



Van deadline naar lifeline

Natuur een groeiruumte voor kinderen

Dr. Dieuwke Hovinga

Van deadline naar lifeline

Natuur een groeiruumte voor kinderen

Voor mijn leraren



Hovinga, Dieuwke

Van 'deadline' naar 'lifeline': Natuur een groeiruumte voor kinderen.

Rede bij de aanvaarding van het ambt als lector Natuur & Ontwikkeling Kind aan de Hogeschool Leiden, een samenwerkingsverband met Veldwerk Nederland en Thomas More Hogeschool.



ISBN

978-90-810708-6-7

Trefwoorden: ontwikkeling van kinderen/opvoeding/onderwijs/pedagogische ruimte/natuur/ tijd/ ruimte/onderzoek/kinderopvang/zorg/professionalisering.

Auteursrecht voorbehouden © Dieuwke Hovinga, Hogeschool Leiden 2013

Vormgeving

KlasseOntwerp Utrecht

Druk

BDU Grafisch bedrijf, Barneveld

Beeldmateriaal

Dieuwke Hovinga, Rippy Dusseldorp Saran, Sharon Midcap Ramiro, Veldwerk Nederland, Jeannette Cramwinckel, Canstockfoto, Thijs Wolzak & Marie Vijendran.

Gedicht Kees Hermis

bij Stichting Plint (www.plint.nl) weergegeven als raamgedicht.

Van deadline naar lifeline

Natuur een groeiruumte voor kinderen

Rede, in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt als
lector Natuur & Ontwikkeling Kind aan de Hogeschool Leiden, te Leiden op 20 maart 2013.

Door

dr. Dieuwke Hovinga



*Vergeet je niet te Leven
dacht ik laatst
de tijd hield stil
een adempauze even*

*en als je nu eens zonder haast
buiten de tijd om wil
slagbomen neergelaten
dolgedraaide wijzerplaten*

*onder je door of langs je heen
ze laat voor wat ze zijn en dan
meer lucht en ogen van*

*het goede aardse zien
een beetje ruimte worden en misschien
iets meer gericht alleen*

Kees Hermis

Inhoudsopgave

	Voorwoord	
	Gelukkig is het niet gelukt	7
	Inleiding	
	Nu is het moment	9
	Hoe verder?	13
1	Deel 1	15
1	Vergeet je niet te leven; over tijd	15
1.1	Ervaringen met tijd in het dagelijkse leven	15
1.2	Tijdsvragen zijn ook pedagogische vragen	16
1.2.1	Tijd voor leren en ontwikkelen	17
1.2.2	Doel van opvoeding en onderwijs	18
1.3	Natuurervaringen zijn tijdservaringen	21
1.3.1	Alleen dit 'ene' nu	22
1.3.2	De ervaring van 'flow' en hervinden	22
1.3.3	De tijd geven	25
2	Een beetje ruimte worden; over ruimte	27
2.1	Ruimte in het dagelijkse leven	28
2.2	Onze omgang met ruimte is ook een pedagogische omgang	28
2.2.1	Mijn innerlijke 'binnen'wereld en de fysieke 'buiten'wereld	30
2.2.2	Leer- en ontwikkelingsruimte	32
2.3	Natuurervaringen verbinden binnen- en buitenwereld	39
2.3.1	Met heel je hebben en houden	39
2.3.2	Leegte	41
2.3.3	Speelplek	42
2.4	Natuur een groeiruumte voor kinderen	44
2.4.1	Ervaringen in en met natuur ondersteunen het 'groot' groeien van kinderen	44
2.4.2	Het gebruik van natuur als groeiruumte in onderwijs, kinderopvang en zorg	45

	Intermezzo	47
3	Van tijd en ruimte naar natuur & ontwikkeling kind	47
	Drie gedachteschakels	47
Tabel 1	Natuur ondersteunt en stimuleert de ontwikkeling van kinderen	52
2	Deel 2	59
4	Natuur, Ontwikkeling & Kind; het lectoraat	59
4.1	Herdefiniëren van de pedagogische waarde van de ruimte en in het bijzonder van natuur	59
4.1.1	Spelen en de pedagogische waarde van ruimte	59
4.1.2	Het gebruik van natuur als pedagogische ruimte	60
4.1.3	Natuur als speelleeromgeving voor het jonge kind (0-7 jaar)	61
4.2	'Lifelines' voor kinderen	63
4.2.1	Natuur en de ontwikkeling van een eigen zijns-, denk- en handelingskracht	63
4.2.2	Leren: het vermogen je te ontwikkelen	64
4.2.3	Natuur nodigt uit tot integraal leren	65
4.3	Natuur	67
4.3.1	Wildernisnatuur; groots-ver-puur	67
4.3.2	Natuur versus cultuur	68
4.3.3	Natuur en cultuur zijn verweven	68
4.3.4	De nabije natuur; toegankelijk en direct verweven met ons dagelijks leven	69
Tabel 2	Herkennen van natuur in de speelleeromgeving	71
4.4	Focus, doel en speelveld	73
4.4.1	Lectoraat Natuur & Ontwikkeling Kind	73
	Bronnen	75
	Curriculum Vitae	81
	Publicaties	83
	Noten	85

Voorwoord

Gelukkig is het niet gelukt

'Nu is het moment', zo begint mijn inaugurele rede. Twee weken waren volledig vrij gepland en met een beetje door bijten had mijn verhaal met een maand bij de drukker moeten liggen. Dit is echter niet gelukt. Er is ondertussen veel meer tijd verstreken.

'Niet gelukt', vanuit een ervaring van niet lukken, kan makkelijk een gevoel van mislukken ontstaan omdat je niet voldoet aan impliciete verwachtingen en expliciet geformuleerde criteria en normen. Verwachtingen, criteria en normen, het zijn denkkaders. Externe perspectieven waar vanuit de maat wordt genomen. Deze maat staat veelal los van het interne verloop van een proces; de 'eigen' dynamiek en de meerwaarde ervan voor betrokkenen en voor de kwaliteit van het product.

'Niet gelukt', gelukkig is het niet gelukt! Zo kan je het ook ervaren. Het ongeplande heeft dan in positieve zin het proces beïnvloed. En zo ervaar ik het: 'gelukkig is het niet gelukt.' Het ontsnappen aan de 'deadline' heeft ruimte gegeven aan een eigen ritme van denken en schrijven; een golfbeweging. Perioden van schrijven wisselden zich af met perioden van uitdenken en het toetsen van deze gedachten aan lopend onderzoek, onderzoek in voorbereiding en onderwijstaken. De start van de kenniskring in september 2012 met vijf onderzoekers die elk een onderzoek opzetten, en de RAAK PRO-aanvraag 'De 'leer'kracht van Groene Schoolpleinen' (Hovinga 2012) met zes consortium-partners, hebben hier in het bijzonder een betekenisvolle rol in vervuld. De ideeën, theorieën en vragen die we met elkaar bespraken en de discussies die zijn gevoerd, hebben ertoe geleid dat ik de thematiek van de rede en daarmee de doelstellingen van het lectoraat steeds scherper voor ogen kreeg. Deze wisselwerking, tussen enerzijds het denk- en schrijfproces van de rede en anderzijds de overige activiteiten van het lectoraat, heeft de essentie van de relatie van kinderen met natuur blootgelegd. En dit is nadrukkelijk winst.

Er was tijd om met wisselende groepen mensen over de thematiek van de rede te spreken. Hieruit volgden initiatieven om ideeën in activiteiten te concretiseren. Uitproberen, ontdekken en ervaren, indien een proces onder druk staat lukt dit niet.

Druk geeft immers spanning en weerstand, en dit staat creëren en innoveren in de weg. Het denk- en schrijfproces van de rede had echter een open dynamiek. Dit heeft ertoe geleid dat niet alleen de rede is geschreven, maar eveneens aspecten zijn verankerd in projecten en activiteiten. In die zin is er een stevig fundament gelegd waar we -het lectoraat met het Cluster Educatie van Hogeschool Leiden, Veldwerk Nederland en Thomas More Hogeschool- op verder kunnen bouwen.

Ik ben Robert Viëtor, Rene Munsters en Dorothee van Kammen dan ook dankbaar voor de extra tijd die zij mij hebben gegeven en het vertrouwen dat daaruit sprak. Dank ook aan het College van Bestuur van de Hogeschool Leiden voor de mogelijkheid die wordt geboden om samen met anderen invulling te geven aan dit lectoraat.

Manon Ruijters, ik wil jou bedanken voor het meelesen, de kanttekeningen die je hebt geplaatst en de aanvullingen die je hebt gegeven. We zijn er nog niet aan toegekomen om onze ideeën verder te 'matchen', maar wat mij betreft gaan we daar nu snel werk van maken.

In het bijzonder wil ik de kenniskring bedanken. Marian Joven, Jannette Prins, Katja Verschoor, Erwin Groenenberg, Rebekah Tauritz en Elise Peters, jullie zijn met zoveel aanstekelijk plezier en enthousiasme aan het werk gegaan. Ik ervaar het als een geschenk om met jullie, in de beperkte tijd die is gegeven, te werken en waardeer jullie kritische en zorgvuldige houding waarmee jullie de onderzoekstaken hebben opgepakt.

Ook wil ik Ingrid Walters bedanken. Ingrid, jij zorgt er steeds weer voor dat ik door de bomen toch het bos blijf zien. Je neemt mij veel werk uithanden en brengt op tijd de praktische kant van de zaak in beeld.

Tussen werk en thuis is daar altijd mijn zus Jutka Hovinga, zo dierbaar.

Ik draag deze rede op aan mijn leraren. Als ik terug kijk door de jaren, dan zijn er heel veel mensen met mij het pad van leren en ontwikkelen gegaan. Op cruciale momenten heb ik een steuntje of juist een flinke duw gekregen. Twee leraren wil ik in het bijzonder noemen. Marjan Margadant-van Arcken, ik wil jou bedanken voor jouw leraarschap. Als geen ander heb jij geweten hoe mij te begeleiden in het leren en ontwikkelen van mijn vak. Ook wil ik Marco Broos noemen omdat jij Marco, mijn levensleraar bent.

Inleiding

Nu is het moment

Nu is het moment voor het schrijven van mijn inaugurele rede ter aanvaarding van het lectoraat Natuur & Ontwikkeling Kind. Ik ben ingelezen. Ik heb mijn hoofd 'vrij' gemaakt door een aantal weken niet veel meer te doen dan turen over zee. Weer thuis, nog in vakantiekloffie naar de supermarkt, ervaar ik de ruimte die de vakantietijd geeft. Vrolijk word ik gegroet in plaats van strak voorbij gelopen. Een praatje wordt opgezocht in plaats van 'zie je'. En ik voel zachtheid in plaats van ergernis als ik even niet verder kan omdat een vrouw met haar kar de doorgang blokkeert besluiteloos over zoveel soorten thee.

En nu is dan het moment. De komende 2 weken zijn vrijwel vrij gepland. Even doorbijten en het ligt over een maand bij de drukker. Moet lukken.

Ik voel weerstand. Gelukkig kunnen we stempelen 'het is vast faalangst'. Verklaringen liggen onder handbereik, 'de druk van de 'deadline' is te groot.' Ik zou het kunnen laten toetsen en een faalangst-training volgen, zodat ik pas in het tijdsbeeld. Ik doe dit echter niet.

Een veelzeggend woord trouwens 'deadline', een dode lijn. Wie wilt zich daar op begeven? Wie kan zich daar manifesteren? Wiens hart ligt daar?

En doen deze vragen er hier eigenlijk wel toe? Passen deze vragen bij een lectoraat gericht op onderzoek naar de betekenis en het belang van natuur voor de ontwikkeling van kinderen? Of horen deze vragen nog bij mijn vakantiestemming waarin je door de fysieke ruimte en innerlijke leegte jezelf opeens terugvindt bij wezensvragen en hartenwensen?

Op het gevaar af een deel van jullie onderweg kwijt te raken, wil ik met het verhaal dat ik vandaag vertel, aangeven dat deze vragen binnen dit lectoraat er zeer zeker toe doen. Sterker nog: het lectoraat Natuur & Ontwikkeling Kind is er *omdat* in de samenleving voelbaar wordt dat deze vragen van belang zijn.

Toen ik eind jaren 90 kennismakte met het werkveld van Natuur- & Milieu-Educatie waren de grote thema's: biodiversiteit, milieuvervuiling en duurzame ontwikkeling. Als ik toentertijd in een gesprek weleens voorzichtig begon over de pedagogische waarde van natuur voor kinderen, werd ik glazig aangekeken. Nu is kind & natuur een hype en is natuur & spiritualiteit in. In kranten, tijdschriften en op de televisie kom je beide thema's met de regelmaat van de klok tegen.

In de supermarkt kun je vrolijke tuinhandschoentjes kopen met een 'all in-pakketje' voor eigen tomaatjes in de sla. Er zijn natuurcoaches die de natuur als spiegel gebruiken voor het persoonlijke en professionele ontwikkelingsproces van hun cliënten.



'Op de dag dat NRC-Handelsblad een top 50 publiceert met buitendingen die je voor je twaalfde moet hebben gedaan en ons (opnieuw want dit gebeurt deze zomer wekelijks) informeert over een bijzondere buitenruimte, een huifkar (NRC LUX 18 augustus 2012 Terug naar de buitenlol & Buitenkijken), staat in de Volkskrant (Intermezzo, p. 19) een reportage over de relatie tussen bomen(liefhebbers) en religie. In ditzelfde katern (p.2) een fotocollage van 'de ultieme vakantiefoto: zon + water + kind = geluk', en dan in het bijzonder: 'Zon aan de hemel, uitnodigende zee, kind op de grens tussen droog en nat, gebiologeerd door dat immense mysterie dat voor hem ligt.'

Er is een initiatief 'Ieder kind heeft recht op natuur'² gericht op nationale en internationale erkenning en uiteindelijk een opname van dit recht in het Kinderrechtenverdrag. Er is een post-HBO cursus 'De natuur als leerschool'³ ter ondersteuning van de begeleiding van wat wij zorgleerlingen noemen in het onderwijs. En er is dan ook het lectoraat Natuur & Ontwikkeling Kind.

Wat is er in de afgelopen 15 jaar veranderd dat bovenstaande initiatieven er nu zijn, een weg vinden en worden gehonoreerd? Om een antwoord op deze vraag te formuleren neem ik jullie in het eerste deel van deze rede mee langs twee grote thema's, namelijk tijd en ruimte. Want in essentie is het onze huidige omgang met tijd en ruimte die maakt dat er aandacht is voor de betekenis en het belang van natuur voor de gezondheid, het welzijn en welbevinden van mensen en in het bijzonder voor de ontwikkeling van kinderen. Deze aandacht is een tegenkracht; een beweging die nu nog tegen de stroom in gaat.

Want, als je om je heen kijkt, op straat, op school, op je werk en thuis, ervaar je in de omgang met elkaar en met de dingen van de dag, dat we leven alsof we geen tijd meer hebben. Agenda's zijn overvol, roosters van scholen zitten potdicht. We spoeden ons door de dag van 'deadline' naar 'deadline'. En van jongsaf aan nemen we de kinderen mee. Leren lopen, leren spreken, leren lezen alles binnen de 'deadline'; een gestelde norm voor kinderlijke ontwikkeling.

We leven in een tijd waarin dynamiek hoog in het vaandel staat. We hebben flexplekken. We multitasken. We zijn hier en straks daar, en altijd bereikbaar. De ruimten waar we ons bevinden zijn multifunctioneel. Boodschappen doen, koffie drinken en tekenfilms kijken in de supermarkt. Ontspannen en werken in het restaurant. En school is ook een naschoolse opvang, heeft 's avonds een buurthuisfunctie, er worden danslessen gegeven. Alles uiterst efficiënt, maar tegen welke prijs? De consequenties van dit jagen door tijd en ruimte worden steeds meer voelbaar. We zijn moe. We hebben last van stress. We raken opgebrand. We leven met verrassend veel aan ons hoofd. We zijn al 'vol' voordat de dag begint; ook kinderen. Hoe dan je te openen voor leren en ontwikkelen, voor willen, kunnen en creëren?

We zien mensen afhaken. Inmiddels heeft ruim één op de acht werknemers 'burn out' klachten (CBS 2012). En steeds meer kinderen willen en/of kunnen niet langer mee in de voor hun uitgezette ontwikkelingslijnen. Het is op deze dode punten waar mensen niet meer weten hoe nu verder, dat de verbinding met natuur opnieuw wordt gemaakt. Ervaringen in en met natuur, zoals op zorgboerderijen, in tuintherapie en tijdens natuurcoachingstrajecten, om te herstellen, te hervinden en een nieuwe stap te maken.

Vanuit dit zorgperspectief is de aandacht voor de betekenis en het belang van natuur voor de gezondheid, het welzijn en welbevinden van mensen en in het bijzonder voor de ontwikkeling van kinderen, de samenleving ingestroomd. Het is nog een stroom die ingaat tegen wat we gewoon vinden en verwachten. Tijd om in en met natuur te zijn, bewaren we immers voor de niches van ons programma; de zondagmiddag, de vakantie, een schooluitje. Het is een 'surplus', en dan nog één van de vele mogelijkheden. Terwijl we ondertussen weten dat mensen die in een groene woonomgeving wonen zich niet alleen gezonder voelen, maar ook gezonder zijn (Maas 2009; De Vries et al. 2003). We leven er graag. We functioneren er beter. Het verbetert onze levenskwaliteit. Het is zichtbaar. Niet alleen op grond van onderzoek, maar ook in de huizenprijzen.

In en met natuur zijn betekent in een bepaalde omgeving zijn met een eigen dynamiek. Natuur heeft een eigen tijd en ruimte, en mijn stelling is dat we deze eigenheid van natuur als zo rustgevend, voedend en inspirerend kunnen ervaren omdat we dit -deze specifieke vorm van zijn en ervaren-, in de omgang met elkaar en de dingen van alle dag, zijn kwijtgeraakt. Daarmee zijn we een bepaalde levenskwaliteit kwijtgeraakt en verliezen grote groepen mensen het willen en kunnen, waardoor zij in zorgtrajecten terecht komen.

De kosten van de zorg groeien nog altijd en met het maatschappelijk debat over de vraag hoe hiermee om te gaan, zie je ruimte ontstaan voor fundamentele vragen met betrekking tot leven, levenskwaliteit, levensverwachting, levensverlenging en daarmee ook levenseinde.⁴

Ook in het onderwijs zijn kosten rondom zorgleerlingen een belangrijk aandachtspunt. In reactie op de in 2011 voorgestelde bezuinigingen door minister Van Bijsterveld op passend onderwijs, hoor je de onderwijswereld wel protesteren, maar blijft een inhoudelijk debat over fundamentele vragen uit. De onderwijswereld raast verder met steeds meer toetsen, prestatienormen en remediërende trajecten, en met steeds meer kinderen die ervaren dat zij de gestelde normen niet halen (Gray 2011; Goorhuis-Brouwer 2010). Welke ervaringen met weten, willen en kunnen, geven we deze kinderen mee? Hoe zit het met hun zelfvertrouwen? En welke perspectieven bieden we deze kinderen als het gaat om leren 'betekenisvol' te handelen? Zijn deze kinderen straks in staat om op een gezonde wijze -en dat wil zeggen met oog voor levenskwaliteit- inhoud te geven aan het persoonlijke en maatschappelijke leven? Door de thematiek van het lectoraat -de betekenis en het belang van natuur voor de ontwikkeling van kinderen- te verbinden aan onze huidige omgang met tijd en ruimte, wil ik een voorzet geven voor een discussie over deze vragen.

Over de 'deadlines' die wij kinderen voortdurend stellen en het tegenwicht dat natuur kinderen hierin biedt. Het is niet voor niks dat het merendeel van de kinderen graag in en met natuur is (Gray 2011; Stanley 2010). Het is een vrijplaats voor allerlei soorten activiteiten en ervaringen die kinderen elders niet meer vinden.

Met het onderzoek dat ik binnen het lectoraat in gang wil zetten, beoog ik dat natuur niet langer een vrijplaats is -een tegenkracht in de sneltreinvaart van het dagelijkse leven-, maar dat de kwaliteiten die natuur kinderen biedt een vanzelfsprekende plek gaan krijgen in kinderlevens. De verandering die dit vraagt in onderwijs, kinderopvang en zorg, biedt naar mijn mening een kans om het denken in het stellen van 'deadlines' te bewegen in de richting van het bieden van 'lifelines'. Handvatten voor kinderen om invulling te leren geven aan levenskwaliteit, zodat zij niet alleen in de vakantietijd, maar ook in het gewone dagelijkse leven stil weten te staan bij zijn en ervaren.

Hoe verder?



Nu de toon is gezet, is de vraag wat verder te verwachten. Zoals gezegd neem ik jullie in het eerste deel mee langs de thema's tijd en ruimte. Ik doe dit schetsmatig. Ik beschrijf een aantal reflecties die van belang zijn als het gaat om: de thematiek 'natuur & ontwikkeling kind', en het doel van dit lectoraat om de relatie van kinderen met natuur nader te duiden en een beweging in gang te brengen in onderwijs, zorg en kinderopvang waarmee natuur een nadrukkelijker plaats kan krijgen in kinderlevens.

Na deel 1 volgt een intermezzo. In drie gedachteschakels maak ik helder hoe de huidige omgang met tijd en ruimte is verbonden aan de thematiek van het lectoraat. Inzicht in deze gedachtegang is nodig om de focus, doelen en het kader van het lectoraat te begrijpen. Deze beschrijf ik vervolgens in deel 2, waarbij ik eerst nader in ga op: de pedagogische waarde van de ruimte; spel; natuur als speelleeromgeving; 'lifelines', en het begrip natuur. In hoofdstuk 4 geef ik tevens voorbeelden van onderzoek (in voorbereiding) van de kenniskring van het lectoraat.⁵ Zo wordt hopelijk duidelijk waar de uitwerking van mijn visie in de praktijk toe kan leiden.



Deel 1

Vergeet je niet te leven? - Over tijd

1.1 Ervaringen met tijd in het dagelijkse leven

De dag is al vol

De agenda is ingevuld.

De plannen liggen klaar.

De 'to do'-lijstjes zijn geformuleerd.

Met 'time management' regelen we de klus.

De dag is voorbij als de lijstjes zijn afgewerkt.

'Quality time'

We reserveren tijd voor het 'surplus':

- Een moment voor jezelf;
- Een 'verbindend' moment met het gezin;
- Open uren in het lesrooster die 'vrij' mogen worden ingevuld;
- Een beperkt aantal uren buiten het formele schoolterrein;
- Een teambuildingsactiviteit.

We hebben er een speciaal woord voor 'quality time'.

We controleren de tijd

die nodig is om:

- te gaan rollen, staan, kruipen en lopen;
- te gaan spreken, lezen en schrijven;
- kinderen buiten te laten spelen (schoenen veteren, jassen dicht);
- te onderzoeken of het kwaad kan dat kinderen minder buiten zijn.

De tijd is niet bij te benen

msn, sms, whatsapp, pingen en twitteren

het ene nog niet onder de knie en het andere is alweer daar

DSM IV, DSM V

Systemen, structuren en formats

het leven wordt geprotocoliseerd,

en vervolgens voortdurend herzien.

We hebben geen tijd over

voor de zoete inval

een spontane ontmoeting

om er de tijd aan te geven.

1.2 Tijdsragen zijn ook pedagogische vragen

De vraag is wat deze dagelijkse ervaringen teweeg brengen met ons en meer in het algemeen met de samenleving en hoe dit te beoordelen. Hermesen (2009; p.16)⁶ stelt dat 'met de invoering van de Greenwich tijd de globalisering een aanvang nam en de mens werd losgekoppeld van zijn eigen, lokale en natuurlijke tijdsritme. De industrialisering van de samenleving en de daarbij behorende introductie van fabrieksfluiten en prikklokken versterkten die tendens. In plaats van in zekere harmonie met de klok te leven, werd de mens voortaan geleefd door de klok.' Werd eerst alleen de arbeidstijd, nu is alle tijd volledig gevuld, ook de zogenaamde vrije tijd. 'Het is niet overdreven te stellen dat de economie de tijd regeert en daarmee ook ieders persoonlijke tijdservaring' (ibid., p.18). Hermesen (p.18 e.v.) onderzoekt vervolgens welke ervaring naar de achtergrond wordt gedrongen en komt tot de conclusie dat dit de ervaring is dat we de tijd aan ons zelf hebben. Ze voert vervolgens een pleidooi om rust, nietsdoen, verveling én bezinning weer op de politieke agenda te zetten. Ze doet dit als volgt: 'We zijn al met al behoorlijk ver verwijderd geraakt van de klassieke filosofische gedachte dat rust en nietsdoen de grondslagen zijn van een beschaving. Niet voor niets stamt het woord 'school' af van het Griekse woord 'scholè', dat rust en vrije tijd betekent. Pas in rusttoestand, in het interval tussen twee handelingen, kunnen we tot bezinning en reflectie komen. Pas als we niets doen, opent zich de ruimte van het denken en van de creativiteit, verschijnselen die zich door geen vooropgesteld doel of economisch nut laten sturen of opjagen.'

Sinds Plato en Aristoteles () gelden rust en nietsdoen als de voorwaarden van cultuur en beschaving. De belangrijkste taak van een democratisch staatsman was volgens de Griekse filosofen dan ook juist die rust te bevorderen. Daartegenover staat de tiran die zijn macht wil vergroten door het volk continu bezig, dat wil zeggen rusteloos en niet nadenkend te houden.'

Vanuit de thematiek van het lectoraat is Hermensens gedachtegang om twee redenen interessant.

1.2.1 Tijd voor leren en ontwikkelen

Zij legt immers een verbinding tussen onze huidige omgang met de tijd -leven alsof we geen tijd meer hebben-, wat daarmee verloren gaat -rust, nietsdoen, verveling en bezinning-, en consequenties die dit heeft voor onze menselijke mogelijkheden als denken en creativiteit. Deze menselijke mogelijkheden tot reflectie en creatie zijn direct gerelateerd aan leren en ontwikkelen. En we weten -in de eerste plaats op grond van eigen ervaringen- dat een bepaalde innerlijke ruimte nodig is om 'iets' in je op te nemen, een nieuwe vaardigheid te verwerven of tot een ingenieuze oplossing te komen voor een bepaald probleem. Het heeft dan ook geen enkele zin je voor te bereiden op een examen, terwijl al je aandacht uitgaat naar een zieke dierbare. En als we 'vast' zitten en niet verder komen, zeggen we tegen elkaar: 'laat het los' of 'slaap er een nachtje over.' Door het de tijd te geven ontstaat er ruimte om er anders naar te kunnen kijken en een volgende stap te zetten.

Voor kinderen geldt dit ook, alleen benaderen we dit anders omdat we voor kinderen zo nadrukkelijk voor ogen hebben hoe zij zich in de tijd dienen te ontwikkelen. Zo verwachten we op een bepaalde leeftijd een bepaalde schoolrijpheid en op een andere leeftijd bepaalde schoolprestaties. Vervolgens onderzoeken we welke factoren verschillen in rijpheid en prestaties kunnen verklaren en vinden '() een belangrijk verband tussen sociaal-emotionele factoren en schoolrijpheid en -succes, waarbij er zelfs een oorzakelijk verband wordt geopperd in longitudinaal onderzoek (e.g., Raver, 2004). Wanneer de sociaal-emotionele ontwikkeling niet voorspoedig verloopt (het kind kan bijvoorbeeld niet goed overweg met medeleerlingen, of kan negatieve emoties, zoals boosheid niet goed reguleren) kan dit schoolrijpheid en -succes in de weg staan. Dit verband wordt door vele studies ondersteund (') (Schenk 2012, p16).

Met andere woorden: de ervaren boosheid, onzekerheid of spanning is zo aanwezig dat het kind geen ruimte over heeft om zich op schoolse taken te concentreren, en zich in het verwachte tempo te ontwikkelen. En hoe gaan we hier vervolgens grosso modo mee om? In plaats van het kind tijd te geven, te ontfofocussen, zoomen we in met allerlei interventieprogramma's om alsnog de gestelde normen te halen.

Het voert te ver om op deze plaats een zorgvuldige analyse te maken van de kwaliteit van deze interventieprogramma's, zoals op het gebied van voor- en vroegschoolse educatie en remediërende trajecten in het onderwijs. Een gegeven is wel dat er discussie wordt gevoerd over de kwaliteit en daarmee de waarde van deze trajecten (Berkhout 2012; e.g. Goorhuis-Brouwer 2011; de Haan et al. 2011; Meijer 2004, 2006). Verder, zo stelt Goorhuis-Brouwer (2010) neemt 'het aantal kinderen met gedragsproblemen hand over hand toe. De scholen voor speciaal basisonderwijs zitten voller dan ooit, maar niemand vraagt zich af of dat misschien ook iets te maken heeft met ons onderwijssysteem'.

Tegelijkertijd zie je in de beperkte niche die het onderwijssysteem open laat, initiatieven ontstaan in een hele andere omgeving en tijdsorde dan die van de (voor)school. Te denken valt bijvoorbeeld aan zorgboerderijen, boederijscholen, technasia of technisch colleges, maar ook een initiatief van een beeldhouwer (Volkskrant 01-02-2012) die probleemjongeren weer in beweging krijgt door ze mee te laten werken in zijn atelier. En dit laatste -het weer in beweging krijgen- is niet alleen een herkenbaar aspect voor betrokkenen bij deze projecten (Schuler 2010), maar vanuit pedagogisch perspectief ook fundamenteel. Opvoeding en onderwijs zijn immers in essentie gericht op de ontwikkeling van kinderen. Indien grote groepen kinderen niet langer vanzelfsprekend tot ontwikkeling komen binnen het huidige onderwijs- en opvoedingssysteem, dan is ten eerste met Goorhuis-Brouwer de vraag gerechtvaardigd in hoeverre het systeem wel functioneert. Ten tweede verdienen deze andere leef- leeromgevingen, die kinderen wel het plezier en vertrouwen geven om te leren en zich te ontwikkelen, onze volwaardige aandacht in onderzoek en in onderwijs, opvang en zorg.

1.2.2 Doel van opvoeding en onderwijs

Het doel van opvoeding en onderwijs is altijd tweeledig. Er is een kind- en een maatschappelijk belang. Litt (1967) stelt in *Führen oder Wachsen lassen* dat het kind niet mag worden opgeofferd aan een dwingend maatschappelijk perspectief, maar evengoed dat opvoeding en onderwijs verder reiken dan de individuele wensen en behoeften van een kind. 'Opvoeding dient zich te richten op de toenemende zelfstandigheid en op de eigen, persoonlijke verantwoordelijkheid van opvoedelingen voor hun denken en doen, hun handel en wandel' (Meijer, 1992 p.55). In dit citaat van Meijer tref je beide, het kind- en het maatschappelijk perspectief, aan. Niet elk kind ontwikkelt op een vergelijkbare wijze zijn of haar zelfstandigheid en verantwoordelijkheidsgevoel. Als opvoeder houd je rekening met de geaardheid en mogelijkheden van een kind, en draag je zorg voor de kwaliteiten van het kinderleven op het moment zelf.

Tegelijkertijd leert een kind zelfstandig te zijn, te denken en te doen binnen een bepaalde fysieke omgeving en culturele context. Het ervaart dat hij/zij waardering ontvangt, maar ook ter verantwoording kan worden geroepen voor aspecten die binnen deze leefgemeenschap als waardevol -als levenskwaliteiten- worden beschouwd. Zo leren we kinderen dat een helpende hand wordt gewaardeerd, maar dat niet wordt geaccepteerd met geweld of chantage je zin door te drijven. Met het oog op opvoeding en onderwijs zijn dan ook die aspecten het overdragen waard, waarmee kinderen leren onder eigen verantwoordelijkheid zelfstandig te functioneren binnen de leefgemeenschap waarin zij opgroeien.

De Nederlandse samenleving noemen we open, vrij, democratisch en cultureel heterogeen. Bepaalde hieruit voortvloeiende waarden, zoals vrijheid van meningsuiting en een gelijke behandeling van gelijke gevallen, los van bijvoorbeeld godsdienst, levensovertuiging, ras en geslacht, staan hoog in het vaandel. Vanuit dit perspectief verwacht je dat binnen opvoeding en onderwijs die aspecten worden overgedragen die kinderen voorbereiden op een zelfstandige deelname aan deze pluriforme samenleving en kinderen leren overeenkomstig de daarbij behorende waarden te handelen.

Leven in een pluriforme samenleving vooronderstelt interactie en 'interactie veronderstelt op haar beurt de blijvende menselijke mogelijkheid tot leren en de daarmee gegeven openheid' (ibid. p.100). Voor opvoeding en onderwijs betekent dit dat ieder kind wordt aangesproken op zijn menselijke mogelijkheden om te leren, te reflecteren, creatief te zijn en daarmee te vernieuwen en te veranderen (ibid. p.101; Hermesen 2009; Hovinga 2007). En het is precies op dit punt dat Hermesen (2009) de verbinding legt met onze huidige omgang met de tijd. Omdat we leven alsof we geen tijd hebben en alle tijd is ingevuld -functioneel benut-, is er geen ruimte voor niks doen, verveling of het eigen spel van kinderen. Aspecten die voorwaardelijk zijn aan denken en creativiteit, aan leren en ontwikkelen, en aan veranderen en vernieuwen. Illustratief voor dit gegeven is de discussie over de vroeg- en voorschoolse educatie en de druk op het basisonderwijs om van meetaf aan de geletterdheid en gecijferdheid te bevorderen. Resultierend in een tendens om zo vroeg mogelijk met schools leren te beginnen, waardoor de tijd die wordt besteed aan vrije spelactiviteiten afneemt (Berkhout 2012, p.135). Illustratief is vervolgens ook de aandacht in onderzoek voor het belang van spel voor (de ontwikkeling van) kinderen (Van der Aalsvoort 2011; Bayens 2011; Berkhout 2012). Op een gefundeerde wijze wordt beoogd tijd voor 'doelloze' spelactiviteiten opnieuw in kinderlevens een plek te geven, omdat we intuïtief de waarden hiervan weten en willen waarborgen.

Terug naar de buitenlol



Bijna duizend lezers reageerden op een oproep in NRC-Handelsblad om een Top 5 in te sturen met buitendingen die je voor je twaalfde gedaan moet hebben. In LUX (18 en 19 augustus 2012 'Terug naar de buitenlol') is vervolgens een Top 50 samengesteld voor de binnenzitgeneratie. Naast de samenstelling van de lijst is een analyse gemaakt van de ingezonden lijstjes en de daarbij gegeven toelichtingen. Daaruit blijkt dat:

- *Van jong tot oud heeft gereageerd op de oproep.*
- *Het belang van 'vrij' spelen met de buitenwereld vanzelfsprekend wordt erkend.*
- *Eén van de favoriete sleutelbegrippen in dit kader verveling is. 'Want rondhangen en jezelf vervelen -en dus niet op je mobieltje turen of dvd's kijken- leidden vaak tot mooie initiatieven.'*
- *Er een gedeelde zorg is om het feit dat hier steeds minder tijd en ruimte voor is.*

Onderzoek waarin het leren en ontwikkelen van kinderen in productietermen wordt beschreven (na zoveel levensweken 'lachen'; na zoveel levensmaanden 'rollen'; na zoveel leesonderwijsmaanden 'AVI 2-leesniveau'), handelen binnen het kader van de schaarste aan tijd. Binnen een dergelijk kader wordt de ontwikkeling van kinderen, zwart-wit gezegd, een activiteitenplan. De activiteiten die kinderen onder de knie moeten krijgen (zoals doorslapen, zindelijkheid, praten, lezen, tafels uit het hoofd kennen, Engels verwerven) zijn 'ingeroosterd' en kunnen worden afgevinkt in groeiboeken en leerlingvolgsystemen. Met een diploma op zak is onze opvoedings- en onderwijstaak ten einde. Het kind kan gaan werken.

Onze pedagogische taak is echter breder. Het gaat erom dat we kinderen voorbereiden op een zelfstandige deelname aan onze pluriforme samenleving, waarbij kinderen niet alleen inhoud weten te geven aan levenskwaliteiten, maar ook verantwoordelijkheid weten te dragen voor wat ze hierin doen en laten. Een zelfstandige deelname veronderstelt een eigen zijns-, denk- en handelingskracht. En juist voor het ontdekken van, experimenteren met en verantwoorden van deze eigen kracht is geen tijd over. Op grond van dit pedagogisch inzicht dienen we onze concrete opvoedings- en onderwijsdoelen te herzien. We moeten kinderen de tijd durven teruggeven voor 'eigen' activiteiten. Speelleeromgevingen die kinderen deze mogelijkheden bieden dienen een volwaardige plek te krijgen in opvoeding en onderwijs.

1.3 Natuurervaringen zijn tijdservaringen

En het gaat almaar nog niet over natuur, althans zo lijkt het. Want in de inleiding stelde ik dat 'natuur & kind' en 'natuur & spiritualiteit' een hype zijn juist vanwege onze huidige omgang met tijd en ruimte. Want, zo gaf ik aan, in essentie is het onze huidige omgang met tijd en ruimte die maakt dat er aandacht is voor de betekenis en het belang van natuur voor de gezondheid, het welzijn en welbevinden van mensen en in het bijzonder voor de ontwikkeling van kinderen. Deze aandacht formuleerde ik als een tegenkracht. Een beweging die tegen de stroom in gaat van 'leven alsof we geen tijd hebben'. En deze beweging kan zich juist in relatie tot natuur manifesteren omdat natuur een eigen dynamiek heeft. Dit ervaar je als je in en met natuur bent. Je ervaart een specifieke vorm van zijn en ervaren die je in de dagelijkse omgang met elkaar en met de dingen van de dag bent kwijtgeraakt. Wat zijn we dan kwijtgeraakt? Ik wil het met een aantal voorbeelden illustreren.

1.3.1 Alleen dit 'ene' nu

Iedereen die met een ezel wandelt -en vooral een jonge ezel-, weet het. Op het moment dat je denkt het onder de knie te hebben -jij zo samen met deze ezel-, en je aandacht afdwaalt. Je misschien zelfs besluit om toch nog even dat telefoontje te plegen. Op dat moment vindt de ezel het tijd voor iets anders. Hij vertraagt het tempo om te eten en staat uiteindelijk stil.

Wandelen met onze hond is een vergelijkbaar verhaal. Als ik tussen de bedrijven door, en met mijn hoofd vol met de dingen die ik straks nog heb te doen, de hond uitlaat doet hij zijn eigen ding. Reuze irritant, want daar heb ik natuurlijk juist geen tijd voor.

Natuurervaringen zijn tegelijkertijd tijdservaringen. In dit voorbeeld het hebben van focus, één ding tegelijk. Alleen dit ene nu. Dit is in groot contrast met hoe we ons dagelijks leven organiseren, want we doen niet alleen meerdere dingen tegelijkertijd. We bakenen tevens op voorhand het 'nu' af. Omdat we ons bewust zijn van wat straks komt, is het 'nu' ook gevuld met straks. Met andere woorden: niet meer helemaal dit ene nu. Er zijn een heleboel vormen van in en met natuur zijn die mensen bewust opzoeken, waarin je hoe dan ook in het 'nu' moet zijn omdat je leven ervan afhangt.

1.3.2 De ervaring van 'flow' en hervinden

Wanneer het je lukt om je over te geven aan het 'nu', aan het wandelen met de hond of het lopen met de ezel, dan kan er een ervaring ontstaan dat je je in het moment verliest. Dat je in een 'flow' geraakt en niet langer erg hebt in de tijd. 'We lijken de tijd te vergeten, of liever gezegd, we zijn voor even aan het regime van de kloktijd ontsnapt, en komen terecht in een andere tijd, die niet gestoeld is op afspraken die buiten ons om zijn vastgelegd. Deze tijd bevalt eigenlijk beter dan de strenge chronometer die we gewend zijn om onze pols te dragen, want hij jaagt niet op, maar lijkt eerder verkwikkend te werken. Volgens de Franse filosoof Henri Bergson (1859-1941) ervaren we tijdens die in de moderne samenleving steeds zeldzamer wordende uren een tijd die hij de 'werkelijke' of de 'reële tijd' noemde. Deze tijd is meer in harmonie met ons zelf en met de fysieke wereld om ons heen en wordt door Bergson gekarakteriseerd als duur, de tijd als duur' (Hermesen 2009, p.39 ev.). Bergson noemt dit de werkelijke tijd omdat deze aansluit bij hoe wij de tijd innerlijk beleven; ononderbroken, heterogeen en dynamisch. Hij legt een verband tussen deze tijdservaring en het procesmatige karakter van leven; open, stuwend, permanent in wording. Het is deze tijdservaring die verbonden is aan creativiteit en verandering. En het is tevens deze tijdservaring die verbonden is met ons 'diepere' -het wel ervaarbare, maar moeilijk benoembare en verklaarbare- zelf. Een zelf dat eveneens voortdurend verandert, altijd wordend is (ibid., p.39-66).

Omdat we meer met de kloktijd dan met deze innerlijke tijdservaring leven, raken we volgens Bergson van onszelf en de wereld vervreemd. We leven meer buiten dan in onszelf. De ogenblikken waarop we ons zelf hervinden zijn zeldzaam (ibid., p.45).⁷

Natuurervaringen zijn verbonden met de door Bergson beschreven innerlijke tijdservaring, de tijd als duur. Inherent aan natuur is het ononderbroken, dynamische en permanent in wording zijnde karakter. Op 21 september is het geen herfst, want al veel eerder en later hangt 'herfst in de lucht'. En als dan alle bladeren van de bomen zijn gewaaid, is voor wie goed waarneemt de lente al aanwezig. In en met natuur ervaren we de levenscyclus, wedergeboorte en dood, en dat is ook een religieus element. Deze spirituele dimensie is voor veel mensen aan natuur verbonden. Niet alleen nu, in deze tijd, maar sinds mensenheugenis.



Goddelijke bomen⁸

'Eigenlijk wordt het goddelijke al in bomen waargenomen zolang je mensen hebt. Bomen zijn in de grond geworteld en reiken met hun kruin tot in de lucht, ze staan voor het contact tussen hemel en aarde, tussen mens en het hogere. Bomen kunnen eeuwenoud worden en de onsterfelijkheid gaan symboliseren. En er is de levenscyclus die in het blad zichtbaar is, dood in de winter, nieuw leven in de lente. Wedergeboorte, dat is ook een religieus element.'

Spirituele ervaringen in en met natuur zijn direct verbonden met de diepere lagen in ons zelf, met het onbenoembare en onverklaarbare, met het zinzoekende en zingevende. In die zin brengen natuurervaringen ons hiermee in verbinding. Om met Bergson te spreken, brengen natuurervaringen ons meer in ons zelf. We ervaren het als hervinden. We staan niet langer uit naar de buitenwereld om te reageren op alles wat op ons af komt, maar vinden rust in ons zelf. Een rust die hernieuwde energie geeft om iets op te pakken, te ontwikkelen, te creëren.



Een huifkar®

'Ik ben verknocht aan de stad, maar toch wilde ik heel graag iets hebben waar ik tot rust kan komen en werken. () En toen kwam dit Pipo-hutje voorbij. () Ik was meteen verkocht. Ik doe er precies een uur over om van mijn huis naar hier te fietsen. Je hoort hier alleen de vogels en de kikkers. () Er zijn mensen die mij alleen op hakken kennen. Maar ik ben ook echt een buitenmens. Om het hutje ligt zeker 100m² tuin, voornamelijk gras, maar ook planten, bloemen, onkruid en een pruimenboom. En op hakken kun je ook uitstekend tuinieren. Hier rondom lopen paarden in de wei. En () heeft een bootje waarmee we de slootjes op kunnen. Maar net zo vaak ga ik binnen zitten met mijn laptop. Dat ik blijkbaar helemaal hierheen moet om totale rust te vinden, vind ik wel melig van mezelf.'

Natuurervaringen zijn ook 'flow'ervaringen, momenten dat je buiten de tijd lijkt te leven omdat je de verbinding met de kloktijd bent kwijtgeraakt. Strandervaringen, zeilervaringen, je hebt geen idee hoeveel tijd is verstreken en als je dan hoort hoe laat het is, ben je verrast dat het 'al' zo laat is. De tijd lijkt voorbij gevlogen.

Spelen in en met natuur brengt kinderen in een ervaring van 'flow and going-on-being' Chawla (2010). Het is één van de redenen waarom kinderen graag in en met natuur zijn en spelen. 'What children find in the natural world rewards their initiatives and encourages their continuing engagement, for nature is particularly rich in responsive affordances. It provides all the conditions for events that hold children's attention. Children see immediate, reinforcing effects of their actions, which simultaneously show them how the world works and their own capabilities' (Chawla 2007, p.153).

In en met natuur zijn geeft kinderen de mogelijkheid om volledig in hun spel op te gaan. Het brengt de ervaring van gerichte aandacht en volledige concentratie op zowel aspecten in de omgeving als op zichzelf. Een natuurrijke omgeving nodigt kinderen hier in het bijzonder toe uit en '() supports a child's sense of self, allowing children to recognise their independence alongside an interdependence and connectedness with their ecological worlds' (Lester 2006, p.4).

Het is op dit punt dat de thema's tijd en ruimte samen komen. In het komende hoofdstuk ga ik op het aspect ruimte nader in; waarom juist natuur kinderen brengt in volledige aandacht en de kloktijd wordt vergeten.

1.3.3 De tijd geven

In een tijd waarin we alles willen en veel kunnen regelen, ervaren we aan de natuur wat overgave is aan een 'eigen', en dat wil zeggen: niet aan de kloktijd gerelateerd, ritme. Zo ontregelen sneeuw, ijs, storm en onweer vrij eenvoudig de dagen van mensen die zich in het (trein)verkeer begeven. Je kunt niet anders dan je tempo aanpassen en minder dingen doen of de dingen anders doen dan je van plan was. Het weer houdt zich ook niet aan de vakantietijd; wegregenen op de camping en in de bloedhitte weer naar school. We hebben het ermee te doen.

Natuur laat zich niet dwingen naar de wijzers van de klok. Aan de plantenwereld kunnen we dit ervaren. De aardbeien in de tuin zijn niet eerder rijp omdat je een 'deadline' stelt. Het enige dat je kan doen is zorgen en wachten; je overgeven aan het proces dat zich voltrekt.

In de gegeven voorbeelden is opnieuw zichtbaar dat natuurervaringen eveneens tijdservaringen zijn. Hier gaat het om de ervaring van een 'innerlijk' of 'eigen' ritme, een tijdsverloop dat past bij een bepaald proces of systeem. Deze tijdservaring wijst ons erop dat ondanks onze wil het leven langs één bepaalde tijdsordening te organiseren -de kloktijd-, dit niet zondermeer werkt. En natuurlijk weten we dit. Maar ondanks dit weten proberen we toch de kloktijd af te dwingen en allerlei processen (zoals de ontwikkeling van kinderen, een innovatie binnen een organisatie of het schrijven van een rede) te conformeren naar deze structuur. Indien we een 'innerlijk' ritme forceren om in de pas te lopen met de kloktijd ontstaat spanning en weerstand. Spanningen en weerstanden staan leren en ontwikkelen in de weg. Indien we in staat zijn om meer het 'eigen' ritme van een proces te volgen dan blijft de dynamiek open en meer ontspannen. In die zin houden ervaringen met het 'innerlijke' ritme van natuur ons bij de les. In een tijd waarin we alles willen en veel kunnen regelen, ervaren we aan en met natuur dat aspecten in ons dagelijks leven een 'eigen' ritme hebben. Tevens laat het ons zien dat 'overgave' en 'het de tijd geven' evengoed handelingsopties zijn.



Deel 1 - Hoofdstuk 2

Een beetje ruimte worden. - Over ruimte

2.1 Ruimte in het dagelijkse leven

Imponerende ruimte

Ruimte kan ons:

- Imponeren; je voelt je klein en nietig worden.
- Uitdagen; je gaat vanzelf iets doen.
- Ontspannen; je ervaart rust.
- Opvrolijken; je hoort jezelf opeens een liedje fluiten.
- Vermoeien; je voelt je leeg en moe worden. Je begrijpt niet goed waarom.
- Hoofdpijn bezorgen; de ruimte doet ons letterlijk zeer.

Anonieme ruimte

Is dit de hal van een middelbare school? De hoogte, de leegte, de informatieschermen aan het plafond en de wijze waarop informatie wordt omgeroepen, doet ons gevoelsmatig op een station belanden.

Op de open dag hebben mijn kinderen hun conclusie al getrokken voordat de school is bekeken.

'Hier willen we niet naar school.'

Zijn deze gangen, lokalen, zitjes en werkniches van een PABO? Strak, gestyleerd en leeg. Het zou evengoed een bedrijf kunnen zijn. Wat maakt deze omgeving een *leeromgeving*? Hoe hier, in deze ruimte, te leren over *leeromgevingen* voor kinderen?

Alles kan overal¹⁰

Er was een tijd waarin bouwwerken uitsneden waren uit de ruimte. Bouwmeesters in de oudheid gaven gestalte aan vormen die immaterieel aanwezig waren. Bouwwerken kwamen op de juiste plaats in het landschap. De natuurlijke vorm werd enigszins gemodelleerd. 'Ruimte zo gestalte kunnen geven impliceert dat men bekend is met de krachten die erin aanwezig zijn. In het oude China noemde men landschapsarchitectuur in overeenstemming met deze krachten Feng Shui, wind en water, vormgeving volgens de energiepatronen van de elementen.

Doet men dit goed dan leeft men in een gezonde en vruchtbare relatie met de omgeving. Het idee van een fysisch determinisme, dat het gedrag en de beleving van de mens bepaald worden door de fysieke omgeving, bestond toen nog niet als een standpunt dat men wel of niet kon innemen: het was een vanzelfsprekendheid' (Coeterier 2000, p.7). () 'Vroeger bepaalde de aard van een plek wat er kon gebeuren, zowel fysiek als psychisch. () Later worden de functie en inrichting van gebouwen en plekken steeds meer losgemaakt van plaatsfactoren.' Nu kan alles overal (ibid., p.8).

Ademruimte

Volle straten, volle treinen, volle klassen, volle winkels, volle stranden, duwend, dringend, toeterend, er tussendoor glappend op zoek naar ademruimte.

Niet 'hier' zijn

*Wandelend met de hond zie je niet hoe de jongen je in het voorbij gaan groet
verrassend vriendelijk.*

*Hoor je niet hoe de lente zwaar in de bomen hangt
onontkoombaar.*

Je bent met je mobiel aan je oor.

2.2 Onze omgang met ruimte is ook een pedagogische omgang

Wat brengt onze omgang met ruimte teweeg? Wat doet dit met ons, met de samenleving en met kinderen die hierin groot groeien? Er is een parallel met onze omgang met tijd, want zoals Bergson (Hermesen 2009) onderscheid maakt tussen een abstracte kloktijd en een werkelijk ervaren tijd. Zo kan ook een abstracte mathematische en een werkelijk ervaren ruimte (Bleeker & Mulderij 1984, p.31) worden onderscheiden. De mathematische ruimte is een decor waartegen we ons ding doen en leven. 'In this typical view, space is a kind of three-dimensional canvas on which our actions are inscribed. Space in itself isn't really anything at all -only an abstraction' (Teague 2005, p.10).

De mathematische ruimte is *abstract, homogeen en isotroop*. Dat wil zeggen: de ruimte is neutraal; elk punt is even belangrijk en er is geen natuurlijk middelpunt. Verder strekt de ruimte zich in alle richtingen gelijkmatig uit tot in het oneindige (Bleeker & Mulderij 1984, p.31 ev.).

Voor de werkelijk ervaren ruimte gelden deze kenmerken niet. We ervaren ruimten immers als *concreet*. Het is deze straat waar ik elke morgen doorheen fiets. Het is dit strand waar zoveel schelpen zijn te vinden. Ruimten zijn er voor en door mensen. Ook onherbergzame en zelfs onbewoonbare ruimten, want enkel door onze betekenisverlening krijgen deze ruimten inhoudelijk vorm. Werkelijk ervaren ruimten zijn tevens *heterogeen*; het ene punt in de ruimte is belangrijker dan het andere. We ervaren een middelpunt, namelijk wijzelf, waar vanuit we in en met de ruimte zijn. Hierdoor zijn ruimten nooit neutraal, maar kwalitatief gestructureerd (ibid.). Tot slot karakteriseren Bleeker & Mulderij de werkelijk ervaren ruimte als *anisotroop*. 'Door het lichaam zijn er onderscheidingen als bereikbaar-onbereikbaar, voor-achter en boven-onder' (ibid. p.31). Dit betekent dat de werkelijk ervaren ruimte eindig is. Er bestaan grenzen.

Gras in plaats van haagjes¹

In aanloop naar de uitvoering van het plan struiken en hagen weg te halen en daarvoor in de plaats gras in te zaaien, hanteerde de gemeente Breda als argument dat deze begroeiing geen ruimtelijke functie heeft, terwijl het weghalen wel een interessante bezuiniging oplevert. Daarbij, zo gaf de wethouder aan, wordt het stadsbeeld fraaier en meer open, want struiken leveren vaak een rommelig beeld. Voor de gemeente, en de wethouder in het bijzonder, zijn de struiken en hagen niet meer dan een verfje op de muur. En zoals je soms kan besluiten de muren een andere kleur te geven, zo kan je ook natuur vervangen; gras in plaats van hagen en struiken. De afweging is een rekensommetje. Voor veel inwoners ligt dit echter anders. Uit de ingezonden reacties in de kranten blijkt dat struiken en hagen een vanzelfsprekend onderdeel zijn van het leven van mensen. De geleefde (werkelijk ervaren) betekenis van de hagen en struiken verwoorden bewoners als volgt:

- *De struiken en hagen vormen een buffer tussen onze wijk en de drukke weg en bieden hierdoor veiligheid.*
- *Door de bosschages kan je zonder op het verkeer te letten een wandelingetje maken. Heerlijk ontspannen.*
- *Je kan er in de luwte zitten.*
- *Door de struiken kunnen kinderen vrij spelen. Ze zijn afgeschermd van de rivier.*
- *Het gevoel op een mooie plek te wonen is weg, want nu al het groen is weggehaald lijkt er een bom ontploft. De plek is rauw geworden.*

2.2.1 Mijn innerlijke 'binnen'wereld en de fysieke 'buiten'wereld

Voor de wethouder in 'Gras in plaats van haagjes' (zie kader) vormen de bosschages een inwisselbaar decor waartegen het leven vorm krijgt. Voor het leven zelf maakt het niet zoveel uit of die struiken en hagen er staan of niet. De wethouder maakt onderscheid tussen binnen- en buitenwereld; tussen hoe ik ervaar, denk en doe enerzijds, en de omgeving waarin ik (toevallig) ben anderzijds. En met de wethouder zijn er velen. Het is van deze tijd. We leven in een tijd van multifunctionaliteit en flexibiliteit. Alles kan overal en overal moet alles kunnen.

Vanuit dit perspectief is de opstelling van de wethouder niet vreemd. Want als we leven alsof de ons omringende ruimte er niet toe doet, dan maakt het natuurlijk ook niet uit of er gras of haagjes zijn. Dan kun je de leefomgeving abstraheren tot een rekensom.

We weten echter dat dit niet zo is. We weten dat er een relatie bestaat tussen wie we zijn en de omgeving waarin en waarmee we leven. Onderzoekers wijzen op relaties tussen woonomgeving en gezondheid, tussen woon-, werk- en speelpleeromgeving en het functioneren van mensen(kinderen).¹² We ervaren dit zelf natuurlijk ook. Dagelijks ondervinden we aan den lijve wat omgevingen met ons doen.

Herkenbare ervaringen met ruimte?

Ervaring

Heerlijk

Duizelingwekkend

VRESELIJK

Ruimte

EEN WEG TE BANEN DOOR OVERVOLLE WINKELS

de warmte van de eerste lentezon

de diepte van een ravijn

We wisselen deze ervaringen uit. Zo ook de inwoners in reactie op het standpunt van de wethouder. Zij laten weten dat 'hun' hagen en struiken geen decor zijn waartegen zij leven, maar een waardevol deel van de omgeving waarin en waarmee zij leven.¹³ Struiken 'maken' dat je veilig oversteekt. Hagen 'houden' je bij het water weg. Bosschages 'zorgen' voor een genoeglijk moment. Zonder struiken en hagen is het leven anders.

Het maakt duidelijk dat ruimte voor mensen geen abstractie is. Ruimte is niet leeg, maar ingevuld. Ruimte bestaat, is echt en dat wil zeggen: betekenisdragend. De betekenis(sen) die ruimte heeft, zijn verbonden aan wat we er fysiek doen en ervaren. Voor Merleau Ponty (2003; 1945/1997) is dit fysiek in de wereld zijn -deze lichamelijkheid en zintuiglijkheid-, de basis voor weten en handelen. In de ontwikkelingspsychologie zien we dit expliciet terug in beschrijvingen van de sensomotorische ontwikkeling.

Voor jonge kinderen (0-4 jaar) geldt bij uitstek dat de interactie tussen lichaam en omgeving de motor is voor ontwikkeling. Jonge kinderen leren door bewegen en zintuiglijk ervaren; door acties in en met de omgeving en de reacties die zij vervolgens ondervinden (Cole & Cole 1989; Poot 2011). Merleau Ponty (2003, p.18) stelt dan ook 'het verband dat ik tot mijn wereld heb is op het meest primordiale niveau¹⁴ bepaald door de (bewegings)mogelijkheden van mijn lichaam om met een bepaalde situatie om te gaan. () De dingen hebben een betekenis voor mij omdat ik er allereerst een lichamelijke verhouding mee heb.'



Door in een omgeving te zijn, er dingen te doen en te ervaren, heeft de omgeving op voorhand een betekenis. De genoeglijkheid, veiligheid of vertrouwdheid die je ervaart of het ontbreken daarvan, komt voort uit deze fysieke en zintuiglijke relatie met de ruimte. Deze relatie is wederzijds. Door jouw doen en laten worden ruimten een specifieke plek (een thuis, een speel- of vermijdplek), en omgekeerd beïnvloeden (veranderingen in de) ruimten jouw zijn en ervaren, en daarmee dat wat je doet of laat. De innerlijke 'binnen'wereld van mensen is verbonden met de fysieke 'buiten'wereld. De relatie is tweezijdig; actief en reactief (Coeterier 2000).

We doen echter alsof onze innerlijke wereld -ons zijn en ervaren- is gescheiden van de fysieke omgeving waarin we ons bevinden. En deze specifieke omgang met ruimte, is net als onze huidige omgang met tijd, van belang voor de thematiek van het lectoraat.

2.2.2 Leer- en ontwikkelingsruimte

Zoals onze huidige omgang met de tijd -leven alsof we geen tijd meer hebben-, consequenties heeft voor onze menselijke mogelijkheden tot denken en creativiteit, en meer in het algemeen tot leren en ontwikkelen. Zo geldt dit ook voor onze omgang met ruimte.

Het negeren van de relatie tussen de fysieke buiten- en innerlijke binnenwereld betekent zwart-wit-gezegd dat ongeacht de ruimte we gewoon 'ons ding' moeten kunnen doen. Zonder extra moeite.

Elke dag opnieuw een werkplek creëren

- *een ruimte afbakenen*
- *een plek eigenmaken praktisch en gevoelsmatig*
- *focus vinden*
- *weten wat hier verstoort*
- *ontdekken wat hier inspireert en voedt*

Werk verzetten ondanks elke dag opnieuw

Onbegrensde en besloten ruimten, anonieme en persoonlijke ruimten, rustige en drukke ruimten, natuurlijke en onnatuurlijke ruimten, zonder extra moeite. En ondanks dat we doen alsof het er niet toe doet, ervaren we de consequenties in positieve en negatieve zin. Na een buitenmiddag vol fysieke activiteiten; rozig. Na een hele dag met kinderen binnen; vermoeid. Na een drukke spits; leeg. Na ongestoord doorwerken; voldaan. Toch blijven we leven alsof ruimte er niet toe doet; alsof onze binnenwereld niet met de buitenruimte is verbonden. Op die manier gaan we voorbij aan onszelf; aan dat wat voedt, inspireert of uitdaagt. Aan dat wat ons uiteindelijk ziek maakt. Net als bij tijd geldt voor ruimte dat de huidige omgang ons vervreemdt van onszelf en de wereld. We leven ook als het gaat om ruimte, meer buiten dan in onszelf.

Voor kinderen geldt dit ook. Maar voor kinderen, aangewezen op opvoeding en onderwijs, ligt het gecompliceerder. Want in opvoeding en onderwijs is ruimte een ontwikkelingsruimte; een omgeving waarin en waaraan kinderen leren en zich vormen.

Je 'roots'

De ruimte waar we ons thuis voelen en veilig, waar vanuit we het leven tegemoet treden en waar we ons eveneens kunnen ontspannen, is een specifieke plek. Het is een plaats waar we ons mee verbonden voelen. Maar het is meer. Het is tevens een plek waar we ons zelf ervaren. Want daar waar je werkelijk thuis bent, ben je ook bij jezelf; bij je mogelijkheden en krachten, en bij je mitsen en maren. Daar kan en mag je ook zo zijn.

Tegelijkertijd klinkt het 'daar' -de specifieke plek- door in je doen en laten. Dit benoemen we ook. 'Het varen zit hem in zijn bloed.' 'Hij is een echte Brabander.' Je 'roots'; het verworteld zijn met een bepaalde omgeving, maakt tevens wie je bent. Mensen hebben deze verbondenheid met plaatsen nodig. Mensen hebben behoefte aan een vaste vertrouwde plek, aan 'roots' (Bleeker & Mulderij 1984, p.43). 'A deep relationship with places is as necessary () as close relationships with people, without such relationships human existence, while possible, is bereft of much of its significance' (Relph 1976, p.41).¹⁵

De kindertijd is bij uitstek een tijd van wortelen. Een tijd van thuis raken in de wereld; je verbonden gaan voelen met anderen en het andere -de omgeving-. De vertrouwdheid en verbondenheid met plaatsen en plekken ontwikkelen kinderen door er fysiek te zijn en er fysiek te handelen. In het doen en ervaren is het lichaam het actieve middelpunt van waaruit kinderen de wereld in tijd en ruimte structureren en betekenis geven. Het lichaam bepaalt de actieradius; zo ver kan ik reiken, zo hoog kan ik springen, zo zwaar kan ik tillen en zoveel kan ik onthouden. Het fysiek zijn in en ervaren van (onze interacties met) ruimte ligt ten grondslag aan specifieke betekenissen en waarden die bepaalde plaatsen voor kinderen kunnen (gaan) hebben (Bleeker & Mulderij 1984, p.33 ev.; Merleau Ponty 2003; 1945/1997). Voor de ontwikkeling van 'roots' -voor het ontdekken van voorkeursplaatsen en vertrouwde 'eigen' plekken- hebben kinderen ervaringen met fysieke ruimten nodig en een besef dat werkelijk ervaren ruimte er expliciet toe doet.

Veiligheid & exploratie; bouwstenen voor kinderlijke ontwikkeling

Veiligheid en exploratie: ik bespreek beide opzettelijk samen, want de verhouding is zoek. De huidige aandacht voor fysieke veiligheid gaat ten koste van de kinderlijke behoefte om te exploreren; om zelf te ervaren, zelf te vertrouwen en zelf iemand te zijn.

*Gepamper I*¹⁶

En dan de veiligheid van ons eigen gebroed. O, wat heeft u met zijn allen genoeg van het gepamper, de bezorgdheid, de helmpjes, de kniebeschermers en het permanente toezicht. Van de rubberen tegels die geen fundament bieden voor een echte jeugd.

'Basic trust', een fundamenteel vertrouwen in opvoeders, is de eerste bouwsteen van kinderlijke ontwikkeling (Erikson 1968)¹⁷. Het gaat om de ervaring van een veilige basis, zodat het kind met vertrouwen de wereld tegemoet kan treden. Dit hebben kinderen nodig om te kunnen experimenteren met hun wil om zelf dingen te doen en zelf iemand te zijn. Zelfstandigheid is volgens Erikson de tweede bouwsteen van kinderlijke ontwikkeling en het is de omgeving die deze zelfstandigheid uitlokt. De omgeving nodigt het kind uit te ontdekken, te experimenteren, te ondergaan en steeds verder onder het toeziende oog van volwassenen uit te kruipen.

Langeveld (1960, p.42) noemt veiligheid een van de vier grondbeginselen van de psychische ontwikkeling. Een kind dat zich veilig voelt, komt tot exploratie (p.51) en dus tot ontwikkeling. Exploratie beschouwt Langeveld als het tweede grondbeginsel van de psychische ontwikkeling. Kinderen die zich onveilig voelen, worden in hun totale ontwikkeling geremd. Zij durven de confrontatie met de onbekende wereld niet aan en komen niet, of in beperkte mate tot leren (Hovinga 1999, p.28).

Veiligheid en exploratie vormen voor Erikson en Langeveld de onderste fundamenteën van de ontwikkeling van kinderen. Waarbij het begrip veiligheid niet zo zeer aan rubberen tegels en afgedekte stopcontacten is verbonden, maar aan begrippen als geborgenheid, voorspelbaarheid, invoelendheid en het ervaren van een liefdevolle aanwezigheid. Veiligheid gaat niet over het voorkomen van fysiek letsel, maar om het realiseren van een verbinding van kinderen met ouders/opvoeders en uiteindelijk met zichzelf. Een groot gegroeid kind moet immers uiteindelijk zijn eigen (gevoel van) veiligheid kunnen realiseren. Met andere woorden: het begrip veiligheid verwijst hier naar het kind, naar zijn/haar ervaring van een veilige basis waar vanuit het de wereld met vertrouwen tegemoet durft te treden.



Het is een pedagogische veiligheid die uiteindelijk dient te resulteren in een door het kind zelf ervaren en gerealiseerde veiligheid. Dit is nadrukkelijk een andere invulling dan de veiligheid die voortkomt uit angst van ouders/opvoeders dat er iets met hun kind gebeurt. En het heeft al helemaal niets van doen met de aansprakelijkheidscultuur, want dan wordt de pedagogische verantwoordelijkheid afgedekt in plaats van genomen. Een dergelijke houding ten aanzien van veiligheid biedt een schijnzekerheid, omdat het kinderen in essentie de mogelijkheid ontnemt te leren omgaan met spanningen, onzekerheid, risico's en onvoorspelbaarheid. Basale ervaringen die kinderen nodig hebben om te leren over (on)veilig zijn, (on)veilig voelen en (on)veiligheid realiseren.

Beekman (1982) brengt de fundamentele veiligheid en exploratie samen als hij spreekt over het realiseren van een pedagogische - en groeirimte. 'Een pedagogische ruimte kan ontstaan door de liefdevolle, zorgende aanwezigheid van een volwassene' (p.1). Maar hier blijft het niet bij, want volwassenen geven niet alleen veiligheid en zekerheid, maar vullen ook ontbrekende durf aan. Volwassenen creëren voor een kind een ruimte, waarin het kind zich veilig voelt *en* zich kan ontwikkelen. Dit laatste noemt Beekman groeirimte (p.6).¹⁸

Van Beekman kunnen we leren dat niet alleen onveiligheid de ontwikkeling van kinderen remt, maar ook het ontbreken van lef. Ouders en opvoeders dienen kinderen te steunen als het gaat om het tonen van lef. Zij dienen kinderen uit te dagen wilskracht te tonen om het nieuwe aan te gaan en boven zichzelf uit te stijgen. De sprong te wagen. De stap te zetten die je niet voor mogelijk had gedacht. Dat is groeien. Dat is ontwikkelen *en* leren in hoofdletters.



Kinderen niet afschermen, indekken en onder veilige vleugels houden. Maar juist ruimte geven en zelfs uitdagen om te verkennen, te experimenteren, te ervaren en ook risico's te nemen. Jong geleerd is oud gedaan. Zonder ervaringen met het nemen van risico's (op natte voeten, een standje, verdwalen) is het later eveneens moeilijk risico's inschatten. En het is dit pedagogisch aspect -kinderen uitdagen tot het tonen van lef en daadkracht om de uitdaging met de wereld aan te gaan- dat wordt verwaarloosd vanuit de angst voor de veiligheid van kinderen. We doen kinderen daar niet alleen mee te kort. We belemmeren tevens de ontwikkeling van het kind uit te groeien tot een zelfstandig wezen.

*Gepamper I!*¹⁹

Niets mogen kinderen nog, weinig willen en durven ze meer. () Verplicht spelen ze soms buiten, maar verantwoord en op de daartoe aangewezen plekken. En overal is de 'rubbertegelgeneratie' akelig bang voor.

Gray (2011, p.2) stelt: 'To be a trustful parent is *not* to be a negligent parent. You have to know your kid. But responsibility does not grow in a vacuum. If you want responsible kids, you have to allow them the freedom to be responsible.'

En verderop: 'Nothing in life is without risk. When we deprive our children of taking the risks that they must take to grow in competence, confidence, and courage, we run the greater and ultimately more tragic risk that they will never learn to take charge of their own lives' (Gray 2011, p.4). Kinderen hebben de fysieke buitenwereld -de werkelijk ervaren ruimte- nodig om zich in en aan te ontwikkelen tot zelfstandige mensen die zich verantwoordelijk weten voor hun doen en laten.

Als ruimte er niet toe doet, is gedrag een kindkenmerk

Doen alsof ruimte er niet toe doet, bepaalt mede de manier waarop we naar kinderen kijken. Doen alsof ruimte er niet toe doet, betekent dat ons doen en laten direct is gerelateerd aan wie we zijn. We houden onze innerlijke 'binnen'wereld dan immers gescheiden van de fysieke 'buiten'wereld. Het handelen -het gedrag- brengt persoonskenmerken tot uitdrukking en geen omgevingsfactoren.

Het is binnen deze context mogelijk om kinderen vergaand te labelen als een druk, onzeker, angstig of ongeconcentreerd kind en te classificeren als een ADHD'er, een ADD'er, een Asperger, een kind met Dyslexie, een kind met Dyscalculie, een DCD'er, een MCDD'er, een NLD'er, een ODD-CD'er, of een PDD-NOS'er.²⁰ We hebben het dan over kinderen in termen van gedragsproblemen en veronderstellen dat kindkenmerken -neurologisch-genetische aspecten- per definitie aan deze problemen ten grondslag liggen. Het gaat om het verschil tussen 'dit is een ongeconcentreerd kind' en 'dit kind kan zich hier niet concentreren.' Mijn veronderstelling is dat door onze huidige omgang met ruimte -waarin ruimte meer decor is waartegen ons handelen zich afspeelt, dan een 'geleefde' omgeving waarin, -aan en -mee we ons leven vormgeven-, het mogelijk is geworden om kinderen zo vergaand te labelen als in de afgelopen jaren is gebeurd. En vanuit dit perspectief is het dan ook niet verwonderlijk dat leerkrachten en leerkrachten-in-opleiding in ongebruikelijke leeromgevingen (het park, de waterplas of boerderij) *oprecht verrast* kunnen zijn over wat kinderen in andere situaties opeens laten zien. Het kind dat in de klas zijn gedrag niet kan controleren en steeds voor verstoring zorgt, laat tijdens veldwerk een leidende rol zien waar anderen nota bene op vertrouwen.²¹ Het kind dat in de klas wordt gelabeld als 'onzeker' toont buiten in speel- en leersituaties doortastend gedrag.²² Zolang we de fysieke ruimte als groeiruumte buiten beschouwing laten, zien we ook het kind niet. Ondanks al onze zorg blijft het kind als *mensen*kind buiten beeld.

In dit kader is een onderzoek van Gray (2011) interessant. Evenals Goorhuis-Brouwer (2010) stelt Gray (2011) dat het aantal kinderen met problemen hand over hand toeneemt. In zijn onderzoek laat Gray zien dat in de afgelopen 50 jaar enerzijds het spelgedrag van kinderen wezenlijk is veranderd en in dezelfde periode de psychopathologie bij kinderen en jongeren sterk is toegenomen.

Het vrije spel met andere kinderen buiten de deur is in de afgelopen decennia sterk verminderd. 'Over the same period, anxiety, depression, suicide, feelings of helplessness, and narcissism have increased sharply in children, adolescents, and young adults' (p.443).

Hij beschrijft in zijn artikel deze historische verandering en beargumenteert dat: 'the decline in play has contributed to the rise in the psychopathology of young people. Play functions as the major means by which children (1) develop intrinsic interests and competencies; (2) learn how to make decisions, solve problems, exert self-control, and follow rules; (3) learn to regulate their emotions; (4) make friends and learn to get along with others as equals; and (5) experience joy. Through all of these effects, play promotes mental health' (p.443; p.454). Voor een 'gezonde' ontwikkeling hebben kinderen speelruimte nodig.



Afname buitenspel

'In another study () a representative sample of 830 mothers throughout the United States were asked to compare their children's play with their own play when they were children. Eighty-five percent of the mothers agreed with the statement that their own children (ages three to twelve) played outdoors less than they themselves had when they were their children's age. In fact, 70 percent of the mothers reported that, as children, they had played outdoors daily, and 56 percent said that when they did play outdoors they generally played for periods of three hours or more at a time. In response to the same questions regarding their children's play, these percentages were, respectively, just 31 percent and 22 percent. Similar results, documenting parents' perceptions that their children play outdoors much less than they (the parents) did when they were children, have been found in smallerscale surveys conducted in the United Kingdom' (Gray 2011, pp 445-446).

2.3 Natuurervaringen verbinden binnen- en buitenwereld

De huidige aandacht voor 'natuur & kind' en 'natuur & spiritualiteit' is een beweging die tegen de stroom ingaat van 'leven alsof we geen tijd hebben' (zie 1.3). Daar kan op deze plaats onze omgang met ruimte aan worden toegevoegd. De huidige aandacht voor 'natuur & kind' en 'natuur & spiritualiteit' is tevens een beweging die tegen de stroom ingaat van 'leven alsof ruimte enkel het decor is waartegen ons leven zich afspeelt'. Ook deze beweging manifesteert zich juist in relatie tot natuur omdat we in en met natuur direct ervaren dat onze innerlijke 'binnen'wereld met de fysieke 'buiten'wereld is verbonden. Ik illustreer dit met een aantal voorbeelden.

2.3.1 Met heel je hebben en houden

Iedereen die regelmatig buiten komt ervaart het. Doorweekt van de regen. Een snijdende kou in het gezicht. Buiten adem van zoveel tegenwind. Zweten in de hitte. Natuurervaringen zijn direct fysiek. Je ervaart het meteen, lichamelijk en zintuiglijk. Niet alleen het denken, niet alleen het praten, maar van top tot teen, het hele lichaam doet er weer toe. Natuurervaringen brengen je direct in verbinding met dit fysieke zijn. En hoe anders is dat voor veel mensen gedurende een gewone dag.

In het dagelijks leven doet het fysieke zijn er in beperkte mate toe. In ons doen en laten kunnen we ons lichaam gemakkelijk vergeten. We ervaren het pas als we er 'last' van krijgen. We voelen ons slap; te lang niks (wezenlijks) gegeten. We voelen ons moe; te weinig rust genomen. We voelen ons verkrampt; te lang in één houding gezeten. We kunnen ons lichaam zelfs zo vergeten dat hiervoor slimme oplossingen worden bedacht. Een computer die een seintje 'geeft' om even iets anders te doen, te bewegen en ons lichaam te ontzien.

In en met natuur is dit anders. Het fysieke appèl van in en met natuur zijn, brengt je aandacht direct bij je lichaam. Ervaringen met kou en warmte, met licht, kleuren en geuren. Uitdagingen met de fysieke omgeving; met water, bergen, sneeuw en ijs. Ervaringen met doorzetten, overwinnen en vindingrijkheid. Uitdagingen waarin je jezelf tegen komt; je kracht, moed en vitaliteit. Ervaringen in en met natuur die je meer in je zelf brengen.

Opnieuw is een verbinding met het begrip 'flow' te maken (zie 1.3.2). Csikszentmihalyi (1999) omschrijft het begrip 'flow' als een optimale ervaring. Het begrip verwijst naar 'positieve aspecten van de menselijke ervaring -genot, creativiteit, het proces van totale betrokkenheid bij het leven' (p.11). Het is een scheppend proces, wij 'doen' het gebeuren (p.18), en tegelijkertijd een proces van ondergaan 'door volledig betrokken te zijn bij elk detail van ons leven, goed of slecht' (p.16). In optimale ervaringen komen wilskracht -eigen doelen volgen-, lichaamskracht -uiterste inspanningen leveren-, geestkracht -eigen vindingrijkheid en creativiteit gebruiken-, en handelingskracht -eigen acties en resultaten-, samen. Dit vraagt *volledige* concentratie. En het is deze periode van volledige aandacht die ons voldoening en plezier schenkt. Het realiseert een gevoel deel uit te maken van en verbonden te zijn met een groter geheel -het leven-, en mede invloed te hebben op het verloop daarvan. Dit gevoel ervaren we als betekenisvol of zingevend, omdat de ervaring dat het leven de moeite waard is geleefd te worden erin ligt besloten (p.23).

2.3.2 Leegte

We leven in een tijd met van alles om ons heen. Drukte in de zin van 'van alles moeten.' Maar ook drukte in de zin van 'vol'; straten vol verkeer, stations vol reizigers, winkels vol klanten. Overal geluiden en beelden 'vol' informatie.

We leven in een 'informatietijdperk'. Om de dingen te kunnen doen die je moet doen, interpreteer je dat wat je direct fysiek waarneemt; de mensen, de straten, de parken, het verkeer. Maar bovenal weeg je de verhalen en beelden van anderen, op Youtube, in kranten, op Twitter, via e-mail, op TV. En ook als je niets hoeft te doen, blijft deze informatie stromen. Het is moeilijk om je hier voor af te sluiten. We organiseren dan een 'heidag', of huren een huisje op Schiermonnikoog. Mensen zoeken natuur bewust op voor rust, stilte en leegte. Met Hermesen (2009) hebben we in het vorige hoofdstuk gezien dat mensen dit -deze kwaliteiten- nodig hebben om zich te hervinden en hun menselijke mogelijkheden tot creativiteit en inventiviteit aan te boren. Het maakt leren en ontwikkelen mogelijk.



Een eindeloos niets

*Een eindeloze horizon van water; zicht op zee en geluid van zee.
Een eindeloze stille wereld van sneeuw; geen geluid en geen kleur.*

*Geen verhalen van anderen die zich opdringen.
Geen beelden van anderen die er misschien iets toe doen.*

*Een eindeloze hoeveelheid bomen; zicht op bos en geluid van bos.
Geen anderen om achter na te lopen. Geen idee misschien ook
hoe de weg te vinden.*

Een eindeloos niets

2.3.3 Speelplek

Ondanks dat kinderen minder buiten zijn en buiten spelen dan in eerdere generaties, en binnen over de mogelijkheden van internet en TV beschikken, spelen kinderen liever buiten dan binnen (Gray 2011), en bij voorkeur in en met natuur (Chawla 2002; Stanley 2010). 'Around the world, children identify safe natural areas as favorite play spaces and important characteristics of good places in which to grow up' (Chawla 2010). En waarom? 'Cause you can do pretty much anything you want there' (Stanley 2010, p.192). Natuur heeft kinderen veel te bieden en kinderen weten dit.



Natuur daagt uit

Over sloten wil je springen. In bomen wil je klimmen. Over gras wil je rennen en in plassen wil je springen. Natuur daagt kinderen uit tot *bewegen*. In en met natuur ontdekken kinderen wat ze 'al' en 'nog niet' kunnen. Ze verkennen de beweeglijkheid en kracht van hun lichaam. Ze ontdekken en *verleggen grenzen*; steeds verder weg en hoger op; steeds grotere, langere en zwaardere uitdagingen. Ze ervaren *wilskracht*, *moed* en *vindingsrijkeheid*. Ze nemen *risico's* en ondergaan de *consequenties*. En dit alles gaat vanzelf. Natuur is veelzijdig en dynamisch. Takken en stenen in soorten en maten om te slepen en te sjouwen. Hoge en lage golven in de branding om over heen te

springen of voor weg te rennen. Had je gisteren nog een zachte landing toen je uit de boom in de modder sprong. Vandaag is het bevroren; keihard. Het doet zeer aan je voeten.

In en met natuur zijn daagt kinderen uit. *Ontdekken* hoe de wereld werkt. *Leren* over oorzaak en gevolg. Leren over eigenschappen van materialen. Leren zelf problemen op te lossen. Het geeft vertrouwen; *zelfvertrouwen*. Hutten en dammen bouwen, bloemkettingen maken en huisjes voor slakken, kreeftjes en rupsen. *Onderzoeken*, *uitvinden* en *creëren*. Achterin de tuin, onder de struiken, verderop in het park en steeds dieper in het bos. *Spannend*, alleen of samen met vriendjes, weg van het toeziende oog van volwassenen. Ontdekken hoe groot de wereld is.



Een eigen plek

*waar je volledig in op kan gaan
 waar je je terug kan trekken
 waar je bij jezelf kan zijn
 waar je een eigen wereld kan scheppen
 waar je kan experimenteren
 waar je je verbeelding kan gebruiken
 waar je vrij bent van het toeziende oog
 waar je ruimte vindt om zelf te denken,
 te doen en te zijn*

Actie-reactie-actie; een voort-durende-activiteit

In en met natuur doen kinderen uiteenlopende ervaringen op met de fysieke omgeving. Dewey benadrukt het dubbele karakter van het begrip ervaring (Berding 2011). Er is een actief handelend aspect (geven) en een passief aspect van ondergaan (ontvangen) (ibid. p.27). Kinderen zijn in en met natuur ondernemend.

Zij nemen initiatieven en verkennen spelenderwijs de fysieke aspecten van de omgeving. Houdt deze tak mijn gewicht? Houdt mijn dam de stroom van het water tegen? Kan ik deze plant plukken? Kom ik over of in de sloot? Al doende ondergaat het kind de consequenties van zijn activiteiten. De tak buigt door, maar houdt het wel. Het water vindt nog altijd kieren in de dam. Deze plant prikt. Droge of natte voeten als resultaat van de sprong over de sloot. Al doende 'geeft' de omgeving een reactie terug.

Het kind ervaart direct de gevolgen van zijn activiteiten. Deze nodigen uit tot vervolgactiviteiten. Het testen van de buigzaamheid van de tak. Het gebruik van grote, zware stenen voor de dam. Het zoeken van een andere plant. Schoenen uit en nogmaals springen. 'Play in nature enables children: to experience pleasurable, perceptible selfcreated effects that motivate on-going agency' (Chawla 2010).

Zonder oordeel

Het kind interacteert met de natuur. Er is een actie en een reactie. Deze reactie is zonder oordeel. Het kind kan ongedwongen verder gaan met zijn spel omdat ervaringen die het kind als persoon labelen uitblijven. Successen blijven onbenoemd en hoeven daarom niet geëvenaard. Falen wordt niet uitgemeten. Dit geeft het kind vrijheid om te blijven oefenen, te experimenteren, te onderzoeken en uit te vinden of 'gewoon' iets anders te gaan doen. Het geeft het kind vertrouwen om eigen keuzen te maken, oplossingen te bedenken en/of zijn grenzen te verleggen. In die zin biedt natuur kinderen een krachtige groeiruumte om zich in en aan te ontwikkelen.



Vlinder

*Een vlinder op mijn vinger.
Ik houd mijn vinger stil.*

*Als ik beweeg
vliegt de vlinder weg.*

Gewoon weg en verder niets.

2.4 Natuur een groeiruumte voor kinderen

2.4.1 Ervaringen in en met natuur ondersteunen het 'groot' groeien van kinderen

Opvoeding en onderwijs zijn gericht op het groot groeien van kinderen. En 'groot' wil zeggen: het hebben van een eigen zijns-, denk- en handelingskracht om zelfstandig te kunnen functioneren in de pluriforme samenleving, waarbij je niet alleen inhoud weet te geven aan levenskwaliteiten, maar ook verantwoordelijkheid kunt dragen voor wat je hierin doet en laat. Voor het ontdekken van, experimenteren met en verantwoorden van deze eigen kracht hebben kinderen tijd en ruimte nodig.

Deze ruimte is niet zo maar om het even elke willekeurige ruimte. Het gaat om een groeiruumte; een ruimte die kinderen beweegt tot leren en ontwikkelen. Het is een ruimte waar kinderen zich *thuis* en *veilig* kunnen voelen om met vertrouwen de wereld tegemoet te treden, zodat zij de confrontatie durven aan te gaan met het onbekende, met ontdekken, experimenteren en ondergaan, en daarmee met leren en ontwikkelen.

Het betekent tegelijkertijd dat de ruimte uitdaagt tot doen en ervaren. Het is een *uitnodigende* ruimte. Het kind wil in actie komen en blijft bezig omdat de omgeving interacteert met wat het doet of juist laat. Het kind ervaart consequenties van zijn handelen en op grond daarvan wordt het gestimuleerd om het nogmaals te doen, een andere oplossing te bedenken, of het makkelijker of juist moeilijk te maken. Anderen kunnen hierbij helpen, maar ook uitdagen om grenzen te verleggen.

Een veilige en uitnodigende ruimte maakt het voor kinderen mogelijk om zich steeds verder onder het toezicht van de volwassene vandaan te bewegen en steeds meer vanuit zichzelf te zijn, te denken en te doen. Natuur biedt kinderen deze kansen. Met haar eigen dynamiek biedt natuur kinderen ervaringen die het *willen* en *kunnen* leren ondersteunen. In die zin stimuleert natuur als speelleeromgeving het 'groot' groeien van kinderen.

2.4.2 Het gebruik van natuur als groeiruumte in onderwijs, kinderopvang en zorg

Het gebruik van natuur als groeiruumte voor kinderen in onderwijs, kinderopvang en zorg vraagt om inzicht in de pedagogische waarde van een natuurrijke omgeving voor de ontwikkeling van kinderen, en de benodigde expertise om dit gebruik te realiseren. Met het onderzoek dat ik binnen het lectoraat in gang wil zetten, beoog ik aan beide aspecten een bijdrage te leveren. Met als uiteindelijk doel dat natuur een vanzelfsprekende plek heeft in kinderlevens.



Intermezzo - Hoofdstuk 3

Van tijd en ruimte naar natuur & ontwikkeling kind

Drie gedachteschakels

Voordat ik verder inga op mijn plannen voor het lectoraat kies ik eerst voor een intermezzo; een pas op de plaats. Niet doorbladeren nu, omdat je wellicht weinig tijd hebt en geen ruimte ervaart om de beschreven gedachtegang op je in te laten werken. Ook niet 'scannend' gaan lezen, op zoek naar een samenvattend schema of doelenlijstjes, zodat je een idee hebt waar het om draait. De thematiek van het lectoraat laat zich niet vangen in schema's of lijstjes. Het is een verhaal. Een verhaal dat is verbonden met onze huidige omgang met tijd en ruimte.

In deel 1 zijn aspecten van dit verhaal naar voren gekomen. In het intermezzo maak ik in drie stappen helder hoe de huidige omgang met tijd en ruimte is verbonden aan de thematiek van het lectoraat. Inzicht in deze gedachtegang is nodig om de focus, doelen en het kader van het lectoraat te begrijpen.

Gedachteschakel 1

Onze omgang met tijd en ruimte beïnvloedt het gebruik van leerpotenties



Vergeet je niet te leven? Want de dag is al vol. De 'deadlines' gesteld en ruimte voor het 'surplus' is ingepland. We ervaren de moeite die het kost om op deze manier naar de wijzers van de klok te leven. We ervaren wat verloren gaat. Waar geen ruimte meer voor is, maar wel een behoefte bestaat. Een beetje ruimte worden. Ademruimte creëren. Ruimte 'eigen' maken. Dit betekent stil staan bij de ervaren ruimte en erkennen dat deze 'geleefde' ruimte er toe doet.

Verbonden is met onze innerlijke wereld. Met wat je doet en laat, en daarmee met wie je bent.

De rondgang langs de thema's tijd en ruimte in deel 1 brengt naar voren dat onze huidige omgang met tijd en ruimte vervreemdend werkt. Het brengt ons meer buiten dan in onszelf. Het drijft ons weg van onze eigen zijns-, denk- en handelingskracht; van onze potenties tot leren en ontwikkelen. 'Leren en ontwikkelen zijn kernprocessen in ons leven. Ze geven ons de mogelijkheid om te gaan met steeds nieuwe uitdagingen. Misvorming van het leren en ontwikkelen heeft vergaande impact op het welzijn' van mensen (Ruijters 2011, p.61).

Gedachteschakel 2

De kindertijd is bij uitstek een periode van (leren) leren en ontwikkelen

Opvoeding en onderwijs zijn gericht op de ontwikkeling van kinderen; leren en ontwikkelen zijn sleutelbegrippen in de kindertijd. Het is niet alleen van belang dat kinderen van alles -lichamelijk, zintuiglijk, gevoelsmatig en denkmatig-, leren zodat zij zijn toegerust om zelfstandig te functioneren in onze samenleving. Ook is nodig dat kinderen leren en ontwikkelen als potentie 'leren' gebruiken in allerlei situaties. Het 'ontwikkelen' van een open, op leren en ontwikkelen gerichte houding hebben we nodig om in te kunnen spelen op de dynamiek van het dagelijkse leven.

Inspelen op de wisselende uitdagingen die het leven stelt, vraagt om inzicht en vertrouwen in de eigen zijns-, denk- en handelingskracht. Het gebruik van deze krachten in nieuwe situaties genereert het leren en zorgt er voor dat mensen zich verder ontwikkelen. Hoe meer we ons op de proef laten stellen, hoe meer we de uitdagingen van het leven aan weten te gaan, hoe meer kwaliteiten we kunnen ontwikkelen om invulling te geven aan een leven dat hoe dan ook de moeite waard is om te worden geleefd.



Door onze huidige omgang met tijd en ruimte -waarin we leven alsof we geen tijd meer hebben en doen alsof de ons omringende ruimte er niet toe doet-, bieden we kinderen weinig mogelijkheden om deze krachten in zichzelf te ontdekken en te ontwikkelen. Sterker nog: het aantal kinderen waarbij problemen worden signaleerd met leren en ontwikkelen neemt toe (Gray 2011; Goorhuis-Brouwer 2010).

Onze huidige verwachtingen ten aanzien van het zijn, kennen en kunnen van kinderen, sluiten niet aan bij hoe kinderen zich daadwerkelijk ontwikkelen. In antwoord hierop zijn in het maatschappelijk speelveld drie ontwikkelingen zichtbaar:

- 1 Versterken/verankeren van programmatische leer- en ontwikkelingslijnen in onderwijs, kinderopvang en zorg;
- 2 Debat over de kwaliteit van een opvoedings- en onderwijssysteem waarin programmatisch leren en ontwikkelen een centrale plaats heeft.
- 3 Maatschappelijke aandacht voor (de betekenis van) spel en natuur in kinderlevens resulterend in praktijkinitiatieven die een andere ontwikkelingstijd en ruimte voor kinderen willen realiseren.

Het eerste antwoord is een antwoord van de huidige tijdsgeschiedenis. Leren en ontwikkelen wordt gezien als een activiteitenplan. De ontwikkelingsstappen van kinderen worden geïnitieerd, geregistreerd en geëvalueerd, en op grond van de resultaten worden kinderen uitgedaagd (alsnog) vervolgstappen te zetten. De leerplannen zijn leidend. Het kind is volgend. Voor het 'zelf' willen, het 'zelf' ontdekken, het 'zelf' experimenteren en het 'zelf' ervaren van (on)mogelijkheden, kwaliteiten en krachten wordt weinig ruimte gelaten. In het tweede en derde antwoord klinkt de tegenstroom door. Een stroom die ingaat tegen het planmatige, ingekaderde en afgebakende groot groeien. Een tegenkracht die tijd en ruimte vraagt voor de eigen (spel)activiteiten van kinderen, omdat we weten dat kinderen dit nodig hebben om hun eigen zijns-, denk- en handelingskracht te ontwikkelen.

Gedachteschakel 3

Natuur is een rijke en door kinderen gewaardeerde speelleeromgeving die de ontwikkeling van kinderen ondersteunt



De huidige aandacht voor de betekenis en het belang van natuur voor de gezondheid, het welzijn en welbevinden van mensen en in het bijzonder voor de ontwikkeling van kinderen is zo'n tegenkracht; een beweging die tegen de stroom ingaat. Deze beweging kan zich juist in relatie tot natuur manifesteren omdat natuur een eigen dynamiek heeft. In en met natuur ervaren we dat onze innerlijke 'binnen'wereld met de fysieke 'buiten'wereld is verbonden.

Een ervaring die we in het dagelijkse leven -waar we meer met de mathematische dan de ervaren orde van tijd en ruimte leven- lijken te vergeten. Natuurervaringen brengen ons meer in onszelf en geven rust. Natuurervaringen raken daarmee andere lagen in ons zelf aan en brengen ons in verbinding met zinzoekende en zingevende aspecten van het leven; ervaringen, vragen, overwegingen, en doelen gericht op het geven van betekenis aan wat we een kwalitatief 'goed' leven noemen.

Ook voor kinderen biedt natuur een tegenwicht in een tijdperk waarin de eigen bewegingsruimte van kinderen is ingeperkt en er minder mogelijkheden zijn om 'vrij' met andere kinderen buiten te spelen (Clements 2004; Gleave 2010; Planet Ark 2011; Karsten 2005; Paltved-Kaznelson 2009). Natuur daarentegen biedt kinderen deze bewegingsruimte wel. Sterker nog: natuur daagt kinderen hiertoe uit. Natuur is een rijke en door kinderen gewaardeerde speelleeromgeving, waarin zij hun eigen zijns-, denk- en handelingskracht kunnen ontdekken en ontwikkelen. Ervaringen in en met natuur stimuleren en ondersteunen in die zin de ontwikkeling van het 'zelf' willen, weten, kunnen en realiseren van jonge mensen.

Tabel 1 Natuur ondersteunt en stimuleert de ontwikkeling van kinderen

<i>Voorbeelden van resultaten van onderzoek</i>	
<i>Concentreren Gerichte aandacht Realiseren van focus</i>	'What children find in the natural world rewards their initiatives and encourages their continuing engagement, for nature is particularly rich in responsive affordances. It provides all the conditions for events that hold children's attention' (Chawla 2007, p.153). '() a child living in a place with more nature, with more restorative resources is likely to benefit with respect to his or her cognitive functioning or attentional capacity' (Wells 2000, p.782). 'Kaplan's (1995) attention restoration theory (ART) suggests a person's selective attention or concentration is more efficient after exposure to natural settings. Why is this the case? According to the theory, our hectic daily lives rely heavily on selective attention to juggle and organize the many tasks we have to perform, and this often leads to mental fatigue. ART suggests that nature experiences, because they are intrinsically interesting or fascinating, engage automatic rather than selective attention (see James 1890/1950). Therefore, selective attention processes are rested and one returns from a natural setting with a recovered ability to focus (see also Kaplan & Kaplan 1989). Several key studies have provided empirical support for the theoretical connection between natural environments and attention restoration. () In addition, since concentration is fundamental for memory and learning, one could argue that a greater integration of nature in school settings would improve students' focus and performance' (Rathunde 2009, p.76).
<i>Integraal leren en ontwikkelen</i>	'Outdoor play, as many researchers have pointed out, may be especially valuable because it integrates cognitive, emotional and social behaviors (Hart 1979; Moore & Young 1978; Stutz 1996). For example, construction and imaginative play require planning skills, coordination, negotiation, creativity, and trust, which form the basic for teamwork' (Heerwagen & Orians 2002, p.55).

'() there is a false dichotomy between body and mind, feeling and thought, and perceiving and thinking. Human-environment interactions affect information processing in many subtle and unconscious ways (Gallagher 2005). One key reason is that abstract thinking -and selective attention- is not the beginning of the meaning-making process. Abstract thought is grounded in our embodiment, in our ability to perceive things, manipulate objects, and move our bodies in space (Gibson 1966). One of the fundamentals of gestalt perception, for example, is that our experience of a complex scene is organized first by simple features (Arnheim 1969): a young child experiences 'doggishness' before he or she is able to distinguish one dog from another. Furthermore, emotions constitute a precognitive response to our environment (Ittelson 1976; Zajonc 1980). What is first experienced is how a situation feels to us, and these pervasive qualities are not reducible to abstractions' (Rathunde 2009, p.76).

'A child at play outdoors is a perfect example of Reed's (1996b) category of primary experience, when people move and act in the real world with their full-bodied powers, encountering inexhaustible sources of information that offer opportunities for creative discovery' (Chawla 2007, p.155).

*Ontwikkeling van
het 'zelf'
Onafhankelijkheid
& gebondenheid*

'Playing in natural spaces also supports a child's sense of self, allowing children to recognise their independence alongside an interdependence and connectedness with their ecological worlds' (Lester, S. & M. Maudsley 2006, p.4).

'Establishing familiarity in nearby natural environments and becoming constructive and creative in dealing with these settings provide a wealth of opportunities for generating feelings of autonomy, independence, and self-sufficiency' (Kellert 2002, p.133).

*Leren over jezelf
in relatie tot leren
hoe de wereld
werkt*

'Playing in natural spaces offers possibilities for: control and mastery, construction of special spaces, manipulating loose parts, different ways of moving, risk-taking etc. () Childhood experiences of playing with nature also instil a sense of wonder, stimulating creativity, imagination and symbolic play' (Lester, S. & M. Maudsley 2006, p.4).

*Ontdekken en
ontwikkelen van
je talenten,
kwaliteiten &
capaciteiten*

'What children find in the natural world rewards their initiatives and encourages their continuing engagement, for nature is particularly rich in responsive affordances. It provides all the conditions for events that hold children's attention. Children see immediate, reinforcing effects of their actions, which simultaneously show them how the world works and their own capabilities' (Chawla 2007, p.153).

'Zo blijkt uit vergelijkend onderzoek dat kinderen in natuurlijke omgevingen minder agressief gedrag, en meer gevarieerd, creatief, constructief en exploratief speelgedrag vertonen dan in niet-natuurlijke omgevingen' (Van den Berg 2011, p.22).

*Stimuleren van
ontwikkelings-
gebieden*

'De gunstige invloed van natuur op het cognitief functioneren wordt ondersteund door diverse goed gecontroleerde studies' (Van den Berg 2011, p.22).

'De gunstige invloed van natuur op het motorisch functioneren wordt ondersteund door longitudinaal onderzoek onder kinderen van 5-7 jaar op kleuterscholen (pre-schools) in Noorwegen (Fjørtoft 2004). () Daarnaast is herhaaldelijk aangetoond dat de aanwezigheid van groen in de leefomgeving, en dan met name de nabijheid van parken, een stimulerende invloed heeft op de lichamelijke activiteit van kinderen in verschillende leeftijdsgroepen, en tevens de kans op overgewicht kan verminderen' (Van den Berg 2011, p.22).

Zorg voor de natuur '() Childhood participation with 'wild' nature (e.g., hiking, camping, or playing in the woods), had a significant, positive effect on both adult environmental attitudes and behaviours. That is, people who participated in 'wild' nature activities as children were more likely to have pro-environmental attitudes and behaviours as adults' (Children & Nature Network 2012, p.67).

'The environmental activists stories suggest that when children have access to the natural world, and family members encourage them to explore it and give it close attention, they have a strong basis for interest in the environment. To turn this interest into activism, they later need to build on this foundation through education, membership in organizations, or the careers that they pursue; but from their childhood experiences in nature through their own free play and in the company of significant adults, they carry the memory that the natural world is a place of such full and positive meaning that it justifies their most persistent efforts to protect it' (Chawla 2006, p.75).

*Welzijn en
welbevinden
Ontspanning
Stressreductie*

'Scientific research on the well-being benefits of contact with animals and plants has revealed that encounters with the natural environment are very likely to have a significant positive effect both physiologically and psychologically on human health and well-being' (Townsend and Weerasuriya 2010, p.19).

'In a rural setting, levels of nearby nature moderate the impact of stressful life events on the psychological well being of children. Specifically, the impact of life stress was lower among children with high levels of nearby nature than among those with little nearby nature' (Wells & Evans 2003, p.311).

<i>Ondersteuning van kinderen met zorgvragen</i>	'Children with attention deficits concentrated better after walking in a park than after either of two other settings. The effect of a dose of green was substantial roughly as large as the deficit due to ADHD and roughly as large as the peak effect of extended-release methylphenidate. Children's experience of the three settings showed the same pattern as their attention performance afterward. The park was experienced significantly more positively than the other two settings, and there were no significant differences between the other two settings' (Faber-Taylor & Kuo 2009, p.406).
<i>ADHD</i>	
<i>ADD</i>	
<i>ASS</i>	
<i>ED</i>	
	'() children function better than usual after activities in green settings and that the 'greener' a child's play area, the less severe his or her attention deficit symptoms. Thus, contact with nature may support attentional functioning in a population of children who desperately need attentional support' (Faber-Taylor, Kuo, Sullivan 2001, p.54).
	'Zorgboerderijen komen tegemoet aan de problemen van kinderen met ASS. Deze kinderen vinden op een zorgboerderij de structuur, duidelijkheid, voorspelbaarheid, rust en ruimte die ze nodig hebben' (Ferwerda-van Zonneveld et al. 2008, p.49).
	'An environment that permits children in special education to interact with animals and nature decreases the amount and frequency of pathological and disruptive behavior manifested by these students while they are in that environment. () Animal interaction and nature study provide an environment that elicits more adaptive behavior than the constraints imposes by conventional classroom work (). ...the study demonstrated an increase in adaptive behavior (). The effects () are most pronounced in those children who are characterized by symptoms of aggression, hyperactivity, and lack of attention to the environment' (Katcher & Teumer 2006, p.141).

Er zijn significant lagere scores op de boerderij in vergelijking met op school voor kinderen met Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) & Emotional Disability (ED) als het gaat om onder meer (ibid. p.235 tabel II):

- Hyperactivity
- Aggression
- Conduct
- Anxiety
- Depression
- Attention problem
- Learning problem



Deel 2 - Hoofdstuk 4

Natuur, ontwikkeling en kind. - Het lectoraat

4.1 Herdefiniëren van de pedagogische waarde van de ruimte en in het bijzonder van natuur

Indien natuur betekenisvol is voor de ontwikkeling van kinderen dan is van belang dat natuur een plek heeft in kinderlevens. Natuur zou dan in het centrum van de pedagogische aandacht moeten staan, zodat professionals gericht mogelijkheden (leren) creëren voor kinderen om te profiteren van natuur. Een vanzelfsprekende plaats voor natuur in de opvoeding van en het onderwijs aan kinderen vraagt om het herdefiniëren van de pedagogische waarde van de ruimte en in het bijzonder van natuur, voor de ontwikkeling van kinderen.

4.1.1 Spelen en de pedagogische waarde van ruimte

Spelen is inherent aan leven (Huizinga 1952; Elkind 2007). Mensen spelen graag, maar de wijze waarop verandert met de jaren.

Spelen doe je om te spelen. Er is geen ander doel dan het spel. Spel impliceert keuzevrijheid; je bepaalt zelf of je speelt of niet. Een spel dat je moet spelen is geen spel.

Spel is uitnodigend. Door spel word je uitgedaagd; je experimenteert, ontdekt, je bent inventief, doet ervaringen op en oefent vaardigheden. Spelenderwijs leer je. 'Play is our need to adapt the world to ourselves and create new learning experiences' (Elkind 2007, p.3).

Spel ontstaat in de interactie van de speler(s) met de omgeving (en elkaar). Speler(s) en omgeving, samen maken zij het spel. De omgeving lokt uit en de eigenheid van de speler(s) bepaalt wat 'prikkel' tot activiteit (Aalsvoort 2011).

In opvoeding en onderwijs kun je gebruik maken van deze dynamiek tussen speler(s) en omgeving om de ontwikkeling van kinderen te stimuleren. De omgeving wordt dan een pedagogische ruimte; doelgericht gebruikt om de behoeften van het kind 'nu' te ondersteunen, en het vermogen om zelf te denken en te reflecteren, zelf actief en creatief te zijn en daarmee te vernieuwen en te veranderen, te ontdekken en verder te ontwikkelen.

4.1.2 Het gebruik van natuur als pedagogische ruimte

Voor professionals betekent een pedagogisch gebruik van de ruimte dat zij weten hoe de omgeving (de fysieke binnen- en buitenruimte) interacteert met de kinderen. Vragen als 'voelt deze ruimte veilig, leidt het af of maakt het moe', spelen dan een rol. Een pedagogisch gebruik van de ruimte vraagt verder om inzicht in hoe de omgeving (deze) kinderen uitlokt tot spel, en hoe (deze) kinderen de omgeving (kunnen) gebruiken om te spelen (Aalsvoort 2011). Tot slot dienen professionals inzichtelijk te kunnen maken hoe (de) interacties van (deze) kinderen met de omgeving de ontwikkeling ondersteunt.

In onderwijs en opvoeding is er weinig aandacht voor de omgeving als pedagogische ruimte (zie paragraaf 2.4.2). De focus op programmatisch en opbrengstgericht werken heeft een pedagogisch gebruik van de ruimte -en de daaraan gerelateerde kennis, inzichten en expertises- naar de achtergrond gedrongen. Met natuur beoogt het lectoraat het belang van de omgeving als pedagogische ruimte opnieuw een plek te geven in het handelen van professionals in onderwijs, kinderopvang en zorg. Het lectoraat wil dit doen door de betekenis van natuur als pedagogische ruimte voor de ontwikkeling van kinderen te beschrijven. Anderzijds zijn de activiteiten van het lectoraat gericht op een vanzelfsprekend gebruik van natuur als pedagogische ruimte in de betrokken werkvelden.

4.1.3 Natuur als speelleeromgeving voor het jonge kind (0-7 jaar)



Spel en spelen zijn onlosmakelijk verbonden met de kindertijd. Met name in de eerste levensjaren is spel de dominante activiteit. Rond het zevende levensjaar verandert dit, want dan verschuift de focus van het kind en daarmee zijn spel. Het kind wordt nieuwsgierig naar de wereld. Het wil begrijpen hoe de wereld werkt, zich bekwamen in vaardigheden en technieken en zelf kunnen anticiperen op dat wat zich voordoet. Elkind (2007) beschrijft deze verandering als een verschuiving in focus van spel naar werk. 'Work is our disposition to adapt on the demands of the physical and social worlds' (p.3).

Vervolgens is in de puberteit (vanaf ongeveer 12 jaar) opnieuw een verandering waar te nemen, en wel van werk naar, wat Elkind noemt, liefde. 'Love is our disposition to express our desires, feelings and emotions' (p.3). De verandering in focus rond het 7de en 12de levensjaar wil niet zeggen dat oudere kinderen niet meer spelen, maar wel dat de functie en intensiteit van het spel is veranderd. Het spel is in deze perioden dienstbaar aan de oriëntatie van het kind op respectievelijk de wereld en de ander.

Voor jonge kinderen (tot ongeveer 7 jaar) ligt dit anders. In het leven van peuters, kleuters en jonge middenbouwers is spel de centrale en sturende activiteit, en de belangrijkste motor voor ontwikkeling. 'Play, then, is the dominant and directing mode of learning during this age period, and children learn best through self-created learning experiences' (ibid., p.7).

In voorgaande hoofdstukken hebben we echter gezien dat deze speelleervaringen onder druk staan, en tegelijkertijd dat natuur kinderen deze ervaringen kan bieden. Gezien het belang van spel voor deze levensfase en de waarde die natuur hierin kan hebben, is natuur als speelleeromgeving voor het jonge kind een bijzonder aandachtsgebied binnen het lectoraat. Het thema wordt binnen de kenniskring uitgewerkt met onderzoek naar:

- 1 'the risk of no risk' -hoe verhoudt de maatschappelijke aandacht voor 'veiligheid' zich tot de exploratiebehoeften en daarmee de ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen-;
- 2 de manier waarop het spel van kinderen in de dagopvang verandert tijdens en na een vergroenings-traject van de buitenruimte, en de vraag of een natuurrijke speelleeromgeving kan worden omschreven als pregnante context voor woordenschatontwikkeling.

Het project Groene Dagopvang²³

Natuurbeleving in de kinderopvang staat volop in de belangstelling. Er is in de sector veel vraag naar inspirerende voorbeelden en informatie. Met het project Groene Dagopvang ontwikkelt Veldwerk Nederland met de sector een tweetal nieuwe voorbeeldlocaties voor natuurbeleving in de dagopvang. In 2012 is het eerste traject afgerond, bij locatie De Blauwe Ooievaar van SKON Kinderopvang in Den Haag. In januari 2013 is het tweede traject gestart bij locatie Harlekijn van Ludens Kinderopvang in Utrecht en bij dit laatste traject is het lectoraat betrokken.

Om 'vergroenen' van dagopvang te doen slagen is een aantal factoren van belang. Zo is één van de struikelblokken die in de kinderopvang veelvuldig wordt genoemd, de 'hang' naar veiligheid bij pedagogisch medewerkers en controlerende instanties. Een ander aspect betreft het belang van 'vergroening'. Waarom zou je tijd, moeite en geld investeren in een natuurlijke speelomgeving voor jonge kinderen? Het gaat hier om inzicht in de betekenis van natuur als speelleeromgeving voor de ontwikkeling van het jonge kind, en de vaardigheid om dit belang te communiceren naar bijvoorbeeld ouders die zich zorgen maken over zandetende en vuile dreumesen.

Beide aspecten worden uitgewerkt in een onderzoekstraject. Binnen de kenniskring wil Marian Joven de relatie onderzoeken tussen enerzijds de ontwikkelingsmogelijkheden die professionals kinderen (bewust) bieden in een natuurlijke speelleeromgeving en anderzijds de reële en ervaren veiligheidsproblemen. Meer specifiek wil zij kennis ontwikkelen over 'the risk of no risk'; hoe verhoudt het vermijden van risico's zich tot de ontwikkelingsmogelijkheden die kinderen worden geboden. Daarbij wil zij beoordelen hoe het denken over veiligheidsrisico's in relatie tot het bieden van ontwikkelingsmogelijkheden bij professionals mogelijk verandert in een 'vergroeningstraject'.

In aansluiting op het onderzoek van Marian onderzoekt Elise Peters in hoeverre het spel van kinderen tijdens en na het vergroeningstraject is veranderd in vergelijking met de spelsituatie ervoor. Tevens wil zij beoordelen welke implicaties eventuele veranderingen hebben voor de ontwikkelingsmogelijkheden van de kinderen in de dagopvang.

4.2 'Lifelines' voor kinderen

De kindertijd is de periode in je leven waarin je bent aangewezen op opvoeding en onderwijs. In deze periode leer je in toenemende mate zelfstandig en onder eigen verantwoordelijkheid het leven vorm te geven. Een zelfstandige deelname aan de samenleving vooronderstelt een eigen zijns-, denk- en handelingskracht (zie 1.2.2 & 2.4.1). In opvoeding en onderwijs dienen kinderen hierop te worden aangesproken. Het gaat om het vermogen zelf te denken en te reflecteren, zelf actief en creatief te zijn en daarmee te vernieuwen en te veranderen. Binnen de huidige tijdsgeest van planmatig en afgebakend groot groeien is hier weinig ruimte voor.

4.2.1 Natuur en de ontwikkeling van een eigen zijns-, denk- en handelingskracht



Het gebruik van natuur als pedagogische ruimte vraagt echter om veranderingen in opvoeding en onderwijs. Het biedt een kans om het denken in het stellen van 'deadlines' te bewegen in de richting van het geven van 'lifelines'. Het gaat erom kinderen mogelijkheden te bieden om hun krachten en kwaliteiten (fysieke kracht, behendigheid, wilskracht, plezier, inlevingsvermogen, concentratie, aanpassingsvermogen, denkkraft, creativiteit, inventiviteit, et cetera) te ontdekken,

te ontwikkelen en in te zetten, zodat zij met oog voor levenskwaliteit weten in te spelen op uiteenlopende levenssituaties. Tevens gaat het erom dat kinderen 'leren' dat zij steeds opnieuw hun capaciteiten om te leren en zich te ontwikkelen nodig zullen hebben omdat dynamiek inherent aan leven is.

Met de veranderingen die met een vanzelfsprekend gebruik van natuur als pedagogische ruimte in onderwijs en opvoeding gepaard gaan, zet het lectoraat zich in om het denken in 'lifelines' te bevorderen. Beide vragen om expertiseontwikkeling in de betrokken werkvelden. Het gaat om handvatten voor professionals om mogelijkheden te creëren voor kinderen te profiteren van natuur, en om de pedagogische waarde van de ruimte en in het bijzonder van natuur te communiceren met derden, zoals ouders, directies, besturen en inspecties. De activiteiten van het lectoraat zijn gericht op de ontwikkeling van deze handvatten en het bevorderen van de expertise van professionals (in opleiding) om handen en voeten te kunnen geven aan natuur als pedagogische ruimte in opvoeding en onderwijs.

4.2.2 Leren: het vermogen je te ontwikkelen

Als het om leren en ontwikkelen gaat dan valt op dat professionals in opvoeding en onderwijs allerlei begrippen gebruiken die in dat kader van belang zouden zijn, zoals breinvriendelijk leren (Jensen 2012), meervoudige intelligenties (Gardner 2002, Both 2008)²⁴ en de leerdimensies van Marzano (Marzano/Miedema 2005).

Ik word altijd wat onrustig van specifieke leerconcepten. Het roept eerder vragen bij mij op dan dat het een handvat biedt om het leren van kinderen te ondersteunen. Dit wil niet zeggen dat ik geen specifieke ideeën of strategieën gebruik. Dit doe ik wel, maar gerelateerd aan een specifieke situatie, bijvoorbeeld het halen van de Duitse-woordjes-toets door mijn zoon. En dit 'halen' reikt verder dan het kennen van de woordjes. Het is ook: het leren organiseren en structuren van je werk; leren wat discipline betekent, en hoe het is om afspraken te maken met jezelf en je daaraan te houden. Vanuit dit perspectief vind ik het reproductieve leren -het leren van de woordjes- een betekenisvolle activiteit en voor het halen van een goed cijfer voor Duits, een handige strategie. En natuurlijk weet ik ook wel dat het er eigenlijk om gaat dat de Duitse woordjes worden geleerd om de Duitse taal te (willen) bemachtigen, maar soms zijn mensen(kinderen) nog niet zo ver. Er moeten dan eerst andere zaken (in de breedste zin van het woord) worden geleerd. En in die zin is leren een veelzijdig en complex begrip waar mijn gevoel van ongemakkelijkheid aan is verbonden.

Het begrip 'leren' vangen in een bepaald beeld van wat leren zou zijn of hoe er vorm aan te geven, ondergraaft de dynamiek, openheid en het voortduren van het proces. Bovendien blijven zaken onderbelicht die evengoed van belang zijn in relatie tot leren.

Hartvriendelijk leren

Hoezo breinvriendelijk leren, zijn we niet toe aan hartvriendelijk leren en het ontdekken van wilskracht als je kijkt naar de motivatieproblemen van kinderen in het onderwijs?

Voor mensen zijn er geen duurzame bestemmingen, dat je voor eens en altijd weet hoe te leven. 'Onafheid is niet slechts voor het kinderlijk bestaan kenmerkend, maar voor heel het menselijk bestaan' (Meijer 1992, p.28).

Dit 'onaf zijn' betekent dat mensen altijd in beweging zijn; zich al lerend ontwikkelen. Dit geldt ook voor leren; voor het leren van het kind en het leren van professionals die kinderen begeleiden in leren. Door deze dynamiek is het ondersteunen van leren een zoekproces. Je moet het steeds opnieuw uitvinden.

Het mag duidelijk zijn. Ik wil de begrippen leren en ontwikkelen niet vangen in een bepaalde omschrijving. Ook ben ik niet uit op een blauwdruk als handvat voor professionals om het leren van kinderen te ondersteunen. Dit zou geweld doen aan het vanzelfsprekende en tegelijkertijd het open en daarmee veelzijdige en complexe karakter van leren. Bovendien sluit het denken in blauwdrukken aan bij de huidige tijdsgeest van planmatig groot groeien. Hierin is weinig ruimte om een eigen zijns-, denk- en handelingskracht te ontwikkelen en daar is het juist om te doen. In dat kader is dan ook van belang dat professionals oog hebben voor het vanzelfsprekende en tegelijkertijd het open en daarmee veelzijdige en complexe karakter van leren. En tevens dat zij in het handelen hier rekenschap van weten te geven.

4.2.3 Natuur nodigt uit tot integraal leren



Natuur daagt kinderen uit om met heel hun hebben en houden activiteiten te ondernemen. Niet een enkele vaardigheid of een bepaald vermogen staat centraal, maar juist een combinatie aan ervaringen, kwaliteiten en vaardigheden. 'Outdoor play, as many researchers have pointed out, may be especially valuable because it integrates cognitive, emotional and social behaviors' (Heerwagen & Orians 2002, p.55). Deze kwaliteit van natuur sluit aan bij het hierboven geschetste beeld van leren. Het gebruik van natuur als pedagogische ruimte past bij het vanzelfsprekende, veelzijdige, complexe en open karakter van leren. Natuur nodigt kinderen uit om in de dingen die ze doen, ervaringen, kwaliteiten en vaardigheden -zoals plezier, doorzettingsvermogen, kracht, gerichte aandacht, inzicht, vaardigheid en nieuwsgierigheid-, in onderlinge samenhang te gebruiken en te ontwikkelen. In die zin zou je kunnen zeggen dat natuur kinderen in staat stelt om vanzelfsprekend veelzijdig te leren, en deze meer integrale vorm van leren is in het lectoraat onderwerp van aandacht.

Met het gebruik van natuur als pedagogische ruimte beoogt het lectoraat een open, dynamische en integrale vorm van leren te beschrijven en te vergelijken met het leren in andere omgevingen. Tevens is het lectoraat erop gericht professionals handvatten te geven om de veelzijdigheid van leren in en met natuur te (h)erkennen, te beschrijven, te interpreteren en eventueel in verband te brengen met meer programmatische taken. Een eerste aanzet om integraal leren nader te beschrijven wordt in de kenniskring van het lectoraat uitgewerkt in het project 'Natuurlijk taal verwerven'.

Natuurlijk taal verwerven

De afgelopen jaren wordt sterk ingezet op voor- en vroegschoolse educatie (VVE) om de taalontwikkeling van kinderen te stimuleren. Deze programma's zijn in de uitvoering te typeren als 'talig' en 'programmatisch.' Ondanks het ervaringsgerichte karakter van VVE-uitgangspunten wordt in de uitvoering weinig ruimte genomen voor spelenderwijs en meer ervaringsgericht leren. Over de opbrengst van VVE-programma's wordt discussie gevoerd. Een aspect in deze discussie is in hoeverre een 'talige' en 'programmatische' aanpak leidt tot een werkelijk begrip van de verworven taal. De vraag is of kinderen de ervaring nodig hebben om te weten wat begrippen inhouden.

Binnen de kenniskring wil taaldocente Jannette Prins de rol onderzoeken van ervaren in taal verwerven. Meer specifiek wil zij beoordelen welke onderwijsleersituatie voor woordenschatontwikkeling pregnanter is: een ervaringsgerichte of een talige onderwijsleeromgeving. Jannette vooronderstelt dat een ervaringsgerichte onderwijsleeromgeving pregnanter is dan een talige, en wil dit onderzoeken door een onderwijsleeromgeving waarin een VVE-programma centraal staat, te vergelijken met een onderwijsleersituatie waarin natuur als speelleeromgeving wordt gebruikt. Naast het aspect van woordenschatontwikkeling wordt de reikwijdte van de leerervaringen in beide onderwijsleeromgevingen vergeleken, waarbij wordt beoordeeld hoe mogelijke verschillen zich verhouden tot meer algemene doelen van opvoeding en onderwijs. Kennisontwikkeling op dit vlak is van belang om discussies over de opmars van directief (veelal computergestuurd) leren voor peuters en kleuters ten koste van spelenderwijs leren op basis van argumenten te kunnen voeren.

4.3 Natuur

De naam van het lectoraat brengt drie begrippen samen 'natuur', 'ontwikkeling' en 'kind'. Het onderling verband is in voorgaande hoofdstukken vanuit verschillende perspectieven belicht. Ook is helder geworden waar de begrippen 'kind' en 'ontwikkeling' naar verwijzen. Impliciet bleef echter de betekenis van het begrip natuur. Vandaar dat ik hier tot slot bij stil sta, want met de beschrijving van het begrip natuur is het plaatje compleet. Dan is de focus van het lectoraat bepaalt, het doel geconcretiseerd en het speelveld gemarkeerd. In paragraaf 4.4 wordt dit ter afsluiting schematisch weergegeven.

4.3.1 Wildernisnatuur; groots-ver-puur

'Er is geen natuur meer in Nederland', dit heb ik natuurbeschermers de afgelopen jaren regelmatig horen verzuchten. Zij bedoelden hiermee dat er in Nederland geen 'oorspronkelijke' natuur is; in elk bos, in elke rivier en in elk grasland is een mensenhand aanwezig.

In de voormalige masteropleiding *Science Education and Communication* van de Universiteit Utrecht gaf ik studenten natuur- en milieu-educatie de opdracht een tekening te maken van 'wat natuur is'. Alle studenten maakten dan een tekening van een onbewoond idyllisch (Bounty-eiland) of ruig (bergachtig) gebied. Soms werd er een verlaten weg bij getekend met een klein mensje erop dat het gebied bezoekt.



Het natuurbeeld van een grootse, verre wildernis zit in heel veel mensenhoofden en verwijst naar een wereld die onafhankelijk van dat wat mensen doen en laten, bestaat en functioneert; onbedorven en puur. Dit natuurbeeld klinkt door in gesprekken over natuur als speelleeromgeving. Men ziet dan bijvoorbeeld geen mogelijkheden omdat nabij geen natuur te vinden is. Ook ligt dit natuurbeeld aan de basis van de uitspraak dat kinderen steeds minder in aanraking komen met natuur. Dagelijkse natuurervaringen buiten op straat worden dan immers buiten beschouwing gelaten. Pas als je het beeld van wildernisnatuur loslaat, kun je zien dat kinderen op straat spelen met wind en plassen; proberen te fietsen op een gladde weg; op zoek gaan naar het nest waarvan zij de jonge vogels horen, en altijd even naar je toekomen om de hond te aaien of er juist met een grote boog omheen lopen.

4.3.2 Natuur versus cultuur

In onze Westerse cultuur zijn we gewend om het onderscheid tussen natuur en cultuur te benadrukken (Zweers 1995; Lemaire 2002). Binnen dit perspectief verwijst het begrip natuur naar een wereld die er is, los van wat mensen doen en laten. Het begrip verwijst dan naar andere levensvormen (planten, dieren, schimmels), maar ook naar processen (weer, klimaat, vulkanisme) die in de werkelijkheid een gegeven zijn zonder dat mensen dit organiseren (Hovinga 2007). Het begrip cultuur wordt daarentegen gebruikt om de door mensen bewerkte wereld te typeren; een wereld die juist door dat wat mensen doen en maken bestaat en functioneert (Huitzing 1989).

4.3.3 Natuur en cultuur zijn verweven

Doordat het onderscheid wordt benadrukt, blijft de verwevenheid van dat wat natuur en dat wat cultuur wordt genoemd, buiten beschouwing. Dat beide echter onlosmakelijk zijn verbonden, blijkt bijvoorbeeld uit de menselijke behoefte aan voedsel, water en lucht. Eveneens uit het gegeven dat natuurlijke processen ten grondslag liggen aan de vertering van voedsel en aan het gebruik van water en zuurstof voor het functioneren van ons lichaam.

Natuurlijke processen vormen de basis van iedere voedselproductie. Producten, zoals huizen, auto's, computers en vliegtuigen, bestaan uit materialen die hun 'levenscyclus' als natuurproducten (zoals ijzererts, bauxiet of aardolie) zijn begonnen. Daarbij maken mensen deel uit van de aarde als samenhangend systeem. We ervaren dit aan den lijve; hitte, regen, spiegelgladde wegen, smog in de lucht en teer op het strand.

Tot slot zijn bepaalde (welvaarts)ziekten gerelateerd aan eetgewoonten en daarmee aan bepaalde culturen. En maakt een campagne als 'een slimme meid 'plant' haar kind op tijd', duidelijk dat mensen een natuur- en cultuurwezen zijn (Hovinga 2007).

4.3.4 De nabije natuur; toegankelijk en direct verweven met ons dagelijks leven

Aspecten van natuur bepalen mede ons dagelijkse doen en laten. *Fysiek* omdat je bijvoorbeeld eerst moet slapen of eten voordat je door kunt gaan. Maar ook sneeuw die ons verhindert ergens op tijd te komen. *Zintuiglijk* en *gevoelsmatig* omdat je buiten bijvoorbeeld direct ervaart wat de heldere nacht, de frisse lenteregen of de gure wind met je doet. *Sociaal* en *spiritueel* omdat je gezamenlijk bijvoorbeeld geniet van de oogst, gebruik maakt van een heidag of rituelen (met voedsel, kerstbomen en paasvuren) eert. *Denkmatig* (zintuiglijk, gevoelsmatig en sociaal) omdat je bijvoorbeeld een oplossing bedenkt voor de uitdaging waarvoor de natuur je heeft gesteld. Maar ook nadenken over antwoorden voor aan natuur gerelateerde maatschappelijke vragen, zoals onze omgang met dieren, de inrichting van het landschap en het gebruik van water.

Deze nabije, direct met ons bestaan verweven natuur, maakt natuur toegankelijk. Het is niet langer een plek buiten ons eigen leven, waar je eerst naar toe moet reizen om er te zijn en het te ervaren, maar kan worden herkend als een vanzelfsprekend aspect in ieders leven. Dit perspectief op natuur als nabij en direct met ons leven verweven, nodigt uit om in elke speelleeromgeving mogelijkheden te (leren) herkennen voor activiteiten in en met natuur. In tabel 2 zijn enkele voorbeelden weergegeven.

In tegenstelling tot 'wildernisnatuur' biedt 'de nabije natuur' professionals kansen om natuur te verankeren in onderwijs, kinderopvang en zorg. Bovendien geeft het kinderen de mogelijkheid om activiteiten te herhalen, ervaringen te herbeleven en zich te wortelen in en te verbinden met de directe leefomgeving. Het is om deze redenen dat de activiteiten van het lectoraat zijn gericht op projecten waarin de nabije en direct met ons leven verweven natuur centraal staat.

Een voorbeeld is het onderzoek naar de betekenis en het belang van groene schoolpleinen voor het functioneren van kinderen op school en een doelgericht gebruik van het plein als onderwijsleeromgeving door leerkrachten (Maas et al. in voorbereiding; Hovinga 2012).



Groene schoolpleinen

Met het onderzoek naar groene schoolpleinen beoogt het lectoraat leerkrachten handvatten te bieden om:

- 1 De rol die een natuurlijke buitenruimte kan spelen in de ontwikkeling van kinderen te beschrijven. Het concretiseren van deze pedagogische en didactische waarde is van belang voor de legitimering van groene schoolpleinen. Basisscholen worden immers in het kader van het opbrengstgerichte werken steeds nadrukkelijker aangestuurd om de toegevoegde waarde van hun activiteiten inzichtelijk te maken.*
- 2 Een integraal gebruik van het plein te bevorderen, zodat de meerwaarde van groene schoolpleinen wordt gekoppeld aan leer- en ontwikkelingsdoelen en de pleinen duurzaam worden verankerd in de dagelijkse onderwijspraktijk.*

Tabel 2 Herkennen van natuur in de speelleeromgeving

<i>De elementen</i>	<i>Ervaren, leren en ontwikkelen</i>
<i>Vuur</i>	• spelen met zon, schaduw, hitte, warmte, kou • maken van een vuurplaats en het stoken van vuur • bereiden van eten op vuur • waarnemen en leren verklaren van processen als bevriezen, smelten, verdampen en condenseren • maken van een schaduwkunstwerk
<i>Water</i>	• spelen met regen, sneeuw en ijs • maken van een waterplaats en het ontdekken van stroming, drijven en zinken • maken van een opslag voor regenwater en het gebruik voor de tuin • ontdekken, ervaren en leren begrijpen van begrippen als waterdicht, vloeibaar en waterig
<i>Aarde</i>	• spelen met zand (en water), stenen en schelpen • ontdekken en ervaren van patronen, structuren (draagkracht) en texturen • ontdekken van aardlagen, grondwater en het leven in de grond • ontwerpen van patronen, structuren en texturen
<i>Lucht</i>	• spelen met wind en wolken • bepalen van windrichting en snelheid • de wolken 'lezen', verhalen schrijven

Planten en dieren Ervaren, leren en ontwikkelen

Losse elementen

- spelen met stronken, stammen, takken, schors, bladeren, vruchten
- technieken gebruiken (o.a. gutsen, snijden, zagen en vijlen)

Planten

- spelen in en met het groen (o.a. verstoppen, klimmen, balanceren, speuren)
- de weg vinden; leren oriënteren
- onderzoeken (wiens zelf geplante boom groeit het snelst, en wie groeit harder dan zijn boom?)
- tuinieren en beheren (o.a. wieden, zaaien, schoffelen, harken, oogsten, bereiden, snoeien, knotten)

Dieren

- kennis maken met dieren (observeren, vasthouden, mee laten lopen, aaien)
- ontdekken van behoeften van een dier
- spelen met een dier
- ontdekken welke dieren op het terrein van school of in de wijk wonen
- zorgen voor een dier

4.4 Focus, Doel en Speelveld

4.4.1 Lectoraat Natuur & Ontwikkeling Kind

Ontwikkelen van een eigen zijns-, denk- en handelingskracht van kinderen

In de kindertijd leer je in toenemende mate zelfstandig en onder eigen verantwoordelijkheid het leven vorm te geven. Dit vooronderstelt een eigen zijns-, denk- en handelingskracht; het vermogen zelf te denken en te reflecteren, zelf actief en creatief te zijn en daarmee te vernieuwen en te veranderen.

Het lectoraat is gericht op het ontwikkelen van deze eigen zijns-, denk- en handelingskracht van kinderen.

Natuur is een rijke en door kinderen gewaardeerde speelleeromgeving die de kinderlijke ontwikkeling ondersteunt

Natuur is betekenisvol voor de ontwikkeling van kinderen en verdient daarom een plek in kinderlevens. Vanuit dit perspectief is van belang dat natuur in het centrum van de pedagogische aandacht komt te staan, zodat professionals gericht mogelijkheden (leren) creëren voor kinderen om te profiteren van natuur. Een vanzelfsprekende plaats voor natuur in de opvoeding van en het onderwijs aan kinderen vraagt om het herdefiniëren van de pedagogische waarde van de ruimte en in het bijzonder van natuur. Daaraan gerelateerd is nodig dat professionals (in opleiding) nadrukkelijk aandacht hebben voor de betekenis van spel voor de ontwikkeling van kinderen en in het bijzonder voor jonge kinderen (0-7 jaar). Beide aspecten vragen om een begeleiding van kinderen in leeractiviteiten, waarin het open, complexe en integrale karakter van leren een plaats heeft.

Het lectoraat is gericht op het herdefiniëren van de omgeving en in het bijzonder van natuur als pedagogische ruimte in onderwijs, kinderopvang en zorg.

Natuur als groeiruumte voor kinderen

Het lectoraat zet zich in om natuur als groeiruumte voor kinderen te verankeren in het handelen van professionals in onderwijs, kinderopvang en zorg, waarbij de nabije en direct met ons leven verweven natuur als uitgangspunt wordt genomen.

Natuur als groeiruumte verwijst naar mogelijkheden voor kinderen om hun krachten en kwaliteiten te ontdekken, te ontwikkelen en in te zetten, zodat zij met oog voor levenskwaliteit weten in te spelen op uiteenlopende situaties. Dit houdt tevens in dat kinderen 'leren' dat zij steeds opnieuw hun capaciteiten om te leren en zich te ontwikkelen nodig zullen hebben omdat dynamiek inherent aan leven is.

Het lectoraat is gericht op het verankeren van natuur als groeiruumte voor kinderen in het handelen van professionals in onderwijs, kinderopvang en zorg.

Denken in 'lifelines'

Met de veranderingen die met een vanzelfsprekend gebruik van natuur als pedagogische ruimte in onderwijs en opvoeding gepaard gaan, zet het lectoraat zich in om het denken in 'lifelines' te bevorderen. Beide vragen om expertiseontwikkeling in de betrokken werkvelden.

Het lectoraat is gericht op de ontwikkeling van handvatten ten behoeve van de expertise-ontwikkeling van professionals (in opleiding) in onderwijs, kinderopvang en zorg.

Doelstellingen

De activiteiten van het lectoraat zijn gericht op:

- 1 Het herdefiniëren van de pedagogische waarde van de ruimte en in het bijzonder van natuur in onderwijs, kinderopvang en zorg.
- 2 Het beschrijven van het gebruik van natuur als pedagogische ruimte en de betekenis van dit gebruik voor de ontwikkeling van kinderen in onderwijs, kinderopvang en zorg.
- 3 Het beschrijven van de betekenis van natuur als speelleeromgeving voor de ontwikkeling van het jonge kind (0-7 jaar).
- 4 Handvatten voor professionals om mogelijkheden te creëren voor kinderen te profiteren van natuur, waarbij in het bijzonder aandacht is voor het denken in 'lifelines' voor kinderen.
- 5 Handvatten voor professionals om het gebruik van natuur als pedagogische ruimte te communiceren naar derden en de betekenis van dit gebruik voor de ontwikkeling van kinderen inzichtelijk te maken.

Bronnen

Literatuur

- Aalsvoort van der, G. M. (2011). *Van spelen tot serious gaming. Spel en spelen in de pedagogische beroepspraktijk*. Leuven (Belgie): Uitgeverij Acco.
- Baeyens, J. (2011). *Het begint met kijken en luisteren. Een praktische theorie voor onderwijs aan jonge kinderen*. Amsterdam: BV Uitgeverij SWP.
- Beekman, A. J. (1982). *Aan de hand van Sasha*. Amsterdam: SISWO 10.
- Berding, J. (2011). John Dewey over spel. In: Aalsvoort van der, G. M. (2011). *Van spelen tot serious gaming. Spel en spelen in de pedagogische beroepspraktijk*. Leuven (Belgie): Uitgeverij Acco. pp. 25-36.
- Berg van den A. E. (2011). *Natuur als therapie bij ADHD. Literatuurstudie, interviews met deskundigen en empirisch onderzoek*. Wageningen: Alterra Wageningen UR, Alterra-rapport 2112, ISSN 1566-7197.
- Berg van den, A. E. & C. G. van den Berg. (2011). A comparison of children with ADHD in a natural and built setting. In: *Child: Care, Health and Development*, 37(3), 430-439. doi:10.1111/j.1365-2214.2010.01172.
- Berg van den, A. E., & E. De Hek. (2009). *Groene kansen voor de jeugd*. Wageningen: Alterra. <http://edepot.wur.nl/8171>.
- Berg van den, A. E., R. Koenis & M. M. H. E. van den Berg. (2007). *Spelen in het groen: effecten van een bezoek aan een natuurspeeltuin op het speelgedrag, de lichamelijke activiteit, de concentratie en de stemming van kinderen*. Wageningen: Alterra.
- Berkhout, L. (2012). *Play and psycho-social health of boys and girls aged four to six*. Amersfoort: Drukkerij Wilco.
- Bleeker, H. & K. Mulderij. (1984). *Pedagogiek op je knieën. Aspecten van kwalitatief-pedagogisch onderzoek*. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Bollnow, O. F. (1964). *Die Pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmässigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Both, K. (2008). Natuurgerichte intelligentie. In: *Mensenkinderen* 114, november 2008 pp 24-27.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2012). Burn-outklachten bij hoge werkdruk en bij weinig sociale steun. In: *Webmagazine, dinsdag 20 november 2012, 9:30*. www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/arbeid-sociale-zekerheid/publicaties/artikelen/archief/2012/2012-3712-wm.htm.

- Chawla, L. (2010).** Why do children head for the woods? The incomparable value of nature for children. Presentation at *Symposium on nature play*. Baarn 1 juni 2010.
- Chawla, L. (2007).** Childhood experiences associated with care for the natural world. A theoretical framework for empirical results. In: *Children, Youth and Environments*, 17(4), 144-170.
Available at www.colorado.edu/journals/cye.
- Chawla, L. (2006).** Learning to Love the Natural World Enough to Protect It.
In: *Barn nr. 2* 2006:57-78, ISSN 0800-1669. Norsk senter for barneforskningp.
- Chawla, L. (2002).** Spots of Time: Manifold Ways of Being in Nature in Childhood. In: Kahn, P. H. & S. R. Kellert. *Children and Nature. Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations*. London: The Mit Press., pp. 199-225.
- Children & Nature Network. (2012).** Childhood nature experiences may be an important pathway to adult environmental attitudes and behaviors. *Children & Nature Worldwide: An Exploration of Children's Experiences of the Outdoors and Nature with Associated Risks and Benefits*. Children & Nature Network (www.childrenandnature.org) and the IUCN's Commission on Education and Communication (www.iucn.org/about/union/commissions/cec/).
- Clements, R. (2004).** An Investigation of the State of Outdoor Play. In: *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 5(1):68-80.
- Coeterier, J. F. (2000).** *Hoe beleven wij onze omgeving. Resultaten van 25 jaar omgevingspsychologisch onderzoek in stad en landschap*. Wageningen: Wageningen UR Publication.
- Cole, M. & S. R. Cole. (1989).** *The development of children*. New York: Scientific American Books.
- Coleman, J. C. & L. Hendry. (1990).** *The nature of adolescence*. London/New York: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1999).** *Flow psychologie van de optimale ervaring*. Amsterdam: Boom.
- Elkind, D. (2007).** *The power of play. Learning what comes naturally*. Berkeley: Da Capo Press.
- Faber-Taylor, A. en F. E. Kuo. (2009).** Children with attention deficits concentrate better after a walk in the park. In: *Journal of Attention Disorders* 12(5), 402-409.
- Faber-Taylor, A., F. E. Kuo & W. C. Sullivan. (2001).** Coping with ADD - The surprising connection to green play settings. In: *Environment and Behavior* 33(1), 54-77.
- Ferwerda-van Zonneveld, R., J. Rommers & S. Oosting. (2008).** *Zorgboerderijen voor kinderen met Autisme spectrum stoornissen*. Rapport 121 121. Wageningen: Animal Sciences Group van Wageningen UR.
- Gardner, H. (2002).** *Soorten intelligentie. Meervoudige intelligenties voor de 21ste eeuw*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds B.V.

- Gleave, J. (2010).** *Community play: A literature review*. Play England. Available online at: www.playday.org.uk/playday_campaigns/2010_theme.aspx.
- Goorhuis-Brouwer, S. M. (2011).** *Alles op zijn tijd. Het jonge kind in pedagogisch perspectief*. Amsterdam: BV Uitgeverij SWP.
- Goorhuis-Brouwer, S. M. (2011).** Voor- en vroegschoolse educatie nader bekeken. *Pedagogiek in Praktijk*, 63, 7-10.
- Goorhuis-Brouwer, S. M. (2010).** *Je kunt peuters niet behandelen alsof het al echte leerlingen zijn*. www.rug.nl/kennisdebat/Debat/opinie/2010/opinie42_2010.
- Gray, P. (2011).** The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents. In: *American Journal of Play*. Volume 3, number 4, pp. 443- 463.
- Haan, de A., P. Leseman & E. Elbers. (2011).** *Pilot gemengde groepen 2007-2010*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Heerwagen, J. H. & G. H. Orians. (2002).** The Ecological World of Children. In: Kahn, P. H. & S. R. Kellert. *Children and Nature. Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations*. London: The Mit Press, pp. 29-63.
- Hermesen, J. J. (2009).** *Stil de tijd. Pleidooi voor een langzame toekomst*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij De Arbeiderspers.
- Hovinga, D. (2012).** *De 'leer'kracht van groene schoolpleinen. Het gebruik van de groene buitenruimte in het onderwijsleerproces*. RAAK-PRO-projectplan Leiden: Hogeschool Leiden, lectoraat Natuur & Ontwikkeling Kind, oktober 2012.
- Hovinga, D. (2007).** *Ont-dekken en toe-dekken. Leren over de veelvormige relatie van mensen met natuur in NME-leertrajecten duurzame ontwikkeling*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Hovinga, D. (1999).** *In mijn naam zitten twee rondjes. Een onderzoek naar de leesontwikkeling van jonge kinderen*. Den Haag: NBLC Uitgeverij.
- Huitzing, D. (1989).** *Een schepje er boven op! Over natuur- en milieu-educatie en pedagogiek: op weg naar pedagogisch verantwoorde doelen, inhouden en methoden van een natuurnabije educatie*. Den Haag: SDU Uitgeverij.
- Huizinga, J. (1952).** *Homo Ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Haarlem: H.D. Tjeenk Willink & Zoon N.V.
- Jensen, E. (2012).** *Krachtig onderwijzen, De principes van breinvriendelijk onderwijs*. Vlissingen: Bazalt 2012.

- Karsten, L. (2005).** It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. In: *Children's Geographies*, Vol.3 (3), pp275-290. This study may be available in a library near you or can be purchased online through the publisher at: www.ingentaconnect.com/content/routledg/cchg/2005/00000003/00000003/art00002.
- Katcher, A. & S. Teumer. (2006).** A 4-Year Trial of Animal-Assisted Therapy with Public School Special Education Students. In: *Handbook on Animal Assisted Therapy: Theoretical Foundations and Guidelines for Practice* (2nd ed.). New York: Academic Press, pp. 227-242.
- Kellert, S. R. (2002).** Experiencing Nature: Affective, Cognitive and Evaluative Development in Children. In: Kahn, P. H. & S. R. Kellert. *Children and Nature. Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations*. London: The Mit Press, pp. 117-151.
- Kuo, F. E., & A. Faber-Taylor. (2004).** A Potential Natural Treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence from a National Study. In: *American Journal of Public Health*, Vol. 94, No. 9, September 2004. ©American Public Health Association.
- Langeveld, M. J. (1960).** *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen: J.B. Wolters.
- Lemaire, T. (2002).** *Met open zinnen: natuur, landschap, aarde*. Amsterdam: Ambo.
- Lester, S. & M. Maudsley. (2006).** *Play, naturally. A review of children's natural play*. London: Children's Play Council.
- Litt, T. (1967).** *Führen oder Wachsen lassen*. Stuttgart: Klett.
- Maas, J. (2009).** *Vitamin G: Green environments - Healthy environments*. Utrecht: NIVEL, Netherlands Institute for Health Services Research.
- Maas, J., R. Tauritz & D. Hovinga. (in voorbereiding).** *Een pilot studie naar het gebruik van en de ervaringen met groene schoolpleinen*.
- Maas, J., R. A. Verheij, S. de Vries, P. Spreeuwenberg, F. G. Schellevis & P. Groenewegen (2009).** Morbidity is related to a green living environment. In: *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63(12), 967-973. doi: 10.1136/jech.2008.079038.
- Marzano, R. & W. Miedema. (2005).** *Leren in vijf dimensies. Moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- McCurby, L., K. Winterbottom, S. Mehta and J. Roberts. (2010).** Using Nature and Outdoor Activity to Improve Children's Health. In: *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, volume 40, issue 5, pp. 102-117.

- Meijer, W. A. J. (2006).** De verschoolsing van het kinderleven. Een (herhaalde) oproep tot pedagogische bescheidenheid. In: S. Goorhuis-Brouwer & B. Levering (red.) (2006). *Dolgedraaid. Mogen peuters nog peuteren en kleuters nog kleuteren?* Amsterdam: SWP, pp. 70-82.
- Meijer, W. A. J. (2004).** De kleutertoets en de ratrace. In: *Pedagogiek in Praktijk*, Magazine 10, nr. 19 (juni), pp. 24-26.
- Meijer, W. A. J. (2004).** *De pedagogische preventiebrigade*.
www.pedagogiek.nu/voorschoolse-kinderopvang/100226.
- Meijer, W. A. J. (1992).** *Algemene pedagogiek en culturele diversiteit*. Nijkerk: Uitgeverij Intro.
- Merleau Ponty, M. (1945/1997).** *Fenomenologie van de waarneming*. Amsterdam: AMBO.
- Merleau Ponty, M. (2003).** *De wereld waarnemen*. Amsterdam: Boom.
- Paltved-Kaznelson, C. (2009).** *Nature through the generations*. The Danish Society for Nature Conservation. This report may be available through The Danish Society for Nature Conservation: www.dn.dk/Default.aspx?ID=4592.
- Planet Ark. (2011).** *Climbing trees: Getting Aussie kids back outdoors*.
 This report is available online at: treeday.planetark.org/about/health-benefits.cfm.
- Poot, H. (2011).** Bewegen en zintuiglijk ervaren. In: Singer, E. & L. Kleerekoper. *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar*. Amsterdam: Elsevier gezondheidszorg, pp. 165-179.
- Rathunde, K. (2009).** Nature and embodied education. In: *Journal of Developmental Processes*, 4(1), pp. 70-80.
- Ruijters, M. (2011).** *In bloei trekken. Leren ontwikkelen van mens en organisatie*.
 Amersfoort: Twijnstra Gudde.
- Schenk, J. (2012).** Literatuuronderzoek. In: M. Boonstra, L. Bernhart & J. Schenk. *Advies Instrumentarium Groep Nul. Programma Beter Presteren*. Rotterdam: CED-Groep & Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Schuler, Y. D. (2010).** *De boerderij als ontwikkelomgeving. Kinderen uit het speciaal basisonderwijs werken mee. Werkt de boerderij voor de kinderen?* Wageningen: Plant Research International, onderdeel van Wageningen UR, juni 2010 Rapport 346.
- Stanley, E. (2010).** *Monkey Brains and Monkey Bars: An ecological approach to the values of school recess*. Phi; Dr. Dissertation. Keene: Antioch University New England.
- Teague, R. (2005).** Intimate Immensity in the Preschool Playroom: A Topo-analysis of Children's Play. In: *Environmental & Architectural Phenomenology Newsletter* vol. 16, 1, pp. 10-15.

- Townsend, M. & R. Weerasuriya. (2010).** *Beyond Blue to Green: The benefits of contact with nature for mental health and well-being.* Beyond Blue Limited: Melbourne, Australia.
- Vries de S., R. A. Verheij, P. P. Groenewegen, P. & Spreeuwenberg. (2003).** Natural environments - healthy environments? An exploratory analysis of the relationship between green space and health. In: *Environment and Planning A*, 35,1717-31.
- Waal van der, M. E., D. Hovinga, A. E. J. Wals & C. J. A. van Koppen. (2012).** *Toen ik er meer over ging weten werd het leuk: Onderzoek naar de meerwaarde van het educatieve natuurbelevingsprogramma 'NatuurWijs' in vergelijking met regulier natuuronderwijs.* Rapport, Wageningen: Educatie & Competentiestudies, Wageningen Universiteit, 116 p.
- Wells, N. M. (2000).** At Home with Nature: Effects of 'Greenness' on Children's Cognitive Functioning. In: *Environment and Behavior*. Vol. 32, No. 6, 775-795.
- Wells, N. M. & G. W. Evans. (2003).** Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. In: *Environment and Behavior* 35(3), 311-330.
- Zweers, W. (1995).** *Participeren aan de natuur: ontwerp voor een ecologisering van het wereldbeeld.* Utrecht: Uitgeverij Jan van Arkel.

Websites

www.balansdigitaal.nl

www.educatiefplatteland.nl

www.iederkindheeftrechttopnatuur.nl

Dagbladen

Bndestem, 10 maart 2012. *De Kwestie in Breda: groen gesnoeid? Kaalslag of slimme bezuiniging.*

www.bndestem.nl/regio/breda/10627789/De-Kwestie-in-Breda-groen-gesnoeid%3F-Kaalslag-of-slimme-bezuiniging.ece.

Sanden van der, E. 2011. GroenLinks Breda wil de haagjes behouden. In: *Bredavandaag.nl*. (25-06-2011) www.bredavandaag.nl/nieuws/politiek/2011-06-25/groenlinks-breda-wil-de-haagjes-behouden.

Volkskrant 01 februari 2012. Truijens, A. *Puberfluisteraar?*

Volkskrant 15 juni 2012. Binnenland, p.9, Interview met R. Porck Directeur Technisch College Velsen, *Techniek: laat het zien, ruiken, voelen.*

Volkskrant 18 augustus 2012. Intermezzo, mijn vakantiefoto, p.2. Koetsenruijter, B. *Prachtcliché.*

Volkskrant 18 augustus 2012. Intermezzo, pp. 18-19. Tempelman, O. *Godeloze bomen.*

NRC LUX Verhaal van de week, zaterdag 18 augustus & zondag 19 augustus 2012. pp. 4-8.

Van der Helm, F. *Terug naar de buitenlol.*

NRC LUX Buitenkijken, zaterdag 18 augustus & zondag 19 augustus 2012. p.3. Wolzak, T. *Een huifkar.*

Film

Onderwijsmateriaal ten behoeve van de Post-HBO-cursus *Natuur als leerschool*, ontwikkeld voor de bij- en nascholing van docenten uit het basisonderwijs (& speciaal onderwijs) (www.sliepenonderwijsadvies.nl).



Curriculum Vitae



Dieuwke Hovinga (1967) startte in 1990 als leerkracht aan de Professor Waterinkschool te Amsterdam, een school voor speciaal onderwijs. In datzelfde jaar begon zij aan een vervolgopleiding Orthopedagogiek aan de Universiteit van Utrecht. Na twee jaar veranderde zij van school (Werkplaats Kindergemeenschap te Bilthoven) en studie (Wijsgerige en Historische Pedagogiek). De studie werd in 1996 afgerond met een scriptie over de leesontwikkeling van jonge kinderen. Een bewerking van de scriptie is in 1999 uitgegeven.

In 1998 werd zij universitair docent bij de bijzondere leerstoelgroep Natuur- en Milieu- Educatie die deel uitmaakte van het *Freudenthal Institute for Science and Mathematical Education*. Zij was betrokken bij onderzoek naar: kwaliteitscriteria voor natuur- en milieu-educatie en een conceptuele en educatieve uitwerking van duurzaamheid als leergebied. In 2007 promoveerde zij op dit laatste thema. Naast haar onderzoekstaken was zij enkele jaren programmaleider van de masteropleiding *Science Education and Communication* van de Universiteit Utrecht.

In 2009 startte zij OVC-educatieve dienstverlening en realiseert sindsdien onderzoeks-, ontwerp- en professionaliseringstrajecten op het gebied van onderwijs en educatie. In de opdrachten gaat haar aandacht uit naar de lerende als persoon; het lerende kind en de lerende professional die het kind begeleidt in leren en ontwikkelen. Daarbij benadrukt zij het belang van de omgeving en in het bijzonder van de natuur als pedagogische ruimte. Haar aanstelling als lector *Natuur & Ontwikkeling Kind* aan de Hogeschool Leiden biedt haar de kans om dit belang met behulp van onderzoek zorgvuldig te beschrijven en te concretiseren in de werkvelden van onderwijs, kinderopvang en zorg.

Na 23 jaar een bonte rij aan werkzaamheden. Toch is er een verbindende factor, namelijk het volledig waarnemen van kinderen in opvoedings- en onderwijssituaties. Dat wil zeggen: 'vol' aandacht; 'ledig', niet op voorhand ingevuld met allerlei denkbbeelden over wat er moet zijn of hoe het moet zijn, en 'volledig', een integraal perspectief. Het oefenen van dit volledig waarnemen is in Dieuwke haar werkzaamheden de centrale activiteit.

Publicaties

Hovinga, D. (2007). *Ont-dekken en toe-dekken. Leren over de veelvormige relatie van mensen met natuur in NME-leertrajecten duurzame ontwikkeling.* Utrecht: Universiteit Utrecht.

Hovinga, D. (2004). *Zonder bomen geen bos: NME en duurzaamheidseducatie.* Utrecht: Universiteit Utrecht.

Hovinga, D. (2003). *Er hing een spiegel boven het water: handreikingen voor NME-beleid.* Utrecht: Universiteit Utrecht.

Hovinga, D. (2002). *Op zoek naar de open niche: doelen en doelgroepen van het Nationaal Natuureducatie Centrum.* Utrecht: Universiteit Utrecht.

Hovinga, D., C. van den Berg & K. Both in samenwerking met M. Margadant-van Arcken. (2000). *Werken met standaarden: een perspectief. Kwaliteitscriteria voor doelen, didactiek en leerinhouden van Natuur- en Milieu-Educatie.* Amsterdam: Bureau NME-diensten/IVN.

Hovinga, D. (1999). *In mijn naam zitten twee rondjes. Een onderzoek naar de leesontwikkeling van jonge kinderen.* Den Haag: NBLC Uitgeverij.

Waal van der, M. E., D. Hovinga, A. E. J. Wals & C. J. A. van Koppen. (2012). *Toen ik er meer over ging weten werd het leuk: Onderzoek naar de meerwaarde van het educatieve natuurbelevingsprogramma 'NatuurWijs' in vergelijking met regulier natuuronderwijs.* Rapport, Wageningen: Educatie & Competentiestudies, Wageningen Universiteit, 116 p.

Lijmbach, S., M. Broens & D. Hovinga in samenwerking met M. Margadant-van Arcken. (2000). *Duurzaamheid als leergebied: conceptuele analyse en educatieve uitwerking.* Utrecht: CDB press.



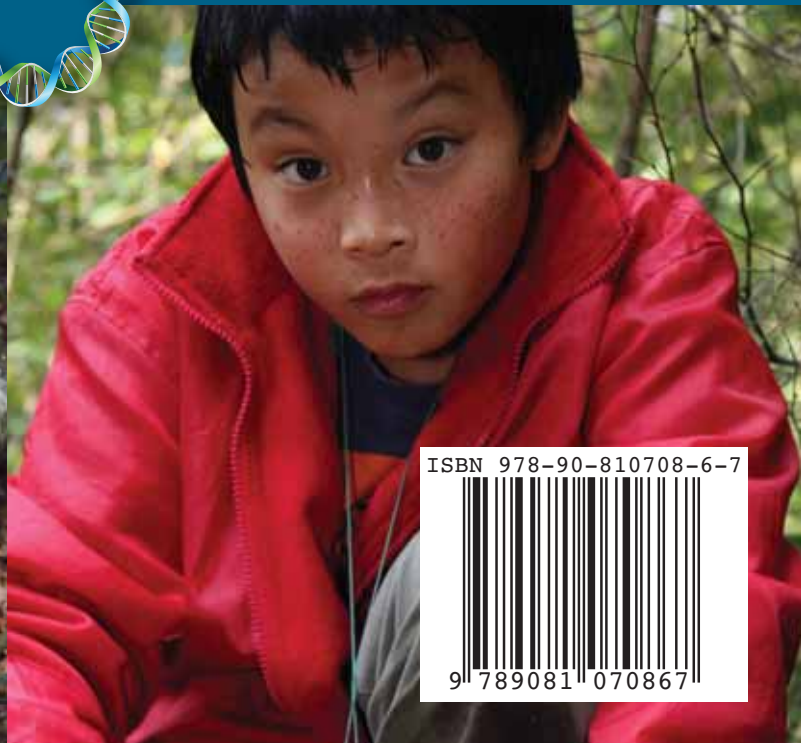
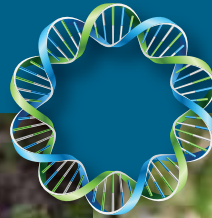
Noten

- ² www.iederkindheeftrechtopnatuur.nl
- ³ www.educatiefplatteland.nl
- ⁴ In 2012 regelmatig te lezen in de Volkskrant, bijvoorbeeld over de vraag waarom artsen patiënten, wier levenseinde nabij is, blijven doorbehandelen in plaats van hen te begeleiden in het afscheid nemen.
- ⁵ Vanaf 1 september 2012 beschikt het lectoraat over een kenniskring; een groep van zes onderzoekers die betrokken is bij verschillende onderzoeksprojecten (in voorbereiding) van het lectoraat.
- ⁶ Hermesen, J. (2009) heeft in '*Stil de tijd. Pleidooi voor een langzame toekomst*' een zorgvuldige analyse gemaakt van het fenomeen tijd, onze huidige omgang en ervaringen met tijd en de consequenties daarvan, bijvoorbeeld als het gaat om menselijke potenties op het gebied van denken en creativiteit.
- ⁷ En het is op dit punt dat ook Bergson de relatie tussen onze omgang met de tijd en de aard van de samenleving waarin we leven benoemt (zie 1.2). Volgens Bergson zijn mensen die vervreemd zijn van zichzelf een gemakkelijke prooi voor manipulatieve, totalitaire doctrines. 'Want de mens als een 'meestentijds van zichzelf vervreemde automaat', die alleen nog in staat is 'op praktische wijze op prikkels uit zijn omgeving' te reageren is volgens Bergson niet alleen zijn vrijheid maar ook zijn geweten en menselijkheid kwijt' (Hermesen 2009, p.47).
- ⁸ Lukács-Graus in de Volkskrant, 18 augustus 2012, Intermezzo, p.19. *Godeloze bomen*.
- ⁹ NRC Handelsblad LUX, 18 augustus 2012, *Buitenkijken, een huifkar*.
- ¹⁰ Gebaseerd op Coeterier 2000, p.7 e.v.
- ¹¹ Zie: 1. Sanden van der, E. 2011. GroenLinks Breda wil de haagjes behouden. In: *Bredavandaag.nl*. (25-06-2011) www.bredavandaag.nl/nieuws/politiek/2011-06-25/groenlinks-breda-wil-de-haagjes-behouden. 2. Bndestem. 2012. *De Kwestie in Breda: groen gesnoeid? Kaalslag of slimme bezuiniging*. (10-03-2012) www.bndestem.nl/regio/breda/10627789/De-Kwestie-in-Breda-groen-gesnoeid%3F-Kaalslag-of-slimme-bezuiniging.ece.
- ¹² In (internationaal) onderzoek (onder andere Maas et al. 2009; van den Berg & de Hek 2009, van den Berg 2011; Chawla 2007; McCurby et al. 2010; Katcher & Teumer 2006; Kellert 2002) wordt gewezen op positieve relaties tussen een natuurrijke leef- en speelomgeving en een gezonde ontwikkeling van kinderen. Voorbeelden van deze relaties staan beschreven in Tabel 1 (p 52).

- ¹³ Bndestem. 2012. *De Kwestie in Breda: groen gesnoeid? Kaalslag of slimme bezuiniging*. (10-03-2012) www.bndestem.nl/regio/breda/10627789/De-Kwestie-in-Breda-groen-gesnoeid%3F-Kaalslag-of-slimme-bezuiniging.ece
- ¹⁴ Primordiaal betekent hier het meest basale of oorspronkelijke niveau.
- ¹⁵ In: Bleeker & Mulderij, p.41.
- ¹⁶ NRC Handelsblad LUX 18 augustus 2012 'Terug naar de buitenlol'.
- ¹⁷ In: Coleman & Hendry, 1990, p.60.
- ¹⁸ In: Hovinga 1999, p.32.
- ¹⁹ NRC Handelsblad LUX 18 augustus 2012 'Terug naar de buitenlol'.
- ²⁰ www.balansdigitaal.nl; Balans is een landelijke vereniging voor ouders van kinderen met ontwikkelingsstoornissen bij leren en/of gedrag.
- ²¹ Gedocumenteerd in de nulmeting van het onderzoek *NatuurWijs 2010-2012* (Van der Waal, Hovinga & Wals 2012).
- ²² Gedocumenteerd in filmmateriaal ontwikkeld als onderwijsmateriaal voor *Natuur als leerschool*.
- ²³ Een project van Veldwerk Nederland in samenwerking met Cailin partners en BuitenRuimte (www.kindvannature.nl).
- ²⁴ Leerkrachten en educatief medewerkers natuur- en milieu-educatie brengen, als het gaat om het belang van natuur in onderwijs, regelmatig Gardner (2002) ter sprake met zijn concept van meervoudige intelligenties. Eén van de intelligenties wordt de natuurgerichte intelligentie (Both 2008) genoemd. De redenering is vervolgens dat kinderen met een natuurgerichte intelligentie zich eveneens moeten kunnen profileren in onderwijs. Leerkrachten dienen er in hun onderwijs rekening mee te houden door leren in en met natuur een plek te geven. Los van de vraag hoe leerkrachten natuurgerichte intelligentie bij kinderen kunnen herkennen, speelt bij een concept als meervoudige intelligenties eveneens de vraag wat het toevoegt als het gaat om de begeleiding van kinderen in leren en ontwikkelen. Brengt een basaal didactisch handvat als 'bepaal de beginsituatie en sluit aan op de leefwereld van kinderen', je als professioneel opvoeder niet net zo ver? Tenminste als je dit ook doet. Als je werkelijk de kinderen in het vizier neemt, weet wie ze zijn en wat hen beweegt, ligt leren voor de hand.

We leven in een tijd waarin dynamiek hoog in het vaandel staat. We hebben flexplekken. We multi-tasken. We zijn hier en straks daar en altijd bereikbaar. We spoeden ons door de dag van 'deadline' naar 'deadline'. En van jongs af aan nemen we de kinderen mee. Leren lopen, leren lezen alles binnen de 'deadline'; een gestelde norm voor kinderlijke ontwikkeling. We leven verder met verrassend veel aan ons hoofd. We zijn al 'vol' voordat de dag begint; ook kinderen. Hoe dan je te openen voor leren en ontwikkelen; voor willen, kunnen en creëren?

In essentie is het onze huidige omgang met tijd en ruimte die maakt dat er aandacht is voor de betekenis en het belang van natuur voor de ontwikkeling van kinderen. Het beschrijven van deze relatie biedt een kans voor discussie in opvoeding en onderwijs over de 'deadlines' die wij kinderen voortdurend stellen en het tegenwicht dat natuur kinderen hierin biedt. Een vanzelfsprekend gebruik van natuur als pedagogische ruimte in opvoeding en onderwijs maakt een ommezwaaai mogelijk in het denken: van 'deadlines' naar 'lifelines'!



ISBN 978-90-810708-6-7



9 789081 070867