

Kees Both

Ruimte voor bewegen

Pieter

Pieter, zes jaar, is een kind met een gezonde bewegingsdrang. Een 'klimgeit', zo noemen zijn ouders hem. Klimmen in bomen in het bos en bovenop het speelhuisje op het schoolplein – hij doet allemaal even gemakkelijk. Hardlopen kan hij als de beste. Maar ook kan hij zich goed concentreren op het werk en spel binnen, hij heeft een goede werkhouding. 'Tussendoor' heeft hij ook daarbij de ruimte om even te lopen, wat normaal is in een goede kleuterpraktijk. Een schoolbegeleider heeft wel eens een zo nauwkeurig mogelijke schatting gemaakt van de tijd dat kinderen in zo'n context kunnen bewegen: 60- 80 % van de schooltijd. Inclusief het buitenspel.

Twee maanden later zit Pieter in groep 3. Daar moet hij heel veel stilzitten. De overgang van groep 2 naar groep 3 is in veel scholen heel groot, wat de ruimte voor bewegen betreft. Kinderen zitten daar als regel ook dichter op elkaar, omdat de lokalen kleiner zijn en de groepen vaak groot. Genoemde begeleider schatte dat in een dergelijke context het bewegen beperkt is tot zo'n 10% (of nog minder) van de schooltijd!

Alledaags bewegen

Er is veel aandacht voor bewegingsarmoede en de gevolgen daarvan. De remedie wordt vooral gezocht in georganiseerde sport. Er zijn echter ook andere en feitelijk meer voor de hand liggende mogelijkheden. We noemen:

- het dagelijks, 'tussendoor', bewegen tijdens het werk, zoals in bovenstaand voorbeeld;
- lopend en/of fietsend naar school gaan, in plaats van met de auto gebracht en gehaald worden;
- het vrije, veelzijdige buitenspel in de dagelijkse leefomgeving en/ of bij school.

In dit artikel gaat het vooral over het eerste facet en worden de andere twee alleen aangestipt, met verwijzing naar andere en toegankelijke bronnen.

Maar eerst kort over de relatie tussen 'ruimte' en 'bewegen'.

Ruimte en bewegen

Met 'ruimte' in de titel van dit artikel worden verschillende dingen bedoeld. Allereerst de *gelegenheid* tot bewegen, tijd-ruimte dus. Daarnaast gaat het om de fysieke ruimte. Niet alleen een hoeveelheid vierkante meter ('meetruimte'), hoe belangrijk dat ook is, maar ook de ruimte zoals wij die *beleven*, vanuit ons lichaam. Ontwikkelingspsychologisch gezien is er een wisselwerking tussen de ontwikkeling van het bewegen en van het ruimtelijk begrip. Ons lichaam bevindt zich in het hart van de ruimte. Ik ben altijd 'ergens'. De ruimte en de dingen in de ruimte dagen heel jonge kinderen uit, om te bewegen, om dingen te pakken. Zij gaan op die uitdaging in, door naar de dingen te reiken, waarbij ze wel of niet 'binnen bereik' zijn en ze wel of niet te grijpen zijn. Als kinderen mobiel worden kunnen ze op de dingen afgaan: kruipen, lopen. Ook kan de ruimte 'gevuld', persoonlijk vormgegeven worden door lopen, dansen, springen, klimmen, bouwen, een ruimte mee kunnen vormgeven. Ruimte is primair geleefde ruimte, die al bewegend wordt waargenomen: deze plaats, de weg die ik kies en afleg. 'Afstand moet eerst doorlopen worden en daarna met de ogen geschat. Afstand in hoogte en diepte wordt eerst ervaren door te klimmen en te vallen, door te reiken en voorwerpen erop of erin te gooien' (Bladergroen, 1966). Afhankelijk van wat een kind kan en hoe groot het is zijn dingen 'ver', 'groot', etc. Die relatie tussen bewegen en ruimtelijke

oriëntatie geldt ook voor basisschoolkinderen, die grotere ruimten verkennen. De hier kort geschetste relatie tussen bewegen en ruimte is van toepassing op alle drie de facetten die in dit artikel besproken worden. Ook en zelfs klaslokalen zijn te zien als bewegingsruimte.

Ritme en maat

We sluiten aan bij het verhaal over Pieter, aan het begin van dit artikel. Vanaf groep 3 is er als regel een sterke nadruk op ‘time on task’, op ‘effectief gebruik’ van de tijd. Daarbij wordt meestal weinig rekening gehouden met de individuele werkritmes van kinderen. In kleutergroepen zie je dat kinderen, ook als zij geconcentreerd met een ‘werkje’ bezig zijn, af en toe lopen, iets uit een kast pakken of wegbrengen, even bij elkaar kijken, etc. Dat is een heel normale, gezonde behoefte, vanuit het eigen ritme van het kind. Volwassenen in een kantoor doen dat ook, die lopen even naar het koffieapparaat, schieten een collega aan, gaan even ‘ijsberen’ op de gang. Het is niet in te zien waarom dat bij kinderen vanaf groep 3 niet zou kunnen. Een omgevingspsycholoog schreef: ‘Het moeten stilzitten op dezelfde stoel op dezelfde plek voor een groot deel van de dag is voor volwassenen al een inhumane situatie, laat staan voor kinderen’ (Mehrabian, 1978). Door al dat tegennatuurlijke stilzitten wordt bij veel kinderen juist onrust opgeroepen.

Het is verstandig om verschillende onderwijssituaties te onderscheiden, waarbij verschillende regels voor bewegen gelden. Bij intensieve instructie – kort en helder, eventueel in een gespreksvorm – geldt: blijven zitten, tenzij het kind echt naar de wc moet. Naast deze intensieve instructie zijn er werkperiodes waarbij het gaat om oefenen of toepassen. Dan kan af en toe even lopen, mits niet storend voor anderen, toegestaan worden. Met individuele kinderen worden afspraken gemaakt over het beperken daarvan of omgekeerd dat zij juist even in de gang of buiten kunnen rennen, of anderszins extra bewegen. Als de leerkracht merkt dat veel kinderen geestelijk vermoeid raken kan er even een bewegingspauze ingelast worden, met een bewegingsspelletje. Bij werksituaties waarin zelfstandig of zelfverantwoordelijk werken centraal staat (zoals de ‘blokperiode’ in Jenaplanscholen – zie Both/ de Jong, 2004) geldt die bewegingsvrijheid nog sterker. Kinderen kunnen als ze dat willen dan ook op de grond werken met materialen. De gedragsregels zijn regelmatig thema in gesprekken met kinderen, die daarover vaak zeer verstandige dingen kunnen zeggen. Zo nodig wordt ook geoefend, bijvoorbeeld in stil lopen, de deur open en dicht doen, en dergelijke.

Belangrijk is daarbij een dag- en weekplanning waarin een afwisseling is van zeer geconcentreerd ‘hoofdwerk’ en meer ontspannen activiteiten. Binnen die blokken tijd, die je – om een begrip uit de muziek te gebruiken - de ‘maat’ zou kunnen noemen, moeten kinderen ruimte hebben voor het volgen van een eigen ritme, inclusief bewegen (zie Both/Meijer/Veneman, 2004).

Bewegen is ook: het afreageren van (in-) spanning. Als aan die behoefte niet voldaan wordt kan dat leiden tot meer agressief gedrag in de pauzes, zoals uit ouder onderzoek is gebleken (Johnston/ Krovetz, 1976).

Helaas moet geconstateerd worden dat in steeds meer scholen ook in kleutergroepen steeds minder ruimte voor bewegen is en kinderen meer tijd moeten besteden aan stilzitten tijdens ‘werkjes’. Veel scholen hebben bovendien niet meer de beschikking over een speellokaal.

Kring

Het kringgesprek is typisch een stilzitsituatie. Tot frustratie van sommige kinderen, ook en zelfs als het een goed gesprek is, met een inhoud die kinderen boeit en met een goede interactie tussen de kinderen. Maar ook daarbij kan rekening gehouden worden met

verschillende behoeften van kinderen. Een observatie van een pabo-docent die een student in de praktijkschool bezoekt (Boes, 1996):

‘De kring loopt prima. Na een inleiding ontspint zich een goed gesprek over hoe je je voelt als je erg ziek bent. Dan staat een jongen op. Later hoor ik dat hij André heet. Hij loopt de kring even rond en verlaat die. Hij maakt een wandeling door de groepsruimte, zonder veel geluid te veroorzaken. Niemand reageert. De groepsleider niet, de student niet, de andere kinderen niet. Ik ook niet, of heeft een kind, dat vlakbij mij zit, toch iets aan mijn blik gezien? Het zal een joch van een jaar of zeven zijn. Hij kijkt me aan en loopt zachtjes naar me toe. Hij fluistert me in het oor: “Dat heeft André wel eens nodig”. Met zijn gezicht vraagt hij van mij antwoord. Rustig gaat hij weer zitten. Zo'n korte observatie maakt veel duidelijk. Er is in de groep waar deze gebeurtenis plaatsvond ruimte voor een kind dat een meer dan gemiddelde bewegingsbehoefte heeft. De andere kinderen accepteren dat 'afwijkende' gedrag. In hoeveel scholen wordt zoiets niet getolereerd, met als argument 'als ieder zo doet wordt het een bende .. .' De jongen die me aanspreekt, geeft voorts een demonstratie van inlevingsvermogen van een heel hoog niveau. Hij geeft daarmee aan zorg voor anderen, die kinderen en volwassenen omvat, op bijzondere wijze gestalte. Zo wijst een kind ons de weg tot, zoals hier, de kern van zorgverbreding.’

Kringen duren vaak te lang, zeker voor jonge kinderen. Hetzelfde geldt voor ‘rituelen’ als de ‘fruitkring’ halverwege de ochtend. Psycholoog, filmer en ontwikkelaar van de video-interactie-begeleiding Christine Brons laat in haar videobeelden op een schrijnende en confronterende manier zien hoe de bewegingsdrang van kleuters daarbij gefrustreerd wordt.

Bewogen instructie en oefenen

Binnen de vrijescholen wordt veel gedaan aan het inschakelen van het lichaam, ook bij instructie, onder andere bij het rekenen. Een voorbeeld van het leren en inoefenen van de tafels (Amse, H. 2007). De kinderen staan in een cirkel naast elkaar en verkennen de tafel van drie. Ze tikken met de linkerhand de linkerschouder aan en zeggen tegelijkertijd in koor ‘één’. Dan een tikje op de rechterschouder met de rechterhand: ‘twee’. Vervolgens een klap in de handen: ‘drie’. Dat wordt dan tien keer herhaald, er ontstaat een ritme, waarin de tafel van drie bewegend verkend wordt. De SLO gaf een boekje uit – helaas uitverkocht – met de titel ‘rekenen in beweging’, waarin dit soort bewegingsspelletjes wordt beschreven. Bij het voorbereidend schrijven benut de methode ‘Schrijfdans’ ook grove bewegingen om vormen te verkennen. Er is binnen vak- en leergebieden aan bewegen nog een wereld te winnen!

Bewegen als principe

De psycholoog en pedagoog Else Petersen, echtgenote van de bedenker van het Jenaplan, Peter Petersen, beschreef een aantal ‘grondkrachten’ die een rol spelen in de ontwikkeling van kinderen, maar die in haar tijd (de jaren '20 en '30 van de vorige eeuw) te weinig aandacht kregen. Zij noemt als eerste de bewegingsdrang. Een citaat:

‘We hebben tegenwoordig op de allereerste plaats beweging in het onderwijs nodig, niet alleen gedurende het spel, in de sport, bij het turnen, gymnastiek of bij het wandelen. In het hele schoolleven, met name gedurende de lessen, moet er ruimte geboden worden aan de bewegingsdrang van kinderen. De kinderen moeten in het onderwijs meer bewegingsvrijheid hebben, de lessen moeten meer in de open lucht plaatsvinden, de kinderen behoren niet zo veelvuldig in de banken te zitten, met de blik gericht op het bord en op de leraar. Bovendien moet het onderwijs zoveel mogelijk uitgaan van het lichamelijke, van de beweging en er telkens opnieuw mee doordrongen worden.’

Ruimte maken

Als je in klaslokalen ruimte wilt geven aan bewegen, moet je ook proberen letterlijk daarvoor meer ruimte te maken. Dat kan door gangen erbij te betrekken voor werkhoeken. Ook kan in de hoogte gewerkt worden door een vide of ‘zoldertjes’ te maken (Winters, 1996). Voor deze

manier van werken gelden wel enkele voorwaarden. Allereerst moeten er strikte regels zijn, zoveel mogelijk samen met de kinderen opgesteld. Net zoals in goede kleutergroepen veel bewegingsruimte is binnen een kader van leef- en werkregels. Een tweede voorwaarde is dat kinderen meer hun eigen werk kunnen organiseren en daarbij ook elkaar kunnen helpen en samenwerken (coöperatief leren).

Hoe gaan de kinderen naar school?

Kinderen worden steeds vaker met de auto naar school gebracht en gehaald. Daar zijn allerlei redenen voor, waaronder verkeersveiligheid. Het zelf en zelfstandig lopen en fietsen naar school is niet alleen belangrijk voor bewegen, maar ook voor het leren omgaan met verkeerssituaties en voor de ruimtelijke oriëntatie van de kinderen. Het is een belangrijk thema voor het gesprek tussen school en ouders: doen we onze kinderen niet tekort door hen deze mogelijkheid te (laten) onthouden? Zie uitvoerig hierover: Both, 2005).

Kwaliteit buitenspel

Al eerder heb ik aandacht gevraagd voor de kwaliteit van de dagelijkse leefomgeving, met name de mogelijkheden voor gevarieerd buitenspel van kinderen, mede met het oog op beweging (Both, 2004). Zwitserse onderzoekers hebben het hier over de 'Aktionsraumqualität' - een fraaie beknopte omschrijving van waar het om gaat (Gugerli-Dolder, e.a., 2004). Met name natuurspeelplaatsen bieden hier passende uitdagingen. Accepteren we het als samenleving dat deze voor de ontwikkeling van kinderen – inclusief van hun bewegingscompetenties – zo belangrijke ervaringsmogelijkheden worden afgebroken? Of vechten we voor deze speelplekken voor kinderen? Scholen kunnen een belangrijke bijdrage leveren door hun buitenruimte in te richten als natuurspeel- en leerplaats (zie de artikelen op www.stichtingoase.nl).

Ruimte voor bewegen

Wie het kleine niet eert, is het grote niet waard. Dat spreekwoord geldt ook hier. Bewegen als principe voor een gezonde ontwikkeling van kinderen, om te beginnen in het alledaagse bewegen. Bewegen als principe van een gezonde school.

Literatuur

- Amse, H. (2007), Tafels in beweging. In: *Mensenkinderen*, maart
- Asch, J. Ch. van (1966), Het kind en zijn ruimte. in: *Negentiende Contactbrief voor medewerkers aan de Werkgroep Bewegingsonderwijs van het CPS*. Den Haag: CPS
- Boes, Ad (1996), Ruimte voor een kind. In: *Mensenkinderen* nr. 50 ().
- Bladergroen, W. (1966), *Lichamelijke en geestelijke ontwikkeling van het kind*. Amsterdam: Querido
- Both, K. (2004), Kinderen lezen het schoolterrein. In: *De Wereld van het Jonge Kind*, februari
- Both, K. (2005), Hoe gaan de kinderen naar school? Een thema voor gesprekken met ouders en voor wereldoriëntatie. In: *Mensenkinderen*, mei. Te vinden op www.jenaplan.nl / leraren/ ontwikkelingen basisonderwijs.
- Both, K. (2005), Kinderen in beweging. In: *De Wereld van het Jonge Kind*, december. Te vinden op www.stichtingoase.nl /literatuur/ springzaad
- Both, K./J. Meijer/ H. Veneman (2004), *De Rozentuin. Een beeld van een Jenaplanschool*. Zutphen: Nederlandse Jenaplanvereniging.
- Both, K./ E. de Jong (2004), *Werken als proces. Over de blokperiode volgens Jenaplan*. Zutphen: Nederlandse Jenaplanvereniging

- Engel, B. (1975), *A Handbook on Documentation*. Grand Forks (ND): North Dakota Study Group on Evaluation
- Gugerli-Dolder, B./ M. Hüttenmoser/ P. Lindemann-Matthies (2004), *Was Kinder beweglich macht. Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung im Kindergarten*. Zürich: Verlag Pestalozzianum
- Hüttenmoser, M. (2002a), Kein Umwelterlebnis im Auto. In: *Velo Journal*, Juli/Augustus
- Hüttenmoser, M. (2002b), Und es bewegt sich noch! Bewegungsmangel bei Kindern: Ursachen und Auswirkungen. In: *und Kinder*, nr. 70, Oktober
- Johnson, M. (1987), *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago/ London: The University of Chicago Press
- Johnston, K.D./ M.L. Krovetz (1976), Levels of aggression in a traditional and a pluralistic school. In: *Educational Research*, Vol. 18, nr. 2
- Kohnstamm, R. (2002), *Kleine ontwikkelingspsychologie – Deel 1: Het jonge kind*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum
- Langeveld, M.J. (1979), De verborgen plaats in het leven van het kind. In: M.J. Langeveld – *Scholen maken mensen*. Purmerend: Muusses
- Maurer, F. (1981), Lernen als räumliche Erfahrung. In: *Die Deutsche Schule*, 1981/4.
- Mehrabian, A. (1978), *Räume der Alltags*. Frankfurt/ New York: Campus
- Petersen, E. (1965), *Die Grundkräfte kindlicher Entwicklung und ihre Berücksichtigung im Schulunterricht*. Paderborn: Schöningh
- Rissotto, A./ F. Tonucci (2002), Freedom of movement and environmental knowledge in elementary school children. In: *Journal of Environmental Psychology*, 22, p.65-77
- Winters. H. (1996), Zoldertjes. Hoogteverschillen en holletjes in de schoolwoonkamer. In: *Mensenkinderen*, januari
- Zimmer, R. (2002), Toben macht schlau. In: *Die Zeit*, 25 april