van hoge ontwikkelende waarde beschouwt, omdat het kind door de inleving in, de identificatie met en de realisering van de rol ingroeit in de normen en structuren van de volwassenenwereld, moeten niettemin

twee correcties worden aangebracht. Beide worden door El'konin weliswaar opgemerkt, maar niet in hun waarde erkend. De ene correctie houdt in, dat het kind tegen het eind van de rollenspelfase veel handelingen niet zozeer nabootst als wel symbolisch aanduidt. Handelingen worden in de loop van de opeenvolgende spelen verkort, zodat de feitelijk uitgevoerde handeling nauwelijks meer lijkt op de reële volwassen handeling en er alleen als het ware op symbolische wijze een representatie van geeft. Het 'alsof doen' krijgt hier als het ware nog een tweede dimensie. De betekenis van deze ontwikkeling kan moeilijk in verband gebracht worden met de socialisatie, waarop El'konin doelt. Hier hebben we veeleer met een ontwikkeling van de cognitieve mogelijkheden van het kind te doen. Het rollenspel gaat over in het fantaseren zonder uitwendig handelen. De functie van dit fantaseren ligt in de ontwikkeling van de mentale activiteit, in het bijzonder in haar creatieve vorm.

De tweede correctie op El'konins beeld van het volontwikkelde rollenspel is, dat kinderen niet altijd het volwassen handelingspatroon nabootsen. Lang niet zelden spelen ze op een manier, die in de werkelijkheid 'niet kan'. Sutton-Smith, die juist dit aspect van het fictiespel benadrukt, spreekt in dit verband van de *omkering* in het spel. Het spelende kind creëert een eigen spelsfeer waarbinnen het de dingen op zijn kop kan zetten. Niet alleen omdat het nu bijvoorbeeld zelf de leiding kan nemen in plaats van de volwassene, maar ook om dingen werkelijk anders te doen. Soms tot ergernis van de volwassenen, die

Peter
sluifjes

Ik vind gymnastiek het leukst.
(sluifjes)

Illustration: Peter Sluifjes,
school: St. Jansschool.

Klas: 5



zulk kinderspel als 'nonsens' of 'mal doen' verwerpen en afkeuren. Toch, aldus Sutton-Smith, heeft deze omkering in het spel een zeer waardevolle functie: het kind leert ongewone mogelijkheden te verkennen, het ontwikkelt zijn creativiteit, en leert te innoveren in plaats van zich alleen maar in de bestaande maatschappij te integreren. Juist de innovatieve functie van het omkerende fictiespel acht Sutton-Smith met het oog op de toekomst van onze cultuur essentieel.

Regelspelen

Zoëven trokken we de ontwikkelingslijn van het rollenspel al door in de richting van de ontwikkeling van de vrije fantasie van het kind. Er is echter nog een andere belangrijke ontwikkelingslijn die hier gememoreerd moet worden, namelijk naar de regel- en sportspelen toe. In de periode die bij de kleuterperiode aansluit en die het grootste deel van de basisschool beslaat, zijn het juist deze spelen die de overhand krijgen. Natuurlijk zijn de regelspelen niet uitsluitend het product van rollenspel, maar sluiten ze ook aan bij eerdere fasen van het kinderspel, zoals het functiespel en vooral de interactierituelen. Ook de kringspelen uit de kleuterschool (overigens geen *vrij spel*) zijn voorlopers van de regelspelen. Ook deze vorm van spelen heeft ongetwijfeld een ontwikkelende waarde. In de beleving van het regelspel vindt namelijk een opmerkelijke ontwikkeling plaats. Deze is door Piaget in een ouder boek dan wat we hiervoor aanhaalden (1932) voortreffelijk geanalyseerd. Ervaart het jonge kind de regels als absoluut en onveranderbaar, later gaat het inzien, dat regels ook anders kunnen, dat ze op de afspraak berusten om zo en niet anders te spelen. Het kind gaat inzien, dat het zelf, autonoom, regels kan veranderen en maken. Ook dit is natuurlijk een ontwikkeling in de richting van eigen, zelfstandige creativiteit. Anderzijds geeft het element van je aan de eenmaal afgesproken regels houden aan, hoezeer het regelspel het kind ook tot 'fair play', tot sociale betrouwbaarheid kan opvoeden.

Ontwikkeling van de leeractiviteit

Niet alleen het spelen, ook het leren ontwikkelt zich in de periode van vier tot twaalf jaar in aanzienlijke mate. Hierbij doelen we niet zozeer op het feit, dat het lerende kind bouwsteen op bouwsteen bouwt, dat wil zeggen dingen leert die

het alleen baas kan doordat het tevoren andere dingen heeft geleerd, hoewel ook dat natuurlijk karakteristiek is voor het menselijke leren. Maar met ontwikkeling van het leren bedoelen we dat de activiteiten waardóór geleerd wordt van aard veranderen.

Incidenteel en intentioneel leren

Aanvankelijk leren kinderen uitsluitend *incidenteel*. Hiermee wordt bedoeld dat het kind geen eigenlijke leeractiviteit ontwikkelt, maar tijdens andere, niet op leren gerichte activiteiten toch het een en ander leert. Reeds in de eerste levensweek gaat de baby efficiënter zuigen, niet omdat ze zich ten doel stelt meer en sneller melk tot zich te kunnen nemen, maar door en in de zuigactiviteit zelf, als het ware en passant. Ook kleuters leren wat ze leren overwegend incidenteel, met name ook tijdens hun spelactiviteiten. Dat komt doordat bij hen pas gaandeweg het intentionele handelen ('de wil') zich gaat ontwikkelen. Iets doen omdat men het zich van tevoren ten doel stelt, omdat men het plan opvat het te gaan doen en te voltooien, wat de kern uitmaakt van het intentionele handelen, ontwikkelt zich juist in de kleuterleeftijd pas goed. En dit intentionele handelen is ook nodig voor het intentionele *leren*. Ook dat gebeurt volgens vooraf genomen besluit: 'ik wil dat kunnen', 'ik ga dat leren'.

Alleen aan kinderen bij wie dit intentionele leren voldoende tot ontplooiing gekomen is, heeft het zin *leertaken* op te dragen. Vóór die tijd zal het kind al gauw afdwalen naar andere bezigheden of gewoon wat gaan dromen of ongedurig worden. Zeker zal het niet in staat zijn taken vol te houden tot ze af zijn. Het zijn de kinderen, die niet 'schoolrijp' heten te zijn. Een foute benaming, omdat het hier niet gaat om biologische rijping, maar om ontwikkeling onder invloed van en met hulp van de omgeving.

Leerstrategieën

De ontwikkeling van het leren gaat overigens veel verder door. In het kader van een plan en besluit om iets te gaan leren past ook de instelling om hetgeen men doet, steeds beter, efficiënter, nauwkeuriger te doen. Uit deze instelling om het werk en de wijze van handelen eraan te verbeteren, komen de *leerstrategieën* voort. Leerstrategieën zijn regels volgens welke men een leertaak op verstandige wijze aanpakt, ze horen thuis in de planning, begeleiding en controle op de eigen

vorderingen tijdens het leerproces. Er zijn algemene en speciale leerstrategieën. De algemene leerstrategieën zijn voor elke leertaak belangrijk. Hiertoe behoren het zich van tevoren grondig *oriënteren* in de taak, dus niet meteen beginnen, maar eerst een overzicht proberen te krijgen van wat bereikt moet worden. Oriëntering houdt ook in, dat bekeken wordt welke hulpmiddelen er ten dienste staan, hoe en wanneer die moeten worden gebruikt, enzovoort. Een heel belangrijke leerstrategie is de *foutenanalyse*. Dit is de werkwijze waarbij de leerling na een mislukte poging nagaat, hoe het kwam dat het fout ging, dus probeert te analyseren waar de oorzaak van de fout lag, welk onderdeel van de totale handeling of activiteit aansprakelijk was voor de uiteindelijke mislukking. Foutenanalyse draagt sterk bij tot leren. Immers, wie heeft ontdekt waar de oorzaak van een fout schuilt, kan zijn volgende poging juist op het verbeteren van dat onderdeel richten. Zelfs als de oorzaak niet goed is gediagnostiseerd, leidt regelmatige foutenanalyse tot een veel beter gestructureerd leerproces: de leerling is veel meer bewust bezig met de leertaak en hij doet waardevolle ervaringen op. Het verwerven van leerstrategieën is de kern van het 'leren leren', wat weer een van de hoofdtaken van het basisonderwijs is. Het is immers uitgesloten, dat leerlingen alles wat ze in de huidige tijd moeten leren, uitvoerig onderwezen krijgen. Ze moeten veel van hun leertaken zonder veel begeleiding baas kunnen, en de leerkracht moet vaak volstaan met alleen maar het verstrekken van het materiaal.

Dit materiaal moet daarvoor wel aan hoge eisen voldoen. Maar afgezien van de kwaliteit van het materiaal is vooral de mate waarin de leerling over leerstrategieën beschikt, beslissend voor het leerproces. Het is daarom uiterst ongewenst leerlingen in een te vroeg stadium met materiaal te confronteren, waarmee ze hun eigen gang moeten gaan. Vaak weten ze helemaal niet wat ze ermee aan moeten, of beperken ze zich tot van de buurman of buurvrouw overnemen van wat uitwendige trucs waarmee het werkblaadje kan worden afgewerkt. Geleerd wordt er dan echter nauwelijks en zeker niet datgene wat de maker van het blaadje op het oog had.

Het niet helpen van de leerlingen met de wijze van werken, met het handelen met het leermateriaal, is een van de meest voorkomende fouten in ons onderwijs. Ook huiswerk wordt vaak opgegeven, zonder dat de leerkracht erbij stilstaat of de

leerlingen wel over de vereiste vormen van aanpak beschikken. Hier is instructie in de *speciale* leerstrategieën nodig, bijvoorbeeld: Hoe leer je een les, hoe bestudeer je het opgegeven stuk leerboektekst? Wat voor vragen moet je jezelf stellen, welke dingen zijn belangrijk voor een zinvol leerproces? Nu wordt vaak aan de leerlingen overgelaten dit zelf achteraf uit te vissen aan de hand van de proefwerkvragen die de leerkracht aan hun stelt. Waarbij dan moet worden aangetekend, dat die vragen, dat 'overhoren', zelf ook vaak veel te wensen overlaat, doordat de leerkracht zich niet heeft afgevraagd waarom leerlingen deze les moeten leren, wat ze eruit moeten vasthouden, en waarvoor dit nodig is.

Het onderwijzen van speciale leerstrategieën die voor het leren van taken op een bepaald terrein belangrijk zijn (bijvoorbeeld het vinden van een bewijs voor een wiskundestelling, het bestuderen van een aardrijkskundetekst, het leren van een gymnastiekoefening), verhogen de effectiviteit van het leerproces ook doordat ze de leermotivatie van de leerlingen stimuleren. Het is veel aantrekkelijker aan een leertaak te werken als je weet hoe je hem moet aanpakken, of als je ervan overtuigd bent dat je zelf moet gaan ontdekken hoe je hem moet aanpakken op grond van de ervaring dat leerstrategieën 'lonen'. Het onderwijzen van speciale leerstrategieën heeft bovendien het voordeel, dat de leerkracht samen met de leerlingen gaandeweg kan komen tot generalisatie van leerstrategieën, waardoor de algemene leerstrategieën als het ware vanzelf ontdekt worden en in hun volle betekenis begrepen. Veel meer dan dat de leerlingen die algemene strategieën zonder verdere voorbereiding worden voorgehouden, zonder eigen voorafgaande ervaring.

Vrij spel als basis voor goed leren

Brengen we nu de ontwikkeling van het spelen en het leren met elkaar in verband, dan is een algemene conclusie die we kunnen trekken, dat het vrije spel van de kleuter een immense bijdrage levert tot het werken aan leertaken door het oudere schoolkind. We wezen al op enkele functies die het rollenspel op dit punt heeft. In de eerste plaats draagt dit spel bij tot de ontwikkeling van de *zelfsturing*, het intentioneel kunnen leiden en controleren van de eigen activiteit. Juist het spel met zijn eis (die de kinderen zelf aan elkaar stellen) zich aan zijn rol te houden, te handelen vol-

gens min of meer expliciete, samen afgesproken en uit de logica van het handelen voortvloeiende regels, heeft een enorme ontwikkelende waarde, waar het het kunnen werken aan en volhouden van taken, dus ook leertaken, betreft.

Een tweede spelfunctie, die voor het functioneren op school in brede zin belangrijk is, is de *socialiserende* functie. Het kind neemt de normen van de volwassenenwereld (die het in zijn spel naspelt) in zich op, integreert ze in zijn eigen persoonlijkheid. De morele ontwikkeling is voor een belangrijk deel aan het voorbeeld van de volwassenen te danken (voor zover die volwassenen althans hier een goed voorbeeld geven). Maar het medium via hetwelk dit voorbeeld bij het kind vooral tot werkzaamheid komt is het rollenspel.

Isoleren, objectiveren

Er is nog een derde belangrijke spelfunctie, die tot nu toe niet aan de orde is gekomen. Door het fantasiespel leert het kind — langs de incidentele weg — gegevens los te maken uit hun oorspronkelijke situatie. De tweejarige, die midden op de dag gaat 'slapen' door op de grond te gaan liggen, heeft het slapen daarmee *geïsoleerd uit zijn natuurlijke context*. Het beschouwt het slapen als een activiteit op zich, waarop je je aandacht kunt richten, en die je in elke situatie kunt spelen. In het fantasiespel blijft het kind met zulke isoleringsactiviteiten bezig. Allerlei activiteiten, uitingen (ook taaluitingen) en andere gegevens worden daardoor voor het kind toegankelijk om er als het ware van een afstand naar te kijken en ze op zichzelf, los van hun eens gegeven context te beschouwen en te veranderen. Uit de taalontwikkeling is bekend hoezeer de 'woordspelletjes', het speels veranderen van woordvormen, het zelf maken van nieuwe woorden, en dergelijke, daartoe bijdragen.

Nu is juist voor het onderwijs op school dit los kunnen maken van gegevens uit hun natuurlijke context essentieel. De Engelse psychologe Margaret Donaldson (1978) heeft overtuigend laten zien hoe het werken met 'disembedded'¹ gegevens beslissend is voor het begrijpen van wat op school gebeurt. Sixma (1973) had trouwens in ons land al eerder laten zien hoe belangrijk de 'objectivering' is voor het aanvankelijk lezen: het losmaken van woorden uit hun context, het de aandacht richten op de vorm van het woord i.p.v. alleen direct 'door de woorden heen' de betekenis van het gezegde te horen. Objectivering, isole-

ring van gegevens uit hun oorspronkelijke context, blijkt juist bij kinderen van sociaal minder begunstigde lagen vaak moeilijkheden op te leveren. Dit kan heel goed het gevolg zijn van het feit, dat in die milieus alleen op een lager, een eerder bereikt ontwikkelingsniveau gespeeld wordt (geen volontwikkeld rollenspel) doordat de ouders hier minder stimulerend zijn, en ook minder waardering of begrip hebben voor het spelende kind. Het invoeren van extra leerlessen in de vorm van compensatieprogramma's voor deze kinderen vormt hier, zoals reeds uit het gebrek aan succes van dergelijke programma's is gebleken, geen oplossing. Veel zinvoller is het, onder meer door het stimuleren van de spelactiviteit, de psychische ontwikkeling bij deze kinderen in brede zin een impuls te geven.

Creativiteit

Tot zover hebben we de ontwikkeling van het spel alleen beschouwd in een min of meer utilistische zin, namelijk als voorbereider voor de leeractiviteit. Daarnaast heeft fantasie- en rollenspel nog heel andere, evenzeer waardevolle functies voor de persoonlijkheidsontwikkeling van het kind in het algemeen. (Indirect kunnen die ook het functioneren op school ten goede komen, maar het zal van het schoolklimaat afhangen of de school er wat mee kan doen; sommige spel-functies zijn ten opzichte van sommige school-tradities eerder schadelijk!). We noemden reeds de *innovatieve* functie van het spel: het spel als negatie, als omkering van wat er in de werkelijkheid gebeurt. Dit is een functie die voor traditionele paden bewandelende scholen inderdaad hinderlijk kan zijn. Het is ook de vraag, vindt Sutton-Smith, de grote voorvechter van de innovatie door het spel, of de omkeringen in het spel *altijd* wel een zinvolle opbrengst hebben. A priori is zo iets niet vast te stellen; maar het onderdrukken van deze kant van het spel, zoals in autoritaire systemen gebeurt, is erger dan de kwaal: men doodt eigen initiatief en kritische zin van de leerlingen. Met de innovatieve functie nauw verbonden is de bevordering van de *creativiteit* doordat het kind open komt te staan voor andere, ongewone mogelijkheden.

Verwerking

Een heel belangrijke spelfunctie is de *verwerking* van moeilijke affectieve belevingen en conflicten. Dit is bij uitstek een persoonlijkheidsontwikke-

lende functie van het spel. Hierop is ook het idee van speltherapie gebaseerd. In het fantasiespel kan het kind leren met moeilijk te verwerken situaties om te gaan: het inenten van de beer na het bezoek aan de dokter is hiervan het schoolvoorbeeld. Zonder dat we uitgebreid op dit thema ingaan (voor geïnteresseerden kan worden verwezen naar het nog altijd zeer leesbare boek van Vermeer (1955) waarin ook een schat van observatiemogelijkheden is meegedeeld) kunnen wij zeggen, dat de conflict- en affectverwerking indirect ook tot het schoolsucces bijdraagt door dat van buiten of binnen de school stammende preoccupaties van het kind erdoor kunnen worden afgebouwd.

Een waarschuwing voor teveel spel

In een recent artikel (1985) heb ik gepleit voor het inrichten van een cesuur, een overstap, in de nieuwe basisschool. Vóór die cesuur zou het onderwijs dan overwegend ontwikkelingsgericht moeten zijn, ná de cesuur zou het program-magerichte onderwijs kunnen gaan domineren. De argumenten voor deze stelling kan ik hier niet

herhalen. Maar één aspect, dat direct met het spelen te maken heeft, moet hier wel naar voren worden gebracht. In het latere gedeelte van de basisschool, vanaf zeven, uiterlijk vanaf negen jaar, zullen de leerlingen overwegend aan leertaken moeten werken, en zal het spel, dat dan tussen het karakter van regel- en sportspel heeft aangenomen, slechts de tweede plaats innemen in de leerlingactiviteiten. Waar dit niet het geval is, wordt het kind geïnfantiliseerd. Als het onderwijs in de basisschool in de beginfase *werkelijk* ontwikkelingsgericht is geweest, kan het kind in de loop van de basisschool een ervaren leerder worden. En dat is daarom dringend, omdat kinderen tussen ongeveer tien en twaalf jaar bij uitstek leergierig zijn. Bij een gezonde ontwikkeling drinken kinderen van die leeftijd de aangeboden informatie in en worden ze uitgedaagd door nieuwe leersituaties. In de daaropvolgende puberteitsperiode is werken aan leertaken voor de leerling wel de activiteit die de meeste tijd in beslag neemt, maar het is niet meer die activiteit waarnaar zijn interesse in de eerste plaats uitgaat. Hoewel ook hier natuurlijk veel van het huiselijk milieu en het schoolklimaat afhangt.

Literatuur

- Donaldson, M. *Children's minds* London, Croom Helm, 1978
- El'konin, D. *Psychologie des Spiels* Berlin (DDR), Volk und Wissen, 1980
- Laevers, F. 'Ervaringsgericht kleuteronderwijs in Vlaanderen' in: *Didaktief* 1984, 14, nrs 7-8-9
- Lansen, M. *Om en bij het kinderspel* Amsterdam, Ontwikkeling, 1926
- Parreren, C.F. van 'Van kleuter tot schoolkind: continuïteit in het leren?' in: *Pedagogische Studiën* 1985, 62, p. 174-183
- Piaget, J. *Le jugement moral chez l'enfant* Paris, Alcan, 1932
- Piaget, J. *La formation du symbole chez l'enfant* Neuchâtel, Delachaux & Niestle, 1945
- Sixma, J. *Leesvoorwaarden* Diss. R.U. Utrecht 1973
- Sutton-Smith, B. *Die Dialektik des Spiels* Schorndorf, Hofmann, 1978
- Sutton-Smith, B. (ed.) *Play and learning* New York, Gardner, 1979
- Vermeer, E.A.A. *Spel en spelpedagogische problemen* Utrecht, Bijleveld, 1955

Noot

- 1 Disembedded: het denken dat zich niet langer voltrekt in de steungevende context van zinvolle gebeurtenissen, wordt abstract denken genoemd.