

Wat betekent spel voor het gehandicapte kind?

Deze vraag brengt ons tot nadenken over het spel van het kind in het algemeen, want daar willen we ons aan houden, wanneer we in de opvoeding van het gehandicapte kind plaats en tijd vrij willen maken voor spelen.

Spelen is een oorspronkelijk gedrag en daarom niet vervangbaar of herleidbaar tot andere gedragingen. Wel is het een complex gedrag; een eenheid van bewegen, ervaren, beleven en verbeelden.

Waarom willen we dat het kind speelt?

In de opvoedingswerkelijkheid leggen we het kind een wereld voor met vaste betekenissen. Dingen zijn ergens voor; de lepel om mee te eten; de stoel om op te zitten. De dingen vragen dus een, van te voren, bepaalde omgang.

Ook mensen hebben een rol; zoals vader en moeder en de meester op school.

In de dagelijkse omgang wordt van het kind verwacht dat het zich aanpast aan die gezamenlijk aanvaarde betekenissen; dat het deze leert.

In het spel is dat echter anders. Daar geeft het kind zelf betekenis. Het ontleent aan de dingen wat het ervaart en beleeft. Daardoor kan bijv. de lepel, die naast het bord ligt, uitnodigen tot voortschuiven over de tafel of rondom het bordje. Aanschouwelijke kwaliteiten van de dingen — in dit geval het langwerpige van de lepel — lokken uit tot een manier van omgaan of bewegen.

Ook aan de rol van mensen kan iets worden ontleend. In het spel kan een kind doen alsof het moeder is; een immitatie, die geen poging is om moeder precies na te bootsen. Want door verbeelding creëert het kind zelf een personage, die het aan moeders rol ervaart en beleeft.

Door spel wordt iets aan de werkelijkheid ontleend om daarmee een andere wereld — een speelwereld — op te roepen. Daarin zijn geen vaste of algemeen geldende betekenissen en kan de stoel tot trein of auto verbeeld worden. Hij is niet alleen om op te zitten.

Ook speelgoed heeft meervoudige betekenissen. Een blokje is niet alleen om mee te bouwen, want ook dát kan een trein voorstellen.

De speelwereld is een gebied van vrijheid; een wereld, die niet bepaald is; een wereld van onderlinge afspraken, die weer veranderd kunnen worden. Daarom kan een speelgenootje van mening zijn dat het nu zijn beurt is om voor 'meester' te spelen.

De speelwereld is een alsof-wereld, die weliswaar niet echt is, maar in de verbeelding van het kind is ze net-echt.

Nu wil speelvrijheid niet zeggen, dat de werkelijke wereld uit het oog verloren wordt. Door verbod of gebod kan inbreuk op de speelvrijheid gemaakt worden. Moeder kan zeggen: 'laat die stoel staan' en dan is het kind niet vergeten dat de 'trein' *zijn* verbeelding is, die het om de stoel geweven heeft. Regels en ook noodzaken uit de werkelijkheid blijven op de achtergrond van het spel aanwezig. Wanneer het kind honger krijgt, dan lokt de lepel niet langer tot 'rondom het bordje schuiven'; dan gaat het kind er weer gewoon mee eten.

Wat heeft het kind dan aan die speelvrijheid?

Door spel ontdekt het een andere houding ten opzichte van vaste betekenissen. Die vrijere instelling waarmee het kind in de spelwereld problemen overwint, verwerft het als persoonlijke zingeving, waarin zijn creativiteit vervat is. Deze vrijere instelling is ook van invloed op zijn persoonlijke instelling ten opzichte van de dagelijkse werkelijkheid. Daarom willen we in de opvoeding tijd en plaats vrij maken voor zijn spel.

Wat betekent spel-ontplooïing?

Spel ligt niet altijd op een niveau van bewustheid waar de betekenis, die het kind spelend verleent, met woorden genoemd kan worden of een naam krijgt. Een kind dat met zijn pop 'moedertje' speelt, kan vertellen *wat* tijdens zijn spelverbeelding opkomt. Zijn spelverbeelding is expliciet. Maar niet altijd ontplooit het spel zich tot dit niveau. Het kan ook zijn pop zo maar aankleden en weer uitkleden, wassen, afdrogen en weer wassen. Dan ligt de verbeelding geïmpliceerd of verzonken in het spelende omgaan.

We komen toe aan de vraag: *Hoe speelt het kind?*

Daarmee onderscheiden we spelniveau en spelontplooïing. Er zijn manieren van spelen te onderscheiden, of spelcategorieën [1], waarbij het accent valt óf op de beweging, óf op het ervaren en beleven, óf op het verbeelden.

In het *Spelende omgaan of -bewegen* ligt ervaring, beleving en verbeelding verzonken in de speelbeweging. Die beweging vertolkt het karakteristieke van de spel-intentie. Deze is immers niet gericht op een doel dat buiten de spelende omgang ligt. De speelbeweging heeft dan ook geen eindpunt, maar begint steeds opnieuw en herhaalt zich [2]. Het speelse vechten is niet gericht op overwinnen van de medespeler. Een speelse hond bijt niet door. De alsof-beweging is niet echt bedoeld.

Soms zien we dat speels gedrag vastloopt in monotone herhaling. De bal wordt heen-en-weer gekeerd en dit herhaalt zich zonder variatie; zonder verrassing. De beweging is leeg en het spel is vervallen tot stereotype gedrag, zonder dat beleving, ervaring en verbeelding in de beweging verzonken liggen.

Orthopedagogische hulp kan, door variatie in de herhalingsbeweging, het spel weer op gang brengen. De uitgedoofde speelvrijheid komt dan weer terug in de opgeroepen wisselwerking van

verrassing en verwachting. Oppassen echter, dat het verrassende element niet te groot wordt; want wanneer er in het samenspel iets onverwachts ontstaat, dan moet het kind zich heroriënteren op dat nieuwe element, waardoor het spel weer onderbroken wordt. Voor kinderen, die moeilijk tot spelen komen, kan ook op dit niveau het onverwachte een onveilige betekenis krijgen.

Op dit niveau van voorbewuste verbeelding ligt ook het spel, waarin ervaring en beleving met ongevormd materiaal op de voorgrond staat; het zgn. *Sensopathische spel*.

Het is gekenmerkt door pathisch beleven van de sensueel-aanvoelbare kwaliteiten; uitgelokt o.a. door water, zand of een mengsel daarvan. Een voorbeeld is het spel met de pop, die gewassen wordt, hetgeen dan verandert door het aanlokkelijke van het water in een heen-en-weer bewegen van het water, een klotsen of een spatten. Maar ook in de omgang met de dingen uit de dagelijkse wereld kunnen de voelkwaliteiten sterk uitnodigen tot dit spel; zoals het bordje met pap, waarin het kind zo maar met zijn lepel gaat roeren. Of met de vingertjes, wanneer moeder niet kijkt.

Pedagogisch gezien heet dit spel 'knoeien' en daarop ligt vaak een verbod. Maar spelpedagogisch opgevat, heeft het een belangrijke betekenis. De sterke aantrekkingskracht roept een actieve deelname op, waarbij lichamelijk beleven en ervaren tot spel wordt.

De betekenis van de woordeloze of anonieme verbeelding, die erin ligt besloten, kan op bewuster niveau persoonlijke betekenissen ontplooien, zoals de ervaring ons leert.

Het volgende spelletje laat dit zien: Het strelend heen-en-weer bewegen van het zachte zand wordt op bewuster niveau: 'lekker toedekken' en 'toegedekt worden'; een beeld dat samenhangt met betekenissen in de opvoedingswerkelijkheid.

Door hun mentale handicap zijn sommige kinderen niet in staat om hun spel op hoger niveau te ontplooien. Omdat het sensopathische spel evengoed een eenheid is van bewegen, beleven, ervaren en verbeelden, is ook op dit voorbewuste niveau spelvrijheid mogelijk. Orthopedagogische zorg ontstaat alleen wanneer het kind niet actief genoeg is en zich verliest in deze vormeloze en grenzeloze wereld.

We willen nu het spel bespreken, dat op hoger niveau van bewustheid ligt. In de voorbeelden hebben we al gezien dat de vraag: 'hoe speelt het kind' kan worden aangevuld met 'Wat speelt het?', wanneer de verbeelding betekenissen creëert, die met woorden kunnen worden aangeduid. Op dit niveau kunnen we eveneens twee spelcategorieën onderscheiden.

Ten eerste het *illusieve spel*. Dit roept een verwoordbare 'als-of' wereld op. Het kind kan vertellen *wat* het speelt. In het hierboven-genoemde voorbeeld van het sensopathische spel met het zachte zand, zagen we hoe dit spel tot illusief spel werd, waarin 'het kind

lekker werd toegedekt'. We moeten zijn werkelijke wereld kennen om de analogie daarmee te begrijpen; zijn verlangen en zijn tekortkoming aldaar. In het illusieve spel speelt het kind 'iets'. *Wat* het speelt heeft betekenissamenhang met zijn werkelijke wereld. Soms roept het kind in zijn spel agressieve beelden op en moet het weerstand of angst overwinnen. Wanneer de orthopedagoog hulp biedt door mee te spelen — door communicatie in de verbeeldingswereld (beeldcommunicatie) [3] — dan kan de verbeelding 'ter sprake brengen' waarop de agressie gericht is en begrijpen we hoe deze belevingen samenhangen met de moeilijkheden, die het kind in de dagelijkse werkelijkheid ondervindt. Moeilijkheden bij het leren op school kunnen in het spel voor de dag komen als 'agressie tegen de juf op school'; ook al is dit beeld niet rechtstreeks in werkelijke belevingen te vertalen omdat het daar als onredelijk ervaren wordt.

De problematische werkelijkheid kan op verschillende manieren in de verbeeldingswereld geprojecteerd worden [4]; maar de werkelijke betekenissen moeten achter de verbeelding verborgen blijven, zolang het kind ze niet zelf ter sprake brengt en de samenhang onthult.

Spelend vormgeven ligt eveneens op het niveau, waar de verbeelding expliciet is. Deze spelcategorie komt veelal voor de dag door het speelmateriaal, dat zich leent tot bouwen, construeren of vormen. Het kind verzint daarmee iets dat een aanwijsbare vorm of gestalte heeft. Met blokken kan een bouwsel ontstaan, dat later — in het illusieve spel — de betekenis van 'kasteel' kan krijgen. Ook in de zandbak kunnen vormen worden gemaakt. Het speelse karakter ligt daarin, dat het spelend vormgeven niet op het resultaat gericht is. Het is dan ook gekenmerkt door een vrijblijvend variëren van vormen.

Deze spelcategorie ligt dicht bij de grens, waar spel overgaat in doelgericht maken. Dan wordt een 'huis' gebouwd, eventueel om er daarna — in het illusieve spel — mee te spelen.

Spelen en doelgericht gedrag gaan op zeer natuurlijke wijze in elkaar over; evenals de verschillende spelcategorieën, die zich ontplooiën tot spel op bewuster niveau, maar ook weer gemakkelijk kunnen overgaan in spel op dieper niveau van bewustheid.

Toch is het goed om aandacht te besteden aan die overgang van spel naar bewuster en minder bewust niveau; evengoed als het zin heeft om doelgericht gedrag van spel te onderscheiden. De onderscheiding dient niet alleen een theoretisch constateren, maar dient eveneens om de speelvrijheid van het kind op te merken en de onderbreking daarvan. Speelvrijheid hangt samen met de voorwaarden daarvan. We komen er zo dadelijk op terug.

Eerst nog een opmerking over het samenspel van kinderen, dat door spelregels vorm krijgt en plaats vinden kan. De 'speelplaats' ligt dan binnen de regels. Daar wordt gespeeld door variatie van het mogelijke, dat binnen de regels ligt. Maar hoe vaak zien we dat

gerichtheid op winst gaat overheersen. Dan gaat het niet meer om het spel, maar 'om de knikkers'.

Aan de grens tussen spel en niet-spel willen we aandacht besteden. Dit brengt ons tot de voorwaarden van het spel.

Wat zijn de voorwaarden voor spel?

In het voorafgaande zagen we dat door de opvoedingswerkelijkheid — door gebod, verbod en de eis tot aanpassing aan algemeen aanvaardbare betekenissen — inbreuk op spelvrijheid gemaakt kan worden. Leren en spelen zijn twee zaken.

Toch is de werkelijke wereld met haar vaste betekenissen voorwaarde voor spel. Voorwaarden mogen we echter niet verwarren met het spel zelf.

De vaste wereld moet een veilige wereld zijn, die vertrouwd en bekend is. De voorbeelden gaven te zien dat verzorgd zijn — zoals geen honger hebben — voorwaarde is. Door vitale nood krijgt de wereld een ondubbelzinnige betekenis waar niet mee te spelen valt [5]. Ook dreiging ontnemt het kind de vrijheid tot spel.

Zelfs wanneer de dreiging die het kind in zijn spel oproept te sterk wordt; zoals wanneer het stoeien tot vechten wordt, dan is het met spelen gedaan.

In de opvoedingswerkelijkheid wordt veel aandacht besteed aan kunnen en kennen; aan leren en aanpassen; aan doelgerichte gedragingen, waarvan we gezien hebben dat ze de speelvrijheid opheffen. Vooral het kind dat in zijn aanpassing is gehandicapt, kan de opvoedingswerkelijkheid als een voortdurend appèl aan zijn kunnen en kennen ervaren; als een eis tot het leveren van prestaties. Toch is kennen en daarom ook bekendheid een voorwaarde. Daarom zien we dat nieuwe dingen eerst onderzocht worden voordat het kind er mee gaat spelen. Bekendheid is óók vertrouwdheid en veiligheid. Eveneens is 'kunnen' een voorwaarde. Een kind moet een bal kunnen hanteren om er mee te gaan spelen. Het moet weten wat een trein is om de stoel tot 'trein' te kunnen verbeelden. Het moet een voorstelling van een kasteel hebben om dit te kunnen bouwen; ook al is dit maar van zeer eenvoudige vorm.

Voorwaarde is dat het kind op de weg van kunnen en kennen enigszins gevorderd moet zijn, opdat spelen mogelijk wordt [6]. Maar omdat voorwaarden nog geen spel zijn, moeten opvoeders wanneer ze hun kind vrij willen laten spelen, hun bedoelingen om het kind *tijdens* zijn spel iets te leren op zij zetten. Want daarmee ontnemen ze het kind de vrijheid om *zelf* iets te verzinnen.

De ervaring, waarmee het kind leert is een andere, dan de speel-ervaring, die een eenheid vormt met de verbeelding en de beleving van het kind.

We hebben gezien dat sommige spelen gemakkelijk overgaan in doelgericht maken, vormen of construeren en daarmee verlaat het kind zijn spel. We mogen niet vergeten dat kinderen ook graag iets tot stand brengen en dan bewonderen we natuurlijk, samen met het kind, wat het vervaardigd heeft; ook al is zijn spel door die bezigheid

ten onder gegaan. We mogen evenmin vergeten dat het leren of oefenen met aantrekkelijk materiaal leuk kan zijn. Maar daarbij moeten we afwegen of we — terwille van de vreugde, die het kind aan leren en presteren beleeft — de vrijheid die het spel vraagt mogen vergeten. Aan de voorwaarde voor speelvrijheid moet zijn voldaan opdat het kind zich spelend iets eigen maakt door *zelf* betekenis te geven.

Adres van de schrijfster:

Winklerlaan 154, 3571 KN Utrecht.

Literatuur

- 1 Vermeer, E. A. A. *Spel en spelpedagogische problemen*. Utrecht, 1968 (3). *Het spel van het kind*. Groningen, 1974 (3).
- 2 Buytendijk, F. J. J. *Het spel van mensch en dier*. Amsterdam, 1932.
- 3 Lubbers, R. *Voortgang en nieuw begin in de opvoeding*. Assen, 1966.
- 4 Langeveld, M. J. *Studien zur Anthropologie des Kinds*. Hfdst. VII en VIII, Tübingen, 1964 (3).
- 5 Bally, G. *Vom Ursprung und von den Grenzen der Freiheit*. Basel, 1945.
- 6 Scheuerl, H. *Das Spiel*. Berlin, 1954.