

RUIMTE ALS KWALITEIT

Informatie ten hoeve van zelfevaluatie van Jenaplanscholen

Auteur: Kees Both

INHOUD

0. Waar het in dit hoofdstuk om gaat

1. Achtergrondinformatie

1.1. Vernieuwingsonderwijs en ruimte
Montessori, Freinet, Steiner

1.2. Petersen en het Jenaplan
pedagogiek van de ruimte, zelfbeheer, meubilair, gebouw en buitenruimte, om vast te houden

1.3. Ruimte als facet en integraal doel

1.4. 'School' omvat binnen en buiten

1.5. De stille taal van de ruimte

beleefde ruimte, plaatsen en ontwikkeling identiteit kinderen, thuis, buurt, school, stemming, spanningsvelden, omgevingspsychologie en vormgeving ruimte, verborgen leerplan, de derde huid

1.7. Ruimte en zorgverbreding

1.8. Kwaliteitscriteria en ruimte

2. De ruimte van de school kritisch bekeken

2.1. Vooraf

2.2. Eerste en algemene indrukken

2.3. De binnenruimte – breed bekeken

2.4. Schoolwoonkamers

2.5. Schoolterrein

Bij dit katern behoort een losse werkwijzer, met aanwijzingen voor zelfevaluatie

Trefwoorden: schoolgebouw, omgevingspsychologie, schoolwoonkamer, buitenruimte, basisbehoeften, beweging, zorgverbreding, zelfbeheer, wereldoriëntatie, kinderparticipatie, natuur, schoolnatuurtuin

O. Waar het in dit katern om gaat

De ruimte als leef-leromgeving van een school vraagt regelmatig om gerichte en kritische aandacht. De ruimte 'is er altijd' en wordt daardoor al gauw zo vanzelfsprekend, dat de aandacht ervoor gemakkelijk verslapt.

Deze tekst valt uiteen in twee delen:

1. Achtergrondinformatie, waarin de verschillende bouwstenen voor deel twee geïntroduceerd worden.
2. Geschreven beelden, soms aangevuld met lijstjes van kenmerken, waaraan de eigen situatie gespiegeld kan worden, voor respectievelijk: schoolgebouw en schoolterrein als geheel, de binnenruimte breed bezien, schoolwoonkamers en het schoolterrein meer specifiek bekeken.

In de tekst wordt verwezen naar andere bronnen:

-artikelen in tijdschriften als *Mensenkinderen* en *De Wereld van het Jonge Kind*, in de school aanwezige en toegankelijke bronnen voor verdere praktische en achtergrondinformatie;

-het boek 'Jenaplan 21', uitgegeven door de NJPV (www.jenaplan.nl)

-overige bronnen, als verantwoording en bronnen van citaten.

1. Achtergrondinformatie

1.1. Vernieuwingsonderwijs en ruimte

Als scholen hun onderwijs vernieuwen heeft dat ook consequenties voor de manieren waarop de ruimte van de school wordt vormgegeven, gebruikt en beheerd. Hier geldt: vorm volgt functie! In de jaren '60 en '70 van de vorige eeuw waren er allerlei experimentele schoolgebouwen – ‘open space’ – scholen, met grote binnenruimtes, zonder afgesloten lokalen. Deze experimenten mislukten meestal, omdat binnen die vernieuwde gebouwen vaak traditioneel werd gewerkt, inclusief de (nota bene flexibele!) tafeltjes twee aan twee in rijtjes, met het bureau van de leraar midden ‘voor de klas’. Het principe van vorm volgt functie werd geweld aangedaan. Andere experimenten waren succesvoller, zoals de ‘open corridor, waarbij een aantal aan een gang bijeengelegde groepen met een eigen lokaal de deuren voor het grootste deel van de tijd open hadden en de aanliggende gangen benutten voor werkhoeven die aan alle deelnemende groepen ter beschikking stonden en waarbij sprake was van team-teaching door de betrokken leerkrachten. Zelf herinner ik mij nog goed het moment dat ik mijn bureau van midden ‘voor de klas’ naar een hoek achterin verplaatste – het werd mede gebruikt voor besprekingen met enkele kinderen. Een belangrijk signaal van ander onderwijs, waarbij de ‘controle’ een verantwoordelijkheid werd van kinderen en leraar samen.

De ‘traditionele’ onderwijsvernieuwers van begin 20^e eeuw hebben ruim aandacht gegeven aan de ruimtelijke voorwaarden voor onderwijsvernieuwing. We beschrijven dat hier kort voor respectievelijk montessorionderwijs, freinetpedagogiek en de vrijeschool. Dit als achtergrond voor een typering van opvattingen en praktijk bij Peter Petersen en latere ontwikkelingen in het Jenaplan.

Bij *Maria Montessori* behoorde het tot wat zij de ‘voorbereide omgeving’ noemde (Hutchison, 2004; Broersma, e.a. 2004): een psychologisch doordachte vormgeving van de ruimte en materialen, die met name gericht was op het stimuleren van de concentratie van het kind. Zinnvolle arbeid was daarbij de centrale activiteit, handelen met dingen, zorgvuldig gestructureerde materialen, die de kinderen onafhankelijk maken van de volwassene – ‘leer mij het zelf te doen’. Het idee erachter is dat in een geordende omgeving, door een geordende omgang met geordende materialen onderliggende structuren (ordeningen) ontdekt worden en de kinderen zelfdiscipline ontwikkelen, een geordend mens kunnen worden. In de ruimte moeten geen dingen zijn die daarvan afleiden. Er zijn heldere kleuren, materiaal staat geordend uitgesteld, er is functioneel en kindvriendelijk meubilair, het is opgeruimd en schoon. ‘Ordening’ is een pedagogisch kernbegrip en binnenruimtes in de geest van Maria Montessori zullen op Jenaplanners daardoor nogal eens als ‘zakelijk’, ‘kaal’, ‘klinisch’ overkomen, ook omdat het alleen gaat om *werk*. Bovendien is alles gericht op het individuele kind, al is er in het montessorionderwijs nogal wat discussie over sociale vormen als kringgesprekken. Kinderen in montessorischolen hebben verder weinig tot geen invloed op de inrichting van hun ruimtes. In verband met kosmisch onderwijs (wereldoriëntatie, verder in dit stuk afgekort tot WO) hebben montessorischolen meestal een tuin waar kinderen werken.

Freinet ontwikkelde, net zoals Montessori, een pedagogie van de arbeid – leren door werk (Broersma, e.a., 2004). Zinnvolle en scheppende arbeid wordt door hem echter steeds geplaatst binnen en ten dienste van de werkgemeenschap waarvan het kind deel uitmaakt. Kinderen zijn medeverantwoordelijk voor het leren (werk), voor inrichting en beheer van de ruimte en materialen, voor de gang van zaken in de groep en de school als geheel. Het overleg – de klassenvergadering – is daarvoor een belangrijk instrument. In het lokaal en daarbuiten zijn verschillende werkhoeven (ateliers), waar kinderen verschillende ‘technieken’ leren en vooral ook leren hanteren in zo echt mogelijke situaties, zoals de vrije tekst, schoolcorrespondentie, muurkrant en klassenvergadering. Freinet gaf ook een ‘modelplattegrond’ voor een éénklassige school, als voorbeeld voor architecten. Deze werkplaats is geïntegreerd in het leven van de omgeving en omvat behalve een gemeenschapsruimte (klaslokaal) ateliers buiten het gebouw (tuin, dierenverblijven) en een achttal ateliers in het gebouw, als nevenruimtes van de gemeenschapsruimte (zie de beschrijving in Broersma, e.a., 2004).

Bij *Steiner* en de door hem ontwikkelde vrijeschool-pedagogiek wordt ervan uitgegaan dat het schoolgebouw en het landschap daar omheen op onbewust niveau invloed uitoefenen op de affectieve ontwikkeling van kinderen (Hutchison, 2004). Dit esthetische aspect staat voorop en komt op meer bewust niveau terug in de vele kunstzinnige activiteiten binnen de vrijeschool. Alles in de ruimte zal esthetisch verantwoord moeten zijn, bijvoorbeeld een ‘mooi geschreven’ gedicht op het bord. Het gebruik van natuurlijke materialen zoals hout, waarvan de kleuren en structuren zichtbaar blijven, beïnvloedt binnen deze benadering kinderen ook (onbewust) in hun houding ten aanzien van natuur en van wat ‘mooi’ mag heten. Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld plastic. In de architectuur van een schoolgebouw dat speciaal voor een vrijeschool gebouwd is, zijn de gewoonlijke rechte hoeken – die in de natuur niet of nauwelijks voorkomen - vaak vervangen door hoeken van meer of minder dan 90 graden. Muren lopen soms naar beneden toe taps toe, wat suggereert dat ze wortels in de aarde slaan. Aan deze ‘organische’ bouwwijze kan een vrijeschool direct herkend worden. De inrichting van de lokalen voor de verschillende leeftijdsgroepen is verschillend, samenhangend met de ontwikkelingsfasen waarvan de vrijeschool uitgaat en het daarmee corresponderende leerplan. De kleuterlokalen ademen de sfeer van natuur en sprookjes, in de middenbouw zijn ze veel zakelijker ingericht, met soms zelfs de tafels en stoelen in rijen, als in een klassikale school. De kinderen hebben – in alle klassen - nauwelijks invloed op de vormgeving en inhoud van de binnenruimte.

Bij de tuin – die een belangrijke plaats inneemt - is die invloed groter. Voor alle klassen geldt dat wat buiten in de natuur gebeurt binnen zichtbaar is in de vorm van de seizoenentafel (zie verder over tuinen en pleinen bij een vrijeschool: Carlier, 2005).

Reflectie: Wat van de hierboven voor drie vernieuwingsrichtingen beschreven kijk op de ruimte spreekt je aan Of juist niet?

	Wat me aanspreekt	Wat me niet aanspreekt
Montessori		
Freinet		
Vrijeschool		

1.2. Petersen en het Jenaplan

Bij Peter Petersen is sprake van een *pedagogiek van de ruimte*. Bij hem staat de aandacht voor de ruimte, net zoals bij Montessori, e.a. in het kader van de ‘voorbereide omgeving’. Daarin is hij verwant met de hierboven kort beschreven visies op de ruimte. De ruimte heeft een vormende waarde voor de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van kinderen: innerlijke ordening, verbondenheid, concentratie, karakterontwikkeling. Het behoorde tot de ‘voorordeningen’ die bijdragen aan het kunnen ontstaan van ‘pedagogische situaties’: uitdagende, spanningsvolle situaties, waarin de vonk overslaat, betrokkenheid ontstaat voor de zaken die aan de orde zijn, kinderen tot persoonlijk leren komen. Net zoals Steiner ging Petersen ook uit van de onbewuste invloed van de ruimte op de kinderen. De esthetische kant van de ruimte was bij beide van belang. Er is wel op gewezen (Hutchison, 2004) dat de visie van Steiner zeer verwant was met die van Froebel en diens ‘Kindergarten’ (vgl. Both, 2005a). Bij Steiner weet je niet of hij beïnvloed was door Froebel, hij heeft immers alles ‘geschouwd’. Petersen is altijd duidelijk geweest over Froebel als belangrijke inspiratiebron. Maar anders dan Steiner was bij

Petersen ook het – minstens ten dele – *bewustmaken van de ruimte* en de dingen daarin van belang, waarbij die *dingen tot probleem worden*, die om nader *onderzoek* vragen. En ook anders dan Steiner – en Montessori – betrok Petersen de kinderen bij vormgeving, inrichting en beheer van de ruimte. Hij concentreerde zich daarbij vooral op het ‘klaslokaal’, de basisruimte voor de stamgroepen, die hij ‘schoolwoonkamer’ noemde. Voorbeeld voor het samenleven en – werken in de school was voor hem het goede gezin. De kinderen moesten in zijn visie, als het goed is, zich thuis voelen in deze ruimte en er samen verantwoordelijk voor zijn. Hij zei het nogal kras: *‘Daarom is het van fundamenteel belang om een ECHTE woon- en leefruimte voor de groepen leerlingen te creëren; het mag niet alleen maar alsof zijn: we moeten de moed opbrengen om de leerlingen het lokaal werkelijk toe te vertrouwen, aan hen uit te leveren; om er vorm aan te geven en erin te wonen, te veranderen, enzovoorts’*.

Petersen noemt beweging *‘het voedsel voor het groeiende kinderlichaam; verhinderend ervan is een aanslag op de gezondheid ervan’*. Absoluut vaste plaatsen zijn er niet.

Bovendien *‘blijft de vrije beweging in zo ’n mate mogelijk, dat wel nimmer het gevoel van dwang in een kind is opgekomen. Ook laten we hen vrij in de ruimte te werken: ze brengen plaatversiering aan, zetten bloemen in vazen op de tafels en in de vensterbank, nemen bloemen in potten mee, aquaria; dingen die hun lief zijn worden daardoor als het ware gewijd, dat ze in het vertrek kunnen worden neergezet en gebruikt: technische instrumenten, verzamelingen speelgoed met een educatief karakter, dieren, poppen in een poppenwagen, eigen boeken voor de leesplank in de klas, enz.’* Die vrijheid is volgens hem echter *‘schijnvrijheid als het ontaardt in willekeur van gebruik van de ruimte: Deze vrijheid vindt haar begrenzing in “de wet van de groep” en deze luidt: in het lokaal mag alleen datgene gebeuren wat het samenleven en het werken op school in orde, fatsoen en schoonheid waarborgt voor allen in dit lokaal.’*

We proeven hier sterk de geest van het *zelfbeheer*, zoals die ook bij Freinet aanwezig was en, niet te vergeten, in de Werkplaats Kindergemeenschap van Kees Boeke, die het Nederlandse Jenaplan in belangrijke mate beïnvloedde. Belangrijk in het Jenaplan is tevens dat het niet alleen om ‘werk’ gaat, maar ook om gesprek, spel en viering. Daarin is weer een zekere overeenstemming met de vrijeschool, al wordt het anders ingevuld.

Hans Wolff, de eerste groepsleider van een stamgroep in de experimentele setting van de universiteitsschool in Jena destijds, beschrijft hoe hij met de kinderen vanaf het begin uitvoerige gesprekken voert over het lokaal, oefent in gedrag zoals stil in de kring gaan en hoe je je stoel daarbij het beste kan dragen. Het gaat immers om een grote groep kinderen in een relatief kleine ruimte. Maar ook hoe kinderen een kast verven, maar niet nadat er uitvoerig gesproken is over de te kiezen kleur, inclusief een les in kleurenleer en kleurverdelingen door Wolff. Petersen waarschuwde in latere publicaties voor het effect van ‘schreeuwende’ kleuren. Er moest verder *‘geen chaos zijn en alles moest een eigen, functionele plaats hebben’*. Ook moest het lokaal dagelijks opgeruimd achtergelaten worden. Rumoerige werkzaamheden, met veel afval, hoorden niet in het stamgroeplokaal plaats, maar in de werkplaats.

Er is sprake van een wisselwerking tussen groep en ruimte: de ruimte beïnvloedt de kinderen, maar omgekeerd maken de kinderen de ruimte ook steeds meer iets van henzelf. Stamgroeplokalen zullen daardoor elk een eigen gezicht hebben en door de geleidelijke verschuivingen in de samenstelling van de ‘bewoners’ in de loop van de tijd ook veranderen.

Het meubilair moet stevig en licht zijn, door kinderen gemakkelijk te verplaatsen, ook naar buiten, *‘zelfs een kwartier gaans, meegenomen voor een onderwijswandeling naar een weide, een rivieroever, een steengroeve, een botanische tuin, aangezien het regel moet zijn dat het onderwijs zoveel mogelijk naar de vrije natuur verplaatst wordt’*. Weer zo ’n aansporing om vooral ook naar buiten te gaan, al zullen veel huidige lezers dat gesjouw met meubels niet zo zien zitten. Petersen liet voor de school in Jena meubilair ontwerpen door het beroemde Bauhaus, die bekend stonden als ‘Jenaer Schulmöbel’. Op oudere foto’s van de school zie je nog ongemakkelijk zittende klapstoelen en later zie je prachtige moderne meubelen die ook in huidige huiskamers niet zouden misstaan (Both, 1992a).

In Petersen's boek *Het Kleine Jenaplan* wordt kort verder ingegaan op schoolgebouw en schoolterrein. Geen massale scholen: *'grote scholen moeten opgedeeld worden in eenheden van hoogstens 400 – 500 leerlingen. Het gebouw dient laagbouw te zijn, zo veel mogelijk van één verdieping, omgeven door terrein voor een speelplaats en een schooltuin als "kinderplatteland"* De verbinding tussen binnen en buiten is dus essentieel.

'Het gebouw moet voor elke stamgroep een afzonderlijk lokaal bevatten (iets fundamenteels, in tegenstelling tot het Gary- en Daltonplan)' [waar lokalen door steeds wisselende groepen gebruikt werden, KB] – kinderen moeten ergens thuis zijn, in de schoolwoonkamer. Daarnaast noemt Petersen een handenarbeidlokaal, een lokaal 'voor natuurwetenschappelijk werken', een gymnastieklokaal en een aula voor muziekbeoefening, schoolvieringen, toneel, etc. En een 'organisch geïntegreerde kleuterschool', met zijn eigen eisen aan de ruimte.

Om vast te houden

Laten we van bovenstaande beschouwingen en informatie het volgende vasthouden als nog van belang voor ons nu:

1. De ruimte oefent onbewust invloed uit op kinderen (en volwassenen in de school) – de vormgeving daarvan is dan ook een grote pedagogische verantwoordelijkheid.
2. Het vormgeven van de ruimte is een van de voorwaarden van het kunnen ontstaan van 'pedagogische situaties'.
3. Kinderen participeren in de vormgeving, inrichting en het beheer van de ruimte – en dan niet alleen in de uitvoering, maar ook in de planning (zelfbeheer).
4. Er is in de ruimte een evenwicht tussen uitdaging tot exploratie en structuur. Chaos en 'rommel' worden bestreden en voorkomen.
5. De ruimte van de school – en daarbinnen in het bijzonder de stamgroeplokalen of 'schoolwoonkamers' – vormt een thuis voor de kinderen en de kinderen kunnen het ook tot *hun* ruimte maken. Dit karakter als thuisbasis van de stamgroepen veronderstelt ook dat er grenzen zijn aan het medegebruik buiten schooltijd door anderen.
6. Het zich vrij kunnen bewegen door de kinderen is belangrijk voor hun welbevinden. Deze vrijheid heeft zijn plaats binnen de door de groep gestelde gedragsregels.
7. Er zijn geen absoluut vaste plaatsen van kinderen, maar er is flexibiliteit in de inrichting van de ruimte, naar gelang verschillende typen situaties dat vereisen.
8. Het leren *over* de ruimte – het zich bewust worden van kleuren, structuren en dingen – is van belang in samenhang met 1 en 3
9. Er is een levendige relatie tussen 'binnen' (in het schoolgebouw) en 'buiten' – tuin op het schoolterrein en verder weg liggende natuur.
10. Er zijn gespecialiseerde ruimtes nodig: techniek/ handenarbeidruimte, laboratorium voor natuurwetenschappelijk onderzoek, gymnastiek – en dansruimte, aula voor muziek, toneel, schoolvieringen, e.a.

1.3. Ruimte als facet en integraal doel

In het voorgaande werd al aangegeven dat er allerlei relaties zijn tussen de vormgeving van en het leven en werken in de ruimte enerzijds en het groepsleven anderzijds. Het Jenaplan is een onderwijsconcept en in een onderwijsconcept staat niets op zichzelf, maar is er samenhang tussen verschillende facetten. Zoals je bij een kristal de facetten wel kan onderscheiden, maar niet van het kristal kan scheiden, is dat ook het geval met de facetten van het Jenaplanconcept.

De ruimte is een van de condities die van invloed zijn op het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen., de 'voorbereide omgeving'. Naast de directe interactie tussen groepsleid(st)ers en kinderen gaat het daarbij om de volgende grote structuren of facetten van het Jenaplan:



Er zijn diverse relaties tussen deze facetten. Het Jenaplan is immers een onderwijsconcept en in een onderwijsconcept staat niets op zichzelf. De vormgeving van en de omgang met de ruimte heeft ook relaties met de overige drie facetten:

Het sociale facet van de school, in het bijzonder de groeperingsvormen

Hierboven werd al duidelijk dat er allerlei relaties zijn tussen de vormgeving van en het leven en werken in de ruimte enerzijds en het groepsleven en de groeperingsvormen anderzijds.

Vragen:

- Hebben de kinderen een actieve inbreng bij het vormgeven van en de zorg voor de ruimte, met name de schoolwoonkamer? Is het werkelijk *hun* ruimte? Is er sprake van zelfbeheer, waarbij het groepsoverleg (of, in Freinet-termen, de klassenvergadering) een belangrijke rol speelt? Worden leef- en werkregels samen vastgesteld, gehandhaafd en geëvalueerd?
- Gelden deze vormen van kinderparticipatie ook voor de buitenruimte?
- Is er een kinderplatform dat op schoolniveau ook meedenkt (en beslist?) over de ruimte?
- Heeft elke schoolwoonkamer een eigen karakter, dat de wensen en het werk van de 'bewoners' weerspiegelt?
- Nodigt de binnenruimte uit tot dingen samen doen – zitjes, hoekjes, zoldertjes, ronde tafels?
- Geldt dit ook voor de buitenruimte? Worden daar ook verschillende behoeften en wensen van kinderen gerespecteerd in de wijze waarop de ruimte ontworpen is – bijv. spel met veel beweging van grote kinderen (m.n. jongens), rustiger activiteiten van andere kinderen?
- Wordt er ook geoefend in sociaal gedrag in de binnenruimte: rustig bewegen, etc.?
- Is er sprake van een rijke visuele communicatie: teksten, tekeningen, werkstukken, verslagen, uitstallingen, etc.?

Het facet van de basisactiviteiten waarin het samenleven en -leren wordt vormgegeven.

Vragen:

- Waar zie je in de ruimte de relatie met gesprek?
- Is er in de groepsruimtes een vaste kring? Is in de vloerbedekking een kring aangegeven, die helpt bij het snel maken van een kring als er geen vaste kring is?
- Is er buiten een mogelijkheid voor kringgesprekken (buitenkring)?
- Zijn er veel plekjes, binnen en buiten, voor gesprekken in kleine groepen?
- Is er gelijkwaardigheid bij het gebruik van de buitenruimte tussen grote jongens die veel ruimte nodig hebben en innemen bij hun spel en jongere kinderen, bijv. door scheiding van ruimten, hoogteverschillen, etc.
- Is er voldoende ruimte voor spel en beweging? Voor verschillende soorten spel en beweging? Voor spel met de elementen en overige natuurmaterialen?
- Zijn er plaatsen en materialen voor dans en drama?
- Is er een ruimte beschikbaar waar de hele school bijeen kan komen voor vieringen?

Is er buiten een podium of amfitheater?

De structurering van de tijd, in met name het ritmisch weekplan.

Vragen:

- Kunnen de ruimtes gemakkelijk herordend worden voor verschillende activiteiten?
- Is het medegebruik door bijvoorbeeld de buitenschoolse opvang zo geregeld, dat de eigenheid van groepsruimtes bewaard kan blijven?
- Zijn er verschillende ruimtes voor gelijktijdig plaatsvindende rustige activiteiten en activiteiten met een vrij hoog geluids- en bewegingsniveau?
- Wordt er een relatie gelegd tussen het leren leven met de tijd als doel van het onderwijs, het leven met de tijd in de school en de langlopende leerlijn tijd bij WO?

De structurering van het curriculum, met wereldoriëntatie als hart en de cursussen, die ondersteunend en 'banend' zijn voor WO en/of voortkomen uit WO, daar omheen.

Vragen:

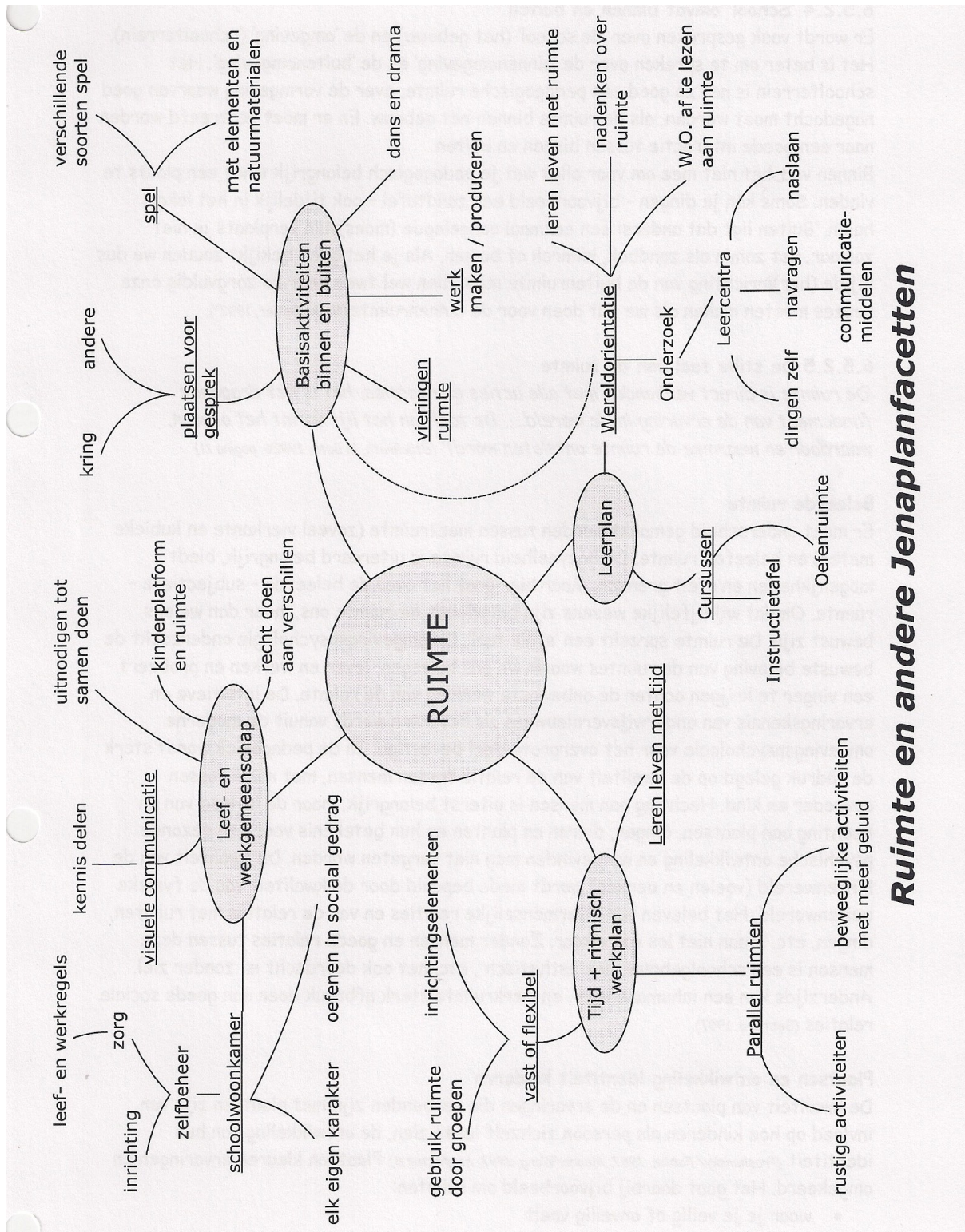
- Is aan de ruimtes te zien dat WO het hart van het onderwijs vormt, ook als er geen kind in de school aanwezig is?
- Zijn er centra – met de hulpmiddelen daarvoor - voor onderzoek van de dingen zelf? Naslagmateriaal voor 'naslagvragen'?
- Is er een instructietafel in de groepslokalen voor de instructie van kleine groepen?
- Wordt er een relatie gelegd tussen het leren leven met de ruimte als doel van het onderwijs, het leven met de ruimte in de school en de langlopende leerlijn ruimte bij WO?

Er is dus samenhang tussen de manier waarop je de ruimte vormgeeft en het gebruik en beheer ervan en doelen als *leren leven met de ruimte* en *nadenken over de ruimte*. Dit integrale doel is beschreven in de langlopende leerlijn 'Ruimte' – zie de Algemene Map van 'Wereldoriëntatie Jenaplan'.

Bij het leren leven met de ruimte en het leren nadenken over de ruimte is de ruimte van de school ook 'leerstof' en 'oefenterrein'. Zie daarover de 'Leerlijn Ruimte' (Bouwmeester, e.a., 1995).

Het invullen van onderstaand schema kan verbanden zichtbaar maken

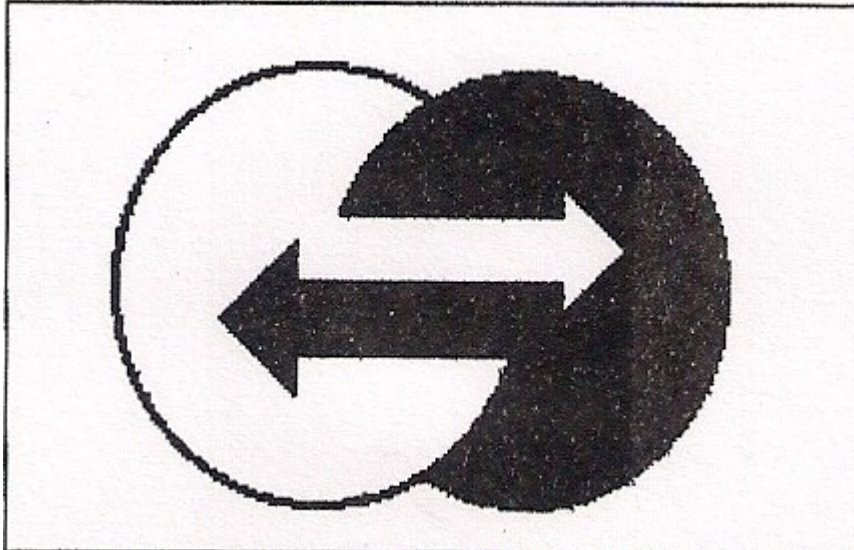
Doelen leren leven met ruimte (of tijd) Zie Jenaplan 21, p. 75-77	Activiteiten langlopende leerlijn ruimte (of tijd) bij WO	Vormgevingen en samenhangen in school nu	Gewenste vormgevingen en samenhangen



Ruimte en andere Jenaplanfacetten

1.4. 'School' omvat binnen en buiten

Er wordt vaak gesproken over 'de school' (= het gebouw) en de 'omgeving' (=schoolterrein). Het is beter om te spreken over de 'binnenomgeving' en de 'buitenomgeving'. Het schoolterrein is net zo goed een pedagogische ruimte, over de vormgeving waarvan goed nagedacht moet worden, als de ruimte binnen het gebouw. En er moet gestreefd worden naar een goede interactie tussen binnen en buiten. – zie ook par. 1.5



Binnen valt het niet mee om voor alles wat je pedagogisch belangrijk vindt een plaats te vinden. Soms kan je dingen – bijvoorbeeld een zandtafel – ook tijdelijk in het lokaal halen. 'Buiten ligt dat anders: een eenmaal aangelegde (moes)tuin verplaats je niet zomaar, net zomin als zandbak, klimrek of bomen. Als je het goed bekijkt zouden we dus bij de (her)inrichting van de buitenruimte misschien wel twee keer zo zorgvuldig onze keuzes moeten maken als we dat doen voor de binnenruimte' (Mieke Beijer, 1992^b).

1.5. De stille taal van de ruimte

'De ruimte is direct verbonden met alle acties en reacties, het is het dragende fundament van de ervaring in de wereld..... De taal van het lijf vormt het orgaan, waardoor en waarmee de ruimte ontsloten wordt' (Stückrath, in Both, 1992b, p. 11)

Beleefde ruimte

Er moet onderscheid gemaakt worden tussen meetruimte (zoveel vierkante en kubieke meter) en beleefde ruimte. De hoeveelheid ruimte is uiteraard belangrijk, biedt mogelijkheden en stelt grenzen. Maar hier gaat het over de beleefde – subjectieve – ruimte. Omdat wij lijfelijke wezens zijn beïnvloedt de ruimte ons, meer dan we ons bewust zijn. De ruimte spreekt een 'stille taal'. De omgevingspsychologie onderzoekt de bewuste beleving van de ruimtes waarin we ons bewegen, leven en werken en probeert een vinger te krijgen achter de onbewuste werking van de ruimte. De intuïtieve en ervaringskennis van onderwijsvernieuwers als Petersen wordt vanuit de moderne omgevingspsychologie voor het overgrote deel bevestigd. In de pedagogiek wordt sterk de nadruk gelegd op de kwaliteit van de relatie tussen mensen, met name tussen opvoeder en kind. Hechting aan mensen is uiterst belangrijk, maar de invloed van en hechting aan plaatsen, dingen, dieren en planten en hun betekenis voor een gezonde psychische ontwikkeling en welbevinden mag niet vergeten worden. De kwaliteit van de binnenwereld (voelen en denken) wordt mede bepaald door de kwaliteit van de fysieke buitenwereld. Het beleven van intermenselijke relaties en van de relaties met ruimten, dingen, etc. staan niet los van elkaar. Zonder mensen en goede relaties tussen deze mensen is een schoolgebouw, hoe esthetisch, etc.

het ook doordacht is, zonder ziel. Anderzijds kan een inhumane leef- en werkruimte sterk afbreuk doen aan goede sociale relaties (Gebhard, 1997).

Plaatsen en ontwikkeling identiteit kinderen

De kwaliteit van plaatsen en de ervaringen die verbonden zijn met plaatsen zijn van invloed op hoe kinderen als persoon zichzelf leren zien, de ontwikkeling van hun identiteit (Proshansky/ Fabian, 1987; Moore/Wong, 1997, hfst. 6). Plaatsen kleuren ervaringen en omgekeerd. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om ruimten:

- waar je je veilig of onveilig voelt;
- waar je weg kunt dromen;
- waar je jezelf – je eigen mogelijkheden en grenzen – kunt testen;
- waar volwassenen zijn die toezicht op je houden, wat positief ervaren kan worden (zeker bij jonge kinderen: veiligheid, geborgenheid), maar ook negatief ('bemoeizucht', 'er bovenop zitten', onvoldoende ruimte voor exploratie krijgen als kind);
- grootschalige ruimten, buitenshuis, waar je de weg leert vinden, ook kan verdwalen, waar je je veilig in leert bewegen, je competent kunt voelen;
- waar je niet steeds door volwassenen op je huid gezeten wordt, maar zonder volwassene in de buurt je omgeving en je eigen mogelijkheden kunt exploreren; basisschoolkinderen (zeker vanaf de middenbouw) hebben grote behoefte aan, c.q. recht op privacy – zie daarover ook het volgende punt;
- die 'geheime plaatsen' zijn, alleen aan 'ingewijden' bekend, waar je je kunt verstoppen en kan doen wat jij wilt (Langeveld, in Both, 1992);
- waar je 'zomaar', vrij, of pas na afspraak of afgesproken tekens (kloppen bijvoorbeeld) of helemaal niet komen mag (zie hfst. 36 en 37 in Both, 1992a, over resp. 'Jij en ik en de ruimte tussen ons in' en 'Verboden toegang. Over de menselijke territorialiteit');
- waar heel specifiek, vaak inperkend, gedrag van je verwacht wordt: stil zijn, lang achtereen stil zitten, voortdurend ' bezig zijn met je werk';
- die je zelf (mee) vorm kunt geven of waar dat beslist niet kan of mag;
- die verbonden zijn met ervaringen en gevoelens van geluk;
- die bij je voortleven als 'plaats des onheils' – omdat je gekleineerd werd, of waar je getuige was van verschrikkelijke dingen;
- waar je boeiende ontdekkingen doet;
- waar je je thuis voelt;
- waar je gelukkig bent.

Dat laatste komt 'gelukkig' dikwijls voor. Herinneringen daaraan zijn als 'gloeiende edelstenen in je borst', zijn sleutelervaringen' waarop je steeds kunt terugvallen (Chawla, 1990). Er zijn echter - dat mogen we niet vergeten - ook kinderen voor wie de school helaas de veiligste plaats in hun bestaan is.

Thuis, buurt, school

De ontwikkeling begint thuis - het huis en de tuin – een beperkte, veilige en overzichtelijke ruimte, maar waarin het voor de ontwikkeling van de identiteit wel belangrijk is dat het kind voldoende de ruimte (inclusief gelegenheid) krijgt om te exploreren. Voor wat oudere kinderen is het daarbinnen ook van belang of hen privacy gegund wordt, voorzover de woning dat toelaat, iets 'eigens' in de ruimte. Naast gemeenschappelijke ruimten, die op z'n best als 'gezellig' ervaren worden. Dan komt, in fasen, de ervaring van de ruimere omgeving, waaronder de openbare ruimte: de stoep, de straat, 'het pleintje', de buurt, de weg naar school (zelfstandig, met vriendjes, af te leggen?- Both, 2005°). En voorts de school die - in traditioneel onderwijs – de bewegingsruimte en de ruimtelijke ervaringen van kinderen, vergeleken met die van thuis en in de openbare ruimte, sterk inperkt. Terwijl de school juist als brug tussen thuis (naar we even aannemen veilig en warm) en de grote samenleving zou moeten functioneren, waar je ruimtelijke ervaringen kunt opdoen die van belang zijn voor de ontwikkeling van de identiteit ('leren leven met de ruimte) en daarover leert nadenken.

In dit verband moet er ook op gewezen worden dat het buitenspel van de kinderen door allerlei oorzaken sterk onder druk staat (Karsten, e.a., 2002). Daarbij spelen de beleving bij ouders van onveiligheid voor de kinderen (verkeer, sociale onveiligheid), veranderingen in arbeid en vrije tijd – de vaak ingewikkelde organisatie bij ouders van het combineren van werken en voor kinderen zorgen - plus de verminderde spelmogelijkheden die de buitenomgeving biedt ('Aktionsraumqualität', Gugerli-Dolder, e.a., 2005; Both 2005d) een rol. Scholen kunnen door de inrichting van hun schoolterrein hier enigszins compensatie bieden, zeker als het terrein ook buiten schooltijd door kinderen gebruikt kan worden. Het is voor een schoolteam zinvol om met de eigen school in gedachten – de binnen- en buitenruimte - de opsomming van ruimtelijke ervaringen hierboven eens langs te lopen. De school moet, zo is het streven, door *alle* kinderen ervaren kunnen worden als een plaats waar je als compleet mens benaderd wordt, waar een bijdrage geleverd wordt om kinderen tot een gaaf mens uit te laten groeien, waar indien mogelijk geslagen wonden kunnen helen.

Stemming ruimte

Overige in dit verband belangrijke zaken uit de omgevingspsychologie worden hier kort besproken. Mensen zijn zeer verschillend in hun beleving van de omgeving, maar bij alle verschillen is er toch een zekere mate van voorspelbaarheid. Kinderen zullen bijvoorbeeld bij een gladde vloed vrijwel altijd willen glijden en 'slidings' maken. Daar nodigt die vloer toe uit en maakt het ook mogelijk. Dat is, om in een (voorlopig nog onvertaaltbare) term uit de omgevingspsychologie te spreken, een 'affordance' (Both, 2005f; Reed, 1996) van een gladde vloer. Zo is een boom voor kinderen vanaf ongeveer 4 jaar onder andere 'om in te klimmen'.

Meer 'holistisch' gedacht: ruimten roepen een stemming op, worden ervaren als 'vriendelijk' en 'uitnodigend' of 'beklemmend' en 'kil'. Die beleving gaat samen met lichamelijke reacties, zoals een grotere of geringere spierspanning. Zelfs het evenwichtsorgaan lijkt een rol te spelen in de beleving van een ruimte als 'evenwichtig' of niet. Bij drukke, volle ruimtes 'raak je uit balans' (zie daarover Gebhard, 1997).

Spanningsvelden

Het gaat om spanningsvelden tussen;

- a. vertrouwde (voorspelbaarheid, veiligheid, zekerheid) versus nieuwheid (het vreemde, onverwachte, onzekere, toevallige)
- b. het eenvoudige, overzichtelijke, sterk gestructureerde versus complexiteit en openheid.

Voor een gezonde ontwikkeling zijn beide polen in deze spanningsvelden van belang. Kinderen hebben zowel behoefte aan geborgenheid en structuur als aan het nieuwe, onbekende en complexe dat uitdaagt tot exploratie. Afhankelijk van ontwikkelingsfase en persoonlijke kenmerken van een kind zal de nadruk in deze spanningsvelden liggen op de ene of de andere pool – bij jonge kinderen in het algemeen meer op structuur en eenvoud. Hetzelfde geldt bijvoorbeeld voor kinderen die van zichzelf minder structuur hebben. Maar altijd moet de andere pool mee-bedacht worden, bijvoorbeeld hoe je een onzeker kind kan leren omgaan met openheid in taken en ruimte.

Omgevingspsychologie en vormgeving

Vertaald in de vormgeving van de ruimte betekent dit:

- Niet alles flexibel maken.* Basisschoolkinderen hebben een 'eigen ruimte' voor een 'eigen' groep' nodig, die zij tot iets van zichzelf kunnen maken, waar ze 'thuis' zijn, die 'hun' ruimte is.
- De dingen in de ruimte een *heldere structuur* geven, als basis voor exploratie: bijvoorbeeld niet overal kaarten van landen, provincies, etc. ophangen, maar de kaarten bij elkaar, hoeken met een duidelijke eigen functie, gemarkeerd door bijvoorbeeld een bepaalde kleur, materialen voor werk en spel goed geordend in open kasten.

Uit onderzoek bij jonge kinderen blijkt bijvoorbeeld dat binnen goed gestructureerde ruimten kinderen meer complexe taken kiezen en kunnen uitvoeren (Martin, 2006).

-Regelmatig zorgen voor *voldoende nieuwe impulsen*, binnen het eigen lokaal, maar ook in gespecialiseerde ruimtes daarbuiten, binnen en buiten het gebouw. Inclusief af en toe ‘alles op zijn kop zetten’ en de ruimte zoveel mogelijk samen met de kinderen thematisch inrichten met het oog op een project.

-In nauw overleg *met de kinderen de ruimte veranderen en regels voor gebruik en beheer* formuleren, handhaven en evalueren. Psychologisch gezien is actieve betrokkenheid en ‘ownership’ bij kinderen zowel als volwassenen van groot belang voor een positieve relatie met de ruimten waarin ze leven en werken.

-In de school, binnen en buiten, moeten ook *plekken zijn waar kinderen zich kunnen terugtrekken*, alleen of in kleine groepen. Om na te denken, ‘bij te komen’, te discussiëren, te lezen, te genieten. Petersen noemde dergelijke vormen van informeel leren ‘Zwischenlernen’ en kende daaraan een hoge waarde toe.

-Binnen en buiten het gebouw veel *planten* en zo mogelijk ook *dieren* hebben, die verzorgd moeten worden. Daarbij ook het *schoolterrein verrijken met natuurlijke elementen, als natuurrijk speel- en leerlandschap*. Natuur heeft namelijk de pool van vertrouwdheid en herhaling en die van verandering en verrassing in zich en kan ook *kinderen met aandachtsproblemen ondersteunen bij hun ontwikkeling*. Visuele verbindingen tussen binnen en buiten kunnen al helpen: het van binnenuit goed zicht hebben op het groen, een verhoogde border, e.d.. Dergelijke overgangen en verbindingen tussen binnen en buiten hebben ook te maken met de hierboven genoemde overeenkomst in psychische zin tussen de binnen- en buitenwereld van mensen. Het daadwerkelijk buiten zijn in een natuurlijke omgeving, met bloemen, bomen en struiken, water, heeft helemaal een ontspannende werking op kinderen, maakt hen daardoor ook open voor het leren. Ook en zelfs grote natuurfoto’s binnen hebben – zij het in mindere mate – deze positieve invloed (Both, in voorber.).

In het verlengde van het voorgaande punt is in verschillende onderzoeken aangetoond dat een *natuurlijke speelomgeving bijdraagt aan een positief sociaal klimaat* op school. Om een van de bronnen te citeren, een verslag van 10 jaar ervaring met en onderzoek van de invloed van een schoolnatuurtuin: ‘*Centraal gegeven in de ontwikkeling van een coöperatieve cultuur in en door onze Tuin was het stimuleren van positieve, coöperatieve attitudes onder de kinderen. Dramatisch spel waartoe de Tuin volop uitnodigde was daarvoor een belangrijk voertuig. De Tuin liet overtuigend zien dat een zeer divers landschap de integratie bevorderde van verschillende typen kinderen.....Kinderen met verschillende etnische achtergronden; leeftijden, begaafdheden en persoonlijkheden speelde meer samen. De indrukwekkendste maat daarvoor, door de kinderen zelf opgemerkt en herhaaldelijk genoemd, was het verminderen van kibbelen, treiteren en “echt vechten”.*’ (Moore/Wong, 1997, hfst 10 over ‘Learning to Live together’). De aanwezigheid van vele plekjes (‘niches’) waar je alleen of met groepjes kinderen kunt spelen of mijmeren draagt daar aan bij, naast de algemene bijdrage van natuur aan ontspanning.

-Aandacht geven aan *andere zintuigen dan alleen zien*. Zoals de tastzin, door naast harde ook zachte oppervlakken te hebben. En buiten geuren van bloemen en de bladeren van kruidachtigen, een bloeiende lindeboom of accacia.

-*Kleur is een heel belangrijk aspect*. Warme kleuren leiden tot een verhoogde bloeddruk en spieractiviteit, koele kleuren hebben het tegengestelde effect. Met name met het gebruik van rood moet voorzichtig omgegaan worden, zeker met combinaties van tinten rood, dat wordt al gauw ‘te druk’. Het gebruik van achtergrondkleuren als gebroken wit of heel zachtgeel – geeft mogelijkheden om geprononceerd gekleurde dingen goed uit te laten komen zonder dat het ‘te opwindend’ wordt. Het gebruik van aan de natuur ontleende kleuren schept een ontspannen atmosfeer (Martin, 2006). De (kleuren van) bloemen op het schoolterrein ‘lezen’ kinderen als een teken van extra zorg voor hen en voor ‘leven’, zeker als die bloemen ook nog eens vlinders aantrekken (Both, 2005c).

-*Impliciete regels* – die zijn *ingebouwd in de vormgeving van de ruimte*, zijn vaak veel effectiever dan expliciete regels. Zo dagen regenpijpen aan de muur kinderen uit daar tegenaan te klimmen, het dak op. Daardoor kunnen gevaarlijke situaties ontstaan en kan het dak beschadigd worden. Als je over de volle lengte een verticale plank bevestigt tussen regenpijp en muur zit er geen kier meer tussen en kunnen

kinderen de pijp niet goed vasthouden. Klimmen is dan niet meer mogelijk En als bij het balletje trappen tegen een muur er steeds weer ballen op het dak komen is de oplossing niet ‘niet meer voetballen’ (die muur ‘vraagt er immers om’ daar een balletje te trappen!) maar ‘het plaatsen van een doel van 60 cm. hoog, gemaakt van houten palen’. Dat zegt impliciet ‘geen hoge ballen meer’ en is bovendien uitnodigend (Beijer, 1992b).

-Er moeten ook *plaatsen* zijn *die geen bepaalde bestemming hebben*, waar de kinderen zelf nog betekenis aan kunnen geven en die ze zelf nog mee kunnen vormgeven. Met name een natuurrijke schooltuin biedt dergelijke open mogelijkheden (Gebhard, 1997).

Het verborgen leerplan

Er wordt vaak een verband gelegd tussen de stille taal van de ruimte, die onbewust werkt en het ‘*verborgen leerplan*’, de verborgen agenda die in de vormgeving van de ruimte werkzaam is, vaak zonder dat de ontwerpers en beheerders zich daarvan bewust zijn. Kinderen kunnen dergelijke tekens uitstekend lezen (Both, 2005c). Zo is een groot open tegelplein een ideaal speelterrein voor grote kinderen, met name jongens, die in hun bewegingsspel daar vaak domineren, ten koste van de kleinere kinderen en kinderen die andersoortige dingen willen doen. Als mogelijkheden voor dat laatste ontbreken is de impliciete boodschap: ‘hier heerst het recht van de sterkste’.

En als je bijvoorbeeld een school binnengaat en van alle kanten blikken de beeldschermen van computers je tegemoet en er is in het gebouw en op het schoolterrein nauwelijks iets te vinden dat duidt op gerichte aandacht voor natuur, dan zegt dat veel over de opvattingen van de school over de werkelijkheid en over leren.

Een schoolgebouw en schoolterrein die milieu- en natuurvriendelijk vormgegeven zijn – in verwarming (aardwarmte bijv.), gebruik van regenwater op het terrein, koeling, inrichting schoolterrein, e.a. – geeft een hoge mate van geloofwaardigheid (impliciete normen en waarden!) aan mooie principes over de zorg voor natuur en milieu en onderwijsactiviteiten op dat gebied (Gebhard, 1997; Kellert, 2005 en 2006).

1.6.Zorgverbreding en gezondheidsaspecten

‘Zorgverbreding’ heeft meestal betrekking op individuele hulp aan kinderen met leermoeilijkheden en gedragsproblemen en veel minder op de systeemcomponent: verbeteringen in de omgeving waarin kinderen leren en leven. Jenaplanscholen die kinderen opnemen die in andere (meestal klassikale) scholen vastgelopen zijn merken - als zij het goed doen - na enige tijd al positieve veranderingen bij deze kinderen, die vooral het gevolg zijn van het leer-leefklimaat op school, de ‘voorbereide omgeving’ (Boes/ Both, 1996). Daartoe behoort allereerst de grondhouding van groepsleiders die onder andere tot uiting komt in de manier waarop met verschillen tussen kinderen wordt omgegaan. Maar ook de ordening van en het omgaan met de ruimte hoort daartoe. Ton van Kooten schreef ooit in een reeks boeken over orthopedagogiek een boek over de ruimte als bondgenoot bij zorgverbreding (van Kooten, 1988). In de voorgaande paragraaf zijn diverse zaken aan de orde gekomen die alles te maken hebben met zorgverbreding. De belangrijkste daarvan worden hier naar voren gehaald:

a. Er kan en moet gedifferentieerd worden als het gaat om de spanningsvelden tussen enerzijds structuur/ veiligheid/ rust en anderzijds openheid, avontuur en dynamiek. Zie bijvoorbeeld de blokperioden, die als regel in midden- en bovenbouw gelijktijdig gehouden worden. Dat maakt het mogelijk dat de groepsleiders van twee parallel-stamgroepen in samenwerken, waarbij de kinderen in het ene lokaal aan de relatief stillere activiteiten kunnen werken en in het andere aan activiteiten waarin meer geluid geproduceerd wordt en van ruimte kunnen wisselen. Dat kan uiteraard ook met ruimtes buiten het eigen lokaal (Both/ de Jong, e.a. 2006).

b. De inrichting van de ruimte geeft als het goed is al structuur aan – geen rommel, een functionele ordening van materialen, rustige kleuren – zonder te ‘saai’ te zijn. In goed gestructureerde ruimten blijken kinderen meer complexe taken aan te kunnen.

- c. Er wordt in de vormgeving en het gebruik van de ruimte recht gedaan aan zowel de behoefte aan privacy als de behoefte om samen met andere kinderen te werken: nissen en ‘holletjes’, groepstafels, e.a.
- d. Mogelijkheden tot bewegen als afwisseling van het werk kan al veel spanning die samenhangt met lang achtereen stilzitten wegnemen. Eerder (in par. 1.2.) werd Petersen geciteerd, die beweging zag als ‘voedsel voor het groeiende kinderlichaam’ en het verhinderen ervan ‘een aanslag op de gezondheid’ noemde (zie voor de zorg voor beweging buiten: Both, 2005d). Ook en zelfs tijdens kringgesprekken kan recht gedaan worden aan kinderen met een meer dan gemiddelde behoefte aan beweging (Boes, 1996).
- e. De ruimte van de school en daarbinnen in het bijzonder de schoolwoonkamer, biedt de kinderen een thuis, waar elk kind een eigen bijdrage aan levert aan de vormgeving.
- f. ‘Groen’- natuur – buiten maar ook binnen het gebouw kan een belangrijke bijdrage leveren aan het heel worden van kinderen, vormt een wezenlijk aspect van de ‘remediërende functie van de rijke leeromgeving in en om de school’ (Freudenthal-Lutter/ Keyl, 2004). Kinderen met grote concentratieproblemen blijken bijvoorbeeld een flinke poos geconcentreerd bezig te kunnen zijn met de zorg voor planten. Onderzoek van de laatste tien jaar heeft de intuïtieve inzichten daaromtrent bevestigd (Both, in voorber.; Gezondheidsraad, e.a., 2004). Scholen hebben daarin tegenover gemeenten, schoolbesturen, e.a. een krachtig argument voor vergroening van hun schoolterrein, veel planten in het gebouw, goede verbindingen – visueel en fysiek – tussen binnen en buiten, zelfs als dat mogelijk is dieren bij de school (de Hond, 2004). Dieren hebben een groot pedagogisch potentieel: ze hebben objectief zorg nodig en oordelen niet (ter Horst, 1978 en 1994).

Verder kan er nog gericht in de ruimte gedifferentieerd worden in de vorm van leercentra, bijvoorbeeld gebaseerd op *meervoudige intelligenties* (Winters, 2005).

Er werd al een verband gelegd met gezondheidsaspecten – bij ‘beweging’, concentratie en natuur, algemeen welbevinden. Het spreekt vanzelf dat het fysieke binnenklimaat van scholen - met name frisse lucht en aangename binnentemperaturen – ook gerichte aandacht vraagt. In Scandinavië is een tendens te bespeuren dat kinderen om gezondheidsredenen het hele jaar door - ook tijdens de daar vaak zeer koude winters – onder schooltijd relatief veel tijd (acht uur per week) buiten doorbrengen met onderwijsleeractiviteiten, waaronder op een boerderij (Verheij, 2003). Peter Petersen zou het prachtig gevonden hebben (Both, 2004a).

De derde huid – over het omgaan met schoollandschappen en ruimtes

De Duitse pedagoog Otto Herz beschreef twaalf basisbehoeften van mensen, waaraan in de school aandacht geschonken moeten worden. Hij betitelt de school (en het huis waar je woont) als ‘derde huid’ – na ons vel en onze kleding. In plaats van de uitvoerige toelichting die hij geeft geven we hier een summier toelichting, waarbij de tekst van Herz af en toe aangevuld wordt.

1. De behoefte aan stilte

Dit is een oerbehoefte – in stilte genieten, stil kunnen ademen.

In de scholenbouw wordt hier uiterst zelden rekening mee gehouden. Er kunnen speciale ruimten voor gemaakt worden – bijvoorbeeld een stiltecentrum zoals de Jenaplanschool in Gotha heeft, waar individuele kinderen zelf naar toe kunnen gaan, maar waar ook kleine groepen de stilte beoefenen. Het kan ook de schaduw van een majestueuze boom zijn. Zulke ruimten en plaatsen laten ons voelen wat ons werkelijk goed doet.

2. De behoeften om herrie te maken

Dit is het tegendeel van het voorgaande – de mogelijkheid hebben om veel lawaai te maken, ‘oerschreeuwen’. Scholen zijn meestal zo gemaakt dat deze oerschreeuw voortdurend onderdrukt wordt door ‘stilte, alsjeblieft’. We moeten ons er dan niet over verwonderen dat deze onderdrukking ertoe leidt dat op andere - vaak agressieve - wijzen deze behoefte zich een uitweg zoekt. In de school vereist dit een ruimte met een goede geluidsisolatie.

3. De behoefte om zich uit te leven in beweging.

Zich veelvormig kunnen bewegen is stimulerend voor de geestelijke ontwikkeling. Evenwicht – psychisch en sociaal – kan pas bereikt worden als iemand in zijn lichaamsbeweging, in het uitrazen, zijn mogelijkheden uitprobeert. Daarbij gaat het zowel om het ongeremde fantasievolle, als om het zorgvuldig gecultiveerde bewegen, zoals in de dans. Het in bomen klimmen heeft beide in zich, maar ook de acrobatiek van skateboarders, e.d.

4. De behoefte aan ‘boven’ en ‘onder’

Mensen leven graag op verschillende niveaus, staan soms graag bovenaan of verstoppen zich onderaan, willen opstijgen en naar beneden glijden, willen aan de top staan of in de grond zakken, zoeken graag wisselingen van perspectief: van beneden naar boven of van boven naar beneden kijken. Die mogelijkheden kunnen in schoolgebouwen en op schoolterreinen ingebouwd worden, waarbij ook kleine kinderen van bovenaf op grotere kunnen neerkijken. Dit tegenover die scholen waar alles platgeslagen is, zonder fantasie. Zoldertjes, vides, uitkijkposten en dergelijke maken ruimtes spannend.

5. De behoefte aan risico

Het leven is een risico en daarom moet je leren omgaan met risico’s. Het gevaarlijkste is het proberen alle risico’s uit te sluiten. Kinderen moeten al bewegend risico’s leren inschatten, snel bewegingen leren corrigeren, etc. (vgl. Both, 2005d)

6. De behoefte zich te verstoppen

Kinderen willen niet altijd gezien worden, willen zich ook eens kunnen verstoppen. Kunnen zien zonder gezien te worden, dat is helemaal fijn (Kirkby, 1989). Buizen, holletjes, halflage kasten, zoldertjes, uitkijkposten, een schuilplaats in de struiken kunnen hierin voorzien.

7. De behoefte om de omgeving vorm te geven, te veranderen

Het vormgeven aan, veranderen van de omgeving is weer zo’n oerbehoefte. Creativiteit, niet alles vastleggen in het leerlandschap binnen en buiten, oppassen voor perfectionisme.

8. De behoefte om ergens thuis te zijn

Als dit ontbreekt ontstaat vervreemding. Kinderen brengen ongeveer de helft van de tijd dat ze niet slapen door in school. Dit zal dan ook een ‘tweede thuis’ voor hen moeten zijn.

9. De behoefte om de resultaten van je doen te laten zien

Het anderen laten zien van het resultaat van het werk leidt tot erkenning en vaak ook kritiek. Uitstallingen van werkstukjes van kinderen in allerlei vormen, inclusief het laten zien van tussenstappen en wat mislukte. Anderen worden zo uitgenodigd in het werk te participeren, daarop te reageren.

10. De behoefte aan gezelligheid

School is niet alleen jij met je werk, maar vooral ook samen – van elkaar leren, elkaar stimuleren, samen plezier maken.

11. De behoefte de elementen te beleven

Naast de virtuele werkelijkheid die de media oproepen, met al hun kansen en gevaren, is gerichte aandacht nodig voor het lijfelijke ervaren van de elementen: vuur in zijn schoonheid en gevaren, de grond waarin je met het handen graaft, het water waarmee je speelt of dat aanleiding geeft tot meditatie, de wind die je kan voelen op je huid. Dat is door geen beeldschermervaring te vervangen, is van elementaire betekenis.

12. De behoefte om verantwoordelijkheid te dragen

Verantwoordelijkheid kan alleen ontwikkeld worden als je verantwoordelijkheid te dragen krijgt. En kinderen willen dat, ze weten heel goed dat dit verbonden is met achting, erkenning, acceptatie. De verantwoordelijkheid voor het beheer van de stamgroepkas, het verzorgen van dieren, het beheer van het prikbord, etc. – en dan niet alleen de uitvoering, maar ook de planning - daar groeien kinderen van.

Uit: Otto Herz – Die dritte Haut. Vom Umgang mit (Schul-) Landschaften und Räumen. In: *Umwelterziehung*, 1997/2. Vertaald en licht bewerkt door Kees Both

1.7. Kwaliteitscriteria en ruimte

De zes kwaliteitscriteria van Jenaplanonderwijs (zie het boek 'Jenaplan 21', hoofdstuk 4 en vooral ook in deze map het gedeelte over 'Zichtbare kwaliteit') hebben ook betrekking op de ruimte van de school:

- 1. Ruimte *ervaringsgericht*, met name: recht doen aan basisbehoeften (welbevinden) en betrokkenheid, je thuis voelen op school
- 2. Ruimte *ontwikkelingsgericht*, met name: brede ontwikkeling mogelijk maken, recht doen aan verschillen tussen kinderen, uitdaging
- 3. Ruimte voor en van een *leef- en werkgemeenschap*, met name: zelfbeheer, bevorderen coöperatieve cultuur in samen spreken, werken, spelen, vieren, leven
- 4. *Wereldoriënterende* ruimte, met name: uitdagen tot en ondersteunen van onderzoeken van de wereld - van de buurt tot wereldwijd, natuur – cultuur – levensbeschouwing,
- 5. Ruimte als *kritiek* op maatschappij en cultuur, wat onder andere zichtbaar wordt in de samenhang van binnen- en buitenruimte en ook verdere aandacht voor natuur- en milieuzorg die ingebouwd is in de ruimte, als tegenwicht tegen vrijblijvend gemoraliseer over 'duurzaamheid'. Een ander voorbeeld is de ruimte die er letterlijk is voor spel en viering, als kritiek op een cultuur waarin het economische denken – 'werk' – het leven dreigt te domineren.
- 6. Ruimte en het zoeken naar zin, met name: ruimte voor stilte en bezinning (levensvragen), levensvreugde, verbondenheid ('re-ligio' = je opnieuw verbinden, Depuydt, e.a., 2001).

2. De ruimte van de school kritisch bekeken en besproken

2.1. Vooraf

A place where you can feel y're you, and no one else

kind, geciteerd in Clayton/ Opotow, 2003

In het voorgaande hoofdstuk is de pedagogische betekenis van de ruimte van de school vanuit verschillende gezichtspunten geanalyseerd. In dit tweede deel wordt daarvan een synthese gegeven, in de vorm van geschreven beelden, aangevuld met lijstjes kenmerken. Deze hebben als functie de eigen situatie van lezers daaraan te spiegelen. Dus niet: zo moet het. Wel: zo kan het. Er is nooit een 1 op 1-relatie tussen principes en de vormgeving daarvan, oftewel: dezelfde set principes kan tot verschillende vormgevingen van scholen leiden. We concentreren ons daarbij op specifieke Jenaplan-kenmerken, met weglating van algemene, technische kwesties.

We beginnen daarbij het schoolgebouw en terrein als geheel, richten ons vervolgens op de binnenruimte en daarbinnen in het bijzonder ook op schoolwoonkamers en tenslotte meer specifiek op de buitenruimte: het schoolterrein. Het beeld is gebaseerd op het achtergrondmateriaal van hoofdstuk 1, maar ook spelen beelden van verschillende scholen een rol, die ik ooit bezocht of waarover gepubliceerd is (o.a. Winters, 2005). Ik heb dus niet één bepaalde school voor ogen gehad. Binnen elk beeld wordt tussen haken regelmatig terugverwezen naar hoofdstuk 1, bijvoorbeeld [zie 1.5/spanningsvelden] De geboden beschrijvingen zijn redelijk 'compleet', tegelijkertijd weten we dat niet alles wat wenselijk is steeds ook realiseerbaar is. Het gepresenteerde beeld is geen simpele optelsom van alles wat mooi en goed is, dat is te gemakkelijk. Mensen die een compleet nieuwe school mogen bouwen weten dat: je moet keuzes maken (Winters, 2005). Maar je probeert het ideaal wel zoveel mogelijk te benaderen en wanneer iets niet in gebouw en buitenomgeving realiseerbaar is dit op een andere manier compenseren.

2.1.1.1. Eerste en algemene indrukken

Tussen 'slakkenhuis' en (huisjes-) 'slak' bestaat een existentiële samenhang. Wat is immers een slak zonder slakkenhuis en omgekeerd? Deze existentiële samenhang bestaat ook tussen de leefgemeenschap van een school en de ruimtelijke en architectonische vormgeving daarvan. Dit 'slakkenhuis' is voor ons een pedagogische werkelijkheid geworden en daarmee voorwerp van studie en concrete realisering.

George Küppens, in Eichelberger/ Wilhelm, 2000

Ik zal een bezoek brengen aan de Jenaplanschool met de naam 'De Rozentuin'. De school doet zijn naam eer aan: In de begroeide wal die de school grotendeels afschermt van de straat en de overige omgeving zie ik, naast meidoorn en andere inheemse struiken en enkele grotere bomen, ook diverse rozen staan, al bloeien ze op dit moment nog niet, het is begin mei. Wat al wel bloeit is de vroegbloeiende klimroos die de toegangspoort siert. Het brede bestrate pad naar de hoofdingang wordt aan een kant begrensd door lage 'heuveltjes' met veel bloemen en aan de andere kant door een tegelplein, met daarop twee grote bomen. Grenzend aan de groepslokalen is er een strook met tuintjes, waar al van alles opkomt. Later zal ik het schoolterrein beter kunnen bekijken. Opvallend is het ruim overstekende dak. Het gebouw heeft twee verdiepingen. Aan de muren zijn hier en daar hekwerken aangebracht (van die hekken die om bouwplaatsen staan), die begroeid zijn met klimplanten. Het naambord naast de deur wordt omrankt door mooi vormgegeven rozenmotieven. Bezoekers worden verzocht – zo staat aangegeven – te bellen, de conciërge doet open, met excuses voor deze veiligheidsmaatregel. Het halletje bij de ingang wordt om klimatologische redenen (kou en hitte buiten,

c.q. warmte en koelte binnen houden) door enkele klapdeuren afgeschermd van de rest van het gebouw. Er zitten wel een paar kinderen op krukjes elkaar voor te lezen – maatjeslezen.

Ik kom dan in een grote binnenruimte, de centrale ruimte van de school, waar ik opgevangen word door de schoolleider, die mij de school zal laten zien. Mij vallen direct enkele dingen op:

-de basiskleur van de muren is heel lichtgeel, wat een ‘zonnig’ effect geeft, zonder dat de kleur zich opdringt; het is daarom ook een goede achtergrondkleur, waartegen andere dingen mooi uitkomen;
-een hoek van de ruimte met een grote tafel met stoelen er omheen en enkele zitjes met gemakkelijke stoelen; daarbij ook een bar, die de afscheiding vormt met een keukentje; aan de wand een rek met diverse informatiematerialen, ook over het Jenaplan – ik zie daarbij onder andere de landelijke Jenaplanfolder en Mensenkinderen – en tevens enkele prikborden met informatie voor ouders; dit blijkt later het ‘schoolcafé’ te zijn. Daar word ik begroet door de schoolleider. Hij wijst op het café en zegt: ‘Zo proberen wij zo goed mogelijk onze principes – in dit geval van de leef- en werkgemeenschap waarbinnen ouders en team partners zijn in de opvoeding – concreet te maken. We willen ook heel open zijn naar de buurt, het idee van de Brede School spreekt ons aan en we doen veel in die richting, maar willen om pedagogische redenen wel zeggenschap houden over het gebruik van de ruimtes. Er zijn veel dingen van kinderen te vinden, waar anderen af moeten blijven [zie 1.2] . Voor de buitenschoolse opvang worden bijvoorbeeld geen groepslokalen gebruikt, tenzij het gaat om kinderen van onze school en dan nog onder strikte voorwaarden. Onze school is al ouder en heeft verschillende verbouwingen en uitbreidingen meegemaakt. Bij de laatste verbouwing is er een verdieping opgekomen, ook om buitenruimte te sparen. Daar zitten bovenbouwgroepen, die dus geen direct uitgang naar buiten hebben, wat we jammer vinden. Maar zij hebben wel een prachtig zicht op de lucht (onder andere observatie van de vogeltrek in de herfst en van de wolken) en het gebrek aan een toegang naar buiten wordt verder enigszins gecompenseerd door veel planten, met daarnaast aardig wat activiteiten buiten. [zie 1.2, 1.4 en 1.5/omgevingspsychologie’]. In de centrale ruimte, bij het schoolcafé is ook een fototentoonstelling te bewonderen van foto’s die gemaakt zijn door enkele fotografen – goede hobbyisten en een beroepsfotograaf – over ‘Mooie plekken in onze buurt’. Ook niet-ouders komen ernaar kijken, zo wordt me verteld, het is in de pers aangekondigd. Het is ook een onderdeel van WO in de bovenbouw, waarin kinderen de buurt verkennen.

We komen zo vanzelf op de principes die bepalend zijn voor het vormgeven van de ruimte van deze school. ‘Het vormgeven van de ruimte is een ingewikkeld verhaal vind ik, er spelen veel factoren mee, maar ik probeer het steeds zo eenvoudig mogelijk te verwoorden. Ik wil beginnen met een soort “super-principe”: het pedagogische staat bij ons voorop, te weten de ontwikkeling van mensen als persoon, allereerst natuurlijk de kinderen, maar ook de leerkrachten en andere beroepskrachten van de school en de ouders. Het is natuurlijk een open deur, maar je moet het toch regelmatig maar weer eens zeggen. De technische kant – de bouw en de inrichting van de ruimte – is daaraan dienstbaar. Ik zal je zeggen dat het een hele klus is om dat voor elkaar te krijgen en het lukt me minder goed dan ik zou willen.

Meer specifiek is het principe dat de buiten- en binnenruimte belangrijke waarden van de school weerspiegelen, zoals gemeenschap, duurzaamheid, de waarde van verschillen tussen mensen (“uitgaan van verschillen”), etc. Als er bijvoorbeeld weer eens een discussie komt om deze centrale ruimte aan te tasten en er een groep in te zetten heb je die overtuiging hard nodig. Verder proberen we om de binnen- en buitenruimte tot een doordacht geheel te maken, vanuit een kijk op basisbehoeften van kinderen, waarvan “beweging” een heel belangrijke is. Die behoeften zijn vaak complementair, zoals die aan holletjes en zoldertjes waar je geborgenheid ervaart en de behoefte om de grote wereld in te gaan [zie 1.6/spanningsvelden]. Authentieke ontmoetingen met dingen, mensen, etc. staan bij ons voorop, ICT en andere bronnen komen op de tweede plaats. Er zijn wel computers, maar die nemen een minder dominante plek in dan leerbronnen waarbij lijfelijk, zinnelijk leren plaatsvindt. Een belangrijk vormgevings- en beheersprincipe is dat de ruimte niet alleen voor de kinderen zijn, maar ik hoge mate ook *van* de kinderen (participatie).

Het stuk over ‘De derde huid’ [na 1.5] spreekt me zeer aan en ik kan het zo gebruiken om kritisch naar onze school te kijken en dan moet ik zeggen dat we aardig voldoen aan de daar genoemde criteria, met

uitzondering van ruimte binnen om herrie te maken (misschien in de muziekstudio), al leven de kinderen zich op dat punt buiten aardig uit, niet altijd tot genoegen van sommige burens.’

2.2. De binnenruimte – breed bekeken

Mensen hechten zich sterker aan een omgeving die ze zelf mee tot stand gebracht hebben; zij zullen er daarom zorgvuldiger mee omgaan en het beter onderhouden. Dit leidt zeer waarschijnlijk ook tot minder vandalisme en verwaarlozing in de toekomst.

Uit: Martin Horne, 2006

We gaan het gebouw door. Dichtbij de centrale ruimte vallen twee tafels op:

Een prachtige seizoenentafel zoals die ook in vrijescholen te vinden is (zie: van Leeuwen/ Moeskops, 2003), die door enkele ouders wordt gemaakt en op orde gehouden. Er staan een paar kinderen bij te kijken, maar de groene takken en de lentebloemen en nog veel meer. Alle groepen gaan altijd langs bij de seizoenentafel als er een nieuwe ingericht is en hij wordt goed bekeken (‘herken je dingen?’) en er wordt een verhaal bij verteld. ‘Je ziet ook dat kinderen zelf in hun groep iets dergelijks gaan maken’. De tweede tafel is een thematische tafel over ‘pottenbakken’, gemaakt door een middenbouwgroep, naar aanleiding van een cursus die zij gedaan hebben. ‘Wij doen veel activiteiten op het niveau van de bouwen, waar de stamgroepen nauw samenwerken en veel teamteaching plaatsvindt. Maar dan bestaat het gevaar dat de bouwen van elkaar vervreemden. Daarom besteden we veel aandacht aan de communicatie tussen de bouwen over waar de stamgroepen mee bezig geweest zijn. Dat komt terug in de weeksluitingen, maar ook in een tafel als deze. Bij het inrichten ervan zijn de kinderen sterk betrokken. Het mooi leren uitstellen als vorm van communicatie is krijgt in onze school veel aandacht als onderdeel van de beeldende vorming. Grafische vormgeving is daarvan ook een onderdeel. Behalve een esthetische heeft dat ook een sociale kant, n.l. ervaringen delen’. Bij het rondgaan in de school is dat duidelijk te zien. We zien muurkranten over projecten, fotoreportages (de school beschikt over een aantal digitale camera’s waarmee dingen vastgelegd worden), werkende modellen (techniek), collages, mooi ingelijste tekeningen; fraai geïllustreerde vrije teksten, een prikbord met mededelingen van persoonlijke aard (‘Lief en leed’), zoals geboortekaartjes, een briefje waarin bedankt wordt voor medeleven in moeilijke tijden, etc.

Pictogrammen zijn dominant aanwezig, die de weg wijzen en de plaats van iets aanduiden zoals de bibliotheek, toiletten, computerruimtes, e.a. Elke stamgroep heeft een eigen logo, door de kinderen ontworpen. Ook aan het maken van computerpresentaties van projecten, verslagen van gebeurtenissen in het schoolleven, e.a. wordt veel aandacht besteed. De drukkerij, waar groeps- en schoolkranten worden vormgegeven en gedrukt, getuigt ook van deze aandacht voor vormgeving. ‘Achter die uitstallingen zit een heel proces van het maken van dingen, het bespreken in de groep, het selecteren ook, want je kunt niet alles uitstellen. Dat is een zeer subtiel pedagogisch proces, waarbij je zowel aandacht moet hebben voor de kwaliteit als voor de inspanning die kinderen gedaan hebben.’

Ik vraag de directeur naar de milieukundige kant van de school. ‘We sparen water door bij het doorspoelen in de toiletten twee knoppen te hebben, voor weinig en veel water. En bij de wasbakken zijn kranen die steeds een beperkte tijd lopen. Het omgaan met water is ook een deel van ons onderwijsprogramma, het watergebruik van de school is centraal voor iedereen op een display af te lezen, te vergelijken met vorige jaren. Het liefst zou ik ergens zichtbaar maken – met een doorzichtige buis – hoe water de school in komt en ook waar het afvalwater er weer uitgaat naar het riool. Dat laatste ziet er niet zo smakelijk uit, maar het is wel een realiteit die dan zichtbaar wordt.

We denken bovendien na over het waterbeheer op het schoolterrein, met die enorme buien die je tegenwoordig hebt. Daarvoor hebben we ook contact met het waterschap, waarbij we zullen proberen ook pedagogisch munt te slaan uit het water, met name door het afkoppelen van de regenpijpen van het gebouw, waardoor tijdelijk beekjes kunnen ontstaan, tot groot plezier van de kinderen (Scheper/Slüper-Hendrickx, 2004). Wat de energie betreft: ons gebouw is maximaal geïsoleerd, waarbij de ventilatie

weer extra aandacht vraagt. We denken na over het nemen van een aandeel in een windmolen in de buurt. Het mooiste zou ‘aardwarmte’ zijn, waarbij warmte van de zomer wordt opgeslagen in de grond en in de winter bijdraagt aan de verwarming. Maar in bestaande gebouwen is dat nog te kostbaar. Als het kan – maar daar gaan we als school maar in beperkte mate over – zouden we ‘groene stroom’ nemen. In verband met warmte ’s zomers is het overstekende dak heel prettig voor de bovenverdieping. De kinderen in de bovenbouw onderzoeken regelmatig het binnenklimaat met behulp van een computerprogramma met sensoren (Grotenhuis, 1997), wat zeer bewustmakend is. Wat afval betreft hebben we duidelijke afspraken over papiergebruik en verwijdering en over organisch afval dat in een aparte bak komt en samen met tuinafval wordt gecomposteerd in de ‘kringloophoek’ op het schoolterrein.’

Op onze ronde door de school komen we verder het volgende tegen:

- een ruimte voor de buitenschoolse opvang
- een speellokaal van flinke afmetingen dat samengevoegd kan worden met de centrale ruimte
- een plantenkas, dus binnen het gebouw, aan de zuidkant
- een mediacentrum,, zie onder
- een materialencentrum, met alle hulpmiddelen voor onderzoek.
- een werkplaats voor handenarbeid
- een ‘stilte-ruimte’ – een ruimte waarin kleine groepen kinderen stilteoefeningen kunnen doen, mediteren, e.d.

Een praktische vraag lijkt me die naar het beheer van media en onderzoeksmaterialen – wat je centraal in de school heb en wat decentraal – in de bouwen en stamgroepen. ‘De onderzoeksmaterialen hebben we grotendeels centraal, voorzover dat handig is in themakisten, bijvoorbeeld voor onderzoek in de tuin (Lanting/Lelieveld, 2006) en vogelonderzoek (Both, 2005g). Dat heeft als voordeel dat die kist zo voor het grijpen is, als de inhoud tenminste compleet blijft. Nadeel is dat materiaal in die kist niet meer vrij beschikbaar is voor andere zaken. We lenen ook materialen van het Centrum voor Natuur- en Milieu Educatie. Verder beschikken alle bouwen over materialensets, zoals minstens 20 loeps, een globe, e.a. en zijn daar ook verantwoordelijk voor.

De kist voor veldwerk kan ook in een fietskar of in de kofferbak van een auto mee naar gebieden wat verder weg.

Centraal hebben we een digitale videocamera en enkele dito fotocamera’s. Elke stamgroep beschikt verder over een digitale fotocamera, de laatste met name ook om gebeurtenissen en projecten te documenteren, ook voor de portfolio’s van de kinderen. Centraal hebben we uiteraard ook een beamer voor de projectie van digitaal materiaal. Foto’s worden in de school geprint.

Het *mediacentrum* wordt centraal beheerd, met uitleen aan de bouwen en stamgroepen. Het bevat meest elementaire naslagwerken, tijdschriften, knipsels, etc., een herbarium met planten, bomen en struiken uit de directe omgeving van de school, dvd’s, cd-roms, met mogelijkheden de media te bekijken, een kaarten- en platenverzameling en een bescheiden ‘schoolmuseum’, met vaste en wisselende verzamelingen. Het bevat ook door kinderen gemaakte boeken, waaronder verslagen van door hen uitgevoerde onderzoekjes, en tijdelijke leencollecties van de bibliotheek.

Er komt ook veel materiaal van buiten de school, zoals van de openbare bibliotheek, van ouders, e.a. Internet- en telefoonfaciliteiten zijn voor de midden- en bovenbouw per bouw beschikbaar, zij het dat er een grens is in het gebruik: de kinderen krijgen per periode en project een bepaald aantal telefoonminuten en internet-tijd. Het laatste voor de bovenbouw meer dan in de middenbouw. De kinderen moeten dit zelf ‘begroten’, als ze een project of ‘studie’ plannen.

Wat de verschillende ateliers betreft zijn er enkele centraal: een vaklokaal voor handenarbeid, een qua geluid goed geïsoleerde muziekstudio, ruimte voor dans en beweging (het speellokaal en de BSO-ruimte onder schooltijd), de keuken (bij het schoolcafé), de reeds genoemde grafische werkplaats/drukkerij en

een ‘groenatelier’ in de plantenkas. De overige ateliers zijn op bouwniveau te vinden: taalcentrum, reken-wiskundehoek - c.q. meet- en weeghoek, beeldende vorming. In midden- en bovenbouw is ook een ‘onderzoekscentrum’ te vinden – een ruimte waar proefjes gedaan kunnen worden, waar een binoculair en ontdekdozen te vinden zijn, etc.

We hebben ontdekt dat als “typische kleutermaterialen” beschouwde dingen zoals de Froebel-blokken prima ook in de midden- en zelfs in de bovenbouw gebruikt kunnen worden bij ‘techniek’ en hebben daarom twee extra bouwdozen aangeschaft (ter Beek, 1988). Zo zie je ook bij de midden- en bovenbouw een bouwhoek ontstaan.

De stamgroeplokalen van elke bouw grenzen aan brede gangen, die van verkeersruimte in werkruimte zijn veranderd. ‘Bij de laatste verbouwing zijn de lokalen wat verkleind en de gangen juist verbreed, zodat per bouw een mooie werkruimte ontstaan is voor de aangrenzende stamgroepen. Er vindt hier team-teaching plaats, met een gemeenschappelijke onderwijsvoorbereiding en leiding bij met name blokperioden, WO-projecten op bouwniveau en sommige cursussen. De lokalen hebben wel een deur, zodat gesprekken en andere activiteiten ook binnen de intimiteit van de eigen schoolwoonkamer kunnen plaatsvinden. Elk stamgroeplokaal is verschillend, weerspiegelt de invloed van de ‘bewoners’.

‘Wat het beheer betreft is de afspraak dat de stamgroeplokalen elke dag opgeruimd achtergelaten worden, inclusief het legen van afvalbakken. De gemeenschappelijke ruimten worden door een per week wisselend ploegjes kinderen dagelijks opgeruimd. De planten worden door de kinderen verzorgd, hetzij in een ploegendienst, hetzij door adoptie van een plant door een groepje kinderen. Over de verschillende behoeften van verschillende soorten planten zijn de kinderen geïnformeerd, ze volgen de ontwikkeling dan ook goed. Het beheer komt als thema ook aan de orde in het groepsoverleg (de klassenvergadering) in de stamgroep. Ik ben wel wat jaloers op Kees Boeke en zijn Werkplaats Kindergemeenschap, waar de kinderen op zaterdagochtend actief waren in “het opruimen en schoonmaken van huis en hof”, inclusief bijvoorbeeld de toiletten, maar wij willen het beheer van de ruimtes buiten de groepslokalen en bouwruimtes toch maar liever aan professionele schoonmakers overlaten. Er loopt wel een discussie of het dagelijkse stofzuigen van de groepsruimtes door de kinderen moet gebeuren.’

‘Tussen wat in het gebouw gebeurt en het schoolterrein zijn verschillende verbindingsschakels. Allereerst hebben stamgroeplokalen op de begane grond een deur naar buiten. Grenzend aan deze lokalen zijn er ook tuintjes per stamgroep, die elke groep op een andere manier inricht. De tuintjes zijn ook bron van materiaal – met name bloemen – voor binnen, ter versiering of om het goed te bestuderen. Dat geldt ook van het schoolterrein als geheel. De interactie tussen binnen en buiten is bij ons wezenlijk’.

2.4. Schoolwoonkamers

Kinderen krijgen innerlijk vooral een sterke band met het lokaal door alles wat ze daar van zichzelf aan waardevolle kleine en grote schatten mogen neerzetten.

uit Peter Petersen – Het Kleine Jenaplan, p. 39

‘In het boekje met het beeld van “De Rozentuin” staat aardig aangegeven hoe het met de schoolwoonkamers bij ons staat. Het lijkt me goed ons hier te beperken tot een herziene/ aangevulde versie van de checklist die daarbij hoort’ (zie hiervoor ook Broersma, e.a., 2004)

In een ideale schoolwoonkamer...

1. worden kinderen uitgedaagd om iets te doen, zijn er dingen die daartoe uitnodigen: kijktafel, ontdekhoek, ontdekdozen, werkmiddelen in open kasten, spelmateriaal; [kan ook in de gemeenschappelijke ruimte per bouw]

2. *zijn persoonlijke dingen van de kinderen te vinden;*
3. *kunnen kinderen zelf materialen pakken en weer terugleggen: beheersbare en heldere structuur, instructie en oefening, gewoontevorming;*
4. *zijn er veel planten, die er goed bijstaan en door kinderen verzorgd worden; hiertoe behoren ook allerlei zelf uit zaden gekweekte planten;*
5. *zijn er meer plaatsen om te werken dan er kinderen zijn*
6. *zijn er tafelgroepen;*
7. *is er een plan- en takenbord;*
8. *is er een instructietafel, waar de groepsleid(st) met enkele kinderen kan werken, eventueel met een schoolbord erbij;*
9. *zijn in de onderbouw verschillende speel- en werkhoeken en in midden- en bovenbouw minstens een leeshoek, schrijfhoek en luisterhoek; de overige hoeken zijn in de gemeenschappelijke ruimte per bouw te vinden;*
10. *kan gemakkelijk (snel en rustig) een kring gemaakt worden;*
11. *is er een herkenbare en opvallende plek voor mooie, bijzondere dingen die kinderen meegebracht hebben en daar tijdelijk liggen;*
12. *zijn kleine uitstallingen te vinden, met dingen, platen, boeken (recht op gezet), met gebruik van schalen, mandjes etc.;*
13. *is er zoveel mogelijk uitstallingsruimte: verticaal prikboarden, achterkanten van kasten etc., en horizontaal: tafels/planken;*
14. *hebben dingen die bij elkaar horen (bijv. kaarten) een vaste plek vlak bij elkaar;*
15. *zijn er een of meer schoolborden, waaraan kinderen kunnen werken;*
16. *zijn er hoogteverschillen (zoldertjes! - Winters, 1996);*
17. *worden ook de plafonds gebruikt (kompasrichtingen, zonnestelsel)*
18. *kunnen de kinderen ook op een gemakkelijke stoel zitten of op de grond liggen werken – op Montessori-matjes;*
19. *kan je rondkijken en geen rommelhoek tegenkomen;*
20. *is er voldoende licht om te lezen en ander werk te doen;*
21. *wordt men niet gestoord door geluid vanuit andere ruimtes;*
22. *is er een verbinding met buiten, letterlijk door een deur en visueel: uitzicht op groen en eventueel een verhoogde border buiten;*
23. *zijn er gevarieerde werkoppervlakken voor verschillende soorten activiteiten;*
24. *is er vloerbedekking die geluid dempt;*
25. *kan de ruimte goed schoon gehouden worden;*
26. *zijn er geen ‘opwindende’(rood) en vloekende kleuren, maar is er een rustige achtergrondkleur, waartegen dingen mooi uit kunnen komen;*
27. *zijn de actuele activiteiten en interesses van kinderen te herkennen;*
28. *bevindt zich een dagboek en fotoboek, waarin het leven en werken van deze stamgroep gedocumenteerd wordt;*
29. *kan je zien dat deze stamgroep anders is dan andere: elke schoolwoonkamer heeft een ander gezicht.*

2.5. Het schoolterrein

‘Uit onze ervaring van 10 jaar, inclusief observaties van en interviews met kinderen, is één ding absoluut duidelijk geworden: Het gedragsrepertoire van kinderen verbreedt zich enorm naarmate de diversiteit aan dingen, planten, dieren en landschapselementen – inclusief verschillen in hoog en laag, harde en zachte bodemoppervlakken, licht en donker, nat en droog, besloten en open - op het schoolterrein toeneemt. Op grond daarvan concludeerden we dat de mogelijkheden voor leren en zich

ontwikkelen ook toenamen..... Diversiteit was duidelijk de belangrijkste sleutel voor het succes van onze Tuin.'

Uit: Moore/Wong, 1997

We gaan naar buiten en de directeur vertelt over de tuin. 'Ik ben ervan overtuigd dat een goed vormgegeven buitenruimte van de school een krachtige leeromgeving kan zijn. Dat geldt zeker voor kinderen met leer- en gedragsproblemen, maar feitelijk voor alle kinderen. Dat vond Petersen trouwens al [zie 1.2]. De verbouwing van onze school leidde tot een flinke berg vrijgekomen grond. Het afvoeren daarvan zou aardig wat geld kosten en we bedachten dat we die grond en dat geld waarschijnlijk beter konden gebruiken. We hebben toen allereerst ons licht opgestoken bij twee andere scholen die ons uit de literatuur bekend waren en verder een gesprek gehad bij de Stichting Oase in Beuningen. Dat heeft ertoe geleid dat we een ontwerper hebben benaderd, met wie we een oriënterend gesprek hadden. Zij maakte ons duidelijk dat er veel mogelijk is, dat allerlei elementen bij onze school gerealiseerd kunnen worden, maar dat het geen lappendeken van losse elementen moet worden, maar een geheel, een landschap. Daarvoor heb je echt de hulp van een ontwerper nodig. Maar daar hangt ook een prijskaartje aan. Dat geld hebben we gevonden en er is een proces opgestart van oriëntatie – wat willen we precies? – planning en realisering, waarbij in alle fasen kinderen, team, ouders en ook de buurt betrokken werden. Het laatste omdat we vinden dat de tuin ook iets van de buurt zou moeten worden en sociale controle vanuit de buurt van belang is. We hebben daarbij veel plezier gehad van de aanwijzingen en waarschuwingen die Sigrun Lobst in een artikel in Mensenkinderen gaf (Lobst, 2004). En zo is het dus gekomen en wij – kinderen, team en ouders, maar het geldt in zekere zin ook voor de buurt - zijn heel trots op deze tuin. De teamleden bijvoorbeeld zijn er in pauze ook vaak in te vinden en hebben net zoals de kinderen hun favoriete plekken.

We hebben nog steeds een speelplein dat gelegenheid biedt voor spel waarbij een hard oppervlak belangrijk is. Een hoog hek dient als ballenvanger en dat hek laten we begroeien met klim- en slingerplanten. Het wordt een echte 'sluiermuur', net zoals de tegen de schoolmuren aangebrachte hekken (zie het begin van dit hoofdstuk). Verder zijn er heuveltjes met veel bloemen, een ondiepe vijver met kikkers en salamanders (je snapt niet waar ze zo gauw vandaan komen), bosjes, wilgenhutjes en – bogen (Lobst, 2005; Korteweg, 2004), een insectenhotel, een kringloophoek met composthoop, een paar grote bomen, nestkastjes, een takkenril, vrij veel zitplekjes voor kinderen en een amfitheater dat ook te gebruiken is als buitenkring. En de tuintjes langs het gebouw niet te vergeten. Zoals ik al zei denken we verder na over de rol van water op het terrein, met name het verwerken en ook pedagogisch benutten van grote hoeveelheden regenwater.'

Overzicht van mogelijke elementen met verwijzing naar bronnen waarin er meer over te vinden is

Elementen	Komt voor in ...	Elementen	Komt voor in ...
1.levende bomen	Both, 2005c	17.wilgenhutjes en - bogen	Lobst, 2003 Korteweg, 2004
2.boomstammen liggend	Both, 2003a	18.takkenril	Both, 2003b en Carlier, 2005
3.dode stam (rottend)	Both, 2003b; Carlier, 2005	19.zitplaatsen	Both, 2003 a en 2005c
4.vijver, sloot, moerasbak	Both, 2003 a en b Carlier, 2005	20.afdak	Both, 2003 a en 2005c
5.sluiermuur -klimplanten	Both, 2002 en 2003a	21.afscheidingsen	Both, 2003a
6.vlinderborder/ -heuvel	Both, 2002 en 2003b; Carlier, 2005	22.golvende bestrating	Carlier, 2005
7.bloemrijke graanakker	Both, 2003b	23.vertelstoel	Both, 2003a
8.bloemenweide	Both, 2003b	24.buitenkring	Both, 2003 a en b
9.kringlooptuin/compost	Both, 2003b	25.openluchtpodium	Both, 2003a
10.heuveltjes	Both, 2002 en 2003a	26.zonnewijzer	Both, 2003a
11.kleine huisdieren	Both, 2003a	27.speelpatronen op grond	Both, 2003a

	De Hond, 2004		
12.zintuigenborder	Both, 2002 en 2003a	28.mozaïek	Both, 2003a
13.vogelkijkhut	Both, 2003a	29.verhoogde border	Carlier, 2005
14.nesten wilde bijen	Both, 2003b en 2005c	30.meiboom	Carlier, 2005
15 dierenhotel	Both, 2003a, Carlier, 2005, Zijlstra 2006	31.rioolbuis	Both, 2003a en Carlier, 2005
16.regenton	Carlier, 2005		

‘Het informele leren door het vrije spel in de tuin, voor en na schooltijd en in de pauzes en voor de kleuters ook onder schooltijd is prachtig om te zien, kinderen zijn bij wijze van spreken niet van het terrein weg te slaan. Het is opvallend dat er veel minder conflicten tussen kinderen zijn, zoals ook wij kunnen vaststellen. Het speelse, informele leren is ook bron van veel ontdekkingen en vragen en daardoor aanleiding tot onderzoekjes als onderdeel van ons curriculum. We proberen het werk te verbreden van natuuronderwijs naar taal (teksten schrijven, waaronder gedichten, woordkennis, e.a.), kunstzinnige vorming en later ook naar rekenen/wiskunde. Maar allereerst werken we eraan dat teamleden zich bekwaam genoeg voelen om met kinderen op een pedagogisch en didactisch vruchtbare manier buiten te werken met natuurgerichte activiteiten. Dat is al een hele klus, maar zeer boeiend. Een groot voordeel vergeleken met veldwerk verder weg is daarbij dat je geen ingewikkelde logistieke problemen hoeft op te lossen, zoals vervoer, ouders als begeleiders, etc. en dat het terrein en wat er te vinden is voor de collega’s ook meer vertrouwd is. En kinderen die binnen zelfverantwoordelijk kunnen werken, kunnen dat buiten ook. Kinderen met concentratieproblemen kunnen zich buiten als regel beter concentreren dan binnen en kunnen zo nodig ondersteund worden met extra structuur in hun buitenwerk. We zouden wel zeer geholpen zijn met eenvoudig in te zetten werkmiddelen, waaronder diverse werkbladen, die de kinderen helpen gericht te kijken.

Voor de buitenschoolse opvang is onze buitenruimte een fantastische bron voor spelen en werken. De BSO die in onze school gehuisvest is brengt dat in de pr nadrukkelijk naar voren.

De kinderen van midden- en bovenbouw werken stevig mee bij het beheer van de tuin, onder andere via het adopteren van bepaalde stukken. Ze krijgen daarbij instructie van enkele deskundige ouders.’

Verdere informatiebronnen voor dit deel: Both 1999; 2003 a en b, 2004b, 2005 a, c,d en f, 2006; Carlier 2005; Freudenthal-Lutter/ Keijl, 2004; Zijlstra, 2006.
--

LITERATUUR

- Beek, F. ter (1988), *Verder bouwen na de kleuterschool*. Hoevelaken: CPS
- Beel, F. ter (1988), *Bouwen aan je eigen wereld. Onderwijsleerpakket voor midden- en bovenbouw*. Hoevelaken: CPS
- Beijer – Tollenaar, M. (1992a), Interactie binnen – buiten. Is wat wij als Jenaplan voorstaan afleesbaar aan het gebouw? In: *Mensenkinderen*, maart
- Beijer – Tollenaar, M. (1992b), De buitenomgeving. Denken wij over de buitenruimte net zoals over de binnenruimte? In: *Mensenkinderen*, mei
- Boes, A. (1996), Ruimte voor een kind. In: *Mensenkinderen*, januari
- Boes, A./ K. Both (1996), Zorgverbreding en Jenaplanschool. In: *Mensenkinderen*, januari
- Both, K. (red.) (1992a), *Ruimte en Jenaplanschool*. Hoevelaken: CPS
- Both, K. (1992b), Alleen het beste is goed genoeg – Bauhaus-meubilair in Jena. In: *Mensenkinderen*, september 1992
- Both, K. (1999), Het schoolterrein als leerlandschap: leren van ‘Learning Through Landscapes’. In: *Mensenkinderen*, maart
- Both, K. (2003a), Engelse ervaringen met leerlandschappen. In: *De Wereld van het Jonge Kind*, januari
- Both, K. (2003b), Natuurtuin als bron van inspiratie. In: *De Wereld van het Jonge Kind*, juni
- Both, K. (2004a), Wat doen jullie aan natuur op school? (2) Peter Petersen, de natuur en wij. In: *Mensenkinderen*, mei
- Both, K. (2004b), Schoolterrein als natuurnabij leerlandschap. In: *Mensenkinderen*, november
- Both, K. (2005a), Kindergarten, tuin voor kinderen. In: *De Wereld van het Jonge Kind*, januari
- Both, K. (2005b), Naar een leef – leeromgeving. In: Both, K./ T. De Boer – *Jenaplan in een notendop*. Baarn: Bekadidact
- Both, K. (2005c), Kinderen lezen het schoolterrein. In: Caminada, G. (red.), *Beter buiten spelen*. Baarn: Bekadidact
- Both, K. (2005d), Kinderen in beweging. Motorische ontwikkeling en schoolnatuurtuinen. In: *De Wereld van het Jonge Kind*, december
- Both, K. (2005e), Hoe gaan de kinderen naar school? In: *Mensenkinderen*, mei
- Both, K. (2005f), Aarde-kinderen. In: *De Wereld van het Jonge Kind*, oktober
- Both, K. (2005g), De kracht van herhaling en continuïteit. In: *Mensenkinderen*, september
- Both, K. (2006), Leve de verscheidenheid! In: *De Wereld van het Jonge Kind*, februari
- Both, K. (in voorber.) – Natuur als bondgenoot bij zorgverbreding. Zal verschijnen in *De Wereld van het Jonge Kind*, jaargang 2006/07
- Both, K. / D. Schermer (1983), *Van klaslokaal naar schoolwoonkamer*. Hoevelaken: LPC-Jenaplan
- Both, K. / E. de Jong/ A. Boes (2006), *Werken als proces. Over de blokperiode volgens Jenaplan*. Zutphen: Ned. Jenaplanvereniging
- Broersma, R., e.a. (2004), *Geef ze de ruimte*. Valthermond: Freinetbeweging
- Bouwmeester, Tj., e.a. (1995), *Leerlijn Ruimte*. in: *Algemene Map Wereldoriëntatie Jenaplan*. Enschede: SLO
- Caminada, G. (red.)(2005), *Beter buiten spelen. Het speel-leerklimaat op de speelplaats*. Baarn: Bekadidact
- Carlier, H. (2005), *Tuinen aan de IJssel*. In: Caminada (red.), 2005
- Chawla, L. (1990), Ecstatic Places. In: *Childrens' Environments Quarterly*, Vol. 7, nr. 4
- Clayton, S./ S. Opatow (eds.)(2003), *Identity and the natural environment*. Cambridge (MA): MIT Press
- Eichelberger, H./ M. Wilhelm (Hrsg.)(2000), *Der Jenaplan heute. Eine Pädagogik für die Schule von morgen*. Innsbruck/ Wien/ München: Studien Verlag
- Depuydt, A./ J. Deklerck/ G. Deboute (red.)(2001), *‘Verbondenheid’ als antwoord op ‘de-linkwentie’*, Leuven/ Leusden: Acco

- Freudenthal-Lutter, S./ B. Keyl (2004), De remediërende functie van de rijke leeromgeving in en om de school. In: *Mensenkinderen*, januari
- Gebhard, U. (1997), Pädagogik und Architektur: Kinder in Schulhäusern. In: Hamburgische Architektenkammer (Hrsg.), *Architektur in Hamburg. Jahrbuch 1997*
- Gezondheidsraad/ Raad voor het Milieu- en Natuur Onderzoek (2004), *Natuur en gezondheid*. Den Haag
- Grotenhuis, B (1997), Meester, mogen we met SENSOR?!. In: *Mensenkinderen*, mei
- Gugerli-Dolder, B./ M. Hüttenmoser/ P. Lindemann-Matthies (2004), *Was Kinder beweglich macht. Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung im Kindergarten*. Zürich: Verlag Pestalozzianum
- Hond, M. De (2004), Kinderboerderij op de Toon Hermansschool zorgt omgemerkt voor veel leerdoelen. In: *Mensenkinderen*, januari
- Horst, W. ter (1978), *Natuur en kind. Ideeën voor een "groene" opvoeding*, Den Haag: Omniboek.
- Horst, W. ter (1994), *Het herstel van het gewone leven*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Hutchison, D. (2004), *A Natural History of Place in Education*. New York/ London: Teachers College Press
- Karsten, L., e.a. (2001), *Van de straat? De relatie jeugd en openbare ruimte verkend*. Assen, Van Gorcum. Zie ook de recensie in *Mensenkinderen*, sept. 2002.
- Kellert, S.R. (2005), *Building for Life. Designing and Understanding the Human – Nature Connection*. Washington DC: Island Press
- Kellert, S.R. (2006), Designing Schools that Enhance Contact with Nature to Foster Children's Health and Performance. In: *Independent School Magazine* (forthcoming)
- Kirkby, M. (1989), Nature as Refuge in Children's Environments, in: *Children's Environments Quarterly*, Vol. 6, nr. 1, p. 7-12
- Kooten, T. van (1988), *Ruimte op school: bondgenoot of tegenstander bij zorgverbreding?* Groningen: Wolters-Noordhoff
- Korteweg, R. (2004), Wat voor school zijn jullie? In: *Mensen-kinderen*, mei
- Lanting, H./ E. van Lelyveld (2006), De onderzoekstuin. In: *Mensenkinderen*, januari
- Leeuwen, M. van/ J. Moeskops (2003), *De Seizoenentafel*. Zeist: Christofoor
- Lobst, S. (2004), Samen doen en samen groeien. Op weg naar een levendig schoolplein. In: Lobst, S. (2005), *Het verhaal bij het schoolplein*. In: *Caminada, 2005*
- Mensenkinderen*, november
- Martin, S. Horne (2006), The classroom environment and children's performance – is there a relationship? In: Spencer, Chr./ M. Blades (eds.) – *Children and their Environments. Learning, Using and Designing Spaces*. Cambridge: Cambridge University Press
- Moore, R./ H.H. Wong (1997), *Natural Learning. The Life History of an Environmental Schoolyard*. Berkeley: MIG Communications
- Petersen, P. (19..), *Van didactiek naar onderwijspedagogiek*. Amersfoort: CPS
- Petersen, P. (2004), *Het kleine Jenaplan*. Zutphen: Nederlandse Jenaplanvereniging
- Proshansky, H.M./ A.K. Fabian (1987), The Development of Place Identity in the Child. In: Weinstein, C.S./ T.G. David (eds.), *Spaces for Children. The Built Environment and Child Development*. London: Plenum Press
- Reed, E.S. (1996), *Encountering the World. Toward an Ecological Psychology*. New York/ Oxford: Oxford University Press
- Scheper, J./ A. Slüper-Hendrickx (2004), *Water ... een boek om uit te putten*. Zeist: Christofoor
- Taylor, A. (1993), The Learning Environment as a Three-Dimensional Textbook. In: *Children's Environments*, Vol. 10 (2), 170-179
- Verheij, C. (2003), De boerderij als klaslokaal. In: *Mensenkinderen*, november
- Winters, H. (1996), Zoldertjes. Hoogteverschillen en holletjes in de schoolwoonkamer. In: *Mensenkinderen*, januari
- Winters, H. (2005), En dan mag je een nieuwe school bouwen. In: *Mensenkinderen*, november

Zijlstra, H. (2006), Een heemtuin bij de school. in: *Mensenkinderen*, januari

Informatie over inrichting buitenruimte:

Stichting Oase/ Netwerk Springzaad. Zie www.springzaad.nl