

Universiteit Gent
Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen
Academiejaar 2012 – 2013

MISSIE ‘SPEELPLAATS’

Exploratief kwalitatief onderzoek naar de inrichting van speelplaatsen in negen Vlaamse basisscholen: actoren, motieven en struikelblokken.



Marlies Van Assche

Promotor: Prof. Dr. Paulus Smeyers

Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van master in de pedagogische wetenschappen,
afstudeerrichting pedagogiek en onderwijskunde

TOESTEMMING

Ondergetekende verklaart dat de inhoud van deze masterproef mag
geraadpleegd en/of gereproduceerd worden, mits bronvermelding.

Marlies Van Assche

*Het konijntje kijkt verschrikt op en kiest het hazenpad.
Onder de struiken, dicht bij de aarde, wachten kleine helpers
tot ze naar de magische zeshoek kunnen sluipen om de
intergalactische kokosnoot de bemachtigen.
Een volstrekt ernstige missie boordevol gevaren...*

*De intergalactische kokosnoten zullen er voor zorgen dat
de ridder supersnel kan reizen en bloemen in een ander zonnestelsel
kan plukken om zo het hart van de bloedmooie prinses van Groenhove
terug te winnen.*

*Zij zullen hem helpen, de stakker, ziek van verdriet en ellende.
Zij zullen één worden met het bos. De geuren opnemen en
op maat van het geritsel van de bladeren het ultieme doel
trachten te bereiken. Alles voor de liefde en het graafschap,
met de wind als geheime compagnon.*

*Ridder Mallemuit heeft de hulp van deze buitengewone boskenners nodig.
Alleen zij kunnen deze opdracht tot een goed einde brengen,
want zij kennen het bos in al z'n gedaanten.
Auw! En ook het rode mierennest.*

(uit: Publieke ruimte, kinderen toegelaten)

MISSIE 'SPEELPLAATS'

Exploratief kwalitatief onderzoek naar de inrichting van speelplaatsen in negen Vlaamse basisscholen: actoren, motieven en struikelblokken.

Abstract

In deze masterproef wordt de aanpak van het pedagogisch vraagstuk van de speelplaats op school onderzocht. Het onderzoek start vanuit de veronderstelling dat de pedagogische visie van een school aan de basis ligt van de wijze waarop de speelplaats wordt vormgegeven.

Vooreerst wordt in de nagegaan welke principes en concepten vooruitgeschoven worden bij het denken over de inrichting van een speelplaats. Hierbij wordt ook aandacht besteed aan wat men meent een invloed te hebben op het gedrag van kinderen. Ook de gebruikers van de speelruimte zelf komen aan het woord.

Vanuit dit conceptueel vooronderzoek worden de onderzoeksvragen vormgegeven. Enerzijds wordt onderzocht worden welke actoren betrokken zijn bij de inrichting van een speelplaats. Anderzijds worden de motieven voor de wijze van inrichting belicht. Via open interviews met directieleden, leerkrachten en andere actoren, en het bekijken van allerlei speelplaatsen wordt getracht een antwoord te formuleren op voorgaande onderzoeksvragen.

In een viertal thema's worden de resultaten geanalyseerd: het perspectief dat de inrichters innemen, de invloed van de pedagogische visie op de inrichting, de wijze waarop de actoren omgaan met hindernissen of struikelblokken en tenslotte de mate van bekendheid of verspreiding van 'de avontuurlijke speelplaats' in de praktijkwereld. Hieruit blijkt onder andere dat de invloed van de pedagogische visie heel wat geringer is dan men doorgaans aanneemt.

Tenslotte worden enkele concrete aanbevelingen geformuleerd ten aanzien van toekomstige inrichters van de speelruimte op school. De rol van een lange termijnvisie verschijnt hier als cruciaal.

Trefwoorden: speelplaats, speelruimte, inrichting, speelgedrag, avontuurlijke speelplaats, natuurspeelplaats.

Marlies Van Assche

Academiejaar 2012-2013

Promotor: Dr. Prof. Paulus Smeyers

Master in de pedagogische wetenschappen, afstudeerrichting 'pedagogiek en onderwijskunde'

Inhoudstafel

Woord vooraf.....	7
Inleiding.....	8
1. Conceptueel kader	10
1.1. Factoren die de inrichting van de speelplaats beïnvloeden	10
1.1.1. Vaststaande factoren	10
1.1.2. Veranderlijke factoren	12
1.2. De invloed van de inrichting van de speelruimte op het gedrag van kinderen	14
1.2.1. De invloed van de inrichting van de ruimte op het (evenwichtig) speelgedrag van de gebruikers	14
1.2.2. De invloed van de inrichting van de ruimte op het sociaal gedrag van de gebruikers.....	15
1.2.3. De invloed van de inrichting van de ruimte op het actief fysiek gedrag van de gebruikers	16
1.3. Gebruikers van de speelruimte aan het woord: leerkrachten en leerlingen.....	18
1.3.1. De attractiewaarde van een speelruimte voor leerlingen	18
1.3.2. De speelruimte vanuit het perspectief van de leraar.....	19
1.3.3. Een aantrekkelijke speelplaats: meningen verschillen.....	19
1.4. Samenvatting.....	20
2. Methode.....	22
2.1. Selectie van scholen	22
2.2. Dataverzameling	23
2.3. Analyse	24
3. Resultaten	27
3.1. Betrokken actoren bij het proces van inrichting van de speelruimte.....	27
3.1.1. Leerkrachten	28
3.1.2. Directie	29
3.1.3. Leerlingen.....	30
3.1.4. Ouders.....	31
3.1.5. Schoolbestuur	32
3.1.6. Architect.....	32
3.1.7. Andere gebruikers van de speelruimte	34
3.1.8. Veiligheidsadviseur.....	34

3.1.9.	Expert	34
3.1.10.	Gemeentediensten	35
3.2.	Motieven voor de inrichting van de speelruimte	36
3.2.1.	Het wegwerken van nadelen van de vorige speelruimte	36
3.2.2.	Het verwezenlijken van een droomspeelplaats	40
3.2.3.	Het in acht nemen van pedagogische principes	41
3.2.4.	Veranderingen in de inrichting die zich spontaan aanbieden	44
4.	Discussie.....	48
5.	Conclusie: concrete aanbevelingen	53
	Bibliografie	54

Woord vooraf

Deze masterproef is het resultaat van zes jaar studeren. Eerst de Bachelor 'lager onderwijs' en vervolgens de Master 'pedagogische wetenschappen'. Beide opleidingen hebben een bijzondere invloed op mij uitgeoefend. Door de opleiding tot leraar aan ik mijn hart verloren aan kinderen. Kinderen hebben mij betoverd door alle pracht die ze uitstralen. Naar hen kijken en met hen werken maakt me gelukkig. De masteropleiding tot pedagoog heeft me inzicht doen krijgen in de die betovering. De opleiding heeft me geïnspireerd om het goede in kinderen en mensen niet uit het oog te verliezen en om steeds 'out of the box' te denken wanneer het op kinderen aankomt. Hoewel de drang tot leren en ontdekken zal blijven sudderen, wordt het tijd om met al deze kennis en vaardigheden aan de slag te gaan. Nu zal ik mijn verdere leven binnenstappen. Vooraleer ik dit kan doen, wil ik heel graag iedereen bedanken die op één of andere manier zijn steentje heeft bijgedragen aan dit laatste puzzelstuk van mijn opleiding tot pedagoog:

Aan mijn mama, papa, zus en David, voor de onvoorwaardelijke steun op momenten dat ik het eens wat minder zag zitten. Bedankt voor jullie geduld!

Aan Prof. Dr. Paul Smeyers die mij als promotor bijstond tijdens elke fase van het onderzoek. Bedankt voor het snelle antwoorden op e-mails, het nalezen van mijn tekst en alle constructieve feedback.

In het bijzonder ook aan alle scholen die meewerkten aan mijn onderzoek. Dankjewel dat ik een deeltje van jullie kostbare tijd mocht gebruiken om mijn vragen te stellen. Dankjewel voor de vele extra informatie die ik van jullie ontving. Dankjewel voor jullie vriendelijk ontvangst!

Aan Fris in het Landschap, omdat jullie kijk op speelplaatsen zo verruimend is en jullie deze met mij wilden delen.

Aan alle mensen die mijn masterproef wilden nalezen. Bedankt!

Inleiding

Elk pedagogisch handelen staat ten dienste van bepaalde mens- en maatschappijvisies. Bijgevolg is geen enkele school gelijk. Geen enkele school geeft onderwijs op een identieke manier vorm. Dit mens- en wereldbeeld wordt niet steeds expliciet uitgesproken of geschreven, maar is wel voelbaar wanneer je een school binnenstapt. Het is het uitgangspunt voor het handelen van directie en leerkrachten binnen de school en bepalend voor het maken van keuzes. De subtiele eigenheid van het mens- en wereldbeeld heeft een sterke invloed op allerlei aspecten binnen de school, gaande van de keuze voor een bepaalde werkvorm tot de inrichting van de school. De inrichting van de speelplaats is hiervan een interessant voorbeeld. Het is niet moeilijk om een verschil in mens- en wereldbeeld op te merken tussen een school met een grijze, lege speelplaats en een school met een speelveld met bomen, struiken en hindernissen.

Sommige leraren willen niets liever dan een grote, lege speelplaats. Weg speeltuig, struik en boom, maak plaats voor klinker of tegel. Andere leraren komen in de vakantie meehelpen om van hun speelplaats een heus avonturenpark te maken met een amfitheater, klimtuigen, hindernissenparcours en een rustige zone. Het is duidelijk dat bij beide scholen andere motieven aan de basis liggen van de inrichting van hun speelplaats. Welke overwegingen gemaakt worden, vertelt iets over de school in kwestie. Met de wijze waarop de school vorm geeft aan hun speelplaats, profileert de school zich op een bepaalde manier. Zo hoorde ik onlangs een leraar heel fier over zijn speelplaats vertellen: “Deze week zijn nieuwe banken toegekomen. Hypermodern!” Op een andere school hoorde ik: “De zandbak hebben we deze zomer nog maar aangelegd omdat we merkten dat er veel kinderen pestgedrag gingen vertonen uit verveling”. Tussen beide uitspraken is een verschil merkbaar over de visie van de school op onderwijs en kinderen in het algemeen.

Deze masterproef houdt een wetenschappelijk onderzoek in over de aanpak bij het pedagogisch vraagstuk van de speelplaats op school. Meer concreet werd nagegaan op welke basis keuzes die invloed hebben op de inrichting van de speelruimte gemaakt worden. Bovendien werd ook gekeken naar wie dan juist een invloed heeft, welke argumenten overwogen worden en welke het onderspit moeten delven. Vorige onderzoeken binnen dit domein richtten zich hoofdzakelijk tot de percipieerbare gevolgen van een bepaalde inrichting van een speelruimte op het speel- en sociaal gedrag van kinderen. Ze leerden ons ook dat de leraar vaak de taak van poortwachter op zich neemt, wanneer het gaat over de inrichting en afspraken op de speelplaats. Dat wil zeggen dat de leraar vaak die actor is die beslissingen neemt inzake het speelgedrag van kinderen. De blinde vlek van dergelijke studies situeert zich echter op het microniveau: de directie en leerkrachten zelf. Hoe gaan zij om met de balans tussen de pedagogische visie en allerlei aspecten zoals financiën en regelgeving? Is het in de praktijk mogelijk om alle keuzes te verantwoorden vanuit een bepaalde visie op onderwijs? In dit onderzoek komen deze micro-actoren aan het woord, wat een belangrijke waarde kan betekenen voor dit onderzoeksdomein. Door het in kaart brengen van motieven om een bepaalde keuze te verantwoorden, kan op een juiste manier worden ingespeeld op deze dynamiek. Bovendien kan het voor actoren uit de praktijk een interessante leidraad zijn en

kunnen valkuilen aan het licht gebracht worden. Dit onderzoek heeft absoluut niet de bedoeling om de onderzoeksresultaten te kunnen veralgemenen naar alle Vlaamse scholen, maar eerder om een verkenning van dit gebied binnen het brede onderzoeksdomein 'de speelplaats van een Vlaamse basisschool' te zijn.

Samengevat bestaat het onderzoek uit twee luiken. Enerzijds wordt nagaan wie de beslissingen neemt inzake de speelplaatsinrichting en anderzijds wordt onderzocht welke motieven deze actoren aangeven voor de speelplaatsinrichting. Beide luiken werden onderzocht bij Vlaamse lagere scholen die recent, d.w.z. tijdens de laatste zeven jaar, hun speelruimte hebben (her)aangelegd.

Concreter worden volgende onderzoeksvragen in deze masterproef behandeld:

1. Welke actoren zijn betrokken bij de speelplaatsinrichting bij Vlaamse basisscholen?
2. Welke motieven geven de actoren aan voor de huidige speelplaatsinrichting bij Vlaamse basisscholen?

Het lijkt vanzelfsprekend dat niet alle keuzes die scholen maken vanuit hun visie op onderwijs en kinderen kunnen verantwoord worden. Er zullen ook heel wat financiële motieven en beweegredenen in het kader van regelgeving vernoemd worden. Het is voor deze masterproef van belang om na te gaan hoe groot het aandeel van dergelijke motieven ongeveer is op de uiteindelijke inrichting, maar verder wordt hierop niet ingegaan.

In wat volgt wordt eerst een conceptueel kader geschetst. Hierin worden interessante inzichten, referentiekaders en relaties uit voorgaande onderzoeken toegelicht. Dit kader wordt ook schematisch weergegeven aan het einde van het hoofdstuk. In het tweede hoofdstuk van deze masterproef wordt de onderzoeksmethode nader bekeken. De dataverzameling verliep via meerdere kanalen en ook bij de analyse werd allerlei bronmateriaal gebruikt. De analyse van de belangrijkste dataverzamelingsmethode, het open interview, gebeurt via een thematische analyse. Het derde hoofdstuk houdt een overzichtelijke weergave van de resultaten in. Deze worden per onderzoeksvraag met een schema ter verduidelijking aangevuld. Er wordt gebruik gemaakt van citaten uit de open interviews en foto's die op de scholen gemaakt werden. Het vierde hoofdstuk beslaat de discussie. De resultaten van het onderzoek teruggekoppeld worden aan onderzoeken uit het conceptueel kader. De terugkoppeling gebeurt aan de hand van een viertal thema's. De discussie wordt afgesloten met tekortkomingen van de studie, implicaties van de studie voor de praktijk en beleid en enkele voorstellen voor verder onderzoek. De conclusie rondt deze masterproef af en bestaat uit heel concrete aanbevelingen voor toekomstige inrichters van een speelruimte op school.

1. Conceptueel kader

De speelruimte van scholen is nooit identiek. Er liggen steeds allerlei factoren aan de basis die de inrichting van de speelruimte bepalen. Sommige factoren liggen vast en zijn dus onveranderlijk, zoals de ruimte die een school ter beschikking heeft. Vlaanderen en Europa leggen hiernaast ook regels op waaraan alle speelruimtes, publiek en privaat, moeten voldoen. Vanzelfsprekend speelt het budget ook een niet te onderschatten rol binnen het inrichtingsproces van de speelruimte. Deze factoren worden door sommige scholen als beperkend gevoeld. Andere scholen zien deze als een kans om nog creatiever om te gaan met de inrichting van hun speelruimte. Naast deze vaststaande factoren zijn er nog andere, veranderlijke, factoren. Dit zijn enerzijds factoren die de school zelf in handen heeft. Het gaat hier dan om het mens- en maatschappijbeeld dat de school heeft en haar visie op zaken als buitenspelen, onderwijs en opvoeding. Anderzijds zijn er ook nog de ontwikkelingen in het wetenschappelijk onderzoek, waarbij 'speelnatuur' tegenwoordig steeds meer in de kijker wordt geplaatst. Voorgaande factoren die de inrichting van de speelruimte zullen beïnvloeden, worden besproken in het eerste deel van dit conceptueel kader.

In het tweede deel van dit kader zal de invloed van de inrichting op respectievelijk het speelgedrag, sociaal gedrag en fysiek gedrag worden besproken. In Vlaanderen gebeurde hier echter nog weinig onderzoek naar. Inzichten die aangehaald worden door experts, zijn voornamelijk afkomstig uit Amerikaanse en Scandinavische onderzoeken.

Het derde deel van het conceptueel kader bestaat uit een poging tot het invullen van de concepten 'een goede speelruimte' en 'een aantrekkelijke speelruimte'. Het perspectief dat hierbij wordt ingenomen is een belangrijk element bij de invulling van de begrippen. Ook de rol van de leraar wordt in dit laatste deel nader bekeken.

1.1. Factoren die de inrichting van de speelplaats beïnvloeden

1.1.1. Vaststaande factoren

Wanneer een school haar speelruimte wil aanleggen of heraanleggen, moet ze rekening houden met allerlei factoren. Enkele factoren liggen al op voorhand vast, andere factoren heeft de school zelf in handen.

De ruimte die een school ter beschikking heeft, is een eerste factor die vast ligt. Het Agentschap voor Infrastructuur in het Onderwijs (AGION) evalueerde in de loop van 2008 de kwaliteit van de schoolgebouwen in Vlaanderen door middel van een schoolgebouwenmonitor (Leemans, 2009). Deze monitor kwam tot stand door een online-vragenlijst waaraan 3618 scholen deelnamen. Uit de resultaten bleek dat de meeste schoolgebouwen wel aan de basisvereisten inzake woonbaarheid en veiligheid voldoen, maar ook dat ze vaak tekortschoten op vlak van de nieuwe pedagogische en maatschappelijke uitdagingen van de 21ste eeuw. Bovendien bleek dat slechts 42% van de schoolgebouwen het pedagogische project van de school voldoende ondersteunt. Beide elementen zijn interessant. Zoals verder zal blijken, wordt de visie op onderwijs en opvoeden van de school geprojecteerd op de inrichting van de schoolgebouwen en de speelruimte. Toch bleek uit de

schoolgebouwenmonitor dat deze relatie door allerlei beperkende factoren niet helemaal tot zijn recht kan komen. Op 32% van de vestigingen werden de schoolgebouwen als onvoldoende groot beoordeeld. In het Brussels Hoofdstedelijk Gewest was het gebrek aan ruimte het meest uitgesproken. Dit cijfer richtte zich op het gebouw zelf, maar uit het onderzoek blijkt dat we de conclusie ook kunnen doortrekken naar de ruimte in het algemeen en dus ook de ruimte om te spelen.

Een tweede vaststaande factor is het beschikbare budget. In een conceptnota van toenmalig Minister Frank Vandenbroucke aan de Vlaamse regering over de inhaalbeweging van schoolgebouwen via alternatieve financiering (Vandenbroucke, 2005) lezen we: “Vlaanderen heeft de voorbije decennia te weinig geïnvesteerd in onderwijsinfrastructuur. De kapitaaluitgaven voor het leerplichtonderwijs hebben een erg laag niveau. Volgens de gegevens van de OESO bereiken de Vlaamse inspanningen voor schoolinfrastructuur nog niet de helft van het OESO-gemiddelde. Bovendien is het schoolpatrimonium erg verouderd. De hoge investeringsnoden en de hieraan gekoppelde lange wachttijden veroorzaken dat meer en meer scholen noodgedwongen hun toevlucht nemen tot beperkte geschiktmaking/renovatie om de hoogste nood te lenigen, ten koste van duurzame (ver)nieuwbouwprojecten”. Dit inzicht kan opnieuw worden doorgetrokken tot de gehele ruimte van de school. Dirk Vanstappen (Dienst voor Investerings in het Katholiek Onderwijs, DIKO) voegt daar nog aan toe dat de ‘huidige problemen te wijten zijn aan jaren van onderinvestering in de gebouwen van het Katholiek Onderwijs’. Verder zegt hij: “De werkingstoelagen zijn amper voldoende om kwalitatief onderwijs te bieden. En dus kiezen pedagogen logischerwijs voor investeringen in de leerlingen. Dat eist nu zijn tol” (Van Huffel, 2009). In de hiervoor geciteerde conceptnota stelde Vandenbroucke een alternatieve financiering voor, die de lange wachtlijst van scholen zou doen slinken. Er werd gebruik gemaakt van een aantal prioriteiten, maar deze hier bespreken zou te ver leiden. Gelukkig leidt een gebrek aan financiële middelen soms tot creatieve oplossingen.

De regelgeving is een laatste vaststaande factor die een invloed uitoefent op de inrichting van de speelruimte van een school. De reglementering over de veiligheid van speeltoestellen en de uitbating van speelterreinen kadert in een groter geheel, namelijk de wet van 9 februari 1994 betreffende de veiligheid van producten en diensten. De Belgische wet is op zijn beurt een omzetting van de Europese richtlijn inzake algemene productveiligheid. De wet betreffende de veiligheid van producten en diensten geeft geen details over de wijze waarop de veiligheid in de ontspanningssector precies geregeld moet worden. Daarom vaardigde de overheid ook Koninklijke Besluiten (KB) uit. Elk KB behandelt een specifiek deel van de sector. De twee interessante KB’s voor deze masterproef zijn het KB betreffende de veiligheid van speeltoestellen en het KB betreffende de uitbating van speelterreinen; beide dateren van 28 maart 2001. Deze regelgeving wil veilige speelterreinen creëren, maar niet op die manier dat elk mogelijk ongeval wordt uitgesloten. Ze gaat ervan uit dat een speelterrein bespeelbaar moet zijn met een zogenaamd aanvaardbaar risico. Kinderen proberen bij hun spel steeds de grenzen van hun kunnen te verleggen. Het is daarbij niet te vermijden dat ze soms blauwe plekken oplopen of hun enkels verzwikken. Dit wordt ook wel eens het ‘recht op blauwe plekken’ genoemd. In het handboek ‘Veiligheid van speelterreinen’, uitgegeven voor de Federale Overheidsdienst Economie (FOD Economie, 2011) lezen we: “Een speelterrein waar geen enkel ongeval gebeurt, daar is iets mis mee”. Om dit te

verzekeren zouden speelterreinen en speeltoestellen uitdagingen moeten aanreiken, inventiviteit aanmoedigen en steeds opnieuw speelmogelijkheden laten ontdekken. De bedoeling van deze regels was het algemene veiligheidsniveau van onze speelruimtes te verbeteren, vooral door het wegwerken van gevaren die kinderen niet kunnen zien of niet kunnen inschatten. De verhoging van het veiligheidsniveau mag echter niet leiden tot een verschraling van de speelwaarde (FOD Economie, 2011). Om de kwaliteit van onze speeltoestellen en -terreinen te controleren, moet een risicoanalyse worden uitgevoerd. Dit is een technisch onderzoek van alle details van de speelruimte (niet enkel speeltoestellen, maar ook bijvoorbeeld de looplijnen van de spelende kinderen). Hierbij moet rekening gehouden worden met de eigenheid van het kind als gebruiker van het speeltoestel en de –ruimte. Waar in de risicoanalyse ontoelaatbare risico's worden vastgesteld, moeten deze risico's aan de hand van preventiemaatregelen worden weggewerkt en dit op een manier dat het risico wordt teruggebracht tot een aanvaardbaar niveau. Uit het voorgaande blijkt dat de visie van de wetgeving vrij ruimdenkend is. Veiligheid is een belangrijk criterium van een kwaliteitsvolle speelruimte, maar niet het uitgangspunt. Dat is spelen en speelkansen bieden. Veiligheid is slechts een belangrijke randvoorwaarde. Uit de praktijk blijkt dat vele scholen deze regels toch als een beperkende factor ervaren. Ze neigen soms sneller naar een speeltoestel uit een catalogus, omdat deze sowieso voldoet aan de Europese veiligheidsnormen. Andere scholen blijken erin te slagen hun speelruimte heel creatief en avontuurlijk in te richten ondanks de voorgeschreven normen.

1.1.2. Veranderlijke factoren

Scholen die hun speelruimte willen (her)inrichten, worden onvermijdelijk beïnvloed door hun visie op allerhande thema's.

“School grounds are also symbolic and provide layers of meaning about how children feel about themselves and their school. They convey messages about the ethos of the school to children, which influence their attitude and behavior.” (Titman, 1994 in: Tranter & Malone, 2004)

Carl Medaer en André De Fré (2001) schreven hierover een interessant deel in hun boek 'Inrichten van een school: binnen en buiten'. Beiden heren kennen we ook wel als respectievelijk de oprichter en de coördinator van één van de leefschole in Vlaanderen. Het lijkt mij belangrijk om mee te nemen dat het hier gaat over personen met een uitgesproken en expliciete visie op onderwijs. In hun boek wijden ze een hoofdstuk aan de relatie tussen mens- en maatschappijbeeld en de inrichting van scholen en meer bepaald speelplaatsen. Ze hebben het over het feit dat keuzes worden bepaald door minstens twee determinanten: geld en de waarde die men hecht aan het mens- en maatschappijbeeld. Een school die een zeer welomschreven mens- en maatschappijvisie hanteert, wordt door deze visie gedwongen haar eigen architectuur en inrichting te overwegen vanuit die visie. De auteurs zijn zich echter wel bewust van de wisselwerking tussen het beschikbare geld en de mens- en maatschappijvisie. In het geval dat een school een expliciete visie hanteert, is een daarop gestoelde architectuur en inrichting het ideaal. Het ontbreken van geld kan slechts een hindernis zijn die men al dan niet wenst te nemen. In het geval van het niet expliciteren van het eigen mens- en maatschappijbeeld van de school, treedt een andere dynamiek in werking. De aanwezigheid van geld wordt dan de belangrijkste bepalende factor voor de inrichting en juist het ontbreken van een expliciet mens- en maatschappijbeeld wordt bepalend voor de

aanwending van dit geld. In dit geval wordt het geld besteed aan het realiseren van zoveel mogelijk gebruiksgemak. In dit proces komen wel impliciet aspecten van het verborgen mens- en wereldbeeld naar boven, maar ze worden niet bewust nagestreefd in functie van het opvoedkundig project. Er kan dus worden gezegd dat geld bij het ontbreken van een expliciet mens- en maatschappijbeeld de belangrijkste bepalende factor wordt, aldus Medaer en De Fré (2001). Met betrekking tot speelplaatsen, gaan de auteurs uit van een continuüm, gaande van 'vervreemdend' naar 'niet-vervreemdend'. Ze benadrukken dat het gaat om een continuüm, maar toch worden beide uitersten besproken. Een vervreemdende speelplaats is leerkrachtgericht en opleidend naar een autoritair of technocratisch maatschappijmodel. De behoefte aan controle is heel groot en er is weinig vertrouwen in de leerlingen. 'Alles is verboden, behalve wat mag, maar dat is dan meteen verplicht,' luidt het. De speeltijd wordt gezien als een noodzakelijke tijdsverspilling: pauzes zijn slechts nodig omdat de kinderen nog jong zijn en niet zo lang kunnen stilzitten en concentreren. Ze worden gezien als broeihaarden van wanorde en als in wezen contraproductief. De speelplaats is niet gericht op het welbevinden van de kinderen, maar wel op overzichtelijkheid: een beperkte, strak rechthoekige oppervlakte. Op dit uiterste van het continuüm wordt de speelplaats gezien als een panopticum: er is een continu en algeheel overzicht door een begeleider. De inrichting van de speelplaats is hoofdzakelijk bedacht in functie van degene die de kinderen moet 'bewaken'. Een niet-vervreemdende speelplaats is net het tegenovergestelde: leerlinggericht en opleidend naar een gesocialiseerd maatschappijmodel. Er situeert zich een zeer sterk leerlinggerichte opstelling die tot stand is gekomen in samenspraak tussen de leerlingen en de begeleiders. De begeleiders hebben een groot vertrouwen in de kinderen, ze functioneren onder eigen verantwoordelijkheid. De speeltijd maakt een waardevol deel uit van een schooldag. Het is een verrijking op het vlak van persoonlijk welbevinden, sociale relaties, ontwikkelingsgebieden en ontplooiingskansen. Van het open oppervlak van de school wordt maximaal gebruik gemaakt. De begeleider is niet uit op continu en algeheel overzicht, maar loopt eens hier en dan weer daar.

Wat de moeite waard is om mee te nemen uit dit hoofdstuk van het boek, is de idee dat de visie van de school op buitenspelen, opvoeden en onderwijs zich reflecteert op de inrichting van de speelruimte.

Een bijkomende andere factor die invloed heeft op de inrichting van de speelruimte, of eigenlijk op elk element van verandering, is de mate waarin een bepaald idee verspreid is in de wetenschaps- en praktijkwereld. Onder het motto 'onbekend is onbemind', lijkt het vanzelfsprekend dat scholen die nooit in contact kwamen met een avontuurlijke speelplaats, waarschijnlijk niet zullen neigen naar het inrichten van hun speelplaats op een avontuurlijke manier. De natuurlijke speelruimtes zijn net zoals elk fenomeen een kind van hun tijd. De Amerikaanse wetenschapsjournalist Richard Louv heeft veel kinderen en volwassenen geïnterviewd en stelde vast dat het om een serieus probleem gaat: kinderen komen niet meer in de natuur. Hij maakt door talloze voorbeelden aannemelijk dat gezondheidsproblemen bij kinderen als ernstig overgewicht, ADHD, suikerziekte en depressies verband houden met het ontbreken van natuurervaringen. Dat hem opvalt dat kinderen in Amerika niet meer in *canyons* spelen is vergelijkbaar met het feit dat wij ons hier verbazen dat we in het 'ideale speelgebied' dat de uiterwaarden van de rivieren in onze omgeving vormen, bijna nooit een kind 'in het wild' tegenkomen (Leufgen en van Lier, 2007). De Nederlandse vzw Springzaad levert graag een bijdrage aan de oplossing van het geconstateerde probleem onder het motto: 'als de kinderen niet naar de natuur komen, dan

moet de natuur maar naar de kinderen komen'. Springzaad verenigt actoren binnen het gebied van natuurspeelruimtes (onderzoekers, leraren, landschapsarchitecten...) en tracht de idee ruim te verspreiden in zowel de onderzoeks-, praktijk- als bedrijfswereld. Vermoedelijk zal, en die trend is eigenlijk al bezig, in de toekomst het aantal natuurlijke speelruimtes behoorlijk toenemen, onder andere door de verhoogde aandacht die eraan wordt besteed.

1.2. De invloed van de inrichting van de speelruimte op het gedrag van kinderen

"Het vrije spel in de natuur kan een belangrijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling van het kind als persoon, door de verbondenheid met een plek die tegelijkertijd vertrouwd is en op wezenlijke punten ook 'vreemd' blijft, waar je je eigen plaats kunt zoeken en vinden of maken."(Both, 2005 in: de Graauw, van Loo et al., 2009)

Deskundigen zijn het erover eens dat vooral de natuurlijke buitenspeelruimtes kunnen bijdragen aan een succesvolle ontwikkeling van een kind. Specifieker kan de mogelijkheid tot het optimaal gebruiken van een (natuurlijke) omgeving bijdragen aan een evenwichtig speelgedrag, sociaal speelgedrag, cognitief speelgedrag en motorisch speelgedrag (de Graauw, van Loo et al., 2009).

Dit tweede deel van het conceptueel kader schetst de invloed van de inrichting van de speelruimte op respectievelijk het speelgedrag, het sociaal gedrag en het fysiek gedrag van de gebruikers.

1.2.1. De invloed van de inrichting van de ruimte op het (evenwichtig) speelgedrag van de gebruikers

In dit deel wordt ingegaan op de spreiding van hoe gespeeld wordt. Evenwichtig speelgedrag bestaat uit een combinatie van fysiek, cognitief en sociaal speelgedrag.

In het onderzoek van Van den Berg, Koenis en Van den Berg (2007), waarin het speelgedrag van kinderen in een natuurlijke omgeving vergeleken wordt met het speelgedrag in een niet-natuurlijke omgeving, wordt gevonden dat een natuurlijke omgeving meer gevarieerd speelgedrag stimuleert dan een niet-natuurlijke omgeving. In een niet-natuurlijke omgeving komen grotendeels twee categorieën aan bod, namelijk functioneel gedrag en het spelen van spelletjes met regels. Hoewel in natuurlijke omgevingen gevarieerder gespeeld wordt, is het functioneel speelgedrag in een natuurlijke omgeving ook populair. Fjørtoft en Sageie (2000) vonden in hun onderzoek dat functioneel spel gekoppeld is aan speciale plekken en elementen in een gebied. Rubin (2001) omschreef functioneel spel als "an activity that is done simply for the enjoyment of the physical sensation it creates. (...) the child engages in simple motor activities (e.g. repetitive motor movements with or without objects)". Wat betreft deze relatie tussen omgeving en speelgedrag, zijn ook duidelijke voorbeelden terug te vinden in de recente Nederlandse casestudie van de Graauw, van Loo et al. (2009). In deze casestudie werd een vergelijking gemaakt tussen het oude schoolplein van twee basisscholen in Rotterdam en hun vernieuwde, groene schoolplein. Deze onderzoekers trachtten het speelgedrag van de kinderen in kaart te brengen door

observaties te doen en groepsdiscussies te voeren. De observaties toonden dat het groene schoolplein heeft geleid tot gevarieerder speelgedrag. Tijdens de nulmeting bestond het speelgedrag bijvoorbeeld uit meer dan de helft spelletjes (57%), terwijl op het nieuwe schoolplein spelletjes spelen niet meer overheerste (42%). Op het groene schoolplein werd ook meer functioneel gespeeld, omdat het groene schoolplein meer objecten had waarmee functioneel gespeeld kan worden. Deze vorm van speelgedrag is ten opzichte van de nulmeting verviervoudigd (van 7% naar 28%). De toename van het functioneel spelen werd bovendien ook gerelateerd aan bepaalde plaatsen. Uit deze studie bleek eveneens dat op het groene schoolplein het dramatisch en constructief spel licht was afgenomen, wat niet overeen kwam met de hypothese die vooraf door de onderzoekers werd opgesteld. Dit zou volgens de onderzoekers onder andere te wijten geweest zijn aan de 'stadskinderen' die nog niet gewend waren aan de groene omgeving en aan het feit dat er nog geen losse elementen aanwezig waren op het schoolplein op het moment van de interventiemeting.

In hetzelfde onderzoek van de Graauw, van Loo et al. (2009) werd aangetoond dat de motorische ontwikkeling van kinderen verhoogt op een groene speelplaats. Deze werd gemeten door de constructen 'evenwicht' en 'coördinatievaardigheden' en bleek significant ($p < 0.01$) verhoogd in vergelijking met de controlegroep. De relevantie van dit significant effect (de proportie verklaarde variantie) werd in het onderzoek niet vermeld. Door met voorgaande inzichten rekening te houden bij de inrichting van een speelruimte, kan het speelgedrag gevarieerder en beter ondersteund worden. Dat is volgens Jansson (2010) belangrijk om mee te nemen als volwassene, maar het is niet belangrijk vanuit het perspectief van de gebruikers (de kinderen) zelf.

1.2.2. De invloed van de inrichting van de ruimte op het sociaal gedrag van de gebruikers

Natuurlijke speelomgevingen zorgen voor een veranderde sociale hiërarchie.

"The social hierarchy became based less on physical progress and more on a child's command of language and their creative and inventiveness in imagining what the space might be... children who were dominant in the equipment based play yard were not always the dominant children in the yards with the new plantings" (Harrington & Studtmann, 1998).

De sociale hiërarchie die bij een zogenaamde grijze speelplaats werd gedomineerd door fysieke competenties, kan in een meer natuurlijke omgeving worden bepaald door de creativiteit van kinderen (Malone & Tranter, 2003).

Moore & Wong (1997) zetten een longitudinaal project op in een basisschool in Berkeley, Californië. Een deel van het asfalt van de speelplaats werd uitgetrokken en getransformeerd door natuurlijke materialen. Kinderen bleken meer positieve relaties te hebben met elkaar in deze natuurlijke omgeving en toonden meer creatief spel en leeractiviteiten. Natuurlijke plaatsen waar kinderen hun eigen territorium kunnen bepalen door middel van hoekjes trekt kinderen aan, zo bleek uit onderzoek van de Graauw, van Loo et al. (2009). Het markeren van een territorium leidt tot gevoelens van zekerheid die vervolgens kunnen leiden tot het gevoel van controle over de

omgeving. Drukbezochte speeltuinen hebben met elkaar gemeen dat kinderen ze als hun eigen plaats 'children's own places' gaan zien en niet als een plaats voor kinderen 'places for children' (Hart in: Jansson, 2010).

Moore & Cosco (2009) wezen ook nog op het feit dat natuurlijke omgevingen ervoor zorgen dat kinderen zich als deel van de planeet voelen.

"Creating natural environments in schools not only stimulates the senses of all, but also supports the creation of a new generation of adults (children today) that will more likely understand the processes of nature and will support a healthy earth". (Moore & Cosco, 2009)

1.2.3. De invloed van de inrichting van de ruimte op het actief fysiek gedrag van de gebruikers

"Regular physical activity (PA) during childhood and adolescence is associated with improvements in psychological and psychological health. Nevertheless, a substantial proportion of young people have lower PA levels than recommended for good health" (Cavill, Biddle et al. & Harsha in: Verstraete, Cardon et al., 2006, p. 415).

Heel wat auteurs vertrekken vanuit een medische bezorgdheid, zoals een zorgwekkende prevalentie van obesitas, om aan te tonen dat het actief fysiek gedrag (physical activity levels) bij kleuters en lagere schoolkinderen verhoogd dient te worden (e.g.: Nicaise, Kahan & Sallis, 2011; Cardon, Labarque et al., 2009; Stratton & Mullan, 2005). Ze raden aan om de norm van minstens 60 minuten matige tot krachtige fysieke activiteit (MVPA) per dag te hanteren voor lagere schoolkinderen (Department of Health, Physical Activity, Health Improvement and Prevention in: Cardon, Labarque et al., 2009).

Op school kan er hoofdzakelijk op twee momenten tegemoet gekomen worden aan deze norm, namelijk tijdens de bewegingslessen en tijdens de pauzes. Wat betreft de interventies die kunnen gebeuren tijdens de zogenoemde speeltijden, werden volgende zaken voorgesteld: veelkleurige speelplaatsmarkeringen (Stratton & Mullan, 2005), open ruimtes, activiteitsgericht verplaatsbaar materiaal, manipuleerbare en rijdende objecten (Nicaise, Kahan & Sallis, 2011). Deze laatste stellen eveneens dat een kleinere dichtheid (minder kinderen per vierkante meter) een positieve invloed heeft op het actief fysiek gedrag van kinderen (in het onderzoek ging het over kleuters).

In onderzoek naar het bevorderen van actief fysiek gedrag wordt telkens een onderscheid gemaakt tussen MVPA (moderate-to-vigorous physical activity, t.t.z. matige tot zware fysieke activiteit) en VPA (vigorous physical activity, t.t.z. zware fysieke activiteit). Ridgers, Stratton et al. (2007) toonden in een longitudinaal onderzoek aan dat speelplaatsinterventies (in deze studie speelplaatsmarkeringen en fysieke structuren) op termijn effectief zijn in het bevorderen van de fysieke activiteit van kinderen tijdens de speeltijden. Zowel voor matige als zware fysieke activiteit werd een significant interventie-effect gevonden op hartslag, namelijk een stijging van respectievelijk 4.03% ($p=0.042$) en 2.43% ($p=0.045$). Dit onderzoek werd uitgevoerd bij 256 kinderen uit 15 verschillende basisscholen in Noord-West-Engeland. De stijging van de fysieke activiteit van kinderen was in deze

studie kleiner dan wat enkele korte termijnonderzoeken aangaven, maar het voorzien van speelplaatsmarkeringen en fysieke structuren bleek een geschikte stimulus voor het bevorderen en in stand houden van actief fysiek gedrag. In deze studie werden ook interactie-effecten besproken: het interventie-effect op matige en zware fysieke activiteit bleek sterker wanneer de duur van de dagelijkse speeltijden langer werd ($p < 0.10$). Bovendien bleek het interventie-effect sterker voor kinderen die voor de interventie een lage fysieke activiteit hadden en voor jongere kinderen ($p < 0.05$) (Ridgers, Stratton et al., 2007). Over de proportie verklaarde variantie werd in dit artikel niets vermeld.

Naast voorgaand longitudinaal onderzoek, werden ook enkele korte termijnonderzoeken gedaan naar het effect van interventies op het actief speelgedrag van kinderen. Stratton & Mullan voerden in 2005 een onderzoek naar het specifieke effect van veelkleurige speelplaatsmarkeringen. Hun conclusie luidde dat de tijd waarin kinderen matige en zware fysieke activiteiten uitvoeren significant verhoogd was in zogenaamde interventiescholen, i.e. scholen met veelkleurige speelplaatsmarkeringen. Wat betreft de matige fysieke activiteit, werd er een significante ($p < 0.01$) stijging van 36.7% naar 50.3% waargenomen; wat betreft de zware fysieke activiteit werd eveneens een significante stijging ($p < 0.03$) van 7.9% naar 12.4% waargenomen in de interventie-scholen. Jongens waren actiever dan meisjes en de activiteit nam af naargelang de leeftijd van de kinderen, maar deze laatste bleken niet significant, niet voor matige en niet voor zware fysieke activiteit (Stratton & Mullan, 2005). Ook in deze studie was geen informatie terug te vinden in verband met de proportie verklaarde variantie van de significante effecten van veelkleurige speelplaatsmarkeringen.

Een relatief recent Amerikaans onderzoek (2011) ging eveneens na welke variabelen een invloed hebben de fysieke activiteit bij kleuters tijdens de speeltijden. Ze besloten dat open ruimtes op speelplaatsen ($R^2 = 9\%$) grasvelden ($R^2 = 4$ tot 12%), activiteitsgerichte verplaatsbare materialen en manipuleerbare en rijdende objecten ($R^2 = 9\%$) de matige tot zware fysieke activiteiten ten goede leken te komen. Het verlagen van de dichtheid (minder kinderen per vierkante meter) en kinderen engageren voor het spelen dat door de leerkracht georganiseerd werd, kon de fysieke activiteit van kinderen nog meer verhogen. De groepssamenstelling (de auteurs hebben het hier over de aanwezigheid van een volwassene, één-aan-één spel, leeftijdsgenootjes) kon echter slechts 1% van de variantie verklaren. Een interessante opmerking van de auteurs is dat het effect van de fysische omgeving sterk afhankelijk is van de context. (Nicaise, Kahan & Sallis, 2011).

In 2006 en 2009 voerde de Universiteit Gent eveneens onderzoek naar het bevorderen van actief fysiek gedrag bij kinderen van respectievelijk de lagere en de kleuterschool (Verstraete, Cardon et al., 2006; Cardon, Labarque et al., 2009). Het onderzoek bij lagere schoolkinderen richtte zich op het effect van het voorzien van speelmateriaal op de fysieke activiteit. Het onderzoek bij kleuters voegde daar nog het voorzien van speelplaatsmarkeringen aan toe. Het resultaat van deze studies is opmerkelijk. Het onderzoek bij lagere schoolkinderen in 2006 besloot dat het voorzien van speelmateriaal tijdens de speeltijden effectief is in het bevorderen van het fysiek gedrag (na een periode van 3 maanden). Tijdens de pauze in de voormiddag werd een significant interventie-effect waargenomen, zowel voor de matige als voor de zware fysieke activiteit

(respectievelijk $F=10.6$, $p<0.001$; $F=6.5$, $p<0.01$). Tijdens de middagpauze werd eveneens een significant effect van het voorzien van speelmateriaal op het fysiek gedrag van lagere schoolkinderen gemeten ($F=28.3$, $p<0.001$ voor MVPA en $F=44.2$, $p<0.001$ voor VPA). Het onderzoek vond plaats bij 235 kinderen uit zeven Belgische basisscholen. Dit in tegenstelling tot het onderzoek bij kleuters in 2009, dat concludeerde dat zowel het voorzien van speelplaatsmarkeringen als speelmateriaal niet effectief bleek in het bevorderen van het activiteitsniveau of het verminderen van passief, 'sedentary' gedrag.

Australisch onderzoek naar de voorkeuren en motieven van kinderen voor hun gedrag kan meer inzicht bieden in de percepties van de gebruikers van de speelruimte zelf. Het doel van de studie van Willenberg, Ashbolt et al. (2010) was onderzoeken hoe kinderen reageren op de speelplaatsomgeving van hun school. De bevindingen duiden aan dat relatief eenvoudige veranderingen (zoals het voorzien van losse elementen, schilderen van de speelplaats en verhoogde aanwezigheid van de leerkrachten op de speelplaats) een kans bieden tot het verhogen van de fysieke activiteit van kinderen. Zo gaat de voorkeur bijvoorbeeld voornamelijk naar een ondergrond van gras, omdat ze minder waarschijnlijk resulteren in verwondingen. Kinderen gaven ook aan dat veelkleurige speelplaatsmarkeringen meer uitnodigend zijn voor actief spel, omdat meeste spelletjes markeringen vereisen. De veelkleurigheid wijst op minder chaos, aldus de kinderen.

1.3. Gebruikers van de speelruimte aan het woord: leerkrachten en leerlingen

1.3.1. De attractiewaarde van een speelruimte voor leerlingen

De gebruikers van de speelruimte hebben een eigen idee van wat zij verstaan onder een 'aantrekkelijke speelruimte'. Een belangrijk element dat in onderzoeken naar voren komt is diversiteit en variatie. Fjørtoft & Sageie (2000) verstonden daaronder dat kinderen de voorkeur geven aan plaatsen waar veel variatie is, zoals een natuurlijke omgeving. Jansson (2010) bekeek diversiteit op een andere manier en heeft het over uniciteit en verandering. Beide onderzoeken worden hierna nader besproken.

"Climbing rocks is more fun than climbing trees, but climbing trees is more fun than the boring playground equipment." (Woorden van een kleuter uit Fjørtoft & Sageie, 2000)

Titman wees op het feit dat kinderen natuurlijke *playscape's* aantrekkelijker en spannender vinden (Titman in: Fjørtoft & Sageie, 2000). Hun voorkeur zou gaan naar 'unbuilt and unstructured environment', aldus Hart (Hart in: Fjørtoft & Sageie, 2000). Prescott (1987) schreef dat de omgevingen van kleuterscholen te simpel zijn in vergelijking met de natuurlijke omgeving. Ze haalde drie unieke kwaliteiten van de natuur aan: "the high diversity, the fact that nature is not made by man and the impression of timelessness" (Prescott in Fjørtoft & Sageie, 2000). Een belangrijk kenmerk van de natuurlijke omgeving is diversiteit en variatie. Fjørtoft & Sageie (2000) analyseerden het speelgedrag van kinderen in verschillende natuurlijke omgevingen (voornamelijk bossen). Een van de resultaten is het feit dat de *play habitat* van de kinderen 63% van het totale beschikbare speelgebied (*playscape*) van de kinderen besloeg. Dit gebied had een erg rijke vegetatie, namelijk negen van de

tien mogelijke vegetatietypes, en alle zes de bossoorten, rotsen, velden en weiden konden teruggevonden worden in deze *play habitat*.

Jansson (2010) besprak de diversiteit van een speelruimte op een andere manier. Zijn recent onderzoek richtte zich vooral op publieke speeltuinen, maar dat belet ons evenwel niet om de inzichten ervan mee te nemen naar de inrichting van speelplaatsen. De twee belangrijkste zaken die de interesse van kinderen wekken, zijn uniciteit en verandering. Kinderen gaan liever naar een speeltuin waar materiaal en speeltuigen aanwezig zijn die in geen enkele andere speeltuin in de stad aanwezig zijn. Bovendien geven de kinderen ook aan dat vernieuwing hun interesse prikkelt. De bevraagde kinderen uiten een verlangen naar verandering.

“Particular or new equipment can create much interest, but appears insufficient as a reason for visits on a regular basis. Relying on equipment to generate interest also demands uniqueness or constant change.” (Jansson, 2010)

1.3.2. De speelruimte vanuit het perspectief van de leraar

Uit het kwalitatief onderzoek van Copeland, Kendeigh et al. (2011) kan veel worden geleerd over de rol die leerkrachten op zich nemen bij speeltijden. Het onderzoek gebeurde aan de hand van kwalitatieve interviews bij een vijftigtal opvoeders en leerkrachten. Een eerste interessante conclusie die de onderzoekers trokken, is het feit dat leerkrachten fungeren als poortwachters van de speelplaatsen. Het zijn individuele leerkrachten die de uiteindelijke beslissing nemen over of kinderen al dan niet buiten mogen spelen. Bovendien onderzochten de onderzoekers ook welke motieven de leerkrachten aanhalen voor het al dan niet buiten mogen spelen van de kinderen. Er werden enkele waargenomen voordelen en barrières weergegeven. Voordelen voor respectievelijk fysieke activiteit, buiten spelen en frisse lucht zijn stress-reductie, meer ruimte om te lopen en betere gemoedstoestand van kinderen en leerkrachten. Vermelde barrières zijn onder andere ouders die zich zorgen maken dat hun kind ziek zal worden, het weer dat de leerkrachten verkiezen en niet graag buiten komen, vuil worden en insecten. Ten slotte vermelden de auteurs dat leerkrachten zichzelf verschillende rollen kunnen opleggen, wat vooral onbewust zou gebeuren. Deze rollen zijn *teacher as facilitator*, *teacher as chaperones* en *teacher distracted or disengaged*. Met de eerste rol wordt bedoeld dat leerkrachten fysiek gedrag aanmoedigen en grove motorische vaardigheden bevorderen. Leerkrachten die de tweede rol op zich nemen, vinden zelf dat hun enige verantwoordelijkheid is toezicht houden, namelijk zorgen dat het spelen op een veilige manier verloopt. Tot slot werd in het onderzoek vermeld dat leerkrachten vaak afgeleid zijn, overleggen met een collega, sms'en (Copeland, Kendeigh et al., 2011).

Voor deze thesis is het vooral belangrijk om mee te nemen dat leerkrachten een erg belangrijke rol op zich nemen wanneer het over het speelgedrag van kinderen gaat. Ze fungeren als poortwachter.

1.3.3. Een aantrekkelijke speelplaats: meningen verschillen

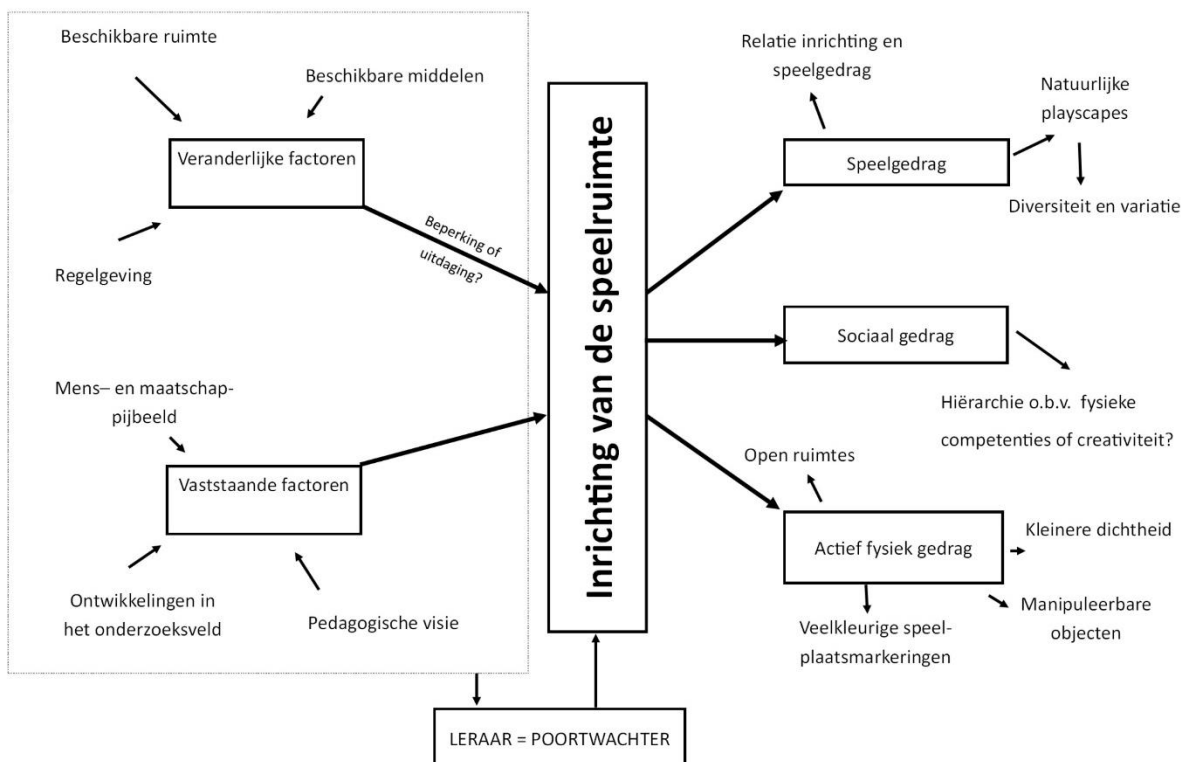
Het is belangrijk om een onderscheid te maken tussen wat volwassenen en kinderen aantrekkelijk en belangrijk vinden aan een speelplaats. Volwassenen maken vaak keuzes op basis van de netheid, esthetische waarde en de mate waarin kinderen zich (niet) vuil kunnen maken op de speelplaats.

Many school grounds may 'look' impressive to adults, with shiny new play equipment, neatly mowed lawns, no 'clutter' of untidiness, and aesthetically appealing flower gardens that are carefully tended by school gardeners. Yet children may extract limited benefit from each of these features. Instead, our study reveals their preference is for loose materials to manipulate, long grass to play in, the freedom to make their own constructions and even to develop their own gardens (Tranter & Malone, 2004).

Het is bovendien zo dat volwassenen de ruimte interpreteren in functie van vormen, terwijl kinderen de ruimte zien als functies (Gibson & Heft in: Fjørtoft & Sageie, 2000). Volwassenen en kinderen lijken dus een heel andere kijk op speelplaatsinrichting te hebben. Daar waar een volwassene een bank als een meubel om op te zitten ziet, zal een kind het misschien eerder als verstopplaats of deel van een kamp zien. Het lijkt dan ook interessant om dit inzicht mee te nemen in het verdere onderzoek naar de motieven van leerkrachten bij de speelplaatsinrichting.

1.4. Samenvatting

De onderzoeken en theoretische kaders die hiervoor geduid werden, kunnen samengevat worden in een concept map:



Figuur 1: schematische weergave van inzichten uit het conceptueel kader

Wat links in het schema staat, zijn factoren die de inrichting van de speelruimte mee vorm geven en het proces zullen beïnvloeden. Wat rechts staat, zijn de gevolgen van bepaalde soorten inrichting van de speelruimte. In

verschillende voorgaande studies, zoals in het conceptueel kader beschreven werd, richt men zich vooral op de gevolgen van de inrichting. Deze studies bieden ons heel wat belangrijke informatie. Een vraag die luidt, is of de praktijk deze informatie kent en er rekening mee houdt bij het proces van inrichting van de speelruimte. Of zijn er andere aspecten die toch zwaarder doorwegen bij het nemen van een beslissing?

Dergelijke vragen werden tot op heden weinig opgenomen binnen onderzoeken. Net om die reden zullen deze de hoofdrol spelen in deze masterproef. Wat dus vooral zal onderzocht worden, situeert zich aan de linkerkant van bovenstaande concept map. Het gaat over de balans tussen de verschillende factoren.

2. Methode

2.1. Selectie van scholen

Voor dit kwalitatief onderzoek met semi-gestructureerde interviews werd een groep van 9 scholen gebruikt. Oorspronkelijk werden Oost-Vlaamse basisscholen gecontacteerd die sinds 2005 een aanbesteding deden met betrekking tot het (her)aanleggen van hun speelplaats. Deze database werd opgesteld door AGION, het Agentschap voor Infrastructuur in het Onderwijs. De directies van de 23 geselecteerde scholen kregen schriftelijk de vraag om mee te werken aan het onderzoek. Nadien werden alle directieleden ook nog eens telefonisch gecontacteerd. Omdat hierop weinig positieve respons kwam (slechts drie scholen wilden meewerken, nl. Vrije Zelfstandige Kleuterschool (Melsele), Kleuterschool 't Wijntje (Sinaai) en Vrije Basisschool Zele-Heikant), werd de doelgroep vergroot tot alle Vlaamse basisscholen die een aanbesteding deden voor de (her)aanleg van hun speelplaats. Scholen die een interessant project uitwerkten met betrekking tot de speelruimte werden gecontacteerd via e-mail. Op deze vraag antwoordden opnieuw twee scholen positief (nl. Leefschool De Oogappel (Gent) en Basisschool Abraham Hans (Oudenaarde)). De directie van Leefschool De Oogappel (Gent) stelde mij voor aan de directie van Leefschool De Vlieger (Oostende) en zo ging de bal uiteindelijk aan het rollen. Deze directie stelde opnieuw enkele andere scholen voor en op die manier werden ook Freinetschool De Boomhut (Sint-Andries, Brugge), Freinetschool De Tandem (Sint-Kruis, Brugge) en Freinetschool De Klimpaal (Sint-Jans-Molenbeek) in de selectie van de scholen opgenomen.

De participanten aan het onderzoek werden via allerlei strategieën geselecteerd. In een eerste fase werden alle scholen aangeschreven die in aanmerking kwamen; ze hadden namelijk tijdens de laatste zes jaar hun speelplaats (her)aangelegd. Uiteindelijke participanten zijn diegene die positief reageerden op de vraag tot medewerking. Een tweede fase bestond uit enerzijds een uitbreiding van de straal waarin scholen gelegen zijn (van Oost-Vlaamse scholen tot alle Vlaamse scholen), anderzijds werd meer doelgericht geselecteerd. Ik trachtte die scholen te bereiken die een uitgesproken visie hebben met betrekking tot het inrichten van de speelruimte, scholen die mij veel rijke informatie zouden kunnen bieden. Tijdens een derde fase kon gesproken worden van 'network sampling' (Patton, 2002). Zoals hiervoor reeds beschreven, bracht de ene school mij in contact met een andere school. Het betreft hier leef- en Freinetscholen.

Het wordt nogmaals duidelijk dat het niet de bedoeling is om een representatieve groep scholen samen te stellen, waarna de onderzoeksresultaten veralgemeend kunnen worden tot een grotere populatie. Binnen dit kwalitatief onderzoek tracht ik geen veralgemeningen van de onderzoeksresultaten te doen. Ik doe een poging tot het verkennen en inzichtelijk maken van het thema van de onderzoeksvraag, het beschrijven en interpreteren van het thema.

2.2. Dataverzameling

De scholen werden gecontacteerd met een uitnodiging tot deelname aan een onderzoek. Het zou een interview betreffen dat ongeveer een half uur zou beslaan en waar bij voorkeur volgende personen aanwezig zouden zijn: de directeur, de turnleerkracht, de zorgleerkracht en twee klastitularissen. Dat deze personen allemaal aanwezig zouden zijn, bleek niet altijd realistisch. Bij zes scholen was enkel de directeur aanwezig bij het interview; bij één school waren alle leerkrachten (waaronder de turnleerkracht) aanwezig; bij één school was de directeur en één leerkracht aanwezig en bij één school was de hele speelplaats-werkgroep (directie, twee klastitularissen, de turnleerkracht, de zorgleerkracht en een medewerkster van de naschoolse opvang) aanwezig.

Bij het eerste interview werd gebruik gemaakt van foto's van de speelplaats, die ongeveer een week voor het eigenlijke interview werden genomen. Deze foto's waren zodanig uitgekozen dat telkens één element in de kijker stond, zoals veelkleurige speelplaatsmarkeringen, speeltoestellen etc. Bij elke foto hoorde een open vraag. Op voorhand werden ook reeds enkele bijvragen voorbereid, die eventueel gesteld konden worden.

Bij de volgende interviews werden ook op voorhand foto's gemaakt, maar deze werden niet gebruikt tijdens het gesprek. Ik had tijdens het eerste interview het gevoel dat ze soms beperkend waren, omdat de geïnterviewde moeilijk los kwam van het element op de foto. Wanneer op de foto bijvoorbeeld een relatief hoog speeltoestel stond, doelde ik op thema's als speelplezier en veiligheid, terwijl de geïnterviewde enkel vertelde over dat specifiek toestel.

Enkele belangrijke onderwerpen die tijdens de interviews aan bod kwamen en bijhorende richtvragen zijn¹:

1. Inrichting van de speelplaats voor de heraanleg ervan

"Jullie hebben dus de speelplaats veranderd, maar hoe zag ze er vroeger uit?"

"Misschien is het gemakkelijk om te beginnen met de vraag van waaruit jullie vertrokken zijn.

Was het een volledig asfalten speelplaats of...?"

2. Motivatie voor de huidige inrichting van de speelruimte

"En jullie hebben er toch voor gekozen om nog een stuk hard te laten. Waarom is dat?"

"En was dat eigenlijk echt om ruzie te vermijden? Of eerder voor veiligheid?"

"Oke. En dan op een gegeven moment hebben jullie beslist 'we gaan iets anders doen'. Hoe zijn jullie dan tewerk gegaan?"

3. Waarneembare verschillen sinds de nieuwe inrichting

"En merken jullie nog iets anders dan minder ruzies?"

"Ja, ik heb dat gezien. Werkt dat?"

"Merkt u iets naar pestgedrag toe?"

4. Beperkende factoren bij het proces van heraanleg

"Waren er veel beperkende factoren, zoals het geld?"

"Naar veiligheid toe, hoe zijn jullie omgegaan met de regelgeving daarrond?"

5. De actoren die betrokken werden bij het inrichten van de speelruimte

"En wie werd er allemaal betrokken bij het inrichten van de tuin? Was u dat vooral?"

¹ De getranscribeerde interviews kunnen steeds worden opgevraagd via marlies.van.assche@gmail.com.

“Dus het is enkel de directie geweest? Geen organisatie, architect?”

“U was daar waarschijnlijk bij, bij het hele idee van de speelplaatshernieuwing? Was daar nog iemand bij aanwezig?”

6. Visie van de school omtrent de speelruimte

Dit is iets wat blijkt uit de manier waarop de geïnterviewden over de speelruimte praten. Het kan niet worden gevat in een richtvraag, want dan riskeer je een voorgekauwd antwoord te krijgen waarin minder boodschap zit dan wanneer je de geïnterviewde spontaan laat vertellen.

Naarmate er meer interviews werden afgenomen, werd ik flexibeler in het stellen van vragen. De geïnterviewden werden aangemoedigd om spontaan te vertellen:

“Ik heb een paar algemene vraagjes opgesteld, maar vertel gerust meer.”

Op die manier werd kwalitatief gezien meer en rijkere informatie gegeven en werd er niet louter geantwoord op vragen.

Het interview vond steeds plaats op de school zelf, hetzij in het kantoor van de directeur, hetzij in de lerarenkamer. Enkele interviews gingen op de speelplaats zelf door. De interviews varieerden qua tijdsduur, van ca. twintig minuten tot ca. anderhalf uur. Ze werden bijna² elke keer auditief opgenomen; telkens werd aan de geïnterviewden toestemming gevraagd.

De Vrije Zelfstandige Kleuterschool OLV van Gaverland (Melsele) startte tijdens het schooljaar 2012-2013 met een nieuwe speelplaatswerkgroep. Ik werd uitgenodigd op hun overlegmomenten. Dit was geen interview over het proces van heraanleg van de speelruimte, maar ik nam zelf (passief) deel aan het proces.

Omdat twee van de negen scholen die meewerkten beroep hadden gedaan op de diensten van ontwerp bureau ‘Fris in het landschap’ en bovendien erg enthousiast spraken over diens visie en ontwerpen, werd ook met het bureau een afspraak gemaakt voor een gesprek.

2.3. Analyse

Dit onderzoek is van kwalitatieve aard. Kwalitatief onderzoek is een vorm van empirisch onderzoek waarbij overwegend gebruik wordt gemaakt van gegevens van kwalitatieve aard en dat als doel heeft onderzoeksproblemen in of van situaties, gebeurtenissen en personen te beschrijven en te interpreteren. Voorbeelden van kwalitatieve gegevens zijn het beleven, ervaren, typeren en het waarderen van bepaalde zaken (Reulink & Lindeman, 2005).

² In de leefschole van Oostende, Sint-Andries en Sint-Kruis werd het gesprek niet auditief geregistreerd. De coördinator begon spontaan op de speelplaats te vertellen over de inrichting, afspraken, het proces van inrichting etc. Indien ik gevraagd zou hebben om het gesprek te mogen opnemen, had ik het gevoel dat die spontane sfeer omgebogen zou worden naar een meer formele. De inhoud van het gesprek werd telkens onmiddellijk na het bezoek op de school uitgeschreven, zodat zo weinig mogelijk informatie verloren zou gaan.

Kwalitatief onderzoek produceert grote hoeveelheden ruwe data, wat kwalitatieve data-analyse vaak complex en veeleisend maakt. Het vereist een onderzoekshouding die getypeerd wordt door flexibiliteit. De grote hoeveelheden te analyseren materiaal moeten op een systematische wijze ontleed, herschikt, georganiseerd en geïnterpreteerd worden om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. Het doel van kwalitatieve data-analyse is tot reductie, interpretatie en reconstructie van verzamelde gegevens te komen in een continu voortschrijdend proces (van Staa & Evers, 2010). In de literatuur worden allerlei manieren om de analyse uit te voeren, besproken. In het kader van dit onderzoek kies ik voor thematische analyse. Dit is een methode die wordt gebruikt om patronen (thema's) te identificeren, analyseren en rapporteren binnen een kwalitatieve dataset (Braun & Clarke, 2006).

De eerste stap in deze analyse is het zorgvuldig doorlezen van de getranscribeerde interviews. Tijdens dit doorlezen worden eventueel elementen die de moeite waard lijken aangeduid. Eventueel wordt er bij interessante passages een kleine aanwijzing in de kantlijn gemaakt worden. In deze fase van de analyse is het belangrijk om de interviews enkele keren door te nemen. Braun & Clarke (2006) benoemen deze fase als 'familiarising yourself with your data'.

Vervolgens wordt vanuit deze eerste aantekeningen geprobeerd om de aangehaalde thema's te voorzien van een initiële code. De bedoeling van deze tweede stap is om wat er gezegd is naar een iets hoger en abstracter niveau te brengen, maar er moet nog steeds een duidelijke link bestaan tussen wat de geïnterviewde daadwerkelijk heeft gezegd en de toegekende code (Braun & Clarke, 2006). Zo wordt "Die fietsjes, als die tegen iemand zijn heen rijden, kan dat wel pijn doen. Maar nu mogen die fietsjes alleen daar en dan hebben we dat probleem ook niet meer" samengevat als 'minder ongevallen door duidelijke regels'.

De derde stap van thematische analyse bestaat uit het zoeken naar potentiële overkoepelende thema's. Braun & Clarke (2006) vatten deze stap samen: "Essentially, you are starting to analyse your codes, and consider how different codes may combine to form an overarching theme". De auteurs stellen voor om in deze fase een 'thematic map' te maken. Zo kan men relaties tussen codes, thema's en verschillende niveaus van thema's visueel duidelijk maken. Deze fase eindigt wanneer potentiële thema's, sub-thema's en alle gecodeerde data-elementen in relatie staan tot elkaar. Zo kunnen de codes 'rekening houden met de meervoudige intelligenties' en 'het spel trachten te verruimen met fantasie-elementen' onder het thema 'pedagogische principes' geplaatst worden. Deze verhoudingen zijn nog voorwaardelijk, want tijdens de volgende fase, wanneer er in detail naar de elementen gekeken wordt, kunnen veranderingen optreden en wijzigingen aangebracht worden. Tijdens deze fase van de thematische analyse koos ik ervoor om gebruik te maken van dergelijke visuele representaties. Hierdoor tracht ik een duidelijk overzicht van de indeling te maken. Een eerste thematische kaart werd opgesteld na doorlopen van voorgaande drie stappen van de thematische analyse van de eerste zes interviews. Vervolgens, na het transcriberen en coderen van de volgende drie interviews, kijk ik of deze codes kunnen worden ingepast in de al bestaande thema's en of er eventueel nieuwe moeten worden toegevoegd.

Bij de vierde stap kan nu gebruik worden gemaakt van alle data. Deze stap betreft het verfijnen van de thema's. Howitt (2010) beschrijft: "This is simply a matter of cutting –and–pasting the material which had previously been organised around the different codings so that is now organised around the different themes. In other words, all of the evidence in support of a particular theme has been drawn together." Er zijn een aantal gevallen waarin

het thema aangepast zal moeten worden. Een eerste geval is dat er te weinig data zijn die het thema dat geïdentificeerd werd, ondersteunen. Een tweede is dat een thema opgedeeld of onderverdeeld zal moeten worden, omdat data die gelinkt leken te zijn, toch eigenlijk verschillende thema's of subthema's inhouden. Een laatste betreft 'non-fitting data': data die oorspronkelijk bij een thema leken te horen, passen er bij nader inzien toch niet bij.

Een vijfde en laatste stap van de analyse begint wanneer er een duidelijke en overzichtelijke thematische map bestaat van elk thema (Howitt, 2010). Vervolgens worden de thema's verder gedefinieerd en benoemd. Van elk thema moet de essentie kort en duidelijk worden weergegeven.

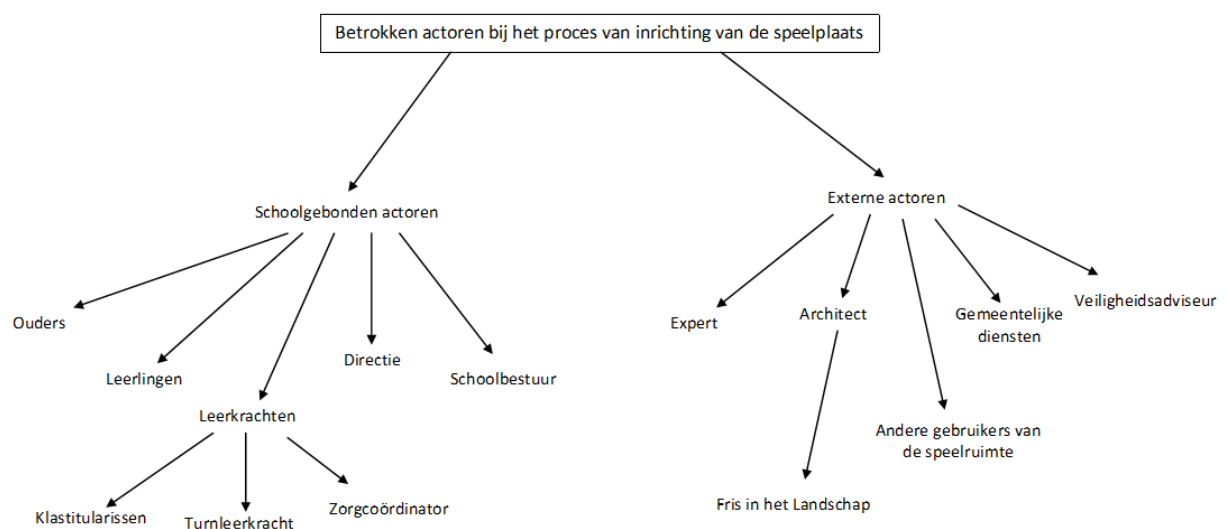
Van Staa & Evers (2010) stellen dat in veel kwalitatief onderzoek aan complexiteit onvoldoende recht wordt gedaan, doordat in de dagelijkse praktijk vaak door tijdsdruk de pragmatiek overheerst of vaardigheden ontbreken om tot diepgaande analyse te komen. Veel van de rijkdom en context van kwalitatieve data zou verloren gaan. De auteurs pleiten voor het toepassen van het bekende concept 'triangulatie' op kwalitatieve data-analyse, om zo de diepte, kwaliteit en eventueel reikwijdte van de bevindingen te vergroten. Miles & Huberman (1994) onderscheiden meerdere types triangulatie. De typen die in dit werk aan bod zullen komen zijn methodentriangulatie en datatypetriangulatie. Methodentriangulatie verwijst naar het gebruik van meer dan één methode om data te verzamelen, zoals interviews, participerende observatie, bronnenonderzoek etc. Bovendien zal ook gebruik gemaakt worden van datatypetriangulatie. Hierbij gaat het om de verschillende soorten data die worden gebruikt binnen de studie, zoals getranscribeerde interviews, fotomateriaal, cijfergegevens, plannen van een architect, tekeningen etc.

3. Resultaten

Zoals hiervoor reeds beschreven werd, zijn uit elk afgenomen interview en uit ander bronmateriaal de aangehaalde thema's gedistilleerd aan de hand van de thematische analyse. Deze thema's werden vervolgens weergegeven in visuele kaarten waarin zowel de hoofdthema's als de subthema's zijn samengevat.

De twee onderzoeksvragen worden afzonderlijk besproken. Eerst wordt weergegeven welke actoren een rol spelen binnen het proces van inrichting van de speelruimte en welke actoren de uiteindelijke beslissingen nemen. Vervolgens worden de motieven voor de huidige inrichting van de speelruimte uitvoerig toegelicht. Beide onderdelen worden eerst schematisch weergegeven, waarna het onderwerp uitgebreid besproken wordt.

3.1. Betrokken actoren bij het proces van inrichting van de speelruimte



Figuur 2: schema van de betrokken actoren bij het proces van inrichting van de speelruimte

Uit de afgenomen interviews bleek dat de betrokken actoren in twee categorieën kunnen worden onderverdeeld: schoolgebonden actoren en externe actoren. De eerste categorie bestaat uit ouders, leerlingen, leerkrachten, directie en schoolbestuur. De tweede bestaat uit eventuele externe organisaties, een architect, andere gebruikers van de speelruimte, gemeentelijke diensten en een veiligheidsadviseur. Deze actoren kwamen aan bod in één of meerdere interviews. Het is vanzelfsprekend dat niet alle actoren bij elke school een rol speelden. Ook de grootte van de invloed die ze uitoefenden en de fase waarin ze aangesproken werden, verschilt sterk van school tot school.

3.1.1. Leerkrachten

De inrichting van een speelplaats kan worden opgedeeld in twee belangrijke fasen: de ontwerpfase en de uitvoeringsfase. Sommige leerkrachten hielpen ook nog bij het verzamelen van middelen om de plannen te kunnen uitvoeren. De leerkrachten kunnen ofwel allemaal meewerken aan de inrichting van de speelplaats, ofwel zetelen sommige leerkrachten (eventueel samen met ouders) in een speelplaatswerkgroep. Wanneer een school een speelplaatswerkgroep heeft, zetelen de zorgcoördinator en turnleerkracht daar telkens in.

	Alle leerkrachten	Speelplaatswerkgroep
Abraham Hans		
De Klimpaal		x
Heikant-Zele		x
t Wijntje	x	
Melsele		x
De Vlieger		x
De Tandem	x	
De Boomhut	x	
De Oogappel	x	

Tabel 1: Betrokken actoren bij de speelplaatsinrichting: geen leerkrachten, alle leerkrachten of een speelplaatswerkgroep

Bij zeven van de negen geïnterviewde scholen hadden de leerkrachten een invloed tijdens de ontwerpfase, dat wil zeggen dat ze mee konden beslissen over de inrichting. De manier waarop de invloed werd uitgeoefend, verschilt sterk van school tot school. Bij Kleuterschool 't Wijntje tekenden de leerkrachten een eerste plan uit, een soort droomontwerp, waarmee de architect verder aan de slag ging.



De speelplaatswerkgroep van Vrije Basisschool Heikant-Zele ontwierp de hele speelplaats zelf, ze beslisten welke speelzones waar gesitueerd werden etc. De scholen wiens speelplaats ontworpen werd door ontwerpbureau 'Fris in het landschap', deden ook beroep op hun leerkrachten. Zij gingen samen met hun leerlingen hun droomspeelplaats uittekenen. Bij twee scholen werden leerkrachten niet ingeschakeld tijdens de ontwerpfase: Basisschool Abraham Hans en Leefschool De Vlieger. In Basisschool Abraham Hans maakten de directeur en de architect alle beslissingen zelfstandig, in Leefschool De Vlieger was dat vooral ontwerpbureau 'Fris in het landschap'.

Tijdens de uitvoeringsfase werden zeven van de negen leerkrachtenteams ingeschakeld. De speelplaatswerkgroep van Freinetschool De Klimpaal maakte zelf een rustige hoek: een 'kasteel' gemaakt van houten planken en creatief beschilderd en enkele leerkrachten van Vrije Kleuterschool Melsele maakten een

creawand aan de zandbak. Bij de scholen die kozen voor een natuurspeelplaats, zoals De Oogappel en De Vlieger, werkten alle leerkrachten mee bij de aanleg van de heuvels en de aanplanting. Opnieuw werden bij twee scholen de leerkrachten niet ingeschakeld tijdens de ontwerpfase: Basisschool Abraham Hans en Kleuterschool 't Wijntje.

	Ontwerpfase	Uitvoeringsfase
Abraham Hans		
De Klimpaal	x	x
Heikant-Zele	x	x
t Wijntje	x	
Melsele	x	x
De Vlieger		x
De Tandem	x	x
De Boomhut	x	x
De Oogappel	x	x

Tabel 2: Alle leerkrachten of de speelplaatswerkgroep: worden ze betrokken in de ontwerp- en/of uitvoeringsfase?

3.1.2. Directie

De invloed die de directie uitoefent op de inrichting van de speelplaats varieert sterk van het nemen van alle beslissingen, tot geen invloed uitoefenen. De invloed van de directeur situeert zich hier enkel tijdens de ontwerpfase.

In Basisschool Abraham Hans nam de directie alle beslissingen zelf, zonder enige inspraak van andere schoolgebonden actoren.

“Ik ga heel eerlijk zijn, de speelplaatsinrichting is eigenlijk helemaal volledig door de vorige directie gebeurd. Er is geen inspraak geweest van leerkrachten, leerlingen of ouders.”

Bij drie andere scholen hield de directeur zich afzijdig bij de inrichting van de speelplaats. Enkel wanneer het aankwam op financiële zaken werd beroep gedaan op de directeur. De directeur van Vrije Basisschool Heikant-Zele verwoordt:

“Het is een werkgroep en als ik in alle werkgroepen moet gaan zetelen, dan begrijp je dat ik... Ze hebben dat gewoon aan mij voorgesteld en ik vond dat een goed, schitterend idee. In de vakantie hebben ze dan met het personeel die lijnen geschilderd...”

In de overige scholen hadden directeur en andere actoren zowat een gelijke invloed bij de keuzes die werden gemaakt. De directeur is meestal wel diegene die de uiteindelijke beslissing zal gaan nemen, omdat hij zicht heeft op de beschikbare middelen.

	Directie neemt alle beslissingen	Directie heeft even grote invloed als leerkrachten	Directie heeft weinig invloed
Abraham Hans	x		
De Klimpaal			x
Heikant-Zele			x
t Wijntje			x
Melsele		x	
De Vlieger		x	
De Tandem		x	
De Boomhut		x	
De Oogappel		x	

Tabel 3: De rol die de directeur op zich neemt bij de speelplaatsinrichting

3.1.3. Leerlingen

De leerlingen kunnen ofwel allemaal betrokken worden, ofwel geven ze input door aan de leerlingenraad, ofwel worden ze niet betrokken. Wanneer ze betrokken worden, kan dat zijn tijdens de ontwerpfase, tijdens de uitvoeringsfase of tijdens beide fasen.

Uit de interviews bleek dat in vier van de negen scholen de leerlingen op geen enkele manier betrokken werden bij de inrichting van hun speelruimte. In De Klimpaal en De Boomhut konden leerlingen hun ideeën enkel doorgeven via de leerlingenraad en via het wekelijkse forum (cfr. didactiek van Freinetscholen). In de overige drie scholen werden de leerlingen zowel bij de ontwerpfase en/of bij de uitvoeringsfase betrokken en konden ze input via de leerlingenraad of het forum doorgeven.

	Betrokken		Via leerlingenraad	Niet betrokken
	ontwerp	uitvoering		
Abraham Hans				x
De Klimpaal			x	
Heikant-Zele				x
t Wijntje				x
Melsele				x
De Vlieger		x	x	
De Tandem	x	x	x	
De Boomhut			x	
De Oogappel	x	x		

Tabel 4: Mate en wijze van betrokkenheid van leerlingen bij de speelplaatsinrichting

In De Tandem zal volgend schooljaar een heuse boomhutklas gebouwd worden. Dat idee kwam er vanuit het project 'bomen' van de kinderen. De kinderen wilden een grote boomhut bouwen tijdens hun project. De directeur besliste samen met de leerkrachten om er een duurzaam project van te maken en de boomhut zodanig te bouwen dat het een openluchtklas wordt en jarenlang kan gebruikt worden.

De kinderen van De Oogappel tekenden hun droomspeelplaats, geïnspireerd door foto's en bezoeken aan andere speelplaatsen en parken. Op basis van die tekeningen werkte ontwerp bureau 'Fris in het landschap' een ontwerp voor hun speelplaats uit.

De directeur van Leefschool De Vlieger zegt:

"Het uitbreken van de tegels gebeurde door de leerlingen tijdens de speeltijd."

3.1.4. Ouders

In vier van de negen scholen speelden ouders een rol in het proces van speelplaatsinrichting. Opmerkelijk is dat dit alle vier ofwel leescholen ofwel Freinetscholen zijn. De ouders hielpen bij de uitvoering van het ontwerp, en in twee scholen ontwierpen ze ook mee.

De directie van Leefschool De Oogappel verwoordt:

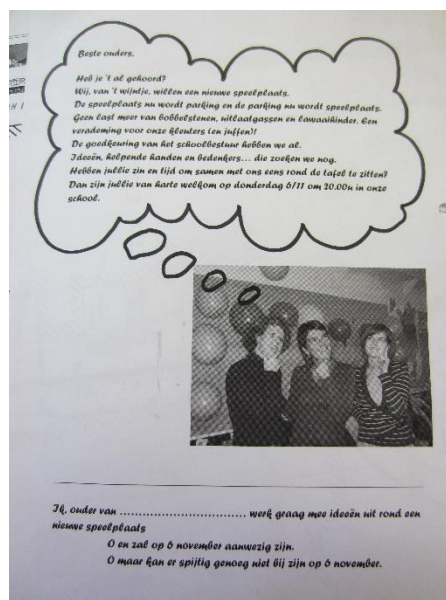
"Dat plan hebben ze dan voorgelegd aan ons en dan zijn we samen met de ouders, want ouders hebben ook een heel belangrijke rol gespeeld, hebben we een werkgroep opgericht om te kijken van 'welke fasen moeten we volgen?'."

Ook in Freinetschool De Tandem werden ouders betrokken bij de ontwerpfase:

"Bij het hele speelplaatsgebeuren is geen architect aan te pas gekomen. Er zijn enkele ouders die wel kaas gegeten hebben van inrichting en zij hebben geholpen."

De speelplaats van Leefschool De Vlieger werd volledig aangelegd door ouders:

"Heel wat ouders hebben meegeholpen waar ze konden: mee helpen graven, kinderopvang, middagmaal maken... De vrijwilligers werden heel de tijd goed in de watten gelegd."



Figuur 3: In kleuterschool 't Wijnkje werden ouders uitgenodigd om mee te werken aan de nieuwe speelplaats, maar uiteindelijk werd de speelplaats door een aannemer en de leerkrachten gemaakt.

	Ontwerpfase	Uitvoeringsfase	Middelen verzamelen
Abraham Hans			
De Klimpaal			
Heikant-Zele			
t Wijntje			
Melsele			
De Vlieger		x	x
De Tandem	x	x	
De Boomhut		x	
De Oogappel	x	x	

Tabel 5: Wijze waarop ouders meewerken aan de inrichting van de speelplaats

3.1.5. Schoolbestuur

Deze actor werd slechts door twee van de negen geïnterviewde scholen aangehaald: Leefschool De Oogappel en Vrije Kleuterschool 't Wijntje.

De leerkrachten van Vrije Kleuterschool 't Wijntje vertellen:

“We hebben contact opgenomen met de directie... een hele lange weg om contact op te nemen met het schoolbestuur...”

Ze deden ook beroep op de architect waarmee het schoolbestuur steeds samenwerkte. Of het schoolbestuur een invloed uitoefende op de uiteindelijke beslissingen die werden gemaakt, is niet helemaal duidelijk:

“Die mens van het schoolbestuur wist het toch soms zelf ook niet goed? Die stuurde eens een website door met heel veel speeltuigen en echt knappe. Achteraf zeiden ze ook van ja, dat is veel te duur.”

De directie van Leefschool De Oogappel nam bewust geen contact op met het schoolbestuur, dus deze actor heeft geen invloed uitgeoefend op keuzes die werden gemaakt.

“Ik heb daar de scholengroep waartoe ik behoor helemaal niet over ingelicht. Ik heb gezegd van ‘we doen dat op eigen houtje’. (...) Ik ben eigenlijk blij dat ik dat heb kunnen omzeilen. Anders vrees ik dat we een aantal dingen gewoon niet zouden gedaan hebben.”

3.1.6. Architect

Van de negen scholen deden vier scholen beroep op een architect: twee daarvan contacteerden een gewone architect en de andere twee ontwerp bureau ‘Fris in het landschap’.

	Architect	Fris in het landschap
Abraham Hans	x	
De Klimpaal		
Heikant-Zele		
t Wijnkje	x	
Melsele		
De Vlieger	x	x
De Tandem		
De Boomhut		
De Oogappel	x	x

Tabel 6: Beroep doen op ontwerp bureau 'Fris in het Landschap' of een andere architect

Er is een duidelijk verschil te merken tussen de ontwerpen van enerzijds de gewone architecten (dus geen landschapsarchitecten) en anderzijds de landschapsarchitecten van 'Fris in het landschap'.



Figuur 4: Kleuterschool 't Wijnkje



Figuur 5: Leefschool De Oogappel

'Fris in het landschap' verwoordt:

"Telkens waar er 'spelen' aan te pas komt, hechten wij veel belang aan speelnatuur. Dus zorgen dat de kinderen kunnen spelen, niet alleen in een groen kader, want vaak krijg je bij scholen zo'n band van groen en is het eigenlijk niet de bedoeling dat ze daarin gaan spelen. (...) Je hebt daar wel gras en struiken die een beetje als buffer dient, maar daar worden dan gewoon speeltoestellen ingepland. (...) Wat wij altijd proberen doen, dat zijn ruimte voor spel en beweging, ruimte voor kunst en creativiteit, natuurbeleving en rust en communicatie".

'Fris in het landschap' vond het participatielukkig ook heel erg belangrijk.

"Wij gaan dus niet gewoon een plan tekenen en zeggen 'hier is het' en aan de aannemer zeggen 'voer het maar uit'. Het traject om zoiets te realiseren biedt ook veel kansen aan de school om samen met de kinderen en de ouders aan sommige dingen te gaan werken. Dat participatielukkig begint met helemaal in het begin te gaan vragen aan zowel kinderen, ouders als leerkrachten 'wat willen jullie, wat vinden jullie belangrijk?' en ze zelf te laten dromen en fantaseren. Je kunt ze tekeningen of maquettes laten maken".

3.1.7. Andere gebruikers van de speelruimte

Enkele speelplaatsen worden voor en na schooltijd en tijdens de schoolvakanties gebruikt door bijvoorbeeld een jeugdbeweging of de naschoolse opvang. Tijdens het overleg van de speelplaatswerkgroep van de Vrije Zelfstandige Kleuterschool Melsele was er ook één begeleider van de naschoolse opvang aanwezig. Deze opvang had een andere visie op het spel van kinderen dan de leerkrachten:

“Wij mogen ze er niet meer uithalen. De visie van buitenspel in 't Ballonneke is nu heel erg natuurbeleving, dus wij mogen ze er niet meer uithalen. We moeten ze laten doen en stimuleren om te ontdekken in het zand.”

Ook het verschil in leeftijdsgroepen is een factor waarmee rekening gehouden moet worden:

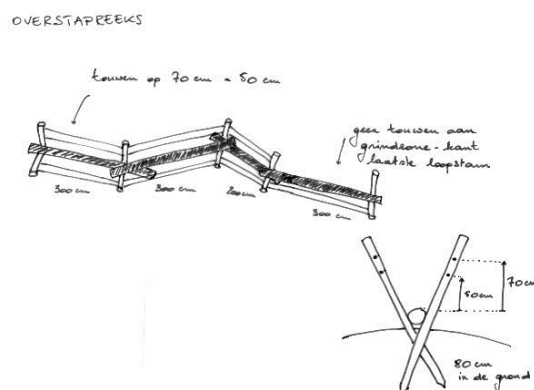
“Dat gaan onze hele grote mannen ook heel tof vinden. En de meisjes, als het mooi weer is, de radio mee naar buiten en dansen.” (Begeleider naschoolse opvang, Vrije Kleuterschool Melsele)

Bijgevolg is het dus belangrijk om ook met de noden en vragen van deze actoren rekening te houden.

3.1.8. Veiligheidsadviseur

Alvorens op een nieuw speelterrein gespeeld mag worden, moet alles gekeurd worden door een veiligheidsadviseur. Dit gaat over speeltoestellen (maar meestal zijn die al gekeurd bij aankoop), speelaanleidingen (zoals boomstammen) en het terrein in het algemeen.

(Landschaps-)architecten zorgen ervoor dat de speelplaats in overeenstemming is met alle regelgeving, maar wanneer de school zelf haar speelplaats ontwerpt, moeten ze nog rekening houden met allerlei veiligheidsnormen (bv. valdemping, brandveiligheid). Elk speelterrein moet jaarlijks worden gekeurd door een veiligheidsinstantie. De veiligheidsadviseur in kwestie speelt bijgevolg een grote rol bij de inrichting van de speelplaats.



Figuur 6: Ontwerpen van een speelplaatsselement van Leefschool De Vlieger.

3.1.9. Expert

De meeste scholen halen hun inspiratie vanuit hun ervaring in het onderwijs, uit het zien van andere speelruimtes en de ideeën die in boeken en op internet te vinden zijn. De Freinetschool De Boomhut nodigde een Engelse 'children's play' consultant uit: Marc Armitage. Zijn motto is 'kinderen spelen niet *op*, ze spelen *met*'. De visie

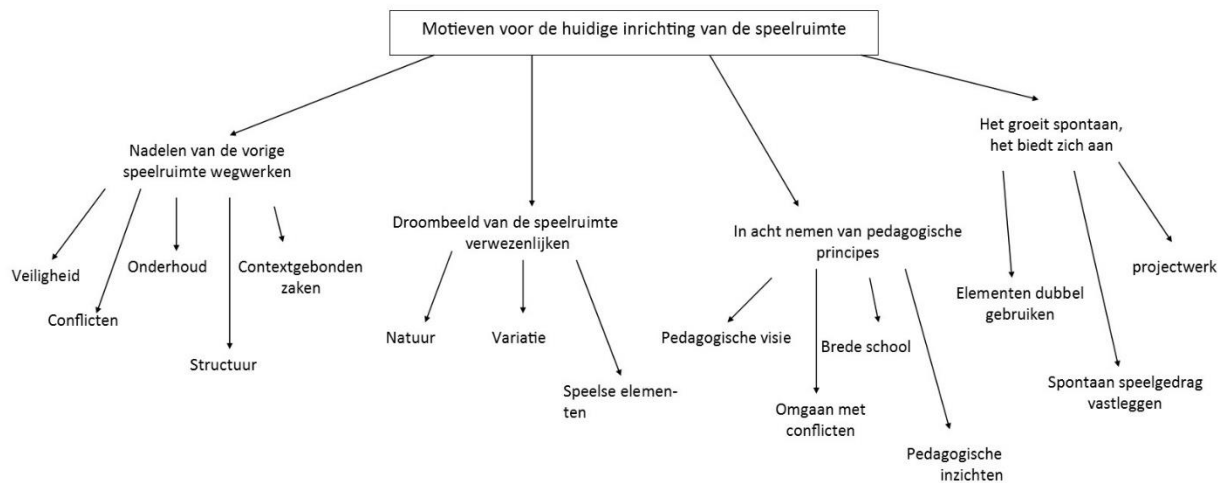
van deze man is dan ook erg zichtbaar in de speelruimte, want er zijn op zo'n grote oppervlakte slechts twee vaste speeltoestellen. De rest zijn zogenaamde speelaanleidingen.

3.1.10. Gemeentediensten

De gemeentediensten kunnen zowel een helpende als een beperkende invloed uitoefenen op de speelplaatsinrichting. Ze kunnen een handje toesteken bij het uitvoeren van de ontwerpplannen, zoals het aanvoeren van zand of het uitlenen van een graafmachine. Anderzijds kunnen ze een beperkende invloed hebben. Zo beperkte de groendienst van de gemeente Sinaai de Kleuterschool 't Wijntje in hun ontwerp:

"We hadden eigenlijk nog veel meer ideeën, maar dat kon niet van de groendienst, omdat je dan bomen moet beginnen uitdoen. Je moet bij heel wat instanties aankloppen, hoor!"

3.2. Motieven voor de inrichting van de speelruimte



Figuur7: schema van de motieven voor de inrichting van de speelruimte

Uit de gesprekken met enkele actoren die betrokken waren in het proces van inrichting, blijkt dat heel wat verschillende motieven aan de basis liggen van de huidige inrichting van de speelruimte. Deze motieven werden ingedeeld onder vier overkoepelende thema's: het wegwerken van de nadelen van de vorige speelruimte, het verwezenlijken van een droombeeld van de speelruimte, het in acht nemen van een aantal pedagogische principes en het zich spontaan aanbieden van veranderingen in de inrichting.

Het is belangrijk om op te merken dat een bepaalde school zich uiteraard niet enkel beperkt tot één motief, maar dat het telkens gaat om een samenspel van meerdere motieven. Het is bovendien nauwelijks mogelijk om ze helemaal van elkaar te onderscheiden, doordat er sprake is van een zekere wisselwerking tussen de motieven.

De overkoepelende thema's zullen hieronder in detail besproken worden, aangevuld met citaten uit de verschillende interviews. Omdat een beeld soms meer zegt dan duizend woorden, zullen ook foto's aan enkele citaten toegevoegd worden.

3.2.1. Het wegwerken van nadelen van de vorige speelruimte

3.2.1.1. *Veiligheid*

Veiligheid heeft een niet te onderschatten waarde bij de inrichting van een speelruimte. Ten eerste is het een factor die zowel door de Vlaamse als de Europese overheid wordt omkaderd door een geheel van regelgeving. Een school moet dus rekening houden met allerlei normen aangaande de veiligheid van hun speelruimte. Zoals reeds in het conceptueel kader aangehaald werd, kunnen scholen dit geheel van normen zien als een beperkende factor, maar ook als een extra uitdaging. Ten tweede is veiligheid eigenlijk een prioritaire zorg van elke persoon die met kinderen werkt. Het is dan ook vanzelfsprekend dat elke school de veiligheid als een belangrijk motief aanhaalt. Op welke manier erover gesproken wordt, is echter zeer verschillend. Hieronder worden enkele citaten vermeld, waaruit al dan niet duidelijk blijkt op welke manier de school spreekt over veiligheid: als beperking of als uitdaging.

De directeur van Basisschool Heikant-Zele verwoordt:

“Maar op zich vind ik het aanbod van de speelplaats persoonlijk wel goed. En er gebeuren hier weinig ongevallen. Zeker nu ook niet meer. De fietsjes, als die rap fietsen tegen iemand zijn heen, kan dat wel pijn doen. Maar nu mogen die fietsjes alleen daar en dan hebben we dat probleem ook niet meer.”



Leefschool De Vlieger:



“Er is ook heel veel rekening gehouden met de veiligheidsnormen. Zo ligt het grind en strandzand tot een halve meter diep (voldoende valdemping), waardoor de kinderen mogen klimmen en klauteren. Moest er een overbrugging komen tussen het bruggetje en het speeltoestel in het midden, zou daar een balustrade moeten komen. (...) De directeur wil nog wat scherpe kantjes proberen afronden, want dat is nog een heikel punt. Doordat werd samengewerkt met een architect, is de speelplaats zeker in overeenstemming met de veiligheidsnormen.”

Freinetschool De Boomhut:

“Een belangrijk element, zegt de directeur, is dat de kinderen te allen tijde onder toezicht moeten zijn. Ze mogen zich niet kunnen verstoppen. (...) De kinderen mogen vrij in een stuk ‘verwilderd’ bos spelen, maar slechts tot een zekere afstand van het pad. (...) De kinderen die rollerskaten of skateborden mogen dat doen op elk moment en mogen ook overal komen waar ze kunnen komen, ze mogen jumps maken op banken etc., maar ze moeten wel bescherming dragen. Dat is de enige regel daaromtrent.”



Ontwerpbureau Fris in het Landschap:

“Dus als wij boomstammen op elkaar stapelen, ziet dat er allemaal kriskras door elkaar uit, maar eigenlijk houden we wel degelijk rekening met bijvoorbeeld niet te scherpe hoeken, want daar kunnen hoofdjes tussen zitten. De gaatjes van vijzen om de boomstammen aan elkaar te hangen, daar mogen geen vingertjes komen tussen te zitten. Er mogen geen spleten in het hout zitten... Dus daar moet je wel degelijk rekening mee houden. (...) Eigenlijk moet je gewoon een risicoanalyse doen. Je moet die dingen naar beknelling, valdemping toe heel goed bekijken.”

Leefschool De Oogappel:



“Maar ook naar veiligheid toe, je moet de veiligheid garanderen; En er moet toch regelmatig controle gebeuren door de werkmans die de balken enzo controleert. (...) Maar ik heb toch de indruk dat het veiliger is dan op een harde speelplaats. Op harde speelplaatsen gebeuren er meer ongelukken dan op zachte speelplaatsen.”

Tijdens het overlegmoment van de werkgroep ‘speelplaats’ van de Vrije Kleuterschool Melsele, werd het volgende gezegd:

“-Zo wat survival-achtig. Maar mag dat van de veiligheid?”

-Valmatten?

-Normaal gezien moet dat pas als het boven een meter komt...

-Maar je moet dat niet boven een meter doen. Je kunt van die toepen van klimmuren... dus als dat niet hoger is dan een meter.

-Maar dan kan een derde kleuter er niets mee doen.”

Tenslotte vertelde de directeur van Basisschool Abramam Hans:

“We hebben dan ook met Securex contact gehad. Zij houden alle ongevallen van de scholen bij en wij hadden een zeer hoog percentage vallen, struikelen, voet omslaan, breuken en zeer veel schaafwonden omdat we een zeer harde structuur hadden.”

3.2.1.2. Conflicten

Zoals uit het conceptueel kader bleek, heeft de inrichting van de speelplaats een invloed op het sociaal gedrag van kinderen. De geïnterviewden haalden het vermijden van conflicten ook enkele keren aan in de gesprekken.

Basisschool Abraham Hans:



“Het speelveld wordt nu intensief gebruikt, maar we merken dat er nogal wat problemen waren omdat kinderen zich vervelen en dan kattenkwaad uithalen. En we hadden veel problemen met kampen. Dus ze maakten kampen met takken en bomen enzo, maar daar waren geen duidelijke regels over. Dit schooljaar heeft ieder leerjaar zijn kamp met een kampnaam, kampregels en ook een afbakening.”

Leefschool De Oogappel:

“Pesten heeft eigenlijk weinig of niets met de tuin te maken. Ja, omdat pesten zeer subtiel binnensluipt. Dat is iets dat zich langzaam opbouwt gedurende de jaren dat kinderen met elkaar op stap gaan. Een tuin zoals deze zal zeker wel helpen om de kinderen leuk te laten spelen, leuk met elkaar te spelen, maar het zal zeker pesten niet tegengaan. Daar geloof ik niet in. Maar het helpt wel. (...) Dus je hoort het, de middag moet prettig zijn voor kinderen. Ze mogen geen kans hebben om zich te vervelen, want dan ontstaat vaak pestgedrag.”

Kleuterschool 't Wijntje:

“Ook in dat bos, we hebben het al veel tegen elkaar gezegd, veel minder problemen, veel minder ruzies.”

Freinetschool De Boomhut:

“Een groene speelplaats vermijdt volgens hem pestgedrag, maar we mogen niet naïef zijn, want pestgedrag zit overal, je kunt het niet vermijden. Een dergelijke speelplaats zou enkel zorgen dat de kans erop verkleint.”

Basisschool Heikant-Zele:

“Als kinderen veel speelmateriaal hebben, dan heb je geen conflicten hé. Kijk hier, als één en twee alleen spelen... ze hebben hun bezigheid. Ze hebben geen tijd om te denken ‘ik moet ruzie maken’, bij manier van spreken.”



3.2.1.3. Onderhoud

Het vermijden van onderhoud in zijn ‘enge’ vorm, werd slechts één keer aangehaald. De basisschool Abraham Hans richtte haar speelplaats volledig in met het oog op het vermijden van onderhoud:

“De [vorige] directie is daarbij tewerk gegaan om zo weinig mogelijk onderhoud te hebben. We zijn een groene school, hebben veel groen in de omgeving en volgens de visie van de leerkrachten willen we meer groen op de speelplaats, maar dat is door mijn voorganger niet voorzien.”

Ook de speelplaatswerkgroep van Vrije Kleuterschool Melsele wilde graag het onderhoud proberen te beperken:

Op Gaverland hebben ze dus zo’n moestuintje en dat is toch allemaal niet zo evident om dat allemaal goed te houden. Er is daar iemand die daar regelmatig komt, maar die vindt dat ook al wat veel worden.”

Wanneer ‘onderhoud’ in een bredere context wordt gezien, hoort er bijvoorbeeld ook het vermijden van schoenen vol modder of kinderen die heel vuil worden bij.

Leefschool De Oogappel:

“Van die situatie, vooral van de modderigheid, dus dat de kinderen er bijna nooit op konden spelen, gezien de structuur van de grond en dat de kinderen heel vuil naar huis gingen. (...) Vooral ook omdat de rode vlag uithing en dat de kinderen dus bijna nooit in die tuin konden spelen.”

3.2.1.4. Structuur

Met het aanpassen van de bestaande structuur, worden een aantal verschillende zaken bedoeld. Leerkrachten willen bijvoorbeeld een duidelijk overzicht in één oogopslag, zoals in Kleuterschool 't Wijntje:

“Ze was ook veel compacter. Veel hoekjes, waardoor je minder overzicht had. De kinderen konden zich sneller wegsteken en je kon niet op één plaats blijven staan.”

Het aanpassen van de structuur wil bijvoorbeeld ook zeggen dat de school delen van de speelplaats gaat afbakenen, waarin telkens een ander soort spel toegelaten wordt.

Basisschool Heikant-Zele:

“De structuur doet echt goed. We hadden ervoor ook echt veel speelgoed, maar ondertussen hebben we nog een beetje bijgekocht. Maar de structuur en die lijnen... die structuur voor kinderen... da's een goed idee. (...) En daarom dachten we van 'laat ons een beetje structuur brengen met die speelzones.”

De werkgroep 'speelplaats' van Vrije Kleuterschool Melsele vond de afbakening van verschillende speelzones ook belangrijk:

“Ik weet nu niet of je met allemaal tegelijk aan een speelkoffer kunt spelen. Ik vind dat precies geen goede organisatie. Ik zou ook een terrein afbakenen.”

3.2.2. Het verwezenlijken van een droomspeelplaats

De verschillende betrokken actoren hebben vaak een min of meer specifiek beeld van hoe ze willen dat hun speelplaats eruit zou zien. Ze hebben als het ware een 'droomspeelplaats' in hun gedachten die ze graag zouden willen verwezenlijken. Door heel wat beperkende factoren, zoals in het conceptueel kader aangehaald werd, wordt het beeld aangepast naar een meer realistische vorm.

Er zijn twee elementen die in het droombeeld van meerdere actoren aan bod komen: natuur en speelse elementen.

3.2.2.1. Natuur

Bijna elke geïnterviewde school spreekt van de droom om (meer) natuurelementen op de speelruimte te hebben. De mate waarin deze droom verwezenlijkt werd of zal worden, verschilt uiteraard van school tot school.

Een interessant voorbeeld is de Freinetschool De Tandem. Het idee van de kinderen was oorspronkelijk om een boomhut te bouwen in één van de bomen op het terrein. De directeur wil het grootser aanpakken en zal een heuse openluchtklas bouwen. Hij had zo'n grote



boomhutklas al op een andere school gezien en dit jaar zal De Tandem ook zo'n klas bouwen in hun speelruimte, met hulp van ouders.

In drie van de geïnterviewde scholen liepen ook dieren rond op de speelplaats. Sommigen zaten in een dierenpark (zoals een hangbuikvarken of geitjes), maar kleinere dieren (zoals kippen of konijnen) liepen vrij rond.

De directeur van Freinetschool De Boomhut verwoordt:

"Kinderen doen helemaal niets naar de diertjes, ze groeien ermee op, het is een normaal iets."



De nieuwe directeur van Basisschool Abraham Hans legt uit:

"We zouden veel meer groen willen, vooral omdat we ons ook profileren als groene school en we hebben zo'n groene omgeving; We hebben ook hiernaast een natuureducatieve tuin. (...) Volgend jaar willen we daar ook effectief in werken en natuurprojecten hebben. We gaan daar een hut met wilgentakken maken."

De speelplaatswerkgroep van Vrije Kleuterschool Melsele droomt ook:

"Ik zou het toch ook wel tof vinden moesten we zo ook een klein kabouterbosje hebben."

"In de kleuteropvang zijn er daar ook mee bezig. Daar hebben ze eigenlijk heel de speelplaats aangelegd met natuurlijk materiaal. Dingen die ruiken, wat ze kunnen proeven, kruiden. In plaats van een plastic huisje staat er nu een huisje met wilgentakken. Er liggen dan boomstronken in die ze als tafeltje of als stoeltje kunnen gebruiken."

3.2.2.2. Speelse elementen

Voor de leerkrachten van de twee geïnterviewde kleuterscholen vinden speelse elementen belangrijk in de inrichting van hun speelruimte.

Een leerkracht van Vrije Kleuterschool Melsele droomt van een podium:

"Maar ik... ik had zo'n droombeeld. En dan bovenop die boom een soort van circustent-dak, en dat is dan de paal waarop dat rust en dan daarrond op de wortels het podium."

Ook de leerkrachten van Kleuterschool 't Wijntje dromen hiervan:

"Uiteindelijk is het geworden wat wij wilden. We hadden meer met speelsere vormen gewerkt en met kleuterbankjes, kleutervuilbakjes."

3.2.3. Het in acht nemen van pedagogische principes

3.2.3.1. Pedagogische visie

In het conceptueel kader werd het reeds gezegd: de visie van de school wordt gereflecteerd op de inrichting van de speelruimte. Uit de interviews blijkt dat vooral de zogenaamde 'methodescholen', in dit geval de leef- en

Freinetscholen, een uitgesproken visie hebben op het speelgedrag van kinderen. De andere scholen vertelden niets wat expliciet naar een visie zou kunnen wijzen.

“Het budget was eigenlijk niet echt een beperkende factor en veiligheid ook niet echt. De tuin is eigenlijk echt gegroeid vanuit een visie. Ja, en vanuit verlangen en de droom van de kinderen.” (Leefschool De Oogappel)

“Dé reden waarom voor een nieuwe speelplaats werd gekozen, is dat het team de kinderen echt gelukkig wil zien. Concreet willen ze minder conflicten en dus pestgedrag, dat veroorzaakt werd doordat de kinderen zich vervielden op de oude speelplaats. De directeur wil dat de kinderen zich gelukkig voelen op school en daar was de speelplaats telkens een grote hindernis. (...) Ze willen de kinderen de vrijheid geven die ze verdienen.” (Leefschool De Vlieger)

“De visie van de school over een speelruimte is dat de inrichting eigenlijk vanuit de kinderen zou moeten komen. (...) Via de speelplaats blijven kinderen kind, ook dat vindt de directeur belangrijk. (...) De school weigert te werken met vaste speeltoestellen, omdat kinderen dan in een bepaald soort spel geduwd worden. Nu moeten ze hun fantasie gebruiken en wordt het spel veel ruimer. Samenvattend wil de directeur nog zeggen dat hij het belangrijk vindt dat kinderen ontdekken, verwonderd zijn om de natuur en respect hebben voor de natuur.” (Freinetschool De Tandem)

“De visie van de school over de speelplaats is ‘kinderen spelen niet op, ze spelen met’. (...) De visie is duidelijk zichtbaar op de speelplaats, want er zijn weinig vaste speeltoestellen. (...) De school vindt creatief spel heel belangrijk. (...) De directeur wil dat de speelplaats niet enkel tijdens de speeltijden wordt gebruikt, maar ook tijdens de lessen. Kinderen willen beleven, experimenteren en grenzen aftasten. Het onderwijs zou dat moeten aanwakken. Als een kind bijvoorbeeld een worm komt tonen, is dat het perfecte moment om de leerkans te grijpen.” (Freinetschool De Boomhut)

3.2.3.2. Brede school

Slechts twee geïnterviewde scholen hebben initiatieven genomen om een brede school te worden. Andere scholen zijn eerder terughoudend, zoals de Leefschool De Oogappel:

“Ik verhuur de school wel voor verjaardagsfeestjes, zeker voor kinderen van ouders, voor familiefeesten... en dan kunnen ze natuurlijk de tuin gebruiken. Maar oorspronkelijk had ik dus ook het idee om de school open te stellen voor de buurt. Er is bijvoorbeeld vaak vraag om deze locatie voor de Gentse Feesten te huren. Maar ik ben daarop teruggekomen, omdat je weet dat als je dat openstelt, er bijvoorbeeld honden komen, kinderen die misschien onrespectvol omgaan met materiaal, je weet dat niet op voorhand, vandaar dat ik daar nog niet op ingegaan ben.”

Ook Kleuterschool 't Wijntje is eerder terughoudend:

“Als dat van u eigen is, ga je daar toch meer zorg voor dragen. (...) Allé, ik heb zelf ook in de jeugdbeweging gezeten en als de bal over de draad gaat, dan ga je toch al sneller ook over die draad om de bal te halen.”

De directeur van Basisschool Abraham Hans is positiever:

“Het enige dat eventueel kan is dat er vragende partij is om een kleuterkamp te organiseren. Op termijn willen we dat wel, maar er is nog nooit zo’n cultuur geweest op school. Het is natuurlijk stapje voor stapje om daar naartoe te gaan.”

Leefschool De Vlieger had het idee om de speelplaats open te stellen voor de buurt, maar het probleem is dat de speelruimte enkel te bereiken is via de school. Er waren plannen om een tunnel te maken onder de school, zodat de speelruimte toch na school bereikt kon worden, maar dat bleek een veel te dure ingreep.

De twee scholen die toch duidelijke initiatieven namen, zijn de Freinetscholen De Tandem en De Boomhut. Freinetschool De Tandem heeft een deel van haar grondgebied ter beschikking gesteld van de gemeente, zodat kinderen uit de buurt er kunnen spelen. De Boomhut gaat nog een stapje verder: de hele speelruimte is na schooltijd, in het weekend en de vakanties permanent publiek gemaakt. Iedereen mag er binnen. De directeur vertelde dat er al eens een groep mensen heeft gekampeerd, dat jongeren er samenkomen etc.

3.2.3.3. Pedagogische inzichten

Met dit koepelbegrip worden allerlei didactische methoden, pedagogische ideeën en dergelijke bedoeld.

Vooraf de zorgleerkracht die aanwezig was tijdens de samenkomst van de speelplaatswerkgroep in Vrije Kleuterschool Melsele had aandacht voor dergelijke inzichten:

“Misschien kunnen we ook, het is maar een idee, als rode draad rekening houden met meervoudige intelligentie. Dat we een beetje van alles hebben, dat we niet altijd hervallen in beweging bijvoorbeeld.”

“Wat we ook niet vernoemd hebben, ik zeg het maar, is iets rond schrijfdans op de speelplaats. Misschien dat dat nog komt, maar dat we dat in ons achterhoofd houden voor volgende keer.”

“Ik vind ook dat we nog niet meteen een systeem hebben van hoe we omgaan met conflicten. We vinden rond het sociaal-emotionele wel belangrijk dat ze gevoelens kennen, maar... (...) En ik heb Dimitri zo nog twee grote schijven laten zagen en ik dacht om zo iets ook visueel te maken op de speelplaats [met een cirkel waarop de basisgevoelens staan die ze kunnen aanduiden met grote wasknijpers].”

Leefschool De Vlieger en Freinetschool De Tandem hebben bovendien nog een extra element dat hun didactische aanpak uitstraalt: het forum. Dit is een wekelijks moment, typerend voor beide ‘methoden’, waarop alle kinderen van de school samenkomen om een activiteit te doen, een toonmoment of eventueel een gesprek te voeren.



Figuur 8: Speelplaats van Leefschool De Vlieger



Figuur 9: Speelplaats van Freinetschool De Tandem

Het element 'fantasie' in het spel wordt door verschillende leerkrachten aangehaald:

"De takken gaan van de ene kant naar de andere, dan is er daar een kamp, dan daar. Dan nootjes, aarde. Er is eigenlijk ook veel meer fantasie in het spel." (Kleuterschool 't Wijntje)

"Misschien dat dat het spel aan de zandbak ook een beetje kan verruimen, met goten en ballen." (Vrije Kleuterschool Melsele)

3.2.4. Veranderingen in de inrichting die zich spontaan aanbieden

Wanneer een school beslist om de speelruimte (her) aan te leggen, wordt meestal geopteerd voor een basisinrichting. Heel wat aanvullende zaken worden achteraf, over een langere periode, aangelegd.

Het ontwerpbureau Fris in het Landschap, vindt dat een waardevol element:

"En zeker bij scholen die dikwijls met beperkte budgetten zitten, proberen we een plan te tekenen waar we een basisstructuur hebben en dat de rest gewoon op termijn nog kan aangelegd worden. Bijvoorbeeld dat we een mozaïekbank tekenen die nog moet gemaakt worden. Zodanig dat meerdere generaties kinderen mee kunnen helpen vormgeven aan hun speelplaats. Anders krijg je iets wat af is en dat is het dan. Dan doe je er een x aantal jaren mee. Maar wij proberen echt te stimuleren dat er generaties kinderen stukjes kunnen bijdragen aan de speelplaats."

Op welke manier de veranderingen zich aanbieden, varieert van school tot school, van moment tot moment. Soms gaat dit via projectwerk, soms krijgen bepaalde elementen een dubbele functie en soms beslist de school om spontaan speelgedrag een duidelijke plaats te geven in de speelruimte.

3.2.4.1. Projectwerk

Voor de leef- en Freinetscholen werken met projecten binnen hun didactiek. Deze projecten kunnen bijvoorbeeld de inrichting van de speelruimte aanpassen.

Zoals hiervoor reeds aangehaald werd, gaat de Freinetschool De Tandem een boomhutklas bouwen. Het jaarthema van de school is 'bomen'. De leerlingen hadden het idee om een boomhut te bouwen en de directie breidde het uit tot een hele openluchtclass. Deze zal samen met de leerlingen en ouders worden gebouwd.

Een leefgroep van Leefschool De Oogappel heeft in verschillende fasen een vijver aangelegd:

"Wat zouden we nog veranderen? Nu, het is echt wel iets dat groeit. We hadden bijvoorbeeld nog geen vijver. De vijver is vorig jaar aangelegd door een project van de kinderen. Dat was dan een klasproject 'hoe maken we een vijver in de school?'. We hebben dat dan uitgewerkt met behulp van ouders. Dat is heel geleidelijk aan: eerst komt de put er, dan komt er een rooster in, dan is het water erin gekomen via de regen, dan planten en dan dieren."

Op de speelplaats van de Freinetschool De Tandem en Leefschool De Oogappel worden de verschillende zones in de ruimte aangeduid met creatieve naambordjes. De directeurs vertelden dat dat kaderde binnen een kunstproject.

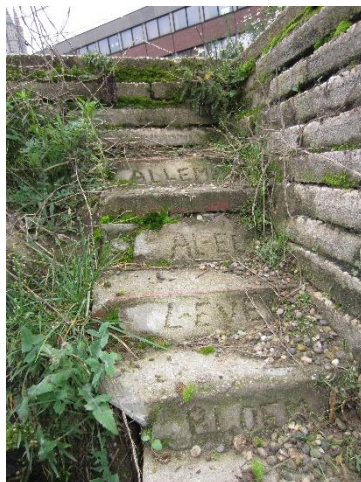


Figuur 10: Naambordje op Freinetschool De Tandem



Figuur 11: Naambordje op Leefschool De Oogappel

Foto's van de speelruimte van Leefschool De Oogappel bewijzen dat de naambordjes niet het enige kunstproject is dat werd uitgevoerd:



3.2.4.2. Elementen krijgen een dubbele functie

Het krijgen van een dubbele functie van bepaalde elementen kan doelgericht gebeuren, of spontaan. De Basisschool Heikant-Zele bouwde bijvoorbeeld een podium in hun speelplaats, met als bedoeling dat het enerzijds een zitbank is en anderzijds kan gebruikt worden wanneer er een toonmoment is.

“Dat is ook een keuze die we gemaakt hebben want je kunt het dubbel gebruiken. Het kan een zitbank zijn, maar ze kunnen er ook iets op doen. De leerlingen die de muziekbox hebben, zetten die daar van boven op en dan kunnen ze erop dansen. (...) Of als wij eens iets doen.. Vroeger deden we de opstart van het schooljaar hier, dan moest ik een podium van de gemeente vragen. Nu doen we de opstart daar. Het is wel multifunctioneel.”

Basisschool Abraham Hans deed ongeveer hetzelfde:

“Het speelse is dat je keerwanden krijgt, omdat we met niveauverschillen zitten en aan die keerwanden krijg je dan bankjes.”

Naargelang de kinderen langer op een speelruimte spelen, wordt het spel creatiever. Elementen krijgen een andere betekenis dan waar ze oorspronkelijk voor bedoeld waren.

“We hebben die blokken gekocht in verschillende kleuren om in te kruipen, op te kruipen, dat is heel flexibel. We hadden eerste gedacht om ze aan de grond vast te zetten, maar we merkten in het begin dat ze zelf beginnen te versleuren en zelf circuits maken. We zeiden van ‘we gaan ze toch niet vast vijzen’.” (Basisschool Heikant-Zele)

3.2.4.3. Spontaan speelgedrag vastleggen

Het duidelijkste voorbeeld van dit motief is het bouwen van kampen. Dat is iets wat kinderen spontaan beginnen te doen van zodra er een minimum aan materiaal voorhanden is. In een poging om dit spontaan speelgedrag te structureren en het minder chaotisch te laten verlopen, tracht de school allerlei regels op te stellen omtrent het bouwen van kampen.

Dat is zo het geval bij respectievelijk Basisschool Abraham Hans en Freinetschool De Boomhut.

“We hadden veel problemen met kampen. Zo maakten ze kampen met takken en bomen enzo, maar daar waren geen duidelijke regels over. Dit schooljaar heeft elk leerjaar zijn kamp met een kampnaam, kampregels en ook een afbakening. Nu zijn ze zoekende om het nog iets mooier te maken. Nu bakenen ze af met linten en zo’n materialen, maar we zouden meer richting natuurlijke materialen willen gaan.”





“De kampen zijn heer waardevol voor de directeur. Er heerst volgens hem een echte economie op kinderniveau: twee kleine takken zijn evenveel waard als één grote tak. Kinderen maken zaagmeel en verkopen dat ook. Er zijn verschillende afspraken: een kamp mag bijvoorbeeld worden afgebroken wanneer de kampleden er twee weken niet in spelen, uitzonderingen zijn er voor zieke kampleden of vakantie.”

4. Discussie

In dit deel worden de resultaten van het onderzoek eerst kort samengevat. Vervolgens worden deze teruggekoppeld aan voorgaande onderzoeken uit het conceptueel kader. Deze terugkoppeling wordt opgebouwd rond een aantal thema's, nl. (1) het perspectief dat de inrichters innemen, (2) de invloed van een pedagogische visie op de inrichting van een speelruimte, (3) de wijze waarop men omgaat met hindernissen of struikelblokken en als laatste (4) wordt ingegaan op de mate van bekendheid of verspreiding van de 'avontuurlijke speelplaats' in de praktijkwereld. De discussie wordt afgesloten met enkele tekortkomingen van deze studie en tenslotte worden er implicaties van deze studie voor de praktijk en het beleid, en enkele voorstellen voor verder onderzoek gegeven.

Deze masterproef trachtte op de eerste plaats te achterhalen welke actoren betrokken waren binnen het proces van inrichting van de speelruimte. Ten tweede werd onderzocht welke motieven deze actoren aangaven voor de inrichting van hun speelruimte vandaag.

De betrokken actoren konden worden onderverdeeld in schoolgebonden actoren en externe actoren. Onder de noemer van 'schoolgebonden actoren' vallen ouders, leerlingen, leerkrachten, directie en schoolbestuur. De externe actoren zijn een expert, een (landschaps)architect, andere gebruikers van de speelruimte, gemeentelijke diensten en de veiligheidsadviseur. Voorgaande lijst werd opgesteld aan de hand van alle scholen die meewerkten aan het onderzoek. Vaak waren slechts enkele van deze actoren betrokken. De actoren die in elke school betrokken waren, zijn leerkrachten en directie. Deze vormden samen met andere actoren een speelplaatswerkgroep of namen zelf de touwtjes in handen.

De motieven die deze actoren verwoordden voor de inrichting van hun speelruimte, waren erg uiteenlopend, maar enkele centrale thema's konden teruggevonden worden, nl. het wegwerken van de nadelen van de vorige speelruimte, het verwezenlijken van een droombeeld van de speelruimte, het in acht nemen van pedagogische principes en zaken die spontaan groeien of zich aanbieden. Wanneer de actoren werd gevraagd naar de motieven die aan de basis liggen van de huidige inrichting, werd vaak gestart met zaken die nadelig waren aan de vorige speelplaats en ze wilden veranderen. Met deze zaken rekening houdend, hadden de actoren telkens een droombeeld van hun speelplaats in gedachten. Soms werd dit droombeeld gerealiseerd, soms niet helemaal en steken struikelblokken de kop op. Enkele scholen wilden ook pedagogische principes in acht nemen, zoals het omgaan met conflicten (dat bijvoorbeeld wordt gerealiseerd in een praathoeke). Onder deze noemer werd ook de pedagogische visie ingedeeld, maar eigenlijk is deze altijd en in elke school van toepassing, al dan niet bewust. Hierop wordt verderop nog ingegaan. Het laatste centrale thema dat terugkwam, is het zich spontaan aanbieden van veranderingen in de inrichting van de speelplaats. Het belangrijkste voorbeeld daarvan is het projectwerk binnen de leef- en Freinet-scholen.

Wanneer de resultaten van deze studie teruggekoppeld werden naar onderzoeken die in het conceptueel kader aan bod kwamen, valt een eerste belangrijk element op dat betrekking heeft op het perspectief dat de inrichters

innemen. De actoren legitimeerden de inrichting van hun speelruimte vaak vanuit allerlei assumpties die ze hebben over de relatie tussen inrichting en speel- en sociaal gedrag van kinderen. Deze assumpties worden echter vaak eenzijdig bekeken vanuit het perspectief van de leerkracht als volwassene. Zo wilden bijvoorbeeld de Vrije Kleuterschool Melsele en Vrije Basisschool Heikant-Zele de speelplaats gestructureerd en transparant houden (afgebakende speelzones, afspraken wat wel en niet mag in het rustig hoekje etc.). Ze gingen ervan uit dat het spel van de kinderen dan ook op een meer gestructureerde manier zou verlopen. De vraag die daarbij kan worden gesteld, is of kinderen dergelijk gestructureerd spel wel aantrekkelijk vinden. Deze vraag kan beantwoord worden door Titman (2000), want hij stelt dat de voorkeur van kinderen gaat naar een 'unbuilt and unstructured environment'. Hij wijst erop dat kinderen natuurlijke omgevingen aantrekkelijker en spannender vinden. Deze natuurlijke omgeving wordt volgens Fjørtoft & Sageie (2000) gekenmerkt door diversiteit en variatie. De auteurs wijzen bovendien op het feit dat volwassenen en kinderen een heel andere kijk hebben op de speelplaatsinrichting.

Een tweede thema is de invloed van de pedagogische visie op de inrichting van de speelruimte. Voorgaande onderzoeken, zoals bijvoorbeeld dat van Titman (1994), beschrijven deze invloed als alomtegenwoordig. De actoren in dit onderzoek spraken echter nauwelijks over de invloed van hun opvattingen over onderwijs en opvoeding. Dat de pedagogische visie van een school geen invloed heeft is ondenkbaar. Een mogelijke verklaring voor de gepercipieerde geringe invloed kan zijn dat scholen zich belemmerd voelen in het projecteren van hun pedagogische visie op de inrichting van hun speelruimte. Er zijn echter zoveel factoren die belangrijker lijken en dus prioritair worden. Een andere mogelijke verklaring kan zijn dat actoren zelf niet meer goed weten wat hun pedagogische visie is of dat hun visie onvoldoende uitgesproken is.

Er moet een kanttekening gemaakt worden dat het hier vooral gaat om de zogenaamde traditionele scholen die deelnamen aan het onderzoek. De leef- en Freinetscholen toonden een meer uitgesproken visie over opvoeding en onderwijs, maar desondanks bleven de scholen relatief vaag over hoe deze een rol speelt bij de inrichting van de speelruimte.

Een derde thema is de wijze waarop scholen omgaan met beperkingen. In het conceptueel kader werden reeds verschillende mogelijk beperkende factoren besproken, zoals de beschikbare ruimte, beschikbare middelen en de Vlaamse en Europese regelgeving. Uit de gesprekken met de actoren bleek dat ze heel wat meer struikelblokken ervaren wanneer ze hun speelruimte willen (her)inrichten. Kleuterschool 't Wijntje had het bijvoorbeeld over de groendienst van de gemeente die het kappen of verzetten van bepaalde bomen niet toeliet, waardoor de inrichting er uiteindelijk helemaal anders uitzag dan oorspronkelijk voorzien. De regelgeving van bijvoorbeeld valdemping of beklemming, bleek voor veel scholen ook een belangrijke struikelblok. Een interessante opmerking die hier gemaakt kan worden, is dat sommige scholen deze hindernissen als een echt beperkende factor gaan zien. Omdat ze de regelgeving bijvoorbeeld willen omzeilen, gaan ze een toestel niet hoger dan één meter bouwen, ondanks het feit dat een valdemping snel voorzien is. Zo wilden enkele leerkrachten van de Vrije Kleuterschool Melsele een klimboom, maar de directie wimpelde dit idee af omdat er dan valdemping voorzien moest worden.

Het is echter niet zo dat alle scholen een hindernis als beperkende factor ervaren. Sommige scholen zien dit net als een extra uitdaging, waardoor op een creatieve manier voor een oplossing gezorgd wordt. Deze creatieve oplossing kan zelfs resulteren in nog meer speel- en leerplezier voor de kinderen, denk maar aan de boomhutklas die Freinetschool De Tandem volgend schooljaar zal bouwen. De school tracht de regelgeving niet te omzeilen, maar zal er rekening mee houden en desondanks haar ideeën realiseren.

Ook de beschikbare ruimte wordt vaak als een hindernis gezien. Freinetschool De Klimpaal ziet haar heel kleine speelplaats niet als een beperkende factor, maar tracht creatieve oplossingen te vinden voor het probleem. Zo worden tijdens de middagpauze telkens enkele leerlingen naar een andere ruimte meegenomen waar een buurtsportwerker allerlei activiteiten aanreikt, zoals een workshop circustechnieken. Op een vaste dag in de week organiseren ouders ook een workshop, bijvoorbeeld pralines maken. De school werkt bovendien samen met een jeugdherberg in de straat. Daar is de school verantwoordelijk voor de moestuin, waardoor telkens een andere klas tijdens de middagpauze naar daar gaat om te zaaien, te oogsten, te onderhouden... De school tracht op alle mogelijke manieren een beetje ruimte bij te creëren en buiten hun muren te gaan.

Een mogelijke conclusie kan zijn dat de creativiteit van de inrichting van een speelruimte staat of valt op de school zelf. Een zekere voedingsbodem wordt door allerlei instanties voorzien (bijvoorbeeld het 'recht op blauwe plekken' waarnaar wordt verwezen in de Vlaamse regelgeving, de creatieve ideeën en voorbeelden die vzw Springzaad voorziet of de buurtsportwerking van de gemeente), maar uiteindelijk ligt de bal in het kamp van de school. Ongenuanceerd kan gezegd worden dat de uiteindelijke beslissingen gemaakt worden op het microniveau: heel wat hangt af van de school zelf of soms zelfs van één actor. Hierbij kan verwezen worden naar onder andere de Basisschool Abraham Hans. De geïnterviewde actor was de nieuwe directeur sinds dit schooljaar. De speelplaats werd op het moment van het gesprek heraangelegd naar een asfalten vlakke met slechts enkele bomen. De toenmalige directeur zou deze ruimte ingericht hebben zonder inspraak van andere actoren. De leerkrachten stonden niet achter deze beslissing, maar hadden helaas weinig in de pap te brokken. De leerkrachten zagen liever wat meer groen op de speelplaats, maar dat werd niet voorzien door de directeur.

Een vierde thema steunt op het principe 'de waarnemer ziet wat hij kent', waarmee wordt bedoeld dat schoolteams enkel die speelplaats gaan maken waarmee ze bekend zijn. Als een school nooit hoorde over het concept van de avontuurlijke speelplaats of speelnatuur, zal ze weinig geneigd zijn om hun speelruimte op die manier vorm te geven. In onder andere Duitsland en Nederland is het idee van speelnatuur veel sterker ingeburgerd dan in ons land, waardoor uiteraard meer en meer scholen een avontuurlijke speelruimte inrichten. Vzw Springzaad uit Nederland verenigt allerlei actoren en zo trachten ze samen te werken om het idee van speelnatuur te verspreiden in de praktijkwereld. Op hun website zijn al hun projecten verzameld, telkens aangevuld met heel wat praktische informatie en rijkelijk voorzien van inspirerende foto's. Bovendien organiseren ze studiedagen, adviesgesprekken, workshops die een praktijkgerichte invulling krijgen, zodat scholen hun kennis meteen kunnen toepassen.

Dit sluit aan bij wat 'Fris in het Landschap' vertelde. Het architectenbureau verklaarde grijze speelplaatsen vanuit de idee dat scholen het concept van de speelnatuur niet zouden kennen. Als ze ermee bekend zouden zijn, zouden ze niet kiezen voor een kale, grijze speelplaats, aldus Evelyne Fiers.

Dit kwalitatieve onderzoek had tot doel enkele aspecten van het proces van inrichting van een speelruimte op een basisschool in kaart te brengen: de betrokken actoren en de motieven waarop beslissingen inzake inrichting werden gefundeerd. Vanuit dit onderzoek zijn interessante resultaten naar voren gekomen die relevant kunnen zijn voor de praktijk.

Dit onderzoek kan een uitnodiging zijn om eens verder te kijken dan je neus lang is. Misschien zijn er actoren die inspraak moeten krijgen in de inrichting van je speelruimte, waarvan het oorspronkelijk niet de bedoeling was dat ze een rol speelden in het proces. Zo is het mogelijk dat een schoolteam een speelplaatswerkgroep samenstelt uit leerkrachten, maar wordt niet meteen gedacht aan de jeugdbeweging die ook gebruik maakt van de speelplaats tijdens de weekenden.

Bovendien hoeven scholen niet steeds opnieuw het warm water uit te vinden. Heel wat schoolteams gingen reeds door hetzelfde proces bij het inrichten van hun speelruimte, maar deden amper beroep op elkaars ervaringen en netwerken. Samenwerkingen tussen scholen leiden ertoe dat ze kunnen leren van elkaars fouten en zorgen ervoor dat ze beroep kunnen doen op elkaars inspiratie. Deze studie kan reeds een stap in de juiste richting betekenen op dit vlak. Ook op beleidsniveau kan dit een oproep zijn tot het uitbouwen van netwerken. Tenslotte worden in dit onderzoek reeds enkele casussen van interessante speelplaatsen getoond. Deze kunnen als inspiratiebron fungeren voor scholen die hun speelruimte op een natuurlijke manier willen inrichten.

Dit onderzoek betreft een kwalitatieve studie. Het gaat bijgevolg om het in kaart brengen van de inhoud en de complexiteit van situaties en het trachten te begrijpen van hoe de respondenten naar het probleem kijken. Uiteraard gaat dit gepaard met een zekere subjectiviteit van het interpreteren van data. *Wie* het onderzoek doet en de resultaten analyseert heeft hoe dan ook een aandeel. Enige subjectiviteit is dus onoverkomelijk.

De kwalitatieve aard van de studie heeft nog een tweede beperking, namelijk de kleine onderzoeksgroep. Het voordeel van dergelijke aard is dat, ondanks de kleine groep respondenten, een rijke informatiebasis kon vergaard worden, meer dan een kwantitatieve vragenlijst zou verzamelen. Het kleine aantal respondenten benadrukt het exploratief karakter van deze studie, waardoor het maken veralgemenende conclusies niet mogelijk is.

Dit onderzoek kan fungeren als exploratie voor verder longitudinaal onderzoek. Men zou ernaar kunnen streven om een aantal projecten van inrichting van dichtbij mee te maken, zoals in dit onderzoek deels gebeurde in Vrije Kleuterschool Melsele. Het voordeel ervan zou zijn dat de onderzoeker gesprekken over de inrichting zelf meemaakt en zich niet moet baseren op wat actoren later vertellen. Longitudinaal onderzoek zou bovendien kunnen evalueren hoe gegevens uit het gesprek gebruikt worden in de praktische inrichting en of het de beoogde effecten bereikt worden.

Verder onderzoek zou zich ook kunnen richten naar scholen die heel bewust kozen voor een natuurspeelplaats. In vergelijking met Nederland en Duitsland staat dergelijk onderzoek in ons land nog in zijn kinderschoenen. Het onderzoek zou bij voorkeur ook over een praktijkgericht luik beschikken, zodat scholen en andere inrichters van een speelruimte meteen aan de slag kunnen gaan met voorbeelden.

Een andere indicatie voor verder onderzoek zou kunnen gaan over een mogelijk verschil tussen de speelruimte van een traditionele school en een zogenaamde methodeschool. Dit onderzoek maakt reeds duidelijk dat natuurspeelplaatsen veeleer voorkomen bij de 'methodescholen' en dat traditionele scholen eerder weigerachtig staan tegenover dergelijke inrichtingen. Dat er sprake is van andere pedagogische opvattingen, valt niet te ontkennen. Men kan onderzoeken of er eventueel meer aan de basis ligt voor het verschil tussen de speelruimtes.

Een laatste en eventueel zelfs belangrijkste indicatie voor verder onderzoek is dat het zich kan richten op het uitbouwen van netwerken zoals hiervoor reeds besproken. Het kan actoren op allerlei niveaus bevragen naar de nood aan een dergelijk netwerk, naar de verwachtingen die ze erover zouden hebben en de wijze waarop actoren ervan gebruik wensen te maken.

5. Conclusie: concrete aanbevelingen

In dit besluit worden concrete aanbevelingen voor toekomstige inrichters van een speelruimte aangereikt.

Wanneer men wil dat de speelplaats een boodschap inhoudt, dat ze reflecteert hoe de school haar onderwijs organiseert en op welke manier ze met kinderen omgaat, is het belangrijk dat de inrichters starten met het reflecteren over de inhoud van deze boodschap. De school dient samen met alle actoren een evenwicht te vinden en op zoek te gaan naar een gemeenschappelijke pedagogische visie. Slechts wanneer deze visie, door de actoren gedragen, wordt uitgesproken of neergeschreven, kan men van daaruit starten met het projecteren van deze visie op de inrichting van de speelruimte. Slaat een school deze stap over, dan loopt ze het risico chaotisch en betekenisloos tewerk te gaan.

Voor de meeste scholen die meewerkten aan het onderzoek was het financiële plaatje een beperkende factor bij het projecteren van haar pedagogische visie op de inrichting van haar speelruimte. De aanbeveling die hierbij kan worden gemaakt, is het uitbouwen van een langetermijnvisie. De inrichters dienen te beseffen dat een speelruimte nooit af is. Men start best met een basisstructuur, in tegenstelling tot allerlei kleine ingrepen. Een basis kan bijvoorbeeld bestaan uit het wegnemen van een deel tegels en er in de plaats zand leggen. Telkens wanneer de school een activiteit organiseert en een beetje geld verzamelt, kan ze een stap verder zetten in het bereiken van haar droombeeld van de speelplaats. Bovendien vinden kinderen veranderende omgevingen uitdagend en door hen, generatie na generatie, mee te laten vormgeven aan de speelplaats, wek je hun interesse en voelen ze zich meer verbonden met hun speelruimte. Een school kan het eerste jaar een basisspeelplaats maken, zoals een berg zand. De komende jaren komt daar een kabouterbos bij. Elk jaar wordt er een kunstproject georganiseerd waardoor de speelplaats opnieuw een beetje meer vorm krijgt. Enkele jaren later wordt er een vijver aangelegd. Van de speelplaatsinrichting een proces zonder einddatum maken, komt zowel de school als de kinderen ten goede.



Figuur 12: Proces van herinrichting van de speelplaats op Leefschool De Vlieger

Bibliografie

- Amouzegar, Z., Naeini, H. & Jafari, R. (2010). Design principle of playgrounds' equipments and spaces for children: An interaction education approach. *Procedia Social and Behavior Sciences*, 2(2), 1968-1971. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.265
- Ball, D. (2004). Policy issues and risk-benefit trade-offs of 'safer surfacing' for children's playground. *Accident Analysis & Prevention*, 36(4), 661-670. doi: 10.1016/S0001-4575(03)00088-5
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Camida, G. & Leenders, Y. (2012). *Buitenspelen in het zonnetje: De speelplaats als krachtige leeromgeving*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Cardon, G., Labarque, V., Smits, D. & De Bourdeaudhuij, I. (2009). Promoting physical activity at the pre-school playground: The effects of providing markings and play equipment. *Preventive Medicine*, 48(4), 335-340. doi: 10.1016/j.ypmed.2009.02.013
- Colabianchi, N., Kinsella, A., Coulton, C. & Moore, S. (2009). Utilization and physical activity levels at renovated and unrenovated school playgrounds. *Preventive Medicine*, 48(2), 140-143. doi: 10.1016/j.ypmed.2008.11.005
- Copeland, K., Kendeigh, C., Saelens, B., Kalkwarf, H. & Sherman, S. (2011). Physical activity in child-care centers: do teachers hold the key to the playground? *Health Education Research*, 27(1), 81-100. Geraadpleegd via http://www.oxfordjournals.org/our_journals
- Cosco, N. & Moore, R. (2009). Sensory integration and contact with nature: Designing outdoor inclusive environments. *The NAMTA Journal*, 34(2), 158-177. Geraadpleegd via <http://www.eric.ed.gov>
- De Graauw, C., Van Loo, M., Van Putten, M. & Roobol, M. (2009). *Verandering van speelgedrag op een groen schoolplein: Een casestudie*. Gemeente Rotterdam, Nederland.
- Fjørtoft, I. & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children: Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48(1-2), 83-97. Geraadpleegd via <http://www.journals.elsevier.com/landscape-and-urban-planning>
- Federale Overheidsdienst Economie, K.M.O., Middenstand en Energie. (2011) Veiligheid van speelterreinen. Geraadpleegd via <http://economie.fgov.be>

- Herrington, S. & Studtmann, K. (1998). Landscape interventions: New directions for the design of children's outdoor play environments. *Landscape and Urban Planning*, 42(2-4), 191-205. Geraadpleegd via <http://www.journals.elsevier.com/landscape-and-urban-planning>
- Howitt, D. (2010). Introduction to Qualitative Methods in Psychology. In Van Hove, G. & Claes, L. (red.), *Qualitative Research and Educational Science: A Reader about Useful Strategies and Tools* (pp. 179-202). Harlow: Pearson Education Limited.
- Huang, T.J. & Chang, L.T. (2009). Design and evaluation of shock-absorbing rubber tile for playground safety. *Materials and Design*, 30(9), 3819-3823. doi: 10.1016/j.matdes.2008.12.024
- Jansson, M. (2010) Attractive playgrounds: Some factors affecting user interest and visiting patterns. *Landscape research*, 35(1), 63-81. doi: 10.1080/0142390903414950
- Koedoot, M. & van Lier, M. (2012). *Modder aan je broek. Verhalen over het aanleggen van natuurlijke speelplekken samen met bewoners*. Apeldoorn: Drukmotief.
- Leemand, G. (2009). De schoolgebouwenmonitor 2008. Indicatoren voor de kwaliteit van de schoolgebouwen in Vlaanderen. Geraadpleegd via www.scholenbouwen.be
- Leufgen, W., van Lier, M. (2007). *Vrij spel voor natuur en kinderen*. Utrecht: Jan van Arkel.
- Little, H. & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513. doi: 10.1080/1350293X.2010.525949
- Little, H., Wyver, S. & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113-131. doi: 10.1080/1350293X.2011.548959
- Macarthur, C., Hu, X., Wesson, D. & Parkin, P. (2000). Risk factors for severe injuries associated with falls from playground equipment. *Accident Analysis & Prevention*, 32(3), 377-382. Geraadpleegd via <http://www.journals.elsevier.com/accident-analysis-and-prevention>
- Martens, P. (2009, september). "Nog werk voor 100 jaar in de scholenbouw." Knack. Geraadpleegd via <http://www.knack.be>
- Medaer, C., De Fré, A. (2001) Het inrichten van een school: Binnen en buiten. Leuven: Garant.
- Mott, A., Rolfe, K., James, R., Evans, R., Kemp, A., Dustan, F., ... & Sibert, J. (1997). Safety surfaces and equipment for children in playgrounds. *The Lancet*, 349(9069), 1874-1876. Geraadpleegd via www.thelancet.com

- Nicaise, V., Kahan, D. & Sallis, J. (2011). Correlates of moderate-to-vigorous physical activity among preschoolers during unstructured outdoor play periods. *Preventive Medicine*, 53(4-5), 309-315. doi: 10.1016/j.ypmed.2011.08.018
- Reulink, N. & Lindeman, L. (2005). Dictaat kwalitatief onderzoek. Geraadpleegd via [http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20\(2005\)/om2_files/syllabus/kwalitatief.pdf](http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20(2005)/om2_files/syllabus/kwalitatief.pdf)
- Ridgers, N., Stratton, G., Fairclough, S. & Twisk, J. (2007). Long-term effects of a playground markings and physical structures on children's recess physical activity levels. *Preventive Medicine*, 44(5), 393-397. doi: 10.1016/j.ypmed.2007.01.009
- Schapmans, M., Van Daele, S., Van Gils, J. & Van Rumst, K. (2002). *Publieke ruimte, kinderen toegelaten. Een gevarieerde bundel praktijkverhalen over publieke ruimte voor kinderen en jongeren in Vlaanderen*. Mariakerke: Drukerij Vanmelle.
- Stratton, G. & Mullan, E. (2005). The effect of multicolor playground markings on children's physical activity level during recess. *Preventive Medicine*, 41(5-6), 828-833. doi: 10.1016/j.ypmed.2005.07.009
- Tranter, J. & Malone, K. (2004). Geographies of environmental learning: An exploration of Children's Use of School Grounds. *Children's Geographies*, 2(1), 131-155. doi: 10.1080/1473328032000168813
- Van Rumst, K. & Van Gils, J. (2003). *Bespeelbaar verklaard*. Mariakerke: New Goff.
- van Staa, A. & Evers, J. (2010). 'Thick analysis': strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen. *KWALON*, 15(43), 5-12. Geraadpleegd via www.kwalon.nl
- Willenberg, L., Ashbolt, R., Holland, D., Gibbs, L., MacDougall, C., Garrard, J., ... Waters, E. (2010). Increasing school playground physical activity: A mixed methods study combining environmental measures and children's perspectives. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13, 210-216. doi: 10.1016/j.jsams.2009.02.011