

Ik zie, ik zie, wat jij niet ziet: De pedagogische functie van spel volgens de Reformpedagogiek

Student: R. Sijstra (S4853806)

Begeleider en eerste beoordelaar: dr. S. Parlevliet

Tweede beoordelaar: dr. K.A. van den Bosch

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juni 2025

Aantal woorden: 8770

Inhoudsopgave

Abstract	2
Inleiding	2
Contextueel en theoretisch kader	5
Methode	11
Resultaten.....	12
Conclusie	20
Discussie	21
Referenties	23
Bijlage A	28

Abstract

This study examines the pedagogical function of play according to the New Education movement using the work of educational reformers Jan Ligthart and Hindericus Scheepstra. Using qualitative historical research, both their theoretical writings and their reading books for children were analysed. The results show that according to them play serves as a means for children to fulfil their need to understand the world around them. They do this by observing, experiencing and creating things themselves. In addition, parents can guide their children during their play. Analysis of the reading books identified four forms of play: exploratory play, fantasy play, constructive play and playing games. Ligthart and Scheepstra's vision embodies core principles of the New Education movement and is in line with the play theories of Bühler, Piaget, Groos and Hall.

Inleiding

Binnen het basisonderwijs ligt de focus sterk op het ontwikkelen van academische vaardigheden, steeds minder leerlingen beheersen aan het einde van de basisschool de

referentieniveaus voor taal en rekenen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024). Een veel gebruikt instructiemodel om de kerndoelen te behalen is het ‘directe instructiemodel’. Dit is een model waarbij de leerkracht klassikale instructie geeft, gericht op het overbrengen van informatie en ontwikkelen van vaardigheden. De leerkracht modelleert en geeft de leerlingen geleidelijk meer verantwoordelijkheid (Stockard et al., 2018). Werken met het directe instructiemodel levert positieve effecten op bij lezen, rekenen, spelling, sociale vaardigheden en scheikunde (Stockard et al., 2018). Hoewel de effecten van het gebruik van directe instructie positief zijn is er ook kritiek op de manier waarop kinderen leren binnen dit model. Zo zorgt het expliciet maken van de leerstof door de leerkracht ervoor dat leerlingen niet zelf actief op zoek gaan naar antwoorden en oplossingsstrategieën (Bonawitz et al., 2011). Een alternatief is het ontdekkend leren, waarbij uit wordt gegaan van het principe dat leerlingen het beste leren als zij veel autonomie ervaren en zelf actief betrokken zijn bij hun leerproces (Mammadov & Schroeder, 2023).

Anderhalve eeuw geleden werd er door pedagogen een soortgelijke discussie gevoerd, met aan de ene kant voorstanders van het totalitaire onderwijs en aan de andere kant voorstanders van het kindgerichte onderwijs (Bonawitz et al., 2011). Een internationale vernieuwingsbeweging die tegen het einde van de negentiende eeuw ontstond, de Reformpedagogiek, sluit aan bij het gedachtegoed van het ontdekkend leren. Scholen in de negentiende eeuw waren volgens de vernieuwers te methodisch en streng, waarbij enkel de lesstof centraal stond. Kinderen moesten stilzitten en luisteren en werden hierbij streng gedisciplineerd. De vernieuwers van de Reformpedagogiek vonden dat school en leven op deze manier ver van elkaar af stonden. Vanuit deze pedagogiek werd er gepleit voor meer kindgerichtheid. Het onderwijs zou zich aan de behoeften van het kind aan moeten passen. Daarnaast moesten opvoeders meer vertrouwen op de natuurlijke ontwikkeling van het kind. Kinderen werden van nature als actief beschouwd, waar de school op aan moest sluiten. Vernieuwingsscholen hadden daarom meer oog voor beweging, spel en activiteiten waarin kinderen kennis en inzicht konden verwerven. De lesstof moest samenhangend, thematisch en projectmatig aangeboden worden om aan te sluiten op de leefwereld van kinderen (Bakker et al., 2010).

Een van de bekendste Nederlandse reformpedagogen is schoolmeester en pedagoog Jan Ligthart (Bakker et al., 2002). Jan Ligthart was onderwijzer en hoofd van de school in de Tullingsstraat, een openbare school voor ‘on- en minvermogenden’ in Den Haag. Zijn onderwijsaanpak was gebaseerd op twee principes: het hele leven in de klas integreren en actieve deelname van de leerlingen uitlokken (Biesta & Miedema, 2000). Op deze manier

wilde hij de school dichter bij het dagelijks leven van de kinderen aan laten sluiten. Hij ontwikkelde een leerplan voor het zaakonderwijs, *Het volle leven*, waarin de kinderen op een aanschouwelijke, actieve en kinderlijke manier leerden (De Jong, 1996). Zijn pedagogische ideeën bracht hij samen in het tijdschrift: *School en Leven: Weekblad voor Opvoeding en Onderwijs in School en Huisgezin (1899-1916)*. Daarnaast schreef hij leesboekjes, waarbij de samenwerking met Hindericus Scheepstra het meest succesvol was. Hindericus Scheepstra was onderwijzer aan de Rijkskweekschool in Groningen. Vanuit zijn ervaring als onderwijzer schreef hij het boek *Onderwijs en Opvoeding* waarin hij alle leervakken uit zijn tijd behandelde en inging op de opvoeding thuis en op school. Tot 1931 werden nieuwe uitgaven van het boek gedrukt en werd het veel gebruikt op de kweek- en normaalscholen. De visie van Scheepstra op onderwijs sloot aan bij die van Ligthart, wat ervoor zorgde dat de pedagogen aantrekkelijke leesboekjes gericht op kinderen schreven. In de leesboekjes die de pedagogen schreven werd de invalshoek van het kind laten zien en werden lezers meegenomen naar de leefwereld van het kind. De leesboekjes werden geïllustreerd door Cornelis Jetses. Door de kindgerichte schrijfstijl en de levendige illustraties ontstond er in de boekjes direct contact tussen schrijver en kind (De Jong, 1996). De boekjes werden voor het grootste deel geschreven door Scheepstra, waarbij Ligthart aanvulde met pedagogische ideeën achter de verhalen (Noordam, 1973).

Een van de belangrijkste opvoedmiddelen was volgens Ligthart ‘spel’. Hij verstond hieronder het onderzoeken en construeren van zaken (Vos, 1985). Vanuit het Scheepstra Kabinet kwam de vraag om te onderzoeken hoe het thema ‘spelen’ terugkomt in het werk van Ligthart en Scheepstra. Er is gekeken naar de pedagogische visie van Ligthart en Scheepstra op spelen en hun leesboekjes. De uitkomsten van dit onderzoek zijn gebruikt om een tentoonstelling in te richten voor het Scheepstra Kabinet rond ‘spelend leren’ in de leesboekjes.

Het doel van dit onderzoek is om de pedagogische functies van spelen volgens de Reformpedagogiek in kaart te brengen. Dit wordt gedaan door de visie van Ligthart en Scheepstra op de pedagogische functies van spel aan het begin van de twintigste eeuw te vergelijken met spel in hun leesboekjes. Kinderboeken kunnen percepties en trends uit een bepaalde tijd weerspiegelen (Mostert, 2014). Hierdoor kunnen de leesboekjes als een waardevolle historische bron gezien worden. Daarnaast werden de leesboekjes geschreven vanuit de aangenomen belevingswereld van kinderen, waardoor de soorten spel die een rol speelden in het dagelijks leven van kinderen aan het begin van de twintigste eeuw geanalyseerd kunnen worden.

Hier kwam de volgende onderzoeksvraag uit: *‘Wat is de pedagogische functie van spelen volgens de Reformpedagogiek?’*

Aan de hand van de volgende deelvragen zal geprobeerd worden de onderzoeksvraag te beantwoorden:

1. Hoe werd er door Ligthart en Scheepstra gedacht over de pedagogische functie van spel?
2. Op welke manier komt ‘spel’ terug in de leesboekjes van Ligthart en Scheepstra?

Contextueel en theoretisch kader

Reformpedagogiek

Aan het einde van de 19^e eeuw bevond Nederland zich in een periode van ingrijpende maatschappelijke veranderingen. De industrialisatie had geleid tot toegenomen verstedelijking, waarmee de sociale context in Nederland veranderde. De arbeidersklasse groeide en de sociale ongelijkheid nam toe, wat leidde tot sociale spanningen (Hofstetter & Schneuwly, 2009).

Er werden verschillende initiatieven opgezet om het volk te ‘beschaven’ (Hoencamp et al., 2022). Onderwijs werd hierbij gezien als instrument voor sociale verheffing en maatschappelijke vooruitgang (Hofstetter & Schneuwly, 2009). Verschillende onderwijsvernieuwers waren van mening dat een nieuw type onderwijs nodig was om tegemoet te komen aan de veranderende wereld (Reese, 2001). Critici waren tegen het volksonderwijs, wat te methodisch zou zijn. De leerkracht stond hier centraal en kennis werd systematisch en volgens een vast schema aangeboden, wat geestdodend zou zijn voor kinderen (De Rooy, 2023).

De onderwijsvernieuwingen rond het Fin de siècle waren een internationaal fenomeen en werd ook wel *Reformpedagogiek*, *New Education*, *Progressieve Education*, *Reformpädagogik* of *éducation nouvelle* genoemd (Hofstetter & Schneuwly, 2009). De Reformpedagogiek vond haar wortels zowel in de Verlichting als in de Romantiek. Vanuit de Verlichting ontstond het idee om via onderwijs maatschappelijke vooruitgang te boeken. Terwijl de Romantiek de kindertijd idealiseerde als tijd voor spontane ontwikkeling en onschuld. Enkele pedagogische uitgangspunten van invloedrijke pedagogen als Comenius, Locke, Rousseau en Fröbel zien we binnen de Reformpedagogiek terug (Parlevliet & Amsing, 2021). Deze pedagogen streefden net als reformpedagogen een ‘natuurlijke pedagogiek’ na. Zo stelde Comenius met zijn pedagogisch realisme dat zaakkennis, kennis van de wereld om

je heen, belangrijk voor kinderen is om de realiteit van het dagelijks leven te leren. De visie van Locke om sober met kinderen om te gaan zonder hardheid of strenge straffen zien we terug in de omgang met kinderen. Rousseau en Fröbel erkenden met de vernieuwers het belang van de natuur. Rousseau stelde dat kinderen volgens de natuur opgevoed moesten worden. Volgens hem moesten kinderen verbonden zijn met de natuur zonder verstoringen van het stadsleven. Het ‘natuurlijk’ opvoeden hield het wegnemen van belemmeringen in, het kind moest zijn natuurlijke ontwikkeling volgen. Fröbel sloot bij dit beroep op de natuur aan door te stellen dat de natuur de richting voor de kinderlijke ontwikkeling bepaalt. Hij stelde dat de ontwikkeling van het kind net als de groeiwetten in de natuur verliep volgens bepaalde innerlijke wetten. (Bakker et al., 2010). Deze pedagogische ideeën werden verder uitgewerkt door vernieuwers zoals Maria Montessori, John Dewey en Ellen Key.

De Reformpedagogiek was een pedagogische beweging, zonder vast patroon (Green & Cormack, 2008). Zo hadden standpunten van verschillende pedagogen andere accentverschillen (Bakker et al., 2010). Het uitgangspunt dat de vernieuwers gemeen hadden was dat er meer sympathie voor het kind moest zijn, waarbij de natuur van het kind centraal stond. Het kind werd van nature als actief, speels, spontaan en onschuldig gezien (De Rooy, 2023; Luoto, 2022). Wanneer er aan deze behoeften van het kind werd voldaan werd dit als motor van het leerproces gezien (Bakker et al., 2002).

De reformpedagogen John Dewey en Ellen Key benadrukten beide het idee van ‘learning by doing’ (Bakker et al., 2010; Hällström et al., 2016). Kinderen zouden niet leren van objectieve kennis die hun voorgeschoteld zou worden, ze zouden pas leren als ze zelf hun natuurlijke belangstelling zouden volgen. Hierbij moesten kinderen niet enkel luisteren, maar moesten ze zelf actief aan de slag met de leerstof (De Rooy, 2023). De school moest hierbij meer aansluiten op ‘het echte leven’. Er moesten niet langer verschillende vakken aangeboden worden, maar er moest vakoverstijgend les worden gegeven. Niet alleen boeken, maar juist de natuur werd gezien als belangrijk leermiddel (De Rooy, 2023). De school moest aandacht hebben voor de kinderlijke belevingswereld en verschillende ontwikkelingsfasen in het kinderleven (Bakker et al., 2002). Daarnaast moesten onderwijzers individuele verschillen en belangstellingen tussen kinderen erkennen en hier rekening mee houden. De onderwijzer had in plaats van een strenge, instruerende rol een begeleidende en vriendelijke rol (De Rooy, 2023).

Maria Montessori is een van de vernieuwers die een methode ontwikkelde wat in het onderwijs gebruikt kon worden. Ze had de overtuiging dat het kind van nature leergierig is en

dat het onderwijs aan moest sluiten op de natuurlijke ontwikkeling van het kind. Het kind leerde het beste in vrijheid door middel van tastbare ervaringen (Bakker et al., 2010).

De kanttekening die gemaakt moet worden bij de Reformpedagogiek is dat vernieuwingsscholen meer uitzondering dan regel waren. Een beperkte groep kinderen werd door de Reformpedagogiek bereikt. De meeste vernieuwingsscholen werden bezocht door kinderen van ouders die zelf vóór de vernieuwingen waren en afkomstig waren uit de sociale bovenlaag. Desondanks is deze stroming van belang geweest omdat reformpedagogische visies geleidelijk ingebed zijn geraakt in het denken over het kind en onderwijs (Bakker et al., 2010).

Theorieën over spel

Spel is een belangrijk onderdeel van leren en ontwikkelen. Het beïnvloedt de sociale, emotionele, fysieke en cognitieve ontwikkeling van kinderen (Saracho & Spodek, 1998). Als we ‘spel’ willen definiëren vinden we geen eenduidige definitie. Spelen komt voor in uiteenlopende vormen en wordt vaak omschreven als ontspannen, vrij en geïnitieerd vanuit intrinsieke motivatie (Bateson, 2010). Door de jaren heen zijn verschillende theorieën ontwikkeld waarom mensen spelen en wat de functie hiervan is. Een klassiek geworden werk is *homo ludens*, de spelende mens, door Huizinga. Hierin beschrijft hij dat spel aan de basis van cultuur ligt en een vrije, betekenisvolle activiteit is (Ehrmann et al., 1968). Binnen de speltheorieën kan er een onderscheid gemaakt worden tussen klassieke theorieën, die ontstonden in de 19^e eeuw, en dynamische theorieën die na 1920 ontwikkeld werden (Mellou, 1994).

Klassieke theorieën proberen de reden waarom er gespeeld wordt en de functie ervan te verklaren (Saracho & Spodek, 1998). Deze theorieën werden binnen dezelfde sociale context ontwikkeld als de vernieuwingen van de Reformpedagogiek (Henricks, 2018). De volgende klassieke theorieën zullen opeenvolgend besproken worden: de energietheorieën van Schiller en Lazarus, de instinct theorieën van Groos en Hall en de theorie van Bühler.

Schiller en Lazarus brachten spel in verband met energie. Schiller stelde met zijn theorie over spelen dat spel ontstaat wanneer mensen resterende energie hebben (Henricks, 2018). Er wordt volgens hem gespeeld om creativiteit en psychologische behoeften te uiten. Wanneer mensen tevreden zijn over hun eigen positie in de wereld zullen ze gaan spelen en nieuwe avonturen ontdekken. Binnen het spel kunnen mensen hun emoties binnen bestaande kaders plaatsen en nieuwe ervaringen opdoen (Henricks, 2018). Lazarus stelde in plaats van Schiller dat spel geen energie kost, maar dat spelen juist nieuwe energie geeft (Henricks, 2018). Wanneer mensen vermoeid zijn geraakt door ‘werk’ kunnen ze door middel van spel

hun energie herstellen. De kritiek die op beide energietheorieën gegeven wordt is dat ze niet verklaren waarom spel een bepaalde vorm aanneemt (Henricks, 2018).

Groos en Hall zagen in spel een verband met instincten. Groos stelde dat spel een manier is om gedrag te oefenen om later te kunnen overleven. Hij observeerde het spel van dieren en bracht dit in verband met het spel van mensen. Hierbij zag hij spel als de capaciteit om te leren en te imiteren om te overleven in de volwassen wereld. Hall stelt in tegenstelling tot Groos dat spel meer elementen van het verleden bevat in plaats van het voorbereiden op de toekomst. Hij benadrukte dat het spel nooit iets bevat wat helemaal nieuw is, het spel is een herhaling van eerdere oefeningen en uitdagingen uit de geschiedenis (Henricks, 2018).

Tot slot stelt Bühler dat er gespeeld wordt om een emotionele reden, het ervaren van plezier (Elkonin, 2005). Dit plezier noemt ze functioneel genot, wat op kan treden bij de beginfase van het opdoen van nieuwe vaardigheden. Bij het spelen doen kinderen nieuwe vaardigheden op en wanneer ze hierin slagen, ervaren ze volgens Bühler dit genot (Elkonin, 2005).

Deze klassieke theorieën berustten vooral op fundamenteel onderzoek in plaats van experimenteel onderzoek, en hebben een basis gelegd voor dynamische theorieën over spel (Saracho & Spodek, 1998). Dynamische theorieën zijn bezig met het verklaren van de inhoud van het spel en zijn minder bezig met het begrijpen waarom kinderen spelen (Saracho & Spodek, 1998). De volgende dynamische theorieën zullen opeenvolgend besproken worden: de psychodynamische theorie van Freud, de cognitieve theorieën van Piaget en Vygotsky en een recente voorspellingstheorie van Andersen et al.

Freud zag spel als een manier waarop kinderen angsten en zorgen konden verwerken door in hun spel bepaalde situaties te overwinnen. Wanneer kinderen spelen kunnen ze beelden oproepen van mogelijke situaties uit het leven (Henricks, 2016). Het fantasiespel wordt gebruikt om problemen uit de realiteit te verminderen (Saracho & Spodek, 1998).

Piaget stelde in zijn theorie dat spelen een strategie is om te leren. Hij gebruikte hierbij de termen assimilatie en accommodatie. Met assimilatie wordt bedoeld dat ervaringen gekoppeld worden aan al bestaande denkschema's. Daarentegen is accommodatie het aanpassen van mentale schema's naar aanleiding van nieuwe situaties. Door spel nemen kinderen actief informatie uit hun omgeving op en worden nieuwe mentale schema's ontwikkeld (Henricks, 2018; Henricks, 2016).

De theorie van Vygotsky zag spel als een ruimte waarin kinderen dingen proberen te doen die ze nog nooit eerder hebben bereikt. De verbeeldingskracht helpt hierbij om nieuwe omstandigheden te creëren waarin kinderen zichzelf in spel uit kunnen dagen (Henricks,

2018; Henricks, 2016). Het spel geeft kinderen controle over de situatie, waardoor ze hogere-orde denkprocessen kunnen gebruiken (Saracho & Spodek, 1998). Hierbij benadrukt Vygotsky het interactieve en sociale aspect van spel, waarbij kinderen elkaar uitdagen door middel van samenwerking en competitie (Henricks, 2016).

Een recente theorie van Andersen et al. (2022) beschrijft het minimaliseren van verassingen door spel. Door te spelen zoeken kinderen onvoorspelbare situaties op en kunnen op deze manier op een gecontroleerde wijze nieuwe situaties verkennen. Wat het spel boeiend maakt om te blijven herhalen en te variëren is de mate van onvoorspelbaarheid dat het spel met zich meebrengt. Het brein gaat binnen het spel op zoek naar een balans tussen bekendheid en onvoorspelbaarheid. Te veel onvoorspelbaarheid kan leiden tot spanning, terwijl te weinig onvoorspelbaarheid kan leiden tot verveling. Wanneer kinderen door spel beter om leren gaan met onvoorspelbare situaties ontwikkelen ze hiermee hun adaptieve vaardigheden en leren ze omgaan met onzekerheden (Andersen et al., 2022). Hoewel er niet één verklaring is waarom kinderen spelen en wat het doel van het spel is kunnen we door zowel de klassieke en de dynamische theorieën over spel inzicht krijgen in welke ideeën er over spel zijn.

Reformpedagogische visies op spel

Naar aanleiding van de vernieuwingsideeën tijdens de Reformpedagogiek werden er nieuwe schooltypen opgezet (Bakker et al., 2010). Twee reformpedagogen die hun visies hebben ontwikkeld binnen vernieuwingsscholen zijn Maria Montessori, met de Montessorischolen en Rudolf Steiner met de Vrije School of Waldorfschool (Hoencamp et al., 2022).

Volgens Montessori bezit het kind van nature een onbewuste drang naar zelfontwikkeling. Ouders en verzorgers zouden moeten vertrouwen op de ontwikkelingskrachten in het kind. Het kind doet kennis op door ervaringen, waarbij een vrije ruimte om zelf activiteiten te ondernemen van belang is. Kinderen kunnen hierbij vaardigheden op een spelende wijze leren oefenen. We zien hierin de theorie van Groos en Hall terug die stelde dat een kind speelt om instinctief gedrag te oefenen (Henricks, 2018). Zowel Groos als Montessori zien spel als een functionele activiteit met een pedagogisch doel. Het spel heeft volgens Montessori twee belangrijke elementen om de onbewuste drang naar zelfontwikkeling van het kind te vervullen. Dit zijn herhaling en concentratie. In het spel van kinderen is veel herhaling te zien. Een voorbeeld is een kind dat telkens weer een emmertje vult. Het doel van het vullen van dit emmertje is echter niet het volle emmertje, maar de oefening om zo zijn eigen innerlijke ontwikkeling te vervullen. Het behalen van het succes van het volle emmertje zorgt voor voldoening van de behoefte om te ontwikkelen. Daarnaast

stelt Montessori dat kinderlijke activiteit enkel opvoedend van aard is als het kind zich intensief kan concentreren. Spelend gedrag om verveling te verdrijven heeft geen functie. Wanneer een kind zintuigelijke oefeningen uit kan voeren kan het kind zich hierop zowel intensief concentreren als spontaan herhalen. In haar methode kunnen leidsters een ‘voorbereid milieu’ creëren om deze senso-motorische oefeningen te prikkelen. Hierbij moet passend materiaal aangeboden worden zoals rinkelbellen, gekleurde blokken of verschillende cilinders waar kinderen naar eigen voorkeur mee kunnen spelen. Deze materialen werden zo ontwikkeld dat een korte uitleg voldoende was om ermee te spelen. De materialen moesten in de klas goed zichtbaar zijn en leerlingen moesten het zelf kunnen pakken. Het was van belang dat kinderen zelfstandig met dit materiaal konden spelen om zelf fouten te ontdekken en te ontwikkelen naar eigen aanleg en tempo (Bakker et al., 2010). Net als Piaget stelde Montessori dat spelen een strategie is om te leren. Door aan de slag te gaan met de beschikbare materialen ontdekt een kind zelf zintuigelijk wat het kan leren en doet nieuwe informatie op. De opgedane ervaringen worden gekoppeld aan eerdere kennis, herhaald en geoefend. Wat overeenkomt met het assimileren en accommoderen van informatie in de theorie van Piaget (Henricks, 2018).

Naast Montessori heeft ook de reformpedagoog Steiner verschillende ideeën over spel geformuleerd. Het basisprincipe dat de ontwikkeling van het kind volgens een natuurlijke ontwikkeling verliep erkende zowel Steiner als Montessori (Ullrich, 2014). In tegenstelling tot Montessori benadrukte hij het belang van het spirituele in het kind in plaats van het opdoen van tastbare ervaringen. Naast de tastbare wereld bestond er volgens hem ook een spirituele wereld, buiten het menselijk lichaam (Ullrich, 2014). Door symbolen, kleuren, liederen en gebeden werden kinderen betrokken bij zowel de zichtbare en de transcendentale wereld (Bakker et al., 2010). De kernactiviteiten die een mens vormen die in zijn onderwijs centraal stonden zijn kennen, voelen en willen. Verstand kwam terug in de leervakken, het gevoel in de kunstvakken en de wil in de bewegingsvakken. Hij stelde dat kennis individueel gebonden is en niet van bovenaf opgelegd kan worden of ingevuld kan worden (Bakker et al., 2010). Naast het werk moest volgens Steiner ook spel een rol spelen in het onderwijs om kinderen voor te bereiden op hun leven (Steiner, 1919/1995). Dit komt overeen met de theorie van Groos dat kinderen spelen om zich voor te bereiden op de volwassen wereld (Henricks, 2018). Het kind moest volgens Steiner in de eerste jaren van het kinderleven vrij kunnen spelen zonder vooraf opgestelde regels (Steiner, 1919/1995). Net als Vygotsky stelt Steiner dat de verbeelding belangrijk is tijdens spel. Door de verbeeldingskracht kunnen kinderen hun eigen wereld vormgeven en zichzelf uitdagen (Henricks, 2018). De opvoeder moet hierbij een

omgeving creëren met passend materiaal. Dit materiaal moet de zintuigen van het kind prikkelen en de fantasie van het kind aanspreken. Belangrijk is dat het materiaal input biedt voor vrij open einde spel, het gebruik van het materiaal moet geen vooropgezet pedagogisch doel hebben (Ullrich, 2014). Natuurlijke materialen kunnen hierbij een rol spelen, omdat dit van alles voor kan stellen binnen het spel.

In de visie van Montessori over spel stond het belang van herhaling en concentratie centraal, waar Steiner het belang legde bij de verbeelding tijdens spel. Dit sloot Montessori echter uit door te stellen dat een kind fantasie gebruikt om te ontsnappen aan moeilijkheden of verveling en daardoor geen pedagogisch doel diende (Hällström et al., 2016). Binnen de visies van zowel Montessori als Steiner zien we dat spel een belangrijk onderdeel binnen de ontwikkeling van het kind is. Beide zagen spel als een mogelijkheid om instinctief gedrag vanuit de natuurlijke ontwikkeling te oefenen, wat aansluit bij klassieke theorieën over spel (Henricks, 2018). De visies op de inhoud van het spel verschillen bij de pedagogen wat verklaard kan worden door verschillende dynamische theorieën over spel.

Methode

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is een historisch kwalitatief bronnenonderzoek uitgevoerd. Hierbij werd er voor de analyse gebruik gemaakt van primaire bronnen. Het analyseren van de bronnen werd gedaan door een documentanalyse via inductieve codering. Door middel van een documentanalyse werden fragmenten systematisch gecategoriseerd en werden er op basis van patronen in de data thema's geïdentificeerd (Bowen, 2009).

Als eerste werden vijf boeken van Ligthart en Scheepstra geanalyseerd. De twee bundels *Over Opvoeding* uit 1907-1908 en de twee bundels *Verspreide Opstellen* uit 1916-1917 van Ligthart werden hiervoor gebruikt. Deze boeken zijn ontstaan door het bundelen van verschillende artikelen uit *School en Leven: weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin*, het tijdschrift waar Ligthart redacteur van was. Daarnaast werd het boek *Onderwijs en Opvoeding* uit 1912 van Scheepstra gebruikt. Er werd in de boeken gezocht naar passages die te maken hebben met de visies van Ligthart en Scheepstra op spel. Voor de analyse van de boeken van Ligthart werden de digitale versies gecodeerd door middel van ATLAS.TI. Voor de analyse van het boek van Scheepstra werd gekozen voor de zesde fysieke druk, omdat de aanpassingen enkel door Scheepstra zijn gedaan en niet door andere auteurs, wat in latere versies wel van toepassing is. Dit boek werd gecodeerd door fragmenten die te maken hebben met zijn visie op spel in een Word-document te noteren. Hierbij werd elk fragment in een tabel gezet met de bijbehorende paginanummers, een samenvatting van het

fragment en de bijbehorende toegekende code(s). Op basis van terugkerende thema's werden de visies van Ligthart en Scheepstra op spel geïdentificeerd om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag.

Daarnaast werden de leesboekjes van de series: *De Wereld in!* (1923-1953), *Dicht bij huis* (1954-1955), *Nog bij moeder* (1936-1940), *Pim en Mien* (1950-1968), *Buurkinderen* (1928-1953) en *Blond en Bruin* (1913-1928) van Ligthart en Scheepstra geanalyseerd. De herziene versies van *De Wereld in!* werden gebruikt, omdat de schrijvers in het voorwoord aangaven het kinderspel meer naar voren te willen laten komen dan in de eerdere versies. Fragmenten die te maken hebben met het spel van kinderen werden genoteerd in een Word-document, op dezelfde manier als het boek van Scheepstra. Vervolgens werden terugkerende codes gegroepeerd om thema's te identificeren die antwoord gaven op de onderzoeksvraag. De resultaten uit de boeken en de leesboekjes werden met elkaar vergeleken op basis van de mate van overeenkomst. Ook werd de visie van Ligthart en Scheepstra op spel vergeleken met andere reformpedagogen en klassieke en dynamische theorieën over spel. De codeboom die hieruit voortkwam is in bijlage A te vinden.

Resultaten

In het eerste deel van de resultatensectie zal gekeken worden naar de visie op de pedagogische functie van spel in de theoretische publicaties van Ligthart en Scheepstra. Daarin zijn de volgende thema's gevonden: kinderlijke behoeften en de rol van de ouder. Vervolgens zal gekeken worden naar de rol van spel en spelen in de leesboekjes van Ligthart en Scheepstra. De thema's die daaruit naar voren kwamen waren: ontdekkend spel, fantasiespel, maakspel en het spelen van spelletjes.

Pedagogische functie van spel volgens Ligthart en Scheepstra in hun theoretische publicaties

Kinderlijke behoeften

Overeenkomstig met de reformpedagogische stroming erkennen Ligthart en Scheepstra dat ieder kind zijn eigen behoeften heeft. Zo menen ze dat het kind de behoefte heeft de wereld om zich heen te begrijpen. Het kind is altijd bezig met zijn omgeving en wil het onbekende te weten komen. Dit omschrijft Ligthart als kennisdrang en hierbij hoort onderzoekingslust. Ook heeft het kind volgens Ligthart en Scheepstra een natuurlijke scheppingsdrang, wat betekent dat het kind nieuwe verbindingen of voorstellingen wil maken. Ook dit helpt het kind de wereld te begrijpen. Ligthart meent dat het spel in deze kinderlijke behoeften kan voorzien,

omdat het kind met volle overgave opgaat in het spel. Deze volle overgave zal ervoor zorgen dat het kind zichzelf kan ontwikkelen. Ligthart en Scheepstra zien net als Montessori dat het spel een belangrijke rol kan spelen in de onbewuste drang naar zelfontwikkeling van een kind. Het spel hoort hierdoor bij de natuur van het kind en het zorgt naast ontwikkeling ook voor genot ‘nergens bloeit het geluk, de zuivere stemming, zoo rijk, zoo natuurlijk, zoo onafgebroken als in de kinderwereld’ (Ligthart, 1917b, p.133). Hieronder wordt besproken op welke manier spel een rol speelt in het vervullen van de kinderlijke behoefte om de wereld te begrijpen volgens Ligthart en Scheepstra. Daarnaast wordt de rol van ouders tijdens spel besproken.

De wereld om je heen begrijpen

Aanschouwing

De kinderlijke behoefte om de wereld om zich heen te begrijpen wordt onder andere vervuld door dingen te aanschouwen en ontdekken. De aanschouwing wordt pas van waarde wanneer een kind hier taal aan kan geven. Maar enkel de taal spreekt volgens Ligthart niet tot de kinderen, het kind moet een beeld bij de taal krijgen:

‘Aanschouwing is een mededeeling, niet minder dan het woord, maar zij spreekt in vormen en in kleuren, in stede van in klanken. Zij zegt iets tot de ogen, waar het woord zich tot de oren richt’ (Ligthart, 1917a, p.96). Hier zien we duidelijk reformpedagogische denkbeelden in terug. Zowel Ligthart als Scheepstra leggen de nadruk op het belang van de zintuigen tijdens de aanschouwing om de buitenwereld te leren kennen. Kinderen gebruiken tijdens hun spel zintuigen om de wereld om zich heen op te nemen en te begrijpen. Volgens Ligthart heeft de natuur een belangrijke functie voor het spel. Doordat het planten- en dierenrijk altijd actief is biedt het veel leermogelijkheden. De grote diversiteit aan vormen, kleuren en tinten, prikkelt de kinderen tot waarneming. Tijdens het aanschouwen nemen de kinderen hun omgeving in zich op, vergelijken ze het waargenomene met bestaande kennis en concluderen ze wat het is.

Ervaringen opdoen

Kinderen doen volgens Ligthart ‘echt’ kennis van de wereld op door te ervaren, wat aansluit bij de visie van Dewey en Key met hun learning by doing principe. Dit ervaren begint bij het jonge kind bij tastend onderzoek en wordt voortgezet in het onderzoeken en ontleden van dingen. Al van jongs af aan wil het kind iets doen, op onderzoek uitgaan. Op deze manier ontwikkelt het kind op een natuurlijke manier kennis: ‘Niet al afblijvende, maar al *doende* leert men’ (Ligthart, 1919, p.90). Wanneer

het kind ouder wordt breidt de omgeving zich uit en wil het samenhang ontdekken. In het spel is dit terug te zien wanneer het kind speelgoed of een plant uit elkaar haalt en de afzonderlijke delen onderzoekt. Door dingen te onderzoeken leert het kind onderscheidingskenmerken en geeft zo betekenis aan de wereld om zich heen. Met het opdoen van ervaringen komt het kind volgens Ligthart tegemoet aan de natuurlijke kennisdrang en de onderzoekingslust.

Volgens Ligthart biedt spel ook de mogelijkheid om ervaring op te doen met verschillende moeilijkheden waar kinderen mee om moeten leren gaan. Als eerste ziet hij dat het volharden en concentreren door spel geoefend kan worden. Daarnaast leren kinderen hun slechte neigingen te bedwingen en om te gaan met een slecht humeur, waardoor ze hun moraal verbeteren. In het spel met andere kinderen kunnen zich ook moeilijkheden voordoen. Hier worden ze met zichzelf en de ander geconfronteerd. Dit kan zorgen voor onderlinge wrijvingen, maar ook voor het imiteren van elkaar. Door met elkaar om te gaan en af en toe wrijving te hebben leren kinderen bescheiden te zijn en beteren ze zichzelf. Wanneer kinderen moeilijkheden in hun spel overwinnen zorgt dit volgens Ligthart voor succeservaringen en toenemend zelfvertrouwen. Dit sluit aan bij de speltheorie van Bühler dat kinderen genot ervaren wanneer ze succes opdoen bij nieuwe ervaringen.

Scheppingsdrang

De fantasie speelt tijdens spel een grote rol in het vervullen van de scheppingsdrang van het kind. Kinderen maken door middel van hun eigen verbeeldingskracht nieuwe verbindingen en verwerken zo de wereld om zich heen. Wanneer een kind nieuwe kennis opdoet wordt dit volgens Ligthart in hun eigen kinderwereld verwerkt. Het geleerde wordt tot kinderlijke kennis teruggebracht en herhaald in het spel. Hierin komt de visie van Ligthart overeen met de visie van Piaget over de functie van spel. Door het spel wordt nieuwe kennis opgedaan en gekoppeld aan de kennis dat het kind al bezit. Ook bezitten kinderen volgens Ligthart de gave om met hun verbeelding dagelijkse voorwerpen te symboliseren. Kinderen hebben volgens hem geen industrieel speelgoed nodig dat een echte representatie is, ze gebruiken liever hun eigen fantasie. Een voorbeeld dat hij hierbij geeft is:

Dat (kiezelsteentjes) zijn guldens, daar koopt ze allerlei dingen voor, ginds in den winkel van den kastanjeboom. Ze koopt zich rijk met niets. Dan toovert ze, van haar guldens, kinderen die naar school gaan, en de school is daar in dien hoek, op het plaatsje achter 't huis (Ligthart, 1917b, p.132).

Rol van de ouder

Binnen het kinderleven speelt de ouder van het kind volgens Ligthart een belangrijke rol 'de opvoeder is lange tijd de voedingsbodem van 't kind' (Ligthart, 1917b, p.59). Tijdens het spel maakt Ligthart een onderscheid in dingen die een ouder wel of niet zou moeten doen. Over het algemeen is hij van mening dat het niet goed is om je met het spel of werk van de kinderen te bemoeien, ze dingen op te leggen of om ze te beperken en te verbieden in spel. Hij noemt echter enkele uitzonderingen wanneer de ouders zich wel in het spel kunnen begeven.

Begeleidende rol

Als eerste noemt Ligthart dat het van belang is als ouder om je te beseffen dat het kind zich het beste in vrijheid in zijn kinderwereld, met de eigen fantasieën ontwikkelt. Hier kun je als ouder het kind echter wel in ondersteunen door een begeleidende rol aan te nemen. In deze begeleidende taak van de volwassene zien we een typisch kenmerk vanuit de Reformpedagogiek terug. De ouder kan zowel tijdens het onderzoekende spel als in het scheppende spel ondersteuning bieden door mee te spelen.

In het onderzoekende spel kan de ouder bijdragen aan de kennis van het kind. De ouder kan het kind iets leren, maar het kind kan zelf ook nieuwsgierige vragen stellen waarbij de ouder kan helpen met het waarnemen en ontdekken. Een voorbeeld van dit samenspel wordt duidelijk in *Over Opvoeding I*:

En ze plukt (de blaadjes), totdat Moeder haar op iets attent maakt. „Zie je wel, dat daar een klein knopje zit? Daar, waar je net een blaadje hebt afgeplukt?" Jo tuurt met groote oogen. Ze ziet het knopje. 't Is maar een heel kleintje, maar 't is er toch. En telkens als ze nu een frisch blaadje met steeltje en al afplukt, komt het kleine knopje voor den dag. Aardig, he? De andere blaadjes, die nu *dor* zijn, vallen een voor een naar beneden. Sommige zijn *geel*, andere *bruin*, nog andere *geel en bruin* door elkaar. Dat noemt Moeder *bont*. En Jo ook (Ligthart, 1918, p.131).

In het scheppende spel kunnen ouders meespelen met de fantasie van het kind. Belangrijk is dat de ouder écht meespeelt en het belang van de fantasie binnen het spel inziet. De gebruikte fantasie van de ouder moet passen bij het spel van het kind en moet geen onwaarheden bevatten. Ligthart benoemt dat ouders geen misbruik van de fantasie mogen maken met als doel het kind zich beter te laten gedragen. Ook hoeft je als volwassene de kinderen geen fantasierijke onwaarheden aan te rijken. Het kind is volgens hem vindingrijk genoeg om vanuit eigen ervaringen een verbeelding te

creëren. Als ouder kun je wel meegaan in de fantasie door een verhaaltje te bedenken dat past bij het spel van het kind en de verbeelding niet verstoord maar aansterkt. Een voorbeeld uit *Verspreide Opstellen II* laat zien dat moeder meespeelt om haar kind af te leiden: ‘Kom, lieve Mien, nu zullen we de poppen eens naar bed brengen, want Mientje moet ook gaan slapen.’ (Ligthart, 1917b, p.35). Ook wanneer het kind zijn zin in het spel lijkt te verliezen kun je als ouder volgens Ligthart meespelen door nieuwe elementen aan te reiken. Wanneer het kind zijn moeilijkheid heeft overwonnen zou de ouder weer terug moeten stappen en het kind zelf verder laten gaan. Op deze manier helpt de ouder het kind vanuit een begeleidende rol enkel wanneer het kind een steuntje kan gebruiken.

Beschermende rol

Naast de begeleidende rol die Ligthart benadrukt is Scheepstra van mening dat de ouder soms wel degelijk een verbiedende en beschermende rol aan zou moeten nemen. Dit zou het geval zijn bij ruw en woest spel. Ouders zouden in moeten grijpen om ongelukken te voorkomen. Ligthart ervaart dat er tijdens ruw en woest spel conflicten tussen kinderen kunnen ontstaan. Als volwassene zou je hier volgens hem niet te veel aandacht aan hoeven besteden, om er geen groot ding van te maken. Wanneer een kind met ruzie naar de volwassene komt is hij van mening dat de reactie ‘zeg maar tegen Pietje dat hij het *niet* doen mag’ voldoende zou moeten zijn (Ligthart, 1917b, p.46).

Spel en spelen in de leesboekjes van Ligthart en Scheepstra

In de leesboekjes zijn tal van voorbeelden waarin de kinderen spelen. Het spel van de kinderen kan onderverdeeld worden in verschillende vormen, waarbij de spelvormen elkaar kunnen overlappen. De spelvormen kunnen binnen de boekjes onderscheiden worden door ontdekkend spel, fantasiespel, maakspel en het spelen van spelletjes. Binnen het ontdekkend spel zijn kinderen bezig met het onderzoeken van de wereld om zich heen en komen ze tegemoet aan hun kennisdrang. Het fantasiespel wordt net als het maakspel gekenmerkt door de scheppingsdrang van het kind, maar onderscheidt zich door de rol die de verbeelding speelt. Tijdens het spelen van spelletjes spelen de kinderen volgens de voor het spel geldende regels. Binnen iedere vorm van spel staat de actieve rol van het kind centraal. Daarnaast wordt het spel gekenmerkt door de sociale interacties tussen kinderen onderling en volwassenen. De kinderen spelen vaker samen dan alleen en spelen vaker met elkaar dan met volwassenen. Ze leren van elkaar door elkaar te imiteren en elkaar de les te wijzen. Dit zal terugkomen binnen de afzonderlijke spelvormen.

Ontdekkend spel

Het ontdekkende spel wordt in de boekjes gekenmerkt door het onderzoekende karakter van de kinderen, waarbij ze de wereld om zich heen leren begrijpen. Binnen de boekjes valt het op dat het ontdekkende spel zich veelal in de natuur afspeelt en dat kinderen een grote interesse hebben voor het planten-en dierenrijk. Tijdens het spelen gebruiken de kinderen hun zintuigen om nieuwe dingen te ontdekken. Zodra ze iets horen, zien of ruiken wat ze prikkelt gaan de kinderen op onderzoek uit. Het nieuwe fenomeen wordt als eerste zorgvuldig bekeken en eventueel opgepakt of geproefd om het nog beter te bestuderen. Op basis van deze aanschouwing onderscheiden kinderen kenmerken en stellen ze vragen over wat ze nog niet weten. Naar aanleiding hiervan stellen ze vast wat het is of gaan ze op zoek naar antwoorden op hun vragen. Het analytische karakter en het vergelijken van het gevondene met dingen die ze al weten past bij de speltheorie van Piaget dat kinderen door spel actief informatie uit hun omgeving opdoen en koppelen aan hun mentale schema's. Binnen het ontdekkende spel zien we de visie van Ligthart en Scheepstra op spelen terug doordat de kinderen tegemoet komen aan de behoefte om de wereld om zich heen te begrijpen door te aanschouwen en ervaringen op te doen. Een voorbeeld dat de onderzoekende houding van de kinderen illustreert is:

De jongens konden er (de vogel) haast niet van scheiden. „Kijk," zei Hein, „hij is nog geel aan de kant van de snavel. Daaraan kun je zien, dat het een jonge is." „Wat is hij mooi zwart!" vond Piet. „Ja, en een grijze nek, hé?" „En wat heeft hij mooie, blauwe ogen!" (Ligthart & Scheepstra, 1955a, p.25).

In de leesboekjes worden de waarnemingen uit het spel regelmatig gekoppeld aan versjes die de kinderen leren. Zo zingen ze bijpassende versjes als ze een bast van een tak of een slak zien. Op deze manier krijgen de versjes betekenis voor de kinderen.

Binnen het ontdekkende spel zijn de kinderen in de boekjes vaak in interactie met andere kinderen. Hierbij verbeteren ze elkaar bijvoorbeeld als een naam van een plant onjuist blijkt te zijn en beantwoorden ze elkaars vragen.

Naast de interactie met andere kinderen spelen ook volwassenen een rol binnen het ontdekkende spel. Zoals hierboven aangegeven gaan de kinderen op zoek naar antwoorden op hun overgebleven vragen. Deze antwoorden zoeken ze als ze het samen niet weten bij de volwassenen. Waar nodig vullen volwassenen de kennis van het kind zelf aan tijdens het ontdekkende spel.

Bij het onderzoekende karakter van het kind hoort ook het ontdekken van wat wel en niet mag. De kinderen in de boekjes proberen dingen uit, waarna ze een natuurlijke consequentie ervaren. Zo wil Ot de poes in bad doen maar wordt gekrabd en gaan de oudere

kinderen in het bos van het pad waardoor ze verdwalen, ondanks de waarschuwingen van de ouders. Naast het ervaren van een natuurlijke consequentie komt het in de leesboekjes ook geregeld voor dat de grotere broer of zus de les leest wanneer de jongere kinderen iets doen wat niet mag. Zo spelen Pim en Mien in de goot en worden vies en haalt Lien, de grote zus, ze eruit. Ook komt het voor dat volwassenen de kinderen terechtwijzen wanneer ze bijvoorbeeld vies thuiskomen of te wild spelen.

Fantasiespel

Het fantasiespel wordt in de leesboekjes gekenmerkt doordat de kinderen tijdens het spel hun verbeelding gebruiken. Tijdens het fantasiespel zijn de kinderen bezig met het ‘doen alsof’, wat zich op verschillende manieren kan uiten.

Als eerste nemen de kinderen zelf verschillende rollen aan uit het volwassen leven dat ze naspelen. Ze doen hierbij hun ouders na door ouder en kind te spelen of nemen beroepen zoals melkboer of muzikant aan. De kinderen nemen dus zelf een andere rol aan, maar dagelijkse voorwerpen kunnen ook iets anders symboliseren in het fantasiespel. Zo kan de tuin een stad voorstellen met straten, kan een stoel een rijtuig worden en worden zeepbellen gezien als mensen. Naast dagelijkse voorwerpen spelen kinderen met speelgoed binnen hun fantasiespel. Het speelgoed wat in de boekjes naast een houten paard het vaakste wordt gebruikt tijdens het fantasiespel zijn poppen. De poppen komen voor de kinderen als het ware tot leven tijdens het spel en stellen hierbij ook echte personen voor. Er wordt thee met de poppen gedronken en de poppen worden op bed gelegd wanneer ze ziek zijn. We zien hier de visie van Ligthart en Scheepstra op spelen terug doordat de kinderen tijdens het fantasiespel bezig zijn met het vervullen van hun scheppingsdrang.

Binnen deze verschillende manieren van fantasiespel verwerken de kinderen eerdere ervaringen die ze gehoord of gezien hebben. In het herhalen van ervaringen in spel zien we de speltheorie van Groos terug dat kinderen spelen om alvast te oefenen voor de volwassen wereld. Tegelijkertijd zien we de visie van Hall terug die stelt dat het spel van kinderen een herhaling is van wat al geweest is. Het volgende voorbeeld illustreert het verwerken van ervaringen in fantasiespel:

En zoo had Greta zich in haar jong hoofdje wel degelijk een voorstelling gevormd van hetgeen daar ginds in de stad was geschied. En, zooals het met kleine kinderen dikwijls gaat, ze speelde de gebeurtenissen uit het groote menschenleven in haar poppenwereld na. (...) Ze ging heel gemakkelijk van de menschenwereld in de poppenwereld over. Alles leefde voor haar (Ligthart & Scheepstra, 1923, p.31).

Tijdens het fantasiespel zijn kinderen veelal in interactie met andere kinderen, waarbij ze elkaar imiteren. Er zijn in de boekjes enkele voorbeelden te vinden waar de ouders meespelen in het fantasiespel. Zo speelt moeder alsof ze een paard is met Ot op de rug of zit Ot bij zijn opa op schoot die doet alsof hij een paard is.

Maakspel

In de leesboekjes is maakspel een vorm van spelen waarbij de kinderen met kosteloos materiaal iets creëren waar ze vervolgens mee spelen. Kosteloos materiaal dat terugkomt is bijvoorbeeld papier, een oude klomp, kastanjes, een peen of roggeblad. Hier worden vervolgens poppetjes, een scheepje, een bril, een karretje of een fluitje van gemaakt.

Maakspel overlapt met het fantasiespel van de kinderen door de manier waarop ze het gemaakte speelgoed gebruiken. Zo worden de gemaakte poppetjes echte mensen binnen het spel, nemen de kinderen een andere rol aan wanneer ze een bril op hebben en wordt het karretje van een peen gebruikt als rijtuig binnen het spel.

In de interactie tijdens het maakspel leren de kinderen in de boekjes veel van elkaar. Binnen ieder voorbeeld van maakspel is te zien dat er één iemand is die uitlegt aan de rest hoe het moet. Dit is vaak een oudere broer of zus, maar kan ook een volwassene zijn. Wanneer een jonger kind nog niet de motoriek heeft om het zelf te maken dan maakt het oudere kind het, waarna ze er samen mee kunnen spelen:

Ot kijkt naar Trui. Die knipt eerst een reep papier af. Dat vouwt ze op. En dan knipt ze met de schaar stukjes van het papier weg. Nu vouwt ze het papier weer open. (...) Ot vouwt ook het papier. En hij knipt er in. Maar er komt niets van. Dat vindt Ot niet prettig. „Ik doe 't niet langer," zegt hij. „Zal ik een steek maken?" vraagt Trui. „Ja, ja!" Trui neemt een groot stuk papier. In een wip vouwt ze daarvan een steek. Die krijgt Ot op. Hij danst door de kamer (Ligthart & Scheepstra, 1937a, p.12/13).

Spelen van spelletjes

In de leesboekjes wordt het spelen van spelletjes gekenmerkt door het spelen volgens vaste regels. Binnen het spelen van spelletjes kan er onderscheid gemaakt worden in het spelen met en zonder materiaal. Voorbeelden van spelletjes met materiaal zijn ganzenbord, touwspringen, hinkelen of kaatsballen. Voor veel spellen is echter ook geen materiaal nodig, zoals krijgertje, schuilhoekje, ik zie ik zie wat jij niet ziet, haken en ogen of klokje luiden. Net als bij het ontdekkend spel worden er tijdens het spelen van spelletjes versjes gebruikt. In deze versjes wordt de tekst gekoppeld aan hetgeen waar het spelletje om gaat. Een voorbeeld van een versje bij een spelletje is als volgt:

Moeder zingt voor: *Haken en ogen, tikke, takke, togen, han, span, spier, tiere, liere, lier, De boom waait om. Draai je nog eens om.* De kinderen moeten lachen om het dwaze liedje. „Nog eens, Moeder!“ „Nog eens, Tante!“ Zo roepen ze (Ligthart & Scheepstra, 1950c, p.53).

Het spelen van spelletjes gebeurt in de boekjes niet alleen maar samen. Het jonge kind wil de oudere kinderen nadoen in het spel en volwassenen spelen vaak ook mee of leveren nieuwe spelletjes en materialen aan. Het valt op dat de volwassenen vooral meespelen wanneer de kinderen een spel met materiaal en een versje spelen.

Conclusie

In dit onderzoek is gekeken naar spel in pedagogische boeken van Ligthart en Scheepstra om antwoord te geven op de vraag: *‘Wat is de pedagogische functie van spelen volgens de Reformpedagogiek?’* De eerste onderzoeksvraag had betrekking op de visie van Ligthart en Scheepstra over de pedagogische functie van spel. Uit de resultaten bleek dat spel als middel werd gezien om kinderlijke behoeften te vervullen. Hierbij kwam spel tegemoet aan de behoefte om de wereld te ontdekken. De pedagogen zagen dit terug in spel wanneer kinderen onderzochten en wanneer ze hun fantasie in spel gebruikten. Daarnaast kwam de pedagogische taak van de ouder tijdens spel naar voren. Ligthart legde hierbij de nadruk op de begeleidende rol van de ouder. De regel was om het kind in vrijheid te laten spelen. Wanneer de situatie erom vroeg konden ouders meespelen om door spel de kennis of vaardigheden van het kind te vergroten of afleiding te bieden. Scheepstra beaamde deze begeleidende rol in het spel ook, maar was anders dan Ligthart van mening dat ouders een beschermende rol aan moesten nemen wanneer het spel te ruig werd. Samenvattend zagen Ligthart en Scheepstra spel als een manier waarop kinderen hun behoeften konden vervullen, hun kennis en vaardigheden konden vergroten en genot konden beleven.

De tweede onderzoeksvraag had betrekking op de leesboekjes die Ligthart en Scheepstra hebben geschreven. Hierbij werd gekeken naar de manier waarop spel en spelen terugkwamen. Uit de resultaten bleek dat er in de boekjes vier vormen van spel te onderscheiden zijn: ontdekkend spel, fantasiespel, maakspel en het spelen van spelletjes. Bij ontdekkend spel staat het onderzoeken centraal. Bij het fantasiespel en maakspel maken de kinderen nieuwe verbindingen. Het spelen van spelletjes wordt gekenmerkt door het vaste verloop met regels. Binnen alle vormen van spel zien we dat de kinderen actief in interactie met hun omgeving zijn. Hierbij zijn ze in interactie met de wereld om zich heen en met elkaar.

De meeste interactie vindt plaats tussen de kinderen, maar er wordt ook gespeeld met volwassenen. Binnen de leesboekjes zien we de visie van Ligthart en Scheepstra op spel vooral terug in het ontdekkende en het fantasiespel, waar kinderen bezig zijn met het vervullen van hun kinderlijke behoeften.

Binnen het werk van Ligthart en Scheepstra zien we hun reformpedagogische visie duidelijk terug in de uitgangspunten dat kinderen eigen behoeften hebben, dat aanschouwen en ervaren van belang is en de begeleidende rol van de volwassene. Daarnaast zien we dat de drang naar zelfontwikkeling van een kind overeenkomt met de visie van reformpedagoge Montessori. In visie op de pedagogische functie van spel zien we de speltheorieën van Bühler, Piaget, Groos en Hall terug. Zo stelde Bühler net als Ligthart en Scheepstra dat er tijdens spel genot ervaren wordt wanneer er successen behaald worden. De visie van Piaget zien we terug in het opdoen van nieuwe kennis, wat tijdens het spel gekoppeld wordt aan bestaande kennis. Wanneer de kinderen bezig zijn met hun fantasiespel zijn ze bezig met het nadoen van volwassenen, wat Groos ziet als een functie van spel om te oefenen voor de volwassen wereld. Ligthart en Scheepstra zien dat fantasiespel altijd elementen bevat van wat een kind al eerder heeft gezien of heeft meegemaakt, het is altijd een herhaling van wat al geweest is, waar we de speltheorie van Hall in terug zien.

Discussie

De visie van Ligthart en Scheepstra over de pedagogische functie van spel zien we in de leesboekjes terug doordat de kinderen in de leesboekjes door middel van ontdekkend spel en fantasiespel tegemoetkomen aan de behoeften die de pedagogen omschrijven. Wat opvallend is aan de resultaten is dat Ligthart en Scheepstra in hun visie de nadruk leggen op de ouder als voedingsbron van het kind, waarbij het een begeleidende rol vervult. In de leesboekjes zien we deze begeleidende rol ook terug, maar zien we daarnaast dat kinderen vóóral in interactie zijn met elkaar en hier veel van leren. Ze imiteren niet enkel de volwassenen, maar nemen ook veel gedragingen en kennis van elkaar over. Het verschil tussen kennis overnemen van een volwassene of van kinderen kan verklaard worden door de doelgroep waar de pedagogen zich op richtten. De vijf boeken *Over Opvoeding I en II*, *Verspreide Opstellen I en II* en *Onderwijs en Opvoeding* waren gericht op de opvoeders van de kinderen, zoals de ouders of de leerkracht, terwijl de leesboekjes gericht waren op kinderen. Het sociale aspect van Vygotsky kan een verklaring geven waarom kinderen zowel van ouders als van andere kinderen kunnen leren. Hij zag de functie van ouders en competentere kinderen als

speelpartners die het leren van het kind konden ondersteunen bij het uitvoeren van complexere taken (Sheridan et al., 2011).

Binnen de visie van Ligthart en Scheepstra valt de rol die de ouder op zich zou moeten nemen tijdens het spel op. Deze visie van Ligthart en Scheepstra komt terug in moderne theorieën over de rol van de ouder tijdens spel, die nu een eeuw later theoretisch en empirisch onderbouwd zijn. Lindon (2001) identificeert zeven rollen die volwassenen aan kunnen nemen bij het spelen: speelpartner, observator, bewonderaar, begeleider, model, bemiddelaar en veiligheidsfunctionaris. Howard (2002) stelt dat ouders verschillende rollen moeten aannemen. Wanneer dit niet het geval is en een ouder bijvoorbeeld in een modellerende rol blijft zitten heeft dit volgens hem gevolgen voor de acceptatie van de ouder in het spel vanuit het kind. Als speelpartner neem je als ouder een gelijkwaardige rol in het spel aan en speel je met het kind mee. Wanneer je een observerende rol aanneemt ben je als ouder bezig met de voortgang van het kind. De ouder als bewonderaar laat bevestiging aan het spelende kind zien. De begeleidende ouder maakt het makkelijker voor kinderen om samen te spelen. De ouder kan een modellerende rol aannemen door te laten zien hoe speelmateriaal mogelijk gebruikt kan worden. Zodra kinderen in een conflict komen kan de ouder een bemiddelende rol spelen in het oplossen hiervan. Als laatste kan de ouder de rol van veiligheidsfunctionaris aannemen door ervoor te zorgen dat het kind in veiligheid kan spelen (Lindon, 2001). In de visie van Ligthart en Scheepstra zien we vooral de rol als speelpartner terug in het fantasiespel. Scheepstra erkent ook de rol als veiligheidsfunctionaris wanneer het spel te ruig wordt. De visie van Ligthart botst met deze indeling van rollen op de mate van het ingrijpen van de ouder. Zo ziet hij de rol van de ouder niet als model om te laten zien hoe speelgoed gebruikt kan worden, maar stelt hij dat de verbeeldingskracht van het kind zelf genoeg is. Daarnaast ziet hij de ouder niet als bemiddelaar tijdens het spel tussen kinderen. Hij is van mening dat kinderen conflicten zelf op kunnen lossen en dat de ouder hier niet te veel aandacht hoeft te besteden, om het niet te groot te maken.

Uit de resultaten bleek dat Ligthart van mening was dat kinderen genoeg hebben aan hun eigen verbeeldingskracht tijdens spel. In de leesboekjes kwam dit tot uiting doordat kinderen speelden met materiaal zonder vooropgezette pedagogische functie. Ze speelden hierbij met kosteloos materiaal waar ze zelf iets van maakten of gebruikten hun fantasie om voorwerpen te symboliseren tot iets anders. In het gebruik van speelgoed bestaat een spanning tussen 'vrij' spelen en educatief spelen, waarbij educatief spelen speelgoed met een voorafgaand pedagogisch doel bevat. Met de groeiende speelgoedindustrie aan het begin van de twintigste eeuw werd speelgoed steeds meer gezien als een middel voor ontwikkeling

(Chudacoff, 2007). Reformpedagoge Montessori gebruikte in haar lesmethode zorgvuldig uitgekozen materiaal dat de zintuigen van kinderen stimuleerde. Hoewel het speelgoed dat ze gebruikte op meerdere manieren gebruikt kon worden, werd er wel een pedagogisch doel mee nagestreven. De visie van Ligthart sluit aan bij het gebruik van speelgoed voor vrije doeleinden, wat verschilt van andere reformpedagogen zoals Montessori.

Zowel inhoudelijk als methodologisch zijn er een aantal beperkingen van het onderzoek. Een inhoudelijke beperking is dat er binnen dit onderzoek is gekeken naar de visie op spelen van twee reformpedagogen, Ligthart en Scheepstra, om antwoord te geven op de onderzoeksvraag. Hoewel dit twee toonaangevende pedagogen waren in deze tijd geven de resultaten van dit onderzoek nog geen volledig beeld over de toen heersende visies op de pedagogische functie van spel. Er waren meer pedagogen die tijdens de periode van de Reformpedagogiek schreven over onderwijs en spelen. Dit zijn zowel pedagogen zijn die zich verbonden voelden met de Reformpedagogiek, als pedagogen die zich hier niet verbonden mee voelden. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op meerdere pedagogen uit de tijd van de Reformpedagogiek. Op deze manier kan een vollediger beeld geschetst worden van de toen heersende visie op de pedagogische functie van spel.

Een methodologische beperking van dit onderzoek is dat de data gecodeerd is door één onderzoeker. De betrouwbaarheid van het onderzoek had versterkt kunnen worden door een tweede codeur toe te voegen, zodat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend had kunnen worden. Desondanks is het coderingsproces zo transparant mogelijk beschreven en zijn de codes zorgvuldig voorgelegd aan de betrokkenen van het Scheepstra Kabinet en de supervisor van het onderzoek.

Referenties

Primaire bronnen

- Ligthart, J. (1917a). *Verspreide opstellen I* (2^e druk). J.B. Wolters.
- Ligthart, J. (1917b). *Verspreide opstellen II*. J.B. Wolters.
- Ligthart, J. (1918). *Over opvoeding I*. J.B. Wolters.
- Ligthart, J. (1919). *Over opvoeding II*. J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1913a). *Blond en bruin: Eerste stukje* (6^e druk). J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1913b). *Blond en bruin: Tweede stukje* (5^e druk). J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1920). *De wereld in: Vierde stukje* (18^e druk). J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1922). *Blond en bruin: Derde stukje* (12^e druk). J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1923). *De wereld in: Zesde stukje* (18^e druk). J.B. Wolters.

- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1924). *De wereld in: Vijfde stukje* (20^e druk). J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1928a). *Blond en bruin: Vierde stukje* (13^e druk). J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1928b). *Buurkinderen: Tweede stukje* (16^e druk). J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1928c). *De wereld in: Derde stukje* (21^e druk). J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1930). *De wereld in: Zevende stukje* (17^e druk). J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1936). *Nog bij moeder: Derde stukje* (nieuwe uitgave-2^e druk).
J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1937a). *Nog bij moeder: Tweede stukje* (nieuwe uitgave-2^e druk). J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1937b). *Nog bij moeder: Vierde stukje* (nieuwe uitgave-2^e druk). J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1940a). *De wereld in: Eerste stukje* (30^e druk). J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1940b). *De wereld in: Tweede stukje* (29^e druk). J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1940c). *Nog bij moeder: Eerste stukje* (nieuwe uitgave-4^e druk). J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1950a). *Pim en Mien: Derde stukje* (nieuwe uitgave-10^e druk).
J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1950b). *Pim en Mien: Tweede stukje* (nieuwe uitgave-10^e druk). J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1950c). *Pim en Mien: Vierde stukje* (nieuwe uitgave-10^e druk).
J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1952). *Buurkinderen: Eerste stukje* (nieuwe uitgave-2^e druk).
J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1953a). *Buurkinderen: Derde stukje* (nieuwe uitgave). J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1953b). *Buurkinderen: Vierde stukje* (nieuwe uitgave). J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1953c). *De wereld in: Achtste stukje* (20^e druk). J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1954a). *Dicht bij huis: Derde deeltje* (nieuwe uitgave-5^e druk).
J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1954b). *Dicht bij huis: Vierde deeltje* (nieuwe uitgave-4^e druk).
J.B. Wolters.
- Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1955a). *Dicht bij huis: Eerste deeltje* (nieuwe uitgave-6^e druk).
J.B. Wolters.

Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1955b). *Dicht bij huis: Tweede deeltje* (nieuwe uitgave-6^e druk). J.B. Wolters.

Ligthart, J., & Scheepstra, H. (1968). *Pim en Mien: Eerste deeltje* (16^e druk). J.B. Wolters.

Scheepstra, H. (1912). *Onderwijs en opvoeding: Beknopt leerboek voor kweek- en normaalscholen* (6^e druk). J.B. Wolters.

Secundaire bronnen

Andersen, M. M., Kiverstein, J., Miller, M., & Roepstorff, A. (2022). Play in predictive minds: A cognitive theory of play. *Psychological Review*, 130(2), 462–479.
<https://doi.org/10.1037/rev0000369>

Bakker, N., Boekholt, P., Van Crombrugge, H., Depaepe, M., & Simon, F. (Eds.). (2002). *Reformpedagogiek in België en Nederland: Jaarboek voor de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs 2001*. Koninklijke Van Gorcum.

Bakker, N., Noordman, J., & Rietveld-van Wingerden, M. (2010). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland: Idee en praktijk 1500 - 2000* (2nd ed.). Van Gorcum.

Bateson, P. (2010). Theories of play. In *Oxford University Press eBooks*.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.0004>

Biesta, G. J., & Miedema, S. (2000). Context and Interaction. How to Assess Dewey's Influence on Educational Reform in Europe? *Studies in Philosophy and Education*, 19(1), 21–37. <https://doi.org/10.1023/a:1005255629965>

Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E., & Schulz, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, 120(3), 322–330.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.10.001>

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/qrj0902027>

Chudacoff, H. P. (2007). *Children at play: An American History*. NYU Press.

De Jong, B. C. (1996). *Jan Ligthart (1859-1916): Een schoolmeester-pedagoog uit de Schilderswijk* [Proefschrift]. Wolters-Noordhoff.

De Rooy, P. (2023). *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Wereldbibliotheek.

Ehrmann, J., Lewis, C., & Lewis, P. (1968). Homo ludens revisited. *Yale French Studies*, 41, 31. <https://doi.org/10.2307/2929664>

Elkonin, D. B. (2005). Theories of Play: General theories of play: K. Groos and F. Buytendijk. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(2), 3–89.

- Green, B., & Cormack, P. (2008). Curriculum history, 'English' and the New Education; or, installing the empire of English? *Pedagogy Culture and Society*, 16(3), 253–267. <https://doi.org/10.1080/14681360802346648>
- Hällström, C., Jansson, H., & Pironi, T. (2016). Ellen Key and the Birth of a new Children's Culture. *Journal of Theories and Research in Education*, 11(2), 1–25.
- Henricks, T. S. (2016). Reason and Rationalization: A Theory of Modern Play. *American Journal of Play*, 8(3), 287–324.
- Henricks, T. S. (2018). Classic Theories of Play. In *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives* (pp. 361–382). Cambridge University Press.
- Hoencamp, M., Exalto, J., De Muynck, A., & De Ruyter, D. (2022). A Dutch example of New Education: Philipp Abraham Kohnstamm (1875–1951) and his ideas about the New School. *History of Education*, 51(6), 789–806. <https://doi.org/10.1080/0046760x.2022.2038697>
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2009). Contrasted views of New Education on knowledge and its transformation. Anticipation of a new mode or ambivalence? *Paedagogica Historica*, 45(4–5), 453–467. <https://doi.org/10.1080/00309230903100841>
- Howard, J. (2002). Eliciting young children's perceptions of play, work and learning using the activity apperception story procedure. *Early Child Development and Care*, 172(5), 489–502. <https://doi.org/10.1080/03004430214548>
- Lindon, J. (2001). *Understanding children's play*. Nelson Thornes.
- Luoto, L. (2022). The social nature of New Education: an affiliation network analysis of the movement's evolution, 1875–1935. *Paedagogica Historica*, 59(1), 36–54. <https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2095874>
- Mammadov, S., & Schroeder, K. (2023). A meta-analytic review of the relationships between autonomy support and positive learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 75, 102235. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235>
- Mellou, E. (1994). Play Theories: A contemporary review. *Early Child Development and Care*, 102(1), 91–100. <https://doi.org/10.1080/0300443941020107>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024). *De staat van het onderwijs 2024*.
- Mostert, E. (2014). Children's books as a historical source: flooding in 20th century dutch children's books. *Water History*, 7(3), 357–370. <https://doi.org/10.1007/s12685-014-0116-4>

- Noordam, N. (1973). De plaats van Scheepstra in het auteursdriemanschap Hoogeveen, Ligthart en Scheepstra. *Pedagogische Studiën*, 50(4), 339–343.
- Parlevliet, S., & Amsing, H. T. (2021). Freedom behind a fence: outer place and inner space in Dutch classic primers (1902–1913). *Paedagogica Historica*, 57(1–2), 50–71.
<https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1864421>
- Reese, W. J. (2001). The Origins of Progressive Education. *History of Education Quarterly*, 41(1), 1–24. <http://www.jstor.org/stable/369477>
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (1998). A Historical Overview of Theories of Play. In *Multiple perspectives on play in early childhood education*. State University of New York Press.
- Sheridan, M. D., Howard, J., & Alderson, D. (2011). *Play in early childhood: From Birth to Six Years*. Taylor & Francis US.
- Steiner, R. (1995). *The spirit of the Waldorf school: Lectures surrounding the founding of the first Waldorf School, Stuttgart–1919, and an essay from the Social Future, February 1920*. (R. F. Lathe, N. Parsons Whittaker, & F. Amrine, Trans.). Anthroposophic Press. (Original work published 1919)
- Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Khoury, C. R. (2018). The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479–507. <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>
- Ullrich, H. (2014). *Rudolf Steiner*. Bloomsbury.
- Vos, H. (1985). *Het leven en denken van Jan Ligthart*. Uitgeverij Sassenheim.

Bijlage A

Figuur A1

Codeboom

