

Pedagogische sensitiviteit in de schoolpraktijk

Linda Keuvelaar – van den Bergh

In dit verslag wordt het RAAK PRO onderzoeksproject 'De pedagogische professional voor het voetlicht' beschreven. RAAK staat voor: Regionale Actie en Aandacht voor Kenniscirculatie. Met RAAK-PRO projecten wordt het versterken van praktijkgericht onderzoek aan hogescholen in samenwerking met de beroepspraktijk en andere kennisinstellingen beoogd. De aanvraag voor het vierjarige onderzoeksproject is ontstaan uit samenwerking tussen een samenwerkingsverband in het primair onderwijs, een school voor cluster 2 onderwijs, en een hogeschool. Samen hebben zij een andere hogeschool en een universiteit betrokken zij het schrijven van de aanvraag voor het project. Het doel van het project was het opdoen van kennis en ervaring met betrekking tot het versterken van de pedagogische sensitiviteit van leraren, met het oog op de ontwikkeling van de sociale en communicatieve competenties van leerlingen. Daarnaast waren het professioneel leren met en van elkaar en het versterken van een onderzoekende houding bij de leraren belangrijke doelen. Het project bestond uit twee fasen, fase 1 en fase 2.

Fase 1

In fase 1 van het project zijn dertien deelprojecten uitgevoerd binnen verschillende scholen. Ieder deelproject werd geleid door een onderzoekende leraar. Deze leraar voerde een interventie uit met een groepje van drie of vier collega's. De interventie richtte zich op het vergroten van de pedagogische sensitiviteit van de collega's. Dit werd gedaan door samen te reflecteren op zelf gemaakte video-opnames of op beschrijvingen van situaties die zich hadden voorgedaan in de klas. Er is gekeken naar verschillende aspecten van pedagogische sensitiviteit; een *alerte waarneming*, het opmerken van signalen van leerlingen, een *open (onbevooroordeelde)*, *empathische interpretatie* van de waarneming, een *adequate respons*, afgestemd aan de omstandigheden en behoeften van de leerling(en), een *tijdige respons* en aandacht voor de balans in de *leraar-leerling relatie*.

Uit de resultaten bleek dat leraren hun eigen pedagogische sensitiviteit over het algemeen hoger waarderen dan de leerlingen dat doen. De verschillende aspecten van pedagogische sensitiviteit hangen sterk met elkaar samen, dus een leraar die bijvoorbeeld de signalen van leerlingen alert oppikt, reageert hier dan ook vaak tijdig en adequaat op. Het leren met en van elkaar werd erg waardevol gevonden door de leraren, evenals het bewust stilstaan bij het eigen pedagogisch handelen en de eigen opvattingen. Een belangrijk aandachtspunt bleek het vasthouden van opbrengsten en de manier van leren met elkaar. In de waan van alledag bleken nieuwe inzichten en vaardigheden snel weer vergeten te worden. Het leren van en met elkaar gebeurt spontaan minder dan eigenlijk gewenst is door de leraren. Een quotes uit de evaluaties illustreert dit:

'Het is moeilijk om scherp te blijven en alert te blijven en om goede, inhoudelijke gesprekken met elkaar te blijven voeren. Andere zaken nemen weer de aandacht. Oude patronen keren terug. Een vervolg met betere inbedding in de school zou goed zijn'.

Fase 1 is afgesloten in december 2014.

"Ze moeten wel goed aanpakken"

Het onderzoek dat Albert Beijen (2014), leraar bij de Koninklijke Auris Groep, heeft uitgevoerd binnen het project richtte zich op de vraag: hoe beleven kinderen in groep 4 op een cluster 2 school hun relatie met de leraar? Het voornaamste doel van dit onderzoek was om ondersteunend te zijn voor leraren. Beijen wilde informatie verzamelen die leraren in staat stelt de relatie met hun leerlingen te verbeteren. Pedagogisch sensitief handelen is het middel om deze relatie te verbeteren. Het onderzoek maakte de relatie tussen leraar en leerling inzichtelijk vanuit het perspectief van de leerling. Er zijn zestien interviews afgenomen bij leerlingen. De belangrijkste resultaten en conclusies zijn dat de leerlingen in groep 4 van de cluster 2 school veel individuele hulp van een leraar nodig hebben, dat een leraar streng en lief moet zijn en dat fysiek contact een positieve invloed heeft op de relatie tussen de leraar en de leerling. In al deze thema's gaat het om het afstemmen van de leraar op de behoeften van de leerling. De belangrijkste aanbeveling waar Albert met zijn collega's in de intervisie aan heeft gewerkt is het verdiepen in de ervaringen van de leerlingen. Het ging hierbij om verschillende aspecten van pedagogisch sensitief handelen: hoe interpreteer ik gedachten, gevoelens en behoeften van de leerling en welke pedagogische keuzes maak ik op basis daarvan? De leraren onderzochten hun eigen gedrag in de klas door zich bij bepaalde momenten af te vragen;

- Wat gebeurde daar op dat moment?
- Hoe kan ik een veilige omgeving creëren?
- Hoe kan ik pedagogisch sensitief handelen;

Leervragen werden besproken in de intervisie, wat leidde tot concrete voornemens. Een voorbeeld hiervan is: 'Ik neem mij voor om in een volgende lessituatie tijdig onrust bij Leerling X te signaleren en daar op in te spelen door zijn gevoel te benoemen en hem een keuze te geven.'

Beijen, A. (2014). *"Ze moeten wel goed aanpakken."* Een belevingsonderzoek naar de relatie tussen leraar en leerling in het cluster 2 Speciaal Onderwijs. (Masterthesis). Verkrijgbaar op:

<http://www.pedagogischeprofessional.nl/wp-content/uploads/2015/02/PWO-Onderzoeksverslag-Albert-opvraagversie.pdf>

Box 1. Voorbeeld van een deelproject in fase 1

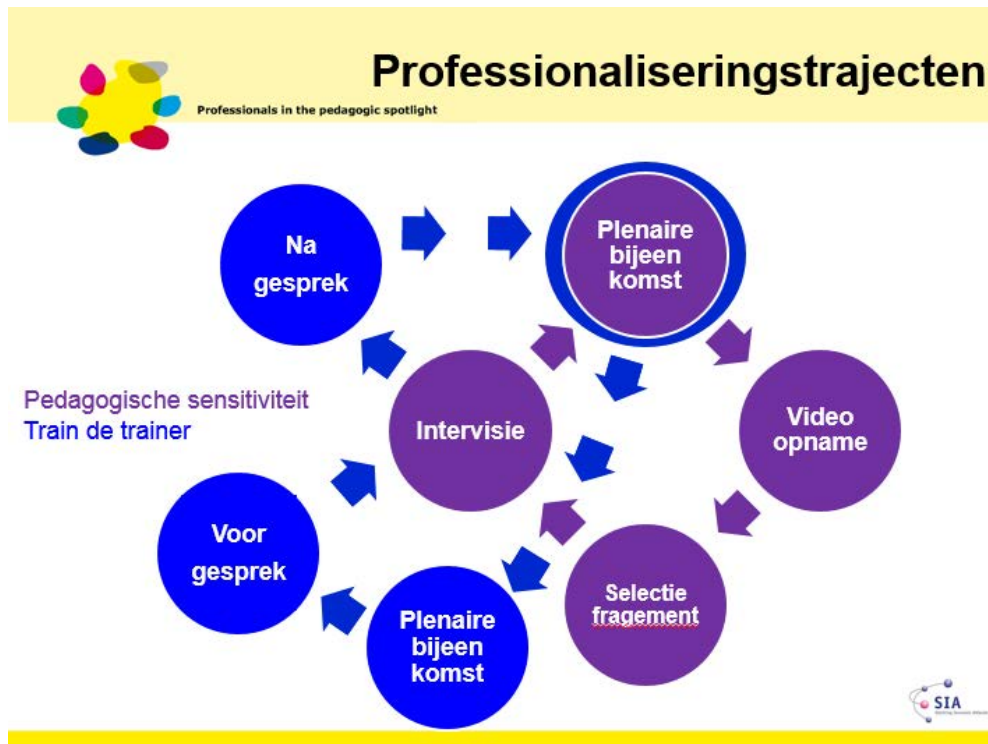
Fase 2

In fase 2 bouwden we voort op de ervaringen en resultaten van fase 1. Op basis van de analyses en ervaringen hebben we geconcludeerd dat we in fase 2 drie zaken anders moesten aanpakken:

- ✓ De schoolleiders moeten nauwer betrokken worden bij het professionaliseringstraject met als doel inbedding en borging van de manier van werken en inhouden die aangeleerd worden.
- ✓ De coachende leraar heeft meer begeleiding nodig om de coachende rol goed te kunnen vervullen.
- ✓ De relatie tussen de pedagogische sensitiviteit van de leraar en de competentie ontwikkeling van de leerlingen moet explicieter besproken worden met de deelnemende leraren.

Na een periode van voorbereiding, startten er in september 2015, twee met elkaar samenhangende professionaliseringstrajecten: Pedagogische Sensitiviteit en het Train de Trainer traject. In beide

trajecten werden vier plenaire bijeenkomsten afgewisseld met vier intervisiebijeenkomsten op de eigen school, zie figuur 1.



Figuur 1: schematische weergave van de organisatie van de professionaliseringstrajecten

In de plenaire bijeenkomsten over pedagogische sensitiviteit werden recente, relevante theorieën over pedagogische sensitiviteit in relatie tot het versterken van sociale en communicatieve competenties van leerlingen besproken. De theorie werd steeds verduidelijkt en concreet gemaakt aan de hand van praktijkvoorbeelden en verwerkt door het uitvoeren van actieve werkvormen. Voor iedere intervisiebijeenkomst maakten leraren een video-opname van zichzelf in een lessituatie. Deze opnames werden ingebracht in de intervisiegroep. Het Train de Trainer traject was bedoeld voor onderwijsprofessionals die zich verder wilden verdiepen in het coachen van collega's; de coachende leraren. De deelnemers van dit traject leerden hun collega's te coachen tijdens de intervisiebijeenkomsten. In de professionaliseringsbijeenkomsten van het Train de Trainer traject is een duidelijk focus geweest op het leren voeren van een kritisch reflexieve dialoog (zie box 2 en 3). In de intervisiebijeenkomsten werd deze dialoog, onder supervisie van een lerarenopleider, gevoerd. In totaal deden deelnemers van zeven scholen mee. Per school werd door drie of vier deelnemende leraren en een coachende leraar een PLG gevormd.

Stappen voor het voeren van een kritisch reflexief gesprek over pedagogisch handelen.

In een kritische reflexieve dialoog kunnen onderliggende opvattingen worden verhelderd en kritisch op hun waarde worden onderzocht. In het proces van de dialoog wordt de kritische (zelf) reflectie op onderliggende opvattingen ingebracht en besproken wat het juiste is om te doen op basis van argumenten en redenering. Expliciet voor een kritische dialoog is het durven erkennen van ambiguïteit, onhandigheid of verrassing, zodat verschillen en spanningen tussen leraren zichtbaar worden en gezamenlijk onderzocht in plaats van vermeden of over het hoofd gezien. Een

van de voorwaarden voor het slagen van een kritisch reflexieve dialoog is dat de deelnemers in staat zijn om de ander goed te begrijpen en zich kunnen verplaatsen in de ervaringswereld van de ander.

Stap 1: Kiezen van het thema - 10 minuten

Deelnemers brengen een thema (ervaring, onderwerp, casus, vraag) gerelateerd aan pedagogisch handelden in. Dat doen zij door de volgende vraag voor zichzelf te beantwoorden en te delen met de deelnemers: *Wat houdt je bezig als leraar wat betreft jouw pedagogisch handelen?*

De groep kiest over welk thema in gesprek gegaan wordt. Hiervoor deelt iedere deelnemer zijn/haar antwoord op de volgende vraag: *welk thema is voor jou de moeite waard om verder te verdiepen en om welke reden?* Vervolgens wordt door de groep een keuze gemaakt voor het thema voor verder onderzoek.

Stap 2: Verkennen van elkaars opvattingen - 15 minuten

Iedere deelnemer geeft antwoord op de vraag: *Hoe zou ik (pedagogisch) handelen in deze situatie en wat zijn daarin mijn beweegredenen?*

Gedurende deze verkenning zal door de deelnemers op een flap geschreven worden welke opvattingen met betrekking tot het pedagogisch handelen zij horen.

Stap 3: In gesprek over elkaars opvattingen - 30 minuten

De flappen uit stap 2 worden opgehangen. Men loopt er langs en noteert voor zichzelf vragen die straks gesteld kunnen worden om de opvattingen diepgaander te onderzoeken. De deelnemers gaan daarna in gesprek over de opvattingen, standpunten en ideeën, een mogelijke aanpak, de mogelijke dilemma's, knelpunten, de uitkomst etc. Zij doen dit door 5x dezelfde vraag te stellen beginnende bij *WAT*, *WAAROM*, *WAARTOE* en *HOE*, om de antwoorden te verdiepen en te onderzoeken en onderliggende opvattingen te expliciteren.

Stap 4: Terug naar het thema - 20 minuten

Nadat alle opvattingen gehoord en bevestigd zijn wordt de relatie gelegd met het thema uit stap 1. Iedere deelnemer krijgt de gelegenheid om de volgende zinnen aan te vullen en deze te delen met de andere deelnemers:

Wat heb ik ontdekt na het gesprek over elkaars opvattingen? Wat is de betekenis van de ontdekking ten aanzien van mijn opvatting? Wat betekent dat voor mijn pedagogisch handelen?

Stap 5 Reflectie op de kritisch reflexieve dialoog - 10 minuten

Deelnemers gaan met elkaar in gesprek over de kritisch reflexieve dialoog als hulpmiddel bij het verkennen, verdiepen en onderzoeken van de eigen en elkaars onderliggende opvattingen van het pedagogisch handelen. De volgende vragen staan daarbij centraal: *Wat heeft dit gesprek aan het licht gebracht? Welke onderwerpen willen we meenemen naar het volgende gesprek? Welke vragen zijn de moeite waard voor nader onderzoek? Welke vragen bij de stappen zijn behulpzaam en welke vragen wil je toevoegen?*

Bron: Keijzer, H. de, Rooijen, R. van & Vogel, P. (2015). Ontdekkend & Waarderend leren in professionele leergemeenschappen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), p.17-22.

Box 2. Stappen in het kritisch reflexief gesprek

Voorbeeld van vragen die je kunt stellen tijdens een kritisch reflexieve dialoog

Thema : geef je een leerling wel of niet individuele aandacht tijdens de groepsinstructie ?

Wat is dat aandacht? Luisteren naar het kind

Wat is dat luisteren naar het kind? Willen horen en begrijpen wat het kind zegt

Wat is dat horen en begrijpen enz.

Waarom geef je wel of geen aandacht? Dat is afhankelijk van de situatie en in welke vorm het kind aandacht vraagt.

Waarom geef je de situatie daar een rol in?

Waarom geef je de vorm van de aandacht daar een rol in?

Waar toe dient (wat bereik je met het) wel of geen aandacht geven? Dit heeft te maken met de afspraken die er zijn als er groepsinstructie gegeven wordt.

Waar toe dienen afspraken tijdens de groepsinstructie? Enz.

Hoe beoordeel je of je een kind wel of geen aandacht geeft? Door na te gaan om welke kind het gaat en wat de behoefte is van een kind.

Hoe beoordeel je de behoefte van een kind?

Bron: Keijzer, H. de & Rooijen, R. (2015). Een kritisch reflexief gesprek tussen leraren over hun pedagogische opvattingen. Verkregen van <http://www.pedagogischeprofessional.nl/>.

Box 3: Een voorbeeld van een kritisch reflexieve dialoog

In het onderzoeksproject zijn zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens verzameld. Er zijn voor en na het professionaliseringstraject twee vragenlijsten afgenomen bij zowel de leraren als de leerlingen; een ging over de pedagogische sensitiviteit van de leraar en de andere over de sociale en communicatieve competenties van de leerlingen. Tijdens de trajecten zijn de filmpjes die de leraren inbrachten in de intervisie geanalyseerd, evenals de gesprekken die de leraren hier met elkaar over voerden tijdens de intervisie. Na afloop van beide professionaliseringstrajecten is een groepsinterview gehouden met iedere PLG. Hierin is gevraagd naar de ontwikkeling van hun pedagogische sensitiviteit; naar veranderingen in opvattingen, in het handelen en in interacties met leerlingen. Ook is gevraagd naar de ervaringen met de manier van leren van en met elkaar in een PLG. Tenslotte is gevraagd naar de duurzaamheid van de ontwikkelingen in de school en belemmerende en bevorderende factoren hierin. Daarnaast zijn, in de periode waarin de professionaliseringstrajecten uitgevoerd werden, de schoolleiders van de zeven betrokken scholen telefonisch geïnterviewd. De uitkomsten van het onderzoek worden in de hierop volgende paragrafen beschreven.

Kwantitatieve uitkomsten: sociaal competent door pedagogische sensitiviteit?

De vragenlijsten zijn afgenomen bij een groep leraren die deelnamen aan het professionaliseringstraject (14) en bij hun leerlingen (287). Daarnaast hebben 15 leraren en hun leerlingen (367) die niet meededen aan het professionaliseringstraject de vragenlijsten ingevuld; de controlegroep. De voormeting is gedaan in het najaar van 2015 en de nameting in juni 2016.

In de vragenlijst pedagogische sensitiviteit zijn 22 vragen gesteld over de volgende aspecten (Diemel & Van Eijk, 2015):

- Alerte waarneming
- Open empathische interpretatie van wat waargenomen is
- Adequate respons
- Tijdige respons
- Aandacht voor de balans (in de leraar-leerling relatie)

Een voorbeeldvraag is: *'Ik zie wanneer leerlingen graag willen weten of zij het goed doen.'* De leerlingen kregen de vraag: *'Mijn leraar weet wanneer ik graag wil weten of ik het goed doe.'*

De vragenlijst over de sociale competenties bestond uit 12 vragen die geselecteerd zijn uit de grotere vragenlijst van ZIEN! De schalen 'inlevingsvermogen', 'sociaal initiatief' en 'sociale autonomie' zijn gebruikt. Alle leerlingen vulden deze vragenlijst in, de leraren vulden de vragenlijsten in voor de eerste tien leerlingen van de namenlijst. Een voorbeeldvraag is: *'De leerling maakt duidelijk wat hij/zij ergens van vindt'*. De vraag voor de leerling hierbij was: *'Ik zeg wat ik ergens van vind'*.

De analyses van de vragenlijsten laten zien dat leerlingen hun eigen sociale competenties minder positief beoordelen dan de leraren doen. Dit is het geval in beide metingen, zie tabel 1. Dit kan verklaard worden door het verschil tussen beoordeling en zelfbeoordeling en door de verschillende posities waarin leerling en leraar zich bevinden. Er was op dit punt geen verschil zichtbaar tussen de groep die participeerde in het project en de controlegroep.

Tabel 1. Gemiddelde scores op (subschalen van) de vragenlijst sociale competenties.

(Sub)schaal	Voormeting				Nameting			
	Leraren		Leerlingen		Leraren		Leerlingen	
	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD
Totaal sociale competenties	2.98	.59	2.85	.44	3.08	.59	2.96	.56
Inlevingsvermogen	2.97	.67	2.90	.62	3.05	.75	2.97	.65
Sociaal initiatief	2.91	.68	2.75	.59	3.03	.71	2.90	1.06
Sociale autonomie	3.04	.70	2.89	.63	3.15	.67	3.00	.63

Zowel leraren als leerlingen zelf zien groei in de sociale competenties van de leerling. Dit geldt zowel voor de groep die de professionalisering heeft gevolgd als voor de controlegroep. Leerlingen van de leraren die hebben meegedaan met het professionaliseringstraject blijken daarnaast een toename van de pedagogische sensitiviteit van hun leraar te ervaren na afloop van het traject. Dit geldt voor hun open empathische interpretatie van signalen en voor de aandacht voor de balans in de leraar-leerling relatie. Op deze twee aspecten zijn de scores van de leerlingen in de nameting hoger dan in de voormeting. De leerlingen in de controlegroep laten deze verschillen niet zien. Leraren in beide groepen rapporteerden zelf geen verschillen wat betreft hun pedagogische sensitiviteit.

De relatie tussen de sociale competenties van de leerlingen en de pedagogische sensitiviteit van de leraar tenslotte, is klein maar statistisch significant. In de voormeting is de correlatie .35 en in de nameting .38. De kwalitatieve data geeft ons enig inzicht in de manier waarop pedagogische sensitiviteit de sociale competentie van leerlingen kan beïnvloeden. Centraal daarbij staat het (durven) onderzoeken van eigen opvattingen en het experimenteren daarmee. Leraren geven aan bewuster situaties op te zoeken waarin kinderen hun sociale competentie kunnen ontwikkelen. Hoewel de relatie statistisch gezien vrij klein is, zien leraren deze relatie duidelijk wel. Uit de gesprekken tussen leraren die zijn opgenomen en de filmpjes die de leraren inbrachten blijkt hoe de leraren met elkaar in gesprek zijn gegaan. Opvallend was de toenemende aandacht voor het bewust handelen richting de leerlingen. Leraren merkten dat ze door hun manier van handelen invloed hebben op hoe de leerling zich sociaal manifesteert en gingen daar ook bewuster in sturen.

Een leraar zegt daarover het volgende: *“Ik beseft me nu dat ik best wel aanwezig en sturend kan zijn. Soms help ik een leerling voor hij of zij om hulp gevraagd heeft. Ik wil leerlingen graag het vertrouwen geven dat ze het zelf kunnen oplossen en ze de mogelijkheid geven daarin hun eigen grenzen te onderzoeken. Ik durf nu vaker een stapje terug te doen, omdat ik denk dat het zijn autonomie en zelfvertrouwen bevordert.”*

Een tweede leraar gaf aan: *“Ik durf nu meer te experimenteren. Wanneer ik vroeger leerlingen een groepsgesprek liet voeren, zat ik er zelf bij om het gesprek te leiden. De laatste keer besloot ik uit te leggen wat de bedoeling was en ze vervolgens zelf met elkaar tot een conclusie te laten komen. Ze moeten het tenslotte in hun verdere leven ook kunnen, gesprekken voeren, zeggen wat ze zelf belangrijk vinden en naar elkaar luisteren.”*

Bevorderen van communicatieve competenties: een voorbeeld

Een voorbeeld van een filmfragment dat een leraar inbracht ging over een gesprek tussen de leraar (L1) en twee leerlingen. De leraar gaf een van de leerlingen (M) de opdracht om de andere leerling (J) vragen te stellen over zijn plannen. Dit was bedoeld als oefening voor beiden, waarbij de een kon oefenen met vragen stellen en luisteren naar de ander en de ander met het verwoorden van zijn plannen. Tijdens het gesprek grijpt de leraar weinig tot niet in. Hij evalueert vervolgens samen met de leerlingen het gesprek. Het volgende gesprek over deze situatie vond plaats tijdens de intervisie:

- Coach *Welke kenmerken van pedagogische sensitiviteit zet jij hier bewust in?*
- L1 *Luisteren. De kans geven om zelf het initiatief te nemen en om een ander te bevragen. Als het niet lukt, tegen de leerling zeggen 'het is ook best moeilijk voor je', zodat ze verder durven te gaan. Die jongen moet gewoon zelfvertrouwen krijgen. Ik zeg alleen maar: 'Joh je kan het best, ik geloof echt dat je het kunt.'*
- L2 *Maar je zet er ook een andere leerling bij in.*
- L1 *Ja, bewust. Hij moet zich ook ontwikkelen. Ik probeer leerlingen mee te trekken, om hem het idee te geven, eigenlijk kan ik best wel wat.*
- L3 *Maar wat voegt die andere leerling dan toe?*
- L1 *Ik had een gesprek met J. gehad. Hij had een aantal dingen niet gedaan wat we wel hadden afgesproken. Dus hij moest aan een andere leerling vertellen wat we hadden afgesproken. Ik had eerlijk gezegd nog mijn twijfels of hij dit kon. Maar het blijkt dus dat hij het gewoon allemaal kan. Hij heeft veel meer mogelijkheden dan ik dacht. Ik heb met M kort van te voren er even over gehad, dat ik het fijn vinden als hij hem vragen wilde stellen om het verhaal van J. helder te krijgen.*
- Coach *Hoe komt het nou dat hij dit gesprek gewoon tot het verhaal komt?*
- L1 *Ik denk door de vertrouwde relatie met M.*
- L2 *Je had niet elke willekeurige leerling kunnen kiezen?*
- L1 *Nee, ik denk het niet. M. kan heel goed vragen stellen.*
- Coach *Dus eigenlijk heb je die keuze gemaakt vanuit jouw alerte waarneming. Je hebt bepaalde dingen waargenomen bij zowel M. als J. waardoor je tot die keuze komt.*
- L1 *Ervaring heet dat.*
- L2 *Dat is zo interessant van ervaring. Want welke stapjes zijn het nou waarmee wij onze communicatief niet redzame leerlingen helpen? Welke stapjes heb je dat kind laten zetten en hoe heb jij die stapjes vorm gegeven? Je doet eigenlijk heel veel. Op basis van jouw waarneming en interpretatie kneed je hem, zodat hij iedere keer een iets meer zelf kan. Dat zit in jouw respons. En dan is juist het interessante van welke stapjes zijn het dan, want dan kan je het ook met elkaar gaan delen binnen de school.*

Box 4: Een voorbeeld van een gesprek over het bevorderen van communicatieve competenties

[Ervaringen van leraren in het professionaliseringstraject voor pedagogische sensitiviteit](#)

Na afloop van de professionaliseringstrajecten is een groepsinterview gehouden met iedere PLG waarin gevraagd is naar de ontwikkeling van hun pedagogische sensitiviteit en naar veranderingen in hun opvattingen en hun handelen. Ook is gevraagd naar de ervaringen met de manier van leren van en met elkaar in een PLG. Uit de interviews bleek dat leraren vooral zijn gegroeid in het samen leren met collega's. Er kwam meer acceptatie van elkaars opvattingen. Men oordeelde tijdens het voeren van de kritisch reflexieve dialoog niet, maar men onderzocht. Er ontstond hierdoor meer inzicht in -

en begrip voor- de situaties, problematiek, leerlingen en groepsdynamiek bij collega's. Bij het kritisch reflexief gesprek werd vooral doorgevraagd naar opvattingen en overtuigingen die achter concrete uitspraken of gedrag spelen. In het begin vonden veel leraren het wel moeilijk tot deze diepere laag te komen. De coachende leraren die in het train de trainer traject hadden geleerd om te blijven doorvragen (zie box 3) ervoeren dit in het begin van het traject soms als kunstmatig en ongemakkelijk. Na enkele keren verliep dit gemakkelijker en de leraren ervoeren de waarde van deze manier van het voeren van intervisie. Ook de deelnemende leraren moesten wennen aan de manier van het met elkaar in gesprek zijn:

'In het begin was het heel moeilijk met die vragen... waar nou precies antwoord op werd verwacht. Ik was soms heel gefrustreerd als er steeds maar doorgevraagd werd. Dan dacht ik: maar wat wil je nou... welke kant moet ik heen? Maar toch is het wel goed dat je op die manier met elkaar in gesprek gaat. Want je hebt het continu over de leerlingen, over voorvallen. Maar dan blijf je heel erg aan die oppervlakte zitten. Nu gingen we daar veel dieper op in. Dat soort gesprekken hebben we eigenlijk weinig anders. Je bent vaak heel praktisch bezig. Je krijgt altijd wel een tip over hoe iets volgende keer anders kan, maar nu ging je er veel meer op in.'

Enkele leraren gaven aan dat zij een betere band hebben gekregen met bepaalde leerlingen, doordat zij bewust pedagogisch sensitiever met hen omgaan. Dit waren soms de rustigere, minder opvallende leerlingen, die in de klas niet zo opvallen. Door het bekijken van het filmmateriaal viel het op dat leraren weinig interactie hadden met deze leerlingen. Daarnaast is er tijdens intervisiebijeenkomsten gesproken over leerlingen met wie de leraren regelmatig botsten.

'Ik heb wel twee leerlingen waarvan ik zelf vind dat de band daarmee echt wel beter is geworden sinds dit traject. Ik ben na het kijken van de eerste filmpjes toch eens vaker een gesprekje met hen aangegaan, gewoon gezellig. Ik wilde me wat meer verdiepen in wat er in hun omgaat. Voorheen kon ik weleens heel rechtlijnig denken, van zo is het en zo denk ik erover.'

'Ik heb wel met één jongen, die me eerst nog wel eens kon irriteren. Ja, nu denk ik: hij is zo. Ik doe 't ermee en ik probeer even een grapje te maken en een gesprekje met 'm te voeren. Ik ben me er wel bewust van dat zolang ik nog positiever naar hem ben, dat dat wel gewoon werkt. Dus ik denk... ja... mijn houding is daar wel in veranderd.'

Daarnaast merkten leraren dat ze niet alleen pedagogische sensitiever op de leerlingen gingen reageren, maar ook op collega's.

'Ik merk het ook naar collega's toe. Soms voer ik ineens een soort onderzoekende gesprekken, als ze met een dilemma zitten ofzo. Ik merk dat ik daar wel heel erg ben gaan zoeken van: Wat is er precies? Wat vind je nou precies? In plaats van dat ik er van uitga dat diegene hetzelfde bedoelt als ik denk.'

Het gebruik van filmmateriaal was soms ingewikkeld, vanwege technische problemen (geluid, het overzetten van filmpjes, het knippen van relevante fragmenten), maar ook omdat niet altijd de beste

momenten vastgelegd konden worden. De waarde van het bespreken van filmmateriaal werd echter door de meeste leraren wel beaamd, omdat het de situatie waarover gesproken werd geheel objectief weergaf.

Ervaringen van schoolleiders

Tijdens het telefonische interview met iedere schoolleider is gevraagd wat ertoe geleid heeft dat hun school wilde deelnemen aan het project. Enkele schoolleiders gaven aan dat het initiatief vooral bij een enthousiaste leraar lag. Omdat het deze leraar gelukt was om een groepje te formeren dat een PLG wilde vormen, is er deelgenomen aan de professionalisering binnen het project. Andere schoolleiders gaven aan dat de inhoud hen als school aansprak en dat zij het belang van pedagogische sensitiviteit voor hun schoolontwikkelingen duidelijk herkenden. Een schoolleider verwoordt de samenhang van het project met de visie van de school als volgt:

'Het pedagogisch klimaat binnen de school is uitgangspunt voor al het handelen; dat staat hier voorop, terwijl op sommige andere scholen soms de didactische aanpak centraal staat. Het verschil zit in de manier waarop kinderen serieus genomen worden, in de aanpak van kinderen. Bovenal als er iets niet goed is met een kind, als er iets speelt, dan vinden we dat we daar eerst mee aan de slag moeten voordat we verder gaan. Scholen die meer vertrekken vanuit de didactiek in plaats van de pedagogische aanpak, hebben mogelijk een meer afstandelijke, zakelijke benadering. Wij vinden de pedagogische aanpak erg belangrijk. Het past bij de aanpak waarop wij als schoolteam met kinderen om willen gaan.'

Tevens is gevraagd naar de verwachtingen, of hoop, van de schoolleider toen het project startte. Hieruit bleek dat de communicatie rondom het project en de professionalisering wat onduidelijk was geweest. Niet alle schoolleiders wisten wat ze van het project konden verwachten. Het belang van het onderwerp was hen wel direct duidelijk. Verschillende schoolleiders geven aan dat zij hoopten op een verankering in de school door een olievlekwerking vanuit de PLG en door het inzetten van de deelnemende leraren als expert op het onderwerp.

'Eerlijk gezegd vond ik het wat vaag. Pedagogische sensitiviteit is op zich al een begrip dat niet zo gemakkelijk te definiëren is. Wat er met het project beoogd werd, was me niet zo duidelijk. Ik zag wel de lijnen met communicatieve redzaamheid maar hoe dat praktisch vorm zou moeten krijgen, was me niet duidelijk. Dat is nu wel duidelijker geworden. Ik zie de koppeling van het onderzoek naar de school nog niet zo duidelijk terug. Het onderzoek lijkt los te staan. Die koppeling moet wel gemaakt worden.'

'Ik hoopte dat het van een kleine vlek uit zou gaan groeien tot een grote vlek zodat we ons specialiseren in pedagogische sensitiviteit... Onze gedragsspecialist is hier ook bij aangesloten; ze volgt nu meer lessen dan de andere twee mensen die de intervisie volgen. Daaruit blijkt dat we het belangrijk vinden hier op school, om ons hier verder in te verdiepen. De olievlek willen we uitbreiden, we laten het project nu op een teamdag aan de orde kan komen. Zo kunnen we samen meer kennis verwerven. We krijgen zo nieuwe specialisten in de school in alle bouwen.'

Effecten en impact van het professionaliseringstraject

Hoewel de telefonische interviews met de schoolleiders plaatsvonden terwijl de professionaliseringstrajecten nog niet afgerond waren, is gevraagd of de schoolleiders al effecten merkten van de beide trajecten. Wat betreft de effecten van het traject rondom pedagogische sensitiviteit gaven de schoolleiders aan dat zij hiervan nog weinig effecten zagen. Een schoolleider noemde wel dat de gesprekken in de koffiekamer wel vaker over pedagogische sensitiviteit en de rol van leraar gaan. De effecten van de manier van leren, in intervisie op basis van eigen beeldmateriaal, zijn veel beter te herkennen. Schoolleiders zien dat leraren sneller naar elkaar toelopen om te sparren en minder geneigd zijn om alles alleen op te lossen. De impact van het bespreken van het eigen pedagogische handelen met elkaar is ook zichtbaar. Een schoolleider vertelt:

'Ik zie dat mensen die deelnemen aan het project de intervisie als zwaar ervaren, omdat het ingrijpt op je persoonlijke beleven, maar dat het heel waardevol blijkt. Wat lastig is, is de reflectie, los komen van je eigen normen- en waardepatroon. Maar als je dit voor elkaar krijgt, ontstaat er meer ruimte om de leerlingen te kunnen begeleiden en kun je beter op de leerlingen afstemmen. Ik ben er blij mee dat ze dit herkennen, ook de waarden en normen die hen blokkeren. Ook vind ik het positief dat ze wanneer ze iets signaleren en soms niet altijd direct een antwoord weten, zij hulp aan elkaar durven vragen, dat er sprake is van vertrouwen en veiligheid.'

Naast de waarde van het werken met eigen beeldmateriaal, worden ook de voorwaarden benoemd door schoolleiders. Een schoolleider stelt:

'Er is een open en veilige cultuur in de school om te durven delen. Het werken met de videofragmenten kost wel veel tijd; eerst nemen ze zo'n drie kwartier op, dan moet dat teruggekeken worden om een selectie van fragmenten te kunnen maken en daarna vindt pas de intervisie met collega's plaats. Ze hebben daar zeker iets aan. ... Ze zijn er enthousiast over omdat je op een andere manier naar de leraar in de groep kijkt. Meestal kijk je naar het didactisch handelen, maar nu kijk je naar pedagogisch handelen en dat is mooi om je daar bewust van te zijn.'

Terugkijkend op het professionaliseringstraject, gaven de leraren aan dat zij vooral het samen leren met collega's heel erg waardevol vonden.

'Wat ik vooral mooi vond, was de samenwerking. Dat je ziet dat je met elkaar echt andere oplossingen bedenkt dan in je eentje. Dat je in je eentje gewoon vast kan lopen, en geen uitgang meer ziet, en met z'n allen, door het doorvragen, door zaken van een andere kant belichten, dat je dan toch met elkaar tot oplossingen kan komen. Oplossingen die soms zo simpel zijn dat je ze zelf niet meer bedenkt. Ik heb geleerd dat je met elkaar kwalitatief echt wel veel in huis hebt. Maar dat je daar wel gebruik van moet maken. En dat je niet moet denken: ik moet het alleen doen. Dat lijkt in het onderwijs een beetje de trend ofzo, dat je alles moet weten en overal verstand van moet hebben. Maar dat is natuurlijk niet zo. Je kan elkaar, zo heb ik nu ervaren, daar heel goed in helpen.'

Daarnaast geven de leraren aan dat ze bewuster de tijd nemen voor zichzelf en voor de leerlingen en dat zij meer uit de leerlingen laten komen in plaats van zelf in te vullen en te sturen.

‘Wat ik heel erg heb geleerd is gewoon eens even de tijd nemen voor de kinderen. Snel doe je natuurlijk een aanname. Je ziet even iets snel, want je hebt het toch altijd hartstikke druk en je ziet van alles, maar het echt gewoon even gericht kijken en het ook nog eens vragen. Niet altijd gelijk zeggen van ‘Ben je boos?’ Maar gewoon ‘Goh, wat is er gebeurd? Wat is er aan voorafgegaan?’ Gewoon de tijd nemen om eens even te kijken: wat gebeurt er nou allemaal, wat zie je allemaal? Daar zie je al zoveel mee.’

Adviezen van leraren aan schoolleiders om de interventies rondom pedagogische sensitiviteit te borgen

In de afsluitende interviews met de coachende leraren en de deelnemende leraren is gevraagd naar de adviezen die zij hun schoolleider zouden willen geven om het pedagogische sensitief handelen in de school te borgen. Het belangrijkste advies dat de leraren gaven was: plan momenten voor intervisie in en geef het prioriteit. Houd hierbij rekening met praktische, organisatorische dingen zoals de werkdagen van parttimers. Een leraar geeft aan:

‘Er is volgens mij maar één kans van slagen voor de intervisie: het moet ingepland worden in het jaarplan. Als het niet in het jaarplan komt, is het kansloos. Echt kansloos.’

Daarnaast is facilitering van de leraren belangrijk, zodat er echt tijd gemaakt kan worden voor intervisie en dat het niet vrijblijvend is. Een voorwaarde voor het voeren van dit type gesprekken is respectvolle en veilige groep.

Verder gaven de leraren aan dat ze het liefst zouden willen dat het hele team betrokken wordt. Verschillende groepjes geven aan dat zij voorkeur zouden hebben voor intervisiegroepen per bouw, zodat alle leraren in de bouw elkaars leerlingen leren kennen. Op deze manier zou de intervisie kunnen bijdragen aan een meer gelijke aanpak en betere doorgaande lijn binnen de school.

De coachende leraren wilden in hun nieuw verworven rol allemaal ook andere collega's gaan coachen op het gebied van pedagogische sensitiviteit door middel van intervisie. Enkele deelnemende leraren zouden in het komende schooljaar ook graag de rol van coach op zich willen nemen. Hierbij zou de opgeleide coach de supervisor kunnen zijn, totdat de gesprekken naar wens verlopen.

Om de intervisie prettig en zinvol te laten verlopen, gaven verschillende groepjes aan dat er niet alleen intervisie op basis van filmmateriaal gedaan zou moeten worden, maar ook intervisie op basis van het inbrengen van ervaringen zonder filmmateriaal.

Tenslotte geven de leraren het advies om niet met teveel ontwikkelingen tegelijk aan de slag te gaan. Het kost een tijd van oefenen en inslijpen om iets echt goed te ontwikkelen. Daarnaast is er veel dialoog nodig om echt hetzelfde onder bepaalde begrippen te gaan – en blijven- verstaan. Het advies is daarom om enkele speerpunten te kiezen en deze gedurende meerdere jaren ook echt voldoende aandacht te geven.