

Communicatief competent door pedagogische sensitiviteit?

Roos van Vulpen en Linda Keuvelaar – van den Bergh

In dit artikel doen we verslag van een onderzoek naar de relatie tussen communicatieve competenties van leerlingen in het VSO en de pedagogische sensitiviteit van hun mentor. De vraag die we met dit onderzoek wilden beantwoorden, was: 'Hoe kan samenwerkend leren door leraren bijdragen aan de ontwikkeling van hun pedagogische sensitiviteit, met als doel het versterken van de communicatieve redzaamheid van hun leerlingen?' Het onderzoek is uitgevoerd op twee locaties van het Auris College te Utrecht in het kader van het RAAK PRO project 'De pedagogische professional voor het voetlicht'. In dit artikel leest u hoe pedagogische sensitiviteit van leraren gerelateerd is aan de communicatieve competenties van leerlingen. Vervolgens beschrijven we het onderzoek, de uitkomsten daarvan en doen we aanbevelingen voor leraren en andere professionals werkzaam in het cluster 2 onderwijs.*

De relatie tussen pedagogische sensitiviteit en communicatieve competenties

Leraren moeten vaak direct besluiten nemen wanneer zij met leerlingen werken in hun klas. Deze besluiten zijn afhankelijk van wat er op dat moment gebeurt. Leraren besluiten daardoor vaak wat pedagogisch en/of didactisch wenselijk is 'in het moment'. Zij zoeken in een fractie van een seconde de balans tussen diverse belangen, zoals het belang van de leerling, van de medeleerlingen, van het onderwijsprogramma, het eigen perspectief en de waarden en normen die gelden in de school. In het bepalen van deze balans komt de pedagogische sensitiviteit van de leraar tot uiting (Van Manen, 2008). Het gaat over wat de leraar in een specifieke situatie waarneemt bij de leerling(en) en de situatie, de interpretatie van die waarneming en de handelingen die daar op volgen. En vervolgens om het behouden van de balans in de relatie met leerlingen.

In de literatuur is er een toenemende consensus over het idee dat de aard en de kwaliteit van de leraar – leerling relatie kritische factoren zijn in de ontwikkeling van leerlingen. Leerlingen ontwikkelen zich beter bij leraren die veilige, hechte vertrouwensrelaties opbouwen met hun leerlingen (Wentzel, 2016; Pianta et al., 2012). Binnen de onderwijs (en zorg) instellingen van een cluster 2 organisatie en bij de begeleiding van de leerlingen en cliënten met een cluster 2 arrangement is dat niet anders. De populatie vraagt en verwacht bovenstaande van de professionals. De speciale onderwijswijsbehoefte van de leerlingen dagen de leraar uit om goed te kijken en te luisteren, te interpreteren, respons te geven en te handelen. Door de invoering van Passend Onderwijs volgen meer cluster 2 leerlingen regulier onderwijs. Bij de leerlingen met een intensief arrangement is sprake van meer complexe problematiek. De ondersteuningsbehoefte van alle cluster 2 leerlingen centreren zich rond de communicatieve redzaamheid. Communicatieve redzaamheid is geen eenduidig begrip. In het RAAK PRO onderzoek is de definitie van Stichting Simea aangehouden: 'Communicatieve redzaamheid is het vermogen om wederkerig te communiceren met behulp van woorden, gebaren of symbolen.' In het RAAK PRO project 'De pedagogische professional voor het voetlicht' zijn we geïnteresseerd in de relatie tussen de pedagogische sensitiviteit van de leraar en de communicatieve competenties van de leerlingen. Zoals vermeld in de inleiding is de centrale vraag in het onderzoek: 'Hoe kan samenwerkend leren door leraren bijdragen aan de ontwikkeling van hun pedagogische sensitiviteit, met als doel het versterken van de communicatieve redzaamheid van hun leerlingen?'

De onderzoekszopzet

Om deze vraag te beantwoorden is een professionaliseringstraject ontwikkeld, gericht op het verder versterken van de pedagogische sensitiviteit van leraren. In dit traject leerden leraren samen in een speciale vorm van intervisie. Het pedagogisch sensitief handelen door de leraar is met behulp van vragenlijsten voorafgaand en na het professionaliseringstraject in kaart gebracht. Daarnaast hebben we op die momenten de communicatieve competenties van leerlingen gemeten. Dit zijn de kennis, attitudes en vaardigheden die de mate van communicatieve redzaamheid bepalen.

Deelnemers aan het onderzoek

Zes leraren van VSO klassen van het Auris College in Utrecht hebben geparticipeerd in het professionaliseringstraject. Daarnaast hebben twee leraren een professionaliseringstraject gevolgd voor het begeleiden van de intervisiebijeenkomsten die onderdeel waren van het traject. Alle deelnemende leraren hebben vier bijeenkomsten bijgewoond waarin theoretische en praktische kennis op een activerende manier werd aangeboden. De bijeenkomsten werden afgewisseld door begeleide intervisie bijeenkomsten op de eigen school. In de intervisie werd aan de hand van ieders eigen video-opnamen uit de klas een kritisch – reflexieve dialoog gevoerd. Dit is een gespreksmethodiek voor leraren om vanuit praktijkervaringen te ontdekken welke onderliggende

opvattingen leidend zijn voor het pedagogisch handelen. Leraren gingen hierbij in groepjes van drie met elkaar in gesprek volgens de volgende stappen (De Keijzer & Van Rooijen, 2015):

- Kiezen van het thema
- Verkennen van elkaars opvattingen
- In gesprek over elkaars opvattingen
- Terug naar het thema
- Reflectie op het kritisch reflectief gesprek

Instrumenten

Vragenlijst pedagogische sensitiviteit

In de vragenlijst over de pedagogische sensitiviteit zijn 22 vragen gesteld over de 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)

Zowel de leraren als de leerlingen waarvan zij mentor waren hebben deze vragenlijst ingevuld. Een voorbeeldvraag voor de leraren 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.'* Leraren en leerlingen gaven op een 4 puntsschaal aan hoe goed de omschrijving bij de leraar past (van 'past helemaal wel' tot 'past helemaal niet').

Vragenlijst communicatieve competenties

Voor de constructie van de vragenlijst over de communicatieve competenties is binnen het brede begrip communicatieve redzaamheid gekozen voor het bestuderen van de pragmatiek, omdat de pragmatiek het toepassen van de taal betreft. Het vormt een belangrijk aspect binnen de communicatieve redzaamheid. Binnen de pragmatiek is gekozen voor de conversatievaardigheden. Er is een goed leesbare vragenlijst ontwikkeld, verantwoord van lengte, gebaseerd op bestaande observatielijsten (Van den Dungen & Verboog, 1991; Manders, De Bal & Van Den Heuvel, 2012). De vragenlijst bestond uit 12 vragen gesteld over de volgende aspecten:

- Het initiëren van een gesprek
- Het in stand houden van een gesprek
- Beurtnemen
- Presuppositie
- Verhaalopbouw

De deelnemende leraren en de leerlingen van wie zij mentor waren ontvingen bij de vragenlijsten een toelichting en een instructie voor de klassikale afname. De leraren vulden zelf de vragenlijsten in voor de eerste tien leerlingen van de namenlijst. Een voorbeeldvraag voor de leraren is: *'Hij/zij luistert goed als de ander praat'*. De leerlingen beantwoordden de vraag: *'Ik luister goed als de ander praat'*.

De vragenlijsten over pedagogische sensitiviteit en de communicatieve competenties zijn ook afgenomen bij zes leraren en de leerlingen waarvan zij mentor zijn die niet meededen aan het professionaliseringstraject; de controlegroep. De voormeting vond plaats in het najaar van 2015 en de nameting in juni 2016.

Resultaten

Communicatieve competenties van leerlingen

In de tabellen zijn de resultaten van de vragenlijsten weergegeven. De leraren hebben de analyses van de vragenlijsten laten zien dat leerlingen hun eigen communicatieve competenties significant positiever beoordelen dan de leraren. Het verschil zit in de beoordeling van de vaardigheden wat betreft presuppositie en het in stand houden van een gesprek. Dit is het geval in beide metingen en in beide groepen, zie tabel 1 en 2.

Voormeting		Nameting	
Leraren (6 / 44*)	Leerlingen (41)	Leraren (6 / 41*)	Leerlingen (39)

(Sub)schaal	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD
Totaal communicatieve competenties	2.37	.37	2.52	.31	2.47	.33	2.69	.27
Initiëren van een gesprek	2.35	.71	2.37	.45	2.41	.67	2.55	.55
In stand houden van een gesprek	2.16	.60	2.45	.58	2.380	.42	2.64	.54
Beurtnemen	2.36	.79	2.52	.56	2.50	.78	2.63	.51
Presuppositie	2.37	.50	2.81	.51	2.50	.39	2.94	.43
Verhaalopbouw	2.43	.50	2.37	.41	2.54	.60	2.55	.57

Tabel 1. Gemiddelde scores op (subschaalen van) de vragenlijst communicatieve competenties: experimentele groep.

* 6 leraren hebben lijsten ingevuld over 44 resp. 41 leerlingen

(Sub)schaal	Voormeting				Nameting			
	Leraren (6 / 44*)		Leerlingen (39)		Leraren (6 / 49*)		Leerlingen (47)	
	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD
Totaal communicatieve competenties	2.41	.35	2.63	.33	2.43	.36	2.64	.40
Initiëren van een gesprek	2.39	.62	2.39	.47	2.40	.77	2.56	.60
In stand houden van een gesprek	2.04	.61	2.51	.60	2.13	.68	2.63	.60
Beurtnemen	2.52	.76	2.52	.71	2.49	.75	2.59	.66
Presuppositie	2.51	.57	3.04	.51	2.55	.48	2.95	.52
Verhaalopbouw	2.43	.54	2.46	.53	2.55	.58	2.42	.55

Tabel 2. Gemiddelde scores op (subschaalen van) de vragenlijst communicatieve competenties: controle groep.

* 6 leraren hebben lijsten ingevuld over 44 resp. 49 leerlingen

De groei in communicatieve competenties zoals gerapporteerd door de leraren, ofwel het verschil tussen de voormeting en de nameting, is niet significant. Leerlingen in de experimentele groep vinden zelf *wel* dat hun communicatieve competenties in totaal beduidend gegroeid zijn. In de controlegroep is dit niet het geval. De leerlingen in de experimentele groep ervaren zelf met name een groei wat betreft het initiëren van een gesprek en het in stand houden van een gesprek.

Pedagogische sensitiviteit van leraren

Uit analyses van de vragenlijsten over pedagogische sensitiviteit blijkt dat leerlingen van de leraren die hebben meegedaan met het professionaliseringstraject verschillen te ervaren in de pedagogische sensitiviteit van hun leraar na afloop van het traject. In het bijzonder wat betreft hun open empathische interpretatie van signalen en 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 rapporteerden zelf ook geen verschillen wat betreft hun pedagogische sensitiviteit.

Samenwerkend leren

Tijdens de intervisie is ook kwalitatieve data verzameld. De filmpjes die de leraren inbrachten in de intervisie zijn geanalyseerd op de thema's die leraren inbrachten. De gesprekken die de leraren hier met elkaar over voerden zijn geanalyseerd op de inhoud van de reflectie waar de leraren zich op richtten. Hierbij valt vooral op dat de leraren zich bewust werden van hun handelen naar leerlingen toe door bewuster waar te nemen en hun eigen handelen hierbij te benoemen. Hierdoor ervoeren zij dat zij met hun manier van handelen invloed uitoefenen op de leerling en dat zij hun handelen hierop bewust kunnen sturen.

Een voorbeeld van een filmfragment dat is ingebracht 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.*

Discussie en aanbevelingen

Leerlingen van leraren die hebben deelgenomen aan het professionaliseringstraject gericht op de ontwikkeling van pedagogische sensitiviteit, ervaren dat hun leraar pedagogisch sensitiever is geworden. De leraren hebben dit zelf niet gerapporteerd. Leerlingen van leraren die hebben deelgenomen aan het professionaliseringstraject hebben bij zichzelf een ontwikkeling in hun communicatieve competenties ervaren. Ook dit wordt niet gerapporteerd door de leraren zelf. De leerlingen in de controlegroep rapporteren geen toename in de pedagogische sensitiviteit van hun leraar en ook geen significante ontwikkeling in hun communicatieve competenties.

Uit de kwalitatieve data leiden wij af dat de pedagogische sensitiviteit van de leraren die deelnamen aan het professionalisering wel is toegenomen en ook dat het effect hiervan op de ontwikkeling van de communicatieve competenties van de leerlingen aannemelijk is. Het voorbeeld dat hierboven beschreven is, maakt duidelijk dat de leerling zich erkend en begrepen kan voelen als hij de ruimte krijgt van een leraar om op deze wijze zijn verhaal te doen.

Er zijn verschillende verklaringen mogelijk voor het feit dat de leraren zelf de relatie tussen hun pedagogische sensitiviteit en de communicatieve competenties van de leerlingen niet rapporteerden. Mogelijk is in het professionaliseringstraject de invloed van de leraar op de communicatieve competenties van leerlingen te weinig benadrukt door een (te) specifieke focus op de pedagogische sensitiviteit. Ook kan er een verschil in inschatting door leerlingen en leraren zijn, doordat de leraren hogere eisen stellen aan de mate van vooruitgang van de leerlingen. Bij het beoordelen van de communicatieve competenties van de leerlingen aan het einde van het jaar kan de beginsituatie uit het oog verloren zijn.

Uit de evaluatie van het professionaliseringstraject blijkt dat leraren vooral zijn gegroeid in het samen leren met collega's. In de intervisie was duidelijk sprake van acceptatie van elkaars opvattingen. Men oordeelde niet, maar onderzocht. Er ontstond inzicht in - en begrip voor- de situaties, problematiek, leerlingen en groepsdynamiek bij collega's. Binnen het Auris College Utrecht (inmiddels Kentalis College Utrecht), is de waarde van de manier van leren met elkaar en het belang van het onderwerp erkend. Hier start in het schooljaar 2016/2017 een project waarbij de intervisie voortgezet wordt door

groepen leraren die zich richten op het bevorderen van hun pedagogische sensitiviteit. Om de koppeling naar de ontwikkeling van communicatieve competenties van de leerlingen te versterken, zouden leraren bewust positieve verwachtingen van hun leerlingen kunnen uitspreken, de leerlingen ruimte geven om keuzes te maken en om hun gevoelens en gedachten uit te spreken en, zoals in het voorbeeld gedaan werd, succeservaringen creëren en oog hebben voor de positieve prestaties van leerlingen. Leraren en scholen die hier ook mee aan de slag willen, kunnen meer informatie over het onderzoek en de professionalisering vinden op de website: <http://www.pedagogischeprofessional.nl/>. Ook kunnen zij contact opnemen met de auteurs van dit artikel.

*Cluster 2 wordt binnen dit artikel nog gebruikt. Dit met het oog op de herkenbaarheid van de populatie bestaande uit leerlingen met auditieve en communicatieve problematiek.

Literatuur

- Diemel, K. & Van Eijk, D. (2015). *Vragenlijst Pedagogische Sensitiviteit*. Verkregen van <http://www.pedagogischeprofessional.nl/>.
- Dungen, L. van den & Verboog, M. (1991). *Kinderen met taalontwikkelingsstoornissen*. Muiderberg: Coutinho.
- Keijzer, H. de & Rooijen, R. van (2015). Ontdekkend & Waarderend leren in professionele leergemeenschappen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), p.17-22.
- Manders, E., De Bal, C., & Van Den Heuvel, E. (2013). *Taalontwikkelingsstoornissen. Fenomenen, Onderzoek en Behandeling*. Antwerpen: Garant.
- Manen, M. van (2008) Pedagogical Sensitivity and teachers' Practical Knowing-in-Action. Peking University Educational Review.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K., Allen, J.P. (2012). Teacher-student relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In: Christenson, S.L. Reschly, A.L. & Wylie, C. Handbook on Research on Student Engagement, 365-286. Springer Science+ Business Media.
- Wentzel, K. R. (2016). Teacher-student relationships. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds). Handbook of Motivation at School (pp. 211-230) New York: Routledge.