

Werken met Kleuters

Therapeutische mogelijkheden van huishoudelijk werk in de kleuterklas. Een eerste verkenning.

Cécile de Jong

CIP GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Jong, Cécile de

Werken met kleuters : therapeutische mogelijkheden van huishoudelijk werk in de kleuterklas : een eerste verkenning / Cécile de Jong. - (Oorspronkelijke Publicatie: Stichting Onderzoek je eigen werk; nr. 8, 1993)

Met lit. opg.

NUGI 723/725

Trefw.: orthopedagogiek ; kleuters.

Omslagontwerp: Peter Stunnenberg; Foto omslag: Bert Hesse

Publicatie is te downloaden van www.academievoorervarendleren.nl

Bij citeren wordt bronvermelding op prijs gesteld.

Werken met kleuters

Therapeutische mogelijkheden van huishoudelijk werk in de kleuterklas

Een eerste verkenning

Cécile de Jong

Inleiding	4
Op eigen kracht of met een steuntje in de rug?	5
Huishouden in de klas	9
Hulp in de huishouding	14
Tot slot en verder	21
Literatuur	23
De auteur	24
Werkgroep leren	24

Inleiding

Al vroeg in mijn leven had ik de wens therapeutisch met kinderen te werken. Ik heb er voor gekozen eerst ervaring met gezonde kinderen op te doen, alvorens mij te gaan specialiseren in de hulpverlening aan kinderen met problemen. Gedurende zeven jaar werken in een Vrije Kleuterklas kreeg ik echter de indruk dat men ook in gewone kleuterklassen met een toenemend aantal probleemkinderen te maken heeft. Mijn collega's bleken die mening te delen. Mijns inziens vroegen deze kinderen om therapeutische aandacht, maar een pasklaar antwoord op de problemen die ik constateerde was niet voorhanden.

Natuurlijk heb ik in die jaren steeds geprobeerd ook de kinderen met problemen op de juiste wijze te begeleiden. Daarbij ontdekte ik de positieve invloed die het gezamenlijk doen van huishoudelijk werk op kinderen kan hebben. Ik ging hierin zodanige mogelijkheden voor therapeutisch werk vermoeden, dat ik deze activiteit verder wilde onderzoeken.

De vraag die ik me stelde was: "Zou ik de invloed van huishoudelijke activiteiten zodanig kunnen begrijpen dat ik ze als therapeutische werkwijze in de klas ook bewuster zou kunnen aanwenden?" Nu liggen de mogelijkheden van huishoudelijk werk op verschillende gebieden zoals oefening van de motoriek, het vergroten van proceskennis, zintuigontwikkeling, oefening van de wil en stimulering van de fantasie. Deze aspecten zou men uitgebreid kunnen behandelen. Dit boekje is echter een eerste verkenning van het thema. Terugkijkend op mijn ervaringen als leidster probeer ik mijn vinger te leggen op de onderliggende stroom van het huishoudelijke werk. De verschillende aspecten zullen dan ook slechts summier worden aangeduid.

Zowel mijn collega's, mijn man alsook mevrouw E. Vietor, docente aan de Vrije Sociale Academie te Kassel, die in Hannover een cursus over huishoudelijk werk gaf, hebben mij gestimuleerd mijn vragen tot een onderzoek om te werken. Voor begeleiding heb ik mij toen gewend tot de heer A. de Vries. Binnen de begeleiding van het onderzoek staat de koppeling tussen praktijk en theorie centraal en is bovendien ruimte voor intuïtief handelen (de Vries, 1992). Inmiddels neem ik deel aan een medisch-pedagogische werkgroep waarin het thema "leren" centraal staat. De leden van de werkgroep inspireren elkaar door geïnteresseerd en kritisch naar elkaars werk te kijken. De kinderen van mijn klas (en hun ouders) zijn echter steeds mijn grootste inspiratiebron geweest.

Reacties uwerzijds zijn van harte welkom!

Op eigen kracht of met een steuntje in de rug?

In de jaren dat ik een kleuterklas leidde, heb ik ongelooflijk veel van de kinderen geleerd. Ze hebben mij losgeweekt van mijn ideeën over opvoeding. Ze hebben mij geleerd te kijken, te beleven, te zoeken, telkens opnieuw. Ieder kind vraagt een eigen aanpak, een eigen ondersteuning. Ook heb ik geleerd dat wat je ook doet of laat, het heeft altijd invloed op de kinderen. Vaak was ik mij niet bewust van bepaalde handelingen en realiseerde mij die pas toen de kinderen ze nadeden. Het kwam ook voor dat ik niet merkte dat de kinderen van mij een reactie verwachtten en ik mij dat pas realiseerde toen de ouders mij dat vertelden.

Het door de jaren heen leven met de kinderen heeft mij hun nood leren zien. Soms zijn ze eenvoudigweg wat angstig hun stappen in de wereld te zetten. Dan is het vertrouwen dat het wel goed komt, dat je hen als volwassene geeft, heel belangrijk. Helaas komen er steeds meer kinderen waarbij ik het gevoel heb dat ze de natuurlijke maat zijn kwijtgeraakt. Ze raken hun evenwicht kwijt en worden óf druk en naar buiten tredend, óf stil en teruggetrokken. Ze wekken de indruk te vragen om hulp, ook al zullen ze dat niet rechtstreeks vragen. Wanneer men dan niet op zoek gaat naar passende hulp laat men het kind onnodig zijn krachten verspillen. Het is belangrijk dat kinderen kunnen rekenen op een steuntje in de rug.

De vraag komt dan naar voren welke hulp past bij zulke jonge kinderen. Een gevaar om jonge kinderen al extra aandacht te geven is immers dat zij zich daarmee bewust worden van het feit dat ze anders zijn dan hun klasgenoten. Uit zichzelf staan jonge kinderen over het algemeen nog vrij open ten opzichte van hun eigen handelen. Ze zijn er zich nog niet van bewust of ze iets goed of fout doen: "ze doen gewoon". Mag men kinderen wel uit hun gewone doen halen om ze extra hulp, therapie te geven?

De klas vormt voor de kinderen een beschutte plaats. Ze weten wat er mag en niet mag, hoe de dag verloopt en waar het speelgoed staat. Dat geeft hen een veilig gevoel. Binnen de omhulling van de klas voelen de kinderen zich zo veilig dat ze toe kunnen geven aan hun innerlijke ontwikkelingsdrang. Wanneer men deze omhulling doorbreekt door bijvoorbeeld een uitstapje te maken, dan ziet men aan de kinderen dat ze onrustig worden. Sommige kinderen genieten er volop van. Velen, echter, zoeken steun bij de leidster of een andere volwassene, ze zijn geremder in hun uitingen of hun uitingen schieten juist in extremen. Enkelen worden zelfs ziek van spanning. Opvallend is dat de harmonie die de groep kenmerkt in de klas, verdwijnt als men de veilige omhulling doorbreekt.

Niet alleen de ruimte van de klas geeft de kinderen een veilig gevoel, ook de ordening van de activiteiten, het ritme van dag, week en jaar, draagt bij aan de omhulling. De kinderen weten wat er gebeuren gaat en kunnen zich daarop richten en eventueel verheugen. Veel veranderingen in het vaste patroon brengen de kinderen uit hun evenwicht. Het is echter niet de bedoeling dat de omhulling van de klas tot een afsluiting van de buitenwereld wordt. Het zou dan ook goed zijn een eventuele therapie in het klassegebeuren in te passen.

Steiner (1907) geeft in "Opvoeding van het kind in het licht van de antroposofie" aan dat omhulling belangrijk is. Hij stelt dat het kleine kind tot in zijn fysieke organen, mede gevormd wordt door zijn omgeving. Zoals de baby voor de geboorte beschutting vindt in de baarmoeder, zo moet de omgeving beschutting geven aan het kleine kind, zodat het gezond en harmonieus op kan groeien. Met deze gedachte in het achterhoofd kijkend naar kinderen, is mij in de loop van de jaren duidelijk geworden dat hiertoe de omhulling dient. Ik vind het dus beter de kinderen in hun gewone omgeving te benaderen voor hulp. Dat betekent in de klas en in het ritme van de klas.

Eigenlijk is het wonderbaarlijk dat kinderen in de juiste omgeving zich over het algemeen op eigen kracht zo ver kunnen ontwikkelen. Hoe spelen ze dat eigenlijk klaar, waar komt die kracht vandaan?

In het spel van het kind lijken krachten verborgen die het kind verder helpen. Spelen is iets dat alle kinderen uit zichzelf doen. Het is iets dat voortkomt uit een innerlijke behoefte. In het begin wordt het spel opgewekt en gestimuleerd door iets van buitenaf. De baby ziet zijn handjes voorbij komen en wil ze nog eens zien. Of hij heeft per ongeluk de rammelaar geraakt en probeert nog eens naar het ding te slaan. Zo ontstaat het eerste spel. Zo ervaart de baby door het spel waar hijzelf ophoudt en de rammelaar begint. Door het spel, het actief bezig zijn, leert het kind dus zowel zichzelf als de wereld kennen. Het proces van leren kennen gaat ook later voort bij de meer ingewikkelde vormen van spel. Wanneer kinderen in de kleuterklas samen een hut bouwen leren ze niet alleen hoe ze planken en kisten zo op elkaar moeten stapelen dat ze niet weer omvallen, maar ook hoe hoog de hut moet zijn om er zelf nog in te kunnen en hoe hoog hij mag zijn om er nog op te kunnen klimmen. Het samenspel ontwikkelt natuurlijk ook de sociale kant van het kind. Het leren kennen van de wereld en zichzelf en het oefenen hoe de wereld te hanteren, gebeurt bij het spel vanuit een innerlijke ontwikkelingsdrang. Ieder kind doet dit dan ook op een geheel eigen wijze en tijdstip.

Als we het spel van het kind volgen, zien we dat kinderen altijd bezig zijn:

ze lopen, kruipen, bouwen, gieten, roeren. Altijd is er een *beweging*, een handeling. Het is prachtig te zien hoe een kind met zijn fantasie een nieuwe wereld om zich heen bouwt. Er worden hutten en boten gemaakt waarin zich van alles afspeelt. Eenvoudige stoelen worden tot een trein, enkele stukjes hout en wat popjes tot een poppenkastvoorstelling. De kinderen scheppen met hun fantasie een eigen wereld waarin zich het spel afspeelt. Er vindt dus een proces van *schepping* plaats. Verder zie je dat het spel zich in een soort *stroom* afspeelt. Het ene spel roept het andere op; de spelen vloeien als het ware in elkaar over. Wanneer men deze stroom onderbreekt door bijvoorbeeld het kind eerst op te laten ruimen voor het iets nieuws mag beginnen, merkt men dat het kind geïrriteerd raakt en bij de volgende activiteit opnieuw moeite moet doen om in de speelstroom te komen. Dat het kind veel leert van spelen is iets dat al veelvuldig beschreven is; het groeit er als het ware van.

De kenmerken beweging, schepping en stroom zijn belangrijk in het spel. Als kleuterleidster heb ik gemerkt dat wanneer ik deze kenmerken ook bij andere activiteiten toepas, het stimulerend werkt voor de kinderen. Een voorbeeld is de klassikale aanbieding van kringspelletjes. Wanneer je een kringspelletje aanbiedt, is het van belang vanuit de fantasie een beeld te *scheppen* dat min of meer aangeeft hoe het spel verloopt of dat een aanzet is voor het begin. Dan is het fijn meteen te gaan *bewegen* zodat de kinderen van daaruit de bedoeling, de gang van het spel te pakken krijgen. Vervolgens is het goed in de *stroom* van het spel te blijven. Lang nadenken over wie wat mag doen haalt de kinderen uit het spel en maakt het opnieuw instappen bij de volgende ronde moeilijker. Maar zo zijn er nog meer voorbeelden te noemen. Als je alert bent, ontdek je vanzelf wanneer je de stroom onderbreekt, er ontstaat dan onrust in de klas.

Een andere kracht van waaruit de kinderen zich ontwikkelen is de nabootsing. Het kind kijkt naar de volwassene en bootst na wat het deze ziet doen. Als peutertje al sjokt het achter moeder aan en wil ook vegen, ook ramen wassen. Deze nabootsingsdrang is een sterke ontwikkelingskracht. Kinderen leren in de eerste fase van hun leven de belangrijkste vaardigheden door het nabootsen. De enkele voorbeelden van kinderen die opgegroeid zijn tussen dieren, maken dit heel duidelijk. Zij leren leven als de dieren maar leren niet rechtop lopen of praten.

Toch bootst het kind niet alles na. Als volwassene kun je niet bepalen wat het kind zal nabootsen. Blijkbaar zit er ergens in het proces van nabootsing een stuk vrijheid. De kinderen ervaren wat er gebeurt, ze bewegen mee met hun omgeving en alle voorbeelden gaan dus vanzelf mee naar binnen. Wat een kind uit die stroom oppikt, wat het eraan ervaart, is echter zeer verschillend en individueel. Aan hetgeen het kind weer naar buiten brengt,

kun je een gedeelte van de beleving van het kind zien. Nabootsen is blijkbaar een individueel gebeuren waarbij het kind zelf vorm geeft aan de binnengekomen stroom.

Een voorzichtige conclusie van het bovenstaande zou kunnen zijn dat de ontwikkeling van kinderen steunt op twee pijlers. Enerzijds zien we dat er een kracht in hen leeft die de eigenschappen beweging, schepping en stroom heeft. Anderzijds zien we dat de kinderen door nabootsing de buitenwereld in zich opnemen en leren kennen. Deze conclusie heeft consequenties voor het geven van hulp. Het betekent dat ik de kinderen de kans moet geven tot nabootsen en dat ik beweging, schepping en stroom in mijn werk moet inbouwen.

Huishouden in de klas

Toen ik als kleuterleidster begon te werken, waren er een aantal activiteiten in de klas die ik overgenomen heb omdat ze bij de traditie van de school hoorden en men niet alles in een keer moet veranderen. Eén van die activiteiten was het bakken van brood.

Broodbakken

Ik had in de klas een oven en iedere week werden op woensdag twee broden gebakken die dan op donderdag door de kinderen gegeten werden. Zelf had ik weinig ervaring met broodbakken maar ik vond het een uitdaging dit eens te proberen. Ik was een aantal keer bij collega's gaan kijken en had een plan gemaakt hoe ik het broodbakken zou gaan aanpakken.

Broodbakken leek mij een uitstekende oefening voor de handmotoriek van de kinderen en het samen kneden stond voor mij dan ook voorop. Daarnaast leek het mij goed de kinderen uit te leggen hoe het proces in zijn werk ging zodat ze er iets van op zouden steken. Bovendien verwachtte ik dat de kinderen met meer respect naar de alledaagse boterham zouden gaan kijken.

Al snel veranderde er het een en ander aan de manier van aanbieden. Het begin, het benoemen van de ingrediënten en het samenvoegen en voor-kneden, duurde te lang. De kinderen werden onrustig en hadden weinig aandacht; ze wilden iets doen. De keren daarop zette ik de afgewogen hoeveelheid meel al in een kom klaar, het zout erbij en de gist vast in lauw water om op te lossen. Ook bleek het opzeggen van een versje bij het samenvoegen van de ingrediënten rustgevender te werken dan telkens te vragen: "Wat is dit?" en het dan toe te voegen. Wat de kinderen wel aansprak was het roeren in de gist (een handeling die ze zelf konden doen). Vervolgens mochten ze allemaal even ruiken. Hoewel ze wisten dat gist niet lekker ruikt, was het iedere keer weer een sensatie de neus boven het potje te houden.

Het kneden, de oefening van de motoriek, dat voor mij centraal stond, duurde enige tijd. De kinderen maakten allerlei vormen van het deeg; poppetjes, sterren, rondjes, enz. Eigenlijk leek het meer op het werken met klei dan op het kneden van brood, maar ze hadden er lol in. Door dit lange friemelen, bleek het deeg echter niet goed meer te rijzen. Het brood smaakte niet lekker en de kinderen aten het niet meer met plezier. In plaats van respect voor de alledaagse boterham kregen ze er een afkeer van. Dat kon niet de bedoeling zijn. Langzamerhand ging ik de tijd van het kneden korter maken. Door het goede voorbeeld te geven trachtte ik ze meer tot echt

kneden te brengen. Door het zingen van "Bij de bakker op de hoek" begonnen de kinderen minder te kletsen over wat ze gingen maken maar kneedden op de maat mee. Een collega van mij liet de kinderen staand kneden en toen ik dat ook probeerde bleek dit als gevolg te hebben dat de kinderen met de handpalmen, de muizen van de duim gingen kneden en minder met de vingers zaten te friemelen. Zo ging de activiteit meer en meer op broodkneden lijken en het brood werd er een stuk smakelijker op.

Al met al zijn mij aan het broodbakken een aantal zaken duidelijk geworden. Uitleg geven werkte storend, terwijl liederen zingen stimulerend werkte. Eigenlijk dezelfde conclusie als bij het aanbieden van de kring-spelletjes. Zolang ik de kinderen in de *stroom* van de activiteit hield ging het een stuk beter.

Daarnaast werkte de *beweging* stimulerend; zowel het met aandacht voordoen als het zelf kneden schonk de kinderen plezier. Doordat de activiteit wekelijks herhaald werd, kregen alle kinderen de gelegenheid regelmatig, vanuit eigen keuze, mee te doen. Zo wisten alle kinderen aan het eind van het jaar uitstekend hoe een brood gebakken werd. Niet de uitleg had dat bewerkstelligd maar de beweging en de wekelijkse herhaling daarvan.

Ook bleken de andere processen net zo belangrijk als het kneden. De vele zintuigindrukken, van het plakken van het deeg als het nat is tot het ruiken van de heerlijke bakgeur, maakte het geheel aantrekkelijk. Toch was de verwondering over het rijzen één van de indrukwekkendste momenten. Telkens als we gingen kijken of het deeg onder de natte theedoek al zo'n "dikke bakkersbuik" gevormd had dat het door de theedoek heen te zien was, was de verwondering in de ogen van de kinderen te lezen. De *scheping* die hier plaats vond bleef tot het einde eerbied oproepen.

Toen in 1987 op de internationale kleuterleidsters conferentie te Hannover, Freya Jaffke sprak over de verantwoording van de volwassene ten opzichte van het huishoudelijk werk in de klas en de vrijheid van de kinderen bij het spel en de nabootsing, werd mij nog iets duidelijk. Als opvoeder is het onder andere je taak de kinderen de aarde te leren kennen, ze wegwijs op aarde te maken. Hoe kan dat beter dan te laten zien hoe je zoal je werk doet? Door de kinderen goed te laten kneden en op het juiste moment te laten ophouden, leren ze ook dat broodbakken een serieuze bezigheid is. Natuurlijk ligt de eindverantwoording voor het werk bij de volwassene maar daar hoort ook bij dat ze haar werk serieus neemt. De houding waarmee de kleuterleidster haar werk doet wordt immers ook nagebootst. Wanneer ik met plezier de aandacht richtte op het werk dat ik deed, bespeurden de kinderen dat er iets interessants gebeurde en volgden zij mijn handelingen.

Ik moest mij dus niet toeleggen op het oefenen van de motoriek maar op het bakken van een lekker brood. Als ik die taak serieus nam, kwamen er vanzelf allerlei ontwikkelingsmogelijkheden voor de kinderen aan bod. Op die manier werkte ik indirect op de kinderen. Ik gaf gestalte aan hun omgeving en door beweging, schepping en stroom in te bouwen, gaf ik hen de mogelijkheid die omgeving mee te beleven. Zelf konden ze daaruit oppikken wat voor hun ontwikkeling stimulerend was.

Door het enorme plezier dat de kinderen aan activiteiten als brood bakken beleefden en de aansporing van Freya Jaffke, ben ik steeds meer van de activiteiten die toch gedaan moesten worden in het bijzijn van de kinderen gaan doen. Activiteiten als vegen, planten verpotten, afwassen, houten speelgoed inwrijven met lijnolie etc. Meestal deed ik dit onder het vrije spel. Dat is de tijd waarin kinderen in principe zelf spelen en je als leidster dus niets klassikaal aanbiedt.

Het werd voor mij een nieuwe vorm de kinderen bij hun spel te helpen. In plaats van hen die niet wisten wat ze moesten doen een opdracht te geven als: "Ga maar met de blokken spelen" of: "Je kan toch een hut bouwen", gingen we samen aan het werk. Zo kregen ze vanzelf ideeën om te spelen en bovendien werden ze meegenomen in de stroom van bezig zijn, van waaruit het gemakkelijker is om in de beweging van het spel te komen. Ook diegenen die geen problemen met spelen hadden, speelden regelmatig van het werk dat ik in de klas gedaan had. Als een kind er behoefte aan had gezellig bij mij te zitten, dan was daar ruimte voor zonder dat de stroom van beweging en schepping waarin de kinderen zo goed gedijen, onderbroken werd. Daarnaast kwamen de kinderen niet meer voor ieder wissewasje bij mij, ik was immers aan het werk, maar zochten zelf oplossingen voor hun moeilijkheden.

Toen ik deze activiteiten als een serieuze taak op me nam, bleek dat veel consequenties te hebben. Ik zal proberen dit met een voorbeeld duidelijk te maken.

Wassen

Ik had mij voorgenomen de poppenkleertjes eens te wassen. (Eerste voorwaarde is natuurlijk dat ze vuil zijn, anders is zo'n activiteit onzinnig.) Omdat de mogelijkheid van water knoeien erin zat, zocht ik een plek in de klas waar dit geen bezwaar zou zijn en ik niet te veel met water zou hoeven sjouwen. Daarvoor moesten een aantal spullen tijdelijk verplaats worden. Enkele kinderen hielpen daarmee. Daarna werden de poppekleren gehaald. We bekeken ze goed: Waren ze vies?, Wit of bont?, Wol of katoen? Kortom, alles werd gesorteerd. Daarbij bleek echter dat er hier en daar een knoop

miste of een naadje los was. Dat moest van de kinderen natuurlijk gerepareerd worden. Extra werk dat ik na het wassen nog moest doen en waar ik niet op had gerekend. De gesorteerde was werd in een mand gedaan en klaargezet. Toen moest nog de watertafel gehaald worden want daarin wilde ik wassen. Die bleek stoffig te zijn en moest dus schoongemaakt worden. Al met al was na deze voorbereiding de speeltijd om. Alles stond netjes klaar zodat we de volgende dag konden beginnen. Duidelijk was dat de tijd beperkt was en ik zou er dus om moeten denken de volgende dag niet te veel kleertjes in de week te zetten want dan zouden we niet op tijd klaar komen. De twee volgende dagen werd er, tijdens het spelen, door mij en een groepje kinderen gewassen. Ik had enkele liedjes over wasvrouwen opgezocht zodat ik het werk en de sfeer daarmee kon ondersteunen. De was werd in de klas opgehangen, wat er heel feestelijk uit zag. Toen alles gedroogd was werd het verzameld. Sommige kleertjes moesten gestreken, anderen gerepareerd. Dat waren de activiteiten waar de volgende week mee gevuld zou worden.

Een goede voorbereiding bleek noodzakelijk. De tijdsplanning is belangrijk opdat het werk samen met de kinderen, in alle rust, in een gezellige sfeer gedaan kan worden. Bovendien is niet alleen het wassen een voorbeeld maar ook het afmaken van het werk met het strijken en repareren. Ook daar is tijd voor nodig. Een ruimtelijke voorbereiding is eveneens belangrijk, zeker als men zich realiseert dat de strijkplank wel eens even alleen gelaten moet kunnen worden wanneer de leidster een kind op de wc moet helpen of een ruzie moet beslechten. Wil men dan nog eerbied voor het materiaal en voor de menselijke arbeid wekken, dan zal men zich er ook op toe moeten leggen het werk goed te doen. Een katoenen poppebedlaketje vraagt immers een andere manier van wassen en drogen dan een wollen truitje.

Naar aanleiding van het wassen kreeg ik vragen van de ouders waarom ik de moeite nam hier twee weken mee bezig te zijn. Ik had de was toch ook aan hen mee kunnen geven, wat ik regelmatig deed, om het thuis even in de machine te doen. Ze hadden weliswaar aan de kinderen gemerkt hoeveel plezier deze er aan beleefd hadden, maar mijn beweegredenen waren hen niet duidelijk. Ze vonden het op de hand wassen ouderwets, zo ging het toch niet meer, waarom wilde ik vasthouden aan het oude?

Deze vragen had ik mijzelf ook gesteld. Ook op mij kwam het ouderwets over maar door het kijken naar de kinderen vond ik een antwoord op de vraag waarom handmatig, ambachtelijk werk zo past bij kleuters. Om terug te gaan naar het voorbeeld van het wassen, de kinderen krijgen door het op de hand wassen de gelegenheid het materiaal en het water concreet te

beleven. Ze ervaren hoe licht het is met je hand door het water te bewegen; hoe het water uiteen wijkt en weer samenstroomt. Het feit dat kleuters nog helemaal in hun bezigheden stappen en dus nauwelijks afstand hebben tot wat ze aan het doen zijn, betekent hier dat ze als het ware één worden met het stromende element water. Dat is een oerervaring voor hen. Het zelf bewegend bezig kunnen zijn met de elementen geeft kinderen een basis waarop zij later de wereld om hen heen kunnen leren begrijpen. Wanneer de kinderen in de kleuterleeftijd meteen geconfronteerd worden met alle geautomatiseerde hulpmiddelen dan wordt hen de kans ontnomen zelf actief deze oerervaringen op te doen. Ook in het spel is dat terug te zien. Het drukken op een knop en het maken van veel lawaai waarmee het wassen in de machine gepaard gaat, is een heel ander spel dan het spel dat zich ontwikkelt wanneer handmatig wassen wordt nagebootst. Deze voordelen van het "ouderwetse werk" leken mij zeer de moeite waard en veel ouders konden hier inkomen.

Wonderlijk genoeg blijken huishoudelijke activiteiten aan te sluiten bij de krachten van waaruit de kinderen zich ontwikkelen. Enerzijds krijgen de kinderen een zinvol voorbeeld om na te bootsen, anderzijds worden ze omgeven door processen van beweging, schepping en stroom. Daarnaast biedt het hen de mogelijkheid oerervaringen op te doen.

Hulp in de huishouding

De stimulans die van het huishoudelijk werk uitging was groot. De sfeer in de klas was er een van gezellige bedrijvigheid zonder dat het omsloeg in onrust. De kinderen voelden zich er veilig en konden zich dus overgeven aan de serieuze bezigheid die het spel voor hen is. In de loop van de tijd ontdekte ik dat sommige bezigheden een heel specifieke werking op bepaalde kinderen hadden. Ik wil hier drie voorbeelden van beschrijven.¹

*Guus*²

Een dun kind, hij is niet echt lang maar wekt wel die indruk. Lijkt te zweven, helt over naar links. Bleek gezicht, schouders op, op de tenen.

Als hij langs komt, heb ik de neiging mijn hand op zijn hoofd te leggen. Hij heeft graag een muts op. Als ik hem voor me zie, draagt hij blauwe kleren (licht of kobalt). Hij is warm gekleed, in de winter heeft hij een lange wollen onderbroek, maar toch maakt hij een koude indruk.

Hij is astmatisch. Een aanval bouwt zich op. Ruzie van tevoren? In elk geval wordt hij minder verdraagzaam. Langzaam gaat hij steeds minder doen. Ik hoor het niet aan zijn ademhaling maar zie het aan de vermindering van activiteit. Op een bepaald moment gaat hij zitten, gewoon midden in de klas. Soms komt hij bij mij zitten wanneer ik het hem vraag, soms schudt hij alleen nee. Soms krijgt hij grote tranen in zijn ogen en geeft aan naar huis te willen. Dan komt de fase van overgeven; wit slijm. Soms is hij op tijd bij de gootsteen, soms niet. Schoonmaken, er bij zijn. Daarna bereid ik een bed voor hem, soms in de klas als het rustig is, soms in het kamertje. Hij vindt het niet erg alleen gelaten te worden. Hij slaapt vast, krijgt langzaam aan weer kleur op zijn wangen. Het overgeven vindt meestal plaats aan het einde van de dag, zelden voor elf uur. Meestal laat ik hem ophalen maar soms slaapt hij door tot het einde van de dag.

Hij speelt meestal met jongens. Niet in het openbaar. Heeft moeite het speelgoed te delen. Drukt zich liefst bij het opruimen. Hij kan gemeen plagen terwijl hij de indruk wekt dat hij het weet.

Bij bewegingsonderwijs kan hij er niet makkelijk inkomen. Voelt zich bekeken? Stoort graag. Hij loopt al zolang op zijn tenen dat ik me zorgen ga maken over eventuele vergroeiingen van de kuitspieren.

¹Deze beschrijvingen zijn terugblikkend ontstaan. Ze zijn geschreven uit de herinnering, met behulp van aantekeningen die ik van de kinderen had bijgehouden.

²Omwille van de privacy zijn de namen van genoemde kinderen veranderd.

Op een bepaald moment gaat hij zijn ziek zijn gebruiken. Hij maakt grote tranen, gaat stil zitten tot hij wordt opgehaald. Vooral als opa (hij is dol op opa) dan komt, huppelt hij mee naar buiten.

Na een tijd wordt het me duidelijk dat je hem ruimte moet geven om te ademen. Dus niet er dicht op staan, overheen, omheen. Omhulling dus in meer figuurlijke zin, hem in je bewustzijn houden. Af en toe van een afstand even naar hem knikken (ik zie je, ben bij je). Geen specifieke dingen met hem doen als hij benauwd is. Wel er bij zijn zodra het overgeven begint (kan ik voelen hoe mager hij is). Daarnaast probeer ik de dag zoveel mogelijk hetzelfde te houden. Blijkbaar heeft hij al moeite genoeg alle indrukken goed te verwerken.

Het laatste kwartier van de speeltijd ga ik spinnen. Ik doe dat in februari, iedere dag. Er is een aparte hoek van de klas voor ingericht. Hij is benauwd en ik vraag hem bij mij te komen zitten in de spinhoek. Ik ga rustig door met spinnen, ondertussen de liedjes van Vrouw Holle zingend. Ik geef hem geen pluk wol in de handen. Meestal geef ik de kinderen iets te pluizen, te kaarden of een stukje draad dat geknapt is. Na verloop van ongeveer tien minuten merk ik dat de aanval zich niet verder opbouwt. Hij blijft de verdere dag benauwd maar heeft niet hoeven overgeven. Deze situatie herhaalt zich meerdere malen. Omdat ik met zijn op de tenen lopen bezig ben en wil proberen hem meer zijn voeten te laten gebruiken, mag hij soms meetrappen. We zitten dan samen op een stoel, allebei één voet op de treeplank (dat kan hij niet altijd verdragen). Krijg de indruk dat zijn ademhaling zich dan verdiept.

Eigenlijk geen andere activiteit ontdekt die zo positief op hem werkt.

Guus was een kind dat sterk in het hoofd zat. Het vormen van de draad (gedachtendraad?) had in eerste instantie zijn interesse. Dat was één van de redenen waarom hij met spinnen wél bij mij kwam zitten. Meestal wanneer er een activiteit gedaan werd, zat hij voorop zijn stoel en vroeg honderduit over alles wat er te zien was. Het was niet eenvoudig deze stroom woorden om te buigen tot actie. Hij kletste liever dan dat hij de handen uit de mouwen stak.

Vooral het ritmisch draaien van het wiel en het geluid dat daarbij vrijkomt, leken invloed te hebben op zijn ademhaling. Zijn ademhaling nam het ritme van het spinnewiel over. Daardoor kwam de uitademing weer op gang en zakte de aanval. Guus zat wat verder achter op zijn stoel en zijn schouders zakten iets. Het uiteindelijk leggen van de aandacht op de voet, trok zijn hoge adem verder naar beneden. De schouders zakten nog verder en het leek of hij in staat was innerlijk mee te bewegen met de stroom van het spinnen. Het rustige ritme van het trappen dat langzaam via het draaien van

het wiel omgezet werd in de continuïteit van de draad, bleek een helende invloed op Guus te hebben.

Deze lijn voltrok zich zonder dat Guus daarbij erg actief hoefde te zijn, wat in zijn toestand ook niet kon. Van mij vroeg het wel dat ik mij concentreerde op het ritmisch draaien van het wiel (en minder op de gelijkmatigheid van de draad) en dat ik het ritme zo min mogelijk onderbrak. We zien, dat het hele proces gestart is bij de interesse van het kind, maar mijn aandacht steeds meer gericht werd op het gezond makende stuk.

In tegenstelling tot de weinige activiteit die Guus op kon brengen, stond de enorme hoeveelheid energie van Marc. Bij hem was dan ook een andere aanpak gewenst. Hij moest zelf actief bezig kunnen zijn.

Marc

Een klein kind, een en al beweeglijkheid. Gedrongen postuur, voorovergebogen houding. Vaak een verbaasde blik in de ogen. Hij maakt een onzekere indruk maar doet erg stoer om dat te verbergen. In zijn uitingen is hij primitief, hartverscheurend huilen, verstoppert onder de tafel, hard wegrennen, agressief van zich afslaan. Hij heeft een enorme hoeveelheid energie, maar erg ongevormd. Als hij iets speelt is het in het begin vooral het verslepen van materiaal (peuterspel). Als hij een hut bouwt, is die zeer klein, van zwaar materiaal en niet stevig. Hij bezeert zich vaak, stoot veel zijn hoofd en valt ook op zijn hoofd. Stilzitten op een stoel kan hij niet, hangt soms ondersteboven. Naar een verhaal luisteren met de groep lukt niet. Wanneer ik niet in de ruimte ben waar hij is, gaat het fout. Of er is ruzie, of een huilend kind, of hij heeft iets kapot gemaakt. Wanneer ik alleen iets met hem doe is het een schat.

Omdat Marc nogal basaal overkomt en de grote ruimte van de klas niet aankan, begin ik met hem aan de zandtafel. Hij heeft daar veel plezier in maar kan het zand niet in de tafel houden. Hij duikt er helemaal in, zit helemaal onder. Regelmatig onderbreek ik hem even en ruimen we samen het zand van de grond op. Dat geeft hem dan de mogelijkheid weer even afstand te nemen. Ik klop zijn kleren af, stop zijn hemd in zijn broek en strijk zijn haren glad. Deze werkwijze heeft tot gevolg dat hij weer even met meer vorm in het zand kan werken.

Na een tijdje heeft Marc sociale problemen, hij vernielt vaak dingen in het voorbijgaan. Dat gebeurt niet altijd met opzet, hij is gewoon te druk en te ongecontroleerd. Om hem en de groep wat meer ruimte te geven en om aan zijn behoefte veel energie te gebruiken toe te geven begin ik met timmeren (de timmertafel staat op de gang en er mogen hoogstens twee kinderen aan werken). Ik begin met zagen. Zagen vraagt namelijk een bepaald ritme en

Marc heeft moeite in een ritme te komen. Om het ritme te versterken zingen we er bij. In het begin blijft de zaag regelmatig in het hout steken door de wilde bewegingen die Marc maakt. Telkens moet ik er op tijd bij zijn. Ik pak dan zijn handen en samen zagen we verder. Na een tijdje krijgt hij door hoe het gaat. De liedjes komen er uit volle borst uit. Hij is voldaan en rustiger als hij weer de klas inkomt.

Als er in de klas gekookt wordt, laat ik hem meestal het roerwerk doen. Het snijwerk lijkt mij teveel op het vernielen wat hij uit zichzelf al doet. Het roeren daarentegen heeft iets rustgevends, iets verbindends. Bovendien mag hij dan achter de tafel staan zodat de anderen niet te dicht op zijn huid zitten. Op de een of andere wijze lijkt het roeren hem meer bij zichzelf te brengen, zijn blik keert zich naar binnen en de beweging wordt langzamer.

Marc wist niet waar zijn grenzen lagen en kon zich niet beheersen. Hij had mijn aandacht nodig om zijn grenzen (ook de fysieke) te leren beleven. Marc aanspreken op zijn gedrag had dan ook weinig zin; hij kon immers niet anders. Vandaar dat het mij goed leek hem zijn grenzen te laten ervaren aan de activiteit zelf. Wanneer je bij het zagen met dol enthousiasme begint, zonder ritme, zonder vorm, kom je nooit door de plank heen. Samen zagen, het voelen van het ritme en het beleven dat het lukt, bood Marc ervaringen die hij uit zich zelf niet veel opdeed. Bij Marc was het naar mijn gevoel belangrijk zijn onuitputtelijke energie vanuit de activiteit zelf vorm te laten krijgen.

We zien dat Marc van goede wil was doch zijn energie niet kon sturen, geen vorm kon geven. Soms was het goed te proberen de energie tot rust te brengen en hem even bij zichzelf te laten zijn. Dat bereikten we met het roeren. Deze activiteit kon hij echter slechts korte tijd opbrengen.

Kinderen leren door te doen. Soms is het echter beter ze niet meteen actief bij activiteiten te betrekken maar hen juist de mogelijkheid te bieden te kijken. Later kunnen zij dit op hun eigen wijze in de nabootsing terug laten komen. Nabootsing is immers ook een sterke kracht van waaruit kleine kinderen leren.

Jolanda

Een groot kind voor haar leeftijd, een beetje krullend haar. Ze heeft een breed, rond gezicht met sproeten. Ze heeft erg veel moeite met afscheid nemen en wennen in de klas (ondanks haar leeftijd).

Met grote ogen volgt ze wat wij doen maar maakt geen enkele aanstalte om mee te doen. Het liefst loopt ze achter mij aan en maakt een praatje. De kinderen vinden haar vanaf het begin aardig en nodigen haar uit mee te

spelen. Daar gaat zij echter niet op in. Wat zij wel doet is tekenen, een prentenboek bekijken, plakken of schilderen (alle activiteiten die rustig aan tafel gedaan worden). Het liefst zit ze bij mij in de buurt, liefst achter de tafel zodat ze niet midden in de drukte van het spel zit.

Haar ouders maken zich zorgen om haar. Ze vertellen dat Jolanda vroeger nooit graag bewogen had, en altijd hulp vraagt bij het leggen van verbindingen (zowel met spullen als met mensen). Aan de ene kant helpen ze haar veel maar aan de andere kant vragen ze keuzes van haar die ze niet aankan (bijvoorbeeld het wel of niet op school blijven). Naar mijn gevoel is Jolanda een gezond kind. Haar motoriek is niet gestoord (alleen wat stijf), haar spraak uitstekend, contact met de kinderen geen probleem en de interesse voor wat er in de klas gebeurt groot. Ik besluit haar de tijd te geven. Ze hoeft niet actief te zijn. Wel moet ze zich houden aan de regels van de klas, dus gewoon eten en gewoon mee naar buiten.

Omdat ze veel bij mij in de buurt is, lijkt het mij goed een actief voorbeeld te zijn. Ik neem haar mee in het doen van de dagelijkse verzorging van de klas. Regelmatig geef ik de planten water, smeer brood, ruim de kasten op, repareer speelgoed, zet spullen klaar, veeg het plein aan en ruim dode takken op. Jolanda loopt dan achter mij aan en kijkt. Na twee maanden komt zij soms met het voorstel mij te helpen. Ze zegt dan: "Zal ik vast de gieter pakken?" of: "Zal ik het zand in de zandbak scheppen?". Natuurlijk maak ik graag van haar diensten gebruik. Na nog een maand geeft ze zelfstandig de planten water en zet de spullen voor het tekenen klaar. Ze beweegt zich dan alleen door de klas. Ook zie ik dat ze voorzichtig wat bewegingen meedoet als we spelletjes aan het doen zijn.

Na vijf maanden waagt zij de stap op een speeluitnodiging in te gaan. Voorwaarde is wel dat het in een poppenhoek gebeurt en niet midden in de klas. Het blijkt geen enkel probleem te zijn dat ze niet weet wat ze moet spelen. De poppen worden verzorgd, te eten gegeven, weer in bed gelegd. De kleertjes worden gestreken, de afwas gedaan en het huis opgeruimd.

Binnen gaat het spelen steeds gemakkelijker. Buiten op het plein duurt het wat langer voor ze actief wordt, maar aan het eind van het schooljaar loopt ze luidkeels "Witte zwanen, zwarte zwanen" te zingen en doet vol overgave mee.

Het voorbeeld van activiteiten die een vaste vorm hebben en het herhaaldelijk kijken daarnaar, gaf Jolanda zo'n zekerheid dat zij het vertrouwen kreeg dat zij dat ook kon. Merkbaar was, dat de activiteiten waar zij niet met haar handen in het zand, water, materie enz. hoefde, gemakkelijker waren. Ze deed liever iets met een hulpmiddel (een schep, een gieter, een stofdoek).

Jolanda was een angstig kind, dat zich niet aan het spel durfde over te geven. Het leek mij belangrijk haar zo veel mogelijk zekerheid, houvast te bieden en haar niet te vragen over haar angst heen te stappen. Zelf zocht zij houvast in het overal over willen praten. Praten geeft echter geen zekerheid. Zekerheid is een gevoel, een basis, die dieper zit dan met woorden te vatten is: het komt voort uit een diepere laag.

We zien dat het geduld, dat niet altijd even gemakkelijk op te brengen was, beloond werd. Toch was het niet alleen het geduld dat zo goed werkte. Door het geduldig en regelmatig voordoen van vaste activiteiten, waarbij bovendien gebruik gemaakt kon worden van hulpmiddelen, werd Jolanda een handvat gegeven waarmee ze haar angst kon overwinnen en toe kon geven aan haar nieuwsgierigheid en gezonde ontwikkelingsdrang. Zij legde zelf de verbinding naar de klas. Ik heb haar nooit gevraagd mee te doen, hoe vaak ik de activiteit ook voor deed.

Toen zij eenmaal aan het spelen ging, bleek ze door het voorbeeld boordevol ideeën te zitten. Alle activiteiten die we samen gedaan hadden of die ik voorgedaan had, kwamen in de loop van de tijd naar voren. Niet alleen had het mogen kijken haar zekerheid gegeven, het had haar ook veel ideeën voor haar spel aangereikt.

Door deze ervaringen werd mij duidelijk hoe ver de werking van huishoudelijke activiteiten eigenlijk gaat. Mijn indruk is dat wanneer ik in de omgeving van de kinderen processen van beweging, schepping en stroom middels zinvolle voorbeelden laat zien, ik bij hen iets op gang kan brengen dat tot in het lichamelijke doorwerkt³.

Bij Guus treedt dit het duidelijkst op de voorgrond. De blokkade die zich lichamenlijk vormde bij de opbouw van een astmatische aanval, werd langzaam weer opgelost. Hij werd in de beweging van het spinnewiel opgenomen waardoor zijn adem weer ging stromen.

Bij Marc is hetzelfde te zien. Het ervaren van zijn lichaam, waar het begon en waar het ophield, gaf hem de mogelijkheid zijn bewegingen beter te coördineren. Hij werd gedwongen telkens weer terug te komen bij zichzelf. Zijn wilde bewegingen werden in een vorm geleid, ze werden weer stromend. Dit gaf hem de ervaring dat je met een lichaam dat je beheersen kunt positieve dingen kan doen.

Bij Jolanda is er op het lichamelijke vlak ogenschijnlijk geen probleem.

³ Kleine kinderen zijn nog open voor wat er om hen heen gebeurt. Ze bewegen mee met hun omgeving. Met de schoolrijpheid verandert deze houding. De kinderen kunnen zich dan meer onttrekken aan wat er om hen heen gebeurt. De werking van de activiteiten zal dan ook wezenlijk anders zijn.

Toch kreeg ik de indruk dat ze vast zat, en dat, wanneer ze niet los zou komen, dit op den duur wel lichamelijke gevolgen zou gaan krijgen. Jolanda werd letterlijk door de activiteiten in beweging gebracht. Ook bij haar kwam een stroom op gang.

De drie beschreven kinderen zijn zeer verschillend. De activiteiten die invloed op hun gedrag hadden zijn ook zeer verschillend. Ze sloten blijkbaar zo goed aan bij de specifieke kenmerken van deze kinderen dat ze een gezondmakend proces op gang brachten. Dat maakte mij nog enthousiaster voor het huishoudelijk werk in de klas.

Zou het zo kunnen zijn dat, wanneer je de kinderen goed waar zou nemen en je de activiteiten op hun kwaliteit zou kunnen doorgronden, je met huishoudelijk werk in de klas een passend antwoord zou kunnen geven op de specifieke vraag die een kind je stelt?

Tot slot en verder

Bij het zoeken naar mogelijkheden voor hulp aan kleuters stootte ik dus vanuit de situatie op mogelijkheden die huishoudelijk werk biedt. Toen ik hierover nadacht, viel mij op dat bij dit werk eigenlijk het hele kind aan bod komt. Allereerst was er de fysieke reactie die ik al beschreven heb.

Daarnaast werden de kinderen in een stroom gebracht die gezond makend op hen werkte. Het duidelijkst werd dit bij Guus wiens ademhaling met het ritme van het spinnewiel mee ging stromen.

Bovendien werd de kinderen een richting aangegeven. Marc bijvoorbeeld ervoer dat zijn vele energie ook vruchtbaar aangewend kon worden. Jolanda kreeg een laag aangereikt waarop ze zekerheid kon gaan ervaren.

Tenslotte werden de kinderen genomen zoals ze waren. Bij Guus was het uitgangspunt zijn eigen interesse. Marc werd niet persoonlijk aangesproken of bestraft, maar de activiteit regelde zijn gedrag. Jolanda hoefde niet in beweging te komen zolang ze daar zelf nog niet aan toe was. Gelukkig kregen ze in het vrije spel dan nog eens de mogelijkheid alles te verwerken.

Het is mij tevens duidelijk geworden hoe verschillend de activiteiten zijn. Het spinnen maakt ook duidelijk dat binnen één activiteit verschillende processen spelen. Dat geldt ook voor het zagen; het vereist een beweging die via het ritme in een vorm geleid wordt. Niet alleen de activiteiten zijn verschillend maar iedere activiteit op zich kan weer anders ingezet worden.

Inmiddels ben ik gestopt met mijn werk als kleuterleidster. Nu heb ik de stap gemaakt om dit werk expliciet therapeutisch in te zetten en het al doende verder te ontwikkelen en uit te diepen.

Het onderzoek richt zich enerzijds op het waarnemen van de kinderen, het zoeken naar de vraag die ze mij stellen en anderzijds op het doorgronden van de kwaliteiten van huishoudelijke activiteiten. Door één dag in de week in een kleuterklas als extra ondersteuning te werken, krijg ik de mogelijkheid de werking van de huishoudelijke activiteiten nog preciezer waar te nemen en te beschrijven.

De ervaringen die ik in mijn kleuterklas heb opgedaan, hebben consequenties voor de wijze waarop ik nu werk. Allereerst haal ik de kinderen niet uit de klas maar kom ik op een vaste dag in de week bij hen op bezoek. Ze zijn daar inmiddels aan gewend. Bij het werken in de klas let ik er op dat beweging, schepping en stroom op de voorgrond staan. Dat betekent concreet dat ik tijdens mijn handelingen geen aantekeningen kan maken. Ervaringen worden dus achteraf beschreven. Wel heb ik de mogelijkheid observaties van de kinderen te maken. Door de samenwerking met de

leidster wordt het voor de kinderen mogelijk de gedane activiteiten na te bootsen.

Wanneer ik met een kind aan de slag ga, werk ik in principe met een groepje. Door uit te gaan van de aard van het kind, zijn interesse, is het eenvoudig het desbetreffende kind bij de activiteit te betrekken. Bovendien start ik zo bij een punt waar het kind kan instappen. De activiteit zelf neemt het kind mee in een gezond makend proces, corrigeert het en geeft het richting. Ik probeer dat te ondersteunen door de wijze waarop ik de activiteit laat plaatsvinden.

Het is te vroeg hier al iets over de resultaten van mijn onderzoek te zeggen. Wel is het zo dat de kinderen, de kleuterleidster en ikzelf er volop van genieten en er dus in ieder geval een positieve invloed op de klas als geheel vanuit gaat.

Literatuur

Jaffke, F.

Spiele und Arbeiten im Waldorfkindergarten. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1991.

Steiner, R. (1907)

Opvoeding van het kind in het licht van de antroposofie. Zeist: Vrij geestesleven, 1980.

Steiner, R. (1919)

Antroposofische menskunde. Zeist: Vrij geestesleven, 1984.

Steiner, R. (1923)

Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. Bern: Troxler-Verlag, 1956.

Vries, A. de.

Onderzoek in het eigen werk (deel 3). Arnhem: Stichting Onderzoek je eigen werk, 1992.

De auteur

Cécile de Jong is geboren te Nijmegen in 1961. Van 1980 tot en met 1983 volgde zij de kleuterleidstersopleiding, waarna zij deelnam aan een bijscholingscursus voor de Vrije School. Van 1984 tot en met 1991 leidde zij een Vrije Kleuterklas op de Parcivalschool te Arnhem. In januari 1991 is zij begonnen aan een zelf opgezette studie naar de mogelijkheden voor extra hulp aan kleuters. Zij heeft hiervoor meerdere cursussen gevolgd en doet momenteel één dag in de week onderzoek in de praktijk.

Voor vragen en/of opmerkingen kunt u contact opnemen met de auteur via de Academie voor Ervarend Leren

Werkgroep leren

De werkgroep Leren is een interdisciplinaire groep, die probeert het verschijnsel leren een menskundige basis te geven. Ieder op hun gebied doen de deelnemers onderzoek naar leerprocessen, zowel in praktische als in theoretische zin. Het werkmateriaal voor de maandelijkse groepsbijeenkomsten wordt dan ook gevonden in ieders dagelijkse ervaring en in de antroposofische pedagogische literatuur. De groep is aan zijn vijfde werkjaar begonnen. Deelnemers zijn momenteel: Christie Amons-Lievegoed, José Davina, Ton Huybregts, Cécile de Jong, Jan Klaassen, Edmond Schoorel, Albert de Vries en Rigobert van Zijl. De Stichting ter bevordering van de Heilpedagogie heeft tot nu toe voor een substantiële financiële ondersteuning gezorgd voor het werk van de werkgroep.

Deze publicatie is mede mogelijk gemaakt door een financiële bijdrage van de IONA stichting, Amsterdam. De IONA stichting ondersteunt, in samenwerking met het Vrij Pedagogisch Centrum, ook het verdere onderzoek.