

Kijken is een feit, zien is een kunst!



Rebekka Everts

Fontys Master SEN

Student nummer: 2393662

Begeleider: P. Bruinsma

Aantal woorden: 10.927

16-06-2014

Inhoud

Samenvatting	pag. 3
1. Inleiding	pag. 4
1.1 Aanleiding en probleemstelling	pag. 4
1.2 Onderzoeksvraag	pag. 6
2. Theoretisch kader	pag. 6
2.1 Pedagogische sensitiviteit	pag.6
2.2 Een auditieve en communicatieve beperking	pag. 8
2.2.1 Autisme spectrum stoornis (ASS)	pag. 8
2.2.2 Taalontwikkelingsstoornis (TOS)	pag. 8
2.2.3 Slechthorend/doof	pag. 9
2.2.4 Overeenkomsten en verschillen in onderwijsbehoeften	pag. 9
2.3 Communicatieve redzaamheid van cluster 2 leerlingen	pag. 10
3. Onderzoeksmethodologie	pag. 11
3.1 Strategie & methode	pag. 11
3.2 Onderzoekscontext	pag. 11
3.3 Onderzoeksmethoden	pag. 12
3.4 Verloop onderzoek	pag. 16
3.5 Onderzoekskwaliteit	pag. 17
3.5.1 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	pag. 17
3.5.2 Ethiek	pag. 18
4. Resultaten	pag.18
4.1 De leraarspin	pag. 18
4.2 Het logboek	pag. 19
4.3 Focusgroep docenten	pag. 20
4.4 Focusgroep leerlingen	pag. 21

4.5 Vragenlijst pedagogische sensitiviteit leraar	pag. 22
5. Conclusies, discussie en aanbevelingen	pag. 23
5.5 Discussie	pag. 27
5.6 Aanbevelingen	pag. 28
6. Reflectie	pag. 29
Literatuurlijst	pag. 32
Bijlage 1: tijdverloop	pag. 36
Bijlage 2: Werkschema	pag. 37
Bijlage 3: Logboek docenten	pag. 38
Bijlage 4: Overzicht items vragen lijst leraren en leerlingen	pag. 40

Samenvatting

Kijken is een feit, zien is een kunst. Wat zie je als docent en door wat wordt je blik gekleurd? Dit exploratief onderzoek gaat in op de pedagogische sensitiviteit van de docent. Pedagogische sensitiviteit is onder andere het kunnen waarnemen en interpreteren van de behoeftes van een leerling (Manen, 2014). Leerlingen met een communicatieve beperking in cluster 2 onderwijs hebben moeite hebben met het verwoorden van wat ze willen, denken en voelen. In de praktijk blijken docenten handelings-, dan wel vraagverlegenheid te ervaren bij het ontwikkelen van de communicatieve redzaamheid van de leerling. Deze aanleiding resulteert in de uiteindelijke hoofdvraag van dit onderzoek: **Wat is in het pedagogisch sensitief handelen van de docent nodig om de communicatieve redzaamheid van de cluster 2 leerlingen verder te ontwikkelen?**

Als onderzoeksstrategie is er gekozen voor een praktijkgericht (actie) onderzoek. Methodologisch is er gebruik gemaakt van zowel interpretatieve, als ook het kritisch-emancipatorische paradigma. Deze aanpak heeft geresulteerd in het geven van een stem aan leerlingen die niet altijd uit zichzelf praten. Op deze manier heeft het onderzoek bijgedragen aan het creëren van een platform voor leerlingen om te communiceren.

Uit de conclusie komt naar voren dat een positieve en veilige relatie tussen de docent en de leerling een randvoorwaarde lijkt voor de leerling om zijn communicatie te ontwikkelen. Onder een positieve relatie verstaat de leerling dat hij door de docent gezien en gehoord wordt: in perspectief, motieven, behoeften en gevoelens. Dit vraagt van de docent om een scherp omgevings- en zelfbewustzijn, en een onderzoekende houding richting leerling. Doormiddel van een interventie gericht op de ontwikkeling van een pedagogische sensitieve houding van de docent, is de docent zich bewust geworden van de eigen waarneming, interpretatie en reactie ten opzichte van de leerling. De bewustwording van de docent heeft geleid tot een verbetering in de relatie tussen de docent en de leerling wat heeft geresulteerd in de ontwikkeling van de communicatieve redzaamheid van de leerling.

1. Inleiding

Terugdenkend aan de schoolloopbaan was er altijd die ene docent waar je een klik mee had. De docent bij wie je het gevoel had dat hij je zag en waarbij je over jezelf durfde te vertellen. De docent bij wie iedere leerling wilde leren. Is deze houding aan te leren? Of een gave? Kan je als docent leren een leerling precies te geven wat die leerling nodig heeft en wanneer die het nodig heeft? Kan je *leren* een leraar te zijn? En, tot slot, worden echte leraren geboren of gemaakt (van Manen, 1991)?

Sinds 2003 ben ik werkzaam op een cluster 2 school. Een school voor leerlingen met auditieve en communicatieve problematiek. De leerlingen kunnen doof of slecht horend (sh) zijn, een indicatie taalontwikkelingsstoornis (TOS) hebben of een ASS diagnose (autisme) hebben, waarbij tevens sprake is van een (spraak)taalontwikkelingsstoornis. Communicatie op zichzelf, en dus ook wederkerigheid in communicatie is voor deze leerlingen zeker niet vanzelfsprekend, door hun communicatieve beperking. En vormt daardoor een extra uitdaging voor iedere docent, die in deze groep les geeft.

Ik vervul binnen de school verschillende taken: ik ben zowel docent biologie, mentor als autisme begeleider. Deze verschillende taken voer ik uit binnen de afdeling bovenbouw. Mijn mentorklas is een VMBO examenklas.

Dit onderzoek maakt als deelonderzoek deel uit van een groter RAAK pro sense project (Keuvelaar - van den Bergh & Huijgevoort, 2014). In het RAAK pro sense project gaat het erom de professional over het voetlicht te brengen, en opbrengstgericht te werken aan duurzame ontwikkeling van kinderen. De pedagogische sensitiviteit van de docent vormt het overkoepelende thema van het RAAK project. Dit deelonderzoek richt zich, op zijn beurt, op de relatie tussen pedagogische sensitiviteit en de communicatieve redzaamheid van de cluster 2 leerling. De onderzoeksgroep bestaat uit leerlingen van de onderbouw leerjaar 1 en 2 en twee VMBO 2 bovenbouwklassen leerjaar 3. De vier docenten die betrokken zijn bij dit onderzoek, zijn de mentoren van de betreffende klassen.

1.1 Aanleiding en probleemstelling

In de literatuur wordt het belang van een positieve relatie tussen de docent en leerling om kinderen te laten leren onderkend. In het bijzonder geldt dit voor kwetsbare leerlingen (Hattie, 2014; Marzano, 2012; Wolf & Beukering, 2009; Verschueren, 2009). Een positieve relatie is de basis voor een leerling om open te staan om te leren (Marzano, 2013). Tevens is die relatie tussen docent en leerling van belang voor de ontwikkeling van de communicatie van de leerling (Dungen & Verboog, 1991; Mesibov, 2004). Ik ervaar het kunnen aangaan van een positieve relatie (een relatie waarbinnen sprake is van wederzijds respect, waarbij de leerling zich gehoord voelt) met een leerling als de sleutel om tot leren te komen en tot ontwikkeling van de communicatieve redzaamheid.

Docenten zelf ervaren handelings-, dan wel vraagverlegenheid (Linders, 2010) bij het ontwikkelen van de communicatieve redzaamheid van de leerling. Het aanvoelen van de persoonlijke behoefte van de leerling om communicatie tijdens de lessen te stimuleren, wordt door sommige docenten als

lastig ervaren. Een voor de hand liggende verklaring voor deze wat stroeve verhouding tussen leraar en leerling, kan zijn dat leerlingen in cluster 2 onderwijs zelf moeite hebben met het verwoorden van wat ze willen, denken en voelen. De communicatieve beperking (zoals te zien valt in de manier van contact zoeken van leerlingen) zorgt er voor dat het contact als *anders* wordt ervaren. Door het elkaar-niet-begrijpen van elkaar kan de relatie docent- leerling verstoord raken. De relatie die een docent weet op te bouwen met een leerling, die grote moeite heeft om zich te uiten hangt af van de mogelijkheid van de docent om de kleinste details in een situatie op te merken (Biesta, 2011). Bijvoorbeeld het opmerken van een betekenisvolle blik of het signaleren van een klein gebaar. Het waarnemen van die behoeften, gedachten en emoties van een leerling en deze ook kunnen interpreteren wordt ook wel pedagogische sensitiviteit genoemd (Manen, 1991). In de praktijk ervaren docenten deze sensitiviteit als voorwaarde om in contact te komen met een leerling.

Veel onderzoek naar pedagogische sensitiviteit in relatie tot communicatieve redzaamheid is nog niet beschikbaar. Het is dus niet bekend welke invloed pedagogische sensitiviteit van de docent kan hebben op de ontwikkeling van de communicatieve redzaamheid bij de leerling. Dit verkennend onderzoek poogt –voor een deel- in deze leemte te voorzien.

Kunnen communiceren is van groot belang voor deelname aan onderwijs, de maatschappij en het latere arbeidzame leven (Trilling & Fadel, 2009). De leerlingen in cluster 2 onderwijs zijn beperkt in hun communicatieve redzaamheid. Daarmee wordt bedoeld dat ze moeite hebben met het wederkerig communiceren met woorden, gebaren en/of symbolen (Simea, 2014). Belangrijke doelstellingen in cluster 2 onderwijs zijn dan ook: het leren van taal en het bevorderen van communicatieve redzaamheid (Simea, 2014). De cluster 2 docent staat iedere les voor een flinke uitdaging. De uitdaging om leerlingen hun diploma te laten behalen, maar vooral ook de uitdaging om leerlingen zich te laten ontwikkelen (uiteraard binnen hun eigen mogelijkheden), om straks (na schooltijd) actief te kunnen deelnemen aan de maatschappij. Immers, nu zit de leerling “veilig” op een speciale school, maar straks wordt er ‘buiten’ in de maatschappij van de leerling heel wat meer verwacht.

Actief kunnen deelnemen aan het maatschappelijk verkeer, is een *hot* topic: Zowel binnen Nederland als in internationaal perspectief. Hoe ieder mens kan deelnemen aan de maatschappij en als actief burger kan bijdragen, is daarom onderwerp van veel recent onderzoek (Schuman, 2013; Roosmalen, 2014). Daarbij zijn er binnen Europa verschillende trends zichtbaar als het gaat om onderwijs aan kinderen met speciale behoeften. In Denemarken is gekozen voor decentralisatie: de verantwoordelijkheid en middelen voor speciale voorzieningen komen in handen van gemeente en regionale verbanden (VO Raad, 2013). Nederland is een land met van oudsher gescheiden systemen van speciaal en regulier onderwijs. De trend die hier merkbaar is, is het creëren van tussenvormen tussen beide systemen. Het omvormen van scholen voor speciaal onderwijs tot expertisecentra, die reguleren scholen ondersteuning bieden bij de begeleiding van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, is daar een voorbeeld van (Smeets, 2007). De wet Passend Onderwijs heeft als doel dat ieder kind een plek krijgt op een school die past bij zijn behoeftes en mogelijkheden. Waar mogelijk, in de eigen omgeving, om zo te zorgen voor aansluiting bij de maatschappij (Rijksoverheid, 2015). Dit onderzoek hoopt een aantal concrete handvatten te ontdekken die bruikbaar zijn voor zowel docenten in het regulier als speciaal onderwijs om leerlingen met speciale onderwijsbehoeften te ondersteunen bij het ontwikkelen van hun communicatieve redzaamheid.

1.2 Onderzoeksvraag

Dit exploratieve onderzoek concentreert zich op de volgende hoofdvraag:

Wat is in het pedagogisch sensitief handelen van de docent nodig om de communicatieve redzaamheid van de cluster 2 leerlingen verder te ontwikkelen?

Uitgewerkt in deelvragen, ziet het er dan als volgt uit:

Deelvragen:

1. Welke behoeften op het gebied van pedagogisch sensitief handelen van de docent, spreekt de leerling aan om de eigen communicatieve redzaamheid verder te ontwikkelen?
2. Hoe ervaren de docenten hun eigen ontwikkeling op het gebied van pedagogisch sensitief handelen, en het effect daarvan op de ontwikkeling van de communicatieve redzaamheid van de cluster 2 leerling?
3. Hoe ervaren de leerlingen het pedagogisch sensitief handelen van de docent met betrekking tot het ontwikkelen van hun communicatieve redzaamheid?

2. Theoretisch kader

In het theoretisch kader wordt het begrip pedagogische sensitiviteit gerelateerd aan onderwijsbehoeften van cluster 2 leerlingen op het gebied van de ontwikkeling van de communicatieve redzaamheid. Daarbij zijn de volgende begrippen van belang:

1. Pedagogische sensitiviteit
2. Cluster 2 leerling
3. Communicatieve redzaamheid

2.1 Pedagogische sensitiviteit

Het begrip pedagogische sensitiviteit is pas in de jaren negentig in zwang geraakt. Voorheen werd gesproken over het begrip sensitiviteit en responsiviteit, komende uit de hechting literatuur, waarbij het ging om de sensitieve responsiviteit van de moeder op het gedrag van haar kind en het belang daarvan voor de ontwikkeling van het kind (Mark & Mulderij, 2008; Lieshout, 2009). Tegenwoordig worden verschillende aspecten genoemd, die te maken hebben met het begrip pedagogische sensitiviteit. In de literatuur worden 'alertheid in waarnemen', 'interpretatie en empathie', het 'geven van een adequate respons', alsook het 'geven van een onmiddellijke respons' en 'aandacht voor balans in de relatie' genoemd als de vijf kenmerken van pedagogische sensitiviteit (Ainsworth, 1967; Tronick, 2004). Die verschillende kenmerken van pedagogische sensitiviteit kennen een onderlinge samenhang. Waarbij het ontwikkelen van een pedagogische houding gezien kan worden als een cyclisch proces. Een docent weet pas of zijn respons tijdig en adequaat is voor de leerling, als die docent het gedrag van de leerling (volgend op die respons) waarneemt. Het gedrag van de leerling op zijn beurt, wordt door de docent geïnterpreteerd, waarbij de docent zijn respons al dan

niet aanpast (indien nodig). De aspecten 'waarnemen', 'interpreteren' en 'respons' dragen (met andere woorden) bij aan de ontwikkeling van de relatie tussen docent en leerling. Hiervoor is het nodig dat de docent gericht is op de balans in de relatie tussen docent en leerling en zich bewust is hoe de leerling de onderlinge communicatie ervaart en of er mogelijk frictie is. Op deze manier wordt er een relationele context gecreëerd, waarin leren kan plaatsvinden (Rogers & Raider-Roth, 2006).

Een positieve relatie tussen docent en leerling wordt als de sleutel gezien tot de ontwikkeling van de leerlingen, zijn motivatie en de betrokkenheid van de leerling bij het leren (Rodgers & Raider-Roth, 2006). De behoefte aan relatie is universeel om zich te ontwikkelen, net als de behoefte aan competentie en autonomie om zich te ontwikkelen (Stevens, 1997). Ook voor de ontwikkeling van de communicatie is een positieve relatie van belang (Dungen & Verboog, 1991). Het stimuleren van de sociale kant van taal evenals de kant van informatie verwerven, is fundamenteel voor de betrokkenheid van de leerling en daarmee het leren (Pianta, Hamre & Allen, 2012). Voor het ontwikkelen van een relatie is wederkerigheid nodig. Linders (2011) wijst in dit verband op het principe van 'tit-for-tat trust': waarbij een relatie nu eenmaal berust op eigenbelang en rationele calculatie: 'als ik dit voor hem doe, dan doet hij dit voor mij.' Naast dit rationele aspect vormt ook vertrouwen in elkaar een essentieel element. En nou juist die beide aspecten zijn niet vanzelfsprekend bij een cluster 2 leerling. Het gedrag kan anders zijn (lees: in de ogen van de docent irrationeel), en moeilijk te interpreteren. En die andere, of uitblijvende verbale, dan wel non-verbale reactie kan zorgen voor een verstoorde relatie opbouw tussen docent en leerling, aangezien dit ingrijpt op het fenomeen van vertrouwen tussen leerling en docent. Dit kan gevolgen hebben voor de ontwikkeling van de communicatie (Dungen & Verboog, 1991; Pianta, Hamre & Allen, 2012). Juist het ontwikkelen van pedagogische sensitiviteit van een docent kan zorgen voor een betere afstemming tussen docent en leerling en daarmee een betere leer opbrengst (Rodgers & Raider-Roth, 2006). Immers: als een docent zich beter bewust is van de achtergronden (in zijn ogen) irrationele aspecten van communicatieve gedragingen van leerlingen, is een belangrijke eerste stap gezet in het verbeteren van de verhouding tussen leerling en docent

Reflectie en reflectief handelen is dan, logischerwijs, een belangrijke sleutel om de pedagogische sensitiviteit van een docent te ontwikkelen (Manen, 2014; Mark & Mulderij, 2008; Marzano, 2014). Zo wijst Van Manen er op dat het bewust reflecteren op wie je als docent bent en wat je blik kleurt, de basis is om te leren over het eigen handelen ten opzichte van de leerling. Het handelen van de docent is terug te zien in zijn gedrag. Docentgedrag kenmerkt zich, door zowel een zekere mate van dominantie, als een mate van openstaan voor samenwerken en meedenken met de leerling. Beide gedragingen zijn randvoorwaardelijk voor de leerling om tot 'leren' te komen (Marzano, 2014). Latere onderzoeken laten zien dat de behoefte van leerlingen op het gebied van leraar gedrag, ook vandaag de dag nog opgeld doet en ook cross culturally geldig is (Wubbels & Brekelmans, 2006) Dit betekent dat dominantie en samenwerken in verschillende culturen wordt terug gezien als eigenschappen, die een docent moet bezitten om een leerling te helpen 'leren'. (Wubbels & Brekelmans, 2006).

Het ontwikkelen van de verschillende kenmerken van pedagogische sensitiviteit kan leraren sterken in het dynamische en interpersoonlijk proces dat lesgeven is. Ook kan het zorgen voor bewustwording van eigen gedrag. Geen situatie is hetzelfde: een reactie van een leerling valt immers niet altijd te voorspellen. Het is dus noodzakelijk dat je als docent kan improviseren, waarbinnen pedagogische sensitiviteit cruciaal is voor het tactvol handelen (Manen, 1991). Waarbij

zelfbewustzijn en bewustzijn van de relatie met de leerling nodig zijn om de juiste pedagogische keuzes te maken en zo bewust situaties te creëren die communicatie uitlokken (Mesibov, 2004; Weerdenburg, Bonder & Slofstra-Bremer, 2009). Door middel van leren van elkaar en reflecteren op het eigen handelen, kan een docent zijn sensitiviteit in pedagogische situaties ontwikkelen (Pols, 2009; Biesta 2011; Jansen, 2005). Deze kijk op het leraarschap kan als tegenhanger gezien worden van het huidige 'meten is weten' paradigma, dat gebaseerd is op volgsystemen, invullijsten en testen en wat nu in Europa en Amerika lijkt te heersen. Er wordt weer gezocht naar de authentieke relatie met de leerling en wat dit vraagt van het bewustzijn van de docent (Rodgers & Raider-Roth, 2006).

2.2 Een auditieve en communicatieve beperking

Om een beter begrip te krijgen van de problematiek van deze leerlingen, volgt nu een korte beschrijving van de drie voornaamste beperkingen van deze leerlingen. Achtereenvolgens gaat het dan om Autisme (ASS), Taalontwikkelingsstoornis (TOS) en Slechthorend/Doof (SH/doof) en de gevolgen van die beperking voor de communicatie tussen leerlingen en leraar.

2.2.1 Autisme spectrum stoornis (ASS)

Autisme is een pervasieve ontwikkelingsstoornis, waarbij de informatie verwerking 'anders' gaat (Roeyers, 2008). Op basis van getuigenissen van mensen met autisme met betrekking tot andere zintuigelijke beleving, kan gesteld worden dat het een stoornis is van de zintuigen (Bogdashina, 2004). Doordat een prikkel 'anders' binnenkomt, zijn beleving, interpretatie en begripsvorming van die prikkel anders en daarmee (vaak) ook de reactie op die prikkel (Vermeulen, 1999). Iedere persoon met autisme heeft uitval op het gebied van communicatie, sociale interactie en de verbeelding: de zogenaamde *triade* (Wing, 2001). Naast uitval op taalontwikkelingsaspecten, is de pragmatiek een onderdeel van de communicatieve redzaamheid waar veel leerlingen met autisme op uitvallen. Je kunt dan denken aan het begrijpen en toepassen van taalfuncties, communicatie regels en conversatievaardigheden, als ook taal gebruiken in sociale situaties (Vermeulen, 2001).

2.2.2 Taalontwikkelingsstoornis (TOS)

TOS is een afkorting die staat voor een taalontwikkelingsstoornis. Deze benaming wordt sinds kort in Nederland gebruikt. Internationaal wordt de term SLI (Specific Language Impairment) gebruikt. TOS is een taalstoornis met onbekende oorzaak. Er is daarbij geen sprake van een taalachterstand of vertraagde taalontwikkeling, maar van een blijvend mild tot ernstig taalprobleem (Gerrits, 2012). De persoon met een taalstoornis zal hier altijd last van houden (Isarin, 2013). Kinderen met TOS hebben een schoolomgeving nodig met specifieke aandacht voor taal en taalverwerving, waarbij het veilig voelen van de leerling en ruimte om te praten van belang zijn (Kuiters, 2010; Boersma, Isarin & Verbeek, 2011).

2.2.3 Slechthorend/doof

Om een indicatie 'doof' of 'slechthorend' te verkrijgen, moet voldaan worden aan een aantal wettelijke criteria. Voor de indicatie 'doof' geldt dat er aan het goede oor zonder hoortoestel een verlies van 71 decibel of meer gemeten moet zijn. Voor 'slechthorend' is dat een verlies tussen de 35 en 80 decibel. Daarnaast kan de leerling een Cochleair implantaat hebben en slechthorend zijn. Daarnaast moet er bij een slechthorende cluster 2 leerling sprake zijn van een leerachterstand en/of zeer geringe communicatieve redzaamheid, waarbij extra zorg in het regulier onderwijs niet heeft geholpen of zal helpen (Regionaal expertisecentrum midden-/zuidwest Nederland cluster 2, 2014). Dit onderzoek richt zich op slechthorende leerlingen en dove leerlingen die zijn opgegroeid in de horende wereld. Deze leerlingen hebben de Nederlandse gebarentaal niet geleerd en in het gesproken Nederlands zijn ze verminderd vaardig.

2.2.4 Overeenkomsten en verschillen in onderwijsbehoeften

In de literatuur is een aantal overeenkomsten te vinden (voor alle drie de beperkingen), die in communicatief opzicht consequenties hebben, voor de manier waarop communicatie tussen leraar en leerling ingericht kan worden. Zo is het van belang om 'aan te sluiten in de communicatie' bij wat een leerling kan en vermag, (hetgeen ook wel scaffolding genoemd wordt), en op die manier de onderlinge communicatie verder te ontwikkelen (Mesibov, 2004). Een andere overeenkomst is het kunnen inleven in de leefwereld van de leerling en daarbij aansluiten (Mesibov, 2004; Isarin, 2013).

Het is daarbij van belang dat de docent zich bewust is van de noodzakelijke interpersoonlijke 'ruimte' die er in de ogen van de leerling moet zijn om te communiceren (Isarin, 2013). Een door de leerling ervaren en beleefde positieve relatie vormt de basis van deze ruimte: de leerling moet zich begrepen en geaccepteerd voelen. Deze basis is nodig om een communicatieve houding naar de docent te ontwikkelen en een leerling zijn ervaringen te laten delen. Het delen van ervaringen vergroot bovendien de woordenschat van de leerling. Door als docent verbale functies uit te lokken, leert de leerling dat je met taal iets kunt bereiken (Dungen & Verboog, 1991; Mesibov, 2004; Vermeulen, 2001). Hiervoor is het wel nodig dat de docent zich bewust is van de beperkte wederkerigheid, alsook het gebrek aan aansluiting bij de luisteraar. Een beperkte of 'andere' wederkerigheid is bij alle cluster2 leerlingen merkbaar, waardoor de docent (in de regel) wat minder geneigd is om in gesprek te gaan met de leerlingen (Dungen & Verboog, 1991; Isarin, 2013). Het kan zijn dat de leerling zelf niet uitnodigt tot gesprek; voor de ontwikkeling van de communicatie van de leerling is het echter van cruciaal belang dat de omgeving uitnodigt om te communiceren (Goorhuis, 2006; Mesibov, 2004). En tot slot, voor alle leerlingen (met of zonder beperking) geldt dat ook de ontluikende puberteit een rol in de ontwikkeling speelt. Het brengt veranderingen in denken te weeg. Betrokkenheid en intrinsieke motivatie van de leerling dienen in deze levensfase centraal te staan, wil de leerling zich ontwikkelen (Delfos, 2004, Pianta, Hamre & Allen, 2012).

Naast overeenkomsten, zijn er uiteraard ook verschillen in de onderwijsbehoeften van cluster 2 leerlingen. Zo is het voor de slechthorende leerling nodig, dat de docent zich bewust is van de vele terloopse communicatie, die in een klas plaatsvindt. Slechthorende leerlingen missen dergelijke informatie vaak. Het is voor hen immers onmogelijk om alles te volgen wat er om hen heen gebeurt

(Dirks, 2008). Het missen van informatie kan leiden tot miscommunicatie, en zelfs ruzie, wantrouwen en onzekerheid (Ens-Dokkum, 2003). Als docent ben je, als het ware, de terloopse oren van de leerling. Jij beslist wat je vertaalt, maar hoe weet je wat een leerling nodig heeft om te horen, zodat deze de situatie kan begrijpen? Voor leerlingen met autisme kan het geven van te veel informatie zorgen voor overprikkeling (Bogdashina, 2004). Dit kan botsen met de behoeften van slechthorende leerling en leerling met een taalontwikkelingsstoornis, met betrekking tot verbaal herhalen of verduidelijken van informatie of het gebruik van gebaren. Als docent moet je gevoelig zijn om daar tijdens de les een balans in te vinden goed voor iedere leerling. Leerlingen met autisme kunnen verbaal goed ontwikkeld zijn, maar toch vastlopen in de communicatie. Het begrijpen van de boodschap achter de informatie kan een probleem zijn bij leerlingen met autisme. Ironie, toon, humor mimiek kunnen woorden een andere betekenis geven dan de betekenis en deze is voor leerlingen met autisme moeilijk te begrijpen (Vermeulen, 2001).

2.3 Communicatieve redzaamheid van cluster 2 leerlingen

Binnen het 'cluster 2 onderwijs' wordt de term communicatieve redzaamheid gebruikt om te duiden in hoeverre de leerling zich kan *redden* met zijn communicatieve vaardigheden. Simea (de overkoepelende organisatie van cluster 2 onderwijs) definieert deze term als volgt: "Communicatieve redzaamheid kan worden opgevat als het vermogen om wederkerig te communiceren met behulp van woorden, gebaren of symbolen (Simea, 2014)." In deze definitie worden als het ware twee begrippen met elkaar verbonden: het begrip 'communicatie' en het begrip 'redzaamheid'. Dat is op zichzelf al bijzonder. In de gangbare communicatietheorie (Woerkum, 2003) vormen zenderontvanger modellen het uitgangspunt. Daarbij is de positie van zender als ontvanger in principe gelijkwaardig. En, daar waar mogelijk, ook wederkerig. Anders gezegd: bij 'gewone' communicatie is er sprake van het zenden en ontvangen van informatie tussen twee of meerdere personen. Om wederkerig te kunnen communiceren, moet je in staat zijn om informatie van de zender te begrijpen en begrijpbare informatie kunnen terug te zenden. Hierbij gaat het om zowel verbale als non verbale taal (Mesibov, 2004). Het feit dat er bij cluster 2-leerlingen het begrip 'redzaamheid' wordt toegevoegd, is dus op zichzelf al bijzonder: we mogen bij cluster 2-leerlingen (blijkbaar) veronderstellen dat een gelijkwaardige communicatierelatie niet op voorhand hoeft, dan wel kan ontstaan. Logisch, gezien het feit dat cluster 2-leerlingen in meer of mindere mate een communicatieve beperking kennen. Voor het bepalen van het communicatief redzaam zijn van een leerling wordt er binnen het cluster 2 onderwijs gekeken naar de invloed van de communicatieve beperking op het communicatief functioneren in het dagelijks leven. In dit onderzoek wordt het begrip communicatieve redzaamheid gehanteerd, zoals geformuleerd door Simea (2014). Het is een herkenbaar begrip voor de docenten en leerlingen in de praktijk, aangezien de definitie van Simea als uitgangspunt gehanteerd wordt door alle cluster 2-scholen.

Het feit dat er bij cluster 2-leerlingen zowel uiteenlopende verschillen als overeenkomsten bestaan betreft communicatie, vraagt het een en ander van de docent. De cluster 2-leerling

heeft bijvoorbeeld een beperking in het zichzelf uiten. Een pedagogische sensitieve houding is dan ook cruciaal waardoor de docent in staat is aan te sluiten bij wat in iedere unieke situatie nodig is voor de leerling, dit wordt ook wel pedagogische sensitiviteit genoemd (Manen, 1990). In dit onderzoek wordt gekeken welke invloed pedagogische sensitiviteit heeft op de ontwikkeling van de communicatieve redzaamheid van de leerling. De hypothese, waarmee dit exploratief onderzoek werkt, is dan ook de volgende: Indien de docent de leerling met een pedagogisch sensitieve houding benadert, is dit van **positieve** invloed op de relatie tussen de docent en leerling. In het algemeen heeft een positieve relatie tussen de docent en de leerling een positieve invloed op de ontwikkeling van een leerling (Hattie, 2014; Wolf & Beukering, 2009). Hetgeen de communicatieve redzaamheid bevordert.

3. Onderzoeksmethodologie

3.1 Strategie & methode

Een van de geldende onderzoeksopvattingen binnen de wetenschappelijke discipline (ook wel paradigma genoemd), is het interpretatief en het kritisch-emancipatorisch paradigma (Lange, Schuman & Montessori, 2011). In dit onderzoek is methodologisch gebruik gemaakt van zowel interpretatieve, als ook het kritisch-emancipatorische paradigma. In praktijkgericht (actie)onderzoek is het namelijk vaak lastig om een strikte methodologische aanpak te hanteren: het is in de dagelijkse werkelijkheid immers zaak om –vooral- pragmatisch keuzes te maken uit een verscheidenheid van onderzoeksmethoden, waarbij bijvoorbeeld vraagstelling, context en verloop van het onderzoek van invloed kunnen zijn op (eerder gemaakte) keuzes (Ax, Ponte & Brouwer, 2008). Zo is bijvoorbeeld gebruik gemaakt van een vragenlijst, om informatie te vergaren, waarbij enkele elementen van het kritisch-emancipatoire repertoire gebruikt zijn. Aan de andere kant zijn de resultaten van deze vragenlijst vooral op een interpretatieve manier gebruikt. Bij wijze van voorbeeld: gedurende het onderzoek werd namelijk duidelijk, dat de meeste leraren bij de 0-meting een (te) positief beeld van de eigen pedagogische sensitiviteit hadden. Waardoor de verschillen tijdens de 1-meting gering waren. Met behulp van een vooral interpretatieve aanpak is achterhaald, waarom deze verschillen in meting zo gering zijn.

Tijdens het onderzoek reflecteren docenten op hun eigen handelen ten opzichte van de leerling gedurende de lessen. Een voorbeeld van een kritisch-emancipatoir paradigma, waardoor zowel leerlingen als docenten een stem krijgen binnen dit onderzoek. Ook praatte en dachten ze mee over het onderzoeksonderwerp tijdens de focusgroep bijeenkomsten. Op deze manier kunnen onderzoeker, docenten en leerlingen van elkaar leren en wordt er optimaal gebruik gemaakt van de mening van docenten en leerlingen. Deze combinatie van beide onderzoekstradities leent zich het best voor het doel van dit

onderzoek: inzicht krijgen in wat de leerling qua pedagogische sensitiviteit nodig heeft van de docent om de communicatieve redzaamheid te ontwikkelen.

3.2 Onderzoekscontext

De deelnemers aan dit onderzoek zijn tevens deelnemers van de onderzoeksgroep. De onderzoeksgroep bestaat uit de onderzoeksleider, 4 mentoren en 28 leerlingen. Door de mentor wordt de klas meerdere uren per week gezien. Dit betekent dat er tijd en ruimte is om samen met de betreffende mentor aan het onderzoek te werken. Tevens is door het minimaal vijf uur per week elkaar zien, de relatie docent-leerling verder ontwikkeld wat kan resulteren in een veiliger pedagogisch klimaat. Van de vier klassen die deelnamen aan het onderzoek, geeft de onderzoeker in slechts een van de vier klassen les. Het meeste materiaal is dus vergaard bij klassen, waarbij de onderzoeker geen directe band met de leerlingen had. Dit om afstand tot het te creëren en te voorkomen dat de relatie van de onderzoeker met de leerlingen al te veel van invloed is op de uitkomst van het onderzoek.

De docenten en leerlingen hebben in het onderzoek de rol van actieve respondenten. Dit houdt in dat zowel docent als leerling betrokken bij het onderzoeksproces. Tevens vormt deze betrokkenheid bij het eigen leerproces een voorwaarde voor intrinsieke motivatie tot leren (Stevens, 1997; Hattie, 2014). Het luisteren naar leerlingen versterkt de relatie tussen docent en leerling en sluit indirect aan bij het ontwikkelen van de pedagogische sensitiviteit van de docent (Wolf & Beukering, 2009; Van Manen, 2014). In het kader van cluster 2 onderwijs zorgt deze manier van werken indirect voor het creëren van een situatie die de leerling uitnodigt tot communicatie.

3.3 Onderzoeksmethoden

Tijdens dit onderzoek is er van vier onderzoeksmethoden gebruik gemaakt: focusgroep bijeenkomsten voor zowel leerlingen als docenten, een vragenlijst, een interventie en een logboek voor docenten. Hier volgt een korte uitleg per methodiek:

Focusgroep: In dit onderzoek is gewerkt met een focusgroep. Daarmee is de *impliciete* kennis rond de werkwijze en vaardigheden van een professional in kaart gebracht (Lange, Schuman & Montessori, 2011). Inzichten en overtuigingen worden met behulp van een groepsproces gedeeld en op deze manier kan men van elkaar leren. Uiteraard kleeft aan het gebruiken van een focusgroep ook een aantal methodologische nadelen. Zo kunnen groepsnormen en groepsgedrag het onderzoeksproces beïnvloeden. Immers, dominante, ongeïnteresseerde, slecht luisterende, storende deelnemers en verborgen agenda's kunnen bijvoorbeeld een stempel op een bijeenkomst drukken. Een goede voorbereiding van de onderzoeker kan dit proces verbeteren. Toch kan het zijn dat sommige meningen worden

verzwegen of niet aan bod komen (omwille van groep consensus, of als gevolg van een onveilige sfeer). Daarmee zijn data afkomstig van focusgroep bijeenkomsten in hoge mate subjectivistisch (hetgeen geldt voor alle kwalitatieve data). Door gebruik te maken van zowel een focusgroep voor docenten als een focusgroep van leerlingen, is het mogelijk om bevindingen van beide groepen met elkaar te vergelijken.

Vragenlijst: Het doel van de vragenlijst is om inzicht te krijgen in de ontwikkeling van de pedagogische sensitiviteit van een docent naar aanleiding van een interventie. De vragenlijst 'pedagogische sensitiviteit leraren en leerlingen' (Diemel, 2014) die gebruikt is in dit onderzoek, is een onderdeel van het RAAK pro sense project (Keuvelaar - van den Bergh & Huijgevoort, 2014). De vragenlijst bevat uitspraken die betrekking hebben op aspecten van docent gedrag in relatie tot de leerling op het gebied van pedagogische sensitiviteit. Er is zowel een docenten-, als leerling versie. De lijst is anoniem ingevuld. De data van dit en andere deelonderzoeken zal centraal kwantitatief geanalyseerd worden door medewerkers van het RAAK project. De vragenlijst bestaat uit 27 items met een 4 puntschaal:

- past helemaal bij mij /deze leraar (score 1)
- past redelijk goed bij mij / deze leraar (score 3)
- past minder bij mij / deze leraar (score 5)
- past helemaal niet bij deze leraar (score 7)

De items zijn positief gesteld. In de scoreverdeling is 1 een hoge score en 7 een lage score. Voordelen van werken met een dergelijke (eerder gebruikte) vragenlijst zijn, dat de betrouwbaarheid relatief groot is (er kan immers vergeleken worden met andere afgenomen vragenlijsten), terwijl er ook in korte tijd veel respondenten bereikt kunnen worden. Aan het gebruik van een dergelijke vragenlijst kleven ook beperkingen: in de regel zijn de antwoorden (in puntscores) van weinig (kwalitatieve) context voorzien. Tevens kan de respons laag zijn, waardoor de validiteit sterk kan afnemen (Lange, Schuman & Montessori, 2011).

Interventie: Met behulp van de werkwijze 'leraarspin' (Bakx, Koopman, Brok & Kruijf, 2014) is de behoefte, die de leerling ervaart ten opzichte van hoe de docent *is*, in kaart gebracht. Dus: hoe moet de docent zijn of functioneren, zodat de leerling communiceert. De werkwijze leraarspin kan vergeleken worden met het maken van een mindmap. Het verschil tussen mindmap en leraarspin is dat in een leraarspin geen lagen of hiërarchie in de onderwerpen wordt aangebracht. Deze manier van werken geeft de leerling ruimte om vrij rond een thema te associëren. De data verzameld met behulp van de leraarspin, is door de kleine groep deelnemers subjectief en heeft een beperkte generaliseerbaarheid.

Logboek docenten: Het logboek verschaft de onderzoeker data over de ervaringen van de docent op het gebied van zijn pedagogische sensitiviteit, en het effect daarvan op de communicatieve redzaamheid van de leerling. Het logboek dient om het reflectieve proces van de docent te stimuleren. De vragen in het logboek hebben betrekking op: Wat deed ik,

wat voelde ik, etc. Op de leerling: Wat deed de leerling, hoe denk je dat de leerling het ervaart en op wat de docent een volgende keer anders wil doen (zie bijlage 3) Deze methode verschaft de onderzoeker kwalitatieve data en deze data zorgt voor diepgang in het onderzoek. Een beperking hiervan is dat het analyseren van de data tijdrovend is en de data subjectief is (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). Door de data van de docenten te anonimiseren en in totaal te analyseren op thema is de uitkomst minder persoonsgebonden en subjectief. Door in de planning van het onderzoek ruim tijd te plannen voor het analyseren van de data is er geen tijdsnood ontstaan.

In de onderstaande tabel 1 zijn per deelvraag de onderzoeksmethoden, doelen en de respondenten weergegeven en in bijlage 1 is ter verduidelijking het tijdspad schematisch weergegeven:

Deelvraag:	Onderzoeksmethoden	Doel	Respondenten
1 Welke behoefte op het gebied van pedagogische sensitief handelen van de docent, geeft de leerling aan om zich uit te spreken verder te ontwikkelen?	Focusgroep bijeenkomst: Brainstormen begrippen communicatieve redzaamheid en pedagogische sensitiviteit.	Introductie onderzoek	Leerling
	Interventie: gebruik lerarensplan	Behoeftes leerling in kaart brengen	
	Focusgroep bijeenkomst: evaluatie	Inzicht in welke behoeftes leerlingen kenbaar maken.	
2 Hoe heeft de docent de eigen ontwikkeling op het gebied van pedagogisch sensitief handelen, en het effect daarvan op het gebruik van communicatieve functies door de leerling, ervaren?	Vragenlijst VPSD (vragenlijst pedagogische sensitiviteit docent)	Beginmeting pedagogische sensitiviteit docent	Docenten
	Gebruik logboek docenten n.a.v. keuze doel leerlingen en docenten	Reflectie docent en data over hun ervaringen	
	Focusgroep bijeenkomst: tussenstand	Afstemmen hoe alles gaat. Verdiepend praten over begrippen ps en cr. Ervaringen met elkaar delen	
	Focusgroep bijeenkomst: evaluatie	Ervaringen met elkaar delen	
	Vragenlijst VPSD (vragenlijst pedagogische sensitiviteit docent)	Data geanalyseerd van begin en eindmeting	
3 Hoe heeft de leerling het pedagogisch sensitief handelen van de docent ervaren met betrekking tot hun gebruik van communicatieve functies?	Vragenlijst VPSL (vragenlijst pedagogische sensitiviteit leerling)	Data geanalyseerd van begin en eindmeting	Leerlingen
	Focusgroep: evaluatie	Inzicht in ervaringen leerlingen krijgen	

Tabel 1.

3.4 Verloop onderzoek

In totaal hebben drie focusgroep bijeenkomsten plaatsgevonden voor docenten en twee voor leerlingen. De eerste bijeenkomst is per klas met de docent en de leerlingen samen. Het doel van deze bijeenkomst is het verduidelijken van en inzicht krijgen in, de begrippen pedagogische sensitiviteit en communicatieve redzaamheid. Leerlingen in cluster 2 onderwijs hebben allen moeite met taal. Om de leerlingen te kunnen laten meedenken over het onderwerp pedagogische sensitiviteit en communicatieve redzaamheid was het nodig de begrippen te verduidelijken en de uitleg visueel te ondersteunen.

Na de eerste focusgroep bijeenkomst voor leerlingen en docenten vindt er een interventie met de leraarspin plaats. Deze interventie brengt de behoefte van de leerling in kaart op het gebied van de pedagogische sensitiviteit van de docent. Vervolgens wordt de data van de leraarspin geanalyseerd op basis van aantal en omgezet in een top vijf van onderwerpen. Uit alle onderwerpen genoemd door de leerlingen kiest de docent een doel om aan te werken. Op verzoek van de docenten is de keuze van het doel in samenspraak met de leerlingen gemaakt. Zoals docent X zei: “Dan is het niet alleen mijn doel waar ik aan ga werken, maar wordt het ons doel en kunnen de leerlingen mij helpen”. Door deze werkwijze wordt het eigenaarschap en daarmee de betrokkenheid en motivatie van zowel de docent als de leerling vergroot (Marzano, 2012; Hattie, 2014; Zewald, 2006). Rond dit gekozen doel reflecteren docenten en leerlingen en delen zij samen ervaringen. Hierbij wordt gebruik gemaakt van focusgroep bijeenkomsten en docenten houden een logboek gedurende de onderzoeksperiode bij.

De tweede bijeenkomst voor de docenten is halverwege de onderzoeksperiode (zie bijlage 1). Het doel van deze focusgroep bijeenkomst is het delen van ervaringen en bevindingen. De derde focusgroep bijeenkomst voor docenten is aan het einde van de onderzoeksperiode en heeft een evaluerend karakter. Met twee klassen is er een tweede focusgroep bijeenkomst aan het einde van de onderzoeksperiode gehouden. Hierbij is de docent niet aanwezig geweest. Tijdens deze bijeenkomst wordt de onderzoeksperiode door de leerling geëvalueerd. Er is bewust gekozen voor het niet aanwezig zijn van de docent bij deze laatste bijeenkomst. Op deze manier krijgen de leerlingen de ruimte om vrij over hun ervaring te praten. Als afsluiting wordt de leerling gevraagd of hun communicatie is verbeterd en zo ja, wat zij denken dat daarvan de oorzaak is. Tijdens de eerste en laatste focusgroep bijeenkomst hebben de leerlingen en docenten de vragenlijst pedagogische sensitiviteit ingevuld.

De verzamelde data zijn zowel inductief (interviews, verslagen, etc. zijn doorgelezen en iedere passage is gecodeerd) als deductief (waarbij gebruik gemaakt is inzichten, zoals geformuleerd in het conceptueel kader en inzichten uit de literatuurstudie) bekeken. Zo zijn ook de gegevens van het logboek geanalyseerd: inductief, door relevante passages te coderen; als ook deductief, door ze aan de hand van in dit onderzoek gekozen thema's analytisch te bekijken (Jansen, 2005).

3.5 Onderzoekskwaliteit

3.5.1 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Door gegevens en informatie van minimaal drie verschillende bronnen te vergelijken binnen dit onderzoek wordt triangulatie bereikt. Hierdoor verhoogt de validiteit en interne betrouwbaarheid van dit onderzoek en verkleint de kans dat data berusten op toeval (Baarda, 2005). Er is gebruik gemaakt van een vragenlijst en een interventie voor zowel leerlingen als docenten. De docenten hebben een logboek bijgehouden. Zowel aan het begin, in het midden als aan het einde heeft er een focusgroep-bijeenkomst plaats gevonden. Op deze manier is er vanuit verschillende perspectieven gekeken naar de onderzoeksvraag en deelvragen. Ondanks de hoge mate van subjectiviteit binnen dit onderzoek heeft het gebruik van verschillende methodieken van data verzameling geleid tot een grotere betrouwbaarheid van het onderzoek (Lange, Schuman & Montessori, 2011). Door een gedegen uitgewerkt en geschreven onderzoeksplan zijn de keuzes die gemaakt zijn inzichtelijk. Tijdens het onderzoek is er een logboek bijgehouden, wat het proces navolgbaar en traceerbaar maakt (Lange, Schuman & Montessori, 2011).

3.5.2 Ethiek

Bij de gekozen methoden en het uitvoeren van dit onderzoek is er rekening gehouden met een aantal ethische aspecten betreffende het doen van praktijkgericht onderzoek (Lange, Schuman & Montessori, 2011). Aan de ouders/verzorgers van de deelnemende leerlingen is toestemming gevraagd voor deelname van hun kind. Het doel van het onderzoek is inzichtelijk gemaakt voor de ouders en er is verduidelijkt welke bijdrage hun kind levert en hoe er wordt omgegaan met anonimiteit van de gegevens.

De deelname aan dit onderzoek is op basis van vrijwilligheid geweest. In dit onderzoek hebben docenten gereflecteerd op hun eigen pedagogisch sensitief handelen en leerlingen hebben uitspraken gedaan over de houding en het handelen van de docent. Daarnaast hebben de leerlingen verwoord wat hun behoefte is met betrekking tot de ideale docent. Zowel leerlingen als docenten moet openstaan voor het onderwerp. Het vraagt een veilige sfeer en manier van werken. Een ethisch dilemma voor mij als onderzoeker is de angst geweest dat praten over de docent kan ontaarden in 'roddelen' over de docent. Om dit te voorkomen zijn er aan het begin van de focusgroep bijeenkomst afspraken gemaakt over de manier waarop we over elkaar praten en is je veilig voelen expliciet benoemd. Tevens helpt het om vooraf duidelijke doelen te stellen en de gesprekspunten goed voor te bereiden (Lange, Schuman & Montessori, 2011).

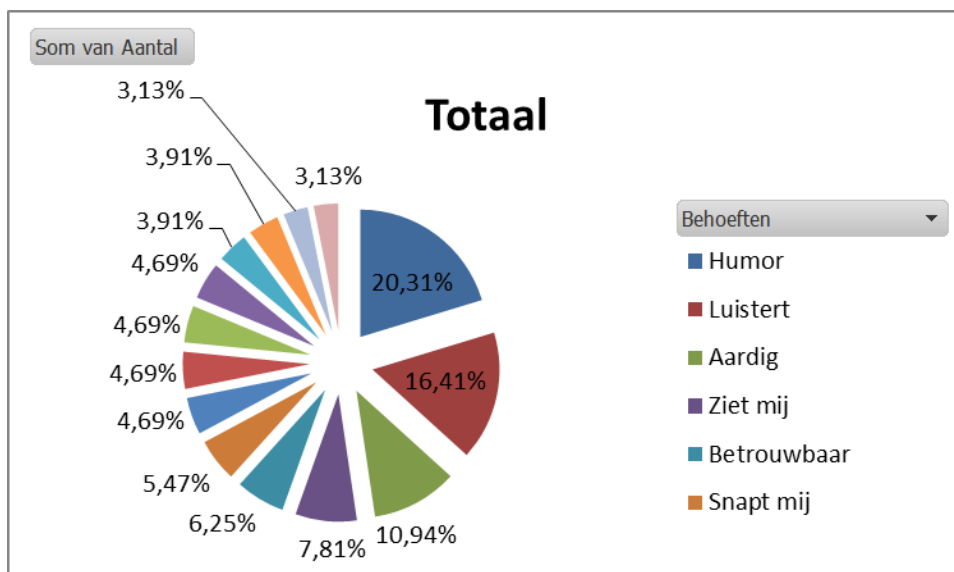
De vragenlijst pedagogische sensitiviteit (Dielmeijer, 2014) is anoniem ingevuld door zowel de docent als de leerlingen. De uitkomst is niet in de klas besproken. Door het gebruik van de leraar spin (Bakx, Koopman, Brok & Kruijff, 2014) heeft de leerling de ruimte gekregen om vrij na te denken over de ideale docent. De vragen zijn algemeen en niet direct op de docent gericht. De leraar spin wordt anoniem ingevuld. De focusgroep bijeenkomsten zijn opgenomen. Vooraf is hiervoor toestemming gevraagd en is het duidelijk hoe lang deze opname in het belang van het onderzoek bewaard zullen worden. In de verslaglegging zullen namen, geslacht en leeftijd worden veranderd.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek beschreven. Van de vier docenten hebben drie docenten gekozen om met hulp van de klas aan een doel te werken. De andere docent heeft niet meegewerkt aan het onderzoek, de klas van deze docent heeft wel meegedaan. Wel hebben alle vier de klassen meegedaan met de interventie rond de leraarspin en hebben alle vier de klassen de vragenlijst pedagogische sensitiviteit leraar ingevuld.

4.1 De leraarspin

De aan de leerlingen vooraf gestelde vraag bij het invullen van de leraarspin (Bakx, Koopman, Brok & Kruijf, 2014) is: *hoe moet een docent zijn zodat jij kunt communiceren?* Alle behoeften genoemd door de leerling zijn in kaart gebracht en worden weergegeven in grafiek 1.

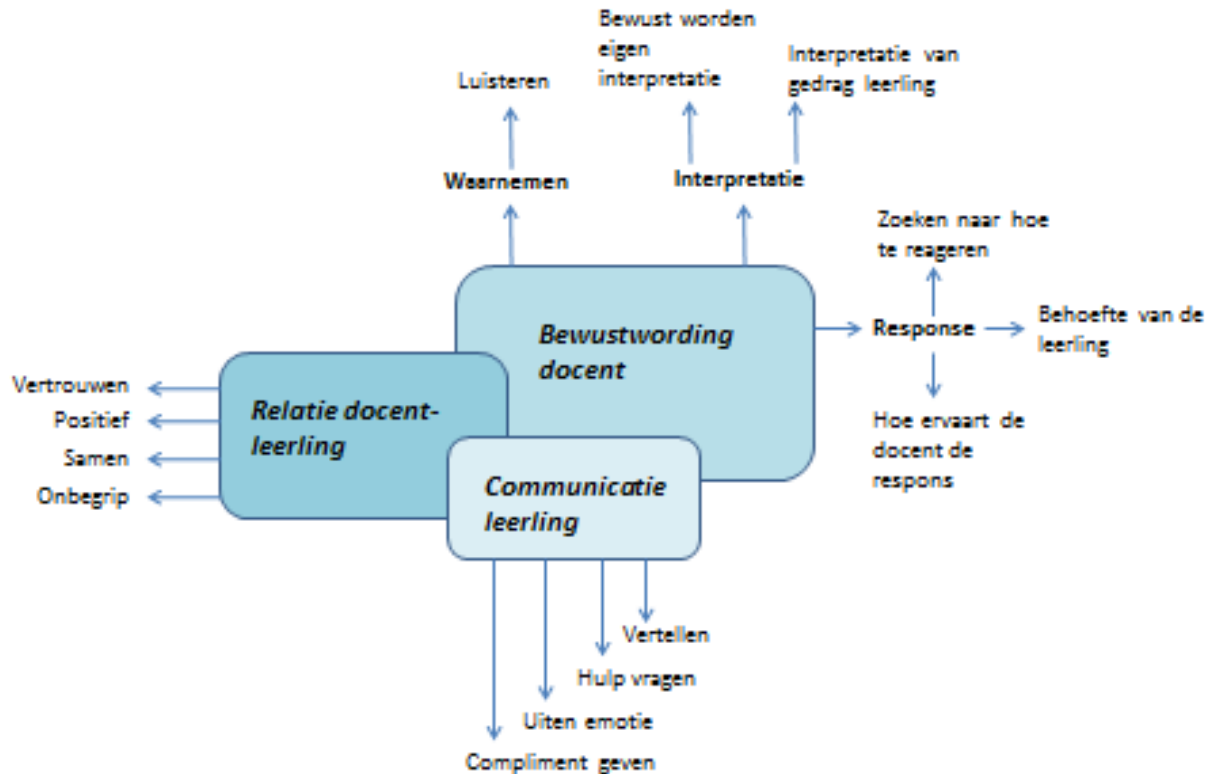


Grafiek 1.

Docent 1 heeft als persoonlijk verbeter doel luisteren gekozen, docent 2 complimenten geven en docent 3 eigen fouten herkennen en erkennen.

4.2 Het logboek

Vanuit de thematische analyse zijn de volgende thema's naar voren gekomen: bewustwording docent, relatie docent – leerling en communicatie leerling (Zie figuur logboek).

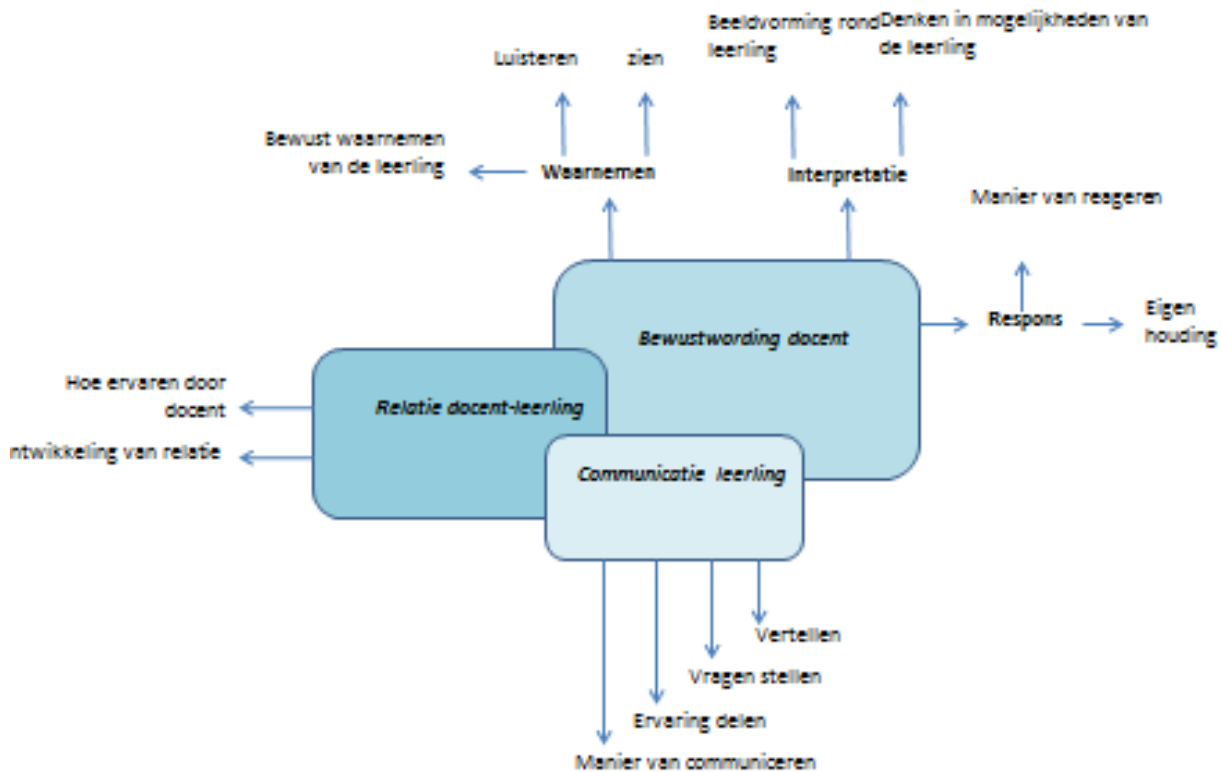


Figuur: Logboek

Aan de hand van de begrippen waarnemen, interpretatie en respons zijn de uitspraken van de docenten geordend (Manen, 2014; Ainsworth, 1969). Van de 55 uitspraken door docenten gedaan gingen dertig uitspraken over de bewustwording van de docent. Een voorbeeld van hoe een docent zijn bewustwording verwoord is: "Mijn eigen gevoel klopte niet met wat ik zag" en "Ik heb aan zijn houding gemerkt dat hij het een plezierig gesprekje vond". Er zijn elf uitspraken gedaan over de relatie docent-leerling. Hier zijn tijdens het onderzoek geen directe vragen over gesteld, maar het komt wel naar voren in de data. Een docent zegt het volgende over de relatie tussen hem en de leerlingen: "Het vertrouwen in mij is gegroeid" maar ook, "Het voelde fijn iets samen te bereiken". veertien uitspraken zijn door de docenten gedaan over de communicatie van de leerling. Wat er werd gezegd ging over wat de docent verbeterd zag in de communicatie van de leerling. Bijvoorbeeld: "De leerling gaf zelf aan dat praten over het onderwerp het negatieve gevoel verlaagde".

4.3 Focusgroep docenten

De thema's Bewustwording docent, relatie docent-leerling en communicatie leerling, gevonden in de data van de logboeken zijn ook terug te zien in de data van de focusgroep bijeenkomsten. De data is thematisch geanalyseerd en er is wederom gebruik gemaakt van de waarnemen, interpretatie en respons. Zie figuur focusgroep.



Figuur: Focus groep

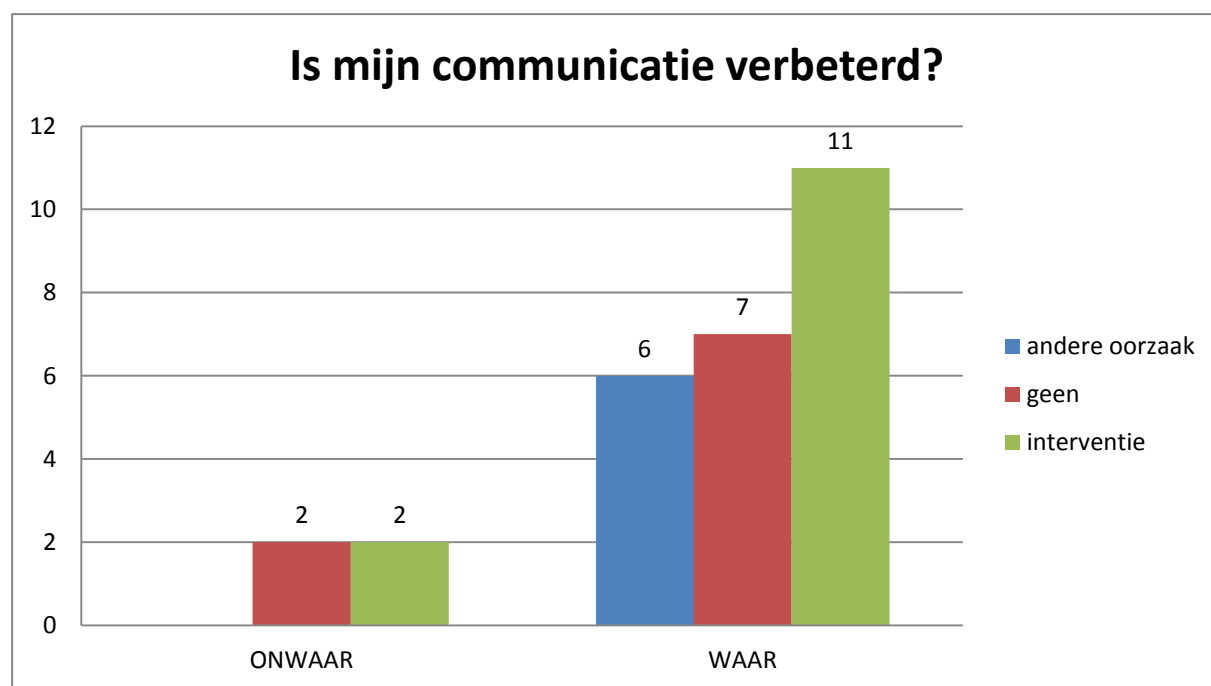
Er zijn dertig uitspraken over bewustwording gedaan, elf over de relatie docent leerling en veertien over communicatie. Over de eigen bewustwording hebben docenten bijvoorbeeld gezegd: "Ik ben gevoelig voor wat collega's over een leerling zeggen, er ontstaat een soort blinde vlek en dan ga je mee met collega's" maar ook: "Vanwege het luisteren, betekend het dat je ze meer aandacht geeft". Over de relatie met de leerling zegt een docent het volgende: "Ze zeggen je bent minder streng, maar het is ook de wisselwerking want omdat jij ze anders benadert krijgen zij ook een andere houding". Over de communicatie van de leerlingen zeggen de docenten bijvoorbeeld: "De leerlingen zijn opener en vertellen meer over zichzelf" en "het vragen stellen en vragen hoe het met de ander gaat is met sprongen vooruit gegaan".

4.4 Focusgroep leerlingen

Thema's die naar voren komen uit de data van de focusgroep leerlingen zijn: de verandering die de leerling bij de docent heeft opgemerkt, de relatie docent leerling en de eigen communicatie. Zie onderstaande tabel:

Gekozen doel	Verandering bij docent	Relatie leerling-docent	Communicatie leerling
Luisteren	x is er voor ons	voelt vertrouwder	gesprek beginnen
Compliment geven	x kijkt hoe het met ons gaat	meer respect	grappen maken
	x luistert naar ons	het is gezelliger	merk geen verschil
	x zegt ook dingen die goed gaan	ik voel me goed bij x	hulp vragen
	x heeft meer respect voor mij		vragen stellen
	x maakt tijd voor mij alleen		zeg het als ik het oneens ben

Op de vraag of ze zelf vinden of hun communicatie is verbeterd en wat daarvan de oorzaak is hebben 28 leerlingen geantwoord:



4.5 Vragenlijst pedagogische sensitiviteit leraar

In totaal hebben 456 leerlingen van 10-14 jaar en 37 leraren van 9 deelnemende scholen, 6 reguliere scholen en 3 scholen voor speciaal onderwijs de vragenlijst beantwoord (zie bijlage 4). Deze lijst is anoniem ingevuld door leraren en leerlingen. De scholen zijn bekend. Uit de kwantitatieve analyse gemaakt van de vragenlijst blijkt dat er weinig verschil is tussen de voor en nameting van de vragenlijst. Dit geldt zowel voor de vragenlijst ingevuld door docenten als de vragenlijst ingevuld door leerlingen. De docenten hebben zichzelf bij de voormeting hoog in geschat op het gebied van pedagogische sensitiviteit. Er is weinig verschil bij de nameting want veel hoger konden de docenten zich niet in schatten. Het is opvallend dat zowel bij de voor- als bij de nameting docenten zich pedagogisch sensitiever in schatten dan leerlingen dat doen. De leraren vinden de karakteristieken van PS op de scorering *redelijk goed* tot *helemaal* bij zichzelf passen. Dit komt naar voren uit de respons van de leraren (n = 37) waarbij de gemiddelde scores van leraren zich bevinden tussen 1,9 en 2,3. De gemiddelde scores van de leerlingen (n = 456) bevinden zich tussen 2,5 en 2,9. De leerlingen vinden de karakteristieken van PS op de scorering gemiddeld wat *minder tot redelijk goed* bij hun leraren passen.

5. Conclusies, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de data geïnterpreteerd vanuit de theorie en vertaald naar de praktijk om zo antwoord te geven op de onderzoeksvraag. Daarna volgen er aanbevelingen.

5.1 Deelvraag 1: Welke behoeften op het gebied van pedagogisch sensitief handelen van de docent, spreekt de leerling aan om de eigen communicatieve redzaamheid verder te ontwikkelen?

In dit onderzoek is een aantal aansprekende voorbeelden te vinden, dat duidelijk maakt wat leerlingen nodig hebben om zich verder te ontwikkelen in hun communicatieve redzaamheid. Uit de resultaten van de leraarspin–methodiek (Bakx, Koopman, Brok & Kruijf, 2014) springt vooral in het oog dat leerlingen hechten aan veiligheid en positiviteit. In hun ogen is het aan de docent, om die veilige en positieve omgeving te scheppen. Veiligheid en een positieve relatie zijn twee essentiële aspecten voor de leerling om zich te kunnen ontwikkelen in hun communicatieve vaardigheden. Een citaat van een leerling onderstreept dit. Een ideale leraar is *“iemand waaraan je je problemen kunt vertellen”*. Goed kunnen luisteren, lijkt daarbij een eerste essentiële vaardigheid voor een docent. En met ‘luisteren’ lijkt de leerling overigens niet alleen te bedoelen dat de docent waarneemt wat hij zegt, maar ook dat de docent ontvankelijk is voor het perspectief van de leerling: *“Mijn ideale docent [...] is een docent die zich kan inleven in hoe ik mij voel.”* Dit komt overeen met Stevens (1997) en Pianta, Hamre & Allen (2012), die veronderstellen dat de relatie tussen een docent en leerling een belangrijk mechanisme (aangrijpingspunt) vormt, om daadwerkelijke communicatie tot stand te brengen.

Overigens is het simpelweg stellen van regels en kaders onvoldoende, om een goede docent te zijn. Een leraar moet deze regels in de ogen van de leerling contextueel kunnen toepassen en oprekken, als dat nodig is. Marzano (2014) omschrijft dit als het *dominante* en het *coöperatieve* in de interactie van de docent met een leerling. Bovendien zijn invloed en betrokkenheid van een docent van positieve invloed op zowel de cognitieve ontwikkeling als de motivatie van een leerling (Wubbels & Brekelmans, 2005). In de praktijk vraagt dit van een docent sensitief te zijn voor de interpretatie van de leerling en zijn respons richting leerling te kunnen aanpassen. Ook de *respons* van de docent is van belang voor het ontwikkelen van een positieve docent-leerling relatie. Die vormt voor de leerling de bewijslast of de docent goed heeft waargenomen en geïnterpreteerd. Leerlingen noemen daarbij de volgende behoeftes: vriendelijk, niet te streng, complimenteaus. Behoeftes die feitelijk laten zien, hoe belangrijk ‘kunnen aansluiten’ bij leerlingen is. En die de vaardigheid ‘kunnen luisteren’ uitdiept: het gaat er om dat de docent de leerling daadwerkelijk *ziet* en begrijpt. Zoals ook blijkt uit dit citaat van een leerling: *“Een goede docent weet, wanneer er iets mis is met je”*. Hetgeen ook Delfos (2004) onderstreept: een docent met een open houding, die luistert naar de mening, en zich verplaatst in de denkwereld van een leerling stimuleert de communicatie en het denkproces van een puber.

De behoeftes van een cluster 2-leerling om te communiceren met een docent, lijken dus op het eerste gezicht overeen te komen met de behoeftes van een reguliere leerling. In de praktijk wordt het zicht van de docent op deze behoeftes echter door de communicatieve beperking van de cluster 2-leerling vertroebeld. Het is dus de vraag, hoe duidelijk deze behoeftes voor de docent zijn. Leerlingen uiten zich immers op een andere manier, zowel verbaal als non-verbaal. Dit maakt het belang van een docent die pedagogisch sensitief handelt en zich bewust is van zijn waarnemen en interpretatie groter. Dit vraagt om een docent die bewust in het contact met de leerling staat en ontvankelijk is voor het perspectief, de motieven, gevoelens en behoeften van de leerling (Manen, 2014). Dit onderzoek maakt duidelijk dat de gestructureerde en visuele werkvorm van de leraarspin niet alleen een handvat kan zijn om leerlingen zich te laten uiten, maar de docent op zijn beurt zicht kan bieden op de behoeftes van de leerling. Uiteraard werkt deze interventie niet bij iedere leerling. Leerlingen die tijdens de eerste focusgroep bijeenkomst nauwelijks mee wilden/konden praten, hebben gebruik gemaakt van een visuele werkvorm. Deze werkvorm sluit aan bij de onderwijsbehoeften van de cluster 2-leerling om talige informatie op een andere manier te kunnen verwerken.

5.2 Deelvraag 2: Hoe ervaren de docenten hun eigen ontwikkeling op het gebied van pedagogisch sensitief handelen, en het effect daarvan op de ontwikkeling van de communicatieve redzaamheid van de cluster 2 leerling?

Naast het inzichtelijk maken van de behoeften van leerlingen, is onderzocht wat de interventie teweeg heeft gebracht bij de docent. Drie dominante thema's komen in dit onderzoek naar voren; allereerst het eigen docentbewustwordingsproces, vervolgens het belang van de relatie en, tot slot, de communicatie met de leerling. Dit onderzoek is (in dat opzicht) een interventie instrument gebleken: docenten werden zich meer bewust van hun handelen, eenvoudigweg omdat er naar gevraagd werd. Wat vervolgens opvalt, is dat deze bewustwording van het eigen handelen van de docent, leidt tot een verandering in de relatie docent-leerling en omgekeerd.

Pols (2009) wijst in dit opzicht op het 'stille' (impliciete) weten van docenten. Met behulp van de focusgroep-methode is dit 'stille weten' uitgesproken en geëxpliciteerd, waardoor er gevraagd kon worden naar het *waarom* van het handelen van de docent. Op deze manier ontdekte een docent dat het negatieve oordeel van collega's over een leerling grote invloed had op zijn handelen. Docent X: *"Laat ik het zo zeggen, ik heb niet de allerliefste leerlingen. Voordat ik hun mentor werd, heb ik als eerste de dossiers gelezen. Dan krijg je een bepaald beeld van de leerling en dat was niet heel positief. [...]"*. Tijdens de focusgroep ontdekte de docent hoe hij (onbewust) alleen reageerde op het negatieve gedrag van de leerling en niet op positief gedrag. Terwijl vertrouwen tussen een docent en een leerling (gebaseerd op onderlinge interactie) essentieel is (Rodgers & Raider-Roth, 2006). Juist als het contact tussen leerling en docent stroef loopt, is de docent nodig om de communicatie met de

leerling weer open te breken. Door dit te doen, juist als het botst, is de docent in de ogen van de leerling betrouwbaar, hetgeen de relatie versterkt (Rodgers & Raider-Roth, 2006). Dit opnieuw 'in tune zijn' met de leerling na een botsing is extra van belang voor de cluster 2-leerling. Door zijn communicatieve beperking is deze leerling sneller afhankelijk van de docent om een situatie *communicatief* op te lossen. Deze beperking van de leerling vraagt van de docent een onderzoekende houding. Waarbij actief zoeken naar hoe de leerling het ervaart en het daarop afstemmen essentieel is, om zo aan te sluiten bij de behoeften van de leerling.

Opmerkelijk is dat uit de vragenlijst blijkt dat docenten zichzelf (qua pedagogische sensitiviteit) hoger inschatten dan de leerlingen zelf, lijkt deze hoge pedagogische sensitiviteit een vorm van "wishful thinking" van de docent: het eigen ideaalbeeld leidt tot hogere scores dan die van de leerlingen (Wubbels & Brekelmans, 2005). De leerlingen ervaren het docent gedrag namelijk *anders*. In de dagelijkse praktijk kan juist dit gegeven, een kritische, reflectieve houding van de docent in de weg staan. Het gaat er immers om hoe leerlingen het gedrag van de docent ervaren. Aan de ander kant kunnen bevindingen over verschillen tussen leraren en leerlingen kunnen zeer waardevol feedback voor docenten vormen. Het biedt mogelijkheden om ervaringen over het pedagogisch sensitieve gedrag van de docent te expliciteren en leerling-docent interacties nader te onderzoeken en te beschouwen om inzicht en bewustwording van gedrag te versterken, en sensitieve karakteristieken van pedagogische sensitiviteit.

5.3 Deelvraag 3: Hoe hebben de leerlingen het pedagogisch sensitief handelen van de docent ervaren met betrekking tot de ontwikkeling van hun communicatieve redzaamheid?

Uiteraard is het vooral ook van belang het perspectief van de leerling zelf in kaart te brengen. Het blijkt dat leerlingen veranderingen in handelen van de docent opgemerkt hebben. Leerlingen hebben ervaren dat de docent beter *ziet* hoe het met de leerling gaat, luistert, benoemt wat goed gaat, respect toont en tijd maakt voor de leerling. Leerlingen verwoorden deze omslag bij de docent als volgt: "*Hij respecteert mij en luistert naar wat ik zeg.*" De houding van de docent is van 'oppositioneel' verschoven naar 'coöperatief' (Marzano, 2014). Waar eerst onbegrip was, heeft de leerling na de interventie vertrouwen ervaren in het contact met de docent. Dat leidde bij leerlingen tot: eerder een gesprek beginnen, grappen maken, hulp vragen, vragen stellen en het geven van zijn mening.

Uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen ook daadwerkelijk verandering in eigen communicatie hebben opgemerkt, Het precies benoemen van die verandering, lijken ze echter lastig te vinden. Weliswaar antwoorden 24 van de 28 leerlingen positief op de vraag of de eigen communicatie is verbeterd. Maar als er gevraagd wordt, wat er dan *precies* in hun communicatie verbeterd is, vindt bijna iedere leerling dat lastig te benoemen. Hetgeen op

zichzelf te verwachten is bij cluster 2-leerlingen, aangezien zij het talig reflecteren op eigen handelen lastig vinden (Vermeulen, 2001; Scheltinga, Stoep, Gijssels, Druenen & Strikkers, 2014)

5.4 Antwoord op de onderzoeksvraag: Wat is in het pedagogisch sensitief handelen van de docent nodig om cluster 2 leerlingen communicatief redzaam te maken?

Om de communicatieve redzaamheid van cluster 2-leerlingen verder te ontwikkelen, is het nodig dat een docent een voor de leerling veilige en positieve omgeving schept. Het lijkt dat het *ervaren* van een positieve relatie door de cluster 2-leerling met de docent randvoorwaardelijk is om te communiceren. Voor de cluster 2 leerling is het van specifiek belang dat de docent gericht is op de balans in de relatie, omdat de kans op miscommunicatie en daarmee het risico op verstoring van de relatie aanwezig is (Dungen & Verboog, 1991; Pianta, 2012).

Onder een positieve relatie verstaat de leerling dat hij door de docent gezien en gehoord wordt: in perspectief, motieven, behoeften en gevoelens. In het verwoorden van zijn perspectief of het uiten van zijn gevoelens is de cluster 2 leerling beperkt (Mesibov, 2004; Dungen & Verboog). Dit vraagt van de docent om een scherp omgevings- en zelfbewustzijn, en een onderzoekende houding richting leerling. Het kunnen afstemmen van de docent op die behoeften, is volgens de leerling nodig om bijvoorbeeld vragen te stellen of een gesprek te beginnen.

Bewustwording van de docent van eigen waarneming, interpretatie en reactie, is een manier om de relatie tussen docent en leerling te verbeteren. Reflectie is een bruikbaar hulpmiddel gebleken om de docent zich bewust te laten worden van eigen waarneming en interpretatie. Door het expliciet afstemmen van de interpretatie van de docent met de interpretatie van de leerling wordt de relatie docent- leerling positief beïnvloed. Het delen van ervaringen door de docent met collega's, steunt de docent in het zoeken naar afstemming in respons op de leerling. Een professionele leergemeenschap (van docenten) kan in dit opzicht een belangrijke toegevoegde waarde betekenen (Verbiest, 2003).

5.5 Discussie

Sterke en zwakke kanten onderzoek

Praktijkgericht onderzoek met kenmerken van actie onderzoek heeft de betrokkenheid van deelnemers vergroot. Het heeft leerlingen een stem gegeven en op die manier bijgedragen aan het creëren van een platform voor leerlingen om te communiceren. Verschillende leerlingen zijn naar me toe gekomen en hebben hun waardering van deelname aan het onderzoek geuit en dat ze zich door deelname gewaardeerd gevoeld hebben. Deze manier van onderzoek doen heeft gezorgd voor verbinding en begrip tussen docenten en leerlingen.

Waar het voordeel van een focusgroep bijeenkomst is dat leerlingen een stem krijgen heeft het ook nadelen. Waar in een focusgroep twee leerlingen voorzichtig beginnen te verwoorden wat er voor hen is veranderd naar aanleiding van de interventie, lijkt er richting het einde een soort groepsnorm te ontstaan. De leerlingen hebben toch geen verschil gemerkt. Er zijn verschillende verklaringen mogelijk voor het ontstaan van een groepsnorm bij een van de twee focusgroepen. Terugkijkend zie ik dat ik moeite heb gehad met de rol van onderzoeker in deze klas. Van naturen ben ik erg mijzelf voor de klas en in de rol van onderzoeker voelde ik een ongemakkelijke afstand. De leerlingen hebben dit gemerkt en gevraagd of ik zenuwachtig was. Door mijn eigen spanning is de sfeer minder veilig geweest, wat van invloed kan zijn geweest op het durven uiten van de leerlingen. Een andere verklaring voor het hebben van moeite met het verwoorden, van wat er in hun communicatie is veranderd, is de keuze van de methodiek en de beperking van de leerlingen. Een focusgroep bijeenkomst vraagt veel talige informatie van leerlingen die moeite hebben met zich uiten. Wat mogelijk ook meespeelt, is dat er vooraf niet een concreet doel is gesteld wat betreft het verbeteren van de communicatie van de leerling. Door het ontbreken van een vooraf gesteld doel is het niet duidelijk waarop gereflecteerd kan worden.

De vragenlijst is een onderdeel van het RAAK pro sense project (Keuvelaar - van den Bergh & Huijgevoort, 2014) en is uitgezet op 6 regulieren en 3 speciaal onderwijs scholen. Betreffende onderzoeker heeft laten weten dat op de andere scholen de voor en nameting door andere docenten, groepen en leerlingen zijn ingevuld. Hierdoor is er geen sprake meer van een voor en nameting. Wel blijft staan dat er een significant verschil is tussen de voormeting docenten en de voormeting leerlingen (zie conclusie). De vragenlijst heeft begripsvorming en bewustwording bij docenten opgeleverd.

De uitkomsten van dit onderzoek zijn specifiek van waarde voor de cluster-2 onderwijspraktijk. Deels is het mogelijk om kennis te veralgemeniseren, al dient men hier voorzichtig mee te zijn.

5.6 Aanbevelingen

Uiteraard kan deze scriptie geen volledig overzicht bieden van alle aspecten van pedagogische sensitiviteit van de docent en communicatieve redzaamheid van de leerling. Verder onderzoek naar de rol van de leraar bij de communicatieve ontwikkeling van de cluster 2-leerling is dan ook zeker nodig. In deze laatste paragrafen, is een aantal suggesties te vinden, op welk vlak nader onderzoek nodig, dan wel wenselijk is.

Allereerst is in dit onderzoek gebleken dat de lerarensplan een goede manier is om cluster 2-leerlingen op een gestructureerde en visuele manier onder woorden te laten brengen welke behoeften zij ervaren ten aanzien van de docent. Het is echter de vraag, of, en zo ja hoe, deze werkvorm ook te gebruiken is bij andere facetten van communicatieve redzaamheid van cluster 2-leerlingen, zoals het ontwikkelen van meningsvorming van leerlingen.

Een tweede aanbeveling gaat in op de begeleidingsstructuur van docenten van de school. Het is namelijk de vraag hoe de voornaamste bevindingen (zoals: het belang van bewustwording en reflectie van de docent bij de ontwikkeling van de communicatieve redzaamheid van de leerling) *structureel* in te bedden zijn in de begeleidingsstructuur van de school. Een van de vormen, waarin deze structurele reflectie kan plaatsvinden, is bijvoorbeeld door te reflecteren met behulp van focusgroep bijeenkomsten. Ook verder onderzoek naar het belang van intervisie of een andere gestructureerde vorm van reflectie voor docenten, verdient aanbeveling.

Tot slot: als docenten zich dan daadwerkelijk bewust worden van het effect van eigen handelen, blijkt (ook uit dit onderzoek) dat de relatie tussen docent en leerling verbetert. Nader onderzoek is wenselijk om de essentie van het verbeteren van deze relatie gericht uit te diepen. Als een docent zich namelijk richt op een betere balans in de relatie met de leerling, verbetert –bijna automatisch- ook de communicatie van en met de leerling. De vraag is dan ook, of deze verbetering alleen van tijdelijke, of van structurele aard is. Longitudinaal onderzoek zou licht op deze vraag kunnen werpen. Hetgeen een derde aanbeveling van dit onderzoek is.

6. Reflectie

Zelf heb ik vroeger als leerling deelgenomen aan onderwijsvormen, die de *behoefte* van de leerling centraal stellen. In mijn ogen ben ik dankzij het Montessori basisonderwijs, evenals op de Middenschool (middelbare schooltijd) gevormd tot een zelfstandig denkend mens. Door deze achtergrond is het voor mij vanzelfsprekend dat leren niet alleen over kennisoverdracht gaat, maar dat je, als het ware, met een *holistische* blik naar een leerling kijkt. Tijdens mijn praktijkgericht actieonderzoek ben ik dan ook op zoek gegaan naar de mogelijkheden om cluster 2-leerlingen ook regisseur van hun eigen ontwikkeling te maken. Zo hebben de focusgroep-bijeenkomsten (waarin leerlingen een stem in dit onderzoek hebben gekregen) de betrokkenheid van deelnemers daadwerkelijk vergroot. Het heeft leerlingen letterlijk een stem gegeven en op die manier bijgedragen aan het creëren van een *platform* voor leerlingen om te communiceren. Het VN-Verdrag 'inzake de rechten van personen met een handicap' (2006) legt de nadruk op het zien van jongeren als gesprekspartners en het belang om hun opvattingen serieus te nemen. Dit lijkt voorwaardelijk om de beroepspraktijk te verbeteren (Schuman, 2013). Het spreekt voor zich dat 'de leerling een stem geven' een belangrijk thema is voor mij als cluster 2 docent.

Ook vanuit het oplossingsgericht werken wordt de leerling als expert van zijn eigen leven gezien (Kienhuis, 2009). Door de communicatieve beperking van de cluster 2-leerling is het mijns inziens van nóg groter belang om te zoeken naar mogelijkheden om de leerling een stem te geven en te waken voor het (bij stille leerlingen) al te snel invullen met onze eigen interpretatie. Voor kwetsbare leerlingen is verbinding met de omgeving nodig omdat hun zelfredzaamheid zich niet vanzelfsprekend ontwikkelt, maar juist ontstaat in samenwerking met (bijvoorbeeld) de docent (Regenmortel, 2009). Ik heb dus bewust voor deze manier van praktijkgericht actieonderzoek gekozen om het leren van elkaar (door zowel mij als onderzoeker, docenten als leerlingen) te stimuleren. Verschillende leerlingen hebben hun waardering voor deelname aan het onderzoek geuit: zij voelden zich gewaardeerd. Daardoor is verbinding en begrip ontstaan tussen de docenten en de leerlingen. Het *daadwerkelijk* in gesprek gaan met elkaar over de behoefte van de leerling, en het *echt* luisteren naar de mening de leerling, sluit aan bij de basisbehoeften van autonomie, competentie en relatie (Stevens, 1997).

Door het aannemen van de rol als onderzoeker, heb ik geleerd afstand te nemen van mijn eigen perspectief en heb ik leren kijken en luisteren naar het perspectief van een ander. In mijn toets POP omschrijf ik te-oplossingsgericht-zijn als een mogelijke valkuil van mijn handelen. Door te oplossingsgericht te zijn houd ik bijvoorbeeld niet altijd rekening met het denken van mijn collega. Met enige regelmaat, handel ik volgens 'wat ik denk dat goed is'. In mijn rol als onderzoeker ervoer ik de broodnodige afstand en rust om echt te kunnen luisteren naar mijn collega's. Duijnstee et al. (2009) beschrijft dat de onderzoeker deel uit maakt van een kennissamenleving, waar de onderliggende opvattingen van actoren een

belangrijke rol spelen. Ook in dit onderzoek zijn juist die opvattingen van mijn collega's gebruikt om tot *gedragen* veranderingen te komen.

Mijn onbevooroordeelde en nieuwsgierige houding (zo luidde de feedback van mijn collega Petra) zorgde voor een veilige en prettige sfeer, die het mede mogelijk maakte om persoonlijke ervaringen te delen. Het delen van ervaringen, alsook het bewust worden van de behoeften van de leerling, heeft geleid tot een verkennend gesprek. In dat gesprek kwam helder naar voren, hoe onze eigen normen en waarden ons oordeel over de leerling kleurt. Hierdoor zijn docenten in staat geweest het eigen perspectief naast dat van de leerling te zetten en zo ook open te staan voor de beleving van de leerling. Door deze veilige setting durfden docenten zich kwetsbaar op te stellen. Zowel de docenten als ik (als onderzoeker) hebben veel geleerd van elkaars 'bumpy moments'. Want weten wanneer je niet kunt doen, wat wel nodig is, is ook een belangrijke vorm van leren (Claasen et al. 2009). Het praten over wat je als docent anders kunt doen, in plaats van zoeken naar een verklaring van het gedrag van de leerling binnen de beperking van de leerling, is daarbij het begin van een cultuurverandering binnen school.

De onderzoekservaring die ik heb opgedaan, komt ook in mijn (mogelijk nieuwe) rol als ambulant begeleider van pas. Waarbij de onderwijsinstelling waar ik werkzaam ben, zal gaan samenwerken met regulier onderwijs. In deze ambulante rol zal ik zowel leerlingen als docenten gaan coachen. Tijdens het werken met de focusgroep docenten heb ik ontdekt, dat kunnen luisteren en het stellen van reflectieve vragen, kwaliteiten van mij zijn. Deze kwaliteiten zijn bruikbaar in het coachen van docenten en leerlingen. Het ontwikkelen van een pedagogisch sensitieve houding ligt dicht bij de ontwikkeling van de normatieve professionaliteit van een docent. Beide gaan over het begrijpen wat de leerling bedoelt en het aansluiten bij de behoeften van de leerling (Claasen et al. 2009). Doordat ik mij bewust geworden ben van het *effect* van het stellen van reflectieve vragen, kan ik dit nu bewust toepassen in situaties waarin een collega vastloopt met een leerling. Dit inzicht levert mij op dat ik niet oordeel, veroordeel of in oplossingen-bedenken schiet, maar luister.

Het onderzoek heeft voor de organisatie het belang van intervisie tussen docenten duidelijk gemaakt. Er wordt gekeken in welke vorm reflectie een vaste plek binnen onze school kan krijgen. Dit gebeurt onder andere door een vervolgdeelname van het RAAK project (Keuvelaar - van den Bergh & Huijgevoort, 2014)), waar naast mijzelf nog drie andere docenten getraind zullen worden als intervisie begeleider. Zo kan ik eerder genoemde kwaliteiten (rond coaching) verder versterken en ontwikkelen.

6.1 Aanbevelingen aan andere onderzoekers

Tot slot volgen twee concrete aanbevelingen voor onderzoekers bij vervolgonderzoek. Bij het werken met een focusgroep, verdient het aanbeveling gebruik te maken van een moderator. Niet alleen is er op die manier minder kans op sturing (en mogelijke beïnvloeding

van de onderzoeker zelf) van de data. Maar een moderator kan er ook voor zorgen dat de onderzoeker de handen vrij heeft om de groep te observeren.

Een tweede aanbeveling gaat in op de tijdsplanning: voor dit type praktijkonderzoek is de vaardigheid 'plannen' namelijk onmisbaar. En het inbakken van reserve-momenten (om uit te kunnen wijken als de weerbarstige praktijk weer eens belangrijker is dan beschouwend onderzoek), is dan ook een goede, en noodzakelijke aanpak gebleken.

Literatuurlijst

Ainsworth, M.D. (1969). *Maternal sensitivity observations scales*: The Baltimore Longitudinal Project. Johns Hopkins University.

Ax, J., Ponte, P. & Brouwer, N. (2008). Actieonderzoek in de initiële lerarenopleiding: een verkenning. Tijdschrift voor leraren opleiders. Nr. 29(1).

Bakx, A., Koopman, M., den Brok, P., & de Kruijf, J. (2014). De leraarspin. Geraadpleegd op 6 maart 2015. <http://www.pedagogischeprofessional.nl/wp-content/uploads/2015/02/De-leraarspin.pdf>

Bakx, A., Koopman, M., Kruijf, J de & Brok, P den (2014). Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: an exploratory, open approach for investigating pupils' perceptions. Teachers and teaching: theory and practise.

Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON/VELOV). Nummer 32.

Boersma, C, Isarin, J & Verbeek, N (2011). ESM gaat nooit over, maar dan later heb ik wel plezier in mijn leven. Van horen zeggen, jrg. 52, 6, 15-18.

Bogdashina, O, 2004). Waarnemingen en zintuigelijke ervaringen bij mensen met autisme en aspergersyndroom. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Claasen, W & De bruine, E & Schuman, H & Siemons, H & Van Velthoven, B, (2009). Inclusief bekwaam: generiek competentieprofiel inclusief onderwijs. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Delfos, M Dr. (2004). Communiceren met pubers. Symposium in de abdij van postel.

Diemel, K van (2014). Vragenlijst pedagogische sensitiviteit: VPS-RLLn 1. Fontys hogeschool. Tilburg

Dirks, E., e.a. (2008). Emotioneel welbevinden en sociaal functioneren van kinderen met een auditieve beperking .Van Horen Zeggen, jrg.49, 5, 15-18

Duijnstee, Prof. dr. M., Hulst, Dr. J., Jeu, Dr. J. de., Lutters, Dr. J., Pol, Dr. B. & Slootweg, Drs. A. (2009). Onderzoek in perspectief: Een groeiende onderzoekstraditie in het hbo. Passie en precisie 03: Nummer 3 – juli 2009

Dungen, L van den. & Verboog, M. (1991). Kinderen met taalontwikkelingsstoornissen. Muiderberg: Couthino.

Ens-Dokkum, M.H.(2003). Risico's, risicofactoren en kansen in de ontwikkeling van kinderen met een gehoorstoornis. Tijdschrift voor kindergeneeskunde, december.

Gerrits, E Dr. (2012). Wat is een specifieke taalontwikkelingsstoornis? Geraadpleegd op 27 april 2014, <http://www.auris.nl/taalstaal/Presentaties/7.%20Ellen%20Gerrits%20%20-%20TOS%20TaalStaal%202012.pdf>

Goorhuis, S (2006). Grenzen aan ontwikkelingsmogelijkheden: Het belang van cluster 2 onderwijs aan kinderen met ESM; op zoek naar een eigen identiteit. VHZ april 2006.

Hattie, J. (2014). Leren zichtbaar maken. Rotterdam: Bazalt educatieve uitgaven.

Isarin, J (2013). Spraaktaal, gids voor jongeren met een taalstoornis. Leuven. Acco.

Jansen, H (2005). De kwalitatieve survey. KWALON 30, jaargang 10, nummer 3.

Jansen, H. (2005) *Levend leren. Ontwikkeling, onderzoek en ondersteuning binnen het pedagogisch werkveld*. Utrecht: uitgeverij Agiel.

Keuvelaar - van den Bergh, L. dr. & Huijgevoort, H. van. drs., Pedagogische professional. Geraadpleegd op: 16 november 2014: <http://www.pedagogischeprofessional.nl/>

Kienhuis, J. (2009). Oplossingsgericht werken in uw klas: werken aan wat werkt. Zorgbreed. Tijdschrift voor integrale leerlingenzorg, 23(6), 2-6.

Kuiters, B & Sarphatie, S (2010). Begrijp jij het? Praktijkgids voor de begeleiding van kinderen met taalbegripsproblemen. Consutaal.

Lange, R de. Schuman, H & Montesano Montessori, N(2011). Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Lieshout, T van. (2009). Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Linders, L. (2010), De betekenis van nabijheid. Een onderzoek naar informele zorg in een volksbuurt. Den Haag: Sdu uitgevers.

Manen, M. van (1991). Can teaching be taught? Or are real teachers found or made? Phenomenology + pedagogy volume 9.

Manen, M. van (2014). Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen. Driebergen. NIVOZ

Mark. S. & Mulderij. K.J. (2008). Pedagogische sensitiviteit: aanleg of aan te leren? Tijdschrift voor orthopedagogiek, 47, p. 181-189

Marzano, R & Kanold-mcintyre, J (2013). De reflectieve leraar: bouwen aan excellentie. Rotterdam. Basalt educatieve uitgaven.

Marzano, R & Marzano, J & Pickering, D (2014). Wat werkt: pedagogisch handelen en klassenmanagement. Rotterdam. Bazalt educatieve uitgaven.

Mesibov, G. Shea, V. & Schopler, E. (2004). The TEACCH approach to autism spectrum disorders. New York: Springer science + business media.

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. et al, handbook of research on student engagement. (pp. 365-386). Virginia: Springer science+business media.

Pols, W. (2009). Wijsheid van de praktijk: over het stille weten in de onderwijspraktijk. Tijdschrift voor lererenopleiders, 30 nr 3.

Regenmortel, T. van. (2009). Empowerment als uitdagend kader voor sociale inclusie en moderne zorg. Journal of Social Intervention: Theory and Practice. Volume 18, Issue 4, pp. 22–42

Regionaal expertisecentrum midden-/zuidwest Nederland cluster 2. De criteria. Geraadpleegd op 28 april 2014.

<http://www.recmzw.nl/clients/recmzw/cms.nsf/go/De+criteria>.

Rijksoverheid (2015). Passend onderwijs voor elk kind. Geraadpleegd op 12 maart 2015. <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/passend-onderwijs-vanaf-schooljaar-2014-2015>

Roeyers, H. (2008). Autisme: alles op een rijtje. Leuven/Voorburg: acco.

Rogers, C. R. & Raider-Roth, M.B. (2006). Presence in teaching. Gedownload op: 11-02-2014, van <http://dx.doi.org/10.1080/13450600500467548>

Roosmalen, M (2014). Dankbare kinderen huilen niet. Amsterdam. The house of books.

Scheltinga, F., Stoep, J., Gijsel, M., Druenen, M. van & Strikkers, I. (2014). Digitale toetsing in het licht van Passend onderwijs: Gebruikerservaringen T-TOS. Project in het kader van het programma Kennis van Waarde Maken. Uitgevoerd door het Expertisecentrum Nederlands

Schuman, H (2013). Passend onderwijs vanuit een internationaal perspectief. Orthopedagogiek: onderzoek en praktijk. 52 (3-4), 155 (maart-april 2013).

Simea brochure, (2014). Onderwijs en ambulante begeleiding in cluster 2. Geraadpleegd op 5 mei 2014. <http://www.simea.nl/nieuws/11-simea-brochure-onderwijs-en-ab-02.pdf>

Simea dossier, (2014). Communicatieve redzaamheid. Geraadpleegd op 5 juni 2014. <http://www.simea.nl/dossiers/passend-onderwijs/communicatieve-redzaamheid>

Smeets, E. (2007). Speciaal of apart: Onderzoek naar de omvang van speciaal onderwijs in Nederland en andere Europese landen. Geraadpleegd op 5 mei 2014, <http://its.ruhosting.nl/publicaties/pdf/r1732.pdf>

- Stevens, Luc (1997). Overdenken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs. Den Haag. Procesmanagement primair onderwijs.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). 21st century skills: learning for life in our times. San Francisco: Wiley imprint.
- Tronick (2006). The inherent stress of normal daily life and social interaction. *Annals New York Academia of Sciences* 1094, 83-104.
- Verbiest, E. Dr. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M. & van Vilsteren, C. (red.), (2003): Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas. blz. E4300 1-24. Deventer: Kluwer.
- Vermeulen, P (1999). Dit is de titel: over autistisch denken. Berchem: epo.
- Vermeulen, P (2001). Over autisme en communicatie. Berchem: epo.
- VO Raad. (2013). Passend onderwijs in Denemarken. Geraadpleegd op 24 januari 2015. http://www.steunpuntpassendonderwijs-vo.nl/wp-content/uploads/2014/02/Praktijkvoorbeeld_Passend_onderwijs_in_Denemarken.pdf
- Weerdenburg, M. van, Bonder, F. & Slofstra-Bremer, C.(2009). Veelzeggend: Speciaal onderwijs aan kinderen met ernstige spraak en/of taalmoeilijkheden. ACCO: Leuven.
- Wing, L (2001) The autistic spectrum: A parents guide to understanding and helping your child. Berkely, CA: Ulysses press.
- Woerkum, C.M.J. van (2000). Communicatie en interactieve beleidsvorming. Alphen aan den Rijn, Samsom
- Wolf, K van der & Beukeringen, T (2009). Gedragsproblemen in scholen: Het denken en handelen van leraren. Leuven-Den Haag: Acco.
- Wubbels,T. & Brekelmans, M. (2005).Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research* 43 6–24
- Zewald, N. (2006). De leerling als eigenaar van het onderwijsleerproces. JSW jaargang 91, november 2006

Bijlage 1: tijdverloop

	Week 14	Week 15	Week 16	Week 17	Week 18	Week 19	Week 20	Week 21	Week 22	Week 23	Week 24	Week 25	Week 26	Week 27
Onderzoeksmethoden														
Focusgroep bijeenkomst leerlingen: Brainstormen begrippen CR en PS.														
Interventie: gebruik lerarensplan														
Keuze werkdoel docent n.a.v. uitkomst lerarensplan														
Vragenlijst VPSD beginmeting(vragenlijst pedagogische sensitiviteit docent)														
Vragenlijst VPSL beginmeting (vragenlijst pedagogische sensitiviteit leerling)														
Gebruik logboek docenten n.a.v. keuze doel leerlingen en docent														
Focusgroep bijeenkomst: tussenstand docenten														
Focusgroep bijeenkomst: evaluatie docenten														
Focusgroep: evaluatie leerlingen														
Vragenlijst VPSD eindmeting (vragenlijst pedagogische sensitiviteit docent)														
Vragenlijst VPSL eindmeting (vragenlijst pedagogische sensitiviteit leerling)														

Bijlage 2: Werkschema

Week 11: 10-03-2014	Week 12: 17-03	Week 13: 24-03-2014	Week 14: 31-03-2014
Overleg Albert Overleg RAAK: karin, Helma	-Collega's benaderen. -Toestemming brief ouders naar Albert. -power point spin maken. - afspraak intor les maken	Start! Voormeting RAAK: VPSL laten invullen	Voormeting Raak: VPSL laten invullen -Voorbereiden interventie: power point.
Week 15: 07-04	Week 16: 14-04	Week 17: 21-04	Week 18: 28-04
1 ^e interventie: spin -Logboek format maken.	Analyse: spin Mentoren informatie analyse spin geven.	Bijeenkomst logboek	Vakantie!!
Week 19: 05-05	Week 20: 12-05	Week 21: 19-05	Week 22: 26-05
Vakantie!!	Logboek -interview leerling maken	Kamp!!!! Logboek	logboek
Week 23: 02-06	Week 24: 09-06	Week 25: 16-06	Week 26: 23-06
Logboek Nog een keer bijeenkomen logboek?	Logboek	Interview: leerlingen	Einde! Nameting RAAK: VSPL laten invullen.

Bijlage 3: Logboek docenten

Logboek reflectie verslag

Naam	
Terugblik	<i>Reflectie op de leermomenten van de les: (uur, datum)</i>
Reflectie: ik	<i>Schrijf het verslag in de 'ik'-vorm</i>
<i>Denk aan</i>	
Wat gebeurde er?	
Wat deed ik?	
Hoe voelde ik me daarbij?	
Wat vond ik ervan?	
Wat viel (me) op in de interactie?	
Wat heb ik er van geleerd?	
Wat wil ik ervan onthouden?	
Wat leerde ik van de ander?	
Wat leerde ik over mezelf?	
Reflectie: leerling	
Wat deed de leerling?	
Hoe denk je dat de leerling het ervaarde?	

Volgende keer?

Wil je iets anders doen?

**Heb je iets met de leerling
afgesproken?**

Bijlage 4: Overzicht items vragen lijst leraren en leerlingen

VSPL - leerlingvariant	VSPL - leraarvariant
Mijn meester* let op mij, hij heeft mij in de gaten.	Ik let op signalen van leerlingen.
Mijn meester weet wat ik fijn vind als ik moet werken aan een taak.	In mijn lessen leef ik me in wat leerlingen een prettige aanpak vinden.
Als ik een conflict (onenigheid) heb met mijn meester, dan praat hij het uit met mij.	Ik praat een conflict met de leerling(en) uit.
Mijn meester helpt mij, als ik dat nodig heb.	Ik help leerlingen als zij dat nodig hebben.
Op het moment dat het nodig is in de klas, grijpt mijn meester in.	Ik grijp in, op het moment dat de situatie daar om vraagt.
Als ik iets niet begrijp, dan legt mijn leraar het op een andere manier uit.	Ik pas mijn uitleg aan als leerlingen mij niet begrijpen.
Mijn meester weet dat leerlingen verschillend reageren.	Ik ben me er bewust van dat leerlingen met hun gedrag verschillende signalen afgeven.
Mijn meester begrijpt mij, ook als we onenigheid met elkaar hebben.	Ik heb begrip voor de gevoelens van een leerling , ook als ik een conflict met hem/haar heb.
Mijn meester controleert of ik de opdracht goed begrijp.	Ik ga na bij leerlingen of zij de lesinhoud begrijpen.
Op het moment dat ik dat nodig heb, laat mijn meester merken dat hij begrijpt hoe ik me voel.	Ik laat merken dat ik begrijp hoe de leerling zich voelt op het moment (tijdstip) dat hij/zij dit nodig heeft.
Als ik het niet meer weet, dan beurt de meester op.	Ik beurt leerlingen op als zij vastlopen.
Mijn meester weet wanneer ik aandacht nodig heb.	Ik zie (merk) aan het gedrag van leerlingen dat zij mijn aandacht nodig hebben.
Als ik onenigheid heb met een klasgenoot, dan begrijpt mijn meester ons allebei.	Ik verplaats me in de positie van alle betrokkenen bij een conflict <i>tussen</i> leerlingen.
Mijn meester luistert goed naar mijn vragen, als hij iets uitlegt.	Ik ga zorgvuldig in op vragen van leerlingen.
Mijn meester laat merken dat hij je gezien of gehoord heeft, ook al moet je even wachten.	Ik laat merken dat ik iets gezien of gehoord heb, ook al kan ik er op dat moment niet op ingaan.
Mijn meester weet wanneer ik graag wil weten of ik het goed doe .	Ik merk op wanneer leerlingen graag willen weten of zij het goed doen (bevestiging nodig hebben).
Mijn meester geeft mij keuzes bij de aanpak van een opdracht.	Ik geef de leerlingen keuzes bij de aanpak van een taak.
Mijn meester vertelt mij of ik de opdracht goed hebt aangepakt.	Ik overweeg het moment dat ik leerlingen feedback geef.
Mijn meester weet wat fijn voelt voor mij in de groep	In contact met leerlingen probeer ik te me te verplaatsen in wat goed voelt voor leerlingen.
Mijn meester is streng als dat nodig is.	Ik ben streng als dit nodig is.
Op het moment dat ik het nodig heb, helpt mijn meester mij.	Ik geef leerlingen hulp op het moment dat dit nodig is.
Als mijn meester een vergissing maakt, dan zegt hij dat.	Als ik een vergissing maak geef ik dit toe naar leerlingen.
Mijn meester weet of ik hulp nodig heb.	Ik merk aan signalen van leerlingen of zij steun/hulp nodig hebben.
Mijn meester heeft begrip voor mening , ook als hij een andere mening heeft.	Ik verplaats me in waarden en normen van leerlingen, ook als deze afwijken van mijn waarden en normen.
Als ik boos of dwars ben, dan lost mij meester het op met een grapje	Als een leerling nukkig of boos is, dan los ik het op met een grapje.
Mijn meester legt uit waarom hij iets zo doet.	Ik leg uit naar leerlingen waarom ik iets zo gedaan heb.
Nadat het niet zo goed ging tussen mij en de meester, maakt mijn meester het altijd weer goed met mij.	Nadat er onenigheid is geweest, zorg ik ervoor dat ik de relatie met de leerling(en) herstel.

*afhankelijk van context: leraar en leeftijd leerlingen is *leraar*, *juf of meester* gebruikt.

©K. Diemel, 2014