

WAARDE(N)VOL SPEL?

Hoe jeugdbewegingsleiding spel als socialisatiemiddel beleeft

Tom Oosterlinck

1. INLEIDING

Bij een onderzoek naar waardenoverdracht via spel in jeugdbewegingen kunnen twee richtingen gevolgd worden. In een eerste richting kan men zich toeleggen op een onderzoek naar het *proces* van de waardenoverdracht. Daarbij wordt uitgegaan van het idee dat spel binnen een jeugdbewegingscontext een gevestigd middel is om waarden over te brengen. Dan kan gezocht worden welke waarden doorgegeven worden, via welke spelen, hoe dit proces verloopt en welke de eventuele effecten zijn. In een tweede richting kan men een stap vroeger vertrekken: zoeken naar de *voorwaarden* waaraan spel en de spelomgeving moeten voldoen, wil spel als middel tot waardenoverdracht dienen. De aandacht gaat hierbij naar de context, naar intrinsieke kenmerken van spel, naar spelopbouw, naar spelbegeleiding en naar de wijze waarop deze elementen een rol spelen bij waardenoverdracht.

In deze bijdrage wordt de tweede richting gevolgd. De centrale probleemstelling omvat twee concrete vragen. In welke verschillende contexten kan spel als effectieve socialisatiebewerker met betrekking tot waarden fungeren en in welke mate worden deze contexten gehanteerd in de jeugdbewegingspraktijk? Als aanzet tot antwoord wordt een theoretische typologie van contexten voorgesteld en aan de hand van een empirisch onderzoek wordt een vergelijking gemaakt tussen de visie van de nationale kaderleiding uit één jeugdbeweging, de visie van plaatselijke afdelingsleiding en hoe spel effectief voorkomt in de "alle-zondagse" realiteit.

2. VOORAF: WAARDENOVERDRACHT OF WAARDENVORMING?

Als *werkdefinitie* wordt volgende omschrijving van waarden aangehouden: *waarden zijn die elementen die fungeren als criteria bij het bepalen en evalueren van gedrag*

(Brutsaert, 1990). Wanneer waarden als dusdanig worden beschouwd, kan verondersteld worden dat waardenpatronen en gedragsmodellen in zekere mate zullen samengaan. Omdat personen nood hebben aan logische en gedragsmatige consistentie (Parsons, 1951), kunnen waarden indicatoren zijn voor gedrag. Het gevaar verbonden aan deze uitgangstelling is dat bij socialisatie en de daarmee samengaannde waardenontwikkeling gestreefd wordt naar *overdracht van waarden*. Dit gebeurt vanuit de veronderstelling dat als je er in slaagt de mens (moreel) juist te doen denken, hij ook juist zal handelen. Waardenoverdracht lost echter een aantal basisvoorwaarden voor effectieve socialisatie en morele ontwikkeling niet in (Buelens, 1990). Dit gebeurt wel bij *waardenvorming*. Rath (1978) stelt dat 'het kiezen' een zeer belangrijk onderdeel is van dit proces. Dit houdt een vrije keuze in uit een aanbod van alternatieven. Als kinderen en jongeren zelf op vrije basis waarden kiezen, zijn zij sterker gevormd dan wanneer zij het lijdend voorwerp zijn van een 'overdrachtsproces'. Enkel wanneer aan bepaalde alternatieven ernstige gevaren verbonden zijn, kan aan kinderen gezegd worden dat deze alternatieven niet tot hun keuzemogelijkheden behoren. Als reden kan opgegeven worden dat de consequenties van zo'n keuze absoluut onaanvaardbaar zijn (Rath, 1978). De keuzes waarvoor kinderen en jongeren geplaatst worden blijven veelal beperkt tot 'of-of'-keuzes. Zolang kinderen en jongeren geen ruimte krijgen om zelf te kiezen uit een groter aanbod van waardenpatronen blijft de persoonlijke keuze een illusie, een keuze uit 'voorgekozen' alternatieven. Kinderen en jongeren moeten geholpen worden om meer inzicht te verwerven in alternatieven en om de mogelijke consequenties van hun keuzes te overzien. Er moet nagegaan worden of zij bereid zijn deze gevolgen te dragen. Zonder inzicht in en aanvaarding van de gevolgen kunnen de keuzes nauwelijks ernstig genomen worden. Wat zeker vermeden moet worden is dat kinderen ten onrechte het gevoel krijgen dat ze volkomen vrij zijn om te kiezen (Rath, 1978), zoniet wordt ieder vertrouwen in het proces van keuze en besluitvorming onmogelijk gemaakt. Met het oog op de ontwikkeling van hun waardensysteem echter moet aan kinderen een *zo groot mogelijke keuzevrijheid* geboden worden waarbij het besef leeft dat gedwongen keuze helemaal geen keuze is. Het voorkomen van waardenoverdracht of waardenvorming is een rechtstreekse afgeleide van de socialisatiecontext waarbinnen spel zich voordoet. In wat volgt wordt gezocht naar de kenmerken van een aantal contexten en naar de plaats van spel daarin.

3. TYPOLOGIE VAN SOCIALISATIECONTEXTEN

Vele auteurs maken een onderscheid tussen *twee socialisatiemilieus* (zie o.a. Buiks en Van Tillo, 1981). Enerzijds is er de primaire socialisatie die plaats vindt binnen de opvoeding, i.e. gezin en school. Anderzijds wordt het tweede milieu gevormd door alle andere socialiseringsbewerkeres: peer groups, jeugdbewegingen, werk, vrijetijdsverenigingen, ... In deze studie wordt uitgegaan van een *drievoudige indeling* (volgens o.a. Leirman, 1981; Van Hessen en Klaassen, 1991; Bral, 1992). Daarbij is het eerste socialisatiemilieu het gezin. Het tweede milieu wordt gevormd door de functionele milieus. Voor het kind en de jongere is dit de school, voor de volwassene is dit de arbeidssituatie. Het derde socialisatiemilieu omvat de vrijetijdsbezigheden (jeugdbewegingen, hobbyclubs, peer groups, sport, enz.). Deze indeling is interessanter omdat er sterke verschillen bestaan in socialisatiefunctie tussen gezin en school (Rapoport, 1988). Het samenvoegen van beide socialiseringsbewerkeres in één milieu verbloemt de verschillen in invloed die school en gezin uitoefenen op de ontwikkeling

van kinderen en jongeren. De gebruikte indeling laat daarenboven toe een onderscheid te maken tussen werk als functioneel milieu en de vrijetijdsmilieus. Op die manier komt de jeugdbeweging, de peer group en de sport- of hobbyclub als afzonderlijk studiedomein naar voor.

Vaak -en niet enkel vanuit structureel-functionalistische hoek- wordt een onderscheid gemaakt tussen de patronen van *socialisatie-ervaringen* in de verschillende milieus. De gevoelscontext van het gezin draagt vooral bij tot psycho-sociale ontwikkeling. De school bevindt zich in een semi-professionele instrumentele context die eerder de algemene ontwikkeling van cognitief kunnen en kennis stimuleert. De expressieve vrijwillige context van peer groups en jeugdbewegingen is meer effectief in het ontwikkelen van 'interpersoonlijk' kunnen (Piaget, 1965), sociale vaardigheden (Parsons, 1939) en morele oriëntaties (Eisenstadt, 1971). De verschillen in socialisatie-ervaringen in gezin, school en jeugdbeweging zijn een rechtstreeks gevolg van het verschillend voorkomen van *twee basisprincipes: strengheid en toegeeflijkheid*. Beide principes zijn essentieel voor de ontwikkeling van zelfstandigheid en individualiteit aan de ene kant en sociale betrokkenheid en verplichtingen aan de andere kant. Ze komen in elk domein voor in een andere combinatie, die aanleiding geeft tot verschillende ervaringen. Uit de literatuur blijkt dat een teveel aan strengheid of een teveel aan toegeeflijkheid ongewenste individuele en sociale gevolgen kan hebben. Het eerste leidt tot blinde conformiteit en dogmatisme, kortom tot wat Rokeach (1960) heel bevatelijk bestempelt als 'closed minds'. Het tweede resulteert in onveiligheid en verwarring.

Rapport (1989) heeft deze principes geoperationaliseerd. Als indicator van toegeeflijkheid schuift zij het *experimenteren* naar voor. Dit slaat op de mogelijkheden die aanwezig zijn voor autonoom 'trial and error' gedrag van kinderen en jongeren. De indicator van strengheid is *controle*. Dit omvat het opleggen van externe druk op kinderen om zich te gedragen zoals volwassenen dat wensen. Uit het onderzoek van Rapport blijkt de jeugdbeweging een intermediair milieu te zijn, dat de strengheid van de school en zijn gerichtheid op schoolse vooruitgang matigt en tevens een meer ontspannen en expressieve context biedt dan het gezin.

Op basis van deze ideeën kan een *typologie* opgesteld worden, gebaseerd op de mogelijke combinaties van experimenteren en controle. Elk aspect stelt een ander type socialisatiecontext voor en wordt verondersteld een andere invloed te hebben op de ontwikkeling en groei van kinderen en jongeren, inclusief hun waardenontwikkeling. Zoals alle typologieën is dit een dynamische typologie. De context kan verschillen naar situatie, naar tijd, naar actoren en naar milieu. De verschillende types kunnen zich daarenboven ook voordoen in elk milieu: gezin, school, jeugdbeweging.

Tabel 1. Typologie van socialisatiecontexten (uit: Rapport, 1989).

	veel experimenteren	weinig experimenteren
veel controle	moratorisch	autoritair
weinig controle	permissief	anomisch

Het *moratorische type* is gebaseerd op de aanwezigheid van zowel experimenteren als controle. Dit type vergemakkelijkt de vorming van de identiteit en de ontwikkeling van autonomie. In dit type wordt een participerende socialisatiestijl gehanteerd, waarbij communicatie in twee richtingen verloopt en waarbij vrije keuze tussen gedragsmodellen belangrijk is (De Jager en Mok, 1978). In tegenstelling tot de moratorische context staat de *autoritaire context*. Controle is in zeer grote mate aanwezig terwijl experimenteren zichtbaar afwezig blijft. De ontwikkeling van dogmatisme en 'closed minds' wordt bevorderd. In een autoritaire context wordt een repressieve stijl aangehouden die gericht is op gehoorzaamheid. Communicatie blijft beperkt tot het geven van orders en het kind dient zich te gedragen zoals de opvoeder het wil (De Jager en Mok, 1978). Het *permissieve type* houdt veel experimenteren en slechts weinig controleren in. Hier wordt identiteitsverwarring en desoriëntatie bevorderd. Dit type wordt gekenmerkt door de aanwezigheid van een opvoeder, die wel betrokken is bij het socialisatieproces, maar geen kader hanteert, zodat hij alles toelaat. Ten slotte is er het *anomische type* waar zowel controle als experimenteren in grote mate afwezig blijven. Dit resulteert in afwezigheid van identiteit en autonomie (apathische mensen). Kenmerkend is ook de terugtrekking van de opvoeder.

Deze typologie kan dienen als kader om de functie van spel te onderzoeken. Verder wordt nagegaan in welke context spel een effectief socialisatiemiddel met betrekking tot waardenontwikkeling kan zijn.

4. DE PLAATS VAN SPEL IN DE TYPOLOGIE VAN SOCIALISATIECONTEXTEN

Spel is een *sociaal gegeven*. Wat verschijnt in spel is een doorslag van de belangrijkste verschijnselen van de samenleving (Watson, 1977). Vanuit een sociologisch paradigma wordt spel gezien als een manier van het organiseren van het collectief gedrag (Sutton-Smith, 1979). Spel is een vorm van menselijke communicatie en reflecteert de 'enculturative processes' -i.e. socialisatieprocessen- van de bredere maatschappij. Als spel een sociaal gegeven is, dan bestaat het enerzijds uit *context* en anderzijds uit *interactie*. Bij context kunnen we terugvallen op de daarnet aangehaalde socialisatiecontexten van kinderen en jongeren: gezin, school en jeugdbeweging. Met betrekking tot interactie kunnen we uitgaan van de stijlen van socialisatie: autoritaire of participerende begeleidingsstijl en de aanwezigheid van controle of experimenteren.

Context en interactie zijn bepalende factoren voor de vorm van spel. Naargelang spel zich voordoet op school, in het gezin of in de jeugdbeweging en naargelang een participerende of repressieve begeleidingsstijl wordt aangehouden, kunnen zich twee soorten spel voordoen: enerzijds '*vrij spel*' en anderzijds '*geleid spel*'. Vanuit een uitgebreid onderzoek komt Polgar (1976) tot een omschrijving van beide soorten spel. Geleid spel is spel onder supervisie van een leerkracht en houdt een georganiseerd structureren van regels, groepen en activiteiten in, die opgelegd wordt aan de deelnemers. Voor kinderen is vrij spel een flexibel proces van sociale uitwisseling op basis van overeenkomst. Voor wat op het eerste zicht gelijkaardige activiteiten bleken, hebben kinderen sterk verschillende ervaringen met beide vormen. Eén van de

conclusies uit het onderzoek van Polgar (1976) is dat geleid spel vooral voorkomt in een schoolcontext en vrij spel in een gezins- en een peer group-context. Het spel, zij het spontaan of georganiseerd, heeft impliciete en expliciete functies met betrekking tot *socialisatie*. Met de hulp van deze twee types van spel worden het kind en de jongere getraind voor twee fundamentele elementen van het sociale leven: ten eerste de observatie en integratie van sociale normen en waarden en ten tweede de verandering of aanpassing aan de sociale omgeving (Ciuciu, 1974).

Jeugdbewegingen hanteren een eigen middel dat echter niet exclusief tot hun terrein behoort: spel. De functie van spel binnen de jeugdbeweging sluit aan bij wat Eisenstadt (1956) de semi-integratieve rol van jeugdgroepen noemt. Bestaande gedragsmodellen worden binnen het spel aangereikt. Tevens wordt een kader geschapen waarbinnen met deze modellen kan geëxperimenteerd worden. Met betrekking tot socialisatie en meer bepaald waardenontwikkeling vervult spel in elke context een andere functie (tabel 2).

Tabel 2. Spel als effectief socialisatiemiddel (+ = effectief, - = niet effectief) en waardenontwikkeling via spel in de socialisatiecontexten.

	veel experimenteren	wcinig experimenteren
veel controle	+ waardenvorming	± waardenoverdracht
wcinig controle	± niet-effectieve waardenvorming	- niet-effectieve waardenoverdracht

In een moratorische context wordt een *participerende socialisatiestijl* gehanteerd. Er is plaats voor zowel het vereiste *experimenteren* als de nodige *controle*. Er is ruimte voor zowel *vrij spel* als *geleid spel*. Een evenwichtige afwisseling van vrij spel en geleid spel uitgaande van de noden en verwachtingen van de kinderen is hierbij het meest effectief. Zo wordt het kind *gedragsmodellen* aangereikt (via geleid spel), die het zelf kan bewerken (door vrij spel). De ontwikkeling van identiteit en autonomie vloeit hier tevens uit voort. Omdat hierbij uitgegaan wordt van de autonomie van kinderen wordt het proces van *waardenvorming*, zoals hierboven beschreven, gestimuleerd. Via spel worden door de leider gedragsmodellen aangeboden. Tijdens het uitproberen van die modellen zullen kinderen en jongeren zich bewust worden van bepaalde waarden en de daaraan gekoppelde gevolgen. De twee belangrijkste elementen van waardenvorming komen hierin terug: *alternatieven* aanbieden en zelf *keuzes* laten maken. Het proces is belangrijker dan het produkt. De participerende socialisatiestijl die zich in dit type context voordoet, ondersteunt dit proces enerzijds en is anderzijds een voorwaarde om dit proces toe te laten.

In de autoritaire context wordt een *repressieve socialisatiestijl* aangehouden, gekenmerkt door de sterke aanwezigheid van *controle* en de afwezigheid van experimenteren. Aangezien één van de belangrijkste socialiserende functies van spel schuilt in zijn mogelijkheden tot experimenterend leren, zal dit in deze context zelden voorkomen. Er is immers enkel plaats voor *geleid spel*. Er wordt maar één gedragsmodel aangereikt dat moet gevolgd worden. Er worden *geen alternatieven*

aangeboden. Enkel de wenselijke waarden worden naar voor geschoven. De methoden van *waardenoverdracht* zoals door Raths (1978) beschreven, zijn methoden die passen in deze context die gekenmerkt wordt door een repressieve socialisatiestijl. Spel fungeert hierbij met betrekking tot waarden louter als doorgeefluik. Het produkt wordt sterk benadrukt ten koste van het proces. Ook al blijft spel beperkt tot begeleid spel, socialisatie via spel vindt plaats en kan positieve gevolgen hebben.

Bij het permissieve type valt de *controle*, i.e. de begeleiding, grotendeels *weg*. Spel wordt *louter vrij spel*. Kinderen komen slechts met *weinig gedragsmodellen* in contact. In de permissieve context is er sprake van *niet effectieve waardenvorming*. Daarmee wordt bedoeld dat enerzijds aan een aantal voorwaarden voor waardenvorming wel voldaan wordt. Er is ruimte voor experimenteren, kinderen kunnen zelf keuzes maken, geen repressieve tussenkomst van volwassenen. Anderzijds worden, door het permissieve karakter van deze context, geen alternatieven aangeboden. In die zin worden door het vrij spel, waarin het proces belangrijk is en niet de doelen, wel in zekere mate waarden ontwikkeld. Dit is een 'niet-effectieve ontwikkeling' omdat er door de afwezigheid van volwassenen niet gewezen wordt op de gevaren van bepaalde keuzes. Het gevolg is identiteitsverwarring en desoriëntatie. Toch zal er op het vlak van socialisatie een positieve invloed mogelijk zijn, louter door het voorkomen van vrij spel.

In een anomische context *ontbreken experimenteren en controle*. Spel verschaft *geen mogelijke gedragsmodellen* en dient ook niet als oefenveld. Er worden *geen alternatieven* geboden. Door de afwezigheid van experimenteren zal ook het vrij spel weinig nieuws aanbrengen. In een anomische context vindt *weinig* activiteit plaats met betrekking tot *waarden*. Eventueel wordt het kind geplaast voor een veelheid van waarden zonder profilering en begeleiding zodat kiezen als het ware onmogelijk wordt. Het gevolg is *niet-effectieve waardenoverdracht*. Spel in deze context vervult een minimale socialisatiefunctie.

Deze theoretische typologie vormt de basis voor het empirisch onderzoek waarin nagegaan wordt in welke socialisatiecontext spel kan geplaast worden in een concrete jeugdbewegingssituatie en wat de gevolgen zijn met betrekking tot waardenontwikkeling

5. SPEL IN EEN JEUGDBEWEGINGSCONTEXT: EEN EMPIRISCH ONDERZOEK IN CHIRO

Het onderzoek wordt uitgevoerd binnen één jeugdbeweging: Chiro. Uit een analyse van het archief van Chirojeugd Vlaanderen (1938 tot 1990) zoals het zich bevindt in het KADOC in Leuven, alsook van recente publikaties en interne documenten (1990 tot 1995), weten we wat de pedagogische uitgangspunten zijn vanuit de nationale leiding van Chiro tegenover de eigenschappen en functies van spel (Oosterlinck, 1995). Spel wordt duidelijk geplaast in een *moratorische context*. Een *participerende begeleidingsstijl* wordt naar voor geschoven vanuit een welomschreven handelingskader (controle): spel dient als experimenteerruimte. Chiro stelt daarenboven expliciet dat via spel *waarden* worden doorgegeven, met name de drie 'Chirowaarden'

innerlijkheid, rechtvaardigheid en graag zien. Er wordt geduid op het belang van het 'ervaren' van deze waarden, wat wijst op het feit dat het proces (vorming) belangrijker wordt geacht dan het resultaat (overdracht). De nadruk ligt tenslotte op *vrij spel*, wat inhoudt dat bij spel vertrokken wordt vanuit het spel van kinderen en jongeren zelf.

Vanuit deze centrale ideeën worden de kernbegrippen geoperationaliseerd die de basis vormen waarrond een vragenlijst wordt opgesteld, gericht naar plaatselijke afdelingsleiding. Er wordt gezocht naar de aard van de spelen die vaak voorkomen, naar spelbegeleiding en naar de visie van leiding tegenover "waarden en spel".

Operationalisatie

Aan de hand van een 5-puntenschaal wordt gezocht naar de *frequentie van voorkomen* van het constructie-, competitie-, rollen-, bewegings- en expressief spel. Deze indeling is een combinatie van de classificaties voorgesteld door Chiro (Chirojeugd Vlaanderen, 1994) en Michielsens (1986). Constructiespel is spel waarin met materiaal iets gemaakt of geknutseld wordt. Er zijn geen winnaars en geen verliezers. Constructiespel heeft niet veel regels, waardoor experimenteren volop kansen krijgt. Bij competitie spel staat het element competitie centraal. Dit houdt in dat het doel van het spel is te winnen. Er is wel sprake van winnaars en verliezers. Dit soort spel vereist heel wat regels, waardoor eerder een begeleidingsstijl met veel controle wordt aangenomen. Rollenspel omvat de vormen van spel waarin fantasie en inlevingsvermogen als belangrijkste elementen naar voor komen. De deelnemers aan een rollenspel kruipen in de huid van een andere persoon of een fictief 'iets'. Dit laat ruimte open voor experimenteren, met toch wel aanwezige controle die vervat zit in de spelbegeleiding op zich. Bewegingsspel staat voor spel waarbij de beweging het belangrijkste is en ondergeschikt aan andere doelen. Hier is weinig controle en plaats voor experimenteren. Het expressief spel tenslotte slaat op spel waarbij de expressie van (een deel van) de persoon centraal staat. Het zijn vormen van acteren, praten, ... Er komt veel experimenteren voor. Door deze vragen wordt gezocht naar de frequentie van voorkomen van spel met veel regels en spel met weinig regels. Bij spelvormen met veel regels komt meer controle en minder experimenteren voor dan bij spelvormen met weinig regels. Er dient wel op gewezen te worden dat deze indeling geen absolute indeling is. Rollenspel kan gedragen worden door regels, competitie spel kan sterk expressief gericht zijn...

Op dezelfde manier wordt gezocht naar de frequentie van voorkomen van *vrij spel*. De uitdrukking 'vrij spel geven' is op zich een contradictorische uitdrukking, aangezien vrij spel per definitie vanuit de kinderen en jongeren zelf vertrekt. Een betere formulering zou zijn: "Laat je ruimte vrij voor vrij spel in je programma?". Dit is echter een moeilijkere formulering die de duidelijkheid voor de respondenten vermindert. Daarom wordt gekozen voor de eerste (eenvoudigere) formulering. Een bijkomende open vraag geeft ruimte om te verduidelijken wat leiding zelf onder 'vrij spel' verstaat. Zowel het gedrag van kinderen als van leiding zelf kan een indicator zijn van de aard van het 'vrij spel' en op die manier van voorkomen van controle en experimenteren.

Vervolgens wordt aan de hand van vijf stellingen gezocht naar *basishouding en begeleidingsstijl*. Waar de vorige vragen gericht zijn op de hoedanigheid van het

concreet spelaanbod, wordt met deze stellingen gepeild naar de visie van leiding over spel en spelbegeleiding. De stellingen zijn opgesteld op basis van de pedagogische visies ter zake vanuit de nationale Chiroleiding (Oosterlinck, 1995). Opnieuw worden de antwoorden op een 5-puntenschaal geplaatst. De eerste stelling ("Spelen worden door de leiding gemaakt en door de leden gespeeld"), de derde stelling ("Alle spelen zijn geschikt voor alle leeftijden") en de vierde stelling ("Leiding geeft best spelen die men vroeger zelf graag deed") zoeken naar de basishouding van waaruit de leiding vertrekt. De kenmerken van deze houding die onderzocht wordt zijn respectievelijk gerichtheid op de groep, kennis van de leefwereld en vertrekken vanuit de behoeften van de kinderen en jongeren. Deze grondhouding vormt de basis voor een participerende begeleidingsstijl (Chirojeugd Vlaanderen, 1990). De tweede stelling ("Als een spel bezig is, breek het dan niet plots af maar kondig het einde aan") en de vijfde stelling ("Als je voorbereide programma niet aanslaat en de leden willen iets anders doen, doe je toch voort met je programma") behandelen de begeleidingsstijl: participerend tegenover autoritair.

Tenslotte wordt aan de leiding gevraagd uit een lijst van 23 waarden de vijf voor hen *belangrijkste waarden* te selecteren en deze te rangschikken van belangrijk (1) naar minder belangrijk (5). In de vraag wordt expliciet "als leid(st)er tegenover je leden" vermeld. Er kan verondersteld worden dat de leiding andere waarden belangrijk noemt naargelang de gedefinieerde positie: als leid(st)er in de leidingsploeg, als leid(st)er tegenover de ouders, als leid(st)er tegenover de leden, Bij deze vraag wordt gebruik gemaakt van de waardenschaal opgesteld door De Coster (e.a., 1989-1990) in zijn onderzoek naar de waardenschaal van Vlaamse adolescenten, aangevuld met de drie Chirowaarden innerlijkheid, rechtvaardigheid en graag zien (Chirojeugd Vlaanderen, 1989). Aanvullend wordt aan de hand van een open vraag gezocht naar de algemene visie van leiding met betrekking tot het voorkomen van "waarden" in de verschillende spelen die zij zelf programmeren. Er wordt hierbij gevraagd om waarden uit de voorgaande lijst te verbinden aan concrete spelen.

Steekproef

De vragenlijst werd voorgelegd aan 146 leid(st)ers uit 14 groepen van het Oostvlaamse gewest Meersvlief (Gent-West). De afname vond plaats tijdens persoonlijke bezoeken op de (twee)wekelijkse leidingskring in de periode januari-maart 1995. Na controle werden 133 bruikbare lijsten behouden. Ten overstaan van het gewest Meersvlief werd bijna de volledige populatie bereikt (170 leid(st)ers).

De bereikte populatie vertoont volgende verdeling. Er zijn 61 jongens (46%) en 72 meisjes (54%). 19 leid(st)ers zijn 17-18 jaar (14%), 85 leid(st)ers zijn 19-21 jaar (64%) en 29 leid(st)ers zijn 22-30 jaar (22%). Bij de studerende leiding zit 31% (n=41) in het secundair onderwijs, 35% (n=46) volgt hoger niet-universitair onderwijs en 19% (n=26) volgt les aan een universiteit. 15% (n=20) van de leid(st)ers werkt. Naar afdeling staat 58% (n=77) bij de jongere afdelingen (6 tot 12 jarigen) en 42% (n=56) bij de oudere afdelingen (13 tot 18 jarigen).

Resultaten

Uit de antwoorden op de eerste vragen (tabel 3) blijkt dat algemeen weinig constructiespel, weinig rollenspel en weinig expressief spel ingebouwd wordt in de spelprogramma's. Constructiespel wordt door 74% van de leiding (N=133) weinig of nooit gebruikt. Bij rollenspel geeft 62% van de leiding (N=130) aan dit weinig of nooit te spelen en expressieve spelen worden nooit of weinig gebruikt door 52% van de leiding (N=131). Bij deze vormen van spel wordt minder gebruik gemaakt van regels en wordt meer beroep gedaan op de creativiteit van kinderen en jongeren. Dit zijn dan ook de vormen van spel waarin verondersteld wordt dat er plaats is om te experimenteren.

Hier tegenover staat het vele gebruik van competitie spel (tabel 3). Deze spelvorm wordt door 36% van de leiding regelmatig gebruikt, en 37% geeft aan dit veel in te bouwen in het spelprogramma (N= 133). Ook bewegingsspel wordt vrij veel gebruikt: 21% van de leiding doet regelmatig een bewegingsspel en 44% doet dit veel of altijd (N=132). Een mogelijke oorzaak voor het relatief veel voorkomen van bewegingsspel is volgende verwarring omtrent de invulling van 'bewegingsspel'. Bij het invullen van de vragenlijst werd enkele malen door leid(st)ers de vraag gesteld wat bewegingsspel juist inhoudt. Op de gestelde wedervraag over wat zij denken dat onder dit soort spel valt, werd enkele malen 'voetbal' vermeld. Op basis van deze vaststelling kan verondersteld worden dat het mogelijk is dat competitie spelen met veel beweging (het lopen in voetbal) als bewegingsspel worden aanzien. Daarom plaats ik bewegingsspel eerder in de richting van competitie spel dan in de voorgestelde richting die meer aansluit bij vormen van spel die gekenmerkt worden door minder controle. In competitie spel wordt gebruik gemaakt van veel regels wat controle veronderstelt en de mogelijkheid tot experimenteren sterk vermindert.

Dit is sterker het geval bij *leiders* dan bij *leidsters* (tabel 3). Meisjes gebruiken meer spelvormen met plaats voor experimenteren dan jongens, die meer op controle gerichte spelvormen gebruiken. De meest significante verschillen verschijnen bij expressie spelen, rollenspel en competitie spelen. Bij de leidsters geeft 26% aan veel of altijd expressie spel te voorzien (N=70), tegenover slechts 5% van de leiders (N=61). Met betrekking tot rollenspel is de verhouding gelijkaardig. Rollenspel wordt door 23% van de leidsters vaak of altijd gespeeld (N=71), tegenover 9% van de leiders (N=59). Competitie spel wordt daarentegen door 49% van de leiders vaak gespeeld (N=61), tegenover 28% van de leidsters (N=72).

In jongere afdelingen blijkt daarenboven meer ruimte voor experimenteren dan bij oudere afdelingen. Competitie spel wordt veel gedaan in oudere afdelingen en de andere vormen komen heel wat minder aan bod. Bij de jongere afdelingen is er een groter evenwicht in het gebruik van alle soorten spel (Oosterlinck, 1995).

Plaats maken voor vrij spel kan een indicator zijn van een participerende begeleidingsstijl, als vrij spel gezien wordt als het spel dat vertrekt vanuit de kinderen en jongeren zelf. In het algemeen blijkt leiding weinig vrij spel te 'geven' (tabel 3). Dit wijst op een eerder repressieve stijl waarbij spelimpulsen vooral komen van de leiding en er weinig ingegaan wordt op wat kinderen spontaan aanbrengen.

Tabel 3: Het gebruik van de verschillende soorten spel, algemeen en naar geslacht. (absoluut) (procent)

	beweging		expressie		competitie		constructie		rollen		vrij spel	
	tot	M	tot	M	tot	M	tot	M	tot	M	tot	M
nooit	16 12%	9 15%	12 9%	7 12%	1 0%	1 1,5%	13 10%	6 9%	19 15%	14 23%	25 19%	12 20%
weinig	30 23%	16 27%	56 43%	35 57%	9 15%	23 32%	86 64%	38 62%	61 47%	33 55%	72 56%	28 47%
regelmatig	28 21%	9 15%	43 32%	16 26%	22 36%	27 37%	29 22%	14 23%	15 22%	7 12%	16 12%	10 17%
veel	48 36%	22 36%	18 14%	2 3%	30 37%	20 28%	5 4%	3 5%	2 3%	18 14%	8 6%	4 6%
altijd	10 8%	4 7%	3 2%	1 2%	0 1%	1 1,5%	0 0%	0 0%	0 2%	1 2%	3 7%	6 10%
totaal	N= 132	N= 60	N= 131	N= 61	N= 133	N= 61	N= 133	N= 61	N= 130	N= 59	N= 130	N= 60
significantie	p>0,1		p<0,005		p<0,05		p>0,1		p<0,005		p>0,1	

tot = totaal

M = man (leiders)

V = vrouw (leiders)

Bekeken naar *geslacht* maken leiders iets meer plaats vrij voor vrij spel dan leidsters, maar dit is geen significant verschil. Evenmin geeft een opdeling naar afdeling een significant verschil in voorkomen van vrij spel (Oosterlinck, 1995). Bij jongere *afdelingen* komt vrij spel iets meer voor dan in oudere afdelingen. Dit betekent dat in de jongere afdelingen iets meer wordt ingegaan op de spelimpulsen door de kinderen zelf. Dit vereist een meer participerende begeleidingsstijl. Bij oudere afdelingen wordt minder ingegaan op de spontane aanzetten van de jongeren, wat een meer repressieve begeleidingsstijl veronderstelt.

Deze conclusies moeten wel in het licht gezien worden van de bovenvernoemde algemene trend die stelt dat vrij spel in alle afdelingen heel weinig voorkomt. Als dan nog rekening gehouden wordt met wat leiding verstaat onder 'vrij spel' dan worden deze conclusies bevestigd. Vrij spel als keuzemogelijkheid waarbij de keuze dan begeleid wordt door de leid(st)er, vrij spel als 'babbeluurtje' en vrij spel als moment waarbij iedereen doet waar hij zin in heeft terwijl de leid(st)er enkel een oogje in 't zeil houdt, vormen invullingen van vrij spel waarbij respectievelijk sterke controle aanwezig blijft, een spelpauze wordt genomen of controle tot een minimum wordt herleid. Echt plaats voor vrij experimenteren met aangeboden gedragsmodellen binnen een gecontroleerde context komt dan ook bijna niet voor in deze vormen van vrij spel.

Tabel 4. Het beeld van spel bij Chiroleiding (algemeen) (absoluut) (procent)

	stelling 1	stelling 2	stelling 3	stelling 4	stelling 5
niet akkoord	23 17%	3 2%	75 56%	24 18%	37 28%
in grote mate niet akkoord	36 27%	7 5%	26 20%	25 19%	36 27%
neutraal	33 25%	20 15%	17 13%	41 31%	32 24%
in grote mate akkoord	29 22%	33 25%	7 5%	21 16%	17 13%
akkoord	10 8%	65 49%	7 5%	15 11%	7 5%
geen mening	1 1%	5 4%	1 1%	6 5%	4 3%
totaal	N= 132100%	N= 133100%	N= 133100%	N= 132100%	N= 133100%

stelling 1: Spelen worden door leiding gemaakt en door leden gespeeld

stelling 2: Breek een spel niet plots af maar kondig het einde aan.

stelling 3: Alle spelen zijn geschikt voor alle leeftijden.

stelling 4: Leiding geeft best spelen die men vroeger zelf graag deed.

stelling 5: Als het voorbereide programma niet aanslaat doe je toch verder.

Met betrekking tot de 'visie' van leiding en het beeld van spelbegeleiding komen bijna geen significante verschillen voor naar geslacht, afdeling of een andere indeling naar subgroepen. De algemene gegevens voor de volledige groep respondenten duiden wel een markante tendens aan (tabel 4). Leiding vindt dat spelen niet altijd door de leiding

moeten worden gemaakt en door de leden gespeeld (stelling 1). Ze vindt dat spelen moeten worden aangepast aan de leeftijd (stelling 3) en dat het plannen van spelen die men vroeger graag deed wel kan maar niet in overheersende mate (stelling 4). Deze drie standpunten wijzen op een basishouding die gebaseerd is op het respecteren van de noden van de kinderen en jongeren. Er is gerichtheid op de groep, als men ziet dat spelen worden aangepast naar leeftijd. Als men ook andere spelen doet dan diegene die men zelf graag deed wijst dat op een zekere kennis van de noden en de leefwereld van de kinderen en jongeren. Er wordt dus uitgegaan van de behoeften van de kinderen bij het opstellen van spelen en niet van de eigen wensen van de leiding. Dit is een essentiële voorwaarde om een sfeer te scheppen waarin kinderen zich goed voelen en vanuit die gevoelens gaan experimenteren.

Naar begeleidingsstijl stelt de leiding dat een spel niet plots kan worden afgebroken maar dat het einde moet 'ingeleid' worden (stelling 2). Leiding is tevens niet akkoord met de stelling dat een 'niet-aanslaand programma' toch moet doorgezet worden, tegen de wil van de leden in (stelling 5). Deze elementen wijzen op het gebruik van een participerende begeleidingsstijl aangezien er plaats is voor de ideeën en de aanzetten tot spel van de leden zelf. Daarbij is er plaats voor een kwalitatief goede communicatie.

Uit de vraag welke waarden belangrijk worden geacht door de leiding tegenover de kinderen en jongeren, wordt bij de 1e keuze eerlijkheid als belangrijkste waarde naar voor geschoven (18%, N=130) Respect/eerbied (13%) en rechtvaardigheid (13%) komen op de tweede plaats. Bij de waarden uit de tweede keuze blijft deze volgorde grotendeels behouden. 17% van de leiding vindt eerlijkheid de tweede belangrijkste waarde en 11% vindt dit van respect/eerbied. Doorzetting wordt door 7% van de leiding als tweede belangrijkste waarde beschouwd indien dit nog niet voorkomt bij de eerste waardenkeuze.

Na weging kan van alle gekozen waarden een rangorde opgesteld worden, over de vijf keuzes heen (tabel 5). De belangrijkste waarde van leid(st)ers tegenover hun leden is eerlijkheid. Als tweede belangrijkste waarde wordt respect/eerbied genoemd en dan komen originaliteit en rechtvaardigheid. De waarden die een klein aantal keer vermeld worden zijn: kritisch zijn, idealisme, ambitie en vrijheid. Materialisme, gemakzucht, onverschilligheid en godsdienstigheid worden nooit gekozen.

Tabel 5. Rangorde van belangrijk geachte waarden.

	Iste	2de	3de	4de	5de	TOTAAL +	
	keu- ze n x 5 =	keu- ze n x 4 =	keu- ze n x 3 =	keu- ze n x 2 =	keu- ze n x 1 =	rangorde	
1. trouw	35	20	3	8	3	69	12
2. zelfstandigheid	40	40	12	22	13	127	6
3. beleefdheid	10	12	9	18	10	59	14
4. hulp biedend	10	16	18	20	7	71	11
5. consequent	45	40	33	6	5	129	5
6. idealisme	10	8	3	8	2	31	17
7. kritisch	0	8	15	4	3	30	18
8. breeddenkend	20	16	24	14	12	86	10
9. innerlijkheid	5	4	3	0	1	13	19
10. vriendelijkheid	40	28	24	24	10	126	7
11. vrijheid	15	4	3	10	8	40	16
12. respect-erbied	85	60	42	16	4	207	2
13. eerlijkheid	115	92	45	12	9	273	1
14. doorzetting	20	36	39	16	9	120	8
15. rechtvaardigheid	85	36	33	30	8	192	4
16. originaliteit	45	60	57	22	13	197	3
17. godsdienstigheid	0	0	0	0	0	0	23
18. ambitie	20	8	3	8	1	40	16
19. gehoorzaamheid	10	16	15	14	6	61	13
20. materialisme	0	0	0	0	0	0	23
21. gemakzucht	0	0	0	0	0	0	23
22. graag zien	40	24	15	8	3	90	9
23. onverschilligheid	0	0	0	0	0	0	23

In tweede instantie wordt aan de leiding gevraagd in hoeverre zij van oordeel zijn dat in spel al dan niet waarden naar voor komen (niet in tabel). Bijna 40% van de leiding (N=126) vindt dat door spel weinig of nooit waarden aan bod komen, 32% van de leiding duidt op het regelmatig naar voor komen van waarden door spel en 22% stelt dat dit veelal gebeurt. De overige 7% van de leiding ziet in elk spel wel één of andere waarde vervat. Er blijkt op dit vlak een significant verschil naar geslacht. Meisjes zien meer waarden in spel dan jongens. Van de 67 leidsters geeft 28% aan veel waarden in spel te zien, tegenover 15% van de leiders (N=59, $p < 0,05$). Dat in spel nooit of weinig waarden naar voor komen, wordt aangehaald door 49% van de leiders tegenover 29% van de leidsters. Met de bijkomende open vraag wordt gezocht naar voorbeelden van waarden in spel. Het blijkt voor leiding moeilijk om concreet de waarden uit de bovenstaande tabel (tabel 5) te linken aan de soorten spel (tabel 3). Er zijn 55 leid(st)ers die deze vraag hebben opengelaten (41%). Door het kleine aantal ingevulde spelen kunnen geen algemene en significante conclusies getrokken worden uit de resultaten. Ze wijzen wel op een aantal algemene tendensen. Zo komt in 15 van de 28 vernoemde constructiespelen 'originaliteit' naar voor en in 8 gevallen 'zelfstandigheid'. Bij competitiespelen wordt vooral gewezen op het bevorderen van de eerlijkheid (17 maal van de 55 vernoemde) en het hulpbiedend zijn (12 maal vermeld). Rollenspelen bevorderen eerder 'respect/erbied' (13 maal vermeld op 30 vernoemde rollenspelen). In bewegingsspelen wordt vooral 'doorzetting' bewerkstelligd (11 maal op 23 vernoemde) en in expressiespel komt 'originaliteit' naar voor (8 maal op 16 vernoemde).

De belangrijkste geachte waarde is eerlijkheid (zie tabel 5). Deze komt meest naar voor in competitie spel (open vraag bij tabel 5). Competitiespelen worden het meest gespeeld (zie tabel 3).

6. BESLUIT EN VERDERE BESPREKING

Vanuit de theoretische analyse blijkt dat spel in de vier onderscheiden socialisatiecontexten (moratorische, autoritaire, permissieve en anomische context) een andere functie vervult met betrekking tot waardenontwikkeling bij kinderen en jongeren. Binnen de pedagogische ideeën van de nationale leiding van Chiro wordt spel in grote mate gesitueerd binnen een moratorische context. Het empirisch onderzoek bij 133 leid(st)ers van Chirogroepen uit de regio Gent-West beoogt een beeld te schetsen van de socialisatiecontext waarin spel in een concrete jeugdbewegingssituatie zich voordoet en wat voor gevolgen dit geeft naar waardenontwikkeling toe.

Uit de analyse blijkt dat door leiding vooral spelen worden gepland waarbij veel gebruik wordt gemaakt van regels. De vormen van spel waarin de creativiteit en zelfstandigheid van de kinderen en jongeren worden aangesproken, komen minder voor. Controle is sterker aanwezig dan plaats om te experimenteren. De visie van leiding op basishouding en begeleidingsstijl getuigt van een participerende begeleidingsstijl die uitgaat van een democratische grondhouding. Er wordt deels uitgegaan van de noden van de kinderen en jongeren en er is steeds plaats voor hun inbreng.

Wat opvalt bij deze schets van spel bij leiding is dat er een *verschil* blijkt tussen wat leiding *denkt over spel* (omvattende de stellingen in tabel 4) en wat zij *werkelijk speelt* (soorten spel en vrij spel, zie tabel 3). In de 'theoretische' visie over spel zoals blijkt uit de antwoorden op de stellingen, kan spel geplaatst worden in een *moratorische* context. Er wordt deels uitgegaan van de behoeften van de kinderen en jongeren en deels vanuit de wil om bepaalde doelen die de leid(st)er stelt te bereiken. Dit veronderstelt een *participerende begeleidingsstijl die ruimte schept tot experimenteren* en dit binnen een gecontroleerde context. Maar binnen het 'praktische' beeld van spel zoals het blijkt uit het soort spelen die gedaan worden en uit het gebruik en de aard van vrij spel, komt eerder een *repressieve begeleidingsstijl* naar voor met veel controle en weinig plaats voor experimenteren. Spel bevindt zich in dit beeld in een *autoritaire*, zij het vriendelijk-autoritaire, context.

Het gevolg van deze discrepantie is dat naar waardenontwikkeling bij kinderen en jongeren toe, gesteld kan worden dat er eerder een proces van *waardenoverdracht* zal plaats vinden dan een proces van waardenvorming. De door de leiding gepercipieerde waarden in spel worden dan eerder overgedragen dan dat ze 'ervaren' worden of dat ze worden aangeboden aan kinderen en jongeren om ermee te experimenteren om zo zichzelf in gekozen waarden te vormen. Concreet zal in competitie spel de erin naar voor komende waarde 'eerlijkheid' overgedragen worden doordat leiding er op wijst om eerlijk te zijn. Deze waarde zal omwille van de context en de aard van dit soort spel niet door het spel zelf 'beleefd' of 'ervaren' worden.

Met dit onderzoek wordt enkel een deeltje van de sociale werkelijkheid empirisch blootgelegd. De socialisatiestijl via spel in een aantal Chirogroepen in en rond Gent

toont exemplarisch aan hoe spel en waardenontwikkeling kunnen interageren binnen een jeugdbewegingscontext. Een globaler en meer veralgemeenbaar beeld van de vorm die de relatie tussen beide elementen aanneemt kan enkel verkregen worden door onderzoek op grotere schaal, met inbegrip van andere jeugdbewegingen en andere milieus waar spel voorkomt.

BIBLIOGRAFIE

- BRAL, L. (1992), 'Jeugdbewegingen in Vlaanderen: een momentopname', *Gids sociaal-cultureel en educatief werk*, afl. 3, blz. Landelijk jeugdwerk- Jeugdbewegingen / 01-09.
- BRUTSAERT, H. (1990), *Sociologie*. Gent: Seminaric voor theoretische en toegepaste sociologie R.U.G.
- BUELENS, J. (1990), 'Over expliciete waardenvorming op school', *Onderwijskrant*, (60): 20-26.
- BUIKS, P. & G. VAN TILLO (1981), *Het sociologisch perspectief*. Assen: Van Gorcum.
- CHIROJEUGD VLAANDEREN (1989), *De Chirogroep: gemeenschap waarin kinderen en jongeren elkaar treffen*. Antwerpen: intern document Pedagogische Leiding, 392/30.
- CHIROJEUGD VLAANDEREN (1990), *Visie: stand van zaken en plaats in de Chiro*. Antwerpen: interne nota Pedagogische Leiding, 85/4, 1-3.
- CHIROJEUGD VLAANDEREN (1994), *Enkele stellingen over spel in de wereld en de Chiro*. Antwerpen: intern document.
- CIUCIU, G. (1974), 'The Socialization Process of Children by Means of Extemporized and Organized Games', *International Review of Sport Sociology*, 9 (1): 7-21.
- DE COSTER, W. (1990), 'Waardenschaal van Vlaamse adolescenten', *Persoon en gemeenschap*, 42 (6): 215-235.
- DE JAGER, H. & A.L. MOK (1978), *Grondbeginselen der sociologie*. Leiden / Antwerpen: Stenfert Kroese.
- EISENSTADT, S.N. (1956), *From Generation to Generation*. New York: Free Press.
- EISENSTADT, S.N. (1971), *Social Differentiation and Stratification*. Scott: Foresman Glenview.
- LEIRMAN, W. & L. VANDEMEULEBROEKE (1981), *Vormingswerk en vormingswetenschap. Een agologisch handboek. Deel I*. Leuven: Helicon.
- MICHELIS, K. (1986), *Naar een spelpedagogiek voor het jeugdwerk. Literatuurstudie en exploratief onderzoek bij nationale en plaatselijke jeugdleiders*. Niet-gepubliceerde verhandeling, Leuven: K.U.Leuven (Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen).
- OOSTERLINCK, T. (1995), *Waardenoverdracht via spel in jeugdbewegingen: een exploratief onderzoek in Chiro*. Niet-gepubliceerde eindverhandeling, Gent: R.U.Gent (Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen, optie Sociologie).
- PALSTRA, T.P.M. (1969), *Baden-Powell, zijn leven en werk*. Den Haag: Nationale Padvindersraad.
- PARSONS, T. (1939), *The Structure of Social Action*. New York: Free Press.
- PARSONS, T. & E.A. SHILLS (1951), *Toward a General Theory of Action*. New York: Harper.
- PIAGET, J. (1965), *The moral Judgment of the Child*. New York: Free Press.

- POLGAR, S.K. (1976), 'The Social Context of Games: or When is Play not Play?', *Sociology of Education*, (49): 265-271.
- RAPOPORT, T. (1988), 'Socialization Patterns in the Family, the School and the Youthmovement', *Youth and Society*, 20 (2): 159-179.
- RAPOPORT, T. (1989), 'Experimentation and Control. A Conceptual Framework for the Comparative Analysis of Socialization Agencies', *Human Relations*, 42 (11): 957-973.
- RATHS, L.E. (1978), *De zeven deelprocessen van de waardevorming (hfdst I uit: Naar eigen waarden: emotionele en sociale ontwikkeling in het voortgezet onderwijs)*. Rotterdam: Lemniscaat.
- ROKEACH, M.(1960), *The Open and Closed Minds*. New York: Basic Books.
- SUTTON-SMITH, B. (1979), *Play and Learning*. New York: Gardner Press.
- VAN HESSEN, J. & C. KLAASSEN (1991), 'Jeugd in verleden en heden. Een historisch-sociologische benadering', pp. 105-128, in: C. KLAASSEN (ed.), *Jeugd als sociaal fenomeen: identiteit, socialisatie en jeugdkultuur in theorie en onderzoek*. Amersfoort/Leuven: Acco.
- WATSON, G.G. (1977), 'Games, socialization and Parental Values: Social Class Differences in Parental Evaluation of Little League Baseball', *International Review of Sport Sociology*, 12 (1): 17-48.