



EEN RELATIEPARADOX IN HET ONDERWIJS

Over de aard van de relatie

EEN RELATIEPARADOX IN HET ONDERWIJS

Over de aard van de relatie

Oldeboom, B., Dokman, I. en Van Beusekom, R. (2020)

“Zonder relatie geen prestatie”. Dat is een vaak gehoord advies. Het betekent zoiets als: investeer in de relatie met leerlingen en daarmee werkt de leraar aan een uitdagend en veilig leef- en leerklimaat. Op lerarenopleidingen krijgen aanstaande leraren dit advies, en ervaren leraren kunnen hiermee regelmatig hun keuzes ten behoeve van persoonlijk contact met leerlingen legitimeren.

In dit artikel wordt dit relatie-advies onder de loep genomen. Wat wordt daarmee bedoeld? Met welk doel schenken leraren aandacht aan de relatie en wat betekent dat voor de lessen? Kansen, maar ook de risico's van het werken aan de relatie met leerlingen worden geschetst. Er is daarbij onderscheid gemaakt tussen drie dimensies van de relatie die leraren kunnen hebben met de leerlingen: een gezagsdimensie, een functionele dimensie en een persoonlijke dimensie van relatie. Het doel van deze tekst is leraren te helpen om tot een juiste mix van deze drie dimensies van de relatie te komen en daarnaast te wijzen op een relatieparadox.

Is 'relatie voor prestatie' een goed advies?

“Zeg maar, aan alle kanten werd ik getest”, vertelt Nicolaas Veul, bekend van het tv-programma ‘100 dagen voor de klas’. Bij OP1 vertelt hij over een uitdagende klas. “Er kwam een plastic zak met een goudvis tevoorschijn...” Als je de woorden van Nicolaas beluistert, lijkt het alsof leerlingen met hun gedrag zeggen: ‘Ik maak ‘t hier zelf uit’. Ze luisteren nauwelijks naar de leraar en beslissen zelf wat ze wel of niet doen. En zo kan er veel drukte in een klas ontstaan.

Vooraf startende leraren ervaren problemen met drukte en onrust in de klas (Voss, Wagner, Klusmann, Trautwein & Kunter, 2017). En ook meer ervaren leraren hebben moeite om de inhoud van de les goed onder de aandacht te brengen. Veel Nederlandse leraren worden geconfronteerd met drukke klassen (Visser, 2018). Volgens de DISCLIMA (Pisa, 2018) behoren de Nederlandse klassen zelfs tot de drukste van de wereld. Leraren kunnen hierdoor hun werk niet goed doen.

Tegen deze achtergrond wordt in dit artikel stilgestaan bij het advies “Zonder relatie geen prestatie” (Herpen, 2016). Is het investeren in de relatie een goed advies, ook als er bijvoorbeeld sprake is van een drukke klas?

Maak de les F.R.I.S.

Als je leraren vraagt naar doelen van een ideale les is de kans groot dat je reacties krijgt zoals: leerlingen leren veel over het vak of leerlingen leren hun best te doen en hun talent te ontwikkelen. Maar ook doelen als leerlingen leren zorg te hebben voor hun omgeving of leerlingen leren deel uit te maken van onze samenleving of leerlingen leren respectvol met elkaar omgaan zijn niet ongebruikelijk. Hierin klinken doelen door die samenhangen met de drieslag van Biesta (2019): bijdragen aan kwalificatie, socialisatie en subjectificatie.

Om die ideale les te realiseren, wordt van leraren verwacht dat zij didactisch handelen. Oldeboom (2020) heeft op basis van een analyse van 160 wetenschappelijke artikelen vier aspecten geïdentificeerd, waarop dat didactisch handelen van leraren gericht is. Die vier aspecten zijn:

1. De fysieke factoren zoals opstelling van tafels, stoelen en aankleding;
2. De relatie, dat wil zeggen tussen leraar en leerlingen, maar ook tussen leerlingen onderling;
3. De inhoud, dat is het vak dat gegeven wordt;
4. De structuur, dat zijn de regels en de organisatie van de les.

Samen vormen de eerste letters van deze vier aspecten het woord ‘FRIS’.

Deze vier aspecten zijn vertaald naar een praktisch toepasbaar 'Didactisch klaverblad-model' (zie figuur 1). Dit model gebruiken leraren bij de voorbereiding van de les, tijdens de les als analyse-instrument en bij de evaluatie van de les. Het model helpt bij het vaststellen op welk gebied actie nodig is om de les tot een goed einde te brengen. Leraren zijn verantwoordelijk voor een goede mix en voor samenhang tussen de vier klaverbladen. Dit vergroot de kans op geluk in de les.



Figuur 1. Didactisch klaverblad (Oldeboom, 2020)

Een goede relatie in de klas

Zonder het belang van de andere drie klaverbladen te onderschatten, focussen we ons in dit artikel op het klaverblad 'Relatie'. Het begrip 'Relatie' geeft aan dat er sprake is van sociale interactie tussen mensen (Argyle, 2017). Met het begrip 'Relatie' bedoelen we hier dat er verbinding ontstaat tussen personen. Die verbinding ontstaat doordat mensen met elkaar communiceren en zich daardoor tot elkaar verhouden (Burlison, 2010).

In het bijzonder kijken we hier naar de wijze waarop leraren vorm kunnen geven aan de relatie met de klas en de leerlingen. Hoe en wat communiceert een leraar met de klas? Hoe zorgt de leraar voor verbinding met de klas? En hoe verhouden de klas en de leraar zich tot elkaar? Er zijn natuurlijk ook relaties tussen leerlingen onderling. Ook die onderlinge relaties zijn erg belangrijk, maar die laten we in dit artikel buiten beschouwing.

In de sociale psychologie zijn kenmerken van de relaties in het onderwijs uitvoerig beschreven. (vgl. Vonk, 2017). Dát er een relatie tussen leraar en leerlingen is, is een voldongen feit. Zodra de leerlingen de klas binnenlopen, is er onvermijdelijk *een* relatie met de daar aanwezige leraar. Men kan namelijk niet *niet* communiceren (Watzlawick, 1974). Het advies, waarin in de leraar-leerling relatie en de prestatie van leerlingen aan elkaar gekoppeld worden, lijkt bedoeld om aan te geven dat een *goede* relatie voor *goede* schoolprestaties van leerlingen voorwaardelijk is. Als een relatie een gegeven is, dan is de vraag belangrijk *welke* relatie er tussen leraar en leerlingen gewenst is. En wat dan een 'goede' relatie is?

Van twee naar drie dimensies van de relatie

De wijze waarop leraren relaties met leerlingen aangaan is uniek. Leraren doen dat op hun eigen manier. Dat betekent dat een relatie tussen leraar en leerling de uitkomst is van een proces tussen een unieke leraar en unieke groep leerlingen. Het is daardoor moeilijk om over de aard van die relatie algemene uitspraken te doen. Vaak blijkt pas in de situatie of de relatie goed is of niet.

Toch lijken er generieke kenmerken met betrekking tot de relatie aan te wijzen. Dat heeft te maken met hoe er in de relatie gecommuniceerd wordt. Die kenmerken helpen bij de zoektocht naar wat een goede relatie is

tijdens de lessen. In de literatuur die over relaties in het onderwijs gaat, wordt regelmatig verwezen naar de Roos van Leary (Bijv. Van Tartwijk e.a., 2014; Wubbels, 2011) en Watzlawick (1974).

Om uitspraken te doen over de communicatie van mensen ontwikkelde Leary de bekende roos (Leary, 1957). De Roos van Leary is een communicatiemodel dat is voortgekomen uit psychologisch onderzoek naar de werking van gedrag. De Roos van Leary gaat ervan uit dat gedrag, gedrag oproept. Het model onderscheidt twee dimensies en die worden in een assenstelsel weergegeven. Leary onderscheidde in het model een horizontale en een verticale dimensie. Op de horizontale dimensie wordt meestal de mate van verbondenheid aangeduid, ook wel weergegeven als Samen en Tegen. Op de verticale dimensie wordt meestal de mate van Dominantie en Volgzaamheid aangeduid, ook wel weergegeven als Boven-Onder (Pincus & Gurtman, 2006).

Over de verticale dimensie bestaat veel consensus. De dimensie 'Boven-Onder' komt in bijna alle versies van de Roos van Leary terug. Er is minder consensus over de horizontale dimensie. Verbondenheid lijkt in verschillende hoedanigheden naar voren te komen. Leary zette 'Love' tegen over 'Hate'. Bij andere auteurs komen 'Nabijheid vs. Distantie' voor, en ook 'Eigen belang vs. Gezamenlijk belang', of 'Cooperation vs. Opposition' (vgl. Wubbels ea., 2005). Ten aanzien van de horizontale dimensie is er dus sprake van een controverse.

Aan de hand van deze controverse dringt de vraag zich op: wat is het achterliggende criterium waarmee deze dimensies van de relatie tot stand komen? Het antwoord op deze vraag komt naar voren door te zoeken naar het criterium dat bepalend is voor de wijze waarop er verbinding ontstaat in een relatie. Bij de verticale dimensie heeft de ene persoon meer macht dan een ander. Macht is hier het verbindende criterium. De ene persoon kan de ander domineren. Die persoon kan een gedragsvoorschrift aan een ander opleggen. Er ontstaat een verbinding tussen mensen omdat één van beiden een gedragsvoorschrift communiceert waar de ander zich aan moet houden.

Nadere bestudering van de horizontale dimensie

Bij de horizontale dimensie is dat minder duidelijk. Er lijkt bij 'Love versus Hate' een ander criterium bepalend te zijn voor de dimensie dan bij 'Samenwerking versus Oppositie'. Bij 'Samenwerking versus Oppositie' lijkt het over de relatie en communicatie met betrekking tot het realiseren van een taak of inhoud te gaan. Is er een gedeeld belang of een overeenkomstige interesse voor een bepaalde inhoud? Kan er worden samengewerkt aan een taak en kunnen belangen en competenties elkaar aanvullen of niet? Terwijl het bij 'Liefde' versus 'Haat' eerder lijkt te gaan over de relatie ten opzichte van persoonlijke kenmerken. De vraag is of er een verbinding mogelijk is op basis van karaktereigenschappen en levert dat nabijheid en affectie op of juist niet? Dit zijn twee verschillende manieren waarop je naar de horizontale dimensie en de verbondenheid kan kijken. Je kunt namelijk een hekel aan iemand hebben en toch samenwerkend een opdracht tot een goed einde brengen. Het omgekeerde is ook mogelijk: een innige band met iemand hebben en niet goed tot samenwerken te komen. De controverse met betrekking tot die horizontale dimensie lijkt te ontstaan doordat er twee criteria door elkaar gebruikt worden. Dat zijn namelijk 1) relatie door middel van een gedeelde inhoud of taak enerzijds en 2) relatie door persoonlijke kenmerken anderzijds.

Een oplossing voor de controverse van de horizontale dimensie luidt: maak drie dimensies. Bestudeer de relatie vanuit drie dimensies in plaats van uit twee. Deze driedimensionale visie op relatie genereert ook voor het onderwijs interessante en relevante inzichten. Hieronder volgen drie beschrijvingen van de afzonderlijke dimensies, aangevuld met een korte doordenking voor de wijze waarop er relatie ontstaat in school tussen leraar en leerlingen.

Gezagsdimensie van de relatie

De eerste dimensie van de relatie is de gezagsdimensie. Dat is de bekende Boven-Onder relatie (zie ook: Vane, 2013). Zoals aangegeven gaat de verticale dimensie enerzijds over het vermogen om leiding te nemen en te kunnen bepalen wat en hoe anderen moeten doen en laten. En anderzijds gaat deze dimensie over het vermogen om je te schikken naar de ander en daarbij volgend gedrag te vertonen.

Als een leraar veel gezag heeft in een relatie, wordt dat ook wel de gelegitimeerde machtsrelatie genoemd. Dit type relatie is in beginsel asymmetrisch; de ene persoon leidt, terwijl de ander volgt (vgl. Verhaeghe, 2015). Die posities kunnen wisselen waardoor er een meer evenwichtige relatie kan ontstaan, maar dat zal tijdens een les niet snel of vaak gebeuren.

Onderzoek laat zien dat een gezagsdimensie van de relatie waarin de leraar sturend en voorschrijvend gedrag vertoont, inderdaad tot goede schoolprestaties kan leiden (Evertson & Weinstein, 2006). In de klas betekent dit dat er een relatie tussen leraar en leerling kan ontstaan, doordat de leraar leidend gedrag vertoont. Concreet betekent dit dat leraren in hun gezagspositie (school)regels opstellen, naleving daarvan handhaven en een les effectief organiseren. Bij voorkeur zijn leraren duidelijk, consequent, rechtvaardig en handelen eerlijk. Daarmee zijn zij een zichtbare en bepalende kracht als het gaat over het ordelijke verloop van de les. Het helpt dan ook als les- en schoolregels duidelijk zijn voor iedereen.

Aan de andere kant: leraren die te rigide zijn of te dominant een stempel drukken op orde en naleving van de regels, lopen het risico hun gezag kwijt te raken. Zo kunnen leraren die vooral straffen bij regelovertradingen merken dat leerlingen wars kunnen worden (Landrum & Kauffman, 2006). En leraren die zo nu en dan enige inspraak van leerlingen mogelijk maken bij het vaststellen van regels, kunnen vaak ook rekenen op een goede gezagsrelatie met de leerlingen.

In het onderwijs is de verticale dimensie van de relatie een gegeven. De zeggenschap over leerlingen tijdens de les is aan leraren formeel vooraf gegeven; zij zijn verantwoordelijk voor het onderwijzen van de leerlingen. Onderwijs is een wettelijk recht en er geldt in Nederland vanaf het vijfde levensjaar een leerplicht. Leerlingen gaan minimaal elf jaar lang naar school en zitten (meestal) niet vrijwillig bij elkaar in de klas. Bij aanvang van de les heeft de leraar in formele zin die 'boven' positie. Die gezagsdimensie van de relatie is echter in het onderwijs weliswaar vooraf een gegeven, het gezag van leraren lijkt steeds vaker onder druk te staan (Verhaeghe, 2014). De macht van leraren is gelegitimeerd, maar in Nederland lang niet altijd meer gerespecteerd. Leerlingen, en soms ook ouders, accepteren niet dat leraren een voorschrijvende en bepalende rol vervullen. En dat maakt het uitvoeren van het leraarsberoep er niet gemakkelijker op.

Functionele dimensie van de relatie

De tweede dimensie van de relatie is de functionele dimensie. Onderzoek van Marzano (2014) laat zien hoe belangrijk de functionele dimensie tussen leraar en leerlingen is en toont aan dat die tot goede schoolprestaties kan leiden. Bij de functionele dimensie gaat het over het vermogen om functioneel samen te werken met als bedoeling een taak of opdracht uit te voeren. In de functionele dimensie van de relatie komen competenties van de mensen samen. Dat zijn dan de capaciteiten, talenten, kwaliteiten, vaardigheden en deskundigheid die elkaar versterken (vgl. Wubbels, 2005). Zo kunnen bijvoorbeeld een introverte perfectionist en een extraverte rommelaar elkaar aanvullen als ze gaan samenwerken. Als die competenties van mensen complementair zijn, dan vergroot de kans dat de taak of opdracht tot een goed resultaat leidt. Omdat de betrokken partijen er belang bij hebben, noemen we de relatie functioneel.

Als die binding op grond van de taak of inhoud er niet is, dan leidt dat tot alleen-gedrag. Mensen werken dan alleen en/of kiezen een andere taak of andere inhoud. De relatie wordt daardoor minder functioneel. Het wordt moeilijker om de gestelde doelen te behalen of om een gemeenschappelijk belang bij een inhoud te ervaren. Het effect van dat alleen-gedrag kan zijn dat mensen het gevoel krijgen dat zij elkaar tegenwerken.

De functionele dimensie van de relatie tussen leraar en leerling is specifiek. Er zijn namelijk twee in het oog springende verschillen tussen de leraar en de leerlingen. Het eerste verschil is dat de leraar deskundig is met betrekking tot de lesinhoud. En de leerling is dat nog niet; die is bezig meer deskundig te worden. Het deskundigheidsverschil hangt samen met een tweede verschil. De leraar waardeert het belang van de lesinhoud anders dan de leerlingen. Een leraar kent bij de aanvang van de les de toegevoegde waarde van de lesinhoud en heeft een positieve attitude ten opzichte van de lesinhoud. Bij leerlingen moet die houding ten aanzien van de lesinhoud zich nog ontwikkelen. Om een les dus tot een goed einde te brengen, wordt – in functionele zin - van

leraren ander gedrag in de samenwerking verwacht dan van de leerlingen.

De functionele bijdrage van een leraar krijgt bijvoorbeeld vorm aan de hand van aansprekende werkvormen en het kiezen van een passend werktempo. Een leraar verstrekt informatie, geeft feedback, legt uit wat de bedoeling is, vertelt een lesplanning, wijst leerlingen op theoretische inzichten of geeft tips bij het aanleren van praktische vaardigheden. En in de functionele dimensie van de relatie past een leerling die leergierig vragen stelt, communicatief en coöperatief is, kan reflecteren op eigen leeraanpak, gelegenheid neemt om te overleggen, stil even tijd neemt om te lezen of aan de slag gaat met een opdracht. De functionele bijdrage van de leraar en die van de leerlingen dienen elkaar dus te complementeren.

Zeker wanneer een klas intrinsiek gemotiveerd is voor een vak, kan de functionele dimensie van de relatie tot zijn recht komen. In een dergelijke onderwijssetting wordt leren eerder als recht in plaats van plicht gezien. Dan kan de functionele dimensie van de relatie bloeien. Leerlingen en leraar kunnen dan in een ontdekkingsreis terecht komen en de mooiste plekken van een vakgebied verkennen. Het leren van de leerlingen en het onderwijzen van de leraar vullen elkaar aan en kan tot prachtig en verdiepend leren leiden. In de meest gunstige gevallen komt dan ook de leraar weer tot leren.

Net als dat bij de gezagsdimensie van de relatie een leraar zoekt naar een evenwicht tussen leiden en volgen, kan een leraar zoeken naar evenwicht tussen samen en alleen werken. Het kan de relatie ten goede komen wanneer leerlingen aan een eigen taak kunnen werken of tijd krijgen om iets voor zichzelf te doen. En omgekeerd, de leraar die telkens klaarstaat om functionele leerhulp te bieden, ontnemt leerlingen mogelijk het leerproces. Het kan geen kwaad om leerlingen tijd te geven om zelfstandig aan lesopdrachten te werken. Hoewel de functionele dimensie van de relatie de kern van de onderwijsrelatie tussen leraar en leerling betreft, lijkt ook de goede functionele dimensie van de relatie niet meer vanzelfsprekend. De vanzelfsprekendheid van de functionele dimensie van de relatie lijkt verder af te nemen als leerlingen de les bijvoorbeeld als vervelende plicht ervaren. Als een leerling naar de les moet, en de inhoud lijkt voor de leerlingen helemaal niet nuttig, dan ligt samenwerken met een leraar minder voor de hand. En daarmee kan ook de functionele dimensie van de relatie onder druk komen te staan.

De functionele dimensie van de relatie en de gezagsdimensie van de relatie hebben een sterke samenhang. De vakexpertise van een leraar kan al een geldige reden zijn om ook voldoende gezag te hebben. Helemaal als leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn, kan het belang van de gezagsdimensie van de relatie afnemen en kan de functionele dimensie van de relatie meer op de voorgrond komen. Maar als die functionele dimensie van de relatie er niet is, dan kunnen leraren zich min of meer gedwongen voelen om op basis van hun gezag de les voortgang te geven.

Persoonlijke dimensie van de relatie

De derde dimensie van de relatie is de persoonlijke dimensie. Bij een persoonlijke dimensie van de relatie gaat het in de eerste plaats om wederkerige erkenning van karakter- en persoonlijkheidskenmerken. Bij de persoonlijke dimensie is het minder van belang wie er bepalend is en/of welke resultaten er worden behaald. Bij de persoonlijke dimensie van de relatie komen voorkeuren die normaal gesproken tot het privé-domein behoren in beeld. In een persoonlijke dimensie van de relatie brengen mensen hun smaak, levensbeschouwelijke voorkeur en/of meningen naar voren. Met andere woorden: het betreft hier verbinding in de relatie op basis van persoonlijke identiteiten (vgl. Heldeweg e.a., 2015; Ruijters, 2017; Van Dijk, 2015). Op basis van nieuwsgierigheid of herkenning kan er een spel van aantrekking en afstoten plaatsvinden (Verhaeghe, 2014). Er wordt dan wel gesproken over het geven van nabijheid (Raider-Roth & Rodgers, 2006). Wanneer twee persoonlijke karakters elkaar niet liggen of er is verschil in verwachting, dan ligt het voor de hand om distantie te houden.

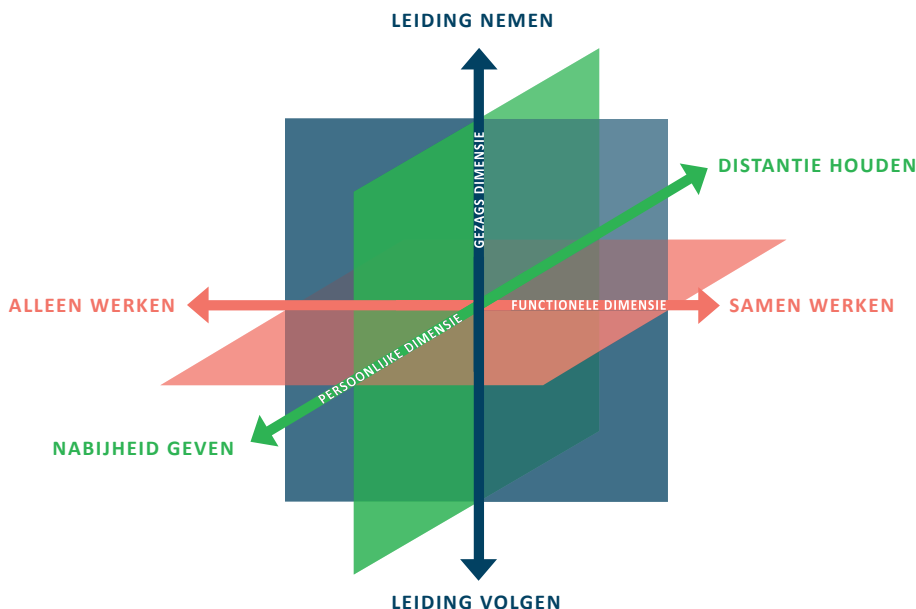
Ook de persoonlijke dimensie van de relatie is onlosmakelijk verbonden met het verzorgen van onderwijs. Leraar ben je met hart, hoofd en handen. Er staat een persoon voor de klas, niet alleen een gezagsdrager of functionaris. Maar er is wel een verschil aan te wijzen tussen de persoonlijke dimensie van de relatie en de andere relatie dimensies.

De gezagsdimensie van de relatie en de functionele dimensie van de relatie hebben een formele positie in het onderwijs. De leraar is een bevoegde gezagsdrager en bekwame functionaris. Van leraren mag verwacht worden dat zij vooral ‘Leidend’ en ‘Samenwerkend’ gedrag vertonen. De gezags- en functionele dimensie van de relatie worden als voorwaardelijk gezien om tot een optimaal leef- en leerklimaat in de klas te komen. Om bevoegd en bekwaam te worden volgen leraren dan ook een opleiding.

Dat ligt bij de persoonlijke dimensie van de relatie anders. Hoewel de identiteit van de leraar en de leerling altijd een plek krijgt, is die persoonlijke dimensie van de relatie niet geformaliseerd in het onderwijs. Met een persoonlijke invulling van de relatie geeft de leraar een eigen kleur aan de lessen. Persoonlijk contact kan behulpzaam zijn om de onderwijsdoelen te realiseren. Voor veel leraren is juist die persoonlijke dimensie van de relatie erg belangrijk. Het goed leren kennen van leerlingen, op de hoogte zijn van hun thuissituatie, kletsen over hobby’s of over verkering maken het leraarschap tot een mooi beroep. Rita Pierson (2013), bekend van het TED-Talk filmpje “Every KID needs a champion”, zegt niet voor niets: “You know, children don’t learn from people they don’t like”.

De persoonlijke dimensie van de relatie gaat, net als de gezags- en functionele dimensie van de relatie, twee kanten op. De ene richting (in de persoonlijke dimensie van de relatie) is die van nabijheid geven. Dat gebeurt alleen al door bijvoorbeeld kledingkeuze en taalgebruik. Een leerling en een leraar maken zo meer persoonlijk kennis met elkaar. Met name als de persoonlijke passie voor het lesonderwerp voelbaar is in het lokaal, kan een leraar de band met leerlingen versterken (Palmer, 2017). Ook het praten over die ene Netflix-serie of het geven van een mening over Youtubers kan de relatie een prachtige kleur geven. Leraren geven nabijheid door hun persoonlijke voorkeuren te delen.

Maar een leraar en de leerlingen hoeven geen vrienden te worden. Aan de andere kant is het soms ook verstandig om afstand te houden en de relatie niet té persoonlijk te maken. Bovendien zijn er morele en wettelijke grenzen die met het privé domein van zowel leerlingen als leraar te maken hebben. Ook hier is dus sprake van een evenwicht, waar elke leraar afgestemd op de situatie keuzes moet maken.



Figuur 2. De drie relatiedimensies

De relatieparadox

In bovenstaand model zijn acht kleinere kubussen te onderscheiden. Elke kleinere kubus verzamelt beschrijvingen van gedrag. En in elke kleinere kubus wordt ander zichtbaar gedrag beschreven. Een leraar die bijvoorbeeld ‘Leidend-Samen-Nabij’ (LSN) gedrag vertoont, handelt anders dan een leraar die ‘Volgend-Alleen-Distantie’ (VAD) gedrag vertoont. Een LSN-leraar communiceert duidelijk welke afspraken er in de les gelden, weet leer-

lingen met vakdidactisch handelen te boeien en vertelt af en toe een persoonlijke anekdote. Met dat gedrag maakt een leraar reacties bij leerlingen los. Zo kunnen leraren mede afhankelijk van gebeurtenissen tijdens de les, hun gedrag afstemmen op de situatie.

Het is nuttig om het voorbeeld uit het begin van dit artikel ter illustratie terug te halen. De drukke klas van Nicolaas Veul, uit de inleiding, heeft misschien een andere mix nodig dan een klas waar alles op rolletjes loopt. Bij Nicolaas zou te veel aandacht voor de persoonlijke dimensie van de relatie averechts kunnen uitwerken. Als Nicolaas verzuimt de regelhandhaving voor zijn rekening te nemen, en wel gezellige kletspraatjes aangaat met leerlingen over Netflix-series, loopt Nicolaas het risico dat leerlingen hem minder gezag-dragend vinden. Het investeren in die persoonlijke dimensie van de relatie kan zo de functionele en gezagsdimensie van de relatie verzwakken. In dit geval geldt misschien wel: ondanks een relatie, toch geen prestatie.

En zo kan een relatieparadox ontstaan. Daar waar een leraar met weinig gezag te veel accent legt op de persoonlijke dimensie van de relatie, lijkt misschien de verbinding met de leerlingen versterkt te worden. Terwijl de kans op het tegengestelde ook waar wordt: leerlingen nemen de leraar niet meer of minder serieus waardoor het ten koste kan gaan van het leef- en leerklimaat. En het omgekeerde gebeurt ook. Een relatieparadox kan ook ontstaan als een leraar een zekere distantie houdt maar consequent, gezaghebbend de regels in de les handhaaft en zich richt op de functionele dimensie van de relatie. Die leraar lijkt misschien de relatie te verstoren, maar het tegendeel kan waar zijn. De leraar wekt vertrouwen, brengt rust in de klas, en... leerlingen leren veel.

Zonder welke relatie is er geen prestatie?

Terugkomend op de vraag wat er bedoeld wordt met de uitspraak “Zonder relatie geen prestatie” is in deze tekst daarom de vraag gesteld hoe een *goede* relatie er uitziet. Zodra de leerlingen de klas binnenkomen, is er een relatie met de leraar. En dat heeft gevolgen voor de prestatie. Dat is een voldongen feit, zo stelden we al vast. Om het advies over de relatie met leerlingen beter op waarde te schatten, maakten we in dit artikel onderscheid tussen drie dimensies van de relatie; de gezagsdimensie, de functionele dimensie en de persoonlijke dimensie van de relatie. Met dat onderscheid werden er meer gedetailleerde uitspraken gedaan over de manieren waarop die relatie gestalte krijgt.

Die drie dimensies van de relatie zijn er altijd in een unieke samenhang. Elke leraar geeft in een eigen mix en op eigen wijze vorm aan de relatie met de leerlingen door in een bepaalde mate leidend gedrag, in een bepaalde mate samenwerkend gedrag en in een bepaalde mate nabij gedrag te vertonen. De ene leraar is geneigd de klas meer te volgen, terwijl een andere leraar misschien meer distantie houdt.

De manier waarop een leraar vormgeeft aan de relatie met de leerlingen heeft gevolgen voor de prestaties van leerlingen. De leraar die veel accent legt op de gezagsdimensie van de relatie, kan andere reacties bij een leerling losmaken dan een leraar die veel accent legt op de persoonlijke dimensie van de relatie. Voorbeeld: als een leerling aangeeft dat het huiswerk niet af is, kan streng wijzen op de inleverdatum (accent op gezagsdimensie), een andere reactie bij leerlingen losmaken dan een empathische schouderklop omdat de leerling eerlijk is (accent op persoonlijke dimensie). En dat kan mogelijk ook de prestatie van de leerling beïnvloeden. De vraag voor de leraar wordt dan ook: Welke mix van verschillende relatiedimensies is gewenst of noodzakelijk om een optimaal leef-en-leerklimaat te realiseren?

Het antwoord op deze vraag is voor elke leraar anders en is misschien zelfs wel voor elke klas of les anders. Onderwijs verzorgen is als een dynamisch proces en elke situatie vraagt weer om andere afwegingen. Om de drie doelen (Biesta, 2019), die in de inleiding werden genoemd van het onderwijs te realiseren, handelt een leraar met betrekking tot de fysieke factoren, de leshinhoud en regels en afspraken ... Kortom met betrekking tot de eerdergenoemde F.R.I.S.-aspecten (Oldeboom, 2020). En daarbinnen streeft iedere leraar naar een optimale mix van de drie dimensies van de relatie.

Een goede relatie met de klas is onontbeerlijk voor een goede les en voor prestaties van leerlingen. Daar zullen weinig leraren het mee oneens zijn. En ook onderzoek laat het belang van de relatie tussen leraar en

leerlingen voor de schoolprestaties zien. Zo gesteld kan gezegd worden dat het relatie-advies klopt. Maar met “Zonder relatie, geen prestatie” is een eenzijdig advies gegeven over een ingewikkelde kwestie. De vraag is welke relatiedimensie-mix er nodig is, om in een optimaal leef- en leerklimaat, tot die goede schoolprestatie te komen. De vraag aan leraren is om, mede afhankelijk van hun ervaring, persoonlijke kenmerken en professionele overtuigingen, kenmerken van de leerlingen en de klas, en de identiteit of onderwijskundige visie van de school tot die optimale mix te komen. Pas dan kan relatie van de leraar met de klas, de prestaties van de leerlingen echt bevorderen.

LITERATUUR

- Argyle, M. (2017). *Social interaction: process and products*. London: Routledge.
- Burleson, B. R. (2010). The nature of interpersonal communication. *The handbook of communication science*. In Berger, C. R., Roloff, M. E., & Ewoldsen, D. R. (Eds.). (2010). *The handbook of communication science*. Washington: Sage. P. 145-163.
- Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*, 38(6), 657-668.
- Dokman, I, Van Beusekom, R., Oldeboom, B. & Pepping-Poot, A. (2019). *Ik in de wij. Groepsdynamisch werken in het onderwijs*. Lelystad: L&Ving Factory.
- Dijk, Bert van (2015), *Beïnvloed anderen, begin bij jezelf*. Zaltbommel: Thema Uitgeverij.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. London: Routledge.
- Heldeweg, B., Grunsvan van G. & Desar, M. (2009). *Waarom begrijp je me niet. Beter samenwerken door het (h) erkennen van communicatiestijlen*. Culemborg: Van Duuren Media.
- Herpen, M. van (2016). *Zonder relatie, geen prestatie*. Geraadpleegd op 03-12-2020, van <https://wij-leren.nl/zonder-relatie-geen-prestatie.php>
- Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2006). Behavioral approaches to classroom management. In *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, p.47-71.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. Hoboken New Jersey: Wiley & Sons.
- Marzano, R. J. (2014). *Wat werkt op school, Research in actie*. Middelburg: Bazalt.
- Oldeboom, B. (2020). *Klassenmanagement en groepsdynamiek*. JSW 10. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff. p. 33-35
- OP1 (2020). *Tim den Besten en Nicolaas Veul stonden 100 dagen voor de klas | Op1*. <https://youtu.be/mfprZEW-kq0I> Geraadpleegd op 05-01-2021
- Palmer, P. J. (2017). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Pierson R. (2013). *Every kid needs a champion*. TED-talk. Geraadpleegd: op 05-01-2021 van https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion
- Pincus, A. L., & Gurtman, M. B. (2006). *Interpersonal Theory and the Interpersonal Circumplex: Evolving Perspectives on Normal and Abnormal Personality*. In S. Strack (Ed.), *Differentiating normal and abnormal personality* (p. 83–111). Springer Publishing Company.
- Ruijters, M. (2015). *Je binnenste buiten: Over professionele identiteit in organisaties*. Amsterdam: Boom.
- Rodgers, C. R., & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(3), p. 265-287.
- PISA (2018). *Results (Volume II). Where all Students can succeed*. OECD Publishing.
- Verhaeghe, P., (2014). *Identiteit*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Verhaeghe, P. (2015). *Autoriteit*. Amsterdam: De Bezige Bij.

Vonk, R. (2017). Sociale psychologie. Amsterdam: Boom

Van Tartwijk, J. W. F., Brekelmans, M., den Brok, P. J., & Mainhard, M. T. (2014). Theorie en praktijk van leren en de leraar: Liber Amicorum Theo Wubbels. Utrecht: SWP.

Vane, S. (2013). Werken met de Roos van Leary. Zicht op communicatieve stijlen binnen social work. Amsterdam: Boom.

Visser, J. (2018, 3 november). Waarom ik m'n vmbo-klas niet stil kon krijgen. De Correspondent (03-11-2018). <https://decorrespondent.nl/8852/waarom-ik-mn-vmbo-klas-niet-stil-kon-krijgen/1985239713028-2c42b144> Geraadpleegd op 05-01-2021.

Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U., & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary educational psychology*, 51, p. 170-184.

Wubbels, T., Den Brok, P., Veldman, I., & van Tartwijk, J. (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(4), 407-433.

Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), p. 113-131.

E-mail:

Bruno Oldeboom: bruno@burowijzicht.nl

Ivo Dokman: ivo@burowijzicht.nl

Roel van Beusekom: roel@burowijzicht.nl

APA

Oldeboom, B., Dokman, I., Van Beusekom, R. (2021). De relatieparadox in het onderwijs. Zwolle: Buro Wijzicht. Uitgave in eigen beheer.