

Pedagogische sensitiviteit: aanleg of aan te leren? ¹

'... Voor een goede invulling van het leraar- en coachschap is het van groot belang dat leraren, opleiders, opvoeders, coaches pedagogische sensitiviteit ontwikkelen' (Jansen, 2005, p. 55).

SAMENVATTING

Dat ouders een zekere mate van sensitiviteit moeten hebben voor de behoeften van hun kinderen, was al onderzoeksthema bij Ainsworth en vormt de kern van haar gehechtheidstheorie (1973). Vandaag de dag wordt echter ook van leerkrachten en andere professionele opvoeders ² verwacht, dat zij het vermogen hebben om signalen van kinderen op te vangen, deze juist te interpreteren en ernaar te handelen. Het is echter niet duidelijk wat die sensitiviteit inhoudt of sterker nog 'of en hoe deze ontwikkeld kan worden'. Een en ander lijkt immers grotendeels afhankelijk van opvoeder en kind in kwestie. In dit artikel wordt allereerst het belang van pedagogische sensitiviteit voor de interactie tussen (beroeps)opvoeder en kind beschreven. Daarna geven we een onderzoeksverslag van een kwalitatieve analyse van het begrip in algemene zin, aangevuld met een theoretisch georiënteerde reflectie vanuit de literatuur. We veronderstellen dat met deze analyse steun geboden kan worden aan opvoeders bij het onderzoeken van hun pedagogische sensitiviteit. We zullen hen daartoe uitnodigen in ons slothoofdstuk met aanbevelingen waar tevens een voorzet tot nader onderzoek wordt geboden.

1 Inleiding

'When I see a child for whom I have responsibility, I see the child with my body. In the sensory quality of my gesture, the tilt of my head, a certain bounce in my feet, my body sees the child's manner of starting this day, and the child experiences being seen' (Van Manen, 1986, p. 31).

Met dit citaat illustreert Van Manen hoezeer de persoonlijkheid van de opvoeder (in dit geval de leerkracht) van invloed is op de relatie met het kind. Daarmee wordt eveneens het belang van het onderzoek naar pedagogische sensitiviteit duidelijk gemaakt. Van Manen doet dit nog explicieter op p. 161 als hij uitlegt wat pedagogische sensitiviteit voor het kind kan betekenen: 'it preserves a child's space; it protects what is vulnerable; it prevents hurt; it makes whole what is broken; it strengthens what is good; it enhances what is unique; it sponsors personal growth and learning.'

We sluiten hier graag op aan met een gedeelte uit de leeropdracht van het lectoraat 'Vernieuwende opleidingsmethodiek en -didactiek' aan de Faculteit Educatie en Opvoeding van de Hogeschool Utrecht, waar Hans Jansen sinds september 2003 als lector richting geeft aan het denken over het opleiden van 'De Nieuwe Student' (Brandsma, 2005): 'Vanuit een holistisch en ecologisch perspectief binnen de pedagogiek wordt van een leraar/pedagoog steeds meer gevraagd zich eerst bewust te zijn van zijn (niveau van) pedagogische sensitiviteit, waarmee bedoeld wordt: zijn inschattingsvermogen ten aanzien van wat in een pedagogische relatie nodig en verantwoord is' (Jansen, 2005, p.55).

Vanuit die leeropdracht heeft het lectoraat verschillende activiteiten ontplooid, waaronder het onderzoek naar 'pedagogische sensitiviteit'. Studenten (allen

ervaren beroepsopvoeders) en docenten van het Interfacultair Instituut voor Ecologische Pedagogiek zijn uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek, zodat wat zij (als aanleg) 'in de vingers hebben' in beeld gebracht kan worden (om aan te leren). Het doel daarvan is studenten en beroepsopvoeders in hun werkpraktijk te ondersteunen bij het ontwikkelen van hun pedagogische sensitiviteit.

In mei 2005 zijn ongeveer dertig mensen betrokken geweest bij de eerste fase van het kwalitatieve onderzoek. Ze hebben als focusgroep (zie bijvoorbeeld Baarda & De Goede, 2005) verschillende aspecten van het verschijnsel in kaart gebracht, waarover meer in het volgende hoofdstuk. Daarna is de groep opgesplitst in drie kleinere onderzoeksgroepen. Twee van deze groepen blijven zich richten op het verschijnsel pedagogische sensitiviteit in ruime zin. Daarbij gaat het deze onderzoekers niet louter om de inhoud maar ook om de te hanteren onderzoeksmethoden. De ene groep werkt vooral met 'verhalen' (narratieve analyse, zie bijvoorbeeld Boje, 2001 en Czaniawska, 2004), de andere groep werkt meer beeldend en hanteert onder andere een visueel-antropologische analysemethode (zie bijvoorbeeld Sullivan, 2005 en Bauer & Gaskell, 2000). Zij zullen in de toekomst verslag van hun onderzoek uitbrengen (zie ook Jansen e.a., 2006). Auteurs van onderhavige tekst maken deel uit van de derde onderzoeksgroep en werken overwegend fenomenologisch.

In het volgende hoofdstuk komen we tot een eerste begripsbepaling van het verschijnsel pedagogische sensitiviteit, waarbij de onderzoekers zelf als focusgroep dienen. Deze eerste uitkomsten van wat pedagogische sensitiviteit in ruime zin zou kunnen zijn, worden vervolgens verdiept door een literatuuronderzoek. In het slothoofdstuk komen

we met een aantal aanbevelingen. We roepen daar onder andere op tot onderzoek naar deelaspecten van pedagogische sensitiviteit, te weten de rol van fysieke aanraking en de rol van visuele gerichtheid en gezichtsexpressie (zie hierna bij 2.1.G). Het onderzoek over fysieke aanraking heeft intussen een eerste afronding bereikt; we komen daar in dit tijdschrift op terug.

2 Pedagogische sensitiviteit

Nothing is so unnoticed as that which is self-evident (Van Manen [1991], p. 137)

2.1 Een eerste begripsbepaling

Sinds Ainsworth (1993) de begrippen sensitiviteit en responsiviteit introduceerde zijn er in het verleden diverse pogingen ondernomen tot (her)definiëring. In het Nederlands taalgebied denken we aan Riksen-Walraven (1977), Leenders (1984), Van Tuijl (1993) en De Wolff & Van der Veer (1995). In al deze gevallen betreft het gehechtheidsliteratuur en worden de begrippen sensitiviteit en responsiviteit gekoppeld aan de vroege moeder-kindrelatie. De verwarring is groot; niet alleen worden de begrippen sensitiviteit en responsiviteit soms synoniem gebruikt maar ook is er sprake van sensitieve responsiviteit en responsieve sensitiviteit. We realiseren ons dat het niet zonder risico is hier nog eens het begrip 'pedagogische sensitiviteit' aan toe te voegen. Onder 2.2 zullen we hier nog kort op terugkomen. Voor nu willen we ongehinderd door deze historie van verwarring allereerst een fenomenologische analyse maken van het begrip. Daarbij mag intussen duidelijk zijn dat wij dit begrip niet beperkt willen zien tot de vroege moeder-kindrelatie, maar graag uitbreiden tot elke interactie waar een volwassene (tijdelijk) al dan niet professioneel opvoedingsverantwoordelijkheid draagt over een onvolwassene.

Door middel van mindmapping (zie bijvoorbeeld Buzan, 1996) hebben student- en docentonderzoekers 149 beschrijvingen gegeven van het verschijnsel ‘pedagogische sensitiviteit’. Zij omschrijven het als deels ONGRIJPBAAR (A) en hanteren daarbij begrippen als *mysterie, intuïtie, een kunst, als iets wat je hebt of niet, als iets waar ‘Fingerspitzengefühl’ voor nodig is*. Pedagogische sensitiviteit is kennelijk een verschijnsel dat zich niet in taal alleen laat vangen. Ondanks die ongrijpbaarheid doen we toch een poging in de rijkdom van de 149 beschrijvingen een aantal attenderende begrippen (ook wel sensitizing concepts genoemd, Baarda, 2005, p. 95) te onderscheiden. Uit de eerste analyse van de beschrijvingen blijkt dat er sprake is van ONTVANKELIJKHEID (B). Hier wordt naar verwezen in begrippen als: *antenne, aanvoelen, alertheid, signaleren, horen, zien*. Het beeld van de antenne is waarschijnlijk het meest duidelijk. Een antenne voor de ‘vraag’ van het kind. Voorts blijkt dat pedagogische sensitiviteit niet vrijblijvend is, de opvoeder wil er immers iets mee bereiken. Er is sprake van GERICHTHEID (C), te lezen uit begrippen als *intentionaliteit, inspiratie, groei, overdracht*. De aard van die gerichtheid komt tot uitdrukking in omschrijvingen als *saamhorigheid; geborgenheid, warmte en veiligheid bieden; pedagogische visie; missie; steunen; verantwoordelijkheid nemen; in dienst van de ander stellen; constructief opstellen, autonomie bevorderen*. Er is blijkbaar sprake van *pedagogische gerichtheid*. Er wordt zelfs expliciet gesproken van een *missie*, van noodzakelijke pedagogische *visie*. Om in de metafoor te blijven: er is dus niet alleen een antenne nodig, maar ook een zender. Wat verder opvalt zijn omschrijvingen die verwijzen naar een bepaalde ‘kleur’ of beter GESTEMDHEID (D) waarin pedagogische sensitiviteit zich lijkt te (ont)hullen. Er wordt gesproken van:

aura, sfeer, licht, muziek, zuiverheid, zon en kleur. Pedagogische sensitiviteit heeft kennelijk ‘atmosferisch’ karakter, het geeft de pedagogische relatie een warme kleur. In de metafoor: er klinkt muziek. ‘PERSOONLIJKHEID’ (E) lijkt bij al het voorafgaande belangrijk. Wat daarmee bedoeld wordt, laat zich in de mindmaps herkennen in termen als: *jezelf zijn, persoon, echtheid, van binnenuit* en ook uit begrippen als: *enthousiasme, humor, plezier, uitstraling, interesse in kinderen*. De muziek blijkt een persoonlijk karakter te hebben.

Het lijkt tot nu toe dat pedagogische sensitiviteit louter een eigenschap van de opvoeder is, maar de omschrijvingen laten ook zien dat het iets tussen opvoeder én kind is, het kind zélf roept de pedagogische sensitiviteit ook op: het is een RELATIONEEL verschijnsel (F). Genoemd worden onder andere begrippen als: *communicatie, contact, afstemming, interactie, wederzijdse betekenisverlening en relatie*. De muziek wordt *samen* gecomponeerd.

Tot slot: pedagogische sensitiviteit ‘levert iets op’, het blijkt ergens uit, het wordt zichtbaar in RESPONSIVITEIT (G) in een handeling. In de mindmaps van de focusgroep lezen we: *aankijken, aanraken, lichaamstaal spreken, stemverandering*.

Samengevat: het verschijnsel laat zich niet eenvoudig uitleggen (A); het kind ‘vraagt’ iets en de opvoeder ‘ziet’ het (B en F); de opvoeder geeft iets (C en E); de muziekcompositie begint contour te krijgen (D en F); opvoeder en kind doen er iets mee: de muziek klinkt (F en G). We sluiten dit hoofdstuk af met een korte analyse van wat in het Engelse (en Nederlandse) alledaagse taalgebruik onder sensitiviteit wordt verstaan. Het is bedoeld om bovenstaande analyse aan te vullen én de lezer te inspireren tot meedenken over nog betere ‘definiëring’ van dit moeilijk te omschrijven verschijnsel. Sensitiviteit wordt in Van Dale (1998) omschreven als ‘een zekere mate van

gevoeligheid', zintuiglijke fijn- of overgevoeligheid. De toevoeging 'zintuiglijkheid' geeft hier dus aan dat in ieder geval ogen en oren nodig zijn. Dit vinden we terug in onze eigen analyse waar bij het thema ontvankelijkheid verwezen wordt naar voelen, horen en zien. Bij 'sensitief' staat dan 1. gevoelig voor zintuiglijke indrukken en 2. psychisch/emotioneel gevoelig, met als toevoeging 'sensitieve zenuwen'.

Het Engelse equivalent 'sensitivity' staat in de Merriam Webster omschreven als 'the power to respond or the capacity for or act of responding to stimuli'. In deze beschrijving wordt toegevoegd dat er behalve het 'aanvoelen' van de ander ook sprake is van het interpreteren en betekenis geven van die signalen en het afwegen van adequate reacties op de ander. Sensitiviteit kent zo gezien dus twee kanten: het aanvoelen of ontvankelijk zijn voor de boodschap én (to respond) het reageren op de boodschap. Met betrekking tot deze responsiviteit verwijzen omschrijvingen van het begrip sensible (wat etymologisch verwant is aan sensitivity) veelal naar het denkproces. In de Thesaurus van Collins Dictionary zien we begrippen als 'intelligent', 'matter of fact', 'rational', 'realistic', 'reasonable', 'perceptible', 'appreciable', 'considerable'. Wanneer we bij dezelfde bron het begrip sensitivity raadplegen, valt de gevoelskant iets meer op: we lezen termen als susceptibility en receptiveness.

Nogmaals samengevat kent het verschijnsel zo gezien meerdere kanten: het aanvoelen van en ontvankelijk zijn voor de boodschap, maar daarnaast ook de meer rationele interpretatie ervan alsmede de vertaling in een reactie. In Funk & Wagnalls (1980) tot slot vinden we onder andere nog deze omschrijvingen: 'capable of indicating minute changes or differences: delicate' en 'relating to or dealing with delicate matters': opnieuw signaleren én reageren (dealing with). We komen onder 2.2

terug op deze conceptuele verwarring. Het is voor velen een boeiende vraag of deze opmerkzaamheid van de opvoeder en de juiste reactie geleerd kunnen worden aan hulpverleners of leerkrachten-in-opleiding of dat het bij aanleg blijft. Wij vertrouwen op enige leerbaarheid en in elk geval hopen we dat ons onderzoek daar aan mag bijdragen.

2.2 Pedagogische sensitiviteit in de literatuur

Zoals we al eerder stelden: in de literatuur bestaat veel conceptuele verwarring over wat sensitiviteit is. De Wolff & Van der Veer (1995, p. 428) onderscheiden drie soorten definities/benaderingen: 1. definities waarin de responsiviteit niet ingesloten is, 2. definities waarin dat wel gebeurt maar waarin geen toelichting gegeven wordt wanneer de respons adequaat is en 3. definities waarin wel aangegeven wordt wanneer de respons adequaat is. In het eerste geval zouden we in onze interpretatie (uiteraard voor heel wat discussie vatbaar) kunnen spreken van sensitiviteit in strikte zin (de gevoeligheid voor signalen). In het tweede geval spreken we van responsieve sensitiviteit, daarbij is dus de gedragsmatige respons van de opvoeder ingesloten. In het derde geval spreken we van sensitieve responsiviteit en dat behelst een waardeoordeel over de respons. In onze metafoor: de verschillende definities/benaderingen in de literatuur gaan of louter over de antenne, of over de antenne en de uitzending of over antenne, uitzending en kwaliteitsbewaking van de uitzending. Meer empirisch-analytisch georiënteerde onderzoekers hebben moeite met de derde benadering; zij willen het responsieve gedeelte van de sensitiviteit het liefst hooguit kwantitatief beoordelen: hoe snel en hoe frequent reageert de opvoeder op signalen van het kind. Hierbij moet worden opgemerkt dat zij het risico nemen alleen de zichtbare signalen aan onderzoek te onderwerpen zonder de kwaliteit van de

opvoedersintentie te beoordelen.

In ons onderzoek willen we naast de kwantitatieve benadering ook aandacht vestigen op de kwaliteit van de respons. Dat komt tot uitdrukking in wat we in onze analyse de gerichtheid/intentionaliteit van het verschijnsel noemen (zie ook aanbeveling 3 in het slothoofdstuk). We zouden het liefst van pedagogische sensitiviteit én pedagogische responsiviteit spreken, maar houden het in navolging van Ainsworth op pedagogische sensitiviteit (zelf gebruikte zij de termen overigens door elkaar). De toevoeging pedagogisch is omdat wij het verschijnsel situeren in de volwassene-kindrelatie. Sensitiviteit tussen kinderen onderling en tussen volwassenen onderling bestaat zeker maar is fenomenologisch gezien van een andere orde omdat de opvoedingsverantwoordelijkheid daar ontbreekt. We vervolgen ons betoog nu met een nadere theoretische onderbouwing van het verschijnsel waarin we vooral aandacht willen besteden aan iets wat niet zo direct zichtbaar is: de gestemdheid. In het vorige hoofdstuk spraken we al over die 'gestemdheid', de kleur van het verschijnsel, we wezen op het 'atmosferisch' karakter van pedagogische sensitiviteit (D). Ook Beekman (2001) heeft het belang van de gestemdheid nog eens benadrukt, hij verwijst naar het begrip 'Befindlichkeit' van Heidegger. Het is 'vanuit de gestemde aanwezigheid in de wereld' (p. 34) dat de pedagogische sensitiviteit zich toont.

Heideggers 'Befindlichkeit' wordt uitgewerkt door de bij leven al vermaard filosoof Sloterdijk in het begrip 'sfeer'. 'Mensen "zijn" slechts eigenlijk en werkelijk mensen voor zover zij deelnemen aan een sfeer: een met anderen of iets anders gedeelde, intieme ruimte, die zich ten opzichte van wat daarbuiten is afsluit en waarin de "bewoners" het buiten op een eigen, creatieve manier ervaren' (Van Tuinen, 2004, p. 54).

Het is in deze gedeelde, intieme ruimte

waar zich de pedagogische sensitiviteit af kan spelen, in een 'twee-enig gemeenschappelijke belevings- en ervaringsruimte' (Sloterdijk 2003, p. 35).

In de geesteswetenschappelijk pedagogiek halverwege de vorige eeuw was het niet ongebruikelijk deze thema's aan de orde te stellen. Ze lijken voor verdieping van inzicht in ons onderwerp van groot belang en verdienen nog uitgebreid nader literatuuronderzoek. Bollnow (1964) bijvoorbeeld definieert 'pedagogische atmosfeer' als volgt: 'Unter pädagogische Atmosphäre verstehe ich das Ganze der gefühlsmässigen Bedingungen und menschliche Haltungen, die zwischen dem Erzieher und dem Kind bestehen und die den Hintergrund für jedes einzelne erzieherische Verhalten abgeben' (p. 11). Hij noemt onder andere de volgende elementen als voorwaarden voor een goede, sensitieve pedagogische relatie): das Vertrauen, die Fröhlichkeit, das Gefühl des Morgendlichen, Liebe, das Zutrauen, die Geduld, die Hoffnung, die Heiterkeit, der Humor. Veel van deze thema's zijn ook genoemd tijdens de mindmappingtechniek door onze eigen onderzoeksgroep.

Max Van Manen heeft vele jaren later dit gedachtegoed weer opgenomen in zijn publicaties. In *The tone of teaching* (1986) en *The tact of teaching* (1991) schrijft hij uitgebreid over 'pedagogical thoughtfulness' en het atmosferisch karakter ervan. Hij bespreekt uitgebreid Bollnow en daarnaast onder andere 'klassiekers' als Buytendijk, Langeveld en Van den Berg. In het hoofdstuk 'The nature of tact' maakt Van Manen (1991) het onderscheid tussen 'tact in general' en 'pedagogical tact'. Over het begrip 'tact' zegt hij, dat het een zekere mate van gevoeligheid impliceert; 'a mindful, aesthetic perception', waarmee hij lijkt te benoemen wat tevens door de focusgroep verwoord is in termen van *zuiverheid, licht en vibratie*.

Over het 'pedagogische' stelt Van Manen (1991, p. 127) dat de pedagogische rela-

tie (en daar binnen de pedagogische sensitiviteit SM/KJM) zich kenmerkt door de ongelijkwaardigheid met betrekking tot de verantwoordelijkheid die je aan de (professionele) opvoeder wel kunt toekennen, maar niet aan het kind. Van Manen constateert vervolgens dat het moeilijk te beschrijven is hoe de afstemming tussen volwassene en kind zich openbaart, maar dat kinderen haar-scherp kunnen aangeven of de opvoeder in staat is het kind te kennen.

Pedagogische sensitiviteit impliceert zijns inziens dat de opvoeder de gedachten, gevoelens en behoeften van het kind kan waarnemen en interpreteren. Pedagogische sensitiviteit maakt ook dat de opvoeder de intrapsychische processen van het kind kan begrijpen en relaties kan leggen tussen het (zichtbare) gedrag én de intentie erachter.

De afstemming in de pedagogische relatie lijkt twee kanten te hebben; enerzijds zoals eerder genoemd het opvangen, interpreteren en wegen van signalen. Anderzijds aanvoelen hoe te handelen (responsiviteit); weten wat het juiste is om te doen.

We zetten de mening van Van Manen op een rij.

- Pedagogische sensitiviteit manifesteert zich door terughoudendheid (het kind te laten zijn).
- Pedagogische sensitiviteit openbaart zich door empathisch te zijn naar het kind (hoe ervaart het kind dit?).
- Pedagogische sensitiviteit betekent dat de opvoeder in staat is om het kind te zien in zijn uniciteit en het ook zo te benaderen (verschillen kunnen zien tussen/in de behoefte van kinderen).
- Pedagogische sensitiviteit impliceert dat de opvoeder altijd invloed heeft op het kind, hoe klein en subtiel ook. Hij dient hier alert op te zijn.
- Pedagogische sensitiviteit wordt zichtbaar in het handelen door het vertrouwen van de opvoeder in zichzelf en in het kind.

- Pedagogische sensitiviteit is het improvisatorische vermogen van de opvoeder (gevoelig zijn voor de situatie en flexibel kunnen reageren op veranderingen).

Omschrijvingen van Leenders – onder andere in verwijzing naar Riksen Walraven (1977) – laten nog eens duidelijk het dubbelkarakter (ontvangen én richting geven) van het verschijnsel zien. Leenders (2004, p. 12) stelt:

‘Sensitief in de opvoeder-kindinteractie is een sequentie van activiteiten bestaande uit het vermogen zich bewust te worden van de signalen van het kind, deze goed te interpreteren, ze vervolgens van een adequate respons te voorzien.’

Sensitieve responsiviteit komt daarmee dicht in de buurt van wat we in het dagelijkse taalgebruik als wisselwerking of wederkerigheid betitelen (Sloterdijk 2003, p. 32/33 spreekt van correlatieve dualiteit en van synchrone coëxistentie).

Een tweede punt, nog steeds aldus Leenders, betreft het doel, de zin van de omgang. Het met een doel, een richting, een besef van wat slecht, goed en beter is responderen (...) gaat in- of expliciet uit van een referentiekader, een verzameling van gewenste waarden en bijbehorende normen van degene die respondeert’ (Leenders, 1984, p. 16).

Het zijn mooie woorden. Maar kan je pedagogische sensitiviteit ook zien? Dat kan inderdaad als je op het responsieve gedeelte let. Goleman (1999, p. 178) schrijft hierover: ‘Het zenuwstelsel is zo ontwikkeld dat zij de mens in staat stelt om onbewust en met een hoge snelheid af te stemmen op de ander (dit wordt ook wel aangeduid met de term: ‘entrainment’ SM/KJM). Vaak begint dat met het oogcontact, de gezichtsuitdrukking, bewegingen en houding, de toonhoogte van de stem, de spreeknelheid en ingelaste pauzes tussen de uitspraken van de één en de ander. Doordat ons lichaam dat van de ander begint na te bootsen, ervaren we emotionele afstemming.’ Ook Van

Manen (1991, p. 173) noemt vergelijkbare dingen: 'Tact does what it does by using the eyes, speech, silence, gestures, atmosphere and exampling'. Dat zijn allemaal zaken waarin de pedagogische sensitiviteit zichtbaar wordt. Het is belangrijk er naar te (leren) kijken. Tot zover onze bevindingen rondom het verschijnsel pedagogische sensitiviteit in algemene zin.

3 Aanbevelingen

'The situation talks back, the practitioner listens and as he appreciates what he hears, he reframes the situation once and again. In this reflective conversation, the practitioner's effort to solve the reframed problem, yields new discoveries which call for new reflection-in-action' (Schön, 1983, p.130).

We beginnen onze aanbevelingen graag met de stelling dat het vak 'pedagogische sensitiviteit' in het curriculum van onderwijs- en zorgopleidingen dient te worden opgenomen.

We verbijzonderen deze algemene aanbeveling nog puntsgewijs en houden daarbij de indeling van hoofdstuk 1 aan.

A. ONGRIJPBAAR

- 1 De ongrijpbaarheid van het verschijnsel moet er niet toe leiden dat het dan maar genegeerd wordt. Empirisch-analytisch onderzoek ligt in eerste instantie minder voor de hand, maar kwalitatieve onderzoeksmethoden lijken veelbelovend in het ontrafelen van wat pedagogische sensitiviteit kan zijn; pleidooi dus voor vervolgonderzoeken. Zelf doen wij onderzoek naar deelaspecten als de aanraking, houding en blik.

B. ONTVANKELIJKHEID

- 2 De ontvankelijkheid kwamen bij van Maanen onder 2.2. al tegen; we herhalen dat hier graag nogmaals.

Pedagogische sensitiviteit impliceert zijns inziens dat de opvoeder de gedachten, gevoelens en behoeften van het kind kan waarnemen en interpreteren. Dit vermogen kan onzes inziens goed getraind worden door in opleidingen maximale aandacht te besteden aan (onderzoek naar) de kinderlijke leefwereld.

C. GERICHTHEID

- 3 Onder 2.1 zagen we dat het bij de gerichtheid gaat om wat we het kind mee willen geven voor later, wat is in het belang van het kind? Het gaat hier om een pedagogische visie, een missie. Zo'n visie dient ontwikkeld te worden én ter discussie te staan. Hier ligt een belangrijke taak voor alle opleidingen die zich met pedagogische beroepen bezig houden. 'In belang van het kind' worden de meest uiteenlopende zaken gevonden (Levering e.a., 2007 en Cardol e.a. 2007).

D. GESTEMDHEID

- 4 Sfeer (Sloterdijk, 2003) en atmosfeer (Bollnow, 1964) zijn bepalend voor pedagogische sensitiviteit. Naast persoonlijke kwaliteiten (zie hierna bij E) denken we hier aan de factoren ruimte, tijd en objecten en activiteiten daarbinnen. Onderzoek naar de invloed van deze situationele factoren verdient onze aanbeveling. Zo kan bijvoorbeeld de inrichting van de ruimte leiden tot meer vanzelfsprekendheid in pedagogische sensitiviteit. Kinderen kunnen zich in de ene ruimte aanzienlijk meer op hun gemak voelen dan in de andere (zie hierover bijvoorbeeld Bollnow, 1963 en het standaardwerk van Hart, 1979).

E. PERSOONLIJKHEID

- 5 Zelfkennis is in deze aanbeveling het sleutelbegrip. Door zijn zelfkennis te vergroten kan de opvoeder het intuïtieve handelen aanvullen met een meer doordacht en intentioneel

handelingsrepertoire. Dat betekent dat de opvoeder zijn persoonlijke (opvoedings)constructen (Van Beukering en Touw, 2005) en geschiedenis moet onderzoeken, zodat de invloed hiervan gekend wordt en de opvoeder zich bewust is van bijvoorbeeld de rol van het uiterlijk, geslacht, leeftijd en temperament van het kind met betrekking tot zijn handelen. Hierbij is tevens kennis van eigen temperament, zo men wil karakter van groot belang: hoe staat het met de volgens Bollnow vereiste kwaliteiten als humor, vrolijkheid, vertrouwen, liefde? Hulpmiddelen hierbij zijn reflectie-modellen (o.a. Korthagen, 2005), die tijdens coaching en interventie gebruikt kunnen worden bij de analyse van bijvoorbeeld video-opnames van de opvoeder. Daarnaast willen we de suggestie doen, dat beroepsopvoeders in opleiding een zelfportret of storyboard kunnen maken, waarin zij persoonlijke ervaringen met betrekking tot hun omgang met kinderen in beeld brengen.

F. RELATIONEEL

- 6 Pedagogische sensitiviteit is dyadisch, intermenselijk, het vindt plaats in een afstemmingsrelatie. Naast onze aanbevelingen 2 en 5

waarin we respectievelijk de kant van het kind en de kant van de opvoeder graag beter onderzocht zien, pleiten we hier voor onderzoek naar de 'chemie' (entrainment). Hoe komt de afstemming (niet) tot stand?

G. RESPONSIVITEIT

- 7 In de responsiviteit wordt het 'effect' van de sensitiviteit zichtbaar. Als het signaal, de vraag opgevangen is, volgt een reactie van zowel opvoeder als kind. We zagen bij Van Manen onder 2.2 al dat hiervan grote invloed uitgaat op het leven van het kind. Reflectie op deze reacties zowel in praktische als theoretische zin is dan ook van groot belang.

Pedagogische sensitiviteit, aanleg of aan te leren? Is om met Korthagen (2005, p. 90/91) te spreken een 'kernkwaliteit' als pedagogische sensitiviteit aan te leren? We hebben, aldus deze auteur, 'lang gedacht dat dit soort persoonlijke kwaliteiten nu eenmaal een gegeven zijn en niet beïnvloedbaar'. De werkelijkheid is anders leert Korthagen vanuit zijn trainingen kernreflectie: 'je kunt mensen wel degelijk (...) helpen hun kernkwaliteiten te ontwikkelen en in te zetten (...) Daar gaat een enorme kracht vanuit.' Wij delen zijn enthousiasme!

NOTEN

- ¹ De onderzoeksgroep bestaat uit: Frans Baan, Cor Bravenboer, Henk Harreman, Christa Kniest, Simone Mark, Karel J. Mulderij, Peter De Vries en Ineke Wessels.
- ² We doelen in deze tekst op iedereen die in een pedagogische relatie tot een kind of jeugdige staat: leerkrachten, hulpverleners, coaches, groepsverzorgenden, inrichtingswerkers en studenten die hier voor in opleiding zijn. Meestal gebruiker we hiervoor de term (beroeps)opvoeder.

LITERATUUR

- Ainsworth, M.D.S. (1973) The development of infant-mother attachment. In: B.M. Valdwel & Ricciuti, H.R. (ed), *Review of child development research, child development and social policy* Vol 3, pp. 1-91. Chicago: University Press.
- Baarda, D.B., Goede de, M.P.M. en Teunissen, J. (2005). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bauer, M.W. & Gaskell, G. (2000). *Qualitative researching with text, image and sound*. Thousand Oaks: Sage.

- Beekman, A.J. (2001). *Het wilde denken. Wetenschapstheoretische verhandelingen*. Zwolle: www.mijneigenboek.nl
- Beukering, J.T.E. van, Touw, J.M.F en Everaert, H. (2005). *Teachers' Personal Constructs on Problem Behaviour: towards Professional Development*. Utrecht: University of Professional Education, Faculty of Education.
- Boje, D. (2001). *Narrative methods for organizational and communication research*. London: Sage.
- Bollnow, O.F. (1963). *Mensch und Raum*. Stuttgart: Verlag W.Kohlhammer.
- Bollnow, O.F. (1964). *Die Pädagogische Atmosphäre*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Brandsma, (2005). *Levend leren. Ontwikkeling, onderzoek en ondersteuning binnen het pedagogisch werkveld*. Utrecht: Uitgeverij Agiel, pp. 13-14.
- Buzan, T.(1996). *The mindmap book. how to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential*. New York: Plume/ Penguin Book.
- Cardol, G. & Theunissen, W. (2007) *het kind: bijzonder belangrijk*. Amsterdam: SWP.
- Czarniawska, B. (2004). *Narrative in social science research*. London: Sage.
- Funk & Wagnalls (1980). *Standard Dictionary*, New York: Lippincott & Crowell, Publishers.
- Goleman, D. (1999). *Emotionele intelligentie in de praktijk*. Amsterdam: Uitgeverij Contact.
- Hart, R. (1979). *Children's experience of place*. New York: Irvington.
- Jansen, H. (2005). *Levend leren. Ontwikkeling, onderzoek en ondersteuning binnen het pedagogisch werkveld*. Utrecht: Uitgeverij Agiel.
- Jansen, H. et al. (2006). In Search of Pedagogical Sensitivity. *AERA-Conference*. April, 10th.
- Korthagen, F. (2005). Zin en onzin van competentiegericht opleiden, in Jansen, H. (red.), *Levend leren. Ontwikkeling, onderzoek en ondersteuning binnen het pedagogisch werkveld*. Utrecht: Uitgeverij Agiel, pp. 78-95.
- Leenders, F.H.R. (1984). *Brood en spelen, een studie naar de moeder-kindomgang in relatie tot het sturtergedrag van het kind en attituden van de moeder*. Proefschrift. Interne uitgave Rijksuniversiteit Utrecht.
- Leenders, F.H.R (2004). *Vraaggerichtheid van moederborst tot veiligheidsbeleid. Responsiviteit weer gangbaar gemaakt*. Openbare Les: interne uitgave Hogeschool van Amsterdham.
- Levering, B. & Kinning, A. (2007). *In het belang van het kind, gezien vanuit het kind en gezien vanuit de overheid*. Amsterdam: SWP.
- Manen, M. van (1986). *The tone of teaching*. Portsmouth: Heinemann Educational Books, Althouse Press.
- Manen, M. van (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. Canada: The Althouse Press
- Manen, M. van (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*, New York: State University of New York Press.
- Riksen-Walraven, J.M.A. (1977). Stimulering van de vroeg-kinderlijke ontwikkeling, een interventie-experiment, proefschrift. Amsterdam-Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic books.
- Sloterdijk, P. (1998/2003). *Sferen*. Amsterdam: Boom.
- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research. Inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks: Sage.
- Tuijl, C. van (1993). *Sensitieve responsiviteit. Een conceptuele analyse*. Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Tuinen, van S. (2004). *Sloterdijk. Binnenstebuiten denken*. Kampen: Klement.
- Wolff, M. de & Veer, R. van der (1995). Sensitiviteit als pedagogische categorie: een poging tot verheldering. In: *Comenius*, 15, 420-435.

ADRES VAN DE AUTEURS

E-mail: smark@fcc.feo.hvu.nl
k.j.mulderij@wanadoo.nl