

**Kracht en Macht  
van  
Spel en Verbeelding**

**Een studie over spel en verbeelding bij  
kinderen met en zonder ontwikkelingsproblemen**

**PROEFSCHRIFT**

**ter verkrijging van  
de graad van Doctor aan de Universiteit Leiden,  
op gezag van de Rector Magnificus Dr. D.D. Breimer,  
hoogleraar in de faculteit der Wiskunde en  
Natuurwetenschappen en die der Geneeskunde,  
volgens besluit van het College voor Promoties  
te verdedigen op dinsdag 22 februari 2005  
klokke 16.15 uur**

**door**

**Peter Johannes van der Pol**

**geboren te Haarlem  
in 1941**

**Promotiecommissie:**

Promotor : Prof.dr. I.A. van Berckelaer-Onnes  
Co-promotor : Dr. J. Hellendoorn  
Referent : Prof.dr. R. van der Kooij, Justus Liebig Universität Giessen  
Overige leden : Prof.dr. H.E.M. Baartman, Vrije Universiteit Amsterdam  
Prof.dr. P.P. Goudena, Rijksuniversiteit Utrecht  
Prof.dr. F. Juffer  
Dr.ir. J.C.A. van der Lubbe, Technische Universiteit Delft

Cover: Martin Wagenaar

Afbeelding: 'In de speelkamer', lithografie Emrik & Binger, in 'Dichtbundel door Gerard J. Spoor: Uit de Kinderwereld'. Arnhem: J.Voltelen, 1871. Met toestemming van museum de Atlas van Stolk te Rotterdam.

© 2005 Pim J. van der Pol

Niets uit deze uitgave mag verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie, microfilm of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

Gedrukt door: Optima

ISBN: 90-8559-033-7

**Een studie over  
Spel en Verbeelding  
bij kinderen met en zonder  
ontwikkelingsproblemen**

**"Ik wil gaan spreken van gedaanten die in nieuwe werden veranderd"**

**Ovidius (43 v. Chr. - 17 n. Chr.) Metamorfosen - Boek 1**

**Voor mijn ouders †**

## Inhoud

Inleiding	9
Deel 1 Theorieën over spel en verbeelding	14
Hoofdstuk 1 Spel, een historische, literatuurverkenning	15
1.1 Inleiding	15
1.2 Spel door de eeuwen heen	17
1.3 Spel in de latere Middeleeuwen	22
1.4 Het tijdperk vóór de Franse revolutie	25
1.5 De 19 <sup>e</sup> eeuw	27
1.6 De 20 <sup>e</sup> eeuw	28
1.7 Kinderspel in de Nederlanden	38
1.8 Vormkenmerken en Verbeeldend Spel	44
Hoofdstuk 2 Het begrip 'Verbeelding' in historisch perspectief	47
2.1 Inleiding	47
2.2 Over het gevaar van verbeelding	47
2.3 Over de kracht van verbeelding	51
2.4 Over gevaar én kracht van verbeelding	56
2.5 Verbeelding, samengevat	61
Hoofdstuk 3 Spel en Semiotiek	64
3.1 Inleiding	64
3.2 Visies op tekens en tekengebruik	65
3.3 De begrippen Beeld, Teken en Symbool	70
3.4 Verbeeldend spel en de semiotische functie	73
3.5 De semiotiek-opvatting van Peirce	75
3.6 De semiotische driehoek van Peirce	76
3.7 De zijswijze van de speelwereld	80
3.8 Spel als tekensysteem	81
3.9 Integratie van semiotische visies	83
3.10 De spelhandeling als trichotoom teken	90



3.11	Het jonge kind en symboolvorming	91
Hoofdstuk 4	Nieuwe accenten in de formele spelanalyse	94
4.1	Inleiding	94
4.2	Verbeeldend spel en cognitie	94
4.3	Verbeeldend spel en taal	96
4.4	Verbeeldend spel en 'Theory of Mind'	97
4.5	'Desires' en 'Beliefs' bij Peirce	104
4.6	Verbeeldend spel als handelend denken	105
4.7	Verbeeldend spel en meta-representaties	107
4.8	'Theory of Mind' en 'Theory of Signs'	110
4.9	Verbeeldend spel en abductief denken	111
Deel 2	Empirisch onderzoek naar verschillen in spelkenmerken tussen kinderen met en zonder ontwikkelingsproblemen	117
Hoofdstuk 5	De opzet van het onderzoek	118
5.1	Inleiding	118
5.2	Doel van het onderzoek	119
5.3	Onderzoeksvragen	120
5.4	Onderzoeksopzet	120
5.5	Onderzoeksmiddelen, de vragenlijsten	123
Hoofdstuk 6	De Gestructureerde Orthopedagogische Spelobservatiemethode, de GOrS	126
6.1	Inleiding	126
6.2	Inventarisatie van bestaande spelobservatiemethoden en spelindelingen	130
6.3	Ontwikkeling van het spelcategorieënsysteem van de GOrS	134
6.4	Nieuwe spelitems van de GOrS	139
6.5	Omschrijving van de subcategorieën en bijbehorende spelitems in de handleiding	141
6.6	Scoringsprocedure van de GOrS voor dit onderzoek	142
6.7	Betrouwbaarheid en validiteit van de GOrS	145

Hoofdstuk 7 De Resultaten	155
7.1 Analyse van de gegevens	155
7.2 Spelvormkenmerken bij beide onderzoeksgroepen	155
7.3 Samenvatting overeenkomsten en verschillen van spelvormkenmerken tussen beide onderzoeksgroepen	159
7.4 Spelgedragskenmerken bij beide onderzoeksgroepen	160
7.5 Samenvatting van de verschillen en overeenkomsten van spelgedragskenmerken tussen beide onderzoeksgroepen	165
7.6 Samenvatting van de verschillen en overeenkomsten van spelvormkenmerken en spelgedragskenmerken tussen beide onderzoeksgroepen	166
7.7 Spelvormen en spelgedrag in de thuissituatie	166
7.8 Het verband tussen spelkenmerken en gedragsproblemen	168
Hoofdstuk 8 Discussie	178
8.1 Onderzoeksopzet	178
8.2 De resultaten	182
8.3 Implicaties voor theorie en praktijk	187
Desiderata voor vervolgonderzoek	195
Samenvatting	196
Summary	203
Sommaire	209
Literatuur	216
Bijlagen	226
Dankwoord	244
Curriculum Vitae	245



## **Inleiding**

De praktische aanleiding voor het doen van wetenschappelijk onderzoek naar spelgedrag van kinderen is gelegen in mijn werk als orthopedagoog en kindertherapeut op een Medisch Kleuterdagverblijf (MKD) waar veel aandacht wordt besteed aan de spelontwikkeling. Het spelgedrag van de kinderen met probleemgedrag, zoals dat naar voren komt in observaties in de leefgroep, in individuele observaties en in oudergesprekken, blijkt vaak vluchtig en ongeconcentreerd. Hun spel kan ook sterk herhalend of stereotiep zijn wat betreft de spelhandelingen of de thematiek die wordt uitgebeeld. Ook kan het zijn dat het kind niet of nauwelijks tot spelen komt en het spel geen duidelijk aandeel lijkt te hebben in de algehele ontwikkeling.

Met deze studie wil ik de speciale functie benadrukken die verbeeldend spel heeft in de opvoedingssituatie. Goed spel is een positief gegeven in de opvoeding, een zogeheten protectieve factor. Verbeeldend spel geeft kinderen de gelegenheid te leren omgaan met separatie van de volwassenen. In de alsof-sfeer van het spel komen positieve en negatieve belevingen aan bod zonder dat dit concrete gevolgen heeft in de realiteit. Voor kinderen bij wie de ontwikkeling ongestoord verloopt gaat het vooral om preventieve aandacht voor de ontwikkeling van het spelgedrag. Bij kinderen met een verstoord verlopende ontwikkeling is extra aandacht voor het spel zowel preventief als curatief van belang.

Zeker in het huidige tijdsbestek waarin kinderen, vaak los van de opvoeders, over nieuwe informatiebronnen beschikken, is het zinvol om oog te hebben voor de essentiële eigenschappen van het spel. De toenemende virtualisering in de vormgeving van de werkelijkheid vraagt, in het bijzonder van jonge kinderen, dat zij goed kunnen onderscheiden wat fantasie is en wat werkelijkheid. Zowel (beroeps)opvoeders als kinderen kunnen geholpen worden bij het verbeteren van dit onderscheid.

Westby (1991) onderstreept dat kinderen in spel laten zien wat zij begrijpen van de spatio-temporele samenhang tussen personen, voorwerpen en handelingen die deel uitmaken van de hen omringende wereld. In spel experimenteren ze daarmee en al doende leren ze vanuit hun eigen wereld te communiceren met anderen. In een normaal verlopende ontwikkeling beseft een kind ook wanneer het om spel gaat.

Het belang van het spel voor de sociaal-emotionele ontwikkeling is altijd als meer vanzelfsprekend gezien dan het belang voor de verstandelijke ontwikkeling. In de cognitieve psychologie is echter de laatste tijd meer aandacht gekomen voor doen-alsof in relatie tot de cognitieve ontwikkeling middels onderzoek naar de 'Theory of Mind' (T.o.M). Premack en Woodruff (1978) merken daarover op: "In saying that an individual has a theory of mind, we

mean that the individual imputes mental states to himself and others" (p. 515). Leslie (1988) is van mening dat het doen-alsof gedrag van het jonge kind, alsmede het herkennen van doen-alsof gedrag in dat van anderen "requires mastery of exactly the same 'logical' structures as understanding mental states" (p. 24). Hij is ervan overtuigd dat "early pretend play is actually a primitive manifestation of the child's theory of mind" (p. 24). Zijn mening wordt niet gedeeld door Perner (1991) die vindt dat in het verbeeldend spel van het jonge kind nog geen sprake kan zijn van meta-representatie. Perner koppelt aan dit begrip de bewustwording van de mogelijkheid je te kunnen verplaatsen in de gedachten van een ander. Daaraan ontbreekt het volgens hem bij het jonge kind.

Mede gezien deze fundamentele verschillen van mening over aard en totstandkoming van verbeeldend spel voor de kinderlijke ontwikkeling is voortgang van het wetenschappelijk onderzoek naar verbeeldend spel van groot belang. In deze spelvorm experimenteert het jonge kind immers bij uitstek met zowel 1) betekenisverlening als 2) het zich, via rolgedrag, verplaatsen in de ander en 3) het leren onderscheiden van fantasie en realiteit. Deze studie neemt het verbeeldend spel als onderzoeksobject, zowel in theoretische als empirische zin.

Een aspect waar ik middels het empirisch onderzoek speciaal de aandacht op wil richten is dat van de vormkenmerken van verbeeldend spel. Dat de aandacht op spelgebied veelal primair uitgaat naar de spelinhoud is niet zo verwonderlijk omdat de inhoud van de spelbeelden vaak zo intrigerend is. Daardoor is er niet altijd voldoende oog voor de vormkenmerken van deze spelvorm en wordt het handelingsaspect van verbeeldend spel te weinig in de begeleiding en behandeling betrokken. Zo is bekend dat een kind, dat een traumatische ervaring op een zeer vluchtige manier in spel uitbeeldt, meer herhaling van steeds dezelfde spelinhoud laat zien dan een kind dat een dergelijke spelinhoud in een goede spelvorm uitbeeldt. Een onrustig spelbeeld is daarmee een bemoeilijkende factor in de opvoeding omdat het kind, al spelende, niet voldoende tot herstel van de harmonie komt.

Paul Moor (1962) stelt dat het kind in opvoedingsnood over een gebrekkige spelvorm beschikt. De spelvorm die een dergelijk kind heeft is niet meer toereikend om tot voldoende verheldering van de problematiek te leiden. Daarmee verliest het spel zijn vermogen om, zonder hulp van buitenaf, zijn heilzame, therapeutische werking uit te oefenen. Het kind kan er, al spelende, niet meer alleen uit komen. Een dergelijk kind heeft hulp nodig bij de vormgeving van zijn spel. Moor vindt dat het bij speltherapie gaat om "Therapie zum Spiel, aber nicht als Therapie durch das Spiel" (p. 79).

Singer (1973) is één van degenen die, in navolging van Piaget, ook speciale aandacht heeft gevraagd voor de functionele aspecten van het spel. Singer bepleit het nauwkeurig

observeren van spelgedrag om te vermijden dat alleen de interpretatie van spelinhouden aan de orde komt. Hij zegt daarover: "it is especially important that we keep elaborate constructs to a minimum and begin by careful recording and examination of behavioral sequences" (p. 28).

Westby (1991) merkt op dat enkele schalen beschikbaar zijn die de ontwikkeling van verbeeldend spel beschrijven. Zij noemt Fischer en Corrigan (1981) en Wolf, Rygh en Altshuler (1984) over de ontwikkeling van sociaal rolgedrag in spel; Nicolich (1977) over de combinatie van handelingen in spel en Westby (1980) over de veranderingen in het pré-symbolische spel, symbolisch spel en taal.

Hellendoorn (1989) stelt over het onderzoek van verbeeldend spel in de eerste levensjaren: "vooral de doorbraak van het symbolische spel is onderwerp geweest van onderzoek omdat men ervan uitgaat dat dit een graadmeter is voor de cognitieve ontwikkeling in de vroege kindertijd en mogelijk in direct verband staat met de taal- en denkontwikkeling. (...) Over het verder ontwikkelde spel bij oudere kinderen is veel minder empirisch onderzoek bekend" (p. 2 e.v.). Hellendoorn staat in een traditie van onderzoekers in Nederland die veel aandacht besteed hebben aan de formele analyse van het spel, zoals Kamp (1947), Vermeer (1955), Bladergroen (1969), v.d.Kooij (1974) en Harinck en Hellendoorn (1987).

Fein (1981) besluit haar artikel *Pretend play in childhood: An integrative review* met een oproep tot verder onderzoek als volgt: "Much is known about pretend play, and much is still surmised. A general theory of pretend play is well beyond the horizon, but research is beginning to cluster around meaningful subdivisions of the larger domain". Ofschoon verbeeldend spel één van de vormen van spel is, pleit zij voor verder onderzoek op dit gebied vanuit de overtuiging dat: "its investigation may contribute to a better understanding of development between the years of 1 and 6" (p. 1111).

Met deze studie wil ik een nieuw accent toevoegen aan de theorievorming op spelgebied. Een theoretische toevoeging die ook in praktische zin bruikbaar is in de begeleiding en behandeling van het jonge kind, zowel in preventieve als curatieve zin. Enerzijds sluit ik aan op de reeds bestaande theorievorming omtrent formele spelanalyse en worden accenten versterkt die tot nu toe niet zo systematisch zijn uitgewerkt. Anderzijds worden nieuwe accenten toegevoegd, betrekking hebbend op het begrip van de 'semiotische of symbolische functie' (Piaget en Inhelder, 1972). In deze dissertatie staat, wat de 'semiotische functie' betreft, de Angelsaksische stroming van de semiotiek van Peirce (1838-1914) centraal. Door het spel op te vatten als een tekensysteem volgens de zienswijze van Peirce wordt het mogelijk het verbeeldend spel op een meer gedifferentieerde wijze te benaderen.

Bovendien biedt deze theoretische uitbreiding tal van aanknopingspunten voor toepassing in de dagelijkse praktijk van de opvoedingssituatie van het jonge kind.

### ***Doelstellingen***

Het theoretische deel van deze studie bevat een samenvatting van theorievorming op het gebied van spel en verbeelding alsmede een theoretische aanvulling op spelgebied vanuit de Angelsaksische stroming in de semiotiek, de leer van de tekensystemen. In het empirische onderzoek wordt de samenhang onderzocht tussen de vormkenmerken van verbeeldend spel van 3 - 5 jarige kinderen met sociaal/emotionele en ontwikkelingsproblematiek.

Voor het observeren van verbeeldend spel is in dit onderzoek gebruik gemaakt van een in de praktijk door de onderzoeker ontwikkelde, gestructureerde spelobservatiemethode. Ten dienste van het onderzoek is, op basis van deze observatiemethode, een categorieënsysteem ontwikkeld om de vormkenmerken van (niet)verbeeldend spel van 3 - 5 jarigen op wetenschappelijk verantwoorde wijze te kunnen verzamelen. Dit onderzoek dient tevens om na te gaan of deze observatiemethode een geschikt middel is om spelkenmerken op wetenschappelijke verantwoorde wijze te observeren en te kwantificeren.

Ik wil met mijn visie op het belang van verbeeldend spel aansluiten op de indeling van Langeveld (1967) in opvoedingsmiddelen en opvoedingsfactoren en de zienswijze van Vliegthart op deze indeling voor de orthopedagogische praktijk.

Vliegthart (1971) meent dat in het orthopedagogisch handelen een verschuiving optreedt van opvoedingsfactor in de pedagogiek naar opvoedingsmiddel in de orthopedagogiek. Hij stelt: "Veel van wat in de opvoeding van normale kinderen door opvoedingsfactoren tot stand komt, kan bij gestoorde kinderen slechts bereikt worden door opvoedingsmiddelen. We staan dus voor een onontkoombare noodzaak van méér gericht opvoeden" (p.78). In het licht van deze uitspraken van Vliegthart beschouw ik het verbeeldend spel in de orthopedagogische behandelingsituatie als een opvoedingsinstrument. Enerzijds vanwege de ontwikkelingsmogelijkheden die deze bijzondere spelvorm biedt, anderzijds vanwege de noodzaak tot specifieke begeleiding. Een onjuiste toepassing van deze spelvorm kan namelijk ook nadelig inwerken op de kinderlijke ontwikkeling.

### ***Overzicht van de inhoud***

Deze studie bestaat uit twee delen. In het eerste deel wordt een literatuuroverzicht gegeven van theorievorming over spel en verbeelding. In hoofdstuk 1 passeert de visie van denkers en speltheoretici uit het verleden en heden over spel de revue. In hoofdstuk 2 wordt het denken

over verbeelding in een historisch perspectief geplaatst terwijl in hoofdstuk 3 een verbinding wordt gelegd tussen de semiotische visie van de Amerikaanse filosoof en logicus Charles Sanders Peirce (1839-1914) en verbeeldend spel. Hoofdstuk 4 verduidelijkt de nieuwe accenten die gelegd worden in de formele spelanalyse.

In het tweede deel staat het empirische onderzoek centraal. Hoofdstuk 5 behandelt het onderzoeksdoel, de onderzoeksvragen, de onderzoeksopzet en van de onderzoeksmiddelen de gebruikte vragenlijsten. Hoofdstuk 6 is gewijd aan de Gestructureerde Orthopedagogische Spelobservatiemethode. (de GOrS), als observatie- en onderzoeksmiddel. In hoofdstuk 7 worden de onderzoeksresultaten besproken, terwijl hoofdstuk 8 de samenvatting en discussie bevat waarin tevens de verbinding wordt gelegd tussen het eerste, theoretische deel en het tweede, empirische deel van deze studie.



## Deel 1 Theorieën over Spel en Verbeelding

*"Prospective studies to correlate early symbolic play with later semiotic functioning and logical thought would be valuable in studying the generality of symbolic behavior and might also suggest what to look for in early play for predicting later development"*

McCune-Nicolich (1981)

## Hoofdstuk 1 Spel, een historische literatuurverkenning

*"A play is not always a game"*

Umberto Eco - 1995

### 1.1 Inleiding

Zoals in de hieraanvooraangaande Inleiding is aangegeven wordt verbeeldend spel in het algemeen van groot belang geacht voor de ontwikkeling van het jonge kind. Lewis (1993, p. 6) stelt dat in de 20<sup>e</sup> eeuw "the development of child psychiatry and psychology has paralleled the growth and expansion of the study of play. A rich and diverse literature on the subject of play reflects contributions of many disciplines and theoretical orientations".

Lewis (1993, p. 7) citeert Solnit (1987) die stelt dat vanwege definitieproblemen het verschijnsel spel het best kan worden gedefinieerd door zijn functies "which include psychological, social, motor, and cognitive components". Wel verschillen de meningen over de wijze waarop en de mate waarin het spel bijdraagt aan de verschillende ontwikkelingsgebieden. In de hoofdstukken 3 (Spel en semiotiek) en 4 (Nieuwe accenten in de formele spelanalyse) wordt hier uitgebreider op ingegaan.

Problemen in spelgedrag kunnen samenhangen met kind-, ouder- en/of omgevingsfactoren. Terwijl aan de kind- en ouderfactoren in de begeleiding specifieke, individuele aandacht kan worden gegeven, geldt dat minder voor de omgevingsfactoren. In deze tijd is immers sprake van toenemende externe beïnvloeding van kindgedrag waarop veel ouders, hoe gemotiveerd ook, steeds minder invloed kunnen uitoefenen. Te denken valt aan omgevingsinput zoals computergebruik en audiovisuele middelen. Is het veelvuldig kijken naar visuele beelden, via tv, video en computer wel goed? Veel ouders, leerkrachten en hulpverleners die positief staan tegenover het gebruik en de toepassing van deze middelen, kunnen zelf de almaar toenemende informatiestroom nauwelijks bijhouden. Vormt de toenemende passiviteit in het opdoen van leerervaringen niet een grote bedreiging voor een evenwichtige stimulering van de ontwikkeling waarin, traditiegetrouw, zoveel mogelijk alle zintuigen worden betrokken? Ook het spel kan hiervan schade ondervinden aangezien immers één van de karakteristieken van spel is dat het altijd gepaard gaat met een fysieke activiteit. (Neubauer, 1987). Comenius (1633) waarschuwde in zijn tijd reeds tegen de negatieve gevolgen van passiviteit: "want inactiviteit is slechter voor lichaam en geest dan welke gerichte activiteit dan ook" (1956, p. 92). De vraag is of het omgaan met de toenemende omgevingsinput werkelijk een probleem voor het kind is of dat het toch meer om een probleem van de (beroeps)opvoeder gaat.

Inzicht in het functioneren van onze hersenen kan ongetwijfeld bijdragen aan het vormen van onze mening daarover. Andreasen (1997) stelt dat hersenplasticiteit "gebaseerd is op het inzicht dat de ontwikkeling van de hersenen in ieder individu vorm krijgt door fysieke én psychologische ervaringen" (p. 16) en dat het concept twee belangrijke elementen kent, te weten: "kritische periodes en activiteitsafhankelijke veranderingen" (p. 17). Vanuit haar ideeën over het activiteitsafhankelijke leren maakt zij zich bezorgd over de toenemend passieve leerstijl in de vroege kinderleeftijd. Het overmatig gebruik van tv en computer, zo veronderstelt zij, kan kinderen beroven van de mogelijkheid om een reeks belangrijke, actievere leervaardigheden te verwerven: "Overmatige blootstelling aan gewelddadige scènes op tv of in films zou hen ongevoelig kunnen maken voor pijn en leed, en hen leren onverschillig of zelfs gewelddadig te worden" (p. 19).

Tegenover dit pessimistische geluid staat een heel andere visie, zoals die van Kupfer (1998) die van mening is dat "de korter wordende concentratiespanne van jonge mensen, (shortening attention spans) waardoor ze computerspelletjes spelen in plaats van boeken lezen, liever 7 kanalen afgaan dan het nieuws uitkijken en liever drie soaps door elkaar kijken dan één speelfilm – de redding kan zijn van onze beschaving". Zij adstrueert haar mening met een citaat van de Amerikaanse schrijver en cyberdelicus Rushkoff (1997):

Waar informatiestress volwassenen doet verlangen naar onthaasting, laten kinderen zich inspireren. Juist door hun gebrek aan concentratie kunnen ze informatie snel en efficiënt verwerken. Wat er in de diepte afgaat, komt er in de breedte bij. Kids kunnen zich minder lang concentreren, maar in chaotische, diverse informatie raken ze niet zo snel de weg kwijt. Ze zijn selectief, actief, participierend - de informatiepartners van de toekomst (p. 3).

Hoewel deze visies tegengesteld klinken, onderstrepen ze beide de noodzaak van een actief, participierend selectievermogen. Alleen verschillen zij van mening in de wijze waarop dit selectievermogen dient te worden ontwikkeld. Verondersteld kan worden dat een toename van de informatiestroom voor kinderen, bij wie de ontwikkeling minder vanzelfsprekend verloopt, extra problemen zal geven bij het integreren van de op hen afkomende hoeveelheid prikkels. Wat te denken van kinderen bij wie een concentratiestoornis leidt tot onzorgvuldig waarnemen? De kinderen dus van wie het gedrag, thuis, op school en in de vrije tijdsbesteding aanleiding geeft tot het plaatsen van een vraagteken bij de redenering "wat er in de diepte afgaat komt er in de breedte bij". Deze vraag betreft bovendien niet alleen de kwantiteit van de toenemende informatie maar ook het in emotionele zin vaak overprikkelende karakter van die informatie. Ook dat roept vragen op bij de zich verantwoordelijk voelende opvoeders.

In het pleidooi van bovengenoemde visies voor een actieve leerstijl past de veronderstelling dat juist het doen-alsof gedrag in verbeeldend spel een aantal handelingservaringen oplevert waarin het jonge kind dusdanig met de niet-speelse werkelijkheid leert omgaan dat daarmee het onderscheid tussen fantasie en werkelijkheid wordt bevorderd. Met name ook in deze tijd van toenemende virtualisering van de werkelijkheid kan het niet anders of er worden extra eisen gesteld aan het kunnen onderscheiden van fantasie en werkelijkheid. Als dat al geldt voor volwassenen dan geldt dat nog veel sterker voor kinderen en zeker voor kinderen die kampen met ontwikkelingsproblemen.

Zo krijgt de pedagogiek te maken met vernieuwing van gebruikelijke ideeën over opvoeding. Voor de orthopedagogiek betekent dit evenzeer dat behandelingsideeën, op preventief en curatief niveau, bijgesteld moeten worden. Om de waarde van nieuwe ideeën te kunnen inschatten is kennis van de ideeën uit het verleden van betekenis. Het 'spelend -in de wereld staan' is kenmerkend voor het bestaan van het jonge kind. Vandaar dat in dit hoofdstuk de betekenis van verbeeldend spel door de eeuwen heen zal worden belicht, gevolgd door een apart hoofdstuk (2) over het begrip 'verbeelding', dat zo nauw met verbeeldend spel is verbonden.

## **1.2 Spel door de eeuwen heen**

Reeds bij de Grieken heeft men nagedacht over het belang van het spel voor de ontwikkeling van het kind tot volwassen burger. In standaardwerken over spel wordt regelmatig naar de theorieën van Plato en Aristoteles. Plato (427–347 v. C) geeft in *de Wetten* een discussie weer tussen een Athener, een Cretenzer en een Spartaan waarbij de Athener opmerkt:

Dan beweer ik dat ieder, als voorwaarde om later een deugdelijk man te zijn, zich juist daarin al van kind af aan moet oefenen door zichzelf in spelen als in ernst stuk voor stuk bezig te houden met alles wat daarbij te pas komt. Bijvoorbeeld degene die een goede boer moet worden of een bouwmeester moet spelen, dat hij een soort huizen bouwt en de ander moet spelen dat hij het land bewerkt, en van beide moet de opvoeder aan elk kleine werktuigen verschaffen, nabootsingen van de echte (...) en de opvoeder moet trachten door middel van spelvormen de pleziertjes en de neigingen van de kinderen daarop te richten, waarin zij, als ze het bereiken, hun einddoel zullen vinden (643b-d).

Plato staat aan het begin van een lange reeks filosofen en pedagogen die ieder vanuit een eigen mensvisie ideeën zouden ontwikkelen over het belang van het spel voor de ontwikkeling van het jonge kind.

Aristoteles (384-322 v. C) heeft zich, als leerling van Plato, op eigen wijze uitgelaten over de essentie van de behoefte aan imitatie bij de mens. In de *Poetica* (48b5) zegt hij daarvan:

De eerste oorzaak is dat het anderen nadoen-en-uitbeelden mensen van hun geboorte af eigen is; de mens verschilt van de andere levende wezens daarin dat hij de meeste aanleg heeft om uit te beelden en zijn eerste lessen al leert door na te doen. De tweede oorzaak ligt in het feit dat alle mensen plezier beleven aan uitbeeldingen (p. 31).

De overeenkomst tussen Plato en Aristoteles is dat beiden in hun opvattingen over spel rekening houden met de 'Imaginatio', de verbeeldingskracht. Terwijl Plato het spel beperkt wil houden tot zoveel mogelijk letterlijke imitatie, wil Aristoteles de imitatie juist als vertrekpunt gebruiken om tot verbeelding te kunnen komen, zij het binnen bepaalde grenzen. Bij Aristoteles staat het handelen als wezenskenmerk van de tragedie centraal. Dat is een belangrijk gegeven om in het kader van het begrip spel bij stil te staan. Dit wezenskenmerk geeft aan wat wel en niet tot deze specifieke vorm van spel behoort. Aristoteles merkt in de *Poetica* (49b21) daarover op:

Laten we nu met de behandeling van de tragedie beginnen nadat we <eerst> de definitie van haar wezen (...) hebben gegeven. Welnu, de tragedie is een uitbeelding van een ernstige en volledige handeling die <een zekere> omvang heeft in verfraaide taal waarvan iedere soort zich apart voordoet in de onderscheiden delen <van het stuk> door mensen die bezig zijn met handelen en niet door middel van een vertelling die door <zo te werk te gaan dat ze> medelijden en angst <wekt> de vreselijke gevallen van lijden die haar onderwerp bij uitstek vormen ontdoet van <het element van weezinwekkendheid> (p. 36).

Aansluitend zegt Aristoteles:

Aangezien de wijze van uitbeelding zo is dat de tragedie gerealiseerd wordt door mensen die daadwerkelijk handelen, moet in de eerste plaats de fraaiheid van het schouwspel een element van de tragedie zijn. (...) Zoals gezegd heeft uitbeelding handeling tot object en handeling impliceert bepaalde personen die handelen; en aangezien personen noodzakelijk van een bepaalde soort zijn wat hun karakter en hun denken betreft, want op grond hiervan schrijven wij ook aan hun handelingen bepaalde hoedanigheden toe, daarom zijn karakter en denken de twee in de menselijke natuur besloten liggende oorzaken van hun handelingen. (...) Welnu de uitbeelding van de handeling is de plot, want onder plot versta ik de samenstelling van de gebeurtenissen; onder de karakters versta ik datgene waarnaar wij verwijzen wanneer wij bepaalde hoedanigheden toeschrijven aan hen die handelen; en met het denken bedoel ik al die denkvormen waarin de personages wanneer zij spreken iets bewijzen of een algemene bewering ten beste geven (p. 37).

Vervolgens omschrijft hij de formatieve elementen van de spelvorm van de tragedie als volgt: "Daarom moet de tragedie in haar geheel noodzakelijk uit zes elementen bestaan, en het is deze constitutie die het wezen van de tragedie bepaalt. Deze elementen zijn: plot, karakters,

taal, denken, schouwspel en lied" (50a7). Aristoteles koppelt het begrip 'uitbeelding' uitdrukkelijk aan handelen. In het begrip mimesis ligt volgens hem besloten dat "mensen-die-uitbeelden *handelende* mensen uitbeelden" (47b28). Zo zegt hij ook: "zonder handeling kan er geen tragedie zijn" (50a23). De uitwerking en toepassing van de formele kenmerken van de tragedie als spelvorm vindt Aristoteles van belang om te garanderen dat de inhoud van de uitbeelding goed bij het publiek overkomt zodat het onderscheid duidelijk blijft tussen het werkelijke leven en dat wat ervan wordt uitgebeeld.

Levy (1978) plaatst Aristoteles als volgt in de reeks denkers die zich met spel hebben beziggehouden:

Human behavior has long attracted the attention and concern of serious thinkers. The writings on play from Aristotle's 'Ethics' to the Swiss psychologist Piaget, and into our contemporary research and heuristic approach (Herron and Sutton-Smith, 1971; Ellis, 1973; Neulinger, 1974; Csikszentmihalyi, 1975b) have been voluminous to say the least (p. 22).

Bovenstaande verwijzing door Levy naar de *Ethica* van Aristoteles is waarschijnlijk een vergissing. Voor zover ik heb kunnen nagaan, komt het spel daarin namelijk niet als apart onderwerp voor. Dat is wel het geval in de *Politica* waarin over spel in relatie tot werk en vrije tijd wordt gesproken in boek VIII, hoofdstuk 3, dat gewijd is aan *Onderwijs en muziek*. Aristoteles (vertaling J.M.Bremer) zegt over spel het volgende:

Als namelijk beide nodig zijn, maar vrije tijd verkieslijker is dan werk en dus doel van het leven, moet onderzocht worden met welke activiteiten men zijn vrije tijd moet vullen. Natuurlijk niet met spelen, want dan zou noodzakelijk het spel het doel van ons leven zijn. Maar als dat niet mogelijk is en het de voorkeur verdient dat wij bij onze werkzaamheden van spel gebruik maken - wie hard werkt heeft namelijk ontspanning nodig, en het spel is er omwille van ontspanning, terwijl werkzaamheid gepaard gaat met hard werken en inspanning -, dan dient men om die reden spel in de opvoeding op te nemen, waarbij we er als bij het toedienen van een geneesmiddel op moeten letten dit op de juiste wijze te doseren. Want dit soort geestelijke activiteit brengt verademing en ontspanning door het aangename karakter ervan.

Terwijl Plato aparte aandacht besteedde aan het spel van kinderen en Aristoteles zich meer in algemene zin over de tragedie als specifieke spelvorm uitliet, is het opvallend dat het tot in de late Middeleeuwen duurt voordat spelende kinderen weer worden opgemerkt. Twee belangrijke figuren uit de vroege Middeleeuwen, te weten Plutarchus en Augustinus, dienen echter wel vermeld te worden. Plutarchus vanwege zijn beachtenswaardige opmerkingen over het belang van handelingen en Augustinus vanwege zijn herinneringen aan het oordeel van volwassenen over kinderspel.

Plutarchus (ca. 46-120 n. C.) wijdt in zijn *Moralia*, volume 1, een apart hoofdstuk aan de opvoeding van kinderen (Loeb, 1986). Daarin zegt hij over de aard van de juiste handeling: "There must be a concurrence of three things in order to produce right action [cursivering toegevoegd], and these are: nature, reason and habit. By reason I mean the act of learning and by habit constant practice. The first beginnings come from nature, advancement from learning" (p. 9). Interessant is het vervolgens om te lezen hoe Plutarchus, als neo-Platonist, pleit voor zoveel mogelijk variëteit in het handelen. Daarmee lijkt hij af te wijken van het standpunt van zijn leermeester Plato die immers pleitte voor loutere imitatie, zonder toevoeging van nieuwe, niet met de realiteit overeenkomende, elementen. Plutarchus doet dit eerst met betrekking tot het spreken maar plaatst zijn opmerkingen vervolgens in een algemeen verband, met een verwijzing naar vormen van uitbeelding die een beroep doen op het oog of het oor:

While I am still dwelling upon my own opinion in regard to education, I desire to say that in the first place a discourse composed of a series of short sentences I regard as no small proof of lack of culture; in the second place I think that in practice such discourse soon palls, and in every case it causes impatience; for monotony is in everything tiresome and repellent, but variety is agreeable, as it is in everything else, as, for example in entertainments that appeal to the eye or the ear (Plutarch's *Moralia*, p. 33).

Hoe anders er over de aantrekkingskracht van spel en theater voor kinderen gedacht kon worden, wordt duidelijk uit de passage die Dekker (1995) aan Augustinus (354 - 430) wijdt. Dekker besteedt een apart hoofdstuk aan het kinderspel in die periode. Hij geeft aan hoe opvallend weinig aandacht dagboekschrijvers en autobiografen besteden aan dit toch zo belangrijke element in het kinderleven. En voor zover er opmerkingen over worden gemaakt hebben die meestal een negatieve klank. Dekker veronderstelt dat dit te maken heeft met passages over spel in de *Belijdenissen* van Augustinus "waaruit eenzelfde afwijzende houding spreekt" (p.115). Dekker heeft daarbij gebruik gemaakt van de vertaling van Wijdeveld (1985) en dat verklaart waarschijnlijk mede zijn veronderstelling over de negatieve invloed van Augustinus, die mijns inziens grotendeels onterecht is. Wijdeveld laat Augustinus in het door Dekker geciteerde tekstgedeelte (*Belijdenissen*, boek 1, caput X, 16) spreken over:

de zucht om te spelen, uit belustheid om in wedstrijden hoogmoedige overwinningen te behalen en mijn oren geprikkeld te krijgen door leugenachtige verhalen, mijn oren, die nog heftiger zouden gaan jeuken, toen diezelfde nieuwsgierigheid meer en meer door mijn ogen uit ging fonkelen naar de theatervoorstellingen, de spelen der grote mensen (p. 38).

De originele (Latijnse) tekst spreekt over "sed amore ludendi", hetgeen met 'zucht' maar ook met 'houden van' kan worden vertaald. In het laatste geval klinkt het citaat duidelijk veel positiever.

Een dergelijke, meer positief getinte interpretatie lijkt ook zeker mogelijk in het licht van een aan het vorige citaat voorafgaand tekstgedeelte waarin Augustinus (*Belijdenissen*, boek 1, caput IX, 15) duidelijk maakt met hoeveel onbegrip, zo niet rancune, hij de houding van volwassenen heeft ervaren wat betreft het spel van kinderen. In dezelfde vertaling van Wijdeveld luidt dit tekstgedeelte als volgt:

Want zonder dat wij daar minder bang voor waren of u (Heer) minder vurig baden eraan te mogen ontsnappen, bleven wij toch zondigen door minder te schrijven of te lezen of aan onze leerstof te denken dan van ons geëist werd. Dat kwam niet, Heer, omdat het ons aan geheugen of aan verstand ontbrak - gij hebt gewild dat wij die voor onze leeftijd ruimschoots hadden - maar *omdat wij genoeg vonden in het spelen*; [cursivering toegevoegd] en daarvoor werden wij gestraft door mensen die toch beslist dingen van gelijke aard deden. Maar de onbenulligheden van de groten worden 'zaken' genoemd of 'bezigheden', terwijl de kinderen voor toch soortgelijke dingen door de groten gestraft worden: en niemand beklagt de kinderen of de groten of allebei! (p. 38).

In een eerdere vertaling door Sizoo (1939) van de *Belijdenissen* luidt het centrale deel van deze zelfde passage:

Want het ontbrak ons niet aan geheugen, O Heere, of aan verstand, die wij, onzen leeftijd in aanmerking genomen, door Uw wil in voldoende mate bezaten, maar *het spel trok ons aan* [cursivering toegevoegd] en daarvoor werden wij gestraft door hen, die eigenlijk ook dergelijke dingen deden. Maar de beuzelarijen der volwassenen noemt men zaken, maar als knapen zulke dingen doen, worden ze door de ouderen gestraft en niemand heeft medelijden met de knapen of met genen of met beiden (p. 31).

Sizoo (1947) merkt in zijn *Toelichting op Augustinus' Belijdenissen*, wanneer het gaat over de manier waarop kinderen leren tevens op "dat de schrijver (Augustinus) een blik heeft op de zelfwerkzaamheid van het kleine kind zoals men dien in de oudheid zelden of nooit aantreft". De kritiek die Augustinus uit op de schoolpraktijken in zijn jeugd jaren wordt door Sizoo als volgt positief gewaardeerd: "De scherpe kritiek die Augustinus (...) uitoefent op de schoolpraktijken zijner dagen, toont ons, dat hij in pedagogisch inzicht zijn tijd eeuwen ver vooruit geweest is" (p. 42). Een saillant detail daarbij is dat in de Engelse vertaling van de *Belijdenissen* (Chadwick, 1991) als voetnoot wordt vermeld dat het zo rancuneus benoemen door Augustinus van de onbenulligheden van de groten als 'zaken' of 'bezigheden' ("for the amusement of adults is called bussiness", p. 12) kan worden herleid tot Plotinus (204?-270). Van hem is de uitspraak afkomstig: "All human concerns are children's games".



Met deze tekstvergelijkingen is verduidelijkt waarom het onjuist lijkt Augustinus vanuit één bepaalde vertaling van een enkel tekstgedeelte een negatieve invloed toe te schrijven wat betreft zijn zienswijze op het kinderspel, met zelfs veronderstelde funeste gevolgen vanden in latere eeuwen.

### 1.3 Spel in de latere Middeleeuwen

Huizinga (1941) noemt in zijn *Herfsttij der Middeleeuwen* het lange allegorische gedicht van Froissart (1337–1404), *L'espINETTE amoureuse* waarover hij vermeldt dat Froissart de lezer "verkwikt (...) met een opsomming van wel zestig kinderspelen, die hij (Froissart) als kleine jongen te Valenciennes te spelen placht" (p. 332). Het blijkt hierbij uitsluitend te gaan om de zogenaamde regelspelen en imitatiespelen en niet om fantasiespelen waarbij de eigen verbeelding ook een rol speelt. Ditzelfde geldt voor de kinderspelen die Rabelais (1483?–1553) noemt in zijn *Gargantua en Pantagruel* (1542, hfdst. 25), waarnaar wordt verwezen door Schama (1988) in zijn studie over de Nederlandse cultuur in de Gouden Eeuw.

Een eveneens in de Middeleeuwen gedateerde vorm van imitatiespel treffen we aan in de beschrijving van het leven in *Montaillou, een ketters dorp in de Pyreneeën* (Le Roy Ladurie, 1985). Het spel van kinderen wordt hierin als volgt beschreven:

Ze speelden priestertje, terwijl ze bieten en rapen aten: ze sneden een ronde plak af, die een van de deelnemers aan het spel vervolgens ophief in zijn handen zoals een priester het met een hostie zou doen. In de zestiende eeuw dook deze rapenhostie weer in de Pyreneeën op, in verband met de hekserij (p. 330).

Over het lot en dagelijks leven van kinderen in de kloosters vanaf de twaalfde eeuw schrijft Shalamith Shahar (1990) dat in sommige kloosters meer tijd werd vrijgemaakt voor spel, maar dat in andere kloosters spel verboden was en als tijdverspilling werd gezien. Over kinderspel uit de dertiende en veertiende eeuw vermeldt Shahar dat: "Children could be permitted to play for one hour, once a week or once a month, at the discretion of their masters" (p. 197). De getuigenis van ene Hugh Lincoln spreekt in dat opzicht voor zich. Tegen hem werd gezegd zich niet te spiegelen aan het spel van zijn vriendjes: met de woorden "My dear son (...) I am educating you for Christ, play is not for you" (p. 197).

Comenius (1592-1670), die door de Franse historicus Michelet (1798-1874) wel "de Galileï van de opvoeding" is genoemd, "vooral vanwege zijn hervorming van het Latijnonderricht" (L.F.Groenendijk & J.C.Sturm, 1992, p. 15 e.v.), was volgens Heumakers (1992) "een van de eersten die zich realiseerden dat het kind geen volwassene in miniatuurformaat is". Comenius schreef voor de Tsjechische moeders de *School of infancy*

(1633), een handboek dat, eenmaal in het Latijn vertaald, bedoeld was voor ontwikkelde mensen in geheel Europa. In hoofdstuk VI *Learning-by seeing and hearing* (vertaling Benham, 1956) beschrijft hij wat een kind in zijn spel nodig heeft:

At this age (3) they easily discover the use of chests, presses, cellars, cupboards, bolts, bars, locks, and keys, so that not everything can get into everything. They will learn to know other household furniture by seeing it or by talk with others. It is a great help to this learning if children have for play wooden or leaden horses, cows, sheep, little seats, tables, tankards, pots or pans, little carriages, mattocks, and the like. They both amuse and promote their knowledge of things. For this way is to teach children according to their own way: These little things before their eyes teach the greater things they represent (p. 89).

In hoofdstuk VII getiteld *Learning-by doing* raadt hij ouders aan met hun kinderen te spelen en hen dingen voor te doen. Hij haalt daarbij het voorbeeld aan van Themistocles: "supreme ruler of the Athenians, riding with his son on a long reed as a horse. Observing that the citizen wondered how so great a man should act so childishly, Themistocles begged of him not to relate the circumstances to anyone until he himself had a son....". Comenius schrijft verder:

Infants try to imitate what they see others do. Let them therefore have all things except those that might cause injury to themselves or anything, such as knives, hatchets, glass. When it is not convenient to give them real instruments, let them have toys like leaden knives, wooden swords, ploughs, little carriages, sledges, mills, buildings. With these they may always amuse themselves and thus exercise their bodies to health, their minds to vigor, their bodily members to agility. They love to construct little houses and to erect walls of clay, chips, wood, stone, thus displaying an architectural genius. In a word, whatever children like to play with, provided it be not hurtful, they ought rather to be gratified than restrained from it (p. 91 e.v).

John Locke (1632-1704), de grondlegger van het Engelse empirisme vindt dat kennis niet is aangeboren maar alleen verworven kan worden op grond van ervaring. Hij heeft een aantal opmerkingen geplaatst over het spel van het jonge kind, in algemene én positieve zin. In een verhandeling getiteld *Some thoughts concerning Education* (in eerste instantie alleen bedoeld als opvoedkundige adviezen voor het opvoeden van de zoon van een vriend, maar later op veler verzoek gepubliceerd als een algemeen pedagogisch werk), zegt hij over kinderen dat zij moeten spelen en speelgoed moeten hebben: "I consider them as Children, who must be tenderly used, who must play, and have Playthings" (p. 108). Hij vraagt ook om begrip voor hun speelse gedrag en de mogelijkheid tot leren die het hen biedt:

This gamesome humour, which is wisely adapted by nature to their age and temper, should rather be encouraged, to keep up their spirits, and improve their strength and health, than curbed or restrained: and the chief art is to make all that they have to do, sport and play too (p. 120). (...) Indeed it would be ridiculous, when compulsion and blows have raised an aversion in the child to his task, to expect he should freely of his

own accord leave his play, and with pleasure court the occasions of learning: whereas, were matters ordered right, learning anything they should be taught might be made as much a recreation to their play, as play is to their learning. (p. 135).

Dat hij het daarbij heeft over kinderen uit de hogere standen wordt duidelijk wanneer hij waarschuwt voor vleierend gedrag van de bedienden:

The servants should be hindered from making court to them, by giving them strong drink, wine, fruit, playthings and other such matters, which may make them in love with their conversation. (p. 127).

In dezelfde eeuw, in 1762, verschijnt van Jean Jacques Rousseau (1712-1778) de eerste druk van *Emile, of Over de Opvoeding*. Daarin laat hij wel enkele keren het woord 'spel' vallen, maar hij gebruikt het niet in de specifieke zin van verbeeldend spel of fantasiespel. Rousseau beschouwt zichzelf als de vriend, kameraad en speelgenoot van Emile "en als hij mij ziet weet hij dat spel en plezier niet lang op zich zal laten wachten" (p. 147). Cunningham (1997) citeert hoe Rousseau zich positief uitlaat over de kindertijd: "Bemin de kindertijd; gun het kind zijn spel, zijn plezier, zijn goedaardig instinct" (p. 87). Daarnaast pleit hij in Boek 1, waarin het jonge kind ter sprake komt, voor een handelend bestaan van het kind en net als Plutarchus voor variatie in het handelen, hoe het er ook uitziet. Hij doet dit als volgt:

maar het hart van het kind stroomt over van activiteit, die breekt zich baan naar buiten toe; hij voelt zich als het ware zo levend, dat hij alles om zich heen tot leven kan wekken. Of hij orde scheidt of chaos maakt niet uit, als hij maar verandering brengt in de staat der dingen, en iedere verandering is een daad (p. 88).

Het leren dient te geschieden vanuit echte ervaringen en niet via wijsheden die door het lezen van boeken zijn opgedaan. In *Emile* zegt Rousseau daarover:

Het uur slaat, wat een ommekeer! Op slag wordt zijn oog dof, het lachen vergaat hem; vaarwel pret, vaarwel dartel spel. Een strenge, barse man neemt hem bij de hand, zegt ernstig: Kom mijnheer, en voert hem mee. Ik zie nog een glimp van rijen boeken in de kamer die ze binnengaan. Boeken! Wat een treurig vermaak voor een kind (p. 146).

Locke en Rousseau dachten overigens verschillend over het nut en de bedoeling van speels gedrag bij kinderen. Cunningham (1997) verwijst naar de opmerking van Locke dat: "Elke spelsituatie en verstrooiing voor kinderen gericht dient te zijn op goede en nuttige gewoonten" (p. 87), een denktrant die Rousseau afwees door erop te wijzen "dat veel kinderen jong sterven en zich dan hun hele leven voorbereiden op een volwassenheid die zij nooit bereiken; hij komt op voor het recht van het kind om kind te zijn en daar gelukkig mee te zijn" (Cunningham, 1997, p. 87).

#### 1.4 Het tijdperk vóór de Franse revolutie

De opvatting dat grote mensenspelen en kinderspelen vroeger niet of nauwelijks van elkaar verschilden vinden we terug in de studie van Ariès (1960). Hij formuleert het aldus: "Il apparaît qu'il n'existait pas alors de séparation aussi rigoureuse qu'aujourd'hui entre les jeux réservés aux enfants et les jeux pratiqués par les adultes" (p. 62).

In het werk van Ariès raken we op de hoogte van minutieuze details van het spelgedrag van de dauphin de France, de latere Lodewijk XIII. In het hoofdstuk *Petite contribution à l'histoire des jeux* citeert Ariès veelvuldig uit de aantekeningen van de hofarts Heroard, die alle spelactiviteiten van de koningszoon opsomt. Als de dauphin drie jaar is krijgt hij tijdens het Kerstfeest speelgoed, met de vermelding: "destiné à la Reine autant qu'à lui", hetgeen illustreert dat er in die tijd geen onderscheid werd gemaakt tussen spelmateriaal voor kinderen of volwassenen. Het spel met de poppen echter is de dauphin slechts toegestaan tot zijn zevende jaar, dan krijgt hij te horen dat hij zich daar niet langer mee mag vermaken: "vous êtes grand, vous n'êtes plus enfant" (p. 61).

Ariès besluit zijn hoofdstuk over de geschiedenis van het spel met de conclusie dat het onderscheid tussen spel in de wereld van het kind en de volwassene er tot het einde van de zeventiende eeuw niet was omdat die twee werelden ook niet waren onderscheiden. Hij beschrijft de tijd van het 'Ancien Régime' als "un état social où *les mêmes jeux* [cursivering toegevoegd] étaient communs à tous les âges et à toutes les conditions" (p. 8). Het onderscheid tussen de twee werelden is zich voor het eerst gaan voordoen in de hogere klasse, terwijl de spelcultuur in de lagere klasse vooralsnog gelijk bleef aan die van het kind. Opmerkelijk is in dit geval het verschil tussen de oorspronkelijke tekst van Ariès en die van de, veelal gebruikte, Engelse vertaling (1996), die als volgt luidt: "At first *some games* [cursivering toegevoegd] were common to all ages and all classes". Een betere vertaling was mijns inziens *the same games* [cursivering toegevoegd] geweest. In de Engelse vertaling krijgt de overeenkomst in spelgedrag tussen kinderen en volwassenen door de andere woordkeuze immers een beperkter karakter dan in de originele Franse tekst is bedoeld.

Volgens Cunningham (1997) bracht de studie van Pollock (1983) een regelrechte kritische analyse van de bestaande geschiedschrijving over het kind en de kindertijd. Hij schrijft daarover: "Het was zo langzamerhand duidelijk geworden dat mediëvisten het standpunt van Ariès dat in de middeleeuwse samenleving het begrip kindertijd niet bestond, verwierpen" (p. 23). Met de studie van Pollock werd een nieuwe benadering gecreëerd waarbij men zich niet zozeer concentreerde op opvattingen over de kindertijd maar op de feitelijke relaties tussen ouder en kind.

Ariès' boek behoort volgens Dekker (1995) tot de historische beschrijvingen die hebben bijgedragen aan wat hij noemt 'de zwarte legende'. Deze houdt in dat er tot de achttiende eeuw nauwelijks plaats was voor een eigen positie van het kind in de Europese samenleving. Daartegenover heeft zich als reactie 'de witte legende' ontwikkeld, een tegengesteld kinderbeeld met als uitgangspunt dat kinderen niet alleen reeds eeuwenlang liefdevol waren opgevoed maar dat de volwassenen zich altijd al bewust waren geweest van de specifieke eigenschappen van het kind. Het negatieve beeld van de zwarte legende is volgens Dekker nog steeds het meest bekend bij het brede publiek, "maar de meeste vakhistorici zijn inmiddels bekeerd tot de witte legende". Dekker voegt eraan toe dat op beide benaderingen veel valt af te dingen:

Beide modellen maken het historisch materiaal ondergeschikt aan reeds bestaande opvattingen en laten te weinig ruimte voor nuancering. Toch heeft vooral de witte legende de geschiedenis van het kind op een dood spoor gebracht, omdat het een statische en ahistorische visie betreft, waarin vrijwel elke verandering in de loop van de eeuwen wordt ontkend (p. 13).

Tegen het einde van de 18<sup>e</sup> eeuw verschijnen de *Brieven over esthetische opvoeding* van Friedrich von Schiller (1759-1805) die hij aan zijn weldoener de Deense erfprins Friedrich Christiaan von Augustenburg heeft geschreven. In Schiller's visie was het spel bedoeld om de mens ontvankelijk te maken voor een esthetisch beleven. Spel beschouwde hij als het middel bij uitstek om de speler de gelegenheid te geven de werkelijkheid te veranderen en ook te overstijgen door het creëren van nieuwe symbolische representaties van de wereld. (Rubin, 1982). Spel werd gezien als het product van overvloedige energie ("the aimless expenditure of exuberant energy", Levy, 1978, p. 79) die de mens over had nadat zijn primaire behoeften waren vervuld. Van kinderen werd verondersteld dat zij een algemeen overschot aan energie hadden omdat zij niet verantwoordelijk waren voor hun eigen overleven. Spel diende om dit teveel aan energie te laten afvloeien.

De letterlijke tekst van Schiller's vijftiende brief over de verhouding tussen spel en schoonheid laat de volgende gedachtenwisseling zien:

U zult mij al lang hebben willen tegenwerpen, of het schone, doordat men het tot louter spel maakt, niet wordt verlaagd tot en gelijkgesteld aan de lichtzinnige objecten, zoals die vanouds genoemd worden. Is het niet in tegenspraak met het redebegrip en met de waardigheid van de schoonheid, die immers beschouwd wordt als een instrument van de cultuur, haar te beperken tot *louter spel* [cursivering toegevoegd] en is het niet in tegenspraak met het ervaringsbegrip van het spel, dat bij uitsluiting van alle smaak kan bestaan, het louter tot schoonheid te beperken? Maar wat is dan louter spel, dat van alle toestanden waarin de mens kan verkeren, *juist die van het spel en alleen maar die van het spel* [cursivering toegevoegd] hem vervolmaakt en zijn dubbele natuur in één keer tot ontplooiing brengt? Wat u, volgens uw voorstelling van zaken beperking noemt,

noem ik, naar mijn voorstelling van zaken, die ik door bewijzen heb gerechtvaardigd, verbreding. Ik zou derhalve veeleer het omgekeerde willen zeggen: het is de mens *slechts* ernst als het gaat om het aangename, het goede en het volmaakte, maar hij speelt met schoonheid (p. 94 e.v., vertaling Leemhout, 1994).

Schiller verduidelijkt in dezelfde brief nog dat hij hiermee niet al het spelen bedoelt:

Uiteraard mogen wij hier niet denken aan de spelen die in het werkelijke leven gangbaar zijn en die zich gewoonlijk slechts op zeer materiële objecten richten. (...) De schoonheid die werkelijk voorhanden is, is de speeldrift waard; maar met het ideaal van de schoonheid, dat de rede stelt, is ook een ideaal van de speeldrift gegeven, dat de mens in al zijn spelen voor ogen moet staan (p. 95).

Waarna de beroemde uitspraak volgt: "Om het tenslotte maar eens ronduit te zeggen, de mens speelt immers alleen maar indien hij in de volle betekenis van het woord mens is, en hij is alleen maar dan geheel mens, wanneer hij speelt" (p. 96). Schiller's opmerking in dezelfde brief dat zijn uitspraken over spel en schoonheid wellicht paradoxaal klinken, gaat met de volgende gedachtegang gepaard:

Het object van de zintuiglijke drift, uitgedrukt in een algemeen begrip, heet leven in de ruimste betekenis van het woord; een begrip dat al het stoffelijke zijn en alles wat direct in de zintuigen tegenwoordig is, omvat. Het object van de vormdrift heet in een algemeen begrip gestalte, zowel in de letterlijke als de figuurlijke betekenis van het woord; een begrip, dat alle formele hoedanigheden van de dingen en al hun relaties met het denken omvat. Het object van de *speeldrift* [cursivering toegevoegd], voorgesteld in een algemeen schema, kan dus levende gestalte genoemd worden; een begrip dat alle esthetische hoedanigheden van de verschijnselen en dat wat men, kortweg, in de breedste betekenis van het woord, schoonheid noemt, aanduidt (p. 92).

## 1.5 De 19<sup>e</sup> eeuw

Net als in de late Middeleeuwen neemt ook in de negentiende eeuw het aantal schrijvers toe dat zich in theoretische zin uitlaat over spel, zoals Spencer (1873), Fröbel (1890), Jean Paul (1892), en Groos (1901). Levy (1978) noemt Schiller en Spencer als de auteurs van de visie waarin spel een uiting is van 'energie-overschot': "The surplus energy theory of play is one of the earliest theoretical statements concerning play. It may be attributed to the German poet Schiller and was also espoused by Spencer" (p. 77).

Rubin (1982) betoogt dat, op grond van een citeringsmisverstand, Spencer (die niet meer wist welke Duitse auteur zich had uitgelaten over spel) wordt gezien als degene aan wie de theorie van spel als uiting van het overschot aan energie ('surplus energy') werd toegeschreven. Dit hadden, volgens Rubin, net zo goed Fröbel (1890) en Jean Paul (1892) kunnen zijn. De term 'surplus energy' is door Spencer zelf nooit gebruikt. In zijn visie had spel te maken met het activeren van niet gebruikte en overtollige hersencellen en had het begrip

'overtollige activiteit' een biologische oorsprong. In de ogen van Schiller daarentegen was het spel een product van overtollige energie vanuit het bevredigd zijn van de primaire behoeften.

Groos (1898) is degene die de aandacht vestigde op de functie van het 'spel als vooroefening' voor het latere leven als volwassene, waarmee hij overigens dacht voort te borduren op de theorie van Spencer, wat door Rubin (1982) wordt tegengesproken. Dit aspect van vooroefening is ook al aanwezig in de gedachten van Plato over spel, zoals eerder vermeld in dit hoofdstuk ('zie p. 17). De gedachte van Groos stoelt op de veronderstelling dat de mens een instinctieve behoefte heeft aan fysieke mobiliteit die geworteld is in zijn biologische verleden. Groos was een der eersten die de nadruk legde op de zintuiglijke ervaringen van het spel, als tegenhanger van de nadruk op de cognitieve en emotionele aspecten ervan. De theorie van Groos was gericht op het 'overleven van de sterkste' (Levy, 1978). Zijn theoretische opvattingen worden, volgens Levy (1978) nog steeds aangehaald maar zijn eigenlijk niet meer relevant voor de huidige tijd: "Thus, while Groos' examples of behavioral skills necessary for survival may have been appropriate in the nineteenth-century 'survival-conscious' society, they are certainly contraindicated and inappropriate in our twentieth century 'quality of life-conscious' society" (p. 83).

Diametraal tegenover de speltheorie van Groos staat de opvatting 'spel als recreatie' (Lazarus (1883). Deze theorie is te herleiden tot het creëren van de tegenstelling tussen spel en werk. Spel wordt dan gezien als een activiteit die de mens nodig heeft om te herstellen van de energie die het werk heeft gekost.

## **1.6 De 20<sup>e</sup> eeuw**

In de 'Recapitulatie theorie' van Stanley Hall (1906) wordt het spel beschouwd als een herhaling van de verschillende cultuurfasen van de mens. Groos en Darwin zien het als een natuurlijke activiteit die van belang is voor de ontwikkeling van toekomstige vaardigheden, maar voor Hall geldt spel als een uitdrukking van primitieve instincten, zonder verbinding met de culturele en sociale vooruitgang van de mens. Bovendien houdt zijn visie geen rekening met de invloed van de omgeving op het spelgedrag van het zich ontwikkelende kind.

Daarnaast is er nog de 'relaxatie theorie' (Patrick, 1916), een soort uitbreiding van de 'recreation theory' van Lazarus waarin spel als een noodzakelijk uitvloeisel wordt gezien van de behoefte bij de mens aan grof-motorische activiteiten die vroeger wel, zoals tijdens de jacht, maar nu niet meer worden aangesproken. Spel is dan een vorm van ontspanning tegenover de, inspanning vergende, mentale activiteit gedurende het dagelijks leven.

Claparède (1916) ziet afvoer van de aandriften als de directe werking van het spel. Vooroefening is bij hem slechts het genetische aspect. In de woorden van Buytendijk (1932) wordt zijn visie als volgt samengevat:

Het spel heeft als functie, dat het aan het individu toestaat zijn ik-gevoel te verwelijken, zijn persoonlijkheid te ontplooiën. (...) Zoals een bergstroom, die niet een hindernis kan overwinnen, zijn wateren verbreidt en letterlijk op goed geluk af een weg zoekt, zoo zoekt ook de stroom van wenschen en verlangens, die ons 'ik' samenstellen een uitweg in en fictie, in een spel, als de werkelijkheid niet voldoende wegen biedt voor ontlading (p. 132).

Het onderzoek naar verbeeldend spel in de twintigste eeuw wordt volgens Fein (1981) gekenmerkt door een golfbeweging met telkens verschillende accenten. De eerste golf is die van de jaren twintig en dertig waarin spel als onderwerp in algemene zin voorkwam in standaardwerken over kinderpsychologie en opvoeding (Stern, 1924, Bühler, 1930). Er is nog weinig aparte aandacht voor het verbeeldend spel, ook wel symbolisch spel, alsof-spel, illusief spel of gewoon fantasiespel genoemd. Zowel K. Bühler als Ch. Bühler hebben zich als eersten beziggehouden met theorievorming en wetenschappelijk onderzoek op het gebied van het spel in de kinderpsychologie. Ch. Bühler (1967) merkt over bewegingsspel op:

ganz im Sinne der Theorie Karl Böhlers lässt sich hier sagen, das nicht der Inhalt der Bewegung irgendwo entscheidend war, sondern der Akt der Formung. Die Formung die eine Bewältigung und Bemeisterung darstellt, bringt als solche Lust mit sich und wir können nun die Funktionslust verstehen als einer nicht mit der Wiederholung als solcher, sondern mit der in jeder Wiederholung ständig fortschreitende Formung und Bemeisterung der Bewegung verbundene Lust (p. 71).

Zij benadrukt dat het kenmerk van spelend bewegen het intentionele karakter is:

Nicht ein Materialerfolg also, sondern der Formalerfolg der fortschreitende Bewältigung wird mit der Funktionslust intendiert, und das Spiel ist der Ort an dem die Lust der Bemeisterung primär intentional erfasst wird. (...) Spiel also definieren wir als Bewegung mit intentionalem Bezug auf die Lust der Bemeisterung und wir können nunmehr sagen, dass das Spiel der Ort ist, an dem die Intention auf ein Fundamentalprinzip des Lebens gewonnen wird (p. 71).

Ch. Bühler (1962) zegt over de uitbeeldingsfunctie:

De uitbeeldingsfunctie bestaat uit het *in verband brengen van tekens en voorwerpen*. Als het kind de naamgeving begrijpt, begrijpt het dit principe, dat men met voorwerpen tekens aanduidt en dat men daarmee praktisch ook iets kan bereiken. (...) Men kan 'toel' roepen en daarmee bereiken, dat men op een stoel gezet wordt. Ofschoon het kind reeds in de kleuterleeftijd de in zijn moedertaal gebruikelijke aanduidingen als bepaalde namen leert, moet zich (...) bij het kind aanvankelijk de voorstelling ontwikkelen, dat men met zulke namen *willekeurige* voorwerpen kan aanduiden (...) Daarmee begint het dus dadelijk een productief gebruik te maken van het zojuist verworven aanduidingsvermogen en daarmee gaat voor hem een nieuwe



wereld open, de wereld van de verbeelding en de wereld van het *symbol*. De verbeelding beheerst het handelen van de kleuter volledig vanaf het moment (...) waarop het kind ze ontdekt (p. 81).

Hoe wezenlijk zij het bewegingselement vindt voor de uitbeelding van fantasie blijkt uit het volgende:

Volgens de theorie van Karl Bühler is dit het essentiële van het intellect: dat het een zoekend beproeven in een ander materiaal dan het werkelijke, op een ander terrein, in een ander veld dan het werkelijke, mogelijk maakt. Door spelend produceren probeert het kind zonder enige praktische consequentie wat men kan maken. Wij noemen deze productie, die het kind in bewegingsspel, bij het z.g. nadoen van handelingen uitvoert en die het met verschillend materiaal uitvoert, fantasiespel (p. 82 e.v.)

De tweede golfbeweging deed zich voor in het midden van de 20<sup>e</sup> eeuw, vooral gestimuleerd door Sears (1947) en zijn studenten. Zij hielden zich vooral bezig met het belang van het spel voor de persoonlijkheidsvorming van het jonge kind. Spel werd vanuit psychoanalytische ogen bekeken als een spiegel waarin de innerlijke wereld van een kind werd gereflecteerd. Er is sprake van een vooral inhoudsgerichte oriëntatie.

In de psycho-analytische visie werd aanvankelijk het spel gezien als een uiting van auto-erotisch kinderlijk gedrag. Toonaangevende namen zijn in dit verband Melanie Klein (1926), Anna Freud (1929), Löwenfeld (1935), Von Wylick (1936) en Sigmund Freud (1923). De laatste had weliswaar reeds in casusbeschrijvingen over het thema van de kinderlijke seksualiteit geschreven maar zijn theorie erover publiceerde hij later dan de eerder genoemde 'volgelingen'. Sigmund Freud was van mening, zoals Vermeer (1955) het formuleert, "dat in het spel actief herhaald en afgereageerd wordt hetgeen passief doorleefd wordt" (p. 1). Spel geeft in deze visie het kind de gelegenheid twee belangrijke behoeften te uiten: 1) de behoefte aan groot worden en 2) de behoefte een actieve rol te spelen, zonder dat dit gepaard hoeft te gaan met conflicten in de dagelijkse realiteit. In de behandelingssituatie van de kinderaanlyse wordt spel beschouwd als een verschijnsel dat duidelijk maakt dat er sprake is van 'ego-regressie', met andere woorden een terugval naar een meer primitief stadium in het psychisch functioneren van het kind.

In hoeverre ook situationele factoren een rol spelen wordt eveneens een punt van discussie. Vandaar de vraag of de in het verbeelden geuite emotie een uiting was van onbewuste, onderdrukte gevoelens dan wel de weergave van een reële gebeurtenis. Anna Freud (1980) zegt daarover:

Zoals in elke analytische situatie, worden ook bij de kinderaanlyses afspraken gemaakt die het kind ertoe moeten brengen zijn afweer en beheersing te laten varen en zijn fantasie, impulsen, voorbewuste en bewuste processen meer de vrije loop te laten.

Onder deze voorwaarden kan worden aangetoond hoe het spel van het kind en zijn verbale expressies geleidelijk de kenmerken verliezen van het denken volgens het secundaire proces (logica, samenhang, rationaliteit), en in plaats daarvan kenmerken vertonen van denken volgens het primaire proces (generalisaties, verschuivingen, herhalingen, misvormingen, overdrijvingen) (p. 98 e.v.).

Spel wordt vooral opgevat als een middel om het hanteren van conflicten die angst oproepen te vergemakkelijken.

Erikson (1964) heeft drie verschillende stadia van spelontwikkeling uitgewerkt. Hij noemt ze 'autokosmisch, microkosmisch en macrokosmisch'. Onder 'autokosmisch spel' verstaat hij het spel van het kind dat begint met en zich concentreert op het eigen lichaam. Er is nog geen onderscheid tussen het zelf en de rest van de wereld. In het microkosmische spel begint het kind dat onderscheid te zien waardoor het in staat raakt de werkelijke wereld al spelende terug te laten keren in de "kleine wereld van hanteerbaar speelgoed - een door het kind gevormde haven waarin het terug kan keren wanneer zijn ego herstel behoeft" (p. 210). In het macrokosmische spel wordt de werkelijke wereld gedeeld met de volwassenen. Erikson vat zijn visie op spel aldus samen: "Mijn theorie luidt: het kinderspel is de infantiele vorm van het menselijk vermogen om zijn ervaringen te verwerken door modelsituaties te scheppen en de realiteit door experiment en planning te beheersen" (p. 211).

Winnicott (1971) is van mening dat spel niet in de eerste plaats opgevat moet worden als een sublimering van het instinct, zoals in de psychoanalyse gangbaar is: "Playing must be studied as a subject on his own, supplementary to the concept of the sublimation of instinct" (p. 39). Winnicott gaat in op de verbinding die zijns inziens in de psychoanalyse al te vanzelfsprekend is gelegd tussen de spelactiviteit en masturbatoir gedrag. Hij is van mening dat bij het spelende kind het masturbatie-element juist afwezig is: "or, in other words, that if when a child is playing the physical excitement of instinctual involvement becomes evident, then the playing stops, or is at any rate spoiled" (Winnicott, p. 35). Both Kris (1951) and Spitz (1962) have enlarged the concept of auto-erotism to cover data of a similar kind" (p. 39). Winnicott verwoordt op zijn eigen karakteristieke wijze het belang van spel en psychoanalyse: "The natural thing is playing, and the highly sophisticated twentieth-century phenomenon is psychoanalysis. It must be of value to the analyst to be constantly reminded not only of what is owed to Freud but also what we owe to the natural and universal thing called playing" (p. 41).

Similansky (1968) zet vraagtekens bij de toepasbaarheid van de psychoanalytische visie inzake spel op de ontwikkeling van het gewone, niet gestoorde kind. Immers de er-

varingen met spel door psycho-analytici zijn uitsluitend gestoeld op spelgedrag van emotioneel disfunctionerende kinderen.

De derde golfbeweging, die van de jaren zestig en zeventig en begin jaren tachtig, kenmerkte zich door systematische studie van het verbeeldend spel vanaf het tweede levensjaar van het kind. Piaget (1<sup>e</sup> Engelse uitgave 1962), Herron & Sutton-Smith (1971), Similansky (1968), Singer (1973) onderzochten en benadrukten respectievelijk het belang voor de cognitieve, sociale en emotionele ontwikkeling, met al hun specifieke nuanceringen daarin. Volgens Piaget en Inhelder (1972) vormt het 'symbolische spel' het hoogtepunt van het kinderlijke spel. Vooral deze spelvorm hangt samen met de essentiële functie die het spel in het leven van het kind vervult. Zij stellen:

Verplicht als hij is zich voortdurend aan te passen aan de sociale wereld van de ouderen, waarvan hij de belangen en regels nog niet heeft verinnerlijkt en aan een stoffelijke wereld die hij nog minder begrijpt, slaagt hij er niet in zoals wij, bij deze aanpassingen de affectieve en verstandelijke behoeften van zijn ik te bevredigen: de aanpassing, die bij de volwassene een zekere mate van volledigheid bereikt, blijft bij het kind gebrekkig, en wel des te gebrekkiger naarmate het jonger is. Om desondanks op verstandelijk en gevoelsmatig vlak een evenwichtstoestand te bereiken, wordt het noodzakelijk te beschikken over een gebied, waarop activiteiten kunnen worden ontplooid die niet gericht zijn op aanpassing aan de werkelijkheid, maar integendeel op het assimileren van de werkelijkheid aan het ik, zonder dat hier verplichtingen of sancties aan verbonden zijn: vandaar het spel dat de werkelijkheid transformeert door haar in meerdere of mindere mate direct aan de behoeften van het ik te assimileren, terwijl de imitatie (als deze een doel in zich vormt) een min of meer directe accommodatie beoogt aan modellen in de buitenwereld en de intelligentie het evenwicht vormt tussen de assimilatie en de accommodatie (p. 60).

Piaget (1951) kwam tot een zeer uitgewerkte speltheorie met een onderverdeling in vier fasen (sensomotorisch, pré-operationeel, concreet-operationeel en formeel-operationeel). In verbeeldend spel, of in zijn terminologie 'symbolisch spel', is volgens Piaget sprake van een primaat van assimilatie ten opzichte van accommodatie. Het gebruik van de begrippen assimilatie en accommodatie door Piaget is bij veel andere auteurs een eigen leven gaan leiden. Ter illustratie hier enige voorbeelden van het niet eenduidig hanteren van de begrippen assimilatie en accommodatie. Zo spreekt Flavell (1963), evenals Piaget van "primacy of assimilation over accomodation" (p. 65). Levy (1978) omschrijft de begrippen assimilatie en accommodatie echter als volgt: "Assimilation, like play, is the transformation of reality to self, whereas accomodation, like nonplay, is the transformation of self to reality" (p. 117). Geleidelijk aan heeft dit ertoe geleid dat wanneer verbeeldend spel wordt gekarakteriseerd volgens de opvattingen van Piaget, veelal alleen de term 'assimilatie' valt, als kenmerkende omschrijving van deze spelvorm volgens de Piagetiaanse opvatting.

Als imitatie alleen wordt gezien als een vorm van accommodatie, van aanpassing aan de omgeving, dan leidt deze zienswijze tot een splitsing van spel en imitatie. Tegen deze splitsing zijn verschillende tegenreacties gekomen. Van der Kooij en Been (1996) vatten deze kritiek als volgt samen:

Zowel Sutton-Smith (1978, 1979) als El'konin (1980) wijzen er in hun theorieën over spel op, dat het kinderspel wortelt in sociale interacties. El'konin onderstreept het belang van de volwassenen voor de spelontwikkeling, omdat rollenspel, waarin imitatie een belangrijke factor is, als één van de hoogste spelvormen beschouwd moet worden. Sutton-Smith (1979) formuleert scherp, dat spel gemodelleerd wordt door opvoeders, waarbij steeds weer gerefereerd wordt aan het proces van imitatie. In dat kader past ook de kritische opmerking van Sutton-Smith dat Piaget nergens in zijn kritische analyse van het spel vermeld heeft, wat mevrouw Piaget aan gedrag tegenover haar kinderen vertoonde (p. 163).

Niettemin zou het verhelderend zijn als de verschillende vormen van spel, zoals imitatiespel, symbolisch spel en verbeeldend spel duidelijker van elkaar zouden worden onderscheiden. In hoofdstuk 1.4 (Spel en semiotiek) wordt uitvoeriger ingegaan op het verwarrende gebruik van terminologie, vooral gericht op de consequenties daarvan voor de visie op verbeeldend spel.

Vygotskij en El'konin benadrukken, als Sovjet psychologen, de sociale betekenis van het spel. Daarmee voldoen zij aan de toendertijd heersende marxistische visie, waarin 'nurture' belangrijker werd beschouwd voor de ontwikkeling van de mens dan 'nature'. Daarnaast wijken beiden daar ook weer voorzichtig van af, waar zij uitgaan van de fundamentele eigenschappen van het fenomeen 'spel', los van de maatschappelijke invloeden. Dit heeft ertoe geleid dat publicaties van beide auteurs pas veel later het Westen bereikten, in Nederland vooral dankzij Van Parreren (1982). Vygotskij bestrijdt de opvatting van Piaget (en Groos en K.Bühler) van het spel als bevredigend en daardoor als pure 'Functielust'. In de woorden van Vygotskij:

Het is onjuist het spel te definiëren onder verwijzing naar de 'bevrediging' die het kind al spelend ondergaat. Dat is onjuist om twee redenen. Ten eerste omdat er activiteiten zijn die een veel diepere bevrediging bij het kind teweeg brengen dan spel. (...) Ten tweede bestaan er spelactiviteiten die op zich geen bevrediging met zich meebrengen. (...) Hiertoe behoren bijvoorbeeld de wedstrijdspelen. (...) Bij dergelijke spelen kan vaak een sterk gevoel van onlust ontstaan als het spel voor het kind ongunstig afloopt. Het is dus onjuist om te stellen dat het spel altijd door bevrediging gekenmerkt wordt (p. 16).

Verder benadrukt Vygotskij dat ook in de fictieve situatie van het rollenspel sprake is van gedragsregels, die horen bij de rollen die het kind speelt. Hij zegt daarover:

Ik ben van mening dat als er sprake is van een fictieve situatie in een spel, er ook altijd regels zijn. Ik bedoel niet de regels die van tevoren geformuleerd zijn of die tijdens het spel veranderen, maar regels die uit de fictieve situatie voortvloeien. Daarom is het

eenvoudigweg niet mogelijk dat het kind in de fictieve situatie zonder regels handelt, dat wil zeggen dat het kind op dezelfde manier handelt als in de reële situatie. Als het kind moeder speelt, hanteert het de gedragsregels van de moeder. (...). In de fictieve situatie liggen dus altijd regels opgesloten. In het spel is het kind vrij, maar het is een denkbeeldige vrijheid (p. 20).

De kern van verbeeldend spel wordt door Vygotskij beschreven in het omgaan met betekenis: "De betekenis emancipeert zich in zekere mate van het voorwerp waarmee ze daarvoor een geheel vormde. We zouden kunnen zeggen dat het kind in spel met een betekenis opereert die van het voorwerp losgemaakt is, maar die niet los te maken is van reële handelingen met reële voorwerpen" (p. 23). Vygotskij is vooral bekend om zijn opvatting dat het spel 'een zone van naaste ontwikkeling' creëert:

Kortom, door het spel leert het kind een nieuw soort wensen kennen, namelijk wensen die te maken hebben met zijn fictieve 'ik', dat wil zeggen zijn rol in het spel en zijn regels. Daarom kan een kind zich in het spel naar een hoger niveau ontwikkelen, een niveau dat vervolgens weer tot zijn normale, reële ontwikkelingsniveau wordt (...) In het spel komt het kind altijd boven het gemiddelde van zijn leeftijd, boven zijn gewoon, dagelijks gedrag uit: in het spel is het kind a.h.w. een hoofd groter dan in de werkelijkheid (p. 24 e.v.).

El'konin (in Van Parreren, 1982) kiest het rollenspel, waaraan meerdere kinderen deelnemen als de kernvorm, de enige, echt volontwikkelde vorm van het spel. El'konin bekritiseert Piaget's opvatting over het rollenspel als overwegend assimilerend verschijnsel. "Hierdoor zou niet kunnen worden verklaard dat het spel in de ontwikkeling van het kind een progressieve functie heeft, die het kind verder brengt in zijn ontwikkeling" (p. 207). De centrale betekenis die El'konin geeft aan de 'rol' is vergelijkbaar met het belang dat Vygotskij toekent aan het 'woord-met-betekenis': "Uit de rol vloeien voorts alle verdere wezenlijke kenmerken van het spel voort, nl. de spelhandelingen, de fictieve betekenissen die aan de spelobjecten worden verleend en de sociale relaties tussen de kinderen tijdens het spel" (p. 208).

Van Parreren (1982) verduidelijkt de verwantschap tussen Vygotskij en El'konin als volgt:

Waar Vygotskij deze ontwikkeling (verandering van het accent dat de betekenis krijgt t.o.v. de handeling) in verband bracht met het ontstaan van mentale handelingen (handelingen die niet meer op een materiële activiteit steunen) merkt El'konin in dit verband op, dat de bijzondere vorm van mentaal handelen die wij fantaseren noemen, op deze wijze uit het gegeneraliseerd en verkort handelen in het rollenspel ontstaat. Het is dus niet zo, zoals diverse oude speltheoretici aannamen, dat het spel ontstaat uit de fantasie van het kind, maar juist omgekeerd, de vrije fantasie ontwikkelt zich uit het spel (p. 208).

Deze stellingname is eerder origineel dan bewezen door El'konin en roept ook nog steeds veel vragen op. Toch is het een belangrijke stellingname omdat zij tracht het wezen van het verschijnsel spel te begrijpen.

Similansky (1968), die veel onderzoek heeft gedaan bij sociaal-cultureel gedepriveerde kinderen, heeft niet zozeer een eigen theorie ontwikkeld als wel kritiek uitgeoefend op bestaande theoretische bespiegelingen over spel, met name de ideeën van Schiller en Groos inzake de veronderstelde fylogenetische structuur van het spel. Zij heeft bovendien een indeling in spelvormen gemaakt die een modificatie inhoudt van de indeling van Piaget en in de praktijk goed herkenbaar en hanteerbaar is. Zij onderscheidt de volgende spelvormen (Levy, 1978, p. 116): "1) functional play (sensorimotor) 2) constructive play (manipulation of environment and objects to create something; 3) dramatic play (lets's pretend); and 4) play with rules of conduct and procedure".

Singer (1977) heeft veel onderzoek gedaan naar de invloed van verbeeldend spel op de ontwikkeling van het kind. Hij is van mening dat "this aspect of child development certainly seems to have links with some of the most significant and perhaps unique qualities of human's adult cognitive and affective development" (p. 129). Singer veronderstelt dat "early make-believe may be the origin of important capacities for more complex verbal and imagery processing" (p. 129).

Gadamer (1982) brengt de twee niveaus naar voren waarop het spel van het kind zich bevindt, het individuele en het algemene, structurele. Mook (1997) formuleert dit als volgt:

Without losing sight of the player, he emphasizes that the true subject of the play is not the subjectivity of the player but play itself. Where phenomenologists tend to focus on the reciprocal relationship between the player and his play object, Gadamer goes a step further and asserts the primacy of play over the player. It is play itself that draws the player into its spell and keeps him there. (...) As a structure, it reveals its own significance and its own truth. For Gadamer, the sole purpose of play is to represent itself. He writes "in the representation of play, what *is* emerges. In it is produced and brought to light what otherwise is constantly hidden and withdrawn" (p. 101). (...) The player in turn appropriates the meaning of his play to himself which heightens his self-representation. Play thus has a transformative power that changes the player experiencing it (p. 5).

In hetzelfde jaar dat Piaget en Inhelder hun veelgeciteerde werk *De psychologie van het kind* publiceerden waarin veel aandacht is voor de symboolontwikkeling bij het jonge kind, liet de Zwitserse heilpedagoog Paul Moor een boekje verschijnen met de titel: *Die Bedeutung des Spieles in der Erziehung* (1962). Aangezien Piaget in studies over spelontwikkeling zeer veel geciteerd wordt en Moor niet of nauwelijks, en ik zijn visie van essentieel belang vind in het

kader van dit onderzoek, wordt eerst zijn visie op spel uiteengezet. Moor sluit aan op de gedachte van Langeveld (1953), Vermeer (1955) en Huizinga (1958) over de 'onmogelijke' tegenstelling tussen spel en ernst:

Wir Erwachsenen pflegen wohl Spiel und Ernst einander gegenüber zu stellen. Betrachten wir aber das kindliche Spiel, so bemerken wir, dass es nicht der Gegensatz zum Ernste ist, das es vielmehr kaum etwas Ernsthafteres gibt, als dieses Spiel des Kindes (p. 32), en verder: Das Spiel des Erwachsenen ist gerade darin Spiel, dass es nicht ernst ist. Das Spiel des Kindes jedoch ist vollkommener Ernst (p. 37).

De tegenstelling 'spel' en 'werk' spreekt hem meer aan: "Denn die Entwicklungspsychologie lehrt uns, wie die spielende Haltung des Kindes langsam Schritt für Schritt in die arbeitende Haltung des Erwachsenen übergeht" (p.32). Tegelijkertijd waarschuwt Moor tegen de opvatting dat werk niet alleen tegenover spel staat maar er ook alle wezenlijke trekken van verloren heeft: "Gerade eine so geartete Arbeit aber ist es, welche das Leben verkümmern lässt" (p. 35). Hij vraagt zich dan ook af of het spel zoals het kind dat beleeft een positieve bijdrage kan leveren aan de opvatting over arbeid bij de volwassenen, waaruit het spelelement totaal lijkt te zijn verdwenen: "Je ärmer an Gehalt die Arbeit ist, desto mehr bedarf sie einer Ergänzung durch etwas, was aus andersartiger Haltung heraus geschieht. Wäre es möglich, dass das Spiel zu einer solchen Ergänzung würde?" (p. 36). Hoewel hij de functie van het spel enerzijds relateert : "das Spiel macht nicht das Ganze des kindlichen Lebens aus", laat hij zich wel erg idealiserend over spel uit: "im Spiel ist das Ganze seines Lebens enthalten, in seinem Spiele geht das Kind ganz auf, und alles ist da, was zu einem erfüllten Leben gehört" (p. 41). Wellicht is dit idealiseren van het spel terug te voeren tot zijn cultuurpessimisme:

Das ist es, was uns im kindlichen Spiel eine Form des Daseins erblicken lässt, die für uns Erwachsene nicht mehr selbstverständlich ist, die heute geradezu unmöglich geworden zu sein scheint, und von der wir doch wissen, dass sie notwendig wäre, wenn das Leben gesund bleiben soll (p. 41).

De spelindeling die Moor hanteert heeft hij ontleend aan de 'Wiener Psychologenschule', opgericht door K. Bühler en Ch. Bühler, maar hij kijkt naar die indeling vanuit zijn eigen optiek: "wir sehen aber von der damit verbundenen Deutung ab (...) und versuchen sie zu verstehen von unserer Deutung her" (p. 40). Hij onderscheidt allereerst het Functiespel, waarin het kind speelt met de mogelijkheden van het eigen lichaam. Daarna volgt het Fictiespel of rollenspel, waarin het spelmateriaal willekeurig van betekenis kan veranderen ("willkürliches Umdeuten des Spielmateriales"). Deze twee eerste spelvormen onderscheiden zich van elkaar doordat in de tweede vorm de prikkel om te handelen niet vanuit het eigen lichaam komt maar van buitenaf. Krijgt het spel in deze vorm een meer actief dan ontvangend

(empfangend) karakter dan bestaat het gevaar dat het handelen te doelgericht gaat worden: "Soweit das Kind im Spiel etwas kompensiert, soweit spielt es nicht mehr, sondern handelt. Spiel ist nie nur Handlung, sondern immer Wandlung" (p. 45). Hiermee loopt Moor al enigszins vooruit op zijn visie dat het spel in de therapeutische situatie een ander karakter heeft dan het gewone, niet-therapeutische spel. De daarna volgende derde spelvorm is het constructiespel, waarin het kind, al spelende, niet alleen zijn eigen wensen en behoeften als richtinggevend gebruikt maar meer rekening moet gaan houden met de eigenschappen van het materiaal. Deze spelvorm verdringt geleidelijk aan de voorgaande spelvormen. De laatste spelvorm is die van het regelspel, ofwel het gezelschapsspel. Hier moet het kind zich leren richten naar de bij het spel behorende regels en is de aanpassing van het spel aan de behoeften van het ego geminimaliseerd.

Een apart hoofdstuk wijdt Moor aan de overeenkomsten en verschillen tussen spel-pedagogiek en speltherapie. Centraal staat zijn gedachte dat waar therapie nodig is voor een kind, het spel dat daarin als middel wordt gebruikt ter genezing, niet het volontploide (erfülltes) spel is dat het normale kind laat zien, maar een afgeleide vorm. Het kind dat therapie nodig heeft, ofwel zich in opvoedingsnood bevindt, laat een spel zien dat niet meer die onbevangen, onbedachte volheid (Fülle) heeft als bij een kind zonder problemen.

Het begrip 'Fülle' dat Moor veelvuldig gebruikt, is volgens Buytendijk (1932) afkomstig van Guardini (1928). Het is tegengesteld aan 'Form' en:

Het duidt op ongevormden drang, op volheid en is harmonisch gebonden aan oorspronkelijkheid en aan immanente binding. Doordat de jeugdige dynamiek geen vorm heeft - hetgeen immers in de sfeer der handelingen met gerichtheid samengaat - *moet zij* meer ongevormden drang en levensvolheid vertoonen (p. 16).

Moor zegt daarvan:

Hat ein Kind sich verfangen in die bloss noch tätigen Haltung, insbesondere in deren schärfsten Zuspitzung, im Konflikt, so kann ihn das Spiel zum lösenden und erlösenden Ausgleich werden. Greift Therapie diese Möglichkeit auf, so hat sie sich wiederum vor Augen zu halten, dass ein solches Kind das eigentliche, erfüllte Spielen erst wieder lernen muss (p. 70).

Moor formuleert deze visie nog scherper wanneer hij stelt:

Spieltherapie ist durch die doppelte Einschränkung zu charakterisieren, dass das, was sie als Mittel verwendet, nicht das reiche, sondern nur das verarmte Spiel ist, und dass ihre Arbeit bloss darin bestehen kann, beiseite zu räumen, was dem erfüllten Spiel und damit dem Anfang der aufbauenden Erziehung im Wege steht (p. 72).

De in zijn tijd vigerende psychologieopvattingen verwijt hij het onderscheid tussen "Affektgeladenheit und Erfüllung" niet meer te zien en hij verduidelijkt dit aldus:



Wenn das Spiel aus affektiver Geladenheit hervorgeht, dann ist es nicht Spiel, sondern dann ist es ein Suchen und Streben oder gar ein Kämpfen, ein Suchen und Streben zum Beispiel nach sozialer Anpassung oder auch nach dem eigenen inneren Gleichgewicht. Erst wenn es aus Erfüllung hervorgeht, ist die Verwirklichung des in Ergriffenheit Empfangenen, ist Gestaltwerdung im ganzen Verhalten und bis in die Gebilde dieses Verhaltens hinein und damit dasjenige Geschehen, das allein den Namen des Schöpferischen verdient. Denn alles Schöpferische des Menschen geht aus einem Empfangenen hervor und nicht aus Spontaneität, ist Überströmen dessen, wovon man als von einem Geschenken erfüllt ist, und nicht höchste Aufgipfelung von Aktivität; alles menschliche Schöpferische ist Gestaltwerdung der Aktivität durch das aus innere Ergriffenheit in sie Einströmende, und nicht Leistung der Aktivität (p. 74 e.v.).

Speltherapie staat in dienst van een weer mogelijk worden van opvoeding. En dat wordt het beste bereikt wanneer het lukt het kind weer in staat te stellen volontplood (erfülltes) spel te spelen.

### 1.7 Kinderspel in de Nederlanden

Ons land neemt een bijzondere plaats in wat betreft de aandacht voor het kinderspel, de ontwikkeling van speltheorieën en ontwikkeling van specifieke spelmethodieken, met name ook wat betreft de vormkenmerken. Wetenschappers en kunstenaars hebben van zich doen spreken op dit gebied.

Cats (1577-1660) dicht over spel en wereld in het voorwoord bij *Houwelijck* getiteld:

#### *Kinderspel*

*Dit spel, al schijnt' et sonder sin,*

*Dar heeft een kleyne werelt in;*

*De werelt en haer gantsch gestel*

*En is maer enckel kinder-spel*

Ondanks deze dichterlijke woorden van Cats wordt over de zeventiende eeuw desalniettemin beweerd dat ze het spel van hun kinderen schouderophalend bekijken en het nauwelijks de aandacht waard vinden. Maar in de eeuw daarna wordt het anders. "Nu slaan de ouders hun spelende kind met welgevallen gade, want het doorloopt een leerschool die ongedwongen op de ernst des levens voorbereidt", aldus van Deursen (1995).

En wie kent niet de beroemde regels over spel uit de *Kleine gedigten voor kinderen*, van Hieronymus van Alphen (1821) waarin de overgang van spelen naar leren onder woorden wordt gebracht:

### *Het vrolijk leeren*

*Mijn spelen is leeren, mijn leeren is spelen,  
En waarom zou mij dan het leeren verveelen?  
Het lezen en schrijven verschaft mij vermaak.  
Mijn hoepel, mijn priktol verruil ik voor boeken;  
Ik wil in mijn prenten mijn tijdverdrijf zoeken,  
't Is wijsheid, 't zijn deugden, naar welken ik haak.*

Hoewel de eerste, meest bekende, zin suggereert dat het spelen als zeer positief wordt opgevat voor het leren, wordt in de rest van het gedicht duidelijk dat het kind in deze nieuwe fase het echte spelen achter zich laat en de spelmaterialen heeft ingeruild voor boeken en prenten, als meer serieuze bezigheden. Zijn landgenoot Hildebrand distantieerde zich een halve eeuw later daarvan in zijn *Camera Obscura* (1839) op niet mis te verstane wijze: "Dat gezegde van Van Alphen: *mijn leren is spelen* wil er bij niet één kind in, zelfs niet bij het vlijtigste" (p. 25). Van Alphen veronachtzaamde met zijn vers niet alleen de wijsheden van Plutarchus maar ook die van Rousseau die deze overgang naar boekenwijsheid ten stelligste zou hebben afgekeurd, getuige zijn woorden over misplaatste boekenwijsheid in *Emile* (p. 146).

De dichter Spoor (1871) verwoordde het nog eens op zijn manier:

### IN DE SCHOOL

"Mijn spelen is leeren, mijn leren is spelen"  
Heeft eens een mijnheer met een staartpruik gezegd,  
Maar ik zit me hier dan bedroefd te vervelen,  
Dat léérende spelen bevalt me maar slecht.

Over de hele wereld bekend is het schilderij *De kinderspelen* van Pieter Brueghel de Oude, gemaakt in 1560. Hartman en Lens (1976) analyseren de 72 afgebeelde spelletjes en verwijzen naar een anonieme uitgave uit 1626, getiteld *Kinderwerck ofte Sinnebeelden van de spelen der kinderen*. Ook noemen zij de Cock en Teirlinck (1902-1908), *Kinderspel en Kinderlust* en *Het Nederlandsch kinderspel voor de zeventiende eeuw* (Drost, 1914).

Nadere beschouwing van deze verschillende opsommingen van kinderspelen in woord en beeld, en dit geldt ook voor die van Froissart en Rabelais (zie pag. ..), heeft mij duidelijk gemaakt dat het daarbij uitsluitend gaat om spelen met regels en imitatiespelen, door Drost 'naboetsingsspelen' genoemd. Met naboetsingsspelen bedoelt Drost (1914):

die spelen, waarin de verrichtingen van volwassenen worden nagevolgd, hetzij die uit een vroegere periode zijn overgebleven, hetzij men ze nog heden vindt. Het grootste deel van deze spelen draagt een dramatisch karakter. Immers de illusie van het veranderen van de copie in het origineel, het leenen van de persoonlijkheid, maken de spelen dramatisch (p. 112).

Bij nalezing blijkt dat het 'dramatische' karakter van het spel niet verder gaat dan het letterlijk imiteren van de werkelijkheid. Dat werkelijkheid en fantasie ook in de Middeleeuwen soms al spelende met elkaar verward werden blijkt uit de vermelding van Drost dat het kinderen verboden werd met de zweep tot baldadig gedrag te komen (p.115). Echt slaan met spel-materiaal gebeurde wel maar werd niet goedgekeurd.

Schama (1988) behandelt in zijn hoofdstuk *De republiek der kinderen* ook de gebruiken en interpretaties van kinderspelen. "Uit niets blijkt de typische voorliefde van de Nederlandse cultuur voor kinderen en hun wereld beter dan uit de compendia van kinderspelen op doek, papier en zelfs op muurtegels", zo stelt hij (p. 496). Meteen daarna overigens relativeert hij deze voorliefde door op te merken: "de ijver waarmee men in elk spelletje en in de algehele compositie een specifieke opvoedkundige betekenis legde, moet ons niet blind maken voor het puur Rabelaisiaanse genoeg in het compileren - de opsomwoede van de verzamelaar - dat zo kenmerkend was voor humanistische culturen" (p. 496).

Casimir (1928) beschrijft de wereld van de driejarige als een wereld waarin het kind een nieuwe tijd binnenstapt:

Het kind vindt zich thuis in zijn nieuwe wereld. Het speelt. Spel is geen ledig vermaak, het heeft steeds een beteekenis, misschien een andere in verschillende stadia der ontwikkeling. Het is oefening, en daardoor voorbereiding voor 't later leven, het is ontlading van overtollige kracht, het brengt rust en opfrissing na den arbeid, er kunnen zich oude stam-neigingen uitleven (p. 45).

En meer specifiek wat verbeeldend spel betreft:

Bij speelgoed vraag men zich af, wat kan het kind er mee doen! Hoe kan het er zijn fantasie mee in werking zetten. De illusie komt hier te hulp. Het kind maakt dingen en speelt er mee. Een bezemstok of vaders wandelstok wordt een paard, maar het kan ook zóó hollen en draven, alsof het op een paard zat dat hij een naam geeft (p. 47).

Buytendijk (1932) besteedt in de eerste bladzijden van zijn studie *Het spel van mensch en dier* veel aandacht aan de begrippen die we reeds tegenkwamen bij Schiller, zoals de 'aandriften' waarvan hij zegt: "Terecht heeft men ingezien dat het vraagstuk van de aandriften voor een inzicht in de functies van den mensch van fundamenteel belang is" (p. 9). Enkele bladzijden verder noemt hij de 'gestalten'. "Ten eerste bezitten *alle* gestalten, vormen, figuren, de

kenteekenen, die alleen door de aanschouwing te ontdekken zijn" (p. 14). Vervolgens noemt hij als "grondeigenschap van alle levende objecten en van alle levensverschijnselen, dat deze een *vorm* bezitten" (p. 15). Volgens Buytendijk spelen in het verschijnsel spel niet alleen de ongerichtheid, doelvrijheid (plus de levensvolheid en de mateloosheid, den bewegingsdrang, het pathisch gegrepen worden) mee maar ook de aard van het speelobject, later 'beeldkarakter' genoemd. Buytendijk besteedt veel aandacht aan de bewegingsdrang en de wisselwerking tussen de spelbeweging en de speler: "Het spelen met iets is dus niet alleen, dat ik met iets speel, maar ook, dat iets met mij speelt" (p. 90). Opvallend is dat, terwijl Schiller's ideeën over spel heel herkenbaar zijn in de beginfase van het boek, Schiller door Buytendijk alleen aan het eind van zijn boek wordt genoemd, in verband met de verwantschap tussen fantasie en kunst.

De studie van Huizinga (1951) *Homo Ludens* heeft een openingszin die er niet om ligt:

Spel is ouder dan cultuur, want het begrip cultuur, hoe onvoldoend omschreven het ook mag zijn, veronderstelt in ieder geval menselijke samenleving, en de dieren hebben niet op de mensch gewacht, om hen te leren spelen. Ja, men kan veilig verklaren, dat menselijke beschaving aan het algemeene begrip spel geen wezenlijk kenmerk heeft toegevoegd (p. 1).

Huizinga maakt ook vanaf de eerste pagina duidelijk dat spel meer is dan een zuiver biologische of fysische activiteit:

Het spel is een zinrijke functie. In het spel 'speelt' iets mee, wat buiten de onmiddellijke zucht tot levensbehoud uitgaat, en in de handeling een zin legt. Elk spel beduidt iets. Noemen wij dit actief beginsel dat aan het spel zijn wezen geeft, geest, dan zeggen wij te veel, noemen wij het instinct, dan zeggen wij niets. Hoe men het ook beschouwt, in ieder geval treedt met deze 'bedoeling' van het spel een immaterieel element in het wezen zelf van het spel aan den dag (p. 1).

Vervolgens werkt Huizinga in het eerste hoofdstuk getiteld: *Aard en betekenis van het spel als cultuurverschijnsel* de, wat hij noemt 'formeele kenmerken' uit. Hij wijst daarbij op "het belangeloos karakter van het spel. Het staat, als niet het 'gewone' leven zijnde, buiten het proces van onmiddellijke bevrediging van nooden en begeerten. Het onderbreekt dat proces" (p. 9). Hij vindt het spel als cultuurfunctie onmisbaar, zowel voor het individu als voor de gemeenschap, omdat het leven erdoor wordt versierd en aangevuld.

Als derde kenmerk noemt Huizinga de afgeslotenheid en de begrensdsheid van het spel omdat het zich afspeelt binnen zekere grenzen van tijd en plaats. Ook de 'herhaalbaarheid' vindt hij een van de wezenlijke eigenschappen van het spel want: "In bijna alle hooger ontwikkelde spelvormen zijn de elementen van herhaling, refrein, beurtwisseling, als schering en

inslag" (p. 10). Een andere positieve trek van het spel is het ordescheppende element: "Het verwezenlijkt in de onvolmaakte wereld en het verwarde leven een tijdelijke, beperkte volmaaktheid. De orde die het spel oplegt, is absoluut" (p. 11). Ook de regels vormen een belangrijk element. "Ieder spel heeft zijn *regels*. Zij bepalen, wat er binnen de tijdelijke wereld, die het heeft afgebakend, gelden zal. De regels van het spel zijn volstrekt bindend en ontwijfelbaar" (p. 12). Over de spelbreker, degene die zich niet aan de regels houdt, velst hij een streng oordeel: "Hij ontnemt aan het spel de illusie, inclusio, letterlijk 'inspeling', woord zwaar van beteekenis" (p. 12). Als laatste kenmerk noemt Huizinga:

het geheim, waarmee het zich gaarne omringt. (...) Binnen de sfeer van het spel hebben de wetten en gebruiken van het gewone leven geen gelding. (...) Het anders-zijn en het geheim van het spel zijn samen zichtbaar uitgedrukt in de vermomming. Hierin wordt de 'ongewoonheid' van het spel volkomen. De vermomde of gemaskerde 'speelt' een ander wezen. Hij 'is' een ander wezen. Kinderlijke schrik, uitgelaten vermaak, heilige ritus en mystische verbeelding gaan in alles wat masker en vermomming is onoplosbaar dooreen (p. 13 e.v.).

Huizinga karakteriseert het spel daarmee als belangeloos, onmisbaar, herhaalbaar, ordescheppend, regelgeleid en 'ongewoon'.

Van de vele belangwekkende opmerkingen die Huizinga maakt over spel wil ik in het kader van deze studie zijn behandeling van de tegenstelling tussen spel en ernst naar voren halen. Hij zegt daarover:

De begripswaarde van een woord in de taal, wordt mede bepaald door het woord dat zijn tegenstelling uitdrukt. Tegenover spel staat voor ons *ernst*, in meer bijzonderen zin *werk*, terwijl tegenover ernst ook scherts of luim kan staan. (...) In het algemeen mag men misschien concluderen, dat de termen voor ernst, hetzij in het Grieksch, het Germaansch of elders, een secundaire poging der taal representeeren, om tegenover het algemeen begrip spel dat van niet-spel uit te drukken. (...) Beschouwt men, afziende van de taalkundige vraag, het begrippenpaar *spel-ernst* nog even nader, dan blijken daarin de beide termen niet gelijkwaardig. *Spel* is daarin de positieve term, en *ernst* de negatieve. De betekenisinhoud van *ernst* is daarmee met de negatie van spel bepaald en uitgeput: *ernst* is niet-spel, anders niet. De betekenisinhoud van *spel* daarentegen is met niet-ernst geenszins omschreven of uitgeput. *Spel* is iets eigens. Het begrip *spel* als zoodanig is van een hoogere orde dan dat van ernst. Want *ernst* tracht *spel* uit te sluiten, maar *spel* kan zeer wel den ernst in zich omsluiten (p. 45 e.v.).

Kamp (1947) was, in de tijd gezien, de eerste die zich middels onderzoek heeft gebogen over de vormkenmerken van het spelgedrag van het kind, bij het gebruik van wereldmateriaal. De resultaten van dit onderzoek hebben hun weerslag gevonden in zijn boek *Speldiagnostiek* (1947) waarin zestien spelcategorieën worden onderscheiden. In mijn werk als spel-diagnosticus heb ik deze opsomming van Kamp altijd als heel waardevol ervaren. Ze waren zeer herkenbaar in de praktijk van de spelobservaties en zijn ook concreet uitgangspunt

geweest om verder te gaan met het onderzoek naar vormkenmerken van (niet)-verbeeldend spel. Opvallend in de categorie-indeling van Kamp is dat die ontleend is aan het eindproduct van het spelen met wereldmateriaal. Pas als het kind klaar was met het gebruik van het wereldmateriaal, werd het eindresultaat daarvan geobserveerd en vastgelegd. Daarmee ontbrak het observeren en vastleggen van de spelhandelingen van het kind tijdens het spelen met het wereldmateriaal. Zo ontstond geen proces-beschrijving maar een product-analyse. Verder onderzoek van Kamp & Kessler (1970) was gericht op een onderverdeling in vier ontwikkelingsstadia. Daarna is de onderzoeksdraad niet meer opgepakt.

Vermeer (1955) komt tot een eigen theoretisch kader in de formele analyse van het spel. Vermeer beschouwt het spel als één der menselijke bestaanswijzen en neemt daarmee afstand van Schiller die het spel als *de* kenmerkende bestaanswijze van de mens opvat. De speelwereld is, zoals Vermeer zegt: "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" (p. 35). In de beeldenwereld van het spel, zo stelt zij, heeft ook de werkelijkheid betekenis:

Het beeld waarmee wij spelen wordt aan en om de dingen van de werkelijke wereld ontworpen. (...) Want zonder realisering in gebaar, zonder de plaats, die aangegeven wordt door 'daar', zonder het 'iets' in de werkelijkheid, vervluchtigt de beeldenwereld en houdt ze op speelwereld te zijn. We zien dan dat het kind dromerig voor zich uitstaart. Het handelt niet, het heeft geen dingen nodig, het is in een wereld die wij geen speelwereld noemen. Wij noemen het de 'fantasiewereld' waarin het nu vertoeft (p. 37).

Vermeer wijst op zowel overeenkomsten als tegenstellingen in visie op de wijze van spelen. Waar de analytici spreken van regressief spel als 'mechanisch proces' spreekt zij van "een minder gedifferentieerde, maar meer fundamentele wijze van spelen" (p. 2). Van de behoefte aan regressief spel merkt zij op dat deze zich voordoet als een keuzemoment van het kind in vrijheid, als 'Stellungnahme'. In haar visie zijn die regressieve gedragingen processen die in de therapie methodisch gehanteerd kunnen worden. Het belang van haar visie op spel kan moeilijk overschat worden. Voor een meer uitgebreide behandeling van haar spelanalyse verwijs ik naar hoofdstuk 3 'Spel en semiotiek'.

In Nederland is de aandacht voor ontwikkelingen op spelgebied verder vormgegeven door auteurs die elk hun eigen accent hebben gelegd op het gebied van de spelontwikkeling. Bij Bladergroen (1957) staat het bewegingselement in het spelgedrag centraal. Van der Kooij (1974, 1985, 1996) richt zich op inventarisatie en kwantificering van spelgedrag op verschillende leeftijden, om vandaaruit te kunnen interpreteren en voorspellen. Zijn opvatting is dat

een nauwkeurige analyse van bewegings- en imitatiespel gebaat is bij een proces-beschrijving van het spel en niet bij een product-analyse waarbij alleen het eindresultaat telt. De Groot (1980) verzorgt een bundeling van 25 jaar spelonderzoek. Het werken met wereldmateriaal als diagnostisch materiaal in een pedagogische/didactische observatiesituatie is in Nederland verder nog uitgewerkt door Meier, Ockels & Ojemann (1983). Het wereldspel wordt door hen gebruikt als signalering- en classificeringsinstrument. De daarmee samenhangende visie is op schrift gesteld voor belangstellenden. Een wetenschappelijk publicatie is in voorbereiding. De analyse van exploratief spelgedrag krijgt een hoofdaccent in de onderzoeksactiviteiten van Rost (1986), terwijl de samenhang tussen spel en creativiteit nader is geanalyseerd door De Groot, R., Nijenkamp & Veldmate (1989) en van der Poel (1994).

Research op speltherapeutisch gebied vindt plaats door Harinck & Hellendoorn (1987). Hellendoorn heeft de methode van de beeldcommunicatie verder uitgewerkt (1992), terwijl zij zowel een spelontwikkelingsschaal als spelprogramma's voor kinderen met verstandelijke beperkingen heeft ontwikkeld. Van Berckelaer-Onnes heeft vanaf 1972 tal van publicaties het licht doen zien over kinderen met een stoornis uit het autismespectrum. Spelinterventieprogramma's voor deze groep kinderen vormen een continu onderzoeksobject. Spelprogramma's voor kinderen met meervoudige handicaps zijn ontworpen door De Moor & Van Waesberghe (1993), en Vlaskamp, van Wijck & Nakken (1993).

Deze vele activiteiten op spelgebied in Nederland hebben inmiddels voor een onderzoekstraditie gezorgd waarop ook dit onderzoek naar de kwaliteit van de vormkenmerken van verbeeldend spel wil aansluiten.

### **1.8 Vormkenmerken en Verbeeldend spel**

Deze studie vindt plaats in, hetgeen Fein (1981) noemt, de "current revival of interest in pretend play". Deze nog steeds durende aandacht wordt gekarakteriseerd als een oriëntatie op variabelen die de kwaliteit van het spel reflecteren. Ze verschilt van de voorgaande golfbewegingen: "in the range of children studied, in its structural orientation, and in its attention to variables reflecting the quality of play rather than its specific affective or thematic content" (Fein, p. 1097). Ook dit onderzoek richt zich met name op die variabelen die de kwaliteit van het verbeeldend spel onderzoeken en niet de affectieve of thematische inhoud van het spel. Deze afbakening van het onderzoeksobject gebeurt niet vanuit een onderwaardering voor de inhoud van het spel maar vanuit de verwachting dat de vormkwaliteit van verbeeldend spel medebepalend is voor de aard van de expressie, alsmede de intensiteit waarmee de spelinhoud wordt verwerkt. In de huidige tijd wordt de kwaliteit van het spel bedreigd door de toe-

nemende verletterlijking van onze communicatievormen. De beelden waarmee we met elkaar communiceren, worden aan ons worden overgebracht in een steeds letterlijker, iconische vorm. Een vorm waarin het beeld van de informatieoverdracht een sterke gelijkenis vertoont met de werkelijkheid en daar steeds moeilijker van kan worden onderscheiden. Deze wijze van informatieoverdracht is niet alleen heel concreet maar tegelijk zó indringend dat er nauwelijks iets aan de fantasie wordt overgelaten. De vraag is welke consequenties deze wijze van informatieoverdracht zal hebben voor de mate waarin de mens en in het bijzonder het jonge kind gevoeligheid zal kunnen blijven ontwikkelen voor meer symbolische, dat wil zeggen minder concrete, minder letterlijke uitingvormen.

Verbeeldend spel is één van die uitdrukkingswijzen die zich tot nu toe in de ontwikkeling van een kind in de gewone opvoedingssituatie voldoende heeft kunnen ontplooien. Blijft het 'volontplooid spel', waar Vermeer (1955) van spreekt in haar formele analyse van het spelgedrag, voldoende kansen krijgen in de huidige kinderlijke ontwikkeling?

Die vraag wordt belangrijker als men zich realiseert dat het kunnen onderscheiden van fantasie en werkelijkheid voor het kind een belangrijke voorwaarde is om zich te kunnen ontwikkelen en handhaven in de dagelijkse, vaak overprikkelende, wereld. Dat onderscheid wordt moeilijker naarmate de beelden waarmee een kind wil uitdrukken wat het heeft meegemaakt, beleefd of gefantaseerd zoveel gaan lijken op die werkelijkheid, dat het verschil tussen fantasie en realiteit steeds kleiner wordt. Misschien voor het kind zelfs verdwijnt. Een kind bij wie dat onderscheid er niet meer of steeds minder is, slaat dan bijvoorbeeld andere kinderen (of de speltherapeut) te hard met een speelgoedzwaard, vanuit de veronderstelling dat het "toch geen pijn doet" omdat dat immers op de film of de televisie ook niet blijkt. Het kind onderkent de gevolgen niet van een te echt 'spel'gedrag voor de medespeler. Want waar sprake is van spel geldt de onuitgesproken vooronderstelling dat de dubbelzinnigheid blijft gelden. Zoals Jan Ligthart in zijn *Jeugdherinneringen* (1966) opmerkte: "Twee dingen weet ik van die vechtpartijen met volkomen zekerheid. Vooreerst, dat het vechten heilige ernst was en tegelijk de prachtigste komedie" (p. 77).

Maar niet altijd functioneert de beeldenwereld van het spel even helder. Het bovenstaande maakt duidelijk dat spel verwarrend kan werken en zeker niet altijd plezier of bevrediging geeft. Dat fictie, als verbeelding van de werkelijkheid, niet altijd een positieve uitwerking hoeft te hebben, is een oud gegeven. Door de eeuwen heen is gewaarschuwd voor de negatieve invloed die de verbeelding, de fantasie, de imaginatie en de ermee gepaard gaande uitbeelding kan hebben op het gedrag van degene die 'zich verbeeldt' en op dat van anderen.



Waar over 'verbeelding' gesproken wordt komen ook vrijwel altijd de begrippen 'vorm' en 'inhoud' aan de orde. Het overheersen van één van die twee aspecten heeft ongetwijfeld gevolgen voor de aard en kwaliteit van de verbeelding. Juist in onze tijd lijkt aandacht voor de wijze van verbeelding van extra belang omdat verbeelding en werkelijkheid zo dicht tegen elkaar aan zijn komen te liggen. Door de toename van mogelijkheden om uit te drukken wat de mens bezighoudt, met name in visueel opzicht, is het onderscheid tussen de gewone en de virtuele werkelijkheid aan het vervagen. En vooral voor kinderen, bij wie het onderscheid tussen werkelijkheid en fantasie nog volop in ontwikkeling is, is het van belang hen te helpen dit onderscheid zo goed mogelijk te beheersen.

Verbeeldend spel is bij uitstek een gebied waarin kinderen het onderscheid tussen fantasie en realiteit tegenkomen en ontwikkelen. Daarom is het van belang nauwkeurig na te gaan hoe in het spel de 'imaginatio', de verbeelding wordt vormgegeven en de factoren te analyseren die daarin meespelen.

In het volgende hoofdstuk wordt het begrip verbeelding verder uitgewerkt aan de hand van meningen van denkers, wetenschappers en kunstenaars door de eeuwen heen tot in onze tijd.

## Hoofdstuk 2 Het begrip 'Verbeelding' in historisch perspectief

*"De verbeelding is de grootste  
kracht die wij allen hebben"*

Adriaan van Dis - 1999

### 2.1 Inleiding

Over het vermogen van de mens om tot verbeelding te komen is veel gedacht en geschreven, zowel in negatieve als positieve zin. In negatieve zin kan het verbeeldend vermogen de mens meeslepen in gedachten en handelingen die wellicht beter niet gerealiseerd kunnen worden. Dan klinkt vaak een waarschuwendende toon. In positieve zin illustreert verbeelding juist de unieke kwaliteit van de mens. Dan klinkt vaak een idealiserende toon alsof verbeelding alleen maar tot iets goeds kan leiden. Verbeelding kan echter ook gezien worden als een verschijnsel met twee tegengestelde kanten.

In dit hoofdstuk komen verschillende auteurs aan bod die opvallende gedachten hebben geformuleerd over het begrip 'verbeelding'. Eerst worden die auteurs behandeld die zich in negatieve zin hebben uitgelaten over verbeelding, vervolgens hen die positief tegen verbeelding aankijken, om te besluiten met hen die zowel positieve als negatieve kanten van verbeelding naar voren brengen. De keuze van citaten pretendeert zeker geen volledigheid en is gemaakt vanuit het criterium dat ze te maken hebben met het verschijnsel 'spel'.

### 2.2 Over het gevaar van verbeelding

Plato (427–347 v. Chr.) was van mening dat de beschermers van de gemeenschap, die het volk moesten leiden, zich niet moesten bezig houden met uitbeelding:

Ze mogen niet leren zich in andere mensen en beroepen te verplaatsen. Als ze al iets mogen nabootsen, zijn dat vanaf hun vroegste jeugd alleen de dingen die bij hen passen: wilskracht, zelfbeheersing, integriteit, onafhankelijkheid en dergelijke. Onbeschaafd en minderwaardig gedrag mag niet beschreven worden en mogen zij niet goed kunnen nabootsen, want nabootsing van gedrag leidt uiteindelijk tot het gedrag zelf (Politeia, p. 68).

Plato verbindt ook grote gevolgen aan het onjuist hanteren door kinderen van het verschil tussen fantasie en realiteit in hun spel. Je zou kunnen zeggen dat hij tegen spel is met een idiosyncratisch karakter. Hij stelt dan ook voor om de uitingsvormen van het spel te beperken tot louter imitatie spel, waarin het kind zich richt op de wijze van bestaan in de toekomst. De werkelijke wereld wordt door Plato opgevat als een nabootsing van de ware zijnsvormen of de 'Ideeën', zodat imitatie van die werkelijke wereld door hem als nog verder verwijderd van de

waarheid werd beschouwd. Daarmee kiest Plato voor een veilig, om niet te zeggen bijna angstig standpunt waarmee hij de behoefte bij de mens aan imitatie, en daarmee aan 'mimesis', (uitbeelding, nabootsing) in een eenzijdig daglicht plaatst. Het oorspronkelijke Griekse woord 'mimesis' wordt in het Latijn onder meer vertaald als 'imitatio', waarmee vooral het letterlijke karakter van uitbeelding naar voren komt.

Vele eeuwen later gaat een groot denker als Thomas van Aquino (1225–1274) in op het verschil tussen het zintuiglijke beeld ('sense-image') en het vermogen tot verbeelding ('imaging-faculty'). In zijn inleiding tot het werk van Thomas van Aquino schrijft Martin (1989):

For Aquinas, as for the empiricists, all our thought and knowledge has its origins in our senses: he rejects the notion of innate knowledge. We see or in some other way sense a thing, receiving different sensations from it in our different senses, according to their nature and capabilities. This is something we have in common with the non-rational animals: as is the fact that we are able to make up out of the diverse information coming from the senses a sense-image (phantasma) of what is sensed. This is in virtue of the imaging-faculty (phantasia), which all sensitive creatures possess. The next step in the process is one that is proper to human beings. Our intellect has two aspects: an aspect in which it is an active power, that effects a change in the information received and collected in the sense-image, and an aspect in which it is a passive power in which that information so changed is received. The intellect, then, in so far as it is an active power, one that acts on the object of thought, makes the sense-image the object of its consideration (passage 9, article 4, p. 118).

In deel 11 van de *Summa*, dat handelt over de 'Ethica' geeft Thomas van Aquino weer hoe hij denkt over de verbeelding als oorzaak van alle kwaad: "The devil is not directly the cause of sin, but he incites by working on the imagination and the sensuous impulse of man, as men or things may also do" (IEP, 1997).

Aan de verwoestende kracht van de verbeelding wordt een apart hoofdstuk gewijd door Montaigne (1533-1592) in zijn *Essays*, (1993, vert. de Graaff):

Ik behoor tot degenen door wie de kracht van de verbeelding zeer sterk wordt gevoeld. Iedereen wordt er door geraakt, maar sommigen worden er door overweldigd. Mijn verbeelding werkt diep op mij in en mijn methode is er aan te ontsnappen in plaats van er weerstand aan te bieden. (...) Ik vind het niet vreemd dat mensen die hun verbeelding de vrije hand geven en aanmoedigen, er koortsen van krijgen en er aan sterven (p. 123).

Cervantes (1547–1616) beschrijft hoe Don Quichotte zich op zijn sterfbed bewust wordt van de verderfelijke invloed van de literaire verbeelding, de fictie, zoals die door boeken tot ons komt:

Ik heb mijn verstand wedergekregen, vrij en onbelemmerd, verlost van de duistere schaduwen der onwetendheid die mijn ijdel en voortdurend lezen van de verfoeilijke ridderboeken erop wierpen. Thans doorzie ik hun dwaasheid en bedrieglijkheid en ik betreur slechts dat dit inzicht zo laat is gekomen dat er mij geen tijd meer blijft mijn leven enigszins te beteren door andere boeken te lezen die een licht voor de ziel zijn (Weremeus Buning, 1988, p. 779).

Dat de verbeelding een afgeleide, en dus 'mindere' werkelijkheid is formuleert Spinoza (1632-1677) in het tweede boek van zijn *Ethica: De Natuur en de oorsprong van de menselijke geest* (Krop en van Bunge, 1997). Hij geeft aan dat de mens zijn algemene begrippen vormt:

1. Uit de afzonderlijke dingen, die door de zintuigen verminkt, verward en ongeordend aan het verstand worden aangeboden. 2. Uit tekenen, bijvoorbeeld doordat wij bij het horen of lezen van sommige woorden ons dingen herinneren en ons bepaalde ideeën vormen, die lijken op de ideeën waarmee we ons de dingen verbeelden. Beide manieren om de dingen te beschouwen zal ik in het vervolg *kennis van de eerste soort, mening, of verbeelding* [cursivering toegevoegd] noemen. 3. Ten slotte hieruit dat wij algemene begrippen en adequate ideeën hebben van de eigenschappen van de dingen. Dit zal ik *rede* noemen en *kennis van de tweede soort* [cursivering toegevoegd]. Behalve deze twee soorten van kennis is er, zoals ik in het vervolg zal aantonen, nog een derde, die wij intuïtieve wetenschap zullen noemen. Deze kennissoort schrijdt voort van het adequate idee van de formele essentie van zekere attributen Gods tot de adequate kennis van de essentie van de dingen (p. 155).

Vervolgens geeft Spinoza de hiërarchie aan in deze kennissoorten of zijnswijzen: "Kennis van de eerste soort is de enige bron van onwaarheid, die van de tweede en derde soort is echter noodwendig waar". (...) "De tweede en derde soort van kennis, maar niet de eerste, leert ons het ware van het onware te onderscheiden" (p. 156).

Vanuit deze tekst wordt aan Spinoza over het algemeen toegeschreven dat hij de verbeelding op de onderste ladder van het menselijk functioneren plaatst. Verbeelding verhindert de mens zich bewust te worden van het goddelijke en hoort bij mensen met een weinig ontwikkelde geest. Zo stelt Paetzold (2000) in zijn oratie:

Spinoza (...) lijkt geen hoge pet op te hebben gehad van de 'imaginatio'. Hij stelt de verbeelding gelijk aan de zintuigelijke waarneming. Samen vormen zij wat hij eerstegraads kennis noemt. Maar deze levert nog geen adequate kennis op. Integendeel, zij is juist de hoofdoorzaak van foutieve oordelen. (...) Zintuiglijke en visuele voorstellingen zijn voor hem weliswaar ook ideeën, maar zij zijn tot mislukken gedoemd omdat zij zich als het ware direct als een *idea corporis* op de lichamelijke wereld proberen te richten (p. 11).

Daarin verschilt Paetzold overigens van mening met anderen die de indeling van Spinoza in de drie kennissoorten in een ander perspectief willen plaatsen.

Carp (1939) benadrukt het kunstmatige van de indeling in drieën, omdat de drie slechts in onderlinge samenhang met elkaar kunnen functioneren. "In het concrete ont-

wikkelingsproces dat 's mensen geest doorloopt zijn de (...) kennisgraden niet gescheiden, maar zij zijn in de concrete existentie steeds tezamen; slechts een schematische uiteenzetting, gelijk Spinoza geeft, kan deze scheiding maken" (p. 24).

De Deugd (1966) pleit voor een andersoortige indeling van de drie kennisgraden bij Spinoza. Hij geeft aan dat Spinoza met zijn indeling in enerzijds kennis van de eerste soort en anderzijds kennis van de tweede en derde soort een onderscheid heeft gemaakt dat geleid heeft tot enige misinterpretatie van zijn bedoelingen. Zonder de traditionele indeling van Spinoza in drie kennisgraden te willen aantasten, pleit de Deugd voor een indeling waarbij de eerste twee kennissoorten, die van de verbeelding en de ratio, bij elkaar worden genomen vanwege hun relatie tot zintuiglijke ervaringen: "The first two kinds will be grouped together on the basis of their relationship to sense experience (because, it will be argued, reason, the second kind, has also its roots in sense experience) and in that way be placed in opposition to the third kind" (p. 23). Op die manier ontstaat er, zo betoogt de Deugd: "room for a revision of the traditional interpretation of Spinoza's ideas on imagination and its relation to reason, the second kind of knowledge" (p. 23). Met deze heroriëntering op het denken van Spinoza over de aard van de verbeelding wordt eveneens onderstreept dat hij in die zin geen Neo-Platonist genoemd kan worden. Van Bunge (2001) stelt in zijn oratie: "als het moderne onderzoek het ergens over eens is geworden, dan is het wel dat de 'restjes' Plato in het latere werk van Spinoza grondig zijn verwijderd. De volwassen Spinoza was zeker geen Platonist" (p.17).

In minder lovende bewoordingen laat ook Rousseau (1712-1778) zich uit over de verbeelding. Over de werkwijze van de gouverneur van Emile in de eerste jaren van het kind, samengevat in 4 maximen, zegt Rousseau in het 3<sup>e</sup> maxime:

Bij de hulp die men geeft moet men zich uitsluitend beperken tot het concreet nuttige, en nooit toegeven aan de fantasie of aan redeloze verlangens; want zolang wij hun fantasie niet wekken, zal die hen niet kwellen, aangezien de natuur die nog niet doet ontwaken (boek 1, p. 89).

In Boek II, drukt hij zich evenmin positief uit:

Voordat zijn rede ontwaakt, neemt het kind geen ideeën op, alleen beelden; en het verschil is dat beelden louter absolute kopieën zijn van de zintuiglijk waarneembare voorwerpen, terwijl ideeën interpretaties zijn van de objecten, bepaald door hun verhoudingen. Een beeld kan op zich zelf staan in de geest die zich het voorstelt; maar elk idee veronderstelt andere ideeën. Wie zich iets verbeeldt, ziet louter; wie iets inziet, vergelijkt (p. 115).

Een waarschuwing voor de onbeheersbaarheid van de verbeelding laat de Franse historicus Le Goff horen, die de verbeeldingswereld als een kernbegrip in zijn werk beschouwt. Op de

vraag tijdens een interview (Spiering, 1997) wat het 'imaginaire' nu precies is, reageert hij met:

In de verbeeldingswereld bevindt zich allereerst het beeld. Ten eerste als afbeelding, als figuratieve vorm, een tekening, een schilderij, een beeldhouwwerk. Het gaat om ideeën die zonder beeld niet kunnen bestaan. Ten tweede is er op de achtergrond van het imaginaire de notie van het 'imago', afkomstig uit de psychoanalyse: de verborgen en onbewuste vorm van sommige ideeën en fenomenen die een zeer sterke rol spelen in het gevoelsleven van individuen. In het imaginaire is die onbewuste dimensie erg belangrijk. Daardoor is de verbeeldingswereld niet werkelijk te beheersen en is zij machtig en gevaarlijk. We zien dat menselijke samenlevingen keuzen maken op grond van beelden en impulsen door middel van het imaginaire.

In zijn visie kan verbeelding leiden tot ontwrichting van de menselijke samenleving vanuit de onbeheersbaarheid en onvoorspelbaarheid van de gevolgen van verbeelding.

Sartre (1905-1980) vindt dat de werkelijkheid de fictie te boven gaat en dat het waargenomen altijd rijker is dan de verbeelding ervan. Hij heeft twee aparte publicaties gewijd aan de verbeelding. *L'imagination* (1936) en *L'Imaginaire, psychologie phénoménologique de l'imagination* (1940). In het eerste werk merkt Sartre op dat het beeld zich niet onderscheidt van het zintuig: "ou plutôt la distinction qu'on établira entre elles aura surtout une valeur pratique" (p. 15), en hij vindt ook dat het beeld, niets essentieels toevoegt: "L'image, par essence, ne pourra fournir à la pensée qu'une aide fort suspecte" (p. 15). In *L'Imaginaire*, stelt Sartre: "dans l'image, il y a une espèce de pauvreté essentielle" (p. 20). En: "on ne peut rien apprendre d'une image qu'on ne sache déjà" (p. 21). Cabestan (1999) licht toe dat voor Sartre een 'image' geen ding is maar iets relationeels: "l'image n'est pas une chose mais un rapport: elle est la conscience imageante de quelque chose" (p. 7). Het beeld is dan ook ondergeschikt aan het weten: "tout image suppose un savoir" (p. 15). Of anderszins geformuleerd: "imaginer est la forme imageante que prend la pensée elle-même lorsqu'elle se dégrade et qu'elle abandonne sa forme conceptuelle. L'image est donc par essence symbolique" (p. 19). Met deze visie op de verbeelding plaatst Sartre zich volgens Cabestan in de platonistische traditie. "La conception sartrienne s'inscrit dans une perspective platonicienne de l'image comme chute ou dégradation de l'intelligible. L'image nous offre la possibilité d'un mode de pensée et de compréhension spécifique mais inférieur". (...) Pire, l'image peut égarer la pensée" (p. 21).

### **2.3 Over de kracht van verbeelding**

Aristoteles (384-322 v.Chr.) vat 'phantasia' of 'verbeelding' op als iets dat weliswaar is verbonden met de zintuigen en perceptie maar niettemin een ander waarheidsgehalte heeft.

Waarnemingen vat hij op als waarheidsgetrouw en imaginatie als veelal 'vals', in de zin van 'niet waar'. Aristoteles kijkt niet negatief aan tegen de zintuigen zoals Plato wel deed en geeft aan het uitbeelden van het waargenomene, ofwel 'mimesis' een betekenis waarin vooral het creatieve, vernieuwende element wordt benadrukt. Hij vindt dat 'mimesis' als functie heeft de werkelijkheid op een nieuwe wijze te doen verschijnen (IJsseling, 1990). Aristoteles is van mening dat dit ook juist mogelijk is dankzij de imitatie, omdat imitatie immers nooit helemaal hetzelfde kan zijn als de werkelijkheid die wordt geïmiteerd. IJsseling (1990) vermeldt dat 'mimesis' nog tal van andere omschrijvingen kent zoals: "nabootsen, navolgen, nadoen, napaen, namaken, vervalsen, reproduceren, kopiëren, weerspiegelen, verdubbelen, afbeelden, uitbeelden, weergeven, voorstellen, herhalen en vertalen, reciteren en citeren etc." (p.7). Volgens Lawson-Tancred (De Anima, 1986, p. 85) ziet Aristoteles 'phantasia' als een "speciale vaardigheid die we bezitten om in onze geest verbeelding te produceren die verbonden is met maar niet samenvalt met het zintuig" (vertaling door de auteur). Aristoteles weidt in de Poetica ook uit over het verschil tussen het beleven van plezier aan de vorm en de inhoud van de uitbeelding:

Van de dingen die ons in de werkelijkheid pijn doen om te zien, bekijken we met plezier de meest nauwkeurige afbeeldingen. (...) En een oorzaak van dit plezier is mede het feit dat leren niet alleen de wijsgeren veel genot verschaft maar de andere mensen ook, alleen delen zij daarin slechts in geringe mate. Mensen hebben namelijk plezier in het zien van afbeeldingen omdat het resultaat van het kijken is dat zij leren en tot de slotsom komen wát in elk afzonderlijk geval [afgebeeld] is (48b.8).

In een toelichting op de *Ethica* van Aristoteles zeggen Hupperts en Poortman (1997) over het begrip waarneming bij Aristoteles:

Wanneer het zintuig de vorm heeft opgenomen wordt een beeld (phantasia) gevormd, dat in het geheugen bewaard blijft. Daaruit kan de mens, in onderscheid met de dieren, het beeld weer oproepen, zodra hij dat wil. Het opnemen van de vorm door middel van het zintuig als onderdeel van de ziel heeft een verandering van de ziel tot gevolg. Het opnemen betekent het 'leren kennen' van datgene wat is waargenomen (p. 46).

En over het belang van de vorm, die de inhoud van de dingen kenbaar maakt, merken zij op:

De dingen bestaan wel onafhankelijk van ons en van ons denken erover, maar de aard van de dingen is voor ons kenbaar. Deze overtuiging van Aristoteles is ook van beslissend belang voor de wijze waarop volgens hem de 'nous', het intellect functioneert. Het intellect is een functie of een vermogen van de ziel, dat ontvankelijk is voor alle vormen of universalia die er zijn (p. 47).

Over het denken via de beelden van de fantasie zeggen zij:

In het proces van het vormen van universalia speelt de phantasia, het vormen van beelden, een belangrijke rol. Herhaalde waarneming van een voorwerp legt een beeld vast van dat specifieke object. Het denken is op deze beelden aangewezen, dat wil

zeggen: het denkproces verloopt altijd via beelden, die afkomstig zijn van concrete voorwerpen. Door identieke beelden te combineren ontstaan de universalia. Denken, hoe abstract ook, is dus, volgens Aristoteles, altijd gebaseerd op empirische kennis (p. 48).

Van der Ben & Bremer (1988) geven het verschil tussen Plato en Aristoteles op dit punt als volgt weer:

Aristoteles deelde Plato's wereldbeeld niet. Voor hem moest de wereld bestudeerd worden in deze wereld zelf (technisch uitgedrukt: voor Aristoteles zijn de universalia (het algemene) in de bijzondere dingen en zijn ze vanuit deze laatste te kennen; voor Plato zijn de universalia gescheiden van de bijzondere dingen en moeten ze los daarvan gekend worden (p. 10).

Het verschil tussen de visies van Plato en Aristoteles op het begrip 'mimesis' vatten zij als volgt samen: "Zoals door Plato gebruikt komt mimesis het meest overeen met 'nabootsing', zoals door Aristoteles met 'uitbeelding' (p.11). Dit verschil in opvatting tussen Plato en Aristoteles over 'mimesis' is van belang voor een goed begrip van hun opvattingen over spel en de consequenties die zij aan de vormgeving daarvan verbinden. Plato wil, met zijn nadruk op letterlijke imitatie, dat de inhoud van de verbeelding zo dicht mogelijk aansluit op de werkelijkheid van het dagelijks leven. Aristoteles daarentegen, met zijn nadruk op de vormenkenmerken van de verbeelding, beperkt de inhoud van de verbeelding niet tot de feiten van het dagelijks leven en geeft juist ruimte aan de beleving ervan.

John Locke (1632–1704) betoogt in het vierde boek van zijn *Essay concerning Human Understanding* dat ideeën, die hun oorsprong vinden in de ervaring, verschillen van die welke te maken hebben met geheugen en verbeelding. De laatste ideeën worden volgens hem geproduceerd zonder enige actie van de persoon zelf en "therefore must necessarily be the product of things operating on the mind, in a natural way, and producing therein those perceptions which by the Wisdom and Will of our Maker are ordained and adapted to" (Essay IV, iv 4, 1990). Daarmee plaatst Locke de verbeelding op een hoger plan dan het louter menselijke, waarmee hij de verbeelding in feite idealiseert en ook lijkt te onttrekken aan de werkelijkheid als oorsprong van de verbeelde gedachte.

Dat verbeelding onlosmakelijk verbonden is met de zoektocht van de mens naar waarheid is de mening van Peirce (1838–1914), de Amerikaanse filosoof en logicus, wiens gedachtegoed uitvoerig aan de orde komt in hoofdstuk 4 van deze studie:

When a man desires ardently to know the truth, his first effort will be to imagine what that truth can be. He cannot prosecute long without finding that imagination unbridled is sure to carry him off the track. Yet nevertheless, it remains true that there is, after all, nothing but imagination that can ever supply him an inkling of the truth. (...) It is not too much to say that next after the passion to learn there is no quality so



indispensable to the succesful prosecution of science as imagination (Buchler, 1955, p. 43).

Verbeelding wordt door Proust (1871–1922) beleefd als de enige mogelijkheid om aan de feitelijkheid van ervaringen te ontsnappen. Verbeelding is voor hem zelfs een voorwaarde om de essentie van het leven te kunnen ervaren:

Menigmaal, in de loop van mijn leven, had de werkelijkheid mij teleurgesteld doordat, wanneer ik die waarnam, mijn verbeelding, mijn enige instrument om van de schoonheid te genieten, er niet op gericht kon zijn, *krachtens de onontkoombare wet die wil dat men zich slechts kan verbeelden wat afwezig is*.<sup>1</sup> En hier bleek plots de rechtskracht van die harde wet te zijn opgeheven, buiten werking gesteld door een wonderbaarlijk expediënt van de natuur, waarmee een gewaarwording – geluid van vork en hamer, zelfde boektitel, enz. was gaan vonken zowel in het verleden, wat mijn verbeelding in staat stelde er gevoelig voor te zijn, als, tegelijkertijd, in het heden, zodat een ware opschudding van mijn zintuigen door het gekletter, de aanraking met het linnen enz., de dromen van de verbeelding iets erbij had geschonken waar ze doorgaans van verstoken zijn, het existentiebegrip – en langs die listige weg mijn wezen in staat had gesteld te bemachtigen, te isoleren en stil te zetten – voor de duur van een flits – wat het nimmer bevat: een beetje tijd in onvermengde staat (Proust, 1927, vert. Thérèse Cornips, 1999, p. 13).

De Jong (2000) stelt dat voor Proust het herleiden van een kunstwerk tot louter biografische gegevens van de kunstenaar zinloos was. Over de functie van verbeelding zoals die in een roman naar voren komt, formuleert de Jong als Proustiaanse gedachte:

Wie het geheim van een roman zo probeert te ontcijferen, zoekt op de verkeerde plaats, namelijk in de ervaring, terwijl kunst pas daar ontstaat waar verbeelding en ervaring elkaar ontmoeten. Pas in de kunst toont zich de ware realiteit, het echte leven, niet als een artistiek gezuiverde replica of reconstructie, maar als een tijdloze transformatie ervan. De gedachte dat verbeelding niets anders is dán de werkelijkheid hield voor Proust tevens een reductie van de werkelijkheid in, die ten koste gaat van het ervaren ervan. Het ervaren van de werkelijkheid vindt volgens Proust juist plaats in de verbeelding, zoals dat in de kunst gebeurt.

Ook in de wetenschap speelt verbeelding een rol. Over het belang van de verbeelding als onderdeel van de empirische methode van Dewey (1859–1952) vermeldt Field (1996):

the appropriate method for moral and social questions is the same as that required for solving questions concerning matters of fact: an empirical method that is tied to an examination of problematic situations, the gathering of relevant facts, and *the possible solutions of imaginative consideration* [cursivering toegevoegd] of that, when utilized, bring about a reconstruction and resolution of the original situation (p. 8).

Het past bij de zienswijze van Dewey die, volgens Field, in zijn ethische en sociale geschriften pleit voor een "open-ended, flexible and experimental approach to problems of

---

<sup>1</sup> In de eerste druk is dit onjuist vertaald als: "krachtens de onontkoombare wet die wil dat men zich niet kan verbeelden wat er niet is".

practice aimed at the determination of the conditions for the attainment of human goods" (p. 9).

In het werk van Vaihinger (1852-1933) wordt aan de verbeelding een grote rol toebedeeld. Zijn hoofdwerk *Die Philosophie des Als Ob* (1923) gaat over de onmisbare betekenis die het fictieve, het imaginaire heeft voor het wetenschappelijk denken. Een van zijn formuleringen hieromtrent luidt:

Also das Imaginäre (das Abstrakte, Ideelle) hat seine Berechtigung trotz seiner Unwirklichkeit. Ohne solches Imaginäre sind weder Wissenschaft noch Leben möglich in höchster Form. Das ist eben die Tragik des Lebens, dass die wertvollsten Begriffe, realiter genommen, wertlos sind. So kehrt sich der Wert der Realität um (p. 61).

Vaihinger betoogt dat het imaginaire, het fictieve, een brug kan slaan tussen de twee wetenschappelijke stromingen van het Idealisme en het Positivisme. Volgens Vaihinger is de tegenstelling tussen deze twee benaderingswijzen een ogenschijnlijke en geen wezenlijke:

Die Philosophie des Als Ob (...) ist Positivismus, indem sie mit aller Entschiedenheit und Offenheit einzig und allein im Gegebenen fusst, in den empirischen Empfindungsinhalten (...); aber die 'Philosophie des Als Ob' ist andererseits doch Idealismus, indem sie aus jenen intellektuellen und ethischen Bedürfnissen entstandenen 'Ideen' anerkennt und herübernimmt als nützliche, wertvolle Fiktionen der Menschheit, ohne deren 'Annahme' das menschliche Denken, Fühlen und Handeln verdorren muss (p. XX).

Daarmee zegt Vaihinger dat, hoewel de fictieve imaginaire ideeën niet bewijsbaar of aantoonbaar zijn, ze als uitgangspunt dienen voor de verdere ontwikkeling van wetenschappelijk denken en het menselijk bestaan.

Ricoeur (1991) is over 'het fictieve' van mening dat het verbinden van 'imaginatie' en 'representatie' ten koste is gegaan van de dynamiek die in het verbeelden aanwezig is. Hij vindt dat er geen theorie van verbeelding is die recht doet aan het basale onderscheid tussen "image as fiction and image as copy. Stubborn prejudices tend to identify the notion of image with that of a replica of a given reality" (p. 118). Het al of niet aanwezig zijn van iets is een gegeven van dezelfde realiteit, terwijl bij verbeelding in de zin van 'fictie' geen sprake is van een reeds bestaande referent. Ricoeur zegt daarover:

In the case of fiction, on the contrary, there is no given model, in the sense of an original already there, to which it could be referred. Of course, if you treat fiction as a complex image you may refer your elementary images one by one to corresponding entities in the world. But you have displaced the difficulty. It's the new combination which has no reference in a previous original to which the image would be the copy. And this defines the status of unreality. Unfortunately, absence and unreality are very often confused (p. 120).

Ricoeur gebruikt de term 'productive reference' (1991, p. 121) om aan te geven wat het creatieve element is in het proces van verbeelding. "Because it has no previous referent, it may refer in a productive way to reality, and even increase reality" (p. 121). Hij vindt dat we af moeten van "the classical assumption that images are derived from perception" (p. 121). In plaats van de koppeling van 'beeld' en 'waarneming' pleit hij voor een koppeling tussen 'beeld' en de productieve aspecten van taal. Hij wil daarmee laten zien dat "the emergence of new meanings in the sphere of language generates an emergence of new images" (p. 122). Ricoeur vindt dat het de rol van verbeelding is ons los te maken van de realiteit:

to suspend our attention to the real, to place us in a state of non-engagement with regard to perception or action, in short, to suspend meaning in the neutralized atmosphere to which one could give the name of the dimension of fiction. In this state of non-engagement we try new ideas, new values, new ways of being in the world. Imagination is this free play of possibilities. In this state, fiction can (...) create a redescription of reality (p. 128).

Met deze theoretische opmerkingen over de verhouding 'verbeelding' en 'werkelijkheid' onttrekt Ricoeur de verbeelding niet aan de werkelijkheid. In zijn visie voegt 'verbeelding' juist iets nieuws toe aan de bestaande werkelijkheid. Daarmee benadrukt hij verbeelding als een creatieve factor in het menselijk bestaan.

Mook (1997) is ervan overtuigd dat: "the use of imagination in psychotherapy is of paramount importance but that its significance is vastly underrated in our fast-moving, post-technological world with its overly strong emphasis on cognition and information-processing" (p. 3). Zij noemt Gadamer en Ricoeur als twee theoretici die een belangrijke bijdrage hebben geleverd op het gebied van verbeelding en de mogelijkheden die het spel biedt om met betekenisverlening om te gaan.

#### **2.4 Over gevaar én kracht van de verbeelding.**

Over de kracht van de verbeelding in de vorm van het theatrale schrijft Augustinus (354-430 n. Chr.) in zijn *Belijdenissen* (boek III, caput II):

Geestdriftig ging ik op in de theatervoorstellingen, vol beelden van mijn ellende en vol brandstof voor mijn vuur. Hoe moeten wij verklaren dat de mens daar verdriet wil hebben bij het kijken naar smartelijke en tragische voorvallen, waarvan hij toch zelf niet het slachtoffer zou willen zijn? En niettemin wil hij er verdriet door ondergaan, de toeschouwer, en is juist dat verdriet zijn genot" (vert. Wijdeveld, 1985, p. 63 e.v.)

Daarmee beschrijft hij de dubbelheid in het ondergaan van verbeelding, namelijk enerzijds een zó sterke identificatie dat het uitgebeelde lijden wordt meebeleefd en tegelijkertijd het

genot, omdat het lijden weliswaar wordt gedeeld maar het niet het eigen lijden betreft. De parallel van deze tekst met de eerder geciteerde tekst van Aristoteles (zie p. 52) is opvallend.

Hume (1711-1776) meent dat onze opvattingen en overtuigingen ('beliefs') het resultaat zijn van gewoontevorming, waarbij slechts "via het constateren van gelijkenis ('resemblance'), naburigheid en aansluiting ('contiguity'), en oorzakelijkheid ('causation')" (Jansen, 2004, p. 9) de onbeteugelbare verbeeldingskracht valt te beteugelen.

Door Kant (1724–1804) wordt de verbeelding als een productief en reproductief verschijnsel opgevat:

Die Einbildungskraft (*facultas imaginandi*), als ein Vermögen der Anschauungen auch ohne Gegenwart des Gegenstandes, ist entweder productiv, d.i. ein Vermögen der ursprünglichen Darstellung des letzteren, (...) welche also vor der Erfahrung vorhergeht, oder reproductiv, der abgeleiteten, (...) welche eine vorher gehabte empirische Anschauung in's Gemüth zurückbringt (1899, p. 59).

Kant vindt de 'productieve verbeelding' echter niet scheppend van aard, hoe betoverend die verbeelding ook kan zijn:

Die Einbildungskraft ist entweder dichtend (productiv), oder blos zurückrufend (reproductiv). Die productive aber ist dennoch darum eben nicht schöpferisch, nämlich nicht vermögend, einen Sinnenvorstellung, die vorher unserem Sinnesvermögen nie gegeben war, hervorzubringen, sondern man kann den Stoff zu derselben immer nachweisen (p. 59). (...) Wenn also gleich die Einbildungskraft eine noch so grosse Künstlerin, ja Zauberin ist, so ist sie doch nicht schöpferisch, sondern muss den Stoff zu ihren Bildungen von den Sinnen hernehmen (p. 60).

Wanneer in de verbeelding het contact met de zintuigen er niet is, spreekt Kant van 'fantasie' en noemt hij de verbeeldende persoon een 'fantast': "Die Einbildungskraft, sofern sie auch unwillkürlich Einbildungen hervorbringt, heisst Phantasie. Der, welcher diese für (innere oder äussere) Erfahrungen zu halten gewohnt ist, ist ein Phantast" (p. 59). Met deze uitspraak geeft Kant aan dat er een verbinding moet zijn tussen de verbeelding en de werkelijkheid die verbeeld wordt. Niet door de aanwezigheid van onderwerp zelf, maar via de zintuiglijke indrukken daarover. Wanneer er sprake is van verbeelding 'ins Blaue hinein' dan bestempelt Kant dit als 'fantasie', welk begrip hij daarmee een pejoratieve lading geeft. Elders drukt Kant zich nog sterker uit door te stellen dat reproductieve verbeelding die harmonieert met de verbeelde begrippen, geniaal is en dat er sprake is van dweperij waar dat niet zo is: "Die Originalität (nicht nachgeahmte Production) der Einbildungskraft, wenn sie zu Begriffen zusammenstimmt, heisst Genie; stimmt sie dazu nicht zusammen, Schwärmerei" (p. 65). Hoe belangrijk Kant de verbeelding vindt geeft hij aan in zijn hoofdwerk *Kritik der reinen Vernunft* (1781). Daarin schematiseert hij zijn categorieën en omschrijft hij het begrip schema

als "a universal procedure of imagination in providing an image for a concept" (Ricoeur, 1991, p. 126). Of, zoals het in de meest recente Nederlandse vertaling van de *Kritiek van de zuivere rede* (2004) luidt: "Deze voorstelling nu van een algemene methode van de verbeeldingskracht om aan een begrip zijn beeld te geven, noem ik het schema voor dat begrip", p. 228). Het belang dat Kant hecht aan een verbinding tussen verbeelding en de verbeelde werkelijkheid vinden we terug bij Vermeer (1955) wanneer zij met betrekking tot 'het spel als toevluchtsoord' stelt: "Doordat de werkelijkheid meer losgelaten wordt en dus de correctie daaruit minder invloed heeft, ontstaan vooral hier de beelden, die met de fantasie-woekering te vergelijken zijn" (p. 74).

Hoe belangrijk het is dat de rede in de verbeelding aanwezig blijft brengt Goya (1746-1828) onder woorden, de kunstenaar die als geen ander de verschrikkingen van de oorlog in prenten en schilderijen heeft afgebeeld. Zo zegt hij: "De verbeelding, door de rede verlaten, brengt monsters voort", om er aan toe te voegen: "Met haar verenigd is zij de moeder der kunsten en de bron van alle wonderen" (Depondt, 1996).

Verbeelding wordt door Sigmund Freud (1856–1938) opgevat als een verschijnsel dat enerzijds behoort tot het primaire (onbewuste) proces en anderzijds ook in bewuste vorm, zoals symbolisatie, tot uiting komt. Verbeelding in de laatste vorm, als product van het krachtenspel tussen bewust en onbewust, vindt zijn oorsprong in het ontbreken van iets, met frustratie als gevolg. Vandaar dat zijn theoretische visie op het verbeeldend vermogen bij de mens wordt aangeduid met de term 'deficiëntie theorie'. Zo wordt de eerste speelse handeling van de baby verklaard vanuit het niet meer beschikbaar zijn van de moeder voor voeding. Dat is het moment waarop de baby zich een beeld gaat vormen van de ontbrekende moeder, als alternatief voor de reële moeder. Freud (vert. A. Morriën & H. Mulder, 1981) spreekt over fantasie dan ook als "vervangende bevrediging" (p. 82) en stelt vast (vert. H.W. Bakx, Th. Graftdijk, W. Oranje & E. Wolff, 1983):

dat wie gelukkig is nooit fantaseert, alleen degenen die onbevredigd is. Onbevredigde wensen. zijn de drijvende krachten achter fantasieën en iedere fantasie afzonderlijk is een wensvervulling, een correctie op een onbevredigde werkelijkheid. De stuwende wensen verschillen al naar gelang geslacht, karakter en levens-omstandigheden van de fantaserende persoon, maar laten zich zonder moeite in twee hoofdcategorieën onderbrengen. Het zijn of eerezuchtige wensen die dienen om de persoonlijkheid een hoger aanzien te geven, of erotische wensen (p. 16).

En over de verbeelding door kinderen van hun wensen in het spel merkt Freud (vert. Bakx e.a., 1983) op:

Het kind liet zich bij zijn spel door wensen leiden, feitelijk door die ene wens die het kind helpt opvoeden, namelijk om groot en volwassen te zijn. Het speelt altijd 'groot

zijn' en imiteert in zijn spel wat het over het leven van volwassenen aan de weet gekomen is. Het heeft dan ook geen reden deze wens te verbergen (p. 15 e.v).

Berkouwer (1994) stelt dat in de meeste psychoanalytische beschouwingen de kinderlijke ontwikkeling wordt beschreven als een aanvankelijk uitsluitend *lichamelijke* ontwikkeling:

waarbij de interacties met de omgeving tot desillusioneringen leiden: het onbevredigd blijven van de instinctieve en libidineuze behoeften van het kind maakt tegelijkertijd het fantaseren mogelijk, maar wel op voorwaarde dat de frustratie verdragen kan worden, of met andere woorden: er moet sprake zijn van 'optimale' desillusionering (p. 87).

Berkouwer noemt Laplanche en Pontalis (1973) die van mening zijn dat "de oorsprong van de fantasie ligt in de gehallucineerde bevrediging van het verlangen: de baby herhaalt in de vorm van een hallucinatie de ervaring van de oorspronkelijke bevrediging" (p. 87). Laplanche en Pontalis onderstrepen dat Freud in zijn benadering van de verbeelding weigerde:

to be restricted to a choice between one approach, which treats phantasy as a distorted derivative of the memory of actual fortuitous events, and another one which deprives phantasy of any specific reality and looks upon it merely as an imaginary expression designed to conceal the reality of the instinctual dynamic (p. 315).

Freud treedt met zijn opvattingen over verbeelding in de voetsporen van zowel Aristoteles als Augustinus die zich beiden verwonderen over het genot dat de verbeelding teweeg kan brengen in tragedies, ondanks hun vaak deerniswekkende inhoud.

Het onderscheid dat Jung (1875–1961) aanbrengt tussen de grenzenloze 'phantasia' en de beheersbare 'imaginatio' heeft weliswaar betrekking op zijn ideeën over de waarde van dromen, maar kan evenzeer worden toegepast op de beelden die in het spel naar voren komen. Hij beschrijft de 'imaginatio' als:

een werkelijk en letterlijk te nemen verbeeldingskracht overeenkomstig het klassieke gebruik van het woord, en in tegenstelling tot 'phantasia', wat hooguit een 'inval' in de zin van een wezenloze gedachte betekent. (...) De 'imaginatio' is een actief oproepen van (innerlijke) beelden, van een tweede natuur, een wezenlijke presentatie van het denk- en voorstellingsvermogen: geen bodemloos of doelloos een eind weg fantaseren, dus niet een spelen met fantasieobjecten, maar een poging tot het vatten van innerlijke gegevens, en deze natuurgetrouw weergeven in bepaalde voorstellingen (Jung, deel 5, p. 179 e.v.).

Volgens Singer (1973) hoort verbeelden tot het vermogen van de mens om, zoals K. Goldstein (1940) beschreef "to take an attitude toward the possible" (p. 129). Singer (1973) is van mening dat het verbeeldend vermogen voordelen biedt boven het wellicht snellere verbale systeem: "Through imagery, we can reproduce earlier material more effectively than by simply making use of the verbal label for an event" (p. 131). Singer (1973, 1974) ziet

verbeelden als "een essentieel aspect van de cognitief-affectieve ontwikkeling, een sterk persoonlijk bepaalde wijze van omgaan met en verwerken van binnenkomende informatie uit de realiteit, waarin de mogelijkheden van die realiteit zelf ver worden overschreden" (Harinck & Hellendoorn, 1987, p. 29). Singer (1973) vindt het ook zeer aannemelijk dat één van de gevolgen van het verbeelden in spel bij een kind leidt tot:

an increasingly differentiated self-concept or awareness of self. In effect, by practicing a variety of make-believe selves and roles, a child gradually differentiates himself out from the field around him and sees many options within himself that are not automatically called for by the external situation. (p. 206).

Singer (1977) belicht ook de positieve effecten van de identificatie via verbeelding met verschillende, soms tegengestelde rollen. Hij haalt een onderzoek aan van Gould (1972):

which suggests that those children who play more imaginatively and, therefore, take the role both of the aggressor and the victim of aggression in a story they have constructed, are more likely to be sensitive to the implications of violence and be less likely to engage in direct aggression (p. 133).

Een van de stellingen van Singer (1985) luidt dat "het kind dat zijn vermogen tot verbeelden goed heeft ontwikkeld waarschijnlijk minder gevoelig is voor emotionele storingen of anti-sociaal gedrag" (p. 35). Hij vindt het ook zeer aannemelijk dat één van de gevolgen van het verbeelden in spel bij kinderen leidt tot "an increasingly differentiated self-concept or awareness of self. In effect, by practising a variety of make-believe selves and roles, a child gradually differentiates himself out from the field around him and sees many options within himself that are not automatically called for by the external situation" (1973, p. 206). Toch waarschuwt Singer (1973) ook tegen het idealiseren van het verbeeldend vermogen van kinderen. Op grond van 30 jaar research en klinische observaties meent hij te kunnen concluderen dat er belangrijke individuele verschillen zijn in het vermogen en de bereidheid van kinderen om zich in verbeeldend spel te engageren.

In ons land heeft Vermeer, in aansluiting op de visie van Langeveld, een therapiemethode voor kinderen ontwikkeld waarin 'verbeelden' via spel een centrale plaats inneemt. De communicatie tussen therapeut en kind verloopt hoofdzakelijk via de beelden van het spel, vandaar de naam 'beeldcommunicatie'. Harinck & Hellendoorn (1987) hebben voor verwetenschappelijking van deze methode gezorgd. In hun research sluiten zij aan op de visie van Tomkins (1962, 1963) en Neisser (1967):

die beiden imagery beschouwen als het intrapsychisch correlaat van de waarneming, en dit beschrijven als het constructieve proces van bewerking van binnenkomende informatie. Het product ervan is een 'image', niet een fotografisch beeld van de werkelijkheid, maar een eigen 'beleving' ervan (Hellendoorn e.a., 1992, p. 39).

In de psychotherapeutische methode 'beeldcommunicatie' krijgt de verbeelding via spel een algemene therapeutische betekenis, doordat de therapeut zich samen met het kind in diens zelf ontworpen speelwereld begeeft. Dit kan bij het kind leiden tot een verandering van de beleving, die daardoor weer gangbaar en communiceerbaar gemaakt. Op die manier wordt de gestoorde betekenisverlening van een kind beïnvloed. Maar ook bij deze methode wordt gewaarschuwd voor wat het verbeelden teweeg kan brengen:

Verbeeldend spelen betekent: je (moeten) overgeven aan het imaginaire, aan het 'net-echte'. Er zijn kinderen voor wie dit bedreigend is. Dat geldt vooral voor kinderen, die uit existentieel verwaarlozende opvoedingssituaties komen. Deze kinderen hebben zo weinig greep op de werkelijkheid dat zij de dubbelzinnigheid der verbeelding niet aankunnen (p. 154 e.v.).

Het onbegrensde karakter van verbeelding wordt door Wagenaar (1995) verwoord, in een samenspraak met Elisabeth Loftus, de Amerikaanse psychologe die zich gespecialiseerd heeft op het gebied van het geheugen. "Ik zou zeggen dat er, voor zover we weten, geen grenzen zijn aan de verbeelding. De verbeelding kan prachtige dingen verzinnen en volkomen onware verhalen. De verbeelding is grenzenloos" (p. 310).

In het boek *Zwanen schieten* vertelt Hella Haasse (1985) over haar bijdrage aan een door de Letterenfaculteit van de Leidse universiteit en het Institut Français de La Haye georganiseerde lezingendag, met als thema *Le Roman, le Récit, et le Savoir*. In het kader van 'Verbeelding, relaas, kennis' koos zij voor het onderwerp 'Roman, Reflet et Prémonition', "het verzonden verhaal als projectie van ervaring, of als onder woorden gebrachte verkenning van nog niet eerder waargenomen samenhang" (p. 7). Wat zij vertelt over het essentiële van de romankunst is een pleidooi voor het erkennen van de grote waarde van verbeelding. Dat die niet zonder vorm kan verduidelijkt zij door de nauwkeurigheid van de verbeelding te koppelen aan de kwaliteit van de waarneming en de uitdrukking daarvan in de stijl van de auteur: "La justesse de l'imagination est étroitement liée à la qualité de la perception et à l'expression de celle-ci dans le style de l'auteur" (Hillenaar & v.d. Starre, 1985, p. 49).

## **2.5 Verbeelding, samengevat**

Filosofen, kunstenaars en menswetenschappers hebben door de eeuwen heen zeer verschillend gedacht over de kracht of het gevaar van de verbeelding. Hoe verschillend die gedachten ook zijn, ze bevatten alle elementen die waardevol genoeg zijn om te betrekken in het denken over de mogelijkheden die 'verbeelding' biedt in het verbeeldende spel van het jonge kind. De visies van zowel Plato als van Aristoteles verdienen aandacht tegen de achtergrond van



huidige ontwikkelingen in de cultuur op het gebied van de 'mimesis'. Plato's waarschuwing tegen een al te ver van de werkelijkheid verwijderde fantasie bevat ook nu nog een kern van waarheid. De nadruk die Aristoteles legt op de structuur van het drama geeft ook aan dat het omgaan met verbeelding geen sinecure is. De emotionele inhoud van het dramatische spel vraagt volgens Aristoteles om een beveiliging middels de vorm. Deze twee, schijnbaar tegen- gestelde, visies kunnen wellicht vruchtbaar gebruikt worden in een geactualiseerde her- definiëring van het onderscheid tussen fantasie en werkelijkheid. De kern van de visies van Plato en Aristoteles is in de tijd na hen blijven doorklinken in de meningen van anderen. Het verschijnsel 'verbeelding' is men blijven beschouwen als een verschijnsel dat tweërlei kan worden opgevat. Verbeelding werkt ofwel negatief vanuit het afgeleid zijn van de werkelijk- heid waardoor het een destructieve invloed kan uitoefenen. Ofwel verbeelding wordt positief beoordeeld als een fenomeen dat onmisbaar is voor de menselijke samenleving. Tot voor kort werd daaraan de visie gekoppeld dat de verbeelding, zoals die in de 'grote verhalen' vorm en inhoud kreeg, tevens zin en betekenis gaf aan het menselijk bestaan.

In het postmodernisme, de meest recente filosofische stroming, worden de eerdere, 'moderne' aannamen van stabiliteit, objectivisme en geloof in rationele, analytische controle verworpen. In het postmodernisme wordt ook de pretentie van een allesomvattende theorie van de werkelijkheid losgelaten. Lyotard (1988) noemt het postmodernisme "met een extreme simplificatie (...) het ongeloof aan de metavertellingen" (p. 26). Mook (1997) stelt dat het postmodernisme de sociale constructie van de realiteit benadrukt, alsmede de interpretatieve aard van het menselijk bestaan en dat dit in de plaats is gekomen van de 'grote verhalen' die niet meer voldoen. In de plaats van uniformiteit op het gebied van de betekenisverlening geldt nu de pluriformiteit in alle uitingsvormen van de mens in de samenleving. Daarmee verliezen de 'grote verhalen' als uitingen van het geloof in de vooruitgang van de menselijke beschaving, hun waarde en betekenis. In de visie van het postmoderne denken lijken deze twee tegengestelde standpunten te worden verenigd door verbeelding niet langer te binden aan 'representatie' van de werkelijkheid. In de fictie, de verbeelding, wordt het gebied van de 'onwerkelijkheid' gecreëerd, zonder duidelijke referentie aan de bestaande werkelijkheid, waardoor juist een nieuwe werkelijkheid kan ontstaan.

In mijn visie op deze soms sterk uit elkaar liggende meningen zijn het juist de vormkenmerken van het spel die het individu kunnen helpen om flexibel te reageren op de invloeden vanuit de samenleving. In de verbeeldingsmogelijkheden die bij het spel horen, en die hun expressie krijgen in de vormkenmerken, kan met beleving van inhoud worden geëxperimenteerd. Wanneer het zou gaan om spel als een inhoudelijk 'groot verhaal', zou het

geen postmodern verschijnsel kunnen zijn en daarmee een uitzondering vormen op de huidige postmoderne gedachte dat het de mensheid aan 'grote verhalen' ontbreekt. Wanneer spel echter niet wordt opgevat als een verschijnsel met een universeel geldende inhoud, maar als een universeel verschijnsel waarin het individu zich op persoonlijke wijze kan uitdrukken, bevordert het spel, mits het voldoet aan de nodige vormkwaliteit, een flexibel functioneren van de mens. Dan kan het als formeel fenomeen juist een positieve invloed hebben op de kwaliteit van het menselijk bestaan.

In verbeeldend spel leert een kind omgaan met verbeelding van de omringende wereld en met het geven van betekenissen daaraan. Het proces van betekenisverlening, zoals dat in verbeeldend spel plaatsvindt, is tot nu toe in de literatuur over spel als een verschijnsel opgevat met de twee aspecten van vorm en inhoud, dat wil zeggen op dichotome wijze. In hoofdstuk 3, 'Spel en semiotiek' wordt verduidelijkt hoe naar verbeeldend spel kan worden gekeken als een verschijnsel dat uit drie elementen bestaat, met andere woorden een trichotome opvatting. Een dergelijke benadering biedt meer mogelijkheden om de vormkenmerken van verbeeldend spel te analyseren en is van groot belang voor de kwaliteit van de verbeelding in het spel van het kind.

## Hoofdstuk 3 Spel en Semiotiek

*"No cognitive activity is more uniquely human than symbolization"*

Judy S.DeLoache - 1996

### 3.1 Inleiding

Semiotiek is de wetenschap die zich bezighoudt met de bestudering van tekensystemen. Van Zoest (1978) omschrijft semiotiek als "de tak van wetenschap die zich bezighoudt met het bestuderen van tekens en alles wat daarmee te maken heeft, zoals tekensystemen en de processen die zich bij het gebruik van tekens voordoen" (p. 11). Jorna (1997) verwijst naar de definitie van Posner (1979): "De semiotiek bestudeert alle soorten tekenprocessen in de communicatie en de uitwisseling van informatie tussen mensen, tussen mensen en andere organismen en binnen organismen in het algemeen" (p. 257). Jorna verbreedt deze definitie tot: "Semiotiek is de studie van alle soorten teken- of symbolsystemen in de communicatie en de uitwisseling van kennis, in de vorm van gegevens, tussen en in informatieverwerkende systemen, zoals mensen, andere organismen en machines" (p. 257). Deze laatste definitie neem ik als uitgangspunt voor de behandeling van de relatie tussen semiotiek en spel.

Het woord 'semiotiek' is afgeleid van het Griekse woord 'semeiôn' dat voor 'teken' staat, ofwel het woord dat het begrip 'teken' representeert. Het zijn vooral linguïsten, literatuurtheoretici, esthetici en culturele antropologen die semiotische onderzoeken doen over de meest in de belangstelling staande tekensystemen, te weten die van de taal, literatuur, kunst en cultuur.

Piaget (1972) heeft de aandacht gevestigd op de semiotische of symbolische functie in het spel:

Aan het einde van de senso-motorische periode, tussen anderhalf en twee jaar, verschijnt een functie die van fundamentele betekenis zal zijn voor de evolutie van het latere gedrag. Bedoeld is het vermogen van de representatie, waarmee men door middel van een 'betekenaar' naar iets anders kan verwijzen (naar het 'betekende'; dit kan zijn een object, een gebeurtenis, een begrip, etc.). De betekenaar heeft niets met het betekende gemeen en is er alleen door deze representerende functie mee verbonden. Wij kennen deze functie in de vorm van de taal, de mentale beelden, het symbolische gebaar etc. (p. 54).

Aangezien de linguïsten ook een onderscheid maken tussen symbolen en tekens kiest Piaget voor de term 'semiotische functie'. Zijn onderscheid tussen 'betekenaar' en 'betekende' maakt

duidelijk dat hij aansluit bij de opvatting van de psycholinguïst Ferdinand de Saussure (1857-1913).

In deze studie wordt de aandacht voor de semiotiek en het belang daarvan voor de theorievorming van het spel, verbreed naar de Angel-Saksische stroming, met als belangrijkste vertegenwoordiger de Amerikaanse filosoof Charles Sanders Peirce (1839-1914). Wanneer we ook het spel als een tekensysteem opvatten dan is kennis van de verschillende semiotiekopvattingen van belang. Het gaat daarbij om de vraag welke plaats de semiotiek, waarin betekenisverlening zo'n belangrijke rol speelt, kan innemen in de theorievorming op het gebied van het spel.

Gedachtevorming omtrent tekens en 'be-teken-en', als expressie van zingeving door de mens, dateert weliswaar al van eeuwen her maar aan de eigen, unieke bijdrage daarin van het jonge, zich ontwikkelende kind is tot nu toe vanuit de semiotiek geen expliciete aandacht gegeven. Dat is op zijn minst verrassend omdat immers juist in het spel van het jonge kind de eerste stappen op weg naar de volwassen betekenisverlening worden gezet.

### **3.2 Visies op tekens en tekengebruik**

Reeds de Stoïcijnen hielden zich bezig met het tekengebruik. Zo gold bij hen de gedachte:

dat de werkelijkheid begrijpelijk is in haar structuur én haar werking. De menselijke kennis kan zich een duidelijke voorstelling vormen van de realiteit en haar 'vatten' of 'grijpen' in de kataleptikè fantasia, het omvattende beeld. Zij heeft dus niet alleen begrip van, maar ook greep op de werkelijkheid, die ervoor gemaakt is om begrepen te worden en dan ook vol zit met verborgen signalen (Bor, Petersma & Kingma, 1996, p. 43).

In de vierde eeuw gaf Augustinus (354-430) in *De doctrina christiana* de volgende uiteenzetting over tekens:

Daarom zeg ik nu (...) over tekens dat niemand daarbij moet letten op wat zij zijn, maar eerder op het feit dat zij tekens zijn, dat wil zeggen: op dat waarnaar zij als teken verwijzen. Een teken is namelijk iets dat buiten de vorm waarin het zich aan de zintuigen voordoet, nog iets anders in het bewustzijn oproept. (...) Als wij rook zien, begrijpen we dat er ergens vuur is (...), als de bazuin schalt, weten de soldaten dat zij moeten oprukken of terugtrekken of wat het krijgsbedrijf verder vraagt (Bor e.a., 1996, p. 55).

Het onderscheid tussen tekens formuleerde Augustinus als volgt:

Er zijn dus twee soorten tekens: natuurlijke en vastgestelde tekens. Natuurlijk zijn de tekens die zonder dat iemand het wil en zonder dat er sprake is van enige aandrang om verwijzende tekens te geven, uit zichzelf iets anders buiten zichzelf te kennen geven. Op die manier verwijst rook als een teken naar vuur. Want hij doet dat niet omdat hij naar iets anders wil verwijzen, maar op grond van ervaring, aandacht en herinnering

wordt begrepen dat daar ergens vuur is, ook al is er alleen maar rook te zien. (...) Vastgestelde tekens daarentegen zijn de tekens die levende wezens in hun onderlinge verkeer vaststellen om, voor zover zij kunnen, hun gemoedsbewegingen (...) naar buiten te brengen (Bor e.a., 1996, p. 55).

Thomas van Aquino (1225-1274) maakt, in zijn commentaar op *De Anima* van Aristoteles, ook een onderscheid tussen wat iets 'van nature' is en de betekenis die iets op grond van 'conventie, afspraak' krijgt. Een uiting van een dier, 'an utterance' stelt hij tegenover de naamgeving door mensen, 'a noun': "a noun is an utterance that signifies" of anders gezegd "a noun is an uttered sign" (Martin, 1989, p. 19). Geen enkele naam heeft een betekenis 'van nature', alleen de conventie, de afspraak bepaalt die betekenis, waardoor het een teken wordt van iets anders. Dat houdt tevens in dat de 'actuele' betekenis van iets moet worden onderscheiden van de 'mogelijke' betekenis.

Rousseau (1712-1778) heeft verschillende opmerkingen gemaakt over het tekengebruik door kinderen. In Boek I van zijn *Emile of over de opvoeding* (1762) beschrijft hij het belang van tekens voor de ontwikkeling van het kind door in zijn vierde maxime te stellen: "U moet aandachtig hun taal en tekens bestuderen, om op deze leeftijd waarop een mens nog niet tot veinzen bij machte is, hun verlangens te kunnen onderscheiden al naar ze onmiddellijk uit de natuur voortkomen of uit de opinie" (p. 89). Hij ziet het gebruik van tekens echter ook als iets dat het kind kan afleiden van het leren door de natuur, rechtstreeks via de omgang met de werkelijke objecten: "Waartoe dient het, hun een catalogus van tekens in het hoofd te prenten die voor hen niets concreets vertegenwoordigen? Zullen ze niet de tekens leren wanneer ze de dingen leren?" (p. 121). Hij is ook niet voor een vervangen van het echte voorwerp door het teken, tenzij het niet anders kan: "In het algemeen geldt dat u nooit een teken in de plaats moet stellen van het object zelf, tenzij het niet te tonen valt; want het teken eist alle aandacht van het kind op, zodat hij vergeet dat het ook nog een object voorstelt" (p. 159). Rousseau pleit voor een tekengebruik waarbij de hersenen niet worden gebruikt om droge feiten te onthouden maar juist ideeën waarnaar het kind kan gaan leven:

Nee, de natuur heeft de hersenen van het kind de soepelheid die ze zo geschikt maakt voor het opnemen van velerlei indrukken, niet gegeven om er de namen van koningen in te prenten, jaartallen, heraldische, kosmografische en aardrijkskundige termen, en al die andere woorden die op zijn leeftijd geen enkele betekenis hebben en die op geen enkele leeftijd van nut zijn, waarmee zijn trieste, dorre kinderjaren worden overstelpt; de natuur heeft dat gedaan opdat alle ideeën die het kind kan bevatten en die hem van nut zijn, alle ideeën die bijdragen tot zijn geluk en die hem ooit inzicht zullen schenken in zijn plichten, er al vroeg, in onuitwisbare tekens, zullen worden ingegrift, en hem levenslang tot leidraad zullen blijven dienen, op de manier die het meest past bij zijn aard en vermogen (p. 121).

Twee eeuwen later merkt Langeveld (1964) op dat zingeving het bestaan kenmerkt van de mens en van het zich ontwikkelende kind. Over zingeving, betekenisverlening en het gebruik daarvan in het bestaan zegt hij: "Die Voraussetzung des Kindes der Welt gegenüber, dass sie sinnvoll sei, geht zurück auf die Grundtatsache des Menschseins: dass der Mensch der Welt einen Sinn zu geben hat" (p. 142).

Langeveld brengt een onderscheid aan tussen verschillende vormen van zingeving, zoals 'open zingeving', 'gratis zingeving' en 'personale zingeving'. Hij hanteert de volgende omschrijvingen:

Offene Sinngebung (...) ist diejenige Deutung, die wir im offenen Zusammenleben, in offener gemeinschaftlicher Arbeit mit den Mitmenschen aufbauen. Es ist die Sinngebung welche im Einverständnis entsteht und besteht. Das ist die Welt, die wir im Wachen gemeinsam haben. (...) Es gibt sodann eine darüber hinaus zuerteilte 'unverbindliche Sinngebung'. Sie ist nur der Welt gegenüber unverbindlich, sie ist aber keineswegs strukturlos. Ich meine das Weltbild des Spiels. Wir sehen wie die Dinge dort keine feste Bedeutung haben. Was jetzt in offener Sinngebung ein Messer heisst, kann bald eine Brücke, eine Schranke, ein Soldat, ein Haus sein (p. 143).

De 'personale zingeving' ('die persönliche Sinngebung') noemt Langeveld (1964) "die Art und Weise, wie ich mich als Person konstituiere. Denn ich gestalte in meiner Person die Welt nach dem Sinn, den Ich-und-Welt als duale Einheit für mich haben" (p. 143). Dat Langeveld de ingewikkeldheid van het proces van zingeving, van betekenisverlening, ondanks zijn nauwkeurige formuleringen, niet onderschat blijkt wanneer hij spreekt van "die ungeheure Kompliziertheit der menschliche Deutungsarbeit" (p.144).

Hellendoorn (1992), stammend uit de school van Langeveld, sluit daarop aan en stelt over de zingeving: "De mens is in de wereld, leeft in een voortdurende wisselwerking met de wereld, (...) die wereld is in hoge mate open, dat wil zeggen er zijn maar weinig vastgelegde betekenissen. Het is vooral de mens zelf die de wereld betekenis geeft". En, verwijzend naar Langeveld (1955) en Lubbers (1966) merkt Hellendoorn op: "De mens kan dus niet alleen zin geven, maar móet dit ook doen" (p. 34). Zij stelt ook dat de personale zingeving een sterk affectieve kleuring heeft en dat betekenissen sterk bepaald worden door de reeds gevormde belevingsorganisatie, van binnen uit. Bij het ontstaan daarvan zijn echter de betekenissen die van buiten af worden toegevoerd van overwegend belang. Hiermee wordt tevens de verbinding met de 'open zingeving' gelegd.

De systematische bestudering van het proces van betekenisverlening (semiosis) en daarmee van het tekengebruik, is pas in de twintigste eeuw goed van de grond gekomen. In die zin is de semiotiek een jonge tak van wetenschap die twee hoofdstromingen kent, de Europese en de Angelsaksische. De eerste stroming sluit aan bij de algemene taalwetenschap

waarvan de Zwitser Ferdinand De Saussure (1857-1913) als toonaangevende figuur kan worden beschouwd. Van Zoest (1986) merkt op dat volgens De Saussure de taal moet worden bestudeerd als een systeem van tekens, waarbij hij een onderscheid maakt tussen de taalsystematiek enerzijds en het taalgebruik anderzijds. De Saussure was van mening dat taaltekens niet de enige tekens zijn. Vandaar ook zijn gedachte dat de taalwetenschap, opgevat als de studie van een bepaald soort tekens, onderdeel zou moeten zijn van een algemene tekenleer. Dik e.a. (1986) merken daarover op dat De Saussure de term 'langage' gebruikt voor het verschijnsel taal in het algemeen, en binnen de 'langage' onderscheid maakt tussen 'langue' (de taalsystematiek) en 'parole' (het taalgebruik en de taaluitingen). Volgens De Saussure vormt 'langue' het eigenlijke object van de taalwetenschap en is 'parole' een individuele uiting van de taalgebruiker. Begrippen als 'systeem' of 'systematiek' zijn wel van toepassing op de taal als instrument, maar niet op het taalgebruik als vorm van menselijk handelen. De andere, Angelsaksische, stroming heeft als grondlegger de Amerikaanse filosoof Charles Sanders Peirce (1839-1914), die onder andere geldt als vertegenwoordiger van het *pragmaticisme*. Deze term gebruikt Peirce zelf om het onderscheid aan te geven met het pragmatisme. Peirce wil benadrukken dat betekenissen hun oorsprong vinden en gekoppeld zijn aan handelingen en dat in het pragmatisme een te eenzijdig accent was komen te liggen op het praktische nut van handelingen. Peirce zet zich ook af tegen het begrip 'praktikalisme' dat door James (1842-1910) wordt gepropageerd, die de begrippen 'praktisch' en 'pragmatisch' vrijwel aan elkaar gelijk maakt.

Peirce heeft, in de tijd gezien reeds eerder dan De Saussure, een semiotisch begrippenkader ontworpen dat, zoals van Zoest (1978) zegt: "geen voorbeeld neemt aan de algemene taalwetenschap (...) en bovendien een groter gebied omvat" (p. 12). Van Zoest (1978) merkt op dat:

Peirce zijn overdenkingen op het gebied van de semiotiek wel al aan het eind van de vorige en het begin van deze eeuw heeft neergeschreven, maar dat het tot de jaren dertig van de twintigste eeuw heeft geduurd voordat die een begin van aandacht kregen. Vooral Charles Morris in Amerika en Max Bense in Europa hebben aan de geschriften van Peirce bekendheid gegeven. Maar het heeft tot de jaren zestig geduurd voordat die bekendheid wat groter werd. (...) Peirce was zowel aan De Saussure als aan degenen die zich door hem hadden laten inspireren onbekend (p. 11).

De Franse semioloog Roland Barthes (1986) neemt een eigen positie in door te stellen:

"Zo zal de semiologie bij haar onderzoek, ook al is dat in eerste instantie op niet-linguïstisch materiaal gericht, vroeg of laat op de taal (in de gewone zin van het woord) stuiten, niet alleen bij wijze van model, maar ook als ingrediënt, als tussenschakel of als betekenis. De semiologie is dus misschien geroepen om op te gaan in een translinguïstiek, met enerzijds als object mythen, verhalende literatuur,

journalistiek, en anderzijds onze beschavingsgoederen, voor zover zij gesproken worden (in de pers, het prospectus, het vraaggesprek, de conversatie, en misschien zelfs de innerlijke taal van de fantasieën" (p. 78).

De opmerking van Barthes over de "innerlijke taal van de fantasieën" is interessant in verband met verbeeldend spel. In die spelvorm speelt immers bij de vorming van spelbeelden de taal een grote rol, hetzij als uitdrukking van de innerlijke taal, hetzij als talige expressie die de spelbeelden begeleidt.

Van Weelden en van Berckelaer-Onnes (1993) benadrukken het belang van innerlijke taal voor het denken in al zijn facetten. "Innerlijke taal kan een soort innerlijke dialoog worden. Als mediatie helpt taal de mens zich los te maken van hetgeen hem direct prikkelt"(p. 16). En Dumont (1985) citerend: "De taal verandert de sensomotorische wereld van een concrete, handelings- en voorstellingsgebonden wereld in een communiceerbare, corrigeerbare, gerelativeerde wereld". Van Weelden en van Berckelaer-Onnes (1993) voegen daaraan toe:

Het zich los maken van de sensorische schema's betekent dat signalen tot symbolen worden, ze vervangen de dingen die niet meer aanwezig hoeven te zijn of te bestaan om benoemd te kunnen worden; de namen krijgen dan op zichzelf betekenis. We noemen dat representatie. Zo verwijst de taal niet alleen naar de werkelijkheid, maar wordt zelf tot werkelijkheid (p. 16).

En over het belang van taal voor de kinderlijke ontwikkeling merken zij op:

"Bij jonge en niet-sprekende kinderen wordt de innerlijke taal manifest in hun spel en tekeningen. In het spel zien we welke betekenis aan de dingen of de gebeurtenissen wordt toegekend. Bij sommige taalontwikkelingsstoornissen, waaronder die van het autistisch syndroom, komt innerlijke taal niet, nauwelijks of ten dele tot stand" (p. 16).

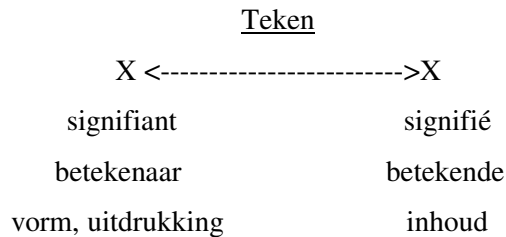
Het teken volgens de opvatting van De Saussure wordt door Dik en Kooij (1986) omschreven:

als een bepaalde vorm die betrokken is op of verwijst naar een bepaalde zaak (...). Een vorm kan immers alleen naar een bepaalde zaak verwijzen wanneer aan die vorm een bepaalde 'betekenis' gehecht is die deze verwijzing bepaalt. (...) Het is daarom beter, volgens De Saussure, om het teken (in het bijzonder het taalteken) te beschouwen als een eenheid van een bepaalde vorm én een bepaalde betekenis: het 'signe' heeft dus een vormaspect (signifiant) en een betekenisaspect (signifié), die elkaar wederzijds bepalen. (p. 89).

Ter verduidelijking voegen Dik en Kooij (1986) eraan toe: "We kunnen dus bv. zeggen: het taalteken BOOM bestaat uit een signifiant: de woordvorm 'boom', en een signifié: de betekenis 'boom', die het mogelijk maakt over bepaalde zaken te spreken in de buitentalige werkelijkheid" (p. 62).



Schematisch weergegeven ziet de tekenopvatting van De Saussure er als volgt uit:



Barthes (1986) vat de opvatting van De Saussure als volgt kernachtig samen: "Het teken bestaat dus uit een betekenaar en een betekenis. De betekenaars vormen de uitdrukkingslaag, en de betekenissen de inhoudslaag (p.102) En: "De betekening kan men opvatten als een proces; het is de akt die betekenaar en betekenis verenigt, met als resultaat het teken". (p.108).

Dik en Kooij (1986) stellen: "Een van de fundamentele eigenschappen van het taalteken is, dat de relatie tussen signifiant en signifié in principe zuiver conventioneel of arbitrair is, dat wil zeggen dat er geen natuurlijke relatie bestaat tussen de vorm en de betekenis van een taalteken" (p. 90). In de volgende paragraaf komt dit aspect nog uitgebreider aan bod.

### 3.3 De begrippen Beeld, Teken en Symbool

In ons land heeft Kwakkel-Scheffer (1983) haar studie *Beelden in Woorden* gewijd aan het gebruik van de term 'beeld' in theorie en praktijk van de beeldcommunicatie, de in Nederland sinds de jaren vijftig ontwikkelde kinderpsychotherapiemethode. Daarbij komen achtereenvolgens Buytendijk (1932), Vermeer (1955), Langeveld (1964), Van der Zeyde (1969) en Lubbers (1966) aan bod. Terwijl de drie laatstgenoemden veelvuldig gebruik maken van het begrip 'beeld' blijkt dat zij hun omschrijvingen en toepassingen van dat begrip 'beeld' ontleen aan Buytendijk en Langeveld en dat zij geen eigen definities geven.

Buytendijk (1932) citerend geeft Kwakkel-Scheffer (1983) diens omschrijving weer van het begrip 'beeld': "de verschijningswijze van de dingen om ons heen in hun pathische karakter" (p. 15), waarbij onder het pathische wordt verstaan:

De onmiddellijk-tegenwoordige, zintuiglijk aanschouwelijke, nog vóór-begripsmatige communicatie. (...) Dit pathische karakter van het beeld wordt dan tegenover het gnostische geplaatst. Strauss (1930a) omschrijft deze twee aspecten aldus: 'Das gnostische Moment hebt nur das *Was* des gegenständlich Gegebenen, das pathische das *Wie* des Gegebenseins hervor' (Kwakkel-Scheffer, 1983, p. 15).

Buytendijk (1932) omschrijft het begrip 'symbool' als "een zin-beeld (symbool) - d.w.z een beeld, dat de zin van het werkelijke draagt" (p. 105). Langeveld (1964) brengt nog een andere nuancering aan, namelijk die tussen "het beeld, dat aan de ander (de waarnemer) verschijnt en het beeld zoals het aktueel verwezenlijkt wordt door het subjekt. De eenheid van *beschouwing* en de eenheid van *beleving* dienen onderscheiden te worden" (p. 434).

Kwakkel-Scheffer (1983) verwijst bij haar inventarisatie van terminologie inzake de term 'beeld' slechts eenmaal naar de term 'teken'. Zij doet dat bij het bespreken van de categorie-indeling van het begrip 'beeld' bij Langeveld die een onderscheid maakt tussen symbolische beelden, fantasiebeelden en imaginatieve beelden. Onder de eerste categorie worden beelden verstaan "die op symbolische wijze naar de werkelijkheid verwijzen, hetzij met afbeeldend karakter (zoals de handwijzer), hetzij zonder (zoals het symbool in de formele logica dat 'tegengestelde-van' betekent)" (p. 61). Kwakkel-Scheffer geeft aan dat, waar Langeveld van 'symbolische beelden' zou spreken, zij zelf, zich aansluitend bij Plokker (1962) het woord 'teken' zou verkiezen.

Volgens Plokker (1962) worden de begrippen 'Teken' en 'Symbool' vaak door elkaar gehaald, hetgeen verwarrend werkt. Bij de omschrijving van een 'teken' ('sign' of 'signal') als "een verwijzing naar het voorkomen in verleden, heden of toekomst van een ding, een gebeurtenis of situatie", verwijst hij naar Langer (1951). In Plokker's tekenopvatting is het van belang dat "de aangeduide zaak even klaar en helder is als het teken zelf. Een teken is dus direct vertaalbaar" (p. 117). Plokker's visie op tekens houdt in dat 'subject' staat voor 'índividu'; 'teken' staat voor 'significans' en 'object' staat voor 'significatum'. De verhouding bij het 'teken' is dus als volgt: subject - **teken** - object, ofwel : individu - **significans** - significatum. Over het symbool merkt hij op: "Een *symbol* is veel gecompliceerder. Het verwijst niet naar dingen, gebeurtenissen of situaties, maar naar de respectieve voorstellingen daarvan". De verhouding bij het 'symbool' is dan ook anders dan bij het 'teken' en wel: subject - **symbool** - voorstelling - object. Het *verschil* tussen het 'teken' en het 'symbool' is voor Plokker dat het 'teken' primair een onverhulde verwijzing naar iets inhoudt terwijl het symbool primair een (verhullende) representatie van iets vertegenwoordigt. Het *overeenkomstige* in 'teken' en 'symbool' formuleert Plokker (1962) aldus: "Hoewel veel gecompliceerder van structuur dan het teken heeft het symbool een overeenkomstige, nl. een cognitieve functie, het deelt iets mee" (p. 117). Kort samengevat komt het er op neer dat zowel 'teken' als 'symbool' iets meedelen maar dat respectievelijk verwijzend en representerend doen, dat wil zeggen op een directe en indirecte manier, anders gezegd: op een onverhulde en verhulde wijze.

Door het woord 'teken' te verkiezen boven het woord 'symbolisch beeld' kiest Kwakkel-Scheffer (1983) in feite voor een beperkter omschrijving van deze beeldcategorie; het gaat om een onverhulde verwijzing naar iets. Hoewel zij zich daar niet uitdrukkelijk over uitspreekt lijkt zij het gebruik van het woord 'symbool' te reserveren voor de categorie van de 'imaginatieve beelden', waar Langeveld van spreekt als beelden "waarin de werkelijkheid, zoals ze de mens persoonlijk aandoet, gestalte aanneemt" (p. 61). De imaginatieve beelden zijn voor haar vergelijkbaar met wat zijzelf thematische expressie noemt: "de beelden die in spelvorm of anderszins gestalte krijgen en die het daardoor mogelijk maken dat we iemands belevingen leren kennen" (p. 62).

We zien de visie van Plokker op 'symbool' en 'teken' deels terug in het schema dat Dumont (1971) geeft wanneer hij de verschillende systemen van betekenissen behandelt in het licht van het psycholinguïstische model van Osgood. Het betreft betekenisverlening als: "informatieverwerkend proces waarbij het gaat om de relatie tussen input en output" (p.98). Dumont (1971) zegt daarvan:

Betekenis heeft iets als het verwijst naar iets wat het zelf niet is: de bal verwijst naar rollen, de rammelaar naar slaan, het blok naar pakken. Er ontstaat de differentiatie tussen het waargenomen ding (bal, rammelaar) en wat het betekent (het rammelen, het rollen) (p. 99).

Dumont geeft de verhouding weer tussen het 'betekenende' (significans) en het 'betekende' (significatum) waarbij hij 'symbool' en 'teken' respectievelijk verbindt met 'ding' en 'realiteit'. Dumont gebruikt het begrip 'ding' in plaats van 'object' en relateert het aan 'symbool' terwijl Plokker (1962) 'dingen, gebeurtenissen en situaties' verbindt met het 'teken'.

Eco (1976) levert een geheel eigen bijdrage aan de discussie inzake het onderscheid tussen symbolen en tekens door te stellen dat er eigenlijk niet van 'tekens' gesproken moet worden maar van 'tekenfuncties':

Properly speaking there are not signs, but only sign-functions. (...) A sign-function is realized when two functives (expression and content) enter into a mutual correlation. (...) Thus signs are the provisional result of coding rules which establish transitory correlations of elements, each of these elements being entitled to enter - under given coded circumstances - into another correlation and thus form a new sign (p. 49).

Weer een andere visie vinden we bij Gonzales & Kohlers (1982) over wie Van Meel (1989) vermeldt dat zij, beïnvloed door de filosoof Nelson Goodman, menen dat er bij symbolen, naast een verschil in functie, ook een verschil in soort informatie bestaat. Zij onderscheiden 'dichte' symbolen, zoals gebaren en afbeeldingen, die geen specifieke betekenis hebben en niet voor iedereen naar hetzelfde verwijzen, en 'discrete' symbolen, zoals woorden, die dat juist

wel hebben. Zij verduidelijken dat hoewel woord en gebaar verschillende soorten informatie kunnen verstrekken en verschillende functies kunnen uitoefenen, dit niet betekent dat het één superieur is aan het ander. "Juist doordat beide systemen een ander soort informatie vrijgeven en andere functies vervullen kunnen ze, mits goed gecoördineerd, elkaar versterken in het communicatieproces" (p. 201).

De hierboven vermelde auteurs samenvattend blijkt dat hun diverse visies wel een eigen duidelijkheid creëren maar dat er geen overeenstemming in de begripsomschrijving is. De eenduidige hantering van de begrippen 'teken' en 'symbool' wordt er daardoor niet eenvoudiger op.

### **3.4 Verbeeldend spel en de semiotische functie**

Piaget en Inhelder (1972) hebben een eigen bijdrage geleverd aan het onderscheid tussen 'symbolen' en 'tekens'. Zij doen dit bij het beschrijven van de representatie als een vaardigheid waarover het kind moet gaan beschikken om de werkelijkheid te kunnen transformeren en benoemen dit als 'de semiotische of symbolische functie' (p. 54). Zij stellen voor om niet alles wat te maken heeft met representatie 'symbolisch' te noemen maar om samen met de linguïsten die nauwkeurig onderscheid maken tussen 'symbolen' en 'tekens', "de term 'semiotische functie' te gebruiken wanneer het gaat om processen, die betrekking hebben op het geheel van onderscheiden betekenaars" (p. 54). De in complexiteit toenemende verschijningsvormen van de semiotische functie noemen zij achtereenvolgens "*de zelfstandige imitatie, (...) het symbolische spel of verbeeldingsspel, (...) het mentale beeld* en tot slot (...) *het verbaal oproepen van niet op het moment zelf plaats hebbende gebeurtenissen*" (p. 56).

Piaget en Inhelder geven aan dat de instrumenten waarvan de semiotische functie zich bedient in twee categorieën kunnen worden onderverdeeld: "de *symbolen* (...) die als betekenaar wel zelfstandig zijn, maar toch een zekere gelijkenis vertonen met het betekende en de *tekens* die willekeurig of conventioneel zijn" (p. 59). Over het teken zeggen zij verder:

Het teken (...) is conventioneel en daarom noodzakelijkerwijze collectief. Het kind krijgt het aangeboden en hij maakt het zich eigen door middel van imitatie, maar deze keer voltrekt de imitatie zich wel als het zich eigen maken van een model in de buitenwereld; alleen behandelt en gebruikt het kind dit model onmiddellijk op zijn eigen manier (p. 59).

Daarmee is duidelijk dat Piaget in zijn omschrijving van de semiotische functie uitgaat van en aansluit op de linguïsten en met name op de semiotische theorievorming van De Saussure. Het begrip 'semiotische functie', zoals door Piaget en Inhelder gebruikt, maakt derhalve deel uit van theorievorming binnen tekensystemen, semiotische systemen.

Dik en Kooij (1986) merken op dat filosofen een drievoudig onderscheid hebben gemaakt dat voor elk tekensysteem van belang is, te weten:

de syntaxis, de semantiek en de pragmatiek van het tekensysteem. De syntaxis betreft de vormelijke opbouw van tekens en beschrijft uit welke elementen ze zijn opgebouwd en hoe deze elementen met elkaar zijn verbonden. De semantiek betreft de conventionele betekenissen die met de tekens verbonden zijn. En de pragmatiek heeft betrekking op de manier waarop de tekens gebruikt worden en op de effecten die door tekengebruik bereikt worden (p. 27).

Wanneer we verbeeldend spel ook opvatten als een semiotisch systeem hebben we met deze drie aspecten te maken, omdat deze spelvorm niet alleen een individueel uitdrukingsmiddel is met 'toevallige' kenmerken maar een instrument met een eigen systematiek. Een uitwerking daarvan is te vinden in de theorievorming van de formele spelanalyse vanuit het fenomenologisch perspectief (Vermeer, 1955). Over verbeeldend, illusief spel zegt Vermeer:

De fenomenale structuur van het spel laat rijkdom aan mogelijkheden, labiliteit, ongerichtheid en plasticiteit zien en heeft de tendens zich van alles, wat richting aangeeft, bepaald is en zich vastlegt, te verwijderen. De existentiële structuur, die zich kenmerkt door dubbelzinnigheid laat in het moment, waarin de dubbelzinnigheid opgeschort is de vanzelfsprekende bepaaldheid los. De beelden zijn dan vrij en verlenen het spel zijn dynamisch evenwicht (p. 78).

Vermeer vermeldt dus zowel de algemene, universele kenmerken van het verbeeldend spel als de individuele uitdrukingsvorm ervan.

Volgens Piaget en Inhelder (1972) vormt het verbeeldend spel het hoogtepunt van het kinderlijke spel. Zij benadrukken de essentiële functie die het spel in het leven van het kind vervult als volgt:

Verplicht als hij (het kind) is zich voortdurend aan te passen aan de sociale wereld van de ouderen, waarvan hij de belangen en regels nog niet heeft verinnerlijkt en aan een stoffelijke wereld die hij nog minder begrijpt, slaagt hij er niet in zoals wij bij deze aanpassingen de affectieve en verstandelijke behoeften van zijn ik te bevredigen: de aanpassing, die bij de volwassene een zekere mate van volledigheid bereikt, blijft bij het kind gebrekkig, en wel des te gebrekkiger naarmate het jonger is. Om desondanks op verstandelijk en gevoelsmatig vlak een evenwichtstoestand te bereiken, wordt het noodzakelijk te beschikken over een gebied, waarop activiteiten kunnen worden ontplooid die niet gericht zijn op aanpassing aan de werkelijkheid, maar integendeel op het assimileren van de werkelijkheid aan het ik, zonder dat hier verplichtingen of sancties aan verbonden zijn: vandaar het spel dat de werkelijkheid transformeert door haar in meerdere of mindere mate direct aan de behoeften van het ik te assimileren, terwijl de imitatie (als deze een doel in zich vormt) een min of meer directe accommodatie beoogt aan modellen in de buitenwereld en de intelligentie het evenwicht vormt tussen de assimilatie en de accommodatie (p. 60).

Hiermee onderstrepen Piaget en Inhelder het belang van het spel als individueel expressiemiddel, alsmede de functie ervan in het proces van adaptatie.

Mook (1997) sluit zich aan bij de opvattingen van Gadamer (1982) over de ontologische betekenis van het spel. Gadamer benadrukt dat de betekenis van spel verder gaat dan die van een louter individueel uitdrukkingmiddel. Mook zegt over het verbeeldend spel: "For as an autonomous phenomenon, it transcends the subjectivity of the player and his real world and is directly representational and revelatory in its own right" (p. 5). Zij beschouwt verbeeldend spel in algemene zin als een verschijnsel dat de structuur heeft van een narratieve tekst "as it unfolds over time with a beginning, middle and end". Zij voegt eraan toe "that such a play narrative expresses not only personal but also common and universal meanings through imagery and language as it arises from a personal as well as historical and socio-cultural context" (1997, p. 4).

Het gemeenschappelijke in deze drie opvattingen, respectievelijk de fenomenologische, de ontwikkelingspsychologische en fenomenologisch-hermeneutische benadering, komt naar voren in het aangeven van de algemene structurele kenmerken van het verschijnsel 'spel'. Daarbij wordt tevens duidelijk dat binnen deze gemeenschappelijkheid verschillende accenten worden gelegd, zodat niet van een eenduidige opvatting inzake het proces van betekenisverlening kan worden gesproken.

In de volgende paragraaf zal ik verduidelijken dat de semiotiek-opvatting van Charles Sanders Peirce (1839-1914) over tekensystemen verschillende aanknopingspunten biedt om tot een meer eenduidige opvatting over verbeeldend spel, als betekenisverlenend fenomeen, te komen.

### **3.5 De semiotiek-opvatting van Peirce**

In deze studie wil ik de tekenopvatting van Peirce onder de aandacht brengen als een meer gedifferentieerde en tevens meer transparante mogelijkheid om de verbeelding van de werkelijkheid (de 'representatie'), zoals die plaats vindt in het kinderspel, te beschouwen, te analyseren en te interpreteren. In de Peirceaanse semiotiek is een symbool één van de tekenvormen en is het juist de conventionele, niet met de werkelijkheid verbonden betekenis die het symbool onderscheidt van de andere twee tekenvormen, te weten het iconische (letterlijke) teken en het indexicale (verwijzende) teken. Dit vormt een essentieel onderscheid met de opvattingen over symbolen en tekens die in paragraaf 3.4 staan beschreven.

Peirce, een belangrijke Amerikaanse wijsgeer die van 1879 tot 1884 logica doceerde aan de Johns Hopkins universiteit te Baltimore, heeft zijn ideeën in tal van artikelen en recensies naar voren gebracht. Zijn merendeels ongepubliceerde manuscripten werden na zijn dood door zijn weduwe aan de Harvard universiteit verkocht. Pas in de jaren dertig van de

twintigste eeuw is een begin gemaakt met de uitgave van de *Collected Papers* van Peirce. Dat Piaget wel beïnvloed is door de semiologische visie van De Saussure en niet door de semiotiekopvatting van Peirce komt waarschijnlijk doordat de ideeën van Peirce pas in de jaren zestig breder werden verbreid. Daarnaast zal ook meegespeeld hebben dat De Saussure, evenals Piaget, tot het Franse taalgebied behoorde. Peirce heeft, als logicus, pionierswerk verricht op het terrein van de semiotiek. Hij heeft zijn hele leven gezocht naar een bevredigend ontologisch en kosmologisch systeem, hierbij beïnvloed door de opvattingen van Kant.

Van der Lubbe en van Zoest (1997) geven aan dat Peirce zich in zijn denken heeft afgezet tegen het door Descartes geïnspireerde bipolaire denken, een denken in tegenstellingen ofwel twee entiteiten die los van elkaar kunnen bestaan: aan de ene kant de werkelijkheid en aan de andere kant het beeld van de werkelijkheid. Peirce was van mening dat we niet kunnen volstaan met het (dualistische) denken in polen, zoals dat bij De Saussure het geval is. Er zijn in de Peirceaanse visie geen twee zaken in het spel, maar drie zijswijzen, die zich in een dynamische relatie tot elkaar verhouden.

Van der Lubbe en van Zoest (1997) stellen:

Centraal in Peirce's filosofie staat dat alle denken altijd denken-in-tekens is. Het is een proces waarin iemand betekenis toekent aan bepaalde dingen die hij ziet of meemaakt door middel van tekens. Drie elementen spelen daarbij een rol: het waarneembare teken zelf, datgene waarnaar het verwijst en dat wat het in de geest van de tekenontvanger teweegbrengt (p. 13).

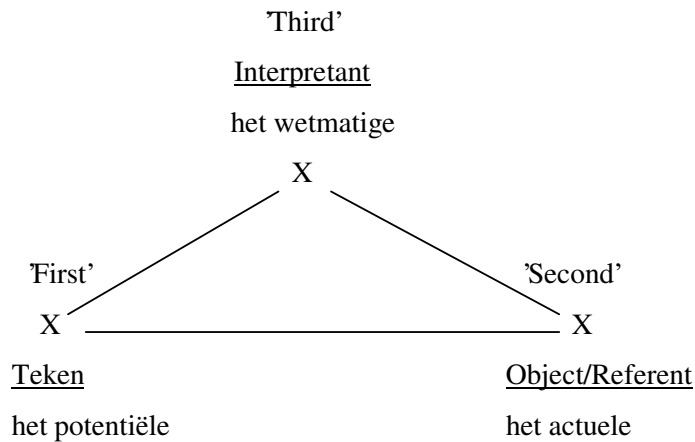
De drie zijswijzen van Peirce zijn als volgt te omschrijven:

- "Firstness: de zijswijze van het mogelijke, het potentiële
- Secondness: de zijswijze van het actuele, het reële
- Thirdness: de zijswijze van het noodzakelijke, het wetmatige, het algemeen geldige" (p. 13).

### **3.6 De semiotische driehoek van Peirce**

Met de opsplitsing van het teken in de twee aspecten van 'signifiant' en 'signifié' (vormaspect en inhoudsaspect) is bij de tekenopvatting van De Saussure (en in aansluiting daarop bij die van Piaget & Inhelder en Dumont) sprake van een tweedeling, een dichotomie. Peirce daarentegen vat het teken op als een trichotome eenheid, een driedeling.

In de semiotische driehoek van Peirce is zowel de driedeling in Tekenen, Object en Interpretant weergegeven als de onderverdeling in de drie categorieën Firstness, Secondness en Thirdness, met hun kenmerken:



Van der Lubbe (1995) merkt over het categorieënsysteem van Peirce op:

An important principle in Peirce's philosophy is that all that exists, all there is to talk or think about, has the character of semiosis, i.e. of a process in which three categories play a role simultaneously. These categories are denoted by Peirce more generally as Firstness, Secondness and Thirdness. These categories are so interrelated that the First is involved in and presupposed by the Second and the First and the Second by the Third: something like a triadic hierarchy exists: a triarchy. The interrelation between the categories is dynamic. Also their position within the scheme can change; what is First in one context may be a Secondness within another context etc. (p. 42).

Van der Lubbe (1995) vat de karakteristieken van de drie categorieën vervolgens samen, waarbij hij onderscheid maakt tussen "1) the modes of being, 2) semiotics and 3) the dimensionality". Hieronder volgen de omschrijvingen van de drie zijswijzen ('modes of being') van Peirce (Van der Lubbe, 1995):

"*Firstness* is the mode of being of that which is such as it is, positively without reference to anything else" (Peirce 8.328). Bij 'Firstness' hoort het begrip 'Teken' en het omvat het potentiële:

*Possibility/potentiality; what might be; 'quality'*. Mere quality, or suchness, is not in itself an occurrence, as seeing a red object is; it is a mere may-be (Peirce 1.304). (...) The idea of First is predominant in the idea of freshness, life, freedom (Peirce 1.302). (...) Firstness is the mode of being of that which is such as it is, positively and without any reference to anything else (Peirce 8.328).

"*Secondness* is the mode of being of that which is such as it is, with respect to a second but regardless of any third" (Peirce 8.328). Bij 'Secondness' hoort de begrippen 'Object/Referent' en het omvat het actuele:



*Actuality; what happens to be*, anything which can be truly said to exist as a particular spatio-temporal object or event. Secondness is predominant in the ideas of causation and of statical forces. Secondness is 'experience' (Peirce 1.32). Secondness is the mode of being of that which is as it is, with respect to a second but regardless of any third (Peirce 8.328).

"*Thirdness* is the mode of being of that which is such as it is, in bringing a second and a third into relation to each other" (Peirce 8.328). Bij 'Thirdness' hoort het begrip 'Interpretant' en het omvat het wetmatige, het algemeen geldige:

*Generality; what would be* under specific conditions; what is destined to be in the long run necessarily occurs under certain circumstances. Unlike might-be's or mere possibilities, would-be's can only be learned through observation of what happens to be (Peirce 6.327). Examples are habits and laws of nature (...). Peirce's favourite name for this categorie was 'general'. Thirdness is the mode of being of that which is such as it is, in bringing a second and a third in relation to each other (Peirce 8.328). Thirdness is 'cognition'. It includes generality, infinity, continuity, growth, intelligence (Peirce 1.340).

In het redeneren, zo stellen Van der Lubbe & Van Zoest, hebben we te maken met een samengesteld teken "waarbij een waarneming, een waargenomen feit, in verband wordt gebracht met een al dan niet uitgesproken algemene regel, om zo aanleiding te geven tot een nieuw teken: de conclusie" (1997, p. 21). Peirce past zijn driedeling ook toe op de verschillende redeneerwijzen, te weten: 1) Abductief redeneren, waarbij men redeneert van gevolg naar oorzaak en een verklaring wordt gezocht voor een waargenomen feit. De gevonden verklaring heeft dan altijd een mogelijk, hypothetisch karakter; 2) Deductief redeneren, waarbij men redeneert van oorzaak naar gevolg. Men gaat uit van een waargenomen feit (Socrates is een mens) en via een kennisregel (alle mensen zijn sterfelijk) wordt een conclusie geïnfereerd (Socrates is sterfelijk); 3) Inductief redeneren, waarbij wordt toegewerkt naar een algemene kennisregel, als conclusie uit een aantal waargenomen feiten die een regelmaat vertonen. Inductie begin bij waarnemingen en eindigt met een algemene regel.

Toegepast op de drie zijswijzen van Peirce heeft abductie te maken met het mogelijke (zijswijze van 'Firstness'), deductie met toetsing aan de werkelijkheid (zijswijze van 'Secondness') en inductie met wetmatigheid, het noodzakelijke (zijswijze van 'Thirdness'). Van der Lubbe en Van Zoest stellen dat de onderkenning door Peirce van 'abductie' als een derde redeneervorm grote invloed heeft gehad op vele terreinen van wetenschap en tot nieuwe inzichten heeft geleid. Abductief redeneren, zo stellen zij, vereist creativiteit en het leren omgaan met mogelijke verklaringen.

In relatie met het spel als tekensysteem kan verbeeldend spel ook als een gebied worden opgevat waarin een kind leert omgaan met mogelijke verklaringen voor waarnemingen en ervaringen. Het geven van alsof-betekenenissen aan spel materiaal (met betrekking tot objecten: "dit is zogenaamd een mes", met betrekking tot personen: "dan was jij een boef" en met betrekking tot speelscènes: "dit was zogenaamd ons huis") veronderstelt het kunnen omgaan met de mogelijkheid om een betekenis te hechten aan objecten, personen en speelscènes die afwijkt van de waarneembare werkelijkheid. Die afwijkende alsof-betekenis wordt als mogelijkheid geopperd ('Firstness') en in het spelgebeuren geactualiseerd ('Secondness') vanuit de algemeen geldende regel dat in het verbeeldende spel alsof-betekenenissen op afspraak kunnen worden aangenomen ('Thirdness'). Kenmerkend voor de gegeven alsof-betekenis blijft het tijdelijke, voorlopige karakter. In de loop van het spel kan die met betrekking tot dezelfde objecten, personen en speelscènes weer veranderen. Op die manier heeft de zijnswijze die het kind tot uitdrukking brengt in het verbeeldend spel in wezen een continu hypothetisch ('abductief') karakter. Daarmee oefent het kind spelenderwijs in het omgaan met alsof-betekenenissen die tijdelijk mogelijk zijn, waarmee de zijnswijze van het 'potentiële' wordt vormgegeven.

Schematisch weergegeven verhouden de bestaanswijze, de wijze van betekenisverlening en de redeneerwijze zich als volgt:

	<b>Bestaanswijze</b>		<b>Betekenisverlening</b>	<b>Redeneerwijze</b>
1	Firstness	Possibility	Sign	Abductie
2	Secondness	Actuality	Object	Deductie
3	Thirdness	Generality	Interpretant	Inductie

Nauta (1986) geeft aan dat Peirce zijn categorieënleer opvatte als fenomenologie die "tot taak heeft de verwarde streng van al wat in enig opzicht verschijnt te ontrafelen en deze tot welonderscheiden vormen te vlechten" (p. 89). Vervolgens vermeldt Nauta wat Peirce onder zijn categorieën verstaat en in welke filosofische traditie Peirce ze plaatst:

De drie categorieën (...) zijn de drie soorten elementen die aandachtige perceptie in het fenomeen kan onderscheiden (.8.265). (...) Voor Aristoteles, Kant en Hegel (alsmede voor mij) is een categorie een element van fenomenen van de hoogste orde van algemeenheid. Uiteraard zijn categorieën dan gering in aantal, net als de chemische elementen. Het is de taak van de fenomenologie (...) de kenmerken van elke categorie te onderscheiden en de relatie te laten zien die elk heeft tot de ander (5.43) (p. 89).

Het originele van de semiotische visie van Peirce wordt door Debrock (1995) als volgt verwoord: "Het geniale van Peirce is dat hij als eerste, sedert Aristoteles, een echt nieuwe optiek heeft geboden in de vorm van zijn *New List of Categories*" (p. 57).

### **3.7 De zijswijze van de speelwereld**

Vermeer (1955) beschrijft in haar formele analyse van de speelwereld als illusieve wereld de afspraak-situatie die het volontplooid illusieve spel kenmerkt als volgt:

In het illusieve spel wordt de wereld van alle dag omgetoverd. De dingen worden uit hun vaste en geldige samenhang gehaald en in een sfeer van intimiteit en beslotenheid tegemoet getreden. Het voetenbankje onder de tafel wordt een 'auto', de tafel de 'garage' de kamer de 'wereld', waarin de gebeurtenissen zich afspelen. Er is een soort afspraak waardoor het voetenbankje de rol van 'auto' op zich neemt en de tafel 'garage' is. (...) De 'afspraak' sluit mogelijkheden in, die in de alledaagse wereld onmogelijk zijn. (...) De afspraak voert bijna tot onbegrensde mogelijkheden (...) en lokt tot een relatie, die naast de concrete en alledaagse voorwerpsbetekenis nog een andere betekenis, een beeld ontwerpt, waardoor de dubbelzinnige relatie ontstaat. (...) De dingen zeggen echter hun alledaagse-zijn niet op. Het blijven de dingen waarmee een afspraak gemaakt wordt. (...) De speelwereld 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 (p. 34 e.v.).

Ook Hommes (1981) doelt hierop wanneer hij aangeeft dat de afspraak dat we op bepaalde momenten tegen elkaar zullen zeggen dat we spelen, 'doen als-of' een conditie is waarbinnen de therapie-situatie zich afspeelt.

In de terminologie van Peirce kan deze 'afspraak-situatie van het spel' beschouwd worden als een 'Third'-element, omdat de algemeen geldende afspraak in verbeeldend spel is dat in de alsof-situatie de waargenomen werkelijkheid wordt getransformeerd in een beleefde, ervaren werkelijkheid. De reële wereld wordt via spel gerepresenteerd in een net-echte wereld. Voor het communicabel houden van de spelinhoud, hetgeen het 'betekende' (signifié) aspect inhoudt, staan de accommoderende elementen van de spelvormen als het ware borg. De vorm van de alsof-betekenisverlening, dat wil zeggen het 'betekenaar' (signifiant) aspect, moet herkenbaar blijven, anders gaat dit ten koste van de begrijpelijkheid en krijgen we idiosyncratische speluitingen te zien die wellicht voor een individuele speler bevredigend zijn, maar waarover geen overleg meer mogelijk is met een andere speler. Dan zijn we beland in het spel dat zich niet tussen de fantasie en werkelijkheid in bevindt maar onder gegaan is in de fantasiewereld en daar niet meer van valt te onderscheiden.

Ook de andere twee categorieën van Peirce zijn herkenbaar in verbeeldend spel, te weten die van Firstness, als de zijswijze van het mogelijke, en die van Secondness als de

zijnswijze van het actuele. Elk spelvoorwerp kan immers, door de mogelijkheid (potentialiteit) van de meerduidige betekenisverlening, een (actuele) betekenis krijgen die afwijkt van de op dat moment bestaande, terwijl toch met hetzelfde voorwerp of dezelfde persoon kan worden doorgespeeld. In het verbeeldend spel kan het kleed op de vloer een willekeurige betekenis krijgen, bijvoorbeeld die van 'een boot', en de vloerbedekking eromheen kan zogenaamd 'water' worden, vanuit het algemene gegeven in het spel dat betekenissen kunnen veranderen 'op afspraak'. Zo kan een kind dat de rol van moeder speelt tijdens het spel ook best even 'tante' worden of 'vader'.

Met andere woorden: binnen de algemeen geldende afpraaksituatie van het 'doen-alsof' ('Thirdness' en 'what would be') kan het spelmateriaal gebruikt gaan worden in zijn actuele alsof-betekenis ('Secondness' en 'what happens to be') terwijl dit laatste pas mogelijk wordt vanuit de potentiële alsof-betekenis die het spelmateriaal of de speler kan krijgen ('Firstness' en 'what might be').

Langeveld (1964) heeft op zijn eigen kernachtige wijze, de dynamiek tussen de verschillende modi van zingeving weergegeven:

Man kann aber nichtsdestoweniger nur spielen, indem man auf die Sinngebungen des Spielgenossen eingeht. Unverbindlich ist diese Sinngebung also nur nach Aussen, d.h. nach der offenen Sinngebung hin. Verbindlich ist sie in bezug auf ihre eigene Axiomatik. Wenn ein Kind mit einem Bleistift 'Brücke' spielt, kann nur derjenige mitspielen, der auf diese Sinngebung eingeht. Es bleibt aber nur so lange 'Spiel', wie der Weg zur offenen Sinngebung offen bleibt. Wenn der Bleistift nicht mehr Bleistift werden kann, treten wir ein in der Wahn - auch eine Sinngebung, aber eine sehr eingeschränkte (p. 144).

### **3.8 Spel als tekensysteem**

Voor toepassing van het Peirceaanse tekenbegrip op het 'spel als tekensysteem' is het van belang te weten dat tekens in het algemeen (dus ook buiten de spelsituatie) volgens Peirce kunnen worden onderscheiden naar drie verschillende manieren van verwijzen (Van der Lubbe en van Zoest (1997)). Als de verwijzing er een is van gelijkenis met de werkelijkheid, waarbij valt te denken aan foto's, geografische kaarten, of in spel het zogenaamde wereldmateriaal, de echte wereld in het klein, dan zijn dat voorbeelden van *icons*. (...) Wanneer de verwijzing te maken heeft met wat men 'aangrenzendheid van de werkelijkheid' (p. 20) noemt, dan spreekt men van *indices* (zoals rook kan verwijzen naar vuur). (...) "Is de relatie tussen teken en object gebaseerd op afspraak, conventie, een enkele regel of een geheel van regels dan spreekt men van *symbolen*. (...) Het bekendste voorbeeld is het taalteken" (p. 20).

Met behulp van deze driedeling van het teken als 1) 'icoon', 2) 'index' en 3) 'symbool' kan ook duidelijker worden gemaakt hoe de betekenisverlening bij het kind zich stapsgewijs ontwikkelt.

Ad 1: Is de verwijzing 'iconisch' van aard dan is dit in de spelsituatie heel herkenbaar wanneer het kind een alsof-betekenis aan een voorwerp geeft of een alsof-handeling laat zien die een sterke gelijkenis heeft met het voorwerp of de handeling in de niet speelse werkelijkheid. Dat het daarbij gaat om een gespeelde werkelijkheid is afleidbaar uit de afwezigheid van sommige reële elementen, bijvoorbeeld zogenaamd drinken uit een beker, dus zonder dat er echt iets gedronken wordt. Het creatieve karakter van de spelsituatie komt nog eens extra en vaak verrassend naar voren wanneer een kind een alsof-betekenis aan materiaal geeft die op het eerste gezicht niet verondersteld werd maar wel achteraf herkend kan worden vanuit een aanwezige gelijkenis. Er is in dat geval sprake van een soort secundaire iconiciteit, voortkomend uit de zijnswijze van 'Firstness', de potentiële betekenisverlening. Zo zullen op elkaar gestapelde blokjes met een beker er bovenop in eerste instantie niet meteen erkend worden als bijvoorbeeld een koffiezetapparaat maar ná de benoeming als zodanig wèl.

Ad 2: In de spelsituatie werken 'indexicale tekens' vaak extra verwijzend naar de alsof-situatie die aan de orde is of kan gaan plaatsvinden. Bijvoorbeeld waar geld ligt kan sprake zijn van een winkel, zoals een masker en een pistool kunnen verwijzen naar een boef. Doktersspeelgoed heeft veelal een iconisch karakter maar verwijst vanuit zijn hoedanigheid naar ziekenhuis of ziek-zijn. Een krant kan verwijzen naar de aan- of afwezigheid van een volwassene die de krant leest en een wc-tje kan verwijzen naar thematiek van (on)zindelijkheid. Door de meerduidigheid van de alsof-situatie zijn de verwijzingen nooit absoluut maar hebben zij het karakter van het potentiële, de mogelijke alsof-betekenis.

Ad 3: In de spelsituatie is sprake van het gebruik van 'symbolen' in Peirceaanse zin wanneer de spelers met elkaar afspreken wat iets zogenaamd betekent, los van de uiterlijke herkenbaarheid of het verwijzend karakter. Een kist met blokken kan gebruikt gaan worden als 'bouwstenen voor een huis' maar ook als 'eten'. Stukjes papier kunnen bijvoorbeeld de alsof-betekenis krijgen van vlees of groente. Dit is geheel afhankelijk van wat de spelers met elkaar afspreken. Als zij het er met elkaar over eens zijn wat iets zogenaamd betekent, dat wil zeggen als zij afspraken hebben gemaakt over de symboliek, dan kan het spel voortgang vinden, ongeacht of de betekenis voor de buitenstaander herkenbaar of herleidbaar is tot de werkelijkheid.

Gezien het bovenstaande is de term 'symbolisch spel' als overkoepelende term onjuist. Volgens de opvatting van Peirce wordt daarmee slechts een bepaalde wijze van spelen

aangeduid namelijk die spelvorm waarin betekenissen 'op afspraak' worden vastgesteld. Om aan te geven hóe de betekenisverlening er in het individuele spel precies uitziet, voldoet 'symbolisch spel' niet en biedt de term Verbeeldend spel meer ruimte om de verschillende individuele uitdrukkingsvormen te kunnen aangeven. De driedeling van het teken in 'icoon', 'index' en 'symbool' is een theoretische indeling die ook goed herkenbaar is in de praktische toepassing van het teken en wordt wel 'de vruchtbaarste triade' genoemd.

Hoe verwarrend de terminologie inzake het tekenbegrip buiten de Peirceaanse visie kan zijn wordt nog eens extra duidelijk wanneer we de omschrijving van Barthes (1986) lezen: "*Teken* krijgt van verschillende auteurs al naar believen een plaats in een reeks verwante en onderscheiden termen: *signaal*, *index*, *ikoon*, *symbool* en *allegorie* zijn de belangrijkste rivalen van *teken*" (p. 98). Waarna hij vaststelt dat al deze termen gemeen hebben dat zij noodzakelijkerwijze refereren aan een relatie tussen twee relata. Met deze opmerking blijft hij, evenals De Saussure, het tekenbegrip niet alleen als een dualistisch teken opvatten, maar beschouwt hij de genoemde termen als mogelijke vervangingen voor het tekenbegrip, terwijl Peirce juist aangeeft dat het om verschillende verschijningsvormen gaat van het teken.

### **3.9 Integratie van semiotische visies**

Het verschil in de opvattingen omtrent het tekenbegrip tussen de verschillende stromingen in de semiotiek is van belang voor het gebruik ervan in de theorievorming rondom het spel als tekensysteem. Tot nu toe is aan het laatste in de semiotiek opvallend weinig aandacht besteed, terwijl het verbeeldend spel bij het in ontwikkeling zijnde jonge kind toch bij uitstek een gebied is waar het proces van betekenisverlening in statu nascendi verkeert. In het spel van het kind is het ontstaan van betekenisverlening ('semiosis') van dichtbij te volgen en in die zin zeer de moeite waard om verder onderzocht te worden. Onze 'volwassen' betekenisverlening, die een grote rol speelt in al onze sociale relaties, krijgt zijn eerste vormgeving immers in verbeeldend spel.

Naast de tekenopvatting van De Saussure, die van grote invloed is geweest op de visie van Piaget wat betreft de semiotische functie van het spel, verschaft de tekenopvatting van Peirce een aanvullend theoretisch kader dat het spel als tekensysteem in zowel theoretische als praktische zin een duidelijke eigen plaats geeft naast andere en vaak verwante tekensystemen. Ook gezien de recente aandacht voor de betekenis van het verbeeldend spel in de ontwikkeling van het kinderlijke denken, is het belangrijk de verschillende theoretische stromingen in het semiotische denken goed te onderscheiden.

Piaget's bijdrage op het gebied van de spelontwikkeling van het jonge kind is van groot belang geweest voor het inzicht in de wijze waarop het kind in spel de werkelijkheid transformeert. In het tweede deel van *La formation du symbole* (1945) beschrijft Piaget het zoeken van evenwicht tussen assimilatie en accommodatie in verbeeldend spel van het kind als volgt:

Le Jeu d'imagination constitue, en effet, une transposition symbolique qui soumet les choses à l'activité propre, sans règles ni limitation. Il est ainsi assimilation presque pure, c'est à dire pensée orientée par le souci dominant de la satisfaction individuelle, (...) il assimile librement toutes choses à toutes choses et toutes choses au moi (p. 92).

Vervolgens omschrijft Piaget, daarbij duidelijk geïnspireerd door de semiotische opvattingen van De Saussure, kernachtig de verhouding tussen 'betekenaar' (signifiant) en 'betekende' (signifié):

Si donc, au niveau des débuts de la représentation, l'aspect de copie inhérent au symbole en tant que 'signifiant' prolonge l'imitation, les significations mêmes, en tant que 'signifiées' peuvent osciller entre l'adaptation adéquate propre à l'intelligence (assimilation et accommodation équilibrées) et la libre satisfaction (assimilation se subordonnant l'accommodation) (p. 92 e.v).

Uit bovenstaand gedeelte van de originele tekst valt ten eerste af te leiden dat Piaget zich, met betrekking tot het assimilerende aspect van het symbolische spel, genuanceerder uitdrukt dan hij doorgaans geciteerd wordt. Ten tweede maakt dit citaat duidelijk dat Piaget van mening is dat op het beginmoment van het gaan representeren in spel, de 'betekenaar' ('signifiant') nog dicht bij de imitatie staat ("prolonge l'imitation") en dat ook het 'betekende' (signifiée) nog niet het karakter van pure assimilatie heeft, maar zich bevindt tussen de adequate adaptatie enerzijds en de onbelemmerde ik-bevrediging anderzijds.

Piaget beargumenteert dat in de spelontwikkeling verschillende manieren van symboolgebruik kunnen worden onderscheiden. En wel van symboolgebruik dat zich door egocentrische assimilatie het meest verwijderd van het 'teken', tot symboolgebruik waarbij de wijze van representatie, die zowel accommoderend is als assimilerend, het abstracte 'teken' benadert zonder ermee samen te vallen. Of, zoals Piaget (1945) het zelf formuleert:

Il se trouve donc que l'évolution du jeu, qui interfère sans cesse avec celle de l'imitation et de la représentation en général, permet de dissocier les divers types de symboles, depuis celui qui, par son mécanisme de simple assimilation égocentrique, s'éloigne au *maximum* du 'signe', jusqu'à celui qui, par sa nature de représentation à la fois accommodatrice et assimilatrice, converge avec le signe conceptuel sans cependant se confronter avec lui (p. 93).

Piaget benadrukt hiermee dat in het 'egocentrische' symboolgebruik het imitatie-aspect dusdanig vermindert dat daarmee tegelijk ook de aanpassing aan de realiteit, (het

accommodatie-aspect) wat vorm én inhoud betreft, afneemt om tenslotte over te gaan in totale aanpassing aan de behoefte van het ego, waarmee de aanpassing aan de realiteit geheel verdwijnt. Op dat moment belandt het verbeeldend spel, volgens Piaget, in een niet-reële, imaginaire fantasiewereld, "sans règles et limitations" (p. 92).

Terwijl dit in Piaget's formulering een algemeen kenmerk is van het verbeeldend spel, geeft Vermeer (1955) in haar beschrijving van het spel als illusieve wereld aan dat de spelwereld weliswaar verbonden is met de beelden der fantasie maar dat in het spelen het 'ik weet, dat ik speel' nooit geheel afwezig is. Door dat besef blijft de werkelijkheid in het verbeeldend spel altijd enigszins aanwezig. Zij noemt de spelcategorie van het volontplooid spel niet voor niets 'het spel als illusieve wereld' (SIW - categorie) en zegt van een dergelijk spel: "Het 'Ik' is geen passieve toeschouwer, maar beurtelings passief en actief. (...) De spelwereld heeft de werkelijkheid als achtergrond nodig, al is het maar vluchtig en vaag. Van daaruit ondernemen de beelden hun vlucht naar het voor de werkelijke wereld onmogelijke" (p. 39). In haar opvatting is de spelwereld "niet grenzenloos", (p. 68) en waar dit wel het geval is stelt zij dat het "door zijn van de werkelijkheid verwijderde vluchtigheid aan de droom doet denken. Doordat de werkelijkheid meer losgelaten wordt en dus de correctie daaruit minder invloed heeft, ontstaan vooral hier de beelden, die met de fantasie-woekering te vergelijken zijn" (p. 73). Voor Vermeer is in dit laatste geval geen sprake meer van spel.

In zijn theoretische analyse van het 'symbolische' spel benadrukt Piaget het assimilerende karakter van deze spelvorm, in tegenstelling tot het accomoderende karakter van de overige twee spelvormen. Daarbij worden resp. de imitatie in het senso-motorisch spel en het sociale aspect in het spel met regels genoemd als accommodatieverschijnselen.

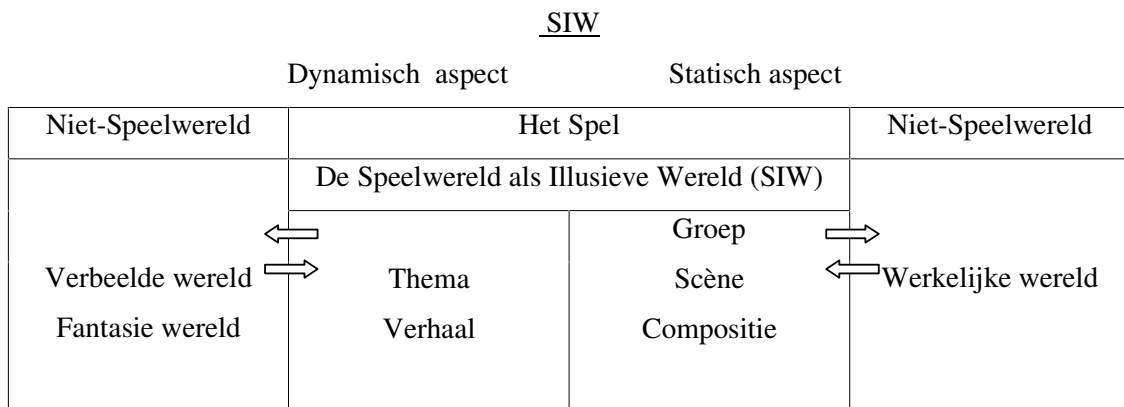
Vermeer (1995, p. 46) bespreekt twee manieren waarop de verhouding spel en werkelijkheid wordt verbroken. Als eerste noemt zij de situatie waarin de wereld van het spel doorbroken wordt wanneer "de werkelijkheid te onomwonden naar voren treedt en de door beeld en werkelijkheid geconstitueerde dubbelzinnigheid opheft" (p. 46). De werkelijkheid functioneert niet meer als achtergrond maar is voorgrond geworden, waardoor het verschil tussen fantasie en werkelijkheid is verdwenen. Of, zoals Vermeer het formuleert: "De storing treedt op, wanneer de wereld van alledag de dubbelzinnigheid niet toelaat en onafwijsbaar en ondubbelzinnig op de voorgrond treedt" (p. 44). De tweede, tegenovergestelde situatie, doet zich voor wanneer de werkelijkheid als achtergrond geheel is verdwenen:

waardoor de spelrelatie eveneens ophoudt te bestaan. Hierdoor vervalt de basis, waarop het spel zich realiseert, en kan het beeld *ongecorrigeerd* zijn vlucht vervolgen en in zijn *ondubbelzinnigheid* werkelijk lijken. *Wanneer dit plaatsvindt, verliest het spel zijn existentiële structuur en houdt het op spel te zijn* (p. 46 e.v.).



Met deze laatste beschrijving van Vermeer zijn we beland in die situatie waarin het assimilerende aspect is gaan overheersen, door Piaget aangeduid met de wereld "sans règles ni limitations".

Onderstaand schema 'Spel als Illusieve Wereld' van Vermeer (1955, p. 84), alsmede haar toelichting over de verhouding tussen fantasie en werkelijkheid, verduidelijken haar opvatting over die verhouding in de spelwereld:



Vermeer licht dit als volgt toe:

Het spel moet zich ten volle kunnen ontplooiën om 'de speelwereld als illusieve wereld' expliciet te openbaren. Links en rechts, buiten de afgrenzing is een andere wereld. Rechts de wereld, zoals zij - in verschillende vorm - meestal als werkelijke wereld opgevat wordt, links de kant, waar de werkelijke wereld ophoudt invloed uit te oefenen, een wereld ongecorrigeerd door de werkelijkheid. (...) De dubbelzinnige relatie komt nu tot stand door met deze, door de werkelijkheid beïnvloede statische kant tegelijk het beeld te vatten. De invloed van de verbeelding wordt in het schema vanuit de linkerkant voorgesteld. Hier liggen de gedragingen Thema en Verhaal. De vluchtiger beelden van het spel (dynamisch aspect) ontstaan hier. Zowel aan de linker- als aan de rechterkant buiten de speelwereld wordt een ondubbelzinnige wereld verondersteld. Links de verbeelding, rechts de wereld van alledag (p. 84).

Opvallend in deze toelichting is het gebruik door Vermeer van de term 'verbeelding', een term die dicht lijkt te staan bij 'verbeeldend vermogen', een term die later veel wordt gebruikt bij de door haar in Nederland ontwikkelde kinderpsychotherapiemethode van de 'beeldcommunicatie'. Daar heeft het 'verbeelden' een positieve klank, terwijl bij Vermeer's gebruik van de term 'verbeelding' het ingebeeelde aspect overheerst, waarmee ze bedoelt aan te geven dat in een dergelijk verbeelden het contact met de werkelijkheid is losgelaten. De term 'inbeelden' geeft mijns inziens juist weer wat Vermeer hier bedoelt.

De visies van Piaget en Vermeer samenvattend kan worden gesteld dat waar Piaget spreekt van uiterste vormen van verbeeldend spel (afhankelijk van het overheersende assimi-

lerende dan wel accomoderende aspect), Vermeer spreekt van problematisch spel met ófwel een verminderde ófwel een extreme realiserings-tendens, wat in beide situaties ten koste gaat van de vanzelfsprekende 'dubbelzinnigheid' van de spelbeelden. In het geval van de verminderde realiserings-tendens hebben het beeld van de werkelijkheid (de verbeelde wereld ófwel de fantasie) én de werkelijkheid zelf niets meer met elkaar uitstaande en is de fantasie volledig los komen te staan van die werkelijkheid. De verbeelding is tot inbeelding geworden en de fantasie wordt niet meer getoetst aan de werkelijkheid, die in het goede, volonthloide spel als achtergrond dient te blijven meespelen. In het geval van de extreme realiserings-tendens gebeurt het tegenovergestelde wanneer de werkelijkheid in de wijze van beeldvorming overheerst. Het kind komt niet meer tot spelbeelden vanuit het afweren van het expansieve, en mogelijk bedreigende, karakter van de spelbeelden.

Sutton-Smith (1966) bestrijdt de opvatting van Piaget dat imitatie wél essentieel is voor de ontwikkeling van de intelligentie, maar verbeeldend spel niét, omdat het laatste, volgens Piaget, moet worden opgevat als een vorm van pure assimilatie. In zijn artikel *Piaget on Play, a Critique* (1966) bestrijdt Sutton-Smith de opvatting van Piaget dat: "Play is some sort of compensation for thought's inadequacy and may be interpreted functionally as an activity subordinated to adaptive intelligence". Hij is het ook niet eens met Piaget's visie "that for the child assimilation of reality to the ego is a vital condition for continuity and development precisely because of the lack of equilibrium of this thought, and symbolic play satisfies this condition with regard to both signifier and signified" (p. 104).

Deze kritiek van Sutton-Smith op Piaget's opvatting dat een vitale functie van het verbeeldend spel in dienst staat van ego-continuïteit en dat het een activiteit is die een soort compensatie vormt voor inadequaat denken, en ondergeschikt is aan adaptieve intelligentie, is essentieel. Met het laatste deel van bovenstaand citaat: "symbolic play satisfies this condition with regard to both signifier and signified" benadrukt Sutton-Smith dat Piaget de 'semiotische functie' van het symbolisch spelgedrag als een 'talig' teken opvat. Sutton-Smith werkt dit echter niet verder uit. Mijn 'semiotische' reactie hierop is dat hiermee duidelijk wordt hoezeer Piaget's visie voortkomt uit zijn toepassing van het dichotome tekenbegrip, onderverdeeld in 'signifiant' (betekenaar) en 'signifié' (betekende). Door de sterke aanwezigheid van het assimilerende aspect in het 'betekende' deel van het tekenbegrip (anders gezegd de 'signifié', als inhoud) is hij het verbeeldend spel in zijn geheel als assimilerend gaan bestempelen. Met als gevolg dat de in het 'betekenaar'-aspect noodzakelijk aanwezige accomoderende elementen worden veronachtzaamd.

Piaget's definitie van de intelligente handeling als een evenwicht tussen assimilatie en accommodatie, zal ongetwijfeld aan die onderschatting hebben bijgedragen. Immers, het inhoudelijke aspect van de betekenisverlening in het verbeeldend spel is in wezen egocentrisch, omdat vanuit de individuele betekeniswaarneming (en betekenisbeleving) de betekenisproductie in de alsof-situatie van het verbeeldend spel ontstaat. Dit is bij uitstek het gebied van de personale zingeving. Maar dat betekent niet dat in de vormkwaliteit van de spelbeelden het accommoderende element geheel verdwijnt. Het is juist dat element waarvan Vermeer zegt dat dit altijd in het spel als achtergrond, als statisch element, moet blijven meespelen wil er sprake zijn van volontplooid spel, en niet van een problematisch spel.

De kritiek van Sutton-Smith (1966) spitst zich verder toe op het argument van Piaget dat naarmate de leeftijd van het kind vordert, het belang van het symbolische spel afneemt en in de ontwikkeling van de intelligentie een overgangspositie inneemt. Sutton-Smith beargumenteert zijn andersluidende visie hierop als volgt:

Though preschool egocentric symbolic play may decrease with age, play nevertheless finds expression in the midst of a variety of other cultural and social forms. It is thus not displaced by realism or by greater rationality, nor does it cease to be a vital function with age. Instead it becomes more differentiated and more representative in its contents of the other forms of human development (p. 109).

Vanuit dat standpunt bezien kan ook gezegd worden dat "play might well be taken as a very positive illustration of the thinking process because it involves the construction of symbols to create new conceptual domains" (p. 110). Een combinatie van de begrippen van Peirce, Piaget, Sutton-Smith, Vermeer en mijn eigen visie op de door hen gebruikte terminologie levert onderstaande herziening van het schema van Vermeer op:

Het linker gedeelte in het schema geeft aan dat alleen het gebied van de 'ingebeelde wereld' samenvalt met de omschrijving door Piaget van verbeeldend spel als pure assimilatie. De begrippen 'dynamisch aspect' en 'statisch aspect' zijn in het schema gehandhaafd, maar een aanvulling op de betekenis die Vermeer (1955) daaraan geeft (p. 84) is hier op zijn plaats. Het betreft een zienswijze vanuit de cognitieve psychologie waarin onder 'cognitie' in algemene zin het informatieverwerkingsproces wordt verstaan. Jorna (1997) merkt op dat dynamische en statische kanten daarbij van belang zijn:

De dynamische kant wordt vaak het procedurele aspect genoemd en heeft betrekking op het feit dat er als het ware redeneer- of denkstappen plaatsvinden. Deze gedachtegang wordt ook wel gezien als een processor (een informatieverwerker). De statische kant wordt als een declaratief systeem gezien. In de praktijk wordt dit gelijkgesteld met het geheugen (p. 252).

## Verbeeldend Spel als Tekensysteem

---

### Bestaanswijzen

- 'Firstness' ('what might be' – 'mogelijkheid')
  - 'Secondness' ('what happens to be' – 'actualiteit')
  - 'Thirdness' ('what would be' – 'wetmatigheid')
- 

### Vormen van betekenisverlening

- 'iconisch' ('gelijkend')
  - 'indexicaal' ('verwijzend')
  - 'symbolisch' ('conventioneel')
- 

	Dynamisch aspect	Statisch aspect	
Assimilatie	Volontplood	Illusief Spel	Accommodatie
Niet-Speelwereld	De Speelwereld als Verbeelde Wereld		Niet-Speelwereld
Ingebeelde wereld	Thema Verhaal	Groep Scène Compositie	Werkelijke, niet-verbeelde, wereld

---

Jorna geeft aan dat het menselijk geheugen in grote lijnen naar twee dimensies valt te onderscheiden, te weten die van de 'architectuur' en die van de 'structuur'. Bij de 'architectuur' wordt onderscheid gemaakt in een sensorische informatieopslag en het korte en lange termijngeheugen. De 'structuur' van de inhoud heeft betrekking op datgene wat in het geheugen wordt gerepresenteerd.

In de alsof-handelingen van het verbeeldende spel gebeurt niet anders dan dat de werkelijkheid en wat daarvan onthouden is, wordt gerepresenteerd. Of, anders gesteld, in verbeeldend spel werken dynamische en statische aspecten samen om tot adequate alsof-handelingen te kunnen komen. Dit leidt tot de gedachtegang dat in het spel, tijdens de verbeelding, gebruik wordt gemaakt van opgeslagen informatie en er ook sprake is van redeneer- of denkstappen. Vanuit deze aanvullende omschrijving van de dynamische en statische aspecten lijkt het dan ook verantwoord om de vormkenmerken van het illusieve, verbeeldende spel op te vatten als cognitieve handelingen.

### 3.10 De spelhandeling als trichotoom teken

Om de conceptuele kwaliteit van het verbeeldend spel te verduidelijken biedt de trichotome tekenopvatting van Charles Sanders Peirce de nodige helderheid. Allereerst is er het onderscheid in de verschillende zijnswijzen van Peirce, die we kunnen toepassen op verbeeldend spel. Daarin kan immers sprake zijn van de zijnswijze van 'Firstness', het potentiële, (elke alsof-betekenis is mogelijk), de zijnswijze van 'Secondness', het 'actuele, (we spreken af dat dit nu zogenaamd deze betekenis heeft) of van de zijnswijze van 'Thirdness', het algemeen geldige (ik speel vanuit het besef dat 'ik weet, dat ik speel' en daarom kunnen we doen-alsof).

Vervolgens is er de trichotome aard van het spelteken, 1) iconisch (letterlijk, afbeeldend), 2) indexicaal (verwijzend) en 3) symbolisch (conventioneel, volgens afspraak). Met deze driedeling kan worden aangegeven in hoeverre het kind in het 'betekenaar' aspect van het spelteken de objectieve werkelijkheid omvormt tot een subjectieve, beleefde werkelijkheid. In Piagetiaanse termen geformuleerd: in welke mate is het spelteken meer assimilerend dan wel meer accommoderend van aard. Wanneer de spelhandeling wordt opgevat als een volwaardig 'teken' blijft er, ook als het om 'volontplooid illusief spel' gaat, altijd een herkenbare verbinding tussen vorm en inhoud aanwezig, m.a.w. het accommoderende aspect verdwijnt nooit helemaal, zeker niet in het vormaspect. Het Peirceaanse denkkader biedt daarmee een ruimer kader om de kwaliteit van het spelteken, naar vorm en inhoud, te onderscheiden, en waar nodig, te observeren en te begeleiden. Vanuit het Peirceaanse denken bezien lijkt de uitspraak van DeLoache (1996, p. 1): "No cognitive activity is more uniquely human than symbolization", vermeld aan het begin van dit hoofdstuk, ook op verbeeldend spel van toepassing.

Het beschouwen van het verbeeldend spel als tekensysteem volgens de opvatting van Peirce kan een functie hebben in de begeleiding van het jonge kind in de hedendaagse samenleving. Dit wordt extra duidelijk wanneer we ook oog hebben voor de sterk eenzijdige 'iconische' wijze van betekenisverlening, zoals die zich in de huidige maatschappij manifesteert in de toenemende verletterlijking van de op ons afkomende informatie. Met 'verletterlijking' wordt bedoeld dat de vormgeving van de tekens waarvan de maatschappij zich bedient om informatie door te geven, steeds minder een verhulling van de realiteit inhoudt, maar integendeel een steeds grotere overeenkomst met de realiteit. Daarmee ook de gevaarlijke illusie scheppend dat fantasie en werkelijkheid kunnen samenvallen.

In die ontwikkeling gaat in de 'actuele' be-teken-ing, het 'íconische' beeld, als eenzijdige, letterlijke uiting van het 'potentiële' teken, steeds meer overheersen. Ook de mogelijke interpretaties van het teken worden minder gevarieerd, naarmate de behoefte aan eenduidigheid van de tekenopvatting meer wordt opgeëist. En daarmee dreigt het teken ook steeds meer het oorspronkelijke, kenmerkende karakter van flexibiliteit te verliezen. Het teken heeft meer mogelijkheden dan alleen de iconische verschijningsvorm. Juist de afwisseling van letterlijke, iconische, tekens met verwijzende, indexicale, en symbolische tekens is van groot belang om niet afhankelijk te worden van één bepaalde tekenvorm. Dat het iconische teken in deze tijd tevens zo pregnant aanwezig is in de fantasie-uitbeeldingen van de werkelijkheid is opvallend. Wellicht is dit ook een 'teken des tijds' waarin enerzijds tot uitdrukking komt hoe groot de behoefte is om dicht bij de werkelijkheid te blijven, terwijl deze nabijheid in de vorm ook gebruikt wordt om aan de inhoud van diezelfde werkelijkheid te kunnen ontsijgen. Blijft de vraag of in dat geval het symbolische karakter van de in letterlijkheid verpakte boodschap voldoende overkomt.

### **3.11 Het jonge kind en symboolvorming**

Wat betekent de huidige dominantie van het 'iconische' teken voor de ontwikkeling van de symboolvorming bij het jonge kind? Mijn veronderstelling is dat een toenemende 'iconisering' (in de zin van 'verletterlijking') van de informatieverstrekking aan kinderen het vermogen tot symboliseren zeker zal beïnvloeden. Zo is het denkbaar dat kinderen steeds minder gewend zullen raken aan 'indexicale' (verwijzende) en 'symbolische' (meerdere) beeldvorming. Dit zou negatieve gevolgen kunnen hebben voor het decontextualiseren, dat wil zeggen het los van de werkelijke omgeving kunnen omgaan met de daarmee samenhangende informatie. En juist dat laatste vermogen staat garant voor een geregelde afwisseling in de vorming van tekens en beelden die per situatie bedacht moeten worden. Deze flexibele vaardigheid is van belang om niet afhankelijk te worden van slechts één manier om met de werkelijkheid om te gaan.

Daarnaast veronderstel ik ook dat kinderen die afhankelijk worden van 'iconiciteit', gebonden zullen blijven aan het concrete en minder zullen leren om gevarieerd, dat wil zeggen anders dan letterlijk, om te gaan met deze indrukken. Daarmee verliezen zij een manier om de vaak bedreigende werkelijkheid in meerdere spelbeelden om te zetten en al spelende met die werkelijkheid in het reine te komen. Kinderen die niet alleen om kunnen gaan met 'iconiciteit' ('letterlijke' tekens), maar ook met 'indexicaliteit' ('verwijzende' tekens) en 'symbolen' ('conventionele tekens) zullen waarschijnlijk over uitgebreidere mogelijkheden

beschikken om de vele indrukken uit het dagelijks leven te ventileren en te verwerken. Zij zullen noch eisen dat het beeld van de informatie samenvalt met de werkelijkheid noch eisen dat het fantasievolle beeld er volledig los van staat en niets meer met de werkelijkheid te maken heeft. Daarmee behouden zij de flexibiliteit om met het dagelijks leven om te gaan op elke voor hen op dat moment mogelijke wijze, dat wil zeggen ofwel iconisch, ofwel indexicaal, ofwel symbolisch.

Flexibiliteit in betekenisverlening, hetgeen potentiële meerduidigheid inhoudt, is immers van groot belang voor een soepel verlopende communicatie. Het is bij een gebrek hieraan niet ondenkbaar dat de intrapsychische en interpersoonlijke communicatievormen eenduidiger en minder gevarieerd zullen worden. Daarom is het essentieel dat het in ontwikkeling zijnde jonge kind spelenderwijs leert omgaan met de omringende werkelijkheid, op een manier die flexibiliteit in de omgang met zichzelf en anderen zoveel mogelijk bevordert. Verbeeldend spel biedt daartoe volop de gelegenheid, mits voldoende gewaardeerd en waar nodig voldoende begeleid, zowel in preventieve als curatieve zin.

Opmerkelijk is de visie van de Nederlandse dichter en filosoof Doorman (1994) die de wereld van kunst en spel verbindt door op te merken: "De waarde van de kunsten ligt niet alleen in de nabootsing van de werkelijkheid of de expressie van stemmingen en ideeën. Kunst is ook een vorm van kennis, zoals Nelson Goodman aangeeft, zij oefent onze symbolische vermogens en bereidt ons voor op onverwachte situaties. *Bovendien bevredigen de kunsten de menselijke behoefte aan spel en dragen ze bij tot een publieke uitwisseling van politieke, morele en culturele opvattingen*" [cursivering toegevoegd]. Een dergelijke visie sluit aan op de overeenkomst die Schiller (1795, vertaling A.J.Leemhuis) zag tussen spel en (levens)kunst, met de volgende woorden:

Het object van de zintuiglijke drift, uitgedrukt in een algemeen begrip, heet leven in de ruimste betekenis van het woord; een begrip dat al het stoffelijke zijn en alles, wat direct in de zintuigen tegenwoordig is, omvat. Het object van de vormdrift heet in een algemeen begrip gestalte, zowel in de letterlijke als in de figuurlijke betekenis van het woord; een begrip, dat alle formele hoedanigheden van de dingen en al hun relaties met het denken omvat. Het object van de speeldrift, voorgesteld in een algemeen schema, kan dus levende gestalte genoemd worden, een begrip dat alle esthetische hoedanigheden van de verschijnselen en dat wat men, kortweg, in de breedste betekenis van het woord, schoonheid noemt, aanduidt (p. 92).

Leemhuis zegt over de verbondenheid van spel en kunst in zijn toelichting bij een van Schiller's brieven: "Spelen, in de 'ware' zin van het woord, en menszijn impliceren elkaar wederzijds; niet alleen aan de esthetische kunst, ook aan de levenskunst ligt het spel ten grondslag. De kunst kent dit inzicht al lang, voor de wetenschap is het nieuw" (p. 92).

Vermeer (1955) vat Schiller's visie dat in de 'Spieltrieb', de 'sinnliche Trieb', die het leven zoekt, verenigd wordt met de 'Formtrieb' zo samen: "De 'Formtrieb' zoekt het overeenkomstige, het algemene, de formele hoedanigheid, de wetten. Beide 'Triebe' zijn noodzakelijk ten opzichte van elkaar en vinden zich verenigd in de 'Spieltrieb', die de schoonheid zoekt" (p. 94).

Vanuit bovenstaande accentuering van het belang van spel én de vormkwaliteit ervan voor het menselijk bestaan, kan een overgang worden gemaakt naar de theorievorming op spelgebied wat betreft de formele analyse van verbeeldend spel en de nieuwe accenten daarin.

In het volgende hoofdstuk wordt verduidelijkt waarom de trichotome tekenopvatting van Peirce meer mogelijkheden biedt voor observatie en beïnvloeding van de vormkenmerken van spel dan de tot nu toe in speltheorieën overheersende dichotome benadering van het teken.



## Hoofdstuk 4 Nieuwe accenten in de formele spelanalyse

*"Our beliefs guide our desires  
and shape our actions"*

Charles Sanders Peirce, 1877

### 4.1 Inleiding

Nieuwe visies op spel bouwen voort op hetgeen anderen reeds hebben ontwikkeld en leggen, waar nodig, nieuwe accenten. Astington (1994) heeft de bijdrage van Piaget op het gebied van de kinderlijke ontwikkeling aldus verwoord:

it was he who first investigated children's understanding of the mind, or at least their understanding of certain mental phenomena such as thoughts and dreams. We no longer agree with all that Piaget concluded from his investigations; nonetheless, his work is important because he was the first to ask such questions, and subsequent research has been built on his foundation (p. 6).

Golomb en Brandt Cornelius (1977) vermelden dat Piaget's visie omtrent het egocentrische karakter van verbeeldend spel (waarin deze spelvorm wordt gezien als een uiting van conceptuele onrijpheid en een gebrekkige adaptatie) op theoretische gronden is aangevochten door Vygotskij (1934), El'konin (1966) en Sutton-Smith (1966), terwijl Similansky (1968), Eiffermann (1971), Singer (1973) en Rosen (1974) dit deden op empirische gronden. Zij wijzen er ook op dat in het wetenschappelijke debat vooral het wel of niet toekennen van een cognitieve betekenis aan 'symbolisch' spel in het laatste decennium een hoofdonderwerp is geworden.

### 4.2 Verbeeldend spel en cognitie

De meest veelbelovende steun voor het cognitieve aspect van verbeeldend spel komt uit onderzoeken die zich bezig houden met rolgedrag. Golomb en Brandt Cornelius verwijzen naar Feffer (1960), Feffer en Gourevitsch (1960), Swinson (1965), Selma (1971) en Rubin (1973). Van deze onderzoeken vermelden zij:

the ability to view the world and oneself from another's perspective involves a process of social and cognitive 'decentering'. This decentering implies a shift from the subjective, phenomenistic, and egocentric representational organization typical of the preoperational stage to a position of mutually coordinated viewpoints (p. 247).

Met deze Piagetiaanse omschrijving geven zij aan dat het rolgedrag het kind de mogelijkheid geeft om vanuit de egocentrische, op zichzelf gerichte representaties te komen tot repre-

sentaties waarin de positie van de ander wordt ingenomen. Dat zij in hun omschrijving deze overgang koppelen aan het verlaten van de pré-operationele periode en het overgaan naar de formele operationele periode, die zich manifesteert vanaf het zevende jaar, is minder gelukkig en lijkt ook achterhaald. Latere publicaties (Astington, Harris & Olson, 1988; Lewis & Mitchell, 1994) geven aan dat deze overgang zich al veel eerder doet gelden, namelijk tussen het tweede en vierde levensjaar.

Verbeeldend spel is, volgens de opvattingen van Vygotskij (1982, Van Parreren), een 'zone van de naaste ontwikkeling' waarin kinderen, met behulp van een meer competente partner, een competentieniveau laten zien dat hoger ligt dan wanneer ze alleen functioneren. Een dergelijke zone wordt in een later stadium van de ontwikkeling het werkelijke, actuele niveau. De 'zone van naaste ontwikkeling' kan zowel gecreëerd worden door personen die op een hoger niveau functioneren als door een stimulerende context. Zoals Vygotskij het zelf heeft omschreven: "in play a child is always above his average age, above his daily behavior; in play it is as though he were a head taller than himself" (p. 350). Van Parreren, (1982) verwoordt dit als volgt:

Door het spel leert het kind een nieuw soort wensen kennen, namelijk wensen die te maken hebben met zijn fictieve 'ik', dat wil zeggen zijn rol in het spel en zijn regels. Daarom kan het kind zich in het spel naar een hoger niveau ontwikkelen, een niveau dat vervolgens weer tot zijn normale, reële ontwikkelingsniveau wordt (p. 24).

Lillard (1993) zegt daarvan (iets voorzichtiger en minder voorspellend over het effect buiten de spelsituatie): "In a pretense mode, children *might generally* be able to operate at a cognitive level higher than that at which they operate in nonpretense contexts" (p. 348). Vygotskij benadrukt dat het uitbeelden van een rol door het kind inhoudt dat er geen sprake kan zijn van totale vrijheid in het spel, zoals zo vaak wordt gesteld. Immers het vormgeven aan en het uitbeelden van een rol houdt in dat het kind, al spelende, het bij die rol behorende gedrag laat zien. Gebeurt dit laatste niet dan blijkt in de praktijk dat dit communicatieverstrend werkt in het samenspel met andere kinderen, die in hun spel al of niet uitgesproken verwachtingen hebben omtrent de rol die wordt uitgebeeld door de ander. Gaan spelen 'als een agent' of 'als een boef' houdt verschillende gedragingen in, tenzij je afspreekt dat het om een boef gaat die zich eerst voordoeft als een agent. In het laatste geval is er sprake van een misleidende situatie (op 'afpraak') van waaruit het spel kan worden vormgegeven. Vygotskij zegt daarover:

Een fictieve situatie houdt op zich al gedragsregels in, al zijn die niet van tevoren geformuleerd. Een kind dat zich verbeeldt dat het moeder is en zijn pop een kind, moet zich schikken naar de regels van het moederlijke gedrag en zich als zodanig gedragen (Van Parreren (1982, p. 19).

### 4.3 Verbeeldend spel en taal

Vygotskij (1962) bestrijdt ook de opvatting van Piaget dat de taal van jonge kinderen gekenschetst kan worden als egocentrische taal. Vygotskij is juist van mening dat het kind de taal gebruikt als een hulpmiddel bij het oplossen van problemen. Goudena (1983), die de term 'private taal' gebruikt voor het taalgebruik van het jonge kind, refereert aan een latere reactie van Piaget op Vygotskij's werk. Goudena vermeldt hierover:

dat Piaget en Vygotskij in feite verschillende invalshoeken met betrekking tot het verschijnsel private taal hadden. Piaget was meer geïnteresseerd in intellectuele samenwerking (spreker en luisteraar zijn op elkaar afgestemd), terwijl Vygotskij zich meer richtte op de ontwikkeling van de relatie tussen taal en denken en op de sociale basis voor die ontwikkeling (p. 121).

Piaget kwam pas vele jaren na de dood van Vygotskij met diens werk in aanraking en met diens kritiek op Piaget's visie met betrekking tot de functie van taal in de kinderlijke ontwikkeling. Hoe graag Piaget hierover rechtstreeks met Vygotskij van gedachten had willen wisselen spreekt uit de eerste zinnen van zijn *Commentaire sur les remarques critiques de Vygotskij concernant le Langage et la pensée chez l'enfant et le Jugement et le raisonnement chez l'enfant* (1985, p. 387):

Ce n'est pas sans tristesse qu'un auteur découvre, vingt-cinq ans après sa parution, l'ouvrage d'un auteur qui a disparu entre temps, lorsque cet ouvrage contient tant de vues l'intéressant directement qu'il eût fallu discuter de plus près et par contact personnel. Mon ami A.Luria m'avait bien tenu au courant de la position à la fois si sympathique et critique de Vygotskij à mon égard, mais je n'avais jamais pu le lire ni le rencontrer et, en le lisant aujourd'hui, je le regrette profondément, car nous aurions pu nous entendre sur de nombreux points (p. 387).

Piaget betreft zijn latere onderzoeksgegevens in zijn *Commentaire*. Op grond daarvan is hij het op sommige punten duidelijk eens met Vygotskij en op andere punten oneens. Zo verklaart Piaget zich akkoord met de hypothese van Vygotskij dat de egocentrische taal enerzijds uitgangspunt kan zijn voor de vorming van de latere innerlijke taal maar anderzijds zowel dienstig kan zijn aan autistische doeleinden als aan de ontwikkeling van de logische gedachte. Piaget verwijst daarbij naar de nog niet gerichte en autistische gedachte die zich manifesteert in het spel van het jonge kind. Hij is, in tegenstelling tot enkele van zijn Franse critici, met Vygotskij van mening: "qu'il existe un autisme normal en chaque individu, ainsi que mon maître Bleuler l'admettait" (p. 390).

Goudena (1983) stelt dat in de visie van Vygotskij de 'private taal' die het kind al spelende gebruikt zonder een direct waarneembare interactionele functie, een uiting is van voortschrijdende afsplitsing uit de sociale taal. De private taal wordt "uiteindelijk geïnternaliseerd tot innerlijke taal: een ontwikkeling van hoorbaar tot onhoorbaar" (p. 120). Goudena gaat uit van de noodzakelijkheid van taal bij 'symbolisch spel': "In the fantasy-play situation, speech is a necessary condition for the activity itself (e.g. "This is a lion"). Language is used to define objects and actions" (p. 37), waarbij hij tevens opmerkt: "fantasy-play verbalizations cannot be 'incorrect' from an objective point of view" (p. 38).

In behandelingen waar spel een belangrijke plaats inneemt zien wij echter vaak juist een omgekeerde ontwikkeling, namelijk die van onhoorbare naar hoorbare taal. Het expressieve taalgebruik is soms zelfs aanvankelijk geheel afwezig en neemt vervolgens toe. Verondersteld kan worden dat het kind zich gedurende de behandeling veiliger is gaan voelen en vandaaruit meer taal gaat produceren tijdens het spel.

Tegenover de visie op verbeeldend spel als een context die een stimulerende werking heeft op de cognitieve ontwikkeling staat de zienswijze dat verbeeldend spel slechts de steen der dwazen is. Lillard (1993) zegt daarover: "pretend play might be fool's gold, in that it might appear to be more sophisticated than it really is" (p. 348). Zij meent dat het slechts zou lijken alsof kinderen in verbeeldend spel op een hoger niveau functioneren dan zij in de werkelijkheid doen. Haar veronderstelling mist weliswaar empirische grond maar kan wel dienen als kritische achtergrond bij de, ook door Vygotskij (Van Parreren, 1982) verwoorde veronderstelling dat verbeeldend spel niet anders dan een positieve functie kan hebben bij de ontwikkeling van de intelligentie: "Het creëren van fictieve situaties kunnen we beschouwen als voorbereiding op de ontwikkeling van het abstracte denken" (p. 26). Deze idealistische opvatting over spel kan ook vertroebelend werken naar dié vormen van spel die door hun kenmerken een negatieve invloed kunnen hebben op de ontwikkeling van kinderen. Te denken valt hierbij aan bijvoorbeeld spelgedragingen die een eenzijdig herhalend karakter hebben, met onvoldoende variatie, waardoor het spel eerder dwangmatig dan bevrijdend is.

#### **4.4 Verbeeldend spel en 'Theory of Mind' (T.o.M)**

De vaardigheid om zich te kunnen verplaatsen in de wensen, gedachten en bedoelingen (desires, beliefs and intentions) van anderen wordt aangegeven met het begrip 'Theory of Mind' (T.o.M). Dit begrip is afkomstig van Premack en Woodruff (1978), die zich afvroegen of chimpansees zich konden verplaatsen in de gedachten van mensen. Bretherton en Beeghly (1982) hebben het T.o.M-begrip als eersten toegepast op de ontwikkeling bij kinderen.

Sindsdien is het deel gaan uitmaken van veel theoretische bespiegelingen, veelal op grond van experimentele situaties waarin het T.o.M-begrip werd onderzocht. Johnson (1988) heeft het vermogen van jonge kinderen om een T.o.M te ontwikkelen gerelativeerd door te stellen:

Attributing a theory to young children is empty at best and misleading at worst. (...) It is misleading to the extent that the metaphor of a theory is taken literally. (...) The point is that young children do not really have anything like a theory. This is not to deny the richness and power of early cognition. Young children are not irrational, nor are they behaviorists. But neither are they theorists. (...) The trouble with attributing theory to young children is that it collapses a usefull distinction between theoretical and intuitive knowledge. (...) The mentalism of children, like that of chimpanzees, must have its roots in the structure of experience itself (p. 47 e.v).

De 'intuïtieve kennis' van het jonge kind noemt Johnson (1988) fenomenologisch van aard. Met andere woorden: het gaat om een in de directe ervaring gewortelde kennis, waar ook het verbeeldend spel toe behoort. De alsof-situatie van verbeeldend spel wordt als een soort proefveld gezien waarin het kind tot beeldvorming en daarmee tot 'mental states', ofwel representaties, kan komen over de werkelijkheid.

Perner (1991) daarentegen duidt het kind wel aan als een 'theorist' maar hij maakt daarbij een onderscheid tussen het kind als 'representational theorist', waarmee hij de vierjarige aanduidt en de 'situation theorist', het jongere kind. De laatste beschouwt denken "not as a representational activity but as a preoccupation with the thought-about situation". Van de vierjarige zegt hij: "An understanding of the mind as representational comes later. (...) At about 4 years children start to understand cases of mental misrepresentation (false belief)" (p. 10). Men gaat ervan uit dat voor zowel het rolgedrag in verbeeldend spel (waarbij het spelende kind over een mentaal beeld van een andere persoon beschikt) als voor het zich kunnen verplaatsen in de wensen en gedachten ('desires' en 'beliefs') van anderen buiten de spelsituatie, dezelfde vaardigheden zijn vereist.

Lillard (1993) noemt drie vaardigheden die zowel in verbeeldend spel als bij een T.o.M aan de orde (lijken te) zijn, te weten 1) het vermogen om een object te kunnen representeren als twee dingen tegelijkertijd; 2) het vermogen om te zien dat een object iets anders kan vertegenwoordigen; en 3) het vermogen om mentale representaties te kunnen representeren, de zogeheten meta-representatie. Van de laatstgenoemde vaardigheid zegt zij dat die in verbeeldend spel wordt gebruikt en lijkt te ontbreken op andere gebieden van de kinderlijke ontwikkeling. Deze vaardigheid houdt in dat kinderen zich in spel kunnen inleven in het gezichtspunt of de mentale representatie van de wereld van een ander.

Frye & Moore (1991) zien twee belangrijke voordelen in het hebben van een 'theory of mind' voor kinderen. Ten eerste is een T.o.M een krachtig sociaal instrument. "It allows the

explanation, prediction, and manipulation of the behavior of others". Ten tweede kan een T.o.M een belangrijk instrument zijn in de ontwikkeling van bepaalde vormen van redeneren "and as such, may represent a significant step in cognitive development" (p. 3).

Bij theorievorming over de samenhang tussen spel en cognitie neemt het kunnen onderscheiden door kinderen van 'desires' en 'beliefs' een belangrijke plaats in.

Rieffe e.a. (1996) brengen daarbij het volgende onderscheid aan: "'Desires' hebben betrekking op wensen, voorkeuren en behoeften. 'Beliefs' hebben betrekking op overtuigingen, gedachten, ideeën, vermoedens en verwachtingen" (p. 216). Zij vinden het van belang dat beseft wordt "dat desires en beliefs niet per se *de* werkelijkheid weergeven, maar het (mentale) beeld dat wij van die werkelijkheid hebben opgebouwd, ofwel onze representatie van de werkelijkheid" (p. 217). Verder geven zij aan dat voor een 'belief' geldt:

dat deze waar is als de mentale representatie (...) overeenkomt met de werkelijkheid: the mind has to fit the world. Indien we hier een tegenstrijdigheid constateren, veranderen we de belief. (...) Voor desires geldt echter dat 'the world has to fit the mind'. Indien de werkelijkheid overeenstemt met de desire, is aan de desire tegemoet gekomen en anders niet. (...) Vanuit onze desires proberen we veranderingen in de werkelijkheid te bewerkstelligen en niet omgekeerd (p. 217).

Een belangrijk onderscheid dat zij daarbij tevens verduidelijken is dat: "'desires' gebaseerd zijn op een mentale representatie van een *gewenste* situatie, terwijl een 'belief' gebaseerd is op een mentale representatie van de werkelijkheid" (p. 218).

De koppeling die gelegd wordt tussen een 'desire' en de mentale representatie van een gewenste situatie vinden we terug bij Vygotskij. Hij benadrukt de affectieve kant van het imaginerende spel en geeft aan dat verbeeldend spel zijn oorsprong vindt in de combinatie van handelingen en onvervulde wensen. Door hemzelf is dit zo geformuleerd: "Het essentiële van het spel bestaat hierin dat het spel een vervulling van wensen is, echter niet van eenmalige wensen, maar van gegeneraliseerde affecten" (In: Van Parreren, 1982, p. 18). Vygotskij heeft ook aangegeven hoe in verbeeldend spel de verhouding tussen het voorwerp waarmee wordt gehandeld en de betekenis die het krijgt, geleidelijk verandert. Vanuit zijn visie overheersen in de spelhandeling eerst zowel het voorwerp als de handeling, pas later gaat de betekenis overheersen. Vygotskij (Van Parreren, 1982) merkt daarover op "Het is voor het kind een uiterst moeilijke opgave om de betekenis van het woord los te maken van het voorwerp" (p. 22). Aanvankelijk overheerst in de betekenisverlening het voorwerp, later gaat het betekenisaspect domineren. Hetzelfde geldt voor het handelen in het proces van betekenisverlening. Ook hier geldt dat eerst het handelen de betekenis bepaalt, terwijl later het betekenisaspect de handeling gaat overheersen.

Leslie (1987) citeert aangaande dit ontwikkelingsaspect van het spel de volgende uitspraak van Vygotskij: "Play teaches the child to sever thought (...) from object and provides a means for developing abstract thought" (p. 413).

Rond het derde jaar komt de fase van een 'intermediate desire-belief psychology' (Rieffe e.a., 1996). Gedrag wordt door het kind voornamelijk begrepen vanuit 'desires' terwijl er af en toe inzicht blijkt te zijn in 'beliefs'. Vanaf ongeveer het vierde jaar wordt de 'belief-desire psychology' zichtbaar. Daarin geven kinderen blijk van inzicht in 'beliefs' en begrijpen ze hoe 'beliefs' het gedrag van een persoon kunnen beïnvloeden. In deze periode kan een zich normaal ontwikkelend kind onderscheid maken tussen de eigen correcte 'belief' ('true belief') en de incorrecte 'belief' ('false-belief'). De 'false-belief' houdt in dat men het verschil ziet tussen de eigen waarneembare werkelijkheid en de daarvan afwijkende mentale representatie van de werkelijkheid bij een ander. Daarbij veronderstelt men dat een kind kan onderscheiden dat een misleid iemand een andere visie op de situatie heeft dan het kind zelf.

Wellman (1991) benadrukt dat hij de term 'mind' gebruikt als "an everyday one rather than a scientific one" (p. 19). Hij houdt zich vooral bezig met de vraag wanneer kinderen vanuit deze alledaagse mentale constructie naar menselijk gedrag kijken: "When do children adopt this everyday mentalistic construal of human behaviour?" (p. 19). Hij onderscheidt daarbij twee intuïtieve aspecten van mentale toestanden van het zelf en de ander:

Crudely put, I will call these the hypothetical and causal aspect of mind. The essence of the hypothetical aspect is our understanding of the difference between thoughts or ideas on the one hand and objects or overt behaviours on the other. (...) The phrase *theory of mind*, as a label for our everyday theory, emphasizes our ordinary understanding of this hypothetical nature of mind. (...) The causal aspect of mind, then, depicts overt human actions as the point product of the actor's beliefs and desires. The phrase *belief-desire psychology*, as a label for our everyday theory, highlights this causal aspect of mind. The hypothetical and causal aspects of mind are intimately interrelated. Theory of mind and belief-desire psychology are different descriptive labels for the same topic, the same basic set of understanding. (...) At the centre of our everyday belief-desire psychology is a basic triad: beliefs, desires and actions (p. 20 e.v).

Wimmer en Perner (1983) maken een onderscheid tussen het 'denken over iets of iemand', als een 'first-order-belief' en het 'denken over denken' als een 'second-order-belief'. De laatste vorm zou pas rond het zesde jaar tot ontwikkeling komen. Anderen, zoals Wellman (1988), plaatsen dit in een vroeger stadium van de ontwikkeling bij kinderen. Vanaf het moment dat het 'second-order-belief' zich ontwikkelt kan ook de 'false-belief' door een kind begrepen worden, zo vermelden Steerneman e.a. (1995). De meest bekende T.o.M-taak waarmee wordt bekeken of een kind in staat is tot het hanteren van de 'false-belief' situatie betreft het 'Sally en

Anne'-experiment van Wimmer en Perner (1983). Aan kinderen wordt getoond dat Sally een mand voor zich heeft en Anne een doos. Sally doet een knikker in haar mand en verlaat de kamer. Anne pakt vervolgens de knikker uit de mand en stopt die in de doos. Wanneer Sally terug komt moeten de kinderen aangeven waar zij denken dat Sally de knikker gaat zoeken. Kinderen die de 'false-belief' situatie begrijpen noemen de mand, zich daarmee verplaatsend in de gedachten van Sally. Kinderen die zich nog niet in de gedachte of het perspectief van de ander kunnen verplaatsen, noemen de doos, daarmee uitsluitend uitgaande van hun eigen ervaringswereld. De meningen over de waarde van deze 'false-belief' taak als graadmeter voor het hebben van een 'Theory of Mind' zijn verdeeld. Frye & Moore (1991) stellen :

More recently, others have claimed that false belief may not be the best way of investigating the child's theory of mind. Wellman and his colleagues have shown that even though children younger than 4 years old may not perform successfully on false belief tasks, they do, nevertheless, have considerable knowledge about mental states and processes. For example, 3-year-olds know that mental images of objects are different from real objects (Wellman & Estes, (1986), and they are able to predict other people's behaviour on the basis of the other's desires (Wellman & Bartsch, 1988). Naturalistic observations reveal that children appear to be thinking and talking about mental states some time before they are successful in false belief tasks (Bretherton, McNew & Beeghly-Smith, 1981; Shatz, Wellman & Silber, 1983, p. 7).

Het jonge kind kan zich vergissen maar het kan ook al doelbewust misleiden. Frye & Moore (1991) verbinden het vermogen tot misleiden met het aan een ander kunnen geven van een 'false belief'. Denkend aan verbeeldend spel is dit misleiden goed voorstelbaar, bijvoorbeeld wanneer een kind vanachter de poppenkast vandaan komt met een krokodil en beweert dat hij niet gaat bijten, terwijl dat in tegenspraak is met het non-verbale gedrag van het kind en de spelhandeling.

Keenan (2003) vestigt er de aandacht op dat kinderen individuele verschillen kunnen vertonen in hun 'theory of mind' hetgeen gevolgen kan hebben voor hun sociale ontwikkeling. Hij vermeldt een onderzoek van Jenkins & Astington (1996) waaruit bleek hoe verschillend kinderen van 3 tot 5 ½ jaar reageerden op 4 'false-belief' taken die ze kregen aangeboden.

"37 % of children passed all 4 tasks; 10% passes 3 of the tasks, 16% passed 2 of the tasks, 10% passed 1 of the tasks; and 27% failed all 4 of the tasks. As Jenkins and Astington stated, performance on their battery of false-belief tasks was not in the 'all or none' category, but rather reflected considerable individual variation (p. 122).

Keenan (2003) onderscheidt drie gebieden waarin individuele verschillen in het hebben van een 'theory of mind' zich kunnen manifesteren, te weten dat van *antecedents*, *consequencies* en *quality*. Verbeelding en verbeeldend spel plaatst hij bij het gebied van de '*consequencies*', waarover hij opmerkt:



A second area in which individual differences in theory of mind might be found is in the *consequences* surrounding the timing of the child's acquisition of an understanding of mind, that is, whether the child arrives early or late to an understanding of mental states. For example, children who scored higher on a composite measure of theory-of-mind ability were significantly more likely to engage in fantasy play and pretense (p. 124).

Chandler, Fritz en Hala (1989) brengen naar voren dat de eenzijdig verbale benadering bij de door Wimmer & Perner (1983) toegepaste 'false-belief' procedure kan leiden tot een onderwaarden van het vermogen van jonge kinderen om tegengestelde 'beliefs' te hanteren. In een experimentele opzet waarin tweeënehalf en driejarige kinderen handelend konden reageren in een false-belief situatie (wat inhield dat zij zelf actief een ander konden misleiden), bleken deze kinderen wel degelijk over een 'theory-like understanding of the mind' te beschikken. Een dergelijke bevinding ondersteunt bovendien de Piagetiaanse gedachte dat "thought begins in action" (p.1275). Donaldson (1978) is het hier mee eens maar, zegt zij, voor Piaget is de inhoud van het begrip 'action' afhankelijk van de ontwikkelingsperiode waarin het kind zich bevindt. Zo is er in de sensomotorische periode (0 - 18 maanden) alleen sprake van 'acts of the body' en in de latere concrete operationele periode (18 maanden tot 11 jaar) ook van 'acts of thought'.

Lillard (1996) geeft eveneens aan dat uit onderzoek is gebleken dat bij vier- en vijfjarigen in het doen-alsof het handelingsaspect overheerst en niet het mentale karakter van de representatie. Kinderen in deze leeftijdsgroep "failed to respect the importance of mental representation and instead put all their faith in action as the basis for judgements about pretense" (p.1718).

Flavell e.a. (1995) brengen het culturele aspect naar voren dat mee kan wegen in de beoordeling van de koppeling die kinderen leggen tussen 'denken' en 'doen-alsof'. Het feit dat in de Europees-Amerikaanse onderzoeken zoveel aandacht wordt besteed aan het denken, zou eerder iets kunnen zeggen over de invloed van een bepaalde cultuur dan over een algemeen kenmerk van de kinderlijke ontwikkeling. In de woorden van Lillard (1996):

The centrality of minds is a feature of European-American folk-psychology that is not widely shared. Perhaps the weight given to the mind for pretense by the adults in the present experiments, while valid by our lights, would not be granted even by adults in far different cultures (p. 1733).

Perner, Baker en Hutton (1994) introduceren het begrip 'prelief' om aan te geven hoe het jonge kind in verbeeldend spel reeds tot vormen van 'theory of mind' komt. Onder het begrip 'prelief' verstaan zij een mengeling van 'doen-alsof' en 'belief'. Zij delen de veronderstelling

van Leslie (1987) dat 'doen-alsof' door kinderen wordt gezien als *een mentale relatie met de werkelijkheid* [cursivering toegevoegd]. 'Prelief' is volgens hen:

the undifferentiated state of pretence and belief. If pretence is the mental state that underlies pretend acting-as-if, and if false belief underlies mistaken acting-as-if, then *prelief* is the mental state that underlies acting-as-if without differentiation as to whether the acting-as-if is a case of pretence or a mistake (p. 265).

In hun theoretische opvattingen speelt het onderscheid mee dat zij aanbrengen in de alsof-handeling zelf. Deze hoeft namelijk niet in te houden dat het kind ook als-of doet. Het zou immers ook kunnen gaan om een handeling waarbij het kind zich alleen maar vergist: "not every acting as-if can count as pretence. There are also mistaken actions" (p. 263). Zij geven het voorbeeld van een kind dat een stuk stof aanziet voor haar kussen. Daarmee handelt het kind zoals ze zou doen met haar kussen, wat geen alsof-handeling is maar een 'verkeerde' handeling, vanuit een onjuiste veronderstelling. Toch ziet het gedrag er hetzelfde uit. Perner e.a. (1994) benoemen dit gedrag als 'acting-as-is'. Deze handelingen omschrijven zij als "actions (...) that are reality adequate (...) and make sense in the world as it is" (p. 262). Daartegenover staan de handelingen "that are reality inadequate, and therefore, make no sense but would make sense if reality were different, (...) and acting-as-if were true" (p. 262). De handelingen van het jonge kind kunnen dan ook 'verkeerde' handelingen zijn ('mistaken actions') wanneer het kind met een object handelt vanuit de onjuiste veronderstelling dat het object echt is.

Schematisch weergegeven: (Perner e.a., 1994, p. 263):

<b>Action</b>	
<i><b>Reality adequate</b></i>	<i><b>Reality inadequate</b></i>
<b>Acting-as-is</b>	<b>Acting-as-if</b>
incorrectly	correctly
represented	represented
<b>Mistaken Action</b>	<b>Pretend Action</b>

Dit onderscheiden van handelingsmogelijkheden past geheel in het pragmatisme van Peirce (pragma = handeling) waarin "de betekenis van begrippen aan mogelijke handelingen wordt gekoppeld" (Debrock, 1995, p. 58).

In het pragmatisme volgens de opvatting van Peirce speelt handelen een belangrijke rol. Niet echter als doelgericht, nuttig handelen, maar als een tot gewoonte geworden manier

van doen, als 'habits of action' (Schuyt, 1986). In wetenschappelijke zin behelst het Peirceaanse pragmatisme juist de studie van niet-nuttige dingen en betekent het de afwijzing van het utilisme. In die zin valt ook de wetenschappelijke bestudering van het spel, als autotelische, niet doelgerichte wijze van handelen, binnen de pragmatische visie van Peirce.

#### 4.5 'Desires' en 'Beliefs' bij Peirce

Een extra reden om het gedachtegoed van Peirce te betrekken bij de T.o.M ontwikkeling bij kinderen is dat hij opmerkingen heeft gemaakt over 'beliefs' en 'desires'. Peirce wijdt zelfs een apart hoofdstuk aan de totstandkoming van 'beliefs', getiteld *Fixation of Belief*. Een zin als: "Ons volwassen begrip van desires wordt in feite altijd gemedieerd door een belief" (Rieffe, Koops & Meerum Terwogt, 1996) verschilt inhoudelijk weinig van wat Peirce in 1887 schreef: "Our beliefs guide our desires and shape our actions" (Buchler, 1955, p. 9). Of de door Peirce geformuleerde gedachten over 'desires' en 'beliefs' een bijdrage kunnen leveren aan onze ideeën over de kinderlijke ontwikkeling en zo ja, welke, wil ik vervolgens verduidelijken aan de hand van een samenvatting van zijn ideeën hieromtrent.

'Desire', volgens Peirce, "certainly includes an element of pleasure quite as much as of will. Wishing is not willing; it is a speculative variation of willing mingled with a speculative and anticipatory feeling of pleasure" (p. 94). Peirce koppelt 'willen' aan activiteit, terwijl hij wensen, de 'desire' daarvan losmaakt. Hij is het dan ook niet eens met de mening dat de wil niets anders is dan de sterkste wens:

One great psychologist has said that the will is nothing but the strongest desire. I cannot grant that; it seems to me to overlook that fact which of all that we observe is quite the most obtrusive, namely, the difference between dreaming and doing (p. 96).

Zo beschouwd neemt het handelen in de alsof-situatie van verbeeldend spel een tussenpositie in, namelijk die van doen alsof de gewenste werkelijkheid overeenkomt met de objectieve werkelijkheid. Ondertussen, dat wil zeggen al handelende, weet het kind dat het speelt, dat het maar-doet-alsof en dat de gespeelde werkelijkheid verschilt van de objectieve, buiten-speelse werkelijkheid.

Het begrip 'belief' bakent Peirce als volgt af ten opzichte van 'doubt' en 'desire':

Doubt is an uneasy and dissatisfied state from which we struggle to free ourselves and pass into the state of belief; while the latter is a calm and satisfactory state which we do not wish to avoid, or to change to a belief in anything else. (...) Belief does not make us act at once, but puts us into a condition that we shall behave in some certain way, when the occasion arises. Doubt has not the least such active effect, but stimulates us to inquiry until it is destroyed (p. 10).

Wanneer we deze gedachtegang toepassen op de alsof-situatie van het spel, dan is het voorstelbaar dat het spelende kind in de uitbeelding van thematiek vorm kan geven aan innerlijke twijfels over werkelijke ervaringen. In die zin kan verbeeldend spel functioneren als een 'inquiry' situatie, doordat het kind al spelende bij zichzelf informatie opzoekt over belevingen van de waargenomen werkelijkheid. In combinatie met het vormgeven aan wensen ('desires') over diezelfde werkelijkheid, kan het kind al spelende tot een verwachting of overtuiging ('belief') komen, die het mogelijk maakt om het gewone leven weer verder te leven. Al spelende komt het kind dan tot een oplossing met betrekking tot de werkelijkheid en het ervaren daarvan.

Verbeeldend spel zou dus een bijdrage kunnen leveren aan het tot stand brengen van 'beliefs' vanuit het vormgeven aan 'desires'. Het hebben van 'doubts' over individuele ervaringen, belevingen en gedachten, die te maken hebben met de dagelijkse werkelijkheid, kan het kind ertoe aanzetten (anders gezegd 'motiveren') het verbeeldende spel te gebruiken ter verheldering van twijfels en gedachten. Op die manier stelt het kind zichzelf in staat om, vanuit een beter zicht op de werkelijkheid, adequaat te handelen.

#### **4.6 Verbeeldend spel als handelend denken**

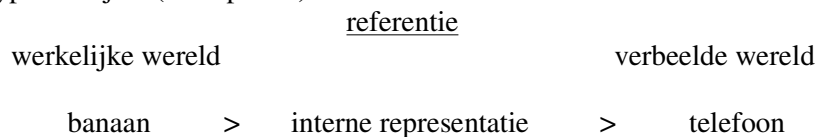
De verschillende visies op verbeeldend spel hebben met elkaar gemeen dat verbeeldend spel wordt opgevat als een handelend denken, ofwel 'denken in actie'. In deze spelvorm is immers sprake van de aanwezigheid van twee te onderscheiden werelden tegelijkertijd, die van de reële wereld en die van de fantasiewereld. Of, zoals Lillard (1993) vaststelt: "To be truly pretending, one must grasp the situation on two levels: both as the real situation and as the pretend situation" (p. 350). Om aan te geven dat daarbij door het kind een onderscheid moet kunnen worden gemaakt tussen fantasie en realiteit, haalt Lillard een uitspraak van Leslie (1987) aan: "Indeed, children must be fairly good at maintaining a real-pretend boundary or they would be sorely confused about real-world relations" (p. 350). Leslie (1988) betoogt dat het ontwikkelen van een 'theory of mind' bij jonge kinderen afhankelijk is van specifieke aangeboren mechanismen en dat deze mechanismen al op zeer jonge leeftijd tevens bijdragen tot de ontwikkeling van verbeeldend spel. Leslie maakt een onderscheid tussen primaire representaties en metarepresentaties. Primaire representaties vertonen een directe semantische relatie met de wereld. Metarepresentaties zijn representaties van representaties, ofwel 'second-order' representaties. De primaire representaties hebben een doorzichtige verhouding met de werkelijkheid waarin de eerder genoemde eigenschappen van 'reference, truth and existence'

aanwezig zijn (zie fig. 2.2., p. 89). Volgens Leslie worden deze relaties verstoord in de wereld van 'pretense'. "Pretense seems to distort the normal reference, truth and existence relations of primary representations" (p. 25).

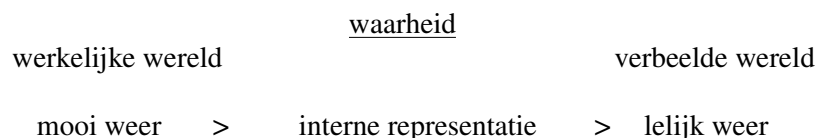
Leslie (1988) veronderstelt dat de cognitieve capaciteiten van zeer jonge, nog niet sprekende kinderen ('infants') en jonge kinderen die wel reeds over expressieve taal beschikken, zich ontwikkelen op basis van "a formal symbolic system, which is used in perception and thought and which is specialized for describing the world: in short, that there is a language of thought" (p. 21). Leslie vraagt zich daarbij af hoe het mogelijk is dat voor het letterlijk representeren van de wereld eenzelfde systeem wordt gebruikt als voor het representeren van de vervormde wereld van de fantasie ("the distorted world of pretense" (p. 25). Immers, in alsof-gedrag lijken de normale relaties van de primaire representaties met de werkelijke wereld te zijn verstoord.

Daarbij gaat het achtereenvolgens om de relaties van 'referentie' (verbonden met 'object substitution'), 'waarheid' (verbonden met 'pretend attribution of properties') en 'existentie' (verbonden met 'imaginary object pretense'). Zoals Leslie formuleert (p. 24) :

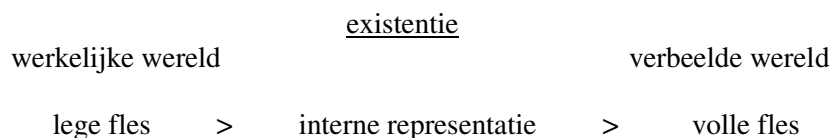
*First*, there is object substitution, where the pretense is about identities and types. For example, one might pretend that Mummy is Daddy or that one object (a banana) is another type of object (a telephone).



(...) *Second*, there is pretend attribution of properties, where an object, event, or situation is pretended to have properties it doesn't. For example, one might pretend that the weather is fine today or that doll's face is dirty



(...) *Third*, there is imaginary object pretense, where one pretends that an object exists where there is none. For example, I might pretend that there is whisky in this bottle or that this empty cup contains water.



Bovenstaand citaat, met de schematiseringen, geeft aan waar volgens Leslie (1988) de problemen rondom de semantiek van de interne representaties liggen wanneer een kind alsof-betekenen hanteert, gebruikmakend van objecten uit de werkelijkheid.

#### **4.7 Verbeeldend spel en meta-representaties**

Leslie (1988) gebruikt voor de term 'internal representations' tevens de term 'meta-representations': "I shall use the term meta-representation and define it as an internal representation" (p. 28). Hij beschouwt de meta-representaties ook als 'second-order-representations'. "They are in effect not representations of the world but representations of representations. For this reason I shall call them second-order (representations) or, borrowing the term from Pylyshyn (1986), meta-representations" (Leslie, 1987, p. 417). Leslie stelt dat in de meta-representaties de primaire expressie ontkoppeld wordt van de normale input-output relaties. Dat betekent echter niet dat die relaties voor de primaire representaties vervallen. Zij blijven gehandhaafd maar buiten de context van de symboolwereld.

Op het begrip 'meta-representaties' zoals dit door Leslie wordt gehanteerd is kritiek geuit door Perner (1991). Perner kan wel met elementen uit de gedachtengang van Leslie instemmen om de representatie van de werkelijkheid te onderscheiden van de representatie in verbeeldend spel. Zo stemt Perner in met de gedachte van ont koppeling ('decoupling') die ontstaat in de vormgeving van de symbolische wereld ten opzichte van de reële wereld. Hij stemt echter niet in met het idee van de gelijkvormigheid ('isomorfie') die Leslie waarneemt tussen de 'mental states' en de wereld van 'pretense'. Perner is het ook niet eens met het gebruik van het begrip 'meta-representatie' om dit onderscheid aan te geven. Voor Perner is metarepresentatie "the ability to represent that something (another organism) is representing something" (p. 7). Hij betoogt dat het voor een goed begrip van meta-representatie nodig is het onderscheid te kennen tussen wat gerepresenteerd wordt, de referent, (what is represented") en in welke betekenis iets wordt gerepresenteerd ("as what it is represented"). Perner is van mening dat dit onderscheid alleen goed begrepen kan worden door middel van 'second-order representations'. Meta-representaties kunnen slechts begrepen worden, vindt hij, op grond van secundaire representaties en zijn zelfs voorwaarde daartoe: "Hence, secondary representations are a prerequisite for meta-representations" (p. 7). De 'secondary representations' zijn op hun beurt weer afhankelijk van het bestaan van 'primary representations'. Ter verduidelijking voegt Perner daar nog het begrip 'misinterpretation' aan toe:

This important connection between representational levels can best be explained in the case of misinterpretation where the separation between sense and referent becomes

striking. To understand misinterpretation, it is necessary to understand that in a specific instance the internal representation that has been created differs from what should have been created given the external (referent) situation (p. 7).

Perner benadrukt dat het bij verbeeldend spel gaat om handelen in een hypothetische situatie en niet om een representerende handeling in symbolische zin, zoals bijvoorbeeld Piaget dat suggereerde. Perner stelt:

In other words, in order to metarepresent, one must contrast what happened with what should have happened. This contrast is a clear instance of secondary representation, since it requires representation of the nonexisting, ideal event. And since one can argue that to understand the proper nature of representation one must be able to consider the possibility of misrepresentation, it follows that metarepresentation presupposes secondary representation (p. 7).

Piaget betoogt, zo vat Perner hem op dit punt samen, dat representatie, in tegenstelling tot imitatie, niet gebaseerd is op 'letterlijkheid'. Representatie veronderstelt geïnternaliseerde imitatie, die losstaat van 'letterlijkheid'. Hoe, zo vraagt Piaget zich af, kan een kind zich anders het symbolische systeem van de taal eigenmaken, dat eveneens losstaat van letterlijkheid? Perner gaat niet accoord met de visie dat de symbolische handeling een representerende handeling is omdat daarbij verondersteld wordt dat het spelende kind zich ervan bewust is dat het spelobject de mentale representatie is van het werkelijke object. De 'awareness' bepaalt dat er sprake kan zijn van een werkelijke meta-representatie. Perner vindt dat geen "plausible evidence" (p. 57). Zijn visie is dat kinderen tussen twee en vier jaar wel overgaan van het gebruik van 'single updating models', die zijn verbonden met de werkelijkheid, naar 'multiple models', die los staan van de werkelijkheid. Ook het voorkomen van 'pretense play' in die leeftijdsperiode kan verklaard worden door het toepassen van 'multiple models' omdat, zoals Perner stelt, "such models are necessary for children to stay aware of the fact that the world is different from how they pretend it to be" (p. 68). De 'multiple models' stelt hij gelijk aan 'secondary representations', die hij onderscheidt van 'meta-representatie', omdat kinderen van 4 jaar aan het laatste nog niet toe zijn. Wat daarvoor nodig is brengt hij als volgt onder woorden: "Minimally, this requires an understanding of interpretation and reference, since these two aspects differentiate representation from close relatives like correspondence" (p. 69).

Perner is daarmee van mening dat voor het gebruik van de alsof-situatie een kind over meerdere modellen moet kunnen beschikken. De realiteit moet kunnen worden gepresenteerd in de vorm van verschillende hypothetische alternatieven. Hij vindt de gedachte dat dit uit-

sluitend gebeurt via het model van de meta-representatie onjuist. Hij omschrijft het gebruik van meerdere modellen bij het jonge kind:

Somewhere around 1,5 years – the first signs occur as early as 1 year – infants acquire a series of skills that require facility with multiple mental models. They come to understand means-ends relationships, which require multiple models to project the desired state and the necessary steps to get there. They can infer the location of an invisibly displaced object, which requires extra models for representing past points in the course of displacement. They start to engage in pretend play, which requires an extra model representing the world as different from the way it really is. They learn to interpret representational media, like pictures, language, and mirror images, which require models for representing the information they conveyed in these media (p. 47).

Leslie (1987) is daarentegen wel van mening dat een kind in verbeeldend spel blijkt geeft van een 'Theory of Mind':

The emergence of pretense is not seen as a development in the understanding of objects and events as such, but rather as the beginnings of a capacity to understand cognition itself. It is an early symptom of the human mind's ability to characterize and manipulate its own attitudes to information. Pretending oneself is thus a special case of the ability to understand pretense in others (someone else's attitude to information). In short, pretense is an early manifestation of what has been called theory of mind (Premack & Woodruff, 1978, p. 416).

### **Commentaar op verbeeldend spel en meta-representatie**

Perner (1991) stelt dat voor het toepassen van het begrip 'metarepresentatie' de bewustwording ('awareness') ervan essentieel is. Mijn visie op zowel de stellingname van Leslie (1988) als die van Perner (1994) inzake het gebruik van het begrip 'meta-representatie' is de volgende:

Een kind dat zich bewust is 'dat het speelt' accepteert daarmee tegelijkertijd de illusieve mogelijkheden van verbeeldend spel. Je zou kunnen zeggen dat het kind zich bewust is van het essentiële vormkenmerk van het spel, namelijk dat de spelwereld niet de objectieve werkelijkheid is maar die werkelijkheid representeert. In die zin is het algemene besef van de mogelijkheden van de symbolische spelhandelingen een meta-representatief kenmerk. 'Awareness' van de spelinhoud daarentegen werkt remmend op de voortgang van het spel. Bewustwording van de spelinhoud die vaak gepaard gaat met een opmerking als 'dat is net als bij mij', leidt tot distantie ten opzichte van de spelwereld en deze houdt daarmee in feite ook op te bestaan. Zodra een kind zich immers bewust wordt van het feit dat de spelinhoud te maken heeft met de werkelijkheid, wordt de sfeer van illusie van verbeeldend spel doorbroken. In de woorden van Vermeer: "*We zien dat het spel doorbroken wordt, zodra de werkelijkheid te onomwonden naar voren treedt* en de door beeld en werkelijkheid geconstitueerde dubbelzinnigheid opheft" (p. 46).



Bewustwording van de spelinhoud kan wel plaatsvinden tijdens het spel maar dan als eindpunt ervan en niet als beginpunt. Mét de inhoudelijke bewustwording houdt de speelwereld op te bestaan, doordat het zijn karakter van het vrijblijvende 'doen-alsof' handelen verliest. Daarmee verliest het verbeeldende spel immers tegelijk het karakter van 'potentialiteit', dat in de terminologie van Peirce de zijnswijze van 'Firstness' vertegenwoordigt. Het 'potentiële' spelteken heeft bewustwording van de vormmogelijkheden van de alsof-betekenisverlening nodig om tot alsof-handeling te kunnen worden gerealiseerd. Kinderen geven die 'awareness' vaak zelf aan met de woorden 'zogenaamd, alsof, net-echt' waarmee ze een ander maar meestal vooral zichzelf lijken gerust te stellen dat de gespeelde werkelijkheid een andere is dan de objectieve, feitelijke werkelijkheid. Zodra echter het besef ontstaat dat waarover gespeeld wordt wel degelijk te maken heeft met de werkelijke (buiten)wereld wordt de spelsfeer verbroken. Het onderscheid tussen vormkenmerken van verbeeldend spel en de inhoud ervan is in relatie met het begrip 'meta-representatie' dus van essentieel belang.

#### **4.8 'Theory of Mind' (T.o.M) en 'Theory of Signs' (T.o.S)**

De theorievorming van zowel Leslie (1987, 1988) als Perner (1994) inzake het begrip 'representatie' volgend, is het bijna onbegrijpelijk dat door hen niet gerefereerd wordt aan het semiotische gedachtengoed van Peirce. Leslie is met vragen bezig die moeilijk te beantwoorden zijn wanneer de activiteiten van een kind in de 'pretense' situatie alleen maar worden aangeduid met 'symbolische' activiteiten. De semiotische benadering van Peirce maakt de symbolische activiteit immers tot één van de vormen van alsof-betekenisverlening, anders gezegd 'pretense'. Daarnaast zijn er ook de andere vormen van be-teken-en, zoals de iconische en de indexicale (zie p. 75).

Perner sluit in het hanteren van begrippen zoals 'reference' en 'sense' aan bij het onderscheid dat Goodman (1976) maakte: "There we need to make Goodman's distinction between the situation the model represents (referent) and how the model represents that situation as being (sense)" (p. 30). Daarmee zit Perner tevens dicht aan tegen de begrippen 'referent' en 'interpretant' uit de semiotische driehoek van Peirce.

De Peirceaanse driedeling van het teken in iconisch, indexicaal en symbolisch maakt het mogelijk om gedifferentieerder te kijken naar de wijze waarop iets uit de werkelijkheid wordt gerepresenteerd. Of het nu gaat om primaire of secundaire representaties of meta-representaties. De Peirceaanse visie op betekenisverlening geeft ook de mogelijkheid om vragen met betrekking tot de aard van de representaties vanuit een andere, meer gedifferentieerde visie op 'het teken' te beantwoorden. Zo kan het volgende citaat van Leslie

(1987) over de verhouding tussen primaire representaties en metarepresentaties anders worden gelezen vanuit de Peirceaanse tekenopvatting dan vanuit de gebruikelijke, minder gedifferentieerde opvatting, over symbolische activiteit:

As already seen, one important difference between pretend and error-acting-as-if is that in pretend there are two simultaneous representations of the situation. One representation is for how the situation is actually perceived, whereas the other represents what the pretense is. But this is not enough. The pretense relates to the actual situation in specific ways. It is this banana that I pretend is a telephone; it is this doll's face that I pretend is dirty. This must mean that pretend representations relate in specific ways to primary representations. *The problem for current theory is to say what exactly this relation is* [cursivering toegevoegd] (p. 414).

Op bovengenoemd gecursiveerd gedeelte van het citaat kan als antwoord worden gegeven dat het hierbij in elk geval gaat om een relatie met zowel iconische, indexicale als symbolische aspecten, terwijl ook de verschillende zijswijzen van Peirce (Firstness, Secondness en Thirdness) goed toepasbaar zijn. De metarepresentatie als 'teken' kan respectievelijk worden beschouwd als een potentiële (Firstness), actuele (Secondness) of wetmatige (Thirdness) hoedanigheid.

Het toepassen van de begrippen van Peirce uit zijn 'Theory of Signs' biedt andere en mijns inziens ook ruimere mogelijkheden om de betekenisverlening door het kind in verbeeldend spel een theoretisch kader te geven dat erkenning biedt voor het eigenaardige karakter ervan. Het Peirceaanse begrippenkader biedt ook de mogelijkheid om op een andere wijze door te dringen tot de kern van deze spelvorm, zonder dat theoretische keuzes hoeven te worden gemaakt die voorbijgaan aan de bijzondere, existentiële aard ervan. Dat de term 'symbolisch spel' herziening behoeft is, vanuit Peirceaans oogpunt bezien, onmiskenbaar.

Perner (1994) zet de verschillende terminologische mogelijkheden van het begrip 'spel' als volgt op een rij: "'Make-believe' (...) carries a deceptive connotation. (...) 'Fantasy' suggests detachment from reality. (...) 'Symbolic' suggests a representational function" (p. 51). Perner spreekt zijn voorkeur uit voor de term 'pretense': "which does capture this element of active distortion of reality in play" (p. 52).

Als Nederlandse, algemene term is 'Verbeeldend spel' een goed alternatief en meer in overeenstemming met de Peirceaanse visie op het begrip 'symbool'.

#### **4.9 Verbeeldend spel en abductief denken**

De verbinding tussen het handelen van het kind in verbeeldend spel als een potentiële situatie, die wel of geen afspiegeling is van de werkelijkheid, en de realiteit wordt onder andere door Perner (1991) gelegd. Hij omschrijft verbeeldend spel als "action in hypothetical situations

(acting-as-if) and not (...) as a representational activity" (p. 8). Perner geeft aan dat de alsof-situatie van verbeeldend spel betrekking kan hebben op twee soorten substituties:

It can mean a symbolic (or representational) substitution, for instance, when a general pretends that the sticks in the sandbox are his soldiers. It can also be used to refer to a substitution of a hypothetical (imaginary, nonreal) situation for reality, for instance when I act on Monday as-if it were Sunday (p. 53).

En hij voegt eraan toe dat het van belang is te onderscheiden of het om substituties gaat met een alsof-handeling karakter of met een een representerend karakter. Hij verwoordt dit met: "One thing is clear, though: the two substitutions are not the same, since acting as-if something were something else is different from using one thing to represent another. Or for short: possibility is not representation!" (p. 53).

Het benoemen van de alsof-situatie als 'hypothetisch' komt geheel overeen met de visie van Peirce waarin de hypothetische situatie behoort bij de zijnswijze van 'Firstness' met als kenmerk het begrip 'potentialiteit'. Immers, binnen zekere grenzen (zie schema Vermeer, (zie p. 86), bepaald door het gebied van de werkelijkheid aan de ene kant en het gebied van de fantasie aan de andere kant, speelt zich de wereld af van het alsof-handelen. Daarin is de betekenisverlening niet op conventionele wijze vooraf vastgelegd, maar kan deze variëren, afhankelijk van de afspraak van de speler(s). Peirce heeft een hypothese aldus omschreven: "Any proposition added to observed facts, tending to make them applicable in any way to other circumstances than those under which they were observed, may be called a hypothesis". (Buchler, p. 150). Concreter formuleert hij een hypothese aldus: "By a hypothesis, I mean, not merely a supposition about an observed fact, as when I suppose that a man is a Catholic priest because that would explain his dress (...) but also any other supposed truth from which would result facts as have been observed" (p. 151).

De driedeling van de zijnswijzen van Peirce (Firstness, Secondness en Thirdness) geeft de mogelijkheid om de alsof-situatie als geheel op te vatten als een hypothetische situatie, een 'Thirdness'. Maar ook de zijnswijze van 'Firstness', dat wil zeggen het veld van de potentiële betekenissen, kan in deze spelvorm worden onderscheiden en afgebakend tegenover de zijnswijze van 'Secondness', het gebied van de actuele alsof-betekenis die in verbeeldend spel wordt gebruikt.

Zoals eerder al vermeld heeft Peirce zijn driedeling niet alleen toegepast op de 'zijnswijzen' maar ook op verschillende wijzen van redeneren. De gebruikelijke redeneervormen zijn die van 'deductie' en 'inductie'. Een deductieve redenering bestaat uit twee premissen en een ware conclusie die geen tegenvoorbeeld toelaat. Een van de bekendste

voorbeelden luidt: Mensen zijn sterfelijk, Socrates is een mens, waaruit volgt dat Socrates sterfelijk is. Een inductieve redenering bestaat uit een opsomming van waarnemingen op grond waarvan een conclusie wordt getrokken. Daarmee is de conclusie een generalisatie over een eindig aantal gevallen die iets pretendeert over een onbeperkt aantal nieuwe gevallen. Nieuwe informatie kan ons dwingen de getrokken conclusie te herzien.

Peirce heeft aan het deductieve en inductieve argument een derde, te weten het abductieve argument toegevoegd. Van Zoest (1986) merkt over het begrip abductie op:

Peirce stelde dat men in het dagelijks leven vrijwel altijd opereert langs de weg van *abductie*, een interpretatiewijze die erop neerkomt dat men van een regel uitgaat en uitkomt bij een conclusie die de status heeft van een hypothese. (...) Inductie heeft haar uitgangspunt in constatering, feiten (...) Abductie daarentegen heeft haar uitgangspunt in een (algemeen gestelde) vooronderstelling. (...) Inductie leidt tot waarschijnlijkheid. Abductie tot een veronderstelling (p. 94).

Van Zoest noemt dit onderscheid een niet onbelangrijke nuance, want naast het gewoonte-element in ons denken, waar inductie voor zorgt, moet er een gevoelselement zijn, 'a sensuous element'. Dat wordt geleverd door abductie. Peirce omschrijft abductie als:

The first starting of a hypothesis and the entertaining of it, whether as a simple interrogation or with any degree of confidence, is an inferential step which I propose to call abduction (p. 151).

Toegepast op het dagelijks leven: Als iemand mazelen heeft, heeft hij rode vlekjes. Als Jan rode vlekjes heeft kan geconcludeerd worden dat Jan misschien wel mazelen heeft. Dit betekent dat de eerste premisse een algemene wet is, de tweede een geobserveerd feit en de conclusie een 'mogelijke' verklaring voor het geobserveerde feit. De conclusie is niet in logische zin 'geldig' omdat meerdere aannames een verklaring zouden kunnen zijn voor de observatie.

Anders geformuleerd is abductie: "een gissend denken, waarbij een veelheid van gegevens of ervaringen hypothetischerwijs in een nieuw, samenhang aanbrenghend, licht worden gebracht" (Schuyt, p. 73). Door het hypothetisch karakter van de redenering worden nieuwe redeneringen (wegen) mogelijk, vandaar het belang ervan voor de wetenschap.

Van der Lubbe (1997) betoogt dat al onze waarnemingen gepaard gaan met onzekerheid. Het proces dat kennis en waargenomen feiten bijeen brengt om tot een uiteindelijke interpretatie en een conclusie te komen, wordt inferentie genoemd. Inferentie is een ander woord voor redeneerproces, ofwel "het relateren van een onzeker 'First' (het waargenomen feit) aan een onzeker 'Second' (onzekere kennis), met als resultaat een onzeker Third

(het geïnterpreteerde feit)" (p. 31). Het is het eigenlijke denken, gerelateerd aan Peirces' 'Thirdness'.

Het is interessant om na te gaan of het begrip 'abductief denken', zoals Peirce dat gebruikt, ook van toepassing is op verbeeldend spel en zo ja of het mogelijkheden biedt om de cognitieve mogelijkheden van die spelvorm vanuit een andere hoek te beschouwen.

Het leren omgaan met verschillende oplossingsmogelijkheden is iets waar verbeeldend spel bijna vanzelfsprekend toe uitnodigt door de grote mate van flexibiliteit van de betekenisverlening enerzijds en de behoefte aan een zekere mate van continuïteit in de betekenisverlening anderzijds. Ook hierbij kunnen de vormkenmerken een ondersteunende factor zijn. Om dit met een voorbeeld te verduidelijken: het laten horen van het geluid van een ziekenauto bij het rijden met een autootje, verduidelijkt de betekenisverlening die aan die specifieke auto wordt gegeven. Een ander geluid kan echter dezelfde auto tot een auto met een andere betekenis maken, waardoor het spel doorgang kan vinden en een andere wending kan krijgen. Kinderen met één oplossingsstrategie kunnen gefrustreerd raken als er niet nóg een auto beschikbaar is waaraan een andere specifieke betekenis kan worden gegeven.

In verbeeldend spel heeft het kind bij uitstek de gelegenheid om te experimenteren met betekenissen, in relatie tot de werkelijkheid. De flexibiliteit die de secundaire representaties geven om met betekenissen om te gaan maken verbeeldend spel tot een potentieel betekenisveld met vele toepassingsmogelijkheden. Het 'gissend denken' zoals abductief denken ook wel wordt genoemd, is als het ware een voorbereiding op de andere vormen van redeneren, zoals inductie en deductie.

Abductie is als derde redeneertype, naast inductie en deductie, zo belangrijk omdat het een dominante rol speelt in het menselijk redeneren en "it is the only type of inference that can lead to new knowledge" (Van der Lubbe, 1995, p. 50). Bij abductie geldt dat er a) altijd 'terug' geredeneerd wordt (in tegenstelling tot deductie) en b) dat de conclusie altijd een hypothetisch karakter heeft.

De parallel met verbeeldend spel is dat het een wijze van ervaren creëert die mogelijkheden geeft tot 'gissend denken', tot uitproberen van mogelijke situaties, tot experimenteren. Omdat de reële consequenties van het spelend handelen veel minder ver gaan dan in de werkelijke, niet-speelse wereld is het speelse handelen minder riskant. Het bergt in zich de mogelijkheden om uitgebreid te experimenteren met vorm en inhoud van betekenissen, gevoelens en zogenaamde feiten. En wanneer een kind of een medespeler veronderstelt dat de werkelijke wereld met al zijn directe gevolgen te dichtbij komt, wordt teruggevallen op de geruststellende mededeling dat het 'maar alsof' is, 'zogenaamd'. Met andere woorden: de

spelhandeling heeft geen reële gevolgen zoals dat wel het geval is met handelingen in de werkelijke wereld.

Wonderlijk genoeg is er, ondanks de overtuiging dat het hypothetische karakter van het abductieve redeneren de poorten kan openen naar nieuwe kennis, binnen de wereld van de semiotiek nog onvoldoende besef van de functie die verbeeldend spel daarbij kan hebben. Deze studie beoogt daartoe een bijdrage te leveren zodat duidelijker wordt dat verbeeldend spel alle basiskenmerken van het abductieve denken in zich heeft. Het kind kan alsof-handelend oefenen in het creatieve, hypothetische denken. In verbeeldend spel zijn er legio mogelijkheden om te experimenteren met betekenisinhouden, gepaard gaande met niet vastliggende maar wel afgebakende vormkenmerken, voldoende om het kinderlijke denken op dynamische wijze te bevorderen.

De semiotische visie en de bijbehorende terminologie van Peirce kunnen ongetwijfeld bijdragen tot een bredere kijk op de kinderlijke cognitieve ontwikkeling en de wijze van betekenisverlening zoals die plaats vindt in het verbeeldende spel van het jonge kind. De discussie en verschillende meningen over de wijze van representeren zoals die zich ontwikkelt krijgen daardoor een nieuwe theoretische impuls die verduidelijkend kan werken. Immers, het onderscheiden van de verschillende Peirceaanse zijnswijzen (Firstness, Secondness en Thirdness) en de ermee gepaard gaande verschillende vormen van representatie (iconisch, indexicaal en symbolisch) verdiept het inzicht in de verschijningsvorm van verbeeldend spel.

Daarmee krijgt ook de onverbreekelijke samenhang van het vormaspect met het inhoudsaspect in verbeeldend spel een semiotische basis die breder is dan tot nu toe wordt gehanteerd. Vandaar mijn voorstel om het T.o.M-begrip aan te vullen met het T.o.S-begrip (Theory of Signs) van Peirce en deze theoretische aanvulling ook te betrekken in het wetenschappelijk onderzoek, zowel theoretisch als empirisch, van verbeeldend spel.

Met deze studie wordt een dergelijke vernieuwde semiotische toepassing beoogd. In het hiermee afgesloten theoretisch deel zijn de Peirceaanse begrippen uitvoerig aan bod gekomen, voor zover die toepasbaar zijn op verbeeldend spel als tekensysteem. In het empirisch onderzoek wordt een gedifferentieerd onderscheid in kaart gebracht inzake de vorm-kenmerken van verbeeldend spel als tekensysteem. Het categorieënsysteem dat wordt toegepast is uitgebreider dan tot nu toe gebruikelijk is. De uitgebreidheid van de geobserveerde en gescoorde vormkenmerken, zoals die in dit onderzoek aan bod komt, maakt het tevens mogelijk in de onderzoekspraktijk van verbeeldend spel meer nuancering aan te brengen. Daarmee wordt onderstreept wat het belang is van het aanbrengen van een zo gedifferentieerd mogelijk onderscheid tussen de spelvormkenmerken. Niet omdat het

inhoudsaspect van minder belang zou zijn, maar om het veelal eenzijdige accent op de inhoudsaspecten te nuanceren en te benadrukken dat de wijze waarop de vorm van verbeeldend spel aan bod komt minstens zo belangrijk is als de inhoud van het verbeelde.

De suggestie uit onderzoek van Astington & Jenkins (1995) dat het beschikken over een 'theory of mind' meer de kwaliteit van het spel lijkt te beïnvloeden dan de kwantiteit onderstreept het belang van verder onderzoek naar de kwaliteit van vormkenmerken van verbeeldend spel.

Mijn veronderstelling is dat waar sprake is van verbeelding die 'vormloos' of 'vormzwak' is, dit van negatieve invloed is op de kwaliteit van de verbeelding, en daarmee van de verwerking van het verbeelde. In hoeverre er een samenhang is tussen de kwaliteit van de vormkenmerken van spel en ontwikkelingsproblematiek van kinderen is het uitgangspunt van het empirisch onderzoek waarvan in de volgende hoofdstukken verslag wordt gedaan.

## **Deel 2 Een empirisch onderzoek naar verschillen in spelkenmerken tussen kinderen met en zonder ontwikkelingsproblemen**

*"Om in staat te zijn uit verschillende percepties de juiste te kiezen is het nodig (...) dat we nauwkeurig de verschillen, overeenkomsten en strijdigheden van de dingen zien".*

Spinoza (1677)



## Hoofdstuk 5 De opzet van het onderzoek

### 5.1 Inleiding

Hoe verbeelding in het spel van jonge kinderen vorm krijgt is het onderwerp van het tweede deel van deze studie, waarin het empirische onderzoek wordt gepresenteerd, als concrete uitwerking van de centrale onderzoeksvraag. Die heeft betrekking op mogelijke verschillen in spelkenmerken tussen jonge kinderen mét en zónder ontwikkelingsproblematiek.

Drie auteurs met name hebben mij geïnspireerd bij het ontwikkelen van de gedachte dat deze kenmerken van eminent belang zijn. In eerste instantie waren dat de ideeën van Kamp (1946) en Vermeer (1955) hierover, terwijl in een later stadium mijn aandacht werd gevestigd op de visie van Moor (1962). Met name diens stellingname dat spel van kinderen die in behandeling zijn zou verschillen van het spel van gewone kinderen. Hun visies op spel vormen als het ware de brug vanuit de theorievorming over spel en verbeelding, zoals uitgewerkt in deel I naar het onderzoek van spelkenmerken in dit tweede deel.

Kamp (1946) benadrukt met zijn indeling in spelcategorieën het belang van de spelvormkenmerken. In zijn onderzoek scoorde en analyseerde hij het eindproduct van spel met wereldmateriaal. Daarbij kwam hij tot een onderscheid van veertien spelcategorieën die tevens een ontwikkelingsvolgorde aangeven. Kamp's categorieëndeling acht ik een eerste duidelijke structurering in het observeren van vormkenmerken van verbeeldend spel die ook herkenbaar bleek in de dagelijkse praktijk. Zoals hij het gebruik van materialen onderverdeelt in 'constructie' en 'groepering' is zeer verhelderend. Met 'constructie' bedoelt Kamp dat de materialen gecombineerd worden gebruikt en ook aan elkaar vastzitten. Hij onderscheidt daarbij 'combinatie constructie' (algemeen herkenbare, logische constructie, zoals een stapel blokken die een huis voorstelt) en 'individuele constructie' (meer persoonlijke, individuele expressie van het spelende kind, zoals bijvoorbeeld een kindfiguurtje dat op een tijger zit). Onder 'groepering' verstaat Kamp bij elkaar geplaatste, maar niet aan elkaar vastzittende spelmaterialen, zoals bijvoorbeeld een auto en een verkeersbord. Ook hier onderscheidt hij de 'combinatie groepering' en 'individuele groepering', als een respectievelijk algemene en persoonlijke expressie van de speler. Dit verschil is mede van belang voor de interpretatie van de inhoud van het spel. Kamp heeft met zijn onderzoek tevens het diagnostisch belang van het spel met wereldmateriaal onderstreept.

Vermeer (1955) heeft op onnavolgbare wijze de gedachte uitgewerkt dat de manier waarop een kind speelt iets zegt over de existentiële relatie tussen kind en wereld. Vermeer zegt daarover:

In het tot volle ontplooiing gekomen kinderspel treedt het kind in relatie met de wereld, maar het ontwerpt een andere wereld dan de gewone wereld van alledag. De wijze waarop het kind de wereld spelend ontmoet, heeft een eigen structuur (...) die wij menen in het tot volle ontplooiing gekomen spel minder omwonden aan te treffen dan in de andere wijzen van spelen, die naast het volontplooide spel voorkomen (p. 10).

En verder: "Wij gaan dus uit van het spel, dat tot volle ontplooiing gekomen is en dat zich evident als spel aan ons voordoet. Dit volontplooide spel is een wijze van spelend in de wereld zijn en daarmee dus als 'volontplood spel' een spelcategorie" (p. 33). Vermeer wijdt haar studie aan de formele analyse van het spel "waarin getracht wordt de wijzen van het spelend bestaan aan het licht te brengen" (p. 34). De wijze waarop Vermeer benadrukt dat hoe het kind speelt van belang is voor wát het kind speelt, heeft bij mij, aansluitend op Kamp, tot nadere uitwerking geleid van een formalisering van spelkenmerken.

Van Moor (1962) heb ik de gedachte overgenomen dat spel niet in alle omstandigheden dezelfde kwaliteit heeft. In zijn publicatie *Die Bedeutung des Spieles in der Erziehung* verduidelijkt hij dat het spel van het kind dat in opvoedingsnood verkeert er anders uitziet dan het spel van een kind dat zich normaal ontwikkelt. Het 'volontplooide spel' waar Vermeer van spreekt is volgens Moor in de behandeling van het kind geen middel maar doel, omdat het kind in opvoedingsnood niet (meer) over het 'volontplooide spel' beschikt. Deze kinderen trekken zich ofwel uit de spelwereld terug, of zijn er totaal in ondergedompeld, hetgeen gevolgen heeft voor de wijze waarop zij spelen.

Samenvattend kan ik stellen dat Kamp mij op het spoor heeft gezet van het belang van en onderscheid in vormkenmerken van spel in het algemeen en als diagnostisch criterium. Vermeer heeft mij ervan overtuigd dat het kind in zijn spel een existentiële relatie vormgeeft die op een formele wijze geanalyseerd kan worden. De theoretische gedachte van Moor dat het spel bij het kind in opvoedingsnood anders van verschijningsvorm is dan bij het zich normaal ontwikkelende kind vormt de achtergrond van het doen van dit onderzoek.

## **5.2 Doel van het onderzoek**

Dit onderzoek is gericht op het exploreren van de veronderstelling dat er, op grond van zowel een theoretische visie als vanuit een langdurige klinische ervaring, verschillen zijn in de verschijningsvorm van het spel tussen kinderen mét en zónder ontwikkelingsproblematiek. De gegevensverzameling vindt plaats met behulp van een in de praktijk ontwikkelde, gestructureerde spelobservatiemethode. Gezien het open karakter van de onderzoeksvragen is gekozen voor een exploratieve onderzoeksvorm.

### 5.3 Onderzoeksvragen

De centrale vraag in dit onderzoek luidt:

Wordt het veronderstelde verschil in spelkenmerken tussen kinderen mét en zónder ontwikkelingsproblematiek ondersteund vanuit empirisch onderzoek, en zo ja, waaruit bestaat het verschil?

De additionele vragen in dit onderzoek luiden:

- a) Spelen de factoren leeftijd, sekseverschil en etnische achtergrond een rol bij de eventueel gevonden verschillen in spelkenmerken tussen beide onderzoeksgroepen en zo ja, welke?
- a) Is er verband tussen spelkenmerken en gedragsproblemen?

### 5.4 Onderzoeksopzet

Dit onderzoek is bedoeld om een paradigma te onderzoeken en te ontwikkelen. Het paradigma is in dit geval het theoretisch uitgangspunt dat spelkenmerken bij jonge kinderen mede de kwaliteit ervan bepalen. Daarmee past dit onderzoek in het pleidooi dat Rispens (1999) houdt voor 'theoriegestuurd onderzoek'. Hij is van mening dat het de orthopedagogische discipline ontbreekt aan paradigmatische kwaliteit. Hij merkt op dat er in de afgelopen jaren:

geen richtinggevende theorieën en modellen zijn ontwikkeld die eenheid scheppen en waarbinnen grote delen van het onderzoek zijn te situeren. Zo'n paradigma biedt een omschrijving van een probleemveld in theoretische termen, mede gebaseerd op descriptief onderzoek omtrent het verschijnsel. Op grond daarvan kunnen vervolgens vraagstellingen voor verdergaand onderzoek worden geformuleerd mede met het oog op formalisering en modelontwikkeling. Het paradigma suggereert een richting omtrent samenhang en causaliteit zodat dienaangaande hypothesen zijn te formuleren, en het biedt vervolgens een methodologie om in onderzoek te bezien of de veronderstelde samenhang ook empirisch aantoonbaar is (p. 48).

Rispens pleit ervoor eerst een kennisbasis te ontwikkelen en hij doet de aanbeveling om "de pretentie los te laten dat onderzoek onmiddellijk tot interventie kan leiden" (p. 56). Dat neemt overigens niet weg dat volgens hem "de hulpverlening in de praktijk (...) kan profiteren van de wetenschappelijke redeneerwijze" (p. 11).

In dit onderzoek worden spelkenmerken vergeleken tussen twee onderzoeksgroepen, te weten kinderen mét ontwikkelingsproblematiek, de 'klinische groep', en kinderen zónder ontwikkelingsproblematiek, de 'niet-klinische groep' (zie tabel 5.4.1). Beide groepen bestaan uit 45 kinderen van drie, vier en vijf jaar.

De 'klinische groep' bestaat uit kinderen die op een Medisch Kleuterdagverblijf (MKD) in Amsterdam zijn geplaatst voor dagbehandeling vanwege sociaal/emotionele en cognitieve ontwikkelingsproblematiek. De gemiddelde leeftijd van de mkd-kinderen is 4 jr. 6

mnd. met een range van 3 jr. precies tot 5 jr. 10 mnd. Voor de klinische groep gold de plaatsing op het MKD als criterium voor deelname aan het onderzoek. Bovendien gold als criterium dat de ontwikkelingsproblematiek niet gepaard ging met een stoornis die volgens de DSM-IV classificatie zou vallen onder lichte zwakzinnigheid (317) of Autistische stoornis (299.00).

De keuze van de te observeren mkd-kinderen is op a-selecte wijze gebeurd. De indicatie voor het doen van een spelobservatie door de onderzoeker werd vastgesteld door een behandelcoördinator, zonder bemoeienis van de onderzoeker. Laatstgenoemde selecteerde de kinderen alleen op leeftijd en geslacht om te bepalen of een kind in aanmerking kwam voor de onderzoeksgroep.

De 'niet-klinische groep' bestaat uit kinderen zonder ontwikkelingsproblematiek, in dezelfde leeftijdscategorie, die een kinderdagverblijf of een reguliere basisschool bezoeken. De dagverblijven en scholen zijn met een informatieve brief over het onderzoek benaderd (zie bijlage A). De gemiddelde leeftijd van de 'niet-klinische groep' is 4 jr. 7 mnd., met een range van 3jr.1 mnd. tot 5 jr. 11 mnd. Van deze groep bezoeken de driejarigen drie verschillende kinderdagverblijven in Heemstede, Haarlem en Zwaag. De vier- en vijfjarigen bezoeken allen een reguliere vorm van Basisonderwijs, te weten een gewone basisschool te Heemstede en een Daltonschool en Montessorischool te Amsterdam.

De keuze van de te observeren kinderen van de kinderdagverblijven en de basisscholen is gemaakt door de groepsleiding c.q. de leerkrachten, met als criterium dat het moest gaan om kinderen zonder ontwikkelingsproblematiek. De definitieve opname van de kinderen in beide groepen kon pas plaatsvinden na verkregen toestemming van de ouders voor deelname van hun kind aan het onderzoek en het invullen door hen van een gedragsvragenlijst, de Child Behavior Checklist (CBCL) waaruit moest blijken dat de kinderen geen 'klinische' score behaalden.

#### *Het matchen van de onderzoeksgroepen*

Tabel 5.4.1. geeft een overzicht van de samenstelling van beide onderzoeksgroepen wat betreft leeftijd, geslacht en etnische achtergrond. Zoals de tabel laat zien is het aantal meisjes in de klinische groep beduidend lager dan in de niet-klinische groep, waar het vrijwel gelijk is aan het aantal jongens. Dit geldt voor alle drie leeftijdsgroepen. Dat het aantal jongens in de klinische groep groter is hangt samen met het algemeen bekende verschijnsel dat bij jonge kinderen in de hulpverlening jongens altijd zijn oververtegenwoordigd (Veendrick e.a. 2004).

Tabel 5.4.1 Samenstelling van de onderzoeksgroepen qua leeftijd, geslacht en etnische achtergrond

leeftijdsgroep	- klinische groep -						- niet-klinische groep -					
	N	instelling	j	m	aut.	all.	N	Instelling	j	m	aut.	all.
driejarigen	15	mkd	10	5	9	6	15	kdv	7	8	15	0
vierjarigen	15	mkd	14	1	11	4	15	Bao	7	8	13	2
vijfjarigen	15	mkd	12	3	8	7	15	Bao	8	7	12	3
totaal	45		36	9	28	17	45		22	23	40	5

Verklaring van de afkortingen: j = aantal jongen, m = aantal meisje, aut.= aantal autochtonen, all.= aantal allochtonen  
 mkd = medisch kleuterdagverblijf, kdv=kinderdagverblijf, Bao = Basisonderwijs

Wat de etnische afkomst betreft was het streven om, gezien de multiculturele samenstelling van de MKD-populatie, een gelijke hoeveelheid allochtone kinderen in beide onderzoeksgroepen te krijgen. Dit is helaas niet gelukt. Het verzoek aan met name allochtone ouders van niet-klinische kinderen om mee te werken aan een wetenschappelijk onderzoek, waarbij gebruik werd gemaakt van een op video te registreren individuele observatie zou, zo verwachtten de leerkrachten, bij hen op teveel weerstand stuiten. Vandaar dat zij niet als aparte groep zijn benaderd. De wél aanwezige allochtone kinderen (5) zijn in het onderzoek opgenomen door selectie van de leerkrachten vanuit de (terecht gebleken) veronderstelling dat de ouders van deze kinderen geen bezwaar zouden hebben tegen de videoregistratie. Bij de ouders van de klinische groep was vrijwel geen weerstand tegen het gebruik van de video bij de spelobservaties, waarschijnlijk omdat de meeste ouders van de mkd-kinderen met dat medium in de hulpverlening vertrouwd zijn.

Wat sociaal-economische status betreft is één kinderdagverblijf en één basisschool gelegen in een regio waar gemiddeld gezien de kinderen tot een sociaal hogere klasse behoren. Dit geldt niet voor de overige twee kinderdagverblijven. Voor de twee overige basisscholen (Dalton- en Montessorionderwijs) wordt door de ouders meestal bewust gekozen vanwege het specifieke onderwijssysteem. Daarmee onderscheiden de scholen uit de niet-klinische groep zich niet alleen van de 'gemiddelde school' voor basisonderwijs maar ook van de 'klinische groep' van het medisch kleuterdagverblijf. De ouders kiezen daar meestal niet zelf voor maar worden er door professionele hulpverleners naar verwezen op grond van problemen in de ontwikkeling en/of opvoeding.

De kinderen zonder ontwikkelingsproblemen van de gekozen kinderdagverblijven en basisscholen zijn zodoende alleen vergelijkbaar met de MKD-groep wat betreft leeftijd en geslacht en niet wat betreft etnische achtergrond en sociaal economische status van de betrokken gezinnen.

## **5.5 Onderzoeksmiddelen, de vragenlijsten**

Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van op video vastgelegde individuele spelobservaties van de kinderen uit beide onderzoeksgroepen, volgens de methodiek van de Gestructureerde Orthopedagogische Spelobservatiemethode (de GOrS). Die komt in hoofdstuk 6 uitgebreid aan de orde. Daarnaast zijn drie vragenlijsten gebruikt te weten:

- De 'Child Behavior Checklist'
- De vragenlijst 'Spelvormen in de thuissituatie'
- De vragenlijst 'Algemene Indruk Spelgedrag in de thuissituatie'

Allereerst wordt het gebruik van de vragenlijsten besproken. Daarna wordt in hoofdstuk 6 de ontwikkeling en het gebruik van de GOrS uitgebreid toegelicht.

### De CBCL - De Child Behavior Checklist

Teneinde de onderzoeksgroepen te kunnen onderscheiden wat betreft de aan- of afwezigheid van ontwikkelingsproblematiek is gekozen voor de Child Behavior Checklist (CBCL). Door invulling van deze gedragsvragenlijst door de ouders en beroepskrachten van de niet-klinische groep kon worden vastgesteld of het gedrag van de kinderen uit deze groep inderdaad kon worden aangemerkt als niet-afwijkend van het gemiddelde gedrag van Nederlandse leeftijdsgenoten. De CBCL is ook door de ouders van de kinderen van de klinische groep ingevuld, en deze gegevens zijn gebruikt om de eventuele samenhang te kunnen beoordelen met de gegevens van de andere vragenlijsten. De CBCL vormde bij de klinische groep dus geen criterium voor deelname aan het onderzoek. De reden daarvoor is dat een plaatsing van een kind op een MKD niet altijd gepaard blijkt te gaan met een 'klinische' score van de CBCL (waarmee wordt aangegeven dat een kind in aanmerking komt voor behandeling).

De CBCL van Achenbach (1983) is een gedragsvragenlijst voor kinderen, met twee versies, één voor twee- en driejarigen en één voor kinderen van vier tot zestien jaar. De vragen hebben betrekking op het gedrag van het kind in de thuissituatie en in situaties die daarmee vergelijkbaar zijn, zoals de leefgroep bij residentieel opgenomen kinderen. De CBCL versie die in dit onderzoek is gebruikt was ten tijde van dit onderzoek alleen genormeerd voor gebruik door ouders. De inmiddels wel genormeerde CBCL vragenlijst voor groepsleiding en leerkrachten voor kinderen van 2 - 5 jaar was ten tijde van dit onderzoek nog niet beschikbaar (COTAN, 1999). Van de niet-klinische groep zijn alle CBCL formulieren van de kinderen ingevuld door ouders en leerkrachten terwijl van de klinische groep 37 formulieren zijn ingevuld door de ouders, 29 door de groepsleiding en 8 door de leerkrachten. Bij de correlatieberekeningen is alleen gebruik gemaakt van de gegevens van de ouderlijsten omdat

die van alle kinderen uit beide onderzoeksgroepen waren ingevuld, terwijl dat bij de lijsten van groepsleiding en leerkrachten niet altijd het geval was. Bovendien waren van de klinische groep sommige lijsten door leerkrachten en andere door groepsleiding ingevuld, zodat van verschillende lijsten gebruik was gemaakt. De gegevens van de ouderlijsten zijn gebruikt om eventuele verbanden te zoeken tussen de CBCL scores en a) de spelkenmerken zoals gemeten met de GOrS en b) de scores op de spelgedragvragenlijsten.

Over het gebruik van deze vragenlijsten merken Fenger-Hanemann en van der Pol (1990, p. 333) op: "Voor de CBCL-totaalscores zijn uit onderzoek normen verkregen (gemiddelden per leeftijdsgroep/sexe en het 'cut-off point' waarboven hulpverlening voor het kind geïndiceerd is), die een referentiekader bieden om uit de totaalscore de ernst van de gehele emotionele- en gedragsproblematiek van het kind vast te stellen. Differentiatie van de aard van de problematiek is mogelijk met behulp van het profiel, bestaande uit de percentielscores van het kind op een aantal factoren. De factorscores geven aldus de relatieve posities van het kind ten opzichte van leeftijdgenoten aan op een aantal onderscheiden probleemgebieden. Evenals voor de totaalscore is voor de factorscores een 'cut-off point' vastgesteld, in casu het 98<sup>e</sup> percentiel (Achenbach & Edelbrock, 1983).

#### De vragenlijst 'Spelvormen thuis'

Deze vragenlijst (zie bijlagen B 1-2) is voor dit onderzoek ontwikkeld met de bedoeling gegevens te verzamelen over de spelkeuzes van het kind in de thuissituatie. Daarbij is de spelindeling van Paul Moor als uitgangspunt genomen die vier spelvormen onderscheidt, te weten 'Funktionsspiel', 'Fiktionsspiel', 'Konstruktionsspiel' en 'Regelspiel' (1962, p. 41-51). In de vragenlijst 'Spelvormen' zijn deze respectievelijk aangeduid als 'Bewegingsspel', 'Fantasiespel', 'Constructiespel' en 'Gezelschapsspel'. Een eerste versie van deze lijst is door drie niet bij het onderzoek betrokken ouders bekeken en van commentaar voorzien. Dit heeft geleid tot het toevoegen van 'Leerspelletjes' en 'Creatieve activiteiten', plus een aparte vraag over het tv kijken.

Bij alle spelvormen kan op een vierpuntsschaal de frequentie worden aangegeven waarmee een kind deze spelvorm laat zien. De dagelijkse frequentie van het tv kijken kan op een driepuntsschaal worden ingevuld met een onderscheid naar ½ uur, 1 uur of >1 uur. Voor deze leeftijdsgroep werd deze differentiatie als voldoende geacht. Daar gebruik van de 4-puntsschaal geregeld resulteerde in lege cellen bij een van de vier punten zijn de gegevens hergecodeerd tot een driepuntsschaal.

Het toetsen van de interne consistentie van deze vragenlijst resulteerde met betrekking tot de spelvormen (exclusief het tv-kijken) in een Cronbach's Alpha van .33 waarbij het verwijderen van items niet tot een substantiële verbetering leidde. Onlogisch is dit overigens niet omdat de vragenlijst alleen de mate waarin de spelvormen/activiteiten voorkomen inventariseert en er ook geen onderling verband tussen de verschillende spelvormen/activiteiten wordt verondersteld.

#### De vragenlijst 'Algemene indruk spelgedrag in de thuissituatie'

Deze, eveneens speciaal voor dit onderzoek samengestelde, vragenlijst (zie bijlage B 3) is bedoeld om informatie te verzamelen over de kwaliteit van het spelgedrag van de kinderen in de thuissituatie. De ouders kunnen op een drie- of vierpuntsschaal de mate aangeven waarin en de frequentie waarmee hun kind thuis verschillende aspecten van spelgedrag laat zien. Het gaat hierbij om kwaliteit, concentratie, lengte en variatie van het spelgedrag, alsmede het spel met leeftijdsgenoten, samenspel in algemene zin, samenspel met seksegenoten en spel met brusjes en met de ouders. Op de lijst zijn alleen de onderverdelingen vermeld, zoals 'goed / redelijk / slecht' en niet de naam van de schaal, in dit voorbeeld door onderzoeker aangeduid met 'kwaliteit'. De verschillende schaalaspecten zijn gekozen op grond van klinische ervaring waarbij is gebleken dat ouders en beroepskrachten met name op deze aspecten hun klachten over spelgedrag van kinderen richten. Evenals bij de vragenlijst 'Spelvormen in de thuissituatie' is ook deze lijst vooraf door dezelfde, niet bij het onderzoek betrokken, ouders bekeken en van commentaar voorzien. De lijst was als zodanig goed bruikbaar en aanpassingen waren niet nodig. Deze tweede lijst wordt afgesloten met een vraag aan de ouders van de onderzoeksgroepen om een reactie te geven op de beide vragenlijsten.

Bij de vragenlijst 'Spelgedrag in de thuissituatie' is de interne consistentie wel van belang omdat de verschillende schaalpunten met elkaar in verband staan. Cronbach's  $\alpha$  bedraagt .76 met betrekking tot die variabelen die van het spel in de thuissituatie de kwaliteit, concentratie, duur, variatie en het sociale karakter betreffen. De overige 6 items beïnvloeden de interne consistentie .dermate negatief dat ze beter kunnen worden verwijderd. Deze vragenlijst vertoont daarmee voor bovengenoemde aspecten een interne consistentie die voor researchdoeleinden als voldoende kan worden beschouwd.

Aan beide lijsten gaat een algemeen gedeelte (zie bijlage B) vooraf waarin, naast de leeftijd en sekse, gevraagd wordt naar land van herkomst, de scholing van de ouders alsmede de gezinssamenstelling. Bij de verwerking van de gegevens is alleen gebruik gemaakt van de leeftijd, sekse en ethnische achtergrond van het kind.



## **Hoofdstuk 6**

### **De Gestructureerde Orthopedagogische Spelobservatiemethode, de GOrS**

#### **6.1 Inleiding**

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van een door de onderzoeker ontwikkelde spelobservatiemethode die in de praktijk van zijn dagelijks werk als orthopedagoog reeds vele jaren als diagnostisch instrument wordt gebruikt. Naast het gebruikelijke observeren van spelgedrag in een vrije ongestructureerde observatie, waarin veelal de inhoud van het spel centraal staat, ontstond de behoefte aan een meer gestructureerde en gestandaardiseerde observatiesituatie, waarmee zowel de spelinhoud als de wijze van spelen systematisch kan worden geobserveerd en geanalyseerd. Daarbij wordt niet alleen gelet op de aanwezigheid van spelgedrag maar ook op de afwezigheid van bij de leeftijd passende spelgedragingen. Bij geconstateerde afwezigheid wordt dit spelgedrag vervolgens voorgedaan door de observator om te zien of het kind dit voorbeeldgedrag imiteert of niet. Zodoende kan een inschatting worden gemaakt van de leerbaarheid van het kind op het gebied van de vormkenmerken van spelgedrag. Deze spelobservatiemethode, waarin vier verschillende spelonderdelen op een gestandaardiseerde wijze worden aangeboden wordt aangeduid als de 'Gestructureerde Orthopedagogische Spelobservatiemethode, de GOrS. Hij is bruikbaar gebleken als pedo-diagnosticum waarbij geobserveerd wordt wat het kind speelt, hoe het speelt en hoe het op de aangeboden hulp reageert. Daardoor levert hij ook veel gegevens op voor het vormgeven van eventuele verdere begeleiding.

Het verzamelen van gegevens kan productgericht plaatsvinden, waarbij het om het eindresultaat gaat, dan wel procesgericht, waarbij de gegevens van het gehele spel, van begin tot einde, kunnen worden betrokken. Productgericht observeren van spelgedrag is terug te vinden in de ordeningscategorieën van Von Wylick (1936) en van Kamp (1947).

Vermeer (1955) merkt op: "Hoewel M.von Wylick in het begin van haar onderzoek een prestatie suggereert, verloopt haar onderzoek meer in de spelsfeer dan bij Kamp, die niet alleen nadrukkelijk aan de eindprestatie vasthoudt, maar tevens door zijn houding als observator met de spelsfeer geen rekening houdt" (p. 5). Vermeer is van mening dat "een spelanalyse moet trachten haar uitgangspunt te vinden in de spelsituatie zelf" (p. 6). Haar fenomenologische analyse van het spel verschilt van de formele analyse bij von Wylick en Kamp in "de wijze waarop de gegevens verzameld en verwerkt zijn" (p. 6).

Kamp & Kessler (1970) zijn van mening dat de meeste kinderen in hun spel met het wereldmateriaal eerder gepreoccupeerd zijn met 'iets maken' dan dat de omgang ermee 'speels' is. Zij vinden het eindproduct van het spel met wereldmateriaal het meest waardevol en gaan er daarbij vanuit "that the psychological state of the child during the test influences the final configuration to such a degree that it may be considered representative of a major part of the subject's activity" (p. 83). Daarmee geven zij aan het verantwoord te vinden alleen het eindresultaat te scoren. Vermeer (1955) is het daar niet mee eens. Zij meent dat het "spelend in de wereld zijn" (p. 33) de kern van elke spelanalyse moet vormen. Bovendien is naar haar mening het kind alleen dan in staat om dit speelse ten volle te ontwikkelen, als de volwassene niet alleen observeert maar ook participeert in het spel.

Bij het ontwikkelen van de GOrS is gekozen voor een combinatie van beide zienswijzen, voor observatie en participatie, en voor zowel een formele als een inhoudsanalyse van het spel. De formele analyse heeft betrekking op de vormkenmerken van het spel, de inhoudsanalyse op het thematisch verloop ervan. In de rapportage worden deze twee aspecten ook onderscheiden (zie bijlage C). Met betrekking tot beide aspecten stelt de observator zich structurerend en participierend op teneinde de mogelijkheden van het kind, zowel wat de vorm betreft als de inhoud, te optimaliseren. Wat betreft de vorm, is de observator, door het interveniëren met voorbeeldgedrag gericht op het verbreden van de spelvaardigheden van het kind en op het verbeteren van het eindresultaat. Wat betreft de inhoud van het spel is het participeren door de observator gericht op het optimaliseren van het spel als existentiële relatie.

In het orthopedagogische werkveld (variërend van MKD tot residentiële instellingen) heeft de onderzoeker nu meer dan twintig jaar ervaren dat deze spelobservatiemethode goed bruikbaar is om het spel van kinderen van drie tot twaalf jaar te observeren.

De verslaggeving van de GOrS-gegevens bestaat uit een beschrijving van het spelniveau, de spelinhoud en de ontwikkeling van het gedrag tijdens de observatie. Dit geheel mondt uit in een advies voor verdere begeleiding.

De methode is in de praktijk heel bruikbaar gebleken maar tot nu toe is er niet over gepubliceerd. Dit onderzoek vormt een eerste wetenschappelijke toepassing van het instrument. In het kader van dit onderzoek is de GOrS alleen gebruikt voor het verzamelen van gegevens betreffende de spelvorm, de wijze van spelen. Ten dienste van dit onderzoek is een spelcategorieënsysteem ontwikkeld dat is gebruikt voor het scoren van de spelobservatiegegevens door daartoe getrainde beoordelaars. Het zelfstandig kunnen toepassen van het spelcategorieënsysteem is mede afhankelijk van opleiding en ervaring. In opleidingsverband

bestaat momenteel de mogelijkheid deze observatiemethode te leren gebruiken. Het is mogelijk dat in de toekomst, in aansluiting op dit onderzoek, het spelcategorieënsysteem structureel bij de rapportage van de observatiegegevens wordt betrokken. Hier wordt in de discussie bij stilgestaan.

De GOrS omvat vier vaste onderdelen, te weten:

- 1) Spel met wereldmateriaal,
- 2) Neutraal rollenspel, waarbij kind en observator samen 'winkeltje spelen',
- 3) Individueel thematische rollenspel, waarbij kind en observator ook kunnen samenspelen en waarbij vormgeving en inhoud van de thematiek vrijer is dan tijdens het neutrale rollenspel,
- 4) Spel met water en zand, met de mogelijkheid tot individueel sensopathisch spel.

Deze vier onderdelen worden hieronder nader besproken.

De totale duur van de GOrS is ongeveer een uur. De duur per onderdeel kan variëren van tien tot twintig minuten. De observator biedt het spelmateriaal, dat per onderdeel verschilt, in de hierboven staande volgorde aan maar laat ruimte voor de eigen keuzes van het kind. Zo kan het gebeuren dat eerst en/of tussendoor andere materialen die in de spelkamer aanwezig zijn door het kind worden gebruikt. Voor de wijze van toepassing van de vier GOrS-onderdelen en het gebruik van de materialen wordt verwezen naar de handleiding. Hieronder volgt een toelichting over de redenen waarom is gekozen voor juist deze vier observatie-onderdelen.

Het eerste onderdeel van de spelobservatie is het Spel met wereldmateriaal, dat op grond van de ervaring een goed middel is voor het doen ontstaan van verbeeldend spel (Von Wylick, 1936; Kamp, 1946; Löwenfeld, 1950; Ch. Bühler, 1962; von Staabs, 1951; Meijer 1957; Züst, 1963; Meijer, Ojemann & Ockels, 1983). Deze spelvorm is aan het begin van de observatie geplaatst vanuit het idee dat het voor kinderen in een eenmalige individuele observatiesituatie het gemakkelijkst is om te beginnen met spelmateriaal dat op een tafel klaarstaat. Het kind heeft dan iets in handen en hoeft niet meteen zelf een keuze te maken. Als basismateriaal is de wereldmateriaalset van Meijer, Ojemann & Ockels (1983) gebruikt die bestaat uit concreet herkenbare spelmaterialen zoals huisjes, boompjes en mens- en dierfiguren. Door onderzoeker zijn daar 'meerduidige' materialen aan toegevoegd, zoals pionnen van verschillende kleur en grootte, alsmede houten blokjes van verschillend formaat en kleur waar het kind eigen alsof-betekeningen aan kan geven.

Het wereldmateriaal van de GOrS bevat zodoende een combinatie van 1) concreet, driedimensionaal materiaal, 2) minder concreet, tweedimensioneel materiaal en 3) meerduidig

materiaal (materiaal waaraan meerdere alsof-betekeningen kunnen worden gegeven). De gedachte achter deze driedeling is dat het de observator informatie kan geven over de mate waarin een kind behoefte heeft aan concreet dan wel minder concreet en/of meerduidelijk materiaal. Dit kan samenhangen met het ontwikkelingsniveau maar ook met een behoefte aan meer of minder verhulling van de gelijkenis van het spelmateriaal met de werkelijke wereld van alledag.

Het tweede onderdeel is het Neutrale rollenspel, in de vorm van 'het winkelspel'. Dit wordt gespeeld met een winkeltje, een kassa, speelgeld en twee telefoons, één voor het kind en één voor de onderzoeker. Er wordt in dit observatie-onderdeel gebruik gemaakt van zowel concreet als meerduidelijk spel materiaal. De concrete materialen hebben een verschillende graad van 'echtheid'. Zo is er een echte wasknijper en een kleine speelgoedwasknijper, een speelgoedmandarijn, twee kleine speelgoedbananen en een plastic speelgoedmes. Het meerduidelijke materiaal bestaat uit drie houten blokken van verschillende vormen, een driehoekig blok, een kleine kubus, een rechthoekig blokje en een dun stokje. De observator vestigt in het samenspel eerst de aandacht op de concrete materialen om daarna het meerduidelijke materiaal in het spel te betrekken. Naast het omgaan met spel materiaal wordt van het kind ook verwacht dat het een rol op zich neemt (verkoper, klant). Gelet wordt op de mate van concentratie of afleidbaarheid in het gebruik van de spelmaterialen en de wijze van samenspel met de observator. In dit empirisch onderzoek is met name gelet op de mate waarin het kind de spelhandelingen zelfstandig uitvoert dan wel extra hulp nodig heeft van de observator voor de benodigde alsof-handelingen.

Als derde onderdeel komt het Individueel thematische rollenspel aan bod. Voor deze term is gekozen omdat in deze spelvorm gekeken wordt naar de mogelijkheden om individuele thematiek uit te beelden. De overgang van het winkelspel naar deze derde spelsituatie maakt de observator door voort te borduren op de rolverdeling in het inmiddels beëindigde winkelspel. De observator vraagt het kind of hij/zij in de rol van klant een zogenaamde vader of moeder heeft gespeeld en stelt het kind voor een andere rol (die van dokter) te spelen. Daarna vestigt hij/zij de aandacht van het kind op daartoe geselecteerd materiaal (een dokterskoffer en een huilpop) om te zien óf en hoe het kind van deze spelmaterialen gebruik gaat maken. Het kind is ook vrij om het overige in de spelkamer aanwezige materiaal te gebruiken. Bij deze spelvorm wordt op de aan/afwezigheid van spelcategorieën gelet, maar ook op de al of niet verbeeldende wijze waarop een kind de materialen gebruikt en op de mate waarin samenspel mogelijk is tussen kind en observator.

Het laatste spelonderdeel is het Spel met water en zand. Daarvoor wordt een zand-watertafel gebruikt met daarin een eendenfamilie (vader-, moeder- en twee kindereenden), een kikker, een krokodil, een schepje en een pop (waarvan de sekse gelijk is aan die van het kind). Dit spelonderdeel is als laatste geplaatst vanuit de gedachte dat de mogelijkheid tot regressief spelgedrag (knoeien met water en zand) beter aan het eind van de observatie kan worden aangeboden wanneer het kind de mogelijkheid heeft gekregen zich vertrouwd te gaan voelen in de situatie met de observator. Hierbij wordt niet alleen gelet op de aan/afwezigheid van spelcategorieën maar ook op het gedrag bij het bezig zijn met deze sensopathische materialen die spontaan spel kunnen oproepen, maar ook weerstand of ontremming.

## **6.2 Inventarisatie van bestaande spelobservatiemethoden en spelindelingen**

De in dit onderzoek gebruikte GOrS bestond, zoals eerder vermeld, al ongeveer twintig jaar als observatiemethode. Het spelcategorieënsysteem is ten behoeve van dit onderzoek ontwikkeld. Deze is geïnspireerd door en gebaseerd op reeds bestaande spelindelingen en theorievorming omtrent spel. Onderstaande inventarisatie geeft aan welke auteurs mij meer inzicht hebben gegeven in de spelontwikkeling van het jonge kind en welke methoden zij hebben gebruikt om spelgedrag te onderzoeken. Daarbij is steeds aangegeven hoe hun gedachten zijn gebruikt bij het ontwikkelen van de scoringsmethode voor de GOrS.

Lowe (1975) deed onderzoek naar vroege symbolische handelingen bij kinderen van één tot drie jaar, waarbij de overgang van 'self-centered use' naar 'doll-centered use' bleek plaats te vinden met 21 maanden. 'Other centered' spel waarbij de medespeler in het spel wordt betrokken, volgt hierna maar niet voordat het tweede jaar is bereikt. In de samenstelling van het materiaal van de GOrS heb ik rekening gehouden met deze overgangen door materiaal te kiezen dat zowel 'self-centered', 'doll-centered' als 'other-centered' gebruikt kan worden. De Symbolic Play Test (SPT, Lowe & Costello, 1976) meet bij kinderen van 1–3 jaar de ontwikkeling van symboolgedrag en heeft een Piagetiaanse achtergrond. Er worden vier verschillende spelsets aangeboden met functionele combinatiemogelijkheden die een leeftijd-score opleveren. In de SPT wordt echter uitsluitend het logisch combineren van materialen geobserveerd en niet de thematische uitwerking ervan. Dat laatste element vormt wel een vast bestanddeel van de GOrS.

McCune-Nicolich (1980) geeft in haar *Manual for Analyzing Free Play* een spelschaal met een indeling in drie hoofdcategorieën, te weten 'manipulerend spel', 'relationeel spel' en 'symbolisch spel'. Deze categorieën zijn respectievelijk onderverdeeld in zeven, drie en zes subcategorieën. De onderverdeling in subcategorieën, met veel subcategorieën voor het

niet-verbeeldende spel, is minder geschikt voor mijn onderzoek omdat ik mij vooral wil richten op de vormkenmerken van Verbeeldend spel.

De term 'relationeel spel' bleek bij Belsky & Most (1981) te zijn veranderd in 'functional-relational play'. Zij onderzochten de overgang van functioneel spel in de omgang met één spelobject naar het niet-willekeurig combineren van twee spelobjecten, waarbij in de spelhandeling de unieke eigenschappen van de spelobjecten zelf worden gereflecteerd. Onder deze combinaties van materialen verstaan zij 'functionally appropriate combinations of objects', die door hen worden aangeduid met de term 'functional relational play' (p. 14). Deze term gebruiken zij in hun spelontwikkelingsschaal.

Hellendoorn (1989) en Van Berckelaer-Onnes (1989) hebben de indeling van McCune-Nicolich globaal overgenomen als uitgangspunt voor respectievelijk de spelontwikkelingsschaal (SOS) voor kinderen met verstandelijke beperking en het speltrainingsprogramma voor autistische kinderen (SOAK). Hellendoorn vermeldt dat de spelontwikkelingsschaal van McCune-Nicolich mede gebaseerd is op onderzoek van anderen, zoals Fein (1975) en Lowe (1975). Zowel Hellendoorn (1989) als Van Berckelaer-Onnes (1989) hebben vanuit eenzelfde overweging gekozen voor het vervangen van de categorie 'relationeel spel' door respectievelijk 'combinatie handelen' en 'combinatie spel'. Hellendoorn (1989) merkt op dat:

het begrip 'relatie' zou kunnen duiden op een door de speler bedoeld betekenisvol verband tussen de speelgoedjes, of op een spel van speler en medespeler. Geen van beide is hier echter bedoeld. (...) Wij kozen voor de benaming 'combinatie-handelen' omdat het hier wel steeds gaat om een verband tussen speelgoedjes dat niet puur toevallig is, maar samenhangt met bepaalde materiële eigenschappen van het materiaal (p. 4).

Ook werd 'functioneel spel' (Weisler & McCall, 1976) als categorie toegevoegd, waarvan Hellendoorn aangeeft dat die nieuwe hoofdcategorie "is ontstaan uit McCune's pré-symbolisch spel en de meer functionele aspecten uit haar R-categorieën" (1989, p. 5). Tevens voegt Hellendoorn de categorie Specificaties toe, waarin 'spontaan spel' en vormen van 'imitatie spel' worden onderscheiden. De Specificaties heb ik in de scoringswijze van de GOrS overgenomen, zij het met een iets andere indeling.

Het speltrainingsprogramma voor autistische kinderen van Van Berckelaer-Onnes (1989) sluit hier direct bij aan. Uitgaande van de spelindeling van Ungerer en Sigman (1984) onderscheidt zij: 1. Smpel manipuleren 2. Combinatiespel 3. Functioneel spel 4. Symbolisch spel. In haar trainingsprogramma wordt verondersteld dat, wil een autistisch kind tot functioneel of symbolisch spel kunnen komen, het de eerste twee fasen van 'smpel

manipuleren' en 'combinatiespel' op een goede manier moet hebben doorlopen. In de GOrS zijn de eerste drie termen overgenomen en is de term 'symbolisch spel' vervangen door 'verbeeldend spel', welke term ook reeds voorkomt bij Hellendoorn.

Westby (1991) construeerde 'A Scale for Assessing Children's Pretend play' met daarin een verdeling in twee leeftijdsniveaus van 'pre-symbolisch spel' (8-17 maanden) en vier leeftijdsniveaus van 'symbolisch spel' (18-60 maanden). Van belang vind ik haar beschrijving van de ontwikkeling van het symbolisch denken. Zij zegt daarvan dat het niet alleen het toevoegen van een vaardigheid inhoudt maar "the reorganization of thought (...), the ability to allow one object to stand for another object and to transform and transcend immediate reality". Zij noemt vier dimensies waarlangs het spel beschouwd kan worden als "symbolic ability: 1) Decontextualization and other object substitution 2) Thematic content 3) Organization of themes 4) Self-other relationships or decentration" (p. 140 e.v.). Haar uitwerking van deze dimensies zijn verhelderend gebleken in het observeren en analyseren van spelkenmerken van kinderen mét en zónder ontwikkelingsproblematiek.

De Moor, Van Waesberghe, Van der Burg & Van de Bercken (1993) gebruiken in hun onderzoek naar het ontwikkelingsverloop van spel bij kinderen van 15-36 maanden een observatieinstrument bestaande uit twaalf spelcategorieën in rangorde van moeilijkheidsgraad. Het betreft een gemodificeerde versie van het categorieënsysteem van Belsky en Most (1981), met handhaving van de term 'functional-relational play'. Over deze categorie merken de Nijmeegse onderzoekers op dat deze door hen "werd gesplitst in de categorieën relationeel spel als enkelvoudige functionele spelhandeling en sequentieel-relacioneel spel als sequentie van meerdere functionele spelhandelingen. De categorieën werden op theoretische gronden gerangordend naar moeilijkheidsgraad en daarnaast verdeeld in drie groepen: exploratie, functioneel en/of relationeel spel en symbolisch spel" (p. 183). In hun indeling vond ik, wat de subcategorieën van het pre-symbolische spel betreft, de term 'exploratie' te positief voor de spelgedragingen die zij daaronder verstaan. Hun handhaving van de term 'relationeel' als pré-symbolische subcategorie heb ik, in navolging Van Berckelaer-Onnes en Hellendoorn, niet overgenomen. Verhelderend vond ik bij De Moor e.a. hun onderverdeling van 'symbolisch spel' in 'Doen-alsof spel (gericht op) zelf, Doen-alsof spel (gericht op) ander, Doen-alsof spel met (dubbele) substitutie', waarmee zij aansluiten op de bevindingen van Lowe (1975) en Ungerer en Sigman (1984).

Bij vergelijking van de verschillende observatieschalen van spelgedrag valt op dat de aanduidingen van de hoofdcategorieën sterk overeenkomen. Subcategorieën worden weliswaar vaak verschillend benoemd, maar de inhoudelijke omschrijving komt grotendeels

overeen. De hoofdcategorie 'symbolisch spel' wordt door De Moor e.a. en door Hellendoorn, in respectievelijk vijf en zes subcategorieën onderverdeeld. De subcategorie 'auto-symbolisch spel' van Hellendoorn wordt omschreven als: "de eenvoudigste vorm van symbolisch spel, waarbij de speler een eigen handeling verbeeldt. De spelhandeling is daardoor sterk gebonden aan de dagelijkse realiteit en aan het eigen lichaam" (p. 16). Bij Van Waesberghe e.a. heet dezelfde subcategorie 'doen-alsof spel zelf', met als omschrijving: "duidelijke doen-alsof handeling die het kind op zichzelf richt. Uit de handeling zelf en uit de context (...) blijkt duidelijk de symbolisatie" (p. 42). Over de subcategorie 'enkelvoudig symbolisch schema' zegt Hellendoorn: "Het verschil met de voorgaande categorie ('auto-symbolisch spel') ligt erin, dat nu niet een eigen handeling wordt gespeeld, maar dat de spelactie gericht is op een ander, ofwel de handeling van een ander verbeeldt" (p. 17). Bij De Moor e.a. heet deze subcategorie 'doen-alsof ander', met de omschrijving: "de doen-alsof handeling is op de ander gericht zoals de volwassene en de pop of een ander speeltje. Deze 'ander' kan een passieve of actieve rol spelen" (p. 43). Onderstaand overzicht geeft aan welke overeenkomsten en verschillen de diverse spelindelingen laten zien in de benaming van de hoofdcategorieën.

Tabel 6.2.1 *Overzicht bestaande spelschalen 'Benamingen Hoofdcategorieën'*

<b>McCune Nicolich (1980)</b>	<b>Belsky &amp; Most (1984)</b>	<b>v.Berckelaer-Onnes (1989) SOAK (Spel Ontwikkeling Autistische Kinderen)</b>	<b>Hellendoorn (1989) SOS (Spel Ontwikkeling Schaal)</b>	<b>Westby (1991)</b>	<b>De Moor e.a. (1993)</b>
<b>Manipulerend spel</b>	<b>Exploratief spel</b>	<b>Simpel manipuleren</b>	<b>Eenvoudige manipulatie</b>	<b>Presymbolic level</b>	<b>Exploratie</b>
<b>Relationeel spel</b>	<b>Functional Transitional play</b>	<b>Combinatie spel Functioneel spel</b>	<b>Combinatie-handelingen met spelmateriaal Functioneel spel</b>	<b>Relationeel en/of functioneel spel</b>	<b>Relationeel en/of functioneel spel</b>
<b>Symbolisch spel</b>	<b>Simple pretend Elaborated pretend Elaborated substitution</b>	<b>Symbolisch spel</b>	<b>Symbolisch of verbeeldend spel</b>	<b>Symbolic Level</b>	<b>Symbolisch spel</b>
			<b>Specificaties bij F. en S. cat.</b>		

Als eerste hoofdcategorie wordt in alle spelschalen gesproken van 'manipulatief spel' of 'exploratief spel'. Hiermee wordt steeds bedoeld: het aanraken en betasten van spelmateriaal zonder duidelijk doel. Als tweede hoofdcategorie worden de termen 'combinatiespel',



'relationeel spel', 'functioneel spel' en 'transitional play' gebruikt. Als derde hoofdcategorie is er de meeste eenduidigheid wat betreft de term 'symbolisch spel'. Hellendoorn voegt als enige nog een vijfde hoofdcategorie toe, te weten Specificaties.

### **6.3. Ontwikkeling van het spelcategoriestelsel van de GOrS**

Bij de samenstelling van het spelcategoriestelsel van de GOrS bij dit onderzoek is rekening gehouden met de gegevens uit bovenstaand overzicht.

Daaraan voorafgaand is voor de constructie van het spelcategoriestelsel van de GOrS gebruik gemaakt van 14 observatieverslagen van mkd-kinderen, die door onderzoeker op a-selecte wijze zijn gekozen. Uit deze verslagen zijn alle erin voorkomende omschrijvingen die betrekking hadden op spelgedrag verzameld. Vervolgens is door onderzoeker bekeken of die omschrijvingen exclusief waren of onder één noemer konden worden gebracht. Dit resulteerde in 45 omschrijvingen, aanvankelijk onderverdeeld in 30 positieve spelkenmerken en 15 negatieve spelkenmerken. Vervolgens vond in 1993 en 1994 een vooronderzoek plaats waarbij drie observatoren, medewerkers van het MKD met een afgeronde universitaire studie orthopedagogiek, een tiental video-opnames hebben bekeken van orthopedagogische spelobservaties. Dit gebeurde aan de hand van de bovenvermelde 45 omschrijvingen. De verschillende spelaanduidingen en -omschrijvingen zijn daarbij bekeken op de mate van overeenstemming tussen de drie beoordelaars. Hierbij zijn uitsluitend percentages berekend en is geen Cohen's Kappa berekening toegepast. Aan de hand van dit vooronderzoek zijn de volgende vijf items vervallen:

- open staan voor een nieuw thematisch perspectief
- naspelen van eigen ervaringen
- reageren op verwoorden van de spelinhoud
- gebruik van imaginaire figuren
- het maken van de noodzakelijke omkeerbeweging (détour)

De eerste vier omschrijvingen leken meer geschikt om gedurende een aaneengesloten reeks spelcontacten te observeren dan tijdens een eenmalige spelobservatie. De laatste omschrijving (de omkeerbeweging die kinderen met spelmateriaal maken om het te kunnen gebruiken 'zoals het hoort', de détour) is als voorbeeld ondergebracht bij het item 'cognitieve omgang' van de subcategorie 'Functionele handelingen'. Tenslotte is later, tijdens de trainingsbijeenkomsten voor scoorders, een item toegevoegd aan de subcategorie 'Verbaal-semantisch spel' namelijk 'praten over spel zonder spelhandelingen'. Dit bracht het uiteindelijke aantal items op 42 (inclusief 'Niet-spel') die gezamenlijk zijn ondergebracht in een tabel (zie bijlage D).

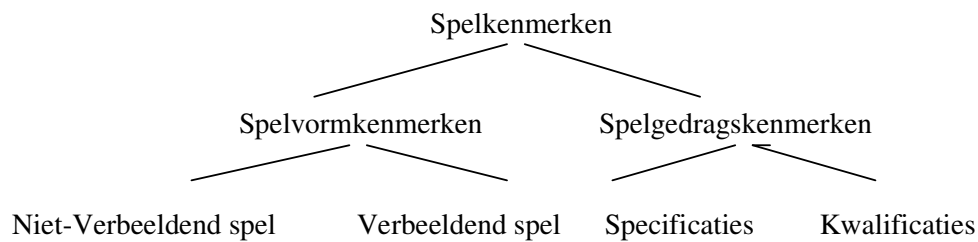
Tijdens het vooronderzoek is toegewerkt naar steeds eenduidiger formuleringen van spelkenmerken, zodat er zo weinig mogelijk verschil van interpretatie zou kunnen ontstaan tussen verschillende beoordelaars. Andere spelgedragingen zijn uitgesplitst in meerdere, zoals het item 'doet alsof-handelingen' is gewijzigd in 'doet alsof handelingen met concreet materiaal' en 'doet alsof-handelingen met meerduidig materiaal'. De zodoende ontstane allereerste versie van de handleiding is vervolgens toegepast bij de observatie van vijf kinderen uit het speciaal onderwijs met een laag verstandelijk niveau en vijf kinderen van het reguliere basis-onderwijs. Dit is gebeurd om na te gaan of misschien bepaalde spelgedragingen niet in het observatie-systeem aanwezig waren omdat tot dan toe alleen MKD-kinderen waren geobserveerd. Dit bleek niet het geval. Het vooronderzoek kon daardoor worden afgesloten met het vervaardigen van een proefhandleiding, die in juli 1997, in samenspraak met de promotoren, werd afgerond.

De handleiding van de GOrS is daarmee een combinatie geworden van omschrijvingen die zowel zijn ontleend aan de klinische situatie als gebruik maakt van de indelingen zoals die zijn te vinden in bovenstaand overzicht (tabel 6.2.1).

Nieuw is de benaming van de hoofdcategorie Niet-Verbeeldend spel waartoe de reeds bestaande subcategorieën Manipulatief spel, Combinatie handelingen en Functioneel spel behoren.

De reeds bestaande hoofdcategorie Verbeeldend spel is in twee subcategorieën verdeeld, te weten Doen-alsof spel en Verbaal-semantic spel. Deze laatste subcategorie is eveneens nieuw en bestaat uit zowel reeds bestaande als nieuwe items. De items die bij deze hoofdcategorieën behoren worden verder aangeduid met 'spelvorm-kenmerken'. De twee resterende hoofdcategorieën Specificaties en Kwalificaties betreffen globale gedrag-omschrijvingen die een aanvullende betekenis hebben op Verbeeldend spel en Niet-Verbeeldend spel en de bijbehorende subcategorieën. Kwalificaties vormt daarvan een nieuwe onderscheiding, waarvan de items geen specifieke spelvormkenmerken betreffen maar gedragsaspecten van een kind die zich kunnen voordoen tijdens spel. Hierbij is een onderverdeling aangebracht in positieve en negatieve omschrijvingen. De items die bij Specificaties en Kwalificaties horen worden verder aangeduid als 'spelgedragskenmerken'.

Schematisch weergegeven ziet de terminologie er als volgt uit:



Bij het vervaardigen van het spelcategorieënsysteem is bovendien rekening gehouden met het primaire doel waarvoor de handleiding van de GOrS is ontworpen, namelijk het doen van onderzoek naar de eventuele verschillen in spelkenmerken tussen kinderen mét en zónder ontwikkelingsproblematiek.

De onderverdeling van Manipulatief spel, Combinatie handelingen en Functioneel spel komt ook voor bij Van Berckelaer-Onnes (1989) en Hellendoorn (1989) maar bij de GOrS is het aantal items (8) beperkter gehouden. De onderzoeksgroepen in dit onderzoek worden immers niet gekenmerkt als kinderen die volgens de DSM IV vallen onder 'lichte zwakzinnigheid' of 'Autistische stoornis' (zie par. 5.4) waardoor met minder items op deze subcategorieën kan worden volstaan. Dit geldt niet voor Doen-alsof spel en Verbaal-semantic spel van Verbeeldend spel met een groter aantal items (respectievelijk 5 en 10) waardoor meer differentiëring van de spelvormkenmerken mogelijk is.

De subcategorie Verbaal-semantic spel is een nieuwe subcategorie die benadrukt dat talige spelvormkenmerken een aparte categorie vormen. In bestaande spelschalen wordt geen onderscheid gemaakt tussen verbaal en nonverbaal spelgedrag. Op zichzelf is dit goed te begrijpen omdat spel bij uitstek een combinatie is van verbale en non-verbale componenten. Toch vind ik dit onderscheid van belang omdat hiermee verduidelijkt kan worden wat het aandeel is van de verbale spelvormkenmerken. Het alsof-gedrag wordt veelal uitgedrukt in de combinatie van spelgedrag en taal, waarbij de 'talige' kwaliteit van het spel als het ware een ondersteunende functie heeft. Voorbeelden daarvan zijn de items: 'geluiden maken tijdens bewegingen met materiaal', 'benoemen van spelmateriaal', (categorieën die Kamp ook al onderscheidde) en 'gebruik van een speelstem'. De items van deze nieuwe subcategorie zijn te onderscheiden van de subcategorie Doen-alsof spel, waarin het handelingsaspect overheerst. Door de Verbaal-semantic spelvormkenmerken apart te observeren kan daar in de verdere begeleiding van het spel zonodig ook expliciete aandacht aan worden gegeven.

De hoofdcategorieën Specificaties en Kwalificaties omvatten respectievelijk 4 en 13 items, deze laatste weer verdeeld in 5 positieve en 8 negatieve items. Daarmee bestaat het

aantal hoofdcategorieën van de GOrS uit 4, het aantal subcategorieën 5 en het aantal items 41 en brengt de GOrS een sterkere differentiëring aan in spelkenmerken dan het geval is bij de bestaande spelschalen uit het overzicht.

In tabel 6.3.1, 6.3.2 en 6.3.3 volgen het totaaloverzicht van de subcategorieën Manipulatieve handelingen, Combinatie handelingen en Functioneel spel, Doen-alsof spel en Verbaal-semantic spel, de hoofdcategorieën Specificaties en Kwalificaties, alsmede de bijbehorende items van de GOrS.

Tabel 6.3.1 *Overzicht van Spelvormkenmerken van Niet-Verbeeldend spel, Verbeeldend spel, de bijbehorende subcategorieën en items van de GOrS.*

<b>Hoofdcategorie Niet-Verbeeldend spel</b>	
<b>Code</b>	<b>Subcategorie</b>
<b>M</b>	<b>Manipulatieve handelingen</b>
M1	toevallige bewegingen met één object
M2	opdoen van extra zintuiglijke informatie
<b>C</b>	<b>Combinatie handelingen</b>
C 1	toevallige bewegingen met meerdere objecten
C 2	opeenvolgende, betekenisloze handelingen
<b>F</b>	<b>Functioneel spel</b>
F 1	exploratieve handelingen met spelmateriaal
F 2	cognitieve omgang met spelmateriaal
F 3	zinnvol combineren spelmateriaal zonder alsof betekenis
F 4	realistische handelingen met spelmateriaal
<b>Hoofdcategorie Verbeeldend spel</b>	
	<b>Subcategorie</b>
<b>Va</b>	<b>Doen-alsof spel</b>
Va 1	auto-symbolisch spel
Va 2	alsof-handelingen met concreet materiaal
Va 3	meerdere materialen met alsof-betekenis
Va 4	materiaalcombinaties met alsof-betekenis
Va 5	alsofhandelingen zonder materiaalgebruik
<b>Vs</b>	<b>Verbaal-semantic spel</b>
Vs 1	geluiden maken bij bewegen met materiaal
Vs 2	benoemen van spelmateriaal
Vs 3	spelhandelingen begeleiden met taal
Vs 4	gebruik van speelstem
Vs 5	continuïteit in alsof-betekenisverlening
Vs 6	gebruik van '(net)-alsof / zogenaamd / net echt / voor de nep'
Vs 7	anticiperend taalgebruik
Vs 8	niet kiezen uit meerdere alsof-betekeningen
Vs 9	verbale afweer van alsof-betekenis
Vs 10	praten over spelsituaties zonder spelhandelingen
Ov.sp.	overige spelhandelingen

(Wanneer de Va items samenvallen met Vs items worden beide weergegeven)

Tabel 6.3.2 *Overzicht van Spelgedragskenmerken: 'Specificaties' en bijbehorende items van de GOrS*

Code	Hoofdcategorie Specificaties
mf	spelen met / als mensfiguren
df	spelen met / als dierfiguren
oi	onmiddellijke imitatie
ui	uitgestelde imitatie

Tabel 6.3.3 *Overzicht van Spelgedragskenmerken: Kwalificaties en bijbehorende items van de GOrS*

Code	Subcategorie
	<b>Hoofdcategorie Kwalificaties</b>
	<b>Positieve Kwalificaties</b>
ill	illustrenderende alsof-handelingen
rolb	blijk geven van rolbesef
thv	uitwerking van thematisch verloop
reme	realiteitsverbonden meerduidigheid
sbn	spel op betrekkingniveau
	<b>Negatieve Kwalificaties</b>
f/r	verlies van onderscheid fantasie/realiteit
vlu	vluchtige alsof-handelingen
chao	chaotisch spelgedrag
pers	perseveratief spelgedrag
spbr	spelbreuk
dist	gebrek aan distantie mbt spelfiguur
epro	eenzijdig problematische, persoonlijke thematiek
sbn	kind sterk samenpelbepalend

Een uitgebreide beschrijving van alle spelcategorieën en items is te vinden in de handleiding van de GOrS. Hier wordt volstaan met het weergeven van enkele kernbegrippen, namelijk de operationele definities van Niet-Verbeeldend spel, Verbeeldend spel, Specificaties en Kwalificaties. Daarna worden in 6.4 de items beschreven die niet zijn ontleend aan bestaande spelobservatiesystemen, maar die voor de GOrS zijn ontwikkeld. Voor de operationele definities en de beslisboom zoals die zijn gehanteerd tijdens het onderzoek zie bijlagen F2 -F5.

Onder Niet-Verbeeldend spel wordt verstaan: Handelingen met spelmaterial(en) die, hetzij op toeval berusten, (manipulatief / combinatie handelen) hetzij functioneel van aard zijn.

Onder Verbeeldend spel wordt verstaan: Spelhandelingen of daarmee samenhangende taaluitingen die gekenmerkt worden door een duidelijk alsof-karakter, dat wil zeggen dat een reële gebeurtenis, handeling of object zodanig wordt geïmiteerd, verbeeld of met woorden weergegeven dat blijkt dat het om een alsof-situatie gaat

Bij de verwerking van de onderzoeksgegevens worden de subcategorieën en items van Niet-Verbeeldend spel en Verbeeldend spel aangeduid met 'spelvormkenmerken'.

Onder Specificaties wordt verstaan: Nadere aanduidingen met betrekking tot zowel Niet-Verbeeldend spel als Verbeeldend spel die informatie geven over hóe wordt gespeeld met het spelmateriaal en/of de observator, in aanvulling op de reeds gegeven scoring.

Onder Kwalificaties wordt verstaan: Nadere aanduidingen met betrekking tot zowel Niet-Verbeeldend spel als Verbeeldend spel waarmee een positieve of negatieve kwaliteit van het spelgedrag wordt aangegeven, in aanvulling op de reeds gegeven scoring.

Bij de verwerking van de onderzoeksgegevens worden de items van Specificaties en Kwalificaties aangeduid met 'spelgedragskenmerken'.

#### **6.4 Nieuwe spelitems van de GOrS**

In deze paragraaf worden kort alle items van de subcategorieën beschreven die niet ontleend zijn aan andere observatiesystemen en voor het eerst in de GOrS voorkomen. Het gaat hierbij steeds om spelgedragingen die zich in de praktijk van de spelobservaties geregeld manifesteerden, en waar in het vooronderzoek nieuwe benamingen en omschrijvingen aan zijn gegeven. Een voorbeeld hiervan wordt gegeven in par. 6.5.

Bij Niet-Verbeeldend spel, subcategorie Manipulatieve handelingen:

- Item M 2, 'opdoen van extra zintuiglijke informatie': Aanvullende (sensorische) informatie over een spelobject wordt op een niet gebruikelijke wijze opgedaan, bijvoorbeeld via ruiken, likken of tegen het lichaam wrijven.

Bij Niet-Verbeeldend spel, subcategorie Functioneel spel:

- item F 2, 'cognitieve omgang met spelmateriaal': Het kind maakt meer expliciet gebruik van de overeenkomsten en/of verschillen met andere spelmaterialen (verbaal en/of non-verbaal), vooruitlopend op een mogelijk betekenisvol verband.
- Item F 4, 'realistische handelingen met spelmateriaal': Met spelmaterialen handelen conform de realiteit, zonder duidelijke alsof-gebaren.

Bij Verbeeldend spel, subcategorie Doen-alsof spel:

- Item Va 2, 'alsof-handelingen met concreet materiaal': De omgang met het concrete materiaal vertoont alsof-elementen doordat van niet-aanwezige elementen gebruik wordt gemaakt.
- Item Va 4, 'materiaal combinaties met alsof-betekenis': Verschillende spelmaterialen worden gecombineerd waarbij met alle materialen in een alsof-betekenis wordt gehandeld. De functionele eigenschappen kunnen hieraan ondergeschikt zijn.

- Item Va 5, 'alsof-handelingen zonder materiaalgebruik': Het uitbeelden van alsof-handelingen gebeurt zonder dat van spelmateriaal gebruik wordt gemaakt.

Bij Verbeeldend spel, subcategorie Verbaal-semantic spel:

- Item Vs 3, 'spelhandelingen begeleiden met taal': Taalgebruik tijdens het spelen, dat te maken heeft met de spelthematiek of het spelmateriaal waarmee wordt gehandeld.
- Item Vs 4, 'gebruik van speelstem': Het kind laat een stem horen die verschilt van de gewone spreekstem en kennelijk hoort bij de rol die het speelt.
- Item Vs 5, 'continuïteit in alsof-betekenis verlening': Een eerder gegeven alsof-betekenis wordt enige tijd vastgehouden en/of gebruikt in de spelsituatie.
- Item Vs 6, 'alsof/zogenaamd/net-echt/voor de nep ', woorden waarmee het alsof-karakter wordt geëxpliciteerd. Een van deze woorden wordt door het kind gebruikt tijdens het spelen of eraan voorafgaand, bijvoorbeeld bij het verdelen van materiaal en/of de rollen.
- Item Vs 8, 'niet kiezen uit meerdere alsof-betekeningen': De door observator genoemde twee of meer alsof-betekeningen worden ofwel letterlijk herhaald of er wordt niet duidelijk voor één alsof-betekenis gekozen.
- Item Vs 9, 'verbale afweer van de alsof-betekenis': Het alsof-karakter van specifieke handelingen en betekenisverlening(en) wordt afgewezen door dit ook onder woorden te brengen, terwijl de alsof-situatie als zodanig wel wordt geaccepteerd.
- Item Vs 10, 'praten over spel, zonder spelhandelingen': Er wordt uitsluitend verbaal gereageerd door het kind over het spel dat op dat moment gaande is, zonder dat tegelijkertijd spelhandelingen plaatsvinden.

Bij Specificaties:

- Item 'spel als/met mensfiguren': In de spelhandelingen wordt op betekenisvolle wijze gebruik gemaakt van mensfiguren die in het spelmateriaal aanwezig zijn of het kind speelt zelf de rol van een mens.
- Item 'spel als/met dierfiguren': In de spelhandelingen wordt op betekenisvolle wijze gebruik gemaakt van dierfiguren die in het spelmateriaal aanwezig zijn of het kind speelt zelf de rol van een dier.

Bij Positieve Kwalificaties:

- Item 'illustrenderende alsof-handelingen': Met de spelmaterialen wordt gehandeld overeenkomstig de, verbaal of anderszins aangegeven, thematische inhoud.
- Item 'blijk geven van rolbesef': Het kind geeft er blijk van te beseffen dat het een rol speelt en laat het daarbij horende rolgedrag zien.

- Item 'realiteitsverbonden meerduidigheid': De alsof-betekenis die wordt gegeven aan spel-materiaal vertoont (enige) uiterlijke gelijkenis met het werkelijke voorwerp, al of niet op het eerste gezicht. De door het kind gegeven alsof-betekenis kan ook in een later stadium herkenning oproepen bij de observator.
- Item 'spel op betrekkningsniveau': Spanningen in het contact tussen kind en observator worden niet rechtstreeks in het contact maar indirect geuit, via de spelsituatie. De spel-handelingen hebben dan overwegend een interactionele betekenis.

Bij Negatieve Kwalificaties:

- Item 'verlies van het onderscheid tussen fantasie en realiteit': Het alsof-karakter van de spelmaterialen en spelsituatie(s) wordt uit het oog verloren, verbaal of non-verbaal.
- Item 'vluchtige alsof-handelingen': Alsof-handelingen die heel oppervlakkig en slordig worden uitgevoerd en een vluchtig spelgedrag aangeven.
- Item 'chaotisch spelgedrag': Er is sprake van een chaotische, onlogische opeenvolging van telkens kortdurende spelhandelingen, vaak met verschillende spelmaterialen.
- Item 'perseveratief spelgedrag': Er is sprake van een opvallende, identieke herhaling van spelhandelingen en thema's.
- Item 'spelbreuk(en)': Plotselinge, abrupte spelonderbrekingen van het kind die zich een of meerdere keren voordoen.
- Item 'gebrekkige distantie met betrekking tot spelfiguur': Het kind brengt in het spelen met spel materiaal geen onderscheid tussen reële personen en de spelfiguur. Dit kan zich uiten in non-verbale reacties en/of een manier van praten tijdens het spelen.
- Item 'eenzijdig problematische, persoonlijke thematiek': In het spel van het kind komt alleen uitbeelding voor van conflictvolle, persoonlijke thematiek. Ook is er geen aandacht voor neutrale spelthematiek zoals bv. afwassen, tv-kijken, eten koken etc.
- Item 'kind sterk samenspel bepalend': Het kind neemt in samenspelmomenten volledig de leiding en accepteert geen eigen inbreng van de medespeler.

### **6.5 Omschrijving van subcategorieën en bijbehorende spelitems in de handleiding.**

Om te kunnen vaststellen of het om spelkenmerken gaat en zo ja, om welke, zijn alle in de handleiding gebruikte termen omschreven en zijn voorbeelden gegeven, alsmede de af-grenzingsen.



Hieronder volgt in tabel 6.5.1 daarvan één voorbeeld.

Tabel 6.5.1 *Omschrijving subcategorie Doen-alsof spel en item 'materiaalcombinaties met alsof-betekenis'*

Subcategorie: Doen-alsof-spel

Omschrijving: Spel dat het alsof-karakter van de handelingen onderstreept, waardoor die herkend worden als net-echte handelingen, mét objecten die in een alsof-betekenis worden gebruikt, of zónder objecten.

Item: 'materiaal-combinaties mét alsof-betekenis' (Va. 4).

Omschrijving: Verschillende spelmaterialen zijn/worden gecombineerd, waarbij met alle materialen in een alsof-betekenis (al of niet meerduidelijk) wordt gehandeld. De functionele eigenschappen van de spelmaterialen kunnen hieraan ondergeschikt zijn.

Voorbeelden:                   - een auto wordt met een 'ziek' poppetje naar een ziekenhuis gereden  
                                      - een stokje gaat in de alsof-betekenis van 'boot' onder een brug door  
                                      - er wordt 'zogenaamd' iets van een blokje afgesneden

Afgrenzing: Als het bewegingselement overheerst en niet de alsof- betekenis (C.1 of C.2). Het kan ook zijn dat de alsof-betekenis wel verbaal wordt geuit maar dat er niet met het materiaal wordt gehandeld. (vs.2)

## **6.6 De scoringsprocedure van de GOrS voor dit onderzoek**

### *De scoringsopzet*

Van de vier onderdelen van de GOrS zijn van het eerste onderdeel, het Spel met wereldmateriaal, telkens tien aaneensluitende minuten door onderzoeker gekozen en van de andere drie onderdelen, te weten het Neutrale rollenspel, het Individueel thematische rollenspel en het Spel met water en zand elk vijf minuten. Voor het coderen van het Spel met wereldmateriaal is een tijdseenheid van 10 minuten gekozen vanuit de ervaring in de praktijk waarbij bleek dat de meeste kinderen minimaal 10 minuten tijd besteden aan deze spelvorm. Voor de andere drie observatieonderdelen leek een tijdseenheid van 5 minuten voldoende voor het verzamelen van relevante gegevens. Het beginpunt van de tijdseenheden werd door onderzoeker vastgesteld en aangegeven op de scoreformulieren. Het beginmoment van het Spel met wereldmateriaal werd gelegd vlak vóór het begin van de eerste voorbeeldscène, zo mogelijk lopend tot en met de tweede voorbeeldscène. Het Neutrale rollenspel is in zijn geheel gescoord (event-sampling) aan de hand van een checklist van 16 items. Het beginmoment van het Individueel thematische rollenspel is gelegd vlak voor het moment dat onderzoeker het kind vraagt of het de rol van dokter wil spelen. Op die manier kon informatie worden verkregen over het al of niet accepteren van een rol door het kind en de aard van het spel dat

zich daarna voordoet. Het beginmoment van het coderen van het Spel met water en zand is geplaatst na het tonen van het spel materiaal door onderzoeker aan het kind en het geven van standaard voorbeeldgedrag. Bij het Spel met wereldmateriaal, het Individueel thematische rollenspel en het Spel met water en zand is gekozen voor het scoren van de observatiegegevens volgens de methode van time sampling in tijdseenheden van zeven seconden, aangeduid door een geluidssignaal. Voor deze interval is gekozen vanuit de veronderstelling dat een interval van vijf seconden voor het waarnemen van verschillend spelgedrag vaak te kort zou zijn en met een interval van meer dan zeven seconden wellicht weer teveel verschil in (spel)kenmerken verloren zou gaan.

Het op het geluidssignaal waarneembare gedrag is gescoord volgens de uitgebreide omschrijvingen van het spelcategorieënsysteem. (zie tabel 6.5.1). Voor een juist toepassen van de codes is een instructie gemaakt (zie bijlage E) evenals een coderingsformulier (zie bijlage (F, F 1)). Hierop is per spelonderdeel het beginmoment en het maximaal haalbare eindmoment van het fragment aangegeven. De Specificaties en Kwalificaties werden na elk afgerond onderdeel gescoord. De totaalscores werden per GOrS-onderdeel en per item ingevuld op een verzameltabel (zie bijlage D)

#### *Het trainen van de codeurs*

Het scoren is uitgevoerd door twee groepen codeurs van respectievelijk drie doctoraal studenten en twee afgestudeerden van de Universiteit van Leiden, afdeling orthopedagogiek. De reden om dit in twee groepen te doen was gelegen in de tijd die de codeurs beschikbaar hadden voor het coderen van de videobanden. Doordat er een tijdsbestek van ruim een jaar tussen de beschikbaarheid van beide groepen codeurs bestond zijn beide groepen apart getraind in het spelcategorieënsysteem van de GOrS in acht bijeenkomsten. Daarin werd allereerst uitleg gegeven over het observatiemateriaal van de GOrS. Vervolgens werden videobanden getoond en besproken, waarna in groepsverband proefcoderingen zijn gedaan. De nabesprekingen hebben geleid tot enkele kleine wijzigingen in de handleiding, betrekking hebbend op de omschrijvingen van de items en de gegeven voorbeelden. Bij het coderen door de eerste groep codeurs is bijvoorbeeld het item 'praten over spel zonder spelhandelingen' toegevoegd. Tenslotte zijn deze bijeenkomsten afgesloten met dubbelcoderingen van eenzelfde video-opname voor het vaststellen van de interbeoordelaarbetrouwbaarheid (zie par. 6.7).

### *De definitieve scoringsprocedure*

Beide groepen codeurs hebben aanvankelijk de methode van time sampling toegepast op alle vier onderdelen van de GOrS. Bij time (of interval) sampling bepaalt men op van te voren vastgestelde tijdstippen (in dit geval om de 7 seconden) welk gedrag er op dat tijdstip plaatsvindt. Zodoende is bij time-sampling "de tijd de sturende factor in het observatieproces en niet de gebeurtenissen" (v.d.Sande, 1999). Tijdens het scoren door de tweede groep codeurs is door de onderzoeker geconcludeerd dat in het toepassen van deze scoringsmethode bij het onderdeel Neutraal Rollenspel (winkelspel) veel relevant observatiemateriaal over de spel-(on)mogelijkheden van een kind niet kon worden gescoord. Het betreffende onderdeel vertoont namelijk een opbouw in het gebruik van het spelmateriaal, terwijl bij het niet presteren van het gevraagde spelgedrag hulpsuggesties door worden gegeven. Beide aspecten bleken aspect via de methode van time-sampling grotendeels verloren te gaan. Daarom is er bij de tweede groep codeurs voor gekozen om dit onderdeel van de GOrS alsnog te coderen volgens de methode van event-sampling waarbij "de gedragselementen de sturende factoren zijn in het observatieproces" (v.d.Sande, 1999). Op een daartoe ontworpen checklist met 16 spelgedragsomschrijvingen kon worden aangegeven of een kind bepaald spelgedrag zelfstandig, ofwel met hulp, ofwel in het geheel niet liet zien. (bijlage G). Deze verandering in het coderen betekende tevens dat dit, door de eerste groep codeurs reeds volgens de methode van time-sampling gescoorde, onderdeel opnieuw gescoord moest worden door de tweede groep beoordelaars, ditmaal volgens de methode van event-sampling. Dit hebben zij gedaan door de betreffende videofragmenten opnieuw te bekijken en deze opnieuw te scoren.

Bij de tweede groep codeurs bleek tevens dat het coderen van het spelvormkenmerken tijdens het Individueel thematische rollenspel problemen gaf in het onderscheiden tussen de hoofdcategorieën Niet-Verbeeldend spel of Verbeeldend spel. Dit probleem had zich niet zo pregnant voorgedaan bij de eerste groep codeurs. Uiteindelijk is besloten om de reactie van het kind op de vraag om een rol te kiezen bepalend te laten zijn voor het coderen van het daarna komende spelvormkenmerk. Wanneer het kind instemmend of niet-expliciet afwijzend reageerde betekende dit een codering binnen de hoofdcategorie Verbeeldend spel. Zoniet, dan viel het te coderen gedrag onder Niet-Verbeeldend spel. Ook deze wijziging betekende dat de coderingen die door de eerste groep codeurs op dit punt waren gegeven door de tweede groep zijn gehercodeerd aan de hand van de bovenvermelde, herziene instructie.

### *De dubbelcoderingen.*

Beide groepen codeurs hebben zowel aan het einde van de training als gedurende het definitieve scoren dubbelcoderingen uitgevoerd. Dit is gebeurd om de mate van onderlinge betrouwbaarheidsovereenstemming te kunnen bepalen voordat het definitieve scoren begon en die gedurende het definitieve scoren te kunnen blijven volgen. De betreffende gegevens worden in de volgende paragraaf behandeld. Aan het einde van de trainingsbijeenkomsten zijn de dubbelcoderingen van telkens één GOrS-onderdeel berekend om te zien of de training van dit onderdeel, gezien het niveau van de interbeoordelaarovereenstemming, kon worden afgerond. Hiertoe is door de onderzoeker vastgesteld tot welk subcategorieniveau de scores behoorden die op item-niveau door de codeurs waren gegeven. Ditzelfde is gebeurd met de gegevens van het definitieve dubbelcoderen. Vervolgens zijn deze gegevens op een 7x7 tabel (zie bijlage H) ingevuld, aan de hand waarvan de Cohen's Kappa is berekend.

### **6.7 Betrouwbaarheid en validiteit van de GOrS**

Drenth & Sijtsma (1990) noemen het principe van de objectiviteit als vierde kenmerk van een test "die meer kans geeft op een juiste conclusie en waarvan het gebruik dus verdedigbaar en verstandig is" (p. 21). En verder: "De omschrijving van objectiviteit als een intersubjectiviteitsprincipe doet tevens een methode aan de hand om de mate van die objectiviteit te bepalen. (...) Door een classificatie- of coderingsprocedure door twee personen onafhankelijk te laten uitvoeren en de testresultaten te vergelijken (...) kan men deze procedure dan ook op haar objectiviteit toetsen. Deze objectiviteit wordt dan ook wel de interbeoordelaarbetrouwbaarheid genoemd" (p. 24).

Harinck & Hellendoorn (1987) verwijzen wat betreft de ingewikkeldheid van betrouwbaarheidsbepalingen in het observatieonderzoek naar Mitchell (1979) die meent "dat een observatieinstrument is op te vatten als een aantal afzonderlijke instrumenten (de individuele scoringscategorieën of clusters van categorieën), resulterend in evenzovele afzonderlijke betrouwbaarheidsbepalingen. Als 'test-items' functioneren dan de afzonderlijke observatiemomenten, die ieder op zich een meting opleveren voor de betreffende scoringscategorie" (p. 169). Harinck & Hellendoorn noemen als een van de aspecten van de observatieprocedure zelf de verschillen in scoringscategorieën. Zij merken daarover op: "Hoewel het gebruikelijk is te spreken over *de* scoringsbetrouwbaarheid van het observatieinstrument, vertonen gewoonlijk niet alle scoringscategorieën dezelfde observatorbetrouwbaarheid" (p. 172).

Bij het vaststellen van de interbeoordelaarbetrouwbaarheid van de GOrS is hiermee rekening gehouden door deze per GOrS-onderdeel vast te stellen, zowel aan het einde van de training van de codeurs als door het volgen van de dubbelcoderingen gedurende het definitieve scoren van de observatiegegevens.

*Interbeoordelaarovereenstemming na afloop van de trainingen.*

Tabel 6.7.1 geeft de interbeoordelaarsovereenstemming weer op subcategorieniveau (M/C/F van Niet-Verbeeldend spel, Va en Vs van Verbeeldend spel, en de items 'Overig spel' en 'Niet-spel'. Het betreft het percentage overeenstemming en de Cohen's Kappa, bij beide groepen codeurs aan het einde van de trainingsbijeenkomsten. Per observatie-onderdeel werd om de 7 seconden gescoord of het een item van het spelcategoriesysteem betrof en zo ja, welk item. Voor het berekenen van de interbeoordelaarovereenstemming is vervolgens gekeken tot welke subcategorie het item behoort. De berekening van de overeenstemming vond telkens plaats na het dubbelcoderen van een of meerdere fragmenten van maximaal 8 scoringsmogelijkheden per minuut (N).

Tabel.6.7.1 *Interbeoordelaarsovereenstemming van de twee groepen codeurs na de trainingen per GOrS onderdeel van de subcategorieën M/C/F van Niet-Verbeeldend Spel, de subcategorieën Va/Vs van Verbeeldend spel en de items Overig spel en Niet-Spel*

GorS-onderdeel	1e groep codeurs			2 <sup>e</sup> groep codeurs		
	N	%	Cohen's Kappa	N	%	Cohen's Kappa
Spel met wereldmateriaal	16	63	.50	40	83	.43
Neutraal rollenspel	8	100	1.	32	59	.49
Individueel thematisch rollenspel	8	75	.67	40	73	.60
Spel met water en zand	8	62	.33	16	50	.34

N= aantal gecoorde spelfragmenten

Bij beide groepen codeurs is Cohen's Kappa bij het onderdeel Spel met water en zand laag. Ondanks herhaald trainen op dit onderdeel bleef de interbeoordelaarsovereenstemming ongeveer op ditzelfde niveau.

Tabel 6.7.2 geeft een overzicht van de interbeoordelaarsovereenstemming na training op de hoofdcategorieën Specificaties en Kwalificaties. Per GOrS onderdeel kunnen 6 items van Specificaties en 11 items van Kwalificaties worden gescoord. De codeurs hebben deze twee hoofdcategorieën per geheel GOrS onderdeel achteraf bepaald en niet telkens op het 7 sec. geluidssignaal. In de tabel zijn alleen de percentages vermeld. Bij het vaststellen van het overeenstemmingspercentage heeft ook de overeenstemming over het niet-scoren van items meegeteld. Dat gebeurde door de gegeven scores te onderscheiden in wel (1) en niet waarnemen (0). Het toepassen van Cohen's Kappa is in dit geval minder geschikt.

Tabel 6.7.2 *Gegevens Interbeoordelaarsovereenstemming van beide groepen codeurs na training met betrekking tot de hoofdcategorieën Specificaties en Kwalificaties*

GOrS onderdeel	1 <sup>e</sup> groep codeurs				2 <sup>e</sup> groep codeurs			
	Specificatie		Kwalificaties		Specificaties		Kwalificaties	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Wereldmateriaal	6	83	11	82	6	83	11	100
Neutraal Rollenspel	6	83	11	100	6	59	11	82
IndividueelThematisch Rollenspel	6	100	11	91	6	73	11	91
Water en Zand	6	100	11	100	6	81	11	91

Bovenstaande gegevens (tabellen 6.7.1 en 6.7.2) hebben betrekking op de situatie waarbij beide groepen codeurs aan het eind van de training alle onderdelen van de GOrS hebben gescoord volgens de methode van time sampling. Tijdens het definitieve coderen zijn door de beoordelaars nog eens de video-opnames van 11 kinderen dubbelgecodeerd, 6 door de eerste groep codeurs en 5 door de tweede. Daarbij is zoveel mogelijk rekening gehouden met een gelijke verdeling over de codeurs wat betreft leeftijd en sekse van de kinderen en de onderzoeksgroep waartoe ze behoorden.

*Interbeoordelaarsovereenstemming van de dubbelcoderingen tijdens het definitieve scoren van de hoofdcategorieën Niet-Verbeeldend Spel en Verbeeldend spel.*

Tabel 6.7.3 geeft de overeenstemming weer van de definitieve dubbelcoderingen op sub-categorieniveau van de hoofdcategorieën Niet-Verbeeldend spel en Verbeeldend spel per observatie-onderdeel van de GOrS. Hierbij is het onderdeel Neutraal rollenspel door de tweede groep codeurs gescoord volgens de methode van event-sampling. De N geeft bij de eerste groep van drie codeurs het aantal items aan dat per GOrS-onderdeel totaal over 6 kinderen is dubbelgecodeerd. Bij de tweede groep van twee codeurs geeft de N het aantal tiems weer dat per GOrS-onderdeel over 5 kinderen is dubbelgecodeerd.

Tabel 6.7.3 *Interbeoordelaarsovereenstemming tijdens de defintieve scoringsprocedure mbt subcategorieën M/C/F, Va en Vs en de items Niet-spel en Overig spel*

GOrS onderdeel	1 <sup>e</sup> groep codeurs			2 <sup>e</sup> groep codeurs		
	N	%	Cohen's Kappa	N	%	Cohen's Kappa
WM	421	66	.54	370	69	.46
NRS	227	66	.53	80 *	83 *	.70 *
ITR	198	60	.46	121	69	.48
W/Z	134	54	.42	134	69	.58

\*gescoord volgens de methode van event-sampling. Gebruikte afkortingen : WM : Spel met wereldmateriaal; NRS: Neutraal rollenspel; ITR: Individueel thematisch rollenspel; W/Z: spel met water en zand

Tabel 6.7.3 geeft aan dat het grootste verschil tussen beide groepen zich voordoet bij het onderdeel Neutrale rollenspel en bij de tweede groep codeurs aanmerkelijk hoger ligt dan bij de eerste groep codeurs. Dit heeft waarschijnlijk niet alleen te maken met het feit dat bij de tweede groep gebruik is gemaakt van event-sampling maar dat de omschrijvingen van de

items in dat geval veel concreter waren, waardoor de verschillen in interpreteerbaarheid duidelijk kleiner waren dan bij de andere GOrS onderdelen. Dit onderscheid heeft overigens alleen betrekking op de gegevens van de dubbelcoderingen. De overige gegevens van dit GOrS-onderdeel zijn immers alle verzameld volgens event-sampling (zie par. 6.6).

Rietveld en Van Hout (1993) omschrijven de Cohen's Kappa met een hoogte van  $> .40 - .60$  als 'moderate agreement' en  $> .61 - .80$  als 'substantial'. In tabel 6.7.3 blijkt dat de Cohen's Kappa van de definitieve dubbelcoderingen als 'moderate' kan worden omschreven voor de drie GOrS-onderdelen Spel met wereldmateriaal, Individueel thematisch rollenspel en Spel met water en zand. Van dit laatste onderdeel heeft de Cohen's Kappa zich bovendien verbeterd ten opzichte van die na afloop van de training. Daarmee komen de gegevens van dit onderdeel meer op een lijn te liggen met de andere observatie GOrS-onderdelen. De Cohen's Kappa van het Neutrale rollenspel bij de tweede groep codeurs is te omschrijven als 'substantial'.

Aangezien het bij de GOrS om een uitgebreid categorieënsysteem gaat en het geen dichotome scoringsmethode betreft waarbij alleen een ja/nee keuzemogelijkheid voorhanden is, kunnen de interbeoordelaarbetrouwbaarheid als voldoende tot goed worden beschouwd.

*Interbeoordelaarovereenstemming van de dubbelcoderingen volgens event-sampling tijdens het definitieve scoren van het Neutrale rollenspel*

Zoals al eerder opgemerkt is bij het Neutrale Rollenspel gescoord of de kinderen het gevraagde spelgedrag 'zonder hulp' vertoonden, dan wel 'met hulp' of dat het spelgedrag, ondanks de geboden hulp 'afwezig' bleef. Tabel 6.7.4 geeft in percentages alleen de verdeling weer van de interbeoordelaarovereenstemming met betrekking tot de 5 dubbelcoderingen (van 16 items) van de tweede groep codeurs.

Tabel 6.7.4 *Verdeling interbeoordelaarovereenstemming van het onderdeel NRS volgens event-sampling*

Neutraal rollenspel				
aantal items	percentage overeenstemming		percentage geen overeenstemming	
N	zonder hulp	met hulp	afwezig	
80	38%	10%	18%	34%

Uit tabel 6.7.4 blijkt dat in 66% van de coderingen bij het Neutrale rollenspel overeenstemming bestond over de gegevens scores.

*Interbeoordelaarovereenstemming van de dubbelcoderingen tijdens het definitieve coderen van de hoofdcategorieën Specificaties en Kwalificatie'.*

Hieronder volgen de gegevens van de interbeoordelaarovereenstemming betreffende de hoofdcategorieën Specificaties en Kwalificaties van beide groepen codeurs. De eerste groep codeurs heeft zes video-opnames dubbelgecodeerd en de tweede groep codeurs vijf, vandaar de verschillende N bij beide groepen codeurs. Bij het vaststellen van de inter-beoordelaarovereenstemming heeft, zoals reeds toegelicht bij tabel 6.7.1, ook de overeenstemming betreffende de afwezigheid van de items meegeteld en is volstaan met het berekenen van de percentages intercodeurovereenstemming.

Tabel 6.7.5 *Interbeoordelaarovereenstemming met betrekking tot de hoofdcategorieën Specificaties en Kwalificaties*

GOrS onderdeel	1 <sup>e</sup> groep codeurs				2 <sup>e</sup> groep codeurs			
	Specificaties		Kwalificaties		Specificaties		Kwalificaties	
	N	%	N	%	N	%	N	%
WM	36	78	66	83	30	80	55	98
NRS	36	89	66	89	30	90	55	82
ITR	36	95	66	86	30	97	55	84
W/Z	36	81	66	88	30	87	55	93

Afkortingen: WM = Spel met wereldmateriaal ; NRS = Neutraal rollenspel; ITR = Individueel thematisch rollenspel; W/Z = Spel met water en zand

Bovenstaande percentages hebben, zoals eerder vermeld, zowel betrekking op het scoren van de aanwezigheid als de afwezigheid van alle items van Specificaties en Kwalificaties, door beide groepen codeurs. De niet-overeenstemming is afleidbaar uit de vermelde percentages, maar de verdeling van de overeenstemming tussen wel en niet geobserveerde aanwezigheid van de items is daarmee niet duidelijk. Daarom geven we in tabel 6.7.6. en 6.7.7 de overeenstemming weer van beide groepen codeurs wat betreft wel- en niet-aanwezigheid van de afzonderlijke items van Specificaties en Kwalificaties.

Tabel 6.7.6 *Interbeoordelaarovereenstemming van de items van Specificaties, 1<sup>e</sup> groep codeurs*

Specificaties	Overeenstemming per GOrS-onderdeel					geen overeenstemming		
	aanwezig					totaal aanwezig	totaal afwezig	totaal 'geen'
Items	N	WM	NRS	ITR	W/Z			
Mensfiguren	24	4	0	2	1	7	11	6
Dierfiguren	24	3	0	0	2	5	16	3
Onmiddellijke imitatie	24	1	0	0	0	1	15	8
Uitgestelde imitatie	24	0	0	0	0	0	22	2
Spelbepalend	24	0	1	0	0	1	21	2
Spel op betrekkningsniveau	24	1	0	0	0	1	22	1
<b>Totaal</b>	<b>144</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>107</b>	<b>22</b>

Verklaring afkortingen: WM: Spel met wereldmateriaal; NRS: Neutraal rollenspel; ITR: Individueel thrmatisch rollenspel; W/Z: Spel met water en zand



Bovenstaande gegevens laten zien dat bij de eerste groep codeurs het totaal van de overeenstemming omtrent de niet-aanwezige items beduidend groter is dan omtrent de wel aanwezige items. Ook is het totaal aantal items zonder intercodeurovereenstemming bij deze groep codeurs groter dan het totaal aantal overeenstemmende scoringen. Daarvan komen de items 'mensfiguren' en 'dierfiguren' naar verhouding het meest voor. Bij de items 'mensfiguren' en 'onmiddellijke imitatie' blijkt de niet-overeenstemming het grootst. Bij het GOrS-onderdeel Spel met wereldmateriaal worden meer items van Specificaties waargenomen dan bij de andere onderdelen.

Tabel 6.7.7 *Interbeoordelaarovereenstemming van de items van Specificaties, 2<sup>e</sup> groep codeurs*

Specificaties	Overeenstemming per GOrS-onderdeel					geen overeenstemming		
	N	WM	aanwezig		W/Z	totaal aanwezig	totaal afwezig	totaal
Items	N	WM	NRS	ITR	W/Z			
Mensfiguren	20	5	4	5	5	19	0	1
Dierfiguren	20	5	0	0	4	9	11	0
Onmiddellijke imitatie	20	1	0	0	2	3	10	7
Uitgestelde imitatie	20	0	0	0	2	2	12	6
Spelbepalend	20	0	0	0	0	0	20	0
Spel op betrekkningsniveau	20	0	0	0	0	0	20	0
<b>Totaal</b>	<b>120</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>33</b>	<b>73</b>	<b>14</b>

Verklaring afkortingen: WM: Spel met wereldmateriaal; NRS: Neutraal rollenspel; ITR: Individueel thematisch rollenspel; W/Z: Spel met water en zand

Tabel 6.7.7 laat zien dat ook bij de 2<sup>e</sup> groep codeurs de intercodeurovereenstemming over afwezige items groter is dan over aanwezige items, ondanks een kleinere N. Het aantal overeenstemmende waarnemingen is groter dan bij de 1<sup>e</sup> groep codeurs. Ook bij deze groep worden bij het GOrS-onderdeel WM meer scoringseenheden waargenomen. Bovendien scoort deze tweede groep codeurs bij het GOrS-onderdeel W/Z meer scoringseenheden (13) dan bij de eerste groep het geval is (zie tabel 6.7.6).

Samenvoeging van de gegevens van beide groepen codeurs levert tabel 6.7.8

Tabel 6.7.8 *Intercodeurovereenstemming betreffende Specificaties van beide groepen codeurs samen*

Specificaties	Overeenstemming								Geen overeenstemming				
	Codeurs	N	WM	NRS	A a n w e z i g		A f w e z i g		totaal		totaal		
ITR					W/Z	N	%	N	%	N	%	N	%
Groep 1	144	9	1	2	3	15	12	107	88	122	85	22	15
Groep 2	120	11	4	5	13	33	31	73	69	106	88	14	12
<b>Totaal</b>	<b>264</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>48</b>	<b>21</b>	<b>180</b>	<b>79</b>	<b>228</b>	<b>86</b>	<b>36</b>	<b>14</b>

Verklaring afkortingen: WM:Spel met wereldmateriaal; NRS: Neutraal rollenspel; ITR: Individueel thematisch rollenspel; W/Z: Spel met water en zand

Bovenstaande gegevens laten zien dat 79% van het totaal aantal intercodeurovereenstemmingen betrekking heeft op geobserveerde afwezigheid van items en 21 % op geobserveerde aanwezigheid van items. De intercodeurovereenstemming is het hoogst is bij de onderdelen Spel met wereldmateriaal en Spel met water en zand.

Mede gezien het feit dat bij beide groepen codeurs gezamenlijk ook alle items zijn voorgekomen, zij het soms weinig frequent, lijkt het zinvol om alle items voorlopig te handhaven bij het gebruik van de GOrS. In de eindconclusie zal hierop worden teruggekomen, mede in het licht van de andere onderzoeksgegevens. Samenvoeging van de gegevens inzake de interbeoordelaarovereenstemming bij Kwalificaties levert tabel 6.7.9. Daarbij zijn de gegevens van beide groepen codeurs niet apart vermeld maar gecombineerd, vooral vanwege de overzichtelijkheid van het grote aantal items.

Tabel 6.7.9 *Interbeoordelaarovereenstemming van de items van Kwalificaties van beide groepen codeurs samen*

Kwalificaties	Overeenstemming											Geen overeenstemming		
	Items	aanwezig					aanwezig totaal		afwezig totaal		Aanwezig / Afwezig totaal		totaal	
		N	WM	NRS	ITR	W/Z	N	%	N	%	N	%	N	%
1 Illustrenderende handelingen	44	1	0	0	0	1	4	27	96	28	64	16	36	
2 Rolbesef	44	0	3	4	0	7	19	29	81	36	82	8	18	
3 thematisch verloop	44	0	0	0	0	0	0	41	100	41	93	3	7	
4 realiteits.-meerduidigheid	44	0	0	0	1	1	3	35	97	36	82	8	18	
5 verlies ondersch. fant./real.	44	0	0	0	0	0	0	42	100	42	95	2	5	
6 vluchtig spelgedrag	44	0	0	0	0	0	0	40	100	40	91	4	9	
7 chaotisch spelgedrag	44	1	0	1	0	2	5	41	95	43	98	1	2	
8 perseveratief spelgedrag	44	1	0	0	1	2	5	35	95	37	84	7	16	
9 Spelbreuk	44	0	0	2	0	2	5	36	95	38	86	6	14	
10 Gebrek aan distantie	44	0	0	0	0	0	0	44	100	44	100	0	0	
11 Eenzijd.probl.thematiek	44	0	0	0	0	0	0	42	100	42	95	2	5	
<b>Totalen</b>	<b>484</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>412</b>	<b>96</b>	<b>427</b>	<b>88</b>	<b>57</b>	<b>12</b>	

Verklaring afkortingen: WM: Spel met wereldmateriaal; NRS: Neutraal rollenspel; ITR: Individueel thematisch rollenspel; W/Z: Spel met water en zand

Van de items 3, 5, 6, 10 en 11 is alleen 'afwezig' gescoord. De vraag lijkt gewettigd of het niet beter is deze items, waarbij sprake is van 100% interbeoordelaarovereenstemming dat de betreffende kwalificatie niet voorkwam, uit het categorieënsysteem te verwijderen. Aangezien dit gegeven niet in overeenstemming is met de klinische praktijk worden in dit hoofdstuk aan bovenstaand gegeven nog geen consequenties verbonden. In de conclusie van het volgende hoofdstuk zal hierop worden teruggekomen, mede aan de hand van de andere onderzoeksgegevens.

### *De validiteit van de GOrS.*

Drenth & Sijtsma (1990) omschrijven de validiteit van een test als "de mate waarin een test aan zijn doel beantwoordt" (p. 173). Zij noemen de 'content validity' als een van de vier soorten validiteit "die in systematische vorm voor het eerst zijn voorgesteld in de publicatie van APA (1954)" (p. 177). De vraag naar de validiteit van de GOrS beperkt zich in dit onderzoek tot de inhoudsvaliditeit en heeft geen betrekking op de 'predictive validity'. De GOrS is immers primair bedoeld om de (on)mogelijkheden van het spelbeeld van een kind op een methodisch verantwoorde wijze te observeren en niet om spelkenmerken te kunnen voorspellen. Drenth & Sijtsma merken op dat van de 'content validity' of de inhoudsvaliditeit "een schatting wordt verkregen door te beoordelen hoezeer de inhoud van een test een universum van situaties, kennisinhouden of vaardigheden representeert, waarover met betrekking tot de onderzochte gegevens conclusies moeten worden getrokken" (p. 178).

Harinck & Hellendoorn (1987) verwijzen naar de omschrijving van inhoudsvaliditeit door Bekoff (1979) als: "de mate waarin de observatiecategorieën in staat zijn tot een zo volledig mogelijke beschrijving van het verschijnsel in kwestie" (p. 173).

De vraag naar de inhoudsvaliditeit kan volgens Van de Sande (1999) bevestigend worden beantwoord wanneer blijkt dat het spelcategoriestelsel van de GOrS voldoet aan de eisen van helderheid, uitputtendheid en uitsluitendheid. De wijze waarop hieraan in de handleiding van de GOrS is vormgegeven illustreert deze eisen als volgt: Aan de eis van helderheid is voldaan door alle hoofd- en subcategoriestelsels en alle items operationeel te definiëren, met toevoeging van verschillende voorbeelden. Deze definities en omschrijvingen zijn ruimschoots onderwerp van gesprek geweest, zowel in het overleg met beide promotoren als tijdens het gebruik ervan tijdens de trainingsbijeenkomsten en het gebruik ervan bij het proefcoderen. Dit alles heeft geleid tot diverse wijzigingen in de formuleringen die uiteindelijk zijn gebruikt bij het definitieve coderen.

Aan de eis van uitsluitendheid is vormgegeven door elke item-omschrijving vergezeld te doen gaan van een 'Afgrenzing' waarin is omschreven in welke gevallen de definitie van de item-omschrijving niet van toepassing is. Ook bij het formuleren van deze omschrijvingen is dezelfde weg gevolgd als hierboven beschreven ten aanzien van de operationele definities.

Voldoet het categoriestelsel van de GOrS aan de eis van uitputtendheid? Ofwel, is de GOrS methode bruikbaar gebleken voor alle waarnemingen die zijn gedaan of was er behoefte aan item-omschrijvingen die geen deel uitmaakten van het gebruikte categoriestelsel? Voor het beantwoorden van die vraag is door onderzoeker een nadere analyse gemaakt van de mate waarin door de codeurs gebruik is gemaakt van het item 'Overige spel'.

Deze analyse kan informatie geven over het al of niet voorkomen van spelkenmerken die niet kunnen worden ondergebracht in het bestaande categorieënsysteem.

Tabel geeft 6.7.10 geeft weer hoe de verdeling is tussen het totaal aantal items en het item 'Overige spel' over de drie observatieonderdelen.

Tabel 6.7.10 *Frequenties en percentages van het totaal aantal items en het item 'overige spelgedragingen' bij 3 GOrS onderdelen*

GOrS onderdeel	aantal alle items	aantal items 'overig spel'	% 'ov.sp.'	% andere items	totaal
WM	756	168	21	79	100
ITR	258	87	34	66	100
W/Z	264	40	15	85	100
Totaal	1278	295	23	77	100

Verklaring afkortingen: WM: Spel met wereldmateriaal; ITR: Individueel thematisch rollenspel; W/Z: Spel met water en zand

Gezien het vrij grote percentage van 23% van het aantal coderingen van het item 'Overig spel' is een nadere analyse gemaakt van de beschrijvingen die door de codeurs zijn gegeven bij het scoren van dit item. Voor deze analyse werden de vijf dubbelcoderingen van de tweede groep codeurs gebruikt inzake de onderdelen Spel met wereldmateriaal, Individueel thematisch rollenspel en Spel met water en zand. Alle dubbelcoderingen van 'Overig spel' zijn nader bekeken om te zien of hierbij beschrijvingen te vinden waren die zouden kunnen duiden op een spelcategorie die voornamelijk geen deel uitmaakt van het bestaande categorieënsysteem van de GOrS. Er bleek echter sprake te zijn van een artefact van de methode van time-sampling. Het overgrote merendeel van de beschrijvingen had betrekking op overgangssituaties in het spel, waarbij het kind op het geluidssignaal weliswaar geen actief spelgedrag liet zien maar wel door andere gedragingen aangaf nog betrokken te zijn bij de eraan voorafgaande spelsituatie. Voor zover onderzoeker de mening was toegedaan dat een ander item had kunnen worden gescoord door de codeurs bood het bestaande categorieënsysteem daartoe voldoende alternatieven. De conclusie van bovenstaande analyse van het item 'Overig spel' ('Ov.sp') is dat de omschrijving kan worden gedefinieerd als 'spel in overgangssituaties', waarin het kind niet actief speelt maar waarin betrokkenheid bij de eraan voorafgaande spelsituatie duidelijk aanwezig is. De mate waarin het item 'Overig spel' is voorgekomen vormt op grond van het bovenstaande geen negatieve factor wat betreft de validiteit.

Voor het beantwoorden van de vraag of met de GOrS gemeten kan worden wat het instrument pretendeert te meten kunnen de gegevens niet vergeleken worden met een ander bestaand instrument. De GOrS is een observatiemethode die gericht is op zowel de spelvormen spelgedragskenmerken als de inhoud van het spel. In het kader van dit empirisch onderzoek komt de spelinhoud niet aan de orde. Dat betekent dat de vraag naar de validiteit

van de GOrS wel in relatie tot spelvorm- en spelgedragskenmerken kan worden beantwoord maar niet in relatie tot de spelinhoud.

De in 7.4 vermelde positieve samenhang tussen zelfstandig gedrag in het GOrS-onderdeel Neutraal rollenspel en een aantal aspecten van het spelgedrag in de thuissituatie (zoals spelkwaliteit, spellengte, concentratie, variatie en sociaal spel) is des te meer van belang omdat de gegevens afkomstig zijn uit twee totaal verschillende situaties en deze onafhankelijk van elkaar zijn verzameld.

Aan de vraag of met de GOrS de spelontwikkeling van een kind op valide wijze in beeld kan worden gebracht zitten verschillende kanten. Enerzijds bieden de structuur van de methode en de gestandaardiseerde wijze van aanbieden van het spelmateriaal de mogelijkheid om gegevens van verschillende spelobservaties met elkaar te vergelijken. Zowel de gegevens van eenzelfde individu kunnen, rekening houdend met een tussenliggende periode, met elkaar worden vergeleken alsook observatiegegevens van verschillende individuen. Anderzijds kan het structurerende karakter van de methode er toe bijdragen dat ongestructureerd spelgedrag niet of onvoldoende naar voren komt. De vraag is of dit van belang is. Meestal wordt een vraag naar een individuele spelobservatie gedaan vanuit de klinische gegevens waarin reeds problematisch (spel)gedrag naar voren is gekomen. Een spelobservatie met behulp van de gestructureerde methode van de GOrS kan ertoe bijdragen de vraag naar de mate van de stoornis te verduidelijken. Dat betekent dat ook duidelijk kan worden of er wel of niet sprake is van een verstoord verlopende ontwikkeling bij het kind.

Samenvattend kan de vraag naar de validiteit van de GOrS in het kader van dit empirisch onderzoek voorzichtig positief worden beantwoord wat betreft de spelvormkenmerken en spelgedragskenmerken van (Niet)-Verbeeldend spel.

## Hoofdstuk 7 De resultaten

### 7.1 Analyse van de gegevens

Voor de significantiebepaling is bij de analyse van de gegevens gebruik gemaakt van de Chi-kwadraat toets, wanneer het gaat om een verband tussen twee nominale variabelen. De t-toets voor onafhankelijke steekproeven is gebruikt om te toetsen of de gemiddelden van de intervalvariabelen in de verschillende groepen aan elkaar gelijk zijn. Wanneer bij tweezijdige toetsing sprake is van significantie wordt van Levene's Test for Equality of Variances de t-waarde gegeven die vermeld staat bij 'Equal variances not assumed'. Bij de correlatieberekeningen is als parametrische toets gebruik gemaakt van Pearson's Product-moment correlatie-coëfficiënt  $r$ , en van Spearman's rangcorrelatie als non-parametrische toets bij ordinale en intervalvariabelen die niet aan de vooronderstelling van normaliteit voldoen.<sup>2</sup> De gegevens zijn verdeeld over de vier hoofdcategorieën Niet-Verbeeldend spel en Verbeeldend spel, Specificaties en Kwalificaties. De frequenties van Niet-Verbeeldend spel en Verbeeldend spel sluiten elkaar uit, terwijl dat bij de Specificaties en Kwalificaties niet zo is, omdat die in aanvulling op de hoofdcategorieën Niet-Verbeeldend spel en Verbeeldend spel zijn gegeven.

### 7.2 Spelvormkenmerken bij beide onderzoeksgroepen.

De gegevens die zijn verzameld volgens de scoringsmethode van time-sampling komen als eerste aan de orde. Het betreft de GOrS-onderdelen Spel met wereldmateriaal, Individueel thematisch rollenspel en Spel met water en zand. De gegevens van het Neutrale rollenspel worden bij de Specificaties en Kwalificaties behandeld aangezien het daarbij gaat om spelgedragskenmerken en deze in alle gevallen zijn gecodeerd volgens event-sampling. De centrale onderzoeksvraag is gericht op mogelijke verschillen in spelkenmerken tussen kinderen met en zonder ontwikkelingsproblemen zodat allereerst is gekeken of en zo ja, in hoeverre de verschillen zich voordoen.

In de hoofdcategorieën Niet-Verbeeldend spel en Verbeeldend spel zijn geen significante verschillen gevonden tussen de absolute frequenties van de beide onderzoeksgroepen, Tabel 7.2.1 geeft weer hoe de de frequenties verdeeld zijn over de hoofd- en subcategorieën. De gegevens hebben betrekking op de drie GOrS-onderdelen gezamenlijk waarvan de gegevens volgens time-sampling zijn verzameld, te weten Spel met wereldmateriaal, Individueel thematisch rollenspel en Spel met water en zand.

---

<sup>2</sup> Bij het beoordelen van de normaalverdeling is gebruik gemaakt van de omzetting van de Skewness score en ruwe scores in Z-scores. Bij een waarde tussen 2,58 en -2,58 is uitgegaan van een normaalverdeling.

Tabel 7.2.1 Gemiddelde frequentie van de subcategorieën van Niet-Verbeeldend spel en Verbeeldend spel voor beide onderzoeksgroepen

GOrS-spelcategorieën	klinische groep (n=45)	niet-klinische groep (n=45)	
	M (sd)	M (sd)	t(df)
<i>Niet-Verbeeldend spel</i>			
Manipulatief handelen	4.02 (5.06)	4.91 (5.90)	.76 (88)
Combinatie handelen	1.53 (3.44)	1.67 (4.72)	.15 (88)
Functioneel spel	42.42 (20.09)	43.76 (22.22)	.30 (88)
Totaal	47.97 (19.79)	50.34 (22.13)	.53 (88)
<i>Verbeeldend spel</i>			
Doen-alsof spel	45.31 (24.57)	43.58 (25.48)	.33 (88)
Verbaal-semanticisch spel	26.11 (18.63)	27.71 (23.35)	.36 (88)
Totaal	71.42 (35.47)	71.29 (39.54)	.02(88)

Tabel 7.2.1 laat zien dat binnen de hoofdcategorie Niet-Verbeeldend spel Functioneel spel bij beide groepen duidelijk het meest voorkomt. In beide groepen wordt vaak verbeeldend gespeeld: bijna tweemaal zo vaak als niet-verbeeldend. Bij de hoofdcategorie Verbeeldend spel komt Doen-alsof spel in beide onderzoeksgroepen bijna tweemaal zo vaak voor als Verbaal-semanticisch spel en vrijwel evenveel als Functioneel spel van Niet-Verbeeldend spel. Hiermee wordt duidelijk dat het spel van beide groepen vooral een handelend karakter heeft en dat het talige, Verbaal-semanticische aspect minder frequent voorkomt. De hoge standaarddeviaties geven aan dat in alle subcategorieën een grote spreiding tussen de proefpersonen voorkomt.

Een hercodering van de frequenties volgens een indeling in weinig, gemiddeld en veel leverde evenmin significante verschillen op. Bij zowel Niet-Verbeeldend spel als Verbeeldend spel is vervolgens op item-niveau gekeken naar mogelijk significante verschillen per GOrS-onderdeel tussen de klinische en niet-klinische kinderen.

Bij Niet-Verbeeldend spel laten de niet-klinische kinderen in Functioneel spel significant meer zinvol combineren zien in het Spel met wereldmateriaal.

Bij Verbeeldend spel blijken de klinische kinderen in hun Spel met wereldmateriaal spelmaterialen vaker in een alsof-betekenis te gebruiken (Doen-alsof spel) en vaker geluiden te maken bij bewegen met het spelmateriaal (Verbaal-semanticisch spel). De niet-klinische kinderen laten in het Spel met water en zand vaker een spelstem horen (Verbaal-semanticisch spel). Bij het Individueel thematisch rollenspel hebben zich ook op item-niveau geen significante verschillen voorgedaan. Voor een weergave van deze gegevens in tabellen, zie bijlage I.

Door een ondervertegenwoordiging van de meisjes in de klinische groep had het weinig zin om beide groepen qua *sekseverschil* te vergelijken wat betreft de spelkenmerken. Het betrekken van de onderzoeksgegevens van de niet-klinische groep leende zich daar juist wel toe vanwege de vrijwel gelijke verhouding jongens (n=22) en meisjes (n=23). Vanuit de

centrale onderzoeksvraag leek dit echter evenmin interessant. De directe aanleiding om hier toch even naar te kijken werd gevormd door publicaties waaruit blijkt dat de taalontwikkeling van jongens in de basisschoolleeftijd een rijpingsachterstand vertoont ten opzichte van de meisjes. (Galjaard, 1994; Connell, (2000); Rowe, (2003); Woltring, (2003). De bevindingen, op subcategorie-niveau, waren verrassend, zoals te zien is in tabel 7.2.2.

Tabel 7.2.2 *Gemiddelde frequenties van de subcategorieën Doen-alsof spel en Verbaal-semantisch spel van de niet-klinische groep*

Verbeeldend spel	niet-klinische groep (n=45)		t (df)
	jongens (n=22) M (sd)	meisjes (n=23) M (sd)	
Doen-alsof spel	53.18 (26.17)	34.39 (21.55)	2.63 * (43)
Verbaal-semantisch spel	34.68 (24.27)	21.04 (20.82)	2.02 * (43)

\*p < .05

Tabel 7.2.2 geeft namelijk aan dat zowel het Verbaal-semantische spel, waaronder de talige spelvormkenmerken vallen, als het Doen-alsof spel bij de niet-klinische jongens vaker voorkomt dan bij de niet-klinische meisjes. Dit zou kunnen betekenen dat wanneer de jongens hun taaluitingen kunnen combineren met spelhandelingen zij beter in staat zijn tot talig gedrag dan buiten de spelsituatie.

Wat betreft de gegevens van *etnische achtergrond* geldt dezelfde redenering als hierboven is vermeld inzake het sekseverschil. De verhouding tussen het aantal autochtone en allochtone kinderen verschilt in beide onderzoeksgroepen immers eveneens zo sterk dat het niet zinnig leek om de gegevens van beide onderzoeksgroepen met elkaar te vergelijken. Gezien de toch onverwachte gegevens wat betreft het sekseverschil bij de beide subcategorieën van Verbeeldend spel is in beide onderzoeksgroepen ook gekeken naar het talige spelgedrag bij *de autochtone en allochtone kinderen* zoals dat met de GOrS wordt gemeten middels de subcategorie Verbaal-semantisch spel. Eerst wordt informatie over de beide onderzoeksgroepen gezamenlijk geboden.

Verbaal-semantisch spel komt bij de allochtone kinderen significant minder vaak voor dan bij de autochtone kinderen. (zie tabel 7.2.3). Ook binnen beide onderzoeksgroepen blijkt dit verschil aanwezig, zoals in de tabellen 7.2.4 en 7.2.5 is weergegeven.

Tabel 7.2.3 *Verskil tussen autochtone en allochtone kinderen bij Verbaal-semantisch spel over de totale onderzoeksgroep*

Verbeeldend spel	autochtoon (n=68)	allochtoon (n=22)	t (df)
	M (sd)	M (sd)	
Verbaal-semantisch spel	30.47 (21.89)	15.91 (13.24)	3.76 (88) ***

\*\*\* p < .001



Tabel 7.2.4 *Verskil tussen autochtone en allochtone kinderen van de klinische groep bij Doen-alsof spel en Verbaal-semantic spel*

	klinische groep		t (df)
	autochtonen (n=28)	allochtonen (n=17)	
Verbeeldend spel	M (sd)	M (sd)	
Verbaal-semantic spel	31.82 (18.90)	16.71 (14.15)	3.05 (43) **

\*\* p < .01

Tabel 7.2.5 *Verskil tussen autochtone en allochtone kinderen van de niet-klinische groep bij Doen-alsof spel en Verbaal-semantic spel*

	niet-klinische groep		t (df)
	autochtonen (n=40)	allochtonen (n=5)	
Verbeeldend spel	M (sd)	M (sd)	
Verbaal-semantic spel	29.53 (23.95)	13.20 (10.35)	2.73 (43) *

\*p < .05

In beide onderzoeksgroepen vertonen de allochtone kinderen minder talige speluitingen dan de autochtone kinderen. De gegevens op itemniveau geven aan dat drie van de negen items van Verbaal-semantic spel bij allochtone kinderen minder vaak voorkomen dan bij de autochtone kinderen (zie tabel 7.2.6).

Tabel 7.2.6 *Gemiddelde frequenties bij enkele items van Verbaal-semantic spel voor beide onderzoeksgroepen*

Verbaal-semantic spel items	autochtonen (n=68)	allochtonen (n=22)	t (df)
	M (sd)	M (sd)	
Spelhandelingen met taal	11.78 (10.36)	5.27 (5.05)	3.93 (88) ***
Stemgebruik tijdens spel	4.03 (5.03)	1.82 (3.95)	2.13 (88) *
Praten tijdens spel	8.59 (8.36)	3.95 (4.50)	3.32 (88) **

p < .05; \*\* p < .01; \*\*\* p < .001

Op de consequenties van de in bovenstaande tabellen 7.2.2 tot 7.2.6 vermelde gegevens betreffende het talige, Verbaal-semantic spel wordt in de discussie nog verder ingegaan.

#### *Spelvormkenmerken: een nadere analyse van de overeenkomsten*

De centrale onderzoeksvraag naar mogelijke verschillen in spelkenmerken kan, wat Niet-Verbeeldend spel en Verbeeldend spel betreft, niet worden bevestigd. Er blijkt immers overwegend sprake van overeenkomsten in spelkenmerken van (Niet)-Verbeeldend spel tussen beide onderzoeksgroepen, zoals weergegeven in tabel 7.2.1. Aangezien dit onderzoeksresultaat anders is dan verwacht is een nadere analyse van deze overeenkomsten interessant, welke is weergegeven in de tabellen 7.2.7 en 7.2.8.

De verschillen blijken per GOrS-onderdeel, hoewel niet-significant, aanzienlijk (zie de tabellen 7.2.7. en 7.2.8. Van Niet-Verbeeldend spel komt Functioneel spel in beide onderzoeksgroepen veruit het meest voor bij Spel met wereldmateriaal en ook tamelijk frequent bij Spel met water en zand.

Tabel 7.2.7 Gemiddelde frequenties van Niet-Verbeeldend spel en de bijbehorende subcategorieën over drie GOrS-onderdelen, voor beide onderzoeksgroepen

GOrS onderdeel	Niet-Verbeeldend spel					
	Manipulatief handelen		Combinatie handelen		Functioneel spel	
	M (sd)		M (sd)		M (sd)	
	klinisch (N=45)	niet-klinisch (N=45)	klinisch (N=45)	niet-klinisch (N=45)	klinisch (N=45)	niet-klinisch (N=45)
Spel met wereldmateriaal	3.40 (4.35)	3.96 (4.95)	.87 (2.32)	1.27 (4.41)	28.13 (13.35)	31.18 (15.43)
Individueel-thematisch Rollenspel	0.02 (.15)	0.04 (.21)	.00 (.00)	.00 (.00)	2.42 (5.73)	2.56 (8.38)
Spel met water en zand	.60 (1.36)	.91 (2.36)	.67 (2.1)	.40 (1.19)	11.87 (9.08)	10.02 (9.29)
Totaal	4.02 (5.06)	4.91 (5.90)	1.53 (3.44)	1.67 (4.72)	42.42 (20.09)	43.76 (22.22)

De beide andere niet-verbeeldende spelvormen: Manipulatief handelen en Combinatie handelen zijn veel minder frequent. Het Individueel thematische rollenspel vertoont heel weinig Niet-Verbeeldend spel; Combinatie handelen komt zelfs helemaal niet voor.

Tabel 7.2.8 Gemiddelde frequentie van Doen-alsof spel en Verbaal-semantisch spel per GOrS onderdeel

GOrS-onderdeel	Verbeeldend spel			
	Doen-alsof spel		Verbaal-semantisch spel	
	M (sd)		M (sd)	
	klinisch (n=45)	niet-klinisch (n=45)	klinisch (n=45)	niet-klinisch (n=45)
Spel met wereldmateriaal	17.78 (14.74)	13.56 (13.99)	17.13 (12.98)	16.13 (15.75)
Individueel thematisch rollenspel	17.53 (9.65)	17.31 (9.15)	4.27 (3.85)	4.69 (5.57)
Spel met water en zand	10.00 (9.99)	12.71 (10.53)	4.71 (5.56)	6.89 (7.27)
Totaal	45.31 (24.57)	43.58 (25.48)	26.11 (18.63)	27.71 (23.35)

Met betrekking tot Verbeeldend spel is het opvallend dat bij het Spel met wereldmateriaal in beide onderzoeksgroepen vrijwel evenveel Doen-alsof spel als Verbaal-semantisch spel te zien is. Bij de andere twee GOrS-onderdelen wordt beduidend meer Doen-alsof gespeeld dan Verbaal-semantisch. Hieruit kan worden afgeleid dat het Spel met wereldmateriaal een groter beroep doet op talig spelgedrag.

Een vergelijking van het spel van de verschillende leeftijdsgroepen binnen beide onderzoeksgroepen heeft, mede gezien de kleine N per leeftijdsgroep (n=15), niet plaatsgevonden.

### 7.3 Samenvatting van de verschillen en overeenkomsten van spelvormkenmerken tussen beide onderzoeksgroepen.

Op grond van de tot nu toe besproken resultaten van het onderzoek kan een voorlopig antwoord worden geformuleerd ten aanzien van de centrale onderzoeksvraag naar verschillen in spelvormkenmerken tussen de klinische en niet-klinische onderzoeksgroep. Verrassend

genoeg worden tussen beide groepen op subcategorie-niveau geen verschillen in spelvormkenmerken gevonden.

Binnen de niet-klinische groep blijkt een significant verschil in spelvormkenmerken tussen de beide seksen. Zowel Doen-alsof spel als Verbaal-semantic spel doet zich vaker voor bij de jongens dan bij de meisjes van de niet-klinische groep.

De allochtone kinderen vertonen significant minder talige speluitingen dan de autochtone kinderen. Dit verschil doet zich in beide groepen gezamenlijk voor als ook in beide onderzoeksgroepen afzonderlijk. Hier wordt in de discussie op teruggekomen.

In dit onderzoek vertonen de kinderen uit beide onderzoeksgroepen op de drie GOrS-onderdelen Spel met wereldmateriaal, Individueel thematisch rollenspel en Spel met water en zand op subcategorieniveau uitsluitend overeenkomsten bij zowel Niet-Verbeeldend spel als Verbeeldend spel. In beide groepen wordt vaker verbeeldend gespeeld dan niet-verbeeldend.

In zowel de klinische als de niet-klinische groep gaat het wat Niet-Verbeeldend spel betreft vooral om Functioneel spel, waarbij het spel materiaal wordt gebruikt 'zoals het hoort'. Manipulatief handelen en Combinatie handelen komen niet of weinig voor. Doen-alsof spel komt in beide groepen in vergelijkbare frequentie voor als Functioneel spel en tweemaal zo vaak als Verbaal-semantic spel. De kinderen spelen dus meer handelend dan talig.

De verschillende GOrS-onderdelen overziende blijken er vooral overeenkomsten in spelvormkenmerken voor te komen in het Spel met wereldmateriaal, Individueel thematisch rollenspel en Spel met water en zand. De allochtone kinderen onderscheiden zich in alle GOrS-onderdelen van de autochtone kinderen. Zij vertonen minder talige spelkenmerken in het Spel met wereldmateriaal, Individueel thematisch rollenspel en Spel met water en zand.

#### **7.4 Spelgedragskenmerken bij beide onderzoeksgroepen**

Zowel bij het GOrS-onderdeel Neutraal Rollenspel als de hoofdcategorieën Specificaties en Kwalificaties is gescoord op spelgedragskenmerken volgens event-sampling. Als eerste worden de resultaten van het Neutrale Rollenspel behandeld, daarna volgen die van de Specificaties en Kwalificaties.

##### *Spelgedragskenmerken bij het Neutrale Rollenspel*

Tabel 7.4.1. geeft weer hoe in beide onderzoeksgroepen de verdeling is tussen zelfstandig spel, spelen met hulp, en de afwezigheid van spel, ondanks gegevens hulp.

Tabel 7.4.1. Gemiddelde frequenties van alle items van het Neutrale rollenspel, onderverdeeld in 'zonder hulp', met hulp' en 'afwezig' vergeleken voor de klinische en niet-klinische groep.

GOrS onderdeel	klinische groep (n=45)		niet-klinische groep (n=45)		t(df)
Neutraal rollenspel	M (sd)		M (sd)		
zonder hulp	7.91	(3.00)	10.69	(2.02)	-5.15*** (88)
met hulp	3.44	(1.66)	1.60	(1.29)	5.89*** (88)
afwezig ondanks hulp	3.84	(2.22)	2.60	(1.23)	3.29*** (88)

\*\*\* p < .001

De niet-klinische groep speelt vaker 'zonder hulp' dan de klinische groep, dat wil zeggen de eerste groep voert significant vaker de bij het Neutrale rollenspel behorende spelgedragingen zelfstandig uit. Omgekeerd heeft de klinische groep significant vaker hulp nodig of blijft het spelgedrag achterwege, ondanks de gegeven hulp. Tabel 7.4.2 geeft de verdeling weer van de drie reactiemogelijkheden van de items die significant verschillen.

Tabel 7.4.2. Frequenties, percentages en significante verschillen per spelitem van Neutraal rollenspel

de spelitem	Neutraal rollenspel														$\chi^2$
	zonder hulp				met hulp				afwezig						
	klinisch		niet-klinisch		klinisch		niet-klinisch		klinisch		niet-klinisch				
Nr.	Omschrijving spelgedrag van het kind	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
2	Zegt dat de winkel open is	26	57.8	36	81.8	9	20.0	5	11.4	10	22.2	3	6.8	6.52*	
3	Geeft speelgoed- sinaasappel	27	60.0	41	91.1	15	33.3	4	8.9	3	6.7	0	0	12.25**	
6	Geeft speelgoedwasknijper	23	51.1	40	88.9	16	35.6	5	11.1	6	13.1	0	0	16.35***	
8	Snijdt alsof-kaas/worst met speelgoedmes	34	75.6	42	93.3	10	22.2	2	4.4	1	2.2	1	2.2	6.18*	
13	Gebruikt de kassa adequaat	12	30.8	12	31.6	13	33.3	3	7.9	14	35.9	23	60.5	8.43*	
14	Onthoudt één alsof-betekenis	15	51.7	20	90.9	6	20.7	0	0	8	27.6	2	9.1	9.53*	
15	Onthoudt twee alsof-betekeningen	21	52.5	33	78.6	7	17.5	6	14.3	12	80.0	3	7.1	8.10*	
16	Maakt keuze uit twee rolsuggesties	17	42.5	29	67.4	1	32.5	12	27.9	10	25.0	2	4.7	8.41*	

\*p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

Bij zeven van de acht hierboven vermelde items laat de niet-klinische groep alle spelgedragskenmerken vaker zonder hulp zien. Bij één item (nr.13) is dat niet het geval; dit gedrag is vaker afwezig bij de niet-klinische groep dan bij de klinische groep. De klinische groep heeft op zeven van de acht in de tabel genoemde items vaker hulp nodig. De factor *sekseverschil* in het Neutrale rollenspel komt naar voren in het gebruik maken van hulp tijdens dit observatie-onderdeel, zoals tabel 7.4.3 weergeeft.

Tabel 7.4.3. Sekseverschillen in Neutraal rollenspel tussen jongens en meisjes van beide onderzoeksgroepen

Neutraal rollenspel	jongens (n=58)		meisjes (n=32)		t (df)
	M (sd)		M (sd)		
Spelen met hulp	2.79	(1.79)	2.03	(1.56)	2.10 (88) *

\*p < .05

Over beide onderzoeksgroepen gezamenlijk hebben de jongens vaker hulp nodig bij het Neutrale rollenspel dan de meisjes. Er zijn geen verschillen in het zelfstandig spelen en het afwezig blijven van spelgedrag, ondanks hulp. Vergelijken we het spelgedrag bij het Neutrale rollenspel binnen de beide onderzoeksgroepen dan blijkt dat jongens en meisjes niet verschillen in het zelfstandig spelen, met hulp spelen en afwezig spelgedrag ondanks hulp.

Bezien we de gegevens betreffende *etnische achtergrond* dan blijkt dat ook bij het Neutrale rollenspel de allochtone kinderen zich onderscheiden van de autochtone kinderen, zie tabel 7.4.4.

Tabel 7.4.4 *Verschillen in spelgedrag tussen autochtone en allochtone kinderen in het Neutrale rollenspel*

Spelgedrag	Neutraal rollenspel		t (df)
	autochtonen (n=68)	allochtonen (n=22)	
	M (sd)	M (sd)	
Spelen 'zonder hulp'	9.66 (2.95)	8.18 (2.48)	.232 (88) *
Spelen 'met hulp'	2.26 (1.68)	3.32 (1.73)	-.250 (88) *

\*p < .05

De allochtone kinderen spelen het Neutrale rollenspel minder vaak zelfstandig en hebben meer behoefte aan hulp tijdens deze spelvorm.

#### *Spelgedragskenmerken bij Specificaties en Kwalificaties*

Bij alle GOrS-onderdelen is aan het eind van elk observatie-onderdeel telkens gekeken naar het al of niet voorkomen van Specificaties en Kwalificaties. De Specificaties en Kwalificaties vormen een aparte groep items, aangezien deze betrekking kunnen hebben op alle spelvormkenmerken van Niet-Verbeeldend en Verbeeldend spel. Eerst bespreken we de gegevens van beide groepen in hun totaliteit, dan per GOrS-onderdeel en per item. Tabel 7.4.6 vermeldt de gegevens betreffende Specificaties en Kwalificaties over de vier GOrS-onderdelen gezamenlijk, maar inclusief het Neutrale rollenspel omdat het coderen van deze hoofdcategorieën bij dit GOrS-onderdeel op dezelfde manier is gebeurd als bij de andere drie GOrS-onderdelen. De minimale en maximale scores (per item respectievelijk 1 en 2) zijn bepaald door het aantal items te vermenigvuldigen met het aantal GOrS-onderdelen (vier).

Tabel 7.4.5 *De scores van beide onderzoeksgroepen op Specificaties en Kwalificaties*

Categorieën	aantal items	minimale score	maximale Score	klinische groep	niet-klinische groep	t (df)
				(n=45)	(n=45)	
				M (sd)	M (sd)	
Specificaties totaal	4	16	32	22.73 (1,64)	22.00 (1,64)	2.12* (88)
Kwalificaties negatief	8	32	64	34.02 (1,89)	32.96 (1,17)	3.22** (88)

\*p < .05 \*\* p < .01

Bij de klinische groep zijn meer Specificaties gescoord dan bij de niet-klinische groep. Ook zien we significant meer Negatieve Kwalificaties bij de klinische groep, hetgeen wil zeggen dat deze groep vaker negatieve gedragingen tijdens het spel vertoont. (In tabel 7.4.10 is te zien om welke gedragingen het gaat). Tabel.7.4.6 geeft aan in welke GOrS-onderdelen significante verschillen voorkomen bij de Specificaties (minimale score van 4 en een maximale score van 8).

Tabel 7.4.6 Gemiddelde frequenties van Specificaties per GOrS-onderdeel voor beide onderzoeksgroepen

	Specificaties		t (df)
	klinische groep (n=45) M (sd)	niet-klinische groep (n=45) M (sd)	
Neutraal rollenspel	5.20 (.59)	4.98 (.34)	2.20* (88)
Individueel thematisch rollenspel	5.18 (.44)	4.98 (.26)	2.62* (88)
GOrS totaal	22.73 (1.64)	22.00 (1.64)	2.12* (88)

\*p < .05; \*\* p < .01

De kleine standaarddeviaties bij zowel de GOrS-onderdelen als de GOrS-totaal geven aan dat er geen grote verschillen zijn binnen de groepen. De twee GOrS-onderdelen waarin de significante verschillen voorkomen zijn tevens de twee GOrS-onderdelen waarin kind en onderzoeker samenspeelen. Vanuit de significante verschillen per hoofdcategorie is tevens per GOrS-onderdeel gekeken welke items significante verschillen vertoonden. Tabel 7.4.7 geeft hiervan een overzicht.

Tabel 7.4.7 Frequenties van 'aanwezig' gescoorde items van Specificaties voor beide onderzoeksgroepen

GOrS onderdeel	item	Specificaties				Chi kw.
		klinische groep (n=45)		niet-klinische groep (n=45)		
		N	%	N	%	
Spel met wereldmateriaal	spel met / als dierfiguren	38	84.4	44	97.8	4.94*
Neutraal rollenspel	onmiddellijke imitatie	14	31.1	2	4.4	10.95**
Individueel thematisch rollenspel	onmiddellijke imitatie	5	11.1	0	0	5.29*
Spel met water en zand	spel met / als mensfiguren	25	55.6	14	31.1	5.48*

\*p < .05, \*\* p < .01

Het valt op dat 'spel met / als dierfiguren' in het Spel met wereldmateriaal bij de niet-klinische groep vaker voorkomt dan in de klinische groep. De items 'onmiddellijke imitatie' en 'spel met/als mensfiguren' komen bij de andere drie GOrS-onderdelen in de klinische groep vaker voor dan in de niet-klinische groep. Daarbij valt tevens op dat de klinische groep zowel in het Neutrale rollenspel als in het Individueel thematische rollenspel meer 'onmiddellijke imitatie' vertoont dan de niet-klinische groep. Dit zijn de twee GOrS-onderdelen waarin kind en onderzoeker samen kunnen spelen en derhalve vaker interactie in spel met elkaar kunnen hebben. Dit resultaat is daarom vergelijkbaar met het significante verschil bij het Neutrale

rollenspel waar de klinische groep vaker op hulp reageert (zie tabel 7.4.1). Wanneer we het spelgedrag 'onmiddellijke imitatie' apart bezien dan blijkt dit ook in de vier GOrS-onderdelen gezamenlijk significant vaker voor te komen bij de klinische groep. Tabel 7.4.8 geeft de verdeling weer.

Tabel 7.4.8 *Gemiddelde frequenties van 'onmiddellijke imitatie' voor beide onderzoeksgroepen*

GOrS item	klinische groep (n=45)		niet-klinische groep (n=45)	
	M (sd)		M (sd)	t (df)
'onmiddellijke imitatie'	1.09 (1.10)		.60 (.69)	2.52* (88)

\*p < .05

### *Spelgedragskenmerken bij Positieve Kwalificaties en Negatieve Kwalificaties*

Bij de subcategorie Positieve Kwalificaties zijn bij geen van de GOrS-onderdelen significante verschillen gevonden tussen beide onderzoeksgroepen. Bij de subcategorie Negatieve Kwalificaties doen zich bij drie van de vier GOrS-onderdelen significante verschillen voor, zie tabel 7.4.9.

Tabel 7.4.9 *Gemiddelde frequenties van Negatieve Kwalificaties per GOrS-onderdeel, voor beide onderzoeksgroepen*

GOrS Onderdeel	Negatieve Kwalificaties		t(df)
	klinische groep (n=45) M (sd)	niet-klinische groep (n=45) M (sd)	
Spel met wereldmateriaal	8.64 (.91)	8.20 (.46)	2.93** (88)
Neutraal rollenspel	8.62 (.81)	8.20 (.50)	2.98** (88)
Individueel thematisch rollenspel	8.42 (.72)	8.18 (.39)	2.00* (88)
GOrS totaal	34.02 (1.89)	32.96 (1.17)	3.22** (88)

\*p < .05, \*\* p < .01

Tabel 7.4.9 geeft aan dat in alle gevallen de Negatieve Kwalificaties vaker voorkomen bij de klinische groep. In het Spel met water en zand komen geen significante verschillen voor, ook niet op item-niveau. Tabel 7.4.10 geeft aan bij welke items per GOrS-onderdeel beide onderzoeksgroepen significant van elkaar verschillen.

Tabel 7.4.10 *Verschillen tussen Negatieve Kwalificaties op item-niveau per GOrS-onderdeel voor beide onderzoeksgroepen*

GOrS-onderdeel	Item	Negatieve Kwalificaties				$\chi^2$
		klinische groep (n=45)		niet-klinische groep (n=45)		
		N	%	N	%	
Spel met wereldmateriaal	Kind overmatig spelbepalend	6	13.3	1	2.2	3.87*
Neutraal rollenspel	Perseveratief spelgedrag	10	22.2	3	6.7	4.41*
Individueel thematisch rollenspel	Perseveratief spelgedrag	4	8.9	0	0	4.19*
	Spelbreuk	4	8.9	0	0	4.19*

\*p < .05

## **7.5 Samenvatting van de verschillen en overeenkomsten van spelgedragskenmerken tussen beide onderzoeksgroepen**

Aanvullend op het deelantwoord van de centrale onderzoeksvraag, zoals geformuleerd in paragraaf 7.4, kunnen de resultaten omtrent de spelgedragskenmerken als volgt worden samengevat.

Het Neutrale rollenspel onderscheidt zich sterk van de andere drie GOrS-onderdelen, doordat in die spelvorm wél veel significante verschillen aanwezig zijn tussen beide onderzoeksgroepen, terwijl in de overige GOrS-onderdelen overwegend sprake is van overeenkomsten in spelvormkenmerken. Niet alleen de wijze van scoren is verschillend geweest tussen het Neutrale rollenspel en de andere drie GOrS-onderdelen, maar ook is op verschillende aspecten gelet tijdens het scoren. Bij het Neutrale rollenspel is gescoord of spelgedrag dat vermeld staat in de aparte checklist zich voordeed 'zonder hulp', 'met hulp', of dat het spelgedrag 'afwezig' bleef, ondanks de gegeven hulp. Bij de andere drie GOrS-onderdelen is gekeken naar het al of niet voorkomen van spelvormkenmerken, zoals omschreven in het spelcategorieënsysteem. De vraag is of beide onderzoeksgroepen op de overige drie GOrS-onderdelen ook verschillen zouden hebben vertoond, wanneer ook daar gescoord zou zijn volgens de checklist die bij het Neutrale rollenspel is gebruikt.

Specificaties zijn bij de klinische groep vaker gescoord dan bij de niet-klinische groep. Op item-niveau geldt dit voor drie van de vier items die elk bij één GOrS-onderdeel van de klinische groep significant vaker voorkomen. Eén item komt vaker voor bij de niet-klinische groep. Met name het gegeven dat de klinische groep meer met 'onmiddellijke imitatie' reageert dan de niet-klinische groep is van belang. Dit is vergelijkbaar met de bevinding dat de klinische groep bij het Neutrale Rollenspel significant vaker gebruik maakt van hulp dan de niet-klinische groep. Daarmee lijkt ook de vraag of verschillen tussen beide onderzoeksgroepen bij de andere drie GOrS-onderdelen zouden zijn gevonden in het reageren op hulp-suggesties van de onderzoeker positief te kunnen worden beantwoord.

Bij Positieve Kwalificaties blijken beide onderzoeksgroepen niet van elkaar te verschillen. Bij Negatieve Kwalificaties als geheel en bij vier van de items doen zich wel significante verschillen voor. De klinische groep vertoont vaker Negatieve Kwalificaties dan de niet-klinische groep.



## 7.6 Samenvatting van de verschillen en overeenkomsten van de spelvormkenmerken en spelgedragskenmerken bij beide onderzoeksgroepen

Wat de centrale onderzoeksvraag betreft kan geconcludeerd worden dat tussen beide onderzoeksgroepen op subcategorieniveau géén verschillen zijn gevonden op spelvormkenmerken. Op item-niveau blijken de klinische kinderen drie items (van de 41) vaker te vertonen dan de niet-klinische kinderen. Andersom is dat éénmaal het geval.

Wat de additionele onderzoeksvragen over de factoren sekse en etnische achtergrond betreft blijkt dat binnen de niet-klinische groep de jongens vaker Doen-alsof spel en Verbaal-semantic spel laten zien dan de meisjes. De allochtone kinderen vertonen zowel tussen beide onderzoeksgroepen als daarbinnen minder vaak Verbaal-semantic spel

Wat betreft de spelgedragskenmerken zijn tussen beide onderzoeksgroepen daarentegen veel significante verschillen gevonden. In het Neutrale rollenspel blijken de klinische kinderen vaker van hulp gebruik te maken dan de niet-klinische kinderen. De klinische groep vertoont ook meer Specificaties en Negatieve Kwalificaties.

Geconcludeerd kan worden dat beide onderzoeksgroepen vooral overeenkomsten vertonen in spelvormkenmerken en dat de kinderen mét ontwikkelingsproblemen vaker problematische spelgedragskenmerken laten zien dan de kinderen zónder ontwikkelingsproblemen.

In de volgende paragraaf komt aan de orde in hoeverre deze resultaten al of niet worden ondersteund vanuit de vragenlijsten die door de ouders zijn ingevuld over het spel van hun kinderen in de thuissituatie.

## 7.7 Spelvormen en spelgedrag in de thuissituatie

De ouders van de kinderen in beide onderzoeksgroepen hebben twee vragenlijsten ingevuld over het spelgedrag van de kinderen thuis, te weten de lijst 'Spelvormen thuis' en de lijst 'Algemene indruk spelgedrag thuis'.

In de lijst 'Spelvormen thuis' wordt onderscheid gemaakt tussen bewegingsspel, fantasiespel, constructiespel, gezelschapsspel, leerspelletjes en creatieve activiteiten, en er wordt een vraag gesteld over tv kijken.

Tabel 7.7.1 *Frequenties van 'spelvormen thuis' bij beide onderzoeksgroepen*

Spelvormen (n=81)	klinische groep			niet-klinische groep			$\chi^2$
	weinig	regelmatig	meestal	weinig	regelmatig	meestal	
Fantasiespel	41.0	48.7	10.3	11.9	69.0	19.1	9.08*
Creatieve activiteiten	56.4	28.2	15.4	19.0	66.7	14.3	13.9** (2)

\*p < .05; \*\* p < .01

De klinische groep thuis laat in de thuissituatie significant minder vaak fantasiespel zien en doet ook minder vaak creatieve activiteiten dan de niet-klinische groep. De overige spelvormen, te weten bewegingsspel, constructiespel, gezelschapsspel en leerspelletjes, worden door beide groepen in vrijwel gelijke mate gespeeld.

Het tv-kijkgedrag van beide onderzoeksgroepen is in tabel 7.7.2 weergegeven. De klinische groep besteedt duidelijk meer tijd aan tv kijken dan de niet-klinische groep.

Tabel 7.7.2 *Frequenties van tv kijken bij beide onderzoeksgroepen*

	N	klinische groep		niet-klinische groep		$\chi^2$ (df)
		tijdsduur per dag		tijdsduur per dag		
		< ½ uur p.dg. %	> ½ uur %	< ½ uur %	> ½ uur %	
tv kijken	81	61.5	38.5	81.0	19.0	0.005** (1)

\*\* p < .01

Alle ouders vulden bovendien de vragenlijst 'Algemene indruk spelgedrag thuis' in. Deze lijst gaat over verschillende aspecten van spelgedrag in de thuissituatie, te weten de kwaliteit, de concentratie, de lengte, de variatie en het samenspel met respectievelijk leeftijdsgenoten, seksegenoten, brusjes en ouders. Tabel 7.7.3 geeft de scores weer betreffende de diverse spelgedragingen waarop beide onderzoeksgroepen van elkaar verschillen.

Tabel 7.7.3 *Significante verschillen bij Spelgedragingen van beide onderzoeksgroepen op 'Algemene indruk spelgedragingen thuis'*

Spelgedragingen	N	klinische groep			niet-klinische groep			$\chi^2$ (df)
		%			%			
concentratie	81	<u>zwak</u> 35.9	<u>redelijk</u> 51.3	<u>goed</u> 12.8	<u>zwak</u> 2.4	<u>redelijk</u> 54.8	<u>goed</u> 42.9	18.74** (2)
lengte	81	<u>kort</u> 46.2	<u>vrij lang</u> 51.3	<u>lang</u> 2.6	<u>kort</u> 11.9	<u>vrij lang</u> 69.0	<u>lang</u> 19.0	14.35** (2)
samenspel algemeen	80	<u>nooit</u> 25.6	<u>af en toe</u> 51.3	<u>meestal</u> 23.1	<u>nooit</u> 2.4	<u>af en toe</u> 58.5	<u>meestal</u> 39.0	9.64** (2)
kwaliteit	81	<u>slecht</u> 66.7	<u>goed</u> 33.3		<u>slecht</u> 9.5	<u>goed</u> 90.5		28.32*** (1)
variatie	80	<u>niet</u> 33.3	<u>wel</u> 66.7		<u>niet</u> 4.9	<u>wel</u> 95.1		10.62** (1)
spel met leeftijdgen.	80	<u>niet</u> 50.0	<u>wel</u> 50.0		<u>niet</u> 11.5	<u>wel</u> 88.5		8.25** (1)

\*p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001

De gegevens op deze vragenlijst geven aan dat de ouders van de kinderen uit de klinische groep het spelgedrag in de thuissituatie met betrekking tot de in tabel 7.7.3 vermelde zes aspecten duidelijk negatiever beoordelen dan de ouders van de kinderen uit de niet-klinische groep. Vier aspecten hiervan, te weten kwaliteit, concentratie, lengte en variatie, zijn spelgedragskenmerken die vergelijkbaar zijn met de items van Negatieve Kwalificaties van het spelcategorieënsysteem van de GOrS. Deze gegevens zijn vergelijkbaar met het significante verschil dat is geconstateerd bij de Negatieve Kwalificaties van de GOrS (zie

tabel 7.4.9). Wat het samenspelen betreft geven de ouders van de klinische groep aan dat hun kinderen minder vaak tot samenspel komen in algemene zin en ook minder vaak met seksegenoten spelen. Op de betekenis van deze gegevens voor de centrale onderzoeksvraag wordt nader ingegaan in de discussie (hoofdstuk 8).

De samenhang tussen beide vragenlijsten is weergegeven in tabel 7.7.4

Tabel 7.7.4 *Significante Spearman's rho correlaties (2-zijdig) van 'Spelvormen thuis' en 'Algemene indruk spelgedrag thuis'*

Algemene indruk spelgedrag thuis	Spelvormen									
	Fantasie-spel		Constructie-spel		Gezelschaps-spel		Creatieve Activiteiten		tv kijken	
	N	$\rho$	N	$\rho$	N	$\rho$	N	$\rho$	N	$\rho$
Spelkwaliteit	81	.30**	81	.31**	81	.25*	81	.33**		
Spelconcentratie			81	.36**	81	.24*	81	.29**		
Spellengte			81	.27*	81	.23*	81	.28*		
Spelvariatie	80	.28*	80	.25*						
Samenspel algemeen					80	.27*				
Spel met seksegenoten									81	-.26*
Spel met broer(s)			37	.36*			37	.41*		
Spel met vader							72	-.25*		

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Kinderen die veel fantasiespel spelen in de thuissituatie vertonen over het algemeen een betere kwaliteit en variatie in hun spelgedrag. Kinderen die veel gezelschapsspelen en creatieve activiteiten doen hebben dit ook, maar laten bovendien grotere concentratie zien en spelen langer achtereen. Bij het constructiespel geldt dit eveneens voor de variatie van het spelgedrag. Kinderen die aan constructiespel en creatieve activiteiten doen spelen vaker samen met hun broer(s). Creatieve activiteiten gaan significant minder samen met samenspel met de vader. Kinderen die veel televisie kijken spelen minder vaak met seksegenoten. Bewegingsspel en leerspelletjes vertonen een positieve noch negatieve samenhang met de verschillende aspecten van het spelgedrag thuis.

De gegevens over de samenhang tussen beide vragenlijsten zijn van belang om de waarde te kunnen bepalen van de correlaties van de vragenlijstgegevens met de andere onderzoeksgegevens.

### 7.8 Het verband tussen spelkenmerken en gedragsproblemen.

Eén van de additionele onderzoeksvragen luidt of er een verband is, en zo ja welk, tussen spelkenmerken en gedragsproblemen. worden achtereenvolgens besproken:

- het verband tussen de GOrS en de CBCL
- het verband tussen de GOrS en de vragenlijsten 'Spelvormen' en 'Algemene indruk'.
- het verband tussen de CBCL en de vragenlijsten 'Spelvormen' en 'Algemene indruk'

### Het verband tussen de GOrS en de CBCL

De significante verbanden tussen de spelvormkenmerken van Niet-Verbeeldend spel en Verbeeldend spel en de CBCL-gegevens worden weergegeven in tabel 7.8.1. Aangezien de ruwe scores van de CBCL zijn gebruikt is voor de correlatieberekening Spearman's rho (2-zijdig) toegepast.

Tabel 7.8.1 *Significante Spearman's rho correlaties (2-tailed) tussen CBCL-scores van Niet-Verbeeldend, respectievelijk Verbeeldend spel*

	Niet-Verbeeldend spel		Verbeeldend spel		
	N	M/C/F	Doen-alsof spel	Verbaal-semantisch spel	Verbeeldend spel totaal
CBCL ruwe scores					
CBCL totaal	84				-.30**
Internalizing totaal	82		-.23*		-.23**
Angstig	82				-.29**
Somatische problemen	82	.23*	-.27*	-.30**	-.42**

\*p < .05; \*\* p < .01 Afkortingen: M/C/F : Manipulatief handelen / Combinatie handelen / Functioneel spel

Tabel 7.8.1 geeft aan dat zowel de CBCL-totaal als de Internaliserende problematiek een negatieve samenhang vertoont met Verbeeldend spel. Dit geldt ook voor twee CBCL-factoren. Naarmate er dus meer sprake is van gedragsproblematiek wordt er minder verbeeldend gespeeld. De CBCL-factor 'somatische problemen' hangt positief samen met Niet-Verbeeldend spel. Het kan zijn dat Niet-Verbeeldend spel bij somatische problemen het verbeeldend spel vervangt omdat het emotioneel minder confronterend is.

De samenhang tussen de CBCL-scores en het Verbeeldend spel bij de verschillende GOrS onderdelen is weergegeven in tabel 7.8.2. Verbeeldend spel blijkt op drie van de vier GOrS-onderdelen negatief samen te hangen met de totaalscore van de CBCL. Alleen bij het Spel met water en zand ontbreekt een dergelijke samenhang.

Bij het GOrS-onderdeel Neutraal rollenspel is overduidelijk dat als er zelfstandig verbeeldend wordt gespeeld, er minder gedragsproblematiek voorkomt. Is er wel veel hulp nodig, of blijft het spel, ondanks hulp, vaak afwezig, dan is er vaker sprake van gedragsproblemen. Dit geldt zowel voor zowel internaliserende als externaliserende problematiek.

Tabel 7.8.2 *Significante Spearman's rho correlaties (2-tailed) tussen CBCL-scores en Verbeeldend spel bij de vier GOrS onderdelen*

CBCL ruwe scores	GOrS onderdelen – Verbeeldend spel											
	WM		NRS						ITR		W/Z	
	N	$\rho$	zonder hulp		met hulp		afwezig		N	$\rho$	N	$\rho$
CBCL totaal	84	-.24*	84	-.34**	84	.38**	84	.26*	84	-.23*		
Internalizing	82	-.24*	82	-.29**	82	.30**	82	.23*	82	-.24*	82	-.23*
Externalizing			82	-.30**	82	.39**						
CBCL Factoren												
Angstig			82	-.27*	82	.28*	82	.	82	-.23*		
Teruggetrokken			82	-.25*	82	.23*	82	.25*	82	-.26*		
Slaapproblemen					29	.39*						
Somatische problemen	82	-.37**	82	-.34**	82	.34**	82	.31**			82	.33**
Sociale problemen					53	.37**						
Denkproblemen					53	.30*						
Aandachtsproblemen			53	-.35**	53	.41**	53	.31*				
Agressief gedrag			82	-.28*	82	.36**						
Destructief gedrag					29	.51**						

\*p < .05; \*\* p < .01 Verklaring afkortingen: WM: Spel met wereldmateriaal; NRS: Neutraal rollenspel; ITR: Individueel thematisch rollenspel; W/Z: Spel met water en zand

Bij Specificaties als hoofdcategorie worden geen verbanden gevonden met de CBCL-scores. De CBCL-scores vertonen bij enkele afzonderlijke items wel significante verbanden met enkele items van Specificaties, zoals blijkt uit tabel 7.8.3

Tabel 7.8.3 *Spearman's rho correlaties op item-niveau bij Specificaties*

	Spel met mensfiguren		onmiddellijke imitatie		uitgestelde imitatie	
	N	$\rho$	N	$\rho$	N	$\rho$
CBCL totaal					84	-.26*
CBCL Internalizing					82	-.25*
CBCL Externalizing					82	-.22*
CBCL factoren						
Somatische problemen			82	.30*	82	-.23*
Sociale problemen	53	.37**				
Agressief gedrag					82	-.24*
Destructief gedrag			29	.41*		

\*p < .05; \*\* p < .01

Duidelijk wordt uit tabel 7.8.3 dat kinderen met meer uitgesteld imitatiegedrag minder vaak een klinische score hebben op de CBCL, minder vaak blij geven van internaliserende en met externaliserende problematiek en minder vaak somatische problemen en agressief gedrag vertonen. Kinderen met veel onmiddellijk imitatiegedrag daarentegen vertonen wél meer gedragsproblematiek in de vorm van somatische problemen en destructief gedrag. Kinderen die veel onmiddellijke imitatie laten zien hebben dus meer gedragsproblemen en kinderen met meer uitgestelde imitatie juist minder. Opvallend is het significante verband tussen de CBCL-factor 'sociale problemen' en 'spelen met / als mensfiguren'. Dit kan te maken hebben met een sterke identificatie door het kind met de spelfiguren, hetgeen gepaard kan gaan met een egocentrische wijze van spelen, die het samenspel negatief kan beïnvloeden.

Bij Kwalificaties als hoofdcategorie doen zich significante verbanden voor met de CBCL-scores, zoals te zien is in tabel 7.8.4. De CBCL-totaalscore correleert negatief met Positieve Kwalificaties, hetgeen wil zeggen dat gedragsproblemen niet samen gaan met Positieve Kwalificaties. Externaliserende problematiek blijkt daarentegen wel samen te gaan met Negatieve Kwalificaties (zie tabel 7.8.6).

Tabel 7.8.4 *Significante Spearman's rho correlaties (2-tailed) van Kwalificaties en de CBCL*

CBCL ruwe scores	Kwalificaties			
	N	Positieve Kwalificaties	N	Negatieve Kwalificaties
CBCL totaal	84	-.25*		
Externalizing			82	.24*

\* p < .05

Bij Positieve Kwalificaties zijn op item-niveau diverse significante verbanden met de CBCL gegevens aangetroffen, zoals weergegeven in tabel 7.8.5.

Tabel 7.8.5 *Significante Spearman's rho correlaties (2-tailed) van Positieve Kwalificaties en de CBCL*

CBCL ruwe scores	Positieve Kwalificaties					
	illustreernde handelingen		rolbesef		Realiteitsverbonden meerduidigheid	
	N		N		N	
CBCL totaal	84	-.22*	84	-.24*	84	-.24*
CBCL factoren						
Teruggetrokken			82	-.23*	82	-.22*
Somatische sproblemen					82	-.24*
Denkproblemen	53	-.28*	53	-.29*	53	-.32*

\*p < .05; \*\* p < .01

Een klinische totaalscore op de CBCL en drie CBCL factoren hangt negatief samen met drie Positieve Kwalificaties zodat gezegd kan worden dat naarmate deze drie spelgedragingen (illustreernde handelingen, rolbesef en realiteitsverbonden meerduidigheid) meer aanwezig zijn er minder sprake is van gedragsproblematiek.

Voorts blijkt uit tabel 7.8.6, waarin de Negatieve Kwalificaties worden gecorreleerd met CBCL-scores, dat hoge scores op de CBCL-factoren 'sociale problemen' en 'aandachtsproblemen' samenhangen met 'vluchtig spelgedrag', 'chaotisch spelgedrag' en 'spelbreuk', terwijl 'denkproblemen' samenhangen met 'spelbepalend gedrag'.

Tabel 7.8.6 *Spearman's rho correlaties (2-tailed) tussen Negatieve Kwalificaties en de CBCL (N is hier steeds 53)*

	Vluchtig spelgedrag	Chaotisch spelgedrag	Spelbreuk	Spelbepalend
CBCL factoren				
Sociale problemen	.29*	.29*	.29*	
Denkproblemen				.27*
Aandachtsproblemen	.30*	.30*	.28*	

\*p < .05

De CBCL scores hangen niet samen met de overige Kwalificaties. Vooral het afwezige verband met 'perseveratief spelgedrag' valt op, aangezien de klinische groep dit gedrag significant vaker vertoont in het Neutrale rollenspel en het Individueel thematische rollenspel (zie tabel 7.5.7).

*Het verband tussen de GOrS en de vragenlijsten 'Spelvormen' en 'Algemene indruk'*

Om een beter beeld te krijgen zijn de frequenties van Verbeeldend spel hergecodeerd in drie groepen, te weten 'weinig' (<M-sd), 'vaak' (>M+sd) en 'gemiddeld' voor de tussenliggende frequenties. Daarbij zijn tussen de beide subcategorieën van Verbeeldend spel en de beide vragenlijsten verbanden aangetroffen die in tabel 7.8.7 staan vermeld. Gezien de normaalverdeling bij beide gegevens is Pearson's r (2-zijdig) toegepast.

Tabel 7.8.7 Significante Pearson's r correlaties (2-zijdig) tussen Verbeeldend spel en 'Spelvormen thuis' en 'Algemene indruk spelgedrag thuis'

	Verbeeldend spel (n=81)	
	Verbaal-semantisch spel	Verbeeldend spel totaal
Spelvormen thuis		
Leerspelletjes	.23*	-
Spelvormen totaal	.30**	-
Algemene indruk spelgedrag thuis		
Spelkwaliteit	.22*	.28*
Spelconcentratie	.27*	.34**
Spelduur	.25*	.26*

\*p < .05; \*\* p < .01

Alle spelvormen thuis en Leerspelletjes vertonen een significant verband met Verbaal-semantisch spel, waarin vooral het talige aspect van Verbeeldend spel naar voren komt. Hieruit kan worden afgeleid dat kinderen die in de GOrS veel taalgebruik vertonen in de thuissituatie, veel leerspelletjes doen en ook vaker alle spelvormen gebruiken. De kwaliteit, concentratie en lengte van het spel thuis hangen in positieve zin samen met Verbaal-semantisch spel en Verbeeldend spel als geheel. Dit onderstreept nog eens het belang van het apart onderscheiden van Verbaal-semantisch spel, als subcategorie van Verbeeldend spel.

Vanwege de andere scoringswijze van het Neutrale rollenspel is bij dit GOrS-onderdeel apart gekeken naar mogelijke correlaties met 'Spelvormen thuis' en 'Algemene indruk spelgedrag thuis'. Deze staan respectievelijk vermeld in tabel 7.8.8 en 7.8.9.

Zoals tabel 7.8.8 laat zien correleren de Spelvormen-totaal en meer specifiek 'creatieve activiteiten' positief met het zelfstandig spelen van het Neutrale rollenspel. Er is een negatief verband met behoefte aan hulp. Anders gezegd laten kinderen meer gedifferentieerde spelvormen in de thuissituatie zien, wanneer ze het Neutrale rollenspel zelfstandig kunnen

spelen en minder gedifferentieerde spelvormen naarmate ze meer hulp nodig hebben bij dit GOrS-onderdeel.

Tabel 7.8.8 Significante Spearman's rho correlaties (2-tailed) tussen zelfstandigheid in het Neutraal rollenspel met 'Spelvormen thuis'

Spelvormen thuis	Neutraal rollenspel (n=81)		
	zonder hulp	met hulp	afwezig
Bewegingsspel			-.25*
Creatieve activiteiten	.22*	-.25*	
Spelvormen totaal	.35**	-.26*	-.30**
tv kijken		.23*	

\* p < .05; \*\* p < .01

Naarmate de spelgedragingen van het Neutrale rollenspel vaker afwezig blijven doen de kinderen van deze onderzoeksgroepen ook minder aan bewegingsspel. 'TV kijken' doet zich vaker voor bij kinderen die in het Neutrale rollenspel meer hulp nodig hebben. Spelgedrag tijdens het Neutrale rollenspel blijkt tevens te correleren met verschillende kenmerken van spelgedrag in de thuissituatie, zoals tabel 7.8.9 weergeeft.

Tabel 7.8.9 Significante Spearman's rho correlaties (2-zijdig) van zelfstandigheid tijdens Neutraal rollenspel en de vragenlijst 'Algemene indruk spelgedrag thuis'.

Algemene indruk Spelgedrag thuis	Neutraal rollenspel					
	zonder hulp		met hulp		afwezig	
	N		N		N	
Spelkwaliteit	81	.34**	81	-.26*	81	-.34**
Spelconcentratie	81	.41**	81	-.35**	81	-.32*
Spellengte	81	.27*	81	-.29**		
Spelvariatie	80	.26*			80	-.28*
Sociaal spel	80	.26*	80	-.23*		

\* p < .05; \*\* p < .01

Hoe zelfstandiger de kinderen het Neutrale rollenspel spelen des te vaker wordt hun spelgedrag in de thuissituatie gekenmerkt door een goede kwaliteit, concentratie, lengte en variatie; het is tevens vaker sociaal. Het omgekeerde gaat ook op: bij kinderen die minder zelfstandig spelen is het spelgedrag in de thuissituatie gekenmerkt door minder kwaliteit, concentratie, kortere duur en is het ook minder sociaal. Negatieve Kwalificaties vertonen bij het Neutrale rollenspel een negatief verband met de drie eerstgenoemde items van de vragenlijst Algemene indruk spelgedrag thuis, zoals te zien is in tabel 7.8.10

Tabel 7.8.10 Significante Spearman's rho correlaties (2-zijdig) tussen Negatieve Kwalificaties tijdens Neutraal rollenspel en 'Algemene indruk spelgedrag thuis'

Algemene indruk spelgedrag thuis	Negatieve Kwalificaties totaal bij Neutraal rollenspel (n=81)
Spelkwaliteit	-.27*
Spelconcentratie	-.33 **
Spellengte	-.34**

\* p < .05; \*\* p < .01



Tussen de Specificaties die zich voordeden tijdens het Neutrale Rollenspel en 'Spelvormen thuis' zijn enkele correlaties gevonden (zie tabel 7.8.11). Het Neutrale rollenspel laat in zijn geheel duidelijker dan de andere drie GOrS-onderdelen, zowel positieve als negatieve verbanden zien met spelgedragskenmerken in de thuissituatie.

Tabel 7.8.11 *Significante Spearman's rho correlaties (2-tailed) van Specificaties tijdens Neutraal rollenspel en 'Spelvormen thuis'*

Spelvormen thuis	Specificaties bij Neutraal rollenspel (n=81)	
	'Spelen met / als dierfiguren'	'Onmiddellijke imitatie'
Leerspelletjes	.28*	-.28*
'Spelvormen thuis' totaal	.24*	-.27*

\*p < .05

Volgens tabel 7.8.11 komen 'leerspelletjes' en 'spelvormen thuis totaal' minder vaak voor bij kinderen die tijdens de spelobservatie veel 'onmiddellijke imitatie' laten zien. Dit gegeven benadrukt de negatieve koppeling die reeds meermalen is gelegd tussen 'onmiddellijke imitatie' en andere (spel)gedragingen. Het feit dat 'onmiddellijke imitatie' vaker voorkomt in de klinische groep (zie tabel 7.4.8) geeft aan dat de kinderen van de klinische groep weliswaar meer gebruik maken van voorbeeldgedrag, maar dat zij dit voorbeeldgedrag ook nodig hebben om tot eenzelfde prestatie in hun spel te komen als de kinderen van de niet-klinische groep. Ook tussen de hoofdcategorie Kwalificaties van de vier GOrS-onderdelen en 'Spelvormen thuis' zijn correlaties gevonden (zie tabel 7.8.12).

Tabel 7.8.12 *Significante Spearman's rho correlaties (2-tailed) tussen Kwalificaties op de vier GOrS-onderdelen en 'Spelvormen thuis'*

Spelvormen thuis	Kwalificaties (n = 81)				
	Positieve Kwalificaties thematisch verloop	vluchtig	Negatieve Kwalificaties chaotisch	perseveratief	spelbepalend
Bewegingsspel					.37**
Fantasiespel	.25*				
Constructiespel		.31**	.31**		
Creatieve activiteiten				-.24*	
Spelvormen totaal				-.27*	
tv kijken					.30**

\* p < .05; \*\* p < .01

Fantasiespel thuis hangt positief samen met 'thematisch verloop' tijdens de GOrS-observaties. Dat is een begrijpelijke samenhang, evenals het gegeven dat 'perseveratief spelgedrag' negatief samenhangt met leerspelletjes en creatieve activiteiten in de thuissituatie. Veel tv-kijken blijkt samen te hangen met 'spelbepalend' gedrag in de spelobservaties. De samenhang van Constructiespel met 'chaotisch' en 'vluchtig' spelgedrag is opvallend en niet voor één uitleg vatbaar. Als het doen van constructiespel een vorm van zelfregulatie is dan is deze samenhang positief te waarderen. Als constructiespel meer tegemoet komt aan de

structuurbehoefte van kinderen dan bijvoorbeeld fantasiespel, dan werkt deze keuze samenspel vermijdend en heeft de samenhang een negatief karakter.

*Het verband tussen de CBCL en de vragenlijsten 'Spelvormen' en 'Algemene indruk'*

De samenhang tussen 'Spelvormen thuis' en de CBCL-scores is weergegeven in tabel 7.8.13 waaruit blijkt dat bewegingsspel, constructiespel en leerspelen in de thuissituatie geen samenhang vertonen met de CBCL-factoren. Eerder (tabel 7.8.11) zagen we dat constructiespel wel een positieve samenhang vertoont met de Negatieve Kwalificaties van de GOrS, te weten vluchtig en chaotisch spelgedrag

Tabel 7.8.13 *Significante Spearman's rho correlaties (2-tailed) van 'Spelvormen thuis' en de CBCL scores*

CBCL ruwe scores	spelvormen thuis			
	fantasie spel N	gezelschapsspel N	Spelvormen totaal N	tv kijken N
CBCL totaal				
Internalizing	76 -.30**	76 -.24*	76 -.26*	
Externalizing	76 -.25*	76 -.32**	76 -.28*	
CBCL factoren				
Angstig	76 -.24*			76 .23*
Teruggetrokken	76 -.33**			
Somatische probl.			76 -.26*	
Sociale probl.				47 .34*
Denkproblemen		47 -.31*		47 .40**
Aandachtsprobl.		47 -.44**		47 .44**
Delinquent gedrag				47 .29*
Agressief gedrag	76 -.23*	76 -.30**	78 -.23*	76 .31**
Destructief gedrag		29 -.39*		

\*p < .05; \*\* p < .01

Tabel 7.8.13 geeft ook aan dat er een duidelijke negatieve samenhang is tussen de verschillende 'Spelvormen thuis' en de CBCL-factoren, in die zin dat bij kinderen die thuis meer fantasiespel spelen en gezelschapsspelen doen, er minder sprake is van gedragsproblematiek. Naarmate er meer tijd wordt besteed aan tv, is er meer samenhang met zes CBCL-factoren. Gesteld kan worden dat een gevarieerd en actief spelgedrag gepaard gaat met minder gedragsproblematiek.

De samenhang tussen de gegevens van de vragenlijst 'Algemene indruk spelgedrag thuis' en de CBCL-scores wordt weergegeven in tabel 7.8.14. Gedragsproblemen (volgens de 'CBCL-scores Totaal') gaan gepaard met een minder goede kwaliteit, concentratie en lengte van het spelgedrag thuis. Het spelgedrag is dan tevens minder sociaal en er wordt minder vaak samengespeeld met brusjes. Zowel bij internaliserende als externaliserende problematiek is het spel van kinderen minder van kwaliteit en concentratie en spelen ze minder frequent samen met broers. Bij kinderen met externaliserende problematiek is het spel bovendien minder langdurig.

De CBCL-factoren vertonen een negatieve samenhang met de verschillende aspecten van het spelgedrag thuis waarbij opvalt dat er bij 'denkproblemen' minder 'spel met seksegenoten' is en dat bij 'aandachtsproblemen' minder vaak gevarieerd spel wordt gescoord. Opvallend is dat er geen samenhang is geconstateerd tussen de CBCL-factor 'sociale problemen' en 'sociaal spel' uit de vragenlijst 'Algemene indruk'.

Aangezien de CBCL-factor 'sociale problemen' alleen voorkomt bij de vier- en vijfjarigen, terwijl de vragenlijst Algemene indruk ook de driejarigen omvat, is vervolgens de correlatieberekening voor deze aspecten alleen uitgevoerd voor de vier- en vijfjarigen. Ook hierbij werd geen samenhang tussen 'sociale problemen' en 'sociaal spel' geconstateerd.

Tabel 7.8.14 *Significante Spearman's rho correlaties (2-tailed) tussen 'Algemene indruk spelgedrag thuis' en de CBCL-scores*

	Algemene indruk spelgedrag thuis															
	kwaliteit		concentratie		lengte		variatie		sociaal		spel met seksegenoot		spel met broer		spel met zus	
	N		N	N		N		N		N		N		N		N
CBCL totaal	78	-.46**	78	-.51**	78	-.36**		77	-.28*			37	-.46**	35	-.39*	
Internalizing	76	-.44**	76	-.36**								35	-.41*			
Externalizing	76	-.52**	76	-.53**	76	-.41**		75	-.25*			35	-.43*			
CBCL Factoren																
Angstig	76	-.35**	76	-.33**												
Teruggetrokken	76	-.50**	76	-.39**	76	-.28*										
Slaapproblemen			29	-.43*												
Somatische probl.	76	-.32**	76	-.30**												
Sociale problemen	47	-.41**														
Denkproblemen	47	-.31*								47	-.33*					
Aandachtprobl.	47	-.65**	47	-.49**	47	-.45**	46	-.34*								
Delinquent gedrag	47	-.42**	47	-.36*												
Agressief gedrag	76	-.48**	76	-.48**	76	-.36**						35	-.36*			
Destructief gedrag	29	-.45*	29	-.59**	29	-.44*										

\* p < .05; \*\* p < .01

### *Samenvatting van de samenhang tussen spelgedragskenmerken en gedragsproblematiek*

De ouders van de klinische groep geven aan dat hun kinderen minder aan fantasiespel en creatieve activiteiten doen. Tevens beoordelen zij het spelgedrag van hun in de thuissituatie negatiever dan de ouders van de niet-klinische kinderen. Uit de gegevens van beide vragenlijsten blijkt dat kinderen die veel fantasiespel spelen in de thuissituatie ook een betere kwaliteit en variatie in hun spelgedrag vertonen.

Om de samenhang tussen spelgedragskenmerken en gedragsproblemen zoveel mogelijk te kunnen differentiëren is achtereenvolgens gekeken naar de samenhang tussen a) de GOrS en de CBCL, b) de GOrS en de vragenlijsten 'Spelvormen' en 'Algemene indruk spelgedrag thuis' en c) de CBCL en de vragenlijsten 'Spelvormen' en 'Algemene indruk spelgedrag thuis'.

a): Naarmate de GOrS scores meer verbeeldend spel aangeven is er minder spake van gedragsproblematiek vanuit de CBCL-scores. Dit gegeven wordt op drie van de vier GOrS-

onderdelen bevestigd, waarbij met name in het Neutrale Rollenspel blijkt dat zowel internaliserende als externaliserende problematiek zich meer manifesteert naarmate er minder zelfstandig wordt gespeeld.

Bij de Specificaties valt op dat 'onmiddellijke imitatie' een positief verband vertoont met twee CBCL-factoren, terwijl 'uitgesteld imitatiegedrag' juist negatief samenhangt met de CBCL-totaalscore, de deelgebieden en enkele afzonderlijke factoren.

Naarmate Positieve Kwalificaties zich op item-niveau meer voordoen is er minder sprake van gedragsproblematiek. Negatieve Kwalificaties blijken samen te gaan met externaliserende problematiek

b): Verbaal-semanticus spel vertoont een positieve samenhang met de totaalscore van 'Spelvormen' en Leerspelletjes als afzonderlijke spelvorm. Zowel de hoofdcategorie Verbeeldend spel als de subcategorie Verbaal-semanticus spel hangen positief samen met de kwaliteit, concentratie als de lengte van het spel.

Bij het Neutrale rollenspel blijkt heel duidelijk dat naarmate de kinderen zelfstandiger spelen hun spelgedrag thuis meer kwaliteit heeft, langer duurt en meer gevarieerd is. Hebben zij meer behoefte aan hulp dan gaat dit samen met de eerder genoemde aspecten en is het ook minder sociaal.

De Kwalificaties vertonen op item-niveau een negatieve samenhang met verschillende spelvormen.

c): Naarmate kinderen meer gedragsproblemen hebben gaat dit ten koste van de kwaliteit, concentratie en lengte van het spel van kinderen in de thuissituatie. Het is dan ook minder sociaal en er wordt minder samengespeeld met brusjes.

Dat de met de GOrS en de CBCL verzamelde gegevens herkenbaar blijken te zijn in het spelgedrag in de thuissituatie vergroot de zeggingskracht van de resultaten.

## **Hoofdstuk 8 Discussie**

Dit hoofdstuk begint met enkele opmerkingen over de onderzoeksopzet van het empirisch onderzoek. Daarna worden de resultaten van het onderzoek besproken aan de hand van de onderzoeksvragen. Vervolgens wordt een nieuw accent in de theorievorming rondom spel behandeld. Aansluitend komen de implicaties voor theorie en praktijk aan de orde, alsmede de desiderata voor vervolgonderzoek.

### **8.1 Onderzoeksopzet**

Uitgangspunt voor het empirisch onderzoek vormt de gedachte van Moor (1962) dat kinderen bij wie de ontwikkeling afwijkend verloopt, anders spelen dan kinderen met een normale ontwikkeling. Teneinde dit theoretisch concept te toetsen zijn de spelkenmerken van 45 drie-, vier- en vijfjarige kinderen mét ontwikkelingsproblematiek (de klinische groep), vergeleken met 45 kinderen zónder ontwikkelingsproblemen van dezelfde leeftijdsgroep, (de niet-klinische groep).

De kinderen met ontwikkelingsproblemen worden op een medisch kleuterdagverblijf (MKD) behandeld, de kinderen zonder ontwikkelingsproblemen bezoeken een peuterspeelzaal of zijn geplaatst op het gewone basisonderwijs.

Het matchen van beide onderzoeksgroepen heeft een aantal problemen gegeven. Zo is de vergelijkbaarheid van de sociale en etnische achtergronden van de kinderen uit beide onderzoeksgroepen niet optimaal en is het aantal meisjes in de klinische groep veel kleiner dan in de niet-klinische groep. Vandaar dat het vergelijken van de data omtrent sekseverschillen alleen over de gehele groep is gedaan en binnen de niet-klinische groep, maar niet tussen beide onderzoeksgroepen.

Ook kon geen matching plaatsvinden van beide groepen op intelligentieniveau. Van de kinderen van de niet-klinische groep waren hierover geen gegevens aanwezig en ook van de klinische groep ontbraken ze nogal eens. Gegevens over de aard van de ontwikkelingsproblematiek in de klinische groep waren evenmin in voldoende mate beschikbaar, aangezien ten tijde van het onderzoek de ontwikkelingsstoornis van de kinderen niet standaard werd geclassificeerd.

Deze beperkingen in de onderzoeksopzet zijn relatief wanneer men bedenkt dat met name het intelligentieniveau en de aard van de ontwikkelingsproblematiek gedurende de kleuterleeftijd veelal nog zo in beweging zijn dat grote voorzichtigheid is geboden met het

doen van algemene diagnostische uitspraken op die gebieden. Bovendien zijn voor dat laatste aspect de onderzoeksgroepen te klein.

Een pluspunt in methodisch opzicht van dit empirisch onderzoek is dat alle kinderen door een en dezelfde onderzoeker individueel zijn geobserveerd. Voor het doen van deze observaties is bovendien standaard gebruik gemaakt van de Gestructureerde Orthopedagogische Spelobservatiemethode, waardoor alle gegevens goed vergelijkbaar zijn. Alle observaties zijn op videotapes vastgelegd.

Er is gewerkt met twee groepen codeurs die aanvankelijk de observatiegegevens van de vier GOrS onderdelen scoorden volgens de methode van time-sampling. Bij de tweede groep codeurs is door onderzoeker besloten het GOrS-onderdeel Neutraal rollenspel te scoren volgens de methode van event-sampling, teneinde meer recht te kunnen doen aan de opbouw die het Neutrale rollenspel vertoont. Dit had als consequentie dat de scoring op dit onderdeel opnieuw moest worden uitgevoerd door de tweede groep codeurs. Deze andere wijze van scoren leverde ook andere gegevens op, te weten informatie over het gedrag tijdens het spel, terwijl de resultaten van de overige drie GOrS-onderdelen betrekking hebben op spelvormkenmerken.

Wat de intercodeurbetrouwbaarheid betreft bleek het overeenstemmingspercentage inzake Niet-Verbeeldend en Verbeeldend spel te variëren van 54 % tot 83 %, waarbij Cohen's Kappa een range vertoonde van .42 tot .70. Wat betreft de Specificaties varieerde het overeenstemmingspercentage van 78 % tot 97 % en bij de Kwalificaties van 82 % tot 98 %. Deze betrouwbaarheidsovereenstemming is als 'redelijk tot ruim voldoende' te beschouwen. Daarbij dient te worden opgemerkt dat bij het scoren van de items van (Niet-)Verbeeldend spel het om een keuze uit een groot aantal items gaat, waardoor de kans op toevallige overeenstemming klein is.

Over de validiteit van het instrument kunnen om een aantal redenen geen expliciete uitspraken worden gedaan. De eerste is dat het spelcategorieënsysteem van de GOrS slecht te vergelijken is met bestaande spelobservatiemethoden doordat een nieuwe subcategorie, te weten Verbaal-semantic spel is toegevoegd. Hierin zijn een tiental spelvormkenmerken ondergebracht met een 'talig' karakter.

De gestructureerde wijze van aanbieden van het GOrS-spelmateriaal maakt vergelijking met andere spelobservatiemethoden eveneens lastig. Ook met een gestructureerde test zoals de SPT (Symbolic Play Test) valt de GOrS niet goed te vergelijken. De GOrS structureert de spelsituatie wel, maar het gebruik van spelmateriaal resulteert niet in een leeftijdsnorm. Een laatste punt dat vergelijking met andere spelobservatiemethoden be-

moeilijk is dat de observator bij de GOrS hulp geeft aan het kind in de vorm van voorbeeldgedrag, daar waar bepaalde spelvormkenmerken in het spel van het kind ontbreken.

Bij het scoren van de wijze waarop en waarin door de onderzoeker hulp werd gegeven is dit bij het onderdeel Neutraal rollenspel per item gebeurd en bij de andere GOrS-onderdelen telkens na afloop van elk onderdeel, door aan te geven of een kind 'onmiddellijk' of 'uitgesteld' imitatiegedrag heeft laten zien. Hierdoor is de manier waarop het kind van hulp gebruik maakt niet goed vergelijkbaar voor de vier verschillende GOrS-onderdelen. De vraag is of het niet beter zou zijn geweest ook bij de andere drie GOrS-onderdelen het blijk geven van behoefte aan hulp te scoren. Het scoren van wel of niet gebruik maken van hulp bij het Neutrale rollenspel is evenwel gekoppeld aan zeer concreet omschreven spelgedragingen, die niet multi-interpretabel zijn. Bij de item-omschrijvingen van de andere GOrS-onderdelen ligt dat gecompliceerder vanwege het uitgebreide categorieënsysteem. Op grond hiervan is ervoor gekozen om de behoefte aan hulp voor de verschillende GOrS-onderdelen op de twee genoemde manieren te scoren.

### *Onderzoeksstrategie*

Het gebruik van termen heeft in de loop van het onderzoek een ontwikkeling te zien gegeven van een één-dimensionele naar een multidimensionele benadering.

Van der Kooij (1985) constateert: "The more complex behavior patterns are, the more difficult it will be to get a methodological and theoretical grip on them. Play is a very complex concept and play behavior is a complex behavior" (p. 279). Hij constateert dat het probleem bij theorievorming en onderzoek van spelgedrag is: "that in most older as well as in most recent theories only one aspect of play behavior is explained" (p. 279). Dit leidt ertoe, zoals Scheuerl (1975) opmerkt: "that the journey through the history on play leads the investigator through fragments which seldom fit together and often contradict one another" (Van der Kooij, 1985, p. 280). Van der Kooij kiest voor een pragmatische en multi-dimensionele benadering van spel en spelgedrag waarbij het een uitdaging vormt: "to combine a diversity of theoretical aspects in such a way that an optimum of information for the study of play might be obtained" (p. 281).

Tijdens de training van de codeurs en bij het definitieve scoren zijn door de onderzoeker alle items van de vier hoofdcategorieën steeds aangeduid als 'spelvormkenmerken'. Bij de bespreking van de resultaten van het onderzoek is echter besloten om de terminologie te wijzigen. Ten aanzien van de items van de twee hoofdcategorieën Niet-Verbeeldend spel en Verbeeldend spel is gekozen voor de term *spelvormkenmerken*, als

aanduiding van specifieke, nauw omschreven *spelhandelingen*. Ten aanzien van de items van de andere twee hoofdcategorieën, Specificaties en Kwalificaties en die van het GOrS-onderdeel 'Neutraal rollenspel' is gekozen voor de term *spelgedragskenmerken*, als aanduiding van *gedragingen* van een kind tijdens spel.

Deze meerdimensionele benadering is kenmerkend voor de GOrS als geheel omdat van het spel zowel vorm, inhoud als de gedragingen van het kind tijdens de spelobservatie worden geobserveerd. Dit geldt ook voor de vragenlijsten die door de ouders zijn ingevuld, waarin zowel de spelvormen als de gedragingen van het kind tijdens spel aan bod komen

### *De vragenlijsten*

In het onderzoek is gebruik gemaakt van de CBCL (F.C.Verhulst, J.van der Ende & H.M.Koot, 1990). Bij de niet-klinische groep is dit gebeurd om vast te stellen dat de kinderen geen klinische of borderline score behaalden en dus geen afwijkend gedrag vertoonden. Bij de klinische groep is de CBCL niet als criterium gebruikt voor deelname aan het onderzoek maar de CBCL gegevens van de klinische groep zijn wel gebruikt om het verband tussen gedragskenmerken en spelkenmerken te onderzoeken bij beide onderzoeksgroepen.

Voor het onderzoek zijn bovendien twee nieuwe vragenlijsten gemaakt, te weten de vragenlijst 'Spelvormen thuis' en 'Algemene indruk spelgedrag thuis' (zie bijlagen .B 1, B 2 en B 3). Deze zijn door de ouders van beide onderzoeksgroepen ingevuld en in verband gebracht met de andere onderzoeksdata. De ouders konden over de samenstelling van deze vragenlijsten commentaar geven. Dat is op verschillende manieren gebeurd zonder dat dit consequenties heeft gehad voor het invullen van de beide lijsten. Bij de verwerking van de resultaten is gebleken dat de vragenlijst 'Spelvormen thuis' slechts op één van de vier spelvormen een verschil laat zien tussen het spel van de klinische en niet-klinische groep. Dit verschil betreft het fantasiespel, de spelvorm die het meest vergelijkbaar is met Verbeeldend spel van het spelcategorieënsysteem van de GOrS, zodat het zinvol is over deze spelvorm informatie te blijven verzamelen, wellicht uitgebreid met meer op deze spelvorm gerichte vragen. De vragenlijst 'Algemene indruk spelgedrag in de thuissituatie' levert bij 5 van de oorspronkelijke 11 items informatie op die van aanvullende betekenis is op het gediagnosticeerde spelgedrag in de behandelingsituatie, zodat in het vervolg met een verkorte versie kan worden volstaan. Bij de paragraaf Implicaties voor de praktijk wordt hier specifiek op ingegaan.



## 8.2 De resultaten

Hoewel de centrale onderzoeksvraag de verschillen in spelkenmerken tussen kinderen met en zonder ontwikkelingsproblemen betreft, worden zowel de verschillen als de overeenkomsten in spelvormkenmerken en spelgedragskenmerken van beide onderzoeksgroepen besproken. Bij de beantwoording van deze vraag komen tevens de additionele onderzoeksvragen (zie par. 5.2) aan bod waarvan de eerste betrekking heeft op de rol van leeftijd, geslacht en etnische achtergrond van de kinderen en de tweede het eventuele verband tussen de spelkenmerken zoals verzameld met de GOrS, en gedragsproblematiek.

De centrale onderzoeksvraag luidt: *"Wordt het veronderstelde verschil in spelkenmerken van (Niet)-Verbeeldend spel tussen kinderen mét en zónder ontwikkelingsproblemen ondersteund vanuit empirisch onderzoek, en zo ja, waaruit bestaat het verschil"?*

### *Verschillen en overeenkomsten in spelvormkenmerken*

Verschillen in spelvormkenmerken doen zich alleen voor op item-niveau. De niet-klinische groep speelt vaker met materialen op een logische, zinvolle manier, zonder dat er duidelijk 'alsof' wordt gehandeld (Functioneel spel). Deze groep maakt ook vaker gebruik van een spelstem (Verbaal-semantisch spel). De klinische groep gebruikt de spelmaterialen vaker meerduidig (Doen-alsof spel), en maakt ook meer geluiden tijdens het bewegen met materiaal (Verbaal-semantisch spel).

De resultaten bij de drie GOrS-onderdelen die met time-sampling zijn gescoord (Spel met wereldmateriaal, Individueel thematisch rollenspel en Spel met water en zand) wijzen echter overwegend op *overeenkomsten* tussen de beide onderzoeksgroepen. In beide groepen wordt vooral functioneel en verbeeldend gespeeld. Manipuleren en Combineren (minder ontwikkelde spelvormen) komen weinig voor. Binnen het Verbeeldend spel wordt door beide groepen tweemaal zo vaak Doen-alsof gespeeld als Verbaal-semantisch (talig) spelgedrag vertoond. De frequentie waarmee Verbaal-semantisch spel voorkomt maakt tevens duidelijk hoe zinvol het is om het talige aspect van verbeeldend spel als een aparte spelcategorie te onderscheiden, zoals nu bij de GOrS is gebeurd.

### *Verschillen en overeenkomsten in spelgedragskenmerken*

In het Neutrale rollenspel blijkt dat de beide onderzoeksgroepen wel duidelijk van elkaar verschillen. De kinderen van de niet-klinische groep spelen overwegend zonder hulp, terwijl

de kinderen van de klinische groep veel meer hulp nodig hebben en ook vaker spelgedragingen niet vertonen, ondanks de geboden hulp.

Bij de kinderen mét ontwikkelingsproblemen komen significant meer Specificaties voor, zoals 'spel met/als mensfiguren' en 'onmiddellijke imitatie'. De kinderen zónder ontwikkelingsproblemen onderscheiden zich door vaker met/als dierfiguren te spelen (Specificaties) en meer blijk te geven van rolbesef (Positieve Kwalificaties). De klinische groep vertoont in het spel vaker Negatieve Kwalificaties, zoals 'persevererend spelgedrag', 'spelbreuk' en 'spelbepalend gedrag'.

Het verschil in zelfstandigheid van spel tussen beide onderzoeksgroepen blijkt ook bij de GOrS als geheel. De klinische kinderen vertonen bij afname van de GOrS vaker imitatiegedrag dan de niet-klinische groep. De klinische groep imiteert met name vaker in het Neutrale rollenspel en het Individueel thematische rollenspel. Hiermee wordt de waarde onderstreept van het nauwkeurig in kaart brengen van de behoefte aan hulp in het spel van de kinderen mét ontwikkelingsproblemen. Zowel bij de GOrS als geheel als bij drie van de vier GOrS-onderdelen afzonderlijk vertoont de klinische groep ook vaker Negatieve Kwalificaties dan de niet-klinische groep. Derhalve is zowel de behoefte aan hulp als het voorkomen van de Negatieve Kwalificaties indicatief voor problematische spelgedragskenmerken bij kinderen met ontwikkelingsproblemen.

#### *Conclusies ten aanzien van de centrale onderzoeksvraag*

Op grond van deze onderzoeksgegevens kan geconcludeerd worden dat beide onderzoeksgroepen overeenstemmen in spelvormkenmerken maar van elkaar verschillen in een aantal spelgedragskenmerken, zoals gemeten met de GOrS. De visie van Moor (1962) dat het spel van kinderen mét ontwikkelingsproblemen verschilt van dat van kinderen zonder ontwikkelingsproblemen kan op grond van de gegevens van dit empirisch onderzoek in zijn algemeenheid niet worden bevestigd.

De sterke overeenkomst in spelvormkenmerken van de GOrS tussen beide onderzoeksgroepen is verrassend. Vanuit de klinische praktijk lijkt de veronderstelling dat er verschil is in de manier van spelen van kinderen mét en zónder ontwikkelingsproblematiek aannemelijk. Uit een onderzoek van De Raeymaecker (1981) blijkt onder andere dat het spelgedrag van driejarige laag-geboortegewicht-kinderen significant verschilt van driejarige à terme geboren kinderen, zonder die risico-factor. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat het verschil tussen beide groepen zich wel voordoet bij de spelgedragskenmerken maar nauwelijks bij de spelvormkenmerken.

Dit onderzoeksresultaat kan op verschillende wijzen worden verklaard. De eerste gedachtegang is dat deze onderzoeksresultaten een gevolg zijn van de gebruikte observatiemethode. De vraag doet zich voor of een empirisch onderzoek naar verschillen in het spelkenmerken van kinderen mét en zónder ontwikkelingsproblematiek wellicht beter had kunnen worden uitgevoerd in een vrije, niet-structurende observatiesituatie. Inherent aan de in dit onderzoek gebruikte spelobservatiemethode is bovendien het geven van hulp wanneer blijkt dat een kind een bepaald spelvorm- of spelgedragskenmerk niet zelfstandig laat zien. Het toepassen van een dergelijke observatiemethode kan wellicht versluierend hebben gewerkt wat betreft het onderzoeken van mogelijke verschillen in spel tussen kinderen met en zonder ontwikkelingsproblemen.

Daar staat tegenover dat het gebruik van de GOrS in dit onderzoek juist heeft verduidelijkt dat kinderen mét ontwikkelingsproblematiek significant vaker gebruik maken van hulp tijdens de observatiesituatie dan de kinderen zónder ontwikkelingsproblematiek, met als resultaat een vrijwel gelijk niveau van spelvormkenmerken van (Niet-)Verbeeldend spel. Dit is een belangrijk gegeven, zeker ook in het licht van recent hersenonderzoek (Bekkering, 2003, G. Rizzolatti, L. Fogassi & V. Gallese, 2001) waaruit blijkt dat via zogeheten 'spiegelneuronen' dezelfde gebieden in de hersenen betrokken zijn bij het 'kijken naar' als bij het 'zelf produceren' van een handeling. Dit onderstreept het belang van het geven van voorbeeldgedrag.

Op de praktische implicaties van het gebruik maken van hulp door de klinische groep wordt in paragraaf 8.3 ingegaan.

Een andere veronderstelling is dat de geconstateerde overeenkomsten in spelvormkenmerken niet zozeer een gevolg zijn van de gebruikte observatiemethode maar van de visie dat het spel zich in 'de zone van de naaste ontwikkeling' bevindt, waarmee het kind, zoals Vygotskij (Van Parreren, 1982) het uitdrukt "boven zichzelf uitstijgt". Daardoor zouden ook kinderen met ontwikkelingsproblemen wat betreft de spelvormkenmerken, van hetzelfde niveau blijken kunnen geven als de kinderen zonder ontwikkelingsproblemen. Deze redenering blijkt dan echter niet op te gaan voor de negatieve spelgedragskenmerken omdat deze bij de klinische kinderen vaker herkenbaar zijn in hun spel. Wat dat betreft onderscheiden zij zich van de niet-klinische kinderen.

Het onderzoeksgegeven dat er zoveel overeenkomsten zijn in de spelvormkenmerken van kinderen mét en zónder ontwikkelingsproblematiek is des te opvallender omdat de twee groepen niet alleen verschillen wat betreft de aanwezigheid van ontwikkelingsproblematiek, maar ook wat betreft populatiekenmerken. Dat betreft met name het verschil in sociaal-

economische status van de gezinnen waaruit de beide onderzoeksgroepen afkomstig zijn. Van daaruit kan bijvoorbeeld verondersteld worden dat de materiële voorwaarden om tot spel te komen groter zijn in de gezinnen met een hogere sociaal economische status (SES) dan in de gezinnen met een lagere SES. Een hogere SES hoeft overigens niet alleen te betekenen dat dit gunstig is voor de spelontwikkeling. Het kan ook zijn dat kinderen uit minder draagkrachtige gezinnen, juist vanwege de mindere materiële condities, meer moeten improviseren met het voor handen zijnde spelmateriaal en daardoor juist meer geprikkeld worden tot verbeelding. Evenzeer kan verondersteld worden dat een verschillend taalontwikkelingsniveau van de gezinnen gevolgen zou kunnen hebben voor het spelniveau van de kinderen uit beide onderzoeksgroepen.

De constatering dat er vooral overeenkomsten zijn gevonden in spelvormkenmerken is tegelijk ook positief en bemoedigend. Ook kinderen met ontwikkelingsproblemen blijken over veel spelmogelijkheden te beschikken, zij het dat die sterker afhankelijk blijken van het krijgen van gerichte hulp.

#### *Leeftijd, sekse, allochtone herkomst en spelkenmerken*

De eerste additionele onderzoeksvraag luidt: "Spelen de factoren leeftijd, geslacht en etnische achtergrond een rol bij de eventueel gevonden verschillen en overeenkomsten in (Niet)-Verbeeldend spel tussen beide onderzoeksgroepen en zo ja, welke"?

Leeftijdsverschillen zijn bij de 3-5 jarigen in deze onderzoeksgroepen te verwaarlozen. Er zijn wel enkele sekseverschillen aangetroffen. Daarbij moet worden aangetekend dat het aantal meisjes in de klinische groep erg klein was (9 op de 45). Omdat in de niet-klinische groep het aantal jongens en meisjes vrijwel gelijk was, is alleen binnen deze groep naar verschillen gekeken van de gemiddelde frequenties. Bij de niet-klinische jongens komen Doen-alsof spel en Verbaal-semantisch spel vaker voor dan bij de meisjes. Met name de bevinding dat het talige (Verbaal-semantische) spel bij de jongens meer voorkomt dan bij de meisjes is opvallend. Uit recente onderzoeksgegevens (Rowe, 2003 e.a.) blijkt dat jongens in de basisschoolleeftijd minder talig zijn ingesteld dan meisjes. De gegevens van dit empirisch onderzoek geven daarentegen aan dat de niet-klinische jongens in verbeeldend spel het tegenovergestelde laten zien en juist over meer talige spelkenmerken beschikken dan de meisjes. Of dit alleen te maken heeft met het verbeeldende spel is de vraag. Het kan ook zijn dat andere factoren zoals de milieu-achtergrond of het intelligentieniveau hierop van invloed zijn. Nader onderzoek naar dit gegeven lijkt op zijn plaats omdat het gevolgen zou kunnen hebben voor de wijze waarop aan de talige ontwikkeling bij jongens wordt gewerkt.

De allochtone kinderen blijken over minder Verbaal-semantic (talig) spel te beschikken dan de autochtone kinderen. Dit verschil geldt zowel voor de gehele onderzoeksgroep als voor de klinische en niet-klinische groep afzonderlijk. Deze gegevens zijn interessant in het licht van recente onderzoeksgegevens (SCP 2003) waaruit blijkt dat allochtone leerlingen het basisonderwijs verlaten met een gemiddelde taalachterstand van twee jaar. In dit onderzoek blijken ook de talige spelvormkenmerken van allochtone kinderen achter te liggen op die van de autochtone kinderen. Aangezien is gebleken op welke aspecten van het Verbaal-semantic spel zij significant vaker uitvallen, kunnen hieraan aanbevelingen worden ontleend voor taalstimuleringsprogramma ten behoeve van allochtone kinderen (zie par. 8.3).

#### *Het verband tussen spelkenmerken en gedragsproblemen*

De tweede additionele onderzoeksvraag luidt of er een verband is tussen spelkenmerken en gedragsproblematiek.

Verbeeldend spel en in het bijzonder Doen-alsof spel blijken een significant negatieve samenhang te vertonen met gedragsproblematiek: met andere woorden, kinderen die veel verbeeldend spelen, vertonen minder gedragsproblemen. Deze samenhang blijkt ook bij alle GOrS-onderdelen afzonderlijk. Bovendien werd een samenhang gevonden tussen onmiddellijk imitatiegedrag in het spel, spel met/als mensfiguren én gedragsproblemen, in de vorm van somatische problemen en destructief gedrag. Het feit dat de klinische groep meer imitatiegedrag laat zien geeft anderzijds ook de mogelijkheid aan van deze groep om te profiteren van voorbeeldgedrag door anderen. Onmiddellijke imitatie kan worden opgevat als 'gebruik maken van hulp', welke gegevens in dezelfde lijn liggen als het vaker gebruik maken van hulp door de klinische groep.

Het Neutrale rollenspel is, mede gezien de hoge interbeoordelaarbetrouwbaarheid, een betrouwbare graadmeter voor het verband tussen verbeeldend vermogen en gedragsproblematiek. Het zelfstandig kunnen spelen van deze spelvorm hangt significant samen met afwezigheid van gedragsproblematiek, terwijl de behoefte aan hulp indicatief is voor de aanwezigheid van gedragsproblemen.

De CBCL-totaalscores vertonen een negatieve samenhang met de Positieve Kwalificaties, dat wil zeggen dat de positieve spelgedragskenmerken van de GOrS samengaan met afwezigheid van gedragsproblemen. Externaliserende problematiek correleert met Negatieve Kwalificaties, zodat negatieve spelgedragskenmerken blijken samen te gaan met

voor anderen storende gedragsproblematiek. Dezelfde samenhang wordt gevonden ten aanzien van het spelgedrag in de thuissituatie.

Om de vraag te beantwoorden naar een mogelijk verband tussen sociaal-emotionele problematiek en spelgedrag in de thuissituatie zijn de gegevens van de CBCL in relatie gebracht met de gegevens van de vragenlijsten 'Spelvormen' en 'Algemene indruk spelgedrag thuis'. Wanneer kinderen in de thuissituatie veel verschillende spelvormen gebruiken, blijkt dit samen te hangen met een afwezigheid van zowel internaliserende als externaliserende problematiek. Fantasiespel en gezelschapsspel tonen dit verband nog eens expliciet.

De klinische kinderen besteden meer tijd aan tv kijken dan de niet-klinische kinderen en dit gegeven gaat samen met behoefte aan hulp bij het Neutrale rollenspel en sterk samenspel spel bepalend gedrag gedurende de spelobservatie. Naarmate er meer tv wordt gekeken is er meer sprake van angstig gedrag, sociale problemen, denkproblemen, aandachtsproblemen, delinquent gedrag en agressief gedrag. Deze gegevens vormen als zodanig een illustratie van Andreasens (1997) visie dat de toenemend passieve leerstijl in de vroege kinderleeftijd en het overmatig gebruik van tv en computer negatieve gevolgen kan hebben.

Wanneer de klinische kinderen veelvuldig hulp nodig hebben in hun spel, zij veel willen bepalen en hun spel vaker spelbreuken vertoont, gaat dit samen met externaliserende gedragsproblemen en perseveratief gedrag.

Naarmate de ouders een positievere indruk geven over het spelen van hun kind in de thuissituatie, komt er ook minder sociaal-emotionele problematiek voor. Zo worden een goede kwaliteit, concentratie, lengte en sociaal karakter van het spel en samenspel met broer(s) genoemd als spelgedragingen die gepaard gaan met afwezigheid van gedrags- en emotionele problematiek.

### **8.3 Implicaties voor theorie en praktijk**

#### *Theorievorming*

Met het empirisch onderzoek wordt duidelijk dat de spelvaardigheid, ook te omschrijven als 'spelcompetentie', bij jonge kinderen een verschijnsel is dat gebaat is bij gerichte hulp en stimulering. De vele aanwezige overeenkomsten in spelvormkenmerken tussen de kinderen met en zonder ontwikkelingsproblemen geven aan dat eventuele tekorten kunnen worden verminderd door specifiek op verbeeldend spel gerichte hulp. Van der Kooij & Been (1996) pleiten voor meer onderzoek naar de processen van imitatie en zijn van mening dat: "De methode van observatie de enig bruikbare lijkt om meer zicht te krijgen op de ontwikkeling

van imitatieprocessen" (p. 175). Het observatie categorieënsysteem van de GOrS sluit hierbij aan en kan als zodanig een concreet uitgangspunt vormen.

De gegevens uit het empirisch onderzoek kunnen worden teruggekoppeld naar het theoretische deel van deze studie waarin de semiotiekleer van de Amerikaanse filosoof Charles Sanders Peirce (1839-1914) wordt belicht. De drie bestaanswijzen die Peirce onderscheidt, te weten die van het 'mogelijke', het 'actuele' en het 'algemeen geldige' kunnen ook worden toegepast op het verbeeldende spel van kinderen in het algemeen, dus mét en zónder ontwikkelingsproblemen. Zo kan de potentiële aanwezigheid van spelvormkenmerken worden opgevat als een bestaanswijze die wordt aangeduid met 'Firstness'. Deze wordt gekenmerkt door de dimensie van een mogelijke en nog niet gerealiseerde vaardigheid. De mogelijkheid om tot verbeeldend spel te komen ligt als het ware klaar in deze bestaanswijze om te worden gerealiseerd als een actuele vaardigheid, een competentie. De spelvormkenmerken die 'met hulp' worden geactualiseerd zijn vervolgens te karakteriseren als de bestaanswijze die wordt aangeduid met 'Secondness'. Dit zijn realiseringen in de actualiteit van latent aanwezige (spel)mogelijkheden. De conclusie van dit onderzoek, dat het geven van hulp tijdens de spelobservatie voor kinderen met ontwikkelingsproblemen van belang is om tot een actualisering van potentiële mogelijkheden te komen, kan als een 'Thirdness', een (voorlopige) algemene regel, worden opgevat.

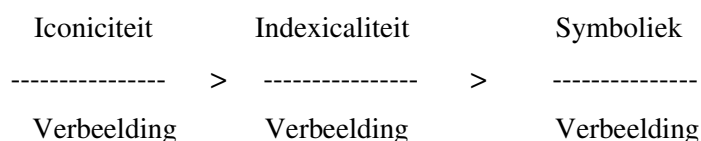
Vanuit Peirceans, semiotisch, gezichtspunt gezien doe ik in het kader van dit proefschrift twee voorstellen. Het eerste is om het verbeeldende spel voortaan te beschouwen als een trichotoom tekensysteem. Dit als aanvulling op de bestaande semiotische functie van het spel waar Piaget (1972) over spreekt, die dichotoom van aard is en een onderscheid maakt tussen twee tekenaspecten, te weten de betekenaar ('signifiant') en het betekende ('signifié').

De semiotiekleer van Peirce biedt meer mogelijkheden om in het spel de verschillende manieren van betekenisverlening te onderscheiden. Zijn indeling in een iconisch, indexicaal en symbolisch niveau van het teken biedt extra mogelijkheden om spelvormkenmerken volgens deze driedeling te analyseren en het spel van het kind te begeleiden. Het onderscheid in drie niveaus maakt duidelijk op welk niveau een kind moet worden aangesproken om aansluiting te vinden bij zijn of haar spel en het vandaaruit verder te kunnen ontwikkelen. Blijkt het spel van een kind vooral iconisch, dat wil zeggen letterlijk van karakter, dan betekent dit dat een kind nog niet of weinig ontvankelijk is voor spelbeelden van het hogere, meer abstracte, symbolische niveau. Wanneer het spel van een kind al meer indexicaal van karakter is betekent dit dat een kind elementen uit de werkelijkheid gebruikt in het geven van alsof-betekeningen. In de vormgeving van de spelbeelden wordt in dat geval verwezen naar

een bepaalde betekenis, zoals een gebogen vorm kan verwijzen naar een betekenis als 'brug' of 'banaan', zonder dat het voorwerp letterlijk aanwezig hoeft te zijn. Dit is ook de beginnende vorm van representatie waar Piaget (1972) over spreekt wanneer hij de semiotische functie bespreekt en de 'aanwijzing' noemt die, zoals hij dat uitdrukt, nóch een symbool is nóch een teken. In de semiotiekopvatting van Peirce gaat het echter wel om een teken, namelijk het indexicale teken. Blijkt een kind reeds op het symbolische niveau te zijn beland, dan kan een kind zelf bepalen welke betekenis het spelmateriaal krijgt, zonder dat daarin elementen uit de werkelijkheid herkenbaar zijn. In het samenspel overleggen de kinderen dan met elkaar de alsof-betekeningen, zodat er consensus ontstaat over wat iets zogenaamd betekent en hoe daar mee gespeeld kan worden. Die alsof-betekeningen in het kinderspel op symbolisch niveau (alsof-betekeningen 'op afspraak' en dus conventioneel van aard) zijn, in tegenstelling tot de symbolen uit de wereld van de volwassenen, van zeer tijdelijke aard. Ze kunnen tijdens het spel geregeld veranderen. Daarmee is de symboolvorming bij kinderen in elk geval in spel minder statisch van aard dan die van de volwassen wereld. Deze tijdelijkheid van symbolen in de net-echte situatie van het spel is daarmee tegelijkertijd een oefening in het omgaan met de latere symbolen van de volwassene, maar zonder de daaraan verbonden consequenties die gelden in de echte, niet-speelse wereld.

Deze theoretische verbreding is in het empirisch onderzoek helaas niet specifiek aan de orde gekomen en wordt derhalve in de Desiderata genoemd als onderwerp voor mogelijk vervolgonderzoek.

Zoals Vygotskij (Van Parreren, 1982) de verhouding tussen voorwerp/betekenis en handelen/betekenis in een breukvorm heeft weergegeven zo kan dat op overeenkomstige wijze met de ontwikkeling van iconische tekens naar symbolische tekens worden gedaan:



Met name bij kinderen die de werkelijkheid zo letterlijk, zo iconisch mogelijk, willen representeren is het van belang te kunnen vaststellen of zij in staat zijn tot spelhandelingen met een meer verwijzend, indexicaal karakter, als overgangsstadium naar het symbolische niveau (zie verder 'Implicaties voor de praktijk van de hulpverlening'). Ook is het spel als semiotisch systeem voor kinderen een goede gelegenheid te oefenen met hypothetische situaties doordat zij zich in de net-echte situatie van het spel kunnen afvragen wat er gaat



gebeuren als zij zich gedragen vanuit hun zelfgekozen rol. Daarmee geven zij spelenderwijs vorm aan wat Peirce het 'abductieve' denken noemt, een variant op het inductieve en deductieve redeneren die ook kan worden omschreven als 'hypothetisch denken'.

Mijn tweede voorstel betreft het gebruik van de term 'Symbolisch spel'. Vanuit de Peirceaanse visie is het beter om de term Verbeeldend spel als overkoepelende term te gebruiken in plaats van Symbolisch spel, aangezien de term 'symbolisch' bij Peirce expliciet wordt onderscheiden van de termen 'iconisch' en 'indexicaal'. Gezamenlijk vormen zij de drie mogelijkheden waarin tekens, zoals verbeeldend spel, zich kunnen manifesteren. 'Symbolisch spel' is in die opvatting de spelvorm die als teken een conventionele betekenis heeft, dat wil zeggen een betekenis 'op afspraak'.

De vele overeenkomsten in de spelvormkenmerken van kinderen mét en zónder ontwikkelingsproblematiek pleiten er ook voor om de gedachte van Piaget dat verbeeldend spel (of zoals hij het noemt 'symbolisch spel') uitsluitend assimilatief is, te nuanceren. Anderen hebben dit ook gedaan, met name Sutton-Smith (1979) vanuit het interactionele aspect. Wat de inhoud van het spel betreft heeft Piaget ongetwijfeld gelijk, maar wat de spelvormkenmerken betreft heeft hij mijns inziens te weinig oog gehad voor het daarmee samenhangende accomoderende, naar de realiteit verwijzende element in het spel van het jonge kind.

De gegevens van dit onderzoek hebben aangetoond dat met een gestructureerde spelobservatiemethode zoals de GOrS de spelvormkenmerken van Verbeeldend spel, en daarmee het accomoderende element, goed in kaart kunnen worden gebracht.

#### *Implicaties voor het gebruik van de GOrS en de vragenlijsten in de praktijk*

In dit onderzoek zijn overwegend overeenkomsten geconstateerd in de spelvormkenmerken en zowel overeenkomsten als verschillen in de spelgedragskenmerken. Dit onderscheid tussen spelvormkenmerken en spelgedragskenmerken is van belang voor het toekomstig gebruik van de GOrS of welke andere spelobservatiemethode ook. De spelgedragskenmerken hebben een algemener karakter en vormen daarmee een andere categorie dan de spelvormkenmerken. Ter wille van de overzichtelijkheid is het beter om alle items van de spelgedragskenmerken onder te brengen in één hoofdcategorie, te weten Kwalificaties en die onder te verdelen in Positieve Kwalificaties en Negatieve Kwalificaties.

Verder stel ik voor om twee items van Specificaties, te weten spel met/als mensfiguren' en 'spel met/als dierfiguren' op te vatten als spelvormkenmerken en die als zodanig te rangschikken onder Doen-alsof spel. De twee items 'onmiddellijke imitatie' en

'uitgestelde imitatie' kunnen als spelgedragskenmerken worden ondergebracht bij respectievelijk 'Positieve en Negatieve Kwalificaties'. De verschillende verbanden tussen de Kwalificaties en de CBCL-gegevens onderstrepen het nut van het onderscheiden van de Kwalificaties in Positieve en Negatieve Kwalificaties.

Een aantal items van de spelvormkenmerken van de GOrS is van geringe betekenis gebleken voor het observeren van spel omdat ze te weinig zijn voorgekomen tijdens dit onderzoek. Dit geldt ook voor een aantal items van spelgedragskenmerken die ofwel geen enkel significant verband aangaven of nauwelijks zijn voorgekomen. Zij blijven vooralsnog gehandhaafd in het categorieënsysteem, omdat kan blijken dat zij zich bij niet-eenmalige spelcontacten, zoals een speltherapie, wel kunnen voordoen en dan wellicht kunnen worden geobserveerd en gescoord.

Van de vier verschillende onderdelen van de GOrS blijken het Spel met wereldmateriaal en het Neutrale rollenspel de meeste informatie te geven over zowel Niet-Verbeeldend als Verbeeldend spel. Het Individueel thematische rollenspel doet dat met name wat betreft Niet-Verbeeldend spel en wel Functioneel spel. Spel met water en zand geeft alleen aanvullende informatie op item-niveau. Deze verschillen in informatie hebben alleen betrekking op de manier waarop wordt gespeeld. Hoe in de verschillende GOrS-onderdelen de inhoud aan bod komt is in dit onderzoek niet bestudeerd, zodat daar geen uitspraken over kunnen worden gedaan. Vanuit de nu beschikbare gegevens is het voorstel om standaard de vier observatie-onderdelen aan het kind aan te bieden, zodat de vorm van het geobserveerde spel zo gedifferentieerd mogelijk in beeld kan worden gebracht. Als de observatietijd erg beperkt is kan worden volstaan met het Spel met wereldmateriaal en het Neutrale rollenspel. Het Individueel Thematische Rollenspel en het Spel met Water en Zand kunnen in dat geval als reserve spelsituaties dienen voor een eventuele vervolgobservatie.

De coderingsprocedure heeft duidelijk gemaakt dat het spelcategorieënsysteem van de GOrS niet zonder enige instructie kan worden toegepast. Inmiddels bestaat de mogelijkheid om in opleidingsverband vertrouwd te raken met de afname van de GOrS. Nader bekeken zal worden of het scoren met behulp van het spelcategorieënsysteem, dat primair ontworpen is voor dit onderzoek, ook in de praktijksituatie in een behoefte voorziet. Het is nog onduidelijk of de problemen die zich tijdens het scoren in dit onderzoek hebben voorgedaan ook zullen spelen bij vakgenoten met meer ervaring op spelgebied. Zo ja, dan zal ook dit gepaard moeten gaan met een gerichte instructie, waarbij ook bekeken zal moeten worden of de differentiëring van het spelcategorieënsysteem in zijn huidige vorm wellicht te groot is of te veel specifieke kennis op spelgebied vereist.

Vanuit dit onderzoek kan gepleit worden voor een combinatie van de GOrS met afname van de CBCL en een verkorte vorm van de vragenlijst 'Algemene indruk spelgedrag thuis', waarvan de interne consistentie voldoende is gebleken. Daaraan kunnen vragen over het Fantasiespel in de thuissituatie worden toegevoegd. De lijst 'Spelvormen thuis' kan dan vervallen, mede gezien de lage interne consistentie.

#### *Implicaties voor de praktijk van de hulpverlening*

Zoals Baartman (1999) opmerkt:

Het bijzondere van een afwijkend kind vanuit orthopedagogisch perspectief is, dat het aan het gewone relationele en situationele aanbod dat de opvoeder doet niet genoeg heeft, het vraagt iets anders. Dat betekent dat orthopedagogische diagnostiek in geval van individuele hulp aan een afwijkend kind tracht in het gedrag van het kind te lezen wat het aan hulp vraagt (p. 15).

Het geven van hulp is inherent aan het gebruik van de GOrS. In dit onderzoek is gebleken dat mét hulp kinderen met ontwikkelingsproblemen over ongeveer dezelfde spelvormkenmerken beschikken van (Niet-)Verbeeldend spel als de kinderen zonder ontwikkelingsproblemen. Het profiteren van hulp in de eenmalige diagnostieksituatie betekent echter ook dat, voor een langerdurend effect, doorgaande begeleiding van het spel nodig is. De kwaliteit en kwantiteit van de te geven ondersteuning bij het spel is mede afhankelijk van de mate waarin de negatieve spelgedragskenmerken bij de afname van de GOrS naar voren zijn gekomen. Mede op grond daarvan kan worden besloten tot het geven van extra aandacht aan het spel van een kind. Dit kan hetzij in de leefgroep, hetzij in de vorm van een individueel spelcontact buiten de leefgroep. In beide situaties zal in het behandelplan moeten worden verduidelijkt waar de extra spelaandacht naar uit zal gaan, naar de spelvormkenmerken, naar de spelgedragskenmerken, afzonderlijk of gezamenlijk. Voor de doelstellingsbepaling en de evaluatie daarvan kan gebruik worden gemaakt van de handleiding van de GOrS en de verzameltabel.

De gegevens waaruit blijkt dat beide onderzoeksgroepen overeenstemmen in de Positieve Kwalificaties roepen de gedachte op of daarvan gebruik kan worden gemaakt voor het beïnvloeden van de negatieve spelgedragskenmerken bij kinderen met ontwikkelingsproblemen. Bijvoorbeeld door de positieve spelgedragskenmerken meer expliciet in de vorm van voorbeeldgedrag te benadrukken in de begeleiding van het spel van het kind.

Op grond van de geconstateerde negatieve samenhang tussen Verbeeldend spel en tv-kijken lijkt de conclusie gewettigd dat kinderen met sociaal-emotionele problemen baat kunnen hebben bij méér spelen en mínder tv-kijken. Een van de algemene kenmerken van spel (Piaget, 1962), McCune-Nicolich, 1981, Neubauer, (1987) is immers dat het gepaard gaat

met activiteit, terwijl tv kijken weliswaar in mentale zin met actie gepaard gaat, maar in fysieke zin een passieve bezigheid is.

Vooraf bij die kinderen bij wie de meerduidelijkheid in het spel een probleem vormt, omdat zij vastzitten aan éénzelfde betekenis van een voorwerp of persoon, is het van belang te letten op de mate waarin die iconiciteit (letterlijkheid) nodig is. Met het toevoegen van indexicale elementen waarin het aspect van de letterlijkheid nog wel aanwezig is, maar in mindere mate, kan men een brug proberen te slaan naar meer symbolische elementen in het spel.

Zo zal een kind met een stoornis in het autistisch spectrum een kleurloos houten blok wellicht niet kunnen accepteren in de alsof-betekenis van kaas, maar kan een geel gekleurd blok wel geschikt zijn om die alsof-betekenis te accepteren. Zo zal telkens bekeken moeten worden hoeveel elementen uit de werkelijkheid erbij gehaald moeten worden, of kunnen worden weggelaten, om te kunnen verwijzen naar de realiteit zonder er identiek mee te zijn, terwijl de alsof-situatie gehandhaafd blijft.

#### *Verbaal-semantisch spel*

In dit onderzoek is duidelijk gebleken hoe zinvol het is om een aparte categorie voor talige spelvormkenmerken, het Verbaal-semantische spel, te onderscheiden. Daarmee is een nieuw accent toegevoegd, gericht op talige spelvormkenmerken, die in bestaande observatiesystemen niet als zodanig werden onderscheiden. Deze nieuwe categorie levert ook concrete werkpunten op voor de begeleiding van het spel.

Het onderzoeksgegeven dat de niet-klinische jongens zich in spel duidelijk taliger gedragen dan de niet-klinische meisjes is opvallend. Indien uit nader onderzoek zou blijken dat dit onderzoeksresultaat uitsluitend gekoppeld is aan de combinatie van spelhandelingen en taal, zou de Verbaal-semantische vaardigheid van de jongens in de vorm van specifieke programma's extra kunnen worden aangesproken. Met als doel te bewerkstelligen dat zij deze 'speelse' talige vaardigheid ook leren toepassen in situaties buiten het spel en zodoende leren meer verbaal te reageren in plaats van primair handelend.

De geconstateerde achterstand van de allochtone op de autochtone kinderen in Verbaal-semantisch spel kan in oefenprogramma's meer expliciet worden bewerkt. De achterstand komt vooral tot uiting in de rechtstreekse taaluitingen tijdens spelhandelingen. Deze verschillende taaluitingen vertonen de allochtone kinderen bij verbeeldend spel minder vaak dan de autochtone kinderen van beide onderzoeksgroepen. Aangezien de achterstand zowel de klinische als de niet-klinische allochtone kinderen betreft, vragen deze gegevens om inpassing

van spel in taalprogramma's in de hulpverlening, maar ook bijvoorbeeld in het onderwijs. Dergelijke programma's zouden van nut kunnen zijn voor de ontwikkeling van meer talig spel van allochtone kinderen.

De onderzoeksresultaten zijn in algemene zin aanleiding om te pleiten voor meer gerichte aandacht voor het spelgedrag van kinderen door zowel de ouders als beroepsopvoeders, inclusief leerkrachten, in respectievelijk de thuissituatie en de behandel-/onderwijssituatie. Hoewel de kinderen van de klinische onderzoeksgroep over gelijke spelvormkenmerken blijken te beschikken, moet niet verwacht worden dat deze buiten de observatiesituatie vanzelfsprekend gecontinueerd zullen worden, dat wil zeggen zonder specifieke begeleiding en hulp. Dit onderzoek bevestigt immers niet alleen de mogelijkheid van kinderen met ontwikkelingsproblemen om te profiteren van hulp, maar accentueert vooral ook hun behoefte aan hulp. Het is van belang dat zoveel mogelijk gebruik wordt gemaakt van bestaande hulpprogramma's op spelgebied en dat zo nodig nieuwe vormen worden ontwikkeld waarin rekening wordt gehouden met deze onderzoeksgegevens. Als doelstelling geldt daarbij het positief beïnvloeden, ook in preventief opzicht, van sociaal-emotionele problematiek.

*Verbeeldend spel is niet 'maar' spel. Het is een Teken van belang, bij kinderen mét en zónder ontwikkelingsproblemen.*

## **Desiderata voor vervolgonderzoek**

In dit empirisch onderzoek is gebleken dat het spelgedrag van kinderen met ontwikkelingsproblemen zowel overeenkomsten als verschillen vertoont met dat van kinderen zonder ontwikkelingsproblemen. Deze conclusie is getrokken aan de hand van observaties van kinderen waarbij gebruik is gemaakt van een gestructureerde spelobservatiemethode. Het zou interessant zijn om een eenzelfde vraagstelling te onderzoeken a) met behulp van een ongestructureerde observatiesituatie en b) waarin het geven van hulp door de observator aan het kind ontbreekt. Op die manier zou duidelijk kunnen worden of een verschil in de manier van observeren ook verschillen in spelgedragingen oplevert en zo ja, welke.

Aangezien dit onderzoek zich heeft beperkt tot de spelvorm- en spelgedragskenmerken van spel zou vervolgonderzoek gedaan kunnen worden naar eventuele verschillen tussen kinderen met en zonder ontwikkelingsproblemen, wat betreft de inhoud van het spel. Daarmee zou een bijdrage geleverd kunnen worden aan een verdere beantwoording van de centrale onderzoeksvraag die uitgangspunt voor dit onderzoek vormde.

Van het spelgedrag zijn in dit onderzoek de waarneembare spelkenmerken gescoord van zowel Verbeeldend spel als Niet-Verbeeldend spel. Vele vragen blijven zich voordoen die betrekking hebben op de complexiteit van de processen gedurende de momenten dat verbeelding zich voordoet in het spel van kinderen. Neurologisch onderzoek, bestaande uit het registreren van de hersenactiviteit tijdens spel, zou aanvullende informatie kunnen geven over wat zich op cerebraal niveau afspeelt op momenten dat er sprake is van Niet-Verbeeldend spel of Verbeeldend spel.

In hoeverre de talige ontwikkeling van jongens en meisjes samenhangt met de spelontwikkeling is een ander belangrijk aandachtsgebied, mede gezien het in dit onderzoek geconstateerde verschil in talig spelgedrag tussen de niet-klinische jongens en meisjes.

In aansluiting op het pleidooi dat in deze studie wordt gehouden voor het opvatten van spel als een Peirceaans tekensysteem is verder onderzoek op zijn plaats naar de verhouding tussen íconiciteit, índexicaliteit en symboliek van de spelbeelden en wel bij verschillende leeftijdsgroepen. De uitkomsten van een dergelijk onderzoek zouden niet alleen informatie kunnen geven over de mate waarin deze vormen van be-teken-en voorkomen maar ook over het ontwikkelingsverloop.

Uiteindelijk zal verder onderzoek, in welke vorm dan ook, gericht moeten zijn op optimalisering van de spelontwikkeling, die kinderen de kans geeft adequaat om te gaan met de niet aflatende emotionele en cognitieve informatiestroom vanuit de dagelijkse leefwereld.

## Samenvatting

In de Inleiding van dit proefschrift wordt gesteld dat een goed verlopende spelontwikkeling van belang is voor de algehele ontwikkeling van het jonge kind en een protectieve factor vormt in de opvoedingssituatie. Dit geldt zowel voor kinderen bij wie de ontwikkeling normaal verloopt als voor kinderen bij wie dat niet het geval is. Aandacht voor het spel heeft een preventieve én curatieve betekenis. Terwijl in het verleden de sociaal-emotionele ontwikkeling van het spel centraal stond is de laatste tijd meer aandacht gekomen voor de met cognitie verwante vaardigheden, aangeduid met het begrip 'Theory of Mind'.

Veel aandacht is ook altijd uitgegaan naar de inhoud van het spel, terwijl de laatste jaren meer wetenschappelijk onderzoek wordt verricht naar de aard en kwaliteit van het spel. Onderzoek naar verbeeldend spel, als onderscheiden spelvorm, neemt een aparte plaats in. De verschillende theoretici hebben geen eenstemmig oordeel over het al dan niet meta-representatief zijn van verbeeldend spel. Voortgang van het wetenschappelijk onderzoek is dan ook van belang.

De verschillende accenten in de theorievorming rondom spel komen in dit proefschrift in het eerste deel aan bod, uitmondend in een voorstel om een bestaand algemeen theoretisch concept, te weten dat van de semiotiek (de leer van het tekensysteem) toe te passen op het verschijnsel spel. Het doel daarvan is het creëren van een nieuwe visie op spel, die nieuwe aanknopingspunten biedt voor observatie en behandeling van het spel.

In hoofdstuk 1 *Vormkenmerken van verbeeldend spel* wordt benadrukt dat het voor kinderen van belang is fantasie en werkelijkheid goed te kunnen onderscheiden. Vooral in de huidige tijd die kinderen zo intensief confronteert met virtualisering van de werkelijkheid. De meningen van vooraanstaande theoretici op het gebied van spel door de eeuwen heen worden weergegeven, te beginnen bij de Griekse beschaving waar verschillend gedacht werd over het nut van 'mimesis', ofwel verbeelding, in spel. Uit een korte rondgang door de late Middeleeuwen blijkt dat er maar zelden tijd was voor kinderspel, dat veelal als tijdverspilling werd gezien. In het daaropvolgende tijdperk komt men juist op voor het belang van spel voor de ontwikkeling van een kind, al blijken de meningen over het nut ervan wel te verschillen. Diverse theorieën met elk een eigen accent worden vervolgens uitgewerkt, variërend van 'spel als recapitulatie', tot 'spel als fictie', met telkens de werkelijkheid als achtergrond.

Na een voornamelijk inhoudsgerichte oriëntatie op het spel is er momenteel een oriëntatie op de vormkwaliteit van het spel met aandacht voor de cognitieve ontwikkeling, de interactionele en de sociale mogelijkheden die het spel biedt. Van het kind met ontwik-

kelingsproblematiek wordt verondersteld dat het een wezenlijk ander spel laat zien dan het gewone kind. Deze veronderstelling is uitgangspunt voor het empirisch onderzoek dat in deel 2 wordt beschreven.

In hoofdstuk 2 *Het begrip 'Verbeelding' in historisch perspectief* wordt aangegeven hoe verschillend gedacht werd en wordt over vorm- en inhoudsaspecten van verbeelding. De ideeën van filosofen, kunstenaars en menswetenschappers door de eeuwen heen kunnen in drie groepen worden onderverdeeld: zij die waarschuwen voor de verbeelding, zij die de kracht van verbeelding benadrukken en zij die oog hebben voor zowel de kracht als het gevaar van verbeelding. Volgens de eerste groep werkt verbeelding slechts afleidend van de ware zijnsvormen of de 'Ideeënwereld', hetgeen verwerpelijk is. Vertegenwoordigers van de tweede groep geven aan de 'mimesis', ofwel de uitbeelding van het waargenomene, een vernieuwende, creatieve betekenis. Oog hebben voor zowel het gevaar als de kracht van de verbeelding klinkt door in de visie van diegenen die zowel de heilzame werking van de verbeelding benutten in behandelingsvormen alsook oog hebben voor de verleidelijke, afleidende kant van verbeelding, die chaotiserend kan werken.

Als mijn mening breng ik naar voren dat in spel met de beleving van de werkelijkheid kan worden geëxperimenteerd, mits aan de vormkenmerken van spel voldoende aandacht wordt besteed, zodat de verbeelding niet geheel losraakt van de werkelijkheid.

Hoofdstuk 3 *Spel en semiotiek* handelt over de mogelijkheid om spel op te vatten als een semiotisch verschijnsel, een tekensysteem vol betekenis. Semiotiek is de wetenschap die zich bezighoudt met de bestudering van tekensystemen. De verschillende opvattingen die zich in de loop der eeuwen hebben voorgedaan over het verschijnsel 'teken' worden behandeld. De speltheorievorming is tot nu toe vooral geïnspireerd geweest door de psycholinguïstisch georiënteerde semiologische benadering van Ferdinand de Saussure (1857-1913). In diens opvatting is het teken te beschouwen als een eenheid van een bepaalde vorm, de betekenaar ('signifiant') en een bepaalde betekenis, het betekende ('signifié'). Het gaat daarbij om een dichotome tekenopvatting, in de lijn van het Cartesiaanse bipolaire denken.

Als vernieuwend voor het proces van betekenisverlening zoals dat in het spel plaats vindt, wordt de semiotiekopvatting toegelicht van de Amerikaanse filosoof Charles Sanders Peirce (1839-1914) die, als pragmaticus, benadrukte dat betekenissen hun oorsprong vinden in handelingen en daaraan gekoppeld zijn. De verbinding tussen betekenisverlening in spel en spelend handelen is essentieel en de kwaliteit van de alsof-handeling bepaalt in sterke mate de kwaliteit van het spel. Vandaar dat het Peirceaans tekensysteem zich goed leent voor toepassing op het verschijnsel spel.



De semiotiek-opvatting van Peirce is een trichotoom concept, dat te herleiden is tot drie zijnswijzen die zich in een dynamische relatie tot elkaar verhouden.: 'Firstness', de mogelijkheid tot betekenisverlening, 'Secondness', de actuele betekenisverlening en 'Thirdness', de algemeen geldende regel. Ook het teken zelf kan weer in drie niveaus worden onderscheiden te weten 'icon', 'index' en 'symbool'. Met behulp hiervan kan worden verduidelijkt hoe de betekenisverlening zich in het spel van kinderen ontwikkelt of op welk niveau deze ontwikkeling eventueel stagneert, wat van belang is voor het kiezen van de juiste behandelingsvorm. Het gegeven dat kinderen in deze tijd overstelpt worden met letterlijke, iconische beelden vanuit de virtuele wereld, kan van negatieve invloed zijn op de ontwikkeling van hun vermogen tot symbolische expressie. Verondersteld kan worden dat het toenemend eenzijdig gebruik van iconische tekens ertoe leidt dat met name jonge kinderen steeds minder indexicale en symbolische tekens in hun spel gaan vertonen. Daardoor vermindert de variatie in het vormgeven van de meerduidige betekenisverlening in het spel, hetgeen ten koste gaat van de kwaliteit van verbeeldend spel.

Rekening houdend met deze nieuwe semiotische oriëntatie en visies van andere speltheoretici wordt verbeeldend spel in dit proefschrift op een andere dan de gebruikelijke wijze, schematisch in beeld gebracht, waarbij het bestaande schema van Vermeer is aangevuld met de kernpunten uit de semiotische visie van Peirce.

Hoofdstuk 4 *Nieuwe accenten in de formele spelanalyse* geeft een overzicht van de visie van diverse speltheoretici op het al dan niet meta-representatieve karakter van doen-alsof spel. Middels spel kan ook een jong kind zich verplaatsen in de wensen, gedachten en bedoelingen van zichzelf en anderen. Vanuit die gedachtegang wordt betoogd dat verbeeldend spel meta-representatief is qua spelvorm maar niet qua spelinhoud.

De trichotome tekenopvatting van Peirce biedt nieuwe mogelijkheden om gedifferentieerder naar de vormen van representatie en betekening in verbeeldend spel te kijken. In het verlengde daarvan wordt ervoor gepleit om de term 'Symbolisch spel' als overkoepelende term te vervangen door 'Verbeeldend spel', vanuit de Peirceaanse gedachte dat 'Symbolisch spel' één van de drie mogelijkheden is waarin 'Verbeeldend spel' zich manifesteert.

Verbeeldend spel is tevens een wijze van spelen die bevorderlijk is voor het ontwikkelen van hypothetisch denken, door Peirce aangeduid met de term 'abductie'. Het verbeeldend spel met zijn onvoorspelbaarheden wat betreft vorm en inhoud, biedt een mogelijkheid tot 'gissend denken', waarmee abductief denken kan worden omschreven. Als zodanig is verbeeldend spel een belangrijk oefenveld voor het ontwikkelen van een 'Theory of Mind' en een variant op het deductieve en inductieve redeneren.

In het tweede deel van dit proefschrift wordt verslag gedaan van een empirisch onderzoek naar de spelkenmerken van (Niet)-Verbeeldend Spel van jonge kinderen, met en zonder ontwikkelingsproblemen.

In Hoofdstuk 5 *De opzet van het onderzoek* wordt allereerst toegelicht welke auteurs inspiratiebron waren voor het doen van dit onderzoek. Daarna volgt een beschrijving van de onderzoeksopzet, de onderzoeksgroepen en de onderzoeksmiddelen die gebruikt zijn ter beantwoording van de centrale onderzoeksvraag:

*"Wordt het veronderstelde verschil in spelkenmerken van (Niet)-Verbeeldend spel tussen kinderen met en zonder ontwikkelingsproblematiek ondersteund vanuit empirisch onderzoek, en zo ja, waaruit bestaat het verschil"?*

De additionele onderzoeksvragen luiden:

- a) Spelen de factoren leeftijd, sekseverschil en etnische achtergrond een rol bij de eventueel gevonden verschillen in spelkenmerken tussen beide onderzoeksgroepen en zo ja, welke?
- b) Is er verband tussen spelkenmerken en gedragsproblematiek?

De centrale onderzoeksvraag is enerzijds gebaseerd op de visie dat een kind-in-behandeling vanwege ontwikkelingsproblematiek een gebrekkiger spelvorm vertoont dan een kind zonder behandelingsnoodzaak. Anderzijds ondersteunt langdurige klinische ervaring van de onderzoeker deze veronderstelling. De additionele onderzoeksvragen specificeren de centrale onderzoeksvraag.

Het gaat om een exploratief onderzoek dat gericht is op het onderzoeken van de veronderstelling of en in hoeverre spelkenmerken van jonge kinderen van elkaar verschillen en mede de kwaliteit van het spel bepalen.

Twee onderzoeksgroepen hebben meegewerkt, te weten een groep van 45 drie- tot vijfjarige kinderen die op een medisch kleuterdagverblijf (MKD) zijn geplaatst voor behandeling van ontwikkelingsproblemen, de klinische groep, en 45 'gewone' kinderen van dezelfde leeftijdsgroep die peuterspeelzalen of een gewone basisschool bezoeken, de niet-klinische groep. Naast enkele vragenlijsten, waaronder de CBCL, is gebruik gemaakt van de Gestructureerde Orthopedagogische Spelobservatiemethode, de GOrS.

In hoofdstuk 6 wordt de ontwikkeling en totstandkoming van de GOrS besproken. Deze spelobservatiemethode bestaat uit vier vaste onderdelen, te weten Spel met wereldmateriaal, Neutraal Rollenspel (winkelspel), Individueel thematisch rollenspel en Spel met water en zand. Ten dienste van het onderzoek is een spelcategorieënsysteem ontwikkeld, aan de hand waarvan daartoe getrainde codeurs de op video vastgelegde observatiegegevens

hebben gescoord. De betrouwbaarheid van de GOrS is vastgesteld aan de hand van de interbeoordelaarovereenstemming en blijkt te variëren van 'moderate' tot 'substantial'. Bij het vaststellen hiervan is een onderscheid gemaakt tussen de hoofdcategorieën Niet-Verbeeldend spel / Verbeeldend spel en Specificaties / Kwalificaties. Van de eerste twee zijn de gegevens met de methode van time-sampling verzameld. Van de laatste twee, alsmede van het GOrS-onderdeel Neutraal rollenspel, is dat gebeurd met de methode van event-sampling. Wat de begripsvaliditeit betreft is in dit onderzoek op voldoende wijze voldaan aan de eisen van helderheid, uitputtendheid en uitsluitendheid.

Hoofdstuk 7 behandelt *de resultaten* van het onderzoek. Wat de centrale onderzoeksvraag betreft blijken de beide onderzoeksgroepen verrassend genoeg vrijwel geen verschillen te vertonen in de spelvormkenmerken. Die zijn er wel tussen beide onderzoeksgroepen in de spelgedragskenmerken. Een analyse van de overeenkomsten van de spelvormkenmerken geeft aan dat van Niet-Verbeeldend spel de subcategorie Functioneel spel het meest voorkomt. Van Verbeeldend spel komt Doen-alsof spel tweemaal zo vaak voor als Verbaal-semantic spel. Daaruit volgt dat zowel in de klinische als de niet-klinische groep het spel meer een handelend dan een talig karakter heeft.

De verschillen in spelgedragskenmerken blijken zich duidelijk te manifesteren bij het GOrS-onderdeel Neutraal rollenspel en bij de Specificaties en Negatieve Kwalificaties. Bij het Neutraal rollenspel is gelet op het wel of niet zelfstandig kunnen spelen en de mate waarin gebruik is gemaakt van hulp door de onderzoeker. De kinderen zonder ontwikkelingsproblemen gedragen zich in deze spelvorm zelfstandiger dan de kinderen met ontwikkelingsproblemen, terwijl de laatsten meer gebruik maken van hulp dan de kinderen *z*onder ontwikkelingsproblematiek.

In zijn algemeenheid maakt de klinische groep vaker gebruik van voorbeeldgedrag en vertoont ze ook vaker negatieve spelgedragskenmerken dan de niet-klinische groep.

Wat de eerste additionele onderzoeksvraag betreft: er blijken nauwelijks *verschillen tussen de leeftijdsgroepen* in spelvorm- en spelgedragskenmerken van beide onderzoeksgroepen. Bij zowel de driejarigen als de vijfjarigen van de klinische groep komt slechts één spelvormkenmerk vaker voor dan bij de niet-klinische groep. Wat *sekseverschillen* betreft blijkt dat van de niet-klinische groep de jongens significant meer Doen-alsof spel en Verbaal-semantic spel vertonen dan de meisjes. Bij het Neutrale rollenspel is ook *sekseverschil* gevonden in de spelgedragskenmerken. Over de gehele groep bekeken hebben de jongens vaker hulp nodig dan de meisjes. Wat de *etnische achtergrond* betreft manifesteren de *allochtone* kinderen significant minder talig (Verbaal-semantic) spel dan de *autochtone*

kinderen. Dit verschijnsel doet zich zowel voor in de klinische als in de niet-klinische groep. De *allochtone kinderen* spelen het Neutrale rollenspel minder vaak zelfstandig en maken ook vaker gebruik van hulp.

Wat de tweede additionele onderzoeksvraag over *de samenhang tussen spelkenmerken en gedragsproblematiek* betreft:

Een hoge probleemgedragscore hangt negatief samen met Verbeeldend spel: naarmate er meer verbeeldend wordt gespeeld is er minder sprake van gedragsproblematiek, Dit geldt in het bijzonder voor geïnternaliseerde problematiek, met als specifieke factoren angstig gedrag en somatische problemen.

Naarmate kinderen meer Verbeeldend spel laten zien bij de GOrS-afname is er meer positief spelgedrag in de thuissituatie. Het laatste gaat eveneens samen met een afname van gedragsproblematiek.

Wanneer in het Neutrale Rollenspel meer gebruik wordt gemaakt van hulp, of spelgedrag vaker afwezig blijft, doet zich meer Internaliserende en Externaliserende gedragsproblematiek voor. Naarmate kinderen vaker onmiddellijk imiteren vertonen ze meer gedragsproblemen in tegenstelling tot de kinderen met uitgesteld imitatiegedrag. Positieve spelgedragingen gaan samen met minder gedragsproblematiek, terwijl bij kinderen met veel Negatieve spelgedragingen er juist sprake is van meer gedragsproblematiek.

De kinderen van de klinische groep spelen thuis minder Fantasiespel dan de niet-klinische kinderen. Zij doen minder vaak aan creatieve activiteiten en zij besteden meer tijd aan tv kijken dan de niet-klinische kinderen. In het algemeen beoordelen de ouders van de klinische kinderen het spelgedrag negatiever dan de ouders van de niet-klinische kinderen. Het gaat daarbij vooral om de kwaliteit, concentratie, lengte, variatie en het sociale karakter van het spel.

In hoofdstuk 8 *Discussie* worden eerst de onderzoeksopzet en de onderzoeksmiddelen kritisch besproken. Het creëren van de nieuwe spelcategorie 'Verbaal-semantisch spel' blijkt een zinvolle differentiëring binnen Verbeeldend spel. Hiermee wordt het talige aspect van spel duidelijker onderscheiden.

Bij het bespreken van de resultaten komt naar voren dat de geconstateerde overeenkomsten in spelvormkenmerken in plaats van de veronderstelde verschillen, een bemoedigende conclusie is. Uit het onderzoek blijkt immers dat kinderen met ontwikkelingsproblemen die gebruikmaken van hulp, eenzelfde niveau van spelvormkenmerken behalen als de kinderen zonder ontwikkelingsproblemen. Dat is extra belangrijk omdat een hoger niveau

van verbeeldend spel samengaat met minder gedragsproblemen. De verschillen zijn vooral gevonden in de spelgedragskenmerken.

Dit empirisch onderzoek heeft met name duidelijk gemaakt dat kinderen met ontwikkelingsproblemen niet alleen behoefte hebben aan hulp maar dat het gebruikmaken van de geboden hulp leidt tot een niveau van spelvormkenmerken dat overeenkomt met dat van de kinderen zonder ontwikkelingsproblematiek. De geconstateerde verschillen in spelgedragskenmerken kunnen concrete aanknopingspunten vormen voor de begeleiding van het gedrag tijdens spel.

In de *Desiderata* wordt gepleit voor het betrekken van neurologische gegevens bij verder onderzoek naar Verbeeldend spel, voor het combineren van gegevens over de spelinhoud met die van de spelvorm, voor nader onderzoek naar mogelijke verschillen in de talige kenmerken van het spel van jongens en meisjes, voor het beschouwen van het verschijnsel spel als een Peirceaans, trichotoom tekensysteem, alsmede voor nader onderzoek naar de verhouding tussen iconische, indexicale en symbolische tekens in het spel van het kind.

## Summary

In the *Introduction* of this thesis, titled 'Strength and Power of Play and Imagination' is stated that, according to play theory, well developed play is essential for the overall development of the young child. As such it forms a protective factor in the education of children with a normal as well as with a deviant development. Therefore, special attention to play is considered to be both preventive and curative.

In the past the focus was on the social-emotional aspect of play. More recently, cognition-related skills as indicated by the concept 'of Theory of Mind', became more important. In play research much attention used to be paid to the content of play, but nowadays the spotlight is more on the nature and quality of play. Research on *pretend play*, as a particular form of it, takes a special role. Theorist's opinions about the meta-representative character of pretend play differ. That is one of the reasons why research on the formal aspects of pretend play should be continued.

The different accents in play theory are treated in Part I, culminating in the proposal to apply the concept of 'Theory of Signs' of the American philosopher Charles Sanders Peirce to the phenomenon of play. Considering play in that perspective may offer new opportunities for play-diagnosis and play-treatment.

Chapter I *Formal aspects of pretend play* underlines the importance of children's ability to make a clear distinction between fantasy and reality. Especially nowadays, where children are so intensely confronted with virtualisation of reality. The views of prominent play-theorists throughout the ages are reflected, starting with the Greek philosophers and their different opinions about the meaning of 'mimesis' or imagination in play. A short tour throughout the late Middle Ages shows how seldom people were interested in play as this was usually considered as a waste of time. In the following period interest for play and its importance for the development of children was increased, each with their different ideas about the real benefit of it. Various theories with their own emphasis from 'play as recapitulation' to 'play as fiction', all of them with everyday reality as a background.

Special attention for play started in the 1940s and 1950s with orientation on content, followed by a form oriented analysis of play in regard to its cognitive, interrelational and social aspects thereof. The child with developmental problems is supposed to exhibit ways of playing unlike those of the normal child. This supposition has been the starting-point for the empirical investigation, described in part 2.

Chapter 2 *The concept of 'Imagination' in historical view* deals with the different ways of thinking about the form and content of imagination. The ideas of philosophers, artists and

human scientists throughout the ages can be subdivided into three groups: those who warn against imagination, those who underline the strength of imagination and finally those who have an eye for both the power and danger of imagination. The first group considers imagination as leading away from the 'World of Ideas', which is reprehensible. Those of the second group are convinced of the creative, renewing sense of 'mimesis', the representation of reality. The third group acknowledges the healing power of imagination as well as its seductive side, resulting in chaos.

In my opinion play is a special field in which children are able to experiment adequately with their own feelings, provided the formal aspects of play are preserved in such a way that the connection between fantasy and reality can be maintained.

Chapter 3 *Play and semiotics* deals with the possibility to consider play as a semiotic phenomenon, a sign system full of meaning. Semiotics is the science that studies sign systems. The different views about the phenomenon 'sign' during the ages are covered. Play theories up till now have mainly been inspired by the psycholinguistic oriented semiological approach of Ferdinand de Saussure (1857-1913). He considered the sign as a unit of a special form, the signifier ('signifiant') and a special sense, the signified ('signifié'). His view is dichotomic fitting in the Cartesian bipolar way of thinking.

The semiotic ideas of the American philosopher Charles Sanders Peirce (1839-1914) are presented as a new and helpful view of the semiotic process in play. In his pragmatism he underlined that meaning originates in acts to which it is connected. The connection between semiosis in play and play-acting is essential and the quality of the 'as-if' way of acting influences strongly the quality of play itself. That is the reason why the sign-system of Peirce is considered appropriate to explain the phenomenon of play.

The semiotic view of Peirce is a trichotomic concept. It can be reduced to three ontological levels that are interrelated in a dynamic way. These levels are: 'Firstness', the potential meaning of a sign, 'Secondness', the actual, individual meaning that is given to the sign-object and 'Thirdness', the overall accepted meaning of the sign. The sign itself can also be divided into three levels, the 'iconic', 'indexical' and 'symbolic' level. This distinction helps to clarify the development of semiosis in children's play and the level at which their development stagnates, which is important in choosing the correct treatment. The fact that nowadays children are overwhelmed by the literal, iconic images of virtual reality, may have a negative influence on the development of their potential for symbolic expression. The assumption is that the increasing one-sided use of iconic signs in pretend play will induce, especially in young children, a decreasing use of indexical and symbolic signs. This will lead to a lesser

variation in expressing multiple meaning in play, at the cost of the quality of imaginative play.

Taking into account this new semiotic approach and views from other play-theorists, a new schematic view on imaginative play is constructed, in which the schema of Vermeer (1955) is supplemented with the essence of the semiotic ideas of Peirce.

Chapter 4 *New accents in the formal analysis of play* gives a survey of the vision of several play theorists regarding the question whether imaginative play can be considered a meta-representative phenomenon. In play even a young child is able to deal with the desires, thoughts and intentions of itself and other people. In my view, pretend play can be considered as meta-representative as far as the formal aspects are concerned but not in relation to the content of play.

The trichotomic view of Peirce offers new ways of considering different forms of representation and semiosis in imaginative play. As a consequence the global term 'symbolic play' should be replaced by 'imaginative play', inspired by the Peircean idea that 'symbolic play' is only one of the three possible manifestations of 'imaginative play'.

Imaginative play is also considered as beneficial to a hypothetical way of thinking, qualified by Peirce as 'abductive'. Imaginative play, with its unpredictable possibilities concerning the form and content of play, offers a potential for 'hypothetical thinking' which is the essence of the abductive way of thinking. As such, imaginative play is of great importance for the development of a 'Theory of Mind' and can be distinguished from a deductive and inductive way of thinking.

The second part of this thesis deals with the empirical investigation about the play attributes of (Non)-Imaginative play of young children, with and without developmental problems.

Chapter 5 *The research design* starts by explaining which authors provided the inspiration for this empirical investigation, followed by a description of the design, the research groups, the observation instrument and the questionnaires that were used for answering the central question of research: "*Does empirical research sustain the assumption that differences in play attributes of (non)-imaginative play occur between children with and without developmental problems, and if so, of what do these differences consist*"?

The additional research questions are:

- a) Do the factors of age, gender and ethnical background play a role in the eventually discovered differences in play attributes between the two research groups, and if so, to what extent?



b) Is there a correlation between play attributes and behavioural problems?

The central research question is based upon the view that children who are treated because of developmental problems, show a defective way of playing, compared to children who do not need treatment. This assumption is supported by lengthy clinical experience of the investigator.

Two research groups participated in this investigation, a group of 45 three- to five-year-old children of a medical day care centre where they are treated for developmental problems (the clinical group), and 45 'normal' children of the same age group in day care centres and normal primary schools (the non-clinical group). Their play was investigated by means of a Structured Orthopedagogical Method for Play Observation (the GOrS) and by some questionnaires. Behavioural problems were studied with the CBCL.

In chapter 6 the development and accomplishment of this method of observation is reviewed. The method consists of four regular elements: World-play, Neutral role play (play shopping), Individual thematic play and Play with sand and water. For the purpose of this investigation a special category-system was developed, that was used by the trained encoders to score the video-registered data. The interreliability of the four main categories of the GOrS (Non-Imaginative play, Imaginative play, Specifications and Qualifications) varied from 'moderate' to 'substantial'. The data on three of the elements of the GOrS were gathered by coding 7-second units (time-sampling). For neutral role play, this has been realised by coding whole play fragments (event-sampling). Concerning the validity of the GOrS this research has met the requirements of transparency, completeness and exclusiveness.

Chapter 7 is dealing with the *Results* of this investigation. Surprisingly, in respect of the central research question, no differences between the two groups were found in the formal play attributes. However, there were significant differences in the behavioural play attributes between the clinical and non-clinical group.

Analysing the similarities on the formal play attributes, it is apparent that in both groups the subcategory functional play (a form of non-imaginative play) occurs most frequently. Of imaginative play it is the subcategory pretend play that occurs twice as much as verbal-semantic play. This means that both in the clinical and non-clinical group play has a more active than linguistic character.

The differences in the behavioural play attributes are most obviously demonstrated in the neutral role play and in the specifications and negative qualifications. In the neutral role play the observation focused on whether children were able to play independently as well as on the amount of help they used, as provided by the investigator. The children without

developmental problems proved to play more autonomously than those with developmental problems. The latter made significantly more use of help from the investigator than the non-clinical children.

Moreover, the clinical group utilised more model behaviour and exhibited more negative behavioural play attributes than the non-clinical group.

As to the first additional question of research about determining factors of age, gender and ethnical background: There were hardly any *differences in ages* for both formal play attributes and behavioural play attributes. As to *gender differences*, the boys of the non-clinical group manifested more pretend play and verbal-semantic play than the girls of the same group. In neutral role play, we found that in both the clinical and non-clinical group boys needed more help than the girls. About the ethnical background: in both groups the *immigrant children* showed significantly less linguistic (verbal-semantic) play behaviour than the *indigenous children*. The *immigrant children* behaved less autonomously in the Neutral role play and profited more often from help.

As to the second additional question of research about the correlation between play attributes and behavioural problems: A high score of problematic behaviour correlated negatively to imaginative play: more Imaginative play led to less behavioural problems. This counts especially for internalising behaviour, and for the specific factors 'anxiety' and 'somatic problems'.

The more often children demonstrated imaginative play, as measured by the GOrS, the more often they showed positive play behaviour at home, hand in hand with less behavioural problems.

When, during the neutral role play the children utilised more help or when play behaviour was absent, there was more internalising and externalising problematic behaviour. Children who directly imitated more showed more problematic behaviour than children who exhibited more delayed imitation. Positive play behaviour correlated with less behaviour problems, while children with a lot of negative play attributes manifested more problems.

The children of the clinical group practised fantasy play at home less than the non-clinical children. The first ones also spent less time on leisure activities and more time on watching television than the non-clinical children. Generally speaking, the parents of the clinical children judged the play behaviour of their children in a more negative sense than the parents of the non-clinical children as to quality, concentration, length, variation and social character.

In the first part of chapter 8 *Discussion* the research design and the research instruments are critically examined. The creation of the new play category 'verbal-semantic play' is considered to be a meaningful differentiation within imaginative play.

In discussing the results of this study, it appears that the established similarities in formal play attributes instead of the presupposed differences, are an encouraging conclusion. This investigation illustrates clearly that children with developmental problems, by utilising help, are able to reach the same level of *formal* play attributes as the children without developmental problems. This is of special importance because a higher level of imaginative play coincides with less behavioural problems. The differences were mainly found in *behavioural* play attributes. The data in individual play observations with the GOrS may offer concrete starting points for assisting children in their play, when needed.

Lastly, some *Desiderata* are discussed. As a direct consequence of this study, a plea is made to combine data about the content of play with its formal aspects. Relating neurological findings to ongoing research of imaginative play might open up a fruitful new field. Further research is also needed on the differences in the linguistic characteristics of the play of boys and girls. And finally, it seems warranted to consider play as a Peircean, trichotomic sign-system, as well as to further investigate the relative importance of iconic, indexical and symbolic signs in the play of the child.

## Sommaire

Dans *l'Introduction* de cette dissertation, intitulée *Jouer, Imaginer: Atouts et Limites*, on remarque qu'une bonne capacité à jouer est importante pour le développement global de l'enfant et constitue un élément protecteur dans l'éducation. Ceci vaut aussi bien pour le développement normal que déviant. Accorder une attention particulière au jeu a une portée préventive et curative. Tandis que dans le passé l'aspect socio-émotionnel était dominant, ces derniers temps l'accent s'est dirigé vers les capacités liées à la cognition, qualifiée par le concept de la 'Théorie de l'Esprit'.

Bien que le contenu du jeu ait habituellement attiré l'attention, la recherche scientifique se dirige à présent aussi vers la nature et la qualité du jeu. Dans ce domaine la recherche sur le Jeu d'imagination occupe une place particulière. Les théoriciens ne s'accordent pas tous au sujet du caractère méta-représentatif du Jeu d'imagination. C'est également pourquoi il est important de poursuivre la recherche scientifique dans ce domaine.

Les différents aspects de la théorisation du jeu sont traités dans la première partie de cette dissertation. Ils permettent de proposer une application au phénomène du jeu d'un concept théorique déjà existant : celui de la sémiotique (la théorie des signes). L'objectif est de créer une nouvelle façon de considérer le jeu qui offre de nouveaux points de départ pour l'observation et l'analyse du jeu.

Dans le chapitre I, *Les Attributs formels du jeu d'imagination*, on souligne l'importance pour les enfants de pouvoir discriminer correctement l'imaginaire et la réalité. Ceci est particulièrement valable aujourd'hui puisque les enfants sont très fortement confrontés à la 'virtualisation' de la réalité.

Les avis des théoriciens les plus importants dans le domaine du jeu sont examinés à travers les siècles. On commencera par la civilisation grecque pour laquelle le bénéfice de la *mimésis*, ou imagination dans le jeu, était diversement envisagé. Une brève incursion dans le Haut Moyen-Age montre qu'il n'y avait guère de temps pour le jeu infantile et que, le plus souvent, on le considérait comme une perte de temps. A l'époque suivante, au contraire, cette vision du jeu et du développement de l'enfant est rompue, même si les opinions divergent encore. Plusieurs théories, chacune avec leurs aspects spécifiques, sont élaborées. Avec toujours la réalité en arrière-plan, elles vont du 'jeu comme récapitulation' au 'jeu comme fiction'.

L'orientation actuelle quant aux Attributs formels du jeu se concentre sur les possibilités du jeu dans le domaine du développement cognitif, interactionnel et social. On suppose que les

enfants qui présentent des problèmes développementaux et les enfants normaux jouent différemment. Cette supposition est le point de départ de l'enquête empirique décrite dans la deuxième partie de cette dissertation.

Dans le chapitre 2, *Le concept d'imagination dans une perspective historique*, il s'agit des différents aspects formels et du contenu de l'imagination. Les points de vue des philosophes, artistes et spécialistes des sciences humaines à travers les siècles sont divisés en trois groupes: ceux qui mettent en garde contre l'imagination, ceux qui en soulignent les atouts et ceux qui observent à la fois les atouts et le danger de l'imagination. Pour les premiers, l'imagination détourne d'une appréhension des 'manières d'être' ou du 'monde des idées', ce qui est blâmable. Les représentants du deuxième groupe attribuent à la *mimesis* une nouvelle signification, renouvelante, créatrice. Les atouts et les dangers de l'imagination restent présents pour ceux qui, d'une part utilisent l'effet bienfaisant de l'imagination dans les méthodes de traitement, et d'autre part ne perdent pas de vue le côté séducteur de l'imagination et de son caractère chaotique possible.

En ce qui me concerne, j'affirme qu'en jouant les enfants peuvent tester leur propre vision de la réalité, pourvu que l'attention soit suffisamment portée vers les Attributs formels du jeu, de sorte que l'imagination reste liée à la réalité.

Le chapitre 3, *Jeu et sémiotique*, traite de la possibilité de concevoir le jeu comme un phénomène sémiotique, c'est-à-dire comme un système de signes, porteur de nombreuses significations. La sémiotique est la science qui s'occupe de l'étude des systèmes de signes. Les différentes opinions qui se sont manifestées à travers les siècles quant au phénomène du 'signe' sont décrites. La formation de la théorie ludique jusqu'à présent, a uniquement été inspirée par les idées sémiologiques, de type psycholinguistique de Ferdinand de Saussure (1857-1913). Pour lui, le signe peut être considéré comme une unité d'une certaine forme, 'le signifiant', avec une certaine signification, 'le signifié'. Il s'agit, ici, d'une conception dichotomique, tout comme la pensée Cartésienne bipolaire.

Novatrice pour la notion de signification, entre autre dans sa manifestation à travers le jeu, la conception sémiotique différente du philosophe Américain, Charles Sanders Peirce (1839-1914) est éclaircie. En tant que pragmaticien, il soulignait que les significations proviennent d'actions et y sont étroitement liées. Le lien entre la signification ludique et les actes des joueurs est essentiel et la qualité de l'acte de 'faire-semblant' influence fortement la qualité du jeu. C'est pourquoi le système sémiotique de Peirce se prête si bien à une application au phénomène du jeu.

La conception sémiotique de Peirce est trichotomique. Il distingue trois manières d'être: Priméité (Firstness), la possibilité de signifier, Sécondéité (Secondness), ce qui existe actuellement et Tiercéité (Thirdness), la règle qui gouverne la réalité quotidienne. Le signe est également une triade à trois niveaux *icône*, *indice* et *symbole*. Grâce à cette conception, se trouve clarifiée la façon dont la signification du jeu infantile se développe, et, éventuellement en outre à quel niveau stagne ce développement. Ceci est important pour choisir le traitement approprié. Le fait que les enfants soient aujourd'hui envahis d'images littérales, iconiques, du monde virtuel, peut avoir une influence négative sur leur capacité à former des images symboliques. Ceci conduit à la supposition selon laquelle un large emploi de signes iconiques conduit à une moindre manifestation de signes indicateurs et symboliques. Tout cela peut aboutir à une moindre variation de la signification dans le jeu infantile et à la dégradation de la qualité du Jeu d'Imagination.

Tenant compte de la 'nouvelle' orientation sémiotique de Peirce et des points de vue d'autres théoriciens du jeu, l'utilisation du Jeu d'Imagination, ici, est différente de l'utilisation habituelle et schématique qui en est faite. C'est ainsi que le schème du jeu de Vermeer (1955) est modifié et enrichi par des points essentiels de la théorie sémiotique de Peirce.

Le chapitre 4, *Nouveaux éléments mis en évidence dans l'analyse formelle du jeu*, résume l'opinion de plusieurs théoriciens du jeu quant au caractère méta-représentatif du Jeu d'Imagination. En faisant semblant, il est évident que même un jeune enfant est capable de s'identifier à ses propres désirs, pensées et intentions, comme à ceux d'autres personnes. A partir de ce point de vue, j'avance que le Jeu d'Imagination peut être considéré comme une méta-représentation par rapport à sa forme et non par rapport à son contenu. La conscience d'un thème personnel comme contenu causerait, pour l'enfant, une rupture du caractère symbolique du jeu. C'est, au contraire, la conscience de 'jouer', elle-même, qui souligne ce caractère symbolique.

L'œuvre sémiotique de Peirce offre de nouvelles possibilités pour observer et interpréter les formes de représentation et de signification dans le Jeu d'Imagination. Pour aller plus loin et en partant l'idée de Peirce selon laquelle le Jeu symbolique n'est qu'une des formes à travers lesquelles le Jeu d'Imagination peut se manifester, je propose de remplacer le terme de *Jeu symbolique*, en tant que terme global, par celui de *Jeu d'Imagination*.

Le Jeu d'Imagination est également une façon de jouer qui favorise le développement infantile de la pensée hypothétique, qualifiée par Peirce d'abduction. De plus, le Jeu d'Imagination, par son caractère imprévisible, offre la possibilité de penser d'une manière

'hypothétique', ce qui est au cœur de la pensée abductrice. En tant que tel le Jeu d'Imagination est un champ d'entraînement important pour déployer une Théorie de l'Esprit à un jeune âge, créant ainsi une variation de pensée en plus d'un raisonnement déductif et inductif.

Dans la deuxième partie de cette dissertation, on rend compte d'une enquête empirique sur les attributs du Jeu (Non)-Imaginaire de jeunes enfants, avec et sans problèmes développementaux.

Le chapitre 5, *L'objectif de l'enquête*, explique quels auteurs ont été une source d'inspiration pour entreprendre cette enquête, suivi d'une description de l'objectif de l'enquête, des groupes examinés et des moyens employés pour répondre à la question centrale de l'enquête:

*La différence supposée dans les attributs du jeu (Non)-Imaginaire entre les enfants avec et sans problèmes de développement, est-elle validée par une enquête empirique, et en cas de résultats positifs, quelle est cette différence?*

Les questions additionnelles à l'enquête sont:

- a) Les facteurs d'âge, de sexe et d'origine ethnique jouent-ils un rôle dans les différences éventuellement constatées dans les attributs du jeu entre les deux groupes de l'enquête et en cas de résultats positifs, quels sont-ils?
- b) Y-a-t-il un lien entre les attributs du jeu et des problèmes de conduite?

La question centrale de l'enquête est d'une part basée sur l'idée théorique que l'enfant qui fait l'objet d'un traitement, à cause de problèmes de développement, manifeste une forme de jeu défectueuse par rapport à l'enfant qui ne fait pas l'objet d'un traitement. C'est, d'autre part, la longue expérience clinique de l'enquêteur lui-même qui lui permet d'émettre cette proposition. Les questions additionnelles précisent la question centrale de l'enquête.

Il s'agit d'une enquête 'exploratrice' qui a pour objet de vérifier la proposition selon laquelle les attributs du jeu de jeunes enfants diffèrent, combien parmi ces attributs changent et comment ils influencent la qualité du jeu.

Deux groupes de recherche y ont participé, un groupe de 45 enfants, âgés de trois à cinq ans, séjournant dans un jardin d'enfants médicalisé à cause du traitement de leurs problèmes de développement, il s'agit du groupe clinique, et 45 enfants 'normaux', du même âge, qui fréquentent des jardins d'enfants ou des écoles classiques, il s'agit du groupe non-clinique. A part quelques questionnaires, parmi lesquels le CBCL, c'est la méthode orthopédagogique structurée de l'observation du jeu, le GOrS, qui a été employée.

Dans le chapitre 6, *L'Elaboration et le développement du GOrS* sont présentés. Cette méthode est constituée de quatre parties, à savoir : le Jeu du monde, le Jeu de rôle neutre (le

jeu de magasins), le Jeu thématique individuelle et le Jeu de l'eau et du sable. Pour cette enquête, un système de catégories de jeu a été élaboré, que des observateurs, spécialement entraînés, ont utilisé pour coder les données d'observations. La fiabilité du GOrS a été fixée à l'aide de *l'unanimité interjuges* qui paraît varier de 'modérée' jusqu'à 'substantielle'. Pour cette détermination, les principales catégories ont été divisées en 'Jeu Non-Imaginaire', 'Jeu Imaginaire', 'Spécifications' et 'Qualifications'. Les données des deux premières catégories ont été recueillies avec la méthode du 'time-sampling'. Pour les deux autres catégories, ainsi que le Jeu de rôle neutre, cela est réalisé avec la méthode de 'l'event-sampling'. La validité de la méthode d'observation remplit les exigences de lucidité, d'approfondissement et d'exclusivité.

Dans le chapitre 7, sont décrits *Les résultats de l'enquête*. Par rapport à la question centrale de l'enquête, il apparaît que les deux groupes ne diffèrent guère en ce qui concerne les Attributs formels du jeu. Les Attributs de conduite du jeu, cependant, se trouvent bien être différents. Une analyse de l'unanimité des Attributs formels du jeu montre que dans la catégorie principale du Jeu Non-Imaginaire, c'est la sous-catégorie du Jeu fonctionnel qui se produit le plus souvent. Dans la catégorie principale du Jeu Imaginaire, on trouve que le Jeu Faire-semblant se produit deux fois plus souvent que le Jeu Sémantique-verbal. Il s'en suit qu'aussi bien dans le groupe clinique que dans le groupe non-clinique, le jeu a davantage un caractère actif que linguistique.

Les différences des Attributs de conduite du jeu se manifestent clairement dans le Jeu de rôle neutre et dans les Spécifications et les Qualifications Négatives. Dans le Jeu de rôle neutre, on a observé si l'enfant pouvait jouer avec ou sans l'aide de l'enquêteur. Les enfants sans problèmes de développement se montrent plus autonomes dans ce genre de jeu que les enfants avec problèmes. Ces derniers, en outre, ont davantage recours à l'aide de l'enquêteur. En général, le groupe clinique profite plus souvent de la conduite exemplaire de l'enquêteur et montre aussi plus souvent les Attributs de conduite négatives du jeu que le groupe non-clinique.

En ce qui concerne la première question additionnelle, il semble qu'il n'y a *guère de différence entre les groupes d'âges* dans les Attributs formels du jeu aussi bien que dans les Attributs de conduite du jeu. Les enfants âgés de trois ans comme ceux âgés de cinq ans du groupe clinique ne montrent qu'un Attribut formel du jeu plus souvent que ceux du groupe non-clinique. Quant à la *différence de sexe*, il se trouve que les garçons non-cliniques utilisent le Jeu Faire-semblant et le Jeu Sémantique-verbal plus souvent, d'une façon significative, que les filles. La différence de sexe est également perçue dans le Jeu de rôle neutre dans les



Attributs de conduite du jeu. Pour l'ensemble du groupe observé, ce sont les garçons qui ont davantage besoin de l'aide de l'enquêteur que les filles.

Du point de vue de *l'Origine Ethnique*, il est clair que les enfants autochtones utilisent moins un jeu 'linguistique' (Sémiotique-verbal) que les enfants autochtones. Cela vaut pour les deux groupes, cliniques et non-cliniques, d'une façon équivalente. En outre, les enfants allochtones se conduisent dans le Jeu de rôle neutre d'une façon moins autonome et ont recours à l'aide de l'enquêteur plus souvent.

En ce qui concerne la deuxième question additionnelle qui s'intéresse à la cohérence entre les Attributs formels du jeu et les Attributs de conduite du jeu: A un score élevé dans la conduite problématique correspond un Jeu d'imagination négatif, plus on joue de façon imaginative, moins il est question de conduite problématique. Cela vaut en particulier pour la problématique 'internalisée', avec les facteurs spécifiques des attitudes d'angoisse et des comportements somatiques.

Plus il est question de Jeu d'imagination en observant l'enfant à l'aide du GOrS, plus on constate une conduite de jeu positive à la maison. Cette dernière va même de paire avec une diminution de la conduite problématique.

Quand en jouant le Jeu de rôle neutre, on recourt plus souvent à l'aide de l'enquêteur, ou quand la conduite de jeu reste absente, on constate davantage de problèmes 'internalisants' et 'externalisants'. Plus les enfants imitent immédiatement, plus on voit de conduite problématique par rapport aux enfants qui imitent ultérieurement. Des conduites de jeu positives correspondent à moins de conduites problématiques. Tandis que pour les enfants aux conduites négatives de jeu, il est question d'une augmentation de conduites problématiques.

Les enfants du groupe clinique pratiquent moins, chez eux, le Jeu symbolique que les enfants du groupe non-clinique. Ils ont moins d'activités créatives et consacrent plus de temps à regarder la télévision que les enfants du groupe non-clinique. En général, les parents des enfants cliniques ont une opinion plus négative du jeu de leurs enfants que les parents des enfant non-cliniques. Cela concerne surtout la qualité, la concentration, la durée, la variation et le caractère du jeu.

Dans le chapitre 8, *Discussion*, l'objectif de l'enquête et les procédés utilisés sont abordés d'un point de vue critique. On constate que la création de la nouvelle catégorie du Jeu Sémantique-verbal a montré qu'elle permettait une différenciation très utile dans le Jeu d'imagination. Avec cette catégorie, on obtient une discrimination plus détaillée de l'aspect linguistique du jeu.

En rapportant les résultats, il devient évident que l'unanimité des Attributs formels du jeu qui a été constatée, contrairement à la supposition, est une conclusion très encourageante. L'enquête démontre en effet que les enfants qui ont des problèmes développementaux peuvent, en profitant de l'aide de l'enquêteur, obtenir le même niveau d'Attributs formels du jeu que les enfants dépourvus de ces problèmes. Ce qui est d'autant plus important qu'à un niveau élevé de Jeu d'Imagination reviennent à moins de problèmes de conduite. Les différences entre les deux groupes se sont surtout manifestées dans le domaine des problèmes de conduite.

Cette enquête empirique a notamment établi que les enfants qui présentent des problèmes de développement, non seulement ont besoin d'aide mais que le recours à cette aide leur permet d'atteindre un niveau élevé d'Attributs formels du jeu, niveau comparable à celui des enfants sans problèmes développementaux. Les différences qui ont été constatées dans les Attributs de conduite du jeu constituent des points de départ pour l'accompagnement du jeu.

Les *Desiderata* contiennent une plaidoirie pour ajouter des données neurologiques dans l'enquête ultérieure quant au Jeu d'Imagination, pour combiner des résultats sur le contenu du jeu avec ceux des aspects formels du jeu, pour rechercher des différences possibles entre garçons et filles au sujet du caractère verbal du jeu, pour considérer le phénomène du jeu comme un système de signes trichotomique dans la perspective de Peirce, ainsi que pour étudier plus amplement la relation entre les signes iconiques, indicateurs et symboliques dans le jeu de l'enfant.

## Literatuur

- Achenbach, T.M. & Edelbrock, C.S. (1983). *Manual for the child's behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington: Department of psychiatry, University of Vermont.
- Alphen, H. van (1821). *Kleine gedigten voor kinderen*. Utrecht: J.G. van Terveen.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV)*. Washington DC: Author.
- Andreasen, N.C. (Oktober, 1997). *Our brave new world. De verkenning van hersenen en geest in gezondheid en bij ziekte*. Amsterdam: De Volkskrant.
- Aquinas, Th. (1997). In *The internet encyclopedia of philosophy*.  
<http://www.utm.edu/research/iep/aquinas.htm>. pp. 1-6.
- Ariès, Ph. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Editions de Seuil.
- Ariès, Ph. (1996). *Centuries of childhood*. (R. Baldick, translation). London: Pimlico.
- Aristoteles (1997). *Ethica Nicomachea*. (C. Hupperts & B. Poortmen, vertaling en toelichting.). Amsterdam: Kallias.
- Aristoteles (1988). *Poetica*. (N. van der Ben & J.M. Bremer, vertaling). Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Genneep.
- Aristoteles (2001). *Politica*. (J.M. Bremer, ongepubliceerde tekst. Vertaling in voorbereiding door A.H.M. Kessels. Groningen: Historische Uitgeverij).
- Astington, J.W., Harris, P. L. & Olson, D.R. (Eds.) (1988). *Developing theories of mind*. New York: Cambridge University Press.
- Astington, J.W. (1994). *The child's discovery of the mind*. London: Fontana.
- Astington, J.W. & Jenkins, J.M. (1995) Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.
- Augustinus (1991). *Confessions*. (H. Chadwick, transl.). Oxford: Oxford University Press.
- Augustinus (1939). *Augustinus' Confessiones*. (A. Sizoo, vertaling). Delft: Meinema.
- Augustinus (1985). *Belijdenissen*. (G. Wijdeveld, vertaling). Amsterdam: Polak & Van Genneep.
- Baartman, H. (1999). Ontwikkelingen in orthopedagogische visies op opvallende kinderen. In *Het perspectief van de orthopedagoog* (pp. 3-28). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Bartsch, K. & Wellman, H.M. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Barthes, R. (1986). *Inleiding in de semiologie*. Amsterdam: Paradigma.
- Bekkering, H. (2003). *Daadwerkelijk zien*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Bekoff, M. (1979). Behavioral acts: description, classification, ethogram analysis and measurement. In Cairns, R.B. (Ed.), *The analysis of social interactions: methods, issues and illustrations* (pp. 67-80). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Belsky, J. & Most, R.K. (1981) From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behavior. *Developmental psychology*, 17, 630-639.
- Berckelaer-Onnes, I.A. van (1989). Autistisch... en toch spelen? In *Speciaal spel voor speciale kinderen*. (pp. 23-34). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Berckelaer-Onnes, I.A. van & Weelden, J. van (1993). *Taal of teken*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Berkouwer, A.Y. (1994). Oerfantasieën en de werkelijkheid. In E.M. Wiersema (red.), *Verbeelding spreekt; psychoanalytische visies op fantasie* (pp. 80-102). Amsterdam: Boom.
- Bladergroen, W.J. (1957). *Speel goed met speelgoed*. Den Haag: Stockum.

- Bladergroen, W.J. (1969). Het spel van het kind. *Algemeen Nederlands tijdschrift voor wijsbegeerte en psychologie*, 61, 38-40.
- Bor, J., Pietersma, E. & Kingma J. (1996). *De verbeelding van het denken*. Amsterdam: Contact.
- Bretherton, L. McNew, S. & Beeghly-Smith M. (1981). Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: When do infants acquire a "theory of mind"? In M.E.Lamb & L.R.Sherrod (Eds.). *Infant social cognition* (pp. 333-373). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association.
- Bretherton, I. (1984). *Symbolic play, the development of social understanding*. Orlando, FL: Academic Press.
- Buchler, J. (1955). *Philosophical writings of Peirce*. New York: Dover Publications.
- Bühler, Ch. (1962). *Practische kinderpsychologie*. Utrecht: Bijleveld.
- Bühler, Ch. (1967). *Kindheit und Jugend*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bühler, K. (1930). *The mental development of the child*. New York: Harcourt Brace.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie: die Darstellung der Sprache*. Jena: Gustav Fisher.
- Bunge, W. van (2001). *Baruch of Benedictus? Spinoza en de 'Marranen'*. Delft: Eburon.
- Buytendijk, F.J.J. (1932). *Het spel van mensch en dier als openbaring van levensdriften*. Amsterdam: Kosmos.
- Cabestan, P. (1999). *L'imaginaire: Sartre*. Paris: Ellipses.
- Carp, J.H. (1939). *Uren met Spinoza*. Baarn: Hollandia.
- Casimir, R. (1928). *Langs de lijnen van het leven*. Amsterdam: H.J.W.Becht
- Cats, J. (1633). *Houwelyck. Dat is de gansche gelegenheit des echten staets*. Middelburg: J.P. v.d.Venne.
- CBS (2004). *Jaarboek onderwijs in cijfers, 2003 - 2004*. Deventer: Kluwer.
- Cervantes, M. de (1988) *De geestrijke ridder Don Quichot van de Mancha*. (J.W.F. Werumeus Buning & C.F.A. van Dam, vertaling en inleiding). Amsterdam: Querido.
- Chandler, M.J., Fritz, A.S. & Hala, S. (1989). Small scale deceit: deception as a marker of 2, 3 and 4-year-olds' early theory of mind. *Child Development*, 60, 1263-1277.
- Claparède, Ed. (1916). *Psychologie de l'enfant*. Genève: Kundig.
- Claparède, Ed. (1934). Sur la nature et la fonction du jeu; à propos du livre récent de M. Buytendijk. *Archives de psychologie*, 24, 349-369.
- Cock, A. de & Teirlinck, I. *Kinderspel en kinderlust in Zuid-Nederland*. 8 delen 1902-1908. Gent: Koninklijke Vlaamse Academie.
- Golomb, C. & Cornelius, C.B. (1977). Symbolic Play and its cognitive significance. *Developmental Psychology*, 13, 246-252.
- Comenius (1956). *The school of infancy*. (E.M. Eller, vertaling). Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press. (Oorspronkelijke uitgave 1633).
- Connell, R.W. (2000). *The men and the boys*. Cambridge: Polity.
- Cunningham, H. (1997). *Het kind in het Westen - Vijf eeuwen geschiedenis*. Amsterdam: Van Gennep.
- Cziksztentmihayli, M. (1976). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Debrock, G. (1995). Peirce als fusioloog. Proceedings zesde toogdag. In *Peirce in verscheidenheid* (pp. 55-68). Broek in Waterland: Peirce Kring Nederland.
- Dekker, R. (1995). *Uit de schaduw in 't grote licht – Kinderen en egodocumenten van de Gouden Eeuw tot de Romantiek*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- DeLoache, J.S. (1996). *Shrinking trolls and expanding minds: early symbolic development*. <http://www.apa.org/psa/may/jun96/sb/html>. pp. 1-3.
- Depondt, P. (1996, 5 mei). De eerste der moderne meesters. *De Volkskrant*, p. 11.
- Deugd, C. de (1966). *The significance of Spinoza's first kind of knowledge*. Assen: Van Gorcum.

- Deursen, A.Th. van (1994). *Een dorp in de polder: Graft in de 17<sup>e</sup> eeuw*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Deursen, A.Th. van (1995, 24 dec.). Gezinsgeschiedenis: meer dan zwart en wit. *De Volkskrant*, p. 39.
- Dik, S.C & Kooij, J.G. (1986). *Algemene taalwetenschap*. Aula Pocket.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. New York: W.W. Norton.
- Doorman, M. (1994). *Steeds mooier: over vooruitgang in de kunst*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Drenth, P.J.D. & Sijtsma, K. (1990). *Testtheorie*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum
- Drost, J. (1914). *Het Nederlandsche kinderspel vóór de zeventiende eeuw*. 's Gravenhage: Martinus Nijhoff.
- Dumont, J.J. (1971). *Leerstoornissen*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Dumont, J.J. (1985). *Leerstoornissen 2*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Durantini, M.F. (1979). *The child in seventeenth-century Dutch painting*. Berkeley: University of California.
- Eco, U. (1976). *A theory of semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- El'konin, D.B. (1966). Symbolics and its function in the play of children. *Soviet Education*, 8, 35-41.
- El'konin, D.B. (1980). *Psychologie des Spiels*. Berlin: Volk und Wissen.
- Ellis, M.J. (1973). *Why people play*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Erikson, E.H. (1964). *Het kind en de samenleving*. Utrecht: Het Spectrum.
- Fein, G.G. (1975). A transformational analysis of pretending. *Developmental psychology*, 11, 291-296.
- Fein, G.G. (1981). Pretend play in childhood: an integrative review. *Child development*, 52, 1095-1118.
- Fenger-Hanemann, B.I. & Pol, P.J. van der (1990). De Child Behavior Checklist (CBCL): gebruik in een praktijksituatie. *Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*, 6, 333-343.
- Field, R. (1996). John Dewey, ethical and social theory. In *The internet encyclopedia of philosophy*. <http://www.edu/research/iep/d/dewey.htm>, pp. 1-13.
- Fischer, K.W. & Corrigan, R. (1981). A skill approach to language development. In R.Stark (Ed.), *Language behavior in infancy and childhood* (pp. 245-273). Amsterdam: Elsevier
- Flavell, J.H. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget*. New York: Van Nostrand & Reinhold.
- Flavell, J. H., Green, Fr.L. & Eleanor, R. (1995). *Young children's knowledge about thinking*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Freud, A. (1929). *Einführung in die Technik der Kinderanalyse*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Freud, A. (1980). *Het normale en het gestoorde kind*. Rotterdam: Kooyker.
- Freud, S. (1923). *Jenseits des Lustprinzips*. London: Internat. Psychoanalytischer Verlag.
- Freud, S (1981). Uit de geschiedenis van een kinderneurose. In *Ziektegeschiedenissen 3*, 75-89. Meppel: Boom.
- Freud, S. (1983). De schrijver en het fantaseren. In *Cultuur en Religie 2*, 9-23. Meppel: Boom.
- Fröbel, F. (1890). *Autobiography*. Syracuse: Bardeen.
- Froissart (1394). *L'espionnette amoureuse*. (A. Fourier, ed.). Paris: Klincksieck.
- Frye, D. & Moore, C. (1991). *Children's theories of mind: mental states and social understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Gadamer, H.G. (1982). *Truth and method*. London: Sheed and Ward.

- Galjaard, H.M. (1994). *Alle mensen zijn ongelijk: de verschillen en overeenkomsten tussen mensen: hun erfelijke aanleg, gezondheid, gedrag en prestaties*. Amsterdam: Balans.
- Goldstein, K. (1940). *Human nature in the light of psychopathology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gonzales, E.G. & Kohlers, P.A. (1982). Words and pictures as representations. *The journal of Biocommunication*, 9, 22-27.
- Goodman, N. (1976) *Languages of art*. Indianapolis: Hackett.
- Goudena, P.P. (1983). *Private speech: an analysis of its social and self-regulatory functions*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Gould, R. (1972). *Child studies through fantasy*. New York: Quadrangle Books.
- Groenendijk, L.F. & Strum, J.C. (1992). *Comenius in Nederland*. Kampen: Kok.
- Groos, K. (1898). *The play of animals*. New York: Appleton.
- Groos, K. (1901). *The play of man*. New York: Appleton.
- Groot, R. de, Nijenkamp, C.J.G. & Veldmate, P.J.M. (1989). *De vrijetijdsbesteding van 9-12 jarige kinderen*. Groningen: University Press.
- Groot, R. de., Rost, H. & Wijs, H. de (red.) (1980). *Compendium spel en speelgoed*. Alphen a/d Rijn: Samson.
- Guardini, R. von (1928). *Der Gegensatz: Versuche zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten*. Mainz: Der Werkkreis im Matthias Grünewald Verlag.
- Haasse, H. (1985). *Zwanen schieten*. Amsterdam: Querido.
- Hillenaar, H. & Starre, E. van der (1986). *Le roman, le récit et le savoir*. Groningen: Université de Groningue, Institut de langues romanes.
- Hall, G.S. (1906). *Youth*. New York: Appleton.
- Harinck, F.J.H. & Hellendoorn, J. (1987). *Therapeutisch spel: proces en interactie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hartma, G. & Lens, E. (1976). *Hééé jôh! Kom je buiten spelen. De spelregels bij De kinderspelen van Pieter Breughel de Oude*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Hellendoorn, J. (red.) (1985). *Therapie, kind en spel*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Hellendoorn, J. (1989). *Spel Ontwikkeling Schaal*. Universiteit Leiden: FSW.
- Hellendoorn, J. & van Berckelaer-Onnes, I.A. (red.) (1989). *Speciaal spel voor speciale kinderen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hellendoorn, J., Groothof, E., Mostert, P. & Harinck, F. (1992). *Beeldcommunicatie, een vorm van kinderpsychotherapie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Hellendoorn, J., Kooij, R. van der & Sutton-Smith, B. (Eds.) (1994). *Play and intervention*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Herron, R.E. & Sutton-Smith, B. (1971). *Child's play*. New York: Wiley.
- Heumakers, A. (1992, 28 maart). Alwijsheid als ideaal. *De Volkskrant, Folio*, p. 23.
- Hildebrand, (1998). *Camera obscura*. (W. van den Berg e.a., red.). Amsterdam: Atheneum-Polak & Van Gennep. (Oorspronkelijke uitgave 1839).
- Hommel, J.P. (1981). Klassieke kinderpsychotherapie. In J.D. van der Ploeg (red.). *Jeugd (z)onder dak* (pp. 83-100). Alphen a/d Rijn, Samson.
- Huizinga, J. (1951). *Homo Ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Haarlem: Tjeenk Willink.
- Huizinga, J. (1997). *Herfsttij der middeleeuwen*. Amsterdam: Contact. (Oorspronkelijke uitgave 1941).
- Jansen, L. (2004). *David Hume*. <http://kubnwl6.uvt.nl/~ljansen/filosooft/gesch/hume.htm>. p. 1-9.
- Jean Paul. (1892). *Levana*. Langensalza: Beyer.

- Jenkins, J.M. & Astington, J.W. (1996). Cognitive factors and family structures associated with theory of mind development in young children. *Developmental psychology*, 32, 70-78.
- Johnson, C.N. (1988). Theory of mind and the structure of conscience experience. In J.W.Astington, P.L.Harris & D.R.Olson (Eds.), *Developing theories of mind*. (pp. 47-63). Cambridge: University Press.
- Jong, S. de (2000, 3 maart). Verzadigd van de verloren tijd. *NRC, Boekenbijlage*, p. 31.
- Jorna, R.J. (1997). Tekens, bewustzijn en gedrag. In J.C.A. van der Lubbe en A.J.A. van Zoest (red.), *Teken en betekenis* (pp. 243-268). Haarlem: Aramith.
- Jung, C.G. (1986). *Droom en Individuatie*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Kamp, L.N.J. (1947). *Speldiagnostiek*. Utrecht: Bijleveld.
- Kamp, L.N.J. & Kessler, E.S. (1970). The World-Test: developmental aspects of a play technique. *Journal of child psychology and psychiatry*, 11, 81-108.
- Kant, I. (1899). *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
- Kant, I. (2004). *Kritiek van de zuivere rede*. (J. Veenbaas & W. Visser, vertaling en annotaties). Amsterdam: Boom. (Oorspronkelijke uitgave Riga: Hartknoch, 1781).
- Keenan, Th. (2003). Individual differences in Theory of Mind: The preschool years and beyond. In B.Repacholi & V.Slaughter (Eds.), *Individual differences in Theory of Mind, Implications for typical and atypical development* (pp. 121-142). New York: Psychology Press.
- Klein, M. (1926). Die psychologischen Grundlagen der Frühanalyse. *Imago*, 12, 565-576.
- Kooij, R. van der (1974). *Spelen met spel*. IJmuiden: Vermande Zonen.
- Kooij, R. van der (1985). Multidimensionale Untersuchungen des Spelverhaltens. In W.Einsiedler (Hrsg.), *Aspekte des Kinderspiels*. Weinheim: Belz Verlag.
- Kooij, R. van der & Been, P. (1996). De betekenis van imitatie voor het spel en voor de opvoeding. *Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*, 12, 162-176.
- Kris, E. (1951). Some comments and observations on early autoerotic activities. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 6, 95-116.
- Krop, H. & Van Bunge, W. (1997). *De draagbare Spinoza*. Amsterdam: Prometheus.
- Kupfer, S. (1998, 27 februari). We worden niet dommer, maar slimmer. *NRC*, p. 3.
- Kwakkel-Scheffer, J.J.C. (1983). *Beelden in woorden. De term "beeld" in theorie en praktijk van de beeldcommunicatie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Langer, S.K. (1951). *A new key to philosophy: a study in the symbolism of reasom, rite and art*. New York: The New American Library.
- Langer, S.K. (1953). *Feeling and form*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Langeveld, M.J. (1953). De 'verborgen' plaats in het leven van het kind. In J.H. van den Berg & J. Linschoten (red.), *Persoon en wereld* (pp.11-32). Utrecht: Bijleveld.
- Langeveld, M.J. (1955). Bevrijding door beeldcommunicatie. *Nederlands tijdschrift voor de psychologie*, 10, 443-445.
- Langeveld, M.J. (1964). *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Langeveld, M.J. (1967). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: J.B. Wolters.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.B. (1973). *The language of psycho-analysis*. London: The Hogarth Press.
- Lawson-Tancred, H. (1986). *Aristotle, De Anima (on the soul)*. Middlesex: Penguin Books.
- Lazarus, M. (1883). *About the attractions of play*. Berlin: Dummler.
- Le Roy Ladurie, E. (1985). *Montaillou, een kettens dorp in de Pyreneeën (1294-1324)*. Amsterdam: Bert Bakker.



- Leslie, A.M. (1987). Pretense and representation: the origins of "theory of mind". *Psychological review*, 94, 412-426.
- Leslie, A.M. (1988). Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind. In J.W. Astington, P.L. Harris & D.R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp.19-46). New York: Cambridge University Press.
- Levy, J. (1978). *Play Behavior*. New York: Wiley.
- Lewis, J.M. (1993). Childhood play in normality, pathology, and therapy. *American journal of orthopsychiatry*, 63, 6-15.
- Lewis, C. & Mitchell, P. (1994). *Children's early understanding of mind: origins and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ligthart, J. (1966). *Jeugdherinneringen*. Groningen: Wolters.
- Lillard, A.S. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child development*, 64, 348-371.
- Lillard, A.S. (1996). Body or Mind: Children's categorizing of pretense. *Child Development*, 67, 1717-1734.
- Locke, J. (1989). *Some thoughts concerning education*. (J.W. & J.S. Yolton, eds.). Oxford: Clarendon Press. (Oorspronkelijke uitgave 1693)
- Locke, J. (1990). *Drafts for the essay concerning human understanding, and other philosophical writings*. (P.H. Nidditch & G.A.J. Rogers, eds.). Oxford: Clarendon Press. (Oorspronkelijke uitgave 1671).
- Lowe, M. (1975). Trends in the development of representational play in infants from one to three years - an observational study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 16, 33-47.
- Lowe, M. & Costello, A.J. (1976). *Symbolic Play Test*. Windsor: NFER-Nelson.
- Löwenfeld, M. (1935). *Play in Childhood*. London: Gollancz.
- Lubbe, J.C.A. van der (1995). Use and misuse of Peirce in the sciences. Proceedings Vijfde Toogdag, 22-05-92. In *Peirce in Verscheidenheid* (pp. 39-53). Broek in Waterland: Peirce Kring Nederland.
- Lubbe, J.C.A. van der & Zoest, A.J.A van (red.) (1997). *Teken en betekenis*. Haarlem: Aramith.
- Lubbers, R. (1966). *Voortgang en nieuw begin in de opvoeding*. Assen: Van Gorcum.
- Liotard, J.F. (1988) *Het postmoderne weten*. Kampen: Kok-Agora.
- Martin, C. (1989). *The philosophy of Thomas Aquinas, introductory readings*. London: Routledge.
- McCune-Nicolich, L. (1980). *Manual for analyzing free play*. New Brunswick NJ: Rutgers University.
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785-797.
- Meel, J.M. van (1989). *De emotie verbeeld. Expressie in dans, toneel, beeld en verhaal*. Nijmegen: Dekker & van de Vegt.
- Meijer, W., Ojemann, N. & Ockels, J.(1983). *Wereldspel Handleiding*. Groningen: Bureau Ojemann.
- Meyer, H. (1957). *Das Weltspiel*. Bern: Huber.
- Mitchell, S.K. (1979). Interobserver agreement, reliability and generalizability of data, collected in observational studies. *Psychological bulletin*, 86, 376-390.
- Montaigne, M. de (1993). *Essays*. (F.de Graaff, vert.). Amsterdam: Boom. (Oorspronkelijke uitgave 1588).
- Mook, B. (1994). Therapeutic play: from interpretation to intervention. In J. Hellendoorn, R. van der Kooij & B. Sutton-Smith (Eds.), *Play and Intervention* (pp. 39-52). Albany: SUNY Press.



- Mook, B. (1997, november). *Imaginative play narratives in therapeutic communication with children: A phenomenological hermeneutic approach*. Lezing gehouden bij het 20-jarig bestaan van de PAO Beeldcommunicatie, Leiden.
- Moor, P. (1962). *Die Bedeutung des Spieles in der Erziehung*. Bern: Hans Huber.
- Moor, J.M.H. de, Waesberghe, B.T.M. van, Burg, J.J.W. van der & Bercken, J.H.L. van den (1993). Het ontwikkelingsverloop van spel bij kinderen van 15-36 maanden. *Nederlands tijdschrift voor de psychologie*, 48, 183-188.
- Nauta, D. (1986). Het dynamisch heelal tansparent. Categorieënleer en metafysica in het pragmatisme van Peirce. *Wijsgerig perspectief*, 27, 81-91.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Appleton.
- Neubauer, P.D. (1987). The many meanings of play: introduction. *The psychoanalytic study of the child*, 42, 3-10.
- Neulinger, J. (1974). *The psychology of leisure*. Springfield, IL: C.C.Thomas.
- Nicolich, L. (1977). Beyond sensorimotor intelligence: assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merrill-Palmer quarterly*, 23, 89-99.
- Novak-Fabrykowski, K. (1994). Can symbolic play prepare children for their future? *Early child development and care*, 102, 63-69.
- Ovidius (2000). *Metamorphosen*. (M.d'Hane-Scheltema, vertaling). Amsterdam: Polak & Van Genneep.
- Paetzold, D. (2000). *Moderniteit en verbeelding, ratio en imaginatio in de geschiedenis van de moderne kentheorie*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Parreren, C.F. van (1982). Vygotskij, het spel en zijn rol in de psychische ontwikkeling van het kind. *Pedagogische Studiën*, 59, 16-28.
- Parreren, C.F. van (1982). El'konins roltheorie van het spel: een kritische analyse. *Pedagogische Studiën*, 59, 205-222.
- Patrick, G.T.W. (1916). *The psychology of relaxation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Peirce, C.S. (1931). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce* (C. Hartshorne & P.Weiss, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pepler, D.J. & Rubin, K.H. (1982). *The play of children: current theory and research*. New York: S.Karger.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Perner, J, Baker, S. & Hutton, D. (1994). Praelief: the conceptual origins of belief and pretence. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind* (pp. 261-286). Hove: Erlbaum.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve: image et représentation*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1972). *De psychologie van het kind*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Piaget, J. (1985). Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski. In *Vygotski, pensée et langage*. Trad. de F.Sève (pp. 387-399). Paris: Messidor/Editions sociales.
- Plato (1958). *De Staat*. (B. Jowett, vertaling; J. Burnet, annotaties) Oxford: Clarendon Press. (T.H.C.van Prooije, Nederlandse vertaling geciteerd tekstgedeelte).
- Plato (1958). *De Wetten*. (B. Jowett, vertaling; J. Burnet, annotaties) Oxford: Clarendon Press. (T.H.C. van Prooije, Nederlandse vertaling geciteerd tekstgedeelte).
- Plato (1995). *Politeia*. (G. Koolschijn, vertaling.) Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Genneep.
- Plokker, J.H. (1962). *Geschonden beeld: beeldende expressie bij schizofrenen*. 's-Gravenhage: Mouton.
- Plutarchus (1986). *Plutarchis' Moralia*. (F.C.Babbitt, transl., G.P. Goold, Ed.). London: William Heineman.

- Poel, L. van der (1994). *Play. A study into the observation of play and the relationships between play, creativity, leisure and parental characteristics*. Culemborg: Phaedon.
- Pollock, L.A. (1983). *Forgotten children: parent-child relations from 1500-1900*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Posner, R. (1979). Vorwort. *Zeitschrift für Semiotik, I*, 1-5.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain sciences, 1*, 515-526.
- Proust, M. (1999). *Op zoek naar de verloren tijd. De tijd hervonden II*. (Th.Cornips, vert.). Amsterdam: De Bezige Bij. (Oorspronkelijke uitgave 1927).
- Rabelais, F. (1955). *Gargantua et Pantagruel*. (J.A. Sandfort, vert.). Amsterdam: Arbeiderspers. (Oorspronkelijke uitgave 1532-1540).
- Raeymaecker, D.M.J. de . (1981). *The ego under observation*. Proefschrift. Albasserdam: Davids Decor.
- Ricoeur, P. (1991). *A Ricoeur reader: reflection and imagination*. (M.J. Valdés, editor). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Rieffe, C.J., Koops, W. & Meerum Terwogt, M. (1996). Vroegkinderlijk begrip van mentale processen: de Child's Theory of Mind. In J.D. Bosch e.a. (Red.). *Jaarboek Ontwikkelingspsychologie, orthopedagogiek en kinderpsychiatrie, 2*. (pp.216-235). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Rieteld, T. & Van Hout, R. (1993). *Statistical techniques for the study of language and language behaviour*. Berlin/New York: Mouston de Gruyter.
- Rispens, J. (1999). Dromen over dienstbaar inzicht. Over de theoretische fundering van hedendaags orthopedagogisch onderzoek. In H.Baartman, A. van der Leij & J.Stolk, (red.). *Het perspectief van de orthopedagoog*. (pp. 43-57). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L. & Gallese, V. (2001). Neurological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. *Nature Reviews Neuroscience, 2*, 661-670.
- Rost, H. (1986). Exploration and play: a micro-analysis. In R. van der Kooij & J. Hellendoorn (Eds.), *Play, play therapy and play research* (pp. 233-245). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Rousseau, J.J. (1980). *Emile, of over de opvoeding*. (A. Brassinga, vertaling). Amsterdam: Boom. (Oorspronkelijke uitgave 1762).
- Rowe, K.J. (2003, July). *School and teacher effectiveness - especially for boys: Implications of findings from emerging international and Australian evidence-based research*. Paper presented at the 10th annual of the International boys' schools coalition.
- Rubin, K.H. (1982). Early play theories revisited: contributions to contemporary research and theory. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.). *The play of children: current theory and research* (pp. 4-14). Basel: Karger.
- Rushkoff, D. (1997). *Children of chaos*. London: Harper Collins.
- Sande, J.P. van der (1999). *Gedragsobservaties: inleiding tot systematisch observeren*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Sartre, J.P. (1936). *L'imagination*. Parijs: Quadriges / Presses universitaires de France.
- Sartre, J.P. (1940). *L'imaginaire. Psychologie phénoménologique de l'imagination*. Paris: Gallimard.
- Schama, S. (1988). *Overvloed en onbehagen. De Nederlandse cultuur in de Gouden Eeuw*. Amsterdam: Contact.
- Scheuerl, H. (1975). *Theorien des Spiels*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schiller, F. (1994). *Brieven over de esthetische opvoeding van de mens*. (A.J. Leemhuis, inleiding, vertaling en annotaties). Amsterdam: UvA. (Oorspronkelijke uitgave 1795).
- Schuyt, C.J.M. (1986/7). Inleiding: De eenheid van Peirce's filosofie. *Wijzgerig Perspectief, 27*, 69-74.

- SCP. Dagevos, J., Gijsberts, M. & Praag, C. van (2003). *Rapportage minderheden 2003. Onderwijs, arbeid en sociaal-culturele integratie*.
- Sears, R.R. (1947). Influence of methodological factors on doll play performances. *Child Development, 18*, 190-197.
- Shahar, S. (1990). *Childhood in the middle ages*. London: Routledge.
- Singer, J.L. (1973). *The child's world of make-believe*. New York: Academic Press.
- Singer, J.L. (1974). *Imagery and daydream methods in psychotherapy and behavior modification*. New York: Academic Press.
- Singer, J.L. (1977) Imagination and make-believe play in early childhood: some educational implications. *Journal of mental imagery, 1*, 127-144.
- Singer, J.L. (1985). Verbeeldend spel: implicaties voor preventie en kinderverpsychotherapie. In J. Hellendoorn (red.). *Therapie, kind en spel* (pp. 28-43). Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Sizoo, A. (1947). *Toelichting op Augustinus' Belijdenissen*. Delft: Meinema.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.
- Solnit, A.J. (1987). A psychoanalytic view of play. *The psychoanalytic study of the child, 42*, 205-219.
- Spencer, H. (1873). *Principles of psychology, Vol. 2*. New York: Appleton.
- Spiering, H. (1997, 22 maart). De kracht van vaagheid. Jacques le Goff over verbeelding en vooruitgang. *NRC, katern Wetenschap en Onderwijs*, p. 51.
- Spinoza, Baruch de. (2002). *Verhandeling over de verbetering van het verstand*. Vertaling en Inleiding door Theo Verbeek. Groningen: Historische Uitgeverij. Oorspronkelijke uitgave 1677.
- Spitz, R.A. (1962). *The first year of life, a psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*. New York: International Universities Press.
- Spoor, G.J. (1871). *Uit de Kinderwereld*. Arnhem: J. Voltelen.
- Staabs, G. von (1943). *Der Sceno-test*. Leipzig: Hirzel.
- Stern, W. (1924). *Psychology of early childhood*. New York: Holt.
- Sutton-Smith, B. (1966). Piaget on play: a critique. *Psychological Review, 73*, 104-110.
- Sutton-Smith, B. (1978). *Dialektik des Spiels. Eine Theorie des Spielens, des Spiels und des Sports*. Schorndorf: Karl Hofman.
- Sutton-Smith, B. (1979) (Ed.). *Play and Learning*. New York: Gardner Press.
- Tomkins, S.S. (1962, 1963). *Affect, imagery, consciousness. - Vol. I: The positive affects. Vol. II: The negative affects*. New York: Springer.
- Ungerer, J.A. & Sigman, M. (1984). The relation of play and sensorimotor behavior to language in the second year. *Child Development, 55*, 1448-1455.
- Vaihinger, H. (1923). *Die Philosophie des Als-ob*. Leipzig: Meiner.
- Veendrick, L., Tavecchio, L. & Doornenbal, J. (2004). Jongens als probleem. *Pedagogiek, 24*, 12-21.
- Verhulst, F.C., Van der Ende, J. & Koot, H.M. (1990/1996). Gedragsvragenlijst voor kinderen, CBCL 4-18, 1990/1996. In A.Evers, J.C. van Vliet-Mulder, C.J.Groot (red.). *COTAN, Documentatie van tests en testresearch in Nederland* (pp. 57-59). Zaandijk: Heijnis.
- Vermeer, E.A.A. (1955). *Spel en spelpedagogische problemen*. Utrecht: Bijleveld.
- Vlaskamp, C., Wijck, R. van & Nakken, H. (1993). *Opvoedingsprogramma's voor meervoudig gehandicapten*. Assen: Gorcum.
- Vliegthart, W.E. (1971). *Algemene Orthopedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhof.
- Vygotskij, L.S. (1962). *Thought and language*. (Oorspronkelijk gepubliceerd 1934). Cambridge: M.I.T Press.

- Wagenaar, W.A. (1995). Het onderbewustzijn bestaat niet. In Wim Kayzer, *Vertrouwd en o zo vreemd* (p. 310). Amsterdam: Contact.
- Weisler, A. & McCall, R.B. (1976). Exploration and play: resume and redirection. *American psychology*, 31, 492-508.
- Wellman, H.M. (1988). First steps in the child's theorizing about the mind . In F.W.Astington, P.L.Harris & D.R.Olson (Eds.), *Developing theories of mind*, (pp. 64-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wellman, H.M. & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, 30, 239-277.
- Wellman, H.M. & Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities. A reexamination of childhood realism. *Child Development*, 57, 910-923.
- Wellman, H.M. (1991). *The Child's Theory of Mind*. London: The MIT Press.
- Westby, C.E. (1980). Assessment of cognitive and language abilities through play. *Language, speech and hearing services in schools*, 11, 154-168.
- Westby, C.E. (1991). A scale for assessing children's pretend play. In C.E. Schaefer, K. Gitlin & A. Sandgrund (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (pp. 131-161). New York: Wiley.
- Whiten, A. (Ed.) (1991). *Natural theories of mind, evolution, development and simulation of everyday Mindreading*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock.
- Wolf, D., Rygh, J. & Altshuler, J. (1984). Agency and experience: actions and states in play narratives. In I. Bretherton (Ed.). *Symbolic play: The development of social understanding* (pp. 195-217). New York: Academic Press.
- Woltring, L. (2003). Jongenspedagogiek? Opvoeden met gevoel voor sekseverschillen. *Pedagogiek*, 23, 175-181.
- Wylick, M. von (1936). *Die Welt des Kindes in seiner Darstellung*. Wien: Eberle.
- IJsseling, S. (1990). *Mimesis. Over schijn en zijn*. Baarn: Ambo.
- IJsseling, S. (1994). *Apollo, Dionysos, Aphrodite en de anderen*. Amsterdam: Boom.
- Zeyde, N.F. van der (1969). *Opvoedingsnood in pedagogische spelbehandeling*. Utrecht: Bijleveld.
- Zoest, A.J.A. van (1978). *Semiotiek. Over tekens, hoe ze werken en wat we ermee doen*. Baarn: Ambo.
- Zoest, A.J.A. van (1986). De semiotiek van Charles Peirce. *Wijsgerig Perspectief*, 27, 91-95.
- Züst, R. (1963). *Das Dorfspiel*. Bern: Huber.

## **Bijlagen**

---

- Bijlage A** Informatiebrief Peuterspeelzalen en Basischolen
- Bijlage B** Vragenlijst spelvormen en spelgedrag thuis - voorblad
- Bijlage B 1** Vragenlijst Spelvormen, blad 1
- Bijlage B 2** Vragenlijst Spelvormen, blad 2
- Bijlage B 3** Vragenlijst 'Algemene indruk m.b.t. het spelgedrag van uw kind thuis'
- Bijlage C** Rapportagemodel 'Gestructureerde Orthopedagogische Spelobservatie' (GOrS)
- Bijlage D** Scoringstabel Spelkenmerken GOrS
- Bijlage E** Codeurinstructieregels
- Bijlage F** Coderingsformulier 'Spelkenmerken GOrS - voorblad
- Bijlage F 1** Coderingsformulier 'Spelkenmerken GOrS'
- Bijlage F 2** Operationele definities (1)
- Bijlage F 3** Operationele definities (2)
- Bijlage F 4** Operationele definities (3)
- Bijlage F 5** Overzicht van de beslisboom
- Bijlage G** Observatieformulier Neutraal Rollenspel (NRS) van de GOrS
- Bijlage H** Dubbelcoderingen van de subcategorieën + Ov.sp. en NS
- Bijlage I** Tabellen van de significante verschillen op item-niveau bij (Niet)-Verbeeldend spel

## Bijlagen

---

### Bijlage A Informatiebrief Peuterspeelzalen en Basischolen

L.S.,

Hierbij informeer ik u over mijn onderzoek naar mogelijke verschillen in spelgedrag van circa 90 kinderen in de leeftijd van 3 - 5 jaar.

De ene helft van de onderzoeksgroep bestaat uit kinderen mét ernstig probleemgedrag, de andere helft bestaat uit kinderen zonder dergelijk probleemgedrag.

Ik ben als orthopedagoog werkzaam op een medisch kleuterdagverblijf te Amsterdam en heb in mijn werk gemerkt dat de kwaliteit van het spelgedrag vaak te wensen overlaat bij kinderen met probleemgedrag.

Daar men er steeds meer van overtuigd raakt dat een goed ontwikkeld spel van belang is voor de emotionele, sociale en verstandelijke ontwikkeling van kinderen, is onderzoek op dat gebied zinvol.

Om een goed beeld te krijgen van het door mij veronderstelde verschil in spelgedrag tussen verschillende groepen kinderen, is het nodig ook gewone kinderen uit kinderdagverblijven en het basisonderwijs te observeren.

De gegevens van het onderzoek zullen daardoor niet alleen van belang kunnen zijn voor kinderen die hulpverlening nodig hebben, maar ook voor de 'gewone' kinderen.

De individuele observaties duren ongeveer een half uur tot drie kwartier en worden door mijzelf gedaan. In het kader van het onderzoek wordt alleen gekeken naar hóe een kind speelt en niet waaróver. Als er behoefte bestaat aan een nabespreking kunnen beide aspecten aan bod komen.

Voor het doen van de observaties is een aparte ruimte nodig. Ik maak gebruik van eigen onderzoeksmateriaal, aangevuld met enkele materialen die ter plekke aanwezig zijn, zoals een zand/watertafel, een winkeltje en een poppenwieg.

Om vast te kunnen stellen of een kind, waarvoor toestemming is gegeven, binnen de onderzoeksgroep van kinderen zónder probleemgedrag valt, wordt aan de ouders én groepsleiding van het kdv gevraagd een gedragsvragenlijst in te vullen en aan de ouders alléén ook een vragenlijst over spelgedrag van het kind thuis.

De gegevens worden op anonieme wijze verwerkt, d.w.z. dat geen achternamen en persoonlijk herkenbare gegevens in het onderzoek worden betrokken.

Het onderzoek is een promotie-onderzoek en wordt vanuit de Leidse universiteit begeleid door Prof. Dr. I.A. van Berckelaer-Onnes en Dr. J. Hellendoorn.

Ik hoop dat deze brief u voldoende informatie geeft over de achtergronden van het onderzoek. Mocht u een nadere toelichting willen dan ben ik daar gaarne toe bereid.

Met vriendelijke groeten,  
Drs. P. J. van der Pol  
orthopedagoog

## Bijlagen

---

### Bijlage B Vragenlijst spelvormen en spelgedrag thuis

Codenummer: . . . . . (niet invullen)

---

Naam van het kind: . . . . .

(De volgende gegevens worden anoniem verwerkt)

jongen / meisje (onderstrepen svp)

Geboortedatum:

Invuldatum: . . . . .

Nationaliteit: . . . . .

Land van herkomst

#### Gezinssamenstelling:

moeder - lftd. : . . jr.  vader - lftd. :

anders, t.w.

. . . . . lftd.: .. jr.  . . . . . lftd.:

meisjes, leeftijd resp. .../.../.. jr.

jongens, leeftijd resp. .../.../... jr.

#### Gegevens moeder / .....

hoofdopleiding: .....

werkzaam als: .....

parttime/fulltime (onderstrepen svp) - .....% (evt)

#### Gegevens vader /

hoofdopleiding: .....

werkzaam als: .....

parttime/fulltime (onderstrepen svp) - .....% (evt)

## Bijlagen

---

### Bijlage B 1 Vragenlijst Spelvormen

Wat voor spel speelt uw kind ? : (gedurende de laatste 3 maanden)

(onderstrepen en evt. aanvullen svp)

**bewegingsspel**, zoals bv. balspelen, rennen, fietsen, schommelen, zwemmen of ander motorisch spel zoals:.....

bewegingsspel speelt mijn kind:(aankruisen svp)

bijna nooit	soms	vaak	bijna altijd

**fantasiespel**, zoals bv. vader en moedertje, winkeltje, met poppen, met fornuisje, met auto's, kasteel, pistolen, zwaarden, poppenhuis, poppenkast, of ander fantasiespel zoals:.....

fantasiespel speelt mijn kind:(aankruisen svp)

bijna nooit	soms	vaak	bijna altijd

**constructiespel** (dingen maken), zoals bv. spelen met blokken, duplo) lego, sio-montage, puzzelen of ander constructiespel zoals:

.....  
constructiespel speelt mijn kind:(aankruisen svp)

bijna nooit	soms	vaak	bijna altijd



## Bijlagen

---

### **Bijlage B 2 Gezelschapsspelen** (spelen met regels)

zoals bv. domino, memory, kwartetspelen, mikado, of andere gezelschapsspelen zoals:

.....

gezelschapspel doet mijn kind:(aankruisen svp)

bijna nooit	soms	Vaak	bijna altijd

**Leerspelletjes** zoals bv. mini-loco. kleuterelectro, computerspelletjes, of andere leerspelletjes zoals:

.....

Leerspelletjes doet mijn kind: (aankruisen svp)

bijna nooit	soms	vaak	bijna altijd

**Creatieve activiteiten / handenarbeid** zoals bv. knutselen, muziek maken, verven, tekenen, kleien, (thuis of

in clubverbandband), of andere activiteiten zoals: . . . . .

creatieve activiteiten / handenarbeid doet mijn kind: (aankruisen svp)

bijna nooit	soms	vaak	bijna altijd

tv/videokijken, per dag gemiddeld:

niet / half uur tot een uur / meer dan een uur

## Bijlagen

---

### Bijlage B 3 Vragenlijst 'Algemene indruk m.b.t. het spelgedrag van uw kind thuis'

Hoe vindt u dat uw kind speelt? (één mogelijkheid onderstrepen svp)

- a) goed / redelijk / slecht
- b) vluchtig / redelijk geconcentreerd / heel geconcentreerd
- c) kort / tamelijk lang / heel lang
- d) geregeld met iets anders / steeds met hetzelfde speelgoed, zoals
- e) bijna) altijd alleen / af en toe samen / meestal samen
- f) vooral met leeftijdgenootjes / vooral met jongere kinderen/ vooral met oudere kinderen / met verschillende leeftijden
- g) (meestal) alleen met jongens /(meestal) alleen met meisjes/ zowel met jongens als meisjes
- h) met broertje (s) (indien van toepassing): nooit / soms / vaak i) met zusje(s) (indien van toepassing): nooit / soms / vaak
- j) met moeder / ..... bijna nooit / wel eens / vaak
- k) met vader / ..... bijna nooit / wel eens / vaak

Heeft U verder nog aanvullende opmerkingen over het spelgedrag van Uw kind?

O Nee

O Ja, .....

Wat vindt U van deze vragenlijst?

.....  
.....

## Bijlagen

---

### **Bijlage C Rapportagemodel Gestructureerde Orthopedagogische Spelobservatie (GOs)**

Naam v. h. kind :  
Dossier nr. :  
Geb. datum :  
Ob s. datum :  
Kal.lftd. :  
Afd./Unit :  
Orthopedagoog :  
Aanleiding :  
Vraagstelling :

Inleiding:

Onderzoekssituaties: Spel met wereldmateriaal / Neutraal rollenspel / Individueel thematisch rollenspel /  
Spel met water en zand

Spelbeeld/niveau:

Thematiek:

Contact/gedrag:

Samenvatting en conclusie:

## Bijlagen

### Bijlage D Scoringstabel Spelkenmerken van de GOrS

Naam v.h.kind : Codenummer :  
 Geboortedatum : Kalenderleeftijd :  
 Observatiedatum : J/M :

	Niet-Verbeeldend spel								Verbeeldend spel											
	M		C		F				Va (Doen-alsof spel)					Vs (Verbaal-semant						
	1 tb	2 zi	1 mo	2 oh	1 eh	2 co	3 zc	4 rh	1 as	2 ac	3 ma	4 mc	5 zm	1 gb	2 bm	3 ht	4 st	5 cb	6 zg	
WM																				
NRS																				
ITR																				
W/Z																				
<b>Tot.</b>																				

#### Specificaties

#### Kwalificaties

	Specificaties							Positieve kwalificaties				Ne			
	mf	df	oi	ui	sbp	sbn		ill	rolb	thv	reme	f/ r	vlu	ch	
WM								WM							
NRS								NRS							
ITR								ITR							
W/Z								W/Z							
<b>Tot.</b>								<b>Tot.</b>							

## Bijlagen

---

### Bijlage E Codeurinstructieregels

- neem de tijd (1 min. coderen neemt gemiddeld 10 à 20 min. in beslag)
- neem geregeld een korte pauze tijdens het coderen
- er zijn zowel van kinderen mét als zónder spelstoornissen op verschillende locaties video-opnames gemaakt, trek dus niet vooraf al conclusies over het waarschijnlijke spelgedrag en de zichtbare observatielocatie
- het te coderen video fragment wordt opgegeven door onderzoeker en betreft telkens een ononderbroken deel
- aanbevolen wordt niet langer dan één minuut aaneensluitend te coderen, d.w.z. 8 coderingen per minuut; stilzetten na elk signaal is natuurlijk ook mogelijk (en gebruikelijk)
- telkens eerst waarnemen dan coderen, d.w.z. eerst de waarneming opschrijven, daarna coderen en evt. bijzonderheden noteren; dit geldt voor elke codering
- de eerste volledige (spel)handeling na de piep (waameembaar bij het stilzetten) wordt gecodeerd
- handelingen die beginnen vóór of óp de piep én voortduren tot de volgende piep: wel coderen
- twee spelgedragingen alleen coderen bij gelijktijdigheid
- kwalificaties en specificaties worden telkens na elk afgerond spelonderdeel gecodeerd, dus na WM/NRS/ITR/WZ, en alleen op de verzamelstaat
- het verzamelformulier wordt ingevuld nadat alle onderdelen zijn gecodeerd.
- de codeurs vertellen elkaar niet welke kinderen zij coderen en overleggen niet met elkaar over de coderingen
- bij twijfel over de codering 'niet spelgedrag/spelgedrag': 'overig spelgedrag' coderen met omschrijving (voor discussie met onderzoeker)
- bij blijvende twijfel over de juiste codering: dit eerst bespreken met onderzoeker alvorens definitief te coderen, tijdens geplande tussenbijeenkomst of telefonisch.

## Bijlagen

---

### Bijlage F Coderingsformulier 'Spelkenmerken GOrS' - (voorblad)

Naam van het kind:

Codenummer kind:

Naam codeur:

Datum codering:

Begintijd fragment	Begintijd codering	Eindtijd codering
WM ..../..	../..	../..
NRS ..../..	../..	../..
ITR ..../..	../..	../..
W/Z ..../..	../..	../..

Coderingstijd per onderdeel:

Wereldmateriaal (WM): 10 min. max

Neutraal rollenspel (NRS): 5 min. max.

Individueel thematisch rollenspel (TTR): 5 min. max.

Spel met water en zand (W/Z): 5 minuten max.

Opmerkingen:

.....  
.....  
.....

## Bijlagen

---

### Bijlage F 1 Coderingsformulier 'Spelkenmerken GOrS'

Spelonderdeel : .....

Tijdsignaal	Gedragsomschrijving	Code	Bijzonderheden
1. ././..	.....	.....	.....
2. ././..	.....	.....	.....
3. ././..	.....	.....	.....
4. ././..	.....	.....	.....
5. ././..	.....	.....	.....
6. ././..	.....	.....	.....
7. ././..	.....	.....	.....
8. ././..	.....	.....	.....

#### KWALIFICATIES

ILL / ROLB / THV / REME / FR / VLU / CHAO / PERS / SPBR / DIST / EPRO

#### SPECIFICATIES

MF/DF/OI/UI/Sbp/Sbn

## Bijlagen

---

### Bijlage F 2 Operationele definities (1)

#### OPERATIONELE DEFINITIES (1)

##### SPEL (Sp)

Spelkenmerken die het kind laat zien met gebruik van, of betrekking hebbend op spelmateriaal(en) en/of spelpersonages. Het gedrag is speels omdat het geen extern doel dient. Het spel bestaat uit het, al of niet toevallig, ontdekken van spelmogelijkheden van het materiaal of het verbeelden van iets uit de werkelijkheid. Deze spelkenmerken kunnen al dan niet in relatie tot de observator plaatsvinden.

Voorbeelden:

- 'zomaar', toevallig handelen met materiaal
- gebruik van het materiaal 'zoals het hoort'
- alsof-handelingen met of zonder materiaal/spelpersonages.
- taaluitingen m.b.t. spelmateriaal/spelpersonages

##### NIET - SPEL (NSp)

Handelingen die het kind laat zien met of zonder spelmateriaal(en) of spelpersonages die geen speels karakter hebben. Deze handelingen zijn niet speels omdat ze een extern doel hebben, bv. het doelgericht oefenen van de motoriek, het opruimen van spelmateriaal of het voeren van gesprekjes. Deze vormen van niet-spel kunnen al dan niet in relatie tot de observator plaatsvinden.

Voorbeelden:

- motorische gedragingen die niet bij een bepaalde roluitbeelding horen
- de dop van een zuigfles aandraaien
- met spelmateriaal gooien uit echte, niet gespeelde, boosheid



## Bijlagen

---

### Bijlage F 3 Operationele definities (2)

#### OPERATIONELE DEFINITIES (2)

##### NIET-VERBEELDEND SPEL

Handelingen met spelmateriala(a)l(en) die, hetzij op toeval berusten, hetzij op overeenkomstige eigenschappen, hetzij louter functioneel van aard zijn.

##### M - MANIPULATIEVE HANDELINGEN

Omschrijving: Handelingen met het spelmateriaal (één spelobject) die op toeval berusten. De omgang met het materiaal is niet functioneel, noch wordt ermee gehandeld vanuit betekenisverlening.

##### C - COMBINATIE HANDELINGEN

Omschrijving: Het gaat hierbij om handelingen zonder betekenisvol verband, met verschillende spelobjecten waarvan de combinatie niet puur toevallig is, maar samenhangt met bepaalde overeenkomende eigenschappen van het materiaal qua kleur, vorm of bewegingsmogelijkheid. Onder deze categorie vallen ook de betekenisloze, niet-functionele handelingen met meerdere spelmaterialen. ('inappropriate play')

##### F - FUNCTIONEEL SPEL

Omschrijving: Handelingen met materia(a)l(en) die niet op toeval berusten maar op het gebruik van het spelmateriaal "zoals het hoort". De alsof-situatie ontbreekt nog al zou die wel uit het functionele handelen kunnen ontstaan.

##### VERBEELDEND SPEL

Spelgedragingen of daarmee samenhangende taaluitingen die gekenmerkt worden door een duidelijk alsof-karakter, d.w.z. dat een reële gebeurtenis, handeling of object zodanig wordt geïmiteerd, verbeeld of met woorden aangegeven dat blijkt dat het om een alsofsituatie gaat.

##### DOEN-ALSOF SPEL(Va)

Spel dat het alsof-karakter van de handelingen onderstreept, mét objecten of spelpersonages die in een alsof-betekenis worden gebruikt, of zónder objecten.

##### VERBAAL-SEMANTISCH SPEL(Vs)

Taaluitingen die in de alsof-situatie plaatsvinden en betrekking hebben op handelingen met het spelmateriaal of de spelpersonages en/of de betekenisverlening (aan het materiaal).

##### Overig spel (ov.sp)

Spelhandelingen die niet zijn onder te brengen in de omschreven categorieën 'Verbeeldend spel' of 'Niet-Verbeeldend spel'.

## Bijlagen

---

### Bijlage F4 Operationele definities (3)

#### OPERATIONELE DEFINITIES(3)

##### SPECIFICATIES

Nadere aanduidingen die informatie geven over hóe wordt gespeeld m.b.t. het spelmateriaal en/of de observator, in aanvulling op de reeds gegeven codering, Het gaat daarbij uitsluitend om 'Verbeeldend spel'

##### KWALIFICATIES

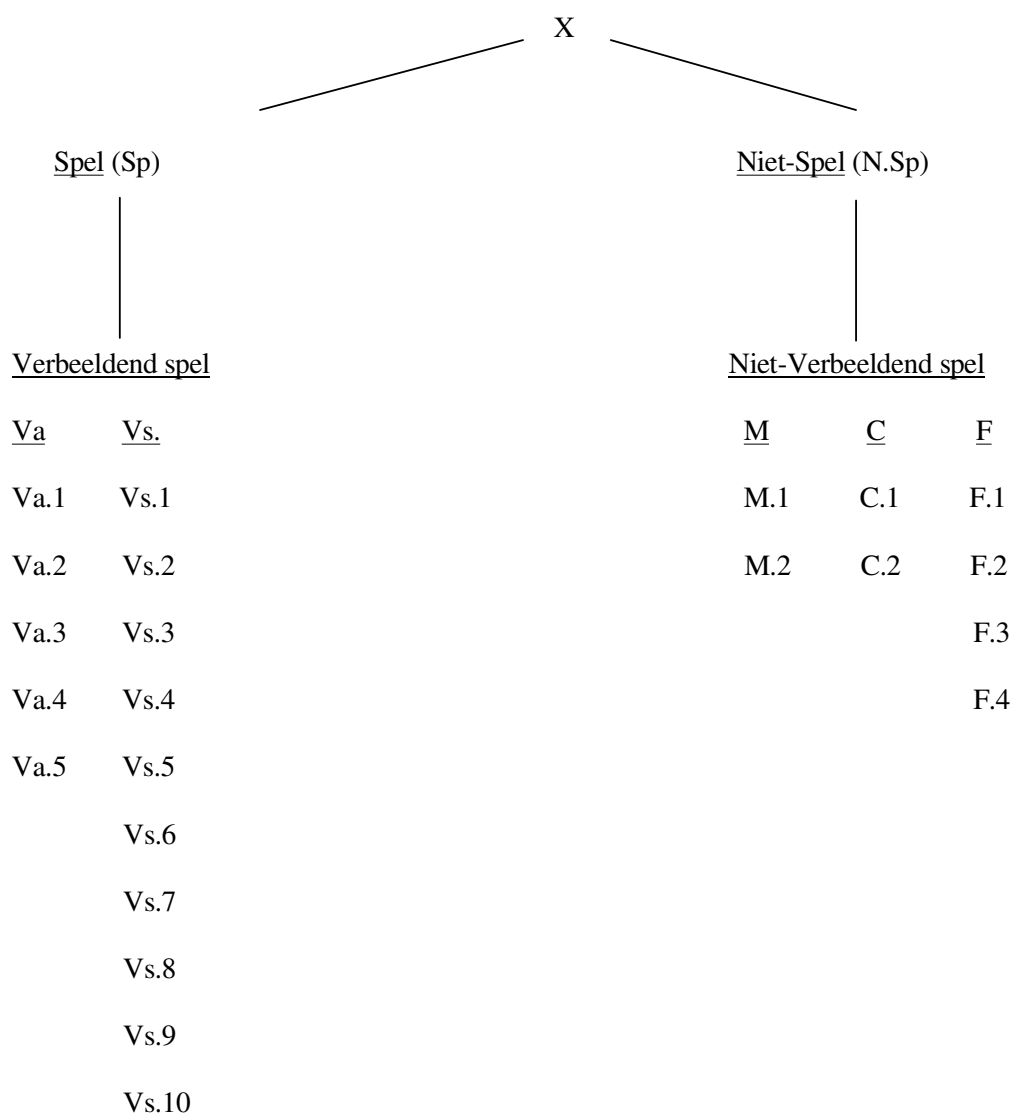
Nadere aanduidingen m.b.t. uitsluitend Verbeeldend spel waarmee, in aanvulling op de reeds gegeven codering, een positieve of negatieve kwaliteit van het spel wordt aangeduid.

## Bijlagen

---

### Bijlage F 5 Beslisboom

Totaal-overzicht van de beslisboom:  
observatie-eenheid



Overig spel (Ov.sp)

---

Specificaties Kwalificaties

(m.f) (d.f) (ill) (rolb) (thv) (reme) (sbn)

(o.i) (u.i) (f/r) (vlu) (chao) (pers) (spbr) (dist) (epro) (sbp)

## Bijlagen

### Bijlage G Observatieformulier Neutraal Rollenspel (NRS) van de GOrS

Codenummer v.h. kind : .....

Fragment: begintijd ..../..../.. eindtijd ..../..../..

Item Spelgedrag	JA (z.h.)	JA (m.h.)	NEE
1. Kind gebruikt de telefoon adequaat			
2. Kind noemt de winkel 'open'			
3. Kind geeft de sinaasappel			
4. Kind ruikt z.g. aan de sinaasappel			
5. Kind geeft een banaan			
6. Kind geeft een wasknijper			
7. Kind kiest één van de twee alsof-betekenenissen (kaas/worst)			
8. Kind snijdt z.g. een plakje kaas/worst af, mét spelmateriaal			
9. Kind snijdt z.g. een plakje kaas/worst af, met handgebaar			
10. Kind bedenkt zelf alsof-betekenis voor kubusblok			
11. Kind steekt z.g. sigaret aan, mét spelmateriaal			
12. Kind steekt z.g. sigaret aan, zonder spelmateriaal			
13. Kind gebruikt de kassa met inzicht			
14. Kind heeft één alsof-betekenis onthouden			
15. Kind heeft twee alsof-betekenenissen onthouden			
16. Kind geeft onderzoeker de rol van vader of moeder			
Subtotaal			
Totaal			

Kwalificaties : ill / rolb / thv / reme / f-r / vlu / chao / prsv / spbr / dist / epro

Specificaties : mf / df / oi / ui / Sbp / Sbn

Toelichting afkortingen: z..h. : zonder hulp; m.h.:met hulp

Opmerkingen:

.....  
.....  
.....

## Bijlagen

---

### Bijlage H Dubbelcoderingen van de subcategorieën + Ov.sp. en NS

Naam codeur:

GOrS-onderdeel: Spel met wereldmateriaal / Neutraal rollenspel / Individueel thematisch rollenspel / Spel met water en zand (betreffende onderdeel onderstrepen)

		codeur A							
		NS	Ovsp	M	C	F	VA	VS	Tot.
c o d e u r  B	NS								
	Ovsp								
	M								
	C								
	F								
	VA								
	VS								
	Tot.								N=

Kappa berekening:

## Bijlagen

### Bijlage I Tabellen van de Significante verschillen op item-niveau bij (Niet)-Verbeeldend spel

Tabel I.1 Gemiddelde frequentie van 'zinvol combineren' van de subcategorie Functioneel spel van hoofdcategorie Niet-Verbeeldend spel

Niet-Verbeeldend spel				
GOrS onderdeel	-Functioneel spel- item	klinisch (n=45) M (sd)	niet-klinisch (n=45) M (sd)	t (df)
Spel met wereldmateriaal	'zinvol combineren'	3.00 (3.35)	5.60 (7.09)	-2.23* (88)

\*p < .05

Tabel I.2 Gemiddelde frequentie van enkele significant verschillende items van Doen-alsof spel en Verbaal-semantisch spel van hoofdcategorie Verbeeldend spel

Verbeeldend spel				
GOrS onderdeel	Doen-alsof spel item	klinisch (n=45) M (sd)	niet-klinisch (n=45) M (sd)	t (df)
spel met wereldmateriaal	'meerdere alsof'	.84 (1.04)	.22 (.60)	3.47** (88)
GOrS onderdeel	Verbaal-semantisch spel item			
spel met wereldmateriaal	'geluiden bij bewegen'	3.87 (4.47)	2.00 (4.27)	2.03* (88)
Spel met water en zand	'speelstem'	.44 (.97)	1.69 (3.09)	-2.58* (88)

\*p < .05 \*\* p < .01

Tabel I.3 Gemiddelde frequentie van 'cognitieve omgang' bij de driejarige bij Spel met water en zand voor beide onderzoeksgroepen

Niet-Verbeeldend spel				
GOrS onderdeel	Functioneel spel item	klinisch 3 jr (n=15) M (sd)	niet-klinisch 3 jr (n=15) M (sd)	t (df)
Spel met water en zand	'cognitieve omgang'	8.00 (6.21)	3.87 (4.45)	2.10** (28)

\*\* p < .01

Tabel I.4. Gemiddelde frequenties van 'alsof-handelen zonder materiaal' bij de vijfjarige bij Individueel thematisch rollenspel voor beide onderzoeksgroepen

Verbeeldend spel				
GOrS onderdeel	Doen-alsof spel item	klinisch 5 jr. (n=15)	niet-klinisch 5 jr. (n=15)	t (df)
Individueel thematisch rollenspel	'zonder materiaal'	.03 (.46)	.00 (.00)	2.26** (28)

\*\* p < .01

## Dankwoord

In mijn werk als orthopedagoog ben ik in toenemende mate geïnspireerd geraakt door het verschijnsel spel bij kinderen, met name verbeeldend spel. Geleidelijk aan ontstond ook de behoefte aan het doen van wetenschappelijk onderzoek, waarbij ik onder andere gebruik wilde maken van een door mij in de praktijk ontwikkelde gestructureerde spelobservatiemethode.

Gedurende de pilotfase van het onderzoek zijn door Hedwig van der Zee, Jet Ellens en Saskia van Leeuwen, destijds medewerkers van medisch kleuterdagverblijf 't Kabouterhuis te Amsterdam, vele uren besteed aan het bekijken van videoregistraties van de spelobservatiemethode, als eerste aanzet voor het ontwikkelen van een spelcategorieënsysteem.

Bij de start van het promotie-onderzoek hebben Andrea v.d. Berg, Karin Dorsselaer, Iris Holleboom, Valeska Keeven en Lot Schell, na een aantal trainingsbijeenkomsten, het observatiemateriaal van het empirisch onderzoek gecodeerd. Bij de verwerking van de onderzoeksgegevens heb ik kunnen profiteren van de kennis op methodologisch gebied van Wendy Buysse, Frits Harinck en Gijs van Duijn.

Het empirisch onderzoek had niet kunnen plaatsvinden zonder de medewerking van peuterspeelzaal De Pluizebol te Heemstede, de kinderdagverblijven Jan Dobber te Haarlem en 't Herdertje te Zwaag, de basisscholen De Crayenester te Heemstede, alsmede De 3<sup>e</sup> Daltonschool en De 4<sup>e</sup> Montessorischool, beide te Amsterdam.

Mijn grootste dank gaat uit naar de kinderen van wie ik het spel heb mogen observeren en hun ouders die daarvoor toestemming hebben gegeven en die tevens verschillende vragenlijsten hebben ingevuld. Zij hebben ervoor gezorgd dat gegevens over het verschijnsel spel middels dit wetenschappelijk onderzoek konden worden verzameld, waarmee zij hebben bijgedragen aan het vergroten van kennis op dit voor kinderen zo belangrijke ontwikkelingsgebied.

Dat ik de combinatie werken en promoveren heb kunnen volhouden is mede te danken aan de onvoorwaardelijke steun tijdens mijn werk van de, inmiddels voormalige, mkd directeuren Robert van Andel en Jos Tamboer en de 'over-all' steun van mijn vrouw Marga gedurende al die jaren.

Het drukken van dit proefschrift is mede mogelijk gemaakt door een bijdrage van de Stichting 'Villa Johanna' van mkd 't Kabouterhuis-Zuid te Amsterdam.

## Curriculum Vitae

Pim J. van der Pol werd geboren te Haarlem op 1 mei 1941. In 1959 behaalde hij het H.B.S. A diploma aan het Mendel College te Haarlem. Na een kortstondige studie Frans aan de Rijksuniversiteit te Groningen begon hij na zijn militaire diensttijd aan de studie Orthopedagogiek bij het Nutsseminarium voor Pedagogiek verbonden aan de Universiteit van Amsterdam. Daar behaalde hij in 1970 de Middelbare Akte Pedagogiek A en in 1972 de Middelbare Akte Pedagogiek B.

In 1979 voltooide hij de tweejarige opleiding 'Individuele psychotherapie bij kinderen' (oriëntatie 'client-centered'), gegeven vanuit het Pedologisch Instituut, destijds gevestigd te Amsterdam. In 1988 werd het doctoraal examen in de Pedagogische Wetenschappen afgelegd met als nevenrichting Orthopedagogiek en als bijvak semiologie.

Van 1972 tot 2003 was hij werkzaam als orthopedagoog/kindertherapeut in Medisch Kleuterdagverblijf 't Kabouterhuis-Zuid te Amsterdam, gedurende de laatste jaren tevens als aandachtsfunctionaris voor autisme. Van 1983 tot 1999 werkte hij als orthopedagoog/-kindertherapeut in 'De Blauwe Reiger', een woonvorm voor kinderen met een meervoudige handicap.

Hij is vanaf 2003 als docent verbonden aan het RINO Noord-Holland waar hij de cursus 'Gestructureerde Speldiagnostiek' verzorgt en sinds 2004 maakt hij als orthopedagoog deel uit van het Multi Disciplinair Team bij het RIO West-Friesland.

Vanaf 1984 is hij medebewerker van het boek 'Baby- en Kinderverzorging & Opvoeding' van Dr. Benjamin Spock. Hij is eindredacteur van de Nederlandse vertaling en bewerking van het boek van de Amerikaanse kinderpsychiater Stanley Greenspan 'Als uw kind speciale aandacht nodig heeft'.