

Een relatieparadox in het onderwijs

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

“Zonder relatie geen prestatie”. Het is een vaak gehoord advies. Investeer in de relatie met leerlingen en daarmee werkt een leraarⁱ aan een uitdagend en veilig leef- en leerklimaat. Op lerarenopleidingen krijgen aanstaande leraren dit advies al mee, 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 daar eigenlijk precies mee bedoeld? Met welk doel schenkt een leraar aandacht aan de relatie en wat betekent dat voor de les? Kansen, maar ook de risico's van het werken aan de relatie met leerlingen worden geschetst. Er wordt daarbij onderscheid gemaakt tussen drie dimensies van de relatie die een leraar kan hebben met de leerlingen: een gezagsrelatie, een functionele relatie en een persoonlijke 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 te wijzen op een relatieparadox.

Is het wel een goed advies?

“Zeg maar, aan alle kanten werd ik getest.” Nicolaas Veul van ‘100 dagen voor de klas’ vertelt tijdens een uitzending van OP1 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 bepaal het hier zelf”. Ze luisteren nauwelijks naar een leraar en beslissen zelf wat ze wel of niet doen.

Vooraf startende leraren ervaren problemen met betrekking tot drukte en onrust in de klas (Voss, Wagner, Klusmann, Trautwein & Kunter, 2017). En dus wordt het moeilijk om de inhoud van de les onder de aandacht te brengen. De moeite die startende leraren hebben met de klas raakt steeds vaker ook meer ervaren leraren. Veel Nederlandse leraren worden geconfronteerd met drukke klassen (Visser, 2018). De Nederlandse klassen behoren volgens de DISCLIMA (Pisa, 2018) zelfs tot de drukste van de wereld. Een leraar kan hierdoor zijn werk niet goed doen.

Juist 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 wanneer er sprake is van een ‘lastige of drukke klas’?

Een optimaal leef- en leerklimaat? Maak je les F.R.I.S.

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

Om die doelen van de ideale les te realiseren, wordt van een leraar verwacht dat hij didactisch handelt. Oldeboom (2020) heeft op basis van een analyse van 160 wetenschappelijke artikelen vier aspecten geïdentificeerd, waarop dat didactische 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; en ten slotte 4) de structuur, dat zijn de regels en de organisatie van de les. Samen maken de eerste letters van de vier aspecten het woord 'FRIS'.

Deze vier aspecten zijn vertaald naar een praktisch toepasbaar 'Didactisch klaverblad-model' (zie fig.1). Dit model kan gebruikt worden ter voorbereiding van de lessen, tijdens de les als analyse-instrument en bij de evaluatie van de les. Het model kan helpen vast te stellen op welk gebied actie nodig of gewenst is om de les tot een goed einde te brengen. Een leraar is verantwoordelijk om in het klaslokaal te komen tot een goede mix en samenhang tussen de vier klaverbladen. Dit maakt de kans op geluk in de les iets groter.



Figuur 1. Didactisch klaverblad, Oldeboom, 2020

Een goede relatie in de klas

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

In het bijzonder wordt er hier gekeken naar de wijze waarop een leraar vorm kan 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 ook relaties tussen leerlingen onderling. Ook die onderlinge relaties zijn erg belangrijk, maar die blijven in dit artikel buiten beschouwing.

Het wetenschappelijk denken over kenmerken van de relaties in het onderwijs vindt zijn aanknopingspunten in de sociale psychologie (vgl. Vonk, 2017). 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).

Dát er een relatie tussen leraar en leerlingen is, kan als een voldongen feit worden gezien. Zodra de leerlingen de klas binnen lopen, 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 leraren en leerlingen gewenst is. Wat is dan eigenlijk een 'goede' relatie?

De wijze waarop individuele leraren relaties met leerlingen aangaan is uniek. Iedere leraar doet dat op zijn of haar eigen manier. Dat zou kunnen betekenen dat een goede relatie een unieke uitkomst is van een proces tussen een unieke leraar en unieke groep leerlingen, waar geen algemene uitspraken over te doen zijn. Toch lijken er ook generieke kenmerken met betrekking tot de relatie aan te wijzen. En deze generieke kenmerken kunnen helpen bij de zoektocht naar wat een goede relatie is tijdens de lessen.

Om uitspraken te doen over de communicatie van mensen ontwikkelde Leary de bekende roos (Leary, 1957). In dat model zijn twee dimensies onderscheiden en die worden in een assenstelsel weergegeven. Op de horizontale dimensie wordt meestal de mate van verbondenheid aangeduid, ook wel weergegeven als Samen en Tegen. Op de verticale dimensie die meestal de mate van Dominantie en Volgzaamheid weergeeft, wordt ook wel weergegeven als Boven-Onder (Pincus & Gurtman, 2006).

Over de verticale dimensie bestaat veel consensus. Een snelle blik op literatuur laat zien dat 'Boven-Onder' in bijna alle versies van de Roos van Leary terugkomt. Er is minder consensus over de horizontale dimensie. Verbondenheid lijkt in verschillende hoedanigheden naar voren te komen. Leary zelf zette 'Love' tegen over 'Hate'. Maar bij andere auteurs komen 'Nabijheid vs. Distantie' voor, maar bijvoorbeeld ook 'Eigen belang vs. Gezamenlijk belang', of 'Cooperation vs. Opposition' (vgl. Wubbels ea., 2005). Ten aanzien van de horizontale dimensie is er meer sprake van een controverse.

De vraag dringt zich daarmee op wat het achterliggende criterium is waarmee deze dimensies van de relatie tot stand komen? Het criterium waarmee de dimensies tot stand komen lijkt te gaan over het object van de communicatie. Bij de verticale dimensie, waarbij de ene persoon meer macht heeft dan een ander en kan domineren, is het opleggen van een voorschrift voor het gedrag, het bepalende criterium. Er ontstaat verbinding tussen mensen om dat één van beide een gedragsvoorschrift communiceert waar de ander zich aan moet houden.

Bij de horizontale dimensie is dat minder duidelijk. Er lijkt bij 'Love vs. Hate' een ander criterium bepalend te zijn voor de dimensie dan bij 'Samenwerking vs. Oppositie'. Bij 'Samenwerking vs. 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 bij 'Liefde' vs. 'Haat' het eerder lijkt te gaan over de relatie ten opzichte van persoonlijke kenmerken. Is er een verbinding mogelijk op basis van karaktereigenschappen en levert dat nabijheid en affectie op of juist niet?

Dit zijn twee verschillende manieren waarop je naar die horizontale dimensie en de verbondenheid kan kijken. Je kunt tenslotte een hekel aan iemand hebben en toch samenwerkend een opdracht tot een goed einde brengen. En omgekeerd is het ook mogelijk om een innige band met iemand te 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 ten aanzien van de horizontale dimensie luidt: maak drie dimensies! Kijk naar de relatie vanuit drie dimensies en niet vanuit twee. Deze 3-dimensionale visie op relatie kan ook voor het onderwijs interessante en relevante inzichten genereren. Er volgen hieronder drie beschrijvingen van de afzonderlijke dimensies, aangevuld met een korte doordenking voor de wijze waarop er relatie ontstaat in de klas tussen leraar en leerlingen.

Gezagsdimensie van de relatie

De eerste dimensie van de relatie is de gezagsdimensie. Dat is de bekende Boven-Onder relatie (Vane, 2013). Bij de gezagsrelatie gaat het in de eerste plaats over het vermogen om leiding te nemen en te kunnen bepalen wat en hoe anderen moeten doen en laten. In de tweede plaats gaat de gezagsdimensie van de relatie over het vermogen om je te schikken naar de ander en daarbij leiding 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 gezagsrelatie, waarin een 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 een leraar in zijn/haar gezagspositie (school)regels opstelt, naleving daarvan handhaaft en een les effectief organiseert. Bij voorkeur is een leraar duidelijk, consequent, rechtvaardig en handelt eerlijk. De leraar is daarmee 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, een leraar die te rigide is of te dominant een stempel drukt op orde en naleving van de regels, loopt het risico zijn/haar gezag kwijt te raken. Zo kunnen leraren die vooral straffen bij regelovertredingen, 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 relatie met de leerlingen.

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 11 jaar lang naar school en zitten (meestal) niet vrijwillig bij elkaar in de klas. Bij aanvang van de lessen heeft de leraar in formele zin die 'boven' positie. Echter, die gezagsrelatie is in het onderwijs weliswaar vooraf een gegeven; het gezag van de leraar lijkt steeds vaker onder druk te staan (Verhaeghe, 2014). De macht van de leraar is weliswaar gelegitimeerd, maar in Nederland lang niet altijd meer gerespecteerd. Leerlingen, en soms ook ouders, accepteren dan niet dat de leraar een voorschrijvende en bepalende rol vervult. 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 bijvoorbeeld zien, hoe de functionele dimensie tussen leraar en leerlingen er uit kan zien en tot welke schoolprestaties dat kan leiden. Bij de functionele dimensie gaat het in de eerste plaats 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 enorm versterken als ze gaan samenwerken. Als die competenties van mensen complementair zijn, wordt de kans vergroot dat de taak of opdracht tot een goed resultaat leidt. En daar kunnen betrokken partijen belang bij hebben. In die zin is de relatie dan functioneel te noemen.

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 elkaar als tegenwerkend ervaren.

De functionele relatie tussen leraar en leerling is heel specifiek. Er zijn namelijk twee in het oog springende verschillen tussen de leraar en de leerlingen. Het eerste verschil is dat de leraar namelijk 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 dus een les tot een goed einde te brengen, wordt – in functionele zin - van leraren iets anders in de samenwerking verwacht dan van de leerlingen.

De primaire functie van de leraar is het delen van die deskundigheid, opdat leerlingen in staat gesteld worden om te werken aan de doelen van de les. De bijdrage van een leraar krijgt bijvoorbeeld vorm aan de hand van aansprekende werkvormen en in een passend tempo. 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.

In die functionele relatie past een leerling die leergierig vragen stelt, communicatief en coöperatief is, reflecteren kan 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 relatie tot zijn recht komen. In een dergelijke onderwijssetting wordt leren eerder als recht in plaats van plicht gezien en dan kan de functionele 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 gezagsrelatie 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 klaar staat 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.

Maar ook de goede functionele relatie lijkt niet meer vanzelfsprekend. De vanzelfsprekendheid van de functionele 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 relatie onder druk komen te staan.

De functionele relatie en de gezagsrelatie vertonen op dit punt een sterke samenhang. Vaak is de expertise van een leraar al genoeg reden om ook gezag te hebben. Als leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn, kan het belang van de gezagsrelatie afnemen en kan de functionele relatie meer op de voorgrond komen. Maar als die functionele relatie er niet is, dan kan een leraar zich min of meer gedwongen voelen om op basis van zijn/haar gezag de les voortgang te geven.

Persoonlijke relatie

De derde dimensie van de relatie is de persoonlijke dimensie. Bij een persoonlijke relatie gaat het in de eerste plaats om wederkerige erkenning van karakter- en persoonlijkheidskenmerken. Bij een persoonlijke relatie is het minder van belang wie er bepalend is en/of welke resultaten er worden behaald. Bij een persoonlijke relatie komen voorkeuren die normaal gesproken tot het privédoelgebied behoren in beeld. In een

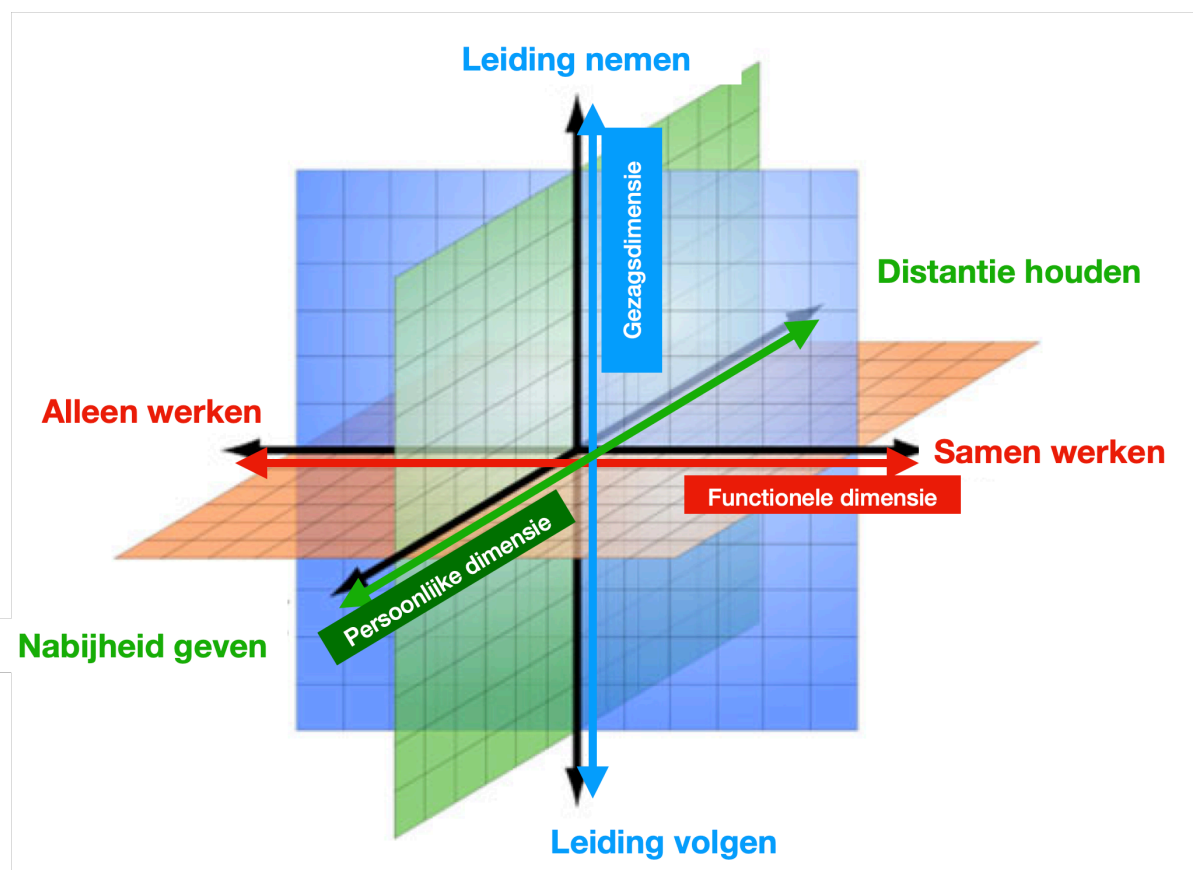
persoonlijke relatie brengen mensen hun smaak, levensbeschouwelijke voorkeur en/of meningen naar voren. Met andere woorden, het betreft hier een relatie op basis van een persoonlijke identiteit die tot uiting kan komen (vgl. Heldeweg e.a., 2015; Ruijters, 2017; Van Dijk, 2015). En op basis van nieuwsgierigheid of herkenning kan er een spel van aantrekking en afstoten plaatsvinden (Verhaeghe, 2014). En er ontstaat mogelijk zelfs vriendschappelijk contact. Er wordt dan wel gesproken over het geven van nabijheid (Raider-Roth & Rodgers, 2006). En 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 relatie is onlosmakelijk met het verzorgen van onderwijs verbonden. 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 relatie en de andere relatie dimensies.

De gezagsrelatie en de functionele relatie hebben een formele positie in het onderwijs. De leraar is een bevoegde gezagsdrager en bekwame functionaris. Van een leraar mag verwacht worden dat hij/zij vooral 'Leidend' en 'Samenwerken' gedrag vertoont. De gezags- en functionele relatie worden als voorwaardelijk gezien om tot een optimaal leef- en leerklimaat in de klas te komen. Om bevoegd en bekwaam te worden volgt een leraar dan ook een opleiding.

Dat ligt bij een persoonlijke relatie een beetje anders. Hoewel de identiteit van de leraar en de leerling altijd een plek krijgt, is die persoonlijke relatie minder geformaliseerd in het onderwijs. Een persoonlijke relatie die een leraar aangaat met de klas, geeft eigen kleur aan de lessen. Maar leraar en leerlingen hoeven per slot van rekening geen 'vrienden' te worden. Een persoonlijke relatie kan wel behulpzaam zijn om de onderwijsdoelen te realiseren. Voor veel leraren is juist die persoonlijke 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". En, ook een leraar kan zich persoonlijk laten zien tijdens het lesgeven.

De persoonlijke relatie gaat, net als de gezags- en functionele relatie twee kanten op. De ene richting in de persoonlijke 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. En 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. Een leraar geeft nabijheid door zijn of haar persoonlijke voorkeuren te delen. 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 in moet maken.



Figuur 2. 3D Relatieassen

De relatieparadox

In bovenstaand model zijn acht kleinere kubussen te onderscheiden. En in elke kubus is ander zichtbaar gedrag te benoemen. Een leraar die bijvoorbeeld 'Leidend-Samen-Nabij' (LSN) gedrag vertoont, handelt anders dan een leraar die 'Volgend-Alleen-Distantie' (VAD) gedrag vertoont. Een leidende leraar communiceert duidelijk welke afspraken er in de les gelden, weet leerlingen met vakdidactisch handelen te boeien en vertelt af en toe een persoonlijke anekdote. Met dat gedrag maakt een leraar reacties bij leerlingen los. Zo kan een leraar mede afhankelijk van gebeurtenissen tijdens de les, zijn/haar gedrag afstemmen op de situatie.

De drukke klas van Nicolaas Veul, van '100 dagen voor de klas' uit de inleiding, heeft misschien een andere mix nodig dan een klas waar alles op rolletjes loopt. Bij Nicolaas zou een te veel aan persoonlijke 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 relatie kan zo de functionele en gezagsrelatie 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 nadrukkelijk accent legt op de persoonlijke 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 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.

Ten slotte; zonder *welke* relatie is er geen prestatie?

Zodra de leerlingen de klas binnen komen, is er een relatie met de leraar. En dat heeft gevolgen voor de prestatie. Dat is een voldongen feit, zo werd al vastgesteld. 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 uit ziet. Om het advies over de relatie met leerlingen beter op waarde te schatten werd er in dit artikel onderscheid gemaakt tussen drie dimensies van de relatie; de gezagsrelatie, de functionele relatie en de persoonlijke relatie. Met dat onderscheid werden er meer gedetailleerd uitspraken gedaan over de manieren waarop die relatie vorm en inhoud 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 bijvoorbeeld 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 kan gevolgen hebben voor de prestatie van leerlingen. De leraar die bijvoorbeeld veel accent legt op de gezagsrelatie, kan andere reacties bij een leerling losmaken dan een leraar die veel accent legt op de persoonlijke dimensie. Als bijvoorbeeld een leerling aangeeft dat het huiswerk niet af is, kan streng wijzen op de inleverdatum (accent op gezagsrelatie), een andere reactie bij leerlingen losmaken dan een empathische schouderklop (accent op persoonlijke relatie). 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 les anders. Onderwijs verzorgen wordt als een dynamisch proces gezien en elke situatie vraagt weer om andere afwegingen en reflectie. Om de drie doelen (Biesta, 2019), die in de inleiding werden genoemd van het onderwijs te realiseren, handelt een leraar met betrekking tot de 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 oppervlakkig advies gegeven over een ingewikkelde kwestie. De vraag is welke relatiemix er nodig is, om in een optimaal leef- en leerklimaat, tot die goede schoolprestatie te komen. De vraag aan elke leraar is om, mede afhankelijk van zijn/haar ervaring, persoonlijke kenmerken en professionele overtuigingen van de leraar, kenmerken van de leerlingen en de klas, en de identiteit 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., Grunsven 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/mfprZEWkq0I> 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.

ⁱ We gebruiken de term 'leraar'. Dit kan ook een groepsleerkracht of (vak)docent zijn en zowel een mannelijke als een vrouwelijke leraar.