

Natuureducatie en jeugdzorg – een inventarisatie

door Kees Both

INHOUD

Inleiding, doel, opzet

- 1.1.Situatie en vragen
- 1.2.Werkwijze
- 1.3.Landbouw en natuur
- 1.4.Het esthetische en andere natuurbelevingswaarden
- 1.5.Omgang, opvoeding en therapie
- 1.6.Literatuur
2. Personen en instellingen
 - 2.1.Inleiding
 - 2.2.Lijst
3. De betekenis van natuurervaringen voor de ontwikkeling van kinderen
 - 3.1.Inleiding
 - 3.2.Antwoorden op de vragen
 - 3.3.Natuurwaarden en de ontwikkeling daarvan
 - 3.4.Zorg voor natuur en milieu
 - 3.5.Publicaties
4. Pedagogiek, psychologie en ‘natuur’
 - 4.1.’Groen’ is zeldzaam in de pedagogiek
 - 4.2.Psychologie en natuur
 - 4.3.Pedagogiek en psychologie van de ‘plaats’
 - 4.4.Een pedagogiek van de zorg
 - 4.5.Kinderangsten, natuur en milieu
 - 4.6.Literatuur
5. Natuur en specifieke zorg
 - 5.1.Inleiding
 - 5.2.Publicaties
6. Uitzicht en aanbevelingen

Stichting Oase, Beuningen - februari 2003

Natuureducatie en jeugdzorg – een inventarisatie

1. Inleiding, doel, opzet

1.1. Situatie en vragen

In oktober 2002 had ik op verzoek van Marja Molenaar, boerin van de BD-boerderij 'Zonnehoeve' in Zeewolde, een gesprek op de boerderij. Directe aanleiding voor de uitnodiging was een door mij geschreven artikel in 'De Wereld van het Jonge Kind' (Both, 2002a – zie de literatuurlijstjes aan het eind van elk hoofdstuk). De bredere aanleiding is de ontwikkeling van boerderij Zonnehoeve tot een 'gezinsboerderij', waar jeugdzorg, landbouw en natuureducatie moeten samengaan. Op het erf van de boerderij komen twee huizen voor meer of minder getraumatiseerde kinderen en jongeren tot 18 jaar, die aangewezen zijn op residentiële jeugdzorg, onder leiding van gezinsouders die de jeugdigen opnemen in hun gezin, hen zorg en ondersteuning geven en begeleiden op hun weg naar de volwassenheid. 'Daarnaast biedt boerderij Zonnehoeve, als integraal onderdeel van de behandeling, de kinderen en jongeren de gelegenheid te leven temidden van en te participeren aan het sociale leven van de Zonnehoeve, haar landbouwactiviteiten en natuuumgeving. Het gaat om een geïntegreerde hulpverlening, waarin de verschillende onderdelen nauw op elkaar afgestemd zijn en vanuit dezelfde visie worden vormgegeven. In termen van de zorgprogrammering gaat het om een integratie van de functies: behandeling; opvoedende of vormende relatie; verblijf; verzorging en training.' (uit Visiedocument, 2000).

Er wordt gezocht naar een zo goed mogelijk onderbouwde werktheorie (methodiek en inhoud), waarin verschillende facetten in samenhang uitgewerkt zijn.

Met betrekking tot natuureducatie gaat het om de volgende vragen:

- Welke raakvlakken zijn er tussen de sectoren natuureducatie en jeugdzorg?
- Kunnen ontwikkelingen in de sector van de natuureducatie een impuls zijn voor jeugdzorg en zo ja, hoe dan? En kan het denken binnen de jeugdzorg ook iets betekenen voor het werkkerrein van de natuureducatie?
- Zijn er mensen die inbreng zouden willen en kunnen hebben ten aanzien van de koppeling tussen de verschillende werkkerreinen? (uit: brief d.d. 22 augustus 2002).

1.2. Werkwijze

Na een rondleiding op de boerderij volgde een gesprek waarin eerste ideeën werden uitgewisseld. Dit werd besloten met het aanbod mijnerzijds om in de periode oktober 2002 – januari 2003 een inventarisatie uit te voeren naar personen, instellingen en publicaties die kunnen bijdragen aan het beantwoorden van bovenstaande vragen. Deze inventarisatie levert input voor een miniconferentie in juni 2003 over de relatie tussen landbouw, natuur en zorg voor jeugdigen (jeugdzorg).

De beperkte tijd die beschikbaar was voor de inventarisatie werd benut om:

- Diverse mensen uit mijn netwerk op te bellen en te mailen met de vraag: ken je mensen en literatuur die ons verder kunnen helpen? In een enkel geval leidde dit tot een aanvullend gesprek.
- In mijn eigen boekerij en archief en via internet bronnen op te sporen. Bij het internet leverde het zoeken via Google onder de trefwoorden children; therapy; nature; animals; plants een en ander op.

Dit alles leidde tot de nu voorliggende inventarisatie.

Al met al is – zoals ik al verwachtte, maar anders hoopte – de oogst wat ons land betreft niet overweldigend. Op de vermoedelijke oorzaken daarvan kom ik verderop nog terug. Meer zoeken zal ongetwijfeld nog wat meer opleveren, maar in ons land is de expertise op het terrein van een 'groene' (ortho-)pedagogiek dun gezaaid. Maar ook elders lijkt het niet veel beter te zijn, gezien de klacht van Stephen Kellert aan het begin van een literatuuroverzicht over de betekenis van ervaringen met de natuur voor de persoonlijkheidsontwikkeling van kinderen:

'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).

Deze inventarisatie is een poging om van her en der puzzelstukjes bijeen te brengen.

De inventarisatie is als volgt opgezet:

- allereerst worden personen en instellingen in ons land genoemd en kort beschreven, die raakvlakken hebben met de thematiek die aan de orde is (hoofdstuk 2);
- hetzelfde geldt voor publicaties die gevonden zijn over een 'groene opvoeding' in de breedte, dus nog niet toegespitst op de orthopedagogiek (hoofdstuk 3);
- als 'tussenspel' een reflectie over 'pedagogiek, psychologie en natuur' – vanuit de vraag waarom er in de academische pedagogiek en psychologie zo weinig aandacht is voor natuur (hoofdstuk 4);

- een overzicht van personen, instellingen en publicaties op orthopedagogisch terrein (hoofdstuk 5);
- als afsluiting worden enkele conclusies en aanbevelingen geformuleerd (hoofdstuk 6)

Op enkele plekken worden ook enkele uitstapjes gemaakt naar een thematiek die het project op de Zonnehoeve overstijgt, maar er wel mee te maken heeft. Dat geldt met name voor hoofdstuk 4.

Een verzameling puzzelstukjes vormt nog geen puzzel. Dat geldt met name voor de literatuuropgaven, die ook nogal wat buitenlandse literatuur omvatten. Waar dat functioneel was wordt een titel in verschillende paragrafen meermalen genoemd. Maar wat moet je met zulke rijtjes titels, etc.? De kritiek van ‘omgevallen boekenkast’ ligt voor de hand. Toch heb ik in het kader van de beperkte tijd die ter beschikking stond voor deze werkwijze gekozen: dan staat het tenminste een keer op een rijtje. En wat de vele buitenlandse publicaties betreft: daar is veel te halen dat in ons land tamelijk onbekend is en waar wij naar mijn overtuiging veel aan kunnen hebben. De aangegeven literatuur is voor het overgrote deel in mijn bezit of onder mijn beheer en voor een redelijk deel ook gelezen. Maar het maken van een bruikbare synthese is een ander verhaal: daar moet op een andere manier tijd voor vrijgemaakt worden (zie de aanbevelingen).

1.3. Landbouw en natuur

Nog enkele algemene overwegingen vooraf. Het gaat op de Zonnehoeve onder andere over landbouw en natuur als te onderscheiden facetten. Dit onderscheid moet mijns inziens niet te sterk aangezet worden, er is een sterke overlap tussen genoemde facetten, afhankelijk van het natuurbegrip dat gehanteerd wordt. Als je landbouw opvat als menselijke stofwisseling met de natuur (zie o.a. van Bergeijk, 1982), waarin gewerkt wordt met natuurprocessen, levende wezens en de elementen van de natuur, een natuur die in het handelen wordt ervaren als mede- en tegenspeler, dan liggen natuureducatie en landbouw dicht bij elkaar. Landbouw is op z'n best uitlokken, begeleiden en beschermen, is zowel actief vormgeven als goed ‘luisteren’ en kunnen afwachten, is proberen te voorzien en in te spelen op situaties die zich voordoen. Boeren weten hoe afhankelijk ze zijn van de natuur, staan ook dicht bij processen als geboorte, ontwikkeling en groei, dood, bij de mysteries van het leven. Natuurlijk zijn er spanningen tussen een eigentijdse intensieve landbouw en natuur: aantasten van de productiecapaciteit van de bodem, watervervuiling, verdroging en vermessing, verlies aan biodiversiteit, meer verbruik van en interen op de natuurlijke rijkdom, in plaats van gebruik en regeneratie. Een BD-bedrijf als de Zonnehoeve werkt echter al vanuit een filosofie die de natuur zo weinig mogelijk wil aantasten, meer vanuit partnerschap met en in de natuur.

‘Natuur’ wordt in dit verband gezien als een kwaliteit: het spontane, zelforganiserende van niet-menselijke oorsprong, dat in meerdere (het meest in wat wij ‘wildernis’ noemen) of mindere (het minst in sterk verstedelijkte gebieden) aanwezig is, maar als het ‘meer dan menselijke’ (Weston, 1994) nooit afwezig is. Ook en zelfs in sterk door mensen vormgegeven landschappen zijn er ‘randen’ en overgangen, ‘vergeten’ plekken. In de vormgeving van het wonen kunnen mensen inspelen op de natuur en het tuinieren bijvoorbeeld vormt een overgangsgebied tussen menselijk vormgeven en een ‘meer dan menselijke’ dimensie, gedeeltelijk beheersbaar en gedeeltelijk niet (zie voor een fraaie beschrijving van dit spanningsveld: Pollan, 1991). Weston beschrijft hoe het goed tuinieren vraagt om aandacht – voor de bodem, voor kleine verschillen in bodemgesteldheid, voor het weer, voor milieueisen van de planten, de seizoenen, zon en schaduw op een bepaalde plek, etc.:

‘Het blijft een kwetsbaar, risicovol geheel, er zijn veel dingen die je eenvoudigweg overkomen. Voor het ervaren van de macht van de natuur hoef je niet naar de wildernis te gaan. Tuinieren maakt bescheiden, de aarde komt dichterbij. Je kunt zo ervaren dat je een deel van de aarde bent, op de eenvoudigste en meest concrete manier – daar behoort ik tot een veelsoortige gemeenschap van bepaalde planten, insecten en andere dieren en kunnen we onszelf ervaren als deel van grotere gehelen, in en door het eigen lichaam.’

Dit geldt mutatis mutandis ook voor akkerbouw en veeteelt. Een nieuwe milieuetiek is volgens Weston een soort tuinethiek (hoe belangrijk zo min mogelijk door mensen beïnvloede gebieden – ‘wildernissen’- volgens hem ook zijn) en wat hij daarover schrijft is eenvoudig te vertalen in educatieve activiteiten:

-empathie als invoelend kennen, vasthoudendheid, plaatsgebondenheid (dit stukje aarde), het accepteren van wat zich voordoet (het contingente en onverwachte) en het tolereren van onzekerheid, realistisch (niet romantisch- sentimenteel) optimisme. Mens en natuur kunnen elkaar verrijken en ‘aan elkaar groeien’ (sommigen spreken hier over ‘co-evolutie’), er zijn constructieve interacties met de natuur mogelijk.

Voor kinderen is het belangrijk om op de Zonnehoeve te ervaren dat het constructief bezig zijn met natuur niet in de eerste plaats een aardige vrijetijdsbezigheid is, maar deel is van economisch handelen, serieus werk is.

Een tweede betekenis van ‘natuur’ is hier ook van belang, namelijk ‘geaardheid’. Een filosoof heeft ooit geschreven: ‘Natuur is hoe het hout hout en het ijzer ijzert’. En we kunnen eraan toevoegen: hoe het paard ‘paardt’, de grond ‘grondt’ en het deeg ‘deegt’ (dit laatste in verband met de aanwezige bakkerij). En hoe het hout hout is alleen te leren door met hout te handelen. Er kan hier aangesloten worden bij de pedagogiek van de Vrije School, waar de kinderen leren met verschillende materialen om te gaan en in deze omgang met het materiaal niet alleen dat materiaal, maar ook zichzelf leren kennen. Daarbij wordt begonnen met materiaal dat relatief eenvoudig te bewerken is, zachte materialen

zoals klei, karton, etc., gevolgd door hout en uiteindelijk ook metalen. Het is vaak een gevecht met het materiaal, waar je naar moet 'luisteren' en dat je op een adequate wijze moet bewerken, afhankelijk van wat je ermee wilt. Het is ook een gevecht met jezelf – je bekwaamheid in de omgang met gereedschap, het overwinnen van de weerstand die het materiaal biedt, het volhouden. Op de Zonnehoeve kan deze ambachtelijke / technologische kant ook uitgewerkt worden, doordat de kinderen kunnen meedoen in verschillende sectoren van het bedrijf, maar waar mogelijk ook in 'ateliers' waar zij gericht en onder begeleiding met materialen aan de slag gaan.

1.4. Het esthetische en andere natuurbelevingswaarden

Tijdens de rondleiding op het erf zei Marja op een bepaald moment: 'Ik krijg steeds meer behoefte aan schoonheid'. Er is meer dan het zakelijk – economische en functionele, meer dan 'gebruiksnatuur'. De Zonnehoeve biedt veel mogelijkheden voor het ontwikkelen van biodiversiteit, bijvoorbeeld in de vorm van een bloemrijk graslandje dat ook vlinders aantrekt, poelen voor waterplanten – amfibieën en reptielen – libellen etc. , plas-dras-situaties voor moerasplanten en vogels, een schoon slootje met salamanders en vissen en andere dieren, een vogelbosje, een steilrandje als broedgelegenheid voor oeverwaluwen en wie weet ook de ijsvogel, broedgelegenheden voor boeren- en huiszwaluwen en een kerkuil, etc., etc. En vlak bij het woonhuis een siertuin, kruidentuin, moestuin (voor een deel al aanwezig). De oorspronkelijke betekenis van 'aisthesis' is de zintuiglijke waarneming en zintuiglijke kennis, het kennen van de dingen in hun kwaliteiten. En in die overvloed van indrukken, die vraagt om 'open zinnen' (Lemaire, 2001) kunnen wij orde ervaren en iets dat ons overstijgt, 'schoonheid', die ons kan ontroeren, waarvan we genieten, maar die ons soms ook kan verbijsteren.

Het genieten van natuur in de directe omgeving heeft een sterk vormende waarde en kan uitlopen in kunstzinnig bezig zijn en in natuurstudie. Er is in die zin een wisselwerking tussen het vergroten van esthetische gevoeligheid en een rijke ontmoeting met de natuur: het eerste helpt om meer te zien, te voelen, etc. en het tweede heeft een diepgaande invloed op de ontwikkeling van esthetisch waarderen en van de verbeeldingskracht (Berleant, 1992, p. 10 e.v.; Cobb, 1993; Schneider, 1991; Swonke, B., 2000).

Kortom: landbouw op de Zonnehoeve biedt vele mogelijkheden voor natuureducatie en een natuurrijke en een esthetische inrichting van het terrein biedt de rest. De verschillende natuurbelevingswaarden die met name Marjan Margadant heeft beschreven kunnen hier richtinggevend zijn (naar Both, 2000):

-Gebruiksnaatuur: Produceren en verwerken van grondstoffen, voedsel, geneesmiddelen. Spelen met natuurmaterialen. Keuze van landbouwmethoden. Problemen van verdeling en rechtvaardigheid, belangenconflicten. Dilemma's in het werk.

-Te beschermen, c.q. ontwikkelen natuur. Beheer. Natuurzorg. Tuinieren.

-Esthetische natuur –Genieten, vormgeven, beschouwen, verbeelden, spelen..

-Intigerende natuur – die je kunt onderzoeken, waarover je meer wilt weten, die je beter wilt begrijpen.

Natuurbeleving doet een beroep op heel de mens, het hele kind – als onderzoeker ('wetenschap'), als kunstenaar, als beschouwer ('filosofie'), als spiritueel mens (het 'schouwen', mediteren, feest en viering), in het praktische handelen (de 'praxis'), waaronder het maken en veranderen en produceren (onder andere in de techniek), het beheren en herstellen, de zorg voor de natuur, voor mensen en voor het samenleven (Both, 2002b) Per kind zullen hier persoonlijke accenten gelegd worden en kan persoonlijk 'meesterschap' ontwikkeld worden, op grond van verschillen in begaafdheid.

1.5. Omgang, opvoeding en therapie

Binnen het werkveld dat hier aan de orde is wordt onderscheid gemaakt tussen:

-omgang: het kunnen meebelevan van menselijke activiteiten, vormgeven van en leven in een natuurrijke omgeving, een bepaalde atmosfeer; hier is aandacht voor 'de helende potentie' van natuur, net zoals in de psychiatrie bijvoorbeeld aandacht is voor de helende potentie van de gebouwen waarin patiënten wonen en de omgeving daarvan (Drift. H.v.d. (1975) – deze auteur was destijds geneesheer-directeur van het psychiatrisch ziekenhuis Wolfheze)

-opvoeden: intentioneel handelen van en voorbeeld zijn door de opvoeders, in de gezinssituatie en door professionele opvoeders; daarbinnen kan ook gericht aandacht gegeven worden aan natuur en natuurbeleving van kinderen en volwassenen; stimuleren, helpen, structureren van de situatie, corrigeren;

-therapie: specifieke, specialistische en professionele behandeling van kinderen; hierbij zijn kennis van de mogelijkheden en grenzen van 'groene' therapieën, alsmede bekwaamheid in de uitvoering daarvan belangrijk.

Het onderscheid tussen 'omgang' en 'opvoeding' betekent geen strikte scheiding. Langeveld schreef reeds dat de omgangssituatie op elk moment kan omslaan in een opvoedingssituatie. Wel is het onderscheid van belang voor het afbakenen van verantwoordelijkheden.

1.6. Literatuur

- Bergeijk, J. van (1982), Landbouw en beschaving – Een antropologische overpeinzing met een pedagogische strekking, in: *Pedagogisch Tijdschrift/ Forum voor Opvoedkunde*, jrg. 7, nr. 4, p. 156-163
- Berleant, A. (1992), *The Aesthetics of Environment*, Philadelphia: Temple University Press
- Both, K. (red.)(2000), *Op weg naar 'Leven met verschillen'. Biodiversiteit in het basisonderwijs: een terrein in ontwikkeling*. Eindrapport project 'Leven met verschillen', Amersfoort/ Amsterdam: CPS/ NCDO
- Both, K. (2002a), Het schoolterrein als leerlandschap, in *De Wereld van het Jonge Kind*, jrg. 29, nr. 8 (april), p. 228-231
- Both, K. (2002b), Wereldoriëntatie en taal, in: Kees Both en Marja van Graft, *Taal in andere vakken. Achtergrondinformatie over wereldoriëntatie en taal*, Enschede: SLO
- Lemaire, T. (2002), *Met open zinnen. Natuur, landschap, aarde*, Amsterdam: Ambo
- Cobb, E. (1993), *The Ecology of Imagination in Childhood*, Dallas: Spring Publications
- Drift, H. v.d. (1975), *Het wonen en zijn therapeutische waarde*, Lochem: De Tijdsstroom
- Kahn, P.H./ S.R. Kellert (eds.)(2002), *Children and Nature. Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations*, Cambridge (MA): MIT Press
- Pollan, M. (1991), *Mijn tweede natuur. Leven met een weerbarstige tuin*, Amsterdam: Contact
- Schneider, G. (1991), Die Bedeutung des Naturschönen für die Umwelterziehung, in: Gesing, H./ R. Lob (Hrsg.), *Umwelterziehung in der Primarstufe*, Heinsberg: Dieck
- Swonke, B. (2000), Visual Preferences and Environmental Protection; evolutionary aesthetics applied to environmental education, in: *Environmental Education Research*, Vol. 6, nr. 3, p. 259-267
- Weston, A. (1994), *Back to Earth. Tomorrow's Environmentalism*, Philadelphia: Temple University Press

2. Personen en instellingen

2.1. Inleiding

Om personen en instellingen op te sporen ben ik begonnen met personen in mijn netwerk te bellen, die mij waar mogelijk voorts weer verder hielpen. Zo ontstonden soms kleine ketens van telefonische contacten. Met Annette Beerens van de Hogeschool Utrecht had ik op de hogeschool een gesprek over de lijst die ik op dat moment had. Ik heb mij hier beperkt tot Nederland. Zoals alles in deze inventarisatie is deze lijst (zeer) onvolledig en kan ongetwijfeld aangevuld worden. Met name het hele terrein van ‘alternatieve’ therapieën en trainingen die zich ook bezig houden met ‘de helende kracht van de natuur’ – zie bijvoorbeeld het werk van het Natuur College waaraan Irene van Lippe Biesterfeld verbonden is – is buiten beeld gebleven, maar voorzover ik daar iets van weet zijn deze alleen gericht op volwassenen. Hier kan verder gezocht worden naar mogelijke werksoorten voor kinderen en jongeren. Bovendien is het de moeite waarde om te zoeken naar wat H.G. van der Doel publiceerde over ‘paardenpedagogiek’.

2.2. Lijst

-Annette Beerens, docente Hogeschool van Utrecht, Faculteit Sociaal Agogische Opleidingen, met name werkzaam in de opleiding tot ‘groene professional’ – gericht op het begeleiden van het omgaan met leven (planten en dieren), onder andere op zorgboerderijen. Zij nam het initiatief tot de ontwikkeling van het ‘Netwerk Groene Professionals’, dat gericht is op uitwisseling van ervaringen (door middel van landelijke ontmoetings- en studiedagen) en methodiekontwikkeling. Tot dit netwerk behoren ook enkele MBO-opleidingen die op dit terrein scholing verzorgen en enkele scholen voor speciaal onderwijs. Wie nader geïnteresseerd is in dit netwerk kan contact opnemen met Annette Beerens: tel. 030-2529600/ 06-20000240, e-mail: A.Beerens@fsao.hvu.nl

Zie de literatuurlijst bij hoofdstuk 5 - Beerens (2002).

- Het netwerk ‘SPRINGZAAD’ is een werkgroep van de Stichting Oase – stichting voor natuurrijke tuinen en parken te Beuningen – en heeft als doel het stimuleren en ondersteunen van initiatieven voor het ontwikkelen, beheren en educatief gebruiken van natuurspeel- en leerplekken in de leefomgeving van kinderen, met name (maar niet alleen) bij scholen. Het netwerk brengt mensen met verschillende achtergronden samen: leraren, pedagogen, medewerkers van nme-diensten, ontwerpers van tuinen, welzijnswerkers op de terreinen van natuur en milieu, etc. ‘SPRINGZAAD’ organiseert studie- en ontmoetingsdagen, verzorgt een nieuwsbrief, is voornemens publicaties uit te brengen, een website te ontwikkelen en andere publicitaire activiteiten te ondernemen. ‘SPRINGZAAD’ is tevens lid van het Platform Ruimte voor de Jeugd. Adres: Kloosterstraat 5a, 6647 KW Beuningen, tel. 024-6771974, e-mail: oasenet@wish.nl

-Jan Hassink, PRI, Postbus 16, 6700 AA Wageningen, tel. 0317-475962, e-mail: j.hassink@plant.wag-ur.nl

De door hem geleide onderzoeksgroep ontving de NIDO-prijs 2002, voor het voorstel voor onderzoek en ontwikkeling op het terrein van landbouw, natuur en gezondheid bij en in de steden. Er is een heel netwerk op dit terrein in ontwikkeling. Zie de literatuurlijst onder - Hassink, J. (2002) en Ketelaars, D./ N. van Erp/ J. Hassink (2002).

-Groep NME Onderwijs en Onderzoek, Leerstoelgroep Didactiek van de Biologie Universiteit Utrecht, tot voor kort met Marjan Margadant-van Arcken als bijzonder hoogleraar en met wisselende medewerkers, momenteel Dieuwke Hovinga. Deze groep doet onderzoek naar de relatie tussen educatie en natuur en milieu: grondslagen, vormgevingen, kwaliteitszorg. Adres: Princetonplein 5, 3684 CC Utrecht, tel. 030-2531898 (Dieuwke Hovinga), 2535450 (secretariaat Vakgroep Didactiek van de Biologie), e-mail: d.hovinga@phys.uu.nl

-Elly Singer, ontwikkelingspsycholoog Universiteit Utrecht, tel. 030-2539111, e-mail: e.singer@fss.uu.nl Heeft gepubliceerd en lezingen gehouden over de pedagogische kant van zorgboerderijen. Laat weten geen specifieke kennis te hebben op het gebied van een ‘groene pedagogiek’

3. De betekenis van natuurervaringen voor de ontwikkeling van kinderen

3.1. Inleiding

Het ligt voor de hand om – voordat er gekeken wordt naar specifieke zorg en therapie – aandacht te geven aan de betekenis van natuurervaringen voor de ontwikkeling van kinderen in het algemeen. 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 doelgerichter 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.

Als het gaat om de betekenis van deze verschillende soorten natuurervaringen voor de ontwikkeling van kinderen, dan zijn de volgende vragen van belang:

1. Welke bijdrage leveren verschillende vormen van natuurervaring aan de ontwikkeling van kinderen: gevoelens en emoties, kennis, waarden, een harmonische ontwikkeling van hun persoonlijkheid?
2. Wat in de natuur trekt de aandacht van kinderen, stimuleert en houdt deze aandacht vast, waardoor natuurervaringen een belangrijk effect hebben op hun geestelijk rijping en ontwikkeling?
3. Levert de moderne samenleving voldoende (kwantitatief en kwalitatief) mogelijkheden tot ontwikkelingsstimulerende natuurervaringen?
4. In hoeverre kunnen ervaringen uit de tweede hand de teruggang in meer directe natuurervaringen vervangen en compenseren?

Deze vragen hebben ook betrekking op de gevolgen van maatschappelijke ontwikkelingen voor de ontwikkeling van kinderen als persoon: een brede ontwikkeling: voelen, weten, waarderen, handelen (inclusief maatschappelijk handelen), en dat in hun onderlinge samenhang. Es is hier een parallel te trekken met het zoeken naar de betekenis van natuur voor de gezondheid (van den Berg/ van den Berg, 2001; van Slobbe, 2002; Olds, 1989).

De problematiek is dermate ingewikkeld – er zijn zeer veel factoren in het spel – dat er geen vanuit een logisch-empirische aanpak van wetenschap ‘harde’ conclusies geformuleerd kunnen worden, al zijn er wel vele deelonderzoeken die vanuit een dergelijke methodologie opgezet zijn in onderstaande literatuur beschreven. Daarnaast is er veel kwalitatief onderzoek gedaan, waaronder onderzoek naar ‘beslissende ervaringen’ in de menselijke levensloop, met name door Louise Chawla (zie literatuurlijst), daartoe geïnspireerd door Tanner (1980) en Cobb (1993).

3.2. Antwoorden op de vragen

Alle hier genoemde literatuur wijst toch in een bepaalde richting, zodat er plausibele uitspraken gedaan kunnen worden. Heel algemeen geformuleerd kan gesteld worden dat de emotionele-, intellectuele- (met name disposities als exploratiedrang, onafhankelijk denken, het verzamelen van gegevens met behulp van alle zintuigen, flexibel denken, de ontwikkeling van de taal) en waardenontwikkeling en de verbeeldingskracht sterk worden gestimuleerd door gevarieerde, herhaalde en blijvende contacten met relatief spontane natuurlijke settings en processen. Ook de zorg voor dieren en planten blijkt een grote vormende waarde te hebben (samengevat door: Myers/ Saunders, 2002; Lewis, 1996, hoofdstuk 4 en 6).

Alle beschikbare onderzoek bevestigt bovendien wat Roger Hart in 1979 al ontdekte (Hart, 1979), namelijk dat relatief wilde en vrij toegankelijke plekken in de nabijheid van waar je woont en waar je zonder toezicht van volwassenen kunt spelen met natuur – een overvloed aan natuurlijke materialen als grondstof voor het maken van dingen, waaronder hutten en andere schuilplaatsen een belangrijke rol spelen, maar ook om verdere dingen mee te maken en als materiaal voor fantasiespel; waar je vogels, ongewervelde dieren, muizen, etc. kunt tegenkomen, ook dode dieren; waar spontane plantengroei is, waar je in bomen kunt klimmen, etc., etc. – de krachtigste vorm van directe natuurervaringen zijn die meestal levenslang doorwerken. Het zijn plekken ‘waar de ziel kan vliegen’ (Nabhan, 1997) en die unieke en onvervangbare mogelijkheden bieden voor ontdekken en scheppend bezig zijn en voor de ontwikkeling van persoonlijke autonomie (Kellert, in: Kahn/Kellert, 2002; Moore, 1989; Moore/ Wong, 1997; Nabhan/ Trimble, 1994; Pyle in Kahn/Kellert, 2002; Sobel, 2002).

Bij adolescenten hebben meerdaagse tochten in een relatief ongestoorde natuur, waarbij vele weerstanden overwonnen moeten worden (zelfconfrontatie en ontmoeting met natuur) vrijwel altijd een diepgaande en blijvende verandering van attitude tot gevolg (zie over onderzoek daarvan Kellert, in: Kahn/ Kellert, 2002).

Indirecte ervaringen zijn waardevol als aanvulling van directe natuurervaringen, maar kunnen deze niet vervangen. Dit geldt ook en nog sterker voor tweedehands-natuurervaringen via media.

Deze algemene conclusie verdient het uiteraard om nader toegelicht te worden, met het oog op de praktijk. Het beschikbare onderzoek verleent een hoge mate aan plausibiliteit aan wat de ‘moeder’ van de Amerikaanse milieubeweging, Rachel Carson, op grond van haar kennis van kinderen en hun relatie met de natuur al schreef in haar pedagogische boekje ‘The Sense of Wonder’:

‘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).

3.3. Natuurwaarden en de ontwikkeling daarvan

Als aanvulling van bovenstaande worden de natuurwaarden besproken, die Stephen Kellert op grond van onderzoek formuleerde (Kellert, 1996; Kellert, in Kahn/Kellert, 2002; Kellert, 1993). Deze natuurwaarden overlappen voor een groot deel de in hoofdstuk 1 genoemde natuurbelevingswaarden. Zij verdienen echter afzonderlijk aandacht, omdat Kellert tevens een indicatie geeft hoe deze waarden zich bij kinderen en jongeren ontwikkelen.

We noemen ze eerst, met per waarde een heel korte toelichting in trefwoorden:

- Esthetische waarde: zintuiglijke aantrekkingskracht van de natuur, leidend tot geraakt worden, waaronder genieten.
- Beheersingswaarde: beheersing en controle van de natuur, veiligheid, onafhankelijkheid, autonomie.
- Humanistische (of ‘humane’) waarde: emotionele verbondenheid met de natuur – intimiteit, vriendschap, geven en ontvangen, vertrouwen, rol in intermenselijke relaties,
- Morele waarde: ethische en spirituele relatie met de natuur – zingeving, natuur willen beschermen en met respect te behandelen, verbondenheid.
- Informatie- / kenniswaarde (‘naturalistic’ en ‘scientific’ samengenomen): de natuur die uitdaagt tot ontdekken en onderzoeken, tot onderdompeling in de natuur of tot kritisch denken en systematisch onderzoek zoals in de natuurwetenschap.
- Gebruikswaarde: de natuur als hulpbron (‘resource’) van materialen, energie, voedsel, geneesmiddelen, etc.
- Bedreigende natuur (‘negativistic’): vrees voor en afkeer van de natuur, voorzichtigheid, erkennen macht van de natuur.
- Symbolische natuur: natuur als bron (‘source’) voor verbeeldingskracht, verhalen, rituelen, taal.

In de ontwikkeling van deze waarden zijn verschillende stadia te herkennen, waarin bepaalde waarden het accent hebben en manifest worden.

In de eerste fase (tussen 3 en 6 jaar) ligt de nadruk op de vorming van gebruikswaarde, beheersingswaarde en het leren omgaan met de bedreigende natuur. De materiële/ fysieke behoeften van het kind, het vermijden van bedreiging en gevaar en het verwerven van gevoelens van beheersing, beschutting en zekerheid staan voorop. Vertrouwde en sterk gedomesticeerde planten en dieren en plekken hebben de voorkeur van kinderen.

- In de tweede fase (‘middle childhood’ - tussen ruwweg 6 en 12 jaar) ontwikkelen zich de humane-, esthetische-, symbolische- en kenniswaarde het snelst, terwijl de gebruiks-, beheersings- en bedreigende natuurwaarden gaandeweg relatief minder belangrijk worden. Kinderen worden nu meer vertrouwd met andere levende wezens en meer ‘wilde’ plekken, maar wel nog relatief dicht bij huis. Dieren (wild en gedomesticeerd) en in zekere zin ook planten worden meer gezien als onafhankelijke en autonome wezens, met eigen gevoelens en behoeften die anders (kunnen) zijn dan die van de kinderen zelf. Het anders-zijn van natuur wordt beter herkend en meer erkend, wat de basis is voor zorg en verantwoordelijkheid. De kinderen zijn ook vaak door geboeid door dit anders-zijn, willen er meer van weten. Zij proberen zelfstandig, los van volwassenen, bezig te zijn en problemen op te lossen.

Algemener gesproken is deze fase *‘een kritische periode in de ontwikkeling van het zelf en voor de relatie van het individu met de natuur. De verwondering van het jonge kind wordt in deze fase getransformeerd tot een besef van exploratie en onderzoek het ontdekken van een nieuwe wereld’* (Sobel, 1993, p. 159). Ook het maken van dingen van ‘ruw materiaal’ uit de natuur - de kinderen zijn gevoelig voor romantiek a la Robinson Crusoe – (vgl. de ontwikkelingsvisie van Kieran Egan, die de voorkeur van en betekenis van verhalen voor kinderen als uitgangspunt voor zijn fasering neemt en de ‘middle childhood’- fase typeert als ‘romantic understanding’, Egan, 1988), het laten zien wat je kunt (competentie), los van de voortdurende zorg en controle van volwassenen zijn hier belangrijk (Erikson, 1974). Kinderen kunnen in deze fase natuurervaringen opdoen - vaak momenten -die blijvende sporen nalaten.

Ook houden de kinderen in deze fase van verhalen, legendes, mythen en bedenken zelf ook verhalen die vaak verbonden worden met plekken in de omgeving.

- De derde en laatste fase in de ontwikkeling van natuurwaarden vindt plaats tussen 13 en 17 jaar. De morele- en (ecologische) kenniswaarden kunnen zich snel ontwikkelen. Kinderen kunnen op grotere tijd- en ruimteschalen denken en hun besef van ethische verantwoordelijkheden voor de natuur wordt bewuster, ‘onpartijdiger’ en meer vanuit een besef van rechtvaardigheid bezien. De meeste kinderen zijn gesteld op uitdagende- en min of meer gevaarlijke ‘outdoor’ – activiteiten, waarin zij zichzelf meten met de natuur: wildwaterkanoën, bergbeklimmen, zezeilen, wadlopen, ‘survival’. Zie wat hierboven daarover reeds geschreven werd.

Kellert schrijft niet over kinderen van 0 –3 jaar, hoewel dat in veel opzichten een beslissende levensfase is. Ik kom daarop nog terug.

Tot slot een opmerking over maatschappelijke ontwikkelingen en de natuurervaringen die kinderen kunnen opdoen. Als natuurervaring, zeker in de vorm van vrij spel op een ‘wild landje’ in de buurt van waar je woont of iets dat daar zoveel mogelijk op lijkt, zo belangrijk is voor de ontwikkeling van kinderen, dan biedt De Zonnehoeve gelukkig legio mogelijkheden voor de kinderen die daar wonen. Maar als je wat ruimer kijkt, dan houd je je hart vast. Want dit is voor steeds minder kinderen weggelegd, door de verstedelijking en intensiever grondgebruik in stedelijke gebieden, door veranderende gezinspatronen, minder veiligheid (verkeer en sociale veiligheid), etc. (Kellert, in Kahn/Kellert, 2002; Pyle, idem; Karsten, e.a., 2001). Diverse auteurs spreken hier over ‘het uitroeien van ervaring’ (Pyle, 2002; Nabhan/ St. Antoine, 1993). Dit is een ernstig probleem aan het worden, dat om gerichte aandacht vraagt.

3.4. Zorg voor natuur en milieu

Met de slotopmerking van het voorgaande subhoofdstuk komen we ook terecht op het terrein van de natuur- en milieueducatie. De vraagstelling is tot nu toe gericht op de betekenis van natuurervaringen voor de persoonlijkheidsontwikkeling van kinderen. Je kunt er ook naar kijken in verband met de ontwikkeling van het milieubewustzijn van kinderen, c.q. naar de relatie tussen hun interesse voor en verbondenheid met natuur en hun bereidheid zich in te zetten voor het behoud van de natuur. Er is een relatie tussen beide manieren van kijken. Om het met de Duitsers te zeggen: ‘man schützt nur was man schätzt’, oftewel: er zal geen effectief milieubeleid zijn, als er geen aandacht is voor de affectieve relaties met de natuur. Nog sterker gezegd: het ontwikkelen van een gezonde relatie met de natuur gaat als pedagogische doelstelling voorop, is voorwaarde voor natuurbescherming, voor ‘duurzaamheid’. De uitdrukking ‘uitroeien van ervaring’ verwijst niet voor niets naar het uitroeien van soorten planten en dieren. Het uitroeien van ervaring van natuur, inclusief biodiversiteit, vindt ook plaats bij kinderen, die onvoldoende kansen krijgen om te leren ‘schätzen’ wat zij zouden moeten ‘schützen’. Uit een internationaal vergelijkend onderzoek komt ook naar voren dat er met betrekking tot normen voor ‘gezonde natuur’ en dito milieu zoiets bestaat als een ‘generationele 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.

David Sobel beschrijft een klein vergelijkend onderzoek naar de effecten van intensief milieu-onderwijs aan zevenjarige kinderen, gericht op milieuproblemen enerzijds en anderzijds kinderen die dat niet gedaan hadden, maar meer met sociale en speelse activiteiten bezig geweest waren, naast hun reguliere schoolwerk. De eerste groep kinderen werd geconfronteerd met ontbossing, rivieren vol met rommel, milieurampen. De tweede groep met meer positieve zaken, zonder expliciete relatie met natuur- en milieuproblemen (‘door anderen wel ‘catastrofen-pedagogiek’ genoemd). De eerste groep vertoonde bijvoorbeeld desgevraagd minder waardering voor fijne omgevingen om te leven, dan de tweede. Sobel waarschuwt hier voor negatieve gevolgen van dergelijke programma’s voor de grondhouding van kinderen, *‘whose sense of time, place and self are still forming’*. *‘What’s important is that children have an opportunity to bond with the natural world, to learn to love it and feel comfortable in it, before being asked to heal its*

wounds'. Kennis is belangrijk, maar 'our problem is that we are trying to invoke knowledge, and responsibility, before we have allowed a loving relationship to flourish' (Sobel, 1996, p. 10).

Deze thematiek heeft veel, zo niet alles te maken met 'leren voor duurzaamheid', inclusief zorg voor toekomstige generaties. Als deze 'fundamentals' geen aandacht krijgen, dan gaat het 'leren voor duurzaamheid' zweven.

Het slotcitaat van Sobel roept ook de vraag op hoe het dan zit met kinderen die geen liefde hebben gekregen, geen 'basic trust' (Erik Erikson) konden ontwikkelen en daardoor ook geen 'loving relationship' met de wereld tot stand konden brengen. Daarmee lopen we al vooruit op hoofdstuk 5.

3.5. Publicaties

- Barrows, A. (1995), The Ecopsychology of Child Development, in: Roszak, T./M.E. Gomes/ A.D. Kanner (eds.), *Ecopsychology. Restoring the Earth, Healing the Mind*, San Francisco: Sierra Books
- Berg, A.E.v.d./ M.M.H.E. v.d. Berg (2001), *Van buiten word je beter. Een essay over de relatie tussen natuur en gezondheid*, Wageningen: Alterra
- Carson, R. (1984), *The Sense of Wonder*, New York: Harper Collins
- Chawla, L. (1986), The ecology of environmental memory, in: *Children's Environments Quarterly*, Vol. 3, nr. 4, p. 34 - 42
- Chawla, L. (1988), Children's concern for the natural environment, in: *Children's Environments Quarterly*, Vol. 5, nr. 3, p. 13-20
- Chawla, L. (1990), Ecstatic places, in: *Children's Environments Quarterly*, Vol. 7, nr. 4, p. 18 - 23
- Chawla, L. (1998), Significant life experiences revisited, in: *Environmental Education Review*, Vol. 4 (4), 369-382
- Chawla, L. (1998), Research methods to investigate significant life experiences: Review and recommendations, in: : *Environmental Education Review*, Vol. 4 (4), 383-397
- Chawla, L. (1999), Life paths into effective environmental action, in: *Journal of Environmental Education*, Vol. 32, nr. 1, p. 15-26
- Chawla, L. (ed)(2002), *Growing Up in an Urbanizing World*, London: Unesco/ Earthscan
- Chawla, L. (2001), Significant life experiences revisited once again, in: *Environmental Education Review*, Vol. 7, nr. 4, p. 451-461
- Cobb, E. (1993), *The Ecology of Imagination in Childhood*, Dallas: Spring Publications
- Crain, W. (2000), The Importance of Nature to Children, in: *Encounter – education for meaning and social justice*, Vol. 13, nr. 2, p. 4-12
- Egan, K. (1988), *Romantic Understanding*, London/ New York: Routledge
- Erikson, E. (1974), *Identiteit., jeugd en crisis*, Utrecht/ Antwerpen: Aula
- Gebhard, U. (1994a), *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Gebhard, U. (1994b), Wieviel Natur braucht der Mensch? Psychologische Befunde und umweltpädagogische Konsequenzen, in: Schreier, H. (Hrsg.), *Die Zukunft der Umwelterziehung*, Hamburg: Krämer
- Hart, R. (1979), *Children's Experience of Place*, New York: Klopff
- Horst, W. ter (1978), *Natuur en kind. Ideeën voor een "groene" opvoeding*, Den Haag: Omniboek
- Kahn, P. (2001), *The Human Relationship with Nature: Development and Culture*, Cambridge (Ma.): MIT Press
- Kahn, P./ S. Kellert (eds) (2002), *Children and Nature: Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations*, Cambridge (Ma.): MIT Press
- Karsten, L. /E. Kuiper/ H. Reubsat (2001), *Van de straat. De relatie jeugd en openbare ruimte verkend*, Assen: Van Gorcum
- Kellert, S.R. (1993), The Biological Basis for Human Values of Nature, in: Kellert, S.R./ E.O. Wilson (eds.), *The Biophilia Hypothesis*, Washington: Island Press
- Kellert, S.R. (1996), *The Value of Life. Biological Diversity and Human Society*, Washington: Island Press
- Kirkby, M. (1989), Nature as Refuge in children's environments, in: *Children's Environments Quarterly*, Vol. 6, nr. 1, p. 7-12
- Lewis, C.A. (1996), *Green Nature – Human Nature. The Meaning of Plants in Our Lives*, Urbana/ Chicago: University of Chicago Press
- Margadant- van Arcken, M. (1988), *Dierenjuf. Natuureducatie en de relatie tussen jonge kinderen en dieren*, Utrecht: proefschrift
- Margadant – van Arcken, M. (1990), *Groen verschieft. Natuurbeleving en natuuronderwijs bij acht- tot twaalfjarige kinderen*, Den Haag: SDU uitgeverij
- Margadant-van Arcken, M. (1994), *Natuur en milieu uit de eerste hand. Denkbeelden, belevingen en leerwensen van dertien- tot achttienjarigen*, Den Haag: SDU uitgeverij
- Moore, R. (1989), Plants as play props, in: *Children's Environments Quarterly*, Vol. 6, nr. 1, p.3 –8
- Moore, R./ H.H. Wong (1997), *Natural Learning. Creating Environments for Rediscovering Nature's Way of Teaching*, Berkeley: MIG Communications

- Myers, O.E./ C.D. Saunders (2002), *Animals as Links Toward Developing Caring Relationships with the Natural World*, in: Kahn/ Kellert (eds)
- Nabhan, G.P. (1997), *Making Places Close to Home Where the Soul Can Fly*, in: Nabhan, G.J. (1997), *Cultures of Habitat; on nature, culture and story*, Washington: Counterpoint
- Nabhan, G. P./ S. St. Antoine (1993), *The Loss of Floral and Faunal Story: The Extinction of Experience*, in: Kellert, S.R./ E.O. Wilson (eds.), *The Biophilia Hypothesis*, Washington: Island Pres
- Nabhan, G.P./ S. Trimble (1994), *The Geography of Childhood. Why Children Need Wild Places*, Boston: Beacon Press
- Olds, A. R. (1989), *Nature as healer*, in: *Children's Environments Quarterly*, Vol. 6, nr. 1, p. 27-22
- Olwig, K.R. (1989), *The childhood deconstruction of nature*, in: *Children's Environments Quarterly*, Vol. 6, nr. 1, p. 19-25
- Schenk, I. (z.j.), *Die Bedeutung von Naturerfahrung für die Entwicklung von Kindern*, in: Bundesverband Deutscher Gärtenfreunde e.V. (Hrsg.): *Grüne Schriftenreihe* 139, S. 39-54
- Schreier, H. (1990), *Sleutelervaringen in de wereldoriëntatie*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 5, nr. 5
- Schneekloth, L. H. (1989), 'Where did you go?' 'The Forest. What did you see?' 'Nothing' , in: *Children's Environments Quarterly*, Vol. 6, nr. 1, 14-17
- Seel, H.J., u.a. (Hrsg.)(1993), *Mensch – Natur. Zur Psychologie einer problematischen Beziehung*, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Slobbe, Th. van (2002), *De natuur, de inspiratie en de WAO*, in: *Natuur en Milieu*, jgr. 26, nr. 7/8, juli/augustus, p. 28-29
- Sobel, D. (1996), *Beyond Ecophobia. Reclaiming the Heart in Nature Education*, Great Barrington (MA): The Orion Society
- Sobel, D. (2002), *Children's Special Spaces: Exploring the Role of Forts, Dens and Bush Houses in Middle Childhood*, Wayne State University Press
- Sutton-Smith, B. (1990), *School Playground as Festival*, in: *Children's Environments Quarterly*, Vol. 7, nr. 2, p. 3-7
- Tanner, R.T. (1980), *Significant life experiences*, in: *Journal of Environmental Education*, jrg. 11 (4) 20-25

4. Pedagogiek, psychologie en ‘natuur’

4.1. ‘Groen’ is zeldzaam in de pedagogiek

We moeten constateren dat ‘natuur’ in de academische pedagogiek nauwelijks een rol speelt. Onder de orthopedagogen is het alleen Wim ter Horst die hieraan serieus aandacht besteedde en deze is al jaren met emeritaat. Onder de overige pedagogen is het Marjan Margadant – van Arcken, die via haar bijzondere leerstoel ‘Natuur- en milieueducatie’ aan de Universiteit Utrecht *pedagogisch* onderzoek heeft gedaan naar kind-natuurrelaties en daarover publiceerde. Bij andere naorlogse 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). De gedachten in hoofdstuk 1 van deze inventarisatie over ‘natuur’ als ‘geaardheid’ zijn mede door deze tekst beïnvloed. Langeveld zelf heeft zich 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. Dat heeft mijns inziens ook te maken met de historische wortels van de pedagogiek, in de Verlichting. In die traditie ligt de nadruk op emancipatie van individuen en groepen, gaat het om doelen als zelfredzaamheid, mondigheid, harmonie met jezelf, zelfstandig kunnen oordelen (‘zelfverantwoordelijke zelfbepaling, Langeveld, 1967), zelfontplooiing. (Tak, 1974; Koops, 2000). Voor pedagogen als Langeveld, Kohnstamm en latere pedagogen in hun spoor was het vanzelfsprekend dat emancipatie samengaat met het leveren van een bijdrage aan het samenleven van mensen, met verantwoordelijkheid voor en verbondenheid met anderen (zie hierover Weijers, 1994). Pedagogen benadrukken de betekenissen van ‘relaties’ voor de ontwikkeling van kinderen, maar dat zijn dan altijd uitsluitend intermenselijke relaties.

Momenteel wordt weer volop gediscussieerd over de relatie van vrijheid en verantwoordelijkheid, van rechten en plichten, omdat het evenwicht hier zoekgeraakt is. Ook de vraag naar de universaliteit (of cultuurgebondenheid) van bovengenoemde opvoedingsidealen is weer volop in discussie. Maar afhankelijkheid van en verbondenheid met de natuur is een grote afwezigheid in de pedagogiek en in het huidige waarden- en normendebat. ‘Natuur’ krijgt hoogstens aandacht als te onderwijzen leerstof, niet als vormende kracht: de meer –dan – menselijke wereld, waar wij ook bijhoren.

De eerder in dit document geciteerde vraag van Stephen Kellert lijkt ook hier mutatis mutandis van toepassing te zijn en daarom herhalen we dit:

‘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).

Filosoof Koo van der Wal is van mening dat de dubbelzinnigheid van het moderne vrijheidsbegrip [dat een belangrijke rol speelt in moderne opvoedingsidealen, KB] als zodanig ons hier parten speelt:

‘Samenvattend: de moderne vrijheid is wezenlijk vrijheid van en tegenover een weerbarstige omgeving, zowel waar het de natuur, de sociale werkelijkheid en de eigen persoon betreft. Die vrijheid kan slechts verworven worden door zich naar vermogen van die weerbarstige omgeving los te maken en haar aan de eigen controle te onderwerpen. Vrijheid als tegendeel van iedere vorm van gebondenheid kortom.’ (Wal, K. v.d., 1999; uitvoeriger: K v.d. Wal, 1996)

Het evenwicht is mede hierdoor volkomen zoekgeraakt. Denkers van rond 1900 die een sterke invloed hadden op de ontwikkeling van de pedagogiek (Dilthey, Rickert, e.a.) benadrukten de tegenstelling van natuur en cultuur. Het rijk van de noodzaak (van de ‘blinde wetmatigheden’, de ‘feiten’) staat tegenover het rijk van de vrijheid, van de waarden.

Mensen zijn cultuurwezens, dat wil zeggen dat zij betekenis kunnen geven aan in zichzelf betekenisloze, ‘onverschillige’ dingen (=natuur). De laatste hebben binnen deze visie dus geen betekenis in zichzelf, maar *krijgen* dat pas door betekenis *gevende* mensen. Deze discussie is belangrijk geweest voor de losmaking van de sociale- en cultuurwetenschappen uit de 19^e eeuwse natuurwetenschap en voor de ontwikkeling van het eigene van die wetenschappen. Maar deze tweedeling betekende tevens het weglaten van de natuur en de natuurwetenschap uit de sociale wetenschappen en omgekeerd van het ‘menselijke’, waarderende element uit de natuurwetenschappen. In dit ‘twee-werelden-model’ kwam een natuurloze mens te staan tegenover een mensloze natuur. (Meyer-Abich, K.M., 1984, p. 231, e.v.). De natuur wordt dan gereduceerd tot ‘een zak vol bronnen’, ter beschikking van de mens.

Van de eerder in dit stuk beschreven natuurwaarden zijn de gebruikswaarde en de bedreigende waarde dominant. Het besef van afhankelijkheid van de natuur (een dergelijk ‘natuurbesef’ omvat cognitieve en affectieve componenten, het is ook ‘aanvoelen’), van gebondenheid en grenzen, van het verschil tussen maximaliseren (steeds meer, je richten op kwantiteit) en optimaliseren (steeds beter, je richten op kwaliteit, een ‘andere rijkdom’ en ‘echte welvaart’) scoren momenteel niet hoog.

Een pedagogiek die de kinderen en natuur serieus neemt zal echter aandacht moeten geven aan alle natuurwaarden, en niet alleen aan op zich nodige en legitieme nuttigheidswaarden. Het gaat om de natuursamenhang van het menselijk leven. Natuur en natuurwetenschap krijgen dan weer een plaats in de pedagogiek, zoals sommigen in ons land al eerder

deden, zij het niet met het oog op een ‘groene’ pedagogiek, zoals de Utrechtse onderwijspedagoog Dr. J. Bijl (Bijl 1976 en 1978; vgl. Miller-Kipp, 1992), Johan Sturm (Sturm, 1984) en de pedagogen die zich bezig hielden met de problematiek van kinderen waarbij geen of onvoldoende hechting met andere mensen tot stand kwam. En het is boeiend om te zien hoe Marjan Margadant natuurwetenschappelijke zienswijzen verwerkt in haar pedagogische visie, in haar proefschrift (Margadant-van Arcken, 1988) en in haar inaugurele rede (Margadant-van Arcken, 1998, p. 17/ 18) waarin zij ook wijst op biologisch gewortelde natuurliefde: biophilia (Eibl-Eibesfeldt 1996; zie daarover ook Kellert/Wilson, 1993 en Kellert, 1997).

4.2. Psychologie en natuur

Voor de pedagogiek is de psychologie belangrijk als hulpwetenschap. Op het moment dat ik deze inventarisatie afsluit heb ik nog onvoldoende overzicht, maar formuleer als voorlopige indruk dat het wat de natuur betreft in de psychologie niet veel anders lijkt te zijn dan in de pedagogiek (vgl. Kidner, 1994). Landschapsonderzoekers besteden aandacht aan de beleving en waardering van landschappen en benutten daarbij omgevingspsychologisch onderzoek (voor een overzicht: Coeterier, 1987). Soortgelijk psychologisch onderzoek bij kinderen en jongeren in ons land is mij (nog) niet bekend. Ook zou ik graag willen weten of er in ons land onderzoek plaats vindt op het terrein van de ‘ecologische’ psychologie, waarbij sociaal-wetenschappelijke en biologische (met name ethologische) methoden en concepten gebruikt worden om het waarnemen en overige handelen van mensen te verklaren (Gibson, 1986); Reed, 1996).

Op het terrein van de ontwikkelingspsychologie is mij uit ons land geen onderzoek van de kind-natuurrelaties bekend. Het zou bijvoorbeeld heel mooi en stimulerend zijn als in het uitstekende overzichtswerk ‘Kleine Ontwikkelingspsychologie’ van Rita Kohnstamm – dat wel een fraai hoofdstuk over kinderen en ICT bevat (‘Computerkinderen’) - een soortgelijk overzichtsverhaal zou staan over de ontwikkeling van de kind-natuurrelaties, op grond van beschikbare literatuur, zoals ook bij ‘Computerkinderen’ het geval is.

Tenslotte: een herwaardering van de psychologie van F.J.J. Buytendijk, die zeker aandacht had voor de betekenis van natuur voor volledig mens-zijn, is in dit verband op zijn plaats, te beginnen met zijn bijdrage in het boekje ‘Mens, dier en natuur’ (Buytendijk/ Strasser/ Fortmann, 1963; ter Steeg, 1999)

4.3. Pedagogiek en psychologie van de ‘plaats’

Een aanknopingspunt is wel te vinden in de aandacht voor de betekenis van de fysieke omgeving, in verband met het wonen en het buitenspel van kinderen. Al eerder – in hoofdstuk 1 – werd het ‘besef van plaats’ (‘sense of place’) genoemd, als belangrijk(e) voorwaarde voor en doel van educatie. Het gaat om een kwaliteit van de dagelijkse leefomgeving, die kinderen en natuur omvat. De ruimte beïnvloedt ons meer dan we ons bewust zijn, spreekt een ‘stille taal’. Pedagogen en psychologen hebben zich intensief met een pedagogiek, c.q. psychologie van de ruimte beziggehouden, waaronder de Duitse pedagoog Bollnow, Langeveld, de theoloog/ pedagoog Gerrit van Leeuwen die tevens een tijd werkzaam was in de jeugdzorg, het Utrechtse pedagogenduo Hans Bleeker en Karel Mulderij. De Franse filosofe Simone Weil schrijft: *‘Geworteld zijn is misschien de belangrijkste en minst erkende behoefte van de menselijke ziel’* en de verbondenheid met een plek hoort daartoe. Ik heb deze manier van beschouwen van de ruimte wel eens een ‘existentiële ecologie’ genoemd (Both, 1995). De jeugdzorg op ‘De Zonnehoeve’ omvat ook een pedagogische *sfeer*: het leven met de kinderen, het kunnen meedoen door de kinderen, op een bepaalde plaats en in een gemeenschap van mensen, een plek die voor de kinderen een *thuis* kan worden. Deze dingen, deze sfeer, zijn voor een belangrijk deel niet in woorden en zeker niet in een systematisch betoog uit te drukken, maar eerder in beelden, verhalen, gebaren (Dienske, 1987). In het visiestuk van ‘De Zonnehoeve’ wordt heel realistisch opgemerkt dat het binnen deze gemeenschap niet altijd gladjes zal toegaan, dat kinderen met verschillende karakters van mensen moeten leren omgaan. Toch mag de helende kracht van zo’n plek niet onderschat worden. En de natuur ter plekke brengt genoeg verbindingen met de ‘buitenwereld’, bijvoorbeeld als trekvogels weer terugkomen uit Afrika ten zuiden van de Sahara, door de winden, etc. En ook sociaal zijn er mogelijkheden om relaties met ‘buiten’ aan te knopen. Uit ervaringen elders wordt duidelijk dat verbondenheid met een plek en verbindingen met een grotere (menselijke en meer dan menselijke) wereld in onderlinge wisselwerking pedagogisch belangrijk en mogelijk zijn (Thomashow, 2002). De plek kan steeds meer een thuis voor de kinderen worden, waar verhalen verteld (en waar mogelijk ook vastgelegd) worden over gebeurtenissen en belevingen ‘daar en daar’, ook met natuur. Zo groeit een web van verhalen bij plekken.

Veel literatuur over het thema ‘opvoeden en ruimte’ is door mij vanuit een pedagogisch – didactisch perspectief ontsloten (Both, 1992).

4.4. Een pedagogiek van de zorg

Bij een project als dit van ‘De Zonnehoeve’ hoort een ‘pedagogiek van de zorg’ of van de ‘verbondenheid’, een zorg, c.q. verbondenheid, die ook de natuur omvat (Noddings, 1984 en 1992; Smeyers, red., 1996; Both, 2000; Larrabee, 1993; Jansen, 1993; Depuydt, e.a., 2001). Kenmerkend voor een dergelijke pedagogiek van de zorg is onder andere:

-een visie op de werkelijkheid waarin natuur en cultuur niet tegenover elkaar staan en nog minder hiërarchisch geordend zijn (cultuur ‘meer’ zou zijn dan natuur), maar op allerlei manieren met elkaar verbonden zijn; mensen en natuur kunnen elkaar verrijken; dieren en mensen kunnen werkelijk elkaars vrienden zijn (Hayles, 1995);

-een visie op de natuur, die geen vijand is, al zijn er voor ons mensen wel vijanden in de natuur; de natuur zorgt ook voor ons;

-‘kennen’ allereerst als belichaamd en relationeel kennen; aandacht voor de dingen om ons heen en onze beleving daarvan; er is hier een verband met wat de Britse onderzoeker David Hay noemde ‘een spiritualiteit van kinderen’, die hij omschrijft als ‘relationeel bewustzijn’ (Hay, 2002);

-veel aandacht is voor lichamelijke en zintuiglijkheid (de natuur in ons), voor lijfelijke arbeid en spel, voor het schone en indrukwekkende in de natuur;

-natuur kan direct worden ervaren in de eigen omgeving, door vrij spel op een ‘wild landje’ of wat daarop lijkt;

-de zorg voor de natuur – zorg voor dieren, natuurbeheer, tuinieren;

-leven met de natuur, met name met de seizoenen, onder andere door symbolen, rituelen en vieringen;

-aandacht voor verwantschap *en* verschil met niet-menselijke levende wezens;

-leven is: leven in en met de natuur.

‘Zorg’ is wat anders dan betutteling, maar omvat wederkerigheid: ‘luisteren’ naar planten, dieren, de elementen; bovendien is er de ervaring dat de natuur ook voor ons zorgt (Borgman, 2000). Een pedagogiek van de zorg is ook een pedagogiek van de participatie: gehoord worden, mee kunnen doen, naar wat je aankunt maar wel werkelijkheid verantwoordelijkheden kunnen dragen (Brendtro, e.a., 2000; Delfos, 2000). Een dergelijke ‘pedagogiek van de zorg’ vraagt om nadere uitwerking, maar in dat concept komen naar mijn besef alle lijnen samen.

4.5. Kinderangsten, natuur en milieu

We zijn deze inventarisatie begonnen met de betekenis van de ‘natuur’ voor kinderen in het algemeen en pas daarna komt aan orde hoe dat zit met kinderen die extra en specifieke zorg behoeven. Deze fasering is analoog aan het onderscheid tussen wat je ‘algemene pedagogiek’ kunt noemen en de orthopedagogiek als verbijzondering daarvan.

We willen dit hoofdstuk besluiten met een beschouwing over de mogelijke invloed van de verarming en vernietiging van natuur en milieu op de geestelijke (volks-) gezondheid in het algemeen en van kinderen in het bijzonder. Veertig jaar geleden verscheen een brochure over natuur en de betekenis daarvan voor de geestelijke volksgezondheid, geschreven door Buytendijk, Strasser en Fortmann (Buytendijk, e.a., 1963). Deze brochure werd uitgebracht door de Katholieke Centrale Vereniging voor Geestelijke Volksgezondheid, met een voorwoord van Trimbos. In deze brochure kwam de milieuproblematiek nog niet in beeld. Het thema ‘natuur en gezondheid’, inclusief geestelijke gezondheid, werd recent weer opgepakt, zie het essay dat in opdracht van de Gezondheidsraad werd geschreven: ‘Van buiten word je beter’ (Van den Berg/ Van den Berg, 2001; zie ook Van Slobbe, 2002) en ik vermoed dat in ons land in de tussenliggende jaren niet of nauwelijks aandacht aan deze thematiek besteed is. Inmiddels is de kwaliteit van natuur en milieu een belangrijk thema geworden. In ‘Van buiten word je beter’ komen de psychische gevolgen van natuurverarming en vernietiging voor volwassenen en (vooral ook) kinderen echter vrij beperkt aan de orde. De nu volgende vragen lijken mij bijvoorbeeld belangrijk om nader te onderzoeken:

1. Hoe komt het toch dat de meerderheid van de mensen van de natuur houdt en tegelijkertijd eraan meewerkt, c.q. het toelaat dat de wereld naar de knoppen gaat? (Eibl-Eibesfeldt, 1996; Nicholson, 2002; Windle, 1994)
2. Hoe is de tegenspraak te verklaren die zichtbaar wordt in onderzoek, tussen het optimisme van volwassenen en jongeren als het om de eigen toekomst gaat en het pessimisme m.b.t. de toekomst van de wereld?
3. Wat gebeurt er met mensen die meemaken dat geliefde plekken (natuur, landschappen) onherkenbaar veranderen door wegeaanleg, bebouwing, e.a. en waar verzet vruchteloos bleek, je niet alert genoeg was of het gewoon maar liet gebeuren ‘omdat het toch niets uitmaakt om wat te doen’? Hoe zit het met ‘rouw’- processen in verband met zo’n verlies, met machteloze woede?
4. Wat heeft slecht milieunieuws en het daarbij behorende toekomstperspectief voor uitwerking op volwassenen? En op kinderen? Ook als kinderen in opvoeding en onderwijs niet nadrukkelijk geconfronteerd worden met natuur- en milieucatastrofes pikken ze toch veel op, uit media, van de gevoelens van volwassenen, etc.
5. Merken psychotherapeuten iets van psychische gevolgen bij volwassenen?
6. In buitenlandse literatuur worden angsten van kinderen in verband met milieuproblemen besproken, vaak verbonden met de angst voor oorlog. (Leuzinger-Bohleber, 1989; Petri, 1992; Ester, 1994; Unterbrunner, 1991; Gebhard, 1994; Jaeggi, 1993). Hoe zit dat bij ons?

Het vermoeden lijkt gerechtvaardigd, dat er met betrekking tot milieuproblemen op een grote schaal verdringingsprocessen plaatsvinden, die onder ander te maken kunnen hebben met de omvang en complexiteit van de problematiek (zie hierover met name de psychologe en psychotherapeute Nicholson, 2002). Dat kan mede de relatief grote apathie ten aanzien van milieuvragen verklaren. Naar je mag vermoeden gaat het hier om een complex van

gevoelens van wanhoop, machteloosheid, schuldgevoelens (bijvoorbeeld tegenover de opgroeiende generatie), onzekerheid, rouw, woede, pijn. En verdrongen angsten en zorgen beïnvloeden op een indirecte wijze ook de kinderen. Ik realiseer mij heel goed dat we hier een glibberig pad betreden, met veel vermoedens en een lastig te onderzoeken terrein. Maar dat mag ons niet verhinderen vragen als boven onder ogen te zien.

Deze thematiek lijkt mij van belang voor het geheel van de samenleving, de ‘geestelijke volksgezondheid’. Het moet echter ook meebedacht worden in het werk op de Zonnehoeve. Ook langs deze weg kan ‘bedreigende natuur’ – of eigenlijk de mens die via de natuur zichzelf bedreigt – een rol spelen.

4.6. Literatuur

- Borgman, E. (2000), Wat doet de Schepper ertoe? Beelden van God in relatie tot de natuur. In: Elzinga, C./C. Hogenhuis (red.), *Grond onder onze voeten*, MCKS/Kok: Kampen
- Both, K. (1992), *Ruimte en Jenaplanschool – een reader*, Hoevelaken: CPS
- Both, K. (red.) (1995), *Omgeving en landschap*, map ‘Wereldoriëntatie Jenaplan’, Enschede: SLO
- Both, K. (2000), *Leren leven met en in de natuur*. E{PRIVATE }en zorgperspectief op natuur- en milieu-educatie.
- In: Elzinga, C./C. Hogenhuis (red.), *Grond onder onze voeten*, MCKS/Kok: Kampen
- Brendtro, L.K./ M. Brokenleg/ S. van Bockern (2000), *Reclaiming Youth at Risk. Our hope for the future*, Bloomington (Ind.): National Education Service
- Buytendijk, F.J.J./ S. Strasser/ H. Fortmann (1963), *Mens, dier en natuur*, Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum.
- Bijl, J. (1975), *Opvoeding en evolutie. Een kritische literatuurstudie*, Meppel: Boom
- Bijl, J. (1978), De genese van ervaring en kennis, in: *Utrechtse Pedagogische Verhandelingen*, jrg. 2, nr. 1
- Coeterier, J.F. (1987), *De waarneming en waardering van landschappen*, proefschrift Landbouwniversiteit Wageningen
- Delfos, M. (2000), *Luister je wel naar mij?*, Utrecht: SWP
- Depuydt, A./ J. Deklerck/ G. Deboute (red.) (2001), *‘Verbondenheid’ als antwoord op ‘de-lin-kwentie’*, Leuven/Leusden: Acco
- Dienske, I. (1987), *Terugkeren en verdergaan*. Proefschrift pedagogiek Universiteit Utrecht, Delft: Eburon
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1996), Warum wir die Natur lieben und trotzdem zerstören, in: *Feuilleton-Beilage der Süddeutsche Zeitung*, 1. Dezember 1996
- Ester, H. (1994), Kinderbescherming is vooral milieubescherming, in *Trouw* 13 mei 1994
- Jansen, F. (1993), *Zorg voor de natuur. Een ethische, psychologische en didactische fundering*, Utrecht: Universiteit Utrecht - Vakgroep Didactiek van de Biologie
- Jaeggi, E. (1993), *Vertrauensbrüche: Natur, Gesundheit, Leben und Tod nach Tschernobyl*, in: Seel, u.a. (Hrsg.). Gebhart, U. (1994), *Kind und Natur*, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Gibson, J.J. (1986), *The Ecological Approach to Visual Perception*, Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum
- Hay, D. (2002), De spiritualiteit van kinderen, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 17, nr. 4 (maart), p. 9-16
- Hayles, N.K. (1995), Searching for Common Ground, in: Soulé, M.E./ G. Lease (eds.), *Reinventing Nature?* Washington (DC): Island Press
- Margadant- van Arcken, M. (1998), *Rehabilitatie van leefwerelddenken*. Inaugurele rede, Wageningen: Landbouwniversiteit
- Larrabee, M.J. (ed.) (1993), *An Ethic of Care. Feminist and Interdisciplinary Perspectives*, London: Routledge
- Noddings, N. (1984), *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley: University of California Press (KB)
- Noddings, N. (1992), *The Challenge to Care in Schools*. New York/Lomdon: Teachers College Press
- Kellert, S.R. (1997), *Kinship to Mastery: Biophilia in Human Evolution and Development*, Washington: Island Press
- Kidner, D.W. (1994), Why Psychology is Mute about the Environmental Crisis, in: *Environmental Ethics*, Vol. 16, nr. 4, p. 359-376
- Koops, W. (2000), *Gemankeerde volwassenheid*, Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum
- Langeveld, M.J. (1968), *Studien zur Anthropologie des Kindes*, Tübingen: Niemeyer Verlag
- Langeveld, M.J. (1967), *Beknopte theoretische pedagogiek*, Groningen: Wolters
- Leuzinger – Bohleber, M. (1989), ‘Ich will leben und meine Katze auch’. Psychoanalytische Anmerkungen zu Überlebensstrategien in der ‘Katastrophe’, in: Heipcke, K. (Hrsg.), *Bildung und Zukunft*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Meyer-Abich, K.M. (1984), *Wege zum Frieden met der Natur*, München: Hanser
- Miller-Kipp, G. (1992), *Wie ist Bildung möglich? Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Nicholson, S.W. (2002), *The Love of Nature and the End of the World. The unspoken dimensions of environmental concern*, Cambridge (Ma): MIT Press
- Petri, H. (1992), *Umweltzerstörung und die seelische Entwicklung unserer Kinder*, Zürich: Kreuz Verlag

- Reed, E.S. (1996), *Encountering the World. Toward an Ecological Psychology*, New York/ Oxford: Oxford University Press
- Seel, H.J., u.a. (Hrsg.)(1993), *Mensch – Natur. Zur Psychologie einer problematischen Beziehung*, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Smeyers, P. (red.)(1996), Een pedagogiek van de zorg: het perspectief van Nel Noddings, *Pedagogisch Tijdschrift*, jrg. 21, nr 1 (jan./feb.) , (KB)
- Steeg, L. ter (1999), *Een rijkere vorm van realisme*, Nijmegen: Valkhof Pers
- Sturm, J. (1984), Animal educandum: een nieuwe verkenning van de biologie vanuit de pedagogiek, in: *Pedagogische Verhandelingen*, jrg. 7, nr. 3/4
- Tak, T. (red.)(1974), *Moed tot zelfstandigheid*, Meppel: Boom
- Thomashow, M. (2002), *Bringing the Biosphere Home*, Cambridge (Ma.): MIT Press
- Unterbrunner, U. (1991), *Umweltangst – Umweltzerstörung. Vorschläge zur Bewältigung der Ängste Jugendlicher vor Umweltzerstörung*, Linz: Veritas
- Wal, K. van der (1996), *De omkering van de wereld. Achtergronden van de milieucrisis en het zinloosheidsbesef*, Baarn: Ambo
- Wal K. van der (1999), *Vrijheid, gebondenheid, verbondenheid. Over de wortels van het milieuprobleem en het goede leven*, Tweede Stoutenburglezing, Stoutenburg: Franciskaans Milieuproject. Ook te downloaden van www.stoutenburg.nl / publicaties / lezingen
- Weijers, I. (1994), Mondige burgers. Een cultuurhistorische plaatsbepaling van de pedagogiek van M.J. Langeveld, in: *Pedagogisch Tijdschrift*, jrg. 19, nr. 3, p. 189-206
- Windle, P. (1994), The ecology of grief, in: *Orion*, Vol. 13, nr. 1. P. 16-25

5. Natuur en specifieke zorg

5.1. Inleiding: een therapeutische omgeving

In hoofdstuk 1 maakten we onderscheid tussen

- omgang
- opvoeding
- therapie.

Tot de ‘omgang’ rekenen we ook de vormgeving en ‘sfeer’ van de fysieke en sociale omgeving van de kinderen. De omgeving als zodanig – inclusief de wijze waarop ‘natuur’ kan worden ervaren (zie daarover 1.4.) – kan al een therapeutische werking hebben, ook en vooral voor emotioneel gestoorde kinderen. Iemand schrijft daarover op grond van haar uitgebreide ervaring met dergelijke kinderen en het effect van een natuurruimte waar kinderen kunnen spelen, werken, zomaar er zijn: ‘... from sheer emotional release children could move to a point of grounding, working their fragmented images into a coherent whole’... .. ‘tough, but ultimately rewarding. The Yard offered a therapeutic environment that allowed them to go through many more transformations. It seemed to provide a genuine healing situation for these students who had such severe mental afflictions’ (Moore/ Wong, 1997, p. 160). Het leven met gewone natuurlijke dingen als geboorte, groei, dood, de seizoenen, planten en dieren biedt daarvoor al vele aanknopingspunten.

Een van de dimensies van ‘natuur’ die hier ook een rol speelt is de combinatie van voorspelbaarheid die kinderen zoeken en vinden, bijvoorbeeld in het maken van uitkijkposten, en die ook te vinden is in de seizoenen enerzijds en het spontane en verrassende anderzijds, tussen structuur/ veiligheid en uitdaging. Ook het buiten kunnen ervaren van het complete spectrum van het licht en van de natuurlijke variatie daarin werkt op zichzelf al ontspannend (Olds, 1989).

5.2. Gerichtte hulp

Het gaat echter vaak niet ‘vanzelf’, alleen door het op deze wijze structureren van de omgeving, zeker niet bij kinderen die ernstig en vaak zeer vroeg affectief verwaarloosd zijn. Dergelijke kinderen hebben vaak een ernstig wantrouwen ontwikkeld ten opzicht van volwassenen en leeftijdsgenoten, een onvermogen tot het leggen van contacten en tegelijkertijd een hoge behoefte aan contacten, zij vertonen dikwijls destructief gedrag. Deze kinderen hebben meer structuur / begeleiding nodig – een op hun problematiek toegesneden programma, zorgvuldig gedoseerd, een doelgericht en systematisch programma (ter Horst, 1975). Met name het zorgen voor dieren (en op een andere manier ook planten) biedt deze kinderen een omgeving waarin de realiteit – de dieren die duidelijk maken dat ze eten nodig hebben, de planten die anders dood gaan – eisen stelt en niet de volwassenen ten aanzien waarvan zulke tegenstrijdige emoties bestaan. Deze nuchtere, zakelijke, niet emotioneel beladen situaties zijn al een verademing en bieden kinderen een veilige situatie om te oefenen met het aangaan met relaties – dieren hebben je nodig, tonen dankbaarheid, oordelen niet.

In de gevonden literatuur (zie onder) wordt beschreven hoe het werken met natuur heilzaam kan zijn voor emotioneel gestoorde kinderen, kinderen met ADHD, autistische kinderen, e.a. Blijft de vraag – die wij aan het slot van 3.4 stelden - in hoeverre dit ook van toepassing is voor kinderen bij wie zich in hun vroege levenstijd, als zij extreem afhankelijk zijn van de volwassenen om hen heen en vooral van de moeder, geen ‘oervertrouwen’ heeft kunnen ontwikkelen, dit ‘oervertrouwen’ integendeel ernstig geschokt is. Deze vraag werd voorgelegd aan Aaron Katcher, expert op het gebied van therapie met dieren. Hij antwoordde aldus (mail van 17 februari 2003):

“All of the children that have attended our program have had multiple problems, ranging from autism to ADHD, many were abused. However, I do not think that any have had the specific diagnosis of attachment disorder. At a theoretical level I would like to suggest that response to animals and people are modulated by two different brain centers, and problems in one area do not carry over to the other. In fact, our children learn to predict human

responses by learning the simpler responses of animals. We feel that contact with animals is a way of building trust and comfort with human responses.”

I hope this is helpful

Aaron Katcher

Het antwoord bevat dus een heel voorzichtig ‘ja’ op de vraag.

Over de mogelijkheden van een ‘groene orthopedagogiek’ in de praktijk is in onderstaande bronnen van alles te vinden. Dit materiaal kan voor het werk van De Zonnehoeve gekopieerd worden en zal vanuit orthopedagogisch oogpunt gesystematiseerd moeten worden. Voor de gezinsouders en begeleiders op De Zonnehoeve kan dat in de vorm van een losbladige klapper, voor de professionele orthopedagogen/ c.q. therapeuten zal het op andere

manieren ter beschikking moeten blijven. Voor beide werkniveaus moet verder gezocht worden naar informatie, wat leidt tot aanvullingen.

Wim ter Horst schreef in 1975 dat het pionierswerk was en ‘het is niet eenvoudig de nieuwe mogelijkheden die een orthopedagogische boerderij biedt in het geheel van het behandelingspakket te integreren. Systematisch werken, resultaten registreren en evalueren is noodzakelijk om tijdig bij te kunnen sturen’.

Gezien de tamelijk desastreuze toestand waarin de groene (ortho-) pedagogiek in ons land zich bevindt geldt nu feitelijk nog hetzelfde. Het is alle hens aan dek (zie de aanbevelingen in hoofdstuk 6).

De orthopedagogen Luc Stevens en Kees van der Wolf gaven in 2001 een beschouwing over ‘kennisproductie in de Nederlandse orthopedagogiek’, waarin zij argumenten aandragen voor de erkenning van de eigen expertise van praktische werkzame pedagogen, naast die van wetenschappelijke onderzoekers. Praktijk is niet hetzelfde als ‘toegepaste wetenschap’. Praktijkkennis en wetenschappelijke kennis komen samen in het beschrijven van problemen en het werken aan oplossingen daarvan. Problemen en oplossingen zijn altijd specifiek, contextgebonden. Onderwijzen is primair een kunst, waarbij de rationeel-logische taal van de wetenschap zich niet zo goed leent voor het ontsluiten van de betekenissen die leraren aan hun werk geven, hoe zij het beleven. Verhalen en metaforen zijn daar geschikter voor.

Zij onderscheiden, met onder andere Van Aalst, twee soorten van kennis:

Modus 1 kennis – waarbij vraagstukken geformuleerd worden vanuit de interesse van de onderzoeker, die zich moet verantwoorden voor het forum van andere onderzoekers. Het geformuleerde probleem, c.q. de hypothese wordt door de onderzoeker zelf onderzocht, meestal gericht op het verklaren van verschijnselen, in termen van algemeen geldende ‘wetten’, zoals ‘frustratie leidt tot agressie’.

Praktijkmensen en wetenschappers kunnen in onderlinge wisselwerking bijdragen aan het voortbrengen van kennis, die helpt om concrete probleemcontexten te verhelderen en een richting te zoeken voor de gewenste hulp (Stevens/ van der Wolf, 2001). Een dergelijke strategie van gemeenschappelijk zoeken en zo verantwoord mogelijk uitproberen – zoals ter Horst destijds reeds bepleitte – past zeker bij het orthopedagogische project van De Zonnehoeve. Praktijkwerkers moeten daarbij in staat gesteld worden tot (c.q. moeten tijd krijgen voor) reflectie op hun werk, onder andere in de vorm van goede beschrijvingen van de praktijk, de dilemma’s daarbinnen, de waarneembare effecten en mislukkingen. Het schrijven van dagboeken en dergelijke vormen van documentatie kan daarbij helpen. De stemmen van de kinderen zelf zullen daarbij ook hoorbaar moeten zijn.

5.3. Literatuur

- Beerens, A. (2002), *Tuintherapie: werken met de helende krachten van de natuur*, in: Oase, Zomer 2000, p. 16-18
- Bierens, G.W. (1992), *Boederijprojecten in Nederland*, Utrecht: RUU – doctoraalscriptie orthopedagogiek
- Gebhard, U. (1993), *Erfahrung von Natur und psychische Gesundheit*, in: Seel, u.a. (Hrsg.)(1993)
- Hassink, J. (2002), *De betekenis van landbouwhuisdieren in de hulpverlening*, Wageningen: Plant Research International
- Horst, W. ter (1975), *Ervaringen met een orthopedagogische boerderij*, in: Mens en Natuur, jrg. in mijn archief N721
- Horst, W. ter (1978), hoofdstukken 7 (‘De boerderij als opvoedingssituatie’) en 8 (‘De tuin’)
- Jelles, J./ G. Bierens (1988), *Door de tuin geleid. Pedagogische hulpverleningsmogelijkheden in de tuin*, Leeronderzoek Pedagogiek, Utrecht: Universiteit Utrecht
- Jelles, J./ M.Leentvaar (1991), *Aarde(n) in de tuin. Een exploratief onderzoek naar orthopedagogische begeleidingsmogelijkheden van zes- tot vijftienjarige moeilijk lerende kinderen in een tuin*, Utrecht: RUU – doctoraalscriptie orthopedagogiek
- Katcher, A. / G. Wilkins (1993), *Dialogue with Animals: Its Nature and Culture*, in: Kellert, S.R./ E.O. Wilson (eds.), *The Biophilia Hypothesis*, Washington: Island Press
- Katcher, A. (2002), *Animals in Therapeutic Education: Guides into the Liminal State*, in: Kahn, P.H./ S.R. Kellert (eds.)
- Ketelaars, D./ N. van Erp/ J. Hassink (2002), *Landbouw en zorg in beeld. Blik op heden en toekomst*, Wageningen/Utrecht: Trimbos-instituut/ Plant Research International
- Markvoort, R. (2000), *Natuurlijk! Begrijpen en beleven. Ontwikkelingen en mogelijkheden van groene activiteiten in leer- en begeleidingsprocessen*, Utrecht: Hogeschool van Utrecht, Faculteit Sociaal Agogische Opleidingen
- Moore, R./ H.H. Wong (1997), *Natural Learning. Creating Environments for Rediscovering Nature’s Way of Teaching*, Berkeley: M.I.G. Communications
- Myers, O.E./ C.D. Saunders (2002), *Animals as Links Toward Developing Caring Relationships with the Natural World*, in: Kahn/ Kellert (eds)
- Olds, A. (1989), *Nature as healer*, in: Moore, R./ Schneekloth (eds.), *Children’s Environments Quarterly*, Vol. 6, nr. 1 Issue ‘*Children and Vegetation*’, p. 27-32
- Stevens, L./ K. van der Wolf (2001), *Kennisproductie in de Nederlandse Orthopedagogiek: Proeve van een probleemstelling*, in: *Pedagogiek*, jrg. 21, nr. 4, p. 313-328
- Velde, J. te (1991), *Tuinspeeltuin. Toepassing van het activiteitengebied tuin in de Creatieve Therapie*, Culemborg: Phaedon

6. Uitzicht en aanbevelingen

De nu volgende aanbevelingen hebben als doel het bieden van uitzicht op te creëren voorwaarden en op wenselijke vervolgvacatures. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen aanbevelingen die rechtstreeks gericht zijn op het project op De Zonnehoeve en aanbevelingen richting ‘beleid’, gericht op het scheppen van voorwaarden voor het in stand houden en ontwikkelen van een ‘groene’ pedagogiek, c.q. orthopedagogiek in ons land.

6.1. Aanbevelingen voor De Zonnehoeve

1. Het terrein van De Zonnehoeve zal verrijkt moeten worden met natuurlijke elementen, zoals beschreven in 1.4, mede met het oog op het vergroten van de esthetische kwaliteit.
2. Het is gewenst dat er mogelijkheden voor de kinderen zijn om (in ‘ateliers’) met verschillende soorten materiaal te werken.
3. Een plek die kinderen mede zelf kunnen vormgeven (hutten bouwen, een boomhuis, etc.) en lijfelijk kunnen spelen met de elementen is wenselijk.
4. Alle medewerkers van De Zonnehoeve dienen te beschikken over een achtergrondtekst, waarin de betekenis van ‘natuur’ voor de kinderen wordt beschreven en de potentie van De Zonnehoeve als ‘therapeutische omgeving’ in het bijzonder.
5. Gezinsouders en de andere hulpverleners op De Zonnehoeve moeten kunnen beschikken over een losbladige map waarin de gestructureerde inzet van ‘natuur’ als orthopedagogisch middel wordt beschreven.
6. Hulpverleners op De Zonnehoeve hebben voldoende tijd voor reflectie op het werk met de kinderen en voor documentatie van dat werk en de effecten daarvan.
7. Professionele orthopedagogen/ therapeuten hebben kennis van de mogelijkheden van ‘groene therapieën’ en de bekwaamheid om deze in hun werk in te zetten.
8. Op De Zonnehoeve is materiaal aanwezig voor het onderzoeken van natuur door de kinderen en voor kunstzinnige vormen van natuurervaring.
9. Er is een jaarlijks beraad van betrokkenen bij het project van De Zonnehoeve, waarbij ook externe deskundigen worden uitgenodigd, over de voortgang van het project wat de natuurkant betreft en over mogelijk nieuwe inzichten.
10. Het is gewenst dat stagiaires van opleidingen in ‘groene hulpverlening’ (HBO, universiteit, MBO) stage kunnen lopen op De Zonnehoeve. Dit staat mede in dienst van de ontwikkeling van een netwerk rond het project van De Zonnehoeve.
11. Publicaties over het project van De Zonnehoeve – in tijdschriften en andere publicatiemedia – zijn gewenst.
12. Wetenschappelijke begeleiding van het project is gewenst.

6.3. Aanbevelingen voor beleid voor een ‘groene’ pedagogiek/ c.q. orthopedagogiek

1. Het systematisch verzamelen en documenteren van informatie over ‘groene’ pedagogiek, c.q. therapie, landelijk en internationaal is gewenst en daarover moeten landelijk afspraken gemaakt worden.
2. De ontwikkeling van een landelijk netwerk voor ‘groene’ pedagogische hulpverlening, c.q. therapie voor kinderen is wenselijk. De Zonnehoeve/ Leo Stichting kan daarvoor samen met een universiteit of hogeschool en met het NIZW het initiatief nemen. Dit netwerk draagt bij aan continuïteit in de ontwikkeling van het aandachtsveld, door het organiseren van beraad, het verzorgen van informatie en documentatie, het stimuleren van scholing en onderzoek.
3. Het uitwerken van deze inventarisatie tot een uitvoerig essay over ‘Natuur voor kinderen, kinderen voor natuur?’ is wenselijk, waarbij de betekenis van natuurervaringen voor de ontwikkeling van kinderen voorop staat, maar ook aandacht wordt gegeven aan het belang daarvan voor betrokkenheid bij natuur en natuurbeleid.