

Het contact tussen leraar en leerling: verkenning van een basisbegrip ¹

Fred Korthagen, Universiteit Utrecht en Korthagen Opleidingen
Saskia Attema-Noordewier, Vrije Universiteit
Rosanne Zwart, Universiteit Utrecht

Samenvatting

Het thema 'contact' is van groot belang voor het onderwijs en voor de lerarenopleiding (Noddings, 1984). Zowel beginnende als ervaren leraren hebben het vaak over hun contact met leerlingen. Hoewel het daarbij soms gaat over negatieve ervaringen ("Ik krijg geen contact met die leerling"), zijn positieve ervaringen in het contact met leerlingen dikwijls een belangrijke reden om te (blijven) kiezen voor het leraarsberoep (Newman, 2000).

Bovendien blijkt de kwaliteit van het contact tussen leraar en leerling essentieel te zijn voor het leerproces en de leerresultaten (Spilt e.a., 2011). Uit onderzoek naar ordeproblemen komt eveneens de centrale rol van contact naar voren (Doyle, 2006). Tegelijkertijd is er opvallend weinig onderzoek gedaan naar leraar-leerling-contact, waardoor aan leraren weinig concrete handvatten geboden konden worden. In dit artikel wordt een onderzoek besproken dat is uitgevoerd op een basisschool. Onze theoretische en empirische verkenning van het thema contact biedt belangrijke aanknopingspunten voor de opleiding van leraren, bijvoorbeeld doordat een voor de lerarenopleiding praktisch bruikbaar model voor contact wordt gepresenteerd.

De rol en betekenis van contact

Er is veel onderzoek gedaan naar relaties tussen leraar en leerlingen. Daarvan wordt in de volgende paragraaf een korte samenvatting gegeven. We maken evenwel een onderscheid tussen relatie en contact. Relaties hebben een zekere tijdsduur; ze ontwikkelen zich gedurende weken of zelfs jaren. Contact is een momentane ervaring, gekoppeld aan een ervaring in het hier-en-nu, hoewel die ervaring soms minutenlang kan duren. We kunnen dus spreken over 'contactmomenten'. In zulke momenten is de leraar idealiter met volledige aandacht aanwezig in het contact. Dat heet *presence*.

Relaties ontstaan vanuit vele contactmomenten. Als een leraar bijvoorbeeld een positieve relatie met een leerling wil opbouwen, dan kost dat enige tijd en vereist dit een flink aantal contactmomenten waarin wederzijds vertrouwen wordt opgebouwd.

De term 'contact' kan verwijzen naar nogal uiteenlopende ervaringen. Als een leraar in het voorbijgaan "hallo" zegt tegen een leerling is dat een geheel ander type contact dan als die leraar een intens gesprek heeft met een leerling over een persoonlijk thema. Er is dus een continuüm van oppervlakkig naar meer intens contact. In de onderwijskundige literatuur konden we daarover weinig vinden, maar wel in de theorie over Gestalttherapie. De grondleggers daarvan, Perls, Hefferline en Goodman (1951), definieerden contact als "*the sense of the unitary interfunctioning*

¹. Dit artikel is een bewerkte versie van een Engelstalige en uitgebreidere publicatie, namelijk: Korthagen, F.A.J., Attema-Noordewier, S., & Zwart, R.C. (2014). Teacher-student contact: Exploring a basic but complicated concept. *Teaching and Teacher Education*, 40, 22-32.

of *you and your environment*" (p. 73), met andere woorden: het - in de interactie - ervaren van een eenheid tussen jezelf en de ander. Dit is precies waar we in geïnteresseerd waren, ervan uitgaande dat leraren zulke momenten van "unitary interfunctioning" kennen en waarderen. Buber (1958) maakte een onderscheid tussen zulke contactmomenten en meer oppervlakkige momenten, die zakelijk en routinematig zijn.

We waren vooral geïnteresseerd in de vraag hoe leraren momenten van 'unitary interfunctioning' met leerlingen ervaren en wat kenmerken daarvan zijn. We zullen voor zulke momenten de term 'goed contact' gebruiken, omdat die term aansluit bij het alledaagse taalgebruik van leraren. Voordat het praktijkonderzoek naar contact gepresenteerd wordt, volgt nu eerst een theoretisch kader rond de begrippen leraar-leerling-relatie, contact en presence.

De relatie tussen leraar en leerling

Er bestaat veel literatuur over de relatie tussen leraar en leerling.

Een eerste groep publicaties baseert zich op het perspectief van hechting (Spilt, Koomen, & Thijs, 2011). Daarin wordt gesteld dat relaties waarin leerlingen veiligheid kunnen ervaren, cruciaal zijn voor leren. Hieraan verwant is de Relational-Cultural Theory (Miller & Stiver, 1997) die stelt dat gezonde, groei-bevorderende relaties cruciaal zijn voor menselijke ontwikkeling. Dit spoort met de Zelfdeterminatietheorie, die stelt dat vervulling van de psychologische basisbehoefte aan relatie (naast de behoefte aan autonomie en competentie) essentieel is voor psychologische gezondheid en groei, intrinsieke motivatie, welzijn en optimaal functioneren (Deci & Ryan, 2000; Evelein, 2005).

Weer een andere benadering is die van de Systeemtheorie, die benadrukt dat leraar en leerlingen een onderdeel vormen van een 'relationeel web' (Stieha & Raider-Roth, 2012) waarin relaties met de klas, collega's en de schoolleiding doorwerken. Het interpersoonlijk perspectief op de leraar-leerling-relatie (Créton & Wubbels, 1984) bouwt voort op de systeembenadering en beschouwt deze relatie vanuit twee dimensies, namelijk van macht en nabijheid.

Verschillende onderzoeken hebben aangetoond dat de kwaliteit van de leraar-leerling-relatie van invloed is op cognitieve prestaties, motivatie, betrokkenheid en welzijn van leerlingen (zie voor een overzicht Spilt e.a., 2011, en Roorda e.a., 2011).

Al deze invalshoeken zijn waardevol, maar ze hebben betrekking op de relatie tussen leraar en leerling en niet zozeer op contact, opgevat als een momentane ervaring. Alleen in het werk van Noddings (1984, 2005) over de leraar-leerling-relatie komt het thema contact naar voren, omdat zij de nadruk legt op wat er in het hier-en-nu van de ontmoeting gebeurt. Daarom wordt haar werk in de volgende paragraaf besproken.



Het belang van het thema 'contact' lijkt volledig over het hoofd gezien te worden (Andrzejewski & Davis, 2008).

Contact

Hoewel er niet veel studies bestaan waarin contact in detail wordt onderzocht binnen een onderwijscontext, zijn er wel degelijk publicaties waarin bepaalde aspecten van de interactie tussen mensen worden benadrukt die betrekking hebben op wat er in het hier-en-nu tussen die mensen gebeurt. We denken bijvoorbeeld aan oogcontact (bijv. Andersen, 1979), empathie

(bijv. McAllister & Irvine, 2002), positieve feedback (bijv. Voerman e.a., 2012) en tact (Stevens & Bors, 2013). Van Tartwijk (1993) bestudeerde de interpersoonlijke relatie eveneens op momentaan niveau, vanuit de macht- en nabijheidsdimensie. Hij stelde zich dus de vraag hoe de relatie leraar-leerling er van moment tot moment uitziet, waardoor hij volgens onze definitie in feite contact onderzocht. Ook in recenter werk van Utrechtse onderzoekers wordt eenzelfde kader gebruikt voor analyses van momentane interacties (Mainhard e.a., 2012).

De genoemde publicaties beschrijven voornamelijk observeerbare kenmerken van contact, meestal op basis van gedragsanalyses, maar bieden niet zoveel inzicht in wat de essentie van leraar-leerling-contact is, met name gezien vanuit de ervaring van leraren. Andrzejewski en Davis (2008) stellen dan ook dat het belang van het thema contact binnen het huidige onderwijskundige klimaat volledig over het hoofd lijkt te worden gezien.

Er is echter één opvallende uitzondering en dat is het werk van Noddings. Zij schrijft betrokken over haar pedagogische visie en stelt daarbij dat het investeren in momentane ontmoetingen niet hetzelfde is als een relatie opbouwen: *"I do not need to establish a deep, lasting, time-consuming personal relationship with every student. What I must do is to be totally and non-selectively present to the student - to each student - as he addresses me. The time interval may be brief but the encounter is total."* (Noddings, 1984, p. 180). Volgens Noddings (1984) is presence een belangrijk aspect van contact.

Presence

Het concept presence krijgt de laatste tijd veel aandacht, onder andere in de organisatiekunde (bijv. Senge e.a., 2004). Scharmer (2007) ziet het als een centraal thema in het optimaal functioneren van mensen. Rodgers en Raider-Roth (2006) verbonden het concept met onderwijs en gaven de volgende definitie: *"Presence is vanuit het gezichtpunt van de leraar de ervaring van volledig aandachtig aanwezig zijn bij de waarneming van wat er in het moment gebeurt"* (p. 267). Korthagen en Evelein (2009) bespraken de praktische betekenis van dit begrip voor leraren en de lerarenopleiding en verbinden het ook met het begrip *mindfulness*.

Hoewel er relaties zijn tussen presence en contact gaat het niet om hetzelfde begrip. Presence is een 'staat van zijn' van een persoon en een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde voor goed contact. Als een leerling heel boos is op een andere leerling, kan de leraar volledig 'present' aanwezig zijn bij de situatie en bij de emoties van de leerling, maar dat impliceert nog geen goed contact. Dat laatste vereist een verbinding tussen leraar en leerling in het hier-en-nu en dat vraagt van de leerling dat die daarvoor open staat. Anders gezegd: goed contact vereist dat beide participanten in de interactie aandachtig aanwezig zijn bij elkaar.

Onderzoekopzet

Het onderzoek werd uitgevoerd op een kleine basisschool in het oosten van Nederland die interesse had in het thema contact. Het onderzoek bestond uit twee rondes: een vooronderzoek om enige greep te krijgen op het thema en een hoofdonderzoek. Er waren in de school vijf leer-

Tabel 1
Kenmerken van de vijf leerkrachten

Naam	M/V	Leerlinggroep	Leeftijd	Jaren ervaring
Jeroen	M	6 & 7	31	5
Judith	V	1	28	5
Lisa	V	4 & 5	52	2
Ellen	V	2 & 3	42	18
Peter	M	8	36	10

linggroepen, met kinderen van 4 tot 12 jaar oud. Tabel 1 geeft informatie over de vijf leerkrachten, voor wie wij pseudoniemen gebruiken.

Het vooronderzoek

Om goed zicht te krijgen op het thema contact besloten we te focussen op 1-op-1-contactmomenten. Eerst werden video-opnames van 10 tot 20 minuten uit een les van elke leerkracht gemaakt, waarin individuele contactmomenten voorkwamen. Daarna volgde een interview op basis van de betreffende videofragmenten (stimulated-recall interview), waarin de leerkracht werd gevraagd om twee voorbeelden te kiezen van 'goed contact'. Vervolgens werd gevraagd te benoemen wat maakte dat het om goed contact ging, wat de leerkracht daarbij ervoer en wat de leerkracht voor effecten daarvan zag op de leerling.

De antwoorden bleken heel persoonlijk te zijn en konden moeilijk in algemene categorieën gevangen worden. De leerkrachten noemden vooral visueel waarneembare dingen, bijvoorbeeld gedragskenmerken als oogcontact, naast de leerling gaan zitten en positieve feedback geven. De leerkrachten zagen vaak positieve effecten op de leerling van de als 'goed' omschreven contactmomenten. Meestal ging het om het actiever en geconcentreerder aan de slag gaan met de leertaak of positieve gevoelens bij de leerling.

Reflectie

Reflectie op het vooronderzoek leidde tot de volgende inzichten, die richting gaven aan het hoofdonderzoek:

- 1 De uitspraken van de vijf leerkrachten waren niet goed in algemene categorieën onder te brengen.
- 2 Het resultaat was enigszins teleurstellend voor ons en ook voor de leerkrachten zelf. Wat opviel was dat een neiging ontstond om te focussen op visueel waarneembare aspecten en op het effect op leerlingen, maar we vonden niet dat we daarmee het begrip 'goed contact' echt te pakken kregen.
- 3 Als gevraagd werd naar wat de leerkrachten ervoeren tijdens een door hen als 'goed' omschreven contact, beschreven ze vaak gevoelens die gekoppeld waren aan idealen of kernwaarden. Als een leerkracht bijvoorbeeld zei dat "*de leerling zich gezien voelde*" of dat "*de leerling zich serieus genomen voelde*", dan leek dat een pedagogisch ideaal van de betreffende leerkracht te weerspiegelen.
- 4 Omdat de leerkrachten vaak interpretaties hadden van wat er bij de leerlingen gebeurde, concludeerden wij dat we de leerlingen ook in het onderzoek moesten betrekken, teneinde te kunnen nagaan of die interpretaties klopten.

Het hoofdonderzoek

In het hoofdonderzoek werd niet meer gekozen voor het observeren van kenmerken van momenten van goed contact, maar voor een focus op de persoonlijke ervaring van de leerkrachten en de betekenis die zij aan die momenten gaven. Bovendien werd de betrokken leerlingen gevraagd naar hun ervaringen.

De onderzoeksvragen waren:

- 1 Wat is volgens de leerkrachten, de betekenis van goed leraar-leerling-contact voor henzelf en voor de leerlingen?
- 2 Welke motieven, idealen of overtuigingen van de leerkrachten spelen een rol in situaties die zij als momenten van goed contact ervaren en hoe werken die door in hun feitelijke gedrag?
- 3 Wat is voor de leerlingen de betekenis van de door de leerkracht gekozen contactmomenten?

Onderzoeksmethode

We onderzochten dezelfde leerkrachten als in het vooronderzoek (n=5), met nieuwe video-opnames als uitgangspunt voor interviews, waaruit de leerkrachten weer twee voorbeelden kozen van goed contact. Nu lag het accent meer op de individuele ervaringen en betekenisverlening. Om nog meer diepgang in het onderzoek te krijgen, werd ook gevraagd naar een voorbeeld van slecht contact. Al met al is het onderzoek dus gebaseerd op 15 contactmomenten (3 per leerkracht).

Interviews

De belangrijkste vragen voor de leerkrachten (gekoppeld aan de video) waren:

- 1 Wat beschouw je als goed leraar-leerlingcontact?
- 2 Wat is slecht contact?
- 3 Wat is de betekenis van goed contact voor jou en je leerlingen?

Op basis van de antwoorden werden verdiepende vragen gesteld.

Ook werden 10 leerlingen geïnterviewd over hun ervaringen, twee van elke leerkracht, namelijk de leerlingen uit de goede contactmomenten die de leraren gekozen hadden. Deze leerlingen waren tussen 4 en 12 jaar oud. Omdat het zeker voor jonge kinderen, moeilijk is om het in abstracte termen over hun contact met hun leraar of lerares te hebben, maakten we het heel concreet en daardoor eenvoudiger door de leerlingen vragen te stellen bij de video-opnames van wat de leerkrachten momenten van goed contact vonden.

Elk interview werd afgerond met een korte samenvatting door de onderzoeker, waarbij de geïnterviewde correcties kon aanbrenge. Bovendien werden de analyses en conclusies een paar maanden later door de leerkrachten gecontroleerd op nauwkeurigheid en validiteit, hetgeen de correctheid ervan bevestigde.

Data-analyse

Eén onderzoeker analyseerde de interviews en noteerde opvallende thema's. Soms konden uitspraken bij meer dan één thema ondergebracht worden. De twee andere onderzoekers fungeerden als 'critical friends'. Ze checkten de gegevens en de categorisering van uitspraken. Dit leidde tot enkele kleine wijzigingen.

Resultaten

Ten eerste kwam een aantal thema's naar voren, waarvan overigens geen enkel door alle vijf de leerkrachten genoemd werden:

- ▮ *Respons, interactie, wederkerigheid* (Lisa, Ellen, Peter)
- ▮ *Oogcontact, de leerling echt zien, persoonlijke aandacht* (Jeroen, Lisa)

- ▶ *Plezier, ontspanning* (Ellen, Peter)
- ▶ *De leerling wordt serieus genomen* (Judith)
- ▶ *Aansluiten, afstemmen* (Jeroen, Ellen)

Ten tweede bleek de betekenis van goed contact voor de leerkrachten te liggen in een positief effect dat zij waarnamen bij de leerling, namelijk:

- ▶ *een cognitief inzicht* (bijvoorbeeld beter begrijpen van de opdracht),
- ▶ *een positief gevoel* (leerling wordt bijvoorbeeld blij, rustiger of krijgt meer zelfvertrouwen),
- ▶ *meer motivatie* (meestal zichtbaar op de video als enthousiasme) en/of:
- ▶ *een taakgerichte gedragsimpuls* (de leerling gaat weer actief aan het werk).

Kortom, het ging om waargenomen effecten op denken, voelen, willen of handelen bij de leerling. Representatieve voorbeelden staan in Tabel 2.

Tabel 2

Voorbeelden van uitspraken van de leerkrachten over wat zij dachten dat er bij de leerling gebeurde tijdens momenten van goed contact, ingedeeld in vier categorieën

Categorieën:	1 Cognitief inzicht	2 Positief gevoel	3 Meer motivatie	4 Taak- gerichte gedrags- impuls
Uitspraken van leerkrachten:				
Jeroen: "Ik denk dat ze zich gezien voelde. [...] Ze voelt zich wel enthousiast."		X		
Jeroen: "Ik denk dat ze daarna verder kan [...] Ze schrijft het ook gelijk op."	X			X
Judith: "Je zag hoe blij hij was, toen ik zei je gaat nu een cirkel maken." "Ja dat ga ik doen!" zei hij."		X	X	X
Lisa: "Ik denk dat zij het wel prettig vond, even die aandacht, dat ze duidelijkheid krijgt."	X	X		
Ellen: "Meer motivatie, betrokkenheid en initiatief, hij gaat ook wel met meer zelfvertrouwen aan de slag."		X	X	X
Peter: "Doordat ik even reageer en glimlach weet ze ook dat het goed is [...] en dan gaat ze door."		X		X

Ten derde waren momenten van *goed contact* in het algemeen momenten waarop de leerkrachten meenden dat een persoonlijk ideaal of kernwaarde in het contact tot uitdrukking kwam. Het was opvallend dat ze die gemakkelijk expliciet konden maken, wat erop lijkt te wijzen dat de leerkrachten zich redelijk bewust waren van hun drijfveren. In Tabel 3 staan voorbeelden van uitspraken naar aanleiding van de video-opnamen, waarbij de persoonlijke idealen of kernwaarden gecursiveerd zijn.

Ten vierde was opvallend dat de leerkrachten in 9 van de 10 gekozen momenten van goed contact een positief gevoel bij de leerling opmerkten. Ook gingen de leerlingen na het contactmoment meestal actief aan het werk, omdat ze wisten hoe ze verder moesten. De leerkrachten gaven vaak aan dat zij daardoor ook zelf weer een positief gevoel kregen.

De momenten van *slecht contact* werden gekarakteriseerd door het ontbreken van echte aandacht voor de leerling of oogcontact, door het onderbreken van de gedachtegang van de leerling of door een zekere vluchtigheid in het contact. Vaak waren de leerkrachten tegelijkertijd bezig met iets anders, bijv. het bewaken van de orde in de klas.

De *leerlinginterviews* leverden niet altijd gedetailleerde informatie op, mede omdat de leerlingen soms vrij jong waren. Toch werd duidelijk dat de gekozen contactmomenten volgens de leerlingen leidden tot (1) beter begrijpen (invloed op denken) en/of (2) een positief gevoel (doordat ze zich begrepen of gezien voelden) en/of (3) weer aan de slag gaan (gedrag). Hun uitspraken bleken te sporen met de uitspraken van de leerkrachten over de leerlingen, hoewel de leerlingen niet spraken over hun motivatie (willen). Waarschijnlijk maken zij geen onderscheid tussen een positief gevoel en het ervaren van meer motivatie.

Tabel 3

Voorbeelden van leerkrachtingspraken waarin idealen of kernwaarden worden genoemd (gecursiveerd/vet)

Jeroen: "Wat ik fijn vond is dat **ze zich gehoord voelde.**"

Judith: "In goed contact **voelt een kind zich gezien**, is er **respons**, voelt een kind zich **serieus genomen** en dat soort momenten sluiten aan bij je diepere ideaal dat **iedere leerling leert en een goede dag heeft** en een **succeservaring** heeft."

Lisa: "[Ik heb] een ideaal van dat je **goed contact** wilt met alle kinderen en een **prettige en leuke sfeer**, dat heb ik met haar op dat moment en daarom kan je daar later ook op **verder bouwen.**"

Ellen: "Heel belangrijk dat leerling daardoor **betrokken worden bij hun werk, het wordt echt iets van hen**. Dat je elkaar **wederzijds begrijpt, dat er iets overkomt** en dat je de ander bijvoorbeeld ook **aan het denken zet, dat er heen en weer reactie of interactie is**. Effect op leerling is met name een **prettig gevoel, iets blijs** en dat ze **actiever gaan werken aan de opdracht**, met **meer zelfvertrouwen, en dat de opdracht meer van henzelf geworden is**".

Peter: "In goed contact zit iets van **plezier**, van **genieten, ontspannen**, van een **grapje**, van **echt**, de leerling **gaat helemaal mee** met de vragen die je stelt en jij kan haar volgen en net iets meer doorvragen. [...] Het voelt als een heel **wederkerig iets**. En wat ik belangrijk vind erin is dat **kinderen zich op hun gemak voelen** en **vertrouwen** en ook **met plezier kunnen leren.**"

Conclusies

Leraar-leerling-contact is essentieel in het onderwijs, maar er is weinig onderzoek naar gedaan. Zoals uiteengezet, verschilt dit begrip van verwante begrippen zoals relatie en presence, die uitgebreid onderzocht zijn. Door ons onderzoek begrijpen we beter hoe het komt dat er zo weinig onderzoek naar de betekenis van leraar-leerling-contact gedaan is. We kwamen namelijk verschillende problemen tegen. Bijvoorbeeld leken ervaringen van goed contact zo persoonlijk te zijn, dat het aanvankelijk moeilijk leek daar een algemene lijn in te vinden. Pas door dieper te graven, en de leraren te bevragen op hun persoonlijke idealen en kernwaarden, konden we concluderen dat daar nu juist de sleutel zat. Een ander probleem was dat in het vooronderzoek, mede door het gebruik van video als concrete ingang voor interviews, een ongewenste nadruk ontstond op observeerbare kenmerken van goed contact. In het hoofdonderzoek is dit vermeden door de leerkrachten uitdrukkelijk te bevragen op hun ervaring en betekenisverlening.

Omdat het onderzoek kleinschalig was, willen we benadrukken dat onze conclusies tentatief zijn. Ze kunnen opgevat worden als eerste hypothesen, die vragen om uitgebreider onderzoek. In zulk onderzoek zou bij voorkeur gebruik gemaakt kunnen worden van een uitgebreidere onderzoekspopulatie en van meerdere databronnen. Gegevens van leerlingen zouden wellicht ook op andere manieren verkregen kunnen worden dan met interviews, bijvoorbeeld door middel van rollenspelletjes, zoals Irwin en Johnson (2005) suggereren.

De bevindingen uit het onderzoek worden nu besproken onder vier kopjes.

Het persoonlijke aspect, met name de rol van idealen en waarden

Leerkrachten blijken een moment van contact met een leerling als goed te ervaren als een persoonlijk ideaal of kernwaarde gerealiseerd wordt. De leerkrachten konden die ook gemakkelijk expliciet maken. Kennelijk vormen idealen en waarden (dus wat zij ten diepste graag willen) een drijvende kracht in hun werk. Dit spoort met bevindingen van andere onderzoekers (bijv. Day, 2009; Hansen, 1995; Newman, 2000).

Het effect van goed contact op leerlingen

Bij een gekozen moment van goed contact zagen zowel de leerkrachten als de onderzoekers een onmiddellijk effect op de leerling, op een of meer van de dimensies van denken, voelen, willen of handelen (inzicht, een positief gevoel, meer motivatie, actief aan de slag gaan). De leerling-interviews bevestigden deze interpretaties. Dit aspect lijkt ons belangrijk in het licht van de effectiviteit van onderwijs en verdient nader onderzoek.

Als een leerkracht een contactmoment 'goed' vond, was dat vrijwel steeds ook het geval bij de leerling.

Een wederzijdse invloed: resonantie

Nadere analyse van de gegevens bracht aan het licht dat een moment van goed contact (in de ogen van een leerkracht) niet alleen positieve effecten teweeg brengt bij de leerling, maar dat dit vervolgens ook weer een positief effect op de leerkracht heeft. Er is dus sprake van een wederzijdse invloed. Vaak treedt een zichzelf versterkend proces op: positieve effecten op de leerlingen veroorzaken positieve gedachten, gevoelens en gedrag in de leerkracht, wat weer leidt tot positieve gedachten, gevoelens en gedrag bij de leerling, enzovoorts. We noemen dit verschijnsel resonantie en ontdekten dat Fredrickson (2013) in haar onderzoek naar liefde en verbinding tussen mensen soortgelijke patronen vond en dezelfde term gebruikt. Zij stelt dat er sprake is van synchronisatie op het niveau van de hersenen.

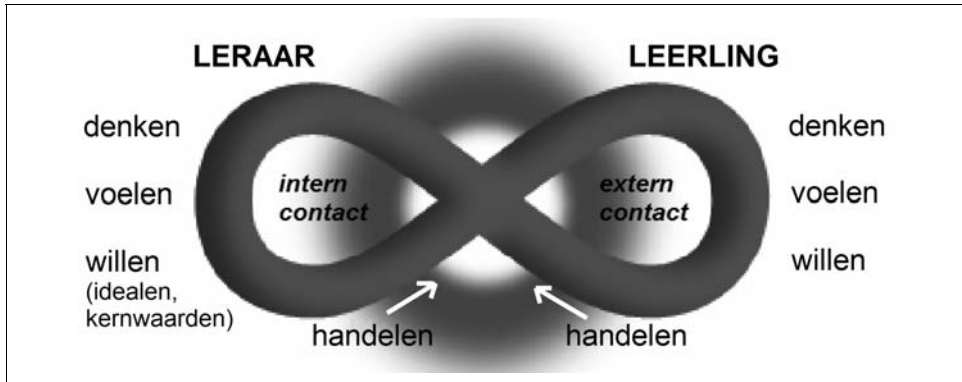
Het verschijnsel van resonantie wordt ook ondersteund door de theorie van Jörg (2004), die weer voortbouwt op Walberg en Sai (1983). Ook zij vonden een symmetrisch, zichzelf versterkend effect bij positieve interacties, iets dat Anderson e.a. (2001) een 'sneeuwbaleffect' noemen.

Men kan zich afvragen of leraren zich altijd bewust zijn van deze wederzijdse invloed en het fenomeen van resonantie. Voorwaarde daarvoor is wat Rodgers en Raider-Roth (2006, p. 271) aanduiden met "being present to oneself", dat wil zeggen dat je je als leraar gewaar bent van je eigen denken, voelen, willen en handelen. Hierbij is interessant dat het contact met anderen, bijv. de leerlingen (extern contact) dus versterkt wordt door verdiept gewaarzijn van jezelf (intern contact) (Senge e.a., 2004). Dit spoort met de wijze waarop contact wordt opgevat in Gestalttherapie, namelijk als tegelijkertijd interpersoonlijk en intrapersoonlijk.

Presence en bewustzijn van resonantie zijn niet vanzelfsprekend voor leraren en vereisen soms een leerproces op zichzelf. Dat werd aangetoond door Meijer, Korthagen en Vasalos (2009) in een onderzoek naar een beginnende leraar die problemen tegenkwam. Haar leerproces bleek nu juist te draaien om het leren lesgeven vanuit presence.

Een lemniscaat

Alle bovengenoemde inzichten kunnen visueel samengevat worden zoals in Figuur 1.



Figuur 1. Intern and extern contact, vanuit de perceptie van een leraar.

De lemniscaat (een 'achtje') laat zien dat denken, voelen en vooral willen (idealen en kernwaarden) van de leraar invloed hebben op de interactie middels het (verbale en nonverbale) handelen en dat omgekeerd het gewaarzijn bij de leraar van het denken, voelen en willen van de leerling (uitgedrukt in het handelen van de leerling) weer het denken, voelen en willen van de leraar beïnvloedt. Als er intern en extern contact is in het hier-en-nu, verdiepen deze twee vormen van contact de onderlinge communicatie en creëren deze een resonantie-effect, hetgeen bij leraar en leerling een sterk gevoel van verbinding in het hier-en-nu geeft. Hoewel de respondenten deze term uiteraard niet gebruikten, is dit precies wat hierboven 'unitary interfunctioning' werd genoemd. Noddings (1984, p. 180) spreekt over "totale ontmoetingen" en stelt dat die nodig zijn als de leraar echt iets wil bereiken bij de leerling.

Dit vereist onder andere empathie van de leraar: kan die het denken, voelen en willen van de leerling begrijpen en dat begrip ook tonen? Het vraagt ook om authenticiteit, door Harter (2002) gedefinieerd als: "*owning one's own personal experiences, be they thoughts, emotions, needs, wants, preferences, or beliefs...[so] that one acts in accord with the true self, expressing oneself in ways that are consistent with inner thoughts and feelings*" (p.

382). Pas als je als leraar intern contact hebt met je eigen denken, voelen

en willen kun je op basis daarvan authentiek aanwezig zijn in het externe contact. Scharmer (2007) geeft aan dat er drie barrières zijn die mensen afhouden van authentiek contact, namelijk (1) oordelen, (2) cynisme en (3) angst. Het lijkt dus belangrijk dat leraren zich bewust zijn van zulke barrières in henzelf.

Het contact met anderen werd versterkt door verdiept gewaarzijn van jezelf.

Samenvattend kan contact tussen leraar en leerling gezien worden als de combinatie van intern en extern contact. Goed contact betekent dat de leraar (1) zich in het hier-en-nu gewaar is van diens eigen denken, voelen en willen en (2) van het denken, voelen en willen van de leerling, en (3) dat de leraar daarnaar handelt op zo'n manier dat de leerling zich gezien, begrepen en geaccepteerd voelt en de kans op resonantie wordt vergroot.

Als er alleen sprake is van 1 en 2, is sprake van van presence, maar het wordt pas contact als ook aan 3 is voldaan. Dit betekent ook dat de resultaten van ons onderzoek naar contact fundamenteel verschillen van de resultaten van onderzoek naar presence. Bij presence gaat het om een intrapsychisch fenomeen, bij contact om een interpersoonlijk fenomeen.

Aansluitend bij Noddings (1984) en Wubbels e.a. (2006) beschouwen we de leraar-leerling-relatie als de optelsom van momentane contactervaringen. Het opbouwen van een relatie is dus te vergelijken met het rijgen van kralen aan een ketting².

Opvallend is dat we bij de analyse van momentane contactervaringen weinig konden doen met de bovenbeschreven theoretische perspectieven op de leraar-leerling-relatie. Dit bevestigt dat relatie en contact fundamenteel verschillende begrippen zijn.

Implicaties voor de lerarenopleiding

Wat in dit artikel beschreven werd over goed contact, passen succesvolle leraren waarschijnlijk intuïtief reeds toe. Maar niet iedereen kan dit zomaar en dan vraagt het om een leerproces. Het lijkt ons essentieel om in de lerarenopleiding veel aandacht te besteden aan het thema contact en het ook te onderscheiden van het concept relatie. Dit artikel biedt hier aanknopingspunten voor.

Leraren kunnen getraind worden in het maken van intern en extern contact. Dat betekent:

- 1 dat zij leren om zich hier-en-nu (meer) gewaar te zijn van hun eigen denken, voelen en willen,
- 2 dat zij het denken, voelen en willen van hun leerlingen (beter) leren waarnemen,
- 3 dat zij hun handelen op 1 en 2 leren afstemmen.

Voor beginnende leraren is dat niet vanzelfsprekend, zeker niet in stressvolle situaties zoals bij ordeproblemen, terwijl contact dan juist zo belangrijk is (Doyle, 2006). Dat kan wel eens mede een verklaring zijn voor de problemen die zij tegenkomen bij het ingroeien in het beroep. Als je niet ervaren bent in het waarnemen van wat er bij jezelf en bij je leerlingen gebeurt, is het namelijk haast onmogelijk om je bewust te zijn van de wisselwerking tussen jou en leerlingen en dus om positieve en negatieve spiralen te herkennen op het moment dat die ontstaan. Laat staan dat je daar dan bewust en adequaat mee om kunt gaan. (A.s.) leraren kunnen ook geholpen worden om zich meer bewust te zijn van de bovengenoemde belemmeringen voor authentiek contact (oordelen, cynisme en angst).

Het waarnemen van wat er in jezelf en bij de ander gebeurt kan geoefend worden, bijvoorbeeld eerst in gesprekken tussen leraren(-in-opleiding) onderling. Figuur 1 kan daarbij als leidend kader gebruikt worden. We hebben de ervaring dat zulke oefeningen in het bewust hanteren van de principes van goed contact een eye-opener zijn voor (beginnende, maar ook ervaren) leraren, zeker als ze ontdekken dat ze daardoor het resonantie-effect bewust kunnen creëren. Uiteraard vraagt het ook van de opleider dat die daartoe in staat is en dat deze voorbeeldgedrag kan vertonen als het gaat om contact maken.

² Met dank aan Maarten Haalboom voor deze metafoer.

Dit alles zou al vroeg in de opleiding aandacht moeten krijgen, nog voor studenten de praktijk ingaan. Leren effectief contact te maken wordt dan een basis van de ontwikkeling van andere professionele vaardigheden. Dit vraagt overigens vaak om het (durven) oprekken van de comfortzone. Onze ervaring met het trainen van leraren in goed contact is dat sommigen het al eng vinden om meer dan vluchtig oogcontact te maken.

Een belangrijke implicatie van het onderzoek is dat het belangrijk is voor leraren om stil te staan bij hun idealen en om te reflecteren op de doorwerking van die idealen in hun handelen, omdat dit bepalend is voor contact. Dit is een centraal aandachtspunt bij kernreflectie (Korthagen, 2014; Korthagen, Kim & Greene, 2013).

Hopelijk heeft dit artikel duidelijk gemaakt dat het professioneel kunnen hanteren van contactspecifieke bekwaamheden vereist, op het gebied van presence, empathie en authenticiteit en reflectie op idealen. Die bekwaamheden zijn leerbaar, maar vragen om specifieke aandacht in de opleiding. Vervolgens is het belangrijk dat het thema contact ook aandacht blijft krijgen op de werkplek, tijdens het feitelijke lesgeven. Dat vraagt om meer dan 'reflectie': het draait om gewaarzijn in het hier-en-nu. Dat zou wel eens een sleutel kunnen zijn tot goed leraarschap.

Het professioneel hanteren van contact vereist bekwaamheden qua presence, empathie, authenticiteit en reflectie op idealen.

De auteurs bedanken de leraren en leerlingen die aan dit onderzoek meewerkten, alsmede Mart Haitjema (voormalig voorzitter van de Stichting MarCanT) en Maarten Haalboom voor hun steun.

Referenties

- Andersen, J.F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teacher effectiveness. In D. Nimmo (Ed.), *Communication yearbook 3* (pp. 543-559). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Anderson, R.C., Nguyen-Jahiel, K. McNurlen, B., Archodidou, A., Kim, S., Reznitskaya, A., Tillmanns, M., & Gilbert, L. (2001). The snowball phenomenon: Spread of ways of talking and ways of thinking across groups of children. *Cognition and Instruction, 19*, 1-46.
- Andrzejewski, C.E., & Davis, H.A. (2008). Human contact in the classroom: Exploring how teachers talk about and negotiate touching pupils. *Teaching and Teacher Education, 24*, 779-794.
- Buber, M. (1958). *I and Thou*. New York: Charles Scribner.
- Créton, H.A. & Wubbels, Th. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Utrecht: WCC.
- Day, C. (2009). A passion for quality: Teachers who make a difference. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 30*(3), 4-13.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. Evertson and C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 97-125). New York: Erlbaum.
- Evelein, F. (2005). *Psychologische basisbehoeften van docenten-in-opleiding* [Basic psychological needs of student teachers]. Utrecht: IVLOS.
- Fredrickson, B.L. (2013). *Love 2.0: Finding happiness and health in moments of connection*. New York: Penguin.
- Hansen, D. T. (1995). *The call to teach*. New York: Teachers College Press.

- Harter, S. (2002). Authenticity. In: C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 382-394). Oxford: Oxford University Press.
- Irwin, L.G. & Johnson, J. (2005). Interviewing young children: Explicating our practices and dilemmas. *Quality Health Research*, 15, 821-831.
- Jörg, T. (2004). A theory of reciprocal learning in dyads. *Cognitive Systems*, 6(2/3), 159-170.
- Korthagen, F.A.J. (2014). Een softe benadering van reflectie helpt niet. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(1), 5-14.
- Korthagen, F.A.J., Kim, Y.M., & Greene, W.L. (Eds.) (2013). *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education*. New York/London: Routledge.
- Korthagen, F. & Evelein, F. (2009). Presence in onderwijs: Gewaarzijn van denken, voelen en willen in het hier-en-nu, als basis voor professioneel handelen. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(1), 13-21.
- Mainhard, M.T., Pennings, H.J.M., Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2012). Mapping control and affiliation in teacher-student interaction with State Space Grids. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1027-1037.
- McAllister, G. & Irvine, J.J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433-443.
- Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 297-308.
- Miller, J.B., & Stiver, I.P. (1997). *The healing connection*. Boston: Beacon Press.
- Newman, C.S. (2000). Seeds of professional development in pre-service teachers: A study of their dreams and goals. *International Journal of Educational Research*, 33(2), 125-217.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- Perls, F.S., Hefferline, R., & Goodman, P. (1951). *Gestalt therapy*. Goulsboro, ME: The Gestalt Journal Press.
- Rodgers, C.R., & Raider-Roth, M.B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265-287.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L., & Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on student's school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review on Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Scharmer, C.O. (2007). *Theory U: Leading from the future as it emerges*. Cambridge, Mass: Society for Organizational Learning.
- Senge, P., Scharmer, C.O., Jaworski, J., & Flowers, B.S. (2004). *Presence: Exploring profound change in people, organizations and society*. Londen: Nicolas Brealey.
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y., & Thijs, J.T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.
- Stevens, L. & Bors, G. (Red.) (2013). *Pedagogische tact*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Stieha, V., & Raider-Roth, M. (2012). Presence in context. *Journal of Educational Change*, 13(4), 511-534.
- Tartwijk, J.W.F. van (1993). *Docentgedrag in beeld*. Utrecht: WCC.
- Voerman, L., Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J. & Simons, R.J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1107-1115.
- Walberg, H.J., & Tsai, S. (1983). Matthew effects in education. *American Educational Research Journal*, 20, 359-373.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., & Van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 1161-1191). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.