

Kees Both

## **Kinderen lezen het schoolterrein**

Leren van 'Learning through Landscapes'

Dit artikel gaat over het leerplan en dat in relatie tot de buitenruimte van scholen. Niet het formele leerplan (schoolplan) waarin de doelen en het leerstofaanbod van de school wordt beschreven, maar het verborgen leerplan: de waarden, doelen en inhouden die 'neergeslagen' zijn in de inrichting van de buitenruimte en die hun eigen taal spreken. Op welke manier kan je er achter komen hoe kinderen deze taal lezen?

### **Het verborgen leerplan**

In eerdere bijdragen in *Mensen-kinderen* en in 'De Wereld van het Jonge Kind' (Both, 1999, 2002; 2003b) werd geschreven over de 'stille taal' van de ruimte. De vormgeving daarvan heeft invloed op ons voelen, denken, waarderen ('trots'?), onze kijk op onszelf en de wereld. Ons levensverhaal speelt zich af in ruimtes. De manier waarop scholen en hun directe omgevingen zijn vormgegeven weerspiegelt opvattingen en waarden over onderwijs, vaak bewust zo vormgegeven, maar vaak ook onbewust. Bijvoorbeeld dat de vormgeving van de buitenruimte niet zo belangrijk is en dat de omgeving van het gebouw niets met het onderwijs binnenin het gebouw te maken heeft: Onderwijs doe je binnen, los van de wereld er omheen. Bij een aantal scholen is dat gelukkig veranderd, maar nog veel te weinig, ook en zelfs in Engeland. Ongeveer tien jaar geleden schreef een directeur van een Engelse basisschool – sterk betrokken bij 'Learning through Landscapes' – de volgende kritische zinnen:

*'... op deze plaatsen, "school" genaamd, bestaat een scherpe tweedeling tussen enerzijds de energie die we investeren in het scheppen van een stimulerende leeromgeving binnen het gebouw en anderzijds de desinteresse als het gaat om de buitenruimte. Dat heeft alles te maken met onze visie op die buitenruimte – dat is de plek waar de kinderen "alleen maar spelen" '.*

Dit 'alleen maar spelen' heeft in de door deze directeur gehekkelde visie niets met het onderwijs te maken, het is een wat rijkere vorm van 'kinderen uitlaten'. Wat in zeer veel gevallen afwezig is, is het besef dat binnen en buiten samen 'de school' zijn, inclusief het spel binnen en buiten, als vorm van leren. En kinderen voelen dat deksels goed aan.

Om een vinger achter die 'stille werking' van de buitenomgeving te krijgen, oftewel 'het verborgen leerplan' van het schoolterrein, werd vanuit het 'Learning through Landscapes' – netwerk in Engeland (zie daarover Both, 1999 en 2003a) een onderzoek opgezet, met als algemene vraagstelling:

'Is de vormgeving van schoolterreinen en de manier waarop deze beheerd worden van invloed op de houdingen en gedragingen van kinderen, en zo ja, hoe werkt dat dan en waarom is dat dan zo?' De meer specifieke vraag die uiteindelijk onderzocht werd was: 'Welke gevoelens hebben kinderen over het schoolterrein van hun school?'

### **De omgeving 'lezen'**

Onze ervaring en beleving van de omgeving – als volwassene en als kind – is te beschrijven als een soort van 'lezen'. De omgeving bevat talloze 'tekens', die wij waarnemen en interpreteren: Gordijntjes voor de ramen op school, waardoor je niet

naar buiten kunt kijken: ‘daarbuiten’ hoort niet bij school. Hondenpoep op het grasveld: voor veel mensen zijn honden belangrijker dan kinderen. De zwaluwen vliegen laag: er is slecht weer op komst. Een zitkring op het schoolterrein: het is goed om buiten samen te zijn. Deze benadering van de wereld als een geheel van tekens of ‘codes’ wordt een ‘semiotische’ benadering genoemd en het ‘vakgebied’ (of beter: een samenwerking van disciplines) de semiotiek. In de semiotiek onderscheidt men verschillende talen en taalsystemen: de taal van de natuur, mondelinge en schriftelijke taal (zakelijk en kunstzinnig), lichaamstaal en handelingen, beeldtaal, klanken/ muziek, symbolen en rituelen, de vormgeving van en omgang met de ruimte en idem voor de tijd (Bouwmeester/Both, 1995; van Zoest, 1978. In het onderzoek dat hier besproken wordt gaat het met name over de ‘taal van de ruimte’, een taal die zegt iets over onze verhouding tot de natuur, tot elkaar als mensen en tot wat mensen als ‘heilig’ beschouwen. De interpretaties van deze taal zeggen steeds ook iets over degene die interpreteert en de cultuur waarbinnen dat gebeurt. Bij kinderen vormen deze interpretaties een reflectie van hun voelen (aspecten als zorg, veiligheid, kwetsbaarheid, schoonheid, vrees, verveling of positieve opwindning, een besef van ‘thuis’ of juist niet), denken (nieuwsgierigheid, willen weten, onderzoeken), waarderen (schoonheid, acceptatie, betrokkenheid, verbondenheid) en handelen. Er kan onderscheid gemaakt worden tussen ruimte om te *doen* – uitdaging, risico’s nemen, beweging, willen presteren en de ruimte om te *zijn* – privacy, beschouwen, stil genieten, samen zijn. Plaatsen en de elementen van die plaatsen (‘signifiers’= betekenisdragers) bevatten boodschappen en betekenissen die de reacties van de kinderen tot op grote hoogte beïnvloeden, c.q. bepalen. Dat geldt voor bijvoorbeeld bomen, de verharding, gras, bosjes, water, zand en modder, In het onderzoek werden bij enkele groepen van vijf- en zesjarigen, een groter aantal acht- tot tien en elf- twaalfjarigen diepte-interviews afgenomen in verschillende scholen, waarbij kinderen reageerden op een collage van foto’s en hun gevoelens en gedachten daarover uitten. Verder waren er groepsinterviews, in de vorm van een kringgesprek over wat een ‘fijn’ schoolterrein is en wat niet, gevolgd door een ‘expeditie’ naar het schoolterrein waarbij ook foto’s gemaakt werden van situaties en dingen op het schoolterrein. Over deze en andere op het terrein gemaakte foto’s (met name van pauzesituaties) werd indringend met de kinderen gesproken. Verder was er een interview met de directeur en werden en informele gesprekken gevoerd met leraren en ouders. Alle interviews waren vertrouwelijk.

### **Groot kijken**

In het onderzoek wordt van kinderen gevraagd om zowel naar schoolterreinen als geheel te kijken en daarover te oordelen als naar afzonderlijke elementen. We geven hier eerst aandacht aan het eerste. Bij het bekijken van foto’s van verschillende terreinen was de eerste vraag: ‘Herkennen ze het als schoolterrein?’ Een foto van een kaal, met asfalt verhard terrein met strepen erop geschilderd (speelveld voor sporten) werd direct als schoolterrein herkend, zelfs door de jongste kinderen. Het ging vrijwel unaniem gepaard met negatieve reacties – ‘vervelend’, ‘te weinig te beleven’, ‘hard – je doet je daar pijn’. Een foto waarop kinderen in het groen te zien zijn, een doorkijkje door bosjes met gezicht op een heuveltje met gras en een hut werd door maar weinig kinderen gezien als schoolterrein. En toen hen verteld werd dat het wel degelijk bij een school was, was een typerende reactie: dat is dan zeker voor scholen van rijke ouders, of voor gehandicapte kinderen, maar niet voor ons’. Hun oordelen waren sterk gekleurd door hun ervaring en culturele achtergrond. Dat geldt voor de hiervoor genoemde kinderen, maar ook voor hen die bij hun school een gevarieerd, natuurlijk schoolterrein hadden en verbaasd waren dat andere kinderen op scholen zaten zonder dieren en planten en bomen: ‘dat zijn geen goede scholen’. Daar zouden ze niet graag naartoe gaan!

### **Klein kijken**

Hier wordt de kijk van kinderen op enkele afzonderlijke elementen besproken. We beginnen met de hiervoor al genoemde *asfaltverharding*. Het is bij verreweg de meeste scholen het enige deel van het terrein dat gebruikt wordt voor en na schooltijd en in de pauzes. Het wordt positief – met name door de oudere (grotere) kinderen en dan met name, maar niet alleen jongens – geassocieerd met bewegingsspel, vooral voetballen. Zij zijn zich bewust van hun dominantie: ‘de baas zijn’ op het plein. Driekwart van de kinderen associeert het met negatieve zaken als pijn door vallen, omvergelopen worden, ‘een gevaarlijke plek’. Het *is* gevaarlijk, in plaats van dat zij zeggen dat wat je daar *doet* gevaarlijk is. Verder worden begrippen genoemd als ‘grijs’, ‘grauw’, ‘lelijk om te zien’, ‘kapotte kleren’. Daarop doorgevraagd zeggen veel kinderen dat alternatieven voor het harde oppervlak voor hen ‘te duur’ is. Scholen die dat hadden moesten wel rijk zijn. Meer in het algemeen gesproken legden veel kinderen in dit onderzoek in hun uitingen een relatie tussen de inrichting van het schoolterrein en hoe belangrijk zij gevonden werden.

### *Gras*

Gras is symbool voor zachte oppervlakken – ‘dat doet niet zo’n pijn als je valt’. Daar kan je je laten vallen, rollen, op zitten of liggen, je kunt er spelletjes op doen die vooral te maken hebben met lichamelijk contact, je kunt het voelen en het is niet alleen om naar te kijken. Het is in elk geval fijner en mooier om te zien dan asfalt en vooral hoogteverschillen in het gras (heuveltjes) werden hoog gewaardeerd. Het is ook symbool voor natuur in het algemeen – je kan er van alles vinden (kleine beestjes), zeker als het meer is dan kort gemaaid gazon. Er kunnen bloemen bloeien. Bij de meeste scholen die gras op het terrein hadden was het gebruik ervan sterk beperkt en was het voor de kinderen frustrerend dat je er in pauzes niet op mocht. Kinderen ‘lazen’ in dat laatste dat voor de school het gras belangrijker was dan de kinderen.

### *Bomen*

Bomen waren symbool voor klimmen. Omgevingspsychologen spreken hier over ‘affordance’: bomen nodigen uit tot klimmen en bieden mogelijkheden daartoe. Er werd onderscheid gemaakt tussen ‘goede klimbomen’ en minder goede, zelfs door kinderen met weinig klimervaring. Klimmen in bomen werd gezien als ‘spannender’ en minder voorspelbaar dan klimmen op een klimrek, beide vormen van klimmen zijn voor de kinderen volstrekt verschillend. Kinderen letten ook sterk op de verschijning van bomen – sommige werden beschreven als ‘spookachtig’, als angstaanjagend. Kinderen vonden het boeiend dat bomen veranderen van vorm en kleur en waardeerden bomen ook zeer omdat ze schaduw en beschutting geven en omdat het plekken zijn waar je ‘miljoenen dingetjes’ kunt vinden: zaden, bladeren, takjes, enz. die je kunt verzamelen en waar je wat mee kunt doen. Kinderen waren zich sterk bewust van het feit dat bomen levende dingen waren en dat ze beschermd moesten worden. Kinderen uit alle hoeken van het land spraken over gebroken takken in termen als ‘het is alsof je arm gebroken is’. Dit verhinderde niet het plezier in het klimmen in bomen, al erkenden ze dat je daarbij moest proberen de boom niet te beschadigen.

### *Bloemen*

Bloemen stonden symbool voor esthetische waarden. Kinderen in het onderzoek hadden een zeer hoge waardering voor bloemen op het schoolterrein – met name gekleurde bloemen (niet de groene bloeiwijzen van grassen, weegbree, sommige bomen en struiken, etc., die kinderen als regel niet als ‘bloemen’ herkennen). Onder de planten hadden bloemen voor hen de hoogste status. Bloemen waren ook symbool voor de mate waarin er goed voor het schoolterrein (en de school) gezorgd werd. Als de kinderen zelf betrokken waren bij het planten en verzorgen van bloemen werd hun gevoel van trots symbolisch voor hun relatie met de school als geheel. Hun enthousiasme bij het waarnemen van de groei en bloei van bloemen

was groot, ze wilden er graag over praten. Ze beschouwden in deze gevallen het schoolterrein heel sterk als *hun* terrein ('ownership') en dat de school hen vertrouwde in hun verantwoordelijkheidsbesef. Continuïteit was belangrijk, als het weer gauw voorbij was met de bloemen concludeerden de kinderen dat de school het niet echt meende. Dat wekte verwarring en zelfs boosheid en dit leek zich op langere termijn bezien tegen de school te keren.

In de praktijk hadden maar weinig van de bezochte scholen bloemen en als ze al geplant waren, waren ze vaak kapotgemaakt (vandalisme).

### *Water*

Een vijver was een teken van zorg voor de natuur. Kinderen herkenden dat het hier ging om plekken voor dieren en planten en niet in de eerste plaats voor hen. Met name jongere kinderen maakten vergelijkingen tussen de kwetsbaarheid van de levende wezens in de vijver en van henzelf op het speelterrein. Vijvers waren voor hen erg belangrijk. Het waren 'voor kinderen symbolen van 'de levende wereld' en als er een aanwezig was, dan was dat een voorwerp voor veel commentaren en discussie. Kinderen waren gefascineerd door de dieren en planten die geassocieerd waren met vijvers: ze wilden ze zien en ontdekken en het liefst – voorzichtig - aanraken. Als ze erover nadachten wisten ze heel goed dat ze de dieren zo min mogelijk moesten verstoren. Voor veel kinderen gaf dit conflict aanleiding tot frustratie. De meeste bezochte scholen hadden een of meer vijvers, maar in een groot aantal gevallen waren ze slecht onderhouden – wat de kinderen beschouwden als 'verwaarlozing' door de volwassenen. Kinderen begrepen ook niet altijd het verschil tussen een natuurlijke plas en een tuinvijver met vissen.

### *Zitjes en afdakjes*

Zitjes werden vooral gewaardeerd als zij op goedgekozen plekken waren, intiem, beschermd. Een bank die zomaar 'in de ruimte' staat werd eerder gebruikt als klimtoestel, zeker als de omgeving ervan verder een lege 'woestijn' is. Kinderen prefereerden iets waar je *in* kon zitten meer dan waar je *op* kon zitten. Iets op een plek waar je met vrienden kan zitten praten of een rustig spelletje doen, 'niets doen'. Dergelijke plekken stonden er sterk symbool dat het schoolterrein 'een plek voor hen' was. Helaas waren zitplekken op de meeste bezochte scholen op onherbergzame plekken gesitueerd.

Beschutting tegen zon, wind en regen werd door de kinderen hoog gewaardeerd als teken van zorg voor kinderen. Kinderen willen zelfs als het regent liever naar buiten dan dat ze binnen blijven, maar willen liever niet kletsnat regenen. Een afdak of ruim overstekend dak (met 'veranda-effect') werd dan ook hoog gewaardeerd, maar kwam heel weinig voor.

Tot zover dan deze greep uit dit Engelse onderzoek, als spiegel voor ons, ter opheldering van het verborgen leerplan van de schoolterreinen bij Jenaplanscholen.

### **Verborgen, informeel en formeel leerplan**

In onze tijd, waarin voor stadskinderen de directe woonomgeving weinig veilige speelgelegenheid biedt, worden schoolterreinen steeds belangrijker. Schoolterreinen hebben als regel alleen kinderen als doelgroep en vormen vaak een overgangsvorm tussen openbaar en privaat gebied – in de zin dat de school mede zeggenschap heeft over de vormgeving ervan. Kinderen *moeten* naar school en komen op het schoolterrein grote aantallen kinderen tegen – grotere en kleinere, oudere en jongere, andere verschillen – wat een hele reeks onontkoombare ervaringen oplevert in de buitenlucht, die niet zo gauw elders opgedaan worden. Dat biedt risico's en kansen. Risico's vanwege de potentie tot geweld op kleine schaal en het ontstaan van een negatieve houding tegenover de school. Kansen, vanwege de

grote mogelijkheden die het biedt voor leren samenleven, voor natuurervaringen die kinderen elders steeds moeilijker opdoen en voor de ontwikkeling van een gezond zelfbeeld en positieve houding ten aanzien van de school. Het zou al heel wat zijn als de inrichting van de buitenruimte even serieus genomen zou worden als de binnenruimte. Het ophelderen van het ‘verborgen leerplan’ van het schoolterrein kan daarbij helpen, evenals het goed nadenken over een pedagogische vormgeving ervan voor in pauzes en voor en na schooltijd (het ‘informele leerplan’). Maar het wordt - ook voor de kinderen - pas echt serieus, als ook het formele leerplan voor een groot deel gerealiseerd kan worden door het spelen en werken buiten, in een zorgvuldig vormgegeven leerlandschap, net zoals in het gebouw. Uit onderzoek blijkt overigens dat dit ook effectief is als leersituatie, gezien de leerprestaties van de kinderen (samengevat in Raffan, 2000 en Sobel, 2003). Daar komen we zeker nog eens op terug.

### Literatuur

- Both, Kees (1999), Het schoolterrein als leerlandschap. Leren van ‘Learning Through Landscapes’, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 14, nr. 4 (maart), p. 35- 41
- Both, Kees (2002), Het schoolterrein als leerlandschap. In : *De Wereld van het Jonge Kind*, april, p. 228-231
- Both, Kees (2003a), Leerlandschappen om de school: Engelse ervaringen. In: *De Wereld van het Jonge Kind*, januari, p. 144-147
- Both, Kees (2003b), Naar een leer-leefomgeving. Ruimte in het Jenaplanconcept. In: *De Wereld van het Jonge Kind*, juni, p. 319-322
- Both, Kees/ Tjitse Bouwmeester, e.a. (1995), *Communicatie*. Enschede: SLO – Leerplan Wereldoriëntatie Jenaplan. Katern 1. De mappen van dit leerplan zijn inmiddels alleen verkrijgbaar via [www.jenaplan.nl](http://www.jenaplan.nl)
- Raffan, e.a. (2000), *Nature Nurtures: Investigating the Potential of School Grounds*. Toronto, ON: Evergreen Foundation. [www.evergreen.ca](http://www.evergreen.ca)
- Sobel, D. (2003), *Place – Based Education. Connecting Classrooms and Communities*. Great Barrington (MA): The Orion Society
- Titman, Wendy (1994), *Special Places; Special People. The hidden curriculum of school grounds*. Godalming: WWF-UK/ Learning through Landscapes
- Zoest, A. Van (1978), *Semiotiek. Over tekens, hoe ze werken en wat wij ermee doen*. Baarn: Ambo

Zie verder het netwerk **SPRINGZAAD** – *samenwerken aan meer ruimte voor natuur en kinderen*. Hulp bij oriëntatie – ideeën, bronnen, mensen in de eigen omgeving die kunnen helpen, scholen waar je kunt gaan kijken – is daar te verkrijgen: Kloosterstraat 5a, 6647 KW Beuningen, tel. 024-6771974, e-mail: [oasenet@wish.nl](mailto:oasenet@wish.nl) ; internet: [www.stichtingoase.nl](http://www.stichtingoase.nl)