

DIERENJUF

DIERENJUF

Natuureducatie en de relatie tussen jonge kinderen en dieren

MISS ANIMAL

Environmental education and the relationship between young children and animals
(with a summary in English)

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Rijksuniversiteit te Utrecht
op gezag van de Rector Magnificus prof. dr. J.A. van Ginkel
volgens besluit van het College van Dekanen
in het openbaar te verdedigen op
dinsdag 24 mei des namiddags
te 2.30 uur door

Martina Johanna Adelaïde Margadant-van Arcken
geboren op 24 december 1945 te Rijswijk Z-H

Promotores: prof. dr. A.J. Beekman
 prof. dr. H. 't Hart
Referent: prof. dr. G.P. Baerends

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Margadant-van Arcken, Martina Johanna Adelaïde

Dierenjuf : natuureducatie en de relatie tussen
jonge kinderen en dieren / Martina Johanna Adelaïde

Margadant-van Arcken ; [foto's van de auteur]. -

[S.l. : s.n.]. - Ill., foto's, tek.

Proefschrift Utrecht. - Met lit. opg., reg. -

Met samenvatting in het Engels.

ISBN 90-9001531-0

SISO 476.5 UDC 372.859(043.3)

Trefw.: natuureducatie / kind en dier.

Opgedragen aan
al mijn grote en kleine leermeesters

Voorwoord

Iedere auteur heeft bij het schrijven van een tekst, bewust of onbewust, een bepaalde lezersgroep voor ogen. Dit boek is in de eerste plaats geschreven voor al die mensen, die natuureducatie geven of willen gaan geven aan jonge kinderen. Daarbij is onder andere gedacht aan schoolbiologen, leraren van het basisonderwijs, studenten van de Pabo en hun docenten.

Tevens is dit boek een proefschrift; het bevat het verslag van een onderzoek naar natuureducatie en de relatie tussen jonge kinderen en dieren. Ik heb getracht dit verslag in eenvoudige taal te schrijven zonder tekort te doen aan de eisen van wetenschappelijkheid. Daarbij loop ik het gevaar dat dit boek opzij gelegd kan worden als 'een aardig verhaaltje van een lieve mevrouw met leuke kinderen en dieren' zonder dat de lezer heeft ingezien welke fundamentele pedagogische problemen hier behandeld worden. Daarom waarschuw ik de lezer voor te oppervlakkig lezen.

Op deze plaats wil ik al diegenen bedanken, die hun medewerking verleend hebben aan het onderzoek en het schrijven van dit proefschrift: de vijf kleuterscholen en de leidsters voor hun gastvrijheid en volle medewerking; de ouders, die deelnamen aan de interviews; kinderboerderij "De Molenwei" voor het uitlenen van dieren; de medewerkers van het Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum te 's-Gravenhage voor hun hulp en het beschikbaar stellen van hun (antieke) kinderboekenbestand; Jeroen Dekker voor zijn adviezen en kritische kanttekeningen bij het historisch onderzoek; Kliem van Dam voor zijn zeer aandachtige lezing van het manuscript vanuit een natuureducatief perspectief; Cora Hofstee, die als fysiotherapeut van een Mytylschool en als oud-studiegenoot, mij zeer waardevolle adviezen en achtergrondinformatie over gehandicapte kinderen gaf; prof. dr. G.P. Baerends, die met zijn waardering voor dit onderzoek een geweldige steun in de rug was; prof. dr. H. 't Hart voor zijn moedige hulp bij het herschrijven van dit proefschrift; zonder Ton Beekman was dit onderzoek en proefschrift onmogelijk geweest.

Marjan Margadant-van Arcken
Havelte, 1988

Inhoud

Voorwoord	vii
<i>1 – Dierenjuf</i>	1
Inleiding	1
Werkwijze	6
Een beknopte methodologische verantwoording	10
De scholen	18
<i>2 – Kleuters</i>	27
De kinderwereld	27
De gedeelde leefwereld met volwassenen	33
Waarneming	35
Sexe en seksualiteit	38
Leven en dood	40
<i>3 – Kleuters en dieren</i>	45
Dierbeeld	45
Voorkeur voor dieren	50
Angst	54
De opbouw van de relatie tussen kinderen en dieren	59
Het begrip 'horizon'	67
<i>4 – Variaties op het grondthema</i>	71
Gehandicapte kinderen	71
Etnische minderheden	80
Eruit springende kinderen	82
<i>5 – Natuureducatie</i>	89
Natuur- en milieu-educatie	89
Kleuters en groene natuur	90
Kinderboerderijen	95
Kleuterleidsters	100
Prentenboekjes	103
De ouders	105

6 – <i>Het schaap met de vijf poten</i>	109
Natuureducatie en de relatie kind-dier in historisch perspectief (1850–1980)	
Methodisch Vooraf	109
<i>Periode 1850–1900</i>	113
De dierenbescherming	113
Natuurlijke Historie voor de lagere school	115
De kinderboeken	118
<i>Periode 1900–1940</i>	122
De dierenbescherming	122
Natuurlijke Historie voor de lagere school	124
De kinderboeken	126
<i>Periode 1945–1980</i>	132
De dierenbescherming	132
Biologie voor de lagere school	133
De kinderboeken	134
Slotbeschouwing	139
7 – <i>Dierenjuf in kort bestek</i>	143
Samenvatting en conclusies	143
Aanbevelingen	147
Noten	151
Bijlagen	155
Literatuur	159
Summary	167
Personenregister	173
Curriculum vitae	175

Inleiding

De wetenschappelijke belangstelling voor de relatie tussen mensen en dieren is groeiende. In het nu volgende zal heel schetsmatig de ontstaansgeschiedenis van deze belangstelling beschreven worden.

Sinds de Verlichting is er vanuit wisselend perspectief belangstelling voor de relatie mens en natuur. De belangstelling voor de relatie mens en dier ontstond pas in de vorige eeuw met de ontwikkeling van de intensievere veeteelt. Deze belangstelling was aanvankelijk vrijwel uitsluitend praktisch gericht op een gewenste leefwijze voor mens en dier. Ook de oprichting van de dierenbeschermingsverenigingen in de vorige eeuw past binnen deze belangstelling. Kenmerkend voor deze periode was een hiërarchisch onderscheid tussen mens en dier; de mens als hoogtepunt van de schepping en het dier onderschikt aan de mens.

Onder invloed van de evolutietheorie en de groeiende belangstelling voor diergedrag werd de hiërarchische kloof tussen mens en dier kleiner (Von Uexküll, 1956, 94-101). Voor huisdieren hebben biologen in het verleden weinig oog gehad. Een term als "domesticatie-verlies", waarmee bedoeld wordt het verloren gaan van een eigenschap onder invloed van domesticatie, had binnen de ethologie een negatieve bijklank en duidde op minachting van biologen voor huisdieren (Griffin, 1984, 13-14). Binnen de diergeneeskunde was veel eerder belangstelling voor de relatie tussen mensen en huisdieren, maar deze aandacht was aanvankelijk vrijwel uitsluitend gericht op praktische zaken, zoals huisvesting, verzorging en gezondheid.

Vanuit de humaniora heeft wellicht de psychiatrie als eerste aandacht besteed aan mensen en dieren, bijvoorbeeld fobieën voor en seksuele fixaties op dieren (Freud, 1909, 1918). Pas in de twintigste eeuw werd er ook vanuit een wijsgerig antropologisch perspectief geschreven over de relatie tussen mensen en dieren (Buytendijk, 1958). Daarnaast hadden pedagogen en met name onderwijsvernieuwers belangstelling voor de opvoedende werking van dierversorging door kinderen (Ligthart, 1941).

En dan verschijnen er in de jaren zeventig ineens een aantal publicaties die van grote invloed zijn geweest. Boris Levinson publiceert zijn psycho-therapeutische ervaringen met kinderen, waarbij hij dieren als "co-therapeut" gebruikt en verrassende resultaten bereikt. Er verschijnen verschillende wetenschappelijke publicaties over het paardrijden voor gehandicapten, waaruit blijkt dat dit paardrijden zeer bevorderlijk is voor de psycho-motorische ontplooiing. Uit de hoek van het bio-medisch onderzoek naar hart- en vaatziekten wordt bekend dat het aaien van een huisdier bloeddruk verlagend werkt bij de aaiende eigenaar. In de geriatricie blijken opvallend gunstige resultaten bereikt te worden in het sociaal functioneren van bejaarden in verpleegtehuizen, wanneer er dieren worden geïntroduceerd. En in Nederland geeft Ter Horst bekendheid aan zijn werk met orthopedagogische kinderboerderijen. Langzaam maar zeker komt het onderzoek naar de relatie tussen mens en dier uit de zijkamers van de wetenschap en mag zich misschien de

komende decennia verheugen in een gedegen wetenschappelijke belangstelling. Een duidelijke aanzet in die richting geeft de Delta Society in de Verenigde Staten, die wereldwijd alle activiteiten op het gebied van de relatie mens-dier tracht te coördineren.

Deze hele ontwikkeling in de belangstelling voor de relatie mens-dier is niet los te zien van de verandering in de houding van mensen ten opzichte van de natuur. Op deze plaats wordt ermee volstaan op te merken dat deze houding grondig aan het veranderen is. In hoofdstuk zes wordt hier nader op ingegaan. Tot nu toe echter heeft het wetenschappelijk onderzoek naar de relatie mens-dier zich vrijwel onafhankelijk ontwikkeld van de wetenschappelijke belangstelling voor de relatie mens-natuur. Pas sinds een paar jaar zijn er pogingen de twee gebieden met elkaar te verbinden. Het internationale congres van de Delta Society in 1986 bijvoorbeeld had als thema: "Living Together: People; Animals and the Environment". Ook in dit proefschrift worden beide thema's: kind-dier en kind-natuur, tezamen genomen.

"Dierenjuf" is niet zomaar uit de lucht komen vallen; het onderzoek naar de relatie tussen jonge kinderen en dieren vanuit het perspectief van de natuureducatie heeft een eigen ontstaansgeschiedenis. Het begon met de Kinderpostzegels van 1982, die hadden als thema "Kind en Dier". Het Instituut voor Natuurbeschermingseducatie vond dit een zodanig belangrijk thema, dat zij het wilde ondersteunen met wetenschappelijk onderzoek. Om dit wetenschappelijk onderzoek te kunnen bekostigen, heeft het I.V.N. een subsidie aangevraagd bij het Nederlands Comité Kinderpostzegels, en zij heeft deze subsidie ook gekregen.

De belangstelling van het I.V.N. voor het thema "Kind en Dier" had nog een andere achtergrond. In het begin van de jaren tachtig heeft het Nederlands Astmafonds oppositie gevoerd tegen de aanwezigheid van dieren op school. Men overwoog zelfs aan te dringen op wettelijke maatregelen, die deze aanwezigheid zouden verbieden. Om dit te voorkomen had het I.V.N. sterke argumenten nodig die het belang van contact met dieren voor de ontwikkeling van kinderen kon aantonen. Er is weinig wetenschappelijke kennis over de relatie tussen kinderen en dieren en over het eventuele belang van deze relatie voor de ontwikkeling van kinderen. Een onderzoek zou dit gebrek aan kennis gedeeltelijk kunnen verhelpen en tevens een theoretische onderbouwing van het natuur-educatieve werk kunnen zijn.

Een volgend probleem voor het I.V.N. was het vinden van wetenschappers of instituten, die een onderzoek naar de relatie kind-dier wilden en konden doen. Dat het I.V.N. onder andere met mij in contact is gekomen, had te maken met de invulling van mijn doctoraal studieprogramma bij de vakgroep Wijsgerige en Historische Pedagogiek in Utrecht. Ik had een bijvak ethologie gevolgd bij de vakgroep Zoötechniek van de faculteit Diergeneeskunde en een leeronderzoek gedaan naar de relatie tussen kinderen en huisdieren.

In opdracht van het I.V.N. heeft toen het Hoogveld Instituut (Nijmegen) een onderzoek gedaan bij kinderen van de lagere school (Panis, 1983) en heb ik een dergelijk onderzoek gedaan bij kleuters (Margadant 1983). De vraagstellingen, waarmee wij toen gewerkt hebben, zijn in overleg met het I.V.N. tot stand gekomen. Het I.V.N. wilde graag meer inzicht in het belevingsaspect of de belevingswaarde van dieren voor kinderen. Bovendien wilde het graag het verschil weten tussen stads- en plattelandskinderen in hun houding ten opzichte van dieren. Mijn vraagstelling luidde ten slotte: hoe beleven kleuters de dieren in hun omgeving; waarin het belevingsaspect en het mogelijke verschil tussen stads- en plattelandskinderen is opgenomen. En voorts: welke herkenbare vormen van sociaal-culturele achtergronden worden zichtbaar in de relatie

kind-dier. In deze laatste formulering is het sociale en culturele aspect veel ruimer dan in het contrast stadskind-plattelandskind, waardoor bijvoorbeeld ook heel voorzichtig en in beperkte mate gekeken kon worden naar de houding van kinderen uit etnische minderheden ten opzichte van dieren.

De beschikbare tijd en financiële middelen waren echter beperkt. Ik kon mijn onderzoek slechts bij twee kleuterscholen doen met in totaal 150 kinderen. De onderzoekresultaten waren desondanks zo rijk, dat het jammer was, dat het onderzoek niet een veel bredere draagvloer had. Daarom is er gezocht naar een mogelijkheid tot uitbreiding van het onderzoek. Deze uitbreiding heeft de vorm gekregen van een promotie-onderzoek. Ter financiering hiervan werd subsidie aangevraagd bij de Directie Natuur, Milieu en Faunabeheer van het Ministerie van Landbouw en Visserij, die er op haar beurt het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen bij betrok. Beide ministeries hebben een gedeelte van het onderzoek betaald.

De Directie N.M.F. heeft als subsidiegeefster een belangrijke invloed gehad op de vraagstelling van het onderzoek. Voor haar immers moest het onderzoek van belang zijn voor natuureducatie aan kinderen. Heel nadrukkelijk werd de vraag gesteld naar de voorwaarden en eisen waaraan natuureducatie voor jonge kinderen moet voldoen. Ook werd de vraag gesteld naar het belang van de relatie tussen kind en dier voor natuureducatie in het algemeen. En tenslotte kwam het verzoek om aanbevelingen op basis waarvan beleidsadviezen verantwoord geformuleerd kunnen worden.

Vanuit het perspectief van de Utrechtse fenomenologische school kunnen dergelijke vragen alleen beantwoord worden, wanneer we heel goed weten hoe de kinderlijke bestaanswijze eruit ziet. Met de term "kinderlijke bestaanswijze" (Langeveld, 1979, 8-10) bedoelen we heel letterlijk de wijze waarop kinderen in de wereld staan. Wat betekent het bijvoorbeeld om als kind in een opvoedings- of onderwijssituatie te verkeren? Hoe het is om als volwassene in een dergelijke situatie te verkeren, weten velen van ons uit eigen ervaring of wij kunnen ons een dergelijke situatie redelijk goed voorstellen. Maar hoe een kind vanuit zijn of haar perspectief zo'n situatie bekijkt of beleeft, daarover weten we soms zo weinig. Voor mij werd de primaire leidende vraag: welke aspecten uit de kinderlijke bestaanswijze zijn van belang voor een goed begrip van wat een kind beleeft met een dier. Dan is het natuurlijk heel belangrijk om te weten hoe die relatie tussen kinderen en dieren er mogelijk uitziet; welke de variaties en nuanceverschillen zijn. Tenslotte is het van belang hoe de relatie tussen kinderen en dieren zinvol en waardevol te gebruiken is voor natuureducatie.

In wezen is deze laatste vraagstelling een uitbreiding en nauwkeuriger formulering van de eerste vraagstelling in opdracht van het I.V.N. "Hoe beleven kleuters de dieren in hun omgeving en welke herkenbare vormen van sociaal-culturele achtergronden worden zichtbaar in de relatie kind-dier" is vertaald naar "welke aspecten uit de kinderlijke bestaanswijze zijn van belang voor een goed begrip van wat een kind beleeft met een dier" en "hoe ziet die relatie tussen kinderen en dieren eruit". De uitbreiding van de vraagstelling zit in de grotere nadruk op natuur, natuurbeleving en natuureducatie. Bovendien is er niet alleen gebruik gemaakt van huisdieren, maar ook van dieren die de kinderen in de tamme en wilde verschijningsvorm kennen, zoals konijnen en muizen, en dieren, zoals regenwormen en sprinkhanen.

Kort samengevat luidt de vraagstelling van dit onderzoek: hoe beleven jonge kinderen dieren en natuur; hoe verloopt de opbouw van een relatie tussen een kind en een dier; en hoe is deze relatie zinvol en waardevol te gebruiken in het kader van natuureducatie.

Om bovenstaande vragen te kunnen beantwoorden heb ik de kinderen opgezocht in

hun 'schoolse' omgeving, dat wil zeggen: ik heb dit onderzoek bij vijf kleuterscholen gedaan. De belangrijkste reden daarvoor was een praktische: op een kleuterschool tref je op vaste tijden in een georganiseerd verband dezelfde groep jonge kinderen aan. Zeker wanneer een onderzoeker een vaste groep kinderen gedurende enige tijd wil volgen, is dit een voordeel. Een andere reden om te kiezen voor een schoolse omgeving was het natuureducatieve element in de vraagstelling van het onderzoek. Uiteraard kent Nederland ook buitenschoolse vormen van natuureducatie, maar het streven is toch natuureducatie voor kinderen te integreren in het onderwijs [1]. Zo op het eerste gezicht zou het misschien meer voor de hand liggen om voor een onderzoek naar natuurbeleving met de kinderen de natuur in te trekken. Echter, mensen uit de praktijk van de natuureducatie willen graag aansluiten bij de dagelijkse levenservaring van leerlingen. Zij willen daarom meer inzicht in de mogelijkheden tot natuurbeleving in de woon- en schoolomgeving. Ook dit was een belangrijke reden om het onderzoek op scholen te doen.

De natuur- en dierbeleving van jonge kinderen is dus bekeken in opvoedings- en onderwijssituaties op school. Dit kan betekenen dat de onderzoeksresultaten afwijken van de belevingen in gezinssituaties of in de natuur, zoals bos, hei en strand. Aan de andere kant is het leef- en leerklimaat op een kleuterschool veelal niet zo strikt, dat er geen vrije, spontane situaties kunnen ontstaan. Daarmee bedoel ik het volgende. Wanneer we een ideaal-typische onderscheiding zouden willen maken tussen leefwereld, opvoedings- en onderwijssituaties, en het opvoeden en het onderwijzen, dan zouden we kunnen zeggen dat een kleuterschool behoort tot de vanzelfsprekende schoolse leefwereld van de leerlingen, waarin opvoeden en leren verweven zijn en waar op bepaalde momenten expliciet opgevoed of onderwezen wordt. Een groep kinderen heeft bijvoorbeeld zelf gekozen dat ze vandaag in de bouwhoek willen spelen. Veelal bestaat zo'n zelf gekozen groep uit kinderen die redelijk goed met elkaar kunnen opschieten. Ze gaan vol enthousiasme aan het werk en dan gebeurt er iets wat de kleuterleidster niet aanstaat en ze geeft de kinderen een standje. Of een bouwwerk stort onverwachts in en de leidster doet voor hoe het beter gebouwd kan worden. In dit voorbeeld behoren het kiezen voor de bouwhoek en de relatie met de andere kinderen tot de leefwereld van de kleuters; het bouwen en samen bezig zijn, is spelen en leren tegelijk. De berisping of de hulp van de leidster is een expliciete opvoedings- respectievelijk onderwijshandeling. In een dergelijke verweven constellatie van het schoolklimaat zijn spontane situaties en reacties van de kinderen in en buiten het leslokaal zeer wel mogelijk en tonen ze ook hun beleving van dieren en natuur.

Twee van de vijf kleuterscholen vormden de onderzoeksgroep van het eerste onderzoek, wat beschreven staat in "De échte hond" [2]. Omdat van dit eerste onderzoek al het ruwe materiaal (de dagboeken, de interviewbanden etcetera) bewaard is, kon het opnieuw gebruikt en bewerkt worden in de uitbreiding van het onderzoek. Deze twee scholen vormden een heel groot contrast: de ene school stond in het Rotterdamse havengebied en werd bezocht door kinderen die allemaal uit arbeidersgezinnen kwamen. De andere school stond in een Brabants dorp en het scala van sociaal-economische achtergronden van de leerlingen was heel breed: van zigeuner kinderen tot de kinderen van de arts en de tandarts van het dorp.

Voor de uitbreiding van het onderzoek heb ik een kleuterschool uitgekozen in een middelgrote provinciestad, waarvan de leerlingen uit de sociaal-economische midden- en hogere middengroepen komen.

Daarnaast is een school gekozen, die qua onderwijsstructuur afwijkt van de reguliere onderwijsvormen in Nederland. Ik wilde namelijk uitzoeken of op een dergelijke school

natuureducatie wellicht anders geïntegreerd is in het onderwijsprogramma. Als eerste benaderde ik een Vrije School, die mijn verzoek afwees op basis van haar antroposofische ideeën over kinderen en opvoeding. Een dier in de klas halen vonden zij onnatuurlijk en een kind met dingen in contact brengen, waar het uit zichzelf nog niet aan toe is, vonden zij onjuist. Zij wandelden veel met de kinderen in het park. Het was mij wel toegestaan hen op deze wandelingen te vergezellen, maar het was mij niet toegestaan dan op iets te wijzen of te vertellen. Een dergelijke benadering lag te veraf van mijn onderzoeksontwerp en ik heb een ander type school gezocht. De keuze is daarbij gevallen op een Jenaplanschool in een forensengemeente.

Een andere variant is gevonden in een Mytylschool. Gehandicapte kinderen ontwikkelen zich op verstandelijk en lichamelijk gebied anders dan niet-gehandicapte kinderen. Het contrast tussen beide groepen kinderen is op zichzelf al heel leerzaam. Nog belangrijker is, dat we ook voor gehandicapte kinderen moeten weten aan welke eisen en voorwaarden natuureducatie en dieren moeten voldoen. De Mytylschool die haar medewerking verleende, staat in een grote provinciestad en vervult een regionale functie.

De totale onderzoeksgroep omvat ongeveer 250 kinderen. Heel exact is dit aantal niet te geven, omdat er in de loop van een schooljaar kinderen bijkomen en weggaan.

Een fenomenologisch onderzoek vindt haar representativiteit niet in de kwantitatieve verscheidenheid van de onderzoekspersonen, maar in de kwalitatieve diversiteit van het onderzoeksveld. Voor dit onderzoek is de kwalitatieve verscheidenheid niet volledig; er zijn in Nederland meer typen scholen. Er zitten in dit onderzoek bijvoorbeeld geen L.O.M. scholen of particuliere scholen. Toch geven de gevonden resultaten een grondpatroon in beleving te zien, dat herkenbaar blijkt te zijn voor velen, die werkzaam zijn in het onderwijs en de natuureducatie. Een wetenschappelijk onderzoek staat altijd open voor nadere interpretaties en uitbreidingen, ook dit onderzoek vormt daarop geen uitzondering.

Al direct na het afsluiten van het eerste gedeelte van het onderzoek, waarvan de resultaten beschreven zijn in het rapport "De échte hond", ontstond onontkoombaar de vraag naar de historische achtergrond van natuureducatie en de relatie tussen jonge kinderen en dieren. Immers, natuureducatie zoals die nu gegeven wordt, heeft een ontstaansgeschiedenis. De wijze, waarop mensen met dieren omgaan is historisch gegroeid. Wat waren vroeger de opvoedings- en onderwijsdoelen omtrent kennis der natuur? Hoe gingen kinderen vroeger met dieren om?

Als tijdperk van onderzoek naar de historische achtergrond van natuureducatie en de relatie tussen jonge kinderen en dieren is gekozen voor de periode van ± 1850 tot ± 1980 , omdat in 1857 het vak "Kennis der Natuur" verplicht werd voor de lagere school en in 1864 de eerste vereniging tot bescherming van dieren werd opgericht in Nederland. Deze oprichting luidde een periode in, waarin mensen zich anders gingen opstellen ten aanzien van dieren. Het jaartal 1980 is als eindpunt gekozen om enige historische distantie te kunnen betrachten bij het beoordelen van de invloeden van de jaren zeventig.

Als belangrijkste bron van historische informatie is gekozen voor kinderboeken uit de periode van ± 1850 tot ± 1980 . Auteurs van kinderboeken trachten een leefwereld te beschrijven, die herkenbaar is voor kinderen. Daarmee geven ze een tijdsbeeld weer, een bepaalde manier van kijken naar, denken over en omgaan met natuur, kinderen en dieren (Dasberg, 1981, 11). Bij de analyse van de kinderboeken was de belangrijkste vraag: hoe beschrijven auteurs de natuur en de relatie tussen kinderen en dieren; zijn er opvoedingsideeën in te onderkennen?

In het zesde hoofdstuk van dit boek worden de resultaten van deze analyse besproken. Bovendien wordt er een overzicht gegeven van de oprichting en ontwikkeling van de dierenbescherming in Nederland en de veranderingen binnen het biologie-onderwijs voor de lagere school. Ten overvloede wijs ik erop dat ik als pedagoog met een pedagogische vraagstelling naar deze historische periode heb gekeken.

De subtitel van dit proefschrift bevat de term "jonge kinderen", daarmee worden kinderen van ongeveer vier tot acht jaar bedoeld. Wanneer er in de tekst sprake is van kleuters, dan worden daarmee kinderen van ongeveer vier tot zes jaar bedoeld. Jonge kleuters zijn kinderen van net vier jaar; oudere kleuters zijn kinderen van ruim vijf of zes jaar. Deze leeftijdsindeling van jonge kinderen vinden we bij verschillende ontwikkelingspsychologen, onder andere Ch. Bühler, Hansen en Piaget. De overgang van baby- en peutertijd naar kleutertijd of vroege jeugdfase wordt bij deze auteurs onder andere gevormd door de "koppigheidsfase", die veelal rond de derde verjaardag valt. In of rond het negende levensjaar gaan kinderen zich anders opstellen ten opzichte van hun omgeving. Hun wijze van denken en de vorming van hun wereldbeeld verandert. Deze overgang naar een pre-logische denkwijze (Piaget) of een meer functionele denkwijze (Hansen) vormt de scheiding tussen de vroege jeugdfase van vier tot acht jaar en de hoofdfase van acht tot twaalf jaar. Deze onderverdeling van de jeugdfase vinden we bijvoorbeeld ook terug in het huidige basisonderwijs, dat met een onderbouw en bovenbouw deze leeftijdscesuur volgt en in het Nederlandse Bibliotheek Systeem voor de jeugd. Afgezien van de mogelijkheid om bovenstaande leeftijdsindeling wetenschappelijk te verantwoorden, volg ik met deze leeftijdsafbakening het gebruikelijke indelingspatroon in Nederland: met jonge kinderen worden kinderen van vier tot acht jaar bedoeld.

Werkwijze

De kleuterscholen in Rotterdam en het Brabantse dorp werden dagelijks bezocht gedurende drie weken. Uit de reacties van de leidsters bleek dat zij het dagelijks terugkerende bezoek toch wel bezwaarlijk vonden. Het leek hen veel prettiger om een dergelijk onderzoek te organiseren in maandelijks bezoeken. Daarom zijn de overige drie scholen maandelijks bezocht gedurende een schooljaar. De ervaring heeft geleerd dat het laatste zowel voor mij en de dieren, als voor de scholen minder belastend was.

Iedere dag bracht ik een ander dier mee. Voor het onderzoek in Rotterdam en het Brabantse dorp zijn de volgende dieren gebruikt: de twee Cairn Terriërs "Pol" en "Toek" (schofthoogte 28 cm.), de twee Karthuizer katten "Gwen" en "Bas" (blauwe Europese kortharen), de cavia "Vlekkie" (roodbont korthaar). Voor het onderzoek bij de overige scholen zijn gebruikt: dezelfde twee Cairn Terriërs, de Karthuizer kat "Gwen", het konijn "Krabbel" (donkerblauwe dwergmarter), twee witte muizen, treksprinkhanen, regenwormen, het geitelam "Selesta" (dwerg Toggenburg), twee kippen (Rosita hanen) met twee Rosita kuikens.

Bij het selecteren van de diersoorten hebben allerlei motieven en criteria een rol gespeeld, maar bovenaan de lijst stond dat de dieren kerngezond moesten zijn, hygiënisch onderhouden en vertrouwd waren met menselijk contact, zodat de kinderen er veilig mee konden spelen. Dat waren bij mij drie criteria, waaraan niet te tornen viel en waarvan ik om voor de hand liggende redenen ook vind, dat er niet aan getornd mag worden.

Bij de selectie van de diersoorten viel de eerste keuze op de huisdieren, waarmee kinderen in hun woonomgeving min of meer vertrouwd zijn: de hond, de kat, de cavia en

het konijn. Muizen zijn tegenwoordig niet meer zo gewild als huisdier. Er waren in dit onderzoek ook geen kinderen die thuis muizen hielden; wel kenden ze de tamme muizen uit de dierenwinkel. Konijnen en muizen zijn de kinderen in twee gedaanten bekend: als huisdier en in de wilde verschijningsvorm. Beide diersoorten vormden een ideale overbrugging naar natuureducatie.

Uit de contacten met mensen die in de natuureducatie werkzaam zijn, was het verzoek gekomen om iets met spinnen te doen. Nu is de spin in onze westerse samenleving een met angst beladen dier. Ik zag als een groot bezwaar dat ik eerst die culturele angst voor spinnen moest verminderen voor ik op een prettige wijze met kinderen en spinnen kon werken. Daarom is mijn keuze op sprinkhanen gevallen, die op het eerste gezicht ook van die lange poten hebben en van dat onvoorspelbare gedrag. Uit de categorie van kruipende en vliegende 'griezels' was daarmee de sprinkhaan als vertegenwoordiger gekozen.

Regenwormen kennen alle kleuters en de meesten vinden ze "vies". Een uitdaging dus om eens wat meer aandacht te geven aan de regenworm. Dit laatste lijkt in tegenspraak met het bovenstaande. Echter afkeer voor een 'vies' dier is iets anders dan angst voor een 'grietzelig' dier. 'Vies' wordt veelal als minder bedreigend ervaren dan 'grietzelig'.

Uit de groep van de productiedieren moest ook een vertegenwoordiger gekozen worden. Volwassen productiedieren zijn te groot om mee te nemen naar school, zelfs een kalfje is nog te groot. Mijn voorkeur ging uit naar een schapelam, omdat ik wist dat kinderen de bokkesprongen zo leuk vinden. Het is tenslotte een geitelam geworden, omdat er op de kinderboerderij, waarvan ik het dier te leen zou krijgen, geen verstoten schapelam was. Met dit laatste bereiken we weer zo'n moreel punt. Mijn gevoel voor dieren staat me niet toe om voor educatieve doelen een lam voor langere tijd bij het moederdier weg te halen. Voor dit onderzoek was ik alleen bereid een verstoten lam te gebruiken met alle gevolgen van dien, zoals het om de drie uur een flesvoeding geven.

De kippen zijn niet zozeer gekozen als vertegenwoordigers van de productiedieren, maar als representanten van de gevederde dieren. Rondvliegende vogels leek me niet zo geslaagd in een klaslokaal. Het leukste was natuurlijk geweest om een hen met kuikens mee naar school te nemen, maar door het late voorjaar waren de kippen nog niet broeds. De keus is toen gevallen op twee half volwassen Rosita hanen, die aan mensen gewend waren, en twee Rosita kuikens uit een kuikenbroederij.

Het bezoek aan iedere afzonderlijke klas begon met een kringgesprek over het dier dat ik die dag bij mij had. In het kleuteronderwijs begint een dag altijd met een kringgesprek en ik sloot daarbij aan door ook te beginnen met een kringgesprek, maar dan over het dier wat ik had meegebracht. Ik vertelde over de uiterlijke kenmerken van het dier, de voeding en verzorging, het gedrag van het dier en hoe je ermee om moet gaan. Voorts gebruikte ik de dieren in hun verwijzende functie naar een bredere natuureducatieve achtergrond. Ik had dan ook altijd van alles bij me en kwam altijd bepakt en beladen aan.

Voor de hond was dat: een mand; een etensbak en wat voedsel; kam, borstel en tandenborstel; bot, bal en een oude sok.

Voor de kat: een reismand; een kattedak met grit; een etensbak en wat voedsel; een borstel; een wankelballetje, een velletje-belletje [3] en een bolle knoop aan een touwtje.

De cavia en het konijn zaten ieder in een kooi met zaagsel. De konijnkooi was bovendien voorzien van een speciale drinkfles. Het gemengd voer van deze dieren bevat onder andere zonnebloempitten en maïskorrels. Daarom nam ik naast een bakje gemengd voer ook een hele, gedroogde zonnebloem en een maïskolf mee. Cavia's en konijnen eten

graag hooi, daarom ging er ook een zak hooi en een zak stro mee plus nog wat groenvoer en een winterwortel. Bovendien nam ik een nageltang mee en in die klassen waar een konijn aanwezig was, heb ik die ook moeten gebruiken. Tot hun schrik kwamen de leidsters er achter dat de nagels van hun konijn veel en veel te lang waren.

De muizen zaten op zaagsel in een glazen bak met luchtroosters. Er lag een pluk hooi op het zaagsel, waar de muizen hun slaappleats van maakten. Er ging ook nu weer een zak hooi mee naar school. De kinderen waren teleurgesteld geweest dat de cavia en het konijn geen speelgoed bij zich hadden. Daarom kocht ik voor de muizen een looprad, hetgeen zowel voor de muizen als de kinderen op prijs gesteld werd. Als voedsel ging ermee: het gemengd voer, wat groenvoer en wilgetakjes om te knagen.

De sprinkhanen zaten in een groot terrarium, voorzien van verschillende soorten voedsel, zoals graankorrels, havermout en groenvoer. Er waren volwassen sprinkhanen en jongen in hun laatste ontwikkelingsstadium.

De regenwormen zaten in een speciale wormenbak, gevuld met vier grondsoorten: veenhoudende bosgrond, klei, leem en bladaarde met daar bovenop een laagje verdord blad.

Het geitelam werd vervoerd in een flinke kist met op de bodem een dikke laag hooi. Ze was veertien dagen oud, toen ik haar kreeg en woog 1,4 kg. Ze werd gevoed met kunstmelk uit een zuigfles. Tijdens de schoolbezoeken liep ze los door het lokaal. Bij mij thuis stond ze in een box in de huiskamer. Als extra lesmateriaal nam ik geitekaas mee en vertelde ik de kinderen wat over kaas maken. De kringgesprekken over het lammetje werden besloten met het proeven van een toastje met geitekaas.

De kippen werden ook vervoerd in een kist met hooi op de bodem. In de klas stond de deksel van de kist open, maar de kist werd afgedekt met een rooster. De kippen konden er niet zomaar uitkomen en toch konden de kinderen ze goed zien. De kuikens zaten in een glazen bak met een warme lamp. Voor de kippen werd gemengd kippevoer meegenomen en voor de kuikens het fijngemalen kuikenkruim.

Voorts nam ik iedere maand prentenboekjes mee, die betrekking hadden op het dier of de diersoorten die ik bij mij had. De prentenboekjes konden de kinderen zelf lezen en soms las ik er een voor. Het gebruik van de prentenboekjes wordt uitvoeriger behandeld in het hoofdstuk over natuureducatie.

De kringgesprekken werden opgenomen met een cassetterecorder, die duidelijk zichtbaar midden in de kring op de vloer lag. Kinderen willen altijd graag een stukje terughoren van de opnamen, maar kleuters praten tijdens kringgesprekken erg doorlekaar en bij het terugluisteren herkennen ze zichzelf niet. Daarom liet ik ze na afloop van het kringgesprek een voor een hun naam zeggen plus het antwoord op een speciale vraag, die ik iedere maand veranderde. Ik vroeg ze naar hun leeftijd, welke dieren ze thuis hebben, welk dier ze het leukste vinden, voor welk dier ze het meeste angst hebben, in welk dier ze graag zouden veranderen, wat ze later willen worden, en tot slot nog eens welk dier ze het leukst vinden. Het terugluisteren van dit laatste stukje band was altijd dolle pret. Het werd "namen vragen" genoemd en vaak al halverwege het kringgesprek vroeg een kind: "Gaan we nu namen vragen?". De cassetterecorder was op een positieve manier 'storend' en werd door sommige kinderen met een half oog in de gaten gehouden: "Dierenjuf, hij staat stil", waarschuwden ze mij dan. De cassetterecorder was gewoon een onderdeel van het feest als de dierenjuf weer op school was. Het volgende voorbeeld kan dat duidelijk maken:

"Op 2 april lees ik de kinderen een boekje voor: 'Het kleine eendje'. David wil dat het verhaal

opgenomen wordt op de band. Dus laat ik de recorder het voorlezen opnemen. Tijdens het voorlezen krijgt David op z'n kop van de juf; hij maakt ruzie over de microfoon met Niek. Als hij dat standje later terughoort op de band, begint hij te brullen: dat had niet opgenomen mogen worden. Snel spoel ik door en de sfeer is weer gered."

Tijdens de kringgesprekken werden de kinderen aangemoedigd spontaan te reageren, vragen te stellen of zelf iets te vertellen over een dier. Het voeren van dergelijke kringgesprekken bracht uiteraard alle bekende problemen van groepsdiscussies met zich mee, zoals kinderen die gaan overheersen in een dergelijke discussie (bij kleuters komt dat heel letterlijk neer op het overschreeuwen van klasgenoten). Nu sta je daar als onderzoeker in een kleuterklas niet alleen voor. Kleuterleidsters besteden veel aandacht aan kringgesprekken en leren de kinderen naar elkaar te luisteren en niet door elkaar te praten. Veelal kennen de leidsters hun leerlingen goed en weten welke kinderen in een discussie wat extra aanmoediging of steun nodig hebben. Mede door de hulp van de leidsters waren de kringgesprekken meestal succesvol. Een enkele keer was een klas echter zo druk en rumoerig dat er vrij snel een eind aan moest komen. De gemiddelde duur van een kringgesprek was ongeveer twintig minuten. In de methodologische verantwoording wordt nog kort teruggekomen op het hoe en waarom van deze kringgesprekken.

Na de kringgesprekken mochten de kinderen in kleine groepjes met de dieren spelen. Ze werden daarbij zoveel mogelijk vrijgelaten om zelf te bepalen wat ze met de dieren gingen doen. Alleen wanneer de situatie uit de hand dreigde te lopen en echt onaangenaam werd of voor de dieren of voor de kinderen, greep ik in. Ik deed dit bewust om te onderzoeken of er vanuit kleuters zelf een rem komt op onverantwoordelijk gedrag. In mijn voorbereidende gesprekken met de leidsters had ik dit punt niet uitgebreid genoeg behandeld. Met het gevolg dat de leidsters zich geneerden voor het 'wangedrag' van hun kinderen en bezwaren uitten tegen het 'gesol met dieren'. Nu viel dat 'wangedrag' nogal mee, maar de kleuterleidsters wilden natuurlijk graag een goede indruk maken op de Dierenjuf.

Van de vrije spelsituaties maakte ik schriftelijk korte aantekeningen. Ik schreef bijvoorbeeld heel kort de volgorde van de handelingen van de kinderen met het dier op. Uitspraken van de kinderen werden letterlijk genoteerd. Veelal begon ik al meteen bij het binnenkomen van een klas met het maken van korte aantekeningen. Ook na de vrije spelsituaties bleef mijn blocnote onder handbereik. Zodoende had ik na afloop het verloop van een onderzoeksdag in telegramstijl op papier. Vooral in het begin van het onderzoek wilden de kinderen weten wat ik zat te schrijven. "Ik schrijf op wat jullie doen", was dan mijn antwoord. Daar wilden ze graag bij helpen en mijn blocnote werd vereerd met vele kleuterkrabbels. Zoveel mogelijk dezelfde dag en anders de volgende dag werden de aantekeningen uitgewerkt in het onderzoeksdagboek.

Met uitzondering van de Brabantse dorpschool, bezocht ik met de andere scholen een kinderboerderij. Met de dorpschool was dit niet mogelijk, omdat er in de verste omtrekken geen kinderboerderij te vinden was. In dit onderzoek zijn de ervaringen opgenomen met twee gemeentelijke kinderboerderijen die samenwerken met het I.V.N., een particuliere en een commerciële kinderboerderij.

Omdat dit onderzoek zich richt op beleving van dieren en natuur is er gekozen voor directe contactvormen: levende dieren en hun voedsel in de klas, kringgesprekken, spelen met dieren en het bezoeken van kinderboerderijen. Ik had ook meer indirecte vormen kunnen kiezen, zoals een verhaal vertellen, dia's of video vertonen. Weliswaar sluit het vertellen van een verhaal of het vertonen van dia's of video meer aan bij de gebruikelijke

gang van zaken in een kleuterklas dan het introduceren van levende dieren, maar beleving toont zich veel duidelijker in directe dan in indirecte contacten. Er kan dan ook de vraag gesteld worden in hoeverre het onderzoek het gedrag van de kinderen beïnvloed heeft. Wanneer een kleuterleidster ziek is, zijn de kinderen veelal drukker bij de vervangende juf. Zeker in het begin van het onderzoek zullen de kinderen veel drukker zijn geweest bij de dierenjuf dan onder normale omstandigheden. Maar de vraag is of de kleuterleidsters, als zij in staat geweest waren het onderzoek zelf te doen, overeenkomstige resultaten hadden gekregen. En ik ben ervan overtuigd dat dat inderdaad het geval zou zijn. Immers met mijn kringgesprekken sloot ik aan bij de dagelijkse gang van zaken; een kleuterklas begint de dag met een kringgesprek. Na een kringgesprek kiezen de kinderen een activiteit: de poppen- of bouwhoek, een puzzle of een ander werkje. Het kunnen spelen met een dier was slechts een extra keuze-alternatief. Na het spelen hernam de klas de dagelijkse routine door buiten te gaan spelen of een kringspelletje te doen en vaak werd het dier daar ook weer in betrokken. Natuurlijk was de aanwezigheid van de dierenjuf met een of meer dieren anders dan anders, maar niet zo 'anders' dat de onderzoeksresultaten een vertekend beeld zouden geven.

Ter afronding van de onderzoeksperioden hield ik interviews met de kleuterleidsters en met groepjes van ouders. Bij de keuze van de ouders werd getracht een zo groot mogelijke spreiding van sociaal-economische en sociaal-culturele achtergronden te bereiken. Bovendien werd getracht zowel ouders die afwijzend staan tegenover dieren en natuureducatie, als ouders die daar juist positief tegenover staan, bij elkaar te brengen. Jammergenoeg bleven de meeste ouders, die afwijzend staan tegenover dieren en natuureducatie, op het laatste moment weg van de interviewafspraak; soms met een doorzichtig excuus, soms met een directe weigering. Ook ouders uit etnische minderheden waren niet over te halen tot een interview. Uit beleefdheid zeiden ze "ja" op de uitnodiging, maar ze kwamen niet opdagen voor de interviewafspraak. Toch heb ik met deze en andere ouders wel informele contacten gehad, bijvoorbeeld voor en na schooltijd of tijdens de bezoeken aan de kinderboerderijen. De gegevens uit de interviews worden behandeld in het hoofdstuk over natuureducatie en zijn ook gedeeltelijk verweven in de andere hoofdstukken.

In de oorspronkelijke onderzoeksopzet stond ook vermeld het thuis bezoeken van enkele kinderen. Dit onderdeel is om praktische redenen vervallen. Op de eerste plaats was het schooljaar voorbij. Op de tweede plaats werd het ruwe materiaal zo omvangrijk dat ik erin dreigde te verdrinken. Dit neemt niet weg dat de omgang tussen kinderen en dieren in de huiselijke omgeving een afzonderlijk onderzoek waard is.

Een beknopte methodologische verantwoording

"Vrienden verlangen helderheid, verbitterde overtuiging, eer zij de humor van 'alles is goed zoals het is' glimlachend met ons delen; zij verlangen misschien zelfs een 'leer', een 'theorie', een 'systeem' van ons, eer zij ten volle kunnen geloven in onze spot met leerstelligheid en systeem-dwang." Menno ter Braak [4]

Het onderzoeksontwerp dat aan dit proefschrift ten grondslag ligt, wordt gekenmerkt door een fenomenologische wetenschapsbenadering. Er is gezocht naar de kinderlijke, subjectieve beleving van natuur en dieren. De kinderen zijn opgezocht in hun dagelijkse leefwereld, althans in een gedeelte daarvan, namelijk op school. In de vorige paragraaf is reeds een verantwoording gegeven voor de keuze van het doen van onderzoek op scholen.

Nu is dit boek geen methodologisch proefschrift, toch is een verantwoording van de gebruikte werkwijze wel gewenst. Met deze laatste zin is de begrenzing reeds gegeven; ik zal mij in deze paragraaf beperken tot een aantal relevante methodologische facetten van de gebruikte werkwijze. Aan de orde komen: de open onderzoekshouding, de persoonlijke aanwezigheid in het veld van onderzoek, enkele methodische en methodologische aspecten van een pre-reflexieve aanwezigheid, de overgangen van pre-reflexiviteit naar reflexiviteit en van reflexiviteit naar theoretische kennis, de interpretatie van onderzoeksmateriaal en enige algemene kenmerken van theorievorming door middel van systematisering van leefwereldkennis. Het is niet mijn bedoeling om hier in hoogdravende termen een fenomenologische verantwoording te schrijven. Ik wil proberen zo dicht mogelijk bij de beleefde onderzoekspraktijk te blijven om daarmee de welwillende lezer een indruk te geven van de gang van zaken in een fenomenologisch veldonderzoek.

Bij een fenomenologische onderzoeksopzet worden er geen hypothesen getoetst, maar tracht een onderzoeker vanuit het perspectief van de onderzoekspersonen te kijken naar het onderwerp van studie. In het onderhavige geval wordt er getracht vanuit het perspectief van jonge kinderen te kijken naar natuur en dieren.

Dit betekent niet dat een onderzoeker geheel los van eigen waarden en normen een onderzoeksveld betreedt. Voor mij heeft het emancipatorisch opvoedingsideaal als richtend ideaalbeeld gefungeerd. Volgens dit ideaal krijgen opvoeding en onderwijs hun doelen niet opgelegd vanuit de samenleving, maar worden doelen gesteld vanuit de zich ontwikkelende mens. Langeveld (1979) noemde dat opvoeden tot "zelfverantwoordelijke zelfbepaling". Het trachten te kijken vanuit het perspectief van kinderen houdt echter ook in, dat gelet wordt op impliciete waarden en normen die gehanteerd worden door kinderen en die hun handelen leiden en richten. In het laatste hoofdstuk wordt hier nader op ingegaan.

In een fenomenologische onderzoeksopzet worden er niet alleen geen hypothesen getoetst, ook wordt er getracht zoveel mogelijk theoretische kennis of -vooronderstellingen (bijvoorbeeld over de ontwikkeling van kinderen) voorlopig op te schorten. Er wordt niet vanuit een theoretisch model gekeken naar het onderwerp van studie, maar er wordt bewust gestreefd naar een zo 'open' mogelijke houding ten opzichte van het onderzoeksveld. Deze open houding deelt het fenomenologisch veldonderzoek met andere interpretatieve methoden, zoals bijvoorbeeld etnografisch onderzoek.

Een belangrijk aspect van deze open houding is de acceptatie van de vormende werking die het onderzoeksveld kan hebben op de onderzoeker. Als voorbeeld hiervan geef ik een eigen onderzoekservaring. In het prille begin van het eerste deel van het onderzoek had ik een ontwerp gemaakt, dat bestond uit kringgesprekken met de gehele klas en na afloop kleine interviews met groepjes van drie à vier kinderen. Ik had dit ontwerp gemaakt, omdat het Hoogveldinstituut zijn onderzoek naar kinderen en dieren ook deed aan de hand van interviews. Daarmee was dit onderzoek vooral gericht op verbale uitingen over beleving van natuur en dieren. Ik heb één dag met dit ontwerp gewerkt. Het kringgesprek ging leuk, maar de interviews vonden de kleuters bar vervelend. Ze zaten te draaien op hun stoelen en wilden niets liever dan met de hond spelen. Na afloop van zo'n dag is het zonneklaar dat je een verkeerd onderzoeksontwerp hebt gemaakt, maar de kinderen geven zelf aan hoe het dan wel moet: spelen! Daarom heeft de uiteindelijke werkwijze de vorm gekregen van kringgesprekken met de hele klas, gevolgd door observaties van groepjes spelende kinderen met een dier. Achteraf ben ik erg blij met deze wijziging in de gevolgde werkwijze. De verbale vaardigheden van jonge kinderen zijn nog beperkt en in de onvermijdelijk gestructureerde vorm van een

interview geven ze vaak korte, enkelvoudige antwoorden als “leuk”, “gewoon” of “eng”. Deze antwoorden krijgen pas hun achtergrond en betekenis, wanneer je de betreffende kinderen gedurende een langere periode meemaakt. De reacties van Martijn bijvoorbeeld kregen inhoud, doordat je verschillende keren ver uitgesponnen verhalen van hem gehoord hebt, zijn angst voor overstromende w.c.’s hebt meegemaakt en zijn kunstzinnig begaafde ouders ontmoet hebt. Inplaats van Martijn zou ik alle andere kinderen uit het onderzoek kunnen noemen. Door het wekenlang of maandelijks volgen van de kinderen kregen hun uitspraken een betekenisvolle achtergrond en daardoor meer inhoud. Met het uitsluitend houden van interviews had ik deze rijke inhoud lang niet altijd uit de antwoorden kunnen destilleren. Daarnaast geeft het observeren van spelende kinderen heel veel extra informatie. Veel van hetgene, wat ik ze heb zien doen met dieren, zouden ze me nooit verteld kunnen hebben. Dit laatste geldt natuurlijk niet alleen voor kinderen. Ook het observeren van volwassenen geeft andere en vaak aanvullende informatie op wat volwassenen in een interview onder woorden brengen.

De vormende werking van de open houding ten opzichte van het onderzoeksveld had in het voorgaande tot gevolg dat het onderzoeksontwerp gewijzigd werd. Het vereist van een onderzoeker en een subsidiegever een heel flexibele opstelling [5]. De vormende werking gaat echter nog verder. Als voorbeeld neem ik het voeren van kringgesprekken. Vanuit een sociaal wetenschappelijke opleiding zou je de overtuiging kunnen hebben dat het voeren van een groepsdiscussie met kleuters niet zo’n probleem zal zijn. Op zich waren die kringgesprekken ook niet zo’n probleem en verliepen veelal heel gezellig, maar ik heb veel geleerd van de stille wenken van de kleuterleidsters. Ik had er bijvoorbeeld nooit bij stil gestaan, dat de plaats waar je zit en de zichtbaarheid daarvan voor de kinderen uitermate belangrijk is. Ook leer je van de ‘techniek’, waarmee kleuterleidsters een kringgesprek voeren en daarmee winnen de gesprekken aan inhoudelijke informatie. Zo zijn er vele dingen te noemen die ik gedurende het onderzoek geleerd heb. Je zou dit kunnen samenvatten onder de noemer “onderzoekservaring”, maar daarmee gaat de kern van de vormende werking verloren. Het gaat er bij die open onderzoekshouding om dat je niet met een aureool van deskundigheid het veld betreedt of vanuit een vooropgesteld theoretisch model naar kinderen kijkt, maar dat je jezelf als onderzoeker en je onderzoeksontwerp laat vormen door het veld.

In een dergelijke onderzoeksopzet is de onderzoeker zelf als persoon aanwezig in het veld van onderzoek. Je zet geen registrerend apparaat in een schoolklas, waarvan je na enige tijd de scores afleest en analyseert, maar je bent lijfelijk als mens aanwezig. Beekman (1982, 7) zegt hierover:

“Heel simpel: de onderzoeker is aanwezig binnen zijn veld van onderzoek. Deze aanwezigheid is in eerste instantie hier te begrijpen als *pre-reflexieve aanwezigheid*. Noodzakelijke vooronderstelling bij een mens van vlees en bloed, *Vóór elke specificatie van die aanwezigheid* b.v. als – ook! – reflexief.”

Met de term “pre-reflexieve aanwezigheid” wordt hier de gewone aanwezigheid in het dagelijks leven bedoeld. Het is een niet-analyserende aanwezigheid; je doet mee met wat er gebeurt; je handelt zonder je ieder moment af te vragen of het wel wetenschappelijk verantwoord is wat je doet. Zo gaat er van kinderen een appèl uit: ze willen bijvoorbeeld dat je meedoet met hun spelletjes of ze bezeren zich en willen getroost worden. In de gewone aanwezigheid binnen het dagelijkse schoolleven reageer je, ook als onderzoeker, op dit appèl van kinderen.

Nu dreigt er met het bovenstaande reeds een scheiding te ontstaan tussen onderzoeker

en onderzoekspersonen (in dit geval de kinderen), maar het is juist bij fenomenologisch veldonderzoek heel belangrijk voor ogen te houden dat de uitgangssituatie van het onderzoek een *gemeenschappelijk veld* is, waarin onderzoeker en onderzoekspersonen *samen* handelen en dit handelen gebeurt pre-reflexief. Daarom spreken wij binnen de Utrechtse School van 'deelnemende ervaring' (Beekman, 1984) als basis van fenomenologisch veldonderzoek, dat wil zeggen: samen met de kinderen bezig zijn, samen spelen, samen iets ondernemen. In dit samen bezig zijn worden de meest rijke ervaringen opgedaan. Jezelf als onderzoeker helemaal overgeven aan een spelsituatie kan juist heel positief zijn, omdat je dan de meest intensieve ervaringen opdoet. Het gevaar van het verliezen van de kritische distantie bestaat naar mijn mening niet in een onderzoeksontwerp als dit, omdat na afloop van een onderzoeksdag een verslag wordt geschreven in het dagboek. Door het beschrijven neem je afstand van je ervaringen en denk je na over wat er die dag gebeurd is.

In het voorgaande citaat van Beekman werd reeds gesproken over de specificatie van de aanwezigheid. Aan deze specificatie zitten methodische en methodologische aspecten. Onder de methodische aspecten versta ik de wijze waarop de aanwezigheid van de onderzoeker gespecificeerd wordt voor en door de onderzoekspersonen. De methodologische aspecten zijn van kennistheoretische aard.

Allereerst wil ik nader ingaan op de methodische aspecten. Je bent aanwezig en de kinderen willen weten wat je komt doen. "Ben jij de mama van Ellen (een juf)?" "Nee hoor, dat ben ik niet, maar ik kom iets vertellen over de hond." Na een maand verzonnen de kinderen de naam "Dierenjuf" en sindsdien was ik voor hen de dierenjuf. Daarentegen wisten de leidsters en ouders dat ik bezig was met een onderzoek en voor hen was ik onderzoeker, maar doordat je gewoon meedoet en je vertrouwd maakt met de dagelijkse gang van zaken, verdwijnt de aanvankelijke afstandelijkheid.

Iedere pre-reflexieve aanwezigheid is omgeven door een zekere stemming. Of anders gezegd: ieder mens draagt een bepaalde sfeer om zich heen. Ook dit is een belangrijk methodisch aspect. Iemand kan zo nadrukkelijk aanwezig zijn, dat anderen de indruk krijgen dat er voor hen geen ruimte is. De aanwezigheid van joggers in een bos is vaak zo nadrukkelijk dat wandelaars op de vlucht slaan. De 'ruimte' die de joggers met hun aanwezigheid in beslag nemen is vele malen groter dan de zuiver fysieke ruimte die hun lichamen nodig hebben. Ook in een schoolklas kunnen bepaalde kinderen zo 'overmatig' aanwezig zijn. Daartegenover zijn er altijd wel kinderen, die zo timide zijn dat ze haast verdwijnen in hun eigen aanwezigheid. Eveneens kan een ander mij, zonder het zich bewust te zijn, de indruk geven geen tijd voor mij te hebben. Daartegenover staat dan weer een situatie, waarin de ander mij de indruk geeft alle tijd te hebben. Terecht kan nu de opmerking gemaakt worden dat het beschrijven van de tijd-ruimte structuur van een pre-reflexieve aanwezigheid aan de hand van het twee-polen-model nogal armzalig is. Veel belangrijker is echter, dat zoals hier boven is beschreven een pre-reflexieve aanwezigheid onder andere een tijd-ruimte structuur heeft. Daarnaast is de 'stemming' van die aanwezigheid van belang. Deze kan warm en innemend zijn of heel koel en afstandelijk. Muzikale mensen kunnen een aanwezigheid uitdrukken in toon; bijvoorbeeld een opgewekte, lichtvoetige aanwezigheid is hoger van toon dan een zwaar-moedige en trieste aanwezigheid. Synesthetisch gevoelige mensen kunnen een stemming aanduiden met kleur. Zo kan van verschillende invalshoeken de structuur en de stemming van een aanwezigheid beschreven worden. Kinderen ondergaan de structuur en de gestemdheid van een aanwezigheid meestal heel direct. Het is daarom voor een onderzoeker van het allergrootste belang in zijn aanwezigheid veel ruimte en veel tijd

voor de ander uit te stralen. Zeker bij kinderen, maar niet alleen bij kinderen, moet die aanwezigheid ook geborgenheid en vertrouwen aangeven.

Vervolgens een meer methodologisch aspect van de aanwezigheid, waarbij wel bedacht moet worden dat het onderscheid tussen methodische en methodologische aspecten ideaal-typisch is. In de dagelijkse werkelijkheid ben je als onderzoeker aanwezig in het onderzoeksveld. Je pre-reflexieve aanwezigheid heeft een bepaalde structuur en stemming, maar het is juist vanuit die pre-reflexieve aanwezigheid dat ik de ander patisch kan verstaan. En nu dreigt er iets paradoxaals te ontstaan. Het lijkt alsof je dingen kunt zien en kennen, die er niet zijn. Ik ga ervanuit dat niets menselijks mij vreemd is, al kan de mate van vertrouwdheid verschillend zijn. Dat, wat de ander uitstraalt, is mij niet wezensvreemd; een facet van mijzelf resoneert erin mee [6]. Daardoor (her)ken ik de tijd-ruimte structuur en de gestemdheid van de aanwezigheid van de ander.

In februari 1985 vriest het hard. Tijdens het buitenspelen staat Sandra, een vierjarig meisje dat voor de tweede dag op school is, huilend bij de deur. De kleuterleidsters zien het als een geval van separatie-angst en trachten haar te troosten door te zeggen: "Mama komt zo". Volgens mij huilt Sandra van de kou. Wat later zeg ik dat tegen juf Lenie: "Meeen je dat nou?" reageert ze, "ik zal het toch eens aan haar moeder vragen". 's-Middags schiet Lenie mij aan en zegt: "Je had gelijk hoor".

Juf Lenie denkt vanuit een model, of anders gezegd: vanuit de theorie van de separatie-angst. En natuurlijk huilen er ook veel kinderen de eerste dagen op school vanuit een gevoel van verlatenheid. Maar dit modelmatige denken verhindert soms een juiste waarneming, want het was te zien dat dit kind hilde van de kou. Sandra stond stokstijf naast de deur, haar handen in wantjes als plankjes voor zich uit. Een kind dat huilt uit verlatenheid neemt een heel andere houding aan en huilt ook anders. Bovendien heb ik als kind ook wel eens gehuild van de kou. Beide factoren, het zien en het herkennen, maken dat je weet dat dit kind huilt van de kou. En met dit laatste zou ik willen terugkeren naar het citaat van Beekman op bladzijde 12, dat eindigt met het zinsdeel "vóór elke specificatie van die aanwezigheid b.v. als – ook! – reflexief". Een pre-reflexieve houding gaat over in een reflexieve na afloop van de aanwezigheid in het onderzoeksveld. In de reflexie wordt er nagedacht over wat zich afspeelde tijdens de aanwezigheid, maar daarover straks meer. Hier is van belang dat een pre-reflexieve aanwezigheid veelal wordt begeleid door reflexieve momenten. Aan de hand van het voorbeeld over Sandra kan ik dat voorlopig duidelijk maken. Door je opleiding in de pedagogiek en je belangstelling voor kinderen heb je een getraind observatievermogen ontwikkeld. Je hebt nauwkeuriger naar kinderen leren kijken en daardoor vallen bepaalde dingen je eerder op. Daarnaast speelt je eigen levenservaring mee. Iemand die het nooit koud heeft, zal waarschijnlijk niet zo gauw op het idee komen dat Sandra huilt van de kou. Aan een pre-reflexieve aanwezigheid zoals die hier beschreven is, zijn dus de volgende facetten te onderscheiden: een min of meer wisselende tijd-ruimte structuur en stemming, een dragende patische ondergrond, en begeleidente reflexieve momenten, die gevormd zijn door levenservaring en kennis. Wanneer in de loop van een leven opgedane ervaringen verweven worden in de eigen existentie, wordt de pre-reflexieve aanwezigheid rijker aan mogelijkheden om vandaaruit kennis te nemen. Heel eenvoudig zou je kunnen zeggen dat levenservaring en vertrouwdheid met het veld heel belangrijk zijn voor een onderzoeksopzet als deze.

Na afloop van een schooldag beschrijf ik de opgedane ervaringen in het onderzoeksdagboek. Dit is een reflexief gebeuren. In de reflexie is de pre-reflexieve ervaring

weliswaar als geheel aanwezig, maar deze is niet geheel, noch adequaat weer te geven [7]. Niet alleen omdat woorden tekort schieten om alle ervaringen te beschrijven, maar ook omdat niet alle ervaringen relevant zijn voor het onderzoek. Dat, wat je je herinnert en dat, wat je kort genoteerd hebt, is onvermijdelijk een selectie uit de gehele pre-reflexieve ervaring. De vraag is nu: hoe ontstaat zo'n selectie. Wanneer ik er vanuit ga dat al het handelen intentioneel is, dan is ook het handelen van een onderzoeker intentioneel. Dit wordt echter niet alleen bepaald door de persoonlijkheid van de onderzoeker en de omstandigheden, maar voor een niet onbelangrijk deel door de onderzoeksvraagstelling [8]. Op een onderzoeksdag gebeurt er van alles, maar dat trekt niet als een film aan je voorbij. Door je gerichte aandacht sterven bepaalde ervaringen zich op tot een punt, waarop je denkt: dit moet ik noteren. Of er gebeurt zoiets markants, dat je het zondermeer opschrijft. De selectie voor herinneringen en notities wordt dus als het ware bepaald door de gerichte aandacht. Ik heb echter niet alleen die dingen genoteerd die relevant waren voor dit onderzoek. Ook andere voorvallen, die mij als pedagoog troffen, werden genoteerd, bijvoorbeeld de wijze waarop een kleuterleidster een kind helpt. Daarnaast waren er voorvallen, die mij als persoon met een veel ruimere interesse dan als onderzoeker of pedagoog, troffen, bijvoorbeeld het zingen van kinderen tijdens hun bezigheden. Ook deze ogenschijnlijk weinig onderzoeksrelevante ervaringen werden in het dagboek beschreven. En naderhand ben je zielsblij dat je ze genoteerd hebt, want ze blijken toch weer alles met het onderzoek te maken te hebben [9]. Hieruit volgt dat er geen logisch noodzakelijk onderscheid is tussen de verschillende onderzoekservaringen. Door je gerichte aandacht wordt je waarnemingsvermogen van het onderzoeksveld aangescherpt. Omdat een pre-reflexieve aanwezigheid een niet-analyserende aanwezigheid is, wordt het selectie criterium voor noteren en herinneren voornamelijk bepaald door de culminatie van ervaringen en waarnemingen.

Door het schrijven in het dagboek neem je afstand van je ervaringen en al doende ontdek je in die ervaringen een structuur, een betekenisverband. Vele ervaringen herhalen zich met variaties, maar de grondstructuur ervan ga je herkennen. Zo bleek bijvoorbeeld al snel dat de kennismaking tussen een kind en een nieuw of onbekend dier volgens een bepaald patroon verloopt. Dit patroon kent vele variaties, afhankelijk van het kind, het dier en het schoolklimaat, maar de fasen-structuur blijft dezelfde. Dit patroon wordt nader besproken in de vierde paragraaf van het vijfde hoofdstuk.

Na afsluiting van het praktische gedeelte van het onderzoek, in dit geval de dagelijkse aanwezigheid op school, is het mogelijk het geheel te overzien en dan start de systematische analyse van al het ruwe onderzoeksmateriaal: de dagboeken, de geluidsbanden, de tekeningen en foto's. Al lezend ontstaan er categorieën, die je met een term kunt benoemen, bijvoorbeeld: dierbeeld, angst, tactiliteit, imitatie, etc. Al het ruwe materiaal is in categorieën onder te brengen. Het is te simpel om te zeggen dat die categorieën al lezend aan je werktafel ontstaan. Je leeft met een onderzoek als dit; je staat ermee op en je gaat ermee naar bed. Het speelt de hele dag in je hoofd en sommige categorieën ontstaan tijdens het uitlaten van de honden of vlak voor het inslapen. Het is een proces van, soms moeizaam, zoeken naar kernpunten, waaromheen zich het ruwe materiaal groepeerd.

Vervolgens moeten de categorieën in een betekenisverband, in een begrepen zinstructuur worden samengebracht [10]. De compositie van dit proefschrift getuigt van een gevonden samenhang. De vraag is nu, hoe het mogelijk is dat pre-reflexieve ervaringen, die in de reflexie verwoord zijn, zich vervolgens samenvoegen tot een betekenisverband en een begrepen zinstructuur (en het gevaar in zich dragen te zeer

gebonden te zijn aan de subjectieve beleving van de onderzoeker). Een betekenis­ samenhang berust altijd op een interpretatie van het ruwe materiaal en de categorieën. Naast deze interpretatie zijn vele andere interpretaties mogelijk. Een psycho-analytica zou met hetzelfde ruwe materiaal een ander boek geschreven hebben. Een interpretatie is niet vrijblijvend, maar gebonden aan de leefwereld en wordt ook altijd daaraan getoetst. Iedereen die de volgende hoofdstukken van dit proefschrift leest, zal onwillekeurig de onderzoeksresultaten toetsen aan eigen ervaringen in overeenkomstige situaties. Fenomenologische kennis is niet subjectief in de zin van tegengesteld aan objectief, maar vindt haar oorsprong in een subject dat midden in een wereld staat, die gedeeld wordt met andere subjecten. Mijn vanzelfsprekende, dagelijkse kennis van deze wereld deel ik met anderen.

Een interpretatie is echter niet willekeurig. Je kunt niet zomaar naar geloven een 'theoretje' loslaten op het ruwe onderzoeksmateriaal. In de reflexie neem je afstand van de leefwereld, maar door middel van de onderzoeksgegevens blijf je verbonden met de leefwereld. Een verkeerde interpretatie wordt afgestraft door het ruwe onderzoeksmateriaal. Het gevaar van 'hinein interpreteren' bestaat, maar wie open blijft staan voor het onderzoeksmateriaal, heeft snel in de gaten, wanneer gegevens gedwongen worden te passen in een interpretatie. Zo had ik aanvankelijk een categorie met de naam "angst" gevormd. Daarin had ik ondergebracht de huiverige basishouding van kinderen bij de eerste ontmoeting met een onbekend dier, het plotseling opkomen van angst tijdens de nadere kennismaking, en de constant aanwezige en blijvende angst voor een dier. Ik liep vast met deze categorie "angst" en kon hem nergens in zijn geheel plaatsen in de kinderlijke beleving van een dier. Totdat ik inzag dat die huiverige basishouding geen echte angst is, maar behoort tot de eerste ontmoeting met een dier. Het plotseling opkomen van angst bleek een verwerking van vroegere, angstige ervaringen te zijn. Alleen de constant aanwezige en blijvende angst was als afzonderlijke categorie te handhaven.

Merleau-Ponty spreekt van 'intentionele draden' [11], waarmee wij in de reflexie verbonden blijven met de wereld. Ik stel mij deze intentionele draden als elastiekjes voor. Hoe meer afstand ik neem van de leefwereld, hoe strakker die intentionele draden gespannen worden, deste sterker ik word teruggetrokken naar de leefwereld. Deze vergelijking met elastiekjes draagt het gevaar in zich dat het spanningsveld gelocaliseerd wordt in de intentionele draden, maar het spanningsveld zit ook in mij en de leefwereld. Door het afstand nemen licht de leefwereld in al haar transcendentie op en corrigeert mij, wanneer ik onderzoeksgegevens in de verkeerde richting dwing. Maar o wee, als ik de intentionele draden doorknip. Dan kan de reflexie 'ins Blauwe hinein' verdwijnen, ongebalanceerd ronddraaien, en de interpretatie kan ongestraft bizarre intellectuele hoogstandjes bevatten. Daarom bevat dit proefschrift ook zoveel voorbeelden uit het ruwe onderzoeksmateriaal. Voorbeelden verwijzen over de grenzen van hun eenmaligheid heen naar bestaande intersubjectieve structuren. Bovendien maken zij de interpretatie toegankelijker voor de lezer [12]. Mijn kennis van de leefwereld deel ik met anderen. Door herkenbare en begrijpbare voorbeelden te gebruiken steun ik op die vanzelfsprekende, gedeelde kennis. Voorbeelden zijn niet iets additiefs, ter illustratie aan het betoog toegevoegd, maar zij zijn een selectie uit de bouwstenen van de interpretatie. Voorbeelden worden gekozen om hun 'welsprekendheid' en om hun 'bewijskracht'. Doordat ze steunen op de gedeelde kennis van de leefwereld, zijn ze intersubjectief. Ze maken het de lezer mogelijk om van een interpretatie te zeggen: "Hier ben ik het met je eens en daar niet". En de lezer kan daar een eigen argumentatie voor aanvoeren.

Wetenschappelijke kennis als resultaat van de reflexie van de dagelijkse leefwereld is daarom voorpersoonlijk en pre-reflexief gefundeerd [13].

Interpretaties die een betekenisamenhang laten zien, verdichten zich tot theorie. De begrepen zin-structuur van een theorie is wetenschappelijke kennis. Dat betekent in dit geval ook dat je datgene, wat je in de analyse aan betekenisamenhangen gevonden hebt, tracht te plaatsen in een ruimer verband. Probeert los te maken van de onderzoekssituaties en daarmee algemene structuren van de kinderlijke bestaanswijze op het spoor te komen [14]. Toch heeft deze theorievorming slechts een beperkte representativiteit buiten een historisch 'nu' en een ruimtelijk 'hier'. Dit proefschrift is representatief voor de Nederlandse cultuur in de jaren tachtig van deze eeuw. Met enige relativering geldt ze gedeeltelijk ook voor Noordwest-Europa en Noord-Amerika [15]. Het historische hoofdstuk is een interpretatie vanuit de jaren tachtig en vanuit het perspectief van een pedagoog. Over tien jaar stelt men waarschijnlijk andere vragen en formuleert men andere probleemstellingen.

Uit het voorgaande zou afgeleid kunnen worden dat de praktijk van fenomenologisch veldwerk bestaat uit drie fasen: een pre-reflexieve aanwezigheid in het veld, een reflexief beschrijven van onderzoekservaringen in het dagboek, en de systematische analyse van het ruwe onderzoeksmateriaal. Een dergelijke nadrukkelijke afbakening in drie fasen was nodig voor het begrijpelijk maken van de gevolgde werkwijze. In de werkelijkheid zijn deze drie fasen natuurlijk niet zo scherp afgebakend. In het voorgaande is al beschreven dat een pre-reflexieve aanwezigheid begeleid wordt door reflexieve momenten. Ook treedt tijdens het veldwerk spontaan reflexie op, die soms zelfs de vorm aan kan nemen van een 'Aha-Erlebnis', waardoor losse puzzle-stukjes ineens samenvallen. Het grote verschil tussen deelnemende ervaring in het onderzoeksveld en het schrijven in het dagboek is dat het laatste een bewust gekozen reflexieve houding is. Op overeenkomstige wijze is ook de overgang van reflexieve beschrijving naar systematische analyse niet zo scherp afgebakend. Bleeker en Mulderij adviseren zelfs analyse en materiaalverzameling hand in hand te laten gaan [16]. Dit laatste komt min of meer overeen met mijn opmerking dat je al schrijvende in het dagboek een structuur gaat ontdekken in de ervaringen. Het schrijven gaat haast onvermijdelijk over in analyse van het materiaal. Wel is het zo dat de fase van de systematische analyse doelgericht is op een omvattende interpretatie en zo te komen tot theorievorming.

Omdat dit fenomenologisch veldonderzoek gebaseerd is op deelnemende ervaring en de onderzoeksofzet gericht is op het verhelderen van (in dit geval) de kinderlijke, subjectieve beleving van dieren en natuur, wordt theorievorming op basis van fenomenologisch veldwerk onder andere gekenmerkt door een systematisering van leefwereldkennis. In een grove variant op de theorie van Berger en Luckmann (1979) maak ik onderscheid tussen leefwereldkennis en kennis van symbolische universa. Ieder mens heeft kennis van zijn leefwereld; deze kennis is fragmentarisch van aard en plaats en tijd gebonden. Symbolische universa zijn "bodies of theoretical tradition that integrate different provinces of meaning and encompass the institutional order in a symbolic totality" (Berger en Luckmann, 1979, blz. 113). Tot de symbolische universa behoren bijvoorbeeld wetenschap, kunst en religie. In tegenstelling tot leefwereldkennis is wetenschappelijke kennis afhankelijk van onderwijs en opleiding. Bovendien streeft deze kennis naar consistentie [17].

De analyse van het kwalitatieve, descriptieve fenomenologisch onderzoeksmateriaal kenmerkt zich door een systematisering van leefwereldkennis; in dit geval de leefwereldkennis van jonge kinderen over dieren en natuur. (Hier is kennis niet zuiver

cognitief bedoeld, maar meer in de betekenis van geleefde en beleefde kennis.) Theorievorming door middel van systematisering van leefwereldkennis geeft vaak vele mogelijkheden tot praktische toepassingen. Uit de reacties op eerdere publicaties blijkt een grote mate van herkenbaarheid voor hen, die werkzaam zijn in het onderwijs en de natuur- en milieu-educatie. Bruikbaarheid en 'dienstbaar inzicht' (Beekman, 1972) zijn voor mij belangrijke criteria van pedagogische kennis. Dit moet niet verward worden met een goedkoop nuttigheidsprincipe. Pedagogische kennis moet voor mij op de eerste plaats de kinderlijke bestaanswijze inzichtelijker maken. Pas vandaaruit zijn verantwoorde aanbevelingen en beslissingen te nemen voor opvoeding en onderwijs. Deze twee laatste zinnen zouden de inleiding kunnen zijn voor een verhandeling over 'verantwoorde aanbevelingen en beslissingen', maar dat zou het kader van deze beknopte methodologische verantwoording te buiten gaan. Met het voorgaande heb ik willen aangeven dat ook een fenomenologisch onderzoek voldoet aan de eisen van wetenschappelijkheid; dat wil zeggen dat haar kennis gegrond, systematisch en intersubjectief is (Beerling, 1975, 14-15).

In de volgende paragraaf worden de scholen aan u voorgesteld.

De scholen

"Vraag maar veel, dan word je wijs" - Kleuterschool in Rotterdam

De kleuterschool ligt in een van de oude wijken van het Rotterdamse havengebied. Het centrum van de wijk wordt gevormd door een langgerekt plein waaraan een groot aantal kroegen en wat winkeltjes liggen. Er tussenin een "spel-o-theek" en een jeugdclubhuis. Het geheel maakt een verwaarloosde indruk; er zit afbraak tussen en een enkel uitgebrand pand.

De buitenrand van de wijk wordt gevormd door kades met pakhuizen en silo's. In de dwarsstraten staan woonhuizen (gedeeltelijk vooroorlogse oudbouw, gedeeltelijk renovatie nieuwbouw) die er goed verzorgd uitzien. In verband met de renovatie wonen verschillende kleuters van deze school tijdelijk in noodwoningen. Door het over en weer verhuizen, zijn enkele kleuters hun vissen en vogels kwijtgeraakt, omdat de ouders die zo lastig vonden bij het wisselen van woning. Maar daarover meer in een later hoofdstuk.

De school ligt aan een brede straat tussen oudbouw en renovatie nieuwbouw in. Het wegdek is open gebroken en stratemakers zijn druk bezig er een soort woonerf van te maken. Naast het oude Volkshuis is een hoge poort met daarboven een afgebladderd bord met de schoolnaam. Wanneer je onder de poort doorloopt, kom je op een smal binnenplaatsje, meer een brede gang, waaraan de school ligt. Het geheel maakt een veilige, besloten indruk.

Het schoolgebouw is oud (1907); er is een lange rechte gang met veel licht door hoge ramen. Aan deze gang liggen vier klaslokalen. De eerste twee worden als echte klaslokalen gebruikt; de derde is de "lege" klas, waarin de poppenkast staat, een bureau, het zitje voor de leidsters en een vergadertafel. Het vierde lokaal is de "speelklas" met klimtoestellen, een piano en alle ruimte voor kringspelletjes.

Iedere klas heeft openslaande deuren die uitkomen op het speelplein dat omsloten wordt door de schuttingen van omliggende panden. Het speelplein is geheel betegeld; in het midden een grote zandbak, opzij wat hoge, oude bomen.

Er zitten 31 kinderen op school, maar er zijn twee leidsters vanwege de "achterstand situatie" van de kinderen. Er zijn vier Surinaamse kinderen, vier Chinese, drie

Portugese/Kaapverdiaanse, één Marokkaans, één Joegoslavisch kind en achttien Nederlandse kinderen. De kinderen komen zonder uitzondering uit de lage sociale klassen.

De kleuters zijn in leeftijdsgroepen verdeeld over de twee klassen: de jongsten in de ene, de oudsten in de andere klas, maar de scheiding tussen de klassen is niet groot. De kinderen zijn erg vrij in hun beweging; via de verbindingsdeur tussen de beide klassen lopen ze gemakkelijk heen en weer. De zandtafel staat op de gang en ook daar treffen oudste en jongste kleuters elkaar en spelen gezamenlijk. Als er van constructiespeelgoed een grote wagen is gemaakt, karren ze daarmee de gang op en neer.

Er is een keukentje voor de leidsters en frank en vrij halen de kinderen daar melk uit de koelkast voor de poes of maken er even een kletspraatje met de leidster die daar thee staat te zetten.

Het is de kinderen niet echt toegestaan om alleen in de speelklas te spelen. Ze doen het wel stiekum als ze van de w.c. komen; gauw even over alle klimtoestellen, maar als ik erbij ben is het prima en niets is leuker dan samen met de hond of de poes over alle klimrekken te klauteren.

Tijdens het kennismakingsgesprek met de leidsters begon de hoofdleidster uit zichzelf over het onderwijsplan. Ze legde het in het kort uit en sprak daarbij uitsluitend over cognitieve doelen.

De leidsters voelen als een constante druk het "schoolrijp" maken van de kleuters. Deze moeten immers op hun zesde jaar klaar zijn voor de eerste klas van de lagere school. Vooral de kinderen met een buitenlandse achtergrond moeten voldoende vaardigheid in de Nederlandse taal hebben. Maar voor alle kinderen geldt, dat ze goed moeten kunnen luisteren en zich verbaal goed moeten kunnen uitdrukken volgens de normen zoals die gelden in ons onderwijssysteem. Alle handelingen op deze school zijn geconcentreerd rondom deze verbale vaardigheden; iedere gelegenheid wordt aangegrepen. Als voorbeeld een dagboekantekening van 24-01-83:

Daniëlle loopt met kater Bas de klas rond. Bas springt op het aanrechtje en snuffelt aan de lange-vinger van Kevin, die daar in een papiertje ligt. Grote hilariteit onder de kinderen: "Bas gaat de lange-vinger van Kevin opeten". Wai-Kong weet niet wat een lange-vinger is. Wanneer de juf die aan hem laat zien, zegt hij: "Een kaakje". "Ja", zegt de juf, "dat is ook een kaakje, maar omdat die zo lang en zo dun is, heet dat een lange-vinger", en houdt er haar eigen vinger naast.

Tijdens de kringgesprekken die ik houd met de kinderen, wordt erop gelet dat ze goed luisteren, niet tegelijk praten. Ze worden aangemoedigd vooral veel te vragen of zelf iets te vertellen over een dier. De uitdrukking: "Vraag maar veel, dan word je wijs" is als thema kenmerkend voor alles wat er op school gebeurt.

Zoals gezegd houd ik met de leidsters en met enkele ouders een interview. Daarbij vraag ik beide groepen naar hun opvoedingsdoelen: "Wat wil je graag dat de kinderen van je leren?" Voor de Rotterdamse leidsters is dit:

Willy: "Het leren omgaan met andere kinderen. Het leren geven, maar ook het nemen: het opkomen voor jezelf."

Mary: "Het sociale aspect wat Willy noemt, maar ook zelfstandigheid leren; het zelf doen van werkjes en opdrachten. Het zelfstandig leren denken."

Voor de Rotterdamse ouders:

"Dat ze zich niet op hun bek laten slaan" en "Dat ze van zichzelf af leren bijten, want anders red je het niet in deze maatschappij."

Zowel ouders als leidsters benadrukken de individuele weerbaarheid. Voor de leidsters komt daar nog het leren omgaan met elkaar bij. Mary doet bij voorbeeld echt moeite om

meer te weten van de culturele achtergrond van de buitenlandse kinderen. Op een dag komt Hassan (Marokkaan) met bruine hennahanden op school vanwege een feestelijke gelegenheid. De andere kinderen vinden dat Hassan vieze handen heeft. Hassan geneert zich en slaat z'n handen voor z'n ogen. Mary probeert dan de kinderen uit te leggen dat zoiets niet vies is, maar versiering zoals bij ons een feesthoed als je jarig bent.

"De Vergaderschool" – Kleuterschool in een middelgrote provinciestad

De school ligt in één van de dure buurten van de stad. De overheersend bouwstijl van de huizen is vooroorlogse villabouw uit de jaren dertig. Er zijn vrijstaande huizen, twee onder een kap, soms een rijtje aaneengebouwde huizen, allen met voor en achter tuin. Door de hele buurt staan langs de straten flinke volwassen loofbomen. Aangrenzend aan deze dure wijk ligt een buurt met eengezinswoningwetten woningen, die erg kaal aandoet na de groene rijkdom van de villabuurt. Er zijn bijna geen voortuinen en langs de straten is nauwelijks beplanting.

De kleuterschool betreft haar leerlingen uit beide buurten, waardoor de sociaal-economische achtergrond van de kinderen varieert van lage tot hoge middenklasse. De wat hogere welstand van de gezinnen blijkt onder andere uit de verhalen van de kinderen over buitenlandse vakanties en de dieren die ze daar gezien hebben, zoals de sprinkhanen bij het huisje in Frankrijk. Voorts zijn er op deze school zes Turkse en Marokkaanse kinderen.

De school ligt midden in de villawijk aan de rand van een heel groepje van verschillende scholen. Ook het schoolgebouw stamt uit de jaren dertig en heeft de typische bouwkenmerken van die tijd: donkere bakstenen, brede lage ramen in stalen sponningen. Er zijn vier klaslokalen, waarvan er drie als zodanig gebruikt worden; het vierde lokaal wordt gebruikt als gymzaal. De school bestaat dus uit drie klassen met ieder tussen de zeventien en twintig leerlingen. De klassen zijn niet verdeeld naar leeftijdsgroepen; oudere en jongere kinderen zitten bij elkaar.

Voor de school ligt een grasveld, achter de school ligt een speelplaats met een hoog hek erom. Een gedeelte van de speelplaats is betegeld; er is een flinke zandbak en het resterende stuk speelplaats bestaat uit gras, waarop hoge bomen staan met een lange rechte stam. Langs het hek groeien braamstruiken en de border tussen tegels en schoolgebouw is beplant met heesters.

De leidsters streven bewust naar een veilig schoolklimaat, waarin de kinderen zich thuisvoelen. Tot op beperkte hoogte staan ze de kinderen toe ook 'negatieve' gevoelens te uiten, zoals een boze bui bijvoorbeeld, als de anderen er maar geen last van hebben.

Voor de hoofdleidster Lenie zou graag wat minder leerdoelgericht werken, maar klaagt erover dat ze dan de ouders tegen zich heeft. Die willen dat hun kinderen leren tellen, eenvoudige sommetjes maken en goede vorderingen maken met voorbereidend lezen. Marian, de tweede kleuterleidster, vult dat nog aan door erop te wijzen dat veel ouders bang zijn dat hun kinderen op de nieuwe basisschool minder zullen leren. De derde kleuterleidster, Sanne, werkt heel bewust aan de voorbereiding van haar leerlingen voor de eerste klas. Bij haar moeten bijvoorbeeld werkjes afgemaakt worden.

Uit het interview met de ouders komt die gerichtheid op goede leerprestaties niet zo naar voren. "Goed zijn voor andere mensen" en "verantwoordelijkheid" zien zij als voornaamste opvoedingsdoel. Dat sluit het aandringen op goede leerprestaties weliswaar niet uit, maar nergens in het interview vind ik een aanduiding in die richting. Ik vermoed dat de leidsters worden opgejut vanuit een heel andere richting. Deze leidsters lijden onder de vergaderziekte. Er wordt tussen de middag vergaderd, 's middags na school, en

vaak ook nog 's avonds. Er zijn teamvergaderingen in basisschool verband, catechesevergaderingen, stuurgroepvergaderingen voor de aanschaf van nieuwe leermethoden, verbouwingsvergaderingen etcetera. En al deze vergaderingen gaan over leren, vorming en het scheppen van gunstige leeromstandigheden. Ik vermoed dat een groot deel van de onderwijsdruk en de leerdoelgerichtheid vanuit deze hoek wordt opgebouwd. Ik heb deze school gedurende een jaar maandelijks bezocht en slechts drie keer meegemaakt dat er niet tussen de middag of na school vergaderd werd. De leidsters klagen over deze belasting en zien zelf heel goed in dat het ten koste gaat van de kinderen.

Ook voor het contact met de ouders is het slecht. Zomaar een praatje maken na school is er niet bij, omdat de leidsters naar hun vergaderafspraken moeten. Voor een oudergesprek moet eerst een afspraak gemaakt worden, maar die worden dan wel heel serieus genomen.

Ik wil met deze bovenstaande kritiek niet met een beschuldigende vinger naar de leidsters wijzen, maar wel op een mistoestand die onder andere een voortvloeisel is van de bureaucrativering van het onderwijs. Het is haast teveel gevraagd van leidsters die zo waanzinnig veel moeten vergaderen en zo onder de druk van het onderwijs staan, om ook nog enthousiast te worden voor natuureducatie en daar gestalte aan te geven.

“Ik ben vandaag uw kindje weer” – Kleuterschool op een dorp in West-Brabant

Dit dorp telt iets minder dan 4000 woningen, uitsluitend laagbouw [18]. De bebouwde kom is klein; stevig doorstappend ben je er in vijf minuten doorheen.

Het gebied wordt gekenmerkt door het zogenaamde half open landschap: bos, hei en cultuurgrond. De agrarische bedrijven zijn voornamelijk veeteeltbedrijven. Daarnaast is er wat kleine industrie.

De kleuterschool ligt dicht bij het centrum van het dorp. Het schoolgebouw is betrekkelijk nieuw en omvat drie klaslokalen, een keukentje en een gezellig ingerichte kamer voor de leidsters. Op het terrein van de school staan nog twee losse noodlokalen. Deze school betreft kinderen uit de wijde omtrek van het dorp en bestaat uit vijf klassen met gemiddeld 23 kinderen per klas. De klassen zijn niet verdeeld naar leeftijdsgroepen, oudere en jongere kleuters zitten bij elkaar.

Het eigen terrein van de school is groot, afgezet met een haag waar de kleuters niet overheen kunnen kijken, wel er doorheen. Iets excentrisch ligt een grote zandbak. Afwisselend liggen er tegels, gras en aarde. Er zijn lage bomen waar de kinderen in kunnen klimmen. Bovendien kunnen ze achter de noodlokalen omlopen. Achter deze noodlokalen, uit het zicht van de leidsters, spelen ze “ziekenhuisje” en “rovertje”.

Op deze school is geen aparte speelklas voor kringspelletjes of gymles. Wanneer het weer het enigszins toelaat, spelen de kinderen 's morgens en 's middags buiten.

Toen ik voor mijn kennismakingsgesprek om 9.15 uur de school binnenkwam, was het er doodstil. Even later hoor ik van de hoofdleidster dat er 120 kinderen op school zitten. Hardop verbaas ik me over de stilte die er heerst. De leidster verzekert me dat het met een half uur afgelopen zal zijn met de rust. De stilte is, volgens haar, kenmerkend voor het begin van de morgen als alle kleuters net aan het werk zijn.

Gedurende de drie weken die ik op deze school doorgebracht heb, blijft het erg rustig op de gang. Af en toe een kind op weg naar of terug van de w.c. De kinderen van de verschillende klassen ontmoeten elkaar alleen tijdens het buitenspelen; in de school is er een strikte scheiding tussen de klassen. Deze scheiding verplaatst zich op een merkwaardige manier naar buiten. Omdat deze kinderen in school beperkt zijn in hun

bewegingsruimte, mogen ze buiten met de hond spelen. Daarbij doet zich het opvallende verschijnsel voor dat alleen de kinderen van de klas waar de hond die dag is, met de hond spelen. Kinderen van de andere klassen, die ook buiten zijn, bemoeien zich er niet mee. Vragen nooit eens: "Mag ik ook even?" De leidsters verbazen zich daarover, vooral omdat de kinderen met het buiten-speelgoed wel samen doen. Maar het samendoen met kruiwagens en karren wordt ze heel bewust geleerd. Het samendoen met de hond valt door zijn tijdelijke karakter erbuiten.

Voor deze school is de algemene regel van toepassing: hoe groter de groep, hoe strenger de regels. Om te voorkomen dat het een puinhoop wordt, is dit heel begrijpelijk. De vraag is echter of wij met z'n allen wel door hebben hoe ver zulke regels ingrijpen in een kinderleven. Als voorbeeld het volgende: om de schoolrijpheid van de oudste kleuters te toetsen nemen de leidsters klas voor klas een auditieve toets af. Aangezien die in alle rust moet verlopen, gaan de jongste kleuters in groepjes van vier zolang naar de andere klassen

Dagboek 09-03-83

Jean-Paul is vier jaar en nog maar pas op school; hij zit in een van de noodlokalen. Vandaag is hij met drie klasgenoten op bezoek in de klas van Joke in het hoofdgebouw. Hij moet naar de w.c. en Joke maakt zijn broek open, dan vraagt hij: "Waar is de w.c.?" Joke antwoordt: "Bij de deur met de bloemen erop." Jean-Paul blijft staan, z'n gezicht vol twijfel; hij moet nodig, maar durft niet, ten slotte gaat hij heel langzaam de deur uit.

Kinderen uit de noodlokalen kennen de weg niet in het hoofdgebouw. Ook het terugbrengen van de koffiebekers naar het keukentje is voor sommige kinderen een angstige opgave. En dat op je eigen school, waar je zoveel uren van je leven slijt en waar de school zoveel verboden (en daardoor angstige) ruimten kent. Een ander voorbeeld:

18-02-83

Ottelien loop met Pol door de klas. De deur staat open en Pol loopt de gang op met Ottelien achter zich aan. De kinderen lachen, want ze mogen eigenlijk niet op de gang. Over Pol zeggen ze: "Die wil de hele wereld in."

Opvallend is ook het verschil in houding van de verschillende leidsters tegenover de kleuters. De één is veel directiever dan de andere. In de ene klas mogen de kinderen zelf kiezen waarmee ze gaan spelen. Natuurlijk wordt er een beetje bijgestuurd, zodat niet altijd dezelfde kinderen in de poppenhoek spelen. Bij de ander bepaalt de juf wie wat gaat doen. Eén leidster heeft als regel dat er pas begonnen mag worden als alle kinderen een werkje hebben. Daar zitten ze dan, rustig te wachten achter hun speelgoed tot ze mogen beginnen.

Aan het begin van iedere morgen doen de kinderen een gebedje en zingen een liedje:

"Spring ik 's-morgensvroeg als een haasje één, twee, drie uit mijn warme bed
en dan bid ik op mijn knietjes heel eerbiedig dit gebed:
Goede morgen Lieve Heer
ik ben vandaag uw kindje weer"

Door dit liedje realiseer ik me dat deze kinderen worden opgevoed tot blijde gehoorzaamheid aan iedere autoriteit, niet alleen een goddelijke. Lief zijn en volgzzaamheid zijn hier heel belangrijke waarden.

Aan het einde van de onderzoeksperiode houd ik weer de interviews met leidsters en met ouders. Ook nu vraag ik weer naar opvoedingsdoelen. De leidsters benadrukken heel sterk de sociale vorming.

Annemiek: "Ik vind het belangrijkste een beetje sociaal voelende mensen. Niet altijd de egoïsten die voorop staan. En daarnaast komen al die andere dingen."

Caro: "Als ik nou een kind zie met een sterke wil, dan kan hij wel eens tegen mij zeggen: 'Dat wil ik niet.' Dan denk ik toch van: goh, die heeft een eigen lijn; dat is beter dan iemand die constant staat te twijfelen."

Joke: "Je bent altijd toch sturend bezig. Ook als een kind zegt: 'Ik wil dat niet', zul je toch altijd proberen het toch te laten doen, als je dat nodig vindt. De persoonlijkheidsvorming komt veel later, pas met 15-16 jaar. Dan zijn ze veel meer met hun persoonlijkheidsvorming bezig dan een kleuter."

Annemiek: "Een kind van drie jaar, bijvoorbeeld in die koppigheidsfase, heeft dat heel sterk."

Joke: "Maar goed, dat kunnen wij onderdrukken."

Caro: "Elk kind is toch een ander persoontje, dan zijn ze er nu toch al mee bezig."

Joke: "Daar zijn ze wel mee bezig, maar dat valt niet zo sterk op, omdat wij constant kunnen corrigeren en zeggen van: 'nou dat wil ik niet'."

De ouders zeggen het wat anders, zachter ook.

Moeder van Sander: "Evenwichtig zijn en zelfstandig. En ik probeer ze ook gevoel voor andere mensen bij te brengen. Daar ben ik met de dieren ook mee bezig. Nou voor dat dier en naderhand voor andere mensen. Dat vind ik heel belangrijk."

Vader van Wilbert: "Respect voor het leven. Ieder leven heeft een doel. Niet alleen het doel wat je er zelf aan geeft, maar ook wat een ander ervan verlangt. Het is gewoon een kwestie van leven en laten leven. Je hebt niet alleen je rechten, maar ook je plichten."

Jenaplanschool – "Het dubbele bewijs"

De school ligt aan de noord-westkant van een forensengemeente op ongeveer acht kilometer van een middelgrote provinciestad. De gemeente telt iets meer dan 18000 inwoners en minder dan 6000 woningen [19], overwegend laagbouw met hier en daar wat beperkte hoogbouw. Ten zuid-westen ligt een industriegebiedje, waarop ik vijftien bedrijven heb geteld; apart gelegen daarvan ligt een grote, oude textiel fabriek. Ten noorden van de gemeente ligt bos, ten zuiden van de gemeente ligt open landschap met hoofdzakelijk veeteeltbedrijven.

Het schoolgebouw is oud, maar prachtig gerenoveerd. De klaslokalen hebben aluminium schuiframen en overal ligt vaste vloerbedekking. In de kleuterklaslokalen is de 'natte hoek' belegd met plavuizen. Er zijn twee kleuterklaslokalen, die onderling verbonden zijn door een soort tussen-kamertje met aan weerskanten deuren. In dit tussen-kamertje is de poppenhoek, waar de kinderen heerlijk ongestoord, en veelal ook ongezien, kunnen spelen.

Iedere klas heeft tegen de twintig leerlingen. De klassen, of stamgroepen, zijn volgens de Jenaplanfilosofie niet naar leeftijden verdeeld. De oudere en jongere kleuters zitten bij elkaar in de klas. Halverwege het jaar kunnen zesjarige kinderen doorstromen naar een hogere stamgroep. De kleuterschool zit dan ook niet in een apart gebouw, maar vormt een volkomen geïntegreerd deel van de totale school.

Opvallend is het gemak waarmee de kinderen van verschillende stamgroepen bij elkaar in en uitlopen. Ook de teamkamer is geen ruimte, waar je als kind schoorvoetend binnenkomt. De kinderen lopen frank en vrij binnen om iets te pakken, te vragen of zomaar een praatje te maken. Alle volwassenen worden bij de voornaam genoemd, ook de ouders. Op deze school werd ik dan ook geen "Dierenjuf" genoemd, maar gewoon "Marjan". Altijd zijn er ouders op school aanwezig, die betrokken worden bij alle mogelijke activiteiten. Zo was er iedere dag dat ik op deze school kwam, een 'voorleesmoeder' aanwezig in de kleuterklas, die telkens een klein groepje kinderen om zich heen verzamelde om voor te lezen.

De speelplaats is ontworpen door een van de vaders. Driekwart van het schoolplein is

betegeld. Een gedeelte daarvan ligt enkele centimeters lager en kan 's-winters, als het vriest, vol water gespoten worden. De school heeft dan een eigen ijsbaan.

Dagboek 23-01-85:

Het eerste wat ik zie, is een prachtige ijsbaan midden op het schoolplein. "Jee, wat mooi", is mijn eerste reactie tegen een leraar, die meteen omstandig uitleg geeft. Het treft me toch, hoe serieus me alles wordt uitgelegd door een leraar die ik nauwelijks ken. En wat een aandacht voor de randvoorwaarden van een fijn schoolklimaat. Zelfs de structuur van het ijsoppervlak is van belang. Het is namelijk stroef geworden door de dooi en de leraar hoopt op zon vandaag, zodat de bovenlaag smelt en dan weer glad bevriest.

Het overige betegelde deel van het schoolplein wordt onderbroken door bielzen en houten cilindervormen. Voorts staat er een zelfontworpen houten klimhuisje, een zandbak en nog een stalen klimrek. In de lengterichting van het schoolplein staan twee oude hoge bomen. Tussen de beide bomen in ligt een langgerekte bult zand, die door de kinderen als crossbaan wordt gebruikt. In een uitspringende hoek van de speelplaats is een schooltuin aangelegd met zonnebloemen, afrikaantjes en aardbeienplantjes. Het geheel staat er verwilderd bij. De muren om de schooltuin zijn spierwit gestuct. Daarop maken de kinderen grote krijttekeningen. Voor ieder lokaal ligt een kleine, halfronde border, wederom aangeplant met zonnebloemen en afrikaantjes.

Uit de contacten met ouders merk ik dat zij bewust gekozen hebben voor deze school. Sommige kinderen komen vanuit de omliggende dorpen. Kinderen uit etnische minderheden ontbreken op deze school. De ouders geven mij de indruk min of meer bewust te zoeken naar nieuwe, of eigen, wegen voor opvoeding en onderwijs van hun kinderen. Tijdens het ouderinterview drukt de moeder van Bas het zo uit:

"Ons allereerste doel is dat we ze zo proberen op te voeden, dat ze met zichzelf gelukkig kunnen zijn. Je tevreden voelen, je happy voelen, op wat voor manier ze dat zelf gestalte geven. Dat vinden wij het belangrijkste. Niet dat je doelen opgelegd krijgt van ons uit of van vreemden uit. Dat proberen we eigenlijk wel te voorkomen."

En met de laatste twee zinnen uit het bovenstaande citaat zitten we midden in het probleem van de Jenaplanschool. Enerzijds moeten ze een heel goed schoolklimaat waarmaken, waarin kinderen zich zelfstandig kunnen ontplooiën. Anderzijds moeten zij voldoen aan een redelijk onderwijsniveau. "Wij moeten ons altijd twee keer bewijzen", verzucht Magda, de hoofdleidster van de kleuters.

Voor zover ik het kan overzien, leveren ze dat dubbele bewijs met glans. Weliswaar heb ik geen schoolvorderingstoetsen doorgekeken. Wellicht maken de kinderen die ook niet; ik heb er althans niet over horen praten. Maar het kennisniveau op het gebied van groene natuur en dieren was bij de kleuters verbluffend. Ze wisten veel meer dan hun leeftijdsgenootjes op de andere scholen van dit onderzoek. Op de plaatjes van de prentenboeken die ik meebracht, herkenden ze bijvoorbeeld meteen de das; vogels werden bij naam genoemd: "dat is een specht, die doet zó met z'n kop, heel vlug", "dat is een merel" enzovoorts. Zonnebloempitten en maïskorrels werden direct herkend in het gemengd konijnvoer en de zonnebloempitten werden meteen opgegeten. Dit kennisniveau is natuurlijk niet alleen terug te voeren tot de inspanningen van de school. Ouders, die hun kinderen naar een Jenaplanschool sturen, zijn wellicht wat meer actief betrokken bij hun kinderen; doen waarschijnlijk vaker dingen samen, bijvoorbeeld er gezamenlijk op uittrekken of meewerken aan een actiegroep. Kleuters weten over het algemeen weinig van mistoestanden in de relatie mens - dier, maar op deze school kwamen er opmerkingen over "bont" en dat daarvoor "dieren doodgemaakt worden" en dat zoiets "zielig is voor die dieren".

"Alles op z'n tijd" - de Mytylschool

De school ligt achter een van de ziekenhuizen in een grote provinciestad, ten oosten van het centrum. De kleuterschool heeft een eigen gebouw, maar vormt organisatorisch een onderdeel van de gehele Mytylschool. De kleuterschool heeft een adjunct-directrice, die een bestuurlijke taak heeft en zelf geen onderwijs geeft. Aan het hoofd van de gehele Mytylschool staat een directeur, die ik slechts één keer gezien heb, toen hij zijn verjaardag met de kleuters kwam vieren.

De school is gebouwd in een u-vorm en kent vele ruimten: een gymzaaltje waar fysiotherapie wordt gegeven, een kamer voor de ergotherapeute, nog een voor de logopediste, een slaapzaal, een kamer voor de leidsters, een keukentje, een kantoortje voor de adjunct-directrice, een kleine wasruimte met onder andere een wasmachine, twee klaslokalen en een grote toiletruimte met aankleedtafel. Van buiten gezien maakt de school een erg gesloten indruk met lange, dichte vitrages voor de ramen. Maar gezien vanaf de speelplaats, die midden in de u-vorm ligt, maakt de school juist een heel open en zonnige indruk. Het schoolplein is uiteraard geheel betegeld, omdat voor rolstoelkinderen gras en zand een ramp zijn en slechte lopers erover vallen. Op het schoolplein is een flinke zandbak; er staan aangepaste klimtoestellen en er zijn aangepaste karren en fietsen om mee te spelen. De school heeft een eigen electrisch busje, "Slakkie", voor het vervoer van de kinderen naar het ziekenhuis, de kinderboerderij en dergelijke. De klaslokalen zijn groot met aan weerszijden grote ramen. Op de grond ligt linoleum met daaroverheen een dik wollen berbertapijt in dat gedeelte van de klas waar de kinderen vrij spelen.

Iedere klas heeft een kleuterleidster en een kinderverzorgster, vaak nog aangevuld met stagiaires. De klassen zijn klein; in de ene klas zitten zes kinderen, in de andere tien kinderen. De klassen zijn niet verdeeld naar leeftijdsgroepen, maar naar het niveau van de verstandelijke ontwikkeling van de kinderen. Deze school wordt bezocht door lichamelijk gehandicapte kinderen. Maar wanneer kinderen lichamelijk gehandicapt zijn, verloopt hun verstandelijke ontwikkeling anders, zeker wanneer het aangeboren afwijkingen betreft. En bij hersenbeschadigingen is de grens tussen verstandelijke en lichamelijke handicaps moeilijk te trekken. In beide klassen zitten dan ook leerlingen van verschillende leeftijden. In de klas van juf Len zitten kinderen die wat betreft hun verstandelijke ontwikkeling meestal weinig onderdoen voor hun niet-gehandicapte leeftijdsgenootjes. In de klas van Yvette zitten kinderen die qua verstandelijke ontwikkeling ongeveer te vergelijken zijn met driejarige niet-gehandicapte kinderen.

Het schoolklimaat wordt gekenmerkt door gezelligheid en rust. De rust wordt niet alleen beïnvloed door het feit dat gehandicapte kinderen nu eenmaal niet joelend en schreeuwend rondrennen, maar vooral door het rustige tempo waarmee alles gedaan wordt. Eventjes iets vlug-vlug doen gaat niet met gehandicapte kinderen, daarom wordt voor alles de tijd genomen en dat geeft een heel ontspannen sfeer. Yvette heeft in haar klas rond het wollen tapijt een gezellige huiskamersfeer gecreëerd. Er staat een bankstel met een speelhuisje ernaast; er tegenover is de poppenhoek, ernaast een open kast met speelgoed. De klas van Len benadert meer een gewoon kleuterklaslokaal, behalve dan het gedeelte met het vloerkleed. Kinderen, die niet kunnen lopen, spelen veel liggend op de grond en daarvoor ligt dat dikke tapijt.

De school vervult een regionale functie. De kinderen komen uit de stad en uit de omliggende gemeenten. De sociaal-economische achtergrond van de kinderen is dan ook gevarieerd. Er zijn een Surinaams en een Antilliaans meisje, maar er zijn geen Turkse of

Marokkaanse kinderen. De kinderen worden vervoerd met busjes en de buschauffeurs zijn belangrijke persoonlijkheden voor de kinderen. Ze worden bij de voornaam genoemd en krijgen bijvoorbeeld van de kinderen niet de kans de school te verlaten zonder naar het door mij meegebrachte dier te hebben gekeken.

Naast het directe persoonlijke contact met de ouders in de vorm van gesprekken, verloopt het contact via communicatieschriften. Ieder kind heeft een schrift bij zich, waarin de kleuterleidster schrijft wat er die dag zoal gebeurd is en thuis schrijven de ouders op wat daar gepasseerd is.

Een paar moeders verzorgen de speel-o-theek van de school, want alle kinderen krijgen iedere week een ander stuk speelgoed mee naar huis in een speciale tas. Ook is er wekelijks een praat- en handwerkgroepje voor moeders die behoefte hebben aan contact met lotgenoten.

De kinderen zijn gewend aan vele verschillende volwassenen in de school, die zij verdelen in vreemden en bekenden. Vooral tijdens de morgenuren krijgen de kinderen allerlei therapeutische behandelingen. Toen ik kennis kwam maken op school, vroeg David mij: "Wie kom jij halen?", daarmee verwijzend naar het patroon van kinderen halen en brengen door therapeuten. Iedere keer als Candy mij na een maand terugzag, zei ze: "Marjaan! hoeft niet bang te zijn". Met dit laatste stelde ze zichzelf gerust, want ik kwam alleen maar gezellig in de klas met een dier.

Deze kinderen zijn in hun gehandicapte existentie heel erg afhankelijk van hulp, voornamelijk van volwassenen. Het appèl dat van de kinderen uitgaat is heel groot. Op deze school voelde ik het als een bezwaar dat ik dit onderzoek alleen deed. Ik kwam handen, ogen en oren tekort.

De kinderen brengen de hele dag op school door. Tussen half negen en negen uur druppelen ze binnen en tegen vier uur vertrekken ze weer. Tussen de middag rusten of slapen ze. Voor de ene moeder is dat een hele verlichting, voor de andere moeder een gemis. De moeder van Jan beklaagt zich erover:

"Jan gaat 's-morgens om tien over acht de deur uit en hij is om half vijf thuis en om zeven uur hoort hij eigenlijk op bed te liggen. Dat is twee en een half uur."

Anders dan ouders van niet-gehandicapte kinderen, zien deze ouders als voornaamste opvoedingsdoel dat hun kinderen zo zelfstandig mogelijk worden.

"Dat ze goed ontwikkelen en dat ze straks toch op een manier zelfstandig kunnen zijn. Dat ze zichzelf kunnen verzorgen."

Daarmee is de hartewens van deze ouders kort verwoord, terwijl verschillende van hen heel goed beseffen dat het een ijdele hoop is. De leisters zien hun opvoedings- en onderwijsdoel breder en ook realistischer. Yvette:

"Ik vind het heel belangrijk dat ze mondig worden, dat ze zich verbaal leren verweren, niet met geweld. Dat ze dingen uiten. Als ze last van dingen hebben, van andere kinderen of van jou of van ouders of van wie dan ook, dat ze het uitspreken en dat ze erover na gaan denken wat ze eraan kunnen doen. Dat ze proberen hun problemen op te lossen, niet dat ze daarvoor hulp van anderen nodig hebben. Dat ze vrij zelfstandig kunnen functioneren, vind ik ook heel belangrijk. Dat ze belangstelling krijgen voor dingen die groeien en bloeien en heel veel belangstelling voor hun medemens en de kinderen, dat ze samen kunnen spelen."

Waar zowel ouders als leidsters naar streven, is een zo groot mogelijke zelfstandigheid voor de kinderen. Misschien is het beter om te zeggen: een zo breed mogelijke onafhankelijkheid tegen een achtergrond van hulp. Onafhankelijkheid biedt keuzevrijheid bij de inrichting van het eigen leven. En keuzevrijheid betekent méér persoon.

2 – Kleuters

De Kinderwereld

Een heel jong kind leeft in een personale wereld, dat wil zeggen: het kind beleeft de wereld op basis van zijn of haar persoonlijke relaties en ervaringen met die wereld. Uiteraard is het jonge kind opgenomen in onze sociaal en cultureel gevormde samenleving, maar het heeft nog geen weet van de sociale en culturele betekenisverlening die wij als volwassenen aan relaties en ervaringen geven. De baas van papa wordt beoordeeld op zijn vriendelijke lach en de snoepjes, die uit zijn zak komen, en niet op basis van de arbeidsverhouding tussen vader en baas. Aan de hand van moeder op een groot station kijkt een jong kind vol interesse om zich heen, ontdekt een vliegtuigplaatje op een koffer, ziet het mica glinsteren in de perrontegels, maar heeft geen notie van het op-reis-gaan en het zoeken van het juiste perron. Het kind leeft in een hier en nu wereld, gekleurd door de veilige nabijheid van de moeder en misschien de schrik voor een plotseling aanrollende trein.

Een kind van de kleuterschoolleeftijd begint deel te nemen aan de sociale en culturele betekenisverlening van de wereld. Het leert dat er op de kleuterschool andere activiteiten plaatsvinden dan thuis in het gezin. Het leert bijvoorbeeld ook dat er ruimtes bepaald worden door een speciale activiteit: in de gymzaal mag je rondrennen en overal opklimmen, in het klaslokaal mag dat niet en speel je anders. Toch leeft het nog hoofdzakelijk in een personale wereld, die gekleurd wordt door persoonlijke relaties en ervaringen. Als het kind de juf lief vindt en de andere kinderen aardig, gaat het graag naar school. Een kleuter vermengt de sociale en culturele betekenisverlening met zijn personale, waarbij de laatste de boventoon voert. Ook het taalgebruik van een kleuter laat heel duidelijk zien dat de culturele betekenisverlening nog niet helemaal vastligt en overheerst wordt door het personale:

Dagboek 12 februari 1985

Machiel ziet dat de stoel van Merel kapot is en zegt dat zijn vader die wel kan maken. Juf Marian bevestigt dat: "Ja dat is waar, jouw vader is timmerman." "Die timmert héél hard", zegt Machiel en even later: "Hij is ook zaagman" en dan "en lijman".

Gisteren, vandaag en morgen zijn tijdsbepalingen die een kleuter kan gebruiken, maar "later, als ik groot ben" wordt vanuit het 'nu' ingevuld. Op de vraag "Wat wil je later worden?" antwoorden nog heel veel kleuters met "vader" of "moeder".

Een kind van de lagere school dat kan lezen en schrijven, participeert al voor een belangrijk deel in de sociale en culturele betekenisverlening. Naambordjes, reclame, etiketten en telefoonboeken krijgen hun verwijzende functies. De klasseleraar is niet alleen de meester, waarmee je dagelijks te doen hebt, maar ook een van de onderwijzers van de school en meneer Meeuwissen is het hoofd van de school. Desalniettemin leven lagereschoolkinderen nog sterk in een personale wereld. Een vreemde wordt allereerst beoordeeld op: is ze aardig of niet; en niet op haar didactische kwaliteiten. Materiële

dingen worden beoordeeld op datgene wat je er allemaal mee kunt doen en niet op de functie waarvoor ze bestemd zijn. De persoonlijke relatie en de eigen ervaring blijven primair. Ook de hier en nu wereld overheerst nog steeds. Voorbeeld:

Dagboek 7 december 1983

Ik loop met Huib (11 jaar) door de stalgang van de manege. Bruno wordt door zijn eigenares in de box opgezadeld. Ze loopt even weg en sluit alleen de bovendeur van de box. Bruno steekt zijn voorbenen schuin naar voren door de onderdeur, dan komt zijn lange hals naar buiten. Met zijn lippen maakt hij overdreven smakgeluiden. Ik sta volkomen verbouwereerd naar die configuratie te kijken, maar Huib reageert meteen: "O, die wil hooi". (Tegenover de box staat een bundel hooi.) En terwijl hij dat zegt, heeft hij al een handje hooi gepakt en staat te voeren.

In die stalgang ben ik op weg naar de binnenbak van de manege en in mijn gedachten ben ik daar al, terwijl een elfjarig kind wezenlijk in die gang loopt en zich bewust is van de daar aanwezige dingen, zoals het hooi. Heel direct kon Huib de bedoelingen van het paard begrijpen, terwijl ik me eerst moest realiseren wat ik zag.

Voor een kleuter geldt dat nog sterker. Ook al zijn ze op weg naar, toch zijn ze overwegend onderweg (Hart, 1979, 40). Ze kunnen heel doelgericht op weg gaan, bijvoorbeeld naar een vriendje, maar onderweg zoiets interessants tegenkomen, bijvoorbeeld een rioolreinigingswagen, dat het doel niet meer bestaat. Ook het omgekeerde komt voor: een kind dat achter een bal aanrent, let niet op het overige verkeer. Door het overwegend leven in een hier en nu wereld is ook de horizon beperkt. Een voorbeeld:

Dagboek 4 oktober 1984

De poes Gwen zit op de vensterbank van de klas naar buiten te kijken en ik vraag aan Bas: "Wat ziet ze?" Ik zie een smalle strook gras en daar achter een sportveld met korfbal spelende leerlingen. Bas ziet kennelijk niet verder dan de strook gras of de sportende middelbare scholieren staan te ver van zijn beleving af, want hij antwoordt: "Nou, molshopen en dan denkt ze dat er een mol onder de grond zit en dan is ze bang dat de mol aan haar staart gaat krabbelen, want een mol kan een poes bijhouden." "Ben je bang voor een mol?", vraag ik. Bas moet er hartelijk om lachen; hij is niet bang.

Ik keek als volwassene over die smalle, en voor mij weinig interessante, grasstrook heen, maar voor Bas was die grasstrook razend interessant, want er zaten molshopen in. Mijn horizon ligt verder weg, voor mij zijn sportende leerlingen ook interessant, maar Bas weet nog niet wat korfbal is en zulke grote leerlingen ziet hij niet als kinderen.

Op 21 mei 1985 bezoek ik met de kinderen van de Vergaderschool een particuliere kinderboerderij. Deze ligt op het bosachtige terrein van een tehuis voor zwakzinnige jongens.

We wandelen door het bos van de kinderboerderij naar de speeltuin. Jeffrey geeft me een hand. Er zit een Wielewaal in de beukebomen. Ik fluit en de Wielewaal antwoordt. Ik herhaal het een paar maal en de kinderen om mij heen luisteren wel, maar het heeft niet echt hun aandacht. Luisteren alleen is te weinig voor kleuters, ze moeten kunnen zien en voelen.

Ten onrechte wordt wel beweerd dat kinderen geen oog hebben voor de schoonheid van de natuur. Dat hebben ze wel degelijk, maar anders dan volwassenen. Kinderen beleven geen esthetisch genoegen bij het aanschouwen van een landschap, maar een glimmende kastanje in hun hand vinden ze prachtig. Datgene wat je vast kunt houden, wat je van dichtbij kunt bekijken, dat vinden kinderen interessant en als het schoonheid heeft, wordt het mooi gevonden. 'Houden van' betekent voor kleuters 'vast houden van'. "Onze hond heeft de kleur van een kastanje", vertelt een meisje mij en dat ze het mooi vindt, is te zien aan de trots, waarmee zij dat uitspreekt.

Met het aanduiden van een kleur door te verwijzen naar iets concreets zijn we beland bij een ander essentieel punt in de kinderlijke belevingswereld: iets wat nieuw en

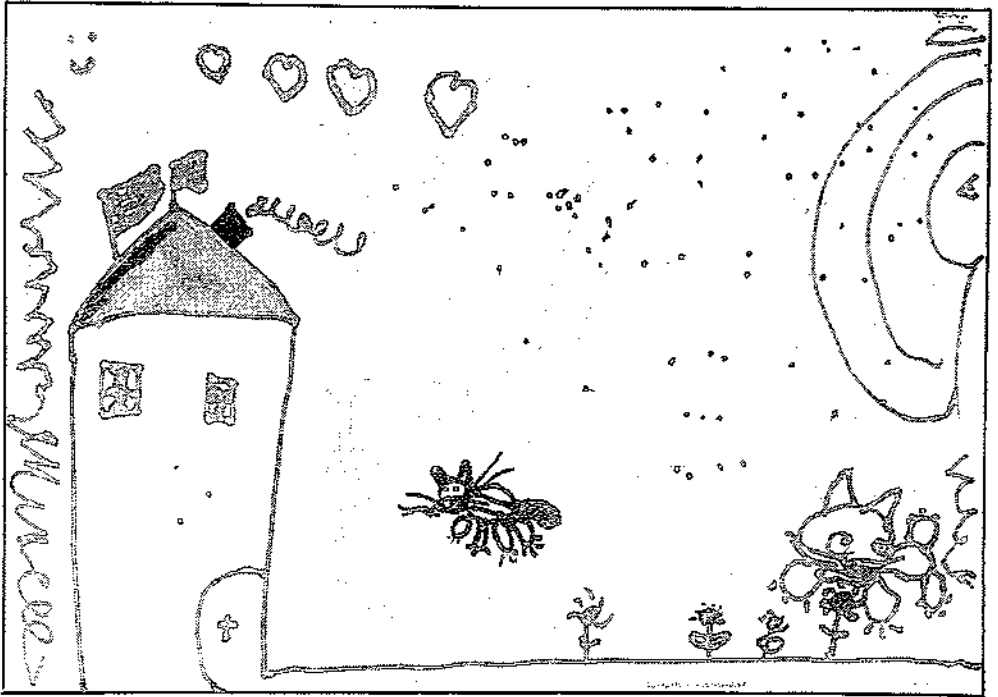
onbekend is, wordt ogenblikkelijk gerefereerd aan het bekende en concrete. Een haan heeft onder zijn kin een lelletje: “Lelletje??? ... Oorlletje!”, reageren de kleuters. En de kam op de hanekop: “Dat is geen kam, dat is een punk-haan.” Datgene wat wij een hanekam noemen, heeft voor een kleuter nauwelijks overeenkomsten met een haarkam, maar een ‘punk’ is een begrip voor hen.

Zo worden de kinderen ook de seizoenen en de dagen van de week geleerd. Herfst, dan vallen de bladeren van de bomen; winter, dan is het koud met sneeuw en ijs; lente, dan komen de bloemen weer boven de grond en in de zomer is het warm. Maar o wee, als het in de winter niet vriest, dan is het voor kleuters geen winter. In januari 1985 vriest het hard; bijna ging de Elfstedentocht door. Begin februari dooide het: “Wanneer komt het lammetje nou? Er is geen sneeuw meer”, zeggen de kinderen, want ze weten dat het lammetje komt als de winter voorbij is. In de tweede helft van februari vriest het weer, de Elfstedentocht wordt gehouden en de kinderen genieten volop van de sneeuw. Ze vragen niet meer om het lammetje. In maart komt het lammetje dan eindelijk op school. “Hoe oud is het?”, vragen de kinderen. “Twee weken”, zeg ik. “Mijn zusje is ook twee jaar en ik ben vijf”, is het antwoord. Ik noem tweemaal achter elkaar de dagen van de week op om aan te geven hoeveel twee weken is, maar er komt geen begrijpende reactie. “Het is geboren met Carnaval”, zeg ik dan. “O ja met Carnaval, toen wij verkleed op school waren, hé hij is geboren met Carnaval”, roepen ze enthousiast.

Net als volwassenen proberen kleuters de wereld te begrijpen om greep te krijgen op die wereld. En ook dat doen ze door concrete dingen, die ze begrijpen, met elkaar in relatie te brengen. Soms brengen ze de verkeerde dingen met elkaar in verband en trekken daardoor de verkeerde conclusies. Als voorbeeld neem ik weer het geitelammetje. Tijdens ieder schoolbezoek krijgt Selesta een flesvoeding die ze in hoog tempo opdrinkt. Dat tempo verbaast de kinderen, omdat een baby langzamer drinkt. Los daarvan vertel ik iets over het uiterlijk van het lammetje en laat de kinderen onder andere de doorkomende hoorntjes voelen op de kop van het lam. Daarna vertel ik over geitemelk en kaas maken. Tot slot mogen de kinderen een toastje met geitekaas eten.

Op 12 maart 1985 komt Machiels moeder na de middagpauze lachend aan juf Marian vragen of haar hoorntjes al groeien, want Machiel heeft thuis verteld dat je van geitekaas hoorntjes krijgt.

Wat heeft Machiel nu gedacht? Hij heeft Selesta in snel tempo haar fles leeg zien drinken en weet dat ze daardoor hard groeit. Hij heeft ook gevoeld dat de hoorntjes al doorkomen. Vervolgens weet hij sinds vanmorgen dat je van geitemelk ook kaas kunt maken. Dus, als je geitekaas eet, krijg je hoorntjes. Deze kinderlijke denkwijze is een *synthetiserende denkwijze*. Het kind benut alle bekende, concrete kenniselementen, verbindt ze met elkaar en probeert zo een afgerond beeld te krijgen. Een dergelijk afgerond geheel is altijd beperkt tot het hier en nu en is daarmee situationeel. De weg naar school bijvoorbeeld is voor een kleuter een andere weg dan de weg naar oma, ook al lopen die twee wegen voor een gedeelte over dezelfde route (Hart, 1979, 99). Het is voor een kleuter dan ook heel moeilijk om een dwarsverbinding te maken van de ene route naar de andere. De weg naar school is opgebouwd uit markeringspunten, bijvoorbeeld: bij de container de hoek om, bij de Chinees die straat in waar altijd die brommers buiten staan, tot de winkel met de politiehond, langs het hek met de spijlen waar de metro boven de grond komt, enzovoorts. Ook de weg naar oma is opgebouwd uit een dergelijke keten van markeringspunten, maar om nu halverwege van zo'n keten over te stappen op een andere keten is voor een kleuter eigenlijk niet mogelijk, daarvoor moeten ze terugkeren naar hun startpunt.



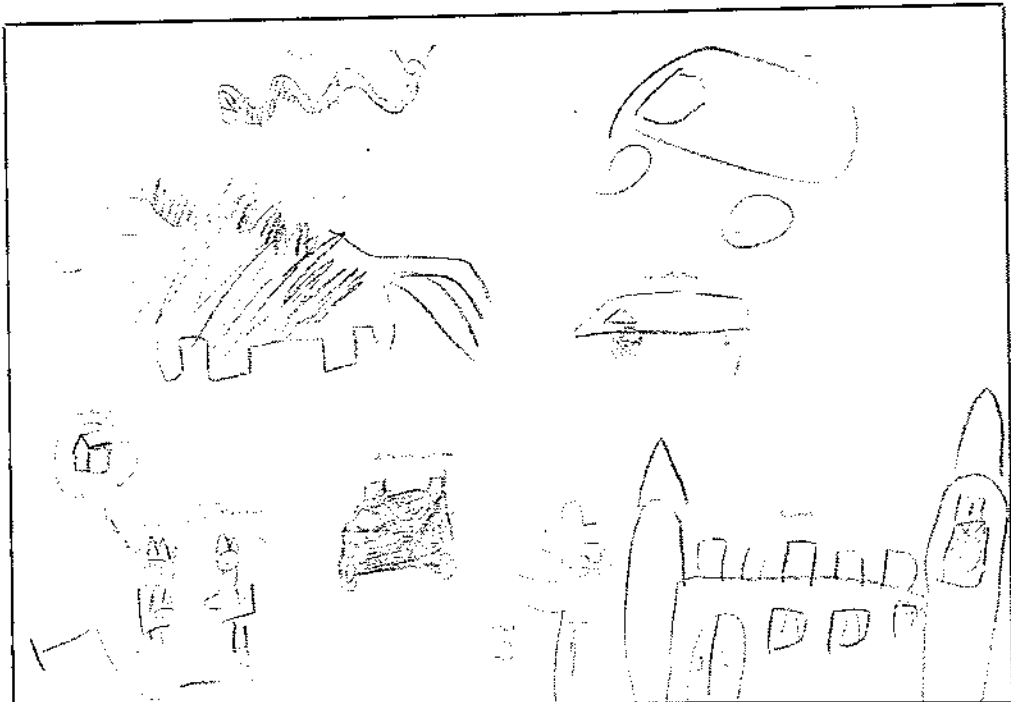
Mabels tekening met confetti

Het is ook belangrijk om ons te realiseren dat een kind in een *synesthetische wereld* leeft (Sutton Smith, 1984, 317). Lust en onlust zijn van elkaar gescheiden, maar ieder op zich deelt zich aan het totale kind mee en beperken zich bijvoorbeeld niet tot alleen het hongergevoel in de maag of alleen de blijde gedachte aan een feestje. Een kind dat blij is zingt, gebruikt heldere kleuren voor haar tekening en huppelt. In mijn onderzoeksdagboek staan regelmatig aantekeningen over kinderen die zingend achter de dieren aanlopen of zingend met een dier bezig zijn.

Op 24 oktober versiert Mabel haar poezetekening met gekleurde stippen. Ik vraag haar wat dat is. "Carnaval", zegt ze. Ze heeft confetti getekend en het feestelijke van Carnaval gecombineerd met het pretje van de poes in de klas. Aan het eind van de morgen bekijk ik samen met juf Ella de tekeningen en vertel van Mabels tekening. "Maar het is ook echt feest voor ze als jij komt met een dier. Ze kijken er naar uit", zegt Ella dan.

Ik denk niet dat een volwassene zogauw een tekening van bijvoorbeeld een bezoek aan de dierentuin zal versieren met confetti, omdat het zo'n prettig uitstapje was. Bij kinderen is dat wel zo, omdat alle potenties die ze hebben, meeklinken in hun stemmingen en uitingen. Een kind dat opgewekt is, toont dat ook in een zekere bewegingsoverdaad, bijvoorbeeld huppelen en springen of niet stil kunnen zitten. Het is heerlijk om blijde kinderen in de klas te hebben, maar rumoerig is het wel. Alleen al aan de toonhoogte van de kinderstemmen is de sfeer te peilen. 's-Morgens voor het vertrek naar de kinderboerderij zijn de stemmen heel hoog. 's-Middags als ze moe terugkomen, zingen ze letterlijk een toontje lager.

In de synesthetische kinderwereld spelen geur, kleur, smaak, stemming en tactiele ervaring alle een rol, maar meestal niet een gescheiden rol. Dat wil niet zeggen dat de



Voorzijde tekening van Bas

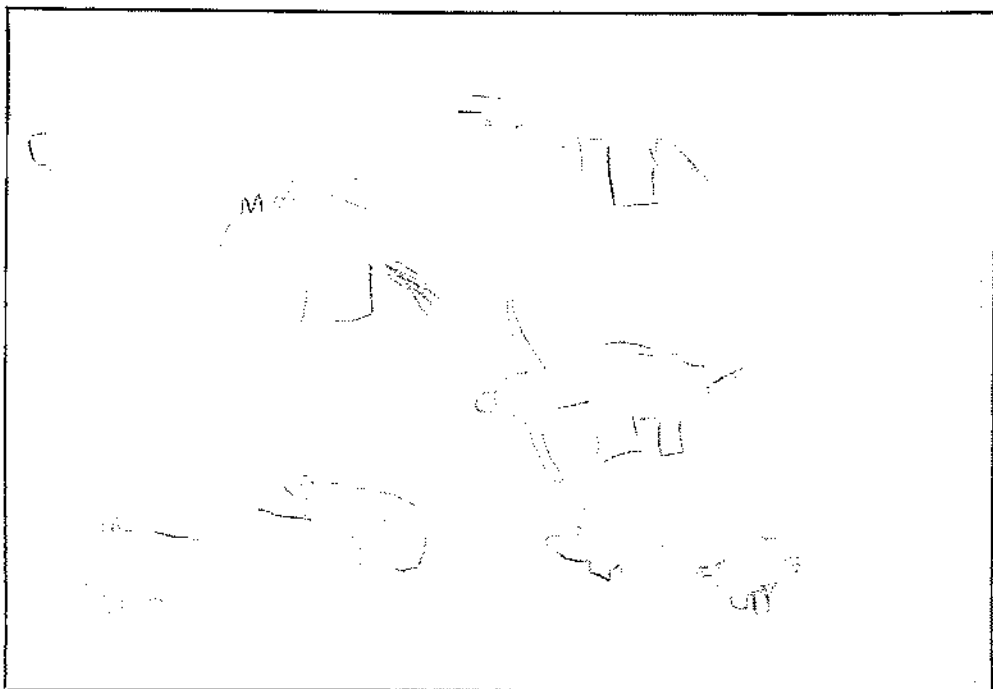
verschillende zintuigelijke waarnemingen niet onderscheiden worden. Kleuters constateren ogenblikkelijk de geur van iets: "Bah, dat stinkt", (de kuikebak bijvoorbeeld), maar die geur deelt zich dan meteen mee aan de andere (zintuigelijke) ervaringen, en de kuikens zijn pas leuk om mee te spelen buiten de kuikebak. De kattebak die ik gebruikte voor dit onderzoek, is bruin. "Onze kattebak is bruin met beige", zegt Derk en daarmee is zijn kattebak een totaal andere dan de mijne.

De synthetiserende denkwijze en de synesthetische belevingswereld zijn duidelijk terug te vinden in de kindertekeningen. Bas is een jongen van zes jaar en leerling van de Jenaplanschool. Bas wordt in hoofdstuk 4 nader onder de loep genomen, omdat hij eruit springt door zijn opvallende kennis van dieren.

Op 15 maart 1985 maakt Bas voor mij een tekening, die de voor en achterzijde van het papier beslaat. Hij tekent een miereneter, twee stieren, een bison, een paard, een varken, een wild zwijn, een rups, een plant met een rups, een stekelvarken, de auto van het A-team en de auto van Knight-rider (beide televisie series), een koets met een koning en een koningin (de koning heeft een gedachtebel boven z'n hoofd; hij denkt aan zijn nieuwe huis) en een kasteel.

De synthetiserende wereldbeeldvorming wordt duidelijk uit het feit, dat hij in één tekening, die twee zijden beslaat, 'realistische' televisiehelden, sprookjesfiguren en zoveel soorten dieren tekent. Volwassenen zullen niet gauw in één tekening drie verschillende belevingsferen (een agressieve televisie serie, een sprookje en dieren in de vrije natuur) bij elkaar plaatsen.

Het synesthetische wordt duidelijk in de overwegend heroïsche en agressieve betoning van de gekozen onderwerpen. Een stier, een bison, een wild zwijn, het A-team en Michael Knight, een koning en koningin hebben met elkaar gemeen dat het beelden van



Achterzijde tekening van Bas

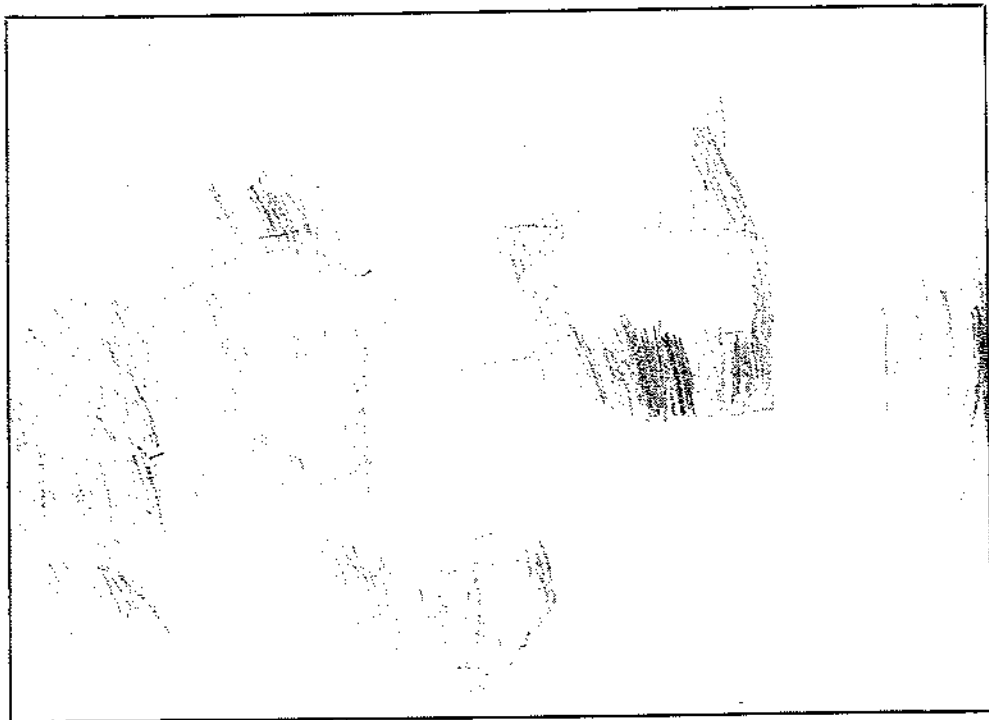
kracht en macht zijn. Bij dit alles kan de vraag gesteld worden of Bas' tekening niet op een toevallige opsomming van onderwerpen berust. Ik ben ervan overtuigd dat dit niet het geval is. Allereerst zijn de tekeningen, die in dit proefschrift besproken worden, zonder opdracht ontstaan. Ook Bas ging op eigen initiatief aan het tekenen; werkte aan één stuk door en kwam na afloop zijn tekening aan mij laten zien. Samen bespraken we wat hij getekend had. Uit zijn enthousiasme bij het uitleggen, de toon waarop hij vertelde, zijn woordkeus en mimiek, bleek de synthetiserende denkwijze en synesthetische beleving.

Een ander voorbeeld vormt de tekening van vijfjarige Bart, leerling van de Mytylschool, een fragiel, hoog blond jongetje met spasmen in de armen.

Bart tekent op 5 maart 1985 een oranje boerderij, een bruin, blauw, oranje paard, een afgebakend groen, bruin tuintje, een overwegend groene boom, een geel zonnetje en aan de linkerkant van de tekening in het verticale vlak de wind met veel zwart, een beetje bruin, groen en oranje. De wind beslaat meer dan de helft van de hoogte van het vel papier en heeft enigszins een cilindervorm.

De wind, a-biotische natuur, weergegeven in een concrete vorm op de tekening van een vijfjarig kind. Ik vermoed dat Bart, tener en kwetsbaar als hij is, de wind niet prettig vindt en er daarom die donkere kleuren aan heeft gegeven. Dit vermoeden werd bevestigd door een fysiotherapeute, die verbonden is aan een Mytylschool. Zij schreef bij dit voorbeeld: "En of! Als hij loopt, zal hij gauw vallen – omgeblazen worden. Als hij z'n rolstoel zelf rijdt, heeft hij last van tegenwind, of mee-wind als hij een helling afrijdt (dit geldt ook voor de fiets). Als hij een elektrische wagen heeft, zal hij het eerder koud hebben."

Zoals gezegd aan het begin van deze paragraaf, leven kinderen temidden van



Barts tekening met links de wind

volwassenen. Over die gedeelde leefwereld en wat voor volwassenen nodig is, om de kinderlijke beleving te begrijpen, gaat de volgende paragraaf.

De gedeelde leefwereld met volwassenen

Net als een volwassene wil een kind graag begrepen worden door de ander. Die ander beperkt zich voor een kind niet tot andere kinderen, maar omvat ook de grote mensen. In zijn basishouding heeft het kind een zekere reserve tegenover vreemden, zeker tegenover volwassen vreemden. Een kind peilt heel intuïtief en direct een vreemde volwassene. Let maar eens op hoe ernstig en onderzoekend een kind een vreemde in het gezicht kijkt. Valt zijn oordeel positief uit en vindt hij die ander aardig en niet bedreigend, dan nodigt hij die vreemde volwassene uit tot deelname aan zijn belevingswereld. Een kind heeft vele mogelijkheden om die uitnodiging aan de ander kenbaar te maken, bijvoorbeeld: heel open glimlachen, een praatje maken, naast die ander gaan zitten, een speelgoedje pakken om te laten zien, om hulp vragen enzovoort [1]. Heeft die vreemde volwassene belangstelling voor het kind, gaat hij op de uitnodiging in, dan staan de deuren tot de kinderlijke belevingswereld wagenwijd open. Maar om die kinderlijke belevingswereld te kunnen betreden en te kunnen begrijpen, is het nodig dat een volwassene even vergeet hoe groot en volwassen hij is. Het is echt nodig dat een volwassene het perspectief van het kind overneemt en zijn volwassen overwicht laat varen. Bij het betreden van de kinderlijke belevingswereld door een volwassene, wordt het kind de leermeester van die volwassene. Niet voor niets is dit boek opgedragen

aan mijn grote en kleine leermeesters. De kinderen van dit onderzoek waren mijn kleine leermeesters. Zij kenden de kinderwereld in alle hoekjes en gaatjes, zij leerden mij hun betekenisverlening.

Dagboek 1 mei 1985 – Mytylschool

Op school zijn de kinderen verbaasd mij te zien. Ze weten niet dat ik meega naar de kinderboerderij. De sfeer is opgewonden en de kinderstemmen zijn heel hoog.

Richard, Remco en Nicky zijn kinderen die goed kunnen lopen. Heel merkwaardig beginnen ze mij opnieuw de school te laten zien. Ze laten me eerst alle hoeken van hun klas zien, nemen me dan de hele school door en als laatste nemen ze me mee in de klas van Len. Misschien is dit kenmerkend voor geestelijk gehandicapte kinderen, die telkens opnieuw een gedragsreeks (in dit geval een kennismakingsceremonie) herhalen.

Door het steeds weer herhalen van die kennismakingsceremonie werd mij duidelijk hoe belangrijk het laten zien van de klas en het schoolgebouw is voor kinderen bij het binnenleiden van een volwassene in hun wereld en betekenisverlening. Geestelijk gehandicapte kinderen herhalen dit iedere keer weer. De andere kinderen in dit onderzoek deden het de eerste keer dat ik ze bezocht. Niet altijd lieten ze mij de hele school zien, want dat was afhankelijk van hun bewegingsvrijheid binnen de school en ook een beetje van hun verlegenheid. Maar het klaslokaal werd mij altijd tot in de kleinste hoekjes getoond. Bovendien werd erbij verteld wat zich op al die plaatsen aan materiaal bevindt en wat ze er aan activiteiten doen.

Tijdens de kringgesprekken zijn de rollen weer enigszins teruggedraaid. Dan ben ik degene die wat vertelt over het dier, dat die dag in de klas is, en ik stel vragen om uit te vinden wat de kinderen al over het dier en zijn verzorging weten. Omdat de kinderen weten dat ik niet altijd in die dominante, volwassen, rol zit, treden er tijdens de kringgesprekken regelmatig rolwisselingen op.

Kringgesprek 21 november 1984

Marjan: "Als een konijntje buiten in het bos woont..."

Janneke: "dan zoekt ie zelf voer."

Sander: "En wat voor voer?" (rolwisseling)

Jan: "Konijnvoer."

Marjan: "Weet je waar een konijntje woont in het bos?"

Janneke: "In een holletje."

Sander: "En hazen wonen in een kuil."

Jan: "En mollen wonen in het zand."

Marjan: "Wie maakt dat holletje?"

Janneke: "Het konijn zelf, zó." (maakt graafbewegingen)

Sander: "En hoe gaat ie dan z'n nagels knippen?" (rolwisseling)

Marjan: "Dat hoeft dan niet, want die nagels slijten vanzelf af." (rolwisseling)

Rolverwisselingen zijn heel leuk en maken dat de kinderen sterk betrokken zijn bij het gesprek. Het wordt daarmee hun eigen kringgesprek, waar ze invloed op uit kunnen oefenen en wendingen aan kunnen geven. Rolomkeringen daarentegen zijn veel ingrijpender en kunnen voor een kind heel bevrijdend zijn.

8 november 1984 – Mytylschool

Ik haal Jan met z'n rolstoel en leg hem plat op z'n buik voor de open kooi met het konijn. Jan beweegt heel traag en praat ook heel langzaam. In zijn eigen tempo haalt hij een handje voer uit de doos en strooit het in de voerbak. Hij trekt de zak met stro naar zich toe en als een echte boerenzoon doet hij een flinke berg stro in het ruijje. Het wordt een vreselijke rommel. Tot overmaat van ramp schop ik de doos met brokjes om. Samen lachen we om de troep en hij helpt me opruimen. Later komt hij er nog op terug dat ik de doos omgooide.

In het bovenstaande voorbeeld ben ik de kluns die de doos met brokjes omgooit. Het is

heerlijk voor Jan om mee te maken dat zo'n handige, niet-gehandicapte volwassene ook zulke ongelukjes begaat.

Dit voorbeeld brengt de rolomkering in een hele sterke vorm naar voren. We mogen echter niet vergeten, dat een groot deel van dit onderzoek berust op pure rolomkeringen; de kinderen leren mij hun wereld kennen. We spelen samen in de poppenhoek, ze lezen mij de prentenboekjes voor, ze leggen mij hun spelletjes uit en zij verdelen de rollen in een als-of spel. We leven samen in een gedeelde wereld en ik tracht te kijken vanuit hun perspectief. Maar het is juist op de Mytylschool dat het andere perspectief op soms zo dramatische wijze duidelijk wordt.

4 oktober 1984 – Mytylschool

Matschka is aan de beurt om met de poes te spelen. Ze draagt beenbeugels, maar kan niet zelfstandig lopen. Omdat ze slecht vooruit kan komen, stel ik voor op het matras te gaan liggen met Gwen. Gwen kruipt in het hoekje achter het matras naast de verwarming. Het is er geheimzinnig donker en we liggen samen plat op onze buik naar Gwen te kijken. "Kijk die ogen", zegt Matschka en ze bedoelt de groter wordende pupillen, waarover ik verteld had. Ze aait de poes: "Lekker zacht, koppie ook lekker zacht." Dan kijkt ze achterom: "Waar zijn m'n voeten?" Ze wil van houding veranderen en moet zich eerst realiseren waar haar voeten zijn. Samen kijken we achterom naar onze voeten, die op deze manier zo ver weg lijken. Ze verandert van houding en kijkt weer achterom om te zien of haar voeten nog zo ver weg lijken: "Even ver", stelt ze vast.

Wanneer ik niet samen met Matschka op het matras was gaan liggen, had ik niet de geheimzinnig donkere sfeer van dat hoekje naast de verwarming gezien en had ik ook niet haar opmerking over de wijder wordende pupillen gehoord. Op de Jenaplanschool kropen de kinderen zelfs met de poes onder een tafel met een kleed erover om de fluoriserende werking van de kattenogen te zien. Ook daar heb ik met de kinderen onder de tafel gezeten en de spanning meegemaakt bij het zien van dat geheimzinnig groene oplichten van de ogen. Maar wat ik niet wist, is dat je voeten zo heel ver weg lijken als je er achterom over je schouder naar kijkt. Daar was deze gedeelde ervaring met een gehandicapt kind voor nodig, omdat zij eerst moet zien waar haar voeten zijn voor zij ze kan bewegen.

Is dit nu belangrijk om te weten, wanneer je een onderzoek doet naar natuureducatie en de relatie tussen kinderen en dieren? Ja, want het betekent dat dingen, en ook dieren en planten, er anders uitzien, wanneer je er vanuit een andere hoek naar kijkt, of abstracter gezegd: wanneer je er vanuit een ander perspectief over denkt. Die andere hoek en dat andere perspectief worden pas duidelijk wanneer je ervaringen samen met een kind deelt en letterlijk en figuurlijk door de knieën gaat.

Waarneming

Kleuters hebben een heel directe en nauwkeurige waarneming. Ze zien ogenblikkelijk kleine verschillen tussen twee witte muizen of twee gele kuikens, waar wij als volwassenen zo gauw geen verschillen ontdekken. Tijdens de kringgesprekken over de muizen haal ik altijd een muis uit de bak.

14 januari 1985

Ik laat zien hoe een muis zich vasthoudt met haar staart en zet haar tegen m'n broek.

Merlijn: "En nu die andere laten zien."

Marjan: "Die andere is precies hetzelfde, hoor." (Kanttekening van Ton Beekman in dagboek:

"Ja, dat is een volwassen antwoord.")

Het feit dat twee muizen voor een kleuter nooit hetzelfde kunnen zijn, heeft te maken

met hun benadering van een dier. Zij zien een dier niet als een anonieme vertegenwoordiger van een soort, maar als een individu. Misschien wel daardoor zien zij ogenblikkelijk verschillen: de ene muis is dunner dan de andere. Het was mij niet opgefallen, maar nadat de kinderen het hadden vastgesteld, kon ook ik de twee muizen uit elkaar houden. Bovendien viel toen op dat de dunne muis actiever is en vaker in het rad loopt. Op ongeveer dezelfde manier ontdekken de kinderen verschillen tussen de kuikens.

15 april 1985

Aan het eind van de morgen verzamelen de kinderen zich in de kring. In het langslopen aaien ze de kuikens. "Kuikentjes zijn warm", stelt Michel vast. "Ja, kuikentjes zijn warm", bevestigen de andere kinderen. Ze praten onder elkaar over de warme kuikens. Kenneth vraagt aan de anderen: "Wie heeft de wilde gehad?"

Ik reageer heel verbaasd op die opmerking, maar Kenneth zegt:

"Het grootste is de wildste." Inderdaad is een kuiken ietsje groter dan de andere, maar dat die wilder is, heb ik niet gemerkt.

Ook de kinderen van de andere klassen en scholen stellen vast dat het ene kuiken wilder is.

Voor de nauwkeurigheid van de waarneming is de *nabijheid* erg belangrijk. De sprinkhanen zitten in een aluminium terrarium met aan de voorkant een glasplaat. Het terrarium is goed verlicht; er branden twee lampen in, die meteen voor de verwarming zorgen. Als de kleuters voor het eerst in het terrarium kijken, zien ze maar een paar sprinkhanen; "drie", wordt er gezegd. Vervolgens ontdekken ze er steeds meer en beginnen ze te tellen. Het ontdekken van de sprinkhanen wordt meteen een telspelletje. Tellen, cijfers en letters fascineren de meeste vijf à zesjarige kinderen

12 februari 1985

Michel, Marjolein en Wendy willen een sprinkhaan vasthouden. Eenmaal op hun hand, zien ze de rudimentaire vleugeltjes van een jonge sprinkhaan. Michel knijpt z'n ogen tot spleetjes: "Ze hebben zulke ogen". In de facetogen van een sprinkhaan zitten langwerpige 'pupillen'. Ik pak de loup erbij en laat ze daardoor naar de ogen kijken.

Zo hebben kleuters ook moeite om de regenwormen te ontdekken in de wormenbak. Pas als ze er één gezien hebben, gaat het ontdekken veel sneller en zien ze er veel meer. Op de handen van de kinderen maken de kronkelende wormen cijferachtige figuren: "een zes", wordt er een paar maal geroepen. Maar op hun handen zien ze ook veel duidelijker de verschillende onderdelen van een regenworm: "Is dat bloed?", vragen ze, al wijzend op het 'zadel' van een worm.

De kringgesprekken met het vertellen over dieren verscherpen de nauwkeurige waarneming. Ik vertel bijvoorbeeld over de snorharen van een konijn. "Hij heeft ook snorretjes hier", zegt Janneke en wijst onder haar ogen. Inderdaad heeft een konijn ook een paar voelsprietjes onder de ogen. Door het vertellen leren kinderen nog nauwkeuriger waarnemen.

Voor de nauwkeurige waarneming is de nabijheid en vast kunnen houden dus erg belangrijk. Maar als een kind een dier niet vast kan houden en het zit op enige afstand, dan overbrugt een kind die afstand door met al zijn aandacht bij dat dier te zijn en alles om zich heen te vergeten. Een voorbeeld, dat ook in "De échte hond" staat (blz. 43):

De zomer van 1982 is een zomer met opvallend veel vlinders. Op de Ligularia zit, tussen vele Kleine Vossen, een Atalanta met trillende vleugels. Huib (10 jaar) staat er gefascineerd naar te kijken. Ik sta achter hem en toevallig glijdt mijn blik over zijn ruggetje. Ik zie zijn schouderbladen bewegen en realiseer me dat Huib 'vlinder met de vlinders' is.

Zowel Huib met de vlinders, als Michel met de sprinkhaan, betrekken aspecten van een dier op hun eigen lichaam. Huib maakt vleugelbewegingen en Michel knijpt zijn ogen tot spleetjes. Dit terugvoeren van de aspecten van een dier op het eigen lichaam, maakt het voor een kind gemakkelijker om te begrijpen. In het volgende hoofdstuk bespreek ik imitatie van diergedrag door kleuters. Ook imitatie bevordert het begrijpen en het verstaan van een dier.

Al verschillende keren heb ik gesteld dat vast kunnen houden heel belangrijk is voor kleuters. Kleuters, maar ook oudere kinderen, kijken met hun handen. Zelfs volwassenen hebben de neiging om iets onbekends vast te pakken om beter te kunnen 'zien'. Kleuters graaien met hun handen in het grit van de kattenbak en het zaagsel van de kooien. Ze maken draaiende bewegingen en laten het materiaal door hun handen glijden. Vaak wordt er dan ook aan het materiaal geroken of voorzichtig met de lippen en de punt van de tong geproefd. (Een extra reden om te zorgen dat kooien en kattenbakken brandschoon zijn bij educatief gebruik.) Gehandicapte kinderen waarvan het gezichtsvermogen beperkt is, draaien hun ogen zelfs helemaal weg en 'kijken' alleen nog maar met hun handen. Vervolgens pakken kleuters dan het serviesgoed uit de poppenhoek en vullen de kopjes en pannetjes met het nieuwe materiaal (Hansen, 1965, 93). Ook hooi en stro worden in pannetjes gepropt en dat geeft veel rommel in de klas. Maar het is dé manier voor kleuters om de kwaliteiten van nieuw materiaal te leren kennen door het in relatie te brengen met het bekende. Hoe water, zand en boetseerlei zich verhouden tot poppenservies, is de kinderen goed bekend; het anders zijn van het nieuwe materiaal leren ze kennen door het met hetzelfde 'ijkingsinstrument', het poppenservies, te gebruiken.

Aanraken en vastpakken zijn heel primaire en actieve vormen van waarnemen [2]. De zachtheid van de vacht, de lichaamstemperatuur en de bewegelijkheid van een dier delen zich direct mee aan het kind dat het dier aanraakt of vastpakt. Kleuters begeleiden veel van hun actieve handelingen met taal en de tastwaarnemingen worden vrijwel altijd meteen geuit in woorden: "warm", "o, zacht", "het kriebelt" enzovoort.

Een dier dat zacht en warm aanvoelt heeft duidelijk een voorkeur bij kinderen. Konijnen voldoen aan die twee voorwaarden, behalve de konijnenoren. Tijdens het onderzoek aaien de kinderen langdurig de oren van het konijn. "De oortjes zijn warm, voel maar, helemaal warm", stellen ze dan vast. Ik begreep aanvankelijk die speciale aandacht voor de konijnenoren niet, tot ik inzag dat konijnenoren veel spaarzamer behaard zijn dan de rest van het lijf. Kennelijk verwachten kinderen dat die kale oren veel kouder zullen aanvoelen en stellen dan vast dat de oren wel degelijk warm zijn. De staart van een muis brengt deze reactie nog veel sterker naar voren. "Het lijkt wel een pierworm", roepen de kleuters en zijn er aanvankelijk niet toe te bewegen de staart aan te raken. Ze verwachten dat de muizestaart koud en glibberig aanvoelt en zijn hoogst verbaasd als die zacht en warm blijkt te zijn. Als ze dat eenmaal gevoeld hebben is de afkeer voor de muizen over. Bij de kuikens zijn de binnenkanten van de vleugels nog niet bevederd. Je kunt onder het kale, licht rose vel de botjes zien zitten. "Ik vind dat zo eng hieronder om te zien", zegt Janneke bijvoorbeeld. Ik wijs de kinderen de stoppeltjes aan van de doorkomende veren en ze voelen voorzichtig met één vinger, maar het blijft eng. Het taktiele en visuele doortrekt de hele waarneming.

In dit hoofdstuk heb ik tot nu toe de belangrijkste kenmerken van de kinderlijke beleving en waarneming besproken. In de volgende paragraaf ga ik nader in op die aspecten van de kinderlijke beleving, waar kleuters zelf intensief mee bezig zijn.

Sexe en seksualiteit

Plas en poep zijn onderwerpen die kleuters intrigeren. Er bestaat geen grotere lol wanneer één kind keihard "poep" zegt, om dan met z'n allen heel hard "poep, poep, poep" te roepen. Dieren die niet zinderlijk zijn, voldoen ruimschoots aan de kleuterbelangstelling voor plas en poep. Cavia- en konijnekeuteltjes worden nauwkeurig bekeken en uiteraard wordt het verschil vastgesteld: caviakeuteltjes zijn langwerpiger en die van een konijn zijn rond. In het gemengd voer voor deze dieren bevinden zich geperste brokjes droogvoer: "het lijken net drolletjes".

14 januari 1985

De muizen lopen los rond in een bouwwerk van de kinderen. De muizen laten keuteltjes vallen, wat de kinderen vies vinden. Ik leg ze op m'n hand en laat ruiken dat het nauwelijks stinkt. Derk zegt: "Ik heb wel eens 'n olifant zien poepen: zo één!" En hij wijst de grootte aan met z'n handen: ongeveer 40 centimeter.

23 januari 1985

Een van de muizen loopt los rond in het poppenhuis. Dan wil Anne dat de muis op de w.c. gaat en ik zet de muis erop. Gillende pret om de muis op de poppe-w.c.; ze praten er later nog over na.

Het geitelam is uiteraard ook niet zindelijk. Vooral wanneer ze na een flesvoeding vrolijk rondspringt door de klas, wil ze nog wel eens plassen. Dat levert altijd grote hilariteit. Daar wordt zelfs de juf van de andere klas voor gehaald, om dat toch vooral te zien.

Vijf- en zesjarige kinderen zijn volop bezig met hun sexe-identiteit. "Jongens zijn stom" en "meisjes zijn sloom" uitspraken, die op deze leeftijd al veelvuldig gebruikt worden.

9 oktober 1985

Er komt een meisje terug van de w.c. Ralf: "Meisjes poepen niet".

Joris: "Meisjes poepen wel, maar niet plassen". Ik: "Kunnen meisjes niet plassen?" Andere kinderen: "Ja!" Pieter: "Poezen kunnen ook plassen". (De poes is in de klas)

De sexe van dieren is voor deze oudere kleuters heel belangrijk. Ze vragen er vaak naar. In "De échte hond" heb ik al beschreven hoe ik deze vraag beantwoord met een tegenvraag: "wat denk je?" (blz. 57) En in negen van de tien gevallen zeggen kinderen: "een jongetje". In het huidige Nederlands taalgebruik worden dieren aangeduid met het mannelijk persoonlijk voornaamwoord "hij". Slechts in een beperkt aantal gezinnen worden vrouwelijke dieren aangeduid met "zij". In hoofdstuk 6 zal blijken dat dit spreken over een dier in de mannelijke vorm, historisch gezien, betrekkelijk jong is. In de negentiende eeuw werden veel meer dieren aangeduid met "zij". Heden ten dage horen kleuters in het algemeen niet anders dan in de "hij"-vorm over dieren spreken en dat bevordert niet hun denken over een dier vanuit een ander sexeperspectief.

Als kleuters horen dat een dier vrouwelijk is, volgt meteen de vraag: "krijgt ie nog babietjes?" of "Hoe krijgt-ie babietjes?". Voor mij is dat een ideale vraag om wat nader in te gaan op de voortplanting van dieren. De meeste kleuters weten dat dieren eerst moeten 'vrijen' voor ze babietjes kunnen krijgen. Wie schetst mijn verbazing toen ik op de Rotterdamse kleuterschool een verhaal over kunstmatige inseminatie kreeg te horen, terwijl er in de verste verte geen koe te bekennen viel.

17 januari 1983

Fatima: "Toen was er een meneer en die had een stok in de kont van de koe gedaan en toen kwam er een klein koetje uit. Dat heb ik op de televisie gezien.

Bianca: "Ik heb het wel eens gezien, want ik ben erbij geweest bij de camping en toen mochten

we daar binnen en toen kwam er een meneer met hele enge stokken en toen had-ie hem zo helemaal in z'n kont staan douwen."

Juf Mary: "Waarom deed ie dat dan?"

Bianca: "Een heleboel koeien mochten naar buiten en een paar koeien moesten binnen blijven en die kregen een baby uit z'n buik."

Bij zoogdieren zijn de geslachtsdelen vaak goed te zien. Als ik op de dorpsschool met de cavia de kring rondloop om de nagels te tonen, zegt een meisje: "hij laat alles zien". Cavia Vlekkie is een beertje en het meisje doelt op zijn testikels die duidelijk zichtbaar zijn. Op de Vergaderschool proberen de kinderen onder de buik van de kat te kijken om het geslacht vast te stellen, maar bij een kat schuilt het hele geheim onder de staart. Ik laat het de kinderen zien en ze stellen zelf vast: "Gwen is een meisjespoes". Selesta, het geitelam, heeft aan de buitenkant van de vagina een wit lipje: zo opvallend, dat zelfs de kleuterleidsters vragen wat dat is. Wanneer de kinderen Selesta op schoot hebben, wordt dat witte lipje nauwkeurig bekeken en voorzichtig met een vinger aangeraakt. Op een van de kinderboerderijen loopt een ram tussen de ooien. Roger stoot Peter aan: "kijk een lullebal". Het arme beest wordt de rest van de morgen met die naam aangeduid.

Uit het bovenstaande wordt duidelijk dat het voortplantingsproces met kleuters in alle rust besproken kan worden, zonder dat ze lacherig of giechelgig worden. Maar plas en poep en vaak ook het tonen van de geslachtsdelen gaat met hilariteit gepaard. Daarin weerspiegelt zich een taboesfeer van onze westerse samenleving. Over voortplanting wordt tegenwoordig heel open met kinderen gepraat, maar onze stoelgang wordt gekenmerkt door een strikte privacy en afzondering. Dat bemoeilijkt het voor kleuters om dergelijke lichaamsfuncties onbevangen tegemoet te treden en volledig te integreren in de dagelijkse gang van zaken.

Naar mijn mening is er geen fundamenteel verschil tussen jongens en meisjes in hun houding ten opzichte van dieren. Dieren hebben dezelfde aantrekkingskracht op jongens als op meisjes. Beiden vinden het meestal leuk om met een dier te spelen of ervoor te zorgen. In de verschillen die we wel zien, weerspiegelt zich de sexeroldifferentiatie. We weten dat jongens meestal wilder en ruwer spelen. Jongens ravotten dan ook over het algemeen ruwer met dieren dan meisjes. Een jongensachtige dochter wordt door veel ouders met gemengde gevoelens gadeslagen. In de meisjesopvoeding staat lief-zijn nog steeds hoog op de prioriteitenlijst. Meisjes spelen over het algemeen dan ook liever en zachter met dieren. Meisjes hebben, meer dan jongens, de neiging om kleine huisdieren als poppen te behandelen. Ze trekken de dieren kleertjes aan en leggen ze te slapen in de poppewieg. Maar rondrijden met een dier in de poppewagen vinden zowel jongetjes als meisjes leuk. In de kleuterscholen zijn het nog steeds overwegend de jongetjes die in de bouwhoek spelen of met ander constructiespeelgoed. En jongetjes hanteren kleine huisdieren vaak als autootjes.

28 februar 1983

Aan het eind van de morgen zit cavia Vlek weer in z'n kooi. Een jongetje pakt hem over z'n rug vast en zegt: "Het lijkt net een auto", en als een auto schuift hij hem heen en weer in het zaagsel. Een ander jongetje doet het na.

De muizen vergaat het net zo. Ze worden door de jongetjes in de bouwwerken gezet, bijvoorbeeld in de straten van een stad. Als de muizen beginnen te lopen, maken de jongetjes er autogeluiden bij. Zo gaan ze ook piepend remmend de bocht om als ze met de hond aan de lijn hard rondhollen.

De snelheid van dieren is een onderwerp, dat vooral jongens interesseert: "kan een poes een hond bijhouden?", "kan een olifant een tijger bijhouden?" enzovoort. Terloops

komt dat ook naar voren in het voorbeeld van Bas op bladzijde 28: “-waut een mol kan een poes bijhouden”. Snelheid en kracht worden meestal in één adem genoemd, ook in de kinderlijke beleving zijn ze niet gescheiden. Dit komt vooral naar voren in de verhalen over reuzendieren, die jongetjes vertellen. Ze zijn in staat om elk dier, dat in de klas komt, op te blazen tot een imponerend reuzendier: een muis zo groot als de klas, reuzencavia's in de dierentuin, reuzenkoninginnen in het bos. Merlijn: “ik heb wel eens een reuzensprinkhaan gezien” en wijst met zijn armen een grootte aan van ongeveer een meter.

13 november 1984

Tijdens het kringgesprek loopt het konijn los in de kring met kinderen.

Roger: “Hij komt helemaal niet naar mij toe.”

Peter: “Misschien vindt-ie jongens niet lief.”

Op 26 maart 1985 komt Davie de klas binnen, bekijkt de kuikens en zegt: “Kippen zijn niet bang voor meisjes, alleen voor jongens.”

Uit bovenstaande voorbeelden blijkt dat de jongens zich best wel bewust zijn van hun wat agressievere houding en de mogelijke uitwerking daarvan op dieren. Peter en Roger vinden het echt jammer dat het konijn niet naar hen toekomt. Dat Krabbel niet naar hen toekomt, heeft natuurlijk niets met hun jongetjes-zijn te maken, maar dat Peter en Roger het als reden aanvoeren, is veel betekenisvol.

Ook ander onderzoek wijst uit dat er fundamenteel geen verschil is tussen jongens en meisjes in hun houding ten opzichte van dieren. In het ethologisch onderzoek van Millot (1985) naar de communicatie tussen twee- tot vijfjarige kinderen en hun honden blijkt dat jongens en meisjes hun hond even vaak aanraken en omhelzen. Uit het onderzoek van Viëtor (1985) blijkt dat veertien- tot zestienjarige jongens heel lief en teder kunnen zijn voor dieren, maar dat je ze op dergelijke uitingen moet ‘betrappen’. Meisjes uiten op die leeftijd hun tedere gevoelens heel open, maar voor jongens wordt dat niet mannelijk gevonden. Jongens uiten dergelijke gevoelens als zij zich onbespied wanen. Bij kleuter-jongetjes zit die remming er nog niet zo sterk op. Toch is bij kleuters de sexeroldifferentiatie al volop aanwezig. Ogenschijnlijk levert dat grote verschillen in de relatie tussen kleuters en dieren. Wie goed kijkt, ziet dat er in de toenadering en de houding ten opzichte van dieren geen verschil is tussen jongens en meisjes.

Leven en dood

De levenscyclus geboorte-leven-dood is kleuters bekend, maar ligt bij hen nog lang niet vast in duidelijk omliggende begrippen.

Driejarige Huib bij het overlijden van zijn grootvader: “Erg hè, Oma? Opa is dood, helemaal platgestampt.”

Voor een driejarig kind beperken ervaringen met de dood zich veelal tot doorgemaakte insecten. In onze Nederlandse samenleving confronteren we jonge kinderen niet graag met overleden familieleden.

Voor een vier- tot zesjarige kleuter betekent dood-zijn niet meer kunnen bewegen. Stilzittende sprinkhanen en bewegingsloze regenwormen roepen ogenblikkelijk de vraag op: “is tie dood?”. Dat de dood een onomkeerbaar proces is, weten kleuters niet. Op bijna iedere kleuterschool bevindt zich wel het boekje van Judith Viorst – Dat is heel wat voor een kat, vind je niet? [3]. Het gaat over een meisje, waarvan zojuist de kat is

overleden. Haar moeder probeert haar te troosten door haar over de goede en leuke dingen van de kat te laten nadenken. Het meisje herinnert zich negen goede dingen. De overleden kat wordt in de tuin begraven en er worden zaadjes geplant. Dan weet het meisje het tiende goede ding van de kat: zijn lichaam vormt het voedsel voor de nieuwe plantjes. Dit boekje is de kleuters voorgelezen. Vooral als zich een sterfgeval voordoet in de familie van een van de kinderen, wordt het boekje weer uit de kast gehaald en voorgelezen.

Op 24 oktober 1984 stel ik Maarten en Rik voor om mij een boek voor te lezen over een poes. Ze komen aan met 'Dat is heel wat voor een kat' van Judith Viorst. Ze weten dat het over een dode poes gaat, maar al plaatjes kijkend vertellen ze weinig. Het meisje huilt, omdat de poes dood is. Bij het begraven vertellen ze dat er een gat gegraven wordt in de achtertuin. Het zaadjes strooien lokt geen enkel commentaar uit en bij de tekening van een uitkomend plantje denken ze dat de kattaart uit het graf steekt. "Dat kan toch niet", zeg ik, "de poes is toch dood, wordt ie dan weer levend?" "Ja", zeggen ze.

Het onherroepelijke van de dood en het onherstelbare verlies, dat de dood van een geliefd persoon of dier kan betekenen, kennen kleuters veelal niet uit eigen ervaring.

19 mei 1985

In de auto, op de terugweg van het bezoek aan de kinderboerderij, begint Marieke over Michel, die niet is meegegaan. Zijn vader is overleden en de kinderen weten dat. Marieke: "Zijn vader is dood en zijn moeder is dood, iedereen is hartstikke dood". Er valt een stilte, noch ik noch juf Magda weet iets te zeggen. Gelukkig bieden de weg en de andere auto's voldoende afleiding en de kinderen beginnen over iets anders.

In het bovenstaande voorbeeld beseft Marieke totaal niet welke indruk haar woorden op volwassenen maken. Bij de juf en mij komt het hard aan en we weten niet wat we moeten zeggen, maar de kinderen beginnen vrolijk over iets anders.

Veel ouders hebben de neiging om de dood van een dier, of het wegdoen van een dier, te verbergen voor de kinderen. Ouders beseffen niet wat ze kinderen daarmee aandoen. Ze denken verdriet te voorkomen, maar weten niet dat hun kinderen het plotselinge verdwijnen van de huisdieren niet kunnen verwerken. De kinderen blijven met onzekerheid en vage vermoedens zitten, die toch telkens weer opduiken, omdat ze niet verwerkt zijn. Kinderen voelen intuïtief aan dat hun ouders niet de hele waarheid vertellen.

21 november 1984

Voor ik met het kringgesprek begin, terwijl we appels zitten te eten, vertelt een kind dat zijn konijnen "waarschijnlijk" dood zijn. Ze gingen verhuizen naar een nieuw huis en toen ze terug kwamen bij het oude huis waren de konijnen ineens weg.

Het verhaal deed me sterk denken aan Rotterdam, waar ouders ook stiekum de huisdieren wegdeden bij het verhuizen naar een tijdelijke wisselwoning. De kinderen vertellen mij over hun verdwenen dieren en kijken mij dan aan met een uitdrukking alsof ze van mij de oplossing van het raadsel verwachten.

De confrontatie met de dood van een huisdier kan voor kleuters een hele schok zijn, zeker wanneer het veroorzaakt wordt door een ongeval.

22 februari 1983

José: "Ons papa reed ons puppie dood, want die kijkt nooit uit, ons puppie, die is nu begraven. Toen kwamen Ingrid en Mark, die kwamen allemaal spoken."

In één adem komt er na een ervaring met de dood een spookverhaal. De schrik en het plotselinge verlies van de pup worden uitgeleefd in een spookspelletje, waarin alle onbestemde gevoelens van griezeligheid, schrik en angst verwerkt kunnen worden.

Het begraven van een gestorven huisdier in de eigen tuin kan voor kleuters een hele troost zijn. Uit de interviews met de leidsters komt de volgende jeugdherinnering:

Yvette: "Ook een keer had ik een vogeltje gevonden, ik denk een musje of zo, die had ik mee naar huis genomen, maar die was binnen een dag weer dood. Ik kan me nog herinneren, ik had er ontzettend veel verdriet van en toen zei m'n moeder: 'oh, dan moeten we hem begraven, als je er zoveel verdriet van hebt, dan gooi ik hem niet in de prullenbak'. Ik dacht: hoe kun je nou zoiets in de prullenbak gooien, hè. Toen hebben we hem begraven in de tuin en toen vond ik het ook niet zo rot meer."

Kleuters praten veel over gestorven dieren; de uitgeschreven kringgesprekken staan er vol van. Hieronder het verhaal van Maarten:

"Wij hadden nog een ander vogeltje gehad. Toen zaten ze met z'n twee, een mannetje en een vrouwtje, en toen hadden ze nog een jonkie bijgekregen en die moeder was toen doodgegaan en toen hadden we hem begraven in een bakje en toen hadden we het helemaal versierd. Toen had ik het versierd met hele kleine bloemetjes. Toen heeft Mama er iets opgeschreven, maar dat weet ik niet meer."

Samen met je ouders een dier begraven en samen verdriet hebben, is niet alleen een troost voor kinderen, maar ook een leren omgaan met de dood. Het lijkt raadzaam om met kleuters op een heel rustige, maar wel realistische, wijze om te gaan met de dood van dieren.

Zomin als 'dood' een vast omlidj begrip is voor kleuters, is 'leven' dat ook. 'Dood' is datgene, wat niet beweegt (bijvoorbeeld stilzittende sprinkhanen), 'levend' is datgene, wat wél beweegt. Dat werd op indringende wijze duidelijk met het lege velletje van een sprinkhaan. Ik heb al verteld dat er bij de sprinkhanen, die ik gebruikte voor dit onderzoek, een aantal jongen waren in het laatste jeugd stadium. Een sprinkhaan vervelt een aantal malen voor hij de volwassen grootte heeft. In de maand dat ik de sprinkhanen onder mijn hoede had, vervelden alle jongen. Zo'n leeg vel wordt meestal meteen opgegeten door de net volwassen geworden sprinkhaan, maar het lukte me om één zo'n vel in z'n geheel uit het terrarium te vissen. Ik nam het in een apart doosje mee naar de scholen en liet het de kinderen zien. Heel nadrukkelijk vertel ik dan dat het geen dode sprinkhaan is, maar slechts een leeg velletje.

12 februari 1985

Carolijn blaast op het lege vel: "Hij sprong een beetje".

Ik blaas nog eens op het lege vel, het wappert omhoog, ik leg uit waarom.

Justin: "Nou sprong tie".

Marjan: "Dit is toch alleen maar een leeg velletje, er zit geen diertje in. Heb je wel eens een propje papier gezien als je ertegen blaast?"

Annemarie: "Ik schrok".

Malou: "Een dode vlieg kan toch niet vliegen".

Ik pak een stofpluis van de grond op m'n hand en blaas het weg.

Marjan: "Daar zit toch niets in, als ik blaas is het weg. Het leeft toch niet?"

Kinderen: "Ja, ja, ja".

Carolijn: "Nou is het een muis".

Marjan: "Hoor je dat? Als je blaast, wordt het een muis. Nee hè, dat is niet zo".

Charlotte: "Mag ik es blazen?"

Verschillende kinderen blazen stofpluizen over de grond.

Een dergelijke situatie confronteert je weer eens keihard met het verschil in belevingsperspectief en begrippenkader tussen jonge kinderen en volwassenen. Zelfs het onderscheid tussen dode materie en levende wezens is bij kleuters niet definitief. In het volgende hoofdstuk zullen we zien dat vierjarige kleuters speelgoedbeesten ook tot de

dieren rekenen. Een zesjarig kind weet dat speelgoedbeesten geen echte dieren zijn, maar het verschil tussen 'dingen' en 'dieren' benadert een kleuter door het op zichzelf te betrekken.

25 januari 1983

Jerrald zegt dat een auto beweegt. "Leeft een auto dan?", vraagt juf Mary en er ontstaat een gesprek over het verschil tussen een auto en een mens. "Een auto kan niet zelf bewegen"; "Wij hebben een velletje, dat kun je voelen"; "Wij hebben ogen en tanden"; "Wij hebben een trui".

Aan de argumenten, die de kinderen gebruiken, valt niets af te dingen. Zij redeneren vanuit zichzelf met die argumenten, die voor hen geldig zijn. Wie trekt nou een auto een trui aan? Wij, als volwassenen, zien in dat ze met hun argumenten de 'essentie' van het verschil nauwelijks raken, maar voor kleuters is op dat moment het verschil afdoende vastgesteld.

Ik hoop met deze paragraaf aangetoond te hebben op welke wijze jonge kinderen de begrippen 'leven' en 'dood' definiëren. Het heeft op deze leeftijd nog geen zin deze onderwerpen expliciet te betrekken in natuureducatie voor kleuters. Wel is het zinvol om deze begrippen er terloops in te betrekken, bijvoorbeeld bij het behandelen van de seizoenen lente en herfst, zodat het kind de kans krijgt om in betekenisvolle gehelen meer greep te krijgen op begrippen als 'dode bladeren' en het 'uitkomen van vogel eitjes'.

In dit hoofdstuk heb ik getracht een aantal belangrijke aspecten van de kinderlijke belevingswereld te beschrijven: de situationeel bepaalde synthetiserende denkwijze, de synestetische belevingswereld, de kinderlijke waarneming en het denken over sexe, sexualiteit, leven en dood. In het volgende hoofdstuk wordt de relatie tussen jonge kinderen en dieren behandeld. Die relatie is echter niet te begrijpen zonder een goed inzicht in de kinderlijke belevingswereld.

3 – Kleuters en dieren

Dierbeeld

Voor we overgaan tot de opbouw van een vertrouwensrelatie tussen kleuters en dieren, moeten we eerst weten hoe jonge kinderen tegen dieren aankijken, of anders gezegd: hoe jonge kinderen over dieren denken. Een jonge kleuter van ongeveer vier à vijf jaar rekent speelgoeddieren, Pinoccio, E.T. (het buitenaardse wezentje uit de gelijknamige film), de smurven en sommige andere stripfiguren allemaal tot de dieren. Daarentegen worden vogels, vissen en insecten meestal niet als dieren gezien.

In het eerste hoofdstuk heb ik al beschreven, hoe ik aan het eind van de kringgesprekken de kinderen een voor een hun naam laat zeggen. Bovendien stel ik iedere keer een vraag, waarop ze antwoord kunnen geven, nadat ze hun naam gezegd hebben. Een van die vragen is: welke dieren heb je thuis? Jonge kleuters sommen dan in een adem hun speelgoeddieren en de huisdieren op. In hun opsomming beginnen ze meestal met de speelgoeddieren.

18 januari 1983

Nathalie (5 jaar): "Twee beren, veel honden en een poes. Speelgoeddieren. Mijn hond en mijn beer zijn het liefste."

Voor een goed begrip van het bovenstaande voorbeeld: Nathalie heeft thuis een echte hond en een echte poes, daarnaast heeft ze speelgoedberen en speelgoedhonden. Nathalie noemt de speelgoedhonden en de echte hond ineen. Waarschijnlijk twijfelt ze aan haar eigen opsomming, want ze laat ineens het woord "speelgoeddieren" vallen. Vervolgens geeft ze aan dat ze de speelgoed(?)hond en beer het liefste vindt. Mede door middel van ons taalgebruik maken wij dat jonge kinderen speelgoeddieren heel lang als levend blijven zien. Bij het naar bed brengen wordt er al gauw gezegd: "Ach, de beer heeft het koud. Stop hem eens lekker onder". Pas als volwassene en kind dat te 'kinderachtig' gaan vinden, wordt er gestopt met dergelijke opmerkingen.

4 oktober 1984

Bas (5 jaar): "Een beertje, dat heet Bruintje, en nog een vogeltje 'Pietje', nog een vis, maar die zijn doodgegaan."

Frappant in het voorbeeld van Bas is het feit, dat hij zowel een speelgoeddier noemt, wat kenmerkend is voor een jonge kleuter, als een vogel en een vis, wat kenmerkend is voor een oudere kleuter, die al weet dat vogels en vissen ook tot de dieren behoren. Veel jonge kleuters noemen in hun opsomming van de dieren thuis de vogels en de vissen niet. Ze worden dan gecorrigeerd door een vriendje of vriendinnetje of door de juf. "Zijn vogels geen dieren?", vraag ik dan en het kind schudt nee, maar de oudere kleuters roepen hard: "Ja!" Het betreffende kind kijkt me dan vragend en twijfelend aan, waarop ik zeg: "ja hè, vogels zijn ook dieren".

8 oktober 1984

Petra is aan de beurt om haar naam te zeggen en de dieren die ze thuis heeft. Ze kijkt me ernstig, maar toch wat onzeker aan en zegt: "Wèl vogeltjes en vissen".

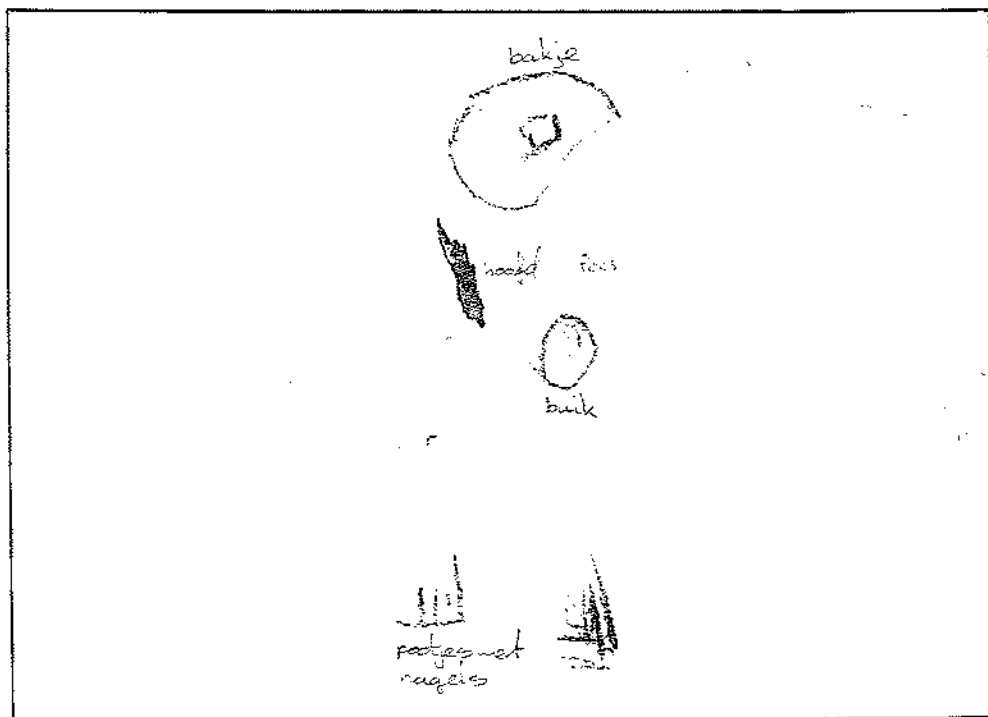
Petra is vier jaar en verkeert in twijfel of vogeltjes en vissen wel of geen dieren zijn. Zesjarige kinderen weten bijna allemaal dat vogels en vissen dieren zijn, maar bij insecten en wormen is dat twijfelachtig. Ik heb in het onderzoek een didactische fout gemaakt door sprinkhanen en regenwormen tegelijk mee te nemen naar de scholen. Heel hardnekkig bleven de kinderen vastzitten aan het idee dat de regenwormen voedsel zijn voor de sprinkhanen. "Waarom heb je ze dan meegenomen?", vragen de kinderen, als ze er achter komen dat sprinkhanen geen wormen eten. "Gewoon, om jullie de regenwormen te laten zien; wat ze doen en hoe ze leven", antwoord ik. Toch vraagt er altijd wel een kind aan het eind van de dag: "Eten sprinkhanen wormen?"

Het was voor kleuters compleet nieuw om te horen dat regenwormen ook dieren zijn. In een onderzoeksgroep als deze zitten altijd wel kleuters, die met hun vader gaan vissen en regenwormen gebruiken als aas. De kinderen vertellen daarover. Prompt volgt dan de vraag: "Doet dat pijn, een haakje erdoor steken?". Op het moment dat een kleuter inziet dat een regenworm ook een dier is, worden er meteen gevoelens aan toegekend.

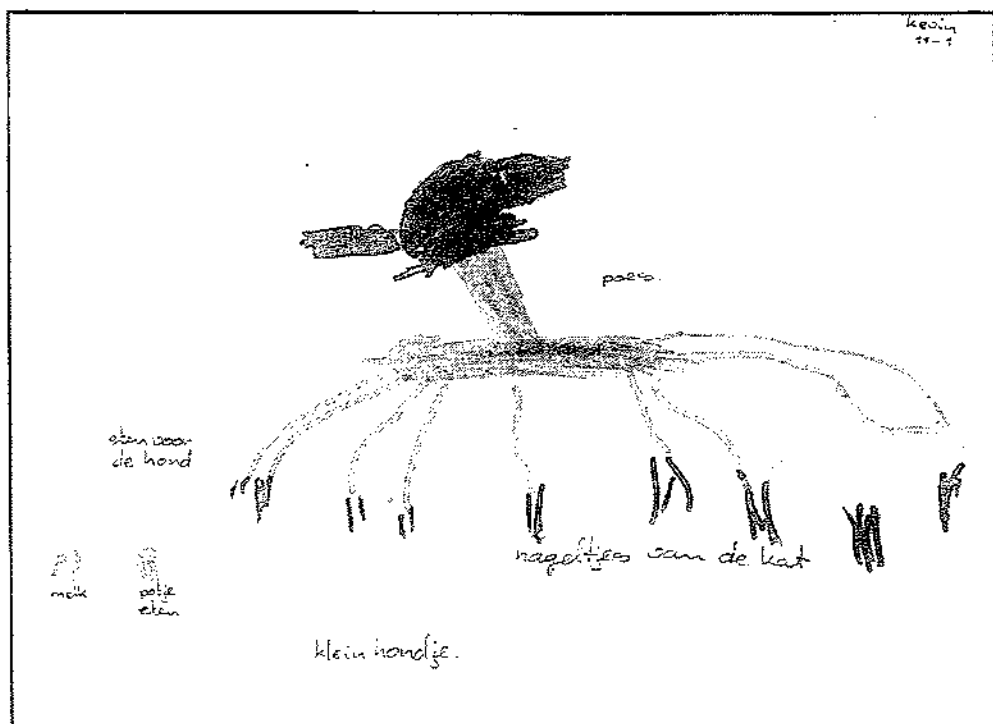
De meeste kleuters vinden Lieveheersbeestjes lief en zijn er ook niet bang voor. In hun preconventionele taalgebruik 'proeven' kleuters de woorden. In 'Lieveheersbeestje' komen de herkenbare woorden 'lief' en 'beestje' voor; en voor religieus gelovige kinderen het woord 'Lieve Heer'. Afgaande op de naam weten ze dat een Lieveheersbeestje een dier is, maar bij de andere insecten ligt dat veel moeilijker. Ik kan niet met zekerheid zeggen of een zesjarig kind een mug, een vlieg, een spin en een mier als dier ziet. Torren, sprinkhanen en slakken zijn een tussenvorm en worden gemakkelijker als dier gezien. Alles bij elkaar genomen beantwoorden zoogdieren het best aan het dierbeeld van een kleuter. Echter, onze huis-tuin-en-keuken indeling van zoogdieren in wilde dieren, gezelschapsdieren en productiedieren maken kleuters niet. Zij maken een andere categorisering van dieren, al zijn ze zich daarvan uiteraard niet bewust. Voor hen is belangrijk: is een dier bedreigend of niet; is het prettig om het dier aan te raken of niet; kun je ermee spelen. In volgorde van belangrijkheid voor kleuters kunnen we spreken van: de veiligheidsfactor, de aabaarheidsfactor en de speelbaarheidsfactor. Een dier dat niet bijt of krabt, wat zich lekker laat aaien en waarmee je kunt spelen, scoort hoog bij kleuters.

In het vorige hoofdstuk heb ik gesproken over de synthetiserende denkwijze van jonge kinderen. Een kleuter verbindt concrete dingen, die het begrijpt, met elkaar en probeert zo een afgerond geheel te krijgen. Vierjarige Mendy bijvoorbeeld maakt een tekening van de poes. Ze tekent twee pootjes met nagels, los daarvan de buik als een klein rondje, schuin daarboven de kop bestaande uit aaneengesloten strepen en daarboven het etensbakje. Een kleuter neemt echter niet waar in losse stukjes, maar in betekenisvolle gehelen. De honden in dit onderzoek komen aangelijnd de klas binnen en het eerste uur lopen de kleuters rond met de hond aan de lijn.. Hond en riem vormen daardoor voor hen een geheel. Als de hond in de mand moet, mag de riem er niet uit blijven hangen. Heel nauwkeurig leggen de kinderen ook de riem in de mand.

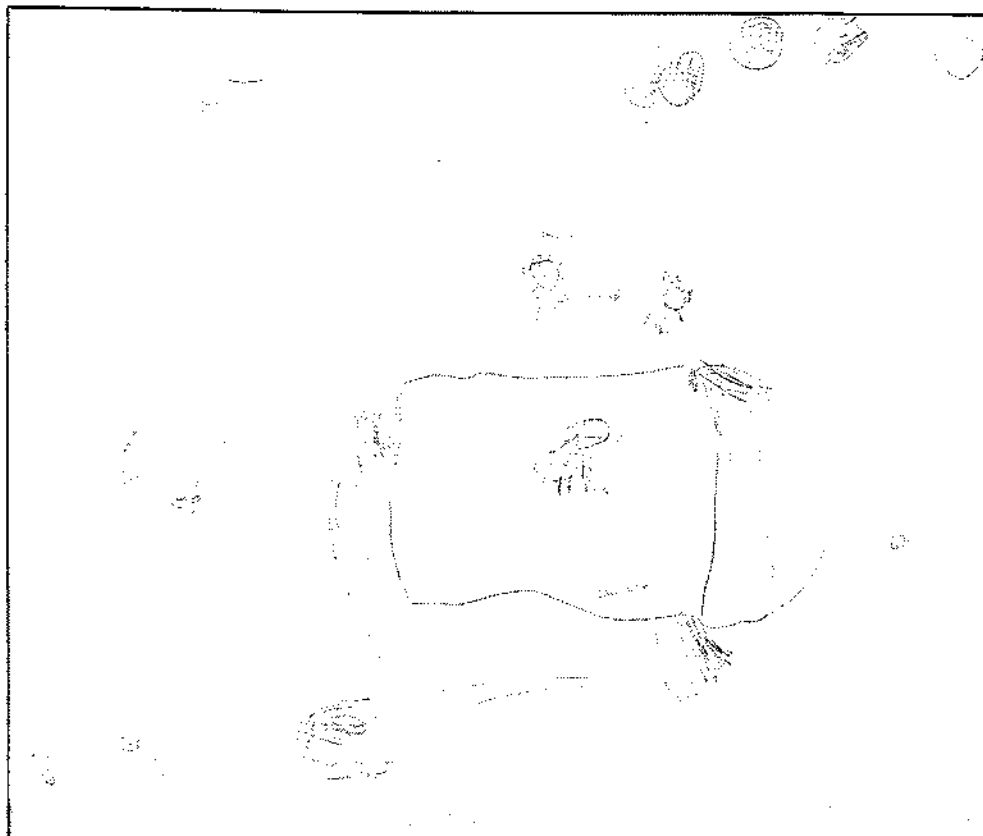
Een poes heeft vier poten en een staart. Dat een poezestaart iets anders is dan een poot, weet een jong kind niet precies. Kevin (vier jaar) tekent een poes met zeven poten en aan elke poot tekent hij lange nagels, omdat ik tijdens het kringgesprek het uitslaan van de kattenagels heb laten zien. Kevin tekent ook een staart aan de poes en die staart heeft een andere vorm dan de poten, maar los onder de staart tekent hij nagels. In de tekening is Kevins onzekerheid te zien omtrent de staart van de poes. Wanneer je aan kleuters van ongeveer vijf jaar vraagt: "Hoeveel poten heeft een poes?", antwoorden de meesten: "Vier poten en een staart". Het zijn veelal de oudste kleuters die antwoorden met: "Vier poten".



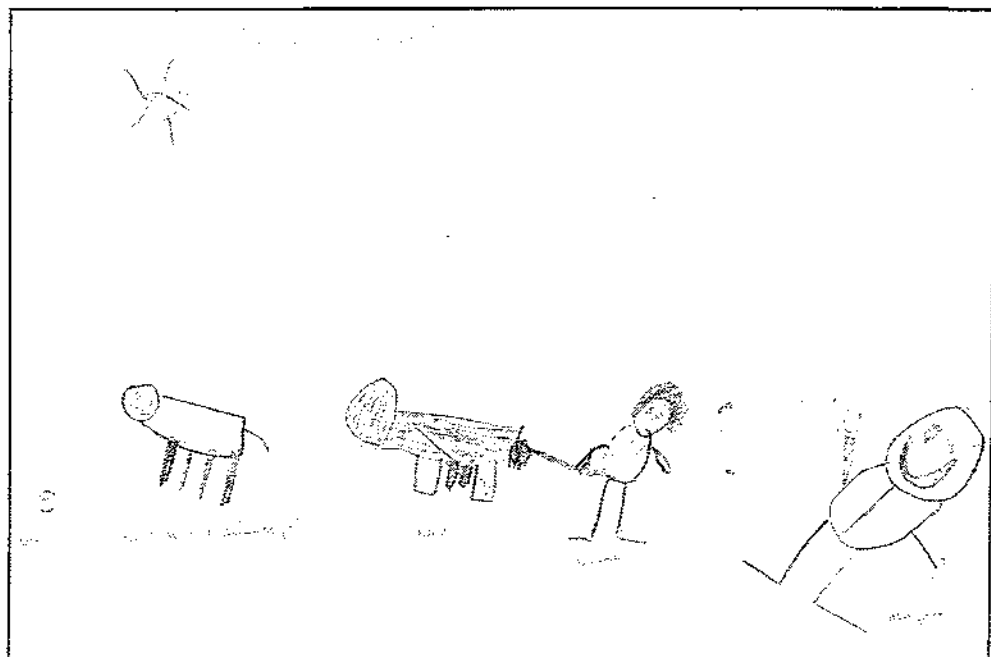
Mendy's tekening van de poes



Kevin's tekening van de poes



Patricia's tekening met het situationeel bepaalde dierbeeld



De verschillende situaties op één lijn

Ook het dierbeeld van een kleuter is situationeel bepaald. Als voorbeeld neem ik de tekening van Patricia, die ook in 'De échte hond' staat (blz. 48). Patricia zou voor mij een tekening maken van de hond. Ze tekent echter niet één hond als abstractie van al haar ervaringen met de hond, maar ze tekent op één vel drie situaties: zichzelf met de hond aan de lijn, de hond in de zandbak en de hond los rondlopend met de bal. De plaats die ze de drie situaties geeft, komt nauwkeurig overeen met de plaats van deze drie spelsituaties op het schoolplein. Natuurlijk weet Patricia wel dat de hond aan de lijn, de hond in de zandbak en de hond los rondlopend, een en dezelfde is. Ze geeft echter met haar tekening aan, dat ze de hond in de verschillende situaties ook verschillend beleeft. Meer kinderen hebben voor mij een dergelijke tekening gemaakt, maar anders dan bij Patricia, tekenen zij de verschillende situaties op één lijn. Het was Patricia's tekening die mij duidelijk maakte dat het dierbeeld situatie (plaats en tijd) gebonden is en niet een aan elkaar geregen reeks van losse ervaringen, zoals je zou kunnen opmaken uit de tekenreeksen op één lijn. Patricia's gave voor beeldend weergeven kon mij dat duidelijk maken (1).

Veelal benaderen kinderen een vreemd dier voorzichtig. Slechts heel jonge kinderen kruipen of lopen onvervaard op een dier af; oudere kinderen zijn wat voorzichtiger. Datgene wat onbekend of vreemd is, is in veel gevallen bedreigend, zeker in het geval van een onbekend of vreemd dier. Vaak vragen de kinderen: "Bijt-ie?" of "Prikt-ie?". Na het geruststellende antwoord: "Nee, hoor", aaien ze het dier voorzichtig over de rug of raken het met één vinger aan. Vrijwel nooit zullen kinderen een vreemd dier meteen over de kop aaien. Wanneer dat wel gebeurt, hebben we bijna zonder uitzondering te maken met een kind dat van jongsaf vertrouwd is met die bepaalde diersoort, bijvoorbeeld honden of konijnen.

In het geval van de honden, de katten, de cavia, het konijn en het geitlam vragen de kinderen na de eerste voorzichtige aai over de rug van het dier: "Hoe heet-ie?". Voor kinderen is dat een essentiële vraag, omdat zij deze dieren als individuen benaderen en niet als naamloze vertegenwoordigers van een diersoort. In het geval van de muizen duurde het gemiddeld een half uur voor de vraag naar de namen gesteld werd. In het geval van de kippen en de kuikens vroegen slechts een paar kinderen naar de namen. Met de sprinkhanen vroeg slechts één meisje naar de namen en bij de regenwormen geen enkel kind. Het lijkt erop dat er een dalende lijn zit in het benaderen van een dier als individu. De hond, de kat, de cavia, het konijn en het geitlam worden als individuen gezien, de muizen al iets minder, de kippen nog minder en onder aan de lijn staan de sprinkhanen en de wormen. Lorenz volgt in zijn boek 'Over agressie bij dier en mens' (1974, 228) deze lijn in omgekeerde volgorde. Hij raadt een gedachtenexperiment aan, waarin je "achtereenvolgens een slaplantje, een vlieg, een kikker, een bruinvis, een kat, een hond en tenslotte een chimpansee naar de andere wereld (moet) helpen". Bij ieder opvolgend dier wordt de weerstand groter. Lorenz ziet daarin een maatstaf voor waarden die wij bij de levensvormen van verschillende hoogte voelen. Ik zou in dit geval willen benadrukken, dat naarmate je een dier meer als individu ziet, het moeilijker wordt om het te doden. Met uitzondering van eigen huisdieren, is bij volwassenen echter de anonimiteit van een dier groter dan bij een jong kind.

Over het algemeen geven kinderen aan dieren betekenisvolle of gezelligheidsnamen. De muizen in dit onderzoek hebben geen namen en ze worden door de kinderen "Pietje" of "Piepie" genoemd, omdat muizen piepen. Twee dezelfde dieren, zoals de kuikens, krijgen nogal eens allitererende namen, bijvoorbeeld "Flippie en Flappie". De sprinkhanen krijgen namen als "Joepie", "Kringeling", "Koko" en "Keesje". De rood-

bonte cavia heet "Vlekkie", dat is een betekenisvolle naam, "omdat ie daar twee vlekken heeft", maar als Vlek na afloop van een kringgesprek van het hardvoer zit te eten, zeggen de kinderen: "Hij kan beter Knabbeltje heten".

Naast gezelligheidsnamen geven volwassenen mooie, esthetische namen aan dieren. In hoofdstuk 6, dat handelt over de historische ontwikkelingen in de relatie tussen kinderen en dieren, bespreek ik ook de veranderingen in de naamgeving van huisdieren. In het algemeen kunnen we echter zeggen dat volwassenen andere, vaak meer prestigieuze, namen geven aan dieren dan kinderen doen. Kinderen veranderen ook gemakkelijk de namen van dieren, wanneer ze ermee spelen. Niet alleen veranderen ze de namen, die volwassenen gegeven hebben, maar ook hun zelf gekozen namen. Die nieuwe naam is dan onderdeel van het rollenspel, en daarbinnen betekenisvol en functioneel.

24 januari 1983

In de poppenhoek spelen de kinderen doktertje met kater Bas. Daniëlle loop met Bas door de poppenhoek: "Hij heet zogenaamd Katja".

Voor Daniëlle is de naam "Bas" een eigenaam voor een jongen. In het rollenspel gaat ze als eigenares met de kat naar de dokter, daarom moet Bas ook een echte kattenam krijgen en dat wordt in het preconventionele taalgebruik van een kleuter de meisjesnaam "Katja", waar het woord "kat" in zit.

Omdat een kind de neiging heeft een dier als individu te benaderen, is het ook geneigd het dier als persoonlijkheid te zien. Het kind kent aan het dier een eigen karakter en gevoelens toe. Echter, de beredenering van de gedragingen, gevoelens en karaktereigenschappen van een dier beleeft het kind vanuit zijn eigen gevoelens en behoeften. Bijvoorbeeld: de Karthuiser poes Gwen heeft een langer voorhoofd en minder ronde ogen dan kater Bas. Volgens de kleuters, die beide katten gezien hebben en daardoor kunnen vergelijken, kijkt Gwen "boos". Kater Bas had de gewoonte om z'n tong een stukje uit z'n bek te laten steken. Dat doet hij ook tijdens een kringgesprek: "Vindt-ie ons niet lief dan, dat ie z'n tongetje uitsteekt?" En alle kinderen uit de kring steken hun tong uit naar Bas. Een muis die haar snuit zit te wassen met de voorpootjes, zit "te huilen" en kleuters zijn er vast van overtuigd dat muizen kunnen huilen. Twee muizen die achter elkaar aanlopen, spelen volgens de kleuters "tikkertje". Zo kan ik bladzijden vullen met voorbeelden, waarbij het diergedrag wordt uitgelegd vanuit de gevoelens en behoeften van de kleuters en vanuit de betekenisverlening die zinvol is in hun leefwereld.

Voor kinderen is het heel belangrijk dat ze met dieren iets kunnen doen, het liefst spelen. Daarvoor moet het dier enigszins bewegelijk en actief zijn. Soms wordt een dier tot beweging aangezet door het te knijpen of aan de staart te trekken. Vanuit de speelbehoefte van het kind, of vanuit nieuwsgierigheid, wordt het dier lastig gevallen. Het is niet de opzet van het kind om het dier pijn te doen. Natuurlijk plagen kinderen dieren wel eens met opzet, maar in veel gevallen is het raadzaam om goed na te gaan of het plagen wel opzet was. Het kan ook een uitnodiging tot spelen geweest zijn of een nieuwsgierige poging tot uitproberen wat je allemaal met een dier kunt doen.

Voorkeur voor dieren

Op de derde dag van mijn bezoek aan de kleuterscholen vroeg ik alle aanwezige kinderen een voor een welk dier ze het allerleukste vonden. 190 kinderen hebben deze

TABEL 1

<i>Leukste dier</i>	<i>Score 1</i>	<i>N = 190</i>	<i>Score 2</i>	<i>N = 110</i>
Konijn	66	34,74%	17	15,45%
Poes	36	18,98	9	8,18
Hond	32	16,84	15	13,64
Paard	12	6,32	7	6,36
Cavia	7	3,68	4	3,64
Vogel	7	3,68	2	1,82
Vis	5	2,63	0	
Kip	5	2,63	8	7,27
Kuiken	0		16	14,54
Eekhoorn	5	2,63	0	
Geitje	3	1,58	0	
Tijger	3	1,58	5	4,54
Haas	2	1,05	0	
Schaap	1	0,53	0	
Lammetje	1	0,53	0	
Schildpad	1	0,53	1	0,91
Kangeroe	1	0,53	0	
Giraf	1	0,53	0	
Leeuw	1	0,53	1	0,91
Kikker	1	0,53	0	
Speelgoedbeest	1	0,53	3	2,73
Aap	0		5	4,54
Olifant	0		3	2,73
Ezel	0		2	1,82
Hertje	0		2	1,82
Pauw	0		2	1,82
Eendje	0		2	1,82
Muis	0		2	1,82
Hamster	0		1	0,91
Koe	0		1	0,91
Panther	0		1	0,91
Poema	0		1	0,91

80 kinderen hebben beide scores beantwoord, daarvan kozen 21 kinderen tweemaal hetzelfde dier (26,25%)

<i>Leukste dier</i>	<i>Score 1 + 2</i>	<i>N = 21</i>
Konijn	10	47,62%
Poes	6	28,57
Hond	2	9,52
Paard	1	4,76
Cavia	1	4,76
Tijger	1	4,76

vraag beantwoord. In de zevende maand van de tweede onderzoeksperiode heb ik deze vraag opnieuw gesteld, omdat ik wilde weten of er veranderingen opgetreden waren in de voorkeurskeuze. 110 kinderen hebben deze vraag beantwoord, daarvan hebben 80 kinderen aan beide vragen meegedaan. Slechts 21 kinderen noemden in beide gevallen hetzelfde dier. (Zie tabel 1.)

Het konijn heeft duidelijk de voorkeur bij kleuters, maar het verschil tussen de eerste en tweede score is opvallend. Tijdens de eerste vragenronde waren of de cavia of het konijn in de klas. Tijdens de tweede vragenronde waren de kippen en de kuikens in de

klas. Zoals we gezien hebben, is het dierbeeld van kleuters situationeel en de aanwezigheid van dieren heeft zonder twijfel de voorkeurskeuze beïnvloed. Desalniettemin is een konijn een ideaal dier voor kleuters; een konijn is meestal niet bedreigend, heerlijk om te aaien en door zijn geringe bewegelijkheid goed door kleuters te hanteren tijdens spel of verzorging. Het bezwaar van bovenstaande uitspraak kan zijn, dat er nu veel te snel gedacht wordt: o, voor kleuters is een konijn het meest geschikt. Wie op verstandige wijze een dier voor kleuters aan wil schaffen, doet er goed aan allereerst de kinderen zelf te vragen welk dier ze zouden willen hebben. En vervolgens goed te overleggen wat de mogelijkheden zijn om zo tot een goede keuze te kunnen komen.

Opvallend bij de tweede score is de grotere spreiding in de voorkeurskeuze. Zeven keer de Dierenjuf op bezoek in de klas heeft hier mogelijk enige invloed op gehad. Het heeft de aandacht van de kinderen voor verschillende dieren gestimuleerd.

Dat slechts 21 kinderen tweemaal hetzelfde dier noemen wijst ook weer op het zo weinig abstracte en zo sterk situationeel bepaalde dierbeeld. Kinderen beantwoorden de voorkeursvraag ook niet in het meervoud door "konijnen" te zeggen, maar in het enkelvoud met "een konijntje". Ze verwijzen niet naar de categorie of de diersoort 'konijnen', maar zien waarschijnlijk op dat moment een concreet konijntje voor zich. Bij de kinderen die tweemaal hetzelfde dier kiezen, zijn er enkelen die thuis een poes of konijn hebben. De uitgesproken vertrouwdheid met een dier bevordert de constante voorkeurskeuze. Zowel in het geval van het paard als het konijn, beantwoordden twee van de 21 kinderen de vraag: "Welk dier vind je het allerleukst?" met "Mijn Johnny". Hun constante voorkeur verwijst naar een bepaald dier: het eigen konijn en het eigen



Kleutermotoriek

TABEL 2

<i>Bang coor</i>	<i>Score</i>	<i>N = 98</i>
Leeuw	16	16,33%
Tijger	13	13,26
Draak	10	10,20%
Hond	9	9,18
Slang	9	9,18
Krokodil	7	7,14
Spin	6	6,12
Niks	6	6,12
Vos	4	4,08
Wolf	4	4,08
Muis	4	4,08
Olifant	4	4,08
Film	2	2,04
Vogels	2	2,04
Beer	2	2,04
Gorilla	2	2,04
Spook	1	1,02
Koe	1	1,02
Stier	1	1,02
Paard	1	1,02
Kat	1	1,02
Neushoorn	1	1,02
Rat	1	1,02
Eend	1	1,02
Walvis	1	1,02
Poema	1	1,02
Grote dieren	1	1,02

TABEL 3

<i>Veranderen in</i>	<i>Score</i>	<i>N = 103</i>
Poes	16	15,53%
Konijn	15	14,56
Hond	12	11,65
Draak	8	7,77
Tijger	8	7,77
Krokodil	6	5,82
Pink Panter	4	3,88
Paard	4	3,88
Lieveheersbeestje	4	3,88
Panter	3	2,91
Leeuw	3	2,91
Giraf	3	2,91
Eekhoorn	3	2,91
Haas	2	1,94
Olifant	2	1,94
Poema	2	1,94
Aap	2	1,94
Koe	1	0,97
Stier	1	0,97
Schaap	1	0,97
Hertje	1	0,97
Nijlpaard	1	0,97
Muis	1	0,97

paard. Een jongetje noemt tweemaal de tijger, waarschijnlijk omdat hij geïmponeerd is door een tijger en er ook een beetje bang voor is.

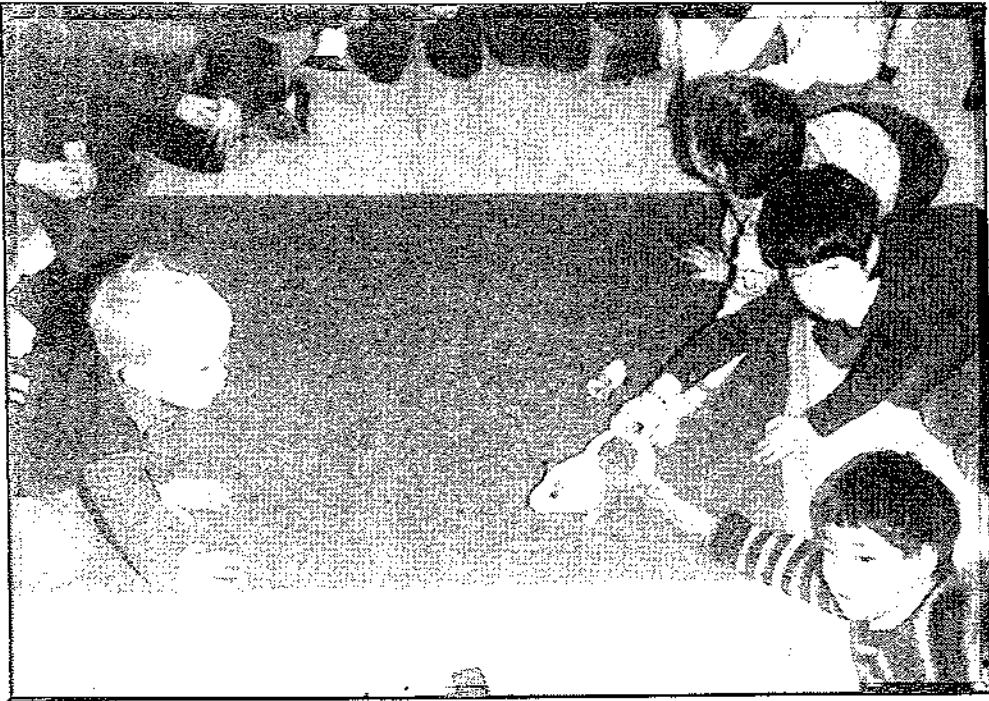
Veel kinderen beantwoordden de vraag met een verkleinwoord, bijvoorbeeld "poesje", of nog sterker "een klein poesje". Weer andere kinderen zeiden "een jong hondje" of "een veulentje". Jonge kinderen maken geen onderscheid tussen klein en jong, maar in het algemeen geldt dat kleinere dieren de voorkeur hebben van kleuters. Dat heeft ook te maken met hun motorische ontwikkeling. Bij vier- en vijfjarige kinderen is het lateralisatieproces nog niet voltooid. Ze kunnen bijvoorbeeld nog niet hinkelen, hun voeten alternerend gebruiken. Hun hele motorische organisatie is nog symmetrisch: linkerhand en rechterhand maken dezelfde beweging. Dat is goed te zien als kleuters een dier oppakken. Ze doen dat met twee handen aan weerszijden van de rug van het dier. Of ze doen het met de 'vorkheftruck' variant, waarbij beide handen in dezelfde richting onder de buik van het dier geschoven worden. Ze kunnen het nog niet, zoals volwassenen het doen, met een gelateraliseerde beweging, waarbij linker- en rechterhand onafhankelijk van elkaar een beweging maken. Deze motorische ontwikkeling is ook de achtergrond van hun voorkeur voor kleine, niet bedreigende dieren. Wanneer je nog niet zo handig bent, is het extra moeilijk om een wriemelende cavia of een schoppend konijn vast te houden.

In de vierde maand van het onderzoek heb ik de kinderen gevraagd voor welk dier ze het meest bang zijn. 98 kinderen hebben deze vraag beantwoord. De kinderen die antwoordden met een draak, een spook of een enge film, heb ik gevraagd of ze nog voor een ander dier bang zijn. De draken werden dan vervangen door krokodillen of slangen, het spook en de enge films door honden. Dat kleuters draken als echte dieren zien, ligt voor de hand, maar dat kinderen een spook, Dracula en Michael Jackson in een televisieclip als dieren zien, zet je toch weer aan het denken: het onbekende en bedreigende wordt in het dierenrijk geplaatst. (Zie tabel 2 op bladzijde 53.) In de vijfde maand speelde ik een tovenaarsspel met de kinderen. Ze mochten kiezen in welk dier ze wilden veranderen. 103 kinderen hebben hieraan meegedaan. Na afloop van het kringgesprek werden ze in het gekozen dier veranderd. In dit geval laten de gekozen dieren een vermenging zien van de voorkeurskeuze en de angstkeuze, waarbij de voorkeurskeuze overheerst (Zie tabel 3 op bladzijde 53). De poes, het konijn en de hond scoren het hoogst, gevolgd door de tijger, de draak en de krokodil. Echter, als de kinderen 'betoverd' rondkruipen, veranderen ze binnen korte tijd allemaal in agressieve dieren. Het onschuldig rondhuppelende 'konijntje' wordt bijvoorbeeld benaderd door een brullende 'leeuw'. Het 'konijn' antwoordt met een nog hardere brul en valt meteen uit haar rol. Agressie wordt met agressie beantwoord. Alleen het toverstokje kan nog uitkomst bieden door de kinderen weer terug te toveren.

Samenvattend kunnen we zeggen dat bij kleuters de voorkeur voor een dier ten eerste situationeel bepaald is.

Angst

De basishouding van kinderen ten opzichte van een onbekend dier is een beetje huiverig. Ze naderen het dier bedachtzaam en komen bijvoorbeeld nooit hard aanrennen. Deze basishouding ontstaat uit een existentiële angst voor het onbekende en daardoor bedreigende (Stückrath, 1942, 121). Kinderen vragen ook vrijwel meteen of het dier bijt,



Eerste voorzichtige aai over de rug

krabt of prikt. Na een geruststellend antwoord aaien ze het dier voorzichtig over de rug of raken het met een vinger voorzichtig aan.

De volwassenen om het kind heen hebben een grote invloed op deze schrikkerige basishouding. Kleuters worden meestal door hun vader of moeder in de klas gebracht. Op de dagen dat ik muizen of sprinkhanen en wormen meebracht, reageerden er nogal wat moeders erg afwijzend met uitspraken als: "Jakkes, muizen" of "Bah, wormen" of "Hu, wat eng, zulke grote sprinkhanen". Toevallig trof ik als contrast op de Vergaderschool een klas, waar de ouders juist erg positief reageerden met: "O, wat leuk" en "Nou, jullie krijgen een fijne dag" en "Goed luisteren hoor, dan kun je straks alles thuis vertellen". Door dat contrast merkte ik hoeveel sneller kinderen hun basis-schrikkerigheid overwinnen als de volwassenen om hen heen niet afwijzend reageren. Ook mijn eigen relatie met de kinderen is van invloed op het overwinnen van de eerste angst. In het eerste gedeelte van het onderzoek had ik gemerkt dat de kinderen bij het bezoek aan de kinderboerderij erg bang waren voor de sprinkhanen; in een enkel geval zelfs panisch bang. Toen ik in de vijfde maand van het tweede onderzoek met sprinkhanen naar de scholen toeging (andere scholen dan in het eerste onderzoek), durfden de kinderen vrij gemakkelijk zelf een jonge sprinkhaan vast te houden; eerst samen met mij en dan alleen. Deze betrekkelijk angstvrije reactie verbaasde me aanvankelijk tot ik me realiseerde dat ook ik in de afgelopen maanden een vertrouwensrelatie met de kinderen had opgebouwd. Er was nooit iets echt engs of bedreigends gebeurd en de kinderen vertrouwden erop dat zoiets nu ook niet zou gebeuren.

Het feit dat de kinderen in hun eigen vertrouwde klasomgeving zijn, heeft ook een positieve invloed op het overwinnen van de schrikachtige basishouding. Het klaslokaal is



Schrikkerige basishouding

veilig en vertrouwd: de kinderen weten hoe ze zich eventueel kunnen onttrekken aan de ontmoeting met het dier. Bovendien leidt de klasomgeving hun aandacht niet af, omdat die bekend is; ze kunnen zich helemaal concentreren op het dier. Daarnaast biedt de vertrouwde ruimte eventuele hulpmiddelen om de angst te overwinnen.

16 april 1985

Veronique durft geen kuikentje vast te houden. Ze gaat een kussentje halen en wil een kuiken op schoot op het kussentje. Als puntje bij paaltje komt, durft ze dat toch ook niet. Wat later geeft Florentien haar een kuiken aan en dan durft ze wel.

Het hulpmiddel in het bovenstaande voorbeeld is het kussentje. Veronique komt zelf op dit idee, want ze weet dat er kussentjes in de poppenhoek zijn; dat is het voordeel van de vertrouwde omgeving. Het overwinnen van de angst, maar ook het opbouwen van een relatie met een dier, verlopen sneller en gunstiger in een vertrouwde omgeving. In het bovenstaande voorbeeld zit nog een belangrijk element: Florentien, een bevriend klasgenootje, durft wel een kuiken vast te houden. Kinderen trekken zich op aan de moed of durf van hun klasgenoten; ze leren van elkaar het ook te durven.

Dieren die snel en onvoorspelbaar gedrag vertonen, roepen met dit gedrag extra angst op. Dat is bijvoorbeeld een van de achtergronden bij de angst voor muizen en spinnen. Ook bij kleuters is deze angst voor onvoorspelbaar gedrag goed te herkennen. Het is al te zien, als de poes onverwachts op een stoel springt. De kinderen schrikken ervan en vervolgens lachen ze om hun eigen schrik. In het geval van muizen en sprinkhanen laat ik de kinderen tijdens de kringgesprekken zien, dat deze dieren echt niet zo snel bewegen, dat je er de controle over verliest. Tijdens de kringgesprekken mogen de dieren

los rondlopen in de kring met kinderen. Ik moet dit loslopen echter wel doseren, omdat veel kinderen het griezelig vinden. Daarom vertel ik eerst over het betreffende dier, terwijl ik het vasthoud in mijn hand. Daarna vragen de kinderen meestal: "Laat es loslopen". De muis of sprinkhaan wordt dan op de grond gezet, veelal op een gladde linoleumvloer. Het dier zit dan in een voor hem vreemde omgeving en kijkt eerst onderzoekend rond voor het schoorvoetend op pad gaat. Het gladde oppervlak van een linoleumvloer vinden veel dieren onprettig om op te lopen en ze weigeren dan ook vaak om zich voort te bewegen. Dat eerste voorzichtige gedrag maakt op kleuters helemaal geen angstige indruk. Sommigen vinden het zelfs jammer dat de sprinkhaan niet springen wil, of dat de muis niet of nauwelijks wil lopen. Ze gaan dan een kleedje halen, wat zij gebruiken als ondergrond voor puzzles of blokkenhuizen. Als het dier zich dan wat sneller voortbeweegt, laat ik zien hoe je het weer gemakkelijk op kunt pakken.

Ook het vasthouden van een dier doseer ik voor angstige kinderen. We beginnen met het samen vast te houden. Het kind legt haar handen in de mijne en samen houden we het betreffende dier vast. Dan verslap ik mijn greep tot het kind zegt: "Ik kan het wel alleen".

23 januari 1985

Mabel, die anders zo enthousiast bezig is met dieren, is bang voor muizen. Tijdens het kringgesprek wilde ze geen muis aanraken en vasthouden al helemaal niet. Meteen na het kringgesprek gooit ze een eikel in de kooi: "Voor de muizen". Tot haar verbazing eten de muizen er echt van en de andere kinderen gaan op zoek naar nog meer eikels in de klas. Mabel gaat een huisje plakken voor de muizen. Na een poosje is het af en ze komt het laten zien. Het is net een doosje en ik laat er een muisje inzitten. Dan vraag ik of ze de muis wil vasthouden. Ze weigert en ik zeg: "Kom maar, dan doen we het samen". "Maar niet de staart, die moet erbuiten." Ze doet het, ze griezelt en lacht, en dan is de angst over. De staart komt natuurlijk toch over haar hand: "Hé, dat voelt lekker", zegt ze. Haar hele angst was geconcentreerd op de kale muizestaart, maar die voelt niet zo eng als hij cruid ziet. Nu de angst over is, is Mabel niet meer te stuïten. Ze laat de muis in het poppenhuis lopen. Anne staat er ook bij en samen willen ze dat de muis in bad gaat. Het badje is van hard plastic gemaakt en dat vindt de muis niet prettig. Ze laten haar weer snel loslopen in het poppenhuis.

Ook wanneer ik niet geweten had, dat Mabel gewoonlijk dol op dieren is, is dat toch te zien aan haar gedrag in dit voorbeeld. Via een omweg zoekt ze contact met de muizen door een eikel in de kooi te gooien en een huisje te plakken. Zonder haar te forceren, maar met rustige en vertrouwingwekkende stimulering, krijg ik haar toch zo ver dat ze zelf een muis vasthoudt. Andere kinderen nemen dit gedrag pijlsnel van mij over. Ik heb vele malen gezien dat een kind een bevriend klasgenootje over zijn angst voor een dier heen bracht door op dezelfde wijze samen met het vriendje of vriendinnetje het dier vast te houden. Als het dan gelukt is, zijn beide kinderen even trots op het succes.

Zoals al gezegd, speelt de kleutermotoriek een rol bij de angst voor het vasthouden van tegenspartelende dieren. Bij het vasthouden van een kip of kuiken is de symmetrische kleutermotoriek juist een voordeel. Deze dieren moet je symmetrisch over de vleugels vasthouden. Maar o wee, als je dan het dier weer los wilt laten: "Dierenjuf, ik durf hem niet los te laten!". Een angstkreet, die ik vele malen gehoord heb en meestal gevolgd werd door een onverhoeds loslaten van het dier. Zowel het vasthouden, als het weer loslaten, moet kleuters geleerd worden. Het oppakken van een met enige snelheid los rondlopend dier is voor kleuters veelal een onmogelijke opgave. Het vereist een schatten van de voortbewegingsnelheid en een doelgericht toetasten; twee gelijktijdige handelingen, waartoe een jong kind meestal nog niet in staat is.

Kinderen kunnen op vele manieren hun angst voor dieren verwerken. Druk doen en

gillen, hoe storend ook voor het onderwijs, zijn waarschijnlijk manieren om over angst heen te komen. Anita, bijvoorbeeld, weet zich vaak geen houding te geven in nieuwe situaties en doet dan heel gek en overdreven. Als de sprinkhanen in de klas zijn, gilt ze en overdrijft haar angst. Ik vermoed dat ze op die manier haar angst overwint, want een paar minuten later is ze er over heen.

Kinderen doen ook als-of spelletjes om hun angst te overwinnen. Ze doen alsof het dier heel gevaarlijk is.

21 januari 1983

Hassan en Yan-Fook zijn met kater Bas in de speelklas. Ze spelen een vluchtspelletje voor de poes. Ze doen net of ze erg bang zijn. Ze besluipen de poes en dan vlucht Hassan echt even voor de poes, moet er dan om lachen, roept: "Pas op voor de poes" en beiden 'vluchten' in het klimrek.

Weer een andere manier om angst te overwinnen, is het uitproberen van het machts-overwicht over het dier. Sjoerd, bijvoorbeeld, is over het algemeen wat langer schrikkerig voor een dier dan de andere kinderen.

5 maart 1985

Na het kringgesprek over het geitelam rent Sjoerd naar de loslopende Selesta toe. Op een meter afstand stampet hij hard op de vloer. Selesta schrikt en springt achteruit.

Sjoerd probeert hier even uit of Selesta banger is voor hem dan hij voor haar. Wanneer zijn overwicht is vastgesteld, staat de weg open tot het overwinnen van de angst.

Ook het diepgaand kennismaken van de 'wapens' van een dier is onderdeel van het overwinnen van angst. Tot in het oneindige kunnen kleuters blijven vragen: "Laat de tanden nog eens zien" in het geval van de hond, of: "Laat de nagels nog eens zien" bij de poes. In mijn dagboek aantekeningen noem ik dit de 'wapenschouw'. Deze wapenschouw is een belangrijk onderdeel in de kennismaking tussen kind en dier en kan niet worden overgeslagen.

2 april 1985

Davie loopt met zijn kuiken de hele klas rond. Hij wil de snavel van het kuiken uitproberen. Hij houdt het kuiken als een hamer vast en slaat met de snavel op een houten stoeleuning. Hij doet het zachtjes, maar het lijkt mij niet zo geslaagd voor het kuiken. Daarom vraag ik Davie om het niet meer te doen. Even later probeert hij de scherpte van de nagels uit. Hij houdt het kuiken in één hand vast en trekt de poten over de houten vensterbank. Hij wil zien of de nagels krassen maken.

Davie kwam deze middag later op school en had het kringgesprek over de kippen en kuikens gemist. Tijdens het kringgesprek laat ik de kinderen altijd even voelen aan de nagels en de snavel. Davie had deze ervaring gemist en probeert in het bovenstaande voorbeeld zelf uit hoe scherp de snavel en nagels zijn.

Kleuters begeleiden veel van hun handelingen met taal. Wanneer ze met een dier spelen, zeggen ze vaak hardop wat ze doen en wat ze voelen. Veel basisangst wordt op die manier hardop weergegeven, bijvoorbeeld door te zeggen: "Je hoeft helemaal niet bang te zijn". Met deze uitspraak wordt zowel het dier gerustgesteld, als het kind zelf, als de omringende klasgenootjes.

Angst wordt ook verwerkt door kinderen verhaaltjes te laten vertellen, hetzij aan de hand van plaatjes, hetzij uit vrije fantasie. Zelfs aan de hand van prentenboekjes, zoals Monica-Muis (Cornuel, 1983), waar geen bedreigende plaatjes in staan, vertellen kleuters veel over angsten van muizen en over gevaren die er dreigen. Vrije fantasieverhaaltjes van kleuters laten de angstoverwinning nog duidelijker zien.

10 september 1984

Pieter vertelt van een klein hondje dat met zijn moeder op stap ging. Bij een taartjeswinkel zei het "waf" en mocht de lekkerste taart uitkiezen. De moeder zette het in zijn bakje en het hondje at het snel op. Toen kwam er een olifant, die zag door het raam de taart en wou ook taart eten, maar in de slurf was het niet zo lekker. Toen zag de hond een jongen en een meisje, die waren bang voor het blaffen. Ze waren hun mama kwijt. Toen ze weer bij hun mama waren, zei het meisje: "Die hond wou mij bijten, maar die hond dee niks".

Pieter vertelt dit verhaal in de kring aan het eind van de morgen, nadat hij al een hele tijd met de hond heeft kunnen spelen. Hij begint zijn verhaal vanuit een feestelijke stemming; dat verklaart het taartjes eten. De olifant wordt geïntroduceert op het moment dat hij denkt klaar te zijn met zijn verhaal, want alle voorgaande verhaaltjes vertellende kinderen besloten met de bekende olifant en de lange snuit. Dan herinnert Pieter zich kennelijk ineens zijn angst van die morgen en vertelt over twee bange kinderen. Om het nog desolater te maken, zijn de kinderen ook nog hun moeder kwijt. En dan tot besluit de overwinning van de angst: "Die hond dee niks".

Enige angst en de overwinning daarvan ligt aan de wortel van de relatie tussen kinderen en dieren. Er zijn uiteraard kinderen (en volwassenen!) die niet over deze basisangst heen komen en daardoor afwijzend staan tegenover dieren. In mijn onderzoeksgroep zit slechts één meisje met extreme angst en het daarbij behorende afwijzende gedrag ten opzichte van dieren. Tegen het einde van het onderzoek, nota bene in het geval van de sprinkhanen en de wormen, heb ik een kentering kunnen bereiken in haar angst. Dit meisje wordt nader besproken in hoofdstuk 4.

Volwassenen, die aangeven niets om dieren te geven, zeggen vaak niet bang te zijn voor dieren: "Nee hoor, ik ben er niet bang voor, maar ik moet er niets van hebben." Een van de kleuterleidsters in dit onderzoek had deze houding. Tijdens het leidstersinterview bleek echter al gauw dat ze angstige jeugdervaringen met honden had en het onhoorbaar sluipen van katten heel eng vindt. Ze ontkende haar basisangst, heeft kennelijk nooit de kans gekregen die te verwerken en gebruikt haar afwijzende houding ten opzichte van dieren als beschermend schild. Andere kleuterleidsters geven grif toe dat ze bang zijn. Angstige kinderen zoeken dan bescherming bij zo'n juf: "Kom maar hier hoor, ik ben ook bang". Deze leidsters ontkennen hun angst niet en doen serieus moeite om er overheen te komen.

11 februari 1985

Juf Lenie is deze middag veel in de omgeving van de wormenbak. Ze is vol belangstelling en houdt een worm op haar hand. Als een van de kinderen een worm op de grond laat vallen, durft ze hem toch niet op te pakken, maar probeert of de worm weer op haar hand wil kruipen. Ik pak de worm tussen twee vingers en geef hem aan. Even later doet ze het zelf ook, heel gemakkelijk.

Juf Lenie is voor alle dieren bang, maar laat zich niet kennen. Ze doet echt haar best om er overheen te komen.

De opbouw van de relatie tussen kinderen en dieren

In de ontmoeting en de opbouw van een relatie tussen een kind en een vreemd of onbekend dier is een structuur te herkennen. Zoals we gezien hebben, is de basishouding van kinderen een beetje huiverig. De eerste vraag van kinderen betreft vrijwel altijd de gevaarlijkheid van het dier: "Bijt-ie?", "Kraabt-ie?" enzovoort. Als ze gerust gesteld zijn, durven ze het dier aan te raken. Bij de wat grotere dieren volgt dan ogenblikkelijk de

vraag: "Hoe heet-ie?", omdat kinderen deze dieren als individuen zien en niet als naamloze vertegenwoordigers van een diersoort. De geruststelling ten aanzien van de eigen veiligheid en in het geval van grotere dieren de vraag naar de naam, vormen de eerste kennismaking met het dier. Pas dan ligt de weg open tot nadere kennismaking.

Net zoals kinderen volwassenen binnenleiden in hun leefwereld, zo doen ze dat ook met dieren. Ze gaan het dier de klas laten zien en als ze vrij in school mogen rondlopen, gaan ze er ook mee de gang op naar alle andere belangrijke ruimten, zoals de andere klaslokalen. Met de hond en de poes, die aan de lijn lopen, gaat dat heel gemakkelijk. Oudere kleuters zien dan ook in, dat het dier, anders dan een volwassene, zelf op onderzoek uitgaat.

11 januari 1983

Nathalie loopt met kater Bas de gang op en ik vraag of Chi-Yen ook meegaat - hij komt prompt. Bas loopt naar de voordeur met Nathalie en Chi-Yen achter zich aan: "Hij gaat ruiken wat er is", zegt ze. Dan scherpt Bas zijn nagels aan de voordeurmat en ze kijken vol aandacht toe. Bas loopt weer de gang in, naar de keuken. Chi-Yen heeft de lijn vast en loopt pratend en zingend achter de poes aan. Bas schudt zijn kop: "Hij doet net zoals een hond", zegt Nathalie. Chi-Yen ziet pakken melk staan en vraagt of hij de poes melk mag geven. Nathalie rent naar de klas om de bak te halen en vult die met melk. Op hun hurken kijken ze naar de likkende poes en doen hem na; ze lachen erom.

Nadat Nathalie met de kat door de klas heeft gelopen, gaat ze ermee de gang op. Zowel in de klas, als op de gang laten de kinderen het richtingsinitiatief over aan de kat; ze volgen hem. Als Bas onderzoekend snuffelt, stelt Nathalie terecht vast: "Hij gaat ruiken wat er is". Ook het aandachtig observeren van het zogenaamde nagels scherpen en melk drinken is een nadere kennismaking met het dier. Door het dier binnen te leiden in hun leefwereld, leren de kinderen het dier beter kennen. Ook het voeren, en in dit voorbeeld het geven van melk, is een uiting van positieve toewending in de kennismaking met een dier. Jonge kleuters hebben de neiging een hond of een kat mee te slepen in de richting, die zij willen gaan. Jonge kleuters geven een dier heel weinig ruimte voor eigen gedrag en eigen initiatief. Ze leren daardoor het eigene van een dier veel minder snel kennen. Ze introduceren het dier echter wel in hun wereldje: "Kijk eens Polletje, hier zijn de blokken" en "Kijk eens Polletje, hier is de kraan".

Tijdens deze introductiefase showen de kinderen graag met de dieren. Als de kinderen bijvoorbeeld aan de beurt zijn om met de muizen te spelen, lopen ze keer op keer langs alle tafeltjes van de klas om de andere kinderen de muizen nog eens te laten zien. Wanneer ze de kans krijgen, gaan de kinderen met het dier ook even op bezoek in de andere klassen, waar ze op veel aandacht kunnen rekenen.

Tijdens deze introductiefase kan de angst voor een dier weer de kop op steken.

10 januari 1983

Marcel en Jurman zijn aan de beurt om met de hond te spelen. Ze willen de gang op. Marcel gaat Willy's klas in: "Willy, wij hebben een hond!". Willy reageert beamend en meteen daarna gaan Marcel en Jurman hard rennend door de gang naar de speelklas. Toek rent mee en Marcel laat de lijn los. Toek blaft en springt op tegen Jurman. Ze is gek op wilde spelletjes, maar Jurman gilt van angst: "Hij bijt, hij bijt". (...) Ik breng Toek tot rust en neem Jurman naast me op de bank. Hij heeft van angst en ik probeer hem uit te leggen dat Toek niet bijt, maar dol is op wilde spelletjes en hard dollen. Jurman komt tot rust; Toek ligt voor ons op de grond en daarna gaan we gedrieën, rustig lopend, terug naar de klas.

Aan het begin van deze middag, tijdens het kringgesprek, was al gebleken dat Jurman bang is voor honden. Door zijn angst interpreteert hij het speelse gedrag van Toek verkeerd en denkt hij dat hij gebeten wordt. Jurman gaat de rest van de middag erg

voorzichtig met Toek om, maar in de loop van de dagen verliest hij zijn angst voor mijn honden.

Niet alleen voor het overwinnen van angst, maar vooral voor een goede kennismaking met het dier, is het erg belangrijk dat kinderen vrij met het dier kunnen handelen. Het leren kennen van een dier is niet van hoger hand, of vanuit de volwassen orde te regelen. Wij kunnen als volwassene slechts zorgen voor gunstige omstandigheden; het vrij kunnen spelen of handelen met een dier is daar een belangrijk onderdeel van.

Als de dieren in de klas onder stoelen en tafels doorlopen, kruipen de kinderen er spontaan achteraan. Door dat te doen leren de kinderen hoe de klas er vanonder een stoel of tafel uitziet. Heel letterlijk delen ze in zulke situaties het perspectief van het dier. Ook leren ze op die manier dat een dier het klaslokaal en de bewegingsruimte anders gebruikt. Ze ontmoeten het dier in zijn beleving van het klaslokaal. Op een heel existentiële manier leren ze het eigene van het dier kennen. Dat is niet de beredeneerde wijze, waarop volwassenen het doen. De klacht dat jonge kinderen geen oog hebben voor het eigen gedrag van een dier, is maar ten dele waar. Het specifieke diergedrag wordt door jonge kinderen niet beredeneerd, maar wel beleefd. Heel duidelijk wordt dat in conflictsituaties: "Dierenjuf, Gwen wil niet lopen", klagen de kinderen, als ze met de poes willen rondlopen. Of: "Dierenjuf, Gwen heeft zich verstopt", als de poes zich heeft teruggetrokken in een hoekje. De kinderen ontdekken op die manier onverwachte verstoppplaatsjes, waar dieren zich kunnen onttrekken aan de drukte. Het specifieke gedrag van een poes, die graag haar eigen gangetjes gaat, en in contrast daarmee het altijd bereid zijn tot spelletjes van de Cairn Terriërs, wordt geleerd door het te ervaren.

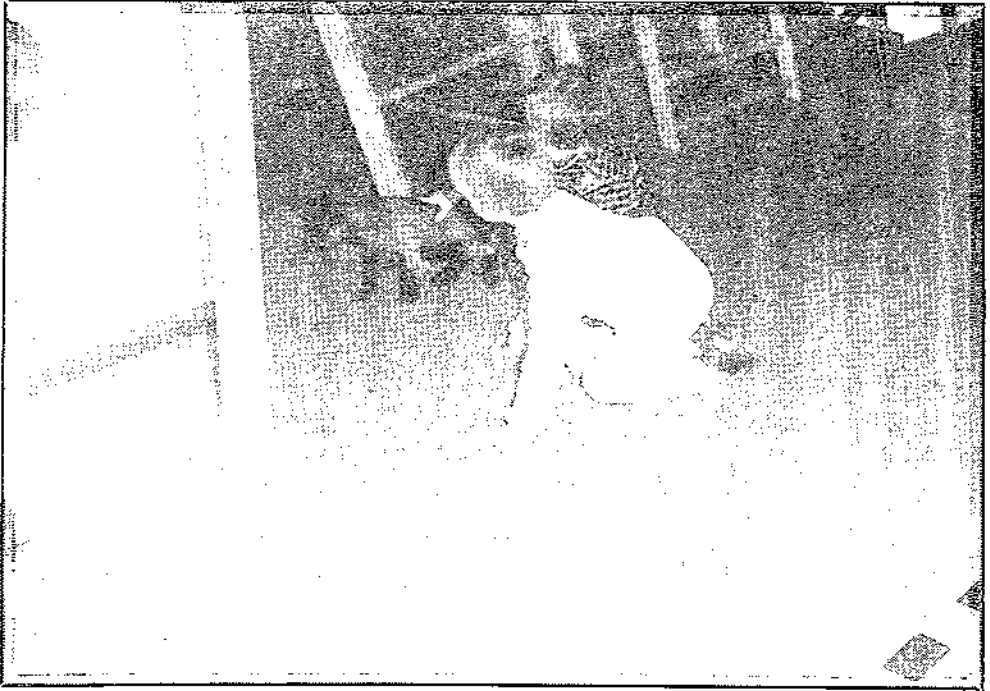
Zoals uit het voorgaande al bleek, imiteren kinderen spontaan het diergedrag. Het melk likken van de poes wordt nagedaan en de honden worden onder stoelen en tafels gevolgd. Imiteren bevordert in hoge mate het leren begrijpen van een dier. Om een dier te kunnen imiteren, moet het kind het diergedrag kunnen terugvoeren naar het eigen lichaam en de eigen lichaamsdelen. Bovendien moet het kind intuïtief de bedoeling van het diergedrag begrepen hebben. Dit begrijpen berust niet op een beredeneerd oordeel, maar op de waarneming van de intentionele bedoeling van het diergedrag. (Buytendijk, 1958, 91) Zo genieten de kinderen van de bokkesprongen van het geitelam. "Nu is-t-ie blij", zeggen de kinderen, omdat ze weten dat je opgewekt en vrolijk bent, als je springt en huppelt. Weliswaar is een geitelam van nature springeriger dan een kind, maar een ziek of erg hongerig geitelam rent en springt niet. Het springen van Selesta werkt aanstekelijk, maar in het klaslokaal mogen de kinderen niet zo springen. Daarom zoeken ze naar een uitweg.

11 maart 1985

Justin komt aanlopen met een poppewagentje en zet Selesta erin. Ik druk hem op z'n hart heel voorzichtig te zijn en dat is hij ook. Dan verdwijnt Justin heel stilletjes door de deur: ik volg hem zachtjes. Op de gang zijn Maarten en Derk. Ze lopen met Justin mee de lege speelklas in. Selesta wordt op de grond gezet en de jongens spelen geitje. Het is een heel scala van imitatiegedrag en houdingsecho's.

Het was een feest om naar deze spelende kinderen te kijken. Eigenlijk speelden er vier geitjes, inplaats van drie kinderen en een geitje. Op het moment dat een kind op een dergelijke intensieve manier een geitje imiteert, is het ook een geitje en op indringende wijze leert het een geitelam begrijpen.

De neiging van een kleuter om de anatomie van een dier op het eigen lichaam te betrekken, biedt grote voordelen bij het lesgeven over dieren. Bij het vertellen over het uitslaan van de kattenagels, maakt Mattijs de vergelijking met hondenagels en wijst op



“Geitjes”

zijn eigen handen aan dat hondenagels altijd uitsteken. Ook die gevallen waarin de anatomie van dieren afwijkt van de onze, worden op deze manier duidelijk. Kleine Martijn zit in het terrarium van de sprinkhanen te kijken en zegt: “Ze kunnen niet net zo zitten als wij”. En als ik uitleg dat een sprinkhaan met zijn voelsprietten ruikt, zegt Janneke: “Ik kan niet ruiken met twee van die slurfen uit m'n neus”.

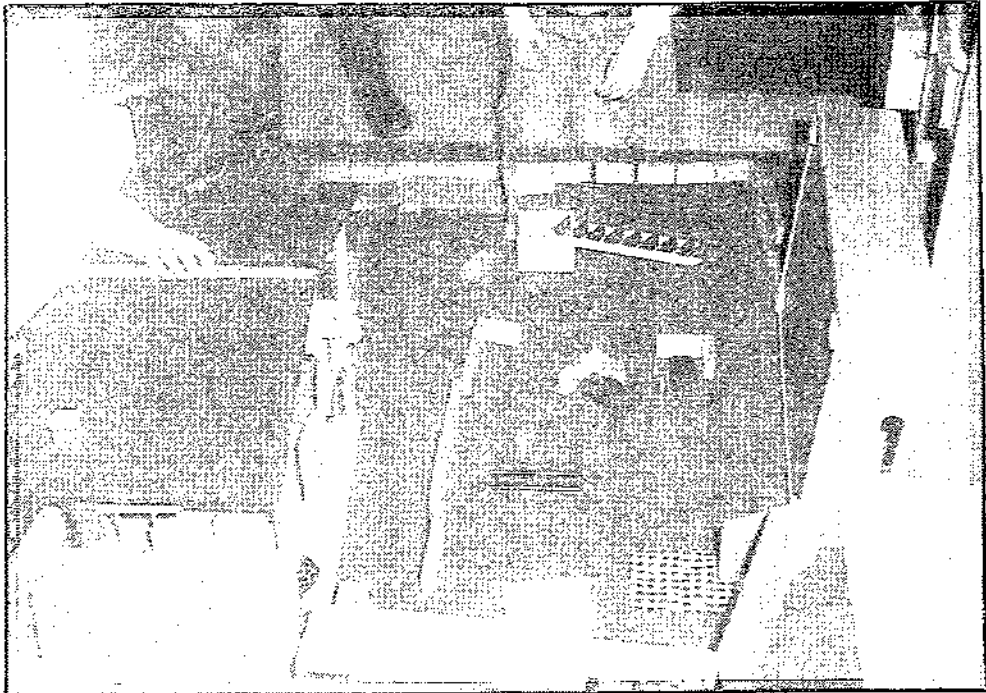
Tijdens de introductiefase leert een kind wat je wel en niet van een dier kunt verwachten. Bovendien heeft het kind in de introductiefase de kans zijn eventuele angst te overwinnen. De tijdsduur van de introductiefase verschilt van kind tot kind en van dier tot dier. Gehandicapte kinderen hebben bijvoorbeeld veel meer tijd nodig om over hun angst voor een dier heen te komen. Daarover meer in de paragraaf over gehandicapte kinderen in hoofdstuk 4. Maar ook onder niet-gehandicapte kinderen zitten grote individuele verschillen in de tijd, die nodig is om een dier te leren kennen.

Dieren, die onvoorspelbaar gedrag vertonen, blijven veel langer schrikreacties oproepen. Dit is bijvoorbeeld het geval met de poes en in veel sterkere mate met de sprinkhanen. Een konijn daarentegen, zit voor een groot gedeelte van de dag in zijn kooi. Af en toe mag het eens vrij rondlopen en de kinderen kunnen het om beurten vasthouden. De introductiefase met een konijn duurt daarom hooguit een half uurtje.

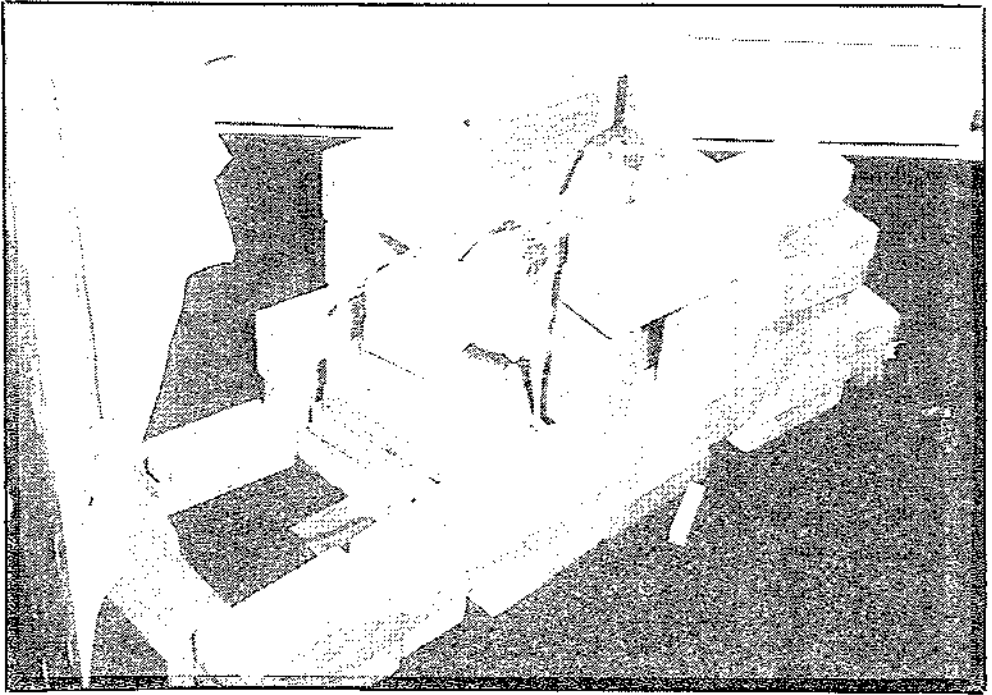
Ook de dieren, en dan vooral de zoogdieren, wennen in de introductiefase aan de nieuwe situatie en het kind of de kinderen. In de introductiefase hebben dus zowel de kinderen als de meeste dieren gelegenheid om aan elkaar en de nieuwe situatie te wennen. Als er eenmaal een basisvertrouwensrelatie is gelegd, gaat de introductiefase over in de fase van de consolidering van de vertrouwensrelatie. Deze consolidering wordt gekenmerkt door het betrekken van het dier in de eigen activiteiten van het kind. Het



In de poppenhoek



Het muizenhuis



Bouwwerk voor de kip

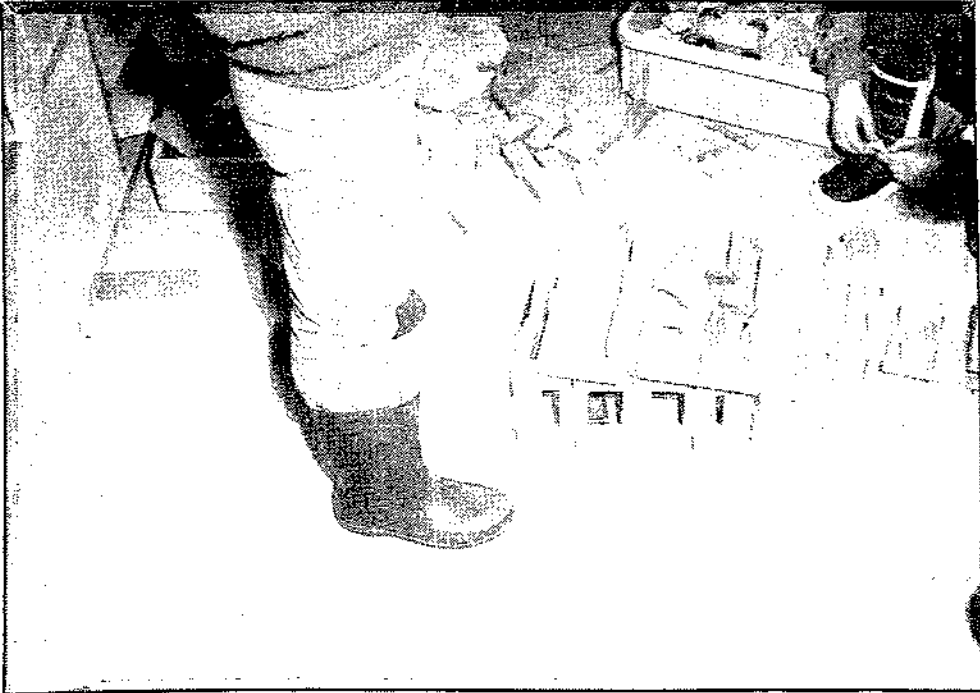
dier wordt een partner bij het spel in de poppenhoek. De kinderen spelen bijvoorbeeld doktertje met de poes en ze 'koken' eten voor de hond. De kooien van de dieren worden opnieuw ingericht; er wordt bijvoorbeeld van hooi een lekker bedje gemaakt; het voer wordt aangeboden in het poppenservies en er wordt een piepklein speelgoedbeertje opgehangen. Kleuters maken ook allerlei speelgoedjes voor de dieren, zoals muizetrappetjes voor de muizen en een feesthoed voor de poes. Voor de feesthoed wordt eerst nauwkeurig de maat genomen van de kop. Als de hoed klaar is, past hij niet vanwege de stand van de oren. Prompt wordt er een andere feesthoed gemaakt. Op een heel speelse wijze worden de kinderen hier geconfronteerd met de anatomie van een kattenkop.

In de zandtafel worden holletjes en gangen gegraven voor de cavia en het konijn. In de bouwhoek worden huizen gebouwd voor de dieren. Meestal bouwen kleuters deze huizen in eerste instantie te klein. Als het dier dan het huis in gebruik mag nemen, zien ze hun fout in en roepen: "Het lijkt wel een reus!". Meteen daarna beginnen ze aan een nieuw en groter huis en zijn heel gelukkig als het dier het dan prettig vindt om erin te zitten.

De leukste bouwwerken worden gemaakt voor de muizen. Geheel uit zichzelf maken kleuters complete doolhoven van blokken, dozen en w.c.-rolletjes. Ze genieten als de muizen er rap doorheen lopen.

15 januari 1985

Het werk in de bouwhoek is klaar en het is prachtig. In een hoek staat het poppenhuis, er omheen is een heel erf gebouwd, met blokken afgezet. Er staan auto's in, een trappetje, een klimrek en bedden. Er ontwikkelt zich een heel fantasiespel met de muizen, die overal in en overheen moeten. De muizen ontdekken allerlei ontsnappingsgaatjes in de afrastering en de jongens gaan daardoor veel nauwkeuriger bouwen; alle gaatjes moeten dicht.



De regenworm op het bouwwerk

De ontsnappende muizen leren de kinderen nauwkeuriger te bouwen. Ze worden in hun bouwen gecorrigeerd door de muizen. Naar mijn mening is dat een heel plezierige manier van corrigeren; leuker in ieder geval dan een juf die zegt: "Nou, dat vind ik niet netjes gebouwd". Bovendien leren de kinderen hiermee weer een kenmerk van muizen. Muizen kunnen immers door de kleinste gaatjes.

11 februari 1985

In de bouwhoek zijn Tim, Roberto en Achmed bezig. Ik vraag of ze ook een worm vast willen houden. Roberto neemt meteen een worm over, maar Tim zegt: "Leg hem eens op het dak" (van het bouwwerk). Ik doe het en meteen zegt Tim: "Ik weet wat" en zet er boompjes en dierfiguren bij. Ik ben zo paf van dit betrekken in het spel, dat ik meteen mijn fotoestel pak.

Zelfs in het geval van wormen en sprinkhanen zien kinderen nog kans om deze dieren te betrekken in hun spel. Tim wil de worm in zijn bouwwerk en zoekt daarom naar bouwelementen, die volgens zijn dierbeeld passen bij een worm en dat zijn miniatuur boompjes en dierfiguren.

7 februari 1985 - Mytylschool

Marischka kruipt op de grond met het vergrootglas in haar hand. Ze wil daarmee de sprinkhaan bekijken, maar die loopt veel te snel voor haar. Het vergrootglas wordt een hamer, waarmee ze op de grond slaat om de sprinkhaan te laten bewegen, of een hindernis, waar de sprinkhaan overheen moet springen.

Marischka is hier heel intensief met de sprinkhaan bezig en past haar spel aan bij de bewegingsmogelijkheden van een sprinkhaan.

Het betrekken van het dier in het spel van het kind is dus een kenmerk van het consolideren van de vertrouwensrelatie. In deze fase komt ook het echt samen spelen voor. Bij het buitenspelen in de zandbak, bijvoorbeeld, graven de kinderen kuilen. De

hond ziet dat en gaat ook graven, maar op hondemanier. Daar moeten de kinderen om lachen en vervolgens graven ze met hun handen op 'hondemanier'. In dit geval heeft ook de hond de intentionele bedoeling van het graafgedrag begrepen. Ze weet wat graven is en Cairn Terriërs zijn verwoede gravers. Over en weer imiteren kinderen en hond elkaars gedrag. Voor de hond heeft dit imiteren een grens, want als de kinderen met een schep zouden gaan graven, kan de hond dat niet nadoen. Maar in het spel zoals het hier gespeeld wordt, namelijk het samen graven, delen kinderen en hond één wereld, participeren in één spel en verlenen een analoge betekenis aan het spel.

8 oktober 1984

Lies loopt rustig met Gwen rond en gaat bij een zijraam, uit de drukte, tegen de verwarming staan praten tegen de poes. Tot Wendy erbij komt, dan kruipen ze samen achter de poes aan onder tafel.

Lies is dol op dieren en heeft ook duidelijk aanleg om met dieren om te gaan. Ze stemt intuïtief haar gedrag af op de dieren. De vorige keer heeft ze druk met de honden gespeeld; ze had hoogrode wangen en grote glanzende bruine ogen. Met Gwen trekt ze zich terug in een rustig hoekje en begint tegen haar te praten. Wanneer je tegen iemand praat, is het erg prettig als die ander goed luistert. De meeste huisdieren zijn aandachtige luisteraars en ook Gwen kijkt je aandachtig aan als je tegen haar praat. Dieren begrijpen uiteraard niet de verbale betekenis van onze woorden, maar ze horen de intonatie en de toonhoogte; ze begrijpen heel goed dat je met hen bezig bent, zonder dat je ze aanraakt. Het dier is in deze gevallen wel degelijk gesprekspartner, ook al zegt het niets terug. De aandacht van het dier en de rust waarmee het luistert vormen het antwoord: ik ben hier, jij bent daar, ik bevestig jou in je bestaanswijze. Als Wendy zich bij Lies voegt, kruipen ze achter de poes aan onder tafel. Met z'n drieën zoeken ze de beschutting van de ruimte onder tafel. Ook in dit voorbeeld delen kind en dier een wereld, een atmosfeer, een stemming. Deze gedeelde wereld vormt een *'horizonversmelting'* (Gadamer, 1960, 286). Zowel de betekenisvolle leefwereld van een kind als die van een dier worden omsloten door een zinvolle horizon. Tot aan die horizon reikt de leefwereld. Bij het samenspelen van een kind en een dier vallen de twee leefwerelden samen, de betekenisverlening van het spel wordt een dialectische uitwisseling, de horizon van het kind en die van het dier versmelten.

Naar mijn mening vormt deze horizonversmelting de kern van de relatie tussen kind en dier. De meest rijke ervaringen worden opgedaan als de twee leefwerelden samenvallen. Het is een wederzijdse bevestiging van elkaars bestaanswijze en een onuitputtelijke bron voor het leren kennen van die wederzijdse bestaanswijze.

Niet alle kinderen zijn op gelijke wijze in staat tot een dergelijke ervaring. Lies is een sensitief meisje met veel gevoel voor dieren. Zij laat heel gemakkelijk haar leefwereld op een intensieve wijze samen vallen met een dier. Andere kinderen doen dat veel vluchtiger of oppervlakkiger, soms sluiten ze het dier ook uit.

20 maart 1985

De klas wordt klaargemaakt voor het verjaardagsfeest van Sanne. Er wordt een mooi geborduurd kleedje op tafel gelegd en er komen vijf kaarsjes op te staan. De zonneschermen gaan naar beneden en het licht gaat uit. Bij kaarslicht worden een hele reeks van verjaardagsliederen gezongen. Voor het feest begon, zei Karin: "Gek hè, als wij feestvieren als er een lam bij is, dat kan toch niet". Juf Magda reageerde meteen: "Dat is juist gezellig".

Karin laat zien hoe gescheiden voor haar de dieren- en mensenwereld zijn. Toch heeft Karin thuis een vogeltje en een hond. Kinderen leren waarschijnlijk thuis in hoeverre dieren mogen delen in de mensenwereld. In het ene gezin horen de huisdieren er

vanzelfsprekend bij, in het andere gezin komen de dieren niet verder dan de keuken. Op een veeteeltbedrijf draait alles om de productiedieren, maar vooral op de moderne intensieve veehouderijbedrijven zien we een strikte scheiding tussen dieren- en mensenwereld; het woonhuis staat apart van de stallen, vaak met een hoge schutting ertussen. Het is dan afhankelijk van de interesse van de ouders of er in het woonhuis ook nog gezelschapsdieren zijn.

Ook de dieren bepalen in hoeverre een horizonversmelting mogelijk is. Met de hogere, sociaal levende, zoogdieren die wij als huisdieren gebruiken, gaat het gemakkelijker dan met vlinders of insecten. Een hond nodigt ons zelfs uit tot deelname aan zijn beleavingswereld; hij komt met zijn bal aanlopen of zakt blaffend door de voorpoten, terwijl hij ons verwachtingsvol aankijkt. Het vraagt daarentegen nogal wat van een kind om zich 'vlinder' met de vlinders' te voelen. De deelname aan de leefwereld van het dier geschiedt dan voornamelijk vanuit het kind en is maar ten dele mogelijk. Daarin ligt voor een kind ook de beperking tot kennisname van het dier. Wanneer kind en dier één wereld delen, leert een kind zoveel meer en zoveel sneller.

Het begrip 'horizon'

Visueel gezien is de horizon een positie afhankelijk fenomeen, dat geen vaste locatie inneemt op aarde. Slechts jonge kinderen kunnen serieus menen met een schip tot aan de horizon te willen varen. Oudere kinderen en volwassenen weten dat de horizon met onze voortbeweging verschuift en de begrenzing van ons blikveld vormt. Daarmee is het zien van de horizon gebonden aan onze lichamelijkeheid, niet alleen aan onze ogen, maar ook aan onze lichaamslengte en de positie die wij innemen. Zittend op het strand lijkt de horizon dichterbij dan staande op een duintop.

Er is veel nagedacht over het begrip 'horizon', zowel in de schilderkunst als in de filosofie. Een wereld zonder horizon is onvoorstelbaar; zonder horizon verliest de wereld haar kader (Van Peursen, 1954, 207). Ook dit heeft een visuele component; zittend op het strand zie ik mijn directe omgeving: de branding, het zand en de schelpen, de mensen en hun honden, de strandtenten, de eerste duinenrij en de lucht. Bovenop een duintop zie ik ook de schepen op zee, de verschillende kleuren van lucht en water, de haven met de vuurtoren, het duingebied, een kerktoeren en vogels in de lucht. De horizon is ook altijd een betekenisvolle omsluiting van mijn leefwereld. In die zin valt het concept horizon niet samen met de visuele horizon. Zittend op het strand of staande op een duintop kan ik mijn kinderen en hun school niet zien, maar ze behoren wel degelijk tot mijn leefwereld. Als het bijna vier uur is, weet ik dat ik mij moet haasten, want de kinderen komen uit school. Mijn levenshorizon reikt veel verder dan de gegeven visuele horizon van mijn blikveld. Dit geldt ook voor kinderen, al is hun horizon beperkter zowel in visuele als in conceptuele zin. Door hun geringere lengte kunnen kinderen minder ver zien en door hun geringere ervaring is hun leefwereld beperkter.

Van oudsher wordt de mens aangetrokken door de horizon, tracht hij de grenzen van zijn leefwereld te verleggen. Ontdekkingsreizen waren en zijn reizen met een doel 'achter' de horizon. Zelfs bij kleine kinderen zien wij deze grensverleggende drang tot ontdekken, tot het exploreren van onbekende ruimten, tot het opdoen van nieuwe ervaringen. "Interesse voor de horizon betekent de wil bezitten om niet met zichzelf samen te vallen, geen definitieve identiteit willen bezitten, kortom: ervan getuigen dat het feitelijk niet met het mogelijke identiek is." (Lemaire, 1970, 68)

Mijn leefwereld en de horizon die haar zinvol omsluit is niet identiek aan de leefwereld en de horizon van de ander. Wie bij het lezen van dit proefschrift getracht heeft mijn perspectief in te nemen en gezien heeft waar dit boek een antwoord op is, deelt voor wat dit onderzoek betreft mijn leefwereld en onze horizon valt samen. Gadamer spreekt dan van een "Horizontverschmelzung": "Solches Sichversetzen ist weder Einfühlung einer Individualität in eine andere, noch auch Unterwerfung des anderen unter die eigene Massstäbe, sondern bedeutet immer die Erhebung zu einer höheren Allgemeinheit, die nicht die eigene Partikularität, sondern auch die des anderen überwindet." (1960, 288) Een horizonversmelting betekent een winst aan inzicht en een grotere intersubjectiviteit.

Een horizonversmelting beperkt zich niet tot geschreven teksten. Wanneer ik in het dagelijks leven de ander werkelijk wil begrijpen, tracht ik haar perspectief in te nemen. Als de ander communicatief is, zal ze proberen het mij makkelijker te maken om haar perspectief te zien. Of ze zal proberen ook mijn perspectief te ontdekken. Polakow-Suransky zegt hierover: "Gadamer's concept of understanding as a fusion of horizons engenders an inexhaustible source of possibilities of meaning, in which both the knower and the to-be-known are transformed in this dialectical interplay of interpretation." (1982, 35) Een horizonversmelting is dan een dialectische uitwisseling van betekenisverlening.

Nu heb ik het begrip 'horizonversmelting' gebruikt voor de laatste fase in de opbouw van een relatie tussen kind en dier, waar de leefwereld van kind en dier samenvallen, ze samen spelen en de meest intensieve kennis opdoen van elkaars bestaanswijze. De vraag is echter of een dier ook een horizon, een betekenisvolle afbakening van zijn leefwereld, heeft. In lichamelijke en visuele zin kan het antwoord hierop een volmondig 'ja' zijn. En ook bij dieren valt de visuele horizon niet samen met de horizon van de leefwereld. Daarvan getuigt de vogeltrek op de meest indringende wijze (Straus, 1956, 337). De leefwereld vormt ook voor het dier een betekenisvolle samenhang. Het vindt daar bijvoorbeeld zijn voedsel, zijn veiligheid, zijn eventuele seksuele partner. Met andere woorden: de betekenisverlening van de leefwereld gebeurt vanuit de existentiële behoeften van het dier. Lang tijd heeft men gedacht dat alleen de mens een open betekenisverlening van de leefwereld heeft. Of anders gezegd: de mens heeft de leefwereld tot opdracht; hij of zij moet in dialoog met de sociale, culturele en fysische omgeving tot een zinvolle betekenisverlening daarvan komen. Het dier, daarentegen, zou slechts een gegeven 'Umwelt' met vaste betekenissen aantreffen. Reeds Von Uexküll (1864-1944) heeft tegen deze stellingname protest aangetekend (1956, 94-101), hetgeen hem veel kritiek heeft opgeleverd van vakgenoten (2). Pas de laatste jaren komt er steeds meer onderzoek, waaruit blijkt dat de leefwereld van het dier niet zo gefixeerd is als wel werd voorgesteld (Griffin, 1981, 1984). Vooral uit het onderzoek naar het spelen van dieren wordt duidelijk dat ook dieren nieuwe betekenissen toekennen aan hun omgeving en dat de onderlinge spelregels ter discussie staan. Een dier dat bijvoorbeeld een onverwachte speelse aanval wil doen op een soortgenoot, zoekt in het omringende landschap een verstoppplaats, vanwaaruit het die aanval kan doen. Een bepaalde kwaliteit van het landschap krijgt een nieuwe betekenis; het wordt uitvalsbasis voor een spel (3). Vele zoogdieren lijken de mogelijkheid te hebben elkaar duidelijk te maken dat de intentie van het gedrag speels is en niet bijvoorbeeld als vijandigheid kan worden geïnterpreteerd (4). Een dier verwacht dan ook van soortgenoten dat ze overeenkomstig deze signaalfunctie zullen reageren. Maar hoe de speelse reactie zal uitvallen of hoe het daaropvolgende spel zich zal ontwikkelen, dat staat niet van te voren vast. Het spel ontwikkelt zich volgens

een open betekenisverlening (5). Bij dit alles spelen de problemen rondom het definiëren van het begrip "spel" een rol. Hole en Einon (1984, blz. 111-112) geven een overzicht van de meest gebruikte definities van "spel", bijvoorbeeld dat spel geen doel buiten zichzelf heeft of geen onmiddellijke functie. Ze tonen de zwakheid van deze definities onder andere aan door te wijzen op de onmogelijkheid om te kunnen concluderen dat een gedrag *geen* onmiddellijke functie heeft.

Uit het voorgaande kan worden afgeleid dat de leefwereld van dieren niet zo statisch is als soms wordt voorgesteld en dat ook hun horizon niet gefixeerd is. De mate van flexibiliteit van de leefwereld is bij dieren van soort tot soort verschillend. Algemeen kan gezegd worden dat de leefwereld van sociaal-levende dieren een grotere mate van flexibiliteit kent dan die van niet-sociaal-levende dieren. Onder de sociaal-levende dieren heeft de leefwereld van de hogere zoogdieren de grootste mate van openheid (Smith, 1984).

Zonder te vervallen tot het oneigenlijk vermenschelijken van een dier kan ik trachten het perspectief van een dier in te nemen en mij de betekenisverlening van het dier voor te stellen. Ik kan niet anders dan als mens een dier bekijken; in die zin is mijn kennis van dieren altijd antropomorf. Maar onder antropomorfisme versta ik het oneigenlijk vermenschelijken van dieren. Jonge kinderen benaderen hun omgeving vanuit eigen behoeften en gevoelens; zij hebben de neiging dieren te antropomorferen. Maar kinderen zijn veelal erg nieuwsgierig en leergierig. Ze willen maar al te graag weten, waarom een dier iets doet. Als ze bijvoorbeeld gehoord hebben dat regenwormen van donker en nat houden, graven ze in de wormenbak een "lekker holletje" en dekken de wormen toe met aarde. Ze laten daarmee zien, dat ze weten wat 'des worms' is; ze kunnen zich de leefwereld van de worm voorstellen.

Bij sociaal-levende dieren zijn horizonversmeltingen in een heel rijke en genuanceerde vorm mogelijk. Wanneer deze dieren aan mensen gewend zijn, kunnen zij zelfs mensen uitnodigen tot deelname aan hun leefwereld (Van Lawick-Goodall, 1970). Huisdieren hebben geleerd de mens als sociale partner te zien. Een belangrijke voorwaarde voor domesticatie is, dat het gedrag van een dier moet passen bij dat van de mens en dat zij over en weer geen vijandig gedrag uitlokken (Naaktgeboren, 1984, 94). Huisdieren hebben over het algemeen uitingsvormen en gedragspatronen die passen in onze menselijke samenleving. Het wederzijds begrijpen van uitingen berust op een symbiotisch verstaan (6). Het is een pre-reflexief begrijpen van directe uitingen. Agressie bijvoorbeeld wordt over en weer heel direct herkend. Dat wil niet zeggen dat mensen geen interpretatiefouten maken bij het beoordelen van diergedrag. Een uurtje in de wachtkamer van een dierenarts leert dan mensen soms heel vreemde interpretaties van diergedrag hebben. Maar wanneer mens en dier samen werken, bijvoorbeeld tijdens de jacht of bij het hoeden van een kudde schapen, moeten zij elkaar over en weer goed begrijpen (Buytendijk, 1958, 89). Toch hoef ik niet samen met mijn honden te werken om te begrijpen wat zij bedoelen. Ik kan zonder problemen zeggen dat mijn honden mij blij begroeten als ik weer thuiskom, omdat ik hun blijheid onmiddellijk herken. Zo zakt een hond blaffend door de voorpoten, wanneer hij uitnodigt tot spelen. Dit is een speelsignaal, dat ik uit ervaring heb leren kennen. Maar zelfs een jong kind, dat onbekend is met het gedrag van honden, zal dit signaal niet als agressie zien. In dit geval berust de beoordeling van een gedragsuiting niet op een mogelijke analogie-redenering. Een mens zakt nu eenmaal niet blaffend door de benen om uit te nodigen tot spelen. De beoordeling berust veel meer op een leren kennen en herkennen van het gedrag van dieren, waarmee wij onze leefwereld delen. En ook de dieren leren onze uitingen en

gewoonten kennen. Zij reageren zelfs op onze stemmingen. Wanneer de leefwereld van het dier en de leefwereld van de mens samenvallen, wanneer er dus een gedeelde leefwereld ontstaat, wordt het wederzijds begrijpen mogelijk gemaakt. Bij een horizonversmelting gaat het geheel nog een stapje verder. Wanneer een mens en een dier bijvoorbeeld samen spelen, is er een dialectische uitwisseling van interpretaties van elkaars speelgedrag. Het intentionele handelingsveld van het dier en dat van de mens vallen voor wat betreft dit speelgedrag geheel samen. Wanneer beiden geheel opgaan in het spel, is er geen menselijke of dierlijke 'rest', die niet aan het spel meedoet. Op zo'n moment vindt er een horizonversmelting plaats. Meer nog dan volwassenen kunnen kinderen geheel opgaan in een spel of activiteit. Daarom wordt een horizonversmelting tussen een kind en een dier vrij gemakkelijk bereikt.

4 – Variaties op het grondthema

Gehandicapte kinderen

De beleving van de wereld wordt vanaf de geboorte beïnvloed door het lichamelijke in de wereld zijn. Bij gehandicapte kinderen is veelal de motoriek gestoord en daardoor ontwikkelt zich hun denkwijze, belevingswereld en waarneming anders. Vele vanzelfsprekende ervaringen uit het dagelijks leven van een niet-gehandicapte kleuter, die zo belangrijk zijn voor de vorming van een min of meer omvattend wereldbeeld, mist een gehandicapt kind. Bij veel van deze kinderen treedt bijvoorbeeld een fragmentarisatie van de leefwereld op. Ernstig gehandicapte kinderen scharrelen in huis niet achter hun moeder aan. Ze komen bijvoorbeeld vrijwel nooit in de keuken. Hoe groenten er in rauwe toestand uitzien, weten ze vaak niet. Ze kennen alleen de gare en vaak zeer fijn gemalen producten op hun bord. En ook de ruimtelijke beleving en voorstelling, in dit geval van hun eigen huis, vertoont lacunes. Dit is ook heel duidelijk bij het taxivervoer tussen huis en school. Wanneer een kind nogal ineengedoken in de rolstoel zit, kan het niet door de raampjes naar buiten kijken en leert daardoor niet de markeringspunten van de weg tussen huis en school. Tijdens de taxirit verblijft het kind in een soort 'niemandland'. Door de handicap is de leefwereld van deze kinderen veelal beperkter. Bovendien wordt in het dagelijks leven de leefruimte voor gehandicapte kinderen vaak bewust klein gehouden, want het verplaatsen van de kinderen kost tijd en moeite. Daarnaast wordt het dagprogramma voor een groot gedeelte gevuld met schoollessen en therapieën. De tijd om zomaar vrij bezig te zijn, zelf te exploreren en te ontdekken, is voor deze kinderen heel beperkt. Daarom is het zo belangrijk dat er binnen de beperkte leefruimte en de beperkte vrije tijd van gehandicapte kinderen veel ervaringsmogelijkheden zijn.

Voorbeeld: Het konijn in de klas van juf Len heet Krabbel. Vroeger mocht hij loslopen door het lokaal, maar hij heeft zoveel schade aangericht aan de kleding van de kinderen en het meubilair, dat het echt niet meer kon. Nu zit hij in zijn kooi op de vloer van de 'natte hoek'. Dit is een uitspringende hoek van het lokaal, waar een aanrechtje gebouwd is. De kinderen komen weinig in deze hoek. Het hele klasgebeuren speelt zich af op het vloerkleed of aan de tafels. De leidsters klagen dat er nauwelijks wordt omgekeken naar het konijn.

In dit voorbeeld is het konijn zo geplaatst, dat hij niet in de weg staat. Vanuit het volwassen, en niet-gehandicapte, perspectief is er een praktische maatregel genomen. Maar daarmee is het konijn wel uit de gezichtskring van de kinderen verdwenen. Wanneer de kooi een plaatsje zou krijgen bij het vloerkleed, kunnen de kinderen het konijn haast niet over het hoofd zien en wordt er veel gemakkelijker weer contact mee gelegd.

De natuurervaringen van een gehandicapt kind blijven veelal beperkt tot de tuin, een wandeling over verharde wegen of een autorit. Een boswandeling over zanderige paadjes of dwars over de hei is met een rolstoel onbegonnen werk en voor moeilijk lopende kinderen veel te vermoeiend. Voor gehandicapten, die al dan niet zelfstandig kunnen

paardrijden, is een buitenrit een geweldige grensverlegging van hun leefwereld. Paardrijden wordt door veel gehandicapte kinderen als een zaligheid ervaren. Het beheersen van de rijtechniek en een zo groot dier laten gehoorzamen aan jouw commando's is een uitdaging en een overwinning van de altijd aanwezige afhankelijkheid van anderen. In tegenstelling tot het mechanisch rijden met een rolstoel is paardrijden een 'levend' voortbewegen. Het berust op direct lichamenlijk contact en bij het vorderen van de rijkunst gaat het kind onmiddellijk reageren op bewegingen van het paard. Zeker wanneer het kind eenmaal zelfstandig kan rijden, kan het zich voortbewegen in een zelfgekozen richting, ook in oneffen terrein waar een rolstoel vastloopt. Eveneens is de sensatie van snelle voortbeweging mogelijk, iets wat een gehandicapt kind zo node mist.

De kleuters in dit onderzoek zijn nog te jong en te klein voor paardrijles, maar tijdens het bezoek aan de kinderboerderij hebben ze allemaal ongezadeld op de paarderug gezeten. In de stal waren alle kinderen bang voor de onderzoekend snuffelende paardeneuzen. Niemand durfde een paard uit de hand te voeren. Ik moest het voor ze doen of ze gooiden het brood naar de paarden toe.

1 mei 1985

Sjef heeft zich al die tijd verheugd op het paardrijden, maar schrikt nu terug: "Eerst op de kleine, dan op de grote", beslist hij en doet het. Hij rijdt een rondje op de pony, is meteen z'n angst kwijt en wil op de grote.

Voor de kinderen waren twee paarden klaargemaakt: een Shetland pony en een Haflinger paard. Als Sjef de Haflinger ziet, schrikt hij terug voor dat grote paard, maar durft wel op de pony. De angst voor de snuffelende paardeneus is meteen verdwenen als hij op de paarderug zit, omdat het hoofd dan de andere kant uitwijst, van de berijder af. Een paard wijst immers met zijn hoofd in de richting, waarin hij loopt. Bijna alle kinderen willen eerst op de pony, omdat ze dat minder griezelig vinden. Een pony echter maakt kleinere passen en hobbelt daardoor meer. De bewegingen van een groot paard zijn veel gelijkmatiger.

1 mei 1985

De fysiotherapeute begrijpt meteen wat ik bedoel. "Een pony is vinniger", zegt ze. Vinnig is niet het goede woord, maar de bewegingen van een pony zijn directer. We besluiten zonder verder overleg de zwaar gehandicapte kinderen op het grote paard te zetten. Het gaat prima, geen van de kinderen toont angst eenmaal op de rug van het paard. Ze zitten eigenlijk heel ontspannen op de brede rug en voelen de warmte van de paardehuid. Ik neem Janine als voorbeeld: in de schuur brult ze van angst voor al die grote dieren. Voor haar is het allemaal teveel ineens. Haar tranen drogen, als ze de andere kinderen zo vrolijk ziet rijden. Ze wil ook en juf Yvette tilt haar op het grote paard. Ze grijpt zich met twee handen vast aan de manen, haar gezicht is gespannen, maar haar benen voelen ontspannen aan. Ik loop aan de andere kant mee. De 'kinderboer' praat tegen haar. Heel voorzichtig trekt er een glimlach in haar gezicht en dan straalt ze! Later, als ze weer terug is in de schuur, is ze weer bang voor de grote dieren, maar ze huilt niet meer.

Nederland kent een Federatie Paardrijden Gehandicapten (FPG) die instructeurs en instructrices speciaal opleidt. Bovendien stelt de FPG de eis dat er tijdens de paardrijlessen een fysiotherapeut aanwezig is en dat de kinderen onder medische controle staan. De paardrijlessen van de FPG worden vergoed door het ziekenfonds, omdat de nadruk zo sterk ligt op de therapeutische kant. Buiten het kader van de FPG worden er ook paardrijlessen gegeven voor gehandicapten, die een charitatieve geldstroom kennen. Hierbij ligt de nadruk op het recreatieve aspect. Op de buitenstaander (die ik aanvankelijk ook was) maakt de tweede vorm van paardrijles een veel aangenamere indruk. Tot je leert inzien dat juist het benadrukken van de handicap, bijvoorbeeld het trainen van

hoofd- en zitbalans, uiteindelijk een veel betere beheersing van de rijkunst tot gevolg heeft en daarmee veel ruimere recreatieve mogelijkheden biedt.

In het kader van natuureducatie is paardrijden een vergeten terrein. Via buitenritten (bijvoorbeeld bos- en strandritten) doen kinderen heel bijzondere natuurervaringen op. Voor gehandicapte kinderen zijn buitenritten soms de enige manier, waarop intensieve natuurervaringen mogelijk zijn.

Op de kinderboerderij, die ik met deze kinderen bezocht, waren de paden onregelmatig bestraat en soms zelfs blubberig. Voor de moeilijk lopende kinderen en de rolstoelers betekende dat een handicap bij een handicap. En voor de leidsters een extra belasting, want zij moesten na afloop tientallen rolstoelvielen schoonmaken. Een oplossing voor dit probleem zou kunnen zijn een betere bestrating, maar veel liever zou ik gehandicapte kinderen op het paard zetten en zo de kinderboerderij doortrekken. De hoge paarderug biedt dan meteen veiligheid tegen opdringerige, naar eten bedelende, dieren, waar deze kinderen vaak erg bang voor zijn.

Evenals alle andere kinderen delen gehandicapte kinderen hun leefwereld met volwassenen. In het tweede hoofdstuk heb ik al beschreven hoeveel moeite de gehandicapte kinderen in dit onderzoek zich getroosten om mij binnen te leiden in hun schoolwereld en hoe ze dit telkens weer herhaalden. Toch wordt er van volwassenen veel gevraagd om werkelijk tot een gedeelde leefwereld met gehandicapte kinderen te komen. Ik heb deze Mytylschool de naam "Alles op z'n tijd" gegeven, omdat de leidsters voor alles ruim de tijd nemen. Snel even iets doen met gehandicapte kinderen gaat nu eenmaal niet. Maar dit ruim de tijd nemen hebben de leidsters zich wel moeten aanleren. Buiten de Mytylschool ligt het levenstempo vele malen hoger. Eveneens worden in de dagelijkse routine op school de handicaps van de kinderen haast automatisch door de leidsters gecompenseerd. De leidsters hebben hun eigen motorisch gedrag 'herleerd' met de kinderen. Dat is voor hen nu zo vanzelfsprekend geworden, dat de handicaps niet meer zo opvallen. Maar iedere verandering in de dagelijkse routine belicht de handicaps opnieuw.

4 april 1985

Ik geef Mattieu een kuiken aan, dat hij heel gemakkelijk met twee handen aanpakt. Ook daarna is hij heel vrij met het kuiken. Voor Sjeff moet ik veel tijd uittrekken om hem een kuiken te laten vasthouden. Eerst durft hij niet en aait hij met een vinger het kuiken in mijn hand. Dan wil hij het toch zelf vasthouden, maar het lukt hem niet. Sjeff heeft een spastische hand en een kuiken moet je met twee handen vastpakken, anders fladdert het met zijn vleugels. Tenzij je heel zeker bent en het kuiken met een volle hand pakt, maar dat is Sjeff niet. Ook de andere kinderen, die maar één hand gebruiken, lukt het deze middag niet om zelf een kuiken vast te houden. De leidsters zeggen me ook, dat de handicaps van de kinderen hun veel meer opvallen, als ik er ben met dieren.

Ouders en leidsters van gehandicapte kinderen kunnen vanuit hun eigen ervaringen waardevolle adviezen geven over geschikte dieren en natuureducatie. Maar daarbij moeten we ons wel realiseren dat hun, soms routinematige, ervaringen de problemen van de handicap kunnen versluieren.

Bij het behandelen van de waarneming en de waarnemings(on)mogelijkheden van gehandicapte kinderen is het nodig om in wat 'technische' termen nadere informatie te geven over de motorische ontwikkeling van deze kinderen. Ik wil dat graag doen aan de hand van eigen onderzoekservaringen, die mij soms voor pijnlijke verrassingen stelden. Janine, bijvoorbeeld, is een meisje dat met een beetje steun zelfstandig kan zitten; ze kan

zich min of meer kruipend voortbewegen, waarbij ze springt als een kikkertje en haar benen naar achteren strekt.

26 maart 1985

Janine vraagt me om haar laars weer goed te doen. Ze zit op haar knieën en ik draai haar op haar rug. Met een bons valt haar hoofd op de grond. Ik schrik, maar Janine lacht.

Ik had niet verwacht dat Janine haar hoofd niet onder controle kan houden. Het eerste wat een baby oefent, is immers het optillen van het hoofd. De ontwikkeling van een kind is cefalocaudaal en ik had niet verwacht dat een kruipend kind haar hoofd niet zelf kan neerleggen. Hier wreekte zich mijn onkunde met gehandicapte kinderen. Wanneer een kind voor het zitten steun nodig heeft, kan het nooit kruipen in motorische zin. Iedereen leert op basis van datgene wat hem of haar ter beschikking staat. Ook een kind met een gestoorde motoriek doet dat en Janine heeft zich een vorm van voortbeweging eigen gemaakt, die lijkt op kruipen, maar dat niet is. Bovendien is het vaak zo dat als de zitbalans slecht is, de hoofdbalans dat ook is.

Van jonge kinderen zeggen we wel eens dat ze kijken met hun handen. In de vorige hoofdstukken is reeds aan de orde gekomen hoe belangrijk het vasthouden en manipuleren is voor de waarneming van jonge kinderen. Eveneens is de rol besproken van tactiele ervaringen in de kennismaking met een dier en de opbouw van een relatie tussen kind en dier. Ook gehandicapte kinderen zijn heel sterk gericht op tactiele ervaringen, maar deze kinderen hebben vaak een tekort aan tastervaringen. Met hun handen moeten ze zich vasthouden of de wielen van hun rolstoel draaien. Ze hebben geen handen over om te manipuleren, om tastervaringen op te doen. Om de handen goed te kunnen gebruiken moeten de armen onafhankelijk van de romp kunnen bewegen en de romp onafhankelijk ten opzichte van het bekken en de benen. Wanneer een kind geen goede zitbalans heeft, dat wil zeggen geen gedifferentieerde romp- en bekkenbeweging, dan is het kind ook gestoord in haar complete tastwaarneming en het hanteren van dingen. Bovendien is het vaak zo dat kinderen met een beschadiging van het zenuwstelsel sensibiliteitsstoornissen hebben. De zachte kattevacht is voor deze kinderen een zaligheid. De poes wordt niet zozeer geaaid, als wel betast en beknepen. Ze woelen door de vacht en draaien het haar met hun vlakke hand in alle richtingen. Kinderen die gestoord zijn in hun tastwaarneming en het hanteren van dingen, hebben ook problemen met het doseren van bewegingen: grijpen, loslaten, hard of zacht knijpen en het verschil tussen knijpen en vasthouden. David vertelde me dan ook, dat hij een rat gehad heeft, die hij per ongeluk heeft doodgeknepen. Gelukkig heeft hij nu een konijn. Een konijn en een kat zijn heerlijk zacht en voldoen ruimschoots aan de behoefte van tactiele ervaringen. Bovendien zijn ze redelijk stevig en kunnen niet zo gemakkelijk doodgeknepen worden.

Om met de handen een dier te kunnen voelen moet een kind de handen stil kunnen houden en de open handpalmen kunnen gebruiken. De open handpalm geeft veel meer tastsensaties dan de handrug. Een fysiotherapeut kan met een eenvoudige beweging een spastische hand openen. Het verdient daarom aanbeveling om mensen uit de natuur-educatie, die willen werken met gehandicapten, een bijscholing te geven in de gestoorde motoriek die inhaerent is aan bepaalde aandoeningen, zoals hersenbeschadigingen, spina bifida en spasmen.

Om nu wat nader in te gaan op de eigen wijze, waarop gehandicapte kinderen waarnemen, geef ik eerst een paar voorbeelden.

10 januari 1985

Candy knielt voor de vensterbank en kijkt naar buiten. Ik zet een muis bij haar op de vensterbank. Ze pakt haar met twee vingers en 'beknijpt' de muis. Zo hard, dat ik bang ben voor ongelukken.

Ze bekijkt de muis op die manier. "Voelen", zegt ze dan ineens en buigt haar gezicht naar voren. Ik laat haar de muis aan haar wangen voelen. "Kriebelt, zacht", zegt ze.

5 februari 1985

Ik loop met een worm naar Berry en Candy. Beiden pakken de worm in het midden vast met twee vingers. Berry doet het heel voorzichtig, maar Candy 'palpeert'. Ik geloof dat het laatste de beste term is, want ze knijpt of ze iets kan voelen in de worm. Dat deed ze bij alle dieren, behalve de sprinkhaan. "Pas op, anders knijpt je hem kapot", zeg ik en meteen begeleidt ze haar palperen met praten: "Niet te hard, Candy, anders gaat-ie kapot", maar ze knijpt even hard.

Nog meer dan andere jonge kinderen zijn gehandicapte kinderen gericht op tactiele waarneming. Bij Candy is het zelfs zo dat ze haar ogen weg draait, als ze met haar handen 'kijkt'. Ik heb een foto van haar, waarop ze met twee handen heel intensief in het grit van de kattedak graait, maar haar gezicht is omhoog geheven en de ogen kijken schuin opzij. Wanneer ze een dier bekijkt, doet ze dat ook met haar handen. En wel op een manier, waarmee een arts palpeert. Ze wil de inhoud van het dier voelen. Dit palperen is voor haar *kijken*, want als ze de muis wil *voelen*, buigt ze haar gezicht naar voren om het met haar wang te voelen. Dit laatste is kenmerkend voor veel gehandicapte kinderen. Ook andere kinderen (en volwassene) gebruiken hun wang om te voelen, maar niet zo intensief en veelvuldig als gehandicapte kinderen.

7 maart 1985

Niek ontdekt het springende lammetje weer en pakt het met een hand over de rug vast. "Lief hé?", zegt hij en geeft het een kusje. Dan blijft hij achter Selesta aankruipen met een hand op haar rug. Ondanks onze waarschuwingen drukt hij opeens zo hard op haar rug, dat ze door haar knieën zakt en even bewegingsloos blijft 'hangen'. Ik schrik heel erg, maar gelukkig trekt Selesta weer snel bij en even later springt ze weer. Niek schrikt van mijn schrikreactie en kruipt bij mij op schoot, kennelijk om het weer goed te maken. Wat later wil hij buiten spelen en ik moet zijn jack aandoen. Dan pas zie ik hoe spastisch zijn linkerarm is. Zijn handje is altijd tot een vuist gesloten. Alleen met volle concentratie kan hij zijn hand openen. Hij doet dat bijvoorbeeld, als ik hem vraag met twee handen mijn pen terug te steken in de hanger. Ik vermoed nu, dat Niek ook zijn rechterarm niet helemaal onder controle heeft en daardoor zo hard op de rug van Selesta drukt.

Aan de ene kant zien we dat gehandicapte kinderen heel sterk gericht zijn op tactiele waarnemingen en aan de andere kant vormt deze tactiele waarneming een gevaar voor kwetsbare dieren. Toch hebben kleine, kwetsbare dieren, zoals muizen en kuikens, ook een groot voordeel: het zijn lichtgewicht. Rolstoelkinderen vinden het meestal heel leuk om zo'n kleiner dier helemaal over zich heen te laten lopen. Eerst moeten ze natuurlijk hun basisangst overwinnen en vervolgens moeten ze het dier goed bekeken en gevoeld hebben, maar daarna vinden ze het prachtig als zo'n dier over hen heen loopt. En met deze laatste zin ben ik aangekomen bij de opbouw van een relatie tussen een gehandicapt kind en een dier.

In het algemeen zijn gehandicapte kinderen veel banger voor vreemde en onbekende dieren dan andere kinderen. Door hun handicap kunnen zij moeilijker ontsnappen aan een ontmoeting met het dier. Wanneer je, bijvoorbeeld, je benen niet kunt bewegen, kun je ze ook niet even intrekken, als de hond, die je nog niet helemaal vertrouwt, eraan komt. Of, als een dier een onverwachte beweging maakt, kun je niet gauw wegvlugten. Hoe minder gehandicapt een kind is, des te sneller komt het over de basisangst heen. In het algemeen kunnen we echter zeggen dat de kennismakings- en de introductiefase bij gehandicapte kinderen veel tijd in beslag neemt. Zoveel tijd zelfs dat ze in een onderzoeksopzet als deze niet altijd aan het consolideren van de vertrouwensrelatie toekomen. In dit onderzoek bracht ik ieder maand een ander dier mee. Iedere maand

moesten de kinderen opnieuw wennen aan een ander dier. Aan het werkelijk samen spelen, kenmerkend voor het consolideren van de vertrouwensrelatie, kwamen ze veelal niet toe. De kinderen bleven steken in de introductiefase: de fase, waarin de angst voor een dier verwerkt wordt. Het steeds terugkerende bezoek met telkens andere dieren had wel het effect, dat tegen het eind van de onderzoeksperiode de kennismakings- en introductiefase verkort werden; de kinderen begonnen aan dieren te wennen. Ten overvloede wijs ik er nog eens op, dat ook ik met de kinderen een vertrouwensrelatie had opgebouwd. De kinderen begonnen me goed te kennen en wisten dat ik ze niet aan onnodig griezelige situaties zou blootstellen. In de zevende maand van het onderzoek werd in de klas van juf Len voor het eerst een bouwwerk gemaakt voor de dieren, in dit geval de kuikentjes. De leidsters zullen mijn enthousiasme op dat moment wel niet begrepen hebben, maar voor mij was het een mijlpaal. Eindelijk had ik een duidelijk 'teken' van het bereiken van de consolideringsfase.

Nog even terug naar de kennismakings- en introductiefase. Ik heb in het vorige hoofdstuk gezegd dat er een structuur te zien is in de opbouw van een vertrouwensrelatie tussen kind en dier. Op de Mytylschool leerde ik inzien dat deze structuur beslist *niet* bestaat uit invariante sequenties. Gehandicapte kinderen zie je regelmatig vanuit de introductiefase terugvallen in de kennismakingsfase, zeker wanneer ze verstandelijk gehandicapt zijn. Ze zijn bijvoorbeeld al uitgebreid bezig met het voeren en borstelen van het dier; ineens deinzen ze achteruit en vragen: "Bijt-ie?". Na het geruststellende antwoord vragen ze: "Hoe heet-ie?". Op enige afstand blijven ze even toekijken en gaan dan weer verder met voeren en borstelen. Regelmatig zie je ze dan daarna toch weer een paar keer terugvallen in de kennismakingsfase. Ook de 'wapenschouw' van de tanden, nagels en snavel van het betreffende dier moet tot aan het eind van de dag herhaald worden. Zelfs vlak voor ze met de taxi vertrekken, vragen ze weer: "Laat de tanden nog eens zien". Dit steeds weer herhalen van handelingen zal ongetwijfeld bekend voorkomen bij mensen die eraan gewend zijn om met gehandicapte kinderen te werken. Het steeds weer herhalen duidt erop dat die handelingen en situaties nog niet vanzelfsprekend zijn voor de kinderen. Ze hebben het zich nog niet eigen gemaakt en door het steeds weer herhalen worden de handelingen als het ware 'ingeslepen' en de situaties vertrouwd. Voor onbekenden op dit terrein is dat een moeilijke zaak. De 'boer' van de kinderboerderij bijvoorbeeld had ik al voor het bezoek verteld, dat hij aan deze kinderen geen les hoefde te geven. Tegen het eind van het bezoek kan hij het toch niet laten. Waarschijnlijk omdat hij vindt dat we zoveel 'belangrijks' hebben overgeslagen. Hij begint te vertellen over de familierelatie tussen de paarden en over een drachtige zeug. Alleen de minst verstandelijk gehandicapte kinderen kunnen hem volgen en luisteren aandachtig toe. Driekwart van de groep kinderen is moe en een beetje huilerig; eentje is er zelfs in slaap gevallen. Het bovenstaande is niet bedoeld als kritiek op de 'kinderboer', want hij was fantastisch: hij heeft bijvoorbeeld alle kinderen twee keer laten paardrijden. Ik wil er alleen mee aantonen dat educatie voor gehandicapte kinderen aan speciale eisen moet voldoen. Eén daarvan is: heel veel herhalen en de kinderen laten aangeven hoe vaak en hoeveel.

In het algemeen zijn gehandicapte kinderen heel bang voor honden, tenzij ze er van huisuit aan gewend zijn. Het duurt lang voor ze de hond voorzichtig over de rug durven aaien. Omdat ze vaak hun hand niet snel kunnen terugtrekken, zijn ze bang voor onverwachte bewegingen van de kop: "O, die tanden!" De tanden van de hond hebben diepe indruk gemaakt, vooral op Janine. Uit haar communicatieschrift bleek achteraf, dat ze thuis aan iedereen over de tanden heeft verteld (4 september 1984).

Als dan blijkt dat de hond echt niet bijt, gaat de angst om gebeten te worden snel over en het spel met hond en bal word favoriet. Een bal gooien is voor een gehandicapt kind vaak een uitdaging. Alex, bijvoorbeeld, is zwaar gehandicapt. Op de grond kan hij alleen plat op zijn rug liggen, maar in de rolstoel is hij meer mans en kan dan een bal weggooien.

6 september 1984

Alex commandeert mij op zeer besliste toon: "Nu moet je mij omdraaien, dan kan ik daarheen gooien". Het gaat heerlijk, ook voor mij, omdat hij exact aangeeft hoe hij het hebben wil. Hij begeleidt zijn handelingen met overdreven woorden: "Nu komt de grootste gooi, kijk uit Pol". Zijn intentie is ook om een reuze worp te doen, maar de bal komt nauwelijks een meter ver. Hij is totaal niet teleurgesteld en gaat op dezelfde wijze door.

"Overdreven" is in dit voorbeeld misschien de verkeerde term, omdat Alex zijn intenties niet overdrijft. Hij wil heel ver gooien, maar dat lukt hem niet. Gelukkig is hij niet teleurgesteld over het resultaat en gaat onvermoeid door. Zonder dat hij het in de gaten heeft, traint Alex zijn spieren. Dat is het voordeel van de niet-gecreëerde situatie, waarin bewegingen veel vloeiender en vanzelfsprekender zijn dan in de gecreëerde situaties van ergo- en fysiotherapie. Ik weet dat Alex geen hekel heeft aan deze therapieën, maar vraag me af of hij daar ook met zoveel enthousiasme ballen gooit als nu met de hond.

Wanneer de hond hard achter de weggeworpen bal aanrent, genieten de kinderen van haar snelheid. Met al hun aandacht zijn ze bij de rennende hond. De snelheid van de hond wordt patisch mee-ervaren en is daarmee een vervanging en in zekere mate ook een vervulling van hun behoefte aan snelle voortbeweging. Gehandicapte kinderen missen veelal de sensatie van snelle voortbeweging, daarom genieten ze zo van het snelle voortbewegen van de hond.

6 september 1984

Sjef gooit de bal weg en Pol rent er achteraan. "Houdt-ie veel van ballen?", vraagt hij. Pol komt terug en legt de bal tussen haar poten. Sjef durft hem niet te pakken: "Pol, ga eens opzij". Daarop pak ik de bal en Sjef gooit hem weer weg. "Kant-ie hem niet met z'n poten meenemen?", vraagt Sjef als Pol met de bal in haar bek terug komt. Dat zou ideaal voor Sjef zijn, dan was hij van die enge bek af.

Een goed apporterende hond is voor gehandicapte kinderen heel belangrijk. En met 'goed apporteren' bedoel ik dan een hond die de bal ook werkelijk in de handen van de kinderen terug legt. Het apporteren heb ik bij mijn honden wat laten versloffen, maar ze kunnen het wel. Als Marischka met Pol speelt, sta ik erop dat Pol correct de bal terug brengt. Marischka: "Ja, dat is makkelijk, dan hoef ik zelf niet te kruipen". Wanneer de hond de bal in de hand van het kind terug legt, werkt dat heel stimulerend op het spel. Het kind wil dan maar al te graag nog eens gooien en geniet weer van de snelheid van de hond. Dit over-en-weer spel heeft dan een belangrijke betekenis zowel voor het kind als voor de hond.

Een poes roept bij gehandicapte kinderen lang niet zoveel angst op als een hond. Een hond heeft immers de neiging naar onbekenden toe te komen, terwijl een kat eerder geneigd is vreemden te ontwijken. Dat ontwijkende gedrag werkt heel geruststellend. Aan de andere kant is het ontwijkende gedrag een groot nadeel, omdat een rolstoelkind een zich terugtrekkende kat niet kan bereiken.

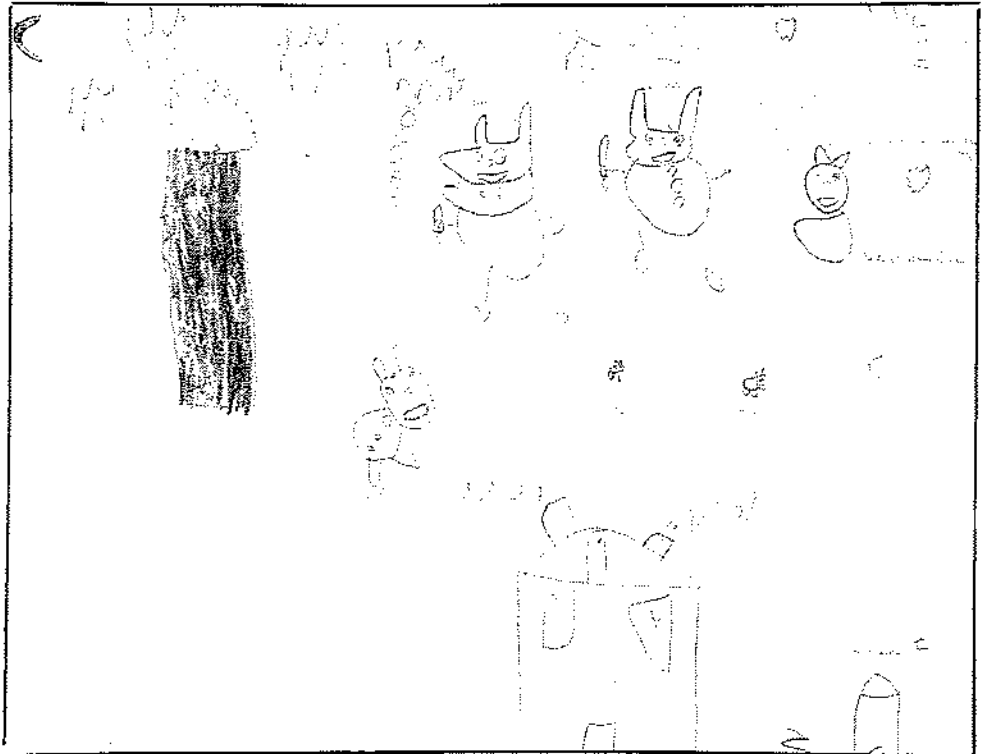
Ook als de kinderen in de klas aan het werk zijn, vinden ze het leuk als de poes op hun tafel springt en snuffelend tussen de werkjes doorloopt. Het is belangrijk voor gehandicapte kinderen dat een poes nieuwsgierig is, graag toekijkt bij hun activiteiten, zich geduldig laat aaien en geen bezwaar heeft tegen een ritje met de rolstoel.

4 oktober 1984

Alex komt met zijn volautomatische rolstoel binnen rijden en eist zijn beurt op. Hij wil met Gwen rondrijden en ik zet Gwen op zijn rolstoeltafel, maar telkens als hij weg wil rijden, springt Gwen eraf. Dan maar borstelen, lijkt hij te denken. Hij borstelt Gwen op z'n tafel. Dan rijdt hij weg en Gwen blijft zitten. De taxichauffeurs komen binnen en Alex geeft in de gang en op het schoolplein een prachtshow weg hoe hij kan rijden met de poes. Hij probeert nog even een apporteerspelletje met het wankelballetje, wat mislukt, omdat Gwen niet apporteert. Dan moet Gwen weer op z'n tafel en rijdt hij weer de gang in, waar hij veel bekijks trekt.

Een konijn in een kooi roept totaal geen angst op, maar o wee als ze een tegenspartelend konijn willen vasthouden. Dat is voor kinderen die hun handen moeilijk kunnen gebruiken, een onmogelijke en angstige opgave. Er wordt algemeen gezegd dat je voor kinderen beter een groot konijn dan een dwergje kunt nemen, omdat de grote rassen minder bewegelijk zijn en minder schoppen. Voor gehandicapte kinderen echter zijn de grote rassen veel te zwaar en niet te hanteren; een dwergkonijn voldoet qua formaat veel beter. Daarom speelt ook in dit geval de socialisatie een belangrijke rol. Een middenslag of dwergkonijn, dat van jongsaf gewend is om veel in de handen te zijn, schopt niet en is ook niet schuw.

Ook op de Mytylschool heb ik de kinderen de vaste vragen gesteld, die ik op de andere scholen na afloop van de kringgesprekken gebruikte. Als de kinderen mijn vraag konden begrijpen en beantwoorden, weken hun antwoorden nauwelijks af van de andere antwoorden. Er is echter een voorbeeld van een voorkeur voor dieren, dat ik niet onvermeld wil laten. Bea is een meisje dat op driejarige leeftijd tengevolge van een



Bea's tekening van de hazenfamilie

ernstig auto-ongeluk gehandicapt is geraakt. Aan haar rechterbeen draagt ze een beugel en haar rechterarm en hand zijn gedeeltelijk verlamd. Bij het tovenaarsspel wil zij veranderd worden in een haas. Ik reageer even verbaasd op deze onverwachte keuze en vraag: "Zo'n haas, die zo heel erg hard kan hollen?" Bea knikt heftig ja. Later op de middag tekent ze een hazenfamilie: vader, moeder, kinderen en babies. Eén hazekind heeft geen benen: "Die ligt in het ziekenhuis, die heeft gebroken benen". Van de leidsters hoor ik dan, dat Bea panisch bang is voor het ziekenhuis. Ze heeft daar waarschijnlijk een heel moeilijke tijd doorgemaakt. Wat in dit voorbeeld zo frappeert, is dat Bea in een haas veranderd wil worden en later in een hazetekening haar hele problematiek weergeeft.

Tijdens het ouderinterview lieten de moeders ook een duidelijke voorkeur horen en wel voor honden. Vooral omdat een hond gehoorzaam is (hoort te zijn!) en komt als hij geroepen wordt. Iets wat niet alle katten doen, maar wel heel belangrijk is voor een kind, dat zich moeilijk voortbeweegt.

4 juni 1985

M - Welke dieren vindt u geschikt voor gehandicapte kinderen?

M.A. - (moeder Alex) Ja, een hond. Klein dan.

M - En een cavia niet? (Alex heeft onder andere een cavia)

M.A. - Ja, voor mijn kind persoonlijk, hij kan er in feite toch niets mee doen, want als tie wegloopt die cavia, kan hij hem toch niet terug pakken. Zo'n kleintje (hondje) met een strikske zou ons Alex wel graag willen.

M.Ja - (moeder Janine) Een cavia kan niet veel, hè? Je kan ermee spelen. Een hond speelt vaak met kinderen.

M.Je - (moeder Jan) Nou zo'n kleintje, wat je lekker op schoot kan houden. Dat ze helemaal kunnen pakken. Want wij hebben een grote hond (Rottweiler) en die komt bij Jan als tie 's avonds thuis komt meteen over hem heen en die likt hem in z'n gezicht, maar het overdondert hem eigenlijk. Hij vindt het wel leuk, maar het is eigenlijk té zwaar voor hem.

M.A - Alex vindt het prachtig, die giert ervan als de hond bij hem komt en hem aflikt. (...) Met die rolstoel ook, knoerhard rijden of die hond maar achter hem aan zal komen rennen. (...) Als Alex straks op z'n eigen gaat, krijgt hij van mij een grote hond mee. Dat heb ik me eigen al voorgenomen. Dat idee van ik heb toch iemand bij me. Niet dat die hond iets voor hem kan doen, maar toch dat die hond voor hem een bescherming biedt.

In Nederland is een begin gemaakt met het opleiden van honden voor gehandicapten. We kennen al sinds jaren de blindegeleidehonden en sinds kort ook de signaalhonden voor doven. Naar Amerikaans voorbeeld worden nu ook A.D.L. honden (Algemene Dagelijkse Levensbehoeften) voor gehandicapten opgeleid (1). Tegen de tijd dat Alex eventueel zelfstandig kan wonen, is er een grote kans dat voor hem een hond speciaal kan worden afgericht.

Uit deze paragraaf is hopelijk gebleken hoe belangrijk het contact met dieren voor gehandicapte kinderen kan zijn. Het biedt ze allerlei ervaringsmogelijkheden, zoals tastwaarnemingen, levend-dialogisch contact en het doorbreken van hun vaak beperkte leefruimte en ontdekkingsmogelijkheden. Vooral in het spel met hond en bal was te zien hoe de kinderen daarvan genoten. Het harde rennen van de hond werd patisch mee-ervaren en was daarmee een vervanging en in zekere mate een vervulling van hun behoefte aan snelle voortbeweging. De voorbeelden van het paardrijden lieten zien hoezeer de kinderen dit 'levend' voortbewegen waardeerden. En uit het ouderinterview bleek welke belangrijke rol de moeders aan huisdieren, en dan vooral honden, voor hun kinderen toekenden.

De gedeelde leefwereld en de horizonversmelting met dieren krijgen bij deze kinderen weer een geheel nieuwe dimensie. Het biedt een compensatie voor anderszins onmogelijke

lijke ervaringen in niet kunstmatig gecreëerde situaties. Een stukje van de volle rijkdom van het dagelijks leven wordt daarmee binnen hun bereik gebracht.

In het laatste hoofdstuk worden de speciale aanbevelingen over dieren en natuureducatie voor gehandicapte kinderen puntsgewijs opgesomd.

Etnische minderheden

In het onderhavige onderzoek is slechts zijdelings gekeken naar de houding van kinderen uit etnische minderheden ten opzichte van dieren. Onder de kleuters in dit onderzoek waren de kinderen uit etnische minderheden duidelijk aanwezig. Het was als onderzoeker onmogelijk om ze over het hoofd te zien. De andere houding en handwijze van deze kinderen, zoals ik die heb waargenomen tijdens het onderzoek, worden hier kort besproken. Het zou echter aanbeveling verdienen om juist naar dit onderwerp, de beleving van natuur en dieren door kinderen uit etnische minderheden, een apart onderzoek te doen. Kinderen uit etnische minderheden leven in twee culturen: thuis de 'cultuur' van het land van herkomst en op school de Nederlandse 'cultuur'. We weten niet zoveel van het dierbeeld in andere culturen. Wel weten we dat de relaties met huisdieren soms minder affectief zijn. Het gezelschaps- en troetelhuisdier, zoals wij dat in het rijke Noord-West Europa kennen, is in landen waar het welvaartsniveau beduidend lager is, vrijwel onbekend. De kinderen uit etnische minderheden in dit onderzoek hebben, op een enkele uitzondering na, thuis geen huisdieren. Ze leren thuis ook niet de affectieve relatie met huisdieren. Door de vanzelfsprekendheid valt het niet meer op, hoe jong wij onze Nederlandse kinderen al leren omgaan met (huis)dieren. We gaan met een peuter in de wandelwagen eendjes voeren in het park. De honden, die we onderweg tegenkomen worden benoemd met "hondje-waf". Alleen al uit deze benoeming blijkt een positieve toewending. De poes op het tuinhek wordt begroet met "poesje-mauw" en als de poes kopjes gevend langs de wandelwagen schuurt, is vader of moeder vaak bereid de poes even te aaien.

11 maart 1985

Loes en Willemijn komen verkleed uit de poppenhoek. Willemijn is baby en Loes moeder. Moeder Loes doet baby Willemijn voor hoe ze het lammetje moet aaien.

Zelfs in het vadertje en moedertje spelen beelden de kinderen dit leren omgaan met dieren uit. En hoeveel Nederlandse ouders gaan niet met hun kinderen naar de kinderboerderij, hertenkamp of dierentuin? Nu wordt dit laatste al snel overgenomen door ouders uit etnische minderheden, maar wie goed toekijkt ziet dat deze mensen, zelfs als ze de dieren voeren, een minder positieve toewending laten zien en de dieren vrij afstandelijk bekijken.

Voor kinderen uit etnische minderheden is een echt levend dier op school extra vreemd. In veel gevallen zijn ze er ook veel banger voor. Maar ze hebben heel snel door dat de andere kinderen het heel leuk vinden en dat de leidsters en ik dieren heel belangrijk vinden. Uit tal van voorbeelden blijkt hun gebrek aan ervaring in de omgang met dieren.

11 maart 1985

Mohammed (Marokkaans), Rolf en Guus spelen als eerste met het geitelam; Malou kijkt op enige afstand toe. Mohammed vertoont met Selesta het typische, wat ruwe, gedrag van kinderen uit sommige etnische minderheden. Hij tilt haar op aan haar buik, draait haar ruw om, trekt aan haar

oren, waarop Malou zegt dat hij dat niet moet doen. (...) Mohammed pakt Selesta op en draagt haar onder een arm op z'n heup. Rolf: "Nee, ik vind het zielig". Als Mohammed het daarna nog een keer doet, herhaalt Rolf zijn opmerking. (...) Mohammed heeft Selesta voor zich alleen. Hij pakt haar met twee handen om de nek en probeert haar zo op te tillen, waarop ik ingrijp.

Mohammed bedoelt het niet zo kwaad, maar weet totaal niet hoe hij met een dier moet omgaan, wat wel en niet kan. Zijn Nederlandse klasgenoten corrigeren hem. Malou verbiedt hem en Rolf laat horen wat hij ervan vindt. Net als bij jonge kleuters, die zich 'misdragen' ten opzichte van dieren, komt de correctie van de oudere kleuters. In het kind zelf zit geen rem; het ziet niet in dat zijn handelingen vervelend of schadelijk zijn voor het dier. Dat moet geleerd worden door de correctie van oudere kleuters en volwassenen.

Bij Achmed (Marokkaans) thuis zijn in de tuin konijnen, die gefokt worden voor de slacht. Achmed is totaal niet bang voor de dieren in dit onderzoek en wil altijd als eerste met de dieren spelen. Als hij niet aan de beurt is, kan hij niet bewogen worden tot enige andere activiteit. Maar als hij aan de beurt is, doet hij niets anders dan het dier aan de lijn of op schoot houden. Hij speelt er niet mee.

16 april 1985

Vera en Flora lopen met hun kuikens naar de poppenhoek en laten ze los op de bank lopen. Nazadim (Marokkaans) gooit een kussen over de kuikens heen en ik moet ingrijpen.

Ik vermoed dat Nazadim het niet leuk vindt, dat de kuikens in de poppenhoek komen. Door er een kussen over te gooien, probeert hij ze weg te werken. Volgens kleuter-logica is vaak datgene, wat niet meer te zien is ook letterlijk weg.

Ten onrechte wordt wel van kinderen uit etnische minderheden gezegd, dat ze wreed zijn voor dieren. Ik betwijfel of dit wreedheid is en vermoed dat het veelmeer een andere kijk op dieren is.

21 januari 1983

Hassan (Marokkaans) en Yan-Fook (Chinees) willen met de poes de gang op. Daar is water gemorst en Hassan zegt bezorgd: "Kijk uit voor die gladde". Kater Bas loopt de keuken in en ik stel voor om Bas melk te geven. Hassan zorgt ervoor, gaat de bak uit de klas halen, opent heel handig een melkpak en schenkt melk in. "Hij likt met z'n tong", Hassan doet het na, springt vervolgens als een kikker. Yan-Fook heeft wel de riem vast, maar kijkt naar een paar kinderen op de gang. "Kom nou kijken", roept Hassan naar Yan-Fook. Ze zien messen liggen op de aanrecht. "Dood snijden om op te eten", zegt Hassan en Yan-Fook doet net of hij de kat doormidden snijdt. Samen 'eten' ze de poes op. Dan lopen ze naar de speelklas. Hassan verbetert voor Yan-Fook het vasthouden van de lijn; hij rolt hem kort op: "Anders komt-ie hier zo onder (poten)".

Wanneer ik later het slachtverhaal aan de leidsters vertel, griezelen ze. "Zie je nou wel", zeggen ze. Maar het 'slachten' is geen wreedheid; deze kinderen laten zien dat dit huisdier voor hen ook voedsel kan zijn. Vooral Hassan is heel zorgzaam voor de poes; hij waarschuwt voor de gladde tegels en corrigeert de lijn. Bovendien neemt hij in het bovenstaande voorbeeld alle initiatieven en Yan-Fook volgt hem. Een ander probleem bij kinderen uit etnische minderheden vormt hun religieuze achtergrond, waarvan we onvoldoende weten. We weten wel dat volgens de Islam honden onreine dieren zijn, die eigenlijk niet aangeraakt mogen worden. Wanneer dit wel gebeurd is, moet het aangeraakte lichaamsdeel zorgvuldig gereinigd worden. Er wordt verondersteld dat dit religieuze voorschrift oorspronkelijk een preventieve maatregel tegen Rabiës (Hondsdolheid) geweest is. Deze mogelijke achtergrond zou in de loop van de eeuwen in de vergetelheid geraakt zijn. Het voorschrift wordt nu nog alleen als een religieus voorschrift beleefd. Op dezelfde wijze zou het, onder andere ook in de Joodse religie, bestaande

verbod op het eten van varkensvlees en het drinken van bloed een dergelijke hygiënische achtergrond hebben (Thomas, 1983, 57 en 288).

“Dode dieren, bloed, vlees van een varken, al datgene wat gedood is onder het aanroepen van een andere naam als die van God, dieren die verstikt zijn, doodgeslagen zijn; gedood door een val of een stoot met de horens; dieren die aangevallen zijn door een wild dier, tenzij U deze gezuiverd hebt door een adering; dat wat geofferd is op het altaar van afgoden, dat alles is U verboden.” Qur’an Süra 5:4 (van den Berg-Elderingh, 1978, 154)

In het geval van kinderen met een Islamitische religie weten we niet in welke problemen zij komen, wanneer we hen al te nadrukkelijk aanmoedigen tot omgang met dieren. Bij Aziatische kinderen is nog minder bekend van hun culturele en religieuze achtergrond. Het is vaak moeilijk in te schatten in hoeverre kinderen uit etnische minderheden geassimileerd zijn aan onze Nederlandse cultuur. We weten niet hoeveel ze al hebben overgenomen van onze Nederlandse waarden en normen. Daarom is het aan te raden om deze kinderen wel te stimuleren tot kennismaken met dieren, maar het aanraken van of spelen met dieren niet te forceren. Deze kinderen geven zelf wel aan, wat ze graag willen doen. Meestal willen ze eerst de kat uit de boom kijken door hun klasgenootjes gade te slaan. Daar leren ze veel van, want er gaat een geweldige voorbeeldfunctie vanuit en het helpt hen over hun eerste angst voor dieren heen te komen.

Bij het behandelen van sommige natuureducatieve onderwerpen zijn deze kinderen duidelijk in het voordeel. Het bereiden van brood bijvoorbeeld is een favoriet onderwerp op kleuterscholen, daarbij wordt het hele proces van graankorrel tot het kant-en-klare brood behandeld. Bij veel Turkse en Marokkaanse kinderen wordt thuis zelf brood gebakken van meel en gist en niet uit een kant-en-klaar pakje, zoals nu populair is in Nederlandse gezinnen.

Op 12 maart 1985 vertel ik tijdens het kringgesprek over het geitelam en ook over kaas maken van geitemelk. Ik laat een stukje geitekaas de kring rondgaan. Achmed: “Het lijkt wel op echt kaas, die hebben wij ook gehad.”

Voor Achmed is onze Hollandse zoetemelkse kaas geen echte kaas. Echte kaas is voor hem geitekaas. De meeste Nederlandse kinderen hadden nog nooit van geitekaas gehoord, laat staan ervan gegeten.

Natuurbeleving en landschapsbeleving zijn ook ten zeerst cultuur bepaald. Bij het behandelen van onderwerpen uit de groene natuur zullen ook verschillen tussen Nederlandse kinderen en kinderen uit etnische minderheden optreden. Bij kleuters is dit veel minder duidelijk te zien, omdat hun kennis van groene natuur nog zo beperkt is en landschapsaanschouwing nog nauwelijks aanwezig is.

Eruit springende kinderen

In deze paragraaf worden twee kinderen beschreven, die opvielen in de totale onderzoeksgroep. Lotte door haar extreme angst voor dieren en Bas door zijn kennis van dieren. Als iemand bang is voor dieren, zal de beleving van een dier er heel anders uitzien dan bij een meer neutrale houding ten opzichte van dieren. Wanneer een onderzoeker geïnteresseerd is in de beleving van dieren en de opbouw van een relatie met een dier, kunnen soms juist de extreme gevallen, of een extreem geval van angst voor dieren, nieuwe en andere informatie geven voor de onderzoeksvragen en de onderzoeksresultaten genuanceerder maken. In het geval van Bas was mijn

nieuwsgierigheid gewekt. Ik wilde weten hoe het mogelijk is dat zo'n jong kind zoveel kennis van en belangstelling voor dieren kan hebben. Ook het nader ingaan op zo'n geval biedt extra informatie wat betreft de vragen die aan dit onderzoek ten grondslag liggen.

Lotte is vijf jaar en leerling van de Vergaderschool. Het is een lang, slank meisje met sprekende bruine ogen. Ze is geen bedeesd meisje, want in de klas komt ze goed voor zichzelf op en geeft regelmatig initiatief aan spelletjes. Met het 'namen vragen' vertelt ze thuis "alleen vissen" te hebben, het meeste bang te zijn voor een hond en een marmotje het leukste dier te vinden. Ze wil later moeder worden en bij het tovenaarsspel wil ze veranderen in een krokodil.

Op 11 september 1984 ben ik met de hond Pol in haar klas. In het begin van de morgen merk ik niets van angst, maar ze wordt steeds banger. Na een uur klimt ze boven op tafel als Pol bij haar in de buurt komt en ze huilt en gilt. Halvervege de morgen komt een assistente van de Dienst Jeugdandverzorging voorlichting geven. Lottes moeder komt er speciaal voor naar school. Als ze de klas binnenkomt en Lotte boven op de bank in de poppenhoek ziet staan, zegt ze: "Dat dacht ik wel, ze is er doodsbang van". De moeder is erg knuffelig en zit erg veel te prutsen met het lange haar van haar dochter. Als een kind met Pol aan de riem in haar buurt komt, weert ze Pol af met haar voet: "Doe hem weg", zegt ze. Na het verhaal van de tandartsassistente gaat Lottes moeder weer weg en dan is Lotte nog banger. De kinderen gaan buiten spelen met de hond en mogen niet in de buurt van Lotte komen, maar ze durft haast niet de deur uit te komen. Tot besluit van de morgen wordt er in de klas een kringspelletje gedaan: "Tik-tik-tik, wie ben ik?" Als Lotte aan de beurt is, gaat ze op nog geen meter afstand van Pol op de grond zitten met haar handen voor haar ogen. En dan is er geen spoor van angst.

De maand daarop ben ik met de poes op school.

Lotte wordt huilend door haar moeder binnengebracht. Ze is zo bang voor de poes, dat ze weer naar huis wil, maar haar moeder vindt dat niet goed. Tegen mij vertelt ze dat Lotte ooit is aangevallen door een hond. Sindsdien is ze bang voor honden en poezen. Haar moeder gaat wel met haar naar de kinderboerderij en daar aait ze de konijnen en de bokjes, maar over haar angst voor honden en katten komt ze niet heen. Als Lottes moeder weg is, beamen andere moeders uit zichzelf het verhaal over de angst van Lotte. Ze durft bij geen enkel kind thuis te spelen, waar honden of katten zijn. De hele middag reageert Lotte paniekerig als de poes maar in haar richting dreigt te komen.

De Vergaderschool heeft drie klassen. In november ga ik als laatste met het konijn op bezoek in de klas van Lotte. Ze wordt door een andere moeder afgemeld zonder vermelding van reden, 's morgens was ze op school. Ik vermoed dat Lotte spijsbelt uit angst voor het konijn, daarom begin ik de eerst volgende keer met de muizen in haar klas.

14 januari 1985

Lotte wil geen muis vasthouden en ze wil er ook niet mee spelen. Juf Sanne haalt haar toch over door te zeggen, dat ze alleen maar hoeft te kijken. Ze doet het en komt bij Linda en Debbie om de kooi zitten. Linda pakt meteen zelf een muis en laat die over haar mouw naar haar schouder lopen. Lotte lacht en roept dan: "Hij pakt jouw haar". "Nee hoor", zegt Linda en laat de muis rustig verder kruipen. Even later loopt Lotte toch weer weg van de kooi.

In februari kan ik het niet weer zo regelen, dat ik in de klas van Lotte begin. De kinderen van de andere klassen willen ook graag als eerste aan de beurt zijn. De leidsters en ik zijn bang dat Lotte weer zal spijsbelen uit angst voor de sprinkhanen en wormen, maar ze wordt heel vroeg door haar vader naar school gebracht.

Onopvallend volg ik vader en dochter. Ze staan samen voor het terrarium. "Dat is mooi", zegt vader, "zulke grote sprinkhanen." Lotte beaamt het en staat vol belangstelling te kijken. "Tel ze

eens", zegt haar vader en gaat dan weg. Lotte begint te tellen en zwaait terloops naar haar vader. Ze heeft het te druk met tellen en komt tot dertien. Na het kringgesprek laat juf Sanne haar als eerste met de dieren spelen samen met drie meisjes. Lotte blijft er belangstellend bij en loopt niet weg. Ze wil geen worm of sprinkhaan vasthouden. Heel even probeer ik haar te overreden, maar ze wil echt niet, kijkt me bang en onderzoekend aan. Ik geef haar een sprinkhaan in een lege, afgesloten jampot. Ze loopt ermee rond en laat hem aan de andere kinderen zien. Op een gegeven moment ligt ze plat op haar buik op de grond, de pot met sprinkhaan voor haar neus. Zo ligt ze een poosje te kijken.

Deze gebeurtenis met de sprinkhaan is de kentering in haar angst. De daarop volgende maanden kwamen het lammetje en de kippen en kuikens in de klas. Ze heeft geen van deze dieren zelf vastgehouden, maar ze heeft ze wel herhaaldelijk geaaid en was vol belangstelling. Haar angst voor dieren is ze niet kwijt, maar haar extreme afwijzende gedrag is verdwenen. Kwam het zetje wat ze nodig had van haar vader, die zich positief en bewonderend uitliet over de sprinkhanen.²

Op 16 april ben ik met de kuikens in de klas. Lotte durft niet zelf een kuiken vast te houden, maar is er wel vol belangstelling bij. Ze aait de kuikens als andere kinderen ze vasthouden en toont dan geen angst. Ze maakt een hele ontspannen, opgewekte indruk. Als ze een poosje erbij rondgelopen heeft, zegt ze tegen mij: "Ik weet niet wat we nog meer kunnen doen". "Verzin maar iets leuks", antwoord ik. Maar Lotte loopt achter de andere kinderen aan en volgt hun activiteiten.

Omdat ze nog niet zelf een dier durft vast te houden, is het moeilijk voor Lotte om nieuwe activiteiten te verzinnen. Bij kleuters ontstaan nieuwe richtingen in het spel al doende, al handelende. Lotte staat nog steeds een beetje buiten spel, omdat ze niet zelf een dier durft vast te houden.

In mei gaan we met de hele school naar de kinderboerderij. Lottes moeder is een van de begeleidende ouders. Op het terrein van de kinderboerderij is ook een speeltuin. Als de kinderen daar spelen, maak ik een praatje met Lottes moeder.

Ze vertelt dat Lottes dag vergald wordt door de hond, die een van de moeders heeft meegenomen. Het is een knaap van een hond, een beetje Bernersennenhondachtig, veel te dik, maar erg lief. Ik merk niet zoveel van Lottes angst. Ik zie haar althans niet paniekerig reageren: ze blijft gewoon uit de buurt van die hond. Dat geeft haar natuurlijk een gevoel van onvrijheid, omdat ze telkens moet rondkijken om te zien waar de hond gebleven is. Ik krijg toch de indruk dat Lottes moeder overdrijft en misschien wel daardoor de angst van Lotte aanwakkert. Lottes moeder reageerde vanochtend ook erg negatief op de meikever, die een kind in een potje meebracht: "Bah!"

Een dergelijke moeder probeer je als onderzoeker natuurlijk uit te nodigen voor een interview. Lottes moeder accepteert de uitnodigingsbrief, maar komt voor de interviewafpraak niet opdagen. Het interview wordt onder schooltijd gehouden en ik schiet Lotte even aan om haar te vragen of haar moeder nog komt. Arme Lotte, verlegen draaiend en met neergeslagen ogen zegt ze: "Nee, mijn moeder moet werken vanmiddag". Daarop kijkt ze me schichtig aan en ik glimlach om haar gerust te stellen. Als ik de andere interview-moeders vertel, dat Lottes moeder verhinderd is, reageren ze meteen met te zeggen, dat het niet klopt; ze hadden haar daarnet nog gezien. Op zo'n moment heb je al je tact nodig om de vrijheid van weigeren uit te leggen, zonder de weigerende moeder of de verontwaardiging van de wel gekomen ouders te kort te doen.

Het is misschien een open deur, maar uit deze beschrijving van Lotte en haar ouders valt op te maken hoe groot de invloed van ouders is op de houding ten aanzien van dieren. Na een keer aangevallen te zijn, heeft Lotte terecht reden om huiverig te zijn voor vreemde honden. Maar het lijkt gerechtvaardigd aan te nemen dat haar angst is aangewakkerd door haar moeder. Een moeder die aangeeft weinig positief te staan tegenover dieren, een meikever in een potje heel vies vindt, en wegvlucht voor een

uitnodiging om over kinderen, dieren en natuureducatie te praten. Daarnaast een vader, die vol bewondering is voor sprinkhanen in een terrarium en heel gemakkelijk zijn dochter meekrijgt in die bewondering. Zo sterk zelfs, dat ik heel duidelijk die dag kan aanwijzen als een kentering in de houding van Lotte.

Onderwijsgeveden in de praktijk van de natuureducatie klagen vaak over hun onmacht tegenover de afwijzende houding, die kinderen van thuisuit meebrengen. Het zijn de kleine overwinningen, zoals in het geval van Lotte, die de beloningen vormen in het natuuronderwijs.

Bas is zes jaar geworden in de loop van het onderzoeksjaar. Hij is leerling van de Jenaplanschool en zit in een hele drukke klas. *Bas* hoort niet bij de grootste druktemakers, maar doet wel graag mee. Hij is vrij lang en beweeglijk en kijkt je heel open aan. Bij het 'namen vragen' vertelt hij het meest bang te zijn voor een leeuw en een schildpad het leukste dier te vinden. Hij wil later politie-agent worden en met het tovenaarsspel veranderen in een tijger. Thuis hebben ze een poes, die echter op een gegeven moment wegloopt en niet meer terugkomt. *Bas* vult de voorraad dieren thuis regelmatig aan. In juni somt zijn moeder op: "Een kikkervisje, een wandelende tak, rupsen, lieveheersbeestje en sprinkhanen."

Aanvankelijk valt *Bas* me helemaal niet zo op tussen de andere leerlingen van deze Jenaplanschool, die zo opvallend veel meer weten van dieren en natuur dan de andere kinderen in dit onderzoek. Op 23 januari 1985 lees ik met de kinderen het boek van de reus en de muis (Fuchshuber, 1983), waarin prachtige natuurtekeningen staan. De kinderen herkennen alle dieren en de vogels worden bij naam genoemd: een specht, een merel enzovoort. De *das* wordt eerst "mierener" genoemd, maar dan zegt *Bas*: "Dat is een *das*". Met alle kinderen in het onderzoek is dit boek gelezen en *Bas* is het enige kind dat de *das* bij naam kent. Op zich was dit nog niet voldoende om *Bas* eruit te laten springen. Pas achteraf gezien kreeg het herkennen van de *das* zijn specifieke betekenis.

Op 27 februari ben ik met de sprinkhanen en wormen in de klas.

Bas staat voor het terrarium en zegt: "De meeste zijn mannetjes" en even later: "Ze hebben van die prikkeltjes aan hun poten, dan kunnen ze zich vasthouden". Als ik tijdens het kringgesprek wil vertellen over het tsjirpen met de gekartelde achterpoten, zegt *Bas*: "Daar zit allemaal klitsel aan".

Bij treksprinkhanen is het heel moeilijk om vast te stellen wat de mannetjes en de vrouwtjes zijn. De 'prikkeltjes' aan de voorpoten zijn inderdaad om zich vast te houden, maar de karteltjes aan de achterpoten zijn om te tsjirpen en bevatten geen kleefstof. Deze feitenkennis doet er hier niet zo toe. Wat wel verbluffend is, dat een kind van vijf jaar spontaan met dit soort feitenkennis op de proppen komt en zo analyserend naar sprinkhanen kijkt. Op bladzijde 31 en 32 werd *Bas*' dubbele tekening besproken, waarin zoveel verschillende dieren voorkomen plus drie verschillende belevingswerelden. *Bas* is niet een vroegrijp, wijsneuzig kind, maar op en top een intelligente kleuter met een grote belangstelling voor natuur. Wel laat hij zich, als het lammetje op school is, de opmerking ontvallen: "Lammetjes worden doodgemaakt om bontjassen van te maken", wat opmerkelijk is, omdat mistoestanden in de relatie mens - dier kleuters nog grotendeels ontgaan.

Op 24 april ben ik met kippen en kuikens op school. *Bas* gaat met zijn kuiken voor de spiegel staan. *Simon* doet het hem na. Daarna zet *Bas* zijn kuiken op zijn hand. Het loopt fladderend over zijn arm naar boven. *Bas* maakt zelf de associatie met een roofvogel. Ik maak er foto's van.

Ook de associatie met een roofvogel is ongebruikelijk voor een kleuter. Bas heeft waarschijnlijk in een boek of op de televisie beelden van een valkenier gezien.

Nog voor ik kans krijg om tijdens het kringgesprek over de oren van een kip te praten, wijst Bas het net zichtbare oortje van een kuiken aan en zegt: "Ik zie z'n ademhaling". Ik vermoed dat Bas in het oortje de gelijkenis met de kieuwen van een vis ziet. 'Ademhaling' is een ongebruikelijke term voor kleuters, die nog nauwelijks een beeld hebben van de lichaamsfuncties. Dat de kieuwen van een vis een ademhalingsfunctie hebben, zal weinig kleuters bekend zijn. In hetzelfde kringgesprek vindt de volgende discussie plaats:

Bas- Heb jij watersalamanders? Die krijg ik een paar.

M - Komen die uit de winkel?

Bas- Nee, Rudi heeft er een paar gevangen.

M - Weet je dat het eigenlijk niet mag met watersalamanders?

Bas- Nou, maar die zet ik natuurlijk weer terug.

M - Als je dat dan maar doet, dan mag het wel.

Bas- En meikevers zijn we nou aan het zoeken in deze week, tot het een meikever wordt en dan zetten we ze weer terug.

M - Heb je al kievitseieren gevonden?

Bas- Nee, die mag je ook niet meer pakken.

M - Nee, die mag je niet meer pakken, maar je kunt ze wel zoeken, hè.

Wellicht ergeren natuurbeschermers zich aan bovenstaande discussie. Een 'dierenjuf' die er geen bezwaar tegen heeft, dat watersalamanders worden gevangen en dan weer teruggezet en kinderen aanzet tot het zoeken van kievitseieren. De bovenstaande discussie hoort bij het werk van een onderzoeker. Ik wil immers weten wat jonge kinderen al weten van natuur en hoe ze natuur beleven. Wanneer ik meteen met normatieve uitspraken kom, blokkeer ik de discussie. Bas had me dan waarschijnlijk niet verteld van de meikevers en ook niet van het verbod op het pakken van kievitseieren. Ik denk dat het een aandachtsgebied zou moeten zijn voor natuurbeschermers om na te denken over de (on)mogelijkheden die zij kinderen bieden tot *vrij* exploreren in de natuur.

In de voorgaande discussie voert Bas Rudi ten tonele. Uit het ouderinterview, waaraan ook Bas' moeder heeft meegedaan, blijkt wie Rudi is.

M. Bas- Bij Bas is het min of meer begonnen met een jongen uit de straat, die daar nogal geïnteresseerd in was. Die was op een gegeven moment bezig om wat dieren te vangen en die wilde die bestuderen en een klein rapportje over schrijven, die was twaalf jaar toen. Dat vond Bas heel interessant, dus die deed gewoon meespelen. Nou en dan ga je daar automatisch meer over vertellen. We hadden thuis al wel een boek met allerlei kleine dieren en verhaaltjes beschreven en het verspreidingsgebied en al dat soort dingen. En daar ga je dan gewoon op door, als je merkt dat ie dat leuk vindt.

Bas' moeder heeft me al eerder verteld, dat ze voor hun huis een groot veld hebben waar Bas allerlei insecten vangt. Zijn ouders stimuleren die belangstelling door er dan boekjes over te halen. Heel nadrukkelijk zegt zijn moeder, dat ze het Bas zelf laat aangeven waar zijn belangstelling naar uitgaat. Bas' moeder is op bladzijde 24 al aan het woord geweest met een typerende uitspraak over de opvoedingsdoelen van ouders van Jenaplanschoolleerlingen. "Gelukkig zijn met jezelf" en "geen doelen van buitenaf opgelegd krijgen" zijn enkele van haar opmerkingen. Ze wil Bas geen belangstelling voor natuur opleggen, maar stimuleert die belangstelling wel als ze merkt dat die uit het kind zelf komt. Bas heeft een jonger broertje Mart, die ook op deze school zit.

M – En Mart heeft die dat ook zo?

M. Bas – Nee, veel minder. Hij doet wel met Bas mee, maar je kunt echt zien, dat hij dan meedoet, niet echt eigen initiatief.

De moeder differentieert duidelijk tussen Bas en Mart. Als Mart niet uit zichzelf belangstelling toont voor natuur, zal ze de belangstelling niet van haar uit opleggen. Echter het totale klimaat waar Bas en Mart in opgroeien, is wel erg vruchtbaar voor het ontplooiën van belangstelling voor de natuur. Als ik in het interview vraag of haar opvoedingsdoel aansluit bij de dingen die ze over natuur en dieren gezegd heeft, of dat haar opvoedingsdoel daar niets mee te maken heeft, geeft ze het volgende antwoord:

M. Bas – Ja, ik denk dat het er wel in past, omdat dat een manier kan zijn om jezelf happy te voelen. Ik heb zelf de ervaring, als je bijvoorbeeld problemen hebt of je bent over iets aan het doordenken, dat dan een wandeling in de natuur of werken in je moestuin, we hebben dus een moestuin, dat ontspant je en dat brengt je terug tot de basis, noem ik dat altijd maar (lacht), waardoor je bepaalde energie opdoet om zo'n probleem op te lossen of om een andere kijk erop te krijgen. Het is je omgeving en wat je uit je omgeving kunt gebruiken om daar gelukkig mee te worden of iets mee te doen, dat hoort er gewoon bij.

M – Doet u dat vaak, met de kinderen het bos in of in de tuin werken?

M. Bas – Ja, in de tuin werken wel. Ze hebben ook allebei een eigen tuintje. En het bos in, ja, als het uitkomt. Nee, het is niet elke zondagmorgen negen uur, laarzen aan en gaan stappen. Nee, zo zijn we niet (lacht).

M – Wat heeft Bas in z'n eigen tuintje?

M. Bas – Aardbeienplantjes, gladiolen, radijs, uien, strobloemen, gipskruid, dat was het wel.

M – En Mart ook zo iets?

M. Bas – Ja, iets andere plantjes.

M – Is dat een eigen keus of worden die planten toch al aangeschaft voor de tuin?

M. Bas – Dat is eigen keus. Die hebben ze zelf mogen uitkiezen met zo'n plaatjesboek: die en die vind ik mooi en leuk.

Uit het bovenstaande wordt duidelijk dat Bas' belangstelling heel dicht bij huis wordt gevormd: op het veld voor het huis en in de moestuin. Voor kleuters is dit een ideale omstandigheid. *Het ontwaken van de belangstelling en het verschuiven van de figuur-achtergrond verhouding in de waarneming vinden plaats binnen de vertrouwde wereld.* De insecten op het veld en de planten in de tuin waren er altijd al, maar vormden de veelkleurige achtergrond van Bas' kinderwereld. Door de activiteiten van een ouder vriendje en zijn ouders worden elementen losgemaakt uit die achtergrond en komen in het brandpunt van de belangstelling te staan.

Tijdens het ouderinterview beginnen de moeders uit zichzelf over het verschil in 'houden van huisdieren' en 'interessen hebben voor insecten'.

M. Janneke – Al dat kruipende ongedierte, wat je zo nu en dan binnen krijgt, of vast moet houden, dat is leuk om te zien en om te kijken hoe het beweegt, maar echt houden van zit er helemaal niet bij.

M. Bas – Ik weet niet of dat houden van is of een bepaalde interesse. Het is gewoon iets, wat hij leuk vindt om mee bezig te zijn. De poes bijvoorbeeld nam hij ook niet vaak op schoot. Daar heeft hij schijnbaar ook niet zo'n behoefte aan. Ook knuffeldiertjes of zo, pakt hij niet.

Bij Bas is de belangstelling voor dieren en groene natuur niet ontstaan vanuit een relatie met, of het liefhebben van, een huisdier. Voordat milieu-educatiemensen nu uitroepen: "Ha, zie je wel, al die knuffellessen leiden nergens toe; met interesse wekken moet je beginnen en met probleembewustwording", haast ik me te zeggen, dat in de meeste gevallen het aaien van dieren en het leuk vinden om ermee te spelen wel het juiste begin

is voor het wekken van interesse. Vanuit aangename en leuke ervaringen met dieren is de motivatie om meer over dieren en groene natuur te leren makkelijker te stimuleren. Ik zou in dit verband willen verwijzen naar Ter Horst. In het supplement van zijn boek *Natuur en Kind* schrijft hij: "Wil het kind, als persoonlijkheid in wording zichzelf worden, dan zal het geholpen door de opvoeders in een dialogische, dit is een open en intentionele verhouding moeten geraken, o.a. tot de Natuur – omdat het zelf daartoe behoort. Niet restloos, maar in de onderlagen (substraat modaliteiten) van zijn bestaan" (1978, blz. 10). Niet restloos, maar in een totale dialoog, met alle mogelijkheden (dus ook, of juist met tactiele zintuigelijke waarneming) waarover een kind beschikt. In de Inleiding van zijn boek formuleert hij het als volgt: "Zo is ook het kind een wordende persoon, die moet leren zijn vrijheid en zijn verantwoordelijkheid te aanvaarden, voortdurend in *dialoog* met de werkelijkheid, ook met wat wij "Natuur" noemen. (...) Het zijn naar mijn mening die ervaringen, die het kind als geluksmomenten blijvend toekomstperspectief bieden" (1978, blz. 15). Ter Horst spreekt hier over moeilijk opvoedbare meisjes, maar ook in niet of minder problematische opvoedings- en onderwijsituaties zijn geluksmomenten of aangename en leuke ervaringen een stimulans om verder te gaan of verder te leren.

De beschrijving van Bas kan ons leren, dat het wekken van belangstelling voor dieren en natuur heel dicht bij het kind en zijn ervaringen thuis en op het schoolplein kan beginnen. Daarvoor zijn geen tijdrovende en energieverblindende natuurtochten nodig. Bas heeft het grote voordeel ouders te hebben, die daarin al vanuit zichzelf geïnteresseerd zijn. Uit mijn interviews blijkt dat veel ouders een heel positieve belangstelling hebben voor natuur, maar de handgrepen missen om daar concreet iets aan te doen met hun kinderen. Ze missen veel eenvoudige feitenkennis, bijvoorbeeld de namen van vlinders en insecten. Gedurende mijn onderzoeken was ik een vraagbaak voor ouders. "Waarom hebben vogels kleuren?"; "Hoe gaat dat nou met het jong van een kangeroe?"; "Mijn dochter is allergisch voor haren, kunnen we nu helemaal geen dier in huis nemen?" Zomaar een greep uit een hele reeks van vragen, die op mij afgevuurd werden. Ouders waren soms haast niet de klas uit te krijgen en bleven heel bewonderend bij de dieren staan. Als ze de kans hadden gekregen, waren ze aanwezig geweest bij de kringgesprekken. Ook de kleuterleidsters hebben herhaaldelijk gezegd, dat zij er nog zoveel van leerden. Natuureducatie en natuurwerkbladen voor kleuters hebben ook een informatieve waarde voor thuis, voor goedwillende ouders met vaak een groot gebrek aan eenvoudige natuurkennis. Over natuureducatie en hoe die eruit moet zien voor kleuters gaat het volgende hoofdstuk.

5 – Natuureducatie

Natuur- en milieu-educatie

In Nederland was het lange tijd gebruikelijk om onderscheid te maken tussen natuureducatie en milieu-educatie. Natuureducatie richtte zich vooral op het ontwikkelen van belangstelling voor flora, fauna en natuurbescherming. Milieu-educatie daarentegen legde grote nadruk op de bewustwording van milieuproblemen, zoals lucht- en watervervuiling. In onze leefwereld echter is een fundamentele tegenstelling tussen beide vormen van educatie niet gegeven. Wie belangstelling heeft voor natuur, wordt heden ten dage onvermijdelijk geconfronteerd met milieuproblemen. Daarom zal een goed natuureducatief programma ook altijd een stukje milieu-educatie bevatten. Hoe groot die portie milieu-educatie moet zijn, is afhankelijk van de leeftijd van de leerlingen en de aard van het probleem. Jonge kinderen zijn zich nog nauwelijks bewust van samenlevingsverbanden; laat staan van problemen, waarmee samenlevingsverbanden geconfronteerd kunnen worden. Daarom is het heel zinvol om bij kinderen in de leeftijd van vier tot acht jaar te beginnen met een eerste aanzet tot het leren begrijpen van een samenlevingsverband. Een konijn, bijvoorbeeld, graaft zijn hol het liefst in zandgrond. Ook een kleuter weet dat je in zand makkelijker graaft dan in klei. Vandaaruit is het stapje naar het voedsel van een konijn eenvoudig gezet. Dat een konijn op zijn beurt ook voedsel kan zijn, bijvoorbeeld voor een vos of voor de mens, valt allemaal binnen het bevattingsvermogen van een jong kind. Daarbij moeten we wel rekening houden met het soms zeer rigide rechtvaardigheidsgevoel van jonge kinderen.

22 februari 1983

Aan het eind van de morgen zingen de kinderen in de kring allerlei liedjes over dieren. (...) Er komt een versje over een krentenmik, waarvan de hond de korstjes krijgt en de kat de kruimels. "Dat is helemaal niet lief hè, alleen de kruimels", reageert Flip.

Dit rechtvaardigheidsgevoel kan zich ook uiten bij het luisteren naar een vertelling. Zo kan een vos, die een konijn vangt, een heel stoute vos zijn. Dat is afhankelijk van het perspectief, waarmee het verhaal verteld wordt. In een verhaal over vader, moeder en kindertjes Konijn, die samen in een hol wonen en opzoek gaan naar eten, worden deze konijnen persoonlijkheden voor de kinderen. Een vos, die zo'n konijn vangt, is dan een grote boosdoener. Maar in een verhaal over familie Vos, die ook in een hol woont en dan rammelend van de honger een anoniem konijn vangt, speelt dit probleem niet. Hetzelfde kan voor een jager gelden.

Bij kinderen van negen tot twaalf jaar kunnen samenlevingsverbanden veel uitgebreider aan de orde komen; begrippen als voedselketen en overbevolking (populatie-druk) kunnen geïntroduceerd worden. Ook kan een begin gemaakt worden met de milieuproblematiek. Toch moet daarbij enige voorzichtigheid betracht worden. Uit onderzoek blijkt, dat wanneer problemen te bedreigend zijn, het leren over deze problemen of het zoeken naar relevante informatie en oplossingen geblokkeerd wordt (Aikenhead 1983, 1984). De

gevolgen van een kernoorlog gaan ons volwassen bevattingsvermogen te boven en de gevolgen van de milieuvervuiling verbijsteren ons nog iedere dag. Wij mogen kinderen niet onverhoeds met deze gigantische problemen, waarvoor wij (nog) geen oplossingen hebben, confronteren. Dit moet heel gedoseerd gebeuren en bij iedere kleine dosis hoort een mogelijke oplossing gegeven te worden. Het is beslist onverantwoord om kinderen voor een groot zwart gat van gigantische problemen zonder oplossingen te plaatsen. (Peek en Vriens, 1985)

Uit de praktijk van de milieu-educatie komt de klacht, dat belangstelling voor de natuur en zelfs liefde voor de natuur niet voldoende zijn om mensen actief betrokken te krijgen bij de bestrijding van milieuproblemen. Er wordt zelfs aan getwijfeld of het wel zinvol is om te beginnen met het wekken van belangstelling voor de natuur om vandaaruit bewustwording van milieuproblemen te verkrijgen. Men pleit daarom voor een aanpak die direct gericht is op probleembewustwording (Natuurbeschermingsraad, 1985). Dit is echter een benadering waarin het grote gevaar schuilt dat kinderen geconfronteerd worden met milieuproblemen zonder oplossingen. Ik hoop in het vervolg van dit hoofdstuk aan te tonen, dat deze benadering zeker bij jonge kinderen niet werkt en waarschijnlijk bij oudere kinderen en veel volwassenen ook niet, omdat hun beeldvorming en benadering van de natuur niet aansluiten bij de zozeer door de natuurwetenschappen gemodelleerde formulering van milieuproblemen. Heel eenvoudig beginnen met belangstelling voor de natuur dicht bij huis en vervolgens de invloeden van de milieuvervuiling daarop, is nog steeds de weg die het meest aansluit bij de beleving van kinderen en veel volwassenen.

Kleuters en groene natuur

In de paragraaf over leven en dood in hoofdstuk 2 is besproken hoe kleuters deze begrippen definiëren. Wat niet beweegt, is dood; wat wel beweegt, leeft. Een van de kenmerken van bomen en planten is, dat ze uit zichzelf niet bewegen, althans niet direct waarneembaar voor het menselijk oog. Groene natuur is daarom voor kleuters niet-levend (Plötz, 1963, 32).

13 november 1984

Als de kinderen buiten gaan spelen, willen ze het konijn Krabbel ook mee naar buiten. In zijn kooi staat hij naast de deur. Joris en een aantal jongetjes leggen een heel dik dak van gras op de kooi. Michel noemt het een warm nestje, maar juf Lenie denkt dat ze een hut voor het konijn bouwen. Dan trekt Joris blaadjes van een Spireastruik en strooit die op het grasdak. Lenie wordt boos: "Zal ik jou zo eens aan je haren trekken en ze eruit trekken en op het dak gooien. Niet meer doen hoor." De juffen draaien zich om en lopen weg. Joris en Michel gluren achter de struik om of de juffen soms kijken en trekken vervolgens handen vol bladeren van de struik.

Als allereerste moet ik bij dit voorbeeld opmerken dat er bij de kinderen niet het minste spoor van agressie te bekennen viel. Ze hadden gewoon gras en bladeren nodig voor het dak op de konijnkooi. Het argument van juf Lenie, haar vergelijking tussen haren en bladeren, ontgaat de kinderen volkomen. Ze weten dat ze andere kinderen niet aan hun haren mogen trekken, omdat zoiets pijn doet. Maar dat pijn-aspect is voor de gegeven situatie niet relevant. Bladeren van een plant trekken kan toch geen pijn doen?² Dat een plant leeft, ontgaat de kleuters. Let wel: de juf verbood niet het gras afrukken, maar wel het aftrekken van bladeren. De juf drukte daarmee impliciet een zeker onderscheid uit in waardetoekenning aan verschillende planten. Je zou kunnen zeggen dat haar handels-

wijze inconsequent is. Op bladzijde 49 werd het gedachtenexperiment van Lorenz genoemd, waarin je "achtereenvolgens een slaplantje, een vlieg, een kikker, een bruinvis, een kat, een hond en tenslotte een chimpansee naar de andere wereld (moet) helpen" (1974, blz. 228). Bij iedere stap wordt de weerstand groter. Lorenz ziet daarin een maatstaf voor waarden die wij bij de levensvormen van verschillende hoogte voelen. Dit is zelfs in ons taalgebruik te zien: we doden of slachten dieren, maar geen slaplantjes. Tervijl biologisch gezien de handeling op hetzelfde neerkomt. In beide gevallen wordt leven beëindigd. In onze westerse cultuur maken volwassenen een duidelijk onderscheid tussen dierlijk- en plantaardig leven. Je zou ook kunnen zeggen dat in het algemeen voor volwassenen plantaardig leven minder levend is dan dierlijk leven. Evenals tussen dierlijke levensvormen wordt er tussen plantaardige levensvormen duidelijk onderscheid gemaakt. In het voorbeeld op bladzijde 90 mochten de kinderen wel het gras afrukken, maar niet de bladeren van de struiken.

Onvermijdelijk werd ik in dit onderzoek tot de conclusie gedwongen dat voor jonge kinderen groene natuur nog niet levend is. Aanvankelijk schrok ik terug voor zo'n verreikende conclusie, maar door er langer over na te denken, kreeg deze conclusie steeds meer betekenis. Als kinderen buiten spelen, maken ze veelal gebruik van de omstandigheden en kwaliteiten die de woon- of speelomgeving hun biedt. Zo wordt een springtouw om een jonge boom gebonden, er wordt rovertje gespeeld tussen de struiken en takken worden afgerukt om een hut te bouwen. De kinderen zien de bomen, struiken en planten niet als levende natuur, maar alleen als objecten of materialen voor hun spel. Hun gedrag berust niet op natuurvernietiging, maar op natuurbenutting. Uiteraard komt opzettelijke natuurvernietiging door kinderen ook voor, maar veelal zijn ze helemaal verbouwereerd als ze door een boze volwassene op hun 'natuurbenuttend' spel worden gewezen.

In hoofdstuk 2 hebben we ook al gezien dat een jong kind vermoedelijk geen esthetisch genoegen beleeft bij het aanschouwen van een landschap. Een landschap moet uitnodigen tot activiteiten; er moet daar iets te beleven zijn, iets te doen zijn. *Groene natuur is voor kinderen doe-natuur*: hutten bouwen, verstopperje spelen, veertjes verzamelen, beukenootjes rapen, een stok snijden, een katapult zoeken, een mooie picnicplaats maken, slootje springen, boompje klimmen etcetera (Plötz, 1963, 36). Bij het opzetten van een natuureducatief programma is het uitermate belangrijk dat wij van dit belangrijke aspect, groene natuur als doe-natuur, uitgaan

11 februari 1985

Vera en Michel zijn bezig met de regenwormen in de wormenbak. Vera begint te graven en dit blijkt vanmiddag de favoriete bezigheid. "Je krijgt er wel vuile handen van", merken de kinderen op, maar dat deert ze hoogstens een minuut. Door het graven vallen de verschillende grondsoorten ook veel beter op. De kinderen hadden ze wel gezien tijdens het kringgesprek, maar al gravend maakt het veel meer indruk. Als Vera door de bovenste laag bladaarde heen graaft en de leemlaag bereikt, zegt Michel: "Hé, nu zit je op de grond." Ik vertel dat het leem heet. "Is dat zand?", vraagt Michel.

Tijdens het kringgesprek over de wormen hadden de kinderen de verschillend gekleurde grondlagen wel gezien, maar al gravend maakt het veel meer indruk. Wanneer we kinderen verschillende grondsoorten willen leren kennen, is het aan te bevelen om grote bakken met diverse grondsoorten klaar te maken, waar ze naar hartelust mee kunnen spelen. Al taarten bakkend en tunnels gravend leren ze de kenmerken en de kleuren van de verschillende grondsoorten kennen.

Verschiedende houtsoorten leren kinderen kennen door ermee te bouwen en te

timmeren; dennehout splintert, beukehout is hard, enzovoort. Wanneer kinderen in de herfst kastanjes, eikels en beukenoten zoeken, is hun aandacht toegespitst op de juiste vindplaats. Een kastanjeblad met zijn zeer opvallende vorm is een uitstekende richtingaanwijzer voor een vindplaats van kastanjes. Tijdens zo'n speurtocht zijn de verschillende bladvormen snel geleerd door hun verwijzende functie naar de fel begeerde vruchten. Boompje klimmen is 's zomers en 's winters een geliefde bezigheid, maar het maakt nogal wat verschil of je in een gladde beukeboom wilt klimmen of in een denneboom met van die handige lage opstaptakken. Boompje klimmen in natuureducatief verband leert kinderen spelenderwijs de verschillende boomsoorten. Zo zijn er vele voorbeelden te noemen, waarbij telkens uitgegaan wordt van de kinderlijke behoefte aan activiteit gecombineerd met een stukje gerichte natuureducatie.

Bij kinderen is de motivatie om meer te willen weten over een levend dier meestal veel groter dan over groene natuur. Ook dat is een belangrijk aspect, waarvan we gebruik kunnen maken bij het opzetten van een natuureducatief programma. In het tweede gedeelte van het onderzoek heb ik de dieren heel bewust gebruikt in hun verwijzende functie naar een breder natuureducatief verband. Bijvoorbeeld: voor ik het meegebrachte voer laat zien, vraag ik de kinderen wat konijntjes graag eten. Veel verder dan wortel, sla, gras en brood komen ze niet. Het gemengd voer van een konijn bevat naast brokjes geperst voer ook maiskorrels, zonnebloempitjes, graankorrels, geplette erwten en stukjes gedroogde wortel. Daarom heb ik ook altijd een hele maiskolf, een gedroogde zonnebloem en een winterwortel bij me. In de zak met stro zit altijd wel een hele aar, waarmee ik kan laten zien hoe de graankorrels erin passen. Na afloop van het kringgesprek mogen de kinderen met het dier spelen en een dier voeren, vinden alle kinderen leuk. Het effect van het kringgesprek is, dat de kinderen al benoemend korreltje voor korreltje uit de voederdoos halen en aan het dier geven. Of ze gaan het voer sorteren: alle erwten bij elkaar, alle maiskorrels bij elkaar enzovoort.

13 november 1984

Maud, Karin en Veronique voeren Krabbel met maiskorrels uit de kolf. Het wordt een tel- en doorgeefspelletje. Om beurten halen ze er twee, drie of vier maiskorrels uit. Opeens kijkt Veronique met verbazing naar de lege hokjes: "Hé, hij is bijna leeg".

Van het bovenstaande voorbeeld zou je kunnen zeggen dat de maiskolf in oneigenlijke zin gebruikt wordt, namelijk als pulkspelletje. Maar ik denk dat deze kinderen voor hun hele leven weten hoe een maiskolf, zowel een volle als een lege, eruit ziet. Het naar eigen inzicht gebruiken van 'leermiddelen', in dit geval de maiskolf, maakt het mogelijk dat kinderen wezenlijk iets leren. Het naar eigen inzicht gebruiken houdt ook in, dat het dan niet altijd gaat op de wijze zoals wij, volwassenen, dat van te voren gedacht hadden. Ik had althans niet verwacht dat de maiskolf een tel- en doorgeefspelletje zou worden. Zo is een gedroogde zonnebloem een kwetsbaar ding, dat snel verbrokkeld, zeker als kinderen met een slechte fijne motoriek er de zonnebloempitten uit peuteren om zelf op te eten. Het is daarom raadzaam een grote voorraad te hebben van de leermiddelen, die naar eigen inzicht, al ontdekkend, gebruikt mogen worden.

7 maart 1985

David, Niek en Remco gaan weer graven in het hooi van de kist, waarin het lammetje vervoerd wordt. (...) David heeft op een gegeven moment een lege aar in zijn hand: "Hé, kijk es". Even later loopt hij er zijn tanden mee te poetsen: "Het lijkt wel een tandenborstel".

Vier maanden na het kringgesprek, waarin graankorrels en hun groeiwijze ter sprake kwamen, ontdekt en herkent David een aar. Vervolgens ziet hij er een tandenborstel in

en begint z'n tanden te poetsen. Wederom wordt een element uit de natuurlijke omgeving naar eigen inzicht gebruikt. Bovendien zit in dit voorbeeld het al besproken kenmerk, dat kleuters de neiging hebben het onbekende terug te voeren tot het wel bekende. Ondanks het feit dat David de aar ontdekt en herkent, is de aar toch nog zodanig vreemd, dat het vertrouwd is om de aar als tandenborstel te zien. Door het terugvoeren van het onbekende tot het wel bekende wordt het nieuwe en onbekende geïntegreerd in de bestaande kennisstructuur. Kleuters hebben heel sterk de neiging integrerend kennis te nemen van nieuwe dingen. Juf Yvette van de Mytylschool pakte het thema kind en dier, dat door mijn bezoeken in school gebracht werd, met beide handen aan. Iedere maand hing ze platen aan de wand van het dier, dat op bezoek was. Ook bracht ze zelf voedersoorten mee: snijmais, geperste voerkorrels, melkpoeder voor kalveren, hooi en stro. Als ik dan één voor één mijn voedersoorten uit de tas haal, roepen de kinderen heel trots: "Dat hebben wij ook". Juf Yvette had als het ware een voorzet gemaakt. Zij bracht nieuwe, onbekende dingen onder de aandacht van de kinderen. Als ik dan kom, zijn de voedersoorten niet meer zo onbekend en de kinderen herkennen ze meteen: "Dat hebben wij ook".

Aan de konijnkooi hangt een drinkfles. Deze fles fascineert de kinderen. Het is ook zo raar: een fles die op z'n kop hangt en niet leegloopt. De kinderen slaan erop, zodat de waterdruppels eruit spetteren. Telkens als er een groepje kinderen met het konijn mag spelen, vragen ze mij hoe dat nou kan, dat die fles niet leegloopt. En iedere keer moet ik de fles openmaken en op kleutermanier het begrip 'vacuum' uitleggen en het kogeltje laten zien dat in de drinktuit zit. Zo'n moment van verbazing: "Hoe kan dat nou?" is het 'vruchtbare moment', waarop heel intensief iets geleerd kan worden (Meyer-Drawe, 1984). Zo'n vruchtbaar moment is vaak een geïndividualiseerd moment. Niet alle kinderen verbazen zich op hetzelfde moment even sterk. Het in de klas brengen van de *concrete werkelijkheid*, bijvoorbeeld een echt dier, een echte plant of een drinkfles, maakt het optreden van *vruchtbare momenten* mogelijk. De 'levende' context, bijvoorbeeld het dier met zijn kooi, voedsel en verzorgingsattributen, maakt een *geïntegreerde natuureducatie* mogelijk.

Bij het opzetten van een natuureducatief programma is het belangrijk de onderwerpen beperkt te houden. Schoolbiologen hebben soms de neiging om in beperkte tijd zoveel mogelijk dieren te introduceren. Een schoolklas komt meestal voor anderhalf uur op bezoek op de kinderboerderij. Schoolbiologen willen die beperkte tijd dan zo goed mogelijk besteden door zoveel mogelijk onderwerpen te behandelen. Bij jonge kinderen is het echter verstandiger om slechts één onderwerp te behandelen, bijvoorbeeld het konijn, maar dan met alles erop en eraan, zoals het leefmilieu, de voeding, de levenscyclus etcetera. Daarbij moeten we altijd rekening houden met de activiteitendrang van kinderen. "Niet praten, maar doen" is een motto, wat zeker jonge kinderen uitstralen.

Het advies om de onderwerpen beperkt te houden, wil niet zeggen dat deze onderwerpen persé monografisch moeten zijn. Het introduceren van een groot contrast kan ook heel leerzaam zijn.

5 februari 1985

Ik vestig Ronalds aandacht weer op de wormen: "Waar zijn de pootjes nou?" "Hé", zegt hij: "ik zie niet." Dan pas dringt tot hem door, dat wormen geen pootjes hebben. Hij wijst naar de sprinkhanen en ik bevestig zijn aandacht: "Ja, die hebben grote springpoten".

Ronald is leerling van de Mytylschool en in zijn ontwikkeling nog een heel jonge kleuter. Het vruchtbare moment van verbazing wordt door mij aangedragen. Maar het is Ronald zelf, die op het contrast duidt door naar de sprinkhanen te wijzen. Het voortbewegen

wordt geassocieerd met pootjes; door het contrast wordt het duidelijk dat de pootjes er niet zijn.

Contrast of geen contrast, monografisch of niet, in ieder geval moeten natuureducatieve onderwerpen een duidelijke 'Gestalt' hebben. Een typisch 'abstract' thema als 'Voortbeweging' ontgaat jonge kinderen volkomen.

18 januari 1983 – Bezoek aan de kinderboerderij

In het leslokaal staan een kooi met witte duiven, een bak met witte muizen, een bak met sprinkhanen, een aquarium met vissen en een bak met een hazelworm. De kinderen bekijken alle dieren. (...) Dan begint de les en we gaan met z'n allen in een grote kring op een rood vloerkleed zitten (alle kinderen trekken hun schoenen uit). Het thema van de les gaat over lopen en voortbewegen. De dieren worden één voor één in het midden van de kring op het kleed gezet om te laten zien hoe ze zich voortbewegen. (...) De leidster komt aan het eind van haar les: "Waarom lopen dieren?", vraagt ze. Fatima antwoordt: "Om allemaal kinderen te zien" en Jurman zegt: "Om naar een ander plaatsje te gaan of naar een ander dier". Het antwoord dat de juf wil horen, komt niet, daarom geeft ze het zelf: "Om te eten". Geen reactie van de kinderen. Die kijken haar nogal schaapachtig aan; het zegt hen niets.

Het antwoord van de leidster getuigt van een zeer mechanistische opvatting. Dieren lopen toch niet alleen om te eten? Het antwoord van Fatima is typerend voor kleuters; het is geheel vanuit het kind beredeneerd. Jurman beredeneert zijn antwoord al veel meer vanuit het dier. Naar mijn mening geeft Jurman hier dan ook een correct antwoord. Nu heb ik dit voorbeeld niet gegeven voor een discussie over goede en foute antwoorden, maar om aan te tonen dat een abstract thema als 'Voortbeweging' kleuters niets zegt. Educatief gezien is dit gewoon een verkeerde aanpak. Dat wil niet zeggen dat de kleuters geen fijne dag hebben gehad of niets geleerd hebben. Ze hebben juist erg veel geleerd: met de stadsbus heen en terug, mij de weg gewezen en op de kinderboerderij hebben ze een heleboel dieren van dichtbij gezien en vastgehouden.

Kennis van het begrip 'voortbeweging' is de kleuters in dit voorbeeld niet of nauwelijks bijgebracht. Maar dat is op deze leeftijd en op deze wijze eigenlijk een onmogelijke opgave. Bij het aanleren van begrippen is het veel beter om in te spelen op begrippen, waar kleuters met hun preconventionele taalgebruik uit zichzelf mee aankomen.

12 november 1984

Kenneth – Opa heeft er een gevonden en die had hem aan z'n vinger gebeten.

Marjan – Maar dat zijn wilde muizen buiten, grijze. Maar als ik kom, breng ik een bak met witte muizen mee. En die zijn eraan gewend, aan mensen en aan kinderen, en die bijten niet in je vinger.

Kenneth – Maar opa had een keer een wilde muis gepakt. Hij is dom geweest.

Michel – Wij zijn daarmee naar de winkel geweest om hout te kopen voor een kast. En toen zagen wij een perenboom en dat waren *wilde* peren en toen wou ik een wilde peer oppakken en toen zat er een knikker in.

Marjan – Een harde pit van binnen? Was het dan wel een wilde peer, was het geen wilde kers?

Michel – Nee.

Marjan – Wat is het verschil tussen een wilde peer en een gewone peer?

Michel – D'r zitten bruine pitjes in.

Marjan – Denk je dat een wilde peer lekker is om te eten?

Michel – Nee, want d'r kunnen ook mieren in zitten.

Marjan – Wilde peren zijn niet lekker zoet, die zijn zuur en hard. (...)

Wendy – Ik had een konijntje en dat was een *wild* konijntje en dat was nog heel klein, dat was een jonkie-konijntje en die is nou dood gegaan.

In een paar minuten tijd brengen de kinderen hier de tegenstellingen: wild – tam, wild – gekweekt en wild – rustig. Kringgesprekken met kinderen zitten vol met dit soort

aangevertjes voor natuureducatie. Onderwijsgeevenden hoeven dit alleen maar op te pakken. Echter, wij zijn als volwassenen vaak zo gericht op het aanleren van onze begrippen; wij willen ons verhaal afmaken en ervaren deze zijpaden als storend. Ook ik heb me er regelmatig op moeten betrappen, dat ik veel te 'schooljuffig' bezig was. Kinderen dragen uit zichzelf zoveel interessante dingen aan, waar ze niet goed raad mee weten of waarop ze geen antwoord hebben. Wanneer wij daarop inspelen, krijgen kinderen natuureducatie, die direct aansluit bij hun beleavingswereld en daarmee gelegenheid geeft tot het zelf herstructureren van de eigen beleefde kenniswereld.

Kinderboerderijen

Met vier van de vijf scholen in dit onderzoek heb ik een bezoek gebracht aan een kinderboerderij. De kinderen van de "Vraag maar veel, dan word je wijs" school bezoeken regelmatig een gemeentelijke kinderboerderij aan de rand van de stad. Op die kinderboerderij werkt een schoolbioloog, die de kinderen les geeft. Bij ieder bezoek is er een ander thema. 'Voortbeweging' was het thema van het bezoek dat ik meemaakte.

18 januari 1983

De boerderij is omringd door water en over een houten ophaalbrug kom je op het terrein. De gebouwen zijn nieuw en in een landelijke stijl opgetrokken. In het midden domineert een echte hooiberg. Bij de ingang staan drie hobbelpaarden en daar willen de kinderen als eerste heen, maar ze worden door de juf terug geroepen: "Daarvoor zijn jullie niet gekomen". Omdat we wat te vroeg zijn voor de afgesproken les, mogen de kinderen eerst buiten de dieren bekijken. Er is een ren met Twentse hoenen; één kip zit in het nachthok: "Hij broedt", stellen de kinderen vast. Dan naar de konijnen die in gestapelde hokken zitten. "Kijk hooi", zeggen ze tegen mij, want gisteren hadden we het over hooi. Ze steken hun vingers door de tralies en laten de konijnen snuffelen. Dan gaan ze snel door naar de geitjes. Ze klimmen op de afrastering en zijn totaal niet bang voor de geiten, die zich verdringen aan het hek. Al snel lopen ze door naar de konijnenberg, die er verlaten bij ligt. Ze turen in de pijpen, maar er is geen konijn te zien. Toch zijn ze er stellig van overtuigd dat er een konijn in zit. Tegen de hooiberg is een open stal gebouwd, waarin een paard, twee ezels en een varken huizen. De kinderen vinden het paard erg interessant, maar deinzen terug voor de toenaderingspogingen van het paard. Ik heb nog een suikerklontje in m'n zak en voer dat heel demonstratief, maar daarna is het paard niet meer bij mij weg te slaan en erg opdringerig. De ezels reageren niet erg op de kinderen, daarom durven ze die wel te aaien. Het varken ligt te slapen tegen de achterwand, diep in het hooi. Alleen Leon durft het te aaien. De kinderen klagen over honger. Patrick is ermee begonnen, maar nu hebben er veel honger. Zou dat komen door de etende dieren? Een leidster van de kinderboerderij komt ons halen voor de les. We gaan naar binnen in een van de gebouwen. De ruimte is heel verzorgd ingericht.

Een perfecte verzorging is meestal kenmerkend voor gemeentelijke kinderboerderijen, die samenwerken met het IVN. De dieren staan er goed bij, de dierverblijven zijn schoon, de binnenruimten zijn gezellig en praktisch ingericht. Ze zijn sterk educatief gericht en dragen dat onder andere uit door het goede voorbeeld te geven. Ook met de kinderen van de Mytyschool bezocht ik een gemeentelijke kinderboerderij. Daaraan is geen schoolbioloog verbonden en er worden dan ook geen lessen gegeven, maar de 'kinderboer' geeft op aanvraag een rondleiding.

In het bovenstaande voorbeeld worden de kinderen van de hobbelpaarden gehaald, want "daarvoor zijn jullie niet gekomen". O nee? In de kinderboerderij, waar ik met de Mytyschool was, zijn helemaal geen speeltoestellen, maar in de wei staat voor de geitjes een klauterstellige. En wat willen zelfs gehandicapte kinderen? Juist, op de stellige klimmen. Alleen in de volwassen orde zijn strikte scheidingen mogelijk tussen spelen,

werken en leren. In de kinderlijke beleving bestaan zulke formele scheidingen niet, maar vormt de wereld een geheel. Waarom zou je niet spelen en klimmen, terwijl je op bezoek bent in de kinderboerderij?

Op beide gemeentelijke kinderboerderijen is het eigenlijk verboden de dieren te voeren. Bij het hek van één staat zelfs een groot bord met "Verboden te voeren". Maar kinderen vinden dieren voeren nu juist heel erg leuk. Natuurlijk weet ik ook wel dat bezoekers soms de raarste dingen aan dieren voeren en dat plastic zakken levensgevaarlijk zijn. Maar de kinderboerderijen zouden voor verantwoord voer kunnen zorgen, dat de kinderen wel mogen geven.

Met de leerlingen van de "Vergaderschool" ben ik naar een particuliere kinderboerderij geweest.

21 mei 1985

In een heel lange stoet rijden we naar P., dat we benaderen aan de achterkant. Het ligt prachtig in de bossen op een heel groot eigen terrein. Overal verspreid liggen de bungalows voor de pupillen (geestelijk gehandicapte jongens). De auto's worden neergezet op een parkeerterrein en dan begint de wandeling. Veel kinderen weten de weg en hollen voor ons uit. De jongste kleuters hebben echt een handje nodig. Anouk stopt tenminste meteen haar handje in de mijne. Ook de verdere morgen krijg ik regelmatig een handje van een kind. (Zoeken van veiligheid T.B.) We komen een klimtoren van boomstammetjes tegen en de meeste kleuters klimmen er meteen op. Aangrenzend ligt een afgerasterde wei, waarop geiten, ganzen, pauwen en een pony lopen. De kinderen verdringen zich op een kluitje voor het hek, terwijl aan weerszijden ruimte genoeg is. Eén van de pauwehanen staat met zijn staart wijduit; de kinderen vinden het prachtig. Ze zijn gauw uitgekeken en de wandeling gaat weer verder. (...) Tim en een paar vriendjes rennen vooruit. Ze ontdekken konijneketels op een putdeksel en roepen de anderen erbij. Nathalie vindt een veer en komt hem trots laten zien. Ik vertel haar dat het een kraaiveer is, maar ze geeft geen blijk van herkenning. Malou komt me vertellen dat er op de kinderboerderij een ezel is met een kapot oor. En inderdaad zie ik even later op de wei een ezel met een half oor. De kinderboerderij is afschuwelijk. Er is een afgerasterde eendenvijver en een afgerasterde wei met geiten en ezels. De geiten hebben verwaarloosde en afgebroken hoeven (soms kromgegroeid), de ezels zien er haveloos uit. De schuur is afgesloten en er is niemand aanwezig. De kinderen zijn gauw uitgekeken en teleurgesteld dat ze niet bij de dieren kunnen. Ik ga op zoek naar de 'kinderboer', die niet te vinden is. Dan loop ik helemaal naar het hoofdgebouw. Bij de receptie wordt de beheerder gebeld en ik loop terug. Als ik weer op de boerderij aankom, heeft de beheerder ondertussen de schuur open gemaakt. De meeste kinderen spelen echter alweer buiten. Geen wonder ook: binnen staat een mager varken op vervuild stro. Er zit een Vlaamse reus in een donker hok en de voerbakken van de geiten en de ezels zijn te bezichtigen. Wel erg mooi zijn de antieke voedervoorraadkisten met klepsluiting. Boven iedere klep hangt een plaatje van de diersoort, waarvoor het voer bestemd is. De kinderen begrijpen het meteen en pakken handen vol brokjes om de ezels te voeren. Ze tonen geen spoor van angst. Buiten worden de kinderen ongedurig en de leidsters besluiten naar de speeltuin te lopen. Dan komt de beheerder aan met een tractor. Die was hij gaan halen om de antieke paardetram te trekken en zo de kinderen over het terrein te vervoeren. De paardetram is te klein voor 60 kinderen en de leidsters vertrekken lopend met de kinderen. Ik blijf staan praten met de beheerder en vraag hem waarom we niet op de wei mogen tussen de dieren. Hij vertelt dat het vroeger wel mocht, maar toen is er iets gebeurd en nu mag het niet meer. Hij is vol van zijn paardetram en laat me die vol trots zien. Ik vraag hem waarom die getrokken wordt door een tractor en niet door een paard. Ze blijken een paard gehad te hebben, maar dat werd kreupel en "moest opgeruimd worden", maar het is wel de bedoeling dat er een nieuw paard komt. Ik neem afscheid van de beheerder en loop de kinderen achterna. Dat was dan de kinderboerderij!

Dit citaat uit het onderzoeksdagboek kan ons een aantal dingen leren. De slechte verzorging van de dieren en de verwaarlozing van hun leefomstandigheden vallen de kleuters niet direct op. Kinderen moeten daar kennelijk op gewezen worden. Wel werd me van te voren door Malou verteld dat er een ezel was met een kapot oor, maar dat het

er zo onverzorgd zou zijn, had niemand mij verteld, ook de leidsters niet. Ik vermoed dat zij niet weten hoe leuk en educatief een goed verzorgde kinderboerderij kan zijn. Door met de kinderen verschillende kinderboerderijen te bezoeken en na afloop in de kring de contrasten te bespreken, wordt het voor kleuters en leidsters duidelijk dat een goed verzorgde boerderij aangenaam is voor mens en dier. Het aanbieden van dergelijke contrasterende situaties kan een pedagogisch verantwoorde manier zijn om kinderen te confronteren met negatieve zaken, zoals in dit geval de slechte verzorging van dieren. Ondanks dat de kinderen de slechte verzorging niet opvalt, blijkt uit hun gedrag dat deze kinderboerderij geen ideale educatieve situatie biedt. De kinderen zijn gauw uitgekeken en teleurgesteld dat ze niet bij de dieren kunnen. Als even later de schuur voor ze opengemaakt wordt, staan ze binnen de korste keren weer buiten. In de schuur viel weinig te zien en twee ezels voeren is maar kortstondig leuk. De mogelijkheden tot exploreren van de ruimte en direct contact met dieren waren minimaal. Nu is met zeer beperkte middelen toch een interessante ontmoeting tussen kinderen en dieren te verwezenlijken, maar dat vereist dan wel een gerichte begeleiding. Een 'kinderboer' die meer belangstelling heeft voor een antieke paardetram dan voor kinderen en dieren, lijkt mij daarvoor niet de meest geschikte persoon.

Met de leerlingen van de Jenaplanschool zijn we op bezoek geweest in een commerciële kinderboerderij, die een onderdeel vormt van een groot dierenpark, maar afzonderlijk te bezoeken is.

29 mei 1985

De toegang is via de speeltuin. In de speeltuin lopen los rond: drie ezels, twee lama's en een groep geiten. Dit is voor kleuters de ideale combinatie. Het is zo'n heerlijk gezicht om te zien hoe de kinderen heen en weer vlinderen tussen de speeltoestellen en de dieren. De dieren zijn helemaal niet schuw, laten zich aaien en komen nieuwsgierig naar je toe. Af en toe knabbelt een geit aan de punt van een jack of de rand van een rok. Josien kan paardrijden en klimt meteen op een ezel. Heel handig drijft ze de ezel aan, die prompt begint te lopen. De dieren kunnen zich terugtrekken in een afgerasterd stuk van de speeltuin, als het ze teveel wordt. Andere kinderen volgen het voorbeeld van Josien en klimmen ook op een ezel. De ezels zijn uiteraard ongezaadeld: "Ik voel botten", zegt Bart als hij erop zit. Na een poosje zijn de kinderen uitgespeeld en willen verder. We gaan weer door een hekje en komen in de eigenlijke kinderboerderij. Er is een omheind terrein, waar wel zo'n twintig cavia's zitten. Aan weerszijden van het hek is een trapje gemaakt voor de kinderen, zodat ze er overheen kunnen om met de cavia's te spelen. In het midden staat een huisje voor de cavia's met takkenbossen er omheen. De cavia's kunnen zich dus veilig terugtrekken.

Op de kinderboerderij zitten voorts in kooien of afgerasterde terreinen: gibbons, neusbeertjes, stokstaartjes, kamelen, marmotten, schildpadden, jachtluipaarden, Servals, beverratten en tropische vogels. Dit gedeelte met exotische dieren valt niet meer binnen de Nederlandse opvattingen van een kinderboerderij. Op een kinderboerderij verwacht men een keur van huis- en/of productiedieren. Met exotische dieren wordt het meer een kinderdierentuin. Dat wil niet zeggen dat de kinderen die exotische dieren niet leuk vinden. Vooral de gibbons trokken veel bekijks met hun slingerkunsten. Telkens als een aap even pauzeerde, applaudiseerden de kinderen voor de 'kunstjes' van de aap. In dit onderzoek zijn geen bezoeken aan dierentuinen opgenomen, omdat die weinig gelegenheid bieden tot direct contact tussen kind en dier. Mijn keuze voor een onderzoeksontwerp met direct contact tussen kind en dier werd bevestigd door dit bezoek aan de commerciële kinderboerderij. Met uitzondering van de apen besteedden de kinderen

weinig aandacht aan de gekooide dieren. Ze keken even, vroegen soms wat en liepen weer door. Als onderzoeker leer je dan weinig van de relatie kind-dier.

In het midden ligt een groot terrein met een hek erom, waar de kinderen in kunnen. Op dit terrein lopen verschillende rassen geiten met hun lammeren, schapen, twee kleine kangeroes, ganzen, kippen en een groot hangoor konijn. Al deze dieren zijn volledig aan mensen gewend. Er zijn geitelammetjes van nog geen week oud, die de kinderen zo kunnen oppakken en rondragen. Het konijn is traag in zijn bewegingen en laat zich heel gemakkelijk knuffelen. De kangeroes komen naar je toe en snuffelen aan je vingers. Voor de ganzen is er een betonnen vijver en voor de andere dieren is er een nachtverblijf. Langs het hek van dit terrein staan kauwgomballenautomaten. Er zitten geen kauwgomballen in, maar erwten. Voor een kwartje krijg je een handvol erwten om de dieren te voeren. Slim bedacht.

In mijn verbeelding zie ik de ideale kinderboerderij voor jonge kinderen. Je komt er binnen via een veilige en goed verzorgde speeltuin, waar verschillende hoefdieren vrij rondlopen. Aansluitend bij de beleving van kinderen zijn spelen en kennismaken met dieren hier verweven. Als de drukte te veel wordt, kunnen de dieren zich terugtrekken op een afgesloten eigen terrein. Wie durft, mag een ritje maken op de paarderug. Bovendien kunnen de paarden ingezet worden bij het vervoeren van gehandicapte kinderen. In de speeltuin raken de kinderen een gedeelte van hun energie kwijt, waardoor ze later rustiger met de dieren omgaan.

Vanuit de speeltuin lopen kleine klinkerpaadjes door een moestuin, waar alle bekende Nederlandse groenten- en fruitsoorten gekweekt worden. De klinkerpaadjes zijn gewenst voor moeilijk lopende kinderen, rolstoelen en kinderwagens. De keuze voor een moestuin heeft de volgende achtergrond. Het komt nogal eens voor dat de tuin rondom een kinderboerderij is aangelegd als een stadspantsoen met eentonige rozestruiken en een haag coniferen. Ik ben van mening dat die stukken grond beter gebruikt kunnen worden. Er zijn zoveel kinderen en volwassenen die niet weten hoe onze Nederlandse groenten en fruitsoorten groeien en bloeien. Juist vanuit hun educatieve doelstelling zouden kinderboerderijen hieraan tegemoet kunnen komen. Daarom moeten alle bedden, struiken en bomen voorzien worden van naambordjes. Bij één van de kinderboerderijen, die ik in dit onderzoek bezocht, lag een kleine groententuin. Er stonden onder andere grote rode kolen en de kinderen vroegen wat dat was. Geen van de leidsters kon de naam van dat gewas noemen. Naambordjes mogen dan misschien erg schools lijken, ze zijn onmisbaar.

Achter de moestuin ligt de boerderij met de bekende Nederlandse boerderijdieren. Alle dieren kunnen aangeraakt en eventueel ook geaaid worden. Kinderen kijken graag met hun handen en dit aanraken vormt het eerste directe contact. Dieren voelen soms zo heel anders aan dan de kinderen gedacht hadden. In de stal staan voedervoorraadkisten en bij iedere voedersoort hangt een plaatje van het dier, waarvoor het bestemd is. Jonge kinderen kunnen nog niet lezen, maar plaatjes zeggen genoeg. Bovendien zien ze dan meteen de verschillen en overeenkomsten tussen de voedersoorten. Onder toezicht mogen de kinderen de dieren voederen op vaststaande voedertijden, die bekend zijn bij de begeleiders van de kinderen. Het voeren van dieren doen kinderen zo graag, dat ze soms de vreemdste dingen aan dieren te eten geven. Door vaststaande voedertijden, en daarmee het scheppen van gelegenheden tot verantwoord voederen, worden ingewandstoomissen bij de dieren voorkomen. Het is echt nodig dat de begeleiders van de kinderen deze voedertijden weten. Ze kunnen het schema van hun bezoek aan de kinderboerderij ernaar richten en de kinderen voorbereiden op dit voederen onder toezicht.

Naast de boerderij ligt een lesgebouw midden in een heemtuin met de algemene wilde planten, uiteraard ook weer voorzien van naambordjes. De keuze voor een heemtuin heeft dezelfde achtergrond als van de moestuin. Er zijn zoveel algemeen voorkomende 'onkruiden', ook midden in de stad, waarvan maar zo weinig mensen de namen kennen. Ik zag midden in Rotterdam een kind een knikkerpotje graven naast een *Saxifraga tridactylites*. Zou het kind geweten hebben dat dit plantje Kandelaartje of, zo toepasselijk, Steenbreek heet?

In het lesgebouw is een wisselende expositie van natuureducatieve onderwerpen. Hier krijgen de kinderen wat te eten en te drinken, want door het voeren van de dieren hebben ze zelf honger gekregen. Daarna wordt er les gegeven over het onderwerp van de expositie. Afhankelijk van het thema kunnen de kinderen na afloop van de les opdrachtjes maken. Daarmee worden niet zozeer potlood-en-papier-opdrachtjes bedoeld. Ik ken een lesprogramma, waarin de kinderen een overall en klompen aankrijgen en als boer mogen meehelpen op de boerderij. Een andere opdracht zou het bouwen van een hol voor de konijnen kunnen zijn, waarbij de kinderen naar hartelust kunnen graven in en bouwen met verschillende grondsoorten.

Alle kinderen krijgen een herinnering mee naar huis. Bijvoorbeeld na een les over bijen: een tekening met een koningin, een dar en een werkster. Deze herinnering heeft ook een functie voor thuis. Als er dan een bij rondvliegt, kunnen de ouders meehelpen bepalen wat voor een bij het is.

Nu worden kinderboerderijen niet alleen ontworpen voor jonge kinderen, maar naar mijn mening is het hiervoor geschetste ontwerp ook geschikt voor oudere kinderen en volwassenen. Ik wil proberen door middel van twee voorbeelden aan te tonen, dat hetgene, wat zo belangrijk is voor jonge kinderen, ook in het belang kan zijn van zoveel andere groeperingen in onze samenleving.

Op gemeentelijke kinderboerderijen wordt nogal eens gewerkt met mindervalide hulpkrachten. Op de kinderboerderij, waar ik dieren leende voor dit onderzoek, wordt de telefoon altijd aangenomen door een meisje met Down-syndroom en in de stallen werken geestelijk gehandicapte jongens en meisjes. Ook voor hen is een zeer overzichtelijke en eenvoudig gestructureerde boerderij een voordeel. Dierplaatjes op de voederkisten, afbeeldingen bij het gereedschap en naambordjes bij de planten zijn dan heel praktisch.

Doordat ik regelmatig op dezelfde kinderboerderij kwam, zag ik vaak bejaarde bezoekers. Deze oudere mensen begonnen maar al te graag een praatje. Zo vernam ik dat deze mensen de kinderboerderij hadden opgenomen in hun dagelijkse wandeling. Zij beschouwden de kinderboerderij als hún boerderij.

21 maart 1985

Selesta teruggebracht naar de kinderboerderij. Ze was bij ons gegroeid van 1,4 naar 3,0 kilo. De jongens en de meisjes van de boerderij reageerden heel blij: "Ha, daar is Selesta weer". 'Kinderboerderij' is eigenlijk een verkeerde naam: 'Cityfarm', de Engelse naam, is hier beter op z'n plaats. Iedere keer als ik er ben, kom ik er bejaarden tegen, die de boerderij in hun dagelijkse ommetje hebben opgenomen. Een oude man lacht van oor tot oor als hij Selesta terug ziet komen. Al de tijd dat ik op de boerderij ben (ongeveer een half uur) staat hij bij de box van Selesta, die hartverscheurend schreeuwt in de vreemde omgeving.

Dat ik Selesta de maand daarvoor meenam, viel niet in de goede aarde bij de bejaarde bezoekers en de hulpkrachten; ik nam hún Selesta mee. "Zul je d'r goed voor zorgen?" en "Niet naar het slachthuis?" waren de bezorgde vragen.

Bij veel bejaarden neemt het concentratie- en oriëntatievermogen af. Ook voor hen is een overzichtelijke en eenvoudig gestructureerde boerderij een voordeel. De speeltuin zal voor deze mensen niet zo nodig zijn, tenzij ze kleinkinderen willen meenemen.

Kleuterleidsters

Zonder uitzondering vinden alle kleuterleidsters in dit onderzoek natuureducatie belangrijk. Echter, vanuit hun opleiding hebben ze een haast sjabloonmatige aanpak meegekregen van min of meer natuureducatieve onderwerpen. Zo worden de seizoenen in alle vijf de scholen op vrijwel identieke wijze behandeld. En op alle vijf de scholen bestaat de gewoonte om in een 'opgeruimde' klas de kinderen kleedjes op de tafeltjes te laten leggen met een plantje erop. Het plantjes water geven behoort tot het dagelijkse ritueel. Dieren in de klas is een zeldzaamheid geworden op kleuterscholen, vanwege de allergische klachten van leerlingen. In slechts twee van de veertien klassen in dit onderzoek was een dier aanwezig, in beide gevallen een konijn.

21 november 1984

Ik ben met konijn Krabbel op bezoek. Simon zegt tegen Sander: "Je mag het vasthouden". "Echt waar?", vraagt Sander ongelovig. Dat gaat als een lopend vuurtje rond. Janneke komt er meteen voor aanlopen.

Het feit dat dit vasthouden iets bijzonders zou zijn, is eigenlijk bizar. In deze klas zit permanent een konijn in een prachtig hok, maar het is levende wandversiering geworden. Hetzelfde geldt voor de plantjes op de tafeltjes; ook dit is een soort decoratie en bij lange na geen educatief onderwerp.

Slechts een enkele leidster lukt het om uit deze sjabloonvorm te ontsnappen. Juf Yvette van de Mytylschool is daar een voorbeeld van.

1 mei 1985

In de klas van Yvette is de zandtafel ingericht als lentetafel. Ieder kind heeft er een eigen potje, waarin een zonnebloempit ontkiemt. Trots wijzen de kinderen mij hun eigen plantje aan.

De maand ervoor had Yvette kuikentjes in de klas; alle kinderen hadden een narcis op hun tafel staan, bovendien stond er een grote vaas met Forsythia. Ook op de Jenaplan-school stonden in die maand voorjaarsbloemen in de klas, maar niet op de uitbundige, en daardoor voor de kinderen zo opvallende, wijze als in de klas van Yvette.

Uit de interviews met de leidsters blijkt dat ze onderwerpen over de groene natuur nog wel aankunnen met kleuters. In hun opleiding hebben ze daarvoor net voldoende gehad. Maar les geven over dieren, laat staan levende dieren in de klas halen, gaat hun mogelijkheden te boven.

15 januari 1985

Als de kinderen naar huis zijn, hebben de leidsters geen vliegende haast en we praten kort nog even na. Alle drie zijn ze eigenlijk bang voor muizen en hadden wel een beetje tegen 'muizenbezoek' opgezien. Het is ze erg meegevallen, vooral omdat de muizen niet zo snel bewogen. Ze waren vooral bang geweest voor ontsnappende muizen. "Je laat ze toch niet los?", had Lenie de vorige keer gevraagd. Omdat de muizen zijn meegevallen, zien ze nu ook niet zo op tegen de sprinkhanen voor de volgende maand. Tussen de middag en nu ook weer zeggen ze dat ze het zo leuk vinden, als ik op school kom met dieren. Zelf zouden ze het nooit gedaan hebben op deze manier met echte dieren. Ze zouden het niet gedurft en niet gekund hebben.

Alle drie de leidsters hadden als kind thuis dieren en hebben ook nu zelf huisdieren. Juf Lenie geeft openlijk toe dat ze eigenlijk voor alle dieren wat bang is. De andere twee voelen zich alleen onbehagelijk bij kruipend en vliegend 'ongedierte'.

Aan dit onderzoek werkten veertien kleuterleidsters en twee kinderverzorgsters mee. Slechts twee van hen hadden als kind geen dieren thuis. Eén van die twee heeft ook nu geen huisdieren en dat is de enige kleuterleidster, die het onderzoek wel leuk vond, maar van haar hoefde al die dieren niet zo nodig. De andere vijftien leidsters waren in hun

eindoordeel ronduit positief over het dierenbezoek op school. Zij vinden het leren omgaan met dieren voor kleuters heel belangrijk en het lesgeven over dieren ook. Ze benadrukken allemaal dat in hun onderwijsvisie de levende natuur, en dus ook dieren, er vanzelfsprekend bij horen: "Daar kun je niet omheen". Maar ze voegen er wel meteen aan toe, dat ze eigenlijk te weinig weten van dieren en het omgaan met levende dieren in de klas niet goed aankunnen.

Een heel belangrijke vraag in het interview was, welk lesmateriaal de kleuterleidsters willen hebben over natuureducatie. "Vertelplaten" werd meestal als eerste genoemd. Hoe moeten die platen er dan uitzien? "Heel natuurgetrouw, bijvoorbeeld grote fotoplatten van konijnen met hun nestjes" of "Heel duidelijk, heel overzichtelijk weergegeven. Bij een konijn hoe die het hol maakt". De verschillende meningen van de kleuterleidsters laten zich als volgt formuleren: vertelplaten moeten kleurrijke, gedetailleerde en natuurgetrouwe platen zijn met een duidelijke 'Gestalt'. In een oogopslag moet het voor kleuters duidelijk zijn dat de plaat over konijnen gaat of over kakkers.

Voor *diaseries* werden ook warme pleidooien gehouden. "Dia's, lekker groot, alles goed zichtbaar. En de sfeer er omheen is al leuk natuurlijk. De gordijnen dicht, heel speciaal." Bij *diaseries* is het heel belangrijk, dat ze begeleid gaan van een goed informatief verhaal voor de leidsters. De meeste leidsters zijn heel handig in het vertalen van informatie voor volwassenen naar informatie voor kleuters. Bij de *diaseries* behoeft geen kleuterverhaal geschreven te worden; de leidsters stemmen liever zelf hun verhaal af op hun kleuters.

Themaboekjes voor de leeshoek, waar de kinderen zelf in kunnen lezen, staat ook op het verlanglijstje van de leidsters. Hoe kijkboekjes voor jonge kinderen eruit moeten zien, daarover handelt de volgende paragraaf.

De leidsters van de Jenaplanschool kwamen al pratend met een hele methode op de proppen. Zij stellen voor om te beginnen met plaatmateriaal over een bepaald onderwerp met een vertelling daarbij. Vervolgens voor alle kinderen een werkboekje met opdrachtes; bijvoorbeeld een dier tekenen of een tekening afmaken; op het schoolplein gaan zoeken en tellen hoeveel stippen de lieveheersbeestjes hebben, enzovoort. Wie, wat dit betreft, zijn verbeelding de vrije loop laat, kan vele onderwerpen met opdrachtes verzinnen, die afhankelijk van de seizoenen en het weer binnen de schoolomgeving uitvoerbaar zijn.

Nu kunnen we nog zulk mooi lesmateriaal verzinnen, wanneer de opleiding van kleuterleidsters te wensen over laat, spannen we het paard achter de wagen.

Juf Yvette van de Mytylschool: "Wij kregen een boekje van Meneer van Diemen en daar stond dan in bijvoorbeeld met de herfst: ga met de kinderen een herfstwandeling maken, maak een leuke kijkdoos. Ik dacht: waar slaat dat nou toch op, dat kan ik zelf toch ook wel bedenken. Maar een heleboel wezenlijke dingen, zoals een spinnetje, of hoe een spinnetje te werk ging, of hoe bepaalde dingen groeiden of bloeiden of hoe dieren leefden, nooit iets over gehad, nooit. Toen, had ik net als Len er geen belangstelling voor. Wij gingen bij de biologe, die vrouw kwam net van de opleiding, dus we gingen flink zitten klieren natuurlijk. Maar achteraf denk ik, stel dat je het heel praktisch zou doen, net wat jij doet: muizen en insecten meebrengen. Ik kan me niet voorstellen dat je dan als leerling zijnde daar geen belangstelling voor op kunt brengen."

De leidsters van de "Vergaderschool" komen alle drie van dezelfde opleiding. Zij hebben het geluk gehad een heel goede biologiedocent te treffen. Tijdens het interview beginnen ze enthousiast te vertellen over de leuke lessen, die ze gehad hebben. Ze konden zelf planten meebrengen en die werden dan behandeld in de les of ze trokken erop uit naar speciale natuurtuinen. Voor het examen moesten ze zelf bloemen meebrengen en daar dan iets over vertellen. In dit verhaal ontbreken echter de dieren, daarover werd niet of nauwelijks les gegeven.

Op de huidige Pabo behoort natuureducatie tot de verplichte vakken. Om te voorkomen dat dit vak als droge boekenwijsheid wordt gegeven en daardoor leraren oplevert, die nog steeds niet weten hoe Boerenwormkruid er in het echt uitzien en nog niet weten hoe je een vogel vast moet houden, pleit ik met nadruk voor het volgende: *op de Pabo zou een schooltuin en een dierenverblijf tot de verplichte outillage moeten behoren.* Alleen dan is studenten te leren hoe ze later voor de klas les moeten geven aan de hand van levende planten en echte dieren. Je zou met Pabostudenten ook kinderboerderijen, botanische tuinen en natuurgebieden kunnen bezoeken. Je kunt als docent op een Pabo ook planten en dieren in de klas halen. Maar al deze activiteiten worden gekenmerkt door een vorm van eenmaligheid. Juist het over een langere periode in regelmatig contact zijn met dezelfde dieren en die ene schooltuin, maakt een intensieve kennisname en hopelijk ook inzicht in het belang van 'levende' natuureducatie mogelijk.

Permanent levende dieren op school is een probleem. De leidsters zien erg op tegen de verplichtingen die dat met zich meebrengt, met name de verzorging. Verschillende leidsters hebben grote moeite met gekooide dieren. Ze vinden het zielig om een konijn zijn leven te laten slijten in een kleine kooi. Een minikinderboerderij op het schoolplein stuit op praktische bezwaren, waarvan vandalisme buiten schooltijd de belangrijkste is. Dieren lenen van de Schoolbiologen Dienst vindt de ene leidster een slecht idee, omdat ze het zielig vindt om een dier telkens van omgeving te laten veranderen. Bovendien vindt ze het een slecht voorbeeld voor de kinderen, omdat je een dier weer wegdoet. Dit laatste probleem is te ondervangen door een goede introductie: het dier komt logeren. Een andere leidster vindt het een uitstekend idee, maar had nog nooit van de Schoolbiologen Dienst gehoord. Alleen de leidsters uit Rotterdam kenden de Schoolbiologen Dienst!

Het bezoeken van een kinderboerderij wil nogal eens stuiten op bezwaren van ouders en de schoolinspectie. De bezwaren concentreren zich dan rondom de veiligheid van het vervoer en de verzekering. Naar mijn mening problemen, waar door goede afspraken oplossingen voor te vinden zijn.

En dan de allergische kinderen. Wanneer kinderen in ernstige mate allergisch zijn, kunnen er geen dieren voor lange tijd in de klas aanwezig zijn. Dat is voor iedereen duidelijk. Maar dergelijke extreem allergische kinderen vormen een uitzondering. In die onderzoek met 250 kinderen was slechts één ernstige allergiepatiënt. Dit meisje was na het spelen met de cavia 's nachts benauwd geweest. Nu kunnen aan een kwalitatief onderzoek als dit natuurlijk geen kwantitatieve conclusies verbonden worden. Misschien heb ik in dit onderzoek puur geluk gehad dat ik zo weinig ernstig allergische kinderen aantrof. Ik weet niet meer hoeveel ouders mij tijdens het onderzoek aangeschoten hebben om mij te vertellen hoe leuk ze het vonden dat er dieren op school waren. Hun kinderen waren allergisch en daardoor konden ze zelf thuis geen dieren hebben. Ze zagen deze bezoeken als een kleine compensatie voor het gemis.

Kinderen die in ernstige mate allergisch zijn, kunnen gebruik maken van operatiemaskers bij het bezoeken van de kinderboerderij of bij een les met levende dieren op school. Het dragen van zo'n masker kan op een leuke manier geïntroduceerd worden door de kleuterleidster. Heel veel kinderen vinden doktertje-en-zustertje spelen leuk en voelen zich erg interessant met zo'n masker voor (1).

Het brengen van een dier in de klas heeft als voordeel dat kinderen in een vertrouwde omgeving kennis maken met iets nieuws. In een vreemde omgeving wordt hun aandacht door zoveel factoren afgeleid. Bovendien integreren jonge kinderen nieuwe kennis sneller in een vertrouwde omgeving. Naar mijn mening moeten dieren langer dan een dag op

school aanwezig zijn om een goede kennismaking met en een goede kennisname van het dier mogelijk te maken.

27 februari 1985

Het terrarium staat nog in de klas van Malia. Teruglopend door de gang zie ik Marieke boven op de tafel met het terrarium staan. Ze kijkt door het luchtrooster naar binnen. Juf Odille staat er vol belangstelling voor, terwijl ze geen belangstelling toonde, toen ik nog in de klas was. Zou mijn aanwezigheid dan toch remmend werken? Zo ja, dan zowel in positieve als in negatieve zin. Juf Malia vertelt me aan het eind van de morgen, dat ze vond dat de kinderen zo aardig waren voor de wormen. Terwijl ze anders buiten wormen doodtrappen. In die zin brengt mijn aanwezigheid een positieve invloed. Ik denk dat het goed zou zijn als de dieren op school zouden blijven na mijn introductie. Waarschijnlijk zijn er toch kinderen en volwassenen, die zich tijdens mijn aanwezigheid niet vrij genoeg voelen voor een kennismaking met het dier op hun eigen wijze.

Het brengen van een dier in de klas heeft als nadeel, dat je het dier uit zijn natuurlijke omgeving haalt. Toen ik met het geitelam een klas binnenkwam, zei een meisje: "Die heb ik wel eens in het echt gezien". "Echt" is dan buiten en niet in de klas, waarmee het meisje terecht aangeeft, dat een geitelam in de klas eigenlijk onnatuurlijk is. Daarom zal een goed natuureducatief programma zowel lessituaties in de klas als buiten in de natuur of op de kinderboerij moeten omvatten.

Prentenboekjes (2)

In vrijwel ieder kleuterklaslokaal bevindt zich een boekenhoek; een rustig plekje met een kast of plank gevuld met kinderboeken, wat kussens op de grond of een paar stoeltjes. Veelal mogen de kinderen vrij gebruik maken van de boeken in deze hoek. De prentenboekjes, die ik tijdens dit onderzoek gebruikte, legde ik meteen na binnenkomst in de boekenhoek, zodat de kinderen ze konden bekijken. Soms las ik tijdens het voorleesurtje zo'n boekje voor als de kinderen of de juf daarom vroegen. Regelmatig las ik ook samen met één of meer kinderen een boekje over dieren in de boekenhoek. In het nu volgende bespreek ik mijn onderzoekservaringen met prentenboekjes.

Kleuters kunnen meestal nog niet lezen; wel zijn ze vaak in staat om bepaalde woorden te herkennen. Kleuters lezen boekjes door de plaatjes te bekijken en dat doen ze op een heel kenmerkende manier.

21 januari 1983

Juf Mary leest het boekje "De Sprinkhaan" voor (Ingves, 1978). Op een gegeven moment laat ze een plaatje zien en vraagt: "Wie komt eraan gelopen?". Het goede antwoord moet zijn: een spin. Maar de kinderen zeggen: "Een jongetje". Op het bewuste plaatje is de spin klein getekend en het jongetje groot.

Kleuters tekenen in hun eigen tekeningen de belangrijkste figuren het grootst. Op deze wijze lezen ze ook de illustraties in boekjes. Onze volwassen wijze van 'realistisch' tekenen met de correcte proporties en het juiste perspectief botst met de manier, waarop jonge kinderen illustraties lezen. Dat, wat het belangrijkste is in de tekening, moet het grootst zijn; dat, wat van ondergeschikt belang is in het verhaal, moet kleiner getekend worden.

5 februari 1985

Ik lees "Cléo" voor (Rioux, 1975). De illustraties zijn zo gestyleerd dat een boom niet als boom herkend wordt, een appel niet als appel, en een mannetje wordt "sneeuwpop" genoemd. Een kikker is roodbruin gekleurd; reactie van de kinderen: "Dat is geen kikker, een kikker is groen".

Kleuters tekenen en kleuren zelf niet natuurgetrouw, maar ze verwachten wel van illustraties dat die natuurgetrouw zijn. Of misschien is het zo dat ze willen dat de informatiewaarde van illustraties overeenstemt met de waargenomen of verbeelde werkelijkheid. De leidsters pleiten kennelijk uit ervaring voor natuurgetrouwe tekeningen.

22 februari 1983

Patricia zit in de poppenhoek een boek over een vos te lezen. Ik ga naast haar zitten en zij leest mij voor: "Toen gingen de mensen slapen en toen kwam de vos" enzovoort. Bij een tekening van een dwarsdoorsnede van de vos in z'n hol zegt ze: "Vos ligt onder water". De groenige kleuren van de tekening en de wortels van de planten geven ook die indruk.

Voor volwassenen kan een dwarsdoorsnede van een vossenhol heel informatief zijn, maar een kleuter kan zich een dwarsdoorsnede in het platte vlak van een tekening niet voorstellen. Nu is een wormenbak met verschillende grondlagen ook een soort dwarsdoorsnede. Dat begrijpen kleuters wel, omdat het direct driedimensionaal waarneembaar is.

Kleuterleidsters maken graag gebruik van fotoboekjes. De reeks "Natuurkijkboeken" (Zuidgroep, Den Haag) en de serie "De Kijkdoos" (De Ruiter, Gorinchem) zijn daarom geliefd. Nu kleven er aan fotokijkboeken een aantal bezwaren. In het "Muizen"-boek bijvoorbeeld, staan sterk vergrote foto's van pasgeboren muisjes. De kleuters vinden deze foto's eng, zeggen: "Bah vies" tegen de naakte, blinde muisjes. Dezelfde kleuters zien een paar dagen later op de kinderboerderij één dag oude muizen en dan zijn ze een en al bewondering: "Oh, baby-muisjes". In het zaagsel temidden van de volwassen muizen ziet het er zo gewoon en natuurlijk uit, dat geen enkele kleuter dat meer vies of eng vindt. Fotomateriaal in boekjes mag er dus niet 'eng' uitzien voor kleuters, want daarmee bereik je een averechts effect.

24 april 1985

Ik lees met Maaïke het Natuurkijkboek over kippen. Er staan veel vergrote detailfoto's in. Maaïke maakt er bezwaar tegen als een kip er niet helemaal op staat: "Die is half", zegt ze dan. Er is een foto van een kip, die een ei legt. Op de foto staan alleen de poten van de kip en een stukje stuit. "Waar is de kip?", vraagt ze verbaasd. Ze wil de hele kip en het ei zien. Bij de foto's van het embryo in verschillende ontwikkelingsstadia vraagt ze: "Wat is dat?". Ik leg het haar uit, maar volgens mij begrijpt ze het niet. Bij de foto van een openbarstend ei fleurt ze helemaal op; dat herkent ze: "Daar komt het kuikentje".

Detailfoto's en sterke vergrotingen kunnen in het middelbaar en hoger onderwijs een grote informatiewaarde hebben. Het abstracte denken heeft zich dan zover ontwikkeld, dat de atomistische wetenschapsbenadering gevolgd kan worden. Weliswaar blijft de atomistische benadering vervreemdend werken. De dagelijks leefwereldervaring en de natuurwetenschappelijke begrippen sluiten nu eenmaal niet naadloos op elkaar aan (Redeker, 1984). Voor jonge kinderen is de atomistische benadering ronduit vreemd; ze nemen op deze wijze niet waar en kunnen zich niet voorstellen wat er bedoeld wordt. Detailfoto's en sterke vergrotingen kunnen daarom beter vermeden worden.

Ook de tekst van natuureducatieve boekjes moet aan bepaalde voorwaarden voldoen. Juf Mary van de "Vraag maar veel, dan word je wijs school" gebruikt graag het boekje van Una Jacobs - De geschiedenis van het muizenvolk (1979). Dit boekje behandelt de opkomst en ondergang van een muizenvolk. Het begint met twee muizen, die door gunstige omstandigheden veel nakomelingen krijgen. Dan treden er vechtpartijen op tussen de muizen, veroorzaakt door de populatiedruk. Ook wordt de voedselketen behandeld en komen er uilen voor, die jagen op muizen. In dit boekje staat groot gedrukt

een tekst, die voorgelezen kan worden aan kleuters en in de marges staat klein gedrukt een tekst voor volwassenen met populair wetenschappelijke informatie. Juf Mary leest dit verhaal in haar eigen woorden voor, gaat direct in op vragen van de kinderen en stelt zelf ook vragen. Omdat dit boekje haar zo goed bevalt, heb ik andere leidsters ook gevraagd het te gebruiken.

7 maart 1985

Juf Len komt bij me zitten om verslag uit te brengen van het "Muizenvolk". Ze heeft vanmiddag geprobeerd het verhaal letterlijk voor te lezen, wat al gauw mislukte. Want als de uil muizen gaat vangen, dan is voor kinderen de uil heel stout. Kleuters hebben geen boodschap aan de biologische voedselketen. En als de muizen gaan vechten met elkaar, dan vinden kleuters dat heel naar. Len heeft het verhaal afgemaakt in haar eigen woorden. Haar conclusie is onverbiddelijk: "Of je schrijft een leuk kleuterverhaal over muizen óf je schrijft een informatief boekje, maar het in elkaar schuiven van die twee gegevens werkt niet bij kleuters."

Ik denk dat Len gelijk heeft. Bij een leuk verhaal identificeert een kind zich met de hoofdfiguren, waarbij de dieren persoonlijkheden worden. Bij een informatief verhaal treedt die identificatie niet zo op en wordt een aanval op de hoofdfiguren niet als een inbreuk op de (eigen) veiligheid ervaren. In een boek voor kleuters mogen best wel nare, vervelende of negatieve dingen voorkomen. Maar kleuters vinden het erg fijn als een verhaal een goede afloop heeft. Bij het brengen van natuureducatieve informatie in verhaalvorm is een goede afloop niet altijd mogelijk. In het bovenstaande boek gaat het over de opkomst en ondergang van een muizenvolk. Het is verstandig om in het geval van kleuters zo'n verhaal met een negatieve afloop wat afstandelijk te brengen. Bijvoorbeeld door de muizen geen namen te geven en er geen persoonlijkheden van te maken. De informatiewaarde van zo'n verhaal komt dan bij kleuters minder bedreigend over. Daarnaast denk ik dat de begrippen 'voedselketen' en 'overpopulatie' nog niet aan jonge kinderen geleerd hoeven te worden. Kennismaken met leefgewoonten en -omstandigheden is meer dan voldoende. Het bredere ecologische verband wordt pas interessant voor oudere kinderen.

De ouders

Aan de ouderinterviews hebben dertien moeders en één vader meegedaan. Alle veertien ouders hadden vroeger als kind dieren thuis. Van deze ouders hebben er nu twee geen huisdieren. Een moeder niet, omdat haar dochter astmatisch is:

"Ik heb geen huisdieren, hoewel ik het dolgraag zou willen, maar in verband dat Bonnie astmatisch aangelegen is, mogen er geen dieren in huis. We hadden toendertijd een parkiet en die hebben we toen weg moeten doen. Daar heeft dat kind zo ontzettend om gebruld, dat was zo verschrikkelijk, dat de dokter zei: begint er maar niet meer aan. Je kan wel een poes of een hond proberen, maar als je die dan ook weer weg moet doen. We hebben eens een goudvis gehad. Ik dacht dan heb ze toch wat, maar dat zijn van die levenloze dieren, hè. Ten tweede vond ik het verschrikkelijk om dat aquarium schoon te maken met die springende vissen, als je die uit het water moest halen, dat vond ik maar niks. Ze stonden op Bonnie d'r kamertje en dan vergat je ze wel eens eten te geven. Bonnie had er ook geen erg in en op een gegeven moment lagen ze op apegapen, die vissen. Toen ben ik er maar niet meer aan begonnen, omdat ik het eigenlijk zielig vond, dat die vissen daar uit lagen te teren.

De andere moeder zonder huisdieren heeft een gehandicapte dochter en is in verwachting van het tweede kind. Zij vindt huisdieren in haar situatie te bezwaarlijk.

Zowel de kleuterleidsters als de ouders noemen als leuke jeugdherinneringen aan de

dieren de gezelligheid en het samen spelen. Nare jeugdherinneringen zijn vooral angstige ervaringen met dieren, zoals bedreigd en gebeten worden door een hond, een val van het paard, of achtervolgd worden door losgebroken paarden. Volwassenen, die als kind opgroeiden op een boerderij, noemen als nare jeugdherinneringen nogal eens het slachten van dieren.

Moeder van Minou: "Ik heb een keer meegemaakt dat het paard bij ons kapot geschoten is, omdat het niet meer vervoerd kon worden, op geen enkele manier. Dat zijn dingen waar ge zo bijstaat. Ik heb herinneringen aan het slachten bij ons thuis, dat de varkens kapot geschoten werden. Dat was ook een verschrikking. We aten het wel met smaak op, maar... nee. En dan het konijnen houden vroeger, hè, dat was... Dan kregen we ze als kleine konijntjes, dat was prachtig, maar als ze dan eenmaal op een bepaald gewicht waren, dan werden ze kapot gemaakt. Nou dan lusten we ze niet. Dan kon ons moeder ze gerust slachten, of ons pa, maar dan aten we ze niet op. Dat was het nare voor ons, dat kon gewoonweg niet. Ik heb nou ook konijnen zitten, maar die hebben mij al veel meer aan voer gekost als de aanschaf, maar ik kan ze niet afmaken hoor, spijt me geweldig. Ik wil ze persé voorhalen. Ze moeten maar uit d'r eigen kapot gaan, maar niet dat ik ze op moet eten of zo.

Op de vraag wat de ouders nú leuk vinden van huisdieren, wordt weer de gezelligheid genoemd. Een enkeling zegt: "Het is gewoon hobby". Als negatief aspect wordt vrijwel uitsluitend het bezwaar van de verzorging genoemd. Dit laatste bezwaar geldt dan vooral de honden: het uitlaten, de vervangende verzorging tijdens afwezigheid en de verantwoordelijkheid voor andermans kinderen.

Moeder van Bas: "We hebben korte tijd een hond gehad en dat werd eigenlijk teveel met uitlaten. Het was een vrij grote, een bastaard Duitse Herder. En andere kleine kindjes, die kwamen spelen, waren d'r bang van. Nou, dan moet je alweer de hond in de gang zetten of zo, en dat was gewoon eigenlijk niet leuk.

Moeder van Janneke: "Ja, de verantwoording voor die andere kinderen. De verantwoording voor je eigen kinderen is best wel prima te doen.

Moeder van Bas: "Ja, die kunnen meestal wel omgaan met zo'n hond.

Moeder van Janneke: "Maar een vreemd kind weet vaak niet wat ze met zo'n hond moet doen.

Zonder uitzondering vinden alle ouders het belangrijk dat hun kinderen leren omgaan met dieren: "Het hoort er gewoon bij". Maar hun meningen lopen uiteen bij de vraag: Vindt u het belangrijk dat kinderen belangstelling hebben voor de natuur? Driekwart van de ouders vindt dat even belangrijk als het leren omgaan met huisdieren, maar er zijn ook ouders die zich afvragen of het wel nodig is en of hun kinderen dat wel leuk zullen vinden. Pas bij de vraag naar de opvoedingsdoelen krijgen deze uiteen lopende meningen hun achtergrond. Ik vraag de ouders onder andere: "Wat wilt u dat de kinderen van u leren?". In Rotterdam antwoordt een moeder: "Dat ze zich niet op hun bek laten slaan" en een andere moeder: "Dat ze van zichzelf af leren bijten, anders red je het niet in deze maatschappij". Als ik dan wat later vraag: "Passen dieren en belangstelling voor de natuur in uw opvoedingsdoel?", is het antwoord: "Eigenlijk niet, nee" en een andere moeder: "Bonnie zegt wel: als ik later groot ben en een eigen huis heb, dan neem ik een hond". Voor deze ouders zijn de dagelijkse levensbehoeften zover af komen te staan van de natuur, dat natuureducatie er niet meer vanzelfsprekend bij hoort. Terwijl het houden van huisdieren en het daarmee om leren gaan wel direct gerelateerd wordt aan de gezelligheid in huis.

De ouders van gehandicapte kinderen noemen als belangrijkste opvoedingsdoel, dat hun kinderen zo zelfstandig mogelijk worden: "Dat ze zich goed ontwikkelen en dat ze straks toch op een manier zelfstandig kunnen zijn. Dat ze zichzelf kunnen verzorgen". Mijn vraag of dieren en natuureducatie passen in hun opvoedingsdoel, wordt eigenlijk

niet beantwoord. De ouders blijven doorpraten over de zelfstandigheidsbevordering van hun kinderen, wat voor hen natuurlijk een heel groot probleem is. Wel zegt de moeder van Alex dat haar zoon later een grote hond meekrijgt. Analoog aan de Rotterdamse ouders zie je bij ouders van gehandicapte kinderen, dat de zorgen voor het dagelijkse bestaan zo groot zijn, dat natuureducatie een soort luxe wordt. Een uitzondering hierop vormt de moeder van Jan, die zelf licht gehandicapt is. Ze is opgegroeid op een boerderij en ook getrouwd met een boer; ze hebben een veeteeltbedrijf. Aan het eind van het interview zegt ze ineens:

“Ja, wat blijft er nog over van de natuur in de toekomst? Waar moeten we straks naar toe? We kunnen nu wel praten over de toekomst en zo zelfstandig mogelijk, met natuur en dieren. Maar wat hebben we straks nog, dat weet niemand.

Samen met nog een moeder uit een andere interviewgroep, is zij de enige die de milieuproblematiek aanroert in het interview. De andere moeder zegt het indirect:

Moeder van Flip: “Die acties van het Wereld Natuur Fonds daar doe ik eigenlijk ook altijd aan mee, vanwege het totaal. Ik vind dat ook belangrijk, dat je kinderen dat bijbrengt. Niet dat ik dat overdrijf of daar altijd mee bezig ben.

En met de moeder van Flip zijn we aangekomen bij de andere ouders, die wel vinden dat omgaan met dieren en natuureducatie passen in hun opvoedingsdoel. Deze ouders noemen als opvoedingsdoelen onder andere: “Goed zijn voor andere mensen”, “Verantwoordelijkheid”, “Respect voor het leven”.

Moeder van Sander: “Evenwichtig zijn en zelfstandig. En ik probeer ze ook gevoel voor andere mensen bij te brengen. Daar ben ik met de dieren ook mee bezig. Nou voor dat dier en naderhand voor andere mensen. Dat vind ik heel belangrijk.”

De ouders tillen zwaar aan de verantwoordelijkheid, die kinderen op zich nemen als ze een huisdier willen. Ze beseffen heel goed dat jonge kinderen nog niet zonder toezicht voor dieren kunnen zorgen, maar zitten er wel achteraan dat de verzorgingstaken worden uitgevoerd. Met nadruk zeggen ze het heel belangrijk te vinden dat kinderen verantwoordelijkheid leren dragen.

Ouders weten dat het knuffelen van dieren en het ermee kunnen spelen heel belangrijke aspecten zijn voor kinderen. De keuze van huisdieren wordt hierdoor voor een groot gedeelte bepaald. Minder gunstige huiselijke omstandigheden worden niet altijd in overweging genomen. Dat betekent niet, dat ouders zich niet bewust zijn van deze minder gunstige omstandigheden.

Moeder van Monica: “Wij hebben een boxer. Ik woon boven, het gaat wel, maar eigenlijk vind ik het niet goed, want wat heeft zo'n beest nou? We hebben ook een boot en als ik hem dan daar zie in de zomer, dan zit ie niet stil, dan holt ie maar. Uitlaten dat is ook niet leuk meer, daar word je doodziek van, want dat gaat ook al niet meer. We hebben hier een parkje, maar 's zomers zit iedereen daar met kleden en kinderen en dan gaan ze allemaal schelden, maar laten ze dan iets speciaal afschermen van hier kan je je hond uitlaten, want die hond die begrijpt dat niet: hij mag daar altijd hollen en dan ineens mag het niet meer.”

Alle ouders van deze interviews trekken met hun kinderen wel eens de natuur in. De ene ouder vindt dat zo vanzelfsprekend, dat er verder niet over gesproken hoeft te worden. De andere ouder vindt het gewoon leuk of fijn en daarmee uit. En weer een andere ouder ziet er duidelijk iets opvoedkundigs in en benadrukt het willen overbrengen van liefde voor de natuur op de kinderen.

Moeder van Lies: “We zijn met de kinderen heel vaak aan het fietsen en het wandelen. Mijn man is zelf bloemist, dus vandaar ook. Een van beide partijen heeft daar een liefde voor en ik ben

daartoe overgehaald, ofschoon ik qua kennis iets boven nul sta. Dan merk je dat die liefde bij de kinderen ook overkomt, zowel in alle seizoenen, dat ze zien van paddestoelen tot het bruin worden, het groen worden. Prachtig, we leggen het op foto's vast. Dat vinden ze leuk, dat wordt geaccepteerd. Dan krijgen ze misschien een beetje liefde van ons mee, dat ze die natuur buiten meemaken."

De moeder van Lies zegt het al: "ofschoon ik qua kennis iets boven nul sta". Het gebrek aan natuurkennis bij de ouders van deze interviews is opvallend. Ook andere ouders, die mij gedurende het onderzoek aanschoten, zeiden telkens weer: "We weten er eigenlijk zo weinig vanaf". Daarom zou natuureducatief lesmateriaal voor jonge kinderen ook een functie voor thuis moeten hebben. Het verdient aanbeveling het materiaal zo te ontwerpen, dat een gedeelte door de leerlingen mee naar huis genomen kan worden.

6 – Het schaap met de vijf poten

Natuureducatie en de relatie kind-dier
in historisch perspectief (1850–1980)

Methodisch Vooraf

Bij het selecteren van de kinderboeken die voor dit onderzoek gebruikt zijn, werden een aantal weloverwogen keuzen gemaakt. De boeken en verhalen moesten gaan over kinderen en dieren. De dieren mochten niet slechts terloops in het verhaal genoemd worden, maar moesten daarin een belangrijke rol spelen. Boeken waarin de dieren beschreven werden als een soort levende versiering van de kinderwereld zonder dat er sprake was van een direct contact tussen kind en dier, vielen af. Het veldonderzoek dat in het voorgaande besproken is, richtte zich nadrukkelijk op directe contactvormen tussen kinderen en dieren. De keuze voor boeken die dergelijke contacten tussen kind en dier beschrijven, was een consequent vervolg op het veldonderzoek.

Voorts werd er gekozen voor boeken die geschreven zijn voor jonge kinderen. Deze keuze spreekt min of meer voor zichzelf, aangezien het totale onderzoek zich richt op de relatie tussen jonge kinderen en dieren. Ook voor de Nederlandse bibliotheken is dat de leeftijdsgroep van vier tot acht jaar.

Een volgende keuze richtte zich op de oorsprong van de boeken. Er is gekozen voor Nederlandse boeken en niet voor vertalingen van buitenlandse boeken. Nederland was één van de laatste West-Europese landen waar een vereniging tot bescherming van dieren werd opgericht. Engeland was daarmee het eerst in 1824; veertig jaar eerder dan Nederland. Zo'n tijdsverschil van veertig jaar is erg groot gezien de snelle maatschappelijke veranderingen in de tweede helft van de negentiende eeuw. Wanneer in het onderzoek bijvoorbeeld vertalingen van Engelse boeken zouden zijn opgenomen, was het niet uitgesloten dat er een vertekend beeld zou ontstaan van de wijze, waarop men in Nederland in die tijd dacht over natuur en de relatie tussen kinderen en dieren. In het bestek van dit hoofdstuk kan geen receptiegeschiedenis van vertaalde boeken in Nederland gegeven worden. Wel kan worden aangenomen dat zeer populaire, vertaalde boeken invloed gehad hebben op de wijze van denken.

Een ander punt vormde de verteltrant van de boeken. Allereerst is er gekozen voor verhalende boeken en vielen informatieve boeken af. Deze laatste geven meestal een beschrijving van de voeding, gewoonten en leefomstandigheden van dieren en beschrijven niet of nauwelijks de relatie tussen kinderen en dieren. Voorbeelden hiervan zijn de reeksen Mini-informatie en Informatie-Junior (De Ruiters, Gorinchem). Deze boeken zijn wellicht interessant voor het dierbeeld in een bepaalde periode, maar geven weinig informatie over de omgang van kinderen met dieren. Bovendien is gekozen voor boeken die een realistische beschrijving geven van kinderen en dieren; dat wil zeggen een beschrijving van de dagelijkse leefwereld van kinderen en dieren. Sprookjes of fantasie verhalen, waarin sprekende en aangeklede dieren voorkomen, werden niet opgenomen.



Foto C.H.A. de Kock

Dit bracht met zich mee dat er tevens gekozen werd voor boeken die geschreven zijn vanuit het menselijk perspectief en niet vanuit het perspectief van het dier. Deze laatste twee criteria waren echter niet tot in de perfectie door te voeren, want verschillende

auteurs hebben de neiging om in de loop van het verhaal van perspectief te verwisselen. Een voorbeeld daarvan is "Kleine Olle en zijn Ekster" van C. Joh. Kievit (1909); het grootste deel van het boek is geschreven vanuit het menselijk perspectief, behoudens twee hoofdstukken die vanuit het perspectief van de ekster zijn geschreven. S. Franke doet hetzelfde in "Jaap en zijn hond" (1955) op heel subtiele wijze; hij laat de hoofdpersoon in de hondenogen 'lezen' wat er bedoeld wordt. Ook het weigeren van sprookjes en fantasievertellingen is niet helemaal door te voeren. Zo beschrijft Rein Valkhoff in "Robbeknol" (1957) de relatie tussen een jongetje en een veulen. In de loop van het verhaal maakt het jongetje een wandeling met het veulen. Midden in het bos, op een open plek, komen ze ineens bij een kabouterfamilie terecht. Maar het boek eindigt weer in de dagelijkse realiteit. Bij het beoordelen van dergelijke grensgevallen was telkens de vraag: is het boek waardevol genoeg om in de literatuurlijst gehandhaaft te blijven? Een boek was waardevol als het op uitgebreide wijze de relatie tussen kind en dier beschrijft, zoals dat in "Kleine Olle en zijn Ekster" overtuigend het geval is. Of, als een boek een aspect van de relatie tussen kind en dier behandelt, wat in andere boeken ontbreekt. "Robbeknol" is een van de weinige boeken, dat de relatie tussen een kleuter en een paard beschrijft.

Het boek "Wormcruyt met suycker" van D.L. Daalder (1976) is bij het uitzoeken van de kinderboeken uit de negentiende eeuw een onmisbare hulp geweest. Voor de twintigste eeuw is gebruik gemaakt van de kinderboekengids "De Vuurtoren", waarin alle nieuwe boeken en herdrukken van een bepaald jaar zijn opgenomen. Daarnaast heeft het Nederlands Bibliotheek en Lectuur Centrum te 's-Gravenhage in haar systematische catalogus een aparte ingang onder het trefwoord "dieren". Hierin zijn alle kinderboeken over dieren, die sinds 1967 zijn uitgekomen, opgenomen. Ook daarvan is gebruik gemaakt.

Van ieder boek is het jaartal van de eerste druk opgezocht in de Brinkman Catalogus. In de literatuurlijst zijn deze eerste drukjaartallen opgenomen. Het is echter niet bij alle boeken gelukt om het jaar van uitkomen terug te vinden. Daarom staat achter die titels plus-minus en een jaartal. Het jaartal werd geschat aan de hand van de chronologische volgorde van uitgekomen boeken van een schrijver. Wanneer je weet op welke plaats in de chronologische volgorde een bepaald boek thuishoort en je weet het jaar van uitkomen van een vroeger en een later boek, dan is het onbekende jaartal te schatten.

De periode van 1850 tot 1980 is verdeeld in drie subperiodes van ± 1850 tot ± 1900 , van ± 1900 tot ± 1940 en van ± 1945 tot ± 1980 . Het jaartal 1850 is in hoofdstuk I reeds verantwoord. Het jaartal 1900 kwam uit de literatuurlijst naar voren. Het boekje "Allemaal geschiedenisjes van dieren" uit de Volkskinderbibliotheek van Nellie van Kol (± 1900) behoort wat betreft de benadering van kinderen en dieren heel duidelijk tot de tweede helft van de negentiende eeuw. Het boek "Kinderleven" van Nienke van Hichtum (1906) behoort heel duidelijk tot de "Vom Kinde aus" beweging van de eerste helft van de twintigste eeuw. De cesuur van de eerste subperiode is daarom gelegd rond 1900. De tweede subperiode werd heel drastisch afgebroken door de Tweede Wereldoorlog. Tijdens deze oorlog werden heel weinig Nederlandse kinderboeken uitgegeven en helemaal geen boeken over kinderen en dieren. De derde subperiode eindigt met het jaartal 1980, waarvoor eveneens in hoofdstuk I een verantwoording is gegeven.

Er is gebruik gemaakt van het boekenbestand van het N.B.L.C. Daarbij is geprobeerd zoveel mogelijk eerste drukken te lezen. Het gaat in dit onderzoek heel sterk om het tijdsbeeld, dat in een boek tot uitdrukking komt. Bij latere drukken loop je de kans op wijzigingen in woordkeus of veranderde zinnen, zonder dat dit vermeld wordt als

herziene uitgave. Het is echter niet altijd gelukt om eerste drukken te lezen, omdat vooral veel oudere boeken verloren zijn gegaan. Daarom staat achter verschillende titels, behalve het jaartal van de eerste druk, ook de gelezen druk.

Voor deze literatuurlijst is geen a-selectie steekproef genomen. Van de perioden 1850-1900 en 1900-1940 zijn alle boeken genomen, die voldeden aan de selectiecriteria en waarvan de eerste druk binnen die bepaalde periode viel, echter niet meer dan twee boeken van één auteur. Dit laatste was nodig om een evenwichtige verdeling van de auteurs en hun visie over de periode te krijgen. In het geval van schrijvers als Gouverneur en Louwerse betekende dat laatste, dat er tientallen boeken niet werden gelezen. In het geval van Franke echter werden er twee van de vijf boeken gelezen. Bij het kiezen van boeken van een bepaalde auteur werd gekeken welke twee het best beantwoordde aan de selectiecriteria, zoals die hiervoor genoemd zijn.

Voor de periode 1945-1980 is gestreefd naar een gelijkmatige chronologische verspreiding van de boeken, afgaande op de eerste druk. Er ontstond echter een hiaat in de literatuurlijst van 1958 tot 1966. In deze periode verschenen weinig nieuwe kinderboeken en helemaal geen boeken over kinderen en dieren. Er is geen duidelijke verklaring voor dit hiaat. Ik vermoed dat in deze periode het overdreven lievige van de "Vom Kinde aus" beweging definitief werd afgewezen en dat de auteurs die vanuit deze benadering schreven te oud werden of overleden. Vanaf 1966 zien we kinderboeken verschijnen met een andere benadering. Daarnaast is gestreefd naar een zo gelijkmatig mogelijke verspreiding wat betreft de dieren die in de boeken voorkomen. Dat wil zeggen: evenveel boeken over honden en katten als andere dieren. Dit laatste was nodig om een evenwichtig beeld te krijgen van de relatie tussen kinderen en dieren, die naar mijn mening niet beperkt mag worden tot de relatie met de meest voorkomende huisdieren. Vooral voor het natuureducatieve kader van dit onderzoek was het belangrijk ook te kijken naar de relatie tussen kinderen en andere dieren dan huisdieren. Binnen deze gelijkmatige verdeling is gekozen voor die boeken met de meeste herdrukken; hetgeen een noodzakelijke selectie was voor boeken over honden en katten. Ik ben van de veronderstelling uitgegaan dat herdrukken aangeven dat er veel vraag was naar dat boek en/of dat het boek goed verkocht werd. Volwassenen waren in de meeste gevallen de kopers van het boek en kennelijk viel het boek bij hen in de smaak. Ook is het boek waarschijnlijk goed door kinderen ontvangen. Zo'n boek werd dan veel gelezen of voorgelezen en had daarmee een zekere invloed op de wijze, waarop er naar natuur, kinderen en dieren werd gekeken.

Bij de analyse van de inhoud van de kinderboeken werd gekeken naar de volgende aspecten. Allereerst werd er gelet op de vorm van het boek en de illustraties. Vervolgens werd er gekeken naar de sociaal-culturele en sociaal-economische achtergronden, bijvoorbeeld de maatschappelijke stand of klasse waarin het verhaal zich afspeelt, eventuele religieuze kenmerken, de omgeving waarin het verhaal geplaatst is. Een volgend aspect vormde kenmerkende verschijnselen van het tijdsbeeld, dat uit de boeken spreekt. Daaraan is direct verbonden het dier- en natuurbeeld van de auteurs. Tenslotte werd er gekeken naar de leeftijd van de hoofdfiguren in de boeken, de eventuele opvoedkundige trekjes die de auteur in het verhaal verwerkt en de wijze waarop de relatie tussen kinderen en dieren beschreven wordt.

Ieder kinderboek werd eerst helemaal doorgelezen. Vervolgens werd er een korte samenvatting van de inhoud geschreven. Daarna werd het boek nog een keer gelezen aan de hand van bovenstaande analysefacetten. Ter beantwoording daarvan werden een of meer kenmerkende citaten uit het boek overgenomen.

De literatuurlijst van de gebruikte kinderboeken is opgenomen in de bijlagen.

Periode 1850–1900

De Dierenbescherming

Dierkwellende vermaken kwamen in de tweede helft van de negentiende eeuw veelvuldig voor. Hieronder volgt een greep uit de aangemelde gevallen van dierkwellerij (1). Tussen 1860 en 1900 waren dassenbijterijen in Zuid-Limburg algemeen. Ze verliepen als volgt:

“Zoodra een das gevangen is (...), wordt in het geheim of wellicht thans in het openbaar, aan de omwonende eigenaars van honden kennis gegeven, dat op zekeren dag en plaats een ‘dassenbijterij’ zal plaats hebben. Van heinde en ver ziet men dien dag mannen opdagen met honden van allerlei soort, van groot en klein, die ieder op hun beurt den das moeten en mogen bijten. (...) Dit schouwspel begint 's morgens vroeg en deze marteling duurt tot 's avonds, wordt dikwerf met (de) stervende (das) nog den volgenden dag voortgezet.” (uit de N.R.C. 1896)

Hanengevechten om een liter jenever waren het zondagsvermaak bij uitstek voor de textielarbeiders van Enschede. De gevechten werden gewoonlijk na kerktijd gehouden in de bierhuizen. In 1877 werd in Sluiskil proces verbaal gemaakt tegen tien kat-knuppelaars. Rond 1880 werden in Zeeland op verschillende plaatsen “mussengilden” heropgericht, die zich toededen op het uitroeien van mussen. In 1892 werd in Heemstede melding gemaakt van inwoners die zich vermaakten met het vangen van ingezepte biggen. In Amsterdam, in de Jordaan, werden wedstrijden gehouden in het palingtrekken. Hierbij was een dikke paling aan een touw gebonden. Dit touw was over een gracht gespannen. De deelnemers aan de wedstrijd stonden rechtop in een bootje, dat snel onder het touw werd doorgeroeid. De bedoeling was de paling van het touw te trekken, zonder zelf in het water te vallen. In juli 1886 brak het Palingoproer uit na het verbieden van het palingtrekken. Het oproer was een verzet van de armste bevolkingsgroep tegen de autoriteiten en vooral tegen de politie, het oproer werd met grof geweld onderdrukt. In 1892 werd in Amsterdam voor *gegoed* publiek een vossenbijterij gehouden in het Paleis van Volksvlijt.

De eerste dierenbeschermingsvereniging werd in Den-Haag in 1864 opgericht: “s-Gravenhaagsche Vereniging tot Bescherming van Dieren”. In de daarop volgende jaren werden in Utrecht (1865), Rotterdam (1865), Amsterdam (1867), Leiden (1871), Haarlem (1872), Arnhem (1875) en Dordrecht (1875) eveneens soortgelijke verenigingen opgericht. De Haagse vereniging zou lange tijd de grootste van Nederland blijven. In 1877 veranderde zijn haar naam in “Nederlandsche Vereniging tot Bescherming van Dieren”. Ook nu nog zetelt het hoofdbestuur van de Nederlandse dierenbescherming in Den-Haag.

De eerste leden van de dierenbescherming waren aristocraten, academici (vooral juristen) en leden van de hoge burgerij, zoals bankiers en eigenaren van grote handelshuizen in Rotterdam. Voor deze mensen vormde de “Royal Society for the Prevention of Cruelty to Animals” (RSPCA) in Engeland het grote voorbeeld. Deze Engelse vereniging was al in 1824 opgericht en vele Europese landen hadden inmiddels hun eigen dierenbescherming. Men wilde in Nederland niet behoren tot de groep van ‘achterlijke’ landen als Spanje en Turkije, die ook nog geen dierenbescherming hadden. Voor het sociale aanzien van Nederland in de wereld was het hebben van een dierenbescherming belangrijk.

Wat wilden deze eerste dierenbeschermers? Duidelijk is in ieder geval dat deze mensen niet overstroonden van dierenliefde, maar zich richtten tegen de mishandeling

van dieren, omdat men dit onbeschaafd en onfatsoenlijk vond. De dierenbeschermers wilden de verspreiding van een beschaafde gedragscode, die vooral gericht was op de laagste bevolgingsklassen. Hiermee pasten zij in de algemene tendens tot volksopvoeding (De Regt, 1984). Aan de andere kant heeft de dierenbescherming zich ook gekeerd tegen dierkwelling door de gegoede burgerij. Sinds 1880 heeft zij bijvoorbeeld intensief campagne gevoerd tegen de vivisectie, wat tot conflicten leidde met medici, die in sommige gevallen vrienden of verwanten waren van de dierenbeschermers.

De eerste dierenbeschermers trachtten hun doelen te bereiken via hun goede relaties met de plaatselijke overheden, de regering en het koninklijk huis. Deze connecties bleken op den duur zeer effectief. Er is een duidelijke relatie te zien tussen oprichting van een dierenbeschermingsvereniging in een bepaalde stad en het begin, of de uitbreiding, van politieverordeningen tegen dierenmishandeling in diezelfde stad. In 1864 werd in Den-Haag een dierenbeschermingsvereniging opgericht en in 1865 werd daar de eerste politieverordening tegen openbaar mishandelen van dieren opgenomen. In 1867 startte een vereniging in Amsterdam en in 1870 werd de Amsterdamse politieverordening uitgebreid met het verbod om dieren op enige wijze te mishandelen.

Ook provinciale overheden hielden zich, eerder dan de Nederlandse regering, bezig met dierenbeschermende maatregelen, zoals bepalingen voor het gebruik van trekhonden, het vervoer van vee en de behandeling van paarden. De eerst nationale wet die zich bezighield met dierenbescherming was de "Wet van 5 Juni 1875 tot vaststelling van bepalingen bij het voorkomen van hondsolheid". In artikel 7 van die wet werd het opzettelijk mishandelen van een hond of kat strafbaar gesteld. Leden van de dierenbescherming hebben op de definitieve redactie van dit artikel directe invloed gehad. Bij de "Wet van 25 mei 1880 tot bescherming van diersoorten nuttig voor landbouw en houtteelt" werd een klein aantal zoogdiersoorten en verschillende vogelsoorten officieel beschermd verklaard. In 1886 werden, met de invoering van artikel 254 van het "Wetboek van Strafrecht", alle dieren onder wettelijke bescherming gebracht en gold mishandeling van een dier als een misdrijf.

De dierenbeschermers hebben heel nauwlettend toegezien op de naleving van politieverordeningen en wetgeving inzake dierenmishandeling. Eén van de middelen die ze daarbij hanteerden, was het toekennen van geldelijke beloningen aan politie-agenten, die proces verbaal opmaakten wegens dierenmishandeling, *mits* op het verbaal een veroordeling volgde. Een ander middel was het in dienst nemen van veldwachters, die de bevoegdheid hadden om proces verbaal op te maken en die tevens tot taak hadden vermanend en opvoedend op te treden. Iedere vereniging die het zich financieel kon veroorloven, nam een eigen veldwachter in dienst. Dat dit middel effectief kon zijn, blijkt bijvoorbeeld uit het boek "Voor de kinderkamer IX" van P. Louwerse uit 1890. De schrijver vertelt daarin over zichzelf:

"Toen ik nog een knaap was durfde ik wel eens een vogelnestje uithalen, maar zwaluw-nestjes, wel, voor geen geld van de wereld zou ik dat gedaan hebben. Ik dacht altijd: 'als de veldwachter het ziet of hij komt er achter, dan moet ik naar de gevangenis'." (F9)

De opkomst van het verenigingsleven in deze periode heeft te maken met de verzakelijking van de sociale verhoudingen. Deze bleek vooral uit het grote gemak, waarmee arbeiders in slechte tijden op straat werden gezet. Door het verhuizen naar de grote steden werden de banden met de gemeenschappen die men achterliet, losser. De traditionele kerkgenootschappen in de grote steden schromelijk te kort in hun opvang van de nieuwkomers. Men raakte in de grote steden geïsoleerd en zocht

compensatie in het verenigingsleven. Er werden talloze verenigingen opgericht voor alle mogelijke activiteiten en strevingen. Het is in deze periode vooral de opkomst van de arbeidersverenigingen die de aandacht heeft getrokken van de historici, maar ook de verenigingen ter bescherming van dieren hebben van de opkomst en bloei van dit nieuwe sociale verschijnsel geprofiteerd (2).

Het ontstaan en de ontwikkeling van de arbeidersbeweging en de dierenbescherming laten een parallelle ontwikkeling zien. Ze beginnen beide in de grote steden van Holland en verplaatsen zich dan naar andere landsdelen, waar sociale agitatie ontstaat, zoals Friesland, Groningen, Limburg en Twente. De arbeidsomstandigheden in deze periode waren slecht. De arbeidsdagen bijvoorbeeld waren extreem lang. Tijdens het werk verstrekten sommige fabrikanten jenever om de lange werkdagen dragelijk te maken (De Regt, 1984, 27). Het was een bekend gegeven dat drankmisbruik en dierkwellerij een bij elkaar behorend geheel van volksvermaak vormden, waartegen de fabrikanten niet wensten op te treden. Pas toen men ging inzien dat lange arbeidsdagen en drankmisbruik de gezondheid van de arbeiders aantastten en daarmee de arbeidsprestatie, was er bereidheid om betere arbeidsvoorwaarden en maatregelen tegen drankmisbruik te accepteren. De dierenbescherming had er baat bij om in het kielzog van de arbeidersverenigingen haar activiteiten over Nederland te verspreiden.

Rond 1870 is de dierenbescherming zich ook doelgericht gaan bezighouden met de jeugd. Er werden kinderverenigingen ter bescherming van dieren opgericht met een eigen verenigingsblad. Het maandblad voor de volwassenen heette "Androcles", dat voor de kinderen "De Kleine Androcles". Nellie van Kol nam in haar Volkskinderbibliotheek artikelen over uit De Kleine Androcles. Echt succesvol werden de activiteiten voor kinderen pas rond de eeuwwisseling. Dat men zich op de jeugd ging richten en een opvoedende taak op zich nam, heeft te maken met een inhoudelijke ontwikkeling binnen de dierenbescherming. In de beginjaren was men er uitsluitend op gericht om mishandeling van dieren strafbaar te maken. Al snel is binnen de dierenbescherming een ontwikkeling te zien van straffen naar morele opvoeding en van bestrijding van mishandeling naar bescherming van dieren.

Deze ontwikkeling sloot aan bij de algemeen toegenomen belangstelling voor opvoeding en onderwijs. Men ging ervan uit dat ook de lagere standen nuttig waren en gerespecteerd behoorden te worden, met uitzondering van de paupers, die er eigenlijk niet behoorden te zijn. Paupers werden niet alleen als onnuttig gezien, maar ook als potentieel gevaarlijk. Men meende op een vulkaan te leven, die onverwacht tot uitbarsting kon komen. Rellen en opstootjes werden met harde hand en groot machtsvertoon onderdrukt. Kinderen van bedeeden werden onder dwang naar school gestuurd, waar door middel van volksoopvoeding getracht werd hen enige bekwaamheden (zoals rekenen, lezen en schrijven), godsvrucht, ijver, tucht en respect voor hoger geplaatsten bij te brengen. De economische groei in deze periode beïnvloedde de vraag naar goed onderwijs. Voor het zich uitbreidende bedrijfsleven waren goed geschoolde werknemers een noodzaak. Maar ook voor de midden en lage burgerij was er maar één manier om een kans te maken in het bedrijfsleven en dat was goed onderwijs. Sinds 1868 laten de cijfers dan ook een grote toeloop naar de scholen zien.

"Natuurlijke Historie" voor de lagere school

In 1857 werd het vak Kennis der Natuur verplicht gesteld voor het lager onderwijs, evenals aardrijkskunde en geschiedenis. Voor 1857 bevatten de leesboekjes op school ook

al verhalen over dieren en planten, maar werden uitsluitend als leesstof beschouwd. Voor de meeste onderwijzers was het lesgeven in dit nieuwe verplichte vak een onmogelijke opgave, omdat zij er zelf geen opleiding in hadden gehad. Daarom verschenen er na de verplichtstelling allerlei leerleesboekjes, die het de onderwijzers moesten vergemakkelijken bij het lesgeven in dit vak. Het Nederlands Onderwijzers Genootschap gaf bijvoorbeeld in 1860 een serie boekjes uit van J.E. Helge met titels als "Schetsen van dieren" en "Schetsen van planten". Deze boekjes werden voornamelijk gebruikt als leesboekjes. Het was van de belangstelling van de onderwijzer afhankelijk of er nog een nadere toelichting werd gegeven. Aanschouwelijk onderricht, of het aanwezig zijn van levende planten en dieren op school, was een zeldzaamheid.

Omstreeks 1870 verschenen er leerboekjes voor de lagere school, die een korte samenvatting waren van de leerboeken voor de middelbare school. In de tweede helft van de negentiende eeuw vierde de morfologie (de leer van de uiterlijke kenmerken) en de daarbij behorende systematiek, hoogtij. Ook de schoolboeken bestonden uitsluitend uit morfologie. Het gevolg was dat leerlingen gedwongen werden hele reeksen familiena-men en kenmerken domweg uit hun hoofden te leren, zonder ooit een levende plant of dier van dichtbij bekeken te hebben. Deze onderwijsmethode heeft zich met grote hardnekkigheid tot aan de Tweede Wereldoorlog op vele scholen weten te handhaven.

Tegen het eind van de negentiende eeuw kwam er langzaam verandering in deze morfologisch-systematische benadering. Men begon vorm en functie met elkaar in verband te brengen. Nog een stap verder was het onderkennen van de relaties tussen plant, dier en hun milieu. Het begrip "levensgemeenschap" of "biocoenose" ontstond. Tegenwoordig noemen we dat een ecologische benadering. In Duitsland was F. Junge de eerst die deze benadering uitwerkte in "Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft" (1885). Het probleem was echter dat deze benadering zo moeilijk was te verwezenlijken binnen de dagelijkse gang van zaken op een lagere school, zoals die toen was.

Het is de Amsterdamse onderwijzer E. Heimans (1861-1914) geweest, die kans heeft gezien de ecologische benadering binnen de lagere school te halen. Met zijn leerlingen maakte hij wandelingen door het Sarphatipark in Amsterdam, waar hij hen allerlei waarnemingen liet doen. Hierover schreef hij een boek, in de hoop dat andere onderwijzers deze methode zouden overnemen. Zo eenvoudig bleek dat echter niet te gaan. Daarom schreef Heimans een vierdelige "Handleiding voor het onderwijs in de Natuurlijke Historie op de Lagere School" (eerste druk van het eerste deel 1898) (3). Deze boeken stonden vol met praktische tips, bijvoorbeeld voor het maken van tekeningen op het bord, het houden van een aquarium en/of terrarium, het verzamelen van planten en het maken van wandelingen.

Een andere Amsterdamse onderwijzer met een grote belangstelling voor de levende natuur was Jac.P. Thijsse (1865-1945). Samen met Heimans heeft hij veel gepubliceerd onder andere een serie natuurboeken: "Van vlinders, bloemen en vogels". Samen met J. Jaspers jr. richtten zij het tijdschrift "De Levende Natuur" (1896) op. Daarnaast is Thijsse vooral bekend geworden door de Verkade albums. Heimans en Thijsse hebben samen op onnavolgbare wijze bijgedragen aan de popularisering van de natuurstudie.

In deze periode is ook te zien hoe groot de kloof is tussen ideeën van pedagogen aan de ene kant en de praktijk van de dagelijkse opvoeding of onderwijs aan de andere kant. J. Geluk stelt in 1882 in het "Woordenboek voor Opvoeding en Onderwijs" vast, dat weinig ouders prijs stellen op het onderwijs in Natuurlijke Historie; er althans het nut niet van inzien. En dat het onderwijs te kampen heeft tegen hen "die in het onderzoek en de kennis der natuur gevaar zien voor den godsdienst of liever voor 't geen zij als

zoodanig aanmerken" (blz. 482). Geluk stond, evenals Heimans en ander onderwijs-vernieuwers zoals Ligthart, onder invloed van de Herbartiaanse opvatting. Zij wilden aanschouwelijkheid van het onderwijs "als middel om kennis te vermeerderen ter bevordering van deugd en karakter vorming" (Van der Ploeg, 1972). Geluk formuleerde het puntsgewijs zo:

- 1 Het onderwijs in Natuurlijke Historie moet aanschouwingsonderwijs zijn.
- 2 De aandacht der kinderen moet steeds gericht worden op het worden, d.i. op de trapsgewijze ontwikkeling der natuurvoorwerpen.
- 3 Het onderwijs in Natuurlijke Historie moet den scholier tot zelfwerkzaamheid aansporen.
- 4 Alle waarnemingen moeten aanvangen met het nauwkeurig beschouwen van enkele natuurvoorwerpen.
- 5 De leerlingen moeten de natuurvoorwerpen niet alleen zien, maar ook beschrijven." (blz. 484-485)

De deugd- en karaktervorming werden als volgt verwoord:

"Vooreerst werkt het Natuur Historisch onderwijs op het gemoed der kinderen. In de schoonheid en doelmatigheid van de vormen der dieren- en plantenwereld kan het kind de schoone orde, de van een plan getuigende samenwerking, de volkomenste harmonie van alles, wat in de natuur voorkomt, leeren opmerken. (...) Het door Natuur Historisch onderwijs veredelde kind (...) ziet in 't schoone kevertje, zoowel als in den leelijke worm een mede schepsel, dat wij ontzien, althans niet martelen moeten. (...) In de natuur en de in haar werkende krachten leert het kind de wezenlijke grondslagen en menschelijke welvaart kennen." (blz. 480-482) (4)

Ook Heimans laat zich heel duidelijk uit over de aard, de omvang en het doel van het natuuronderwijs in het eerste hoofdstuk van zijn "Handleiding bij het onderwijs in de Natuurlijke Historie". Heimans hamert op de aanschouwelijkheid van het onderwijs en de herkenbaarheid voor kinderen. Hij stelt "dat kennis van planten en dieren een onmisbare voorwaarde is, om zin voor natuurschoon en kunst in 't algemeen te krijgen", dat natuur historisch onderwijs de woordenschat van kinderen belangrijk uitbreid (blz. 7). Heimans geeft in datzelfde eerste hoofdstuk een aardig tijdsbeeld. Hij schrijft bijvoorbeeld dat het ook tot de taak van het natuur historisch onderwijs behoort om de wreedheid tegen te gaan, die vaak een gevolg is van vooroordeel en volksgeloof. Dat het onderwijs moet voorkomen

"dat talrijke voor den landbouw nuttige dieren voor giftig gehouden, mishandeld en gedood worden; dat uilen en vleermuizen, op plankjes gespijkerd, - padden, kikvorsen, hagedissen en hazelwormen gemarteld en vertrapt worden, en in tijd van besmettelijke ziekten, dokters en hygiënisten worden gedwarsboomd, zoo niet erger." (blz. 6-7)

Heimans stelt dat een juiste kennis van planten en dieren de foutieve voorstellingen der volksverbeelding moet verbeteren, "zonder de poësie, die er in ligt, te schenden". Daarnaast is hij er fel tegen om lagere schoolkinderen enige kennis over het menselijk lichaam bij te brengen. Dat mag pas voorzichtig beginnen op twaalf à dertienjarige leeftijd. Hij schrijft onder andere:

"'t Is werkelijk niet goed, een kind te vroeg te dwingen, zijn aandacht te wijden aan het eigen naakte en minder dan naakte lichaam, het menschenlijf te zien openleggen, al is het maar door middel van afbeelding. Een kind behoeft niet zoo vroeg te bemerken en te begrijpen, dat een hond of een varken er van binnen bijna net zoo uitziet als een mensch, dat deze *lichamelijk* niet veel anders en beters is dan een dier, dat wij slachten en opeten. (...) - en dan die platen met het geraamte en die darmenmassa in den opengesneden buik; dat is zoo walgelijk voor gevoelige kinderen, ook al zijn ze niet zo jong meer; zoo'n plaat kan heel wat kinderlijke naïviteit en poësie dooden door de phantasie te vroeg te kluisteren." (blz. 5).

En hiermee zijn we aangeland bij de eerste sporen van de "Vom Kinde aus" beweging,

waarin alles wat met dood, pijn, sexualiteit, armoede, ellende te maken had, kortom alle harde realiteit voor kinderen geweerd moest worden.

De kinderboeken

Vormgeving

In deze periode bevatten alle kinderboeken een verzameling van losse verhalen en rijmpjes. Er is mij geen voorbeeld bekend van een kinderboek, dat bestaat uit één doorlopend verhaal. Althans niet voor jonge kinderen; voor de ouderen was er de jeugdroman. "De Savoyaard en zijn aapje" van Suze Andriessen (1882) is het langste verhaal in de literatuurlijst voor deze periode en benadert met de omvang van 64 bladzijden een kleine novelle.

Alle kinderboeken zijn geïllustreerd, meestal heel toepasselijk. Een merkwaardig verschijnsel zijn de boeken van Louwerse, Veenendaal, Marie Leopold en Cora. Deze boeken staan vol tekeningen van buitenlandse illustrators, waarbij door Nederlandse auteurs verhalen zijn geschreven, die van het ene plaatje naar het andere worden gepraat en soms merkwaardige wendingen in het verhaal opleveren.

Sociaal-culturele en -economische achtergronden

De boeken uit deze periode werden voornamelijk geschreven voor kinderen uit de goeude stand. Pas tegen het eind van deze periode begon Nellie van Kol aan haar Volkskinderbibliotheek, maar ook in deze boekjes moet de herkenbaarheid voor kinderen uit de goeude burgerij groot geweest zijn, onder andere door het veelvuldig erin voorkomen van huispersoneel. Er is slechts één uitzondering op dit algemene kenmerk en dat is de anonieme bundel "Gedichtjes voor kinderen uit behoeftigen stand", derde druk 1858 (de eerste druk was niet te achterhalen). Het is trouwens de enige uitzondering op de regel, die te vinden was in het boekenbestand van het N.B.L.C. Om een indruk te geven van de inhoud van deze bundel gedichtjes, die uitsluitend een opvoedende, moraliserende strekking hebben, volgt hier een gedichtje over "Het dierenplagen" (blz. 5):

"Nooit zal ik het wagen	Hij wil ze behoeden,	Wat knapen het wagen
De dieren te plagen;	En dagelijks voeden;	De dieren te plagen,
Al is het een mier:	En zou dan een kind	Ik doe het toch niet:
Door liefde gedreven,	Zijn vreugd er in stellen,	Laat and'ren maar praten,
Gaf God hun het leven	De dieren te kwellen,	Ik zal het wel laten,
Hij mint ook het dier	Die God zoo bemint	Wat God mij verbiedt."

Het verschil tussen lagere en hogere standen wordt in de kinderboeken, weliswaar terloops, heel nauwkeurig beschreven. Het verschijnsel van bedelende kinderen die langs de deuren trekken, komt verschillende keren voor. Bij Louwerse wordt een driejarig kind aangesproken met "Jonker" (1890, "Turk en Tobi", blz. G5-G12).

Op een enkele uitzondering na hebben de boeken een algemeen christelijke achtergrond. Dieren hebben daarbij nogal eens de functie van symbool. Bij Gouverneur wordt de kwartelslag vertaald in "Dank aan God! Dank aan God!" of "Helpe ons God! Helpe ons God!". (In den tuin en op 't veld, 1868, blz. 76-80). De vlinder wordt meermalen gebruikt als symbool voor een leven na de dood. Kinderen, die het verdriet om de dood van een broertje of zusje moeilijk kunnen verwerken, wordt een rups gegeven, die zich dan prompt verpopt. Het tevoorschijn komen van de vlinder wordt gezien als de verrijzenis na de dood. (Bijvoorbeeld het verhaal "Wij zijn onsterfelijk",

Wiedemann, 1855). Het merendeel van de verhalen speelt zich af in een niet-stedelijke omgeving. Ook in deze periode wordt het buitenleven geïdealiseerd, hoewel nog niet zo algemeen en in een zo sjabloonmatige vorm als de twee hierop volgende perioden laten zien. Toch wordt het contrast tussen stads- en plattelandsleven duidelijk aangegeven. In het verhaal "Eer den landman" (Wiedemann, 1855, blz. 42-46) komt een twaalfjarige jongen, Eduard, voor die met minachting neerkijkt op de boeren. Zijn vader is een rijke koopman uit de stad. Om zijn zoon een lesje te leren, laat deze koopman Eduard een dag in de oogsttijd meewerken bij de boeren. Uitvoerig wordt de maaltijd op het land beschreven, die bestaat uit linzen, in water gekookt, en uit broodpap. Deze maaltijd werd opgediend in één schotel, waaruit ieder met zijn lepel eet. Het nagerecht bestaat uit brood, boter en kaas, "welke laatste evenwel een niet zeer aangename geur van zich gaf en vele kleine diertjes herbergde. En nu zeide dit volk nog, dat dit heden een heerlijk maal was!" Eduard raakt uitgeput van het harde werken en mag even uitrusten:

"Hoe langer hij dit werken zag, des te meer werd hij overtuigd, dat ook de boer een achtenswaardig man is; dat zijn zware arbeid duizenden brood verschaft, en dat men voor een boer, als hij een braaf mensch is, veeleer den hoed mag afnemen, dan voor den rijken ledigganger, die hoogstens een druppel zweet op zijn voorhoofd gewaar wordt, als hij te veel danst of te veel drinkt."

Omgekeerd wordt ook met de domheid van stadsmensen de spot gedreven. De kleuter Lize bijvoorbeeld in het verhaal "Ganzenjuffertje" (Louwerse, 1890, blz. K4-K12) gaat uit logeren bij haar overgrootmoeder op een landgoed. Overgrootmoeder maakt Lize wijs, dat ze ganzen kan vangen door zout op hun staart te leggen. Lize probeert het en als troost voor de mislukking krijgt ze een gans cadeau van de boer (buurman). Lize is dan van plan de gans mee naar huis, in de grote stad, te nemen en de gans daar in een vogelkooi te houden. Tot haar grote verdriet vertelt overgrootmoeder dat zoiets niet kan.

Een idealisering van de natuur is bij Louwerse te vinden. In het verhaal "Lorrie Boenwas" (1890, blz. H2) laat hij de hoofdpersoon, Tine, zeggen: "We hebben mooie bosschen waarin breede wandelwegen zijn en ook snoeperige smalle paadjes. (...) Maar behalve boschjes en bosschen hebben we ook lieve bergjes, die begroeid zijn met gras en bloemen, o zoo mooi!"

Tijdsbeeld

In de boeken komen meermalen zieke of gehandicapte kinderen voor. In de tweede helft van de negentiende eeuw waren er ook meer zieke en gehandicapte kinderen. Er is meermalen sprake van langdurig, ernstig zieke kinderen, die in bed liggen voor het open raam. De term "tuberculose" wordt nooit genoemd, maar de beschrijving van de zieke kinderen doet daar sterk aan denken. Door het open raam komen dan vogeltjes naar binnen gevlogen. Het zieke kind ontwikkelt een relatie met deze vogels, onder andere door ze te voeren. Het kind beleeft er veel plezier aan, hetgeen het genezingsproces bespoedigt. Dankzij de vogeltjes is het kind sneller beter. Ook zieke en zielige dieren zijn er in overvloed, vooral afgeranselde zwerfhonden. Bij het vinden van zo'n zwerfhond treedt een typisch tijdskenmerk op, namelijk de angst voor hondsdolheid. Bijvoorbeeld in "Betje's lieveling" (Cella, 1880, blz. 109-119):

"'Vader, kom eens hier, daar ligt een hond op den grond!' 'Een hond? een zieke hond misschien? Kom dadelijk hier, kind!' Met één sprong was boer Mastel bij zijn dochttertje, pakte haar op en zette haar weer op de kar, zeggende:
'Je doet mij schrikken! Het beest kan wel dol zijn. Kleine kinderen moeten geen vreemde honden opzoeken!' (...)

Met een dikken knuppel gewapend liep haar vader nu voorzichtig naar den hond toe. Gelukkig zag hij dadelijk, dat er geen gevaar was en de arme hond door honger en slagen zoo uitgeput was."

In het dierbeeld van de verschillende auteurs treft men uiteraard de nodige variaties en nuances aan. Van Lennep geeft waarschijnlijk het duidelijkst het algemeen heersende dierbeeld van deze periode weer in "Eigenschappen der dieren" (1876, blz. 18-19):

"En nu bewijst juist het voorbeeld van den olifant, hoe veel meer de mensch is dan de dieren. Want als de olifant, die zoo veel sterker en grooter dan een mensch en daarby zoo vlug van begrip is, even veel vernuft had als de mensch, en even goed redeneeren kon, dan zou hy zich niet door de menschen laten regeeren, maar zelf de baas zijn over den mensch. (...) Blijkt daar uit niet, hoe veel de mensch boven de andere dieren verheven, en hoe zy allen, zelfs de sterkste en wildste, zijn meerderheid erkennen?"

In dit citaat klinkt het machtsdenken door, de kracht van het rationele denken en de superioriteit van de mens ten opzichte van het dier.

De ethologie, de leer van het diergedrag, bestond in deze periode eigenlijk nog niet. Zoals in de vorige paragraaf al besproken werd, overheerste de morfologisch-systematische benadering. Volgens onze huidige maatstaven beschrijven de auteurs van kinderboeken het diergedrag dan ook weinig natuurgetrouw. Een uitzondering vormt M.E. Pijnappel, die bijvoorbeeld een hele nauwkeurige beschrijving geeft van het inslapen en wakker worden van een kat (In "Duifjes en Bokjes", 1885, blz. 32). Doordat men in deze periode nog zo weinig inzicht had in het gedrag van dieren, geschiedt de correctie van wangedrag van kinderen ten opzichte van dieren niet door middel van begrip kweken voor het dier. Men corrigeert een kind door erop te wijzen dat het eerbied moet hebben voor Gods schepselen.

In deze periode moeten dieren overstromen van dankbaarheid voor de goede verzorging die zij krijgen. De hond Filaks bijvoorbeeld krijgt met Kerst een worst, die hij meteen opeet. "Daarna kwam hij van onder de tafel en lekte Frans de hand, het welk deze als een bewijs van dankbaarheid liet begaan." (Wiedemann, 1855, blz. 54) Dieren veroveren ook pas hun definitieve plaats in huis na een heldendaad. Het aantal dieren dat kinderen uit brandende huizen redt, is legio. Als variatie of brandende huizen worden verdwaalde kinderen door dieren teruggevonden, uit zandverstuivingen opgegraven of uit de sloot gered. Dit kenmerk blijft bestaan tot aan de Tweede Wereldoorlog, zij het in gematigde vorm.

In de onderhavige periode maakte "Kluger Hans" furore. "Kluger Hans" was een paard dat kon 'rekenen' en daarmee veel opzien baarde. Het ontzag voor gedresseerde dieren is een kenmerkend modeverschijnsel voor deze periode. Ook in de kinderboeken komen dansende beren, afgerichte aapjes, pratende papegaaien en een rekenende poedel voor. De kinderen worden direct of indirect aangespoord hun dieren ook zulke kunstjes te leren. Bijvoorbeeld in "Betje's lieveling" (Cella, 1880, blz. 116-117):

"Hij (Jakob, de knecht M.M.) leerde den verstandigen hond allerlei kunstjes. zooals: op de achterpooten loopen, appteeren, door hoepels springen en zoo meer, waarin Betje altijd groot vermaak had. Ook maakte Jakob een klein poppenwagentje met een gareel, waarin Poedel juist paste, en zoo liet Betje dan hare geliefde poppen uit rijden gaan, of zij nam eene pop op den arm en gaf Poedel, die op de achterste pooten liep, ook een popje te dragen. Dan wandelden zij samen zoo op het erf, terwijl Vader en Moeder stonden te schudden van 't lachen, als Betje heel deftig zei: 'mijn kindermeid draagt mijn kleintje'.

In de kinderboeken van de periode 1850-1900 worden verschillende dieren aangeduid met "zij". Dit geldt zonder uitzondering voor de poes, de muis en voor de geit. In de

periode 1900–1940 wordt deze vrouwelijke aanduiding minder, maar blijft wel bestaan, zeker voor de poes. Pas na de Tweede Wereldoorlog worden in de kinderboeken alle dieren aangeduid als “hij”, met een enkele uitzondering in het geval van de kat.

Pedagogische aspecten

Uit de tot nu toe geciteerde voorbeelden blijkt wel hoezeer de leeftijden van de hoofdpersonen in de verhalen uiteen lopen. In deze kinderverhalen zijn de hoofdpersonen bijna altijd kinderen, maar hun leeftijd kan variëren van drie tot veertien jaar. Om het verhaal herkenbaar te maken voor kinderen, wordt dus wel gekozen voor een kind-hoofdpersoon, maar de leeftijd van deze laatste hoeft niet samen te vallen met de leeftijd van de lezertjes.

De verhalen en versjes dragen veelal een opvoedende boodschap uit. De titel “Wormcruyt met Suycker” voor het boek van Daalder over de geschiedenis van de kinderliteratuur is voor deze periode nog heel toepasselijk; veel verhalen eindigen met een wijze les. Een wel heel duidelijk voorbeeld hiervan is te vinden in het verhaal “Door slordigheid en drift” (Louwerse, 1890, blz. 34–37). Kleine Mien is drie jaar en heeft een sijsje en een poes. Op een dag vergeet ze het kooitje dicht te doen en het sijsje vliegt vrij rond. Poes jaagt het op en het sijsje vliegt zich dood tegen het raam. Mien begraaft de vogel in de tuin onder een treurroos. Ze probeert voor straf een grote steen naar de poes te gooien. Ze gooit mis en de steen gaat door de ruit. Van schrik springt de poes in de put en verdrinkt. “Nu had kleine Mien geen sijsje en geen poesje, en hoe kwam dat? (...) Het kwam door slordigheid en drift.”

De dieren in de kinderboeken fungeren nogal eens als voorbeeld van deugdzaamheid, de kat bijvoorbeeld is een toonbeeld van netheid en reinheid en het kind haast zich dit voorbeeld te volgen: “anders moet ik mij voor deze dieren schamen” (Wiedemann, 1855, blz. 63).

Louwerse is een geraffineerde auteur, die erg goed door heeft dat dieren kinderen erg kunnen aanspreken. Er komen in zijn verhalen dan ook erg veel dieren voor. Maar dat dit een kunstgreep is om de aandacht van kinderen te vangen, kan hij niet verbloemen. In het verhaal “Een geluk bij een ongeluk” (1891, blz. E2–E8) komt een nest jonge katten voor, dat de nodige schade aanricht. Het verhaal eindigt als volgt:

“- en hoewel Suze in het eerst erg bedroefd was, vond ze het ten slotte toch beter om met hare poppen dan met zulke ondeugende katten te spelen, want zelfs de ondeugendste pop brak nooit iets. Toen Mama uit een brief vernam, wat er gebeurd was, had ze veel spijt van al het gebroken vaatwerk, maar toen ze las, dat nu al de katten het huis uit waren, en Suze ook veel liever met hare poppen speelde, zei ze tot Grootmama: ‘blij toe dat de katten nu voor goed weg zijn! Dat is een geluk bij een ongeluk!’”

Daarentegen schrijven auteurs als Gouverneur en Pijnappel met erg veel liefde over kinderen en dieren. Gouverneur in het verhaal “De Droom” (1877):

“De kleine Meta had twee goede vrienden. Die beiden vrienden waren hare pop en haar klein hondje. Dat hondje heette Bello. De kleine Meta speelde vaak uren lang met hare pop. En als zij zoo speelde, zat Bello gewoonlijk naast haar, Bello had dan maar het liefst, dat Meta hare pop te eten gaf, want wat de pop niet at, dat kreeg Bello ten laatste. Dat wist de hond heel goed.”

En Pijnappel in het verhaal “Pluto” (1885, blz. 81):

“Pak me dan, kom! riep Amy terwijl zij hard weg liep en, toen Fanny (de hond M.M.) haar bijna had ingehaald, zich lachend in ‘t gras liet vallen, tot groote pret van Fanny. (...) En Fanny haar maar zoo brutaal in ‘t gezichtje likte en Amy ‘t uitschaterde van plezier, en Fanny hoe langer hoe wilder en opgewondener maakte.”

Gouverneur heeft ook begrip voor de reden waarom kinderen dieren plagen. Uit het verhaal "Het geitenbokje" (1877):

"De kleine Willem had zijn bokje wat lief. Evenwel plaagde hij dat soms ook wel eens. En waarom? Omdat dan het geitebokje gewoonlijk zulke recht kluchtige sprongen maakte."

Het zal iedereen opvallen hoe heerlijk gewoon het taalgebruik in deze citaten is, zonder overdreven formuleringen en zonder zoetsappig gemoraliseer. Dit is een typerend verschijnsel, dat ook geldt voor de hierop volgende perioden. Iedere keer, wanneer een auteur blijk geeft een goed inzicht te hebben in het leven van kinderen en dieren, is het taalgebruik heel gewoon; zonder sentimentaliteit wordt er met eenvoudige woorden simpelweg verteld.

In de laatste drie citaten zit ook al de gedeelde leefwereld van kind en dier, zij het in zijn meest eenvoudige vorm, namelijk het samen spelen. De auteurs van de periode 1850-1900 hebben nog weinig oog voor deze gedeelde leefwereld. Het dier wordt daarentegen erg vaak gebruikt als middel om een (zedes)lesje te leren. Het dier om te bewonderen of plezier van te hebben, komt nauwelijks aan bod. Het dier is als "een schaap met vijf poten", waarvan de vier natuurlijke poten worden verwaarloosd en de vijfde poot een opvoedkundige taak heeft opgedragen gekregen (5).

Kinderen worden in deze periode voornamelijk gezien als toekomstige volwassenen, die veel impulsiviteit, spontaniteit en onbezonnenheid moet worden afgeleerd. Dieren zijn inferieure wezens ten opzichte van de mens, die geduld worden om hun nut en soms terwille van de kinderen, die er zoveel plezier in hebben. Maar ook in het laatste geval is, er weinig waardering voor het blijde, spontane spel en de vertrouwelijke sfeer tussen kind en dier. De boeken zijn van bovenaf, vanuit de volwassen orde, geschreven. Er wordt niet of nauwelijks een poging gedaan om vanuit de kinderlijke beleving, het kinderlijke perspectief, te schrijven.

Periode 1900-1940

De dierenbescherming

In de periode van 1895 tot 1914 beleefde de dierenbescherming een hernieuwde groei. Het ledenaantal verdrievoudigde zich, waarbij het merendeel van de nieuwe leden afkomstig was uit de Veluwezoom, de Utrechtse heuvelrug en het Gooi (6). Het hoofdbestuur heeft zich er in deze periode terecht over beklaagd, dat het niet lukte de dierenbescherming tot een echte volksbeweging uit te laten groeien. Dit laatste begon pas enige vorm te krijgen na de Eerste Wereldoorlog. In het begin van deze eeuw heeft de dierenbescherming veel propaganda gevoerd op de lagere scholen met medewerking van vele onderwijzers en de schoolinspectie. Onderwijzers namen ook buiten de lessen vaak de rol van volksovoeder op zich: zij hielden volksvoordrachten, organiseerden zangkoren, richtten bibliotheken op, zetten zich in voor de drankbestrijding en gezondheidszorg (De Regt, 1984, 139-140).

Een aardig voorbeeld van de invloed van onderwijzers op de houding van kinderen ten opzichte van dieren is te vinden in het boek "Vancantiedagen" van A.M. de Jong (1917). In deze periode blijken eekhoorns heel populair te zijn. Ze worden door

dorpsjongens gevangen en doorverkocht. Onderwijzers proberen deze handel te voorkomen, zo ook in het boek van De Jong:

“Ceert hield veel van z'n meester en die had juist zoo dringend gevraagd, dat de jongens uit de hogere klassen geen eekhoorns zouden jagen. En 't was ook eigenlijk gemeen, dat vond Ceert ook...” (blz. 26)

Geert laat zich toch overhalen tot de jacht en stopt een gevangen eekhoorn in de mouw van zijn blouse. De onderwijzer komt er toevallig achter en Geert moet de eekhoorn vrijlaten, maar die blijkt doodgegaan te zijn:

“‘Van angst gestorven’, zei de meester nog. ‘Probeer je daar maar eens in te denken, Ceert, op de rest van je wandeling, wat dat beteekent: om van angst dood te gaan.’” (blz 51)

Naast de propaganda voor kinderen op de lagere school, ging die voor volwassenen onverminderd voort door middel van brochures, lezingen en aanplakbiljetten met vermanende leuzen. Rond de eeuwwisseling werd de bekende spreuk: “Behandel de dieren met zachtheid, spaar de vogels” ingevoerd. Het voederen van vogels in de winter werd warm aanbevolen. Tijdens de Eerste Wereldoorlog werd een “hondenbroodbureau” opgericht, dat met medewerking van de regering en vele gemeenten voorzag in de allerdringendste voedselneed van honden.

Los van deze eigen initiatieven bleef de dierenbescherming aandringen op wettelijke regelingen. In 1910 werd de “Trekhondenwet” van kracht, waarin het gebruik van honden als trekdieren minitieuw werd geregeld. Met de “Vogelwet van 1912” werden bijna alle vogelsoorten beschermd verklaard. Het gebruiken van vogellijken voor versiering van bijvoorbeeld vrouwenhoeden werd hiermee onmogelijk gemaakt.

Deze wetgevingen weerspiegelden de veranderde houding ten opzichte van dieren. Men had medelijden met trekhonden en vond het onfatsoenlijk zich op te smukken met dode vogels. In het boek “Een dag in Artis” van Anna van Gogh-Kaulbach (1927) roept een van de kinderen uit dat een bepaalde vogel er net zo uitziet als moeders broche:

“‘De kleuren dan toch alleen’, zei moeder gauw. Want ze was bang, dat andere mensen 't er voor zouden houden, dat zij een opgezetten vogel als broche droeg.” (blz. 17)

De veranderde houding ten opzichte van dieren bleek niet alleen uit het medelijden met dieren en de morele veroordeling van dierenmishandeling, maar ook in andere zin: men verhoogde zijn sociale aanzien door het bezitten van een dier. In de kinderboeken van deze periode komt dat heel duidelijk naar voren. In het boek “Vacantiedagen” van De Jong (1917) krijgt de hoofdpersoon een jonge wolfshond cadeau:

“Wat zou dat leuk zijn, als hij eenmaal thuis was! Wat zouden ze allemaal kijken. En wat zouden de jongens in de straat jaloersch zijn! een wolfshond nogal, een echte wolfshond!”

Het bijzondere van een wolfshond verhoogt nog meer de status van de jonge eigenaar. Hetzelfde gold voor exotische dieren, die in deze periode in grote getale uit de koloniën werden aangevoerd, zoals papegaaien en apen.

In het begin van deze eeuw nam het aandeel van de vrouwen in de dierenbescherming sterk toe (Davids, 1981). Deze toename had te maken met de ontwikkelingen binnen het feminisme. Het feminisme ontstond in Nederland rondom 1865. Het was er in de eerste plaats op gericht om onbemiddelde vrouwen uit de hogere burgerij de gelegenheid te geven hun eigen brood te verdienen, bijvoorbeeld in kinderopvoeding en onderwijs. Maar niet alleen deze vrouwen hebben van de eerste feministische beweging geprofiteerd. Talrijk zijn de voorbeelden van gehuwde vrouwen uit de gegoede burgerij en adel, die zitting namen in besturen van bijvoorbeeld scholen, weeshuizen en niet te vergeten de dierenbescherming. In 1898 was de Nationale Tentoonstelling van

Vrouwenarbeid gehouden. Op deze tentoonstelling werden vrouwen aangemoedigd actief deel te nemen aan het werk van de dierenbescherming. De oprichting van de Delftse vereniging tot dierenbescherming in 1900 was een direct gevolg van de Nationale Tentoonstelling. Bijna de helft van de leden bestond uit vrouwen en vier van de zes bestuursposten werden bezet door vrouwen. In 1900 werden in de dierenbescherming van het totale aantal van 97 bestuursposten er acht bezet door vrouwen. In 1914 werden 35 van de 136 posten door vrouwen bezet, waarbij de verdeling als volgt was: van de zestien afdelingen hadden er twee een vrouwelijke voorzitter, negen een vrouwelijke penningmeester en tien een vrouwelijke secretaris (Davids, 1981). Dit betekende dat de dierenbescherming heel duidelijk een vrouwelijk stempel kreeg. Lange tijd hebben buitenstaanders van de dierenbescherming het beeld gehad van een typische vrouwenvereniging.

Natuurlijke Historie voor de lagere school

Na de Eerste Wereldoorlog begon de verzuiling veel duidelijker vormen aan te nemen. Aanvankelijk was die begrijpelijk geweest als een bescherming van de levensbeschouwelijke overtuiging bij de uitvoering van bepaalde taken, zoals opvoeding en onderwijs. Na 1918 werden hele en halve subculturen in het leven geroepen voor alle mogelijke activiteiten. Iets dergelijks zien we ook gebeuren in de kinderliteratuur. Er kwamen speciale protestants-christelijke jeugdboeken, die na uitgave een boekbespreking kregen, bijvoorbeeld door de Nederlandse Zondagsschoolvereniging "Jachin". In katholieke kring werd een Keurraad voor R.K. Jeugdlectuur opgericht, die vooraf de manusscripten keurde en daarna toestemming verleende tot uitgave met een speciaal merk van goedkeuring. Met het oprukken van de verzuiling in Nederland raakte ook het natuuronderwijs verzuild. De openbare scholen bleven Heimans' Handleiding trouw; de methode beleefde drie tot vijf herdrukken. Dankbaar werd ook gebruik gemaakt van de schoolplaten van Boerman en Knip "Dieren in hun Omgeving".

Voor katholieke scholen schreef A.J.A. Reynders een "Handleiding voor het Natuurhistorisch Onderwijs". Deze handleiding bleef dicht bij de benadering van Heimans.

Voor protestants-christelijke scholen schreef H. Lankamp een leerplan, waarin ook het vak Kennis der Natuur ter sprake komt. De aanduiding van het vak duidt al op een terugval in de benadering; Lankamp gaf de voorkeur aan de morfologisch-systematische benadering. Waarschijnlijk vanuit zijn geloofsovertuiging, omdat Natuurlijke Historie teveel de ketterse bijmaak van de evolutietheorie in zich droeg. Bovendien kwam Lankamp tegemoet aan de vraag van de protestantse kerken om meer aansluiting bij natuurbeelden uit de bijbelse geschiedenis.

Door de economische groei zette in deze periode het proces van urbanisatie door. Rond 1914 woonde meer dan de helft van de totale bevolking van ons land in steden (A.G.N., deel 13, Van Tijn, 309). De huisvesting verbeterde; nieuwbouwwijken verrezen, echter zeer eentonig gebouwd met nauwelijks enige groenvoorziening. Het contact met de natuur werd steeds minder. Op vakantie gaan was een voorrecht voor weinigen; men ging hoogstens een dagje naar buiten met het openbaar vervoer. In deze subperiode werd het gebruik van de fiets algemener. Een fietstocht naar 'buiten' was één van de manieren om van de natuur te genieten. In protestants-christelijke groeperingen werd men geconfronteerd met het probleem, dat de stedeling steeds verder vervreemd raakte van de sterk op natuurbeleving inhakende bijbelse beelden en van een prediking die op zulke beelden steunen moest. (A.G.N., deel 13, Van Tijn, 314).

De behandeling van de bovenstaande methoden geeft ten onrechte de indruk, dat het er heel rooskleurig voorstond met het natuuronderwijs. De werkelijkheid was anders. De nieuwe methoden waren aan heel wat scholen voorbij gegaan. Op veel scholen werden nog uitsluitend leerleesboekjes gebruikt en vaak werden de lessen in Natuurlijke Historie overgeslagen. De inspecteur van het lager onderwijs in Hengelo meldde in 1935:

“De vakken plant- en dierkunde worden op de stadsscholen goed, op de plattelandsscholen vrijwel algemeen erbarmelijk oppervlakkig, saai en doods behandeld. In de stad worden hier en daar nog wel eens schoolwandelingen ondernomen en heb ik wel eens een schat van allerlei veldplanten voor de klasse behandeld gezien. Maar, misschien vreemd, op het platteland blijft het in het algemeen beneden alle peil.” (Dijkstra, 1941, 6).

In het onderwijsverslag over het jaar 1937 staat de volgende zin:

“Zo kan het gebeuren, dat 40 jaar na de oprichting van het tijdschrift “De Levende Natuur” en 30 jaar na de voltooiing van de “Handleiding bij het Onderwijs in de Natuurlijke Historie” door Heimans, nog 40 scholen uitsluitend leerleesboekjes gebruiken, waaruit men over plant- en dierkunde leest of voorleest, maar waar van leren kennen der omringende rijke natuur geen sprake is.” (Dijkstra, 1941, 17)

De doelstelling van het natuuronderwijs verbreedde in deze periode van praktisch nut en kennisverwerving naar liefde voor en kennis van de natuur. In 1904 schreef Jaspers (1905, 784): “Wie zijn ‘voordeel’ lief heeft, zoekt wat anders.” Volgens hem behoort natuuronderwijs tot de opleiding van de beschaafde burger en leidt waardering voor de natuurlijke historie tot zedelijke vorming.

In 1941 stelde Dijkstra vast (p. 21) dat ethische, esthetische en religieuze motieven het meer en meer winnen van het kenniselement. Voor hem is het hoogste doel de kinderen te brengen tot liefde voor en kennis van de natuur. Beide elementen zijn ook niet te scheiden; wie veel planten en dieren kent, herkent deze ook eerder in de natuur en geniet intenser van een wandeling.

Tijdens het Interbellum klinken ook nationalistische gevoelens door in de doelstellingen van het natuuronderwijs. Liefde voor de natuur moest leiden tot “zuivere vaderlandsliefde” (Koster, 1938, 233). In deze periode bloeide ook de jeugdbeweging. De arbeidersjeugdverenigingen en de Nederlandse Jeugd Natuurbond, maar ook de padvinderij, besteedden veel aandacht aan natuurstudie en natuurbeleving.

Wat nog niet direct is terug te vinden in de biologiemethoden van deze periode, maar wel van belang is voor het algemene dierbeeld, is de snelle ontwikkeling die de ethologie doormaakte en waaraan grote namen als die van Konrad Lorenz en Niko Tinbergen verbonden zijn. Zij hebben veel gepubliceerd, ook in populaire vorm en daarmee de ‘secularisatie’ van het dier versneld. Een secularisatie, die begonnen was met het uitkomen van Ch.R. Darwin’s “On the Origin of Species by means of Natural Selection” in 1859 en de daarop volgende gestage verspreiding van de evolutiegedachte. Dieren werden in deze periode niet langer gezien als scheppingen van God. Ze werden als het ware ontmytologiseerd en stonden daarmee open voor wetenschappelijk onderzoek naar hun fylogenetische en ontogenetische ontwikkeling en hun gedrag.

Zoals in het vorige deel al aangeduid, zette in deze periode de “Vom Kinde aus” beweging door, een pedagogische stroming die trachtte vanuit de kinderlijke beleving gestalte te geven aan opvoeding en onderwijs. Deze “Vom Kinde aus” beweging is tenslotte ontaard in een overdreven lieverige benadering van het kind. Werd in de vorige periode het kind gezien als een toekomstige volwassene, in deze periode werd het kind als ‘alleen maar’ kind gezien, dat beschermd en afgeschermd moest worden van de volwassen wereld met zijn harde realiteit. Afgezien van de ontsporingen, heeft de “Vom

Kinde aus" beweging aanzetten gegeven tot goede en nieuwe ideeën en initiatieven op het gebied van onderwijs en opvoeding. Jan Ligthart en Kees Boeke begonnen hun vernieuwingsscholen. Daarnaast was er de opkomst van de Montesorischolen in Nederland. En juist op deze nieuwe schooltypen kreeg het natuuronderwijs een warm onthaal. Binnen deze scholen waren levende dieren aanwezig en werden planten gekweekt voor onderwijsdoeleinden. Bij het reguliere onderwijs waren levende dieren op school een zeldzaamheid en golden planten alleen als vensterbank versiering. Het was op deze laatste scholen van de belangstelling van de onderwijzer afhankelijk of er eens een tamme kraai meegebracht mocht worden. Al zullen bijna alle kinderen wel eens een bruine boon hebben laten ontkiemen in de spons van hun griffeldoos, maar dat eerder ondanks dan dankzij de leerkracht.

De kinderboeken

Vormgeving

In deze periode verschijnen de eerste kinderboeken met een doorlopend verhaal. In de kinderboekenlijst van dit onderzoek is "Kleine Olle en zijn Ekster" van C. Joh. Kieviet (1909) het eerste 'echte' boek. Van de vijftien kinderboeken, die voor deze periode gelezen zijn, bestaan er zes uit losse verhalen, acht uit een doorlopend verhaal en één uit losse verhaaltjes over dezelfde hoofdpersonen ("Ot en Sien"). Zes van de acht boeken met een doorlopend verhaal verschenen na 1927.

De kinderboeken zijn veelal rijk geïllustreerd. De tekeningen passen ook echt bij het verhaal en beelden de belangrijkste gebeurtenissen en figuren uit.

Sociaal-culturele en -economische achtergronden

De meeste verhalen spelen zich af in complete gezinnen: vader, moeder en kinderen. In afwijkende gevallen is hetzij de vader, hetzij de moeder overleden, of de hoofdpersoon logeert tijdelijk bij opa en oma.

Het voorkomen van huispersoneel is eerder uitzondering dan regel. Speelden in de vorige periode de verhalen zich hoofdzakelijk af in het milieu van de gegoede burgerij, in deze periode vormen de midden- en lage burgerij, de boeren en landarbeiders het decor van de kinderboeken. Verpauperde armoede komt in de kinderboeken niet voor, wel de 'nette' armoede. Nienke van Hichtum was een socialistische schrijfster, maar ze beschrijft in haar boeken de armoede van brave, hardwerkende mensen, bijvoorbeeld in het verhaal "Van den slimme Jan" (in: Ovink-Soer, 1926):

"Hij was maar een eenvoudig boerenjongetje van elf jaar en woonde met zijn ouders in een net, klein huisje aan de boschweg. Zijn vader werkte den heelen dag op het land, zijn moeder deed het huishouden, spon voor de menschen en melkte tweemaal daags de koe, -" (blz. 76)

De vader overlijdt en Jan probeert voor en na school zijn werk over te nemen:

"Hij spande al zijn krachten in, maar - hij was nog maar een kind en kòn niet al het werk van een sterken man!

Zoo gingen ze al meer en meer achteruit, en eindelijk kwam het zoover, dat zijn moeder de huur van haar boerderijtje niet meer aan den rijken landheer kon betalen." (blz. 77)

Willy Pétillon was een luxe auteur; haar boeken zijn geschreven voor kinderen uit welgestelde gezinnen. In het boek "Bedtijd" (1926) komen auto's voor, telefoons, fototoestellen, bijzondere rashonden en dure hotelgasten. Toch laat ze een verhaal over uitzonderlijke dierenliefde afspelen in een woonwagenkamp, waar een poging wordt gedaan enkele families in woningen te plaatsen. "De meest oppassende gezinnen waren op een lijst geplaatst en daarbij horen ook Piet's ouders." (blz. 274). Het gezin wil graag

naar een huisje, maar dan mag de hond niet mee. De ouders weigeren afscheid te nemen van de hond en worden van de lijst geschrapt.

De vraag bij dit alles is of het ten tonele voeren van de arme bevolkingsklasse bedoeld was als identificatiemiddel voor kinderen uit deze milieus. Ik vermoed dat het plaatsen van een verhaal in een armoedig decor veel meer de functie had kinderen uit de midden- en hoge burgerij te wijzen op andere levensomstandigheden. Het was een projecteren van de idealen van de burgerij op de arbeidersklasse.

Het overgrote deel van de boeken speelt zich af in een dorp of op een boerderij. Wanneer een verhaal zich wel afspeelt in een verstedelijkte omgeving, zoals "Ot en Sien", dan is er altijd een tuin aanwezig. Dit is een algemeen kenmerk van kinderboeken in deze periode (Dasberg, 1981, 13). Om de verhalen nog zonniger te maken is het meestal mooi weer. Slecht weer wordt gebruikt om het verhaal extra spannend te maken. Dat slechte weer kan bestaan uit plotseling opkomend zomeronweer of een onverwachte sneeuwstorm. Winterverhalen zijn echter een uitzondering; de meeste verhalen spelen zich af in het voorjaar of de zomer.

Ook in 1917 werd de stad aangeduid met "stinkstad". In het boek "Vacantiedagen" van De Jong (1917) merkt een logéetje uit de grote stad op, dat het zo lekker naar hars ruikt in het bos.

"'Vin je dat zoo lekker?' vroeg Geert minachtend. 'Zoo ruikt 't hier altijd. (...) Da's wat anders as die lucht in zoo'n stinkstad, hè?'" (blz. 24)

De auteurs geven vaak heel positieve natuurbeschrijvingen, vooral de rust, de stilte en het natuurschoon worden benadrukt. De nadelen van het buitenwonen worden nooit genoemd. Wel komen er vaders en oudere broers en zussen voor, die dagelijks naar de stad moeten fietsen voor hun werk of school. Maar daarover wordt nooit in negatieve zin geschreven.

H.E. Kuyman is zo'n auteur met een zeer romantisch en poëtisch taalgebruik bij natuurbeschrijvingen. Hij gebruikt uitdrukkingen als: "de wind vertelt een altijd durende sproke", "als een tweesnijdend zwaard schicht de bliksem door het hemelruim", "de zonneklaterende lucht" (in: Ovink-Soer, 1925, blz. 404-408). Een mogelijke verklaring voor deze romantische natuurbeschrijvingen en de afkeer van de stad geeft Lemaire (1975, 38):

"De romantische kritiek op de stad en de beschaving zal in de 19e en 20e eeuw uit ten treure herhaald worden: elke vergroting van de industrie, elke nieuwe technische vondst zal aanvankelijk als 'onnatuurlijk' worden verworpen. Deze afkeer van de cultuur en de toewending tot de natuur kunnen beschouwd worden als verschijnselen die een versnelling in de kultivering van de wereld begeleiden." (zie ook Thomas, 1983)

Tijdsbeeld

In de kinderboeken van deze periode komen voor het eerst dierenartsen voor; ze rijden in leren jassen op motorfietsen en hebben grote tassen bij zich. Toen tijdens de Eerst Wereldoorlog de voederkosten voor paarden te hoog werden, ruilden vele dierenartsen het paard om voor de motorfiets. Door de gestegen welvaart werd het voor meer mensen mogelijk de medische zorg voor een huisdier te betalen (Offringa, 1981, 40-42).

Een typisch tijdsbeeld, en misschien wel een modeverschijnsel, is de belangstelling voor eekhoorns. In de paragraaf over de dierenbescherming is al verteld dat dorpskinderen eekhoorns vingen en doorverkochten. Deze eekhoorns werden dan in gevangenschap gehouden. De dierenbeschermers protesteerden ertegen en de onderwijzers

probeerden het te voorkomen. Daarentegen schrijft Kuyman heel positief over eekhoorns in gevangenschap in het verhaal "Een kind van het woud" (in: Ovink-Soer, 1925, blz. 407):

"In gevangen staat wordt het eekhoortje zeer mak en went zich zoo aan zijn verzorger, dat het heel vaak niet meer weg loopt als men het de vrijheid geeft.

Ik heb ze gehad, die jong opgefokt, mij overal volgden, kwamen, als ik ze riep, in mijn zak kropen en mij wegbrachten, tot waar de boomenrij ophield.

Zij speelden met mij als jonge katjes, klommen in de gordijnen, wat niet altijd goed werd gevonden, en beten mij nooit, terwijl ze ieder ander, die hen in de hand wilde nemen, gevoelig hun afkeer daarvan te kennen gaven."

De eekhoorns in dit citaat hadden het voorrecht vrij te mogen rondlopen. In het boek "Greetje en Groetje" van Cor Bruyn (1940), een boek dat helemaal over een meisje en eekhoorns gaat, komt een situatie voor, waarin een eekhoorn permanent zit opgesloten:

"'Stakkerig, hè,' zucht Greetje. Ze houdt haar vingertjes krampachtig om het kippengaas, waarachter een eekhoorn met verfromfaaide staart over een houten wiel met tredjes loopt te draven. (...) Hij loopt maar, hij loopt maar. O, wat is zijn staart toch lelijk, en er zijn plekken op zijn lijfje, waar bijna geen haar meer zit."

De eekhoorn moet in deze tijd erg tot de verbeelding hebben gesproken, het wemelt ervan in de kinderboeken. In het verhaal "Het wilde meisje" (in: Ovink-Soer, 1925) leert de hoofdpersoon van de eekhoorns dat ze een wintervoorraad aan moet leggen om te overleven. Het is één van de laatste verhalen, waarin het dier als opvoedkundig voorbeeld wordt gebruikt. Na 1925 komt het in deze uitgesproken vorm niet meer voor.

Het dierbeeld van de auteurs verandert in deze periode drastisch. De afstand tussen mens en dier wordt veel kleiner. Gevoelens van superioriteit ten opzichte van het dier komen niet meer voor. Er gaat van de verhalen een algemeen appél uit om goed voor dieren te zorgen. Het dier wordt gewaardeerd zowel in zijn natuurlijke omgeving als in of bij huis.

Tot ongeveer 1926 moet een zwerfhond nog een heldendaad verrichten om zijn plaats in huis definitief te verdienen, daarna is dat niet meer nodig. Dat wil niet zeggen dat heldendaden van dieren niet meer voorkomen, maar ze zijn niet meer nodig om als huisdier geaccepteerd te worden. Heldendaden van dieren in kinderboeken vormen een thema op zich. Ze kunnen onder andere een middel zijn om het waardevolle van een dier aan te tonen. Zeker in de vorige periode had de heldendaad deze functie, maar in deze periode wordt het dier veel dichter bij het kind geplaatst en verandert ook de betekenis van de heldendaad. In de eerste plaats komen heldendaden veel minder voor, het dier wordt 'kinderlijker' (7) en verricht alleen daardoor al minder hoogstandjes. Wordt er toch een moedige daad of een knap kunststukje verricht, dan is het dier een substituut-held voor het kind, eigenlijk had het kind de heldendaad willen verrichten, maar is daartoe onmachtig. Daarvoor in de plaats levert het dier de heldendaad.

De invloed van de zich ontwikkelende ethologie en de popularisering van de natuurstudie is duidelijk terug te vinden in de beschrijvingen van het diergedrag. Naar onze huidige maatstaven wordt het gedrag heel natuurgetrouw weergegeven. De eigenheid, het anders zijn, van het dier wordt ook veel meer benadrukt. En het kind wordt geleerd daar rekening mee te houden. De correctie van wangedrag door het kind ten opzichte van het dier geschiedt òf door het dier dichter bij het kind te plaatsen en/of door het kind het perspectief van het dier te laten zien. In het boek "Ot en Sien" (Ligthart, 1909) staan daar heel aardige voorbeelden van. Nadat Ot een speelman met een aapje gezien heeft, wil hij de poes voor aap laten spelen. Hij bindt de poes een touw om de nek:

“Daar komt net moeder aan. Ze ziet wat Ot doet. ‘Maar Ot,’ zegt ze, ‘dat is lelijk. Maak gauw het touw los. Je doet poes pijn.’
 ‘Poes is stout.’
 ‘Nee, jij bent stout. Poes is toch geen aap. Pas maar op, of ik bind jou een touw om je been. Dan ben jij een aap en jaag ik jou naar het dak.’” (blz. 25)

Zoals al eerder gezegd, schreef Willy Pétilion boeken, die erg herkenbaar waren voor kinderen uit de hoge burgerij. De honden, die in het boek “Bedtijd” (1926) voorkomen, zijn bijna allemaal rashonden. Op een gegeven moment komt daar een jonge foxterriër in voor, waarvan de staart gecoupeerd moet worden:

“– Ja, een foxterriër met een lange staart ziet er bespottelijk uit, zei Wim, iedereen zegt het. En over een week is hij weer beter.
 – En om zo’n reden, die geen reden is, zou jij dat arme dier een week willen laten lijden! barstte Jan uit. Wat gemeen, wat ingemeen! Ze moesten jou eens een stuk van je arm of been afhakken. Ik zou wel eens willen zien hoe jij dat zoudt vinden.” (blz. 65)

De discussie over het couperen van oren en staarten bij honden bestaat nog steeds. Misschien heeft de lezer wel eens het aanplakbiljet gezien, waarop een mensenhoofd en een hondekop staan afgebeeld, ieder met één afgeknipt oor. Daaronder staat de slagzin: “Wij niet, zij niet”. Wel, deze wij-niet-zij-niet discussie blijkt dan al van voor de Tweede Wereldoorlog te dateren.

In de periode tussen de twee wereldoorlogen werden in de (kinder)literatuur figuren als Tom Poes, Bruintje Beer en Bolke de Beer populair. Eén van de kenmerken van deze dierfiguren is dat ze zich bijna als mens gedragen. Boeken over dergelijke dierfiguren zijn niet in dit onderzoek opgenomen, omdat ze niet voldeden aan de selectiecriteria. Er is immers gekozen voor boeken die vanuit het menselijk perspectief zijn geschreven en niet vanuit het perspectief van het dier. Eveneens vielen boeken met sprekende en aangeklede dieren af. Zoals in de inleiding reeds besproken werd, waren deze criteria niet tot in de perfectie door te voeren. “Kleine Olle en zijn Ekster” van Kieviet (1909) is het eerst boek, waarin een perspectiefwisseling voorkomt. Het verschijnsel is van betekenis voor het dierbeeld van de auteur. Het laat zien dat de schrijver vanuit de beleving van het dier kan redeneren; zich kan verplaatsen in de positie van het dier.

Nog steeds tonen de dieren hun dank voor een goede verzorging door een opvallende aanhankelijkheid en volgzzaamheid; ook in de hierop volgende periode blijft dit verschijnsel bestaan. In de kinderboeken komen vele voorbeelden voor van deze getoonde aanhankelijkheid. Soms heel terloops, zoals bij Willy Pétilion (1926, blz. 236): “Wim hield veel van het dier en ze waren de beste vrienden. Nooit had de bok buien van koppigheid, als Wim bij hem was.” Veel vaker echter wordt het heel opvallend gebracht, zoals in “Vacantiedagen” van De Jong (1917), waarin een jager voorkomt die een aantal fretten heeft afgericht voor de jacht. Niemand kan de fretten aanpakken zonder gebeten te worden. Alleen Gijs, de jager, kan dat. De man dresseert ook jachthonden en blijkt daarbij “een eigenaardige macht over die dieren” te hebben (blz. 79 en 139).

Nu we toch bij de jacht zijn aangeland, is het raadzaam om meteen iets te zeggen over de zeer ambivalente houding ten opzichte van de jacht, die ook in deze periode al heel duidelijk bestaat. In hetzelfde boek van De Jong wordt tijdens een wandeling een buizerd neergeschoten door de jager:

“‘Wat een prachtige vogel’, zei Wim. ‘t is net een kleine arend’. ‘Dat is ‘et ook’, zei Gijs. ‘t Zijn prachtige en dappere dieren. Maar wij moeten ze doodschieten, omdat ze zooveel wild vermoorden. ‘t Is eigenlijk wel jammer, maar afijn, dat is nou eenmaal zoo.’” (blz. 97)

Deze jager is, als zoveel jagers en ook boeren in onze tijd, een natuurliefhebber, maar o

wee als een dier de jacht of de oogst te nakomt, dan slaat die houding in één keer om en moet het dier gedood of verjaagd worden.

Aan de naamgeving van dieren wordt in deze periode veel meer aandacht gegeven. Opvallend daarbij is dat de standenmaatschappij zich weerspiegelt in de namen van dieren. Bij de hoge burgerij krijgen dieren historische of mytologische namen: Pollo, Azor, Marnix enzovoort. Bij de lage burgerij zijn dat de overbekende namen als: Fikkie, Hekkie, Bello enzovoort. Maar de auteurs van kinderboeken hebben nu ook door dat kinderen graag bekentenisvolle namen aan dieren geven. Het grappigste voorbeeld hiervan komt voor in het verhaal "Het hondje" van Mien Labberton (in: Ovink-Soer, 1926). Wim, de hoofdpersoon, zeurt al jaren om een hondje. Wanneer hij ernstig ziek wordt, mag hij een cadeau uitkiezen en zo krijgt hij het fel begeerde hondje. Dit hondje wordt "Griepie" genoemd (blz. 27).

Pedagogische aspecten

De leeftijden van de kinderen in de verhalen variëren van peuter tot puber. Toch is in deze periode al heel duidelijk te zien dat de leeftijd van de hoofdpersonen steeds meer samenvalt met de leeftijd van de lezertjes of luisteraars. Boeken die voor jonge kinderen geschreven zijn, hebben vaak kleuters als hoofdpersonen. Voor iets oudere kinderen ligt de marge ruimer; in sommige verhalen wordt de hoofdpersoon gevolgd tot in de volwassenheid. Jongere broertje en zusjes worden nogal eens ten tonele gevoerd om hun grappige onwetendheid of lieve domheid. Ook spelen oudere broers en zussen een rol in het verhaal; vaak nemen die het initiatief voor avonturen of worden afgunstig benijd om hun groter zijn.

In de vorige periode was de sexerol zo vanzelfsprekend, dat er niet expliciet over gesproken werd in de kinderboeken. In deze periode echter wordt de sexerol nadrukkelijk gebracht; zo zijn de jongensfiguren meestal ferme initiatief nemers en de meisjes de behoedzame volgelingen. In "Ot en Sien" (Ligthart 1909) wordt de sexerol impliciet gebracht. Het jongetje Ot en het meisje Sien ontdekken in de tuin allerlei dieren, waar Ot nooit bang voor is en Sien altijd een klein beetje. Op een dag ontdekt Ot een beest, waarvan hij niet weet dat het een kikker is:

"Hij probeert het weer te pakken, maar 't is weer mis. Het dier wipt met één sprong een heel eind weg.

'Niet doen, Ot,' zegt Sien. 'Het beest kan bijten. Laat het lopen.'

'Nee, ik pak het.' En weer grijpt Ot ernaar. (...) He, daar heeft Ot het toch!

'Kijk Sien.' Zij kijken samen. Wat gek, het heeft geen haar. En ook geen oren. En wat heeft het grote ogen! En lange poten! En zijn lijf is heel koud.

'Voel maar Sien.'

Sien raakt het beest even aan het haar vinger. 'Gooi hem weg,' zegt ze." (blz. 127-128)

Heel typerend voor kleuters is het voorzichtig voelen met één vingertje. Dat heeft de auteur goed gezien, maar een dier determineren doen kleuters zeker niet. Grote ogen en lange poten vallen kleuters direct op, maar redeneren in negatieve zin, geen haar en geen oren, doen ze niet. Populair gezegd: over het algemeen denken kleuters niet achteruit.

Rie Cramer presenteert in "Otje de Bas" (1937) een 'echte' jongen. Otje heeft blonde pluisharen, meisjesharen. "'t Kan Otje eigenlijk ook niet zo heel veel schelen. Je kijkt toch niet in de spiegel als je een jongen bent?" (blz. 5) 'Echte' jongens hebben ook altijd hun broekzakken vol schatten, zo ook Ot bij Ligthart. Moeder helpt Ot bij het uitkleden; uit zijn broekzak haalt ze twee stenen, een stuk blauw glas, en:

"Er zit nog iets in wat zacht en week aanvoelt. Wat kan dat zijn? Ze haalt het eruit en 'Ba, een muis!' roept ze. En met een vies gezicht gooit ze een dode muis op de grond." (blz. 116)

De sexerol typering wordt ook op dieren geprojecteerd. Kleine Olle, in het boek "Kleine Olle en zijn Ekster" van Kieviet (1909), vindt twee jonge eksters. De ene is dik en sterk, die noemt hij Adam; de andere is zwak en ziek, die noemt hij Eva. Toch duidt Kleine Olle Eva aan met "hij": "'Eva is dood,' zei Kleine Olle zacht. 'Gelukkig, dat hij dood is. Nu voelt hij niets meer van de pijn.'" (blz. 6). Het dier op zich is mannelijk, maar een zwak en ziek exemplaar krijgt een vrouwelijke naam.

In deze periode gaan ouders veel intensiever met hun kinderen om en delen ze in het spel. Vaders en moeders lenen zich als rijpaard, maar vooral moeders laten zich betrekken in het kinderspel. Jan Ligthart en H. Scheepstra zijn typische "Vom Kinde aus" auteurs, maar ook de andere schrijvers zetten volwassenen neer, die kindgericht bezig zijn. Anna van Gogh-Kaulbach beschrijft in "Een dag in Artis" (1927) een gezin, waarin alles om de kinderen draait en de ouders heel begripvol met kinderangsten omgaan. Eén van de kinderen vraagt zich af of het jongste zusje niet bang zal zijn voor de tijgers:

"'Bang? Welnee!' zei moeder. 'Zus weet wel, dat vader en moeder haar niet ergens zullen brengen, waar ze bang moet zijn.'" (blz. 26)

De dieren in de verhalen fungeren niet meer als opvoedkundig middel, zoals dat in de vorige periode wel het geval was. De opvoedkundige trekjes zitten veel meer in het presenteren van ideaal-typische kinderen of situaties. De kinderen mogen wel eens stout zijn en krijgen dan hun welverdiende straf, maar in de grond van de zaak zijn het fijne kinderen, waar iedere ouder er wel tien van zou willen hebben. De ouders zijn altijd heel begaan met hun kinderen, strikt rechtvaardig en onfeilbaar. In de avonturen, die de kinderen beleven, komen gemene en akelige situaties voor, maar het goede en rechtvaardige overwint altijd. Expliciet opvoedkundig zijn de katholieke kinderboeken. In protestants-christelijke kinderboeken worden religieuze handelingen als vanzelfsprekend in het verhaal verweven. Er wordt bij het eten gebeden en uit de bijbel voorgelezen en voor het naar bed gaan is er terloops tijd voor het avondgebed. In de katholieke boeken daarentegen worden religieuze handelingen als aparte blokken in de tekst gevoegd. Zo trekken kinderen er speciaal op uit om veldbloemen te gaan plukken voor het Mariabeeld, waarbij ze zich bezorgd afvragen of Maria die bloemen niet te min zou vinden. Daarnaast komen in katholieke boeken opvallend weinig dieren voor en als ze al voorkomen dan worden ze gebruikt om de goedheid van het kind aan te tonen dat voor het dier zorgt.

Met het begrip voor de kinderlijke beleving in deze "Vom Kinde aus" tijd is ook meteen de opening gemaakt om de betekenis van een dier voor een kind te zien. Nienke van Hichtum geeft zeer nauwkeurige beschrijvingen van de vele facetten van de belevingswaarde van een dier. In "Willemke en Wouterke" (1906) geeft ze een prachtige beschrijving van imitatie-gedrag in het peuterspel. Het meisje Willemke probeert het lammetje Wouterke na te doen:

"Heisa, wat goode hij zijn achterpootjes grappig in de lucht! Willemke moest er altijd weër om lachen! Ze had ook al dikwijls geprobeerd, hem na te doen. Dan ging ze op haar handjes en voetjes staan, en ze slingerde haar beentjes omhoog, maar dan viel ze altijd op haar neusje in 't zand.'" (blz. 31-32)

Een heel bijzonder voorbeeld van een 'horizonversmelting', de gedeelde leefwereld met al zijn facetten van atmosfeer, stemming en gedeeld perspectief, is te vinden bij Rie Cramer in "Otje de Bas" (1937). Otje is vijf jaar en hij voert altijd de vissen in de tuinvijver, samen met zijn hondje Bobs:

“Als Otje zo de vissen heeft gevoerd is hij nog niet klaar. Dan gaat hij meestal helemaal languit bij de vijver liggen, zijn gezicht dicht bij het water. (...) En Otje denkt, dat voor zo'n kikker het riet minstens net zo hoog moet lijken als een beukenbos voor een mens. Dan houdt hij zijn gezicht vlak bij het water en kijkt naar boven, om alles zo te zien als de kikker. (...) Voor zo'n kikker, denkt Otje, zijn de vergeet-mij-nieten net zo hoog als voor ons seringestruiken! (...) Maar dan komt Bobsje aangerend. En die maakt kort en goed een einde aan dat suffe spelletje, waar hij niets van begrijpt.”

Samenvattend kan gezegd worden dat de kinderboeken van deze periode laten zien dat er meer begrip is voor de kinderlijke bestaanswijze. Kinderen mogen (moeten soms) kind zijn; ze worden niet meer gezien als volwassenen in de dop. De opgewekte, spontane, soms onbesuisde levenslust van kinderen komt in de boeken volop aan bod. Daarnaast is er meer begrip voor de bestaanswijze van het dier. Het dier mag dierlijk (niet-menselijk) zijn; de morele waardenoordelen over de menselijke bestaanswijze worden niet langer zonder meer overgeplaatst naar de bestaanswijze van het dier. Dat dieren belangrijk zijn voor kinderen, hebben de meeste auteurs die over kinderen en dieren schrijven, goed door. Ze laten vele facetten zien van de relatie tussen kinderen en dieren, zonder daarmee een opvoedkundig doel voor ogen te hebben. Ze tonen aan dat het gewoon fijn is voor een kind om met dieren contact te hebben. Het dier is in deze periode gewoon een 'schaap met vier poten', de vijfde, opvoedkundige, poot is grotendeels verdwenen.

Periode 1945–1980

De Dierenbescherming

In deze periode breidde de dierenbescherming zich over heel Nederland uit. Er lag een dicht netwerk van verenigingen over het hele land (8). In 1964 telde de vereniging 126 afdelingen en correspondentieschappen door het hele land. 73 verenigingen beheerden een eigen dierenasiel. Strubbelingen in het beheer daarvan en meningsverschillen tussen de bestuursleden haalden gemakkelijk de plaatselijke pers.

Bij de watersnoodramp van 1953 heeft de dierenbescherming veel hulp geboden bij het redden van talloze dieren in nood. De ervaringen hierbij opgedaan en de ervaringen uit de Tweede Wereldoorlog deed de dierenbescherming besluiten tot het oprichten van een commissie voor hulpverlening bij rampen en bescherming van dieren in oorlogstijd. Tevens werd een dierenrampenfonds opgericht.

Speciaal voor effectieve propaganda onder schooljeugd werd de werkgroep “Dierenbescherming en Opvoeding” opgezet.

Ook met de wetgeving is de dierenbescherming zich intensief blijven bezighouden. In 1961 werd de “Wet op de dierenbescherming” goedgekeurd, een mijlpaal in het bestaan van de dierenbescherming. Er was negen jaar van voorbereidend werk aan vooraf gegaan, waar de dierenbescherming nauw bij was betrokken. In de daarop volgende jaren heeft de dierenbescherming intensief meegewerkt aan allerlei besluiten, bijvoorbeeld voor: het houden van waak- en heemhonden, het houden van kistkalveren, voorschriften voor het slachten, voorschriften voor handel in honden en katten.

Het aantal kleine huisdieren, maar vooral het aantal honden en katten, nam in Nederland in deze laatste periode enorm toe, evenals de uitwassen van deze dierenliefde. Geschat werd dat er in 1980 twee miljoen honden waren; het aantal katten was minstens

even groot, zo niet groter. Niet alleen de dierenbescherming, maar ook allerlei actiegroepen, zijn tegen deze wildgroei in het verweer gekomen. Met als gevolg dat niet alleen het honden en kattenbesluit werd verscherpt, maar ook de invoer van vele exotische dieren, zoals apen, landschildpadden en reptielen, werd verboden.

Daarnaast riepen (en roepen) de bio-industrieën grote weerstanden op en niet alleen bij leden van de dierenbescherming. De maatvoering voor de hokken van kistkalveren werd vergroot; het aantal kippen per vierkante meter in een legbatterij werd verkleind. Maar de situatie van zowel kistkalveren als van batterijkippen laat nog veel te wensen over. Ook de varkensfokkerijen kregen (en krijgen) veel kritiek te verduren. Onafhankelijk onderzoek naar slachtmethoden bij slachthuizen bracht bedroevende resultaten aan het licht.

Ook het gebruik van proefdieren werd aan heftige maatschappelijke kritiek onderworpen, die doordrong tot in alle lagen van de samenleving. Wat tot gevolg had, dat men omzichtiger omging met het proefdier gebruik (Van Zutphen, 1985). De heftige discussie omtrent het proefdier gebruik is echter (of gelukkig) nog lang niet voltooid.

Samenvattend kan worden gezegd dat de verhouding mens-dier nog steeds een zeer ambivalente verhouding is en dat de felle maatschappelijke kritiek hierop niet meer alleen uit de hoek van de dierenbeschermingsvereniging komt, maar ook van actiegroepen. Er is een aanzet te zien tot een 'gearriveerd' raken van de Vereniging tot Bescherming van Dieren, gevangen in een geïnstitutionaliseerde vorm en verwickeld in bureaucratiserende maatregelen. Het strijdbare élan en de draag tot verstrekkende maatregelen is overgegaan naar de actiegroepen, zoals de vereniging "Lekker Dier" en het "Dierenbevrijdingsfront."

Biologie voor de lagere school

Triest maar waar: in 1962 werd geschat dat ongeveer 16% van de Nederlandse kinderen tamelijk regelmatig biologiesles kreeg. Daarnaast bleek 40% helemaal nooit iets over biologie te horen op de lagere school (Kabos, 1976, 27). Als boosdoener werd de kweekschool aangewezen, omdat er voor de onderwijzersopleiding nog steeds geen speciale biologiemethode was ontwikkeld. Kweekschoolleerlingen kregen biologiesles volgens de methoden van het middelbaar onderwijs. Er werd deze leerlingen niet geleerd hoe ze dit vak aan lagere schoolkinderen moesten geven.

In de eerste helft van deze periode golden voor het natuuronderwijs onverkort de doelen uit de vorige periode: de zedelijke en verstandelijke vorming. Zedelijke vorming werd vooral bereikt door het esthetisch beleven van de natuur en door het propageren van de natuur- en dierenbeschermingsgedachte. Verstandelijke vorming werd bereikt door het trainen van het waarnemingsvermogen en door het leren redeneren. In de Katholieke Encyclopaedie voor Opvoeding en Onderwijs (1950) staat hierover deze zin:

"In de biologie kan men, bijna elke les, de leerl. dwingen zijn verstand op velerlei wijzen te gebruiken: Men kan hem a. deductief zowel als b. inductief tot conclusies laten komen c. oorzakelijksheidsbetrekkingen, maar even goed d. finaliteits betrekkingen moeten worden opgespoord. Verder leert de leerl. e. tijdsbetrekkingen en f. ruimtelijke betrekkingen begrijpen." (blz. 310, deel I)

In de jaren zestig werd begonnen met de invoering van de Mammoetwet, waarin gepoogd werd gestalte te geven aan de eis tot flexibele aanpassing aan de arbeidsmarkt en van stimulering van ontplooiingskansen. De naam van het vak veranderde van Natuurlijke Historie in Biologie, daarmee de wetenschappelijke benaming volgend. Het

vak omvatte nu ook kennis van het menselijk lichaam. In de vorige periode was daar al heel aarzelend mee begonnen, maar in deze periode komt het menselijk lichaam duidelijk aan bod. Op eenvoudige wijze werden de voornaamste functies uitgelegd, daarbij meer aandacht gevend aan fysiologie dan anatomie. De nadruk lag echter vooral op hygiënische kennis. Met grote omzichtigheid werd ook begonnen met lesgeven over de menselijke voortplanting.

In de jaren zestig beleefde Nederland een ongekennd hoge conjunctuur. Daarbij werd het politieke en economische leven voornamelijk beheerst door één generatie, die jongeren, kunstenaars en andere 'maatschappelijke randfiguren' als onmondig beschouwde. Deze heersende generatie had geen oog voor de negatieve bijverschijnselen van de verworvenheden, zoals vervreemding van de mens van zijn arbeid, woonplaats en milieu, de tegenstelling tussen het rijke Westen en de Derde Wereld, de bewapeningswedloop en de milieuvervuiling. Tegen deze regentenmentaliteit en blindheid voor de sociaal maatschappelijke problemen richtten zich de jongeren. Het eerste teken van onbehagen kwam van de 'nozems', gevolgd door de Provobeweging. In Amsterdam was Provo de eerste met een actief verzet tegen het autogebruik. Op "ludieke" wijze werd getracht alternatieven te creëren voor de auto, zoals bijvoorbeeld de witte fiets en de witkar. Dit verzet tegen de inrichting van de samenleving werd verheven tot een levensstijl in de Flower Powerbeweging en het Hippiedom met een totale afwijzing van de consumptiemaatschappij. In de tweede helft van de jaren zestig kreeg dit verzet een structurele vorm, zoals in de oprichting van de politieke partij D'66 en de Stichting Man, Vrouw, Maatschappij, die zich erop toelagden de kritiek om te zetten in nieuwe maatschappelijke verhoudingen.

Aan het begin van de jaren zeventig begon men daadwerkelijk vorm te geven aan dit democratiseringsproces. Het rapport van de Club van Rome had daarbij de twijfelende burgerij, die de kritiek op de welvaartsmaatschappij als ondankbaarheid had gezien, over de streep gehaald. Men was goed en grondig geconfronteerd met de gevolgen van de plundering van de aarde. Bovendien had de oliecrisis van 1973 hard en duidelijk een grens doen voelen van de economische groei.

De onrust van de jaren zestig en het doordringen raken van de milieuproblematiek kregen ook hun beslag in het biologie-onderwijs. Natuur was iets kostbaars geworden, waar men niet meer achteloos aan voorbij kon lopen. Kinderen moesten jong deze kostbare waarde leren schatten. Er werd een nieuwe doelstelling toegevoegd aan het biologie-onderwijs: het kind moest worden opgevoerd tot "*verantwoord gebruiker van de voedingsmiddelen en de industriële grondstoffen uit de natuur en tot een voorzichtig genietter van de beschikbare terreinen voor natuurrecreatie*" (Kabos, 1976, 28).

Het onderwijs werd hierbij met raad en daad terzijde gestaan door externe instanties, bijvoorbeeld het Instituut voor Natuurbeschermingseducatie met de Werkgroep van Schoolbiologen. Deze instanties hebben veel en goed werk gedaan en doen dat nog steeds. De onderwijsmethoden werden ingrijpend veranderd, onder andere door de invoering van werkbladen, waarmee leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen en door verzamelen, vergelijken en doordenken spelenderwijs aardig wat biologische kennis oppikken.

De kinderboeken

Vormgeving

Boeken die bestaan uit losse verhalen, komen in de literatuurlijst voor deze periode niet meer voor. Op één uitzondering na zijn het allemaal boeken met een doorlopend

verhaal. Alleen het boek "Jip en Janneke" van Annie Schmidt (1954) bestaat uit afzonderlijke verhalen over dezelfde hoofdpersonen. Opvallend daarbij is dat in 73 van de 159 verhaaltjes een dier voorkomt.

Een ander algemeen kenmerk van de kinderboeken in deze periode is de stereotypering van personen en situaties. De volwassenen zijn sjabloonmatig: vader is altijd flink en sterk; moeder lief en begrijpend. Andere volwassen bijfiguren worden vaak vastgeprikt in een stereotype beroepsrol, zoals zee kapitein, burgemeester, politie-agent enzovoort. Ook de sexerol van de kinderen wordt in het begin van deze periode in een zeer stereotype vorm doorgevoerd. Pas in de tweede helft van de jaren zeventig komt hier verandering in; niet zozeer in de jongensrol, als wel in de meisjesrol. Met dien verstande dat meisjes jongensachtiger worden.

De kinder-hoofdfiguren zijn nogal eens slimmer dan de volwassenen. Ze bedenken oplossingen voor problemen, waar die domme ouderen niet op konden komen. Zo ontsnappen er een tweetal chimpansees in het boek "Lotje in de dierentuin" van Jaap ter Haar (1966). Wekenlang wordt er op allerlei manieren getracht de apen te vangen. Tenslotte bedenkt de oudere broer van Lotje een truc. Hij verstopt een aantal asperines in een banaan. De apen eten ervan, vallen in slaap en kunnen dan gevangen worden.

Sociaal-culturele en -economische achtergronden

De boeken, die voor deze periode gelezen zijn, spelen zich allemaal af in complete gezinnen: vader, moeder en kinderen. Op één uitzondering na spelen de boeken zich af in het milieu van de midden-burgerij. De enige uitzondering vormt het boek "De geschiedenis van Truusje en Minet" van To Hölscher (1952). Daarin wordt een heel zielige armoede afgeschilderd, bovendien is het boek erg katholiek. Het speelt zich in de grote stad af, gedeeltelijk midden in de winter. De hoofdpersoon Truusje bekijkt de Sinterklaasétalages:

"Als Truusje uit school kwam, stond ze overal te kijken. Dan kwam ze wel heel koud thuis, want haar manteltje was heel dun en versleten, en ook te klein. Maar er was nu geen geld voor een nieuwe mantel. Dat begreep Truusje wel. Daarom vroeg ze er niet om. Vader had nog altijd geen werk." (blz. 21)

In protestants-christelijke boeken komt de religieuze achtergrond terloops ter sprake, zelfs wanneer het gezin in een pastorie woont, zoals in "Erik en het naaldendier" van Gertie Evenhuis (1966). Die vader is gewoon dominee, maar in het boek van To Hölscher worden ook de gebeden in extenso afgedrukt. Wanneer Truusje besluit haar poes te verkopen om aan geld te komen voor een kerstboom, bidt ze voor ze weggaat:

"Lieve Heertje. Laat de mijnheer alstublieft mijn poesje kopen, voor een heel mooie kerstboom. Amen." (blz. 31)

Echt rijke gezinnen worden niet gebruikt als decor voor een kinderboek en het huispersoneel heeft zich beperkt tot een enkele werkster voor een ochtend in de week. Ook de materiële luxe van de jaren zestig klinkt nauwelijks door in de kinderboeken; er komen vrijwel geen auto's, televisies of keukenapparaten voor. Nog sterker dan in de vorige periode wordt het buitenleven geïdealiseerd. Het is vooral de rust, de stilte en de groene natuur die bezongen worden, dikwijls in contrast met de drukke, lawaaierige stad. Het hondje Fokkie in het gelijknamige boek van Janse (1958) is weggelopen van de boerderij en terecht gekomen in de stad:

"'t Is hier toch een rare wereld hoor! Moet je al die mensen eens zien lopen! 't Lijkt wel, of ze allemaal haast hebben! En wat een kinderen lopen hier! 't Is een drukte van belang. Zoiets is Fokkie op de stille boerderij niet gewend. Wat zijn de huizen hier verbaasd hoog." (blz. 22-23)

Rie van Rossum beschrijft in "Koen redt een kalf" (1958) de rust en stilte van een boerderij als volgt:

"Op het erf van de boerderij is het heel stil. Er scharrelen enkel een paar kippen door het gras, en in de schaduw ligt een hie zwarte poes te slapen." (blz. 39)

Slechts twee boeken van de literatuurlijst spelen zich af in de grote stad, waarvan dan nog één in de dierentuin. Het merendeel heeft een dorp of boerderij als decor en de 'vrije' natuur ligt op een steenworp afstand. In enkele gevallen speelt het verhaal zich af in een nieuwe wijk aan de rand van de stad, maar dan zijn er tuinen aanwezig en vaak nog een boerderij in de buurt.

In het boek van Jip en Janneke wisselen de seizoenen zich af, maar in de andere boeken is het altijd voorjaar of zomer, met twee uitzonderingen, waaronder het boek "Flip en Flap" van Coby Bos (1969).

Tijdsbeeld

In de boeken klinken nauwelijks algemene typerende kenmerken van deze periode door. Vermoedelijk is de kinderwereld in deze verhalen te ver afgedreven van de dagelijkse werkelijkheid. Zo worden bijvoorbeeld noch de materiële luxe, noch de maatschappelijke onrust van de jaren zestig, hetzij zijdelings of direct, in de boeken verwoord.

Het dierbeeld van de auteurs is weinig homogeen. Tot ongeveer 1957 stemt het dierbeeld overeen met dat van de auteurs uit de vorige periode. De zorgzaamheid voor een dier en de gezelligheid ervan staan op de voorgrond. Rond 1960 komt er meer belangstelling voor dieren in hun natuurlijke omgeving en beschrijven de kinderboeken niet zozeer de omgang met huisdieren, alswel de relatie met in het wild levende dieren, zoals in "Witstip" van Brinkkemper (1966) en "Erik en het naaldendier" van Gertie Evenhuis (1966). Witstip is een jong hertje dat wordt opgefokt in het gezin van een boswachter en vervolgens weer vrijgelaten in het bos. Het naaldendier is een egel, die Erik in de tuin aantreft en waarvan hij leert accepteren dat het geen huisdier is.

In de jaren zeventig komen er kinderboeken, waarin het gebrek aan dierenliefde wordt beschreven. Het boek "Breston de zwerfhond" van Ad Soeters (1976) gaat over een hond die voor de vakantie wordt achtergelaten in een bos, vervolgens aan het zwerven slaat en tenslotte liefderijk wordt opgenomen in een gezin. Het contrast tussen het eerste gezin, dat de hond afdankt, en het laatste gezin, dat de hond opneemt, wordt duidelijk neergezet zonder te vervallen in sentimentaliteit.

Het boek "Simone zorgt voor een lammetje" van Hedda Beekman (1980) speelt zich af in een dierenasiel met alle wrange ervaringen vandien, zoals een potlammetje waar de eigenaar te lui voor is om het met de fles groot te brengen en het daarom maar afgeeft bij het asiel.

Over het algemeen krijgen de dieren in deze periode betekenisvolle of gezelligheidsnamen. Bij uitzondering komen er nog namen voor als Azor of Breston. Zo is Roetje een zwart konijn, Witstip een hertje met een witte stip op de kop. Auteurs kiezen ook namen op basis van alliteratie: Flip en Flap, Rob en Roland. Maar wanneer zij kinderen namen laten kiezen in de loop van het verhaal, zijn die altijd vol betekenis. Het duidelijkste voorbeeld hiervan staat in het boek "Jaap en zijn hond" van Franke (1955). Hierin komt een zwerfhond voor, die door de kinderen "de hond van niemand" wordt genoemd. Ook als de hond later in het gezin wordt opgenomen, blijft hij zo heten.

Pedagogische aspecten

In deze periode komt de leeftijd van de hoofdpersonen overeen met de leeftijd van de kinderen voor wie het boek geschreven is. Ook de leeftijd van de bijfiguren ligt dicht bij die van de hoofdpersonen. De volwassen figuren worden sterk naar de achtergrond geschoven en spelen geen rol van betekenis. Was in de vorige periode het opvoedkundig aspect van het verhaal verdwenen, in de tweede helft van deze periode keert het weer terug. Weliswaar niet op de wijze van de periode 1850–1900, waarin het dier als opvoedingsmiddel gehanteerd werd, maar veel meer op een indirecte manier. Het opvoedkundig aspect komt overeen met de nieuwe doelstelling van het biologie-onderwijs voor deze periode: het verantwoord gebruiken en voorzichtig genieten van de natuur. Vertaald naar de relatie kind–dier betekent dit: het dier in zijn natuurlijke omgeving laten; en in het geval van huisdieren: er niet naar willekeur mee omspringen. In het boek “Erik en het naaldendier” van Gertie Evenhuis (1966) zou de hoofdpersoon Erik erg graag een eigen dier willen hebben, maar het mag niet van zijn moeder. Hij ontdekt een egel in de tuin en besluit deze tot huisdier te nemen. Erik maakt van een olieblik een heel bijzonder hok en vangt daarin de egel, maar deze gooit het blik om en ontsnapt: “Laat hem maar, fluistert Erik. Egels willen vrij zijn.” (blz. 84)

Op de vorige bladzijde is bij de behandeling van het dierbeeld van de auteurs al het boek “Breston de zwerfhond” van Ad Soeters (1976) genoemd, waarin de tegenstelling tussen een slechte en een goede behandeling van een hond voorkomt. Het beschrijven van een dergelijke tegenstelling is op zich al opvoedkundig. Zo laat de auteur ook een dierenarts ten tonele verschijnen, wanneer de hond net gevonden is. Deze dierenarts spreekt zijn verontwaardiging uit over de slechte behandeling van de hond, verzorgt de wonden, geeft een spuit, schrijft eet- en leefregels voor en komt na een week nog eens terug. Op de eerste plaats is dit de eerste realistische beschrijving van een dierenarts in een kinderboek, en op de tweede plaats is dit een manier om kinderen te leren hoe je een hond hoort te verzorgen.

In het boek “Simone zorgt voor een lammetje” van Hedda Beekman (1980) doet de hoofdpersoon Simone in een dierenasiel verbijsterende ervaringen op met de wijze waarop mensen dieren afdanken en de problemen, waarvoor beheerders van asiels komen te staan. Zo komt de boer, die het potlam niet wilde verzorgen en daarom afgaf aan het asiel, na een aantal weken het lam weer opeisen, omdat het inmiddels groot genoeg is om zelfstandig te eten. Simone heeft zich erg aan het dier gehecht en kan haast geen afscheid nemen. Dezelfde dag breekt het lam uit en loopt weg, maar dan wil de boer zo’n uitbreker niet terug hebben. Tenslotte vindt Simone het lam en mag het houden. Een dergelijk verhaal is geen fantasie; iedere beheerder van een asiel kan zulke kommer en kwel verhalen doen. Maar het brengen van zo’n verhaal in een kinderboek, heeft een morele boodschap: het afkeuren van misdragingen ten opzichte van dieren en het aanbieden van het goede voorbeeld middels het gedrag van de hoofdpersoon.

De relatie tussen kinderen en dieren wordt, net als in de vorige periode, uitvoerig beschreven, echter met de neiging deze te idealiseren. Het sterkst is deze idealisering terug te vinden in “Robbeknol” van Rein Valkhoff (1957). In dit boek is de naam van de hoofdpersoon niet ingevuld, omdat het de bedoeling is dat de eigenaar van het boek hier zelf een naam neerzet; dit om het boek dicht bij het kind te plaatsen. In het exemplaar dat ik las, was overal de naam Jan ingevuld, daarom heet mijn hoofdpersoon Jan. Deze Jan heeft een erg goede relatie met het veulen Robbeknol. Oom Wegenwacht (stereotypering van een volwassene, opgehangen aan zijn beroep) zegt hierover tegen de moeder van Jan:

"En wat 'n verhalen Polle altijd over Jan en z'n paardje heeft. Je zou haast gaan geloven, dat die twee met elkaar praten kunnen, dat kleine paard en die kleine jongen. En 't vreemde is, dat de merrie 't goed schijnt te vinden ook. Polle zegt, dat dat 'n zeldzaamheid is. Als 'r maar 'n vreemde bij 't veulen komt, dan wordt moeder-paard onrustig, maar met Uw zoontje nooit. Ik ga 't ook geloven, dat die twee, Jan en z'n vriendje met elkaar praten kunnen." (blz. 16)

Ook hebben sommige auteurs de neiging de dieren op zich te idealiseren. Franke is zo'n auteur. In het boek "Jaap en zijn hond" representeert de hond alle goede hondeneigenschappen, zoals aanhankelijkheid, trouw, slimheid, waakzaamheid enzovoort. Vrijwel alle sterke verhalen, die de ronde doen over honden, worden door deze hond in het boek opnieuw verricht.

Daarentegen trachten enkele auteurs de minder leuke kanten van het houden van dieren ook te belichten. Bijvoorbeeld het probleem van een nest jonge honden of katten, waar een goed tehuis voor gezocht moet worden en waar kinderen met moeite afstand van kunnen doen. Zo moeten Jip en Janneke ieder een jong poesje gaan afgeven bij mevrouw van Riet:

"Daar gaan Jip en Janneke. Met de poesjes. Ze bellen aan bij mevrouw van Riet. Zijn jullie daar, zegt mevrouw. Ach heb je daar de poesjes? Wat lief. U moet erg aardig voor ze zijn, roept Jip. Heel aardig. Anders mag u ze niet hebben. Hij kijkt een beetje boos.
O, ik zal heel lief voor ze zijn, zegt mevrouw van Riet. (...)
En krijgen ze ook lekker eten? vraagt Janneke.
Ja hoor, ik zal ze vis geven. Daar zijn ze dol op.
Jip en Janneke krijgen ieder een koekje. En ze laten de poesjes nu lopen. De poesjes blijven zitten, een beetje angstig.
Ze willen hier niet zijn, zegt Jip. Ze willen naar huis.
Ja, zegt Janneke. Ze vinden het hier naar. We nemen ze weer mee.
Nee, zegt mevrouw van Riet. Ze moeten alleen even wennen." (Annie Schmidt, blz. 210-212)

In dit citaat worden negatieve gevoelens op een voor jonge kinderen begrijpelijke wijze verwoord. De nare kanten van het hebben van een nest jonge katjes komt op deze wijze ook aan bod.

In deze periode wordt ook de aanvankelijke lichte angst of huiver voor een dier beschreven. Annie Schmidt geeft daar verschillende voorbeelden van, maar naar mijn mening schrijft ze er te vlug overheen. De huiverige houding is zo karakteristiek voor de eerst kennismaking met een onbekend dier, dat het aanbeveling verdient daaraan enige aandacht te geven in kinderboeken. Zo gaan Jip en Janneke met tante Truus naar Artis. Daar mogen ze op een kameel rijden. Allebei zijn ze een beetje bang, maar alleen Janneke laat dat blijken:

"Janneke heeft er een kleur van.
Ik durfde best, hè? zegt ze
Ja, flink hoor, zegt tante Truus." (blz. 197)

Jaap ter Haar geeft er in "Saskia en Jeroen" een uitgebreider voorbeeld van. De tweeling mag paardrijden, maar Saskia durft niet goed:

"'Is het eng om op een paard te zitten?' vroeg ze aarzelend.
'Helemaal niet', zei boer Onko. (...)
'En nou mag je op zijn rug', zei boer Onko. En voordat Saskia het in de gaten had, werd ze op eens opgetild en in het zadel gezet. (...) Daar ging Saskia. In het begin vond ze het eng, maar na een minuutje was ze al niet bang meer. Haar gezicht begon te stralen, terwijl Vos heel rustig rondstapte door de wei." (blz. 56-57)

Nu we het toch over angst hebben: evenals in de vorige periode zijn ook in deze periode meisjes altijd banger voor dieren dan jongens.

De gedeelde leefwereld van kind en dier komt in deze periode nog duidelijker aan bod. De dieren worden betrokken in alle activiteiten van de kinderen. Wellicht is "Jip en Janneke" het beste voorbeeld van een boek, waarin dieren vanzelfsprekend meedoen in het spel. Worden er tenten, boten of huizen gebouwd, de dieren horen bij de bewoners. Zijn Jip en Janneke ziek, dan liggen de hond en de poes ook op de bank. Regelmatig zijn die dieren spelbrekers, omdat ze niet doen wat Jip en Janneke willen. Er is op zo'n punt een leerzaam moment gecreëerd, waarin de kinderen ervaren wat je wel en niet met een dier kunt doen. In deze periode, en dus ook bij Jip en Janneke, worden de kinderen gecorrigeerd door meer begrip voor de levenswijze van het dier bij te brengen: "Een hond draagt geen wantjes."

Het mooiste voorbeeld van een 'horizonversmelting' staat in "Jaap en zijn hond" van Franke (1955, blz. 16):

"De hond lag op zijn buik naar Jaap te kijken.
Jaap lag naar de hond te kijken, ook op zijn buik.
Onder de appelboom, die in volle bloei stond.
De appelboom was zo mooi. Niet een heel grote ruiker. Af en toe vielen roze bloemblaadjes in het gras. En op de rug van de hond. Ook op Jaaps rug.
Moeder stond in de deur met het kiektoestel.
Knip deed het en moeder ging weer in huis."

In de eerst zinnen van dit citaat wordt een 'houdings-echo' beschreven; de jongen en de hond liggen beiden op hun buik in het gras. Bovendien kijken ze elkaar aan. Wat niet in het citaat staat, maar uit de rest van het verhaal blijkt, is dat ze elkaar overleggend aankijken: "Wat zullen we nou eens gaan doen?" De rust van deze situatie blijkt uit het feit, dat de bloesemblaadjes de tijd krijgen om op hun ruggen neer te dwarrelen. De moeder sluit als het ware de horizon; ze ziet de gedeelde leefwereld van haar zoon en de hond en vindt het belangrijk genoeg om er een foto van te maken. De waardering voor wat daar gebeurt komt van de fotograferende moeder.

Slotbeschouwing

Zoals in de inleiding reeds beschreven is, was in de loop van het veldonderzoek onontkoombaar de vraag ontstaan naar de historische achtergrond van natuureducatie en de wijze waarop wij heden ten dage omgaan met dieren. Mensen die werkzaam zijn op het gebied van natuur- en milieu-educatie, wordt vaak een a-historische houding verweten. Nu is deze houding niet uniek voor natuur- en milieu-educatoren. Ook de dierenbescherming zou men een dergelijk verwijt kunnen maken. In Engeland zijn verschillende boeken en proefschriften verschenen over de geschiedenis van de dierenbescherming. Ook in de Duitse literatuur trof ik een dergelijk proefschrift aan. Over de Nederlandse dierenbescherming bestaat geen enkele omvattende studie. Terwijl over de geschiedenis van het Nederlandse biologie-onderwijs zeer gefragmentariseerd wel geschreven is. Het ontbreken van een omvattend historisch overzicht van de Nederlandse dierenbescherming en de zeer versnipperde publicaties over de geschiedenis van het biologie-onderwijs in Nederland zijn op zich veel zeggend. Men vindt deze onderwerpen kennelijk geen gedegen historisch onderzoek waard. De huidige praktijk op het gebied van natuur- en milieu-educatief beleid en -onderwijs wordt gekenmerkt door ad hoc maatregelen en onderwijsvormen, die niet of nauwelijks wetenschappelijk onderbouwd zijn. Het veldonderzoek dat in de vorige hoofdstukken behandeld is, was een eerste poging

natuureducatie voor jonge kinderen enigszins te onderbouwen. Wellicht kan historisch onderzoek onbezonnen ad hoc maatregelen voorkomen.

Nu heb ik niet de minste pretentie dat het hier gepresenteerde historische onderzoek de onderbouwing biedt voor verreikende beleidsbeslissingen op het gebied van natuur- en milieu-educatie. Daarvoor was het niet omvattend en diepgaand genoeg. Toch ben ik van mening dat er enige voorzichtige conclusies getrokken kunnen worden. De vraagstelling bij het historische onderzoek luidde: wat waren vroeger de opvoedings- en onderwijsdoelen omtrent kennis der natuur; hoe gingen kinderen vroeger met dieren om. Bij de analyse van de kinderboeken is voorts gekeken hoe auteurs de natuur en de relatie tussen kinderen en dieren beschrijven en of er opvoedingsideeën in te onderkennen zijn.

In de loop van 1850 tot 1980 is er veel veranderd in de methode van het biologie-onderwijs: van leerleesboekjes via systematische morfologie naar ecologie; van passief kennis verwerven via aanschouwen naar actief exploreren. In naam zijn de onderwijsdoelen dezelfde gebleven: zedelijke en verstandelijke vorming. Wel laten de verschillende perioden accentverschuivingen zien. Aan het begin van de onderzoeksperiode ligt de nadruk op zedelijke vorming en komt kennisverwerving op de tweede plaats. Na 1870 wordt het kenniselement steeds belangrijker. In het Interbellum vechten zedelijke vorming en kennisverwerving om de voorrang, hetgeen na de Tweede Wereldoorlog door het kenniselement wordt gewonnen, tot de jaren zeventig. Dan verschuift de nadruk weer en vormt de zedelijke vorming de hoofdmoot, zij het in de moderne variant van de verantwoorde natuurgebruiker. Onder zedelijke vorming werd in de vorige eeuw en de eerst helft van deze eeuw verstaan het esthetisch genieten en waarderen van natuur, bijvoorbeeld de volkomen harmonie van alles. Het genieten van de natuur en het natuuronderwijs zouden het kind veredelen. Het kenniselement dat na de Tweede Wereldoorlog zo sterk op de voorgrond kwam, heeft de ethische en esthetische aspecten naar de achtergrond gedrukt. Wanneer ik stel dat sinds de jaren zeventig de zedelijke vorming weer de hoofdmoot vormt, dan moet daarbij wel vermeld worden dat deze geheel anders wordt ingevuld. De zedelijke vorming berust nu heel nadrukkelijk op bewustwording van natuur- en milieuproblemen en een zeer verantwoord gebruiken en voorzichtig genieten van natuurgebieden. Ook in deze zedelijke vorming is het kenniselement heel sterk aanwezig, niet zozeer in het leren en reproduceren van feitenkennis, maar wel in het leren van verbanden en oorzaak-gevolg relaties in milieuproblemen. Het onbekommerd genieten van natuur en het onderwijs dat op deze natuurbeleving aansluit, is vrijwel geheel verdwenen.

Ik zou een warm pleidooi willen houden voor een hernieuwde belangstelling voor het werk van Heimans en Thijsse. Deze onderwijzers hadden een uitstekend inzicht in de belangstelling van hun leerlingen en wisten goede oplossingen te vinden voor de didactische problemen rondom biologie-onderwijs in het klaslokaal. Uiteraard verlangt de benadering van Heimans en Thijsse een vertaling naar de huidige tijd. Vanuit mijn ervaringen in het veldonderzoek durf ik te stellen dat aansluiten bij de natuurbeleving van kinderen en direct contact tussen leerlingen en levende natuur het enige juiste uitgangspunt is voor natuur- en milieu-educatie, ook in deze tijd met gigantische, bedreigende milieuproblemen. Vanuit een positieve beleving en betrokkenheid bij de natuur zijn kinderen veel eerder tot wijzigingen in hun eventueel milieubelastend gedrag te brengen.

Om de relatie tussen kinderen en dieren in historisch perspectief te begrijpen was het onderzoek naar het ontstaan en de ontwikkeling van de dierenbescherming heel leerzaam. De periode 1850-1900 kenmerkte zich door een ingrijpende verandering in de houding

van mensen ten opzichte van dieren. Men ging het onfatsoenlijk vinden om dieren slecht te behandelen. Daarbij was men er niet zozeer op gericht het dier een prettiger leven te geven, alswel om de mens op te voeden tot beschaafd gedrag. Voor het dier zelf, met zijn specifieke eigenschappen, gedragingen en behoeften, had men weinig oog. Men behoorde eerbied te hebben voor Gods schepselen, waartoe ook het dier behoorde, hoewel het dier in waarde ondergeschikt was aan de mens als hoogtepunt van de schepping.

In de periode 1900–1940 veranderde de houding ten opzichte van dieren opnieuw, maar niet zo ingrijpend. De nieuwe ontwikkeling bouwde voort op de aanzetten uit de vorige periode. Men kreeg oog voor het dier op zich, voor zijn gedrag, zijn natuurlijke behoeften en het belang van gunstige levensomstandigheden. In deze tijd ontbloeden in de natuurstudie de ecologische en ethologische benaderingen. Het is wellicht verstandig ons te realiseren hoe ‘jong’ de ecologische en ethologische kennis is. Bewustwording van milieuproblemen is eigenlijk pas sinds de eeuwwisseling mogelijk. Milieu-educatie kan niet steunen op een rijke traditie, zoals dat met andere pedagogische instellingen wel het geval kan zijn.

In de eerste helft van de periode 1945–1980 handhaafde zich dezelfde houding ten opzichte van dieren, die ook de vorige periode gekenmerkt had. Men bouwde verder op datgene wat voor de Tweede Wereldoorlog was opgezet. In de jaren zestig ontstond het verzet tegen de uitwassen van de na-oorlogse hoogconjunctuur. Wat betreft de verhouding ten opzichte van dieren betekende dit, dat men gewezen werd op de vernietiging van de natuur, het versneld uitsterven van diersoorten en de excessen in de bio-industrie. In 130 jaar is in Nederland de houding van mensen ten opzichte van dieren ingrijpend veranderd. Inzicht in deze ontwikkeling kan bijvoorbeeld behulpzaam zijn bij het begeleiden van kinderen uit etnische minderheden in hun houding ten opzichte van dieren.

De hierboven omschreven ontwikkelingen in het biologie-onderwijs en de houding van mensen ten opzichte van dieren is terug te vinden in de kinderboeken. In de periode van 1850 tot 1900 werd de kinderen, noch de dieren een spontane, eigen levenswijze toegestaan. Met straffe hand werden de zedelijke normen van die periode doorgevoerd. Kind en dier moesten zich voegen naar de bestaande orde, die gedicteerd werd door de volwassenen van de hoge burgerij en de adel. De dieren in de kinderboeken hadden vaak de functie van opvoedingsmiddel; met behulp van dieren werden vele zedenlesjes gegeven. Het natuurbeeld dat in de kinderboeken geschetst werd is vooral het beeld van de nuttige natuur voor voeding en grondstoffen, terwijl af en toe de idealisering van de natuur ook al doorklonk.

In de periode van 1900 tot 1940 kreeg men belangstelling voor het specifieke van de kinderlijke bestaanswijze. Men zag kinderen niet langer uitsluitend als toekomstige volwassenen. Kinderen mochten kind zijn: jong, blij, impulsief, ongeremd, onbezonnen, enzovoort. Dit alles in contrast met de ernst en verantwoordelijkheid van de volwassenen. Doordat de auteurs met open oog en liefde naar kinderen keken en luisterden, schreven ze boeken die aansloten bij wat zij dachten dat de belevingswereld van kinderen was. Vanzelfsprekend komen er veel dieren voor in die boeken, want wie oog heeft voor kinderen, weet dat ze aangetrokken worden door dieren. In de verhalen wordt de gedeelde leefwereld van kind en dier in vele facetten belicht: het samen spelen, het delen van de sfeer, het gezamenlijk ondernemen, de zorg voor elkaar. Het dier als opvoedingsmiddel is verdwenen; het leuke, gezellige en mooie van een dier staat op de voorgrond. Ook het ‘nuttige’ natuurbeeld is uit de kinderboeken verdwenen, daarentegen is het poëtische en romantische natuurbeeld overheersend aanwezig.

In de eerst helft van de periode 1945–1980 wordt de kinderwereld van de vorige periode opnieuw ten tonele gevoerd, maar nu in een zeer geïdealiseerde en stereotype vorm. Zowel kinderen en volwassenen, als dieren en natuur worden in sjablonen neergezet. In de jaren zestig komt daar verandering in, maar het is dan vooral het dier dat uit zijn sjabloonvorm valt en terug wordt geplaatst in zijn natuurlijke omgeving. Pas in de jaren zeventig dringt kritiek op de wantoestanden en uitwassen in de relatie tussen mensen en dieren door in de kinderboeken. Echter, de natuurbeschermingsgedachte en de milieuproblemen vinden geen weerklank in de boeken voor jonge kinderen.

Misschien zijn de kinderboeken van deze eeuw wel mede verantwoordelijk voor het feit dat er nu in zoveel gezinnen vele dieren zijn, waar men niet goed raad mee weet. De kinderboeken hebben een geïdealiseerd beeld voorgetoverd van de relatie tussen kinderen en dieren. Alleen het leuke, gezellige en mooie kwam aan het woord. De negatieve kanten werden verzwegen of onderbelicht. Ik kijk met verlangen uit naar het eerste kinderboek, dat in mooi Nederlands, op realistische wijze, aansluitend bij de kinderlijke beleving, alle facetten en aspecten van de relatie tussen kinderen en dieren beschrijft; ook de negatieve kanten. Een schaap met vijf poten?

7 – Dierenjuf in kort bestek

Samenvatting en conclusies

Kort samengevat luidde de vraagstelling van dit onderzoek: hoe beleven jonge kinderen dieren en natuur; hoe verloopt de opbouw van een relatie tussen een kind en een dier: en hoe is deze relatie zinvol en waardevol te gebruiken in het kader van natuureducatie.

Het onderzoek werd gedaan bij vijf kleuterscholen: een kleuterschool in het Rotterdamse havengebied, een kleuterschool in een middelgrote provinciestad, een dorpsschool, een Jenaplanschool en een Mytylschool.

De Rotterdamse school en de dorpsschool werden dagelijks bezocht gedurende drie weken; de overige scholen werden maandelijks bezocht gedurende een schooljaar. Iedere dag werd een ander dier meegebracht. Voor dit onderzoek werden gebruikt: twee Cairn Terriërs, twee Karthuiser katten, een cavia, een dwergkonijn, twee witte muizen, regenwormen, sprinkhanen, een dwerggeitelammetje, twee jonge hanen en twee kuikens.

Iedere onderzoeksdag begon met een kringgesprek. Daarbij werden de kinderen aangemoedigd spontaan te reageren, vragen te stellen en te vertellen over hun eigen ervaringen met dieren. Deze gesprekken werden op de band opgenomen. Na afloop van de kringgesprekken mochten de kinderen in kleine groepjes met de dieren spelen. Van deze vrije spelsituaties werden korte aantekeningen gemaakt, die dezelfde, of de volgende dag, werden uitgewerkt in het onderzoeksdagboek. Met vier van de vijf scholen werd ook een kinderboerderij bezocht. Aan het eind van de onderzoeksperioden werden interviews gehouden met de leidsters en enkele ouders.

Het onderzoeksontwerp dat aan dit proefschrift ten grondslag ligt, wordt gekenmerkt door een fenomenologische wetenschapsbenadering. Er is gezocht naar de kinderlijke, subjectieve beleving van natuur en dieren. Onder beleving wordt hier verstaan alle gevoelens, ervaringen en opvattingen die kleuters hebben van en met dieren en natuur. "Beleven" is echter geen simpele optelsom van gevoelens, ervaringen en opvattingen. Het zijn ook de betekenissen die kinderen aan dieren en natuur toekennen en hun handelen, hun doen en laten in relatie tot dieren en natuur.

In de voorgaande hoofdstukken zijn de onderzoeksvragen in de lopende tekst beantwoord. In dit hoofdstuk worden de antwoorden kort samengevat, waarbij onvermijdelijk de fijne nuances en differentiaties wegvallen.

De kinderlijke beleving van dieren en natuur

Net als volwassenen proberen jonge kinderen een samenvattend beeld van hun leefwereld te vormen. Ze doen dat door concrete dingen, die ze begrijpen, met elkaar te verbinden. Dit is een synthetiserende denkwijze, die bovendien situationeel gebonden is. Het beeld dat jonge kinderen zich van dieren en natuur vormen, is conceptueel gezien

niet een geïntegreerd geheel, maar bestaat uit verschillende ervaringen, die met elkaar verbonden zijn. Deze ervaringen zijn situatie (plaats en tijd) gebonden.

Voor een ongeveer vierjarig kind behoren speedgoeddieren, strip- en tekenfilmfiguren allemaal tot de dieren, terwijl vissen, vogels en insecten niet als dieren gezien worden. Vanaf vijf à zesjarige leeftijd gaat een kind inzien dat fantasie- en speelgoeddieren geen echte dieren zijn en dat vogels en vissen wel tot de dieren behoren. Of insecten ook dieren zijn, blijft twijfelachtig. Vanuit het perspectief van volwassenen zouden we kunnen zeggen dat zoogdieren het meest aansluiten bij het dierbeeld van jonge kinderen. Onze volwassen categorisering van dieren in huisdieren, productiedieren en wilde dieren is compleet vreemd voor jonge kinderen. Zij delen dieren in op basis van andere maatstaven, namelijk: is dit dier gevaarlijk of niet; je kunt het aaien of niet; en kun je ermee spelen. In volgorde van belangrijkheid hanteren zij de veiligheidsfactor, de aikbaarheidsfactor en de speelbaarheidsfactor.

In het dierbeeld van jonge kinderen blijkt een dalende lijn te zitten in het benaderen van een dier als individu. De hond, de kat, de cavia, het konijn en het geitlam worden als individuen gezien, de muizen al iets minder, de kippen nog minder en onder aan de lijn staan de sprinkhanen en wormen.

Jonge kinderen definiëren de begrippen 'leven' en 'dood' anders dan volwassenen. Wanneer iets beweegt, wordt het als levend gezien; wanneer iets niet beweegt, is het dood. Bomen en planten bewegen niet uit zichzelf, althans niet direct waarneembaar voor het menselijk oog. Groene natuur is daarom voor kleuters *niet-levend*. Jonge kinderen beleven vermoedelijk geen esthetisch genoegen bij het aanschouwen van een landschap. Een landschap moet voor hen uitnodigen tot activiteiten; er moet daar iets te beleven of te doen zijn. Groene natuur is voor kinderen *doe-natuur*. Dit betekent niet dat kinderen helemaal geen esthetische genoegens beleven aan de natuur. Ze genieten wel degelijk van, bijvoorbeeld, de kleur van een kastanje in hun hand. 'Houden van' betekent voor kleuters 'vasthouden van'.

De opbouw van een relatie tussen een kind en een dier

De opbouw van een relatie tussen een kind en een vreemd of onbekend dier laat drie fasen zien: de allereerste kennismaking, de nadere introductie en het consolideren van de relatie. De uitgangshouding van kinderen is een beetje huiverig. De eerste vraag van kinderen betreft vrijwel altijd de gevaarlijkheid van een dier: "Bijt-ie?", "Krabt-ie?", enzovoort. Deze houding is niet beperkt tot jonge kinderen; ook oudere kinderen en volwassenen, die geen intensief contact met dieren hebben, vertonen deze houding. Volwassenen generen zich echter nogal eens voor hun (lichte) angst en durven dan niet openlijk te informeren of het dier bijt of krabt.

Als de kinderen gerust gesteld zijn ten aanzien van hun eigen veiligheid, durven ze het dier aan te raken. Vrijwel nooit aait een kind een onbekend dier meteen over de kop. Bij de wat grotere dieren, die als individu benaderd worden, volgt dan ogenblikkelijk de vraag naar de naam. De geruststelling ten aanzien van de eigen veiligheid en in het geval van grotere dieren de vraag naar de naam, vormen de eerste kennismaking met het dier.

Tijdens de introductie fase leiden de kinderen het dier binnen in hun leefwereld. Ze laten het dier bijvoorbeeld alle belangrijke ruimten zien. Door het dier aandachtig te observeren, te verzorgen en vast te houden leren de kinderen het dier beter kennen en de eventueel nog aanwezige angst wordt verwerkt. Ook het dier went in deze fase aan de kinderen en de omgeving.

Als er eenmaal een basisvertrouwensrelatie is gelegd, gaat de introductiefase over in de consolidering van de vertrouwensrelatie. Deze wordt gekenmerkt door het betrekken van het dier in de eigen activiteiten van het kind. Het dier wordt een partner in het spel. Als kind en dier samen spelen, delen ze één wereld. Hun leefwerelden vallen samen en er treedt een *horizonversmelting* op. Het concept "horizonversmelting" heeft een hermeneutische traditie. Gadamer (1960) bijvoorbeeld gebruikte dit concept om duidelijk te maken wat er gebeurt bij het interpreteren van een tekst. Een horizonversmelting beperkt zich echter niet tot geschreven teksten. Zowel kinderen als dieren leven in een symbiotische relatie met hun leefwereld, die omsloten wordt door een betekenisvolle horizon; hun leefwereld reikt tot die horizon. Wanneer kinderen en dieren werkelijk samen spelen, is er een gemeenschappelijk handelingenveld; hun leefwerelden vallen voor wat dit spel betreft samen en er vindt een horizonversmelting plaats. Naar mijn mening vormt de horizonversmelting de kern van de relatie tussen kind en dier. Zij vormt een onuitputtelijke bron voor het leren kennen, waarderen en bevestigen van elkaars bestaanswijze. Ze werkt ook grensverleggend en maakt de belevingshorizon ruimer.

De relatie kind-dier in het kader van natuureducatie

De interesse voor een levend dier is bij kinderen meestal groter dan de interesse voor groene natuur. In natuureducatief verband kunnen dieren gebruikt worden in hun verwijzende functie naar een bredere ecologische context, zoals de leefomstandigheden, voeding, gedrag enzovoort. Het in de klas brengen van de concrete werkelijkheid, bijvoorbeeld een echt dier of een echte plant, maakt het optreden van 'vruchtbare momenten' mogelijk. Dit zijn momenten van verbazing of verwondering, waarop heel intensief iets geleerd kan worden. De 'levende' context, bijvoorbeeld het dier met zijn kooi, voedsel en verzorgingsattributen, maakt een geïntegreerde natuureducatie mogelijk. *Wanneer natuureducatie niet alleen kennisoverdracht wil zijn, maar ook bewustwording van de verwevenheid van mens en natuur, dan is streven naar het samenvallen van leefwerelden constituerend voor haar onderwijsstaak.*

In het voorgaande hebben impliciet waarden en normen rondom opvoeding, onderwijs en natuureducatie een rol gespeeld. Het is wellicht verstandig om daar nu wat nader aandacht aan te geven.

Op de eerste plaats is er de vraag of het wel nodig is, of waardevol is, om kinderen in contact te brengen met dieren. Met instemming citeer ik Ter Horst (1978, blz. 150): "Het is niet de bedoeling om opvoeders aan te praten dat alleen natuurliefhebbers gelukkige mensen zijn, met perspectief in hun leven. Het is wel de bedoeling er op te wijzen dat een opvoeding helemaal zonder dieren arm is en het kind noodzakelijke ontdekkingen onthoudt". Dit laatste is mijn belangrijkste motief om kinderen in direct contact met dieren te brengen; het is een verrijking van opvoedings- en onderwijssituaties. Het leert kinderen het 'andere' kennen, er begrip en verantwoordelijkheid voor te voelen en eventueel de wederzijdse waardering, die eruit voort kan komen. Wanneer kinderen ongedwongen en onbedreigd, maar onder goede begeleiding, met dieren in aanraking komen, dan kunnen ze later zelfstandig de keuze maken of ze veel of weinig contact met dieren willen.

In het citaat van Ter Horst wordt reeds het levensperspectief genoemd. Opvoeding is een proces met een altijd aanwezig toekomstperspectief. Echter met dit voorbehoud dat een kinderleven niet opgeofferd mag worden aan een toekomstideaal. We streven er meestal naar een kinderleven hier en nu leefbaar te maken voor een kind.

De beleving van jonge kinderen wordt gekenmerkt door een beperkte horizon, maar achter die horizon gloort het diffuse "later, als ik groot ben". In het kader van natuur- en milieu-educatie, met als achtergrond de gigantische milieuvervuiling en vernietiging van ecosystemen, kan het toekomstperspectief er wel heel somber uitzien. En kan zelfs de vraag gesteld worden of de toekomst nog wel leefbaar is voor de kinderen die nu opgroeien.

Binnen de milieu-educatie is bewustwording en bestrijding van milieuvervuiling het hoofddoel. De vraag is echter of deze doelstelling onverkort aan opvoeding en onderwijs mag worden opgelegd. Naar mijn mening is dit in strijd met het emancipatorisch opvoedingsideaal. Volgens dit ideaal krijgen opvoeding en onderwijs hun doelen niet opgelegd vanuit de samenleving, maar worden doelen gesteld vanuit de zich ontwikkelende mens. Educatie is dan een onderwijsvorm waarin ontwikkeling van begrippen, gevoelens, waarden en gedrag centraal staat en het individu *vrij* is in zijn of haar keuzen en beslissingen. Langeveld (1979) noemde dat opvoeden tot "zelfverantwoordelijke zelfbepaling". Heel populair wordt ook wel eens gezegd dat het doel van educatie is het leren maken van verantwoorde keuzen.

Een ander punt vormt de neiging tot pedagogisering van milieuproblemen. Men verwacht van natuur- en milieu-educatie dat zij door middel van opvoeding en onderwijs milieuproblemen zal oplossen, omdat milieuproblemen hoofdzakelijk gezien worden als een kwestie van mentaliteit. De milieuproblematiek laat echter een verwevenheid zien van technologische, politiek-economische en consumptieve aspecten. Al deze aspecten hangen ten nauwste samen en zijn niet alleen afhankelijk van houding en gedrag van individuele mensen. Wanneer de samenleving natuur- en milieu-educatie tot voertuig maakt voor het oplossen van milieuproblemen, worden er niet alleen onredelijke eisen aan het vak gesteld, maar ook eisen die in strijd zijn met het emancipatorisch opvoedingsideaal (zie ook Beer en De Haan, 1986).

Nu zijn in deze tijd de milieuproblemen zo overduidelijk aanwezig dat er in opvoeding en onderwijs niet aan voorbij kan worden gegaan. Kinderen leven in deze wereld en worden voorbereid op een volwassen verantwoordelijk zijn voor zichzelf en hun omgeving. De vraag is dan: hoe brengen we natuur- en milieu-educatie op een pedagogisch verantwoorde wijze. Voor jonge kinderen is hierop in de voorgaande hoofdstukken een descriptief antwoord gegeven. Er is een beschrijving gegeven van de leefwereld van kinderen (hoofdzakelijk in schoolsituaties) en van de beleving van kinderen in relatie tot dieren en natuur. Bovendien zijn de onderzoekservaringen beschreven met het introduceren van een stuk natuureducatie voor jonge kinderen. In deze beschrijvingen klinken de fungerende normen (Waldenfels 1985, 136) in het veld van onderzoek door; dat wil zeggen impliciete normen die gehanteerd worden door volwassenen en kinderen in het onderzoek en die hun handelen leiden en richten. Bovendien zijn beschrijvingen altijd waardegebonden; in dit geval door het perspectief van het emancipatorisch opvoedingsideaal. Dit ideaal heeft als maatstaf, of als richtend ideaalbeeld, gedient voor het 'wegen' van aangetroffen situaties en gebeurtenissen. Daardoor is uit deze beschrijvingen op te maken welke voorwaarden voor een verantwoorde natuureducatie reeds voldaan zijn, bijvoorbeeld het vrije, ongedwongen schoolklimaat in een kleuterklas. Maar wellicht nog duidelijker wordt uit de beschrijvingen wat er allemaal aan ontbreekt, bijvoorbeeld lesprogramma's voor jonge kinderen, direct contact met dieren en natuur, hiaten in de opleiding van kleuterleidsters. Een descriptief onderzoek als dit is daardoor ook meteen prescriptief. Niet van bovenaf, vanuit een vermeende autoriteit, maar van binnen uit, vanuit een deelnemende ervaring met kinderen in onderwijsituaties. Prescriptief wil niet

zeggen dicterend, of zo moet het, zonder verdere nuancering. In overleg met kinderen, kleuterleidsters, ouders en beleidsmakers werden en worden de onderzoeksresultaten of de aangetroffen situaties in het veld besproken. Vanuit een dergelijke dialoog kunnen verantwoorde keuzen en beleidsmaatregelen gemaakt worden, waarin kinderen bevestigd worden in hun eigen beleving, de opvoedingsverantwoordelijkheid van ouders en onderwijsgeevenden gehonoreerd wordt en de dringend noodzakelijke natuur- en milieumaatregelen niet vervallen in de fatale tweeslachtigheid van een esthetische natuurbeleving en een technische natuurbeheersing, maar zich richten op het terugwinnen van een bewoonbare leefwereld.

Dit hoofdstuk wordt besloten met aanbevelingen, die niet achteraf na het beëindigen van het onderzoek zijn ontstaan, maar die direkt voortvloeien uit het descriptief-prescriptieve karakter van het veldwerk. Bovendien is met vele van deze aanbevelingen reeds gewerkt tijdens het onderzoek. Bij dit alles gaat het erom opvoedings- en onderwijssituaties de volle rijkdom te geven van het leven, inclusief de omgang met dieren en natuur. In de overtuiging dat kinderen hierdoor de geschakeerde rijkdom leren kennen en waarderen en zich zullen gaan inzetten voor het behoud van de natuur.

Aanbevelingen

De aanbevelingen in deze paragraaf zijn in algemene zin gesteld. Er is geen onderscheid gemaakt tussen stads- en plattelandskinderen of kinderen uit etnische minderheden. Alleen voor gehandicapte kinderen is een aparte lijst van aanbevelingen samengesteld. Maar voor alle kinderen (ook plattelandskinderen) geldt dat ze leiding nodig hebben bij het ontdekken van de natuur. Planten en dieren vormen de veelkleurige achtergrond van de kinderwereld. Onder andere door middel van gerichte aandacht in de vorm van onderwijs komen planten en dieren in het brandpunt van de belangstelling te staan.

Planten en dieren gebruiken voor opvoeding en onderwijs wil niet zeggen planten en dieren misbruiken voor deze doelen. Maar waar ligt de grens tussen gebruik en misbruik? Voor ieder kan deze grens immers anders liggen. Binnen het kader van natuureducatie zal ik mijn grenzen hier grof schetsen.

Ik ben ertegen dat individuele leerkrachten zeldzame of beschermde planten en dieren uit hun natuurlijk milieu halen voor een lesprogramma in de klas. Ik ben tegen het onherstelbaar schade toebrengen aan natuur voor educatieve doelen. Maar laat niemand mij een reprimande geven voor het uitsteken van één plantje uit een overvloed van Valse Salie aan een bosrand, want ze kunnen een volledig pedagogisch betoog van mij verwachten.

Ik ben ertegen dieren in een lessituatie te introduceren, wanneer dat voor die dieren een stressvolle ervaring betekent. Met voldoende zekerheid kan ik zeggen dat dit niet het geval was voor de dieren die in dit onderzoek gebruikt zijn. Wanneer ik met mijn honden (de in dit onderzoek gebruikte Cairn Terriërs "Pol" en "Toek") een schoolplein passeer, waarop kinderen spelen, beginnen ze druk te kwispelen en zouden mij het liefst het schoolplein optrekken. Voor hen betekent een school: dolle spelletjes en heel veel aandacht. De overige gebruikte dieren treden, voor zover ze nog in leven zijn of niet reeds de vrijheid terugkregen, iedere nieuwe situatie met kalmte tegemoet, zonder een spoor van paniek of angst.

Natuureducatie in het algemeen

- Groene natuur is voor jonge kinderen doe-natuur. Ze zien groene natuur niet als levende natuur. Daarom is het belangrijk de kinderlijke behoefte aan activiteiten te combineren met gerichte natuureducatie.
- De interesse voor een levend dier is bij jonge kinderen meestal groter dan de interesse voor groene natuur. Men kan dieren gebruiken in hun verwijzende functie naar bredere ecologische samenhangen.
- De 'levende' context, bijvoorbeeld het dier met zijn kooi, voedsel en verzorgingsattributionen, maakt een geïntegreerde natuureducatie mogelijk.
- Het in contact brengen met de concrete werkelijkheid, bijvoorbeeld een echt dier of een echte plant, maakt het optreden van 'vruchtbare momenten' mogelijk. Dit zijn momenten van verbazing of verwondering, waarop heel intensief geleerd wordt.
- Vruchtbare momenten en geïntegreerde natuureducatie worden bevorderd door kinderen naar eigen inzicht de leermiddelen te laten gebruiken.
- Door direct aan te sluiten op begrippen, die de kinderen zelf naar voren brengen, ontstaat natuureducatie die past bij de kinderlijke beleving.
- Het is belangrijk natuureducatieve onderwerpen beperkt te houden. Bovendien moeten deze onderwerpen een duidelijke 'Gestalt' hebben.

Bij het gebruiken van *levende dieren als lesmateriaal* zijn de volgende aanbevelingen van belang.

- Kinderen hebben tijd nodig om over hun eerste huiver voor een vreemd en onbekend dier heen te komen.
- Een vertrouwensrelatie met de leerkracht bevordert het overwinnen van de basisangst.
- Diepgaand kennismaken van de 'wapens' van een dier is een noodzakelijke voorwaarde bij het overwinnen van angst.
- Kinderen trekken zich op aan de moed of durf van hun klasgenoten; ze leren van elkaar een dier vast te durven houden.
- Zowel het vasthouden, als het weer loslaten, van een dier moet kinderen geleerd worden.
- Het kunnen spelen met een dier maakt een intensieve kennismaking mogelijk.
- Kinderen die in ernstige mate allergisch zijn, kunnen gebruik maken van operatiemaskers bij het bezoeken van kinderboerderijen of bij een les met levende dieren (zie ook blz. 102).
- De meest rijke ervaringen worden opgedaan, als de leefwereld van het kind samenvalt met die van het dier. Er treedt een 'horizonversmelting' op, die een onuitputtelijke bron vormt voor het leren kennen van elkaar bestaanswijze. Het spelen met een dier bevordert het optreden van een horizonversmelting.

De ideale kinderboerderij voor jonge kinderen

- heeft een veilige en goed verzorgde speeltuin
- is overzichtelijk en eenvoudig gestructureerd
- heeft een keur van alle Nederlandse boerderijdieren. De kinderen kunnen deze dieren voeren, aanraken en/of aaien
- heeft een moes- en een heemtuin
- heeft een lesgebouw met een wisselende natuureducatieve expositie
- laat kinderen niet alleen kijken, maar ook iets doen.

Kleuterleidsters vragen om het volgende *lesmateriaal*:

- Kleurrijke, gedetailleerde en natuurgetrouwe vertelplaten met een duidelijke 'Gestalt'. In een oogopslag moet het voor jonge kinderen duidelijk zijn dat de plaat over konijnen gaat of over kikkers.
- Diaseries met een informatieve tekst voor volwassenen. De kleuterleidsters stemmen liever zelf hun verhaal af op de leerlingen.
- Themaboekjes, die de kinderen zelfstandig kunnen lezen of bekijken.

Dit laatste stelt eisen aan de *illustraties* van prentenboekjes.

- Datgene, wat belangrijk is in de tekening, moet groot getekend worden. Datgene, wat van ondergeschikt belang is, moet kleiner getekend worden.
- Illustraties moeten natuurgetrouw zijn.
- Detailfoto's en sterke vergrotingen kunnen beter vermeden worden in boekjes voor jonge kinderen.

Wat betreft de *tekst* van natuureducatieve boekjes voor jonge kinderen, dit is:

- of een leuk, gezellig verhaal
- of een informatief verhaal
- geen mengvorm.
- Lesmateriaal kan ook een informatieve waarde hebben voor ouders. Daarom mag een gedeelte van het lesmateriaal mee naar huis genomen worden.
- Op de Pabo zou een schooltuin en een dierenverblijf tot de verplichte outillage moeten behoren.

Natuureducatie voor *gehandicapte kinderen*

- Kleine dieren, zoals muizen, kuikens en wormen, zijn eigenlijk te kwetsbaar om te gebruiken bij gehandicapte kinderen. Alleen onder goed toezicht en veel begeleiding is dit mogelijk.
- Een kleine hond is beter geschikt dan een grote, omdat kleine honden beter hanteerbaar zijn. De hond moet heel gehoorzaam zijn, ook aan de kinderen. Bovendien is het heel gewenst dat de hond perfect kan apporteren.
- Katten en konijnen voldoen met hun zachte vacht in hoge mate aan de aaibaarheidsfactor. Voor gehandicapte kinderen moet een kat een nieuwsgierig en aanhankelijk dier zijn, dat het prettig vindt om in de directe omgeving van de kinderen te zijn.
- Konijnen moeten niet te groot zijn en een rustig gedragspatroon hebben. Belangrijk is dat een konijn er van jongsaf aan gewend is om vastgehouden te worden en niet schopt. Cavia's hebben als voordeel dat ze niet schoppen, daarentegen kunnen cavia's wat schichtiger zijn. Daarom geldt ook voor cavia's dat ze van jongsaf gewend moeten worden aan vasthouden.
- De kooien, waarin de dieren gehouden worden, moeten aangepast zijn aan de handicaps van de kinderen. Handelsmodellen zijn veelal ongeschikt. De sluitingen van de deurtjes zijn moeilijk te openen door kinderen met een gestoorde fijne motoriek. Bovendien zijn de ingangen te nauw, zodat het kind het dier in de kooi niet kan bereiken om het te aaien of te verzorgen. Bij deze modellen moet het kind een arm naar binnen steken en dan een draai in de schouder en elleboog maken, hetgeen voor nogal wat kinderen onmogelijk is. Bij de modellen voor buitenshuis klapt de hele voorkant, of een gedeelte daarvan, naar beneden. Om de voorkant naar beneden te

laten klappen moet het kind met de rolstoel achteruit; tijd genoeg voor het konijn om te ontsnappen. Het komt er simpelweg op neer, dat er speciale kooien ontworpen moeten worden, die veilig zijn zowel voor het kind als voor het dier.

- De plaats van de kooi is ook een punt waarover nagedacht moet worden. Gehandicapte kinderen spelen veel op de grond, meer dan andere kinderen. Voor deze kruipende en liggende kinderen moet de konijnkooi op de vloer staan, maar voor kinderen in een rolstoel moet de kooi op zit- of tafelhoogte staan. Voorts moeten de kooien zodanig geplaatst worden, dat ze binnen het activiteitengebied van de kinderen vallen en niet worden weggezet in een rustig hoekje.
- Voor het opbouwen van een vertrouwensrelatie met de dieren is heel veel tijd nodig, veel meer dan bij andere kinderen.
- Natuureducatie voor deze kinderen vereist heel veel herhaling, waarbij de kinderen zelf moeten kunnen aangeven hoe vaak en hoeveel. De natuureducatieve onderwerpen moeten beperkt zijn. De hele kinderboerderij bekijken is te veel ineens. Beter is het om één dier met alles erop en eraan te behandelen.
- Gehandicapte kleuters zijn eigenlijk nog te jong voor paardrijden, maar het verdient aanbeveling zo jong mogelijk te beginnen en het paardrijden te verbinden met natuureducatie.
- Schoolbiologen hebben bijscholing nodig in de gestoorde motoriek van gehandicapte kinderen.

Tot besluit

De primaire taak van pedagogen is op te komen voor het kind, opvoedings- en onderwijssituaties te creëren, waarin het zich zo goed mogelijk kan ontwikkelen. Wetenschappelijke pedagogische kennis moet op de eerste plaats de kinderlijke bestaanswijze inzichtelijker maken om vandaaruit die gunstige opvoedings- en onderwijs-situaties te kunnen verwezenlijken. Moge dit proefschrift daartoe een bijdrage zijn.

Noten bij hoofdstuk 1

- [1] Zie wat dit betreft het werk van de Schoolbiologiedienst, het project Natuuronderwijs voor de Basisschool (N.O.B.) van de S.L.O. en het N.M.E.-V.O. project (Natuur- en Milieu-Educatie voor het Voortgezet Onderwijs)
- [2] Dit is de afkorting van de titel van het rapport: "Er zit een échte hond in de klas".
- [3] Dit is een opgevuld stukje konijnenvel met een belletje. Tijdens een kringgesprek zei een kleuter: "Velletje-belletje, dat rijmt". Sindsdien heet het ding "velletje-belletje".
- [4] Nietzsche contra Freud – Verzamelde werken, deel 3, blz. 93.
- [5] Bij subsidie-aanvragen kan deze flexibele houding een onoverkomelijke barrière betekenen.
- [6] Marcel (1949, blz. 81) formuleert het zo: "Quand je dis qu'un être m'est donné comme présence ou comme être (cela revient au même, car il n'est pas un être pour moi s'il n'est une présence), cela signifie que je ne peux pas le traiter comme s'il était simplement posé devant moi; entre lui et moi se noue une relation qui en un certain sens déborde la conscience que je suis susceptible d'en pendre; il n'est plus seulement devant moi, il est aussi en moi; ou plus exactement ces catégories sont surmontées, elles n'ont plus de sens".
- [7] Lippitz (1980, blz. 30): "Vollzug ist also nicht in einer Reflexion aufhebbar, die als prinzipiell nachträglich selbst in der Zeit ist und dadurch das Geschehen des Vollzugs aufheben muss, um es begreifen zu können. Der Vollzug ist also dem reflektierenden Bewusstseins nicht voll verfügbar;..."
- [8] Waldenfels, B. 1971, blz. 126: "Sachliche Beweggrund und ichhafter Ursprung, Vernunft und Freiheit lassen sich nicht trennen. Kein objektives Motiv ist absolut zwingend, da selbst der einleuchtendste Grund meine Zustimmung braucht, um zur Geltung zu kommen".
- [9] Ibid., blz. 93: "Von einem Randthema sprechen wir, um anzudeuten, dass auch das Unthematische ein mögliches Thema darstellt im umfassenden 'Feld der Potentialität'. Auch das, was wir zunächst als nur Gegebenes oder Mitgegebenes beiseite gestetzt haben, ist im weitesten Sinne mitthematisch".
- [10] Beekman (1982, blz. 8): "In ons vastleggen b.v. in taal en in onze analyse en conclusies wordt dat wat in de ervaring gegeven is, meer en meer uitgelegd, begrepen zin-structuur, betekenisamenhang. Wat eerst ervaren, doen, handelen is, wordt in de analyse uitdrukkelijk gemaakt, in zijn samenhangende betekenis-eenheden uiteengelegd".
- [11] Merleau-Ponty, M. (voorwoord uit "Phénoménologie de la perception" in: Essays – Spectrum 1970, vert. Peperzak, blz. 28): "De reflexie trekt zich niet uit de wereld terug naar de eenheid van het bewustzijn als naar de grondslag van de wereld; neen, zij doet slechts een stap achteruit om de transcendentie van de wereld te zien oplichten; zij trekt als het ware de intentionele draden, die ons met de wereld verbinden, uit om ze beter te laten uitkomen; zij alleen is bewustzijn van de wereld, omdat zij deze als vreemd en paradoxaal onthuld".
- [12] Lippitz (1981, blz. 40): "Deshalb transzendieren die Beispielen als Hinsichten auf Allgemeines die Individualität des Vollzugs, den sie vor Augen führen (...) Somit verweisen die Beispiele auf immer schon fungierende intersubjektive Strukturen einerseits, andererseits stiften sie intersubjektive Verständigung".
- [13] Lippitz (1980, blz. 51–52): "Erfahrungen haben... einen stets das individuelle Bewusstsein transzendierenden Charakter, der ihre 'Aussenbedingtheit' einschliesst. (...) Konkreter Erfahrungsvollzug und konkretes Erleben sind also ihrem Sinne nach eo ipso über den aktuellen Zeitpunkt des Vollzugs im individuellen Subjekt aus Grund ihrer Verknüpfung mit Natur, kulturellen oder intersubjektiven Sinn heraus".
- [14] Ibid., blz. 264: "Geht die Beschreibung dann über jedes pragmatische Forschungsinteresse hinaus, will sie der systematische Erhellung und Selbstkritik der Wissenschaftlichen Erfahrung dienen und

sich der 'strukturellen Grundverhältnisse' der Erziehung vergewisseren, dann bedient sie sich der phänomenologischen Methode".

- [15] Op te maken uit reacties op eerdere buitenlandse publicaties, b.v. "There is a real dog in the classroom" in: *Children's Environments Quarterly*, New York 1984, Vol. 1, nr. 3, waarin het begrip 'shared life space' wordt overgenomen door twee andere auteurs in een artikel in hetzelfde nummer.
- [16] Bleeker en Mulderij (1984, blz. 103): "Met de analyse moet niet gewacht worden tot de eindfase van het onderzoek; als je zo laat begint ligt er vaak zoveel materiaal dat je door de bomen het bos niet meer ziet. Het is beter de analyse hand in hand te laten gaan met de materiaalverzameling, op die wijze kan er ook nog correctie en verbijzondering optreden bij het verzamelen van de gegevens.
- [17] Berger en Luckmann (1979, blz. 110-122) onderscheiden vier stadia in het legitimeren van kennis. Met ieder stadium neemt het abstractieniveau toe. Het vierde stadium 'symbolic universes' integreert alle vormen van kennis en wordt gekenmerkt door een transcenderen van de plaats- en tijdgebondenheid van kennis.
Omdat de kwalitatieve sprong in de overgang van het derde naar het vierde stadium o.a. gekenmerkt wordt door het transcenderen van de plaats- en tijdgebondenheid van kennis, heb ik de drie eerste stadia, waarin kennis nog duidelijk plaats- en tijd gebonden is, tezamen genomen tot leefwereldkennis en de overgang naar wetenschappelijke kennis laten bepalen door het transcenderen van die gebondenheid.
- [18] Gegevens per 01-01-83
- [19] Gegevens per 01-06-85

Noten bij hoofdstuk 2

- [1] Zie voor een beschrijving van deze uitnodigingsvormen bij doof-stomme kinderen: Coenen, 1982.
- [2] Lippitz, W., 1981, blz. 45 en 110 "Tastwahrnehmungen sind ohne den Selbstbewegten Leib nicht durchführbar (...). Vereinfacht man die visuelle Wahrnehmung mit der taktilen, dann springt der aktive und leiblich-zentrierte Charakter der Tastwahrnehmung sofort ins Auge".
"auch durch den isolierten Einsatz des Tastsinns kann der ganze Mensch von einer Empfindung erfüllt sein; der Tastsinn ermöglicht es dem Menschen intensiv, erlebnis- und ichbezogen wahrzunehmen und 'sich' auf diese Weise zu genießen".
- [3] Oorspronkelijke titel: *The tenth good thing about Barney*, New York, 1971. Nederlandse tekst: Kosmos, 1972.

Noten bij hoofdstuk 3

- [1] Hansen spreekt van een "scheinbar wahllos nebeneinandergesetzt" (1965, 88).
- [2] Zie bijvoorbeeld het voorwoord van Portmann in het boek van Von Uexküll.
- [3] Fagan, 1984, blz. 165: "Social play involving objects and features of the landscape enables each individual to interact with a landscape as actively perceived and experienced by that other individual (n.b. Fagan schrijft hier over dieren M.M.). The result is not merely familiarity but, much more important, flexibility. ... -the ability to experience the spatial environment using varying frames of reference which are, at least in part, socially defined; and the ability to manipulate and shape one's own and others' active formulations of space and of the physical relationship within actively defined space.
- [4] Martin, 1984, blz. 87: "Most mammals have identifiable visual, auditory, tactile or olfactory signals that serve to initiate or maintain social play or to denote that 'what follows is play'.
- [5] Fagan, 1984, blz. 160: "play inverts normal relationships between plans and the structure of behaviour, or between experience and behavioural predispositions. In play, the plan is no longer a mechanism controlling behaviour. Rather, it becomes an object of discourse.
- [6] Straus, 1956, blz. 201: "Das Verstehen des Tieres ist ein symbiotisches Verstehen. Das Tier versteht Äusserungen und Sich-äusserndes. Aber es nimmt diese Äusserungen nicht als einzelne Merkmale, die an irgendwelchen anderen Gegenständen vorkommen, es versteht Äusserungen nur in der Jeweiligkeit seiner eigenen Aktion und Gerichtetheit"

Noten bij hoofdstuk 4

- [1] Stichting SOHO Nederland, Nijmegen.

Noten bij hoofdstuk 5

- [1] Operatiemaskers zijn te koop bij apotheken. Deze tip komt van een kinderarts en bereikte mij via een dierenarts. De kinderarts heeft er uitstekende ervaringen mee.
 [2] In de bijlagen is de lijst met boekjes opgenomen, die voor dit onderzoek zijn gebruikt.

Noten bij hoofdstuk 6

- [1] Deze en volgende gegevens ontleend aan Davids, 1981.
 [2] Bij het schrijven van de algemene historische achtergronden is gebruik gemaakt van de Algemene Geschiedenis der Nederlanden - Haarlem, 1977-1982, deel 12-15.
 [3] N.b. met de verandering van de benadering veranderde ook de naam van het vak: van Kennis der Natuur in Natuurlijke Historie.
 [4] Vooral deze laatste opmerkingen zouden door kerkelijke gezagsdragers als godslasterlijk gezien worden.
 [5] "Een schaap met vijf poten willen", is eigenlijk het onmogelijke wensen. Uit het werk van Gurlt en Numan blijkt dat schapen met zes en acht poten vaker voorkomen, maar dat een schaap met vijf poten een vrij zeldzame afwijking is.
 Gurlt, E.F. - Ueber Thierische Missgeburten - Berlin, 1877
 Numan, A. - Beschrijving van een misvormd schaap met overtollige delen - Verhandelingen Eerste Klasse, vierde deel, 18...
 [6] Zie noot 1.
 [7] In het verhaal "Het hondje" van Mien Labberton (in: Ovink-Soer, 1926) zegt de vader letterlijk: "ons jongste kind is zoek" en bedoelt daarmee de weggelopen hond (blz. 29).
 [8] Deze en volgende gegevens uit: 100 jaar georganiseerde Dierenbescherming, en 100 jaar Dierenbescherming, Redevoeringen - N.V.t.B.v.D., 1964.

Bijlagen

Literatuurlijst prentenboekjes

- Bogaart, J. van den, Muizen; mini-informatie nr. 75, Gorinchem, De Ruiter, 1982, ill.: G. Renshof
- Bernard, G. en P. Parks, De kip en het ei, Den Haag, Zuidboek (Natuurkijkboek), 1980, vert. uit Engels: E.M. Stok, foto's: auteurs
- Cornuel, P., Het andere huis voor Monica-Muis, Rotterdam, Lemniscaat, 1983, ill.: L. Devos, oorspr. titel: Les deux maisons de Désiré Ranton, Paris, Grasset et Fasquelle, 1982, vert.: L.M. Niskos
- * Dunn, J., Het kleine eendje, Helmond, 1977, vert. uit Amerikaans: M. Keser, foto's: Ph. Dunn
- Fisher, R. en S. Otto, Pietje Pluis valt uit het nest, Rotterdam, Lemniscaat, 1978, vert. uit Deens: L.M. Niskos, ill.: S. Otto
- * Fuchshuber, A., Mause Märchen; ein halbes Bilderbuch/Riesen Geschichte; ein halbes Bilderbuch, Stuttgart, Thienemann, 1983
- Grée, A., De boerderij, Dronten, Casterman, 1976, 4e druk, ill.: auteur, vert. uit Frans
- Haas-Griens, F., De Regenworm, Info. Junior nr. 204, Gorinchem, De Ruiter, 1980, ill.: Pitmandruk, foto's: Chr.P. Jongman
- Hoppenbrouwer, F., Minne de muis, Poolsterreeks, Malmberg, Den Bosch, 1979, ill.: K. de Kiefte
- Ingves, G., De sprinkhaan, Sittard, Dupuis, 1978, vert. en bew. uit Zweeds: S. de Bruijn
- Jacobs, U., De geschiedenis van het muizenvolk, Antwerpen, De Vries-Brouwers, 1979, 8e druk, ill.: auteur-vert. uit Duits: I. Boyle, oorspr. titel: Die Geschichte vom Mäusevolk
- Jansen, M., De regenworm, een nuttig dier, IJmuiden, Vermanden, 1977, vert. uit Deens
- Jellinck, J., Josien en de draak, Antwerpen, Lotus, 1978, ill.: A. Molnar, vert. uit Engels: A. van Battum
- Lane, M., Rik, de egelvriend, Helmond, 1981, ill.: P. Casey, vert. en bew. uit Amerikaans: B. Beekman
- Lionni, L., Frederick, Deventer, Ankh-Hermes, 1979, 4e druk, ill.: auteur, oorspr. titel: Frederick, Italië, 1974, vert.: H. Laurey (uit Amerikaans)
- Lionni, L., De muis met de groene staart, Amsterdam, Elsevier, 1978, 2e druk, ill.: auteur, copyright: Italië, 1974, vert.: J. Krans (uit Amer.)
- Lionni, L., Gerdientje, de muzikale muis, Amsterdam, Elsevier, 1979, ill.: auteur, oorspr. titel: Geraldine, the music mouse, Pantheon Books, 1979, vert.: S. Harten
- Lionni, L., De muizen van Jewelste, Deventer, Ankh-Hermes, 1981, ill.: auteur, oorspr. titel: Für Katzen strengverboten, vert.: H. Laurey

* warm aanbevolen

- Mossink-Jonkers, A., Sprinkhanen, Info. Junior nr. 217, Gorinchem, De Ruiter, 1980, ill. en foto's: Chr.P. Jongman
- * Nakatani, Ch., Feeding Babies, London, The Bodley Head, 1981, ill.: auteur, vert. uit Japans
- Rademaker, J., Kaasmaken op de boerderij, Mijdrecht, Vêwé, 1982, foto's: De Hoef
- Rooyen, T. van, Dieren op de bio-boerderij, waarom?, Utrecht, Stichting Lekker Dier, 1983, ill.: auteur
- Rioux, R., Cléo, Montréal, Heritage, 1975, 4e druk, ill.: M. Lapointe
- Ridout, R. en M. Holt, Zo zit dat met kippen, Amsterdam, Elsevier, 1974, ill.: B. Edwards, vert. uit Engels
- Schmidt, E., Het zwarte schaap, Antwerpen, Lotus, 1979, 4e druk, ill.: auteur, vert. uit Duits: P. Ketelslager
- Usborne, P. en S. Swabow, Eieren, Wageningen, Veen, 1973, in samenw. met Ouders van Nu, Notendopserie nr. 12, ill.: E. Eve, vert. en bew. uit Engels: A. Mons
- Viorst, J., Dat is heel wat voor een kat, vind je niet?, Kosmos, 1972, oorspr. titel: The tenth good thing about Barney, New York, 1971
- N.N., Het schaap, Gorinchem, De Ruiter, 1983, Serie De Kijkdoos deel 8, foto's: H. Werther e.a.

Literatuurlijst kinderboeken historisch onderzoek

1850-1900

- Wiedemann, Fr., Laatste vertellingen van mijne lieve moeder, Leiden, D. Noothoven van Goor, ±1855, gekleurde ill.: anoniem
- Anoniem, Gedichtjes voor kinderen uit behoeftigen stand, Amsterdam, J.H. en G. Van Heteren, 1858, 3e druk
- Anoniem, Speel-uren voor kinderen, Leyden, A.W. Sijthoff, 1877, gekl. ill.
- Gouverneur, J.J.A., In de tuin en op 't veld; of wat Oom Jan van allerlei dieren, boomen en planten wist te vertellen, Amsterdam, Jan Leendertz, 1868, ill.: anoniem
- Gouverneur, J.J.A., Uit het kinderleven, Leiden, A.W. Sijthoff, 1877, gekl. ill.: anoniem
- Lenep, J. van, Buiten- en Binnenshuis; vertellingen uit de Perponcher's onderwijs voor kinderen, Leiden, D. Noothoven van Goor, 1876, ill.: anoniem
- Cella (ps. voor J.C.A. de Vos), Drie in een; vertellingen, Tiel, H.C.A. Campagne en Zoon, ±1880, gelezen 2e druk, ill.: anoniem
- Andriessen, S., De Savoyaard en zijn aapje, Amsterdam, Tj. van Holkema, 1882, gelezen nieuwe uitgave in "Aan den haard", Amsterdam, Becht, ill.: anoniem
- Pijnappel, M.E., Duifjes en Bokjes, Rotterdam, Nijgh en Van Ditmar, 1982, ill.: A. Ogterop
- Louwerse, P., Voor de kinderkamer IX, 's-Gravenhage, Joh. Ykema, ±1890, buitenlandse ill.
- Louwerse, P., Voor de kinderkamer XII, Zutphen, Schillemans en Van Beikum, ±1891, buitenlandse ill.
- Leopold, M., Gelukkige uurtjes, Alkmaar, Gebr. Kluitman, ±1890, buitenl. ill. en foto's.
- Veenendaal, E.J. en Jb. van Zanten, Voor onze kleinen, Rotterdam, J.M. Bredée, 1891, tek. van versch. illustrators

* warm aanbevolen

Cora, Verhalen en versjes voor jongens en meisjes, Door: Th. Hoven, Ida Corn, Jetta, Truida Kok, M.E. Pijnappel, Agatha Snellen, Titia van der Tuuk, Wilhelmine, F.H. van Leent, e.a., Amsterdam, Jac.G. Robbers, 1899, tek. van versch. illustrators
 Kol, N. van, Allemaal geschiedenisjes van dieren, De Volkskinderbibliotheek nr. 67, Rotterdam, Masereeuw en Bouten, ± 1900.

1900-1940

Hichtum, N. van, Kinderleven; 10 schetsjes, Bussum, Van Dishoek, 1906, ill.: B. Midderigh-Bokhorst
 Lighthart, J. en H. Scheepstra, Het boek van Ot en Sien, 1e druk 1909, gelezen Groningen, Wolters, 1961, ill.: C. Jetses
 Kieviet, C.Joh., Kleine Olle en zijn Ekster, Amersfoort, Valkhoff en Co., 1909, ill.: anoniem.
 Leent, F.H. van, Prinsesje Zonneschijn; Vertellingen en Sprookjes, Amsterdam, Meulenhoff en Co., 1911, ill.: Jan Sluyters
 Jong, A.M. de, Vacantiedagen, 1e druk 1917, gelezen Amsterdam, Arbeiderspers, 1932, ill.: George van Raemdonck.
 Zr. Ma. Teresa, Ik zal je eens wat vertellen, 's-Hertogenbosch, Malmberg, 1925, ill.: A. Graafland, R.K.
 Ovink-Soer, M., Het wilde meisje en andere verhalen, Zonneschijntjes deel IV, Utrecht, W. de Haan, 1925, tek. van versch. illustrators
 Ovink-Soer, M., Het sprookje van Dolorata en andere verhalen, Zonneschijntjes deel VII, Utrecht, W. de Haan, 1926, tek. van versch. illustrators
 Pétilion, W., Bedtijd; 365 vertellingen voor kinderen voor zij slapen gaan, Amsterdam, Van Holkema en Warendorf, 1926, ill.: N. Heyligers
 Gogh-Kaulbach, A. van, Een dag in Artis of een dag met een staartje, zoals vader zei, Amsterdam, Meulenhoff, 1927, ill.: H. Verstijnen
 Hulst, W.G. van de, Anneke en de sik, Nijkerk, Callenbach, 1932, gelezen 14e druk, 1958, ill.: W.G. van de Hulst Jr., Prot. christ.
 Vries, A. de, Bertus en Bruno, Nijkerk, Callenbach, 1935, gelezen 11e druk, 1982, ill.: G.D. Hoogendoorn, Prot. christ.
 Cramer, R., Otje de Bas, 's-Gravenhage, Van Goor, 1937, gelezen 2e druk, 1954, ill.: auteur.
 Roggeveen, L., Jan Jaap en zijn beesten, 's-Gravenhage, Van Goor, 1939, gelezen 3e druk, ill.: auteur
 Bruyn, C., Greetje en Groetje; Avonturen van een meisje en een eekhoorn, 's-Gravenhage, Van Goor, 1940, ill.: J. Lutz, Prot. christ.

1945-1980

Hölscher, T., De geschiedenis van Truusje en Minet, 's-Gravenhage, Van Goor, 1952, ill.: Rootvic, R.K.
 Schmidt, A.M.G., Jip en Janneke, deel 1 t/m 5, Amsterdam, Arbeiderspers, 1e druk 1954, 26 herdrukken, ill.: Fiep Westendorp, gelezen Amsterdam, Querido, 1979
 Franke, S., Jaap en zijn hond, Alkmaar, Kluitman, 1e druk 1955, 8 herdrukken, gelezen 5e druk 1968, ill.: Lies Veenhoven
 Franke, S., Jaap redt een eekhoorn, Alkmaar, Kluitman, 1e druk 1957, aantal herdrukken onbekend, gelezen herdruk van 1968, ill.: L. Veenhoven

- Valkhoff, R., Robbeknol, Laren, Andries Blitz, 1957, ill.: Jan Uriot
- Wijdeveld, H., Roetje, het konijn van Piet-Hein, Amsterdam, Duwaer, 1957, 2 herdrukken, ill.: Heleen van Dijk
- Janse, L., Fokkie, Veenendaal, Kool, 1958, gelezen 2e druk 1980, ill.: anoniem
- Rossum, R. van, Koen redt een kalf, Baarn, Bosch en Keunig, 1958, 2 herdrukken, ill.: Lies Veenhoven
- Haar, J. ter, Saskia en Jeroen met de dieren, Bussum, Van Holkema en Warendorff, 1957, 12 herdrukken, gelezen 8e herschreven druk, ill.: R. Poortvliet
- Haar, J. ter, Lotje in de dierentuin, Bussum, Van Holkema en Warendorff, 1966, 7 herdrukken, ill.: Rien Poortvliet
- Brinkkemper, W., Witstip, Alphen a/d Rijn, Samson, 1966, 2 herdrukken, ill.: Babs van Wely
- Evenhuis, G., Erik en het naaldendier, 's-Gravenhage, Van Goor, 1966, 4 herdrukken, ill.: Jenny Dalenoord, Prot. christ.
- Bos, C., Flip en Flap, Nijkerk, Callenbach, 1969, 2 herdrukken, ill.: Tiny van Asselt, Prot. christ.
- Bakker, M., Harm Jan en Tienieke en de ponykar, Alkmaar, Kluitman, 1969, 4 herdrukken, ill.: Gerard van Straaten
- Prins, P. (ps. voor J. Jongeling), Rob en Roland op de boerderij, Groningen, Vuurbaak, 1973, gelezen 3e druk 1982, ill.: A. Kuiper, Prot. christ.
- Soeters, A., Breston de zwerfhond, Tilburg, Zwijsen, 1976, gelezen 6e gewijzigde druk 1982, ill.: Francien van Westering
- Beekman, H., Simone zorgt voor een lammetje, Alkmaar, Kluitman, 1980, gelezen 3e druk 1983, ill.: Herry Behrens

Literatuur

- Aikenhead, G.S., Collective decisionmaking on social issues: implications for teaching science, paper, 1983, uitg. onbekend
- Aikenhead, G.S., Teaching about scientific decisionmaking through scientific simulation, paper, 1984, uitg. onbekend
- Algemene Geschiedenis der Nederlanden, Fibula-van Dishoeck, Haarlem 1977-1982, deel 12-15
- Alles, J., Chiba, A., Environmental Education at the pre-school and primary level, in: Trends in environmental education, Unesco, Paris, 1977
- Anderson, R.S. ed., Pet animals and society, Baillière Tindall, London 1975
- Baerends, G.P., Het dilemma van ons dierbare denken; Gedachten over de biologische basis van menselijk gedrag en haar consequenties, Duijkerlezing, 1982, Intermediair Bibliotheek
- Barker, R.G., Wright, H.F., One boy's day; A specimen record of behavior, Harper and Row, New York 1951
- Barritt, L.e.a. Hide'n seek, the world through children's eyes, in: Utrechtse Pedagogische Verhandelingen, nr. 1, 1978
- Beekman, A.J., Dienstbaar inzicht; Opvoedingswetenschap als sociale planwetenschap, Wolters, Groningen 1972
- Beekman, A.J., Mulderij, K.J., Beleving en ervaring, Boom, Meppel 1977
- Beekman, A.J., Human science as a dialogue with children, in: Phenomenology and Pedagogy, 1983, nr. 1
- Beekman, A.J., Hand in Hand mit Sacha, in: Lippitz, W., K. Meyer-Drawe, Kind und Welt, Scriptor, Königstein Ts, 1984
- Beer, W.; Haan, G. de, Neue Tendenzen im Verhältnis von ökologie und Pädagogik, in: öko Päd D4, 1986
- Beerling, R.F. e.a., Inleiding in de wetenschapsleer, Aula, Utrecht 1975
- Beerling, R.F., Vrijheid in clair-obscur, in: Wijsgerig Perspectief, nr. 5, 1979/1980
- Berg, J.H. van den, Het menselijk lichaam, een metabletisch onderzoek, Callenbach, Nijkerk 1961
- Berg, J.H. van den, Zien, verstaan en verklaren van de visuele waarneming, Callenbach, Nijkerk 1972
- Berg-Eldering, L. van de, Marokkaanse gezinnen in Nederland, Samson, Alphen a/d Rijn 1978
- Berger, P., Th. Luckmann, The social construction of reality, Penguin Books, London 1979
- Bleeker, H., Mulderij, K.J., Kinderen wonen ook, Van Loghum Slaterus, Deventer 1982
- Bleeker, H., Mulderij, K.J., Pedagogiek op je knieën; Aspecten van kwalitatief-pedagogisch onderzoek, Boom, Meppel 1984
- Bogdan, R., Taylor, S.J., Introduction to qualitative research methods, John Wiley, New York 1975

- Bollnow, O.F., *Das Verstehen, drei Aufsätze zur Theorie der Geisteswissenschaften*, Kirchheim, Mainz a.R. 1949
- Bouwel, L. van, *Het dier in de kindertekening*, in: *Mens en Vogel*, 1984, Vol. 22, nr. 2
- Bowd, A.D., *Young children's beliefs about animals*, in: *The Journal of Psychology*, 1982, nr. 110
- Bowlby, J., *Attachment and loss*, Vol. I, Penquin Books, London 1981
- Braak, M. ter, *Nietzsche contra Freud, Verzamelde Werken, deel 3*, Van Oirschot, Amsterdam 1980
- Brezinka, W., *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft; eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*, Beltz, Weinheim-Basel 1971
- Boyd, W., E.J. King, *The history of western education*, Black, London 1977
- Buijtendijk, F.J.J., *Mensch und Tier; ein Beitrag zur vergleichenden Psychologie*, Rowolt, Hamling 1958
- Buijtendijk, F.J.J., *Prolegomena van een antropologische fysiologie*, Aula, Utrecht 1965
- Campbell, W.S., *Behavior Problems in Dogs*, Am. Vet. Publ. 1975
- Coenen, H., *Leiblichkeit und Sozialität*, in: *Mens en Maatschappij*, 1979, nr. 1
- Coenen, H., *Improvised contexts; Movement and perception in deaf children's interactions*, Siswo 1982
- Daalder, D.L., *Wormcruyt met suycker*, Interboek, Schiedam 1976
- Danner, H., Lippitz, W., ed., *Beschreiben, Verstehen, Handeln, Röttger*, München 1984
- Dasberg, L., *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*, Boom, Meppel 1974
- Dasberg, L., J.W.G. Jansing, *Meer kennis meer kans; Het Nederlands onderwijs 1843-1914*, Tibula van Dishoeck, Haarlem 1978
- Dasberg, L., *Het kinderboek als opvoeder; Twee eeuwen pedagogische normen en waarden in het historische kinderboek in Nederland*, Van Gorcum, Assen 1981
- Davids, C.A., *Over dassenbijterij en vrouwenemancipatie; De dierenbescherming in Nederland vóór de Eerste Wereldoorlog*, Paper. N.S.A.V. congres Amsterdam 1981
- Davids, C.A., *The penalization of cruelty to animals; The Dutch case (16th-20th century)*, Paper, Erasmus Universiteit, Rotterdam 1982
- Davids, C.A., *De Amsterdamse dierenbeschermers en het Palingoproer*, in: *Ons Amsterdam*, jg. 35, nr. 5
- Duintjer, O.D., *Rondom regels; Wijsgerige gedachten omtrent regel-geleid gedrag*, Boom, Meppel 1977
- Dijkstra, D., *Het onderwijs in de natuurlijke historie op de lagere school*, Wolters, Groningen 1941
- Fagen, R., *Play and behavioural flexibility*, in: Smith, P.K. ed., 1984
- Feyerabend, P., *Against method*, V.N.G.B., London 1975
- Fischer, E.J., *Fabriqueurs en Fabrikanten; De Twentse katoenijverheid en de onderneming S.J. Spanjaard te Borne tussen circa 1800 en 1930*, Matrijs, Utrecht 1983
- Flitner, W., *Allgemeine Pädagogik*, Klett, Stuttgart 1950
- Freud, S., *Analyse van de fobie van een vijfjarige jongen ('De kleine Hans')*, Nederlandse editie, Boom, Meppel, 1979
- Freud, S., *Uit de geschiedenis van een kinderneurose ('De Wolfenman')*, Nederlandse editie, Boom, Meppel, 1981
- Gadamer, H., *Wahrheit und Methode*, Niemeyer, Tübingen 1960
- Gelder, L. van, *Een oriëntatie in de orthopedagogiek*, Wolters, Groningen 1970
- Geluk, J., *Woordenboek voor Opvoeding en Onderwijs*, Wolters, Groningen 1882

- Giorgi, A., *Fenomenologie en de grondslagen van de psychologie*, Boom, Meppel 1978,
Oorspr. titel: *Phenomenology and the foundations of psychology*, Vert.: Th. de Boer
- Giorgi, A., *An application of phenomenological method in psychology*, in: *Duquesne Studies in Phen. Psych.* Vol. II, ch. 6, 1979, p. 82-103
- Glaser, B., Strauss, A.L., *The discovery of grounded theory*, Aldine, Chicago 1970
- Gold, R.L., *Roles in sociological field observations*, in: Mc. Call Simmons ed., *Issues in participant observation*, Addison-Wesley, Reading (Mass), 1969
- Griffin, D.R., *The question of animal awareness*, Rockefeller Un. Press, New York 1981
- Griffin, D.R., *Animal thinking*, Harvard Un. Press, 1984
- Groothoff, H.H., *Phänomenologie der Erziehung*, in: Ellwein e.a., *Erziehungswissenschaftliches Handbuch*, Rembrandt Verlag, Berlin 1975
- Gurtl, E.F., *Ueber thierische Missgeburten*, Hirschwald, Berlin 1877
- Hansen, W., *Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes*, Kosel Verlag, München 1965
- Hart, M. 't, *De kritische afstand*, Arbeiderspers, Amsterdam 1977
- Hart, R., *Children's experience of place*, Irvington, New York 1979
- Hawkins, D., *Nature closely observed*, in: *Daedalus*, Vol. 112, nr. 2, 1983, Cambridge MA
- Hawkins, D., *Public perceptions of predators, particularly the wolf and coyote* in: *Biological Conservation*, Vol. 31, 1985, p. 167-189
- Hearne, V., *Reflections; Questions about language, I-horses, II-cats*, *The New Yorker*, August 18-25, 1986, p. 33-57, p. 78-89
- Heimans, E., *Handleiding bij het onderwijs in de Natuurlijke Historie*, Amsterdam 1907
- Heller, A., *Theorie der Gefühle*, V.S.A. Verlag, Hamburg 1980
- Hengst, H., *Freundschaft mit Pferden*, in: Bauer, K.W., Hengst, H. *Wirklichkeit aus Zweiterhand; Kindheit in der Erfahrungswelt von Spielwaren und Medienprodukten*, Rowohlt, Hamburg 1980
- Hessen, J.S. van, *Samen jong zijn*, Van Gorcum, Assen 1964
- Hinde, R.A., *Animal behavior; A synthesis of ethology and comparative psychology*, McGraw Hill, New York 1970
- Hintjes, J., *Geesteswetenschappelijke pedagogiek*, Boom, Meppel 1981
- Hole, G.J., Einon, D.F., *Play in Rodents*, in: Smith, P.K. ed. 1984
- Hooff, J.A.R.A.M. van, *Ethologie; Standaarddictaat*, Utrecht 1977
- Horst, W. ter, *Natuur en kind; Ideeën voor een groene opvoeding*, Omniboek, Den Haag 1978
- Immelman, J.D.e.a., *Jenaplan, wel en wee van een schoolpedagogiek*, Intro, Nijkerk 1981
- Immelman, J.D., P.B.H. van Hoek, *Hoe vrij is de Vrije School?*, Intro, Nijkerk 1983
- Jaspers, J., *Natuurlijke Historie*, in: Zernike, C.F.A. red., *Pedagogisch Woordenboek*, Wolters, Groningen 1905
- Kabos, W.J., *Th. van Leeuwen, Didactiek en methodiek van het biologie-onderwijs op de basisschool*, Versluys, Amsterdam 1976
- Katcher, A.H. ed., *New perspectives on our lives with companion animals*, Un. Penns. Press, Philadelphia 1983
- Kellert, S.R., *Attitudes towards animals: age-related development among children*, in: *The Journal of Environmental Education*, Vol. 16, nr. 3, 1985, p. 29-39
- Kestenberg, J., *Children and parents; Psycho-analytic studies in development*, Aronson, New York 1975
- Klafki, W., *Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft*, in: Klafki, W. e.a., *Erziehungswissenschaft*, Fischer Taschenbuch Verlag, Weinheim-Basel 1974

- Koehler, O., Vom unbenannten Denken
- Koehler, O., Zufall, Notwendigkeit und Plan in der Welt des Lebendigen, beide in: Friedrich, H. ed., Mensch und Tier, Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1968
- Koster, F., Natuur-bescherming in Nederland, Bohn, Haarlem 1938
- Langeveld, M.J., De 'verborgen plaats' in het leven van het kind, in: Berg, J.H. van den, Linschoten, J., ed., Persoon en Wereld, Bijleveld, Utrecht 1953
- Langeveld, M.J., Studien zur Anthropologie des Kindes, Niemeyer, Tübingen 1968
- Langeveld, M.J., Beknopte theoretische pedagogiek, Wolters, Groningen 1972
- Lawick-Goodall, J. van, In de schaduw van de mens; Mijn leven met chimpansees, Elsevier, Amsterdam 1975, oorspr. titel: In the shadow of man, vert.: B. van Lawick
- Lemaire, T., Filosofie van het landschap, Ambo, Bilthoven 1973
- Levinson, B.M., Pets and human development, Springfield, Illinois 1972
- Leyhausen, P., Katzen, eine Verhaltenskunde, Parey, Berlin-Hamburg 1979
- Liagre Böhl, H. de e.a., Nederland industrialiseert! Politieke en ideologische strijd rondom het na-oorlogse industrialisatie beleid 1945-1955, Soc. Uitg., Nijmegen 1981
- Ligthart, J., Verspreide Opstellen I en II (eerste druk 1917), Wolters, Groningen, 1924
- Ligthart, J., Over Opvoeding I en II (eerste druk 1918, 1919), Wolters, Groningen, 1931, 1937
- Ligthart, J., In de lente des levens, Wolters, Groningen, 1941
- Ligthart, J., Jeugdherinneringen van Jan Ligthart, Wolters, Groningen, 1967
- Lippitz, W., "Lebenswelt" oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung, Beltz, Weinheim-Basel 1980
- Lippitz, W., Plaum, J., Tasten, Gestalten, Geniessen, Scriptor, Königstein/Ts 1981
- Lippitz, W., Meyer-Drawe, K., ed., Lerne und seine Horizonte, Scriptor, Königstein/Ts 1982
- Litt, Th., Führen oder Wachsenlassen, Klett, Stuttgart 1965
- Lock, A. ed., Action, Gesture and Symbol; The emergence of language, Academic Press, London 1978
- Lorenz, K., Ik sprak met viervoeters, vogels en vissen, Ploegsma Amsterdam 1969, oorspr. titel: Er redete mit dem Vieh, den Vögeln und den Fischen, vert.: H. Rensenbrink
- Lorenz, K., Over agressie bij dier en mens, Ploegsma Amsterdam 1974, oorspr. titel: Das sogenannte Böse; zur Naturgeschichte der Aggression, vert.: D. Hillenius
- Mackay, R.W., Conceptions of children and models of socialization, in: Turner, R. ed., Etno methodology, Penguin Books, London, 1974
- Manen, M. van, Pedagogical theorizing, Paper, Un. of Alberta, Alberta 1980
- Marcel, G., Position et approches concrètes du mystère ontologique, Vrin, Paris 1949
- Margadant-van Arcken, M., Er zit een échte hond in de klas; Onderzoek naar de relatie tussen kleuters en dieren, Rapport, Roosendaal-Utrecht 1983
- Margadant-van Arcken, M., Das Tier in der Lebenswelt des Vorschulkindes, in: Danner, H.; Lippitz, W., München, 1984
- Margadant-van Arcken, M., There's a real dog in the classroom, in: Phenomenology + Pedagogy, 1984, vol. 2, blz. 141-151. Reprint: Children's Environments Quarterly, 1984, Vol. 1, No. 3, blz. 13-17
- Margadant-van Arcken, M., Companion Animals in the World of the Young Child, Society for Companion Animal Studies, Newsheet, no. 13, 1985
- Margadant-van Arcken, M., De invloed van (natuurwetenschappelijke) informatie op besluitvormingsprocessen van 12-18 jarigen rondom controversiële onderwerpen en het afwegen van milieurisico's; een literatuurstudie, S.L.O. Enschede, 1987

- Margadant-van Arcken, M., Environmental Education, Children and Animals, in: Anthrozoos, Boston, acc. 15-01-88
- Merleau-Ponty, M., Phénoménologie de la perception, Gallimard, Paris 1945
- Meyer-Drawe, K., Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, in: Danner, H.; Lippitz, W., München 1984
- Miller, A., Am Anfang war Erziehung, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1980
- Millot, J.L.e.a., New data on communication behaviour between the young child and his pet dog, Fact. de Psych., Besançon 1985
- Montague, A., De tastzin, Aula, Utrecht 1972, oorspr. titel: Touching
- Morris, D., De mensentuin, Bruna Utrecht 1969, oorspr. titel: The human zoo, vert.: R. Leijten
- Moser, H., Praxis der Aktions Forschung, Kösel-Verlag, München 1977
- Mulderij, K.J., Bleeker, H., Wat heb jij aan je benen? Voeten!; Over de belevingswaarde van de woonomgeving voor lichamelijk gehandicapte kinderen, in: Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 1980, nr. 5
- Murray, M., Modern critical theory; a phenomenological introduction, Nijhoff, The Hague 1975
- Naaktgeboren, C., Mens en Huisdier, Thieme, Zutphen 1984
- Natuurbeschermingsraad, Tussen natuurbeleven en overleven; Een basisvisie op de natuur- en milieu-educatie, oktober 1985
- Nederlandse Vereniging tot Bescherming van Dieren, 100 jaar Dierenbescherming, 100 jaar Dierenbescherming; Redevoeringen, beide: N.V.t.B.v.D., 's-Gravenhage 1964
- Nicolin, F. ed., Pädagogik als Wissenschaft, Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt 1969
- Nietzsche, F., Werke I, II, III, Schlechta, Frankfurt 1976
- Noordam, N.F., Het mensbeeld in de opvoeding, Wolters, Groningen 1978
- Numan, A., Beschrijvingen van een misvormd schaap met overtollige deelen, Verhandelingen Eerste Klasse, vierde deel, 18..
- Nijk, A.J., De mythe van de zelfontplooiing, Boom, Meppel 1978
- Offringa, C., Van Gildestein naar Uithof; 150 jaar diergeneeskundig onderwijs in Utrecht, Utrecht, deel I 1971, deel II 1981
- Panis, R., Kind en dier, Rapport Hoogveldinstituut, Nijmegen 1983
- Peek, A.T.H., Vriens, L.J.A., Vrede en oorlog als kinderprobleem, in: Pedagogisch Tijdschrift, 1985, nr. 8
- Perquin, N., De pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving, Rome-Roermond 1970
- Peursen, C.A. van, L'Horizon, in: Berg, J.H. van den ed., Situation, Spectrum, Utrecht 1954
- Peursen, C.A. van, Cultuur in stroomversnelling, Elsevier, Amsterdam 1976
- Plessner, H., Lachen en wenen; Een onderzoek naar de grenzen van menselijk gedrag, Aula, Utrecht 1965, oorspr. titel: Lachen und Weinen
- Ploeg, D.T.E. van der e.a., Kind, school en natuur; Didactische aanwijzingen voor het biologie-onderwijs op de basisschool, Agon Elsevier, Amsterdam 1972
- Plötz, F., Kind und lebendige Natur, Kösel Verlag, München 1963
- Polakow-Suransky, V., The erosion of childhood, Un. Chic. Press, Chicago 1982
- Popper, K.R., The open society and its enemies; Vol. 2, Hegel-Marx, Routledge London 1966
- Redeker, B., Phänomenologie und Physik; Didaktische Probleme des Lernens von Physik, in: Danner, H., Lippitz, W., München 1984

- Regt, A. de, Arbeidersgezinnen en beschavingsarbeid; Ontwikkelingen in Nederland 1870-1940, Boom, Meppel 1984
- Rejeski, D.W., Children look at nature; Environmental perception and education, in: The Journal of Environmental Education, vol. 13, nr. 4, 1982
- Rogers, C.R., Leren in vrijheid, De Toorts Haarlem 1973, oorspr. titel: Freedom to learn, vert.: C. Németh-Linnebank
- Rousseau, J.-J., Emile, ou, De l'éducation, 1762, Ned. vert.: Brassinga, A., Boom, Meppel, 1983
- Russell, B., Geschiedenis der westerse filosofie, Servier Wassenaar 1975, oorspr. titel: History of western philosophy, geautoriseerde vert.: R. Limburg
- Schaffer, H.R. ed., Studies of mother-infant interactions, Academic Press, London 1977
- Scheler, M., Wesen und Formen der Sympathie, Francke Verlag, Bern-München 1973
- Schmidt, J.-C., Le Saint Levrier; Guinefort, guérisseur d'enfants depuis le XIIIe siècle, Flammarion, Paris 1979
- Schwartz, Th. ed., Socialization as cultural communication; Development of a theme in the work of Margaret Mead, Un. California Press 1976
- Scott, J.P., J.L. Fuller, Dog behavior; The genetic basis, Un. California Press 1974
- Shorter, E., De wording van het moderne gezin, Ambo Baarn, oorspr. titel: The making of the modern family, 1975, vert.: P. Nijhoff
- Smith, P.K. ed., Play in animals and humans, Basil Blackwell, New York 1984
- Spiecker, B. ed., Meedoen en zeker weten; Pedagogisch-antropologische opstellen, Boom, Meppel 1977
- Spiegelberg, H., Doing phenomenology; Essays on and in phenomenology, Nijhoff, The Hague 1975
- Spradley, J.P., The ethnographic interview, Holt, Rinehart and Winston, New York 1979
- Spradley, J.P., Participant observation, Holt, Rinehart and Winston, New York 1980
- Strasser, S., Opvoedingswetenschap en opvoedingswijsheid, Malmberg, 's-Hertogenbosch 1974
- Straus, E., Vom Sinn der Sinne; eine Beitrag zur Grundlegung der Psychologie, Springer Verlag, Berlin 1956
- Stückrath, F., Die Tierbeobachtung des Kindes, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 1942, p. 117-152
- Sutton Smith, B.e.a., The idealization of play, in: Smith, P.K. ed., New York 1984
- Szasz, K., De troeteltrend of het petisjisme, Arbeiders Pers, Amsterdam, 1972, Oorspr. titel: Petishism; Pets and Their People in the Western World, New York, 1969
- Tellenbach, H., Geschmack und Atmosphäre, Müller Verlag, Salzburg 1968
- Thomas, K., Man and the natural world; A history of the modern sensibility, Pantheon, New York 1983
- Tuan, Y.F., Landscapes of fear, Basil Blackwell, Oxford 1980
- Tuan, Y.F., Dominance and Affection; The Making of Pets, Yale Un. Press, London, 1984
- Uexküll, J. von, Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen, Rowolt, Hamburg 1956
- Viëtor, M., Natuurbeleving bij jongeren, Doct. scriptie, Leiden 1985
- Vliegthart, W.E., Algemene orthopedagogiek, Wolters, Groningen 1975
- Waarlo, A.J., Ontwikkeling van gezondheids- en milieuedrag; oecologisch denken en handelen in pedagogisch-didactisch perspectief, in: Tijdschrift Didactiek Bètawetenschappen, 3 (2), 1985

- Waldenfels, B., *Das Zwischenreich des Dialogs; Sozialphilosophische Untersuchungen in Anschluss an Edmund Husserl*, Nijhoff, Den Haag, 1971.
- Waldenfels, B., *In den Netzen der Lebenswelt*, Suhrkamp, Frankfurt a/M, 1985
- Walker, S., *Animal thought*, Routledge, London 1983
- Watzlawick, P. e.a., *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*, Van Loghum Slaterus, Deventer 1970, oorspr. titel: *Pragmatics of human communications*, vert.: G.R. de Bruin
- Wieder, D.L., *Telling the code*, in: Turner, R. ed., *Ethnomethodology*, Penguin Education, Hammondsworth, 1974
- Wittgenstein, L., *Filosofische onderzoekingen*, Boom, Meppel 1976, oorspr. titel: *Philosophische Untersuchungen/Philosophical Investigations*, vert.: H.W. Bakx
- Wouters, D., *Over het illustreren*, Interboek, Schiedam 1977
- Zenneker, S. von, *Das Pferd für Knaben; Ein belehrendes und unterhaltendes Bilderbuch*, Leipzig 1802
- Zernike, C.F.A. ed., *Pedagogisch Woordenboek*, Wolters, Groningen 1905
- Zillig, M., *Mädchen und Tier, Quelle und Meyer*, Heidelberg 1961
- Zutphen, L.F.M. van, *Proefdieren en dierproeven, inaugurale rede*, Utrecht 1985

Summary

Miss Animal—Environmental Education and the Relationship between Young Children and Animals

Chapter 1 – Introduction and Methodology

This thesis is based on a research project carried out in five kindergartens: an urban school in the old harbour district of Rotterdam, a suburban school, a village school, an independent, innovative type of school in an urbanized provincial town, and a special school for handicapped children. About 250 children were involved in the study.

The leading question of the project was: how do children experience animals and how do they perceive nature. The next question was: how does a relationship develop between a child and an animal and how is this relationship useful in environmental education.

The kindergartens were visited daily during a three-weeks period, or visited monthly during a year. During each visit, an animal was introduced to the children. The animals included two Cairn terriers, two British Blue cats, a guinea pig, a small rabbit, two white mice, a wormery containing earthworms, a vivarium with grasshoppers, a miniature kid goat, two cocks and two chicks.

Each day was started with a group conversation. The children were encouraged to react spontaneously, to ask questions and to talk about their own experiences with animals. The conversations were tape-recorded. Following the group discussion, the children were allowed to play with the animals in small groups. Short notes were made on these free-play situations and extensively transcribed later in a research journal.

In this kind of research, the researcher is her own instrument, physically present in the daily life of the research field, explaining about the animals, playing with the children and making notes. After a day of research, the research journal is written. In so doing, the researcher becomes distanced from the immediate experiences. During the first months of research, the flow of descriptions in the research journal began to demonstrate a meaningful pattern.

Further analysis of the data aims to develop categories of observation which are coherent, and later these can be used to develop a theory. In summary, this kind of research can be divided into three phases: 1/ the gathering of raw research material (i.e. research descriptions in the journal, interview tapes, and children's drawings); 2/ the search for categories to accommodate the raw material; 3/ the bringing together of the categories to produce a meaningful and clearly understood coherence (theory building).

The results are presented in a descriptive way, in which many examples of the raw research material are used. These examples do not serve as a kind of illustration to make the reading more pleasant, but serve as a kind of "proof". Examples point beyond the boundaries of their situational occasion towards existing intersubjective knowledge. More or less, we all share knowledge of daily life experiences. Examples are generally well

understood by many people. The use of examples eases the understanding of what an author is trying to explain. Also, it makes scientific criticism possible since a wrong interpretation will be corrected by readers based on their own experiences.

The project was financed by a grant from the Ministry of Agriculture, the Ministry of Education and Science and the National Committee of Children's Stamps.

Chapter 2 – Young Children

Children, just like adults, try to form a consistent concept of their world. Young children do that in a syncretical way by connecting concrete things, which they understand. The young child's way of thinking is also situationally bound. They experience things in a synesthetic way. Most of the time, children welcome adults into their life world and invite them to share their reality.

Young children have a very direct and exact perception of their world. They immediately see small differences between animals of the same species. The perception is not only very direct, but also very intense. Touching is a very active and primary form of perception. Young children look with their hands and enjoy intensely the softness and warmth of an animal.

Sex and sexuality, urine and faeces fascinate young children. This interest is amply satisfied by animals. Basically, there is no difference between boys and girls concerning animals, but the children's activities with animals mirror the sex role differentiation.

Chapter 3 – Young Children and Animals

To a four-year-old child fantasy and toy animals belong to the realm of animals. Fish, birds and insects are not seen as animals. Five- and six-year-olds, on the other hand, expel fantasy and toy animals from the animal kingdom, while they do include fish and birds; the inclusion of insects is for them, however, still arbitrary. From an adult point of view, we could say that mammals correspond best with the young child's animal image. There seems to be a downward curve in the child's perception of an animal as an individual, ranging from the bigger mammals down to the smaller species of insects and worms.

Most of the children in this project favour rabbits. In their judgement of animals, they use three criteria: the safety factor, the stroking factor and the playing factor. They also favour small animals.

The meeting of a child with a unknown animal has a fairly structured pattern. The child's initial attitude is a little fearful. (S)he usually approaches the animal carefully, takes a short look at it and then touches or strokes the animal's back. A child rarely touches an animal's head immediately. This basic approach continues during the further development of the relationship with the animal. Once the child is completely at ease with the animal, the fearful attitude disappears. As soon as a trust relationship has become established, the animal is allowed to share in the normal activities of the child. The child and the animal share on reality, a "fusion of horizons" has occurred. This "fusion of horizons" is the core of the relationship. It is an inexhaustible source of information about each other and a confirmation of each other's existence.

The concept of the fusion of horizons has a hermeneutic tradition. Gadamer (1960) used this concept to explain what is happening between an interpreter and a text. When someone really wants to understand what an author was describing, (s)he needs to know not only the author's life world and horizon, but also (s)he needs to be aware of his or her

own life world and horizon. Then understanding means a gain in insight and a larger intersubjectivity. A fusion of horizons is not restricted to written texts. When someone really wants to understand someone else, (s)he needs to know the other's perspective, life world and horizon. Both a child and an animal live in a symbiotic relation to their lifeworld, which is enclosed by a meaningful horizon. Their lifeworld reaches to that horizon. Children and animals understand each other in a symbiotic way. By playing together, their lifeworlds merge into each other; their horizons melt together. Fusions of horizons are very rich and enunciated in the case of social animals.

Chapter 4 – Variations on the Major Theme

Handicapped children are usually afraid of animals, as it is difficult for them to avoid or get away from an animal. Establishing a trust relationship with an animal takes much more time than it does for children without a handicap.

Most handicapped children are quite afraid of dogs, but once they are more at ease, having the dog fetch a ball is great fun for them. It is therefore essential that the dog is a good retriever and returns the ball to the child's hand properly.

A cat does not arouse quite as much fear, as cats are inclined to avoid rather than approach a strange child. Most suitable for handicapped children is a quiet, curious cat that likes watching the child's activities and sitting on the child's lap or on the wheelchair tray.

A guinea pig or rabbit in a cage does not arouse much fear at all, but holding a wriggling guinea pig or a kicking rabbit is very difficult and frightening. Handicapped children cannot use normal cages for the animals; the doors are difficult to open and the entrances are too narrow. Special cages must be designed that are safe for both the child and the animal.

More than other children, handicapped children look with their hands. They not only touch the animal, but palpate as they examine it. This can be dangerous for smaller animals, such as mice, worms and chickens, as they can be squeezed to death.

Children of ethnic minorities live in two cultures; their native culture at home and the Dutch culture at school. We know little about the animal image in other cultures, but keeping a pet is a rare phenomenon in countries with a low standard of living. In our Western society, parents and other caretakers teach children how to handle a pet at a very early stage of their lives. With one exception, the children of ethnic minorities in this project had no animals at home, so they could not learn how to develop an affective relationship with a pet. Their apparent cruelty proved to be simply a different view of animals. Therefore we should be very careful in interpreting the behavior of foreign children.

This chapter ends with two case studies: one of a girl who is extremely afraid of animals, and one of a boy who has an astonishing knowledge of animals.

Chapter 5 – Environmental Education

A young child's concept of life and death is very restricted: if something doesn't move, it is dead; if something does move, it is alive. Because the movement of trees and plants – or green nature – is not directly visible to the human eye, for young children green nature is non-living. Presumably, the view of a beautiful landscape is not an aesthetic pleasure for them. A landscape has to invite them to activity. Green nature is

active nature for children. This does not mean that it has no aesthetic value for them. They love the color of a chestnut in their hands. This strongly recommends connecting environmental education with physical activities.

Most of the time, the child has a greater interest in living animals than in green nature. In this project, the animals were deliberately used in reference to a broader environmental context. Introducing the concrete, living reality into the classroom, e.g. a living animal or a real plant, makes it possible for children to integrate new knowledge into their already acquired concepts of the world.

This chapter further contains recommendations for city farms, teachers and environmental curricula. The parent's opinions on animals and environmental education are also discussed.

Chapter 6 – Environmental Education and the Relationship between Children and Animals during the Period 1850–1980: a Historical Perspective

The chapter deals with the foundation and development of the Dutch Society for Animal Protection. Also, the changes and developments in school biology are analyzed. The major part of the chapter is devoted to the analysis of 47 children's books, subdivided into three periods: 1850–1900; 1900–1940; and 1945–1980.

The first period is characterized by a radical shift in the attitude of people to animals. It became indecent to behave cruelly towards animals, but there was little attention to the animal's specific needs. Both children and animals had to fit themselves into the established order. In children's books, animals were often used as moral examples.

In the second period there is again a shift in attitude. People became more sensitive to the animal's specific needs. In the biological sciences, ecology and ethology became new fields of study. In child-rearing and education a new movement arose in which the child's point of view and basic psychological needs became important (*Vom Kinde aus*). In children's books, this period is characterized by the idealization of children and animals.

After World War II, the ideas and ideals of the previous period were continued. The seventies witnessed a growing awareness of worldwide pollution and the exhaustion of energy sources. In the animal protection movement, there was a growing resistance to bio-industry and the use of animals in experiments. In school biology and environmental education, there was much emphasis on the careful use of nature and natural resources. Children's books reflected the new awareness and continued to confront violations in the relationship between people and animals.

Throughout the period 1850–1980 environmental education had two goals: the transfer of knowledge and moral education. All three subdivisions of the period reflect these goals, emphasizing them differently over time.

Conclusion

The research results are presented in a descriptive way. Scientific descriptions always reflect certain values. For this research, the ideal of emancipatoric education was decisive. If environmental education not only aims to transfer knowledge, but also wishes to transfer the awareness of the interwoven relationship of people and nature, then striving for the fusion of lifeworlds is fundamental to its teaching task.

Children live in a symbiotic relationship with their lifeworld. Bringing the concrete reality into the classroom, e.g. a living animal or a real plant, makes an integrated

education possible, in which the child is able to integrate new knowledge into its already acquired concepts.

Most of the time, children have a much greater interest in living animals than in nature. It is strongly recommended to let the children play freely with the animals, even in classroom conditions. By playing together "fusions of horizons" occur. These fusions of horizons are at the core of the relationship between children and animals. They engender an inexhaustible source of information about each other and a confirmation of each other's existence.

Personenregister

- Aikenhead, G.S. 89
Andriessen, S. 118
Beekman, A.J. 12, 13, 14, 18
Beekman, H. 136, 137
Beer, W. 146
Beerling, R.F. 18
Berg-Elderingh, J.H. van de 82
Berger, P. 17
Bleeker, H. 17
Boeke, K. 126
Bos, C. 136
Braak, M. ter 10
Brinkkemper, W. 136
Bruyn, C. 128
Bühler, Ch. 6
Buytendijk, F.J.J. 1, 61, 69
Cella 119, 120
Cora 118
Cornuel, P. 58
Cramer, R. 130, 131
Daalder, D.L. 111, 121
Darwin, Ch.R. 125
Dasberg, L. 5, 127
Davids, C.A. 123, 124
Dijkstra, D. 125
Einon, D.F. 69
Evenhuis, G. 135, 136, 137
Franke, S. 111, 112, 136, 138, 139
Freud, S. 1
Fuchshuber, A. 85
Gadamer, H. 66, 68, 145
Geluk, J. 116, 117
Gogh-Kaulbach, A. van 123, 131
Gouverneur, J.J.A. 112, 118, 121, 122
Griffin, D.R. 1, 68
Haan, J. de 146
Haar, J. ter 135, 138
Hansen, W. 6, 37
Hart, R. 28, 29
Heimans, E. 116, 117, 124, 125, 140
Helge, J.E. 116
Hichtum, N. van 111, 126, 131
Hole, G.J. 69
Hölscher, T. 135
Horst, W. ter 1, 88, 145
Ingves, G. 103
Jacobs, U. 104
Janse, L. 135
Jaspers, J. 116, 125
Jong, A.M. de 122, 123, 127, 129
Junge, F. 116
Kabos, W.J. 133, 134
Kieviet, C.Joh. 111, 126, 129, 131
Kol, N. van 111, 115, 118
Koster, F. 125
Kuylman, H.E. 127, 128
Labberton, M. 130
Langeveld, M.J. 3, 11, 146
Lankamp, H. 124
Lawick-Goodall, J. van 69
Lemaire, T. 67, 127
Lennep, J. van 120
Leopold, M. 118
Levinson, B. 1
Ligthart, J. 1, 117, 126, 128, 130, 131
Lorenz, K. 49, 91, 125
Louwerse, P. 112, 114, 118, 119, 121
Luckmann, Th. 17
Margadant-van Arcken, M. 2
Merleau-Ponty, M. 16
Meyer-Drawe, K. 93
Millot, J.-L. 40
Mulderij, K. 17
Naaktgeboren, C. 69
Offringa, C. 127
Ovink-Soer, M. 126, 127, 128, 130
Panis, R. 2
Peek, A.T.H. 90
Pétillon, W. 126, 129
Peursen, C.A. van 67

- Piaget, J. 6
Ploeg, D.T.E. van der 117
Plötz, F. 90, 91
Polakow-Suransky, V. 68
Pijnappel, M.E. 120, 121
Redeker, B. 104
Regt, A. de 114, 115, 122
Reynders, A.J.A. 124
Rioux, R. 103
Rossum, R. van 136
Scheepstra, H. 131
Schmidt, A.M.C. 135, 138
Smith, P.K. 69
Soeters, A. 136, 137
Stückrath, F. 54
Straus, E. 68
Sutton Smith, B. 30
Thijsse, Jac.P. 116, 140
Tinbergen, N. 125
Thomas, K. 82, 127
Tijn, Th. van 124
Uexküll, J. von 1, 68
Valkhoff, R. 111, 137
Veenendaal, E.J. 118
Viëtor, M. 40
Viorst, J. 40, 41
Vriens, L.J.A. 90
Waldenfels, B. 146
Wiedemann, Fr. 119, 120, 121
Zutphen, L.F.M. van 133

Curriculum vitae

De auteur (geboren op 24 december 1945 te Rijswijk Z-H) deed in 1964 eindexamen aan het "Meisjeslyceum" te 's-Gravenhage. In 1979 behaalde zij de M.O.-A akte Pedagogiek aan de Nutsacademie te Rotterdam; in 1980 het kandidaatsexamen Pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Utrecht en in 1983 het doctoraalexamen Pedagogiek aan dezelfde universiteit met als hoofdvak Wijsgerige en Historische Pedagogiek in uitgebreide vorm en als bijvak Ethologie. In de periode 1983-1986 was zij als wetenschappelijk assistent werkzaam bij de vakgroep Wijsgerige en Historische Pedagogiek van de Rijksuniversiteit Utrecht en in 1986 als toegevoegd docent bij de vakgroep Grondslagen en Methoden van de Pedagogische en Andragogische Wetenschappen van dezelfde universiteit. Eind 1986 startte zij het Onderzoeks- en Adviesbureau "Mens-Dier-Milieu". Dit bureau verzorgt: Onderzoeksopdrachten op het gebied van natuur- en milieu-educatie en de relatie mens-dier; Behandeling van (uitzonderlijke) gedragsproblemen bij huisdieren; Advies bij het opzetten en verzorgen van huisdierverblijven en -tuinen bij zieken-, bejaarden- en verpleeghuizen, instellingen voor gehandicapten, etcetera; Advies en hulp bij het betrekken van dieren in therapeutische behandelingen. Tevens gaf zij in de afgelopen jaren als gastdocent verschillende cursussen op het gebied van haar specialisatie.

Colofon

Omslagontwerp: F.P.J.M. de Bakker
Foto's : auteur, C.H.A. de Kock
Zetwerk : Northprint b.v., Meppel
Drukwerk : Krips Repro b.v., Meppel