

# Ruimte voor de jeugd en voor de natuur

## Een notitie ten behoeve van het netwerk 'Ruimte voor de Jeugd'

door *Kees Both*  
november 2004

### Deel (1) Hoofddektst

Naast deze hoofddektst wordt in deel 2 verantwoord op welk onderzoek de beweringen in dit eerste deel gestoeld zijn. De genoemde literatuur is opgenomen in deel 3 – literatuurlijst.

*SPRINGZAAD* is een netwerk van leraren, ontwerpers van tuinen en kleinschalige natuurontwikkeling, pedagogen, NME-medewerkers, hoveniers, natuurbeheerders en anderen. Hierin wordt op basis van gelijkwaardigheid samengewerkt aan het scheppen van meer ruimte voor natuur en kinderen. *SPRINGZAAD* richt zich vooral op het stimuleren en ondersteunen van de ontwikkeling van natuurrijke speel- en leerplekken voor kinderen bij scholen en elders, door middel van studiedagen, publicaties en advies. Met financiële steun van het Ministerie van LNV wordt gewerkt aan richtinggevende publicaties over ontwikkeling, beheer en pedagogisch en didactisch gebruik van kleinschalige natuur bij scholen. *SPRINGZAAD* is lid van het Netwerk Ruimte voor de Jeugd en werkt samen met verwante organisaties in binnen- en buitenland.

### SAMENVATTING

Samengevat gaat het in dit stuk om de volgende punten:

- (1) Natuurervaringen zijn belangrijk voor een harmonische ontwikkeling van kinderen. Dit heeft de Gezondheidsraad (2004) ook aangegeven in haar advies over Natuur en Gezondheid.
- (2) Genoemde – speelse - natuurervaringen, met name in de directe leefomgeving van de kinderen, leveren een zeer belangrijke bijdrage aan het ontstaan van betrokkenheid bij en verbondenheid met de natuur. Daarbij zijn de 'middle years of childhood' (5-12 jaar) van cruciaal belang.
- (3) Er is door een aantal maatschappelijke ontwikkelingen sprake van een groeiende vervreemding van de natuur, die verschillende auteurs omschrijven als 'uitsterven/ uitroeien van ervaring'. Spelen in en met natuur is een 'bedreigde soort'.
- (4) Actie is geboden om het contact tussen kinderen en natuur niet verder te laten afbrokkelen, c.q. dit contact weer te herstellen, door zo dicht mogelijk bij waar kinderen wonen en naar school gaan mogelijkheden voor speelse natuurervaringen te scheppen. Deze faciliteiten zijn als 'leerlandschappen' ook belangrijk voor de formele natuur- en milieueducatie in het onderwijs.

### Vooraf: Natuur voor kinderen, kinderen voor natuur

Bovenstaand kopje is een variatie op de titel van het vigerende Natuurbeleidsplan van de regering – 'Natuur voor mensen, mensen voor natuur' (Ministerie LNV. 2000).

Het gaat om de vraag wat het belang is van 'contact van kinderen met de natuur'. Daarbij zijn twee elkaar aanvullende denkrichtingen te onderkennen:

- wat is het belang van contacten met de natuur voor de (ontwikkeling van) de kinderen zelf?
- wat is het belang daarvan voor de samenleving en de natuur?

De laatste vraag verwijst naar natuur- en milieueducatie – educatie *voor* zorg voor de natuur. De eerste vraag naar iets dat wel met deze educatie te maken heeft – er een belangrijke grondslag voor vormt en eraan vooraf gaat, maar allereerst gericht is op het belang van de kinderen nu: educatie *door* omgang met de natuur – ‘nature nurtures’, de natuur als persoonlijkheidsvormende kracht. In deze nota ligt het accent op het laatste.

Maar wat verstaan we hier onder ‘natuur’?

### **Wat is natuur?**

Onder ‘natuur’ verstaan we hier het niet door mensen gemaakte of bedachte. Natuur wordt hier omschreven in relatie tot ‘cultuur’, maar dan niet – zoals zo vaak gebeurt – als tegenstelling, maar als de ‘meer dan menselijke wereld’ die blijvende grondslag is van de cultuur: In het groot de aarde die ons draagt en voedt, de planten en dieren in hun verscheidenheid en samenhangen, de ‘elementen’ – bodem, atmosfeer, water, vuur - ,de grote ritmes van de seizoenen en van dag en nacht (de gang van de zon, de indrukwekkende pracht van de sterrenhemel, de maancyclus) en de ritmes van ons lijf. ‘Natuur’ is vooral ook een procesmatige kwaliteit: het spontane, oorspronkelijke, ‘zelforganiserende’, ‘wilde’, onvoorspelbare dat in meerdere (in de ‘wildernis’ van de Oostvaardersplassen bijvoorbeeld) of in mindere mate (het minst in sterk verstedelijkte gebieden) aanwezig is, maar nooit afwezig is.

‘Natuur’ omvat dus meer dan planten en dieren, hoe belangrijk die ook zijn.

Het gaat in dit kader dus niet over natuur die niet of nauwelijks door mensen beïnvloed is, maar om relatief ‘wilde plekken’ waar kinderen kunnen spelen.

### **De betekenis van natuurervaringen voor kinderen**

In de literatuur (Kellert, in: Kahn/ Kellert, 2002) wordt onderscheid gemaakt tussen:

-Directe natuurervaringen: direct zintuiglijk, spontaan (alledaags, ‘natuurlijk’, grotendeels ongepland) contact met planten, dieren en habitats die een grote mate van natuurlijkheid hebben. Hierbij valt te denken aan vrij spel op een ‘wild landje’, in een natuurtuin, een bosje of grasland, langs een beek, in een park. Er komen daar planten en dieren voor die niet door mensen gecontroleerd worden.

-Indirecte natuurervaringen: direct zintuiglijk contact met levende wilde planten, dieren en habitats, maar dan in een beperkter, door volwassenen geprogrammeerde en georganiseerde context. De natuur is in deze situaties meestal sterker en doelgericht vormgegeven en beheerd: in botanische tuinen, dierentuinen, bezoekerscentra, in de tuin bij huis, etc.

-Natuurervaringen uit de tweede hand (‘vicarious’), zonder direct zintuiglijk contact: in musea, via boeken, av-media en elektronische media – soms realistisch, vaak ook metaforisch en symbolisch.

Het gaat hier om ‘directe natuurervaringen’.

Als kinderen van 5 – 12 jaar het voor het zeggen zouden hebben – zo komt overduidelijk uit de literatuur naar voren - zouden in hun woonomgeving ‘wilde’ landjes te vinden zijn: braakliggende, ‘ongeplande’ terreinen, waar zij vrij - d.i. zoveel mogelijk zonder door volwassenen gecontroleerd te worden – kunnen spelen. Zij zouden dus kiezen voor directe natuurervaringen. Als kinderen van deze leeftijd de keus zouden hebben tussen een speelterrein met speeltoestellen en zulke wilde landjes, dan kiezen ze in overgrote meerderheid de laatste. Dat geldt ook en zelfs voor kinderen die weinig ervaring hebben met dergelijke terreinen, zoals de kinderen in een zeer dichtbebouwde wijk als Berlijn Kreuzberg.

Wat zoeken kinderen daar en wat vinden ze daar? Met een term uit de omgevingspsychologie: wat zijn de 'affordances' van dergelijke terreinen voor kinderen: waartoe daagt het uit en welke mogelijkheden worden aangeboden (Reed, 1996)?

We noemen de belangrijkste 'affordances':

- De vele mogelijkheden die zo'n terrein biedt als 'ruw materiaal', om zelf betekenis te geven en vorm te geven. Dit in tegenstelling tot de kant en klare dingen waardoor kinderen omgeven zijn, de vele gestandaardiseerde dingen, ook in het constructiemateriaal voor kinderen bijvoorbeeld. Om bij het maken van dingen te blijven: het maken van dingen met natuurlijk materiaal – het zoeken van dingen die bij jouw ideeën passen of ideeën krijgen bij het gegeven materiaal – doet een beroep op verbeeldingskracht en inventiviteit, is in hoge mate ook 'luisteren' naar het materiaal. Iemand heeft deze manier van omgaan met materiaal ooit getypeerd als 'eolisme'- zoeken naar een steen die zich leent om – vaak na enige bewerking – te dienen als vuistbijl, pijlpunt, bouwsteen, etc. Dit in tegenstelling tot het ontwerpen en maken met gestandaardiseerd materiaal (Storm, 1971). Ook het lopen over een liggende boomstam of het klimmen in een boom is anders dan over een muurtje lopen, etc. Er zitten allerlei onverwachte en onbedachte variaties in.
- Kunnen graven en vuur maken en de aanwezigheid van water (Langendorfer, 1987) dragen sterk bij aan de aantrekkelijkheid van een terrein, evenals hoogteverschillen. Er is een evenwicht tussen beslotenheid (met name in de begroeiing) en open plekken.
- Deze openheid zit hem ook in het onvoorspelbare – de dieren die je daar kunt tegenkomen bijvoorbeeld en die je kunt vangen en bekijken of juist kunt 'besluipen'. Er wordt een beroep gedaan op het kind als onderzoeker. Er zijn steeds weer nieuwe dingen te ontdekken.
- Met name de plantenwereld biedt een overdaad om materiaal om mee te werken (Moore, 1989) – mooie dingen maken, jezelf versieren, fluitjes maken, hutten bouwen of een bosje benutten als schuilplaats, etc. Kinderen houden ervan om zich te verstoppen en tegelijkertijd wel te kunnen zien of er iemand of iets aankomt (zien zonder gezien te worden; Kirkby, 1989).
- Er is – als het goed is – een evenwicht tussen je veilig voelen op deze vertrouwde plek en het spannende, avontuurlijke, 'gevaarlijke'. De kinderen spinnen wat dat laatste betreft vaak ook allerlei verhalen rond zo'n plek.
- Dergelijke plekken bieden zowel vertrouwdheid en herhaling (in de seizoenen) als verrassing – een belangrijk kenmerk van 'natuur'.
- Het zijn plekken die de fantasie in hoge mate prikkelen, waar je kunt dromen en van kunt dromen, 'places where the soul can fly' (Nabhan/ Trimble, 1994; Nabhan, 1997). De identiteit van dergelijke plekken en hun verhalen – 'place identity'- draagt bij aan de ontwikkeling van de identiteit (het levensverhaal) van kinderen. Dit in tegenstelling tot het verschijnsel 'placelessness' als moderne vorm van 'ontheemding'.  
De Canadese pedagoog Egan beschrijft de belevingswereld van grofweg 7- 13 jarigen als 'romantisch', gezien hun voorkeuren voor verhalen en activiteiten die te maken hebben met ontdekken, overleven (Robinson Crusoe!), oude technieken, het 'wilde' (Egan, 1988). Dit soort terreinen biedt daarvoor vele mogelijkheden.
- Een grote mate van je gang kunnen gaan zonder dat er steeds volwassenen op je lip zitten is bij dit alles cruciaal.
- Het esthetische in de zin van de oorspronkelijke betekenis van 'aisthesis' - de levende zintuiglijke, lijfelijke ervaring – speelt in dit alles mee.
- Het zal duidelijk zijn dat het hier niet gaat om 'kijkgroen', maar om het actief met een terrein bezig zijn.

Dergelijke informele settings leveren belangrijke stimulansen voor de ontwikkeling van kinderen. Edith Cobb bijvoorbeeld liet zien hoeveel mensen die zeer creatief waren in hun beroep te danken

hadden aan dit soort ervaringen in hun jeugd. Kinderen leren ook met risico's omgaan (we komen hier nog op terug). Nog afgezien van de gezondheidseffecten van buiten zijn in het groen (Olds, 1987; Moore/ Wong, 1997; van den Berg/ van den Berg. 2001; Gezondheidsraad, 2004).

Heel algemeen geformuleerd kan gesteld worden dat de emotionele-, intellectuele-, sociale- en waardenontwikkeling en de verbeeldingskracht sterk worden gestimuleerd door gevarieerde, herhaalde en blijvende contacten met relatief spontane natuurlijke settings en processen (samengevat in de bundel van Kahn/ Kellert, 2002; Lewis, 1996, hoofdstuk 4 en 6). Wat de intellectuele ontwikkeling betreft gaat het met name om disposities als exploratiedrang, onafhankelijk denken, het verzamelen van gegevens met behulp van alle zintuigen, flexibel denken en om de taalontwikkeling. Bovendien is er een groot potentieel voor het ontwikkelen van betrokkenheid bij en verbondenheid met natuur, door de ervaring van een 'meer dan menselijke wereld'. 'Natuur' is dan niet iets ver weg, waarheen je moet reizen of waarvoor je actie onderneemt omdat bijvoorbeeld walvissen en olifanten bedreigd worden in hun bestaan, maar het is iets in de directe woonomgeving. Het struinen in en het gebruiken van de natuur in de directe omgeving – vruchten en zaden, bloemen, hout, etc. – in het Engels omschreven als 'foraging'- blijkt sterk bij te dragen aan de kennis van kinderen van locale *biodiversiteit* (Chipeniuk, 1995 en 1998; vgl. over kennis van Nederlandse kinderen van biodiversiteit: Verboom, e.a.2004 en Vos, 2004).

De bijdrage aan de cognitieve ontwikkeling van kinderen is met name beschreven vanuit het perspectief van het onderwijs. De potentie van natuurrijke schoolterreinen voor het onderwijs blijkt groot te zijn ( Sobel, 2004; Raffan, e.a. (2000); Mallone/ Tranter, 2003; Education Development Center, e.a., 2000; Rickinson, a.o., 2004). Een organisatie als het Britse "Learning through Landscapes" publiceerde handleidingen voor het benutten van het schoolterrein bij alle vakken en leergebieden van het National Curriculum voor het basisonderwijs (Both, 2003b; [www.ltl.org.uk](http://www.ltl.org.uk)).

Jongere kinderen zoeken het meer in de vertrouwde omgeving bij en direct rond het huis (Moore/Gosco, 2000), waarbij met name voor hen goed te hanteren huisdieren belangrijk zijn voor het contact met de niet –menselijke wereld om hen heen. En natuurlijk de aanwezigheid en toezicht van ouders en verzorgers. De directe omgeving van kinderdagverblijven biedt veel kansen om ook peuters met de natuur in contact te brengen, een natuurrijke speelomgeving te creëren.

Het gaat er in dit verband niet om je af te zetten tegen de stad, ook die biedt fascinerende ontwikkelingsmogelijkheden voor kinderen. Maar de prikkels die de stad biedt zijn vaak of te sterk (zie het verkeer, het lawaai) of juist te eenzijdig en te arm. En natuur als belangrijk domein en proces voor de ontwikkeling van kinderen komt daar in de knel. Het blijkt overigens ook dat ook dorpen de mogelijkheden voor kinderen voor natuurnabij spel sterk verminderen, door verdichting van de bebouwing, intensieve landbouw om het dorp heen, veel verkeer (Harry Been, Zeeland, mond. med.; Gebhard, 2003.)

De aantrekkelijkheid voor kinderen van het 'wilde' van de natuur, het nog niet getemde, mag je wellicht toeschrijven aan het nog niet of veel minder vastgelegde, getemde van kinderen, hun 'wildheid'.<sup>1</sup> Het is waarschijnlijk voor de geestelijke gezondheid van individuen en samenlevingen niet goed om deze 'wildheid' uit te bannen. Het is een belangrijke bron van creativiteit, om maar iets te noemen. Gebhard vraagt zich af hoeveel natuur-speelruimte er in onze samenleving nog voor kinderen gereserveerd wordt. 'Wellicht is er een verband tussen de vernietiging van braakliggende terreinen in en rond de steden – de uiterlijke "Flurbereinigung"- en de innerlijke "Flurbereinigung", waardoor de psychische ontwikkeling "overzichtelijker" en beter controleerbaar wordt' (p.107/108).

Rachel Carson, schrijfster van ‘Silent Spring’ en een van de ‘moeders’ van de Amerikaanse milieubeweging, vatte dit – volgens sommige lezers wellicht enigszins romantiserend, maar feitelijk ondersteund door het hier besproken onderzoek, als volgt samen:

*‘De wereld van een kind is fris en nieuw en prachtig, vol van verwondering en opwindende zaken. Ongelukkig genoeg geldt voor de meeste van ons dat dat heldere oog, dat ware instinct voor wat mooi is en ontzag wekt, wordt vertroebeld en zelfs verloren raakt, voordat we volwassen worden. Als ik enige invloed zou hebben op de goede fee, waarvan men zegt dat deze toeziet op de ontwikkeling en vorming van alle kinderen, dan zou ik haar vragen om aan elk kind in de wereld een besef van verwondering te geven, zo sterk, dat het niet kapot te krijgen is en het hele leven in stand blijft, als een werkzaam tegengif tegen de verveling, teleurstellingen en ontgoocheling van latere jaren, tegen de steriele voorkeur voor kunstmatige dingen, tegen de vervreemding van de bronnen van onze kracht.....’*

*Wat is de waarde van het behoud en versterken van dit besef van ontzag en verwondering, dit herkennen en erkennen van iets buiten de grenzen van het menselijk bestaan? Is het verkennen van de natuur vooral een plezierige manier om een goede kindertijd te hebben of heeft het te maken met dieperliggende zaken?*

*Ik weet zeker dat er iets achter zit dat veel dieper gaat, iets dat van beslissend en blijvend belang is voor mensen. Zij die, als wetenschapper of als geïnteresseerde leek, wonen tussen de schoonheid en de geheimen van de aarde zijn nooit alleen en levensmoe. Hoeveel zorgen en verdriet zij in hun persoonlijke levens ook mogen hebben, hun gedachten kunnen wegen vinden die leiden naar innerlijke vrede en een vernieuwde verrukking over het leven. Zij die zich verdiepen in de schoonheid van de aarde, daarover mediteren en die beschouwen, vinden krachtbronnen die een leven lang beschikbaar blijven. Het trekken van de vogels, de eb en vloed van de getijden, de in de knop opgevouwen bladeren die klaar zijn voor de lente- al deze verschijnselen hebben zowel een symbolische als een actuele schoonheid. De steeds herhaalde refreinen van de natuur hebben een oneindig genezende kracht.’* (Carson, 1984; vertaling Kees Both).

### **Kan je zonder natuur?**

En wat als genoemde mogelijkheden voor natuurnabij spel ontbreken? Wat voor gevolgen heeft dat voor de ontwikkeling van kinderen. Een voor de hand liggend gevolg is het niet ontstaan van betrokkenheid bij en verbondenheid met de natuur en daardoor het ontbreken van bereidheid zich in te zetten voor het behoud van de natuur. Uit een internationaal vergelijkend onderzoek (Kahn, 2001) komt ook naar voren dat er met betrekking tot normen voor ‘gezonde natuur’ en dito milieu zoiets bestaat als een ‘intergenerationele amnesia’ (amnesia is geheugenverlies, zoals bij de ziekte van Alzheimer), waarbij volgende generaties de natuur en het milieu zoals zij dat ervaren hebben in hun jeugd als referentie (norm) voor een gezonde natuur en milieu nemen. Wij zijn bijvoorbeeld al blij met een weide vol bloeiende paardebloemen, terwijl het daarbij – hoe mooi het ook is – gaat om een uiterst soortenarm, zwaar bemest grasland. Maar vergeleken met de volstrekt groene weilanden, zonder bloeiende bloemen, is een wei met paardebloemen inderdaad fraai. Alles bijeen genomen past hier het begrip ‘vervreemding’ van de natuur. En vervreemding is maar gedeeltelijk te herstellen. Je bevindt je zo op een hellend vlak - een sluipende verslechtering van natuur en milieu die gewone burgers niet meer opvalt, omdat de criteria om dat vast te stellen steeds naar beneden bijgesteld worden en het draagvlak voor ‘natuur’ neemt zo af. Door het onvoldoende leren omgaan met de onvoorspelbaarheid en risico’s van de natuur kan zelfs biofobie ontstaan: angst voor natuur, waar je enge beesten hebt en giftige planten, etc. Als ‘duurzame ontwikkeling’ een kenmerk zal moeten worden van onze samenleving en als dat gewoonlijk omschreven wordt als ‘ontwikkeling zonder de ontwikkelings- en ervaringsmogelijkheden van komende generaties in gevaar te brengen’, dan vereist ‘duurzaamheid’ aandacht voor spel van kinderen in verband met natuur. Andere auteurs

spreken over ‘het uitroeien van ervaring’ en niet voor niets herinnert deze uitdrukking aan het uitroeien van planten en dieren.

Als het verlangen van kinderen naar ‘wilde plekken’ met natuur wordt gefrustreerd mag je – gezien wat hiervoor werd gezegd over de bijdrage die directe natuurervaringen kunnen leveren aan hun ontwikkeling – hier verarming en eenzijdigheden verwachten. En verder het ontstaan van passiviteit/apathie en destructiviteit/ vandalisme.

### **Knelpunten en spanningsvelden**

Drie knelpunten, c.q. spanningsvelden vragen om aandacht:

1. het probleem van de ruimte in stedelijke gebieden
2. risico's en veiligheid
3. de rol van volwassenen.

#### *Ad 1 Ruimte gezocht, c.q. geclaimd*

Het buitenspel van kinderen in steden is te beschouwen als een ‘bedreigde soort’ (aldus de titel van een recensie in het VNG-blad van het boek van Karsten, e.a., 2001). Dat geldt nog sterker voor het natuurnabije spel van kinderen. In steden zijn nauwelijks meer min of meer permanente ongeplande ruimtes te vinden, die door de natuur opnieuw gekoloniseerd en door kinderen in hun spel nader ingevuld kunnen worden. Er is wel veel groen, maar dat is voor een groot deel ‘kijkgroen’ of er worden sterke beperkingen gesteld aan het gebruik ervan door kinderen. En dat terwijl kinderen in de steden – en met name kinderen uit

‘achterstandswijken’ – het sterkste afhankelijk zijn van hulpbronnen in hun onmiddellijke omgeving (Chawla, 2002). Het advies van de Gezondheidsraad, e.a. over ‘Natuur en gezondheid’ haalt ook onderzoek aan waaruit zou blijken ‘dat aanwezigheid van groenvoorzieningen in een achterstandswijk een gunstige invloed heeft op sociale contacten, concentratie en zelfdiscipline bij kinderen en zelfs op het vermogen tot verwerken van stressvolle gebeurtenissen’ (Gezondheidsraad, e.a., 2004, p.79 en 81)

Gebhard (2003) citeert een onderzoeker, die voorstelt op elke 5000 inwoners een samenhangend terrein van 20 hectare (!) voor kinderen ter beschikking te stellen. En Roger Hart meent dat een netwerk van kleine ongeplande terreinen in de nabijheid van hun woningen een vereiste is voor een voor kinderen leefbare stad.

Robin Moore noemt een aantal ‘key childhood environmental policy issues’ die op grond van het in deze nota beschreven onderzoek van belang zijn:

1. Bescherming van landschapselementen met een hoge educatieve en ecologische betekenis, zoals beken, bossen en bosjes, hagen en houtwallen, grote bomen, etc., in de omgeving van centra voor kinderopvang, scholen en in woonwijken.
2. Behoud van plekken met een verhaal, die op kinderen een vrijwel onweerstaanbare aantrekkingskracht uitoefenen. Dat kunnen stukjes natuur zijn, maar ook bepaalde sterk door menselijke activiteiten bepaalde plekken: verlaten boomgaarden en tuinen, resten van oude gebouwen, etc. Al geldt hier sterk het probleem van de veiligheid, niet het minst omdat oude bedrijfsterreinen vaak ook sterk vervuild zijn.
3. Het voor kinderen weer leefbaar maken van straten (zie daarover ook Karsten, e.a. 2002), met name door verkeersmaatregelen.
4. Natuurbeheer in de stad – natuur in de stedelijke omgeving. Daartoe behoort ook een beleid om terreinen rond scholen en centra voor kinderopvang te ontwikkelen tot ‘urban wildlife reservations’ en als zodanig te beheren.<sup>ii</sup>
5. Ruige landjes laten bestaan of te ontwikkelen.
6. Toegankelijkheid voor en door kinderen van verschillende soorten terreinen.

Praktijk is echter dat kinderen vaak een sluitpost zijn in de stedenbouwkundige planning, zeker in combinatie met natuur. Beleidsmakers kunnen ook moeilijk omgaan met het ‘plannen van het ongeplande’.

Om te beginnen zou de bestaande ruimte voor ‘groen’ bekeken kunnen worden op mogelijkheden voor kinderen, samen met de bewoners van een buurt en, niet te vergeten, de kinderen zelf (Adams, e.a. 1998; Hart, 1997). Een goede beeldvorming – wat is er mogelijk en waarom is dat belangrijk – is daarbij essentieel, inclusief excursies naar plekken waar zoiets gerealiseerd is (zie ook: Sande, H.v.d., 2004, waarin plekken in beeld gebracht zijn). Een project als ‘De Speeldernis’ in Rotterdam is daarbij een inspirerend voorbeeld voor ons land (Lobst, 2004), evenals de ‘natuurspeelbossen’ die hier en daar gerealiseerd worden of zijn. En terreinen als het gebied dat Louis Leroy ontwikkelde in Groningen – Lewenborg of delen van het Griftpark in Utrecht (Karsten, e.a.2002) komen goed in de richting. Verder kunnen schoolterreinen ingericht worden als natuurnabije speel- en leerlandschappen, ook toegankelijk buiten schooltijd en waar mogelijk in combinatie met het aangrenzende openbare groen. Daarbij kan worden afgesproken dat het beheer voor een groot deel wordt uitgevoerd door school en buurt. Deze ontwikkeling van en bij scholen hangt ook samen met een sterkere betrokkenheid van scholen bij de samenleving en omgekeerd – een zekere ‘ontscholing’ van het onderwijs (Sobel, 2003; Verheij, 2003; Hentig, 1993). Een voorbeeld van een gemeente die op dit gebied kinderen in de planning zeer serieus neemt is het Zuid-Duitse Freiburg, met een netwerk in de geest van Roger Hart (zie boven).

### *Ad 2 Risico's en veiligheid*

Het soort terreinen waar kinderen van houden roept direct vragen op naar veiligheid: Wat kan er allemaal niet gebeuren in die bosjes en hutten? Deze terreinen trekken ook randgroepen aan, zoals verslaafden, met de gevolgen daarvan (heroïnespuiten, e.a.). Kinderen kunnen verdrinken, uit een boom vallen, giftige bessen eten, de ziekte van Lyme oplopen door een tekenbeet, enzovoorts. De reactie van ouders – vaak na een incident – is dan meestal het eisen van maximale veiligheid: de sloot dempen, zichtbaarheid en controleerbaarheid van de kinderen (het ‘panopticum’ waarover Foucault schreef!), toezicht door volwassenen, giftige planten verwijderen, een hek er omheen met een poort die op slot kan, etc. Behalve dat dergelijke maatregelen vaak maar zeer ten dele kunnen helpen is ‘absolute veiligheid’ een illusie. Hoe ernstig een incident ook voor de betrokkenen is – je komt langs deze weg in een vicieuze cirkel terecht: kinderen leren onvoldoende omgaan met risico's, je kweekt angst, het is een zichzelf versterkend proces. En er worden voor kinderen belangrijke ervaringsmogelijkheden afgesloten. ‘Liever gevaarlijk spelen dan je veilig vervelen’ (Hendriks/ Scheeres, 2003) lijkt een goed advies.

Natuurlijk kan je kijken of het veiliger kan worden – bijvoorbeeld door vormen van toezicht en sociale controle door de buurt, zonder dat de exploratievrijheid van kinderen in het gedrang komt, het ondieper maken van een sloot, het weghalen van een wespennest, etc. En verder is een goede voorlichting van kinderen en hun ouders belangrijk – kinderen vinden dat ook wel interessant - bijvoorbeeld hoe je kan omgaan met brandnetelblaren (brede weegbree als ‘tegengif’ en niet de dovenetel, zoals veel kinderen denken), hoe je giftige planten kunt herkennen, een zweefvlieg (waarvoor je niet bang hoeft te zijn) kan onderscheiden van een wesp, wat je moet doen als je teken hebt, hoe je zo veilig mogelijk in een boom kan klimmen en er weer uitkomen, veilig kan omgaan met vuur (op een speciale vuurplaats), wat je moet doen als een vreemde volwassene je aanspreekt, minstens met z'n tweeën bij elkaar blijven, etc. Ze ontwikkelen zo ook een realistisch natuurbeeld – in de natuur zijn vijanden, maar daarom is de natuur nog geen vijand! Kleine kinderen kunnen overigens niet zonder toezicht in dergelijke speelterreinen, net zomin als ze alleen bij vijvers en sloten kunnen spelen.

### *Ad 3 De rol van volwassenen*

De rol van volwassenen in het vrije, informele spel zal voor kinderen van 6 – 12 verder zeer beperkt zijn. Gebhard (2003) waarschuwt terecht tegen ‘pedagogisering’ van het vrije spel. Dan pak je feitelijk kinderen hun spel af. Voorlichting – zie het vorige punt – is nuttig, evenals het van tijd tot tijd met kinderen evalueren van de gang van zaken. Kinderen hebben meestal een heldere kijk op het gebeuren en op mogelijke verbeteringen. Wel kan er – zoals bijvoorbeeld ook in de ‘Speeldernis’ in Rotterdam gebeurt - een aanbod zijn van verrijkende activiteiten, zoals het bereiden van brandnetelsoep, stokbrood bakken en dan ook beginnen met het malen van korrels van het graan dat er ook groeit en ontdekken dat je voor een broodje wel heel lang moet malen (met een steen of molentje) om genoeg meel te krijgen. Belangrijker nog is het zien van elementaire verbanden: graan, meel, brood. Ook instructie in het leggen van knopen in touw, vuur maken, etc. zijn boeiend en nuttig. Vrijblijvend en verrijkend.

Op de achtergrond blijven volwassenen wel betrokken bij de context van het spel, zonder teveel en te snel te interveniëren.

### **Perspectieven**

In de bijdrage van *SPRINGZAAD* aan het Netwerk Ruimte voor de Jeugd en vice versa gaat het om:

- het integreren van natuur in een visie op een kindwaardige leefomgeving;
- het voeling houden met onderzoek en visieontwikkeling wat betreft een ‘groene’ pedagogiek;
- het leren kennen en zichtbaar maken van goede praktijken in binnen- en buitenland;
- het ondersteunen (mentaal ondersteunen, de weg wijzen, eventueel helpen bij het proces) van groepen ouders, buurtgroepen en anderen die natuurnabije speelplekken voor kinderen willen ontwikkelen;
- het waar mogelijk stimuleren van onderzoek en voorbeeldprojecten.

### **Bijlage - Liefde voor het leven**

Een visie op de plaats van mensen in de grote werkelijkheid waarin wij leven zal in onze tijd sterk mede bepaald worden door de evolutie van de kosmos en het leven. Biologen veronderstellen in onze tijd dat er in ons mensen – in onze genen vastgelegd als resultaat van de evolutie - zoiets bestaat als ‘biophilia’, een betrokkenheid bij en verbondenheid met de natuur. Het is een relatief zwakke erfelijke neiging. Als het tot zijn recht komt draagt het bij aan de geestelijke en lichamelijke gezondheid van mensen, maar het moet wel gevoed worden. En voor die ‘voeding’ lijkt de basisschoolperiode van cruciaal belang te zijn, als gevoelige periode.

Op grond van deze opvatting over ‘biophilia’ kan een aantal natuurwaarden beschreven worden, die bij kinderen zich kunnen ontwikkelen. Onderstaand lijstje van natuurwaarden geeft ook in zekere zin een samenvatting van zaken die in deze nota aan de orde kwamen.

#### *Natuurwaarden (naar Kellert, 1996; Margadant – van Arcken, 1990)*

- Uitdagende natuur*: er met je hele lijf ‘tegenaan gaan’.
- Esthetische natuur*: De zintuiglijke aantrekkingskracht van de natuur, geraakt worden door schoonheid, genieten, spelen, verbeelden, vormgeven.
- Intigerende natuur*, die uitdaagt tot ontdekken en onderzoeken ,waarover je meer wilt weten en die je wil begrijpen.
- Existentiële natuur*: Emotionele verbondenheid, intimiteit, troost, vriendschap, geven en ontvangen, vertrouwen, ervaren van transcendentie (spiritualiteit), beschouwen, de rol van de natuur in menselijke relaties.

*-Te beheersen natuur:* Veiligheid, onafhankelijkheid. De natuur is niet alleen maar mooi en lief, de elementen kunnen ook ‘woeden’, er zijn gevaren in de natuur waarop je bedacht moet zijn, de macht van de natuur moet erkend worden, naast verwondering is er ook verbijstering. Kinderen moeten hier, zoals ook op andere terreinen, een realistische houding ontwikkelen, verbonden met kennis hoe met risico’s om te gaan. Een over-romantisch rozig natuurbeeld – ‘Bambi-natuur’ – kan zomaar omslaan in een even onberedeneerde afkeer en angst.

*-Gebruiksnatuur:* Produceren en verwerken van grondstoffen, voedsel, geneesmiddelen, energie. Dilemma’s in het omgaan met de natuur. Spelen en werken met natuurmaterialen.

*-Te beschermen, c.q.. te ontwikkelen natuur,* met de nadruk op respect voor de waarde van de natuur zelf: beheer, natuurzorg, natuurontwikkeling, natuurnabij tuinieren.

## EINDNOTEN

---

<sup>i</sup> We moeten hier onderscheid maken tussen ‘wildness’ en ‘wilderness’. Van Thoreau is de uitspraak bekend: ‘In wildness is the preservation of the world’. Die ‘wildness’ als kwaliteit kan ook gevonden worden in bijvoorbeeld steden. En het is een blijvend en in beginsel waardevol kenmerk van mensen-kinderen.

‘Wildernissen’ zijn en blijven ook van belang, naast cultuurlandschappen, mede als herinnering aan genoemde ‘wildheid’ en als waarschuwing tegen een mogelijk over-cultiveren van het menselijk bestaan. Zie over deze ‘wildness’ vooral: Evernden, 1992, p. 121.

<sup>ii</sup> Moore en Cosco wijzen op succesvolle programma’s van de National Wildlife Federation in de Verenigde Staten: ‘Schoolyard Habitat and Backyard Habitat creation and conservation.’ Een dergelijk beleid van natuurbeschermingsorganisaties lijkt in ons land nog ondenkbaar!

## Deel (2) Verantwoording

In dit gedeelte wordt verantwoord op welk onderzoek de beweringen in het eerste deel gestoeld zijn. De genoemde literatuur is opgenomen in deel 3 – literatuurlijst.

### Onderzoeksliteratuur

De natuur als persoonlijkheidsvormende kracht kreeg en krijgt in de Nederlandse pedagogiek nauwelijks aandacht. Onder de orthopedagogen is het alleen Wim ter Horst die hieraan serieus aandacht besteedde, maar deze is al jaren met emeritaat. Onder de overige pedagogen is het Marjan Margadant – van Arcken, die via haar bijzondere leerstoel ‘Natuur- en milieueducatie’ in Wageningen en later Utrecht *pedagogisch* onderzoek heeft gedaan naar kind-natuurrelaties en daarover publiceerde (Mardadant – van Arcken 1988, 1990, 1994). Bij andere naoorlogse pedagogen komt het niet aan de orde, met uitzondering van Langeveld, die schreef over de omgang van kinderen met dingen en met elementen van de natuur: ‘Das Ding in der Welt des Kindes’ (in: Langeveld, 1968). Langeveld zelf heeft zich overigens verder weinig met dit terrein beziggehouden en dit aspect van zijn pedagogiek heeft nauwelijks aandacht, laat staan navolging gekregen. We kunnen rustig zeggen dat de pedagogiek in ons land hier een blinde vlek heeft. Hetzelfde geldt voor de ontwikkelingspsychologie. De omgevingspsychologie geeft er wel aandacht aan, maar niet in relatie met de ontwikkeling van kinderen. De verzuchting van een onderzoeker in de VS is in nog sterkere mate van toepassing op ons land: *‘Bij het voorbereiden van een overzicht van wetenschappelijke literatuur over dit onderwerp ontdekte ik al gauw de schaarste aan systematische studies over de betekenis die het contact van kinderen met natuurlijke systemen kan hebben voor de ontwikkeling van hun persoonlijkheid. .... Je kunt je afvragen of de relatieve afwezigheid van gepubliceerd materiaal over dit onderwerp typerend is voor een samenleving, die zo vervreemd is van zijn natuurlijke oorsprongen, dat de basale afhankelijkheid van onze soort van de natuur als voorwaarde voor de mentale groei en ontwikkeling van mensen niet eens meer herkend wordt.’* (Kellert, in: Kahn/ Kellert, 2002, p. 118, vertaling KB).

En Roger Hart, pionier op het gebied dat hier aan de orde is (Hart, 1979) klaagt erover dat we meer weten over de ecologie van bavianen dan over de gebruikswaarde van landschap en natuur voor kinderen. En in ons land stelt de Gezondheidsraad vast dat er veel te weinig onderzoek gedaan wordt op dit terrein (Gezondheidsraad/ RMNO, 2004).

We zullen hier niet speculeren over de oorzaken van deze lacune in de Nederlandse pedagogiek en ontwikkelingspsychologie (zie daarover Both, 2003a), maar het bij de constatering laten en roeien met de riemen die we hebben, waarbij we in hoge mate moeten terugvallen op buitenlandse literatuur. Daarbij gaat het om onderzoek en goed gefundeerd ontwikkelwerk – dat een grote mate van intersubjectiviteit heeft.

Wat is er dan voorhanden om genoemde vragen te beantwoorden?

Zonder pretenties van volledigheid – dat is in dit stuk niet aan de orde – gaat het grofweg om de volgende invalshoeken (zie Clayton/ Opotow, 2003, p. 25, e.v.en Gebhard 2003):

- a. Ontwikkelingspsychologische en psychoanalytische perspectieven.

Dat ‘psychoanalytische’ vraagt om een korte toelichting. In de ontwikkeling van het ego van kinderen spelen dingen, c.q. de niet-menselijke sfeer ook een rol. Searles (geciteerd in Clayton/ Opotow, 2003, p. 27/28) ziet hier een proces van ‘de subjectieve eenheid van de baby met de niet-menselijke omgeving tot een rijper besef van een relatie (die ook een zekere gescheidenheid inhoudt) met de niet-menselijke sfeer’. Searles veronderstelt dat voor het jonge kind ‘de cruciale differentiatiefase inhoudt dat het kind zich bewust wordt van zijn onderscheidenheid van de menselijke sfeer, maar zeker ook van de niet-menselijke sfeer’.

Volgens Searles wordt de aanvankelijke ervaring van het jonge kind – als baby – van eenheid met de omgeving van tijd tot tijd onderbroken door een diepe angst voor de verbinding met ‘een chaotische oncontroleerbare niet-menselijke omgeving’. Op andere momenten wordt de wereld veel positiever ervaren – als ‘een harmonieuze uitbreiding van ons wereld-omarmende zelf’. Differentiatie in verschillende fasen gaat ook gepaard met angst. In de adolescentie roept volgens Searles in het bijzonder de natuur in het individu een ‘gevoel van innerlijk conflict op, met betrekking tot zijn bewustzijn dat hij deel is van de natuur en toch ook weer los staat van de rest van de (niet-menselijke) natuur en dat komt weer tot uiting in het grote innerlijk conflict bij mensen: aan de ene kant het *verlangen* naar eenheid, ook met de niet-menselijke omgeving en in contrast daarmee de *angst* om jezelf – jou unieke mens-zijn - daarin te verliezen.’ Dit conflict opent de volwassene voor een rijper en gezonder volwassen zelfbesef en de relatie met de natuur. Deze psychodynamische visie geeft toegang tot de affectieve, symbolische en interpersoonlijke dynamiek van een individuele relatie met de natuur (zie ook Hart, 1979; Gebhart, 2003; Dollase, 1997).

- b. Onderzoek binnen een ‘theorie van de plaats’- door geografen, antropologen, en pedagogen. Hierbij is het onderscheid van ‘space’ en ‘place’ van belang’. Met het eerste wordt de meetbare ruimte aangeduid, het tweede slaat op de beleefde ruimte. Het onderzoek dat daarop betrekking heeft richt zich ook op het verband tussen ‘plaatsen’ en de vorming bij mensen van een ‘sense of place’, die samengaat met de ontwikkeling van een eigen identiteit. Veel onderzoek op dit gebied richt zich niet direct op natuur (Hiss 1990, Light 1999, Tuan 1990; filosofisch onderzoek o.a. Bollnow 1963, Tuan, 2001, Bachelard, 1987; pedagogisch onderzoek onder andere Hutchison 2004 en het fenomenologisch onderzoek van Bleeker en Mulderij 1978 en 1984, Mulderij/ Bleeker 1982). Veel materiaal werd samengevat in Both, (1992). Meer rechtstreeks over natuur: Nabhan/ Trimble 1994; Nabhan, 1997; Tuan, 1978; Titman 1994, daarover ook Both, 2004). Het laatste thema is ook aan te duiden als ‘existentiële ecologie’

De vragen die hier aan de orde zijn – wat is de betekenis van contact van kinderen met de natuur, voor de kinderen zelf nu en voor de natuur en de samenleving (en daardoor ook voor de kinderen) in de toekomst? – en wat gebeurt er als die contacten er niet of onvoldoende zijn, zijn niet of zeer moeilijk op een (quasi-) experimentele wijze te benaderen, door met een onderzoeksgroep en een controlegroep te werken.<sup>ii</sup> Empirisch – analytisch onderzoek langs die weg is op dit inhoudelijke gebied weinig gedaan, wat er is wordt besproken in Kahn/ Kellert (2001) en Gebhard (2003). Wat is er verder aan onderzoek?

1. Intensieve, langdurige en herhaalde observatiestudies van groepen kinderen (bijv. Hart, 1979; Moore, 1989; Langendorfer, 1987; Kirkby 1989);
2. Internationaal vergelijkende (‘cross-cultural’) studies – die met name aandacht geven aan de verscheidenheid en overeenkomst van kinderen in hun verhouding met de natuur in verschillende culturen (Kahn, 2001; Sobel, 2002; Kellert 1996)
3. Omgevingspsychologisch onderzoek naar de perceptie van kinderen van zichzelf en plekken waarmee zij zich identificeren – waarbij er verbanden gezocht worden tussen de ‘identiteit’ van een plek en van kinderen (Titman, 1994; Moore/Wong, 1997; Tuan, 1978).
4. Een steeds belangrijker stroom in het onderzoek op dit terrein gaat uit van de hypothese dat wij mensen – dus universeel – een erfelijke neiging hebben tot verbondenheid met natuur – biophilia genoemd (Kellert/ Wilson, 1993; zie voor een kritische beschouwing: Levy, 2003). Het is een relatief zwakke neiging en moet gevoed worden, waarbij de periode van ‘middle childhood’ (5 – 12 jaar) zeer belangrijk is, maar onderzoek in deze richting naar bijvoorbeeld de voorkeur voor

---

landschappen maakt het wel steeds meer plausibel. Deze benadering wordt wel bekritiseerd als zijnde ‘biologistisch’ – alles tot biologische wetmatigheden herleidend, met te weinig aandacht voor de invloed van de cultuur. Maar de uitersten - alles herleiden tot het biologische enerzijds en alles slechts cultureel verklaren anderzijds (Gebhard, 2003, p.87) – kunnen en moeten hier vermeden worden. Je kunt ook in ‘lagen’ denken, met steeds hogere integratieniveaus, te beginnen met het materiële en eindigend in het existentiële. Het biologische en de invloed daar van ontkennen is even onzinnig als het culturele en existentiële ontkennen. Met betrekking tot de vragen die hier aan de orde zijn heeft het perspectief van de biophilia-hyothese interessante aanwijzingen opgeleverd (Kahn/ Kellert, 2002) en aan plausibiliteit gewonnen, wat ook blijkt uit het advies van de Gezondheidsraad over natuur en gezondheid (2004).

5. Serieus onderzoek naar de inhoud van de dromen van kinderen lijkt hierbij aan te sluiten. Bij het vaststellen van snelle oogbewegingen – indicator van dromen - werden zij wakker gemaakt en werd gevraagd wat zij gedroomd hadden. Van de drie- tot vijfjarigen meldde gemiddeld 38% van de keren dat zij gevraagd werden dat zij over dieren gedroomd hadden, significant meer dan over mensen of andere onderwerpen.
6. Etnografische studies, waarin de perspectieven van verschillen participanten zijn benut en die een ‘dikke’ beschrijving geven, vanuit verschillende perspectieven, dikwijls gecombineerd met praktische adviezen (Moore/ Young, 1978; Moore/ Wong, 1997). Robin Moore en collega’s vonden in een analyse van kindertekeningen dat kinderen natuurelementen veel belangrijker vonden dan je zou mogen verwachten, gezien het voorkomen van deze elementen in hun omgeving (ook een indicatie voor ‘biophilia’?).
7. Biografisch onderzoek naar ‘beslissende ervaringen’ in de menselijke levensloop, ervaringen die de ontwikkeling een bepaalde richting gaven. Bij deze laatste komt overduidelijk naar voren dat intensieve ervaringen met natuur in de kinderjaren een grote invloed hadden op bijvoorbeeld gevoeligheid voor kunst, de ontwikkeling van een onderzoekende houding, een evenwichtige emotionele ontwikkeling (Cobb, 1993; Chawla 1986, 1998 en 2001; vgl. ook Kelchtermans, 2001 over het biografisch perspectief in het algemeen). Ook empirisch-analytisch onderzoek naar betrokkenheid van volwassenen bij natuur verwijst naar het belang van de ontwikkeling van verbondenheid (‘connectedness’) in de kinderjaren (Wesley – Schultz, e.a., 2002).
8. Op een rijke (soms decennia-lange) en goed gedocumenteerde ervaring gebaseerde praktijkhandboeken, met een combinatie van beschrijving en adviezen (Pappler/ Witt, 2001; Oberholzer/ Lässer, 2003; Ter Horst 1978).

Deze verschillende aanpakken gaan vaak onderlinge combinaties aan.

Beschrijving en normatieve aanwijzingen gaan in de pedagogiek vaak samen. Ze moeten wel onderscheiden worden, maar pedagogisch handelen gaat altijd ook uit van een beeld van wat ‘een goed kinderleven’ is, waar een kind recht op heeft. Bijvoorbeeld op intensieve ontmoetingen met ‘natuur’. En in hoeverre zijn algemene uitspraken te doen? Zijn er bijvoorbeeld verschillen tussen meisjes en jongens?

Het is overigens opmerkelijk dat Louise Chawla in haar internationale onderzoek (voor UNESCO) over ‘Growing Up in an Urbanizing World (Chawla, 2002) een grote mate van overeenstemming constateerde tussen 1970 en nu in de visie van kinderen op een kwalitatief goede stedelijke

---

omgeving om in te wonen – zoals hun behoefte aan nog niet ingevulde plekken en aan groen - en ook in wat ze afwijzen. Hetzelfde geldt internationaal, dwars door landen en culturen heen en ze citeert met instemming de pionier op dit terrein, wijlen Kevin Lynch, die schrijft over ‘some human constants in the way children use their world’(p. 220).

## EINDNOTEN

<sup>ii</sup> De Gezondheidsraad hecht in haar recente (juni 2004) advies over ‘Natuur en gezondheid’ grote waarde aan wat zij ‘goed onderzoek’ noemen – d.w.z. zo ‘hard’ mogelijk hypothesetoetsend onderzoek. Dat is in de medische wereld ook gangbaar – ‘bewijzen’ van ‘werkzaamheid’ van een behandeling via onderzoek. Des te opvallender is het dat in genoemd advies tamelijk positief geschreven wordt over het voorhanden (meestal kwalitatieve, dus niet aan hun wetenschappelijke standaarden beantwoordende) onderzoek dat in deze notitie vooral aan de orde komt. Er moet volgens de Gezondheidsraad wel meer onderzoek naar gedaan worden in hun stijl, maar het is voorlopig genoeg om plausibele uitspraken te doen, al is plausibiliteit in hun ogen dus niet voldoende. Ik ben – als pedagoog – van mening dat goed uitgevoerd kwalitatief onderzoek minstens zo rigoureuus is (zie met name Levering/ Smeyers, 1999), al zijn de uitspraken die dan gedaan kunnen worden meestal niet zo universeel geldig als de dominante wetenschap meent te moeten produceren. Maar meestal wel zo bruikbaar voor de pedagogische praktijk. Een pleidooi dus voor methodologisch pluralisme, inclusief besef van de sterke en zwakke kanten van methodologische aanpakken en van afzonderlijke onderzoeksmethoden (o.a. geïnspireerd door Strasser, 1973).