

Hoe maak jij je lessen FRIS?

De klas als dynamisch complex systeem



Bruno Oldeboom & Carly Wessels

Hoe maak jij je lessen FRIS?

Bruno Oldeboom & Carly Wessels
Redactie: Marije van der Sar
Maart 2025

1 Inleiding

Elke dag staan leraren voor de uitdaging om talloze beslissingen te nemen tijdens hun lessen. Dit maakt het beroep van leraar bijzonder veeleisend en complex. Dit artikel is geschreven voor leraren en lerarenopleiders en wil laten zien hoe het didactisch klaverblad kan helpen bij het nemen van al die beslissingen. Het didactisch klaverblad biedt een handig kader om na te denken over samenhang tussen vier belangrijke aspecten van een les. We introduceren de klas-als-complex-systeem-benadering, maar dan in alledaagse, begrijpelijke taal. Door deze benadering te gebruiken, kunnen leraren beter inspelen op de dynamische en vaak onvoorspelbare aspecten van hun werk, wat hen helpt om effectiever en met meer vertrouwen les te geven.

2 Leraar-zijn is ... rekening houden met verrassingen.

Meneer Dalton, de leraar Scheikunde, kijkt vanachter zijn bril naar de binnenstromende klas. Het luidruchtige gebabbel van de havo 3 leerlingen vult de ruimte als ze zich na de kleine pauze weer verzamelen voor het vierde lesuur. Tussen het rumoer door vangt hij een snippertje van een meningsverschil op tussen Eva en Sophie, die met verhitte gezichten tegenover elkaar staan.

Terwijl hij rustig naar de twee meiden loopt, roept hij met een glimlach: "Dames, bewaren we onze beste chemische reacties voor een experiment? Ik heb geen zin in een onverwachte explosie". De klas lacht, en de spanning tussen Eva en Sophie lijkt iets te verzachten. "Laten we kijken of we die energie kunnen omzetten in iets positiefs vandaag," vervolgt hij, terwijl hij hen uitnodigt weer plaats te nemen.

Dan ziet hij Jasper, die nonchalant met een half opgegeten broodje kaas in zijn hand staat. "Jasper, jongeman, is dat een scheikundig practicum met brood en kaas?" Meneer Dalton wenkt hem met een ondeugende blik. Jasper kijkt op, een beetje betrap, maar ook geamuseerd. "Het spijt me, meneer," zegt hij, terwijl hij zijn broodje snel wegstopt. "Of wilt u een hapje", zegt Jasper met rode wangen.

Met de orde grotendeels hersteld, klapt meneer Dalton zijn handen samen. "Goed, vandaag gaan we een spannend experiment doen met katalysatoren. Kan iemand mij vertellen wat een katalysator doet?" De leerlingen, nu geboeid, vergeten hun eerdere afleidingen en richten zich op de leraar.

Meneer Dalton begint met het uitleggen van het experiment, terwijl hij af en toe grappen tussendoor gooit die de klas doen grinniken. Zijn manier van lesgeven, speelt maar duidelijk, trekt de aandacht van de leerlingen. Terwijl hij de chemicaliën voorbereidt voor de demonstratie, voelt hij zich tevreden over hoe hij de situatie heeft aangepakt. De rust is teruggekeerd, en de nieuwsgierigheid van de leerlingen is gewekt, klaar om meer te leren over de wonderen van de scheikunde.

2.1 Meneer Dalton is een ervaren leraar

Meneer Dalton uit het voorbeeld is duidelijk een ervaren leraar. Hij heeft jarenlange ervaring in het onderwijs, begrijpt diep de delicate balans die nodig is in zijn didactische handelen. Hij kiest zijn reacties zorgvuldig, steeds met het besef dat elke interactie met zijn leerlingen zowel positieve als negatieve uitkomsten kan hebben. Zijn benadering in de klas is altijd doordacht; hij weet wanneer humor een gespannen situatie kan ontladen en wanneer een serieuze toon noodzakelijk is om respect en orde te handhaven. Dit bewustzijn stelt hem in staat om conflicten behendig te navigeren zonder de situatie te laten escaleren. Tegelijkertijd benut hij deze momenten om leerzame kansen te creëren, waarbij hij de aandacht van de leerlingen terugbrengt naar de lesstof. Meneer Dalton's vaardigheid in het kiezen van het juiste moment voor een grap of een leerzame vraag illustreert zijn expertise in het vak. Hij speelt direct in

op de dynamiek van de klas met een natuurlijke flair, waarbij hij steeds streeft naar een omgeving waarin zowel respect als enthousiasme voor het leren centraal staan.

2.2 Leraren nemen 1500 beslissingen per dag

Leraren in het voortgezet onderwijs zouden elk uur 200 tot 300 uitwisselingen met leerlingen hebben waarvan veel ongepland en onvoorspelbaar zijn (Jackson, 2002). Leraren nemen zeven beslissingen per minuut tijdens lesgeven (Borko & Shavelson, 1979; Klein, 2021). Kortom, lesgeven is beslissen!

Het nemen van die beslissingen ... dat is allesbehalve gemakkelijk. Een havo-leraar zei tijdens een interview: "Je hebt elke individuele leerling in je klas én de klas als geheel waarvoor je ter plekke, just-in-time beslissingen moet nemen. Je neemt continue beslissingen en die zijn soms voor de ene leerling perfect maar voor de andere haast desastreus. En dat maakt ons werk zo moeilijk. Je kan het bijna nooit goed doen voor iedereen."

Elke klas is dynamisch, waarbij gebeurtenissen vaak onvoorspelbaar zijn. Leraren staan tijdens de les regelmatig voor de uitdaging om snel en effectief een reeks beslissingen te nemen. Een leerling kan bijvoorbeeld een onverwachte vraag stellen of er kan een conflict tussen leerlingen ontstaan. Dergelijke situaties vereisen on-the-spot besluitvorming die aangepast is aan het moment zelf. Dit vraagt een hoge mate van flexibiliteit en sensitiviteit van de leraar. Deze voortdurende afwegingen zijn belangrijk voor het tot stand brengen van een effectieve leeromgeving.

2.3 Omarm de onvoorspelbaarheid: de klas als complex dynamisch systeem

De leraar noch leerlingen kunnen met 100% zekerheid zeggen wat er precies gaat gebeuren tijdens een les. Lesgeven vraagt in veel situaties "onmiddellijk onderwijsgedrag" (Stenberg & Maaranen, 2022). Onmiddellijk onderwijsgedrag verwijst naar de spontane en directe reacties van een leraar op gebeurtenissen die zich voordoen tijdens de les. Deze handelingen vereisen snelle besluitvorming, vaak onder druk, en zijn gericht op het onmiddellijk adresseren van gedrags- of onderwijskwesties om de leeromgeving te optimaliseren.

Ondanks de snelheid waarmee deze beslissingen genomen moeten worden, baseren ervaren leraren hun acties vaak op tacit knowledge (Elliot et al., 2011), een diep, soms wat verborgen inzicht in een combinatie van praktijkkennis over de klassendynamiek, voorgaande ervaringen met vergelijkbare situaties en theoretisch kennis. Dit vermogen stelt hen in staat om flexibel en adequaat te reageren op de voortdurend veranderende omstandigheden binnen de klas. Ze kunnen snel schakelen tussen verschillende didactische strategieën en hun aanpak aanpassen aan de specifieke behoeften van hun leerlingen op dat moment.

Ervaren leraren beschouwen onverwachte gebeurtenissen als een inherent onderdeel van hun werk en zien de klas als een complex dynamisch systeem (Koopmans & Stamovlasis, 2016). Ze begrijpen dat alles met alles te maken heeft en omarmen de onvoorspelbaarheid die daarbij hoort. Door deze benadering kunnen ze beter omgaan met de vaak onvoorspelbare aard van het lesgeven, waarbij ze elke situatie als een kans zien om te leren en zich aan te passen.

Ervaren leraren onderkennen dus dat een klas een complex dynamisch systeem is (Koopmans, 2019). Dit maakt hen niet alleen effectiever in hun rol, maar stelt hen ook in staat om een veerkrachtige en responsieve leeromgeving te creëren waarin zowel zichzelf als hun leerlingen kunnen gedijen. De scheikunde docent Dalton uit de inleiding geeft een mooi voorbeeld van het omarmen van de onvoorspelbaarheid. Zonder tijd te hebben voor een uitgebreide analyse van de situatie, moet hij snel handelen om de onverwachte ruzie tussen Eva en Sophie niet uit de hand te laten lopen. De grap over de explosie is niet alleen gericht op het stoppen van het gedoe, maar ook op het voorkomen van verdere escalatie in de klas.

3 Het didactisch klaverblad en klas-als-complex-systeembenadering

Een model dat kan helpen om tot gewenste uitkomsten te komen in de klas-als-complex-systeembenadering, is het didactisch klaverblad (Oldeboom, 2024). Het didactisch klaverblad is een model waarmee leraren de kwaliteit van hun lessen kunnen optimaliseren door aandacht te besteden aan vier kenmerken. Uit een analyse van ongeveer 180 wetenschappelijke artikelen blijkt dat leraren aandacht geven en handelen met betrekking tot vier basiskenmerken van een les. Dat zijn de fysieke factoren, de relatie, de inhoud en de structuur van de les. De eerste letters van deze vier kenmerken vormen samen het acroniem FRIS, waardoor het model gemakkelijk te onthouden is. Het didactisch klaverblad kan zowel

in de voorbereiding als tijdens de uitvoering worden gebruikt om die stroom van beslismomenten het hoofd te bieden. De vier klaverbladen zijn hieronder kort toegelicht:

3.1.1 Fysieke factoren

Leraren richten zich op de 'Fysieke factoren'. Fysieke factoren zijn de elementen in de omgeving waarin het onderwijzen en leren plaatsvindt, zoals de inrichting van het klaslokaal, de beschikbaarheid van

materialen, en de faciliteiten die voor een vruchtbaar leerproces en voor een effectief onderwijsaanbod nodig zijn ([Suleman & Hussain, 2014](#)).

Figuur 3-1 Didactisch klaverblad (Oldeboom, 2024)



Het klaverblad 'Fysieke factoren' van het didactisch klaverblad benadrukt het vaak onderschatte belang van de fysieke leeromgeving. Er zijn zo'n 70 natuurkundige eenheden en grootheden, en veel hiervan zijn direct relevant voor leraren en leerlingen. Denk aan het volume van het lokaal, het formaat van het scherm, de hoeveelheid tijd die beschikbaar is of de hoeveelheid licht of CO2 in het lokaal. Het is belangrijk om een optimale fysieke leeromgeving te creëren die voldoende stimulerend is zonder te veel afleiding te bieden. En wanneer elementen van de fysieke leeromgeving aansluiten bij het betreffende schoolvak, kan dat een positief effect kan hebben op het leerproces. Bijvoorbeeld, een Engelse taal klaslokaal met visuele hulpmiddelen zoals veel gebruikte sterke werkwoorden het

begrip van leerlingen bevorderen.

3.1.2 Relatie

Leraren richten zich ook op 'Relaties'. Binnen een groep ontstaat een complex netwerk van relaties die variëren in aard en intensiteit. Het netwerk wordt gevormd door interacties en communicatie tussen leraar en leerlingen en leerlingen onderling. De dynamiek van deze relaties wordt beïnvloed door factoren als persoonlijkheid, gemeenschappelijke doelen, regels en afspraken en de fysieke context. Om de aard van de relaties te duiden kunnen drie dimensies behulpzaam zijn. Relaties kunnen in meer of mindere mate ([Oldeboom et al., 2020](#)):

- functioneel zijn (samen of alleen werken);
- hiërarchisch zijn (leiden of volgen);
- betrokken zijn (nabij of gedistantieerd).

Relaties binnen een groep kunnen zowel positief als negatief worden ingekleurd, en dit hangt vaak samen met bovengenoemde dimensies zoals samenwerking, hiërarchie en betrokkenheid. Alle relaties, tussen leraar en leerlingen, maar ook tussen leerlingen onderling, binnen een groep kunnen worden geanalyseerd aan de hand van deze drie belangrijke dimensies (Oldeboom et al., 2020).

Het begrijpen van deze dynamiek is nuttig voor leraren om groepscohesie te bevorderen, conflicten te beperken en een positieve, productieve groepsomgeving te creëren. Leraren schenken aandacht aan de personen in de klas, inclusief zichzelf, en hoe die personen zich tot elkaar verhouden.

3.1.3 Inhoud

Leraren maken keuzes met betrekking tot de complexiteit van de lesstof en de volgorde waarin onderwerpen behandeld worden. Door de lesstof van gemakkelijk naar moeilijk op te bouwen, zorgen leraren ervoor dat de leerlingen een solide basis hebben voordat ze zich aan moeilijkere concepten en thema's wagen. Zorgvuldig gekozen lesinhoud kan bijdragen aan toename van kennis en vaardigheden, competentie en inzicht. Kennis stelt leerlingen in staat grip te krijgen op de wereld om hen heen. En dat kan leiden tot verdere nieuwsgierigheid, motivatie en gevoelens van competentie en agency (Ahmadi et al., 2023). Het nuttig zijn voor leraren om te weten dat intrinsieke motivatie dus eerder een uitkomst van goed onderwijs is, dan dat instrinsieke motivatie van leerlingen bij binnenkomst van de les een gegeven is ([VO-Raad, 2024](#)).

Leraren maken gebruik van verschillende lesmethoden, onderwijsactiviteiten, opdrachten en practica, om de complexiteit van de inhoud beheersbaar en begrijpelijk te maken. Een systematische aanpak helpt

leerlingen niet alleen om de lesstof beter te begrijpen, maar ook om verbanden te leggen tussen verschillende vakinhoudelijke thema's, waardoor hun leerervaring rijker en meer samenhangend kan zijn.

3.1.4 Structuur

Leraren geven aandacht aan structuur van de les. Dat gaat over de kwaliteit van de regels en afspraken enerzijds en de organisatie van de les anderzijds (Boostrom, 1991). Structuur expliciteert niet alleen de plichten maar ook de rechten van leerlingen tijdens de les. Goede structuur betekent namelijk dat leerlingen duidelijk weten wat er van hen verwacht wordt (hun plichten), maar óók wat zij zelf mogen verwachten van de les, van hun medeleerlingen en van hun leraar (hun rechten). Leraren die structuur van hoge kwaliteit willen bieden, denken daarom zorgvuldig na over de hoeveelheid regels: niet te veel, omdat dit verwarrend kan zijn, maar ook niet te weinig, omdat dit ruimte laat voor onduidelijkheid. Daarnaast besteden zij aandacht aan de gedetailleerdheid en concreetheid van de regels; regels die helder, concreet en goed voorstelbaar zijn, helpen leerlingen te begrijpen wat gewenst gedrag inhoudt. Ten slotte is er oog voor de onderlinge samenhang van regels: regels die logisch verbonden en consistent zijn, versterken elkaar en dragen bij aan het gevoel van voorspelbaarheid en rechtvaardigheid in de klas. Daarmee draagt een zorgvuldige structuur bij aan veiligheid en vertrouwen, voorwaarden waaronder leerlingen optimaal kunnen leren en samenwerken.

Een goede structuur kan bijdragen aan sociale veiligheid, biedt duidelijke grenzen en ondersteunt een gestructureerd 'Program of action' (Doyle, 2006). Structuur zorgt ervoor dat de les goed kan lopen. Wanneer een les goed gestructureerd is, weten leerlingen wat er van hen verwacht wordt en kunnen zij zich beter concentreren op de leerstof. Voor leraren betekent dit dat zij de les efficiënter kunnen laten verlopen en zichzelf in de gelegenheid brengen om in te spelen op de behoeften van hun leerlingen.

Zowel te veel als te weinig structuur kan nadelig zijn. Teveel structuur kan de creativiteit en zelfredzaamheid van leerlingen beperken. Het effect van te veel regels kan leerlingen een gevoel van wantrouwen geven en/of hen te afhankelijk maken van strikte richtlijnen. Dit kan leiden tot een gebrek aan flexibiliteit en minder ruimte voor spontane leermomenten. Aan de andere kant, te weinig structuur kan leiden tot chaos en onzekerheid, zowel voor de leerlingen als voor de leraar. Zonder duidelijke regels en verwachtingen kunnen leerlingen moeite hebben om zich te focussen en kunnen gedragsproblemen toenemen, wat het leerproces verstoort.

Een gebalanceerde aanpak is daarom essentieel (Alter & Haydon, 2017). Voldoende structuur biedt een stabiele en veilige leeromgeving, terwijl ruimte voor flexibiliteit en improvisatie zorgt voor een dynamische en stimulerende les. Dit evenwicht helpt zowel leraren als leerlingen optimaal te functioneren en draagt bij aan een productieve en positieve leerervaring.

4 Didactisch redeneren met het klaverblad

Het didactisch klaverblad kan leraren ondersteunen bij het nemen van beslissingen zowel voorafgaand aan als tijdens een les. Uiteraard is het didactisch klaverblad ook nuttig bij het evalueren van de les. Door keuzes ten aanzien van de verschillende klaverbladen ten opzichte van elkaar te wegen kan het didactisch redeneren van leraren worden versterkt (Loughran, 2019). Didactisch redeneren is het afwegen tussen verschillende mogelijke (re)acties op een lessituatie en het doordenken van verschillende gevolgen van te nemen besluiten.

Leraren analyseren verschillende gebeurtenissen tijdens de les en kunnen op grond daarvan de voor- en nadelen van hun keuzes afwegen. Deze analyse stelt hen in staat om in te spelen op de unieke dynamiek van hun klas en biedt de flexibiliteit om hun aanpak aan te passen wanneer dat nodig is. Bovendien geeft de analyse van de les leraren de gelegenheid om op verschillende manieren hetzelfde resultaat te bereiken, namelijk een klas waarin leerlingen veilig en uitdagend tot leren komen. Door verschillende strategieën te evalueren en te experimenteren met nieuwe benaderingen, kunnen leraren ontdekken wat het beste werkt voor hun specifieke groep leerlingen. Dit proces van voortdurende reflectie en aanpassing helpt niet alleen om de leeromgeving te verbeteren, maar versterkt ook de professionaliteit van de leraar. Uiteindelijk leidt deze benadering tot een meer responsieve en effectieve lespraktijk, waarin zowel de leraar als de leerlingen optimaal kunnen floreren.

Bij de voorbereiding van een les, bijvoorbeeld, kan een leraar nadenken over hoe de opstelling van het klaslokaal (Fysieke factoren) invloed heeft op de groepsdynamiek (Relatie). Een gevolg van een u-opstelling is dat veel meer leerlingen oogcontact met klasgenoten kunnen maken. Dat kan de sfeer in de

klas ten goede komen, maar ook voor meer onrust zorgen. Bij een hele drukke groep waarin de groepsdynamiek niet optimaal is, kan de busopstelling bevorderlijk voor de rust in de klas zijn.

Een ander scheikundeles-voorbeeld laat zien hoe de communicatie van de leraar met de klas (Relatie), gekozen lesstof (Inhoud) en een gestructureerde en georganiseerde les met actieve werkvormen (Structuur) met elkaar samenhangen. Om de leerlingen kennis te laten maken met de Wet van behoud van Massa (Wet van Lavoisier) kan het doen van een proefje, het verbranden van staalwol, veel inzicht geven. Het kan leerzaam zijn als leerlingen in een viertal, samenwerkend, gebruikmakend van een bunsenbrander, een tang en weegschaal, aan de slag gaan met de staalwol. Maar dat vraagt van de leraar wel een goed gestructureerde les met duidelijke do's en don'ts. Die structuur geeft de leerlingen houvast tijdens de uitvoer van de opdracht en brengt rust in het lokaal, maar het nadeel is dat leerlingen minder geprikkeld worden om zelfstandig inhoudelijk na te denken en een zoekproces door te maken. Weinig structuur geeft de leerlingen ruimte om fouten te maken en daarvan te leren, maar kan wel onrust tijdens de les met zich meebrengen. En omdat er risico's op ongelukken en brand zijn is het belangrijk dat de leerlingen de gezagsrelatie met de leraar serieus nemen. Zonder die gezagsrelatie kan de leraar de veiligheid niet garanderen.

Het is dus belangrijk voor leraren om adaptief en responsief te zijn, omdat elke les en elke klas een unieke dynamiek ontwikkelt. Door rekening te houden met deze karakteristieke dynamiek, kunnen leraren effectiever inspelen op de specifieke behoeften en gedragingen van hun leerlingen. Dit verhoogt niet alleen de effectiviteit van het onderwijsproces, maar bevordert ook het welbevinden van zowel de leerlingen als de leraar. Wanneer leraren veerkrachtig en flexibel omgaan met veranderingen en onverwachte situaties, kunnen ze een meer ondersteunende en inclusieve leeromgeving creëren. Dit zorgt ervoor dat leerlingen zich gehoord en begrepen voelen, wat hun motivatie en betrokkenheid vergroot. Tegelijkertijd vermindert het de stress en werkdruk voor de leraar, doordat leraren beter voorbereid zijn om met de dynamische en soms chaotische aard van het klaslokaal om te gaan. Adaptiviteit en responsiviteit zijn dus essentieel voor een gezond en productief leerklimaat.

5 Hoe maak jij de lessen FRIS?

Leraren maken - bewust en onbewust - keuzes over de volgorde en de mate waarin de vier kenmerken van de les – Fysieke factoren, Relatie, Inhoud en Structuur – aandacht krijgen. Wat aandacht krijgt is afhankelijk van verschillende variabelen, zoals kenmerken van de context, specifieke kenmerken van situatie, hun persoonlijke sterke punten en voorkeuren.

Veel leraren ontwikkelen op deze manier een voorkeur en expertise met betrekking tot één of twee specifieke klaverbladen. De lesvoorbereiding en lessen beginnen zij vanuit meer of gedetailleerde aandacht voor die klaverbladen. Een leraar kan bijvoorbeeld eerst veel aandacht besteden aan de fysieke inrichting van het klaslokaal, zorgen voor een stimulerende en functionele leeromgeving. Pas daarna pakken zij de andere aspecten van de les aan. Deze werkwijze zie je bij leraren Lichamelijke Opvoeding. Het klaarzetten van een uitdagend beweegarrangement zorg voor een comfortabele startpositie van de les. En daarna gaan gymleraren naadloos over naar het aandacht geven aan de andere drie klaverbladen. Andere leraren staan bij de deur om leerlingen een hand te geven en even met leerlingen te praten. Het contact is dan snel gelegd en de leraar investeert in de relatie.

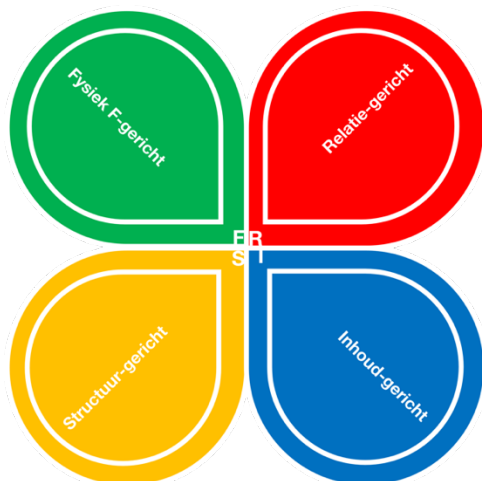
De bijgevoegde tabel biedt een overzicht van alle mogelijke combinaties van de vier kenmerken van het didactisch klaverblad: Fysieke factoren (F), Relatie (R), Inhoud (I) en Structuur (S). Deze combinaties representeren de verschillende stijlen die leraren kunnen aannemen, afhankelijk van hun voorkeuren en sterke punten. Elke stijl geeft aan in welke volgorde een leraar geneigd is zijn aandacht te verdelen en welk kenmerk dominant is in hun aanpak.

Fysiek				Relatie				Inhoud				Structuur			
F	R	I	S	R	F	I	S	I	F	R	S	S	F	R	I
F	R	S	I	R	F	S	I	I	F	S	R	S	F	I	R
F	I	S	R	R	I	S	F	I	R	S	F	S	R	I	F
F	I	R	S	R	I	F	S	I	R	F	S	S	R	F	I
F	S	I	R	R	S	I	F	I	S	R	F	S	I	R	F
F	S	R	I	R	S	F	I	I	S	F	R	S	I	F	R

De keuze voor aandacht voor een kenmerk, is lang niet altijd bewust. Om een voorbeeld te geven van onbewuste keuzes; voor veel leraren is de inrichting van het lokaal en de zorg voor faciliteiten geen issue. Leraren werken in het lokaal zoals zij het aantreffen. Voor andere leraren is het een automatisme om op de relatie met de leerlingen te letten. De ene leraar wil graag gezellig de les beginnen, de andere leraar wil meteen duidelijk maken dat hij/zij de gezagdrager is.

6 Welke voorkeursstijl heb jij?

Veel leraren ontwikkelen een didactische voorkeursstijl van lesgeven. Die voorkeurstijl vormt zich – meestal al werkend – na verloop van tijd. Deze voorkeursstijl is een unieke combinatie van persoonlijke eigenschappen, drijfveren, overtuigingen en competentie die zich ook in het handelen van de leraar tijdens lessen openbaart. Door deze voorkeursstijl kan een leraar duidelijk herkenbaar zijn voor zowel



leerlingen als collega's, doordat het gedrag van de leraar bloot legt welke kenmerken van de les veel aandacht krijgen en welke minder.

Het kan leraren helpen om goed na te denken over die voorkeurstijl en welke voor- en nadelen die voorkeursstijl heeft. Bewuste keuzes met betrekking tot de voorkeursrol geeft leraren bijvoorbeeld gelegenheid om met hun sterke kant te starten. En door te beginnen met hun sterke kant, kunnen leraren met meer vertrouwen en effectiviteit de uitdagingen van hun les aanpakken, waardoor een evenwichtige en doordachte leerervaring voor hun leerlingen ontstaat.

De voorkeursstijl van leraren verschijnt doordat leraren nadruk leggen of meer aandacht geven aan één van de vier verschillende kenmerken uit het didactisch klaverblad. De

ene leraar is meer relatie-gericht en de andere leraar is meer inhoud-gericht. Uiteraard zijn er ook leraren die consequent streven naar een evenwichtige verdeling van de aandacht.

Fysieke-Factoren-gerichte leraren schenken veel aandacht aan de fysieke factoren van de leeromgeving, waarbij zij zorgen voor een stimulerende en functionele inrichting van het klaslokaal die het leerproces ondersteunt. Relatie-gerichte leraren concentreren zich op de relatie tussen leerlingen, bevorderen een positieve en ondersteunende groepsdynamiek en zorgen voor sociale veiligheid voor leerlingen en zichzelf. Leraren met een inhoud-gerichte stijl leggen de nadruk op de inhoud van de les; de leraar ontwikkelt en presenteert lesmateriaal op een manier die aansluit bij de leerdoelen en de mogelijkheden van de leerlingen. Leraren met een structuur-gerichte stijl ten slotte, zorgen voor een duidelijke structuur binnen de les, inclusief lesplanning. Zij leggen nadruk op het hanteren van regels en routines om een ordelijke en efficiënte leeromgeving te waarborgen.

7 Spannend; discrepantie tussen de voorkeur van de leraar en de behoefte van de klas

Er is op voorhand niet te zeggen welke voorkeurstijl beter is. Aan het begin van dit artikel werd al duidelijk dat lesgeven óók betekent dat je rekening moet houden met verrassingen. Voorkeursstijlen blijken pas tijdens de les meer of minder effectief. Het succes van de les is afhankelijk van tal van factoren. Het is daarom van belang dat leraren zich niet alleen afvragen wat hun eigen voorkeur heeft, maar ook gevoelig te zijn voor de context waarin zij werken. Een mismatch tussen de behoefte van de groep en de voorkeur van de leraar kan namelijk tot spanningen leiden. Spanningen kunnen ontstaan wanneer de voorkeursstijl van de leraar niet goed is afgestemd op de kenmerken van de klas.

Een voorbeeld kan helpen dit te verduidelijken. Leraren met een sterke voorkeur voor het kenmerk 'Inhoud' leggen de nadruk op de onderwerpen van hun vak en willen de leerlingen bijv. grondig voorbereiden op een aankomende toets. Als deze leraar dan aan een klas lesgeeft die druk, onrustig en ongeconcentreerd is, kan die inhoudsgerichte stijl leiden tot frustratie en ineffectiviteit. De leraar krijgt namelijk moeite om de aandacht van de leerlingen vast te houden die nodig is voor begrip van de stof. De drukke klas lijkt structuur nodig te hebben en dus kan de leraar waarschijnlijk beter meer nadruk op de regels leggen en bijdragen aan gedragshandhaving. En ... Misschien rommelt het in de klas omdat de

onderlinge relaties tussen de leerlingen verstoord zijn en is het van belang dat de leraar ook bezig gaat met het verbeteren van onderlinge relaties en klasdynamiek (relatie-gericht).

Het voorbeeld laat zien dat leraren soms flexibiliteit moeten tonen en tijdelijk meer aandacht moeten geven aan het structureren van de klas. Door aandacht te geven aan de organisatie en de regels kunnen leraren een rustige leeromgeving bevorderen. Het is belangrijk dat leraren hun voorkeursstijl in lijn brengen met de specifieke behoeften van de klas om effectief les te kunnen geven en leerdoelen te bereiken.

De voorkeursstijl van lesgeven van een leraar hoeft geen keurslijf te zijn waar niet van kan worden afgeweken. Integendeel, veel leraren beschikken over wendbaarheid en manoeuvreren kundig langs de les; ook gedrag te vertonen dat niet direct bij hun voorkeursstijl past. Aan de andere kant hoeven leraren hun voorkeursstijl van lesgeven ook niet direct los te laten wanneer leerlingen wat weerstand tonen of niet meteen enthousiast reageren. Natuurlijk is het onverstandig om rigide vast te houden aan één manier van lesgeven, omdat dit gemakkelijk kan leiden tot spanningen en onbegrip. Maar te snel of voortdurend aanpassen aan wat de klas vraagt of lijkt te verwachten, maakt een leraar onduidelijk, onzeker en uiteindelijk zelfs onbetrouwbaar. Leerlingen hebben baat bij duidelijkheid en voorspelbaarheid: ze willen voelen dat hun leraar stevig staat en authentiek handelt. Het is daarom belangrijk dat leraren een evenwicht vinden tussen trouw blijven aan hun eigen didactische voorkeur en het flexibel inspelen op signalen uit de klas. Zo vergroten leraren de kans dat hun aanpak helder, geloofwaardig en effectief blijft.

8 Voorkeursstijl van lesgeven en beroepsidentiteit.

Een wendbare leraar beschikt over het vermogen om flexibel en bewust om te gaan met de spanning tussen authenticiteit, standvastigheid en aanpassingsvermogen. Hoewel elke leraar een eigen voorkeursstijl heeft, is de wendbare leraar zich ervan bewust dat die voorkeursstijl niet altijd dezelfde aanpak vraagt. Soms betekent dit authentiek vasthouden aan je eigen visie, ook als leerlingen hier aanvankelijk weerstand tegen bieden. Op andere momenten vraagt de situatie juist om standvastigheid, om duidelijkheid en vertrouwen te scheppen, ook al gaat dat tegen je stijl in. En weer een andere keer is het nodig om bewust in te spelen op wat de klas op dat specifieke moment nodig heeft.

Juist de vaardigheid om soepel en bewust te wisselen tussen deze verschillende houdingen maakt dat leraren hun handelen steeds weer kunnen afstemmen op de context, zonder daarbij hun eigen identiteit en professionaliteit uit het oog te verliezen. Dat leraren hun voorkeursstijl niet onmiddellijk hoeven op te geven bij weerstand in de klas, raakt direct aan de kern van hun beroepsidentiteit. Beroepsidentiteit vraagt immers om helderheid over waar je als leraar voor staat: je persoonlijke stijl en overtuigingen vormen het fundament waarop je je handelen baseert. Tegelijkertijd brengt het leraarschap van nature een voortdurende spanning met zich mee tussen flexibiliteit en standvastigheid. Te veel flexibiliteit leidt tot verlies van authenticiteit, waardoor leraren onzeker en onbetrouwbaar kunnen overkomen. Maar een te rigide vasthouden aan eigen overtuigingen maakt hen mogelijk ontoegankelijk en star. Juist in dit spanningsveld ontwikkelen leraren een krachtige beroepsidentiteit: ze blijven trouw aan hun eigen waarden en stijl, maar zijn tegelijkertijd alert en responsief genoeg om verbinding te maken met wat leerlingen werkelijk nodig hebben.

Beroepsidentiteit is een samensmelting van onderwijskundige expertise, pedagogische visie en persoonlijke waarden en overtuigingen (Eteläpelto et al., 2014; [Beijaard et al., 2004](#)). Het FRIS-model kan leraren helpen deze beroepsidentiteit concreet vorm te geven, doordat het hen uitdaagt expliciet aandacht te besteden aan de vier onderling verbonden aspecten van goed onderwijs: Fysieke factoren, Relatie, Inhoud en Structuur. Door bewust te reflecteren op deze vier kenmerken, kunnen leraren hun voorkeursstijl verder verdiepen en in balans brengen met wat er daadwerkelijk nodig is in de klas. Zo helpt het FRIS-model leraren hun eigen identiteit en authentieke voorkeuren te verbinden met effectieve, genuanceerde keuzes in de dagelijkse onderwijspraktijk. Hierdoor zijn leraren in staat om vanuit een stevige eigen basis te werken, terwijl zij ook flexibel kunnen inspelen op wat leerlingen vragen.

Het resultaat is een onderwijspraktijk waarin niet alleen de unieke kwaliteiten en passies van de leraar tot bloei komen, maar waarin tegelijkertijd recht wordt gedaan aan de identiteit van de school, de doelen van het schoolvak, de bredere functies van het onderwijs én de specifieke kenmerken en kansen van het moment. In zo'n onderwijspraktijk ontstaat ruimte voor authentiek handelen, afgestemd op leerlingen, inhoud én context, zodat onderwijs betekenisvol, effectief en dynamisch kan zijn.

9 Bronnen

- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L. en Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*.
- Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 114-127.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Boostrom, R. (1991). The nature and functions of classroom rules. *Curriculum inquiry*, 21(2), 193-216.
- Borko, H., & Shavelson, R. J. (1979). Research on teachers' decisions in planning instruction. *Educational Horizons*, 57(4), 183-189.
- Doyle, W. (2013). Ecological approaches to classroom management. In *Handbook of classroom management* (pp. 107-136). Routledge.
- Elliott, J. G., Stemler, S. E., Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Hoffman, N. (2010). The socially skilled teacher and the development of tacit knowledge. *British Educational Research Journal*, 37(1), 83-103. <https://doi.org/10.1080/01411920903420016>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2014). Identity and agency in professional learning. *International handbook of research in professional and practice-based learning*, 645-672.
- Jackson, P. (2002). Life in classrooms. In *Teaching and Learning in the Primary School* (pp. 123-128). Routledge.
- Klein, A. (2021). 1,500 decisions a day (at least!): How teachers cope with a dizzying array of questions. *Education Week*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/1-500-decisions-a-day-at-least-how-teachers-cope-with-a-dizzying-array-of-questions/2021/12>.
- Koopmans, M., & Stamovlasis, D. (2016). *Complex dynamical systems in education*. Switzerland: Springer International Publishing, 10, 978-973.
- Koopmans, M. (2019). Education is a Complex Dynamical System: Challenges for Research. *The Journal of Experimental Education*, 88(3), 358-374. <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1566199>
- Loughran, J. (2019). Pedagogical reasoning: The foundation of the professional knowledge of teaching. *Teachers and Teaching*, 25(5), 523-535.
- Oldeboom, B. Dokman, I. & Beusekom, R. (2020). Een relatieparadox in het onderwijs. Buro Wijzicht
- Oldeboom, B. (2024). Het concept van klassenmanagement in Nederlandse lerarenopleidingen: Meer samenhang en concreetheid nodig. Open Universiteit.
- Stenberg, K., & Maaranen, K. (2022). Promoting practical wisdom in teacher education: a qualitative descriptive study. *European Journal of Teacher Education*, 45(5), 617-633.
- Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Rasplika Khoury, C. (2018). The effectiveness of direct instruction curricula: A meta-analysis of a half century of research. *Review of educational research*, 88(4), 479-507.

Suleman, Q., & Hussain, I. (2014). Effects of classroom physical environment on the academic achievement scores of secondary school students in Kohat Division, Pakistan. *International Journal of Learning & Development*, 4(1), 71-82.

VO-Raad (2024). Inspiratiebundel motivatie van leerlingen. www.voortgezetleren.nl. Geraadpleegt op 19-03-2025.

10 Over de auteurs



Carly Wessels is middelbare school docent LO bij Van der Capellen en opleidingsdocent Groepsdynamisch werken op Hogeschool Windesheim, te Zwolle.



Bruno Oldeboom is opleider bij Burowijzicht en hogeschoolhoofddocent 'Didactiek en het opleiden van leraren' op hogeschool Windesheim.