

Een FRIS(se) Lesopbouw



Bruno Oldeboom

Colofon

Copyright © 2026

Een uitgave van “Didactiek en het opleiden van leraren”

www.boldeboom.com

Bruno Oldeboom

Jaar van uitgave: 2026

Versie DK 🍀 2602

Feedback en reacties worden gelezen en indien relevant ook verwerkt in een volgende versie

Vormgeving en lay-out: Bruno Oldeboom

Illustratie: Marije van der Sar

Redactie: Marije van der Sar (<https://groepskompas.nl/>)

ISBN: -

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar worden gemaakt door middel van druk, fotokopie, geluidsband, elektronisch of op welke wijze dan ook, zonder schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoudsopgave

1	Een FRIS-se lesopbouw	5
1.1	Structuur is meer dan gehoorzaamheid	5
1.2	Structuur binnen het FRIS-model	6
1.3	FRIS-se theorie klinkt eenvoudig, maar de praktijk is altijd complex!	8
1.4	FRI en Structuur	10
1.5	Effecten van gestructureerde lessen	10
1.6	Zes fases	11
2	Ontvangst & binnenkomst	12
2.1	De fysieke binnenkomst (F)	12
2.2	Binnenkomst als thermometer (R)	12
2.3	Uitnodigende Inhoud (I)	13
2.4	Gestructureerde ontvangst (S)	13
2.5	Een concreet voorbeeld	14
3	Opstarten van de les	14
3.1	Pak snel je spullen (F)	14
3.2	Iedereen bij de les? (R)	15
3.3	Nieuwsgierigheid opwekken! (I)	15
3.4	De gestructureerde start (S)	16
3.4.1	Groen, geel, oranje en rood gedrag: een FRIS-gekleurde kijk op gedrag	17
3.4.2	Groen gedrag – gewenst en ondersteunend gedrag	17
3.4.3	Geel gedrag – storend maar corrigeerbaar	17
3.4.4	Oranje gedrag – gedrag dat een sanctie vraagt	18
3.4.5	Rood gedrag – ernstig en dossier-plichtig	18
3.5	Een concreet voorbeeld	19
4	Begeleiden van leerprocessen	20
4.1	Een eerste leer-begeleidingsfase	20
4.1.1	Leren tastbaar maken (F)	21
4.1.2	Alle leerlingen bereiken (R)	22
4.1.3	Leerlingen aanzetten (I)	23
4.1.4	Gestructureerde instructie? (S)	23
4.1.5	Een concreet voorbeeld	24
4.2	Aanvullende vormen van begeleiden van leerprocessen	24
4.2.1	Verbouwen? (F)	25
4.2.2	De functionele dimensie van de relatie met leerlingen staat centraal (R)	26
4.2.3	Een reeks inhoudelijke werkvormen (I)	27
4.2.4	Structuur vanuit de inhoud (S)	28
4.2.5	Een concreet voorbeeld	28
4.3	Hoe vaak doe je dat tijdens een les: het begeleiden van leerprocessen?	29
5	Afronden van de les	29
5.1	De afronding fysiek maken (F)	29
5.2	Afronden mét de groep (R)	30
5.3	Oogsten en Zaaïen (I)	31
5.4	Routinematig afronden? (S)	32
5.5	Een concreet voorbeeld	33
6	Afscheid nemen & Vertrek	33
6.1	Een opgeruimd lokaal (F)	34
6.2	Investeren in samen (R)	34
6.3	Een lonkend perspectief (I)	35

6.4	<i>Orde tot de laatste seconde? (S)</i>	36
6.4.1	Rust bij vertrek beschermt de veiligheid van leerlingen	36
6.4.2	De schoolbel: fabrieksfluit of de hartslag van een school?	37
6.5	<i>Een concreet voorbeeld</i>	38
7	Huiswerk & begeleiding op afstand	38
7.1	<i>Thuis is ook fysiek... en digitaal ook ... (F):</i>	39
7.2	<i>Contact op afstand (R):</i>	40
7.3	<i>Thuis Schoolwerk maken moet je ook leren (I):</i>	41
7.4	<i>Regels voor het proces of eisen aan het product? (S)</i>	42
7.5	<i>Een concreet voorbeeld</i>	42
8	Lesfasen: transities en pauzes	43
8.1	<i>Transities tussen lesonderdelen</i>	43
8.1.1	Tussentijds opruimen en een kast in het lokaal (F)	44
8.1.2	Kans op gedoe in de groep (R)	44
8.1.3	Trechters: overgangen inzetten (I)	44
8.1.4	Overgangen met vaste patronen (S)	45
8.1.5	Een concreet voorbeeld	45
8.2	<i>Pauze</i>	46
8.2.1	Waar en wanneer is de pauze? (F)	46
8.2.2	Een kans op persoonlijk contact? (R)	47
8.2.3	Even tijd voor de inhoud van studenten en leerlingen (I)	47
8.2.4	Gestructureerde pauzes (S)	48
9	Verschillen tussen onderwijstypen	48
10	Het klaverblad 'Structuur' theoretisch uitgelegd	49
10.1	<i>Wat is Structuur (S):</i>	50
10.2	<i>Wat doet structuur</i>	50
10.3	<i>Wat maakt structuur goed</i>	51
11	Structuur verbindt	52
12	Literatuur (voorlopig)	54

1 Een FRIS-se lesopbouw

De lesopbouw kan als onderdeel van de structuur van de les worden gezien. Veel leraren/docenten gebruiken een spoorboekje voor de les. Een les van 50 minuten wordt dan opgedeeld in kleinere tijdseenheden. De één doet dat heel bewust en expliciet, terwijl de ander nauwelijks aandacht aan een lesopbouw schenkt.

Structuur in de klas wordt vaak verbonden met orde houden, regels opstellen en afspraken handhaven; de leerlingen zijn gehoorzaam. Maar 'Structuur' gaat verder dan dat! Structuur verwijst ook naar de manier waarop tijd, ruimte, relaties en de lesinhoud met elkaar verbonden worden tot een samenhangend en gestructureerd geheel. Structuur is daarmee geen keurslijf, maar het vormt een levend netwerk dat verbindingen inzichtelijk maakt. Verbindingen tussen leerlingen onderling, tussen de leerlingen en het vak, tussen de leraren¹ en leerlingen en de leerlingen en de omgeving van de school.

1.1 Structuur is meer dan gehoorzaamheid

In deze publicatie staat de gestructureerde opbouw van een les centraal. De kern van het betoog is dat het leraren helpt wanneer zij hun lessen voorbereiden en uitvoeren vanuit de gedachte dat een doordachte lesstructuur niet alleen de leerprocessen van leerlingen ondersteunt, maar ook het welbevinden en het professioneel handelen van de leraar ten goede komt. Structuur is daarmee geen administratieve of disciplinerende randvoorwaarde, maar een didactisch fundament.

Een gestructureerde lesopbouw betekent dat een les is opgebouwd uit kleinere eenheden of fasen die elkaar logisch en herkenbaar opvolgen. Elke fase heeft een eigen functie in het leerproces en vraagt om specifieke didactische keuzes. Juist doordat leerlingen deze opbouw herkennen, ontstaat rust, voorspelbaarheid en ruimte voor leren.

De kracht van zo'n lesopbouw wordt groter wanneer elke fase FRIS wordt vormgegeven. Dat wil zeggen dat de leraar in elke fase bewust aandacht heeft voor de fysieke factoren (de leeromgeving en materialen), de relaties (interactie, nabijheid en veiligheid), de inhoud (wat er geleerd wordt en waarom) en de structuur (routines, tijd en organisatie). Op deze manier wordt structuur niet gereduceerd tot regels en orde houden, maar krijgt zij een verbindende functie.

Een goed gestructureerde les kan daardoor veel meer zijn dan een gedisciplineerd leerklimaat. Zij verbindt leerlingen met de leerinhoud, met elkaar en met de leraar. Met een doordachte lesopbouw wordt ook structuur zelf FRIS. Structuur reguleert en ordent niet alleen, maar verbindt ook.

¹ In deze publicatie wordt leraar, lerares, leraressen, docent, docente en docenten door elkaar gebruikt. Ook kun je studenten lezen als er leerlingen geschreven staat en andersom.

1.2 Structuur binnen het FRIS-model

Het didactisch klaverblad, ook wel het FRIS-model genoemd, is een praktisch en



theoretisch model dat leraren helpt om hun onderwijs in balans te brengen (Oldeboom, 2024). Het model bestaat uit vier samenhangende factoren: Fysiek, Relatie, Inhoud en Structuur. Samen vormen zij de vier blaadjes van een klaverblad. Het didactisch klaverblad, is een praktisch en theoretisch model dat leraren helpt om hun onderwijs in balans te brengen (Oldeboom, 2024). Het model bestaat uit vier samenhangende factoren: Fysiek, Relatie, Inhoud en Structuur. Samen vormen zij de vier blaadjes van een klaverblad. Het

klaverblad helpt leraren om integraal en holistisch naar lesgeven te kijken. Idealiter geven leraren aan alle vier de klaverbladen aligned aandacht. Dat vergroot de kans op geluk in de klas, voor zowel leraren als leerlingen.

Tegelijkertijd is het niet altijd mogelijk of nodig om in elke les alle vier de klaverbladen even nadrukkelijk te bedienen. Net als in de natuur kunnen klavertjes drie ook prima leven (en komen zelf vaker voor). Voor sommige lessen is aandacht voor drie klaverbladen toereikend, bijvoorbeeld wanneer de inhoud centraal staat en de fysieke of structurele omstandigheden al grotendeels zijn ingevuld. Het klaverblad nodigt daarmee niet uit tot perfectionisme, maar tot bewust kiezen. Het gaat er niet om dat elke les volledig FRIS is, maar dat leraren weten welk klaverblad op dat moment extra aandacht vraagt en welk klaverblad misschien tijdelijk minder op de voorgrond kan staan. Juist dit bewuste schakelen maakt het FRIS-model tot een flexibel en realistisch denkkader voor het dagelijks handelen in de klas.

- **Fysieke Factoren:** verwijst naar de aard en kwaliteit van de fysieke leeromgeving. Denk daarbij aan de inrichting van het lokaal, de locatie, het hoeveelheden van materialen, licht, geluid en allerlei andere zaken die met behulp van natuurkundige dimensies, kwantificeerbaar kunnen worden uitgedrukt (zoals kg, sec, lumen, db, Joules, cm, enz). (Barret et al., 2015)
- **Relatie:** gaat over de aard en kwaliteit van de interactie tussen de personen. Het gaat over de communicatie tussen leraar en leerling en de leerlingen onderling, maar ook over het sociale netwerk dat in de klas ontstaat en de dynamiek dat met zich meebrengt. Het klaverblad 'Relatie' probeert zicht te geven op de personen die er in een klas zijn én hun onderlinge verstandhouding. De onderlinge interactie wordt doorgaans geduid in termen van verbinden en

fragmentatie, nabijheid en distantie, samen en alleen, leiden en volgen. Het sociale netwerk wordt geduid met behulp van termen als centraliteit, actoren, links (McLevey et al., 2023)

- Inhoud: betreft de aard en kwaliteit van het centrale onderwerp of thema van de les. Leraren kiezen zorgvuldig de leerstof en denken na over de manier waarop deze betekenisvol en uitdagend wordt aangeboden. Dat brengt vragen met zich mee over de volgorde van onderwerpen, de mate van gedetailleerdheid en abstractie waarmee thema's aan bod komen, en de samenhang met andere onderwerpen binnen en buiten het curriculum. Ook houden leraren zich bezig met manieren waarop leerlingen de aangeboden kennis verwerken, toepassen en laten beklijven. Inhoud gaat daarmee niet alleen over *wat* er wordt aangeboden, maar ook over *hoe* leerlingen leren nadenken over die inhoud: door verbanden te leggen, voorbeelden te analyseren, vragen te stellen en het geleerde te gebruiken in nieuwe contexten. Het doel is niet enkel reproductie van kennis, maar het ontwikkelen van begrip, inzicht en denkvaardigheden die leerlingen in staat stellen de inhoud actief en duurzaam toe te eigenen (Chi, 2009; Shulman, 1986).
- Structuur: Dat is het centrale thema in deze publicatie. Structuur verwijst naar de aard en kwaliteit van de regels en de organisatie van de les. Het verwijst naar de expliciete en impliciete afspraken, routines en ordeningen die richting geven aan het handelen in de klas. Het gaat daarbij niet alleen om regels die gedrag begrenzen, maar om gedeelde verwachtingen die het leerproces mogelijk maken. Boostrom (1991) laat zien dat klassenregels meerdere functies hebben: zij ordenen gedrag, beschermen het leren, maken interacties voorspelbaar en dragen morele waarden over. Structuur is dus meer dan regels die gedrag begrenzen. Structuur maakt ook juist gedrag mogelijk. Structuur schept een betekenisvol kader waarbinnen leerlingen samen tot leren kunnen komen én helpt tegelijkertijd leraren om zo optimaal mogelijk uitvoering te geven aan het beroep. Structuur helpt duidelijk te maken wat wenselijk, passend en rechtvaardig is. Vanuit dit perspectief omvat structuur onder meer: regels over wat wel en niet mag, vaste routines (zoals beginnen en afronden van lessen), kaders en ruimte waarbinnen leerlingen zelf keuzes kunnen maken, afspraken over samenwerken en overleg, en procedures rond overgangsmomenten. Deze structuren helpen leerlingen te begrijpen wat er van hen verwacht wordt en waarom. Boostrom (1991) benadrukt dat regels en structuren vooral effectief zijn wanneer zij niet alleen worden opgelegd, maar ook worden gelegitimeerd en samen geconstrueerd: leerlingen leren dan zien hoe structuur het gezamenlijke leren dient en hoe structuur een gezamenlijke verantwoordelijkheid kan zijn.

Hoewel leraren van nature een neiging ervaren om voorkeur te hebben voor één van de vier bovenstaande factoren, is de kracht van het model juist dat het uitnodigt om alle vier de dimensies in samenhang te bekijken. Een goede les is niet alleen inhoudelijk

sterk, maar ook relationeel veilig, fysiek ondersteunend en (vak-)didactisch goed doordacht.

Het FRIS-model is gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek naar klassenmanagement en het opleiden van leraar (Oldeboom, 2024). Het biedt taal waarmee leraressen *samen* hun handelen kunnen analyseren en verbeteren...

1.3 FRIS-se theorie klinkt eenvoudig, maar de praktijk is altijd complex!

Steeds vaker dringt het besef op dat onderwijs verzorgen – anno 2025 – een grote en complexe uitdaging is. Tijdens een les kan er veel gebeuren en het is niet gemakkelijk vast te stellen wat of wie bijvoorbeeld onrust veroorzaakt en welke gevolgen dat kan hebben. Om daar een voorbeeld van te geven:

Tijdens een reguliere les begint een leerling, Amir, zichtbaar onrust te vertonen. Hij wiebelt op zijn stoel, reageert ongepast op klasgenoten en lijkt nauwelijks aandacht te hebben voor de opdracht. Op het eerste gezicht lijkt dit een eenvoudig gedragsprobleem: een leerling die “niet meewerkt”. De lerares, mevrouw Verbeek, reageert streng en dwingend. Ze spreekt Amir fel toe en vraagt hem zijn gedrag onmiddellijk aan te passen. Haar interventie leidt echter tot meer spanning in de klas en tot openlijke frustratie bij Amir, die uiteindelijk zijn spullen boos in zijn tas stopt.

Helaas komt Mevr. Verbeek er niet meer aan toe om een herstel gesprek te voeren met Amir. Maar wanneer de mentor later op de dag met Amir spreekt, komt een diepere laag naar voren: thuis is de afgelopen weken sprake van voortdurende ruzies tussen zijn ouders, hij slaapt slecht en voelt zich verantwoordelijk voor zijn jongere broertjes. De onrust in de les blijkt geen op zichzelf staand gedrag, maar een symptoom van een instabiele thuissituatie.

Ook aan de kant van de leraar speelt meer dan zichtbaar was. Mevrouw Verbeek vertelt tijdens een teamoverleg dat zij die ochtend in haast vertrok na een conflict met haar puberdochter. Ze merkte al dat ze prikkelbaarder was dan normaal en minder ruimte ervoer om kalm te reageren. Haar scherpe interventie was daarmee niet alleen een reactie op Amir, maar ook op haar eigen emotionele belasting van die ochtend.

Het probleem van Mevr. Verbeek en Amir blijkt dus gelaagd:

- Op individueel niveau worstelde Amir met stress en overbelasting thuis en ook en mevr. Verbeek had een lastige start van de dag
- Op relationeel niveau escaleerden die dag interacties tussen Amir en Mevr. Verbeek

- Op structureel niveau ontbreekt op dat moment een kalme overgang in de klas waardoor gedrag sneller ontspoot.
- Op systeemniveau vraagt de situatie om afstemming tussen thuis, school en ondersteuning.

In deze gelaagdheid wordt duidelijk waarom dergelijke situaties moeilijk in één interventie te vangen zijn: oorzaken liggen op verschillende niveaus, grijpen in elkaar en worden pas zichtbaar wanneer meerdere perspectieven worden meegenomen.

Het didactisch klaverblad is te plaatsen in het wetenschapsdomein van de complexiteitstheorie (Snyder, 2013; Ramirez, 2025). Complexiteitstheorie bestudeert systemen die bestaan uit vele onderling verbonden elementen die voortdurend op elkaar inwerken en daardoor gedrag vertonen dat niet te herleiden is tot de afzonderlijke delen — het geheel is meer dan de som der delen (Davis & Sumara, 2006). Zulke systemen zijn niet lineair: kleine veranderingen kunnen grote gevolgen hebben, en dezelfde interventie leidt in verschillende contexten tot verschillende uitkomsten. Anno 2026 wint deze benadering aan relevantie in het onderwijs, omdat scholen en klassen steeds minder goed te begrijpen zijn als eenvoudige input-outputsysteem. Toenemende diversiteit in leerlingpopulaties, veranderende maatschappelijke verwachtingen, de opkomst van digitale technologie en groeiende druk op leraren maken de onderwijsomgeving onmiskenbaar complexer, en vragen om een taal en een denkkader die recht doen aan die complexiteit (Snyder, 2013).

Het FRIS-model is bedoeld als eenvoudige taal voor ingewikkelde uitdagingen. Onderwijs verzorgen wordt tegenwoordig vaak als complex bestempeld. Leraren



opereren in een omgeving waarin talloze factoren zoals: leerlingen, materialen, tijd, ruimte, relaties, verwachtingen, voortdurend en onvoorspelbaar op elkaar inwerken. Complexiteitstheorie laat zien dat zulke systemen niet lineair zijn: kleine interventies kunnen grote effecten hebben, gedrag ontstaat in wisselwerking tussen onderdelen, en patronen worden continu heronderhandeld in plaats van centraal aangestuurd (Davis & Sumara, 2006).

Het FRIS-model sluit hier direct op aan doordat het onderwijs niet reduceert tot één dominante dimensie, maar het handelen van leraren benadert als het resultaat van die vier genoemde onderling afhankelijke domeinen: FRIS. Deze vier dimensies beïnvloeden elkaar wederzijds en creëren samen de dynamiek waarin leren mogelijk wordt. Het FRIS-model biedt daarmee geen simplificatie van onderwijs, maar een hanteerbare ordening en gemeenschappelijke taal binnen die complexiteit. Het FRIS-model kan een manier

zijn om te zien hoe samenhang ontstaat tussen ruimte en materiaal, tussen mensen, het vak en de regels, tussen betekenissen en tussen de patronen waarmee activiteiten worden vormgegeven. Hierdoor nodigt het model leraren uit om complexiteit niet te vermijden, maar te begrijpen en ermee te werken.

1.4 FRI en Structuur

Het klaverblad ‘Structuur’ hangt, haast vanzelfsprekend, samen met de andere klaverbladen. De regels en organisatie verbinden mensen met elkaar doordat ze houvast en voorspelbaarheid kunnen bieden. Structuur verbindt leraren en leerlingen met de fysieke plek waar leren plaatsvindt; en ze verbindt alle betrokkenen met de inhoud van de les, doordat een herkenbare opbouw het denken en handelen richting geeft. Waar regels grenzen stellen, opent structuur ook ruimte: ruimte om te bewegen binnen kaders, om betekenis te geven binnen patronen, om samenhang te ervaren tussen de losse onderdelen van de onderwijspraktijk. Zo gezien is structuur niet slechts ondersteunend aan leren, maar een dragende en verbindende kracht die de fysieke, relationele en inhoudelijke dimensies van het onderwijs met elkaar verweeft.

Keuzes die leraren maken binnen één klaverblad hebben vrijwel altijd consequenties voor de andere. Dat geldt in het bijzonder voor structuur: structurerende keuzes beïnvloeden hoe relaties vorm krijgen, hoe de inhoud wordt aangeboden en hoe de fysieke leeromgeving functioneert. Omgekeerd dwingen keuzes op het gebied van relatie, inhoud of fysiek vaak tot aanpassing van de structuur. Structuur is zo gezien een knooppunt waarin didactische keuzes kunnen samenkomen.

Voorbeeld: Structuur beïnvloedt inhoud en fysiek

Een docent kiest ervoor om elke les te werken met vaste fasen: een korte opstart, een begeleide oefening en een gezamenlijke afronding. Deze structurele keuze heeft directe gevolgen voor de inhoud en de fysieke inrichting. De leerstof moet worden geclusterd in behapbare stappen die binnen die fasen passen, en het lokaal wordt zo ingericht dat snel geschakeld kan worden tussen luisteren, samenwerken en zelfstandig werken. De structuur stuurt hier dus zowel de inhoudelijke didactiek als de fysieke organisatie van de leeromgeving.

1.5 Effecten van gestructureerde lessen

De titel van deze publicatie “Structuur Verbindt” wekt de indruk dat een goede lesopbouw één dominant effect heeft: verbinding. Gestructureerde lessen hebben ook een ander effect: ze maken leren efficiënt en effectief. Een gestructureerde les bespaart tijd, of beter zorgt voor meer tijd voor het leren van leerlingen.

Structuur verbindt in de eerste plaats leerlingen met de *lesinhoud*, omdat een duidelijke opbouw, heldere doelen en voorspelbare fasen het leren begrijpelijk en overzichtelijk maken. Structuur verbindt leerlingen ook met *elkaar*: doordat routines en duidelijke werkvormen ruis verminderen, ontstaat meer ruimte voor samenwerking, rust

en wederzijds begrip. En structuur verbindt leerlingen met *de leraar*: doordat taken, verwachtingen en overgangen helder zijn, ontstaat er meer mentale ruimte voor feedback, interactie en echte dialogen.

Maar structuur doet nog iets anders: het schept efficiëntie. Een les met goed voorbereide fasen en soepele overgangen kan minuten per les besparen. Dat lijkt weinig, maar de rekensom laat zien hoe groot de impact werkelijk is. Stel dat een docent door betere lesstructuur 5 minuten per les wint, simpelweg door rustig binnenkomen, duidelijke opstart, goed doordachte overgangen en voorspelbare routines — dan leidt dat over een schooljaar tot een enorme winst.

- 2 lessen per week × 5 minuten tijdwinst = 10 minuten per week
- 10 minuten per week × 40 lesweken = 400 minuten per jaar
- Dat is gelijk aan 8 volledige lessen van 50 minuten

Met andere woorden: door slechts 5 minuten winst per les te behalen, krijgt een leraar er bijna vier extra weken effectief lesgeven bij cadeau. En in het scenario met drie lessen per week loopt dit zelfs op tot ruim 12 extra lessen per jaar.

Deze tijdwinst is geen triviale bijkomstigheid. Het is precies de ruimte die leraren nodig hebben voor leerhulp, verdieping, begeleide oefening, formatieve feedback en/of het versterken van relaties. Structuur is dus geen doel op zich, maar een krachtige hefboom: het verbindt, het ordent, het creëert rust... en het geeft tijd terug. En tijd is misschien wel de kostbaarste grondstof in het onderwijs.

1.6 Zes fases

In dit artikel staan de zes fasen van een les centraal: ontvangst en binnenkomst, opstarten van de les, begeleiden van leerprocessen (in meerdere blokken), afronden van de les en afscheid, en tenslotte huiswerk en begeleiding op afstand. De zes fasen vormen de onderliggende structuur van de les. De opbouw van een les wordt een patroon en dat biedt kansen om keuze te maken ten gunste van de lesinhoud, de relaties met de leerlingen en de fysieke factoren.

Deze fasen zijn geen rigide stappenplan, maar eerder herkenbare ankerpunten die de les voorspelbaar maken voor zowel de leerlingen als aan de docent houvast bieden. Een fase kan, gekozen of door omstandigheden, lang of kort zijn. Maar ... een klaslokaal *binnenkomen* gaat altijd vooraf aan het *vertrekken* uit het lokaal.

In de komende paragrafen bespreken we stap voor stap de zes fasen van de les. Bij elke fase laten we zien hoe het FRIS-model richting kan geven, en hoe werkvormen en routines dit ondersteunen. Daarmee wordt structuur geen beperking, maar juist een voorwaarde voor vrijheid, creativiteit en diep en duurzaam leren. Elke fase kan worden doordacht in het licht van het FRIS-model: Fysieke factoren, Relatie, Inhoud en Structuur. Zo helpt het klaverblad leraren om steeds opnieuw stil te staan bij de vraag: hoe richt ik deze fase van de les zo in dat leerlingen optimaal kunnen leren?

2 Ontvangst & binnenkomst

De les begint al voordat de eerste woorden van de docent klinken. Het moment van ontvangst en binnenkomst zet de toon voor het leerproces dat volgt. Leerlingen ervaren in die eerste minuten of ze welkom zijn, of er rust en overzicht heerst, en of de leraar het lesprogramma helder voor ogen heeft. Daarmee is deze fase een belangrijk startpunt waarin alle vier de elementen van het FRIS-model zichtbaar worden.

2.1 De fysieke binnenkomst (F)

De fysieke inrichting van het lokaal draagt direct bij aan de beleving van leerlingen bij binnenkomst. Een opgeruimde ruimte met voldoende licht, lucht en een slim gekozen opstelling van de zitplaatsen kan een gevoel van rust geven. Een volle ruimte met kleuren en materialen kan uitnodigend zijn en meteen nieuwsgierigheid wekken. Het is de kunst om een passend evenwicht te vinden tussen een prikkelrijke en prikkelarme leeromgeving. Onderzoek laat zien dat de fysieke leeromgeving samenhangt met motivatie en concentratie (Barrett et al., 2015). Het klaarleggen van materialen, bijvoorbeeld werkbladen of laptops, kan ervoor zorgen dat leerlingen zonder onnodige ruis kunnen beginnen.

En vergeet niet om goed na te denken over de inrichting van het lokaal. De opstelling van tafels en stoelen hebben invloed op de manier waarop leerlingen en studenten deelnemen aan de les. Een bus-opstelling leent zich goed voor instructie. Een U-opstelling maakt het makkelijker om leerlingen met elkaar in gesprek te brengen. De bioscoop-opstelling kan handig zijn als je belangrijke informatie wil delen en iedereen bij de les wil houden. Idealiter is de opstelling passend bij de lesdoelen.

In deze fase het streven van de meeste leraren om een leeromgeving te scheppen met een evenwichtige verhouding tussen relevante en nuttige prikkels en rust. Het gebruik van materialen, de opstelling, zorgen dragen voor het licht en geluid, misschien zelfs een andere locatie kiezen kunnen allemaal bijdragen aan scheppen van belangrijke voorwaarden voor leren.

2.2 Binnenkomst als thermometer (R)

In het onderwijs geeft de ontvangst in het lokaal leraren de gelegenheid een belangrijke basis voor de les te leggen. Leraren die als gastheer/gastvrouw achter de drempel van de deur staan en leerlingen persoonlijk begroet, kan aan een klimaat van erkenning en nabijheid bouwen. Eenvoudige handelingen, bijv.: een glimlach, een begroeting bij naam, een korte vraag zoals “Hoe ging je toets net?”, zorgen ervoor dat leerlingen zich gezien voelen. Onderzoek naar ‘teacher–student relationships’ benadrukt dat zulke micro-interacties belangrijk zijn voor de verdere betrokkenheid tijdens de les (Pianta, Hamre & Allen, 2012). Leraren kunnen er ook voor kiezen om voor de drempel van het lokaal te staan. Zij kunnen leerlingen als een uitsmijter of portier leerlingen meteen het gevoel geven, dat zij zich dienen te houden aan afspraken.

Bovendien biedt de binnenkomst van de leerlingen leraren de kans om de sfeer in de groep te voelen. De analyse van de binnenkomst dient dan als thermometer om de sfeer te peilen. Bij binnenkomst even praten met individuele leerlingen, kleine groepjes levert veel informatie op. Of juist in alle rust en met enige distantie observeren kan veel zicht geven op de sfeer van de dag.

2.3 Uitnodigende Inhoud (I)

Bij binnenkomst helpt het als leerlingen direct zicht hebben op het lesprogramma van dat moment. Een prachtige foto van het lesonderwerp, een geprojecteerde agenda of een kort overzicht op het bord maakt duidelijk wat de bedoeling is: welk onderwerp staat centraal, welke werkvormen komen aan bod, en wat wordt er van leerlingen verwacht? Dit draagt bij aan *teacher clarity*, een factor die sterk samenhangt met leerresultaten (Hattie, 2012). Het gaat hier dus niet om een dagprogramma van alle vakken, maar om een gerichte inkijk in deze specifieke les.

En aan de andere kant ... De meest gestelde vraag die bijv. een gymleraar krijgt is waarschijnlijk: "Wat gaan we vandaag doen?" Voorspelbaarheid kan veel waard zijn, maar het enthousiasme dat soms losbarst als de leerlingen verrast worden met een onderwerp of activiteit waar zij op hopen (maar niet verwachtten) ... kan zelfs de lastigste klas in de goede stand brengen.

2.4 Gestructureerde ontvangst (S)

Tenslotte kan het de les helpen om deze fase te voorzien van een voorspelbare routine. Denk aan vaste gewoonten zoals jassen ophangen, boeken pakken of de eerste opdracht klaarleggen. Duidelijke routines verminderen de kans op ruis en verhogen de 'time on task'. Evertson en Emmer (2013) tonen aan dat klassen met consistente binnenkomst-routines sneller op gang komen en meer effectieve leertijd benutten. Het kan voor leraren een leuke challenge zijn om de ontvangst maximaal 1 minuut te laten duren en dan over te gaan naar het opstarten van de les.

Veel leraren en leerlingen gedijen daarentegen beter als er sprake is van een beetje zogenoemde 'rommeltijd'. Een minder gestructureerde start kan het effect hebben dat leerlingen zich ongedwongen tot een leerproces laten verleiden. Zeker als een klas klein is (meestal minder dan 20), kan de openheid en ongestructureerdheid een positief gevoel bij leerlingen en studenten losmaken.

Alertheid tijdens de ontvangst en 'rommeltijd' blijft echter noodzakelijk! Er zijn leerlingen/studenten die soms de ruimte - die er vaak is tijdens de ontvangst - (mis)gebruiken, om er langzaam maar zeker 'een geitenbende' van te maken. Meer en/of expliciete structuur (duidelijkheid over de rechten en de plichten) kan dan bijdragen aan meer structuur en helpen het ongewenste gedrag in te perken. Maar niet zelden is het verstandig om een hoge handelingssnelheid te handhaven. Leerlingen snel naar hun zitplaats loodsen en vlot met de les beginnen kan een preventieve werking hebben.

2.5 Een concreet voorbeeld

Een docente Nederlands staat bij de deur en begroet elke leerling met oogcontact. Op het bord staat: *Vandaag: 1. Herhaling stijlfiguren, 2. Instructie betoog schrijven, 3. Oefenen in duo's*. Terwijl leerlingen binnenkomen, heeft de docente een gesprekje en peilt ze de sfeer in de klas. De gesprekjes zorgen voor gezelligheid, maar de docente benut het contact ook om de leerlingen ertoe aan te zetten dat zij snel gaan zitten en hun spullen pakken. Tussen de gesprekjes door scant de docente de klas voortdurend. Zij verdeelt slim haar aandacht over de individuele leerlingen en de groep als geheel.

Ontvangst en binnenkomst lijken kleine details, maar ze vormen de voedingsbodem waarop de rest van de les groeit. Een FRIS begin van de les betekent dat leerlingen zich welkom voelen, weten wat hen te wachten staat, en direct ervaren dat leren hier centraal staat.

En weet je nog ... (zie ook §1.3)? Stel je eens voor dat een leraar drie losse lessen van 50 minuten in de week heeft van een elke les, een schooljaar lang een rommelige en vooral langdurende binnenkomst heeft. Die binnenkomst duurt bijv. 6 minuten in plaats van de gewenste 2 minuten. Die vier minuten kosten de leraar en de klas op schooljaarbasis ...

3 Opstarten van de les

Na de binnenkomst volgt wat veel leraren en lerarenopleiders de daadwerkelijke start van de les noemen. Dit is het moment waarop de docent de aandacht richt en de groep samenbrengt rond het inhoudelijke leerdoel van vandaag. Deze startfase zorgt voor oriëntatie en betrokkenheid. Na deze fase weten leerlingen niet alleen *wat* er gaat gebeuren, maar ook *waarom en hoe*. Een FRISse-aanpak helpt om ook deze fase stevig neer te zetten.

3.1 Pak snel je spullen (F)

De fysieke voorbereidingen maken dat de les zonder vertraging kan beginnen. Het digibord is al aangezet, benodigde materialen liggen klaar en de zitopstelling past bij de werkvorm die volgt. Een goed voorbereide fysieke omgeving voorkomt dat kostbare lestijd verloren gaat. Het lijkt vanzelfsprekend, maar onderzoek naar effectieve lestijd laat zien dat juist deze praktische details bijdragen aan meer 'time on task' (Arlin, 1979).

Kon je de ontvangst nog als 'rommeltijd' bestempelen en de leraar en de leerlingen/studenten gelegenheid geven om rustig in de les te landen. Bij het opstarten is de les echt begonnen. Het is meestal het moment waarop leraren heel zichtbaar en sturend aanwezig zijn in het klaslokaal. Dus ... bij het opstarten van de les is het in de eerste plaats belangrijk dat de leerlingen hun schoolspullen tevoorschijn halen. Sommige leraren gebruiken de ontvangst-fase om leerlingen te trainen hun schoolspullen klaar te leggen en hun privé-spullen op te bergen. Maar als de studenten

en/of leerlingen hun spullen (pen schrift e.d.) nog niet op tafel hebben, dan is dit het goede moment om dat van hen te vragen.

Leraren kunnen de start van de les gebruiken om hun eigen lesmaterialen uit te delen. Een hand-out, een opgave, een oefentoets of leesmateriaal zijn voorbeelden van lesmateriaal waar de leerlingen mee aan de slag kunnen. Het uitdelen van lesmateriaal is een krachtig signaal dat de les nu echt begonnen is. Het uitdelen van lesmateriaal kan zowel opwindend en nieuwsgierigheid als onrust veroorzaken. Het strekt daarmee tot de aanbeveling vooraf te doordenken welk effect gewenst is in de klas en ten opzichte van de beoogde doelen, het handelen in de klas af te stemmen.

3.2 Iedereen bij de les? (R)

Opstarten is ook een kans om de relaties in het lokaal te versterken. Door een gezamenlijke startactiviteit kunnen leerlingen zich meer betrokken voelen. Dit kan iets kleins zijn, zoals het kort in duo's of in het tafelgroepje bespreken van een vraag, of het benoemen van een succes uit de vorige les. Zulke momenten creëren een gevoel van saamhorigheid en bevestigen dat leren een gezamenlijk proces is.

Gezamenlijk naar een uitleg luisteren, een videofragment bekijken of tijd vrijmaken om even rustig een opdracht te lezen, kan ertoe bijdragen dat er een groepsgevoel ontstaat. De kracht van samen in het lokaal zijn, samen met een interessant thema aan slag gaan of gezamenlijk rondom een probleem komen, kan een positieve uitwerking op de groep hebben. Het is dan belangrijk om de inhoudelijke aftrap op niveau van de leerlingen/studenten aan te bieden en rekening te houden met hun beleavingswereld, maar daarover meer in §3.3 als het gaat over het opwekken van nieuwsgierigheid.

Bij het opstarten van de les kan het leerlingen/studenten helpen als zij merken dat het enthousiasme en fascinatie voor het onderwerp van de leraar voor zijn/haar vak besmettelijk is. Leraren vergroten met hun eigen enthousiasme dan de kans dat iedereen in het lokaal aan de slag gaat met het vak en niet alleen de leraar.

3.3 Nieuwsgierigheid opwekken! (I)

Belangrijk is dat de docent, tijdens het opstarten van de les, expliciet het lesprogramma koppelt aan de inhoud van die dag. Wat gaan we doen, en hoe sluit dit aan bij de vorige les en wat heeft deze les met de afrondende toets te maken?

Het benoemen van concrete leerdoelen helpt leerlingen om hun aandacht te richten. Hier werkt het vaak goed om een concreet voorbeeld te geven. Bijvoorbeeld: "Vandaag leren jullie hoe je een betoog schrijft. Ik laat jullie eerst een kort fragment zien uit een krant waarin iemand overtuigend schrijft. Daarna gaan we samen oefenen met een eigen betoog." Onderzoek naar *teacher clarity* en *advance organizers* (Ausubel, 1960; Hattie, 2012) bevestigt dat het vooraf tonen van voorbeelden de leeropbrengst versterkt.

Een kernkwaliteit van de leraar als vakdidacticus is het vermogen om leerlingen inhoudelijk aan te spreken op hun niveau. Dat vraagt meer dan vakkennis of een goed ontworpen les; het veronderstelt dat de leraar een redelijk scherp beeld heeft van waar

leerlingen staan in hun begrip, vaardigheden en denkontwikkeling. Vakdidactiek is daarmee altijd ook diagnostisch van aard: leraren lezen voortdurend signalen in het werk, de vragen en het gedrag van leerlingen om te bepalen welk niveau van abstractie, ondersteuning of uitdaging op dat moment passend is.

Die afstemming wordt complexer wanneer we onderkennen dat niet alle leerlingen gemotiveerd zijn om te leren. Sommige leerlingen zijn nieuwsgierig en taakgericht, anderen zijn afwachtend, onzeker of zelfs expliciet afwijzend. De vakdidacticus moet daarom niet alleen inschatten wat leerlingen kunnen, maar ook in welke mate zij bereid zijn zich inhoudelijk te verbinden aan de leerstof. Dat vraagt om variatie in benadering: soms meer expliciete instructie, soms meer context of relevantie, soms juist kleinere stappen of succeservaringen.

Een goede vakdidactische start van de les legt het zwaartepunt bij de inhoudelijke scherpte, maar combineert dat met pedagogische gevoeligheid. De leraar differentieert niet alleen in tempo of taak, maar ook in taalgebruik, voorbeelden en vragen. Door leerlingen op verschillende niveaus aan te spreken, zonder het gemeenschappelijke lesdoel uit het oog te verliezen, ontstaat een leeromgeving waarin meer leerlingen zich uitgenodigd voelen om mee te doen. Vakdidactisch meesterschap zit dan niet in het aanbieden van één perfecte uitleg, maar in het kunnen schakelen: tussen niveaus, tussen motivatie en weerstand, en tussen sturen en loslaten.

Overigens kan een ‘warming up’ de inhoudelijke focus tijdens de les bevorderen. Een korte en laagdrempelige leeractiviteit kan er al voor zorgen dat de voorkennis en interesse van de leerlingen gewekt wordt. Zo’n inhoudelijke warming up heeft als doel de relevantie van het onderwerp van die les vergroten. En een toegankelijke warming up geeft de leraar ook de kans om er later op terug te grijpen, met name als de inhoud later in de les moeilijker wordt.

Een voor de hand liggende warming up is terugkomen op het eventuele huiswerk. In plaats van huiswerk alleen administratief te controleren, kunnen docenten het inzetten als startpunt voor het leerproces: door één opgave te bespreken, een leerling een aanpak te laten toelichten of met een korte quiz te peilen wat leerlingen thuis hebben begrepen. Zo wordt huiswerk niet een losse verplichting achteraf, maar een betekenisvolle schakel tussen de vorige en de huidige les. Een goede opstart helpt leerlingen om de draad weer op te pakken en maakt zichtbaar dat thuis oefenen onderdeel is van een doorgaande leerreis (zie ook hoofdstuk 7 over Huiswerk).

3.4 De gestructureerde start (S)

Een voorspelbare en compacte startprocedure zorgt ervoor dat studenten snel ‘in de les’ komen. Veel docenten gebruiken hiervoor een vast ritueel, bijv.: een ‘spoorboekje’ op het bord, het benoemen van leerdoelen, en een korte activerende introductie. Door die herhaling herkennen leerlingen de opbouw en weten ze wat er van hen verwacht wordt.

Het helpt bovendien om de cognitieve belasting te verlagen: de start kost minder denkenergie omdat de routine bekend is (Sweller, 2011).

Helaas komt het wel eens voor dat leerlingen de start van de les verstoren, frustreren of zelfs saboteren. Dan is de start van de les het moment waarop het zeker niet onverstandig om 'het signaal van de laatste waarschuwing' te laten horen. Veel leraren kunnen het zich permitteren om tijdens de ontvangst op kleine overtredingen met slechts een berisping te reageren (en niet met een sanctie). De ontvangst wordt regelmatig gekenmerkt door enige mate van rommeligheid (zie §2.2) die een streng doch rechtvaardige reactie (bijv. een gele kaart en melden bij de teamleider) op ongewenst en storend gedrag van leerlingen moeilijker maakt. Maar die ruimte om coulant te zijn ten opzichte van ongewenst gedrag, neemt significant af als de lesstart daar is.

Het is zeker niet in alle klassen mogelijk om op ongewenst gedrag met slechts een berisping te reageren. Er zijn klassen waarin leerlingen een kleine verstoring als een proefballon gebruiken. Een berisping als reactie op een proefballon, wordt door sommige leerling als een uitnodiging geïnterpreteerd om een grotere proefballon op te laten. Bij dergelijke klassen is het meestal verstandig om professioneel, strikt en consequent te reageren ... vanaf de allereerste seconde.

3.4.1 Groen, geel, oranje en rood gedrag: een FRIS-gekleurde kijk op gedrag

Om in de dagelijkse onderwijspraktijk onderscheid te kunnen maken tussen verschillende vormen van leerlinggedrag kan het helpend zijn om te werken met een kleuren: groen, geel, oranje en rood gedrag. Deze kleuren drukken niet alleen de ernst van gedrag uit, maar geven ook richting aan het professioneel handelen van de leraar. In een FRIS-perspectief gaat het daarbij steeds om de vraag of het gedrag van de leerlingen/studenten bijdraagt aan of afbreuk doet aan de fysieke, relationele, inhoudelijke en structurele kwaliteit van de les.

3.4.2 Groen gedrag – gewenst en ondersteunend gedrag

Groen gedrag is het merkbare gedrag van leerlingen waaruit blijkt dat zij een positieve houding hebben ten opzichte van alle vier de klaverbladen. De leerling is fysiek aanwezig en werkt netjes, gedraagt zich relationeel respectvol ten opzichte van klasgenoten en leraren, is inhoudelijk betrokken en taakgericht en houdt zich aan de regels en volgt de geboden structuur. Elke docent legt hier weliswaar verschillende accenten, maar kort gezegd vertoont een leerling groen-FRIS-gedrag.

Voorbeeld: een leerling werkt geconcentreerd aan zijn opdracht, luistert naar een klasgenoot die iets uitlegt en houdt zich aan de afgesproken werkvorm. Dit gedrag versterkt het leerproces van zichzelf én van anderen.

3.4.3 Geel gedrag – storend maar corrigeerbaar

Geel gedrag is ongewenst gedrag waarop een leraar met een berisping of waarschuwing reageert. De leerling wordt gewezen op het storende effect van het gedrag op anderen,

zichzelf of het leerproces, maar krijgt expliciet de kans om daarna weer groen gedrag te laten zien. Wat precies onder ‘Geel-gedrag’ kan worden verstaan is meestal in een school onderwerp van gesprek. De ene docent zal een pratende klas als actief en betrokken bestempelen terwijl een volgende docent de klas als druk en verstorend kan ervaren. Op veel scholen zijn er tenminste vijf schoolregels die de identiteit van de school uitdrukken. Dat zijn bijv. regels over de jassen en petten, over door de klas lopen, de mobiele telefoon, voor je beurt praten, respectvol gedrag t.a.v. klasgenoten en docenten enz.

Voorbeeld: een leerling praat herhaaldelijk door de uitleg heen. De docent zegt: “Je stoort nu het luisteren van anderen en mij. Stop daarmee en wees stil.” Als de leerling daarna meewerkt, is het probleem opgelost.

3.4.4 Oranje gedrag – gedrag dat een sanctie vraagt

Oranje gedrag is gedrag waarop een sanctie moet volgen. Het is gedrag dat niet alleen storend is, maar ook aantoonbare nadelige gevolgen heeft voor het leerproces, de veiligheid of de relaties in de groep. Het kan gaan om ernstiger incidenten, maar ook om herhaald ‘Geel gedrag’.

Het formuleren van een sanctie kan als een professionele uitdaging worden gezien. Doorgaans kun je met de volgende criteria een poging wagen om een passende sanctie bij een overtreding te formuleren:

- Is er sprake van een merkbare consequentie voor de leerling (bijv. verlies van iets, extra verplichting, beperking, uitsluiting)?
- Is er sprake van een consequentie die doelbewust gekoppeld is aan het norm-overschrijdende gedrag? M.a.w. is de sanctie proportioneel t.o.v. de overschrijding.
- Is het doel van de sanctie herstel/veiligheid/leren (en bijv. niet: frustratie-afreageren)?

Voorbeeld: een leerling weigert ondanks meerdere waarschuwingen zijn telefoon weg te leggen en blijft de les ontregelen. De docent stuurt de leerling uit de klas of laat hem nablijven. Dat heeft duidelijke consequenties voor de leerling.

3.4.5 Rood gedrag – ernstig en dossier-plichtig

Rood gedrag is zó ongewenst en ontwrichtend dat dossiervorming en formeel handelen noodzakelijk zijn. Vaak gaat het om gedrag waarvoor ook wettelijke of schoolrechtelijke kaders bestaan, zoals discriminatie, bedreiging, vernieling of geweld. Ook herhaald oranje gedrag wordt uiteindelijk rood.

Voorbeeld: een leerling scheldt een klasgenoot racistisch uit of bedreigt een docent. Dit vraagt om onmiddellijke interventie, vastlegging en betrokkenheid van schoolleiding, ouders en eventueel externe instanties.

Deze gedragskleuren zijn een hulpmiddel om in de praktijk vlot en transparant te kunnen reageren op gedrag van leerlingen. Hopelijk ontstaat een professioneel, consistent en FRIS-handelingskader. Niet elk probleem is meteen een crisis, maar ook niet alles kan met een waarschuwing worden opgelost. Vooral het professionele gesprek met de collega's dat kan leiden tot een gezamenlijk kader voor leraren en leerlingen/studenten is hier belangrijk.

Het risico ligt op de loer dat de oorzaken en motieven, verscholen onder het storende gedrag van leerlingen, naar de achtergrond verdwijnen. Denk aan de leerling die storend gedrag vertoont, maar zich in een moeilijke thuissituatie bevindt. Te rigide sanctioneren kan op korte termijn symptomen van de onrust wel helpen verminderen, maar het is de vraag of de desbetreffende leerling en de klas voldoende zijn geholpen op de langere termijn. Daardoor is de kans dat er buitenproportioneel, of soms contraproductief, gesanctioneerd wordt aanwezig.

Een minder risicovol alternatief is een benadering waarin leraren duidelijk grenzen stellen, inclusief passende sancties wanneer dat nodig is, maar waarin sanctioneren nooit losraakt van begrip, ondersteuning en herstel. Ongewenst gedrag vraagt om normbevestiging: leerlingen moeten weten wat wel en niet acceptabel is. Tegelijkertijd vraagt professioneel handelen ook om de vraag: wat zit er onder dit gedrag, en welke hulp is hier nodig? In zo'n aanpak worden sancties niet ingezet als eindpunt, maar als onderdeel van een breder pedagogisch proces waarin veiligheid voor de groep wordt gecombineerd met zorg voor de leerling. Dat betekent bijvoorbeeld: corrigeren én daarna opnieuw perspectief bieden, consequent zijn én relationeel beschikbaar blijven, begrenzen én ondersteunen. Juist die combinatie maakt dat ordehandhaving niet verwordt tot controle, maar bijdraagt aan een leerklimaat waarin leerlingen zich kunnen ontwikkelen, ook wanneer zij tijdelijk ontsporen.

3.5 Een concreet voorbeeld

Een docente Biologie start elke les met een "vraag van de dag" die aansluit bij het onderwerp van de les. Leerlingen schrijven hun antwoord op een wisbordje, waarna de docent enkele voorbeelden kort bespreekt. Zo is er direct betrokkenheid, duidelijkheid en verbinding met de leerdoelen.

De opstartfase vormt daarmee de brug tussen de ontvangst, die soms nog wat rommelig kan zijn en het leerproces dat tijdens een les de centrale aandacht dient te krijgen. Een FRISse lesstart maakt leerlingen alert, geeft de docente haar sturende positie, geeft inhoudelijke richting, en legt het fundament voor de leeractiviteiten die volgen.

4 Begeleiden van leerprocessen

Na de opstartfase begint -wat voor veel leraren- de kern van het les geven is: het begeleiden van leerprocessen. Hier ontstaat de ontmoeting tussen de leeractiviteiten van leerlingen en de onderwijsactiviteiten van de docenten.

Het onderscheid tussen leren en onderwijzen is voor veel leraren een open deur, maar de ervaring leert dat niet iedereen door die open deur naar binnen gaat. Het is nuttig om bewust te zijn van het onderscheid tussen de leeractiviteiten en de onderwijsactiviteiten. Er zijn nog wel een leraren die denken dat de stof uitleggen ook automatisch tot leren leidt. De zin: "Ik heb het nu drie keer uitgelegd en dus nú moet je het wel weten" *kan* (niet per sé, dus) een signaal zijn dat een leraar veronderstelt dat uitleggen en leren hand in hand gaan. Even voor de duidelijkheid; leeractiviteiten zijn de handelingen en activiteiten die *leerlingen* uitvoeren om zich kennis en vaardigheden eigen te maken, terwijl onderwijsactiviteiten de handelingen en acties van de docent zijn die dit proces mogelijk maken, sturen en ondersteunen. Wanneer een leraar *uitleg geeft* is dat te bestempelen als een onderwijsactiviteit. Idealiter *luisteren* de leerlingen naar de leraar en komt er bij leerlingen een intern proces op gang. Luisteren en nadenken zijn dan in dit geval de leeractiviteiten van de leerlingen.

In de praktijk vullen leeractiviteiten en onderwijsactiviteiten elkaar voortdurend aan en lopen ze in elkaar over. Door een rijke waaier aan onderwijsactiviteiten kunnen leraren de leerprocessen in de gewenste richting begeleiden. En het is dus van belang dat leraren goed nadenken over de doelen en gevolgen van hun (vak)didactisch en methodisch handelen voor de leeractiviteiten van de leerlingen. Want die leeractiviteiten helpen en versterken de leerprocessen.

4.1 Een eerste leer-begeleidingsfase

Het eerste deel van de leerbegeleidingsfase wordt vaak gekenmerkt door opfrissen van voorkennis, uitleg en/of voordoen. Onder andere aanhangers van het model Directe Instructie onderschrijven het belang van een (Engelmann, 1960) van een goede aftrap van de les. De docent verzorgt een nadrukkelijke terugblik, introduceert nieuwe kennis, legt een vaardigheid uit, of modelleert een denkstap. Het is een fase die veel vraagt van leraren. Er moeten allerlei didactische en vakinhoudelijke keuzes gemaakt worden: de meeste leraren/docenten houden in elk geval rekening met het niveau en de belevingswereld van leerlingen/studenten. De gekozen werkvormen en onderwijsactiviteiten van de leraar bepalen veel van het leren van leerlingen. Een korte uitleg met een klassikale demonstratie vraagt een andere aanpak dan een interactieve uitleg met veel vragen en antwoorden. En elke aanpak sorteert andere effecten in de klas.

Hoewel instructie en/of voordoen veel gekozen onderwijsactiviteiten zijn, kunnen leraren natuurlijk ook voor een andere aanpak kiezen tijdens de eerste fase van het begeleiden van het leren. Een prikkelende vraag, een concrete opdracht, een

filmfragment of een anekdote (eventueel van een leerling of student) kunnen ook leiden tot een effectief en interessant leerproces. Werken met model Directe Instructie geeft de docent gelegenheid om sturend het leerproces van de leerlingen te beïnvloeden. Wanneer zelf-gereguleerd leren ook een doel van de docent is, dan kan het goed werken om meer open didactische stijl te kiezen, waarin de leerlingen/studenten ruimte krijgen op zelf keuzes te maken.

In beroepsopleidingen zijn een terugblik op werkplek-ervaringen vaak erg nuttig. De kunst is om de leerlingen/studenten in de gewenste leerstand met de focus op de beoogde lesinhoud te krijgen (Winkels & Hoogeveen, 2022). Dit wordt soms ook wel een beroepsgerichte instructie genoemd (De Vries & Mazereeuw, 2021; Hoeve et al., 2022). Door de koppeling met de werkervaringen te leggen kan de inhoud van de les veel betekenis voor studenten krijgen.

4.1.1 Leren tastbaar maken (F)

Het gebruik van hulpmiddelen en materialen ondersteunt het leren. Denk aan sprekende beelden op een digibord, een experiment in een practicumlokaal, of een concreet voorwerp dat abstracte theorie tastbaar maakt. Deze fysieke middelen kunnen de cognitieve belasting verlagen doordat leerlingen nieuwe kennis visueel of praktisch kunnen waarnemen (Sweller, 2011).

De start van een les, en zeker de start van een lessenreeks, biedt een uitgelezen kans om de fysieke factoren doelgericht in te zetten. Een praktische, tastbare en concrete opening kan leerlingen helpen om zich te verbinden met de lesstof nog voordat deze verbaal of abstract wordt gemaakt. Door letterlijk iets te laten zien, vasthouden of doen, wordt de inhoud zichtbaar en voelbaar. Dat vergroot niet alleen de aandacht, maar ook de ervaren relevantie en aantrekkingskracht van het onderwerp.

Vooraf bij nieuwe thema's kan een concreet object fungeren als een anker voor het leren; leraren kunnen regelmatig terugverwijzen naar het object. Een 3D-printer of een aantal 3D-prints bij een ICT-les maakt digitale ontwerpprocessen direct begrijpelijk. Een skelet in de biologieles brengt abstracte begrippen als bouw en functie van het menselijk lichaam tot leven. En het vouwen van papieren vormen in de wiskundeles maakt meetkundige relaties tastbaar voordat ze in formules worden gevangen. Zulke fysieke startpunten werken vaak aanstekelijk: leerlingen worden nieuwsgierig, stellen vragen en raken sneller betrokken.

De betekenis van de kennis voor leerlingen kan toenemen wanneer nieuwe kennis wordt gekoppeld aan concrete ervaringen en/of bij eerdere lessen. En de fysieke factoren fungeren hier dus niet als decor, maar als didactisch hulpmiddel. Door bewust te kiezen voor een tastbare start, legt de leraar een stevig fundament voor verdere uitleg en abstractie. Zo wordt de opstart van de les niet alleen functioneel, maar ook uitnodigend en motiverend. En dat kan leerlingen helpen in een betekenisvol leerproces terecht te komen.

4.1.2 Alle leerlingen bereiken (R)

De manier waarop docenten contact maken, vragen stelt en respons ophaalt, bepaalt in hoge mate de betrokkenheid van leerlingen. Door interactief te werken – bijvoorbeeld door leerlingen te vragen een denkstap hardop te verwoorden – ontstaat dialoog in plaats van monoloog. Het begeleiden van leerprocessen is meer dan zenden.

Pianta et al. (2012) laten zien dat responsieve interacties tussen docent en leerlingen bijdragen aan diepgaander leren. Concreet betekent dit onderzoeken of de uitleg begrepen is, of de opdracht bij leerlingen duidelijk is, en in welke mate leerlingen geïnteresseerd zijn geraakt of het belang van die uitleg of opdracht onderkennen. De interactie met de klas draagt niet alleen bij aan inhoudelijk beter leren, maar ook aan de sfeer in de klas.

De vragen die leraren stellen geven belangrijke informatie over het leerproces dat plaatsvindt in de klas. Deze werkwijze wordt ook wel ‘Formatief Handelen’ genoemd (Sluismans & Kneyber, 2016). Door vragen te stellen ontdekken docenten niet alleen *of* iedereen bij de les is, maar ook *hoe*! Veel leraren hechten -terecht!- vanuit vakinhoudelijk oogpunt aan formatief handelen. Je krijgt dan informatie over het leerproces van de leerlingen.

Maar ook vanuit sociaal oogpunt, kunnen inhoudelijke vragen stimulerend zijn. Oprechte inhoudelijke nieuwsgierigheid van leraren naar leerlingen (wat begrijp je wel/niet, hoe denk jij over dit onderwerp, welke denkstappen heb je doorlopen enz.) van naar de leerlingen versterkt de onderlinge band. Met *oprechte* nieuwsgierigheid kan een vraag over de lesinhoud van een mini-toetsmoment voor de leerling (even controleren of jij de leraar goed begrepen hebt?) veranderen in een gesprek over een gezamenlijke interesse.

En ...de zoektocht naar *óf* en hoe iedereen bij de les is, kan ook direct reden zijn om alert te blijven op het gegeven dat *niet alle* leerlingen/studenten zich laten strikken voor een inhoudelijk sterke les. Een enkeling of klein groepje leerlingen/studenten kunnen de rest van de groep met les-verstorend gedrag in hun greep krijgen.

Wanneer een enkeling (of klein groepje) niet alleen storend gedrag vertoont maar ook zo invloedrijk is dat de rest van de klas in greep komt van een ongewenste informele norm, dan opent zich het domein van de groepsdynamiek. Het is verstandig om rekening te houden sociale dynamiek in de klas. Afzonderlijk zijn het meestal allemaal leuke leerlingen/studenten, maar als groep ontstaat soms een dynamiek die vanuit de individuen afzonderlijk niet verklaarbaar is. Als één leerling ruimte krijgt om afwijkend of zelfs storend gedrag te vertonen, dan kan dat besmettelijk werken. Andere leerlingen gaan gedrag kopiëren en sociale conformiteit treedt dan in (Asch, 1956; Sunstein, 2019).

Uiteraard is het verstandig om op te treden tegen les-verstorend gedrag (zie ook §3.4). Maar optreden ten behoeve van de structuur van de les, zonder dieper begrip van de situatie en/of het gedrag van leerlingen/studenten kan bijvoorbeeld tot een (ongewenst) repressief klimaat leiden. Het kan dan helpen om het gedrag (waarom en waardoor doet

een leerlingen/studenten zoals ze doen, goed te onderzoeken. Niet zelden spelen er kwesties die aan de oppervlakte niet meteen zichtbaar zijn, denk aan de thuissituatie of een gevoel van onveiligheid enzovoorts.

4.1.3 Leerlingen aanzetten (I)

Wanneer je leerlingen/studenten wil ‘aanzetten’ of beter gezegd in de leerstand probeert te krijgen, dan is het van groot belang om goed na te denken over de kwaliteit van je inhoudelijke aanbod. Vergelijk de overwegingen van een docent eventueel met die van een kok die zijn gasten een bord eten wil serveren. Het ‘bord met kennis’ dat een docent voor een leerling/student klaarzet, verdient veel zorg en aandacht. Het maakt uit of het gerecht dat op de eettafel staat, lekker lijkt en of het smaakvol is opgediend. De keuzes ten aanzien van de lesinhoud staan in deze paragraaf centraal: *wat* leg je over de kernconcepten uit, *wat* demonstreer je en *wat* introduceer je van een nieuw thema? Inhoudelijk gaat het om zorgvuldig doseren: wat is kern en wat is bijzaak; met welke complexiteit bied je de lesstof aan? Rosenshine (2010) benadrukt het belang van kleine, behapbare brokken van de inhoud en overzichtelijke stappen in de instructie en het regelmatig controleren van begrip.

En het gebruik van de metafoor van de kok en het bord hebben nog een voordeel. Leerlingen een lekker bordje met kennis voorschotelen, is niet gemakkelijk. Heel vaak geven leerlingen/studenten aan dat de opgediende kennis er niet smakelijk uit ziet. Het kan dan verleidelijk zijn om de leerlingen te trakteren op ‘een gezellige les met youtube-filmpjes’; het educatieve equivalent van fastfood. Het vraagt dus vaak om inspanning om de leerlingen ervan te overtuigen dat de les weldegelijk de moeite waard is.

Een belangrijke factor om leerlingen/studenten gemotiveerd te krijgen, is leerlingen/studenten helpen met het opdoen van succeservaringen en gevoel van ‘mastery’ geven (Winget & Persky, 2022). Intrinsieke motivatie wordt gevoed door succeservaringen (Min. van Onderwijs, 2019). Uiteraard heeft intrinsieke motivatie effect op de leerprestaties, maar meestal zijn de positieve leerervaringen bepalend voor de intrinsieke motivatie en niet andersom.

4.1.4 Gestructureerde instructie? (S)

De leerlingen en/of studenten hebben doorgaans een paar duidelijke regels nodig om aandacht te kunnen hebben voor de aftrap van de les. Stil zijn, alleen een pen in de hand houden en de vinger opsteken bij een vraag kunnen de basis vormen voor een gestructureerde instructie. Een dergelijke start heeft verschillende voordelen: leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt, de docent kan efficiënt informatie overdragen, en er ontstaat onmiddellijk een gevoel van rust en gezamenlijkheid. Voor veel groepen vormt deze voorspelbaarheid een belangrijk houvast bij het schakelen naar leren.

Tegelijkertijd past een minder gestructureerde start soms beter bij het doel van de les, de sfeer van de groep of het specifieke moment. Wanneer leraren bijvoorbeeld bezig zijn

met zelf-gereguleerd leren te stimuleren, dan kan enige drukte bij rondom en net na de korte instructie een logisch gevolg zijn. Leerlingen/studenten krijgen dan tijd en ruimte om samen te overleggen. Dat gaat met rumoer gepaard. Een drukke klas die ook bij de ontvangst en het starten van de les moeite heeft met rustig worden, heeft vaak baat bij duidelijke begrenzing: een snelle, strakke overgang die zowel de individuen als het groepsgedrag onmiddellijk kanaliseert. Andere groepen hebben juist behoefte aan een meer geleidelijke overgang, bijv. een korte informele aanmoediging om aan de slag te gaan, een luchtige vraag, of een rustige instapopdracht, om in de juiste leerstand te komen.

4.1.5 Een concreet voorbeeld

Een docent wiskunde introduceert het begrip ‘lineaire vergelijking’. Eerst laat hij op het bord een eenvoudig voorbeeld zien en denkt hardop de stappen door. Vervolgens vraagt hij een leerling om een tweede som stap voor stap uit te leggen. Als de leerling aangeeft te twifelen over het goede antwoord, roept docent de hulp van de klas in. Zo wordt de structuur van de aanpak zichtbaar en krijgen leerlingen meteen de kans om actief mee te denken.

Deze fase laat zien hoe onderwijsactiviteiten en leeractiviteiten in elkaar grijpen. De docent geeft richting en structuur, maar leerlingen zijn vanaf het begin actief betrokken. Daarmee vormt dit eerste begeleidingsblok een fundament waarop verdere oefening en zelfstandigheid kunnen worden gebouwd.

4.2 Aanvullende vormen van begeleiden van leerprocessen

Na de eerste fase, waarin vaak de uitleg of demonstratie centraal stond, volgen vaak aanvullende vormen van begeleiding. Doorgaans kiezen leraren/docenten deze aanvullende vormen van begeleiden van leerprocessen om het leerproces bij leerlingen/studenten te *verdiepen*, te *verbreden* en/of te *verduurzamen*.

Tal van onderwijsactiviteiten zijn geschikt om het leerproces van leerlingen aan te vullen. Vaak kiezen leraren voor het begeleiden van oefeningen. Het is dan de bedoeling om het leren te *verduurzamen* met het motto: ‘leren door te doen.’ De leerlingen gaan oefenen en de instructie toepassen. Meestal kiezen docenten nog steeds voor een klassikale aanpak; iedereen is rustig aan het werk en de docent loopt rond. Dat geeft leraren/docenten gelegenheid om het leerproces van individuele leerlingen/studenten te volgen en indien nodig direct te begeleiden. Om het leren te verduurzamen vragen leraren ook vaak aan leerlingen thuis schoolwerk te maken (zie ook hoofdstuk 7).

Vaak kunnen in dit stadium van de les ook verschillen tussen de studenten/leerlingen duidelijk worden: de ene leerling/student heeft het beter begrepen of gaat sneller dan de andere. Die verschillen zetten aan tot *gedifferentieerde* leerhulp (Deunk et al., 2015). De meeste leraren kiezen voor convergente differentiatie. Het is de aanpak waarbij alle leerlingen toewerken naar dezelfde minimale leerdoelen, maar de leraren houden rekening met verschillen met betrekking tot tempo en/of ondersteuningsbehoefte. Een

leraar treft tijdens de les maatregelen voor leerlingen waardoor er verrijking en/of ondersteuning is voor leerlingen, vaak binnen een klassikale setting (NKO, 2019).

Leraren kiezen het tweede deel van de les vaak bewust om het zelfstandig werken & leren te stimuleren. Nadat er in het eerste deel een gezamenlijke basis is gelegd, biedt een periode van stille, zelfstandige verwerking leerlingen de kans om kennis en vaardigheden echt eigen te maken. Die stilte is in sommige klassen niet vanzelfsprekend te organiseren. De druk op leraren om deze lesfase FRIS te maken is misschien tijdens het zelfstandig werken en leren nog groter.

Leerlingen/studenten moeten de werktijd indelen, hun concentratie monitoren, denkstappen doorlopen, doorzetten en controleren of ze het begrijpen enzovoorts. Werken in stilte kan daarbij veel voordelen hebben. De stilte kan sociale ruisgeluiden verlagen, geeft leerlingen ruimte om in hun eigen tempo te denken en dat kan verwerken van de lesinhoud ondersteunen.

Tegelijkertijd brengt de keuze voor zelfstandig werken en leren uitdagingen met zich mee. Stilte kan voor sommige leerlingen omslaan in afhaken: wie het niet begrijpt, kan onzichtbaar vastlopen. Anderen verdwalen in uitstelgedrag of schijnproductiviteit: het lijkt rustig, maar er wordt weinig geleerd. Ook kan het verschillen vergroten: leerlingen met meer zelfstandigheid profiteren snel, terwijl leerlingen die nog sturing nodig hebben achterblijven. Daarom vraagt zelfstandig werken om een doordachte structuur: heldere doelen, afgebakende tijd, tussentijdse checks en een docent die actief monitort (rondlopen, korte formatieve vragen, mini-interventies). Zo wordt stilte niet een leegte, maar een krachtige leerfase waarin zelfstandigheid kan groeien zonder dat leerlingen uit beeld raken.

4.2.1 *Verbouwen? (F)*

Het kan in deze fase van de les nuttig zijn om maatregelen te treffen die het lokaal tot een rustige werkruimte maken. Dit kan zelfs betekenen dat de inrichting van het lokaal een beetje moet worden aangepast. Na de eerste fase van het begeleiden van leerprocessen, die vaak gekenmerkt wordt door een centrale uitleg of instructie, kan het prettig zijn om van de busopstelling over te stappen naar tafelgroepjes. Een dergelijke opstelling van tafels en stoelen kunnen dan de coöperatie in de klas versterken.

Slechts weinig docenten kiezen voor een dergelijke acties ten aanzien van de fysieke factoren. Het lokaal verbouwen is vaak ingrijpend en tijdrovend. Gelukkig zijn er ook andere acties ten aanzien van de fysieke factoren mogelijk het begeleiden van leerprocessen te faciliteren. Het is bijvoorbeeld mogelijk om binnen dezelfde opstelling leerlingen te vragen om naast een ander buurpersoon plaats te nemen. Op sommige scholen zijn er noise-canceling oorbeschermers, die het zelfstandig werken stimuleren. Hoe dan ook ... het is verstandig om *vooraf* de overgang naar deze fase van de les goed voor te bereiden. Het beschikbaar hebben van oefenmateriaal, zoals werkbladen, laptops, rekenmachines, zorgt ervoor dat leerlingen (zelfstandig) aan de slag kunnen zonder telkens te hoeven wachten.

Voor verdiepend leren kan de fysieke leeromgeving ook variëren: een praktijkruimte, een mediatheek of een buitensituatie. Het belangrijkste is dat de omgeving het (zelfstandig) werken faciliteert en minimale ruis oplevert. Maar hier geldt dat er voldoende tijd beschikbaar moet zijn om naar een andere fysieke locatie te verplaatsen. Docenten laten de studenten dan bijvoorbeeld even op de gang of het leerplein werken. De wandeling naar de gang of het leerplein kan als korte pauze dienen en op de gang is er dan meer gelegenheid om, zonder anderen te storen, te overleggen.

4.2.2 De functionele dimensie van de relatie met leerlingen staat centraal (R)

Tijdens het begeleiden van leerprocessen, met name tijdens de aanvullende vormen van het begeleiden van de leerprocessen, kan ruimte ontstaan om de aard van de relatie tussen leraar en leerling te laten verschuiven (Oldeboom et al., 2022). Waar in het begin van de les de gezagsdimensie (duidelijkheid, leidinggeven, grenzen stellen) en eventueel de persoonlijke dimensie (zien, begroeten, aansluiten bij wie de leerling is) meer nadrukkelijk aanwezig zijn, kan in deze fase de functionele dimensie sterker naar voren treden. De interactie tussen leraar en leerling draait dan om het *samen werken aan leren*: feedback geven, vragen stellen, meedenken, corrigeren, coachen. Als de klas het toelaat hoeft de leraar niet langer primair degene te zijn die reguleert of nabijheid creëert, maar degene die het leerproces doelgericht ondersteunt.

Focus op de functionele dimensie betekent niet dat gezag en persoonlijkheid verdwijnen – integendeel, ze vormen de bedding waarbinnen de functionele relatie kan gedijen. Een leerling accepteert feedback of correctie alleen als de onderliggende gezagsrelatie veilig en duidelijk is. Evenzo blijft de persoonlijke verbinding onmisbaar: de leerling voelt of de leraar oprecht geïnteresseerd is in zijn of haar groei. In de functionele fase komen deze dimensies in balans: er is ruimte voor autonomie, maar ook voor richting; nabijheid, maar zonder overbetrokkenheid.

Een leraar die deze drie dimensies – persoonlijk, gezaghebbend en functioneel – weet te schakelen, kan soepel meebewegen met wat de situatie vraagt. In de begeleidingsfases betekent dat: *minder sturen, meer begeleiden; minder controleren, meer coachen; minder spreken, meer luisteren*. De relatie blijft daarmee niet statisch, maar groeit mee met het leerproces.

In een les waarin leerlingen ruimte krijgen om zelfstandig te werken, blijft het belangrijk om zowel de relatie met de docent, als de onderlinge relaties tussen leerlingen goed in de gaten houden. Leerlingen moeten weten dat de docent de sfeer in de klas monitort, beschikbaar is voor vragen en dat combineert met ruimte maken voor de leerprocessen. Dit vergt sensitiviteit: de ene leerling heeft een zetje nodig om zelfstandig door te werken, de ander juist meer vertrouwen en ruimte. De combi van maatwerk én overzicht houden, is hier de sleutel. Onderzoek naar *autonomy support* (Deci & Ryan, 2000) laat zien dat een docent die autonomie stimuleert, maar ook begeleiding biedt waar nodig, de intrinsieke motivatie van leerlingen versterkt. Onderzoek naar de rol van *peer*

interaction laat zien dat samenwerking het leren verdiept, mits er een veilige leeromgeving is (Gillies, 2016). Zelfstandig leren is dus iets anders dan leerlingen vrij (aan hun lot over-) laten.

4.2.3 Een reeks inhoudelijke werkvormen (I)

Tijdens het aanvullende blok van het begeleiden van leerprocessen verschuift doorgaans de focus van de leraar. Waar het eerste begeleidingsblok vaak gericht is op het creëren van een gezamenlijke basis, een gedeeld begrip van de kerninhoud, gezamenlijke instructie en een gemeenschappelijke startpositie, ligt in de daaropvolgende fases het accent op het verdiepen, verbreden en verduurzamen van het leren. Leerlingen gaan de leerstof actiever verwerken: door te oefenen, toe te passen, te bespreken, fouten te analyseren en nieuwe verbanden te leggen. De functie van de fase verandert daarmee van introductie naar verwerking en consolidatie. En wanneer de functie van de lesfase verandert, veranderen de werkvormen mee. Klassikale uitleg maakt plaats voor begeleide oefening, samenwerkingsopdrachten, formatieve checks of zelfstandige toepassing afhankelijk van het doel van de docent.

Werkvormen worden dus niet gekozen omwille van afwisseling, maar omdat zij passen bij de didactische bedoeling van het lesmoment: van gezamenlijk fundament naar verdiepend en duurzaam leren. Verschillende werkvormen kunnen daarbij helpen (Winkels & Hoogeveen, 2022). Leerlingen verwerken opdrachten, maken een verslag, lossen complexe vraagstukken op of reflecteren op hun eigen leerproces. Soms is er ruimte voor creatie: leerlingen ontwerpen iets, schrijven een eigen tekst of maken een product waarin de leerstof zichtbaar wordt. Deze actieve verwerking draagt bij aan diep en duurzaam leren, mits doelen en aanpak in elkaar verlengde liggen en er sprake kan zijn van alignment (Biggs & Tang, 2011).

Deze fase kan leraren ook helpen om misconcepties op te sporen voordat ze hardnekkig worden (Guerra-Reyes et al., 2024). Wanneer de docent in het eerste begeleidingsblok vooral bezig was om voor alle leerlingen een gezamenlijke basis te creëren, is het vaak nog lastig om goed te zien wat leerlingen daadwerkelijk van de boodschap hebben opgeslagen en begrepen. Instructie alleen garandeert immers geen begrip. We weten inmiddels dat het klassieke transmissiemodel, de leraar als zender en de leerling als ‘blanco’ ontvanger, niet klopt. Leerlingen interpreteren nieuwe informatie altijd vanuit hun bestaande voorkennis, aannames en ervaringen, waardoor misverstanden en alternatieve denkbeelden bijna onvermijdelijk ontstaan.

Juist daarom is het essentieel dat leraren tijdens het vervolg van het leerproces actief op zoek gaan naar misconcepties. Door leerlingen te laten oefenen, hardop te laten redeneren, antwoorden te bespreken en formatieve signalen op te halen, wordt zichtbaar hoe zij de leerstof construeren. Deze diagnostische blik maakt het mogelijk om tijdig bij te sturen, voordat onjuiste ideeën zich vastzetten en later moeilijker te corrigeren zijn. Zo wordt begeleiden van leerprocessen niet alleen een kwestie van aanbieden, maar ook van voortdurend formatief toetsen, afstemmen en verdiepen.

4.2.4 Structuur vanuit de inhoud (S)

Tijdens het begeleiden van verdiepende leerprocessen krijgt structuur een specifieke functie. Juist in deze fase, waarin duurzaam leren kan plaatsvinden, worden regels, routines en de organisatie van werkvormen in de eerste plaats gelegitimeerd vanuit de vakinhoudelijke leerdoelen. Structuur kan nu een didactisch kader zijn dat nodig is om leerlingen geconcentreerd te laten oefenen, samen te laten werken en te redeneren of zelfstandig te laten toepassen. Regels krijgen betekenis omdat zij *het leren* mogelijk maken: *we werken vijf minuten stil, zodat iedereen kan nadenken; we luisteren naar elkaar, zodat argumenten kunnen worden opgebouwd.*

De Structuur van de les dient zeker ook de leraren/docenten. Het is voor het leerproces van leerlingen belangrijk dat leraren zichzelf in de gelegenheid brengen om hun werk zo goed mogelijk te doen. Tijdens de eerste leer-begeleidingsfase dient de structuur dus ook heel nadrukkelijk de leraar. Tijdens de tweede leerbegeleidingsfase komt daar de zorg voor de structuur ten gunste van het leerproces van de leerlingen meer nadrukkelijk bij.

Wanneer docenten aansturen op meer zelfstandig werken en leren, vervullen zij vooral een coachende rol: rondlopen, observeren, korte aanwijzingen geven en vragen stellen. Deze vorm van begeleiding zorgt ervoor dat leerlingen stap voor stap zelfstandiger worden (Van de Pol et al., 2010). Maar ... Zelfstandig leren vraagt ook om duidelijke kaders. Docenten doen er goed aan om heldere afspraken te maken over (on)gewenst gedrag, de tijdsplanning, het aantal opdrachten dat af moet en de manier van inleveren zijn noodzakelijk. Zonder deze structuur kan zelfstandigheid snel omslaan in vrijblijvendheid. Tegelijk helpt de docent leerlingen om hun werk te plannen en keuzes te maken. Dit sluit aan bij onderzoek naar *self-regulated learning*, waarin leerlingen leren hun eigen doelen te stellen, hun voortgang te monitoren en te reflecteren (Zimmerman, 2002).

En ook hier geldt: wanneer lesverstoringen niet meer met een berisping te corrigeren zijn (zie ook §3.4) en de veiligheid, rust en bescherming van de groep komen onder druk ... dan moeten leraren niet te lang wachten met ingrijpen.

4.2.5 Een concreet voorbeeld:

In een les Engels, heeft de docent uitleg gegeven over werkwoord-vervoegingen. Nu oefenen leerlingen met het schrijven van een dialoog. Eerst schrijven ze in duo's een korte schets. De docent loopt rond, stelt vragen ("Hoe laat je zien dat het een informeel gesprek is?") en geeft suggesties. Daarna presenteren twee duo's hun dialoog kort, waarna de hele klas onder leiding van de docent kan bespreken wanneer de gekozen werkwoordvorm goed werkt. Zo wordt oefenen zowel een individueel als een collectief leerproces. Af en toe waarschuwt de docent een leerling die iets te luidruchtig wordt,

maar gelukkig is het overgrote merendeel van de klas betrokken op de lesstof en aan de slag.

4.3 Hoe vaak doe je dat tijdens een les: het begeleiden van leerprocessen?

Het is nuttig te beseffen dat een les geen vast aantal begeleidingsblokken heeft. Soms gebruikt de leraar één blok en kunnen de leerlingen met één taak meteen aan de slag. Sommige leraren kunnen genadeloos goed vertellen. De les voelt als een speelfilm en leerlingen luisteren ademloos. Andere lessen bestaan uit twee blokken: denk aan een les waarin leerlingen 20 minuten zelfstandig lezen en daarna 20 minuten aan een samenvatting schrijven. Het boek kan meteen tevoorschijn komen en iedereen is stil. Een gymleraar heeft soms wel 5 verschillende leeractiviteiten klaargezet (bijv. een balanceeractiviteit, badminton, voetbal 2-2, wendspringen m.b.v. de minitramp en jongleren met circusballen). Een leraar heeft meerdere overwegingen om tot een keuze voor het aantal en de aard van de leeractiviteiten te komen. Veel hangt af van de leerdoelen, de context van de klas, de beschikbare tijd, enz.

Een bekende werkwijze is model Directe Instructie en de afgeleide varianten zoals EDI, IGDI en ADI (zie ook §4.1). Veel leraren werken met deze aanpak en niet in de laatste plaats omdat er -wetenschappelijk bewezen - veel positieve resultaten bij de leerlingen mee te behalen zijn. De fasen bij model Directe Instructie zijn: 1) Introductie en terugblik, 2) Instructie van nieuwe begrippen en vaardigheden, 3) Begeleide oefening van het aangeleerde, 4) Zelfstandig toepassen van het geleerde, 5) Periodieke terugblik, 6) Terugkoppeling (gedurende elke lesfase). Hier zie je dat er wel 6 verschillende begeleidingsblokken zijn; nog zonder het ontvangst en vertrek van de leerlingen.

5 Afronden van de les

Een goede les eindigt niet met het luiden van de bel, maar met een bewust moment van afronding. Veel leraren maken deze fase kort. Zij stoppen dan veel tijd in de uitleg en het oefenen met de lesstof. Maar het is minstens zo belangrijk om aan het einde van de les te weten of alle inspanningen ook tot goede kansen op leerwinst kunnen leiden. Het afronden van de les kan dus als een belangrijk formatief moment worden gezien. De leraar kan het moment benutten om te kijken of de leerlingen de les van deze dag begrepen hebben. Leerlingen krijgen op hun beurt de kans om te reflecteren, de kernpunten van de les te verankeren en met een positief gevoel de klas te verlaten. Ook dit moment kan FRIS worden vormgegeven, zodat afronden en afscheid méér zijn dan “opruimen en wegwezen”.

5.1 De afronding fysiek maken (F)

Het afronden van de les is een belangrijk moment om te markeren dat het vakinhoudelijke deel van de les zijn einde nadert. Juist omdat leerlingen vaak nog

midden in een activiteit zitten, helpt een duidelijke afsluiting om gezamenlijk te schakelen van doen naar opmaken wat het heeft opgeleverd.

In deze fase wordt het belangrijk om samen te benoemen wat de leerwinst van vandaag is: welke inzichten zijn opgedaan, welke stappen zijn gezet, welke vragen blijven nog open? Ook is dit het moment waarop leerlingen helder te horen krijgen welk huiswerk of welke vervolgtask aansluit op de les. De docent kan de afronding gebruiken om rust en structuur te sterken en er is een kans om de groepsdynamiek positief te beïnvloeden. De afronding van de les is daarmee een belangrijke fase, waarin ook fysieke factoren een rol spelen.

Veel leraren gebruiken hierbij bewust een timer of een andere fysieke prikkel die iedereen bereikt. Dat kan een app op het smartboard zijn, een TimeTimer op tafel, een alarm op de smartphone, of zelfs een vast muzikaal signaal, zoals A Brand New Day van Diana Ross. Het gaat niet om het hulpmiddel zelf, maar om de functie: een concreet, waarneembaar teken dat de klas helpt begrijpen dat we de overgang maken naar afronden. Zo'n fysieke cue maakt zichtbaar: we gaan oogsten. Het ondersteunt de structuur van de les en helpt leerlingen om de inhoud niet abrupt los te laten, maar bewust mee te nemen naar het vervolg.

Daarna kan de docent visuele hulpmiddelen inzetten om de leerstof samen te vatten, de leerwinst te oogsten of gemeenschappelijke feedback geven. Denk aan kernwoorden op het bord, een PowerPoint-dia die de rode draad laat zien, of kaartjes waarop leerlingen een 'One Word'-reflectie schrijven. Digitale hulpmiddelen zoals een Mentimeter op het digibord maken het mogelijk om de opbrengsten van de hele groep zichtbaar te maken. Ook andere eenvoudige middelen zoals wisbordjes werken krachtig: leerlingen schrijven een antwoord op, tonen dit tegelijk, en de docent krijgt in één oogopslag zicht op wat is geleerd.

5.2 Afronden mét de groep (R)

Het afronden van de les is ook een kans om de relatie te versterken. Een gezamenlijke afronding heeft niet alleen een inhoudelijke functie, maar kan ook bijdragen aan de onderlinge betrokkenheid in de klas. Door leerlingen samen terug te laten kijken op wat zij geleerd hebben, elkaars inzichten te horen of korte opbrengsten te delen, ontstaat interesse in elkaars denken en werk. Leerlingen merken dat leren niet alleen een individuele activiteit is, maar ook iets wat zich in een gemeenschap afspeelt. Een docent die ruimte maakt voor zulke gedeelde afsluitmomenten stimuleert daarmee niet alleen begrip van de leerstof, maar ook verbondenheid, onderlinge nieuwsgierigheid en een positief groepsklimaat.

Door leerlingen te complimenteren met hun inzet, hen te bedanken voor de samenwerking of om alvast een doorkijkje naar de volgende les te geven, neemt de kans toe dat de groep het lokaal met een positief gevoel verlaat. Dit draagt bij aan de motivatie om de volgende keer weer actief, en vooral samen, deel te nemen. Het

afronden van de les is daarmee niet alleen functioneel, maar ook relationeel betekenisvol.

Helaas kun je niet elke les complimenteaus afronden. Er zijn lessen waarin (sommige) leerlingen maar weinig doen. Andere keren zijn klassen heel druk. Een compliment geven kan in die gevallen niet alleen misplaatst zijn ... het kan een ongewenste norm versterken en dan ben je nog verder van huis.

Maar ook als de docent/leraar minder tevreden is, kan de afronding van de les, mits de docent de juiste toon vindt, een gewenst effect op de groep hebben. De toon van de ontevreden afronding is belangrijk, want het gevaar van de 'nutteloze preek', ligt op de loer. Leraren die eerlijk en integer hun ontevredenheid adresseren én betekenisvolle voornemens voor de volgende les benadrukken, vinden met enige regelmaat luisterende oren. Daarbij is het wel belangrijk dat zulke voornemens ook daadwerkelijk worden geëffectueerd. Loze beloften of herhaalde aankondigingen zonder consequent handelen ondermijnen het groepsproces en tasten het gezag van de leraar aan: leerlingen leren dan dat woorden weinig gevolgen hebben. Juist wanneer een docent aangeeft dat bepaalde zaken anders zullen verlopen, is het belangrijk dat de klas dit de volgende keer ook merkt in routines, grenzen of werkvormen.

Tegelijkertijd zijn er klassen die juist wél reflectief kunnen zijn en het zetje van de docent nodig hebben om verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen gedrag. Een gezamenlijke terugblik, een duidelijke normstelling en een uitnodiging om samen opnieuw te beginnen, kunnen dan helpen om het leerklimaat te herstellen. Zo wordt afronden niet alleen een afsluiting, maar ook een moment van pedagogische herijking: dit is wat we van elkaar mogen verwachten, en dit is hoe we samen verder gaan.

5.3 Oogsten en Zaaïen (I)

De inhoudelijke afronding van een les is meer dan een handige overgang naar het einde; het is het moment waarop de leerreis van die dag werkelijk betekenis krijgt. Juist aan het einde van de les kunnen leerlingen gebaad zijn bij helderheid over de opbrengsten van de les: wat heb ik vandaag geleerd, wat begrijp ik nu beter dan aan het begin? Door die leerwinst expliciet te maken, groeit niet alleen het begrip, maar ook het gevoel van competentie en richting.

Voor de leraar is dit moment minstens zo belangrijk. Wie verder wil bouwen aan de leerstof, moet weten welke progressie de klas daadwerkelijk heeft doorgemaakt. Welke misconcepties zijn nog aanwezig? Welke leerlingen zijn meegekomen, en wie haakt af? Zonder inhoudelijke oogst wordt de volgende les een sprong in het duister, gedreven door planning, de methode of toetsdruk in plaats van door werkelijk leren van de leerlingen.

Een door de methode of toets afgedwongen lestempo kan ook positieve effecten hebben. Het kan zorgen voor focus, voortgang en een gevoel van gezamenlijk momentum: leerlingen blijven in beweging en de lessenreeks duurt niet eindeloos lang. Met name de toetsen kunnen het lestempo veel structuur en urgentie geven. Maar

tempo is geen garantie voor diepgang in het leren. Wanneer leerlingen vooral “door de stof heen gaan” zonder werkelijk te begrijpen wat zij geleerd hebben, blijft de leerwinst oppervlakkig en fragiel. Juist daarom helpt het leraren om bewust te oogsten: samen expliciteren wat de opbrengst van de les is, welke inzichten zijn gegroeid en welke vragen nog openstaan. Dit oogstmoment versterkt het geheugen, vergroot het gevoel van competentie bij leerlingen en geeft de leraar waardevolle informatie om de volgende les didactisch goed aan te laten sluiten. Zo wordt tempo niet een race door de methode, maar onderdeel van een leerproces dat werkelijk beklijft.

Wanneer leerlingen de leerreis niet doorleven, geen inzichten markeren, geen inzicht ervaren en geen echte leerwinst boeken, dreigt onderwijs te veranderen in een reeks losse Netflix-afleveringen: telkens een nieuw onderwerp, een nieuwe opdracht, een volgende scène, zoals een Netflix-serie die vooral vermaakt, maar weinig verdiept. School is echter niet bedoeld als entertainment, maar als een plek waar begrip groeit, waar kennis beklijft en waar leerlingen leren denken. Daarom is afronden geen sluitpost, maar een didactisch kernmoment: oogsten wat geleerd is, en pas daarna vooruitkijken naar wat komt.

Inhoudelijk is deze fase met name gericht op het herhalen van de kern, het verbinden van onderdelen van de les tot een geheel en de koppeling met vorige lessen en aankomende lessen inclusief de toets. Dit kan bijvoorbeeld door leerlingen te vragen één leerpunt te benoemen of een korte samenvatting te maken. Onderzoek naar *retrieval practice* (Roediger & Butler, 2011) laat zien dat het actief ophalen van kennis het leren duurzaam versterkt. Afronden is dus niet alleen een afsluitend ritueel, maar ook een krachtige didactische strategie.

Hoewel het afronden van de les meestal primair de aandacht vestigt op de achterliggende leerreis en de leeropbrengst van die dag, kan in deze fase ook al kort vooruitgekeken worden naar het huiswerk. Zeker wanneer huiswerk bedoeld is om te oefenen, te herhalen of het geleerde te laten beklijven, loont het om er tijdens de afronding even gezamenlijk naar te kijken. Een docent kan bijvoorbeeld één opgave samen doornemen, verduidelijken wat het doel van de taak is, of benoemen waar leerlingen op moeten letten. Daarmee wordt huiswerk niet gepresenteerd als een losse verplichting na de bel, maar als een logisch vervolg op het leerproces dat in de les is gestart. Door huiswerk al in de afronding te positioneren, vergroot de leraar de kans dat leerlingen begrijpen waarom ze het doen, hoe het aansluit op de inhoud, en wat het hen oplevert. Zo wordt huiswerk onderdeel van de structuur van leren, in plaats van een administratief staartje van de les. (In hoofdstuk 7 kijken we uitgebreider naar het fenomeen huiswerk).

5.4 Routinematig afronden? (S)

Een gestructureerde afronding van de les is vaak noodzakelijk met het oog op zowel het klaverblad ‘Inhoud’ als het klaverblad ‘Relatie’. Inhoudelijk is de afronding, zoals in deze paragraaf ook is aangegeven, het moment waarop leerwinst wordt geoogst: wat nemen

leerlingen mee, welke kern is blijven hangen, en welke stap volgt hierna? Relationeel is het een moment waarop de docent de klas als geheel kan zien en aanspreken. Tijdens begeleidende werkvormen is de aandacht vaak versnipperd: leerlingen werken in groepjes, individueel of verspreid door het lokaal. Juist aan het einde van de les is het waardevol om weer een gezamenlijk moment te creëren waarin iedereen terugkeert naar dezelfde focus.

Daarom is structuur in deze fase meestal gericht op het bewerkstelligen van rust en gezamenlijke aandacht. Een duidelijke routine, een signaal of een vaste afsluitvorm helpt om de klas weer te verzamelen en de overgang naar het einde ordelijk te laten verlopen. Net als bij de start van de les is de afronding dus een pedagogisch kernmoment: de docent spreekt de groep aan als gemeenschap, bevestigt de inhoudelijke opbrengst en sluit relationeel af met helderheid en betrokkenheid. Zo wordt de les niet abrupt afgebroken, maar bewust afgerond; inhoudelijk én in contact met de klas.

Een vaste afsluitroutine zorgt voor voorspelbaarheid en rust. Maar ... té routinematig afsluiten kan ook tot sleur leiden en dan ligt plichtmatigheid of voor de vorm afronden als risico op de loer. Het kan daarom geen kwaad om afrondend te variëren. Bijvoorbeeld op de ene dag doe je een check met een Mentimeter waarin leerlingen hun begrip scoren, de andere keer gebruik je een wisbordje. Of je doet een keer Two Words': "Geef in twee woorden aan hoe je deze les hebt ervaren?"

5.5 Een concreet voorbeeld

Een docent Geschiedenis sluit de les af met de vraag: "Welke drie woorden vatten deze les over de industriële revolutie samen?" Leerlingen schrijven hun antwoord op een wisbordje. Binnen één minuut is duidelijk wie de kern begrepen heeft en waar nog misvattingen leven. De docent legt uit hoe deze drie woorden ook in onze tijd nog steeds relevant zijn. De leerlingen hebben de oren open; dat vinden zij blijkbaar toch interessant. Eén leerling vertelt dat zij onlangs een TikTok-filmpje over dit onderwerp zag. Daarna volgt een kort compliment voor de inzet, en met een glimlach verlaat de klas het lokaal.

Afronden en afscheid nemen zijn dus geen bijzaak. Het zijn krachtige momenten waarin fysiek, relatie, inhoud en structuur samenkomen, en waarin leren niet alleen wordt afgesloten, maar juist verdiept en geborgd.

6 Afscheid nemen & Vertrek

Afscheid nemen vormt de natuurlijke afsluiting van een les. Waar afronden gericht is op het inhoudelijk loslaten van de lesinhoud om ruimte te maken voor het volgende onderwerp, gaat vertrek met name over loslaten van de verbinding met de fysieke factoren; het verlaten van het lokaal. Deze fase is doorgaans kort, maar kan grote betekenis hebben: leerlingen nemen het gevoel waarmee ze vertrekken mee naar het

volgende vak, naar huis of naar hun werkplek. Een zorgvuldig en FRIS vormgegeven vertrek versterkt de continuïteit en het vertrouwen in het leerproces, ook bij de volgende docent.

6.1 Een opgeruimd lokaal (F)

De fysieke overgang van binnen naar buiten vraagt om rust en duidelijkheid. Door materialen gezamenlijk op te ruimen, stoelen netjes aan te schuiven of werkplekken kort te inspecteren, ontstaat een ritueel dat de overgang markeert. De leraar kan met fysieke aanwezigheid bij de deur of het lokaal de rust bewaren en symbolisch de ruimte afsluiten.

Een opgeruimd lokaal bij vertrek is meer dan een kwestie van netheid; het is een belangrijk fysiek en pedagogisch signaal. Wanneer leerlingen een lokaal verlaten met rommel op de grond, ontstaat al snel de impliciete boodschap dat opruimen niet nodig is en dat de prullenbak blijkbaar optioneel is. Rommel kan daarmee een uitnodiging worden tot normvervaging: wat blijft liggen, wordt normaal (verg. The broken window theory, Wilson & Kelling, 1982). Juist daarom vormt een gezamenlijke opruimroutine aan het einde van de les een krachtige structurele interventie. Een schoon en ordelijk lokaal biedt een rustige basis voor de volgende groep leerlingen én voor de docent die daarna start. Het ondersteunt de voorspelbaarheid van de leeromgeving en maakt zichtbaar dat leren plaatsvindt in een ruimte waarvoor men gezamenlijk verantwoordelijkheid draagt. Zo draagt een opgeruimd vertrek bij aan fysieke veiligheid, aan respect voor de omgeving en aan een sterke start van de volgende les.

6.2 Investeren in samen (R)

Vertrekmomenten zijn ook relationele momenten. Een vriendelijke blik, een kort bedankje of het noemen van iets positiefs (“Ik zag dat jullie productief samenwerkten vandaag”) kan ertoe bijdragen dat leerlingen met een goed gevoel vertrekken. Een afscheid herinnert leerlingen eraan dat leren op school een gezamenlijke en sociale onderneming is. Zulke micro-interacties kunnen bijdragen aan de kwaliteit van het contact (Wentzel, 2010).

Helaas ... Niet elke les eindigt harmonieus. Soms ontstaat er onenigheid, spanning of een conflict, om allerlei redenen: misverstanden, grensoverschrijdend gedrag, frustratie over een opdracht of een escalatie in de groepsdynamiek. En het rooster loopt door. Leraren en leerlingen hebben niet altijd de tijd of de ruimte om een gerezen conflict volledig op te lossen voordat de bel gaat en de volgende les zich aandient. Juist in zulke situaties kan het helpen om klassikaal kort stil te staan bij het gegeven dat het conflict nog niet is afgerond. Door dit te benoemen voorkomt de docent dat spanning onder de oppervlakte blijft sudderen of onuitgesproken wordt meegenomen naar de volgende les. Tegelijk krijgt de leraar gelegenheid om de intentie van herstel uit te spreken: dat het niet de bedoeling is om de situatie te laten voortbestaan, maar dat er op een passend

moment op wordt teruggekomen. Zo'n korte erkenning kan rust brengen, duidelijkheid scheppen en ruimte openen voor doelgerichte vervolgstappen, zoals een gesprek na de les, een herstelmoment of een gerichte interventie. Ook een onvolmaakte afsluiting kan daarmee professioneel en relationeel zorgvuldig worden vormgegeven.

De manier waarop een les eindigt, draagt bij aan het klimaat van de groep en de bereidheid van leerlingen om de volgende keer weer met aandacht te starten. Wanneer een les eindigt met ruzie, escalatie of onuitgesproken spanning, wordt niet alleen de relatie tussen docent en leerlingen onder druk gezet, maar ook het algemene leer- en sociaal-emotionele klimaat van de klas aangetast. Onderzoek naar classroom climate laat zien dat een positieve, ondersteunende leeromgeving – waarin conflicten worden voorkomen of constructief worden opgelost – samenhangt met betere gedragssuitkomsten en meer motivatie bij leerlingen (bijv. Wang et al., 2020; Cheon et al., 2022). Een bewuste afronding met aandacht voor rust, reflectie en respect helpt om conflicten te voorkomen en draagt bij aan een gevoel van veiligheid en cohesie.

Naast de gevolgen voor de eigen lessen, kan het afscheid ook gevolgen hebben voor de volgende lessen en dus voor de collega's. Leerlingen verlaten het lokaal immers niet in een vacuüm, maar gaan door naar een volgende docent, een ander vak en een nieuwe leeromgeving. Een leraar werkt dus nooit volledig op zichzelf. Elke les en elke klas maakt deel uit van een groter geheel: een schoolteam en een dagprogramma. Juist daarom is de fase van vertrek en afscheid ook een moment van professionele verantwoordelijkheid richting collega's. Een docent die de les rustig, ordelijk en relationeel zorgvuldig afsluit, draagt bij aan de continuïteit van de schooldag en voorkomt dat onrust of conflicten worden "doorgeschoven" naar de volgende les.

De samenhang tussen leraren onderling is daarmee een wezenlijk onderdeel van een FRIS-schoolklimaat. Wanneer docenten gezamenlijke routines hanteren, vergelijkbare verwachtingen uitdragen en elkaar ondersteunen in structuur en relatie, ervaren leerlingen meer voorspelbaarheid en veiligheid. Structuur wordt dan niet alleen een individuele leskwaliteit, maar een collectieve schoolkwaliteit. Zo ontstaat een schoolcultuur waarin leerlingen niet telkens opnieuw hoeven te raden wat er verwacht wordt, en waarin leraren elkaar versterken in plaats van corrigeren. Continuïteit tussen leraren is dus een vorm van professionele afstemming die bijdraagt aan rust, verbondenheid en duurzaam leren.

6.3 Een lonkend perspectief (I)

Hoewel de inhoud van de les grotendeels afgerond is, kan de docent bij vertrek nog één betekenisvolle brug slaan tussen de les van vandaag en naar wat volgt. Een korte vooruitblik op de volgende les ('Volgende keer gaan we dieper in op ...'), een speelse uitnodiging om iets te observeren ('Vergeet vanavond niet op Youtube naar de show van Bad Bunny te kijken') of een oproep om over een onderwerp na te denken buiten de klas (De aarde draait met 1500 km/u; waarom vallen we niet van de aarde?), kan helpen om

de inhoud levend te houden, ook buiten de muren van het lokaal. Juist op dit overgangsmoment kan de docent bovendien het nog een keer huiswerk positioneren als een natuurlijke vervolgstap in de leerreis: niet als losse taak, maar als voorbereiding, verwerking of verdieping van wat vandaag is geleerd. Zo wordt vertrek niet alleen een einde, maar ook een startpunt voor leren op afstand, een verbindende schakel tussen de gezamenlijke lestijd en het verdere leerproces thuis (zie ook hoofdstuk 7).

Het vertrek is zo niet alleen een organisatorisch sluitstuk van de les, maar kan ook een moment zijn waarop de inhoud van de leerlingen tóch weer even aandacht krijgt. Net als tijdens een pauze ontstaat er bij het weggaan vaak een informelere sfeer: de druk van de schooltaken kan wat gerelativeerd worden, leerlingen bewegen richting deur en er is ruimte voor korte, spontane contactmomenten. Juist daarin kan de belevingswereld van leerlingen zichtbaar worden.

Wanneer een leerling bij het vertrek nog snel een vraag stelt, zijn/haar zorg deelt, een opmerking maakt over iets dat hem bezighoudt, kan dat duidelijk maken - in een klein gebaar - hoe de les bij de leerlingen is binnengekomen. Voor leraren bieden de vertrekmomenten dan de kans om leerlingen als persoon even te ontmoeten (§6.2). En ... Zulke microcontacten kunnen ook bij waardevolle informatie geven over inhoudelijke motivatie, onzekerheid of betrokkenheid. In een volle en grote klas – en dat wordt soms vergeten – schromen sommige leerlingen om actief deel te nemen aan een klassengesprek. Tijdens een informeel gesprek tijdens het vertrek van de leerlingen, krijgen leraren ook gelegenheid om leerlingen beter te begrijpen om vervolgens daarop hun lesinhoud beter af te stemmen op de kwesties die bij leerlingen/studenten spelen.

6.4 Orde tot de laatste seconde? (S)

In veel lessen lijkt het laatste minuutje onschuldig: leerlingen pakken alvast hun tas, er wordt wat gefluisterd en de spanning zakt. In sommige klassen kan dat prima; leerlingen/studenten gaan ontspannen om met de ruimte die ontstaat en blijven ‘groen gedrag’ (zie §3.4.2) vertonen tot het einde. In andere klassen werkt diezelfde vrijheid juist als een trigger: de laatste minuten worden misbruikt, afspraken vervagen en onrust ontstaat precies op het moment dat leraren/docenten afronden. Daarom verdient orde en structuur in sommige groepen letterlijk aandacht tot de laatste seconde. In deze paragraaf staan we stil bij wat dit vraagt van de leraar en welke rol de schoolbel daarin kan spelen: is die bel een dwingend keurslijf, of juist een nuttig collectief signaal dat helpt om samen rustig af te ronden en over te stappen?

6.4.1 Rust bij vertrek beschermt de veiligheid van leerlingen

Een rustige overgang bij vertrek draagt doorgaans bij aan de fysieke en emotionele veiligheid van leerlingen. Na een les hebben leerlingen hard gewerkt, gestructureerd gedacht en intensief deelgenomen. De overgang naar de volgende les vraagt daarom om een moment van collectieve rust: niet alleen om fysieke beweging ordelijk te laten verlopen, maar ook om te voorkomen dat spanning of opgehoopte energie onbedoeld

wordt omgezet in onveilig gedrag of botsingen. Wanneer leerlingen kalm en voorspelbaar het lokaal verlaten, ervaren zij stabiliteit en controle, factoren die samenhangen met gevoelens van veiligheid en regulatie van emotie.

Als leraren er onvoldoende in slagen om een les met enige rust af te ronden, blijft de onrust zelden beperkt tot die ene klas. Een chaotisch vertrek werkt als een soort “injectie” van onrust in de school: leerlingen nemen het rumoer mee de gang op, botsen in de doorstroom met andere groepen en komen het volgende lokaal binnen met een verhoogd energieniveau. Daarmee wordt niet alleen de eindfase van de eigen les aangetast, maar ook de start van de volgende les bemoeilijkt—voor collega’s én voor de leerlingen zelf.

Zoals ook besproken in §6.2 kan samen-zijn onder druk komen te staan wanneer routines ontbreken of wanneer gedrag niet consistent wordt gereguleerd. Onrustige vertrekken, schreeuwen, gedrang bij de deur, vastlopende afspraken of individuele escalaties, zenden bovendien een krachtig signaal uit: blijkbaar zijn regels niet bindend en hebben afspraken beperkte betekenis. Daardoor daalt de waarde van die afspraken in de beleving van leerlingen; voorspelbaarheid verdwijnt en het gezag dat rust en structuur normaliter dragen, verliest draagkracht. Het resultaat is een kettingreactie: leerlingen schakelen minder makkelijk terug naar ‘groen gedrag’ in de volgende les, waardoor het dagritme als geheel instabieler wordt. Rustig vertrek is daarmee geen detail, maar een collectieve schoolkwaliteit.

6.4.2 De schoolbel: fabrieksfluit of de hartslag van een school?

Binnen sommige scholen fungeert de schoolbel als een collectief, extern tijds- en gedragssignaal dat het einde van een les markeert en de overgang naar de volgende les structureert. Andere scholen hebben de schoolbel afgeschaft. De voordelen daarvan zijn dat de schooldag minder wordt ervaren als een strak georkestreerd ‘lopende band van een fabriek’. Leraren en leerlingen meer ruimte krijgen om een activiteit op een natuurlijk moment af te ronden. Het kan rust geven wanneer een uitleg net iets meer tijd nodig heeft, wanneer een verdiepend gesprek op gang komt, of wanneer een groep nog midden in een praktische opdracht zit. Ook kan het bijdragen aan professionele autonomie: leraren worden meer eigenaar van hun tijdsindeling en kunnen bewuster kiezen wanneer ze afronden en schakelen. Daarnaast kan het afschaffen van de bel de geluidsoverlast verminderen en leerlingen stimuleren om zelf beter op de tijd te letten, omdat het ritme minder door externe signalen wordt bepaald.

Regelmatig staat de schoolbel symbool voor een verouderd onderwijssysteem. De schoolbel wordt in verband gebracht met de fabrieksbel uit het industriële tijdperk. Het onderwijs zou nog steeds functioneren als een productieproces waarin leerlingen als het ware langs een lopende band worden ‘verwerkt’. Het idee dat school is ingericht als

fabriek, is een verleidelijk beeld. Het appelleert aan een begrijpelijke kritiek zoals standaardisering en bureaucratie.

Toch is deze vergelijking misschien te eenvoudig. De kans is minstens zo groot dat het fabrieksproces historisch juist een weerspiegeling is geweest van het onderwijsproces: ook samenlevingen vóór de industrialisatie kenden immers collectieve ritmes, gezamenlijke tijdstructuren en gedeelde routines om grote groepen mensen te organiseren rond ontwikkeling, vorming en kennisoverdracht.

Wanneer men het idee omarmt dat onderwijs niet alleen gericht is op individuele emancipatie, maar ook op de vorming en instandhouding van de samenleving als geheel, dan krijgen pogingen om collectiviteit, saamhorigheid, verbinding en gemeenschappelijkheid in school een plaats te geven een andere betekenis. In dat licht is een geluidsignaal niet primair een keurslijf. Het kan een symbool zijn van onderlinge afstemming: een gedeeld ritme dat helpt om samen te leren, samen te werken en elkaar niet te verliezen in chaos of individualisering. Juist anno 2026, in een wereld die op veel fronten ontregeld en gepolariseerd lijkt, kan die verbinding noodzakelijk en onmisbaar blijken. De schoolbel markeert dan niet de mechanisering van onderwijs, maar het verlangen van een schoolgemeenschap om in gezamenlijke structuur tot optimale ontwikkeling en menswording te komen. De schoolbel is dan haast de hartslag van een school. En stel je eens voor dat de bel een popliedje is, dat door leerlingen is gekozen?

6.5 Een concreet voorbeeld

Een docent techniek laat de klas niet halsoverkop vertrekken zodra de bel bijna gaat. In plaats daarvan zegt hij: “Stop even wat je doet, de bel gaat biiiiiijna ... Ruim samen op, leg je gereedschap terug op de juiste plek en kijk even of je tafel schoon is. Daarna kom je langs mij de deur uit.” Hij geeft elke leerling bij het vertrek een kort knikje of een vriendelijk woord. Sommige leerlingen spreekt hij aan: zij toch alsnog even hun rommel opruimen. De overgang is ordelijk, de toon positief.

Afscheid nemen is daarmee geen randverschijnsel, maar een betekenisvol sluitstuk van de les. Het FRIS-model helpt om dit moment met evenveel aandacht te benaderen als de start: fysiek helder, relationeel warm, inhoudelijk verbonden en structureel rustig. Zo eindigt de les zoals ze begon: met aandacht en richting.

7 Huiswerk & begeleiding op afstand

De laatste fase van de les gaat verder dan het klaslokaal: huiswerk en begeleiding op afstand. Deze fase wordt soms overgeslagen of minder bewust vormgegeven, maar is belangrijk om de continuïteit van leren te waarborgen. Wat leerlingen buiten de les doen, bepaalt in hoge mate of kennis beklijft en vaardigheden zich ontwikkelen. Ook hier kan het FRIS-model richting geven.

Huiswerk is een veel besproken onderwijsinterventie, juist omdat de empirische bevindingen genuanceerd zijn. Voorstanders benadrukken dat huiswerk extra leertijd creëert, helpt bij inoefenen en herhalen, en leerlingen zelfstandigheid kan leren (Cooper et al., 2006). Tegenstanders wijzen op risico's: overbelasting, stress, gezinsconflict en vooral ongelijke kansen, omdat niet alle leerlingen thuis over dezelfde rust, ondersteuning en middelen beschikken (Boyd, 2023).

Grootschalige syntheses laten zien dat de relatie tussen huiswerk en schoolprestaties sterk verschilt per leeftijd: in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs is de samenhang doorgaans duidelijker positief dan in de basisschoolleeftijd, waar effecten klein of inconsistent kunnen zijn. Bovendien nuanceert onderzoek dat 'meer tijd aan huiswerk' niet automatisch beter is: kwaliteit van de opdrachten enerzijds en anderzijds de doelgerichtheid en inspanningen van de leerlingen, lijken belangrijker dan simpelweg minuten maken. Tegelijk waarschuwen internationale analyses dat huiswerk ongelijkheid kan versterken, vooral wanneer 'de optimale thuisvoorwaarden' scheef verdeeld zijn (ruimte, stilte, ondersteuning, digitale toegang). De kernvraag is dus niet óf huiswerk goed of slecht is, maar wanneer, onder welke voorwaarden voor wie, en met welk doel.

In dit hoofdstuk gaan we ervanuit dat leraren/docenten leerlingen wel aanzetten tot het doen van huiswerk. En dan is het verstandig om 'Huiswerk en begeleiding op afstand' ook FRIS te maken.

7.1 Thuis is ook fysiek... en digitaal ook ...(F):

Op het eerste gezicht lijkt huiswerk vooral een administratief moment in de les: de docent zegt aan het einde "Kijk even op Magister voor het huiswerk" en daarmee is het geregeld. Maar juist bij huiswerk moeten we niet vergeten dat het werk meestal thuis wordt gemaakt en dat thuisomgevingen sterk verschillen. Buiten het klaslokaal spelen fysieke factoren een minstens zo grote rol als binnen school. De ene leerling probeert zich te concentreren met een schreeuwend broertje op de achtergrond, slechte wifi, en een hond die uitgelaten moet worden. Soms zijn de omstandigheden nog veel zwaarder: stress, onveiligheid of gebrek aan een eigen plek. Een andere leerling beschikt over een warme, stille tuinkamer met uitzicht op het park, rust en ondersteuning binnen handbereik. Huiswerk is dus nooit alleen een inhoudelijke opdracht, maar altijd ook ingebed in de fysieke en sociale realiteit van het thuismilieu. Wie huiswerk serieus neemt als onderdeel van het leerproces, moet daarom oog hebben voor deze ongelijkheid in omstandigheden, en huiswerk zo ontwerpen dat het haalbaar, ondersteunend en rechtvaardig blijft.

Uiteraard spelen digitale middelen vaak een centrale rol in deze fase. Huiswerk kan worden aangeboden en ingeleverd via een elektronische leeromgeving (bijv. Teams, Magister, Google Classroom). Ook video's, podcasts of digitale quizzes bieden fysieke ondersteuning bij het leren buiten de klas. Voor leerlingen is het belangrijk dat deze

materialen toegankelijk en overzichtelijk zijn: één duidelijke plek waar alles te vinden is. Een toegankelijke elektronische leeromgeving kan ook ouders helpen bij het ondersteunen van hun kinderen.

7.2 Contact op afstand (R):

Huiswerk wordt vaak gezien als een individuele taak, maar het kan ook een sterke verbindende kracht hebben wanneer leerlingen het samen aanpakken. Veel leerlingen profiteren ervan om huiswerk in tweetallen of kleine groepjes te maken: door samen opgaven te bespreken, uitleg te geven, elkaar te corrigeren en motivatie vast te houden. In zulke informele leergemeenschappen ontstaat niet alleen inhoudelijke verdieping, maar ook sociale steun. Leerlingen ervaren dat leren niet iets is wat je alleen hoeft te dragen, maar iets wat je samen kunt doen. Dit kan vooral helpend zijn voor leerlingen die onzeker zijn of thuis minder ondersteuning ervaren.

Daarnaast speelt ook het online contact een steeds grotere rol. Via een klassen-appgroep of digitale leeromgeving zoeken leerlingen elkaar op met korte vragen (“Hoe moest opgave 3 ook alweer?”), delen ze reminders of helpen ze elkaar op weg. Hoewel dit soms ook *inhoudelijk* ruis kan opleveren, kan het in positieve zin bijdragen aan een gevoel van gezamenlijkheid: de klas bestaat niet alleen tijdens het lesuur, maar ook daarbuiten als netwerk van leerlingen die elkaar ondersteunen. Zo wordt huiswerk niet enkel een verplichting, maar ook een sociale oefenruimte waarin verbondenheid en samenwerking kunnen groeien — mits leerlingen leren om die verbinding constructief en respectvol te gebruiken.

De digitale wereld heeft ook een duidelijke keerzijde voor schoolprestaties, vooral wanneer smartphones en sociale media voortdurend “aan” staan. Jonathan Haidt betoogt in *The Anxious Generation* dat een *phone-based childhood* (met permanente toegang tot sociale media en continue notificaties) de aandacht versnipperd maakt, slaap onder druk zet en onrust en sociale vergelijking kan versterken—factoren die juist de basisvoorwaarden voor leren aantasten: concentratie, volgehouden inspanning en emotionele stabiliteit. In de klas vertaalt dit zich vaak in kortere aandachtsspannes, meer multitasken en meer herstelwerk om leerlingen weer “aan” het leren te krijgen; thuis kan het leiden tot uitstelgedrag en minder kwalitatieve studietijd. Tegelijk is het belangrijk om nuchter te blijven: niet elk schermgebruik is problematisch en niet elke leerling wordt even sterk geraakt. Haidt’s kernboodschap is vooral dat scholen en ouders serieus moeten kijken naar hoe digitale prikkels het leer- en leefritme beïnvloeden, en dat “structurele” keuzes (zoals telefoonvrije momenten of heldere digitale grenzen) kunnen helpen om de voorwaarden voor leren te beschermen.

Huiswerk en begeleiding op afstand betekent ook voor de docenten een kans op relationeel nabij zijn, maar binnen grenzen. Een kort bericht via de leeromgeving of een korte feedbacknotitie bij een ingeleverde opdracht laat zien dat de docent betrokken blijft. Tegelijkertijd is het essentieel dat leerlingen en ouders beseffen dat een docent

geen onbeperkte beschikbaarheid heeft. Het voortdurend lastigvallen van een leraar in privé-tijd kan leiden tot werkdruk en gezondheidsproblemen. Onderzoek naar teacher wellbeing benadrukt dat het stellen van grenzen noodzakelijk is om burn-out te voorkomen (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

7.3 Thuis Schoolwerk maken moet je ook leren (I):

Huiswerk maken lijkt op het eerste gezicht een vanzelfsprekend vervolg op de les, maar in werkelijkheid vraagt het van leerlingen een set vaardigheden die lang niet iedereen al beheerst. Thuis schoolwerk maken veronderstelt namelijk dat leerlingen beschikken over zogenoemde executieve functies en zelfregulatieve vaardigheden: kunnen plannen, beginnen aan een taak, afleiding weerstaan, doorzetten, monitoren of je het begrijpt, en op tijd afronden (Blair, 2017). Internationaal onderzoek laat zien dat juist deze vormen van zelfregulatie sterk samenhangen met schoolsucces, en dat leerlingen hierin grote verschillen vertonen (Zimmerman, 2002; Duckworth & Seligman, 2005). Huiswerk doet een beroep op het vermogen om de eigen aandacht te organiseren, jezelf te motiveren en vol te houden.

Daarom is het belangrijk dat leraren huiswerk niet onnadenkend “over de schutting gooien”. Wie wil dat leerlingen daadwerkelijk leren van huiswerk, moet rekening houden met meerdere aandachtspunten. Ten eerste moet huiswerk doelgericht en betekenisvol zijn: leerlingen moeten begrijpen waarom ze het doen en hoe het aansluit op de les. Ten tweede helpt het wanneer taken haalbaar en concreet zijn, zeker voor leerlingen die nog weinig routine hebben in zelfstandig werken. Ten derde is begeleiding belangrijk: korte instructie vooraf, een voorbeeldopgave, kennisclips of een formatieve terugkoppeling achteraf, vergroot de kans dat huiswerk meer wordt dan simpel ‘afvinken’. Meta-analyses tonen aan dat de opbrengst van huiswerk sterk afhangt van de kwaliteit van de opdracht en de mate waarin leerlingen ondersteuning ervaren (Cooper, et al., 2006).

Huiswerk kan het inhoudelijke leerproces van leerlingen voeden, maar alleen wanneer leraren erkennen dat thuis leren niet vanzelf gaat. Thuis schoolwerk maken moet je ook leren, en dat vraagt van leraren niet alleen opdrachten geven, maar ook het ontwikkelen van routines, zelfregulatie en succeservaringen bij leerlingen.

Huiswerk wordt meer betekenisvol wanneer het aansluit bij de lesinhoud. En aansluiten bij de les betekent niet alleen bij de voorafgaande les maar ook de komende les.

Opdrachten die puur repetitief of los van de leerdoelen staan, worden vaak als zinloos ervaren en dragen weinig bij aan het leerproces (Cooper, 2007). Effectief huiswerk helpt leerlingen de lesstof verder te verwerken en/of voor te bereiden op de volgende les. Een korte reflectievraag, een oefenopdracht of het lezen van een bron met een duidelijke lees- of kijkvraag kan veel effectiever zijn dan een grote hoeveelheid taken zonder duidelijke link.

7.4 Regels voor het proces of eisen aan het product? (S)

Een bijzonder kenmerk van huiswerk is dat het plaatsvindt buiten het directe bereik van de leraar. Tijdens de les kan een docent ingrijpen wanneer een leerling storend gedrag vertoont of afhaakt; tijdens het maken van huiswerk is dat niet mogelijk, en misschien ook niet wenselijk. Alles wat in de klas doorgaans wordt begrensd, zoals afleiding, uitstelgedrag, multitasken of het niet volgen van afspraken, kan thuis in principe ongestraft gebeuren. Het stellen van regels ten behoeve van het proces van huiswerk maken heeft daarom maar beperkte betekenis: de leraar kan het gedrag niet monitoren en kan het leerproces niet direct bijsturen.

Wat een docent wél kan doen, is achteraf terugkomen op het product van het huiswerk. In het gemaakte werk wordt immers iets zichtbaar van het proces dat de leerling thuis heeft doorgemaakt: begrip, misconcepties, inzet, strategie of juist het ontbreken daarvan. Juist daarom is opvolging essentieel. Wanneer een leraar huiswerk opgeeft maar er vervolgens niet op terugkomt, verliest huiswerk al snel zijn legitimiteit — zeker voor leerlingen die nog weinig ervaring hebben met zelfstandig werken en voor wie de intrinsieke waarde van oefenen nog niet vanzelf spreekt.

Voor deze leerlingen helpt het enorm wanneer huiswerk onderdeel wordt van een herkenbare routine: opdrachten worden kort besproken, opbrengsten worden zichtbaar gemaakt, en leerlingen ervaren dat hun inspanning ertoe doet. Veel leraren gebruiken daarom de inhoudelijke warming-up tijdens het opstarten van de les (§2.3) om terug te komen op het huiswerk: met een voorbeeldopgave, een korte check of een klassikale bespreking. Zo wordt huiswerk niet een losse taak ‘voor thuis’, maar een structureel verlengstuk van de les, ingebed in een doorgaand leerproces.

Wanneer huiswerk een onderdeel van de routine wordt, dan zijn heldere afspraken zijn nuttig: wat moet af zijn, wanneer moet het eventueel ingeleverd worden, enz.? Door voorspelbaarheid te bieden, weten leerlingen wat er van hen verwacht wordt en ontstaat er minder spanning thuis. Ook ouders hebben baat bij duidelijke kaders, zodat zij hun kinderen kunnen ondersteunen zonder in verwarring te raken.

7.5 Een concreet voorbeeld

Een docent wiskunde plaatst na de les drie korte oefenopgaven in de digitale leeromgeving. Leerlingen leveren hun antwoorden online in. De docent bekijkt de resultaten vluchtig en geeft de volgende les een korte terugkoppeling: “Ik zag dat 80% van jullie de derde som fout had. Dat pakken we vandaag samen op.” Zo krijgt huiswerk een duidelijke plaats in de leerlijn en wordt het onderdeel van formatief handelen. Huiswerk en begeleiding op afstand zijn dus geen losse toevoegingen, maar een integraal onderdeel van de lesstructuur. Door ook hier FRIS te werken – fysiek toegankelijk, relationeel nabij, inhoudelijk betekenisvol en structureel helder – blijven leerlingen leren, terwijl de docent zelf de regie houdt over grenzen en werkbalans.

8 Lesfasen: transitie en pauzes

Wie ‘structuur’ in onderwijs zegt, denkt vaak eerst aan orde, regels en afspraken. Maar zoals we in dit artikel hebben gezien, is structuur veel meer dan dat. Het gaat om de opbouw van de les: een herkenbare volgorde van fasen waarin leerlingen weten waar ze aan toe zijn, en waarin de docent bewust aandacht geeft aan fysiek, relatie, inhoud en structuur. Het maakt je lessen FRIS. De zes fasen – van ontvangst tot en met huiswerk en begeleiding op afstand – vormen samen een rode draad die de les voorspelbaar en betekenisvol maakt.

Het FRIS-model biedt daarbij een denkkader; het geeft taal om na te denken over de manier waarop leraren willen werken. Elke fase krijgt diepte en rijkdom doordat we systematisch kijken naar de fysieke omgeving, de relationele interacties, de inhoudelijke doelen en de structurerende afspraken of routines. Of het nu gaat om begroeten bij de deur, een inspirerende opstartvraag, begeleide oefening met scaffolding, een reflectieve afsluiting met wisbordjes, of een zorgvuldig geplande huiswerkopdracht: in elk onderdeel en bij elke transitie is FRIS een lens die kan helpen om bewuste keuzes te maken.

8.1 Transitie tussen lesonderdelen

Elke les kent meerdere overgangen. Een leraar die vijf lesfasen uit dit artikel onderkent heeft dus ook vijf transitie. Sowieso heb je te maken met de overgangen bij binnenkomst en het vertrek. Dan naar opstart, via begeleiden van leerprocessen naar afronden naar vertrek.

Deze transitie zijn sleutelmomenten tijdens de les. Voor leerlingen zijn de transitie niet zelden welkome onderbrekingen. Voor leraren kunnen de transitie uitdagend zijn; er kan ongewenste onrust ontstaan; leerlingen gaan bewegen, praten, schuiven met stoelen of materialen pakken. Het zijn de momenten waarop “gedoetjes” of kleine incidenten ontstaan die de flow van de les verstoren.

Een belangrijk kenmerk van een transitie is de verandering van focus. Hopelijk is dat in dit boekje duidelijk geworden. De ontvangst heeft een andere focus dan het begeleiden van leerprocessen. Het kan loont dus om goed na te denken over de overgang naar een volgende lesfase. Sommige leraren/docenten proberen lessen te laten aanvoelen als een trechter of een glijbaan naar de kern van de les. Het vormgeven van die glijbaan betekent een streven van leraren/docenten om ervoor te zorgen dat leerlingen zonder onrust en afleiding in een constructief leerproces blijven. En terecht Onderzoek naar klassenmanagement benadrukt dat het verkorten en structureren van transitie leidt tot meer effectieve leertijd en minder gedragsproblemen (Arlin, 1979; Emmer & Evertson, 2013). Uiteraard dienen de transitie ook FRIS te zijn. Over FRISse transitie gaan de volgende paragrafen.

8.1.1 *Tussentijds opruimen en een kast in het lokaal (F)*

Bij transities speelt soms de fysieke omgeving een grote rol. Mogelijk ploppen er verschillende vragen op: Waar ligt de handout? Moeten leerlingen een andere plek krijgen? Hoe bewegen leerlingen zich door de ruimte? Moeten schriften tevoorschijn komen en moeten boeken moeten in de tas?

Een simpele ingreep, zoals het klaarleggen van spullen of het gebruik van een kast kan veel onrust voorkomen. Bij praktische vakken zoals Muziek, Handvaardigheid, Tekenen en LO zijn leraren getraind in het goed organiseren van de fysieke factoren.

8.1.2 *Kans op gedoe in de groep (R)*

Ook de dynamiek in de groep en relationele dimensies zijn belangrijk. Juist tijdens transities kan de groep (een gevoel van) ruimte ervaren. Een docent die tijdens een overgang nabij en zichtbaar is, straalt rust en controle uit. Het helpt wanneer leraren/docenten korte contactmomenten benut (door namen te noemen, complimentjes, de instructies te herhalen, corrigeren). Zo blijft de verbinding intact, ook terwijl de activiteit verandert.

Een transitie tussen twee lesfasen kan meer zijn dan een organisatorisch schakelmoment; het kan ook een kans zijn om de groepsdynamiek te versterken. Een kort, herkenbaar ritueel kan de klas even als geheel bijeenbrengen en een gevoel van “wij” oproepen voordat iedereen weer uiteenvalt in groepjes of individueel werk. Dat hoeft niet groot te zijn: een grappige vaste one-liner (‘Oké klas, reset-modus!’), een korte call-and-response, een mini-applausje voor een behaalde tussenstap, of een speelse uitdaging van tien seconden (‘Wie kan als eerste stil zitten en kijken?’) kan al werken.

De sleutel is dat het ritueel inclusief en voorspelbaar is: iedereen kan meedoen, niemand wordt voor schut gezet, en het blijft kort en functioneel. Als de leraar daarbij laat merken dat hij de klas goed kent en de sfeer aanvoelt, bijv. door humor te doseren, timing te kiezen en leerlingen te lezen, kan zo’n transitie bijdragen aan veiligheid en verbondenheid. Het ritueel markeert dan niet alleen een nieuwe fase, maar bevestigt ook de sociale norm: we schakelen samen, we horen erbij, en we gaan gezamenlijk verder met leren.

8.1.3 *Trechteren: overgangen inzetten (I)*

Transities tussen lesfasen zijn niet alleen organisatorische schakelmomenten, maar ook inhoudelijke scharnieren. Wie een les ‘trechtert’, leerlingen stapsgewijs loodst van oriëntatie naar begrip, van oefening naar toepassing, en van losse ideeën naar het beoogde lesdoel, doet er goed aan om juist de overgangen les-inhoudelijk te doordenken. In een sterke lesopbouw is een transitie geen abrupt “nu iets anders”, maar een logische stap die leerlingen helpt te begrijpen waarom de volgende werkvorm nodig is. Docenten maken de brug expliciet: *“We hebben nu samen de basis gelegd; om te zien of je dit echt beheerst, ga je het nu toepassen in ...”* of *“We hebben voorbeelden bekeken; nu gaan we abstraheren en de kernregel formuleren.”*

Wanneer transities in dienst staan van het vooraf gemaakte didactische lesplan, ondersteunen ze het leerproces op drie manieren. Ten eerste houden ze de rode draad zichtbaar, waardoor leerlingen minder snel ervaren dat activiteiten los zand zijn. Ten tweede verminderen ze cognitieve ruis: leerlingen hoeven niet te raden wat het doel is van de volgende stap, maar kunnen hun aandacht richten op de inhoud. Ten derde maakt een inhoudelijk gemotiveerde transitie het makkelijker om passende werkvormen te kiezen: niet omdat afwisseling leuk is, maar omdat elke fase een eigen functie heeft in het trechteren richting het lesdoel. Zo worden transities niet alleen rustmomenten, maar didactische versnellers die helpen om het leren te verdiepen en te richten.

8.1.4 Overgangen met vaste patronen (S)

Heldere routines en signalen maken transities voorspelbaar. Dit kan een vaste instructiezin zijn (“Leg je pen neer, kijk naar voren”), een visueel signaal op het bord, of een afgesproken ritueel. Vaak geldt: hoe duidelijker en consequenter de docent een vast patroon hanteert, hoe sneller de klas schakelt.

En het blijft van belang om goed te kijken naar de mate waarmee een klas ook zelfverantwoordelijk kan bijdragen aan de overgangen. Heldere routines zijn behulpzaam, maar maken de klas ook afhankelijk van de sturing door de docent. Het strekt dus tot de aanbeveling om de leerlingen -indien mogelijk- mede verantwoordelijk te maken voor soepele overgangen tijdens de les.

Aan de andere kant kan het voor sommige klassen juist prettig zijn om een transitie bewust te benutten als kort herstelmoment: even ontspannen, de aandacht verleggen en opladen voor de volgende lesfase. Zeker wanneer leerlingen moeite hebben met langdurige concentratie, kan een overgang een helpend ritueel worden waarin de klas heel kort ‘reset’. Denk aan dertig seconden bewegen, een ademhalingsoefening, een snelle check-in (duim omhoog/zij/omlaag), of simpelweg: spullen wisselen en daarna weer gezamenlijk focussen. Zo’n micro-pauze werkt alleen als ze strak en voorspelbaar is: kort, duidelijk begrensd en direct gekoppeld aan het volgende leerdoel. Dan wordt de transitie geen bron van ruis, maar een didactisch instrument dat ondersteunt en de kans vergroot dat leerlingen in de volgende fase weer met aandacht en energie kunnen deelnemen.

8.1.5 Een concreet voorbeeld

Na een klassikale uitleg schakelt een docent geschiedenis over naar zelfstandig werken. In plaats van “Oké, jullie gaan zo zelf aan de slag”, zegt de docent: “Zodra je van mij de hand-out hebt ontvangen ga je aan het werk. Je blijft op je plek zitten en wacht stil op de hand out! Schrijf als eerste het jaartal van de Franse Revolutie bovenaan, daarna lees je de eerste instructies door en lees je de tekst op de hand out. Ik geef jullie vijf minuten stilte.” Door dit concreet te maken, is de overgang rustig en doelgericht.

Transities zijn geen bijzaak, maar belangrijke momenten. Door ze bewust voor te bereiden en FRIS in te richten, kunnen de leraren/docenten onrust en conflicten voorkomen en de continuïteit van leren versterken.

8.2 Pauze

Een pauze is doorgaans een welkome onderbreking van het leren. De verleiding kan bestaan om te denken dat het dus ook niet relevant is om de pauzes ook FRIS te maken, maar niets is minder waar! De pauze is een wezenlijk onderdeel van de dag en lesstructuur.

Na inspanning is rust erg belangrijk. Dat geldt ook voor het brein. Door een pauze kunnen de leerlingen of studenten energiek naar het tweede deel van de les. Maar ... een pauze inlassen betekent dus ook dat de les tussentijds wordt afgerond en dat een vertrek moet worden georganiseerd. De pauze vormt zo een scharniermoment tussen twee cycli van een gestructureerde les. Zodra de groep terugkeert, begint de didactische cyclus opnieuw: ontvangen, opstarten, begeleiden en afronden; de fases volgen elkaar opnieuw op.

Het repeterende karakter van de fases wordt in zulke situaties zichtbaar. Een docent die na een pauze bewust opnieuw *ontvangt*, *opstart* en *richting geeft*, helpt leerlingen om opnieuw te schakelen van ontspanning naar concentratie. Wie de pauze onvoorbereid laat verlopen, riskeert dat het ritme en de focus verloren gaan. Juist omdat pauzes momenten van energie-uitwisseling zijn – er wordt gepraat, gelopen, gelachen – vragen ze om bewuste herstructurering daarna. Het is daarom zinvol om ook de pauzes FRIS te houden.

8.2.1 Waar en wanneer is de pauze? (F)

Uiteraard heeft ook de pauze een fysieke locatie. Het kost meestal niet veel moeite om ervoor te zorgen dat leerlingen weten waar ze heen kunnen, hoeveel tijd er beschikbaar is en dat er fijne plekken zijn waar het prettig toeven is (denk aan zitplekken binnen, buiten, naar het plein of de aula). Een school die niet alleen FRISse lessen wil, maar wil dat de gehele school FRIS is, kan ertoe besluiten dat dus ook de pauzes FRIS moeten zijn. En dat betekent dan automatisch dat de *pauzes-ruimtes* de nodige aandacht moeten krijgen... Dan wordt de inrichting van het plein, de aula, of overblijf-ruimtes relevant.

Scholen kiezen er steeds vaker voor om bijvoorbeeld de pauzes van onderbouw- en bovenbouwklassen gespreid te roosteren. Zeker in grotere schoolgebouwen is dit geen logistiek detail, maar een bewuste structurele interventie. Wanneer grote aantallen leerlingen gelijktijdig door gangen, trappenhuizen en aula's bewegen, neemt de kans op onrust, botsingen, conflicten en toezichtproblemen toe. Door pauzes te spreiden wordt de fysieke druk op het gebouw verminderd en ontstaat er meer overzicht en rust.

Er kunnen meerdere voordelen merkbaar worden op de andere klaverbladen. De fysieke doorstroming verbetert in relationele zin de ervaren veiligheid, omdat leerlingen

minder door elkaar bewegen. Gespreid roosteren van pauzes werkt ondersteunend aan het inhoudelijke leerproces: de overgang van les naar pauze en terug wordt rustiger, waardoor leerlingen sneller weer kunnen schakelen naar leren.

Gespreide pauzes laten zien dat structuur niet alleen in het lokaal ontstaat, maar ook op schoolniveau. Roostering is daarmee geen neutrale randvoorwaarde, maar een krachtig middel om het leer- en leefklimaat te ondersteunen. Door bewust keuzes te maken in tijd en ruimte, creëert de school rust, veiligheid en continuïteit — voorwaarden waaronder leerlingen én leraren beter tot hun recht komen.

Een korte pauze kan eventueel ook *in het lokaal* plaats vinden, aansluitend aan het lesrooster. Dat kan voor veel rust in de school zorgen, maar de lokaalgebonden pauze heeft ook allerlei nadelen. Veel leraren laden even op tijdens een kop koffie in de personeelskamer. En ook leerlingen kunnen even – zonder leraren – ontspannen.

8.2.2 Een kans op persoonlijk contact? (R)

Er zijn genoeg leraren die de pauze gebruiken als kans om informele relaties te versterken – een kort praatje, even samen glimlach over een tv-programma, even samen iets luchtigs delen. Dergelijke ontmoetingen kunnen de sfeer tijdens de lessen ten goede komen. De pauze geeft kansen om de persoonlijke dimensie van de relatie tussen leerlingen en leraren te versterken (Oldeboom, 2022).

Veel leraren vinden het prettig om tijdens de pauze even zonder de leerlingen te kunnen zijn. Deze leraren vertrekken naar de personeelskamer of gaan voor een wandeling naar buiten. En dat is ook begrijpelijk. De pauze geeft leerlingen ruimte om aan hun onderlinge relaties te werken, maar zeker ook de leraren. In

Van uit groepsdynamisch oogpunt is het verstandig om rekening te houden met het gegeven dat de dynamiek tussen de leerlingen intensiever gevoeld kan worden. Dan komt dan onder andere omdat de leraren minder nadrukkelijk en minder zichtbaar aanwezig zijn. Strategische of vermijdende normdragers kunnen pauzes gebruiken om hun invloed op de groep te versterken. Die groepsdruk kan ertoe leiden dat scholen besluiten om meer nadrukkelijk te zorgen dat ook de pauzes ‘FRIS’ zijn. De ‘Inhoud’ van de pauzes is dan weliswaar wezenlijk anders dan de ‘Inhoud’ van een les, maar de behoefte aan structuur, sociale veiligheid, comfort, enzovoorts blijft tijdens de pauze onverminderd bestaan.

8.2.3 Even tijd voor de inhoud van studenten en leerlingen (I)

Een pauze betekent dat de lesinhoud van de leraren even naar de achtergrond gaat. De leerlingen (en de leraar) maken het hoofd even leeg. En dus komen er andere inhouden centraal te staan. Het kan de sfeer, ook tijdens lessen, ten goede komen wanneer docenten – tijdens pauzes - nieuwsgierig kunnen zijn naar de onderwerpen van de leerlingen.

Overigens zijn er klassen die het leuk of nuttig vinden om juist wel door te praten over de les. Vlak voor een toets kan het gesprek in de pauze onverminderd verder gaan. Als een klas enthousiast is over de les kan een subtiele link naar het leerproces helpen, bijvoorbeeld door een prikkelende vraag achter te laten op het bord (“Denk in de pauze eens aan een voorbeeld van ...”).

De pauze kan soms ook het moment zijn waarop leerlingen hulp op maat krijgen. Sommige leerlingen vinden het spannend om midden in de spotlight van de les een vraag stellen. Tijdens de pauze nog even functioneel contact maken met een leerling, kan een passende gelegenheid zijn om leerhulp te bieden. Sommige leerlingen treuzelen juist om die reden en blijven wat langer in de klas achter. Een leerling hoopt dan misschien wel: “Misschien bedenkt de docent uit zichzelf dat ik treuzel om dat ik iets niet goed begreep ...?”

8.2.4 Gestructureerde pauzes (S)

De leerlingen of studenten zijn tijdens de pauze even ontlast van hun leertaken. Heerlijk! Maar op school gelden regels en leerlingen zijn tijdens een pauze dus niet geheel vrij. Het is aan te bevelen om afspraken te maken over tijd en gedrag bij zowel het vertrek uit het lokaal, tijdens de pauze als bij terugkomst: “Veel plezier! Niet rennen over de gang. Rommel in de bak! En onthoudt: om precies 10.35 gaat de deur dicht”. Duidelijke signalen – een bel, een afgesproken zin of een visueel teken – helpen om de pauze ook op waarde te schatten.

Bovendien is niet voor iedereen de pauze een fijn moment. Sommige leerlingen worden juist tijdens de pauze gepest, zijn eenzaam of worden overspoeld door prikkels. Het is niet voor niets dat op scholen pauzewachten zijn. Ook de pauze moet dus voor alle leerlingen FRIS zijn.

Een pauze is dus niet enkel een onderbreking, maar een ritmisch moment van heroriëntatie. Wie pauzes FRIS ontwerpt, benut ze als onderdeel van de leerstructuur. Zo blijft de continuïteit van de les behouden, terwijl leerlingen ook ruimte krijgen om op adem te komen.

9 Verschillen tussen onderwijstypen

Op het eerste gezicht lijkt het model van zes fasen vooral te passen bij de klassieke 50-minutenles in het voortgezet onderwijs. Toch is het breder toepasbaar: ook in het primair onderwijs en het beroepsonderwijs helpt het model om grip te krijgen op de opbouw van leren.

In het primair onderwijs werken leerkrachten vaak de hele dag met dezelfde groep leerlingen. Dat betekent dat er op een dag minder vaak sprake is van ‘ontvangst’ en ‘afcheid’ zoals bij vaklessen in het voortgezet onderwijs. Toch keren allerlei fases

telkens terug, zij het in een andere vorm. Elke dag begint ook in het primair onderwijs met een ontvangst en elke dag eindigt met een afscheid. En binnen de dag ontstaan mini-cycli: na de ochtendpauze start een nieuwe ronde, en bij de overgang van rekenen naar taal herhaalt zich het patroon. Fase 1 (ontvangst) en fase 5 (afcheid) zijn dan minder relevant, maar fase 2 (opstarten) en fase 7 (afronden) spelen wel degelijk een rol. Een groepsleerkracht die van rekenen overschakelt naar taal doet er goed aan een korte opstart te gebruiken, en het rekengedeelte bewust af te ronden voordat een nieuw thema begint. In de volgende paragraaf wordt dan ook dieper ingegaan op de transities tijdens de les.

In het voortgezet onderwijs is de 50-minutenles of 80-minutenles het dominante format. Hier komen de zes fasen vaak in hun geheel voorbij. Leerlingen wisselen per lesvak en worden telkens opnieuw ontvangen en weer losgelaten. De voorspelbaarheid van het model biedt houvast in de overgang van vak naar vak.

In het beroepsonderwijs (mbo en hoger onderwijs) is er vaak sprake van langere blokken, projectmatig werken of praktijkleren. Toch keren ook hier de fasen terug, alleen in een ander ritme. Een stagebegeleider die met studenten een praktijkdag doorloopt, begint met ontvangst en oriëntatie, begeleidt in blokken het leerproces, rondt af met reflectie en spreekt huiswerk of opdrachten voor de volgende dag af. In die context kunnen de zes fasen zich uitstrekken over meerdere uren of zelfs een hele dag, maar de logica blijft dezelfde.

Kortom: de zes fasen zijn geen star schema voor één onderwijstype, maar een generiek raamwerk dat zich aanpast aan de onderwijscontext. Of het nu gaat om de overgang van rekenen naar taal op de basisschool, de 50-minutenles in het voortgezet onderwijs, of een dagdeel praktijkleren in het mbo: telkens kunnen de lesfasen en het FRIS-model helpen om structuur te geven, houvast te bieden en leren te verdiepen.

10 Het klaverblad 'Structuur' theoretisch uitgelegd

In deze paragraaf wordt het begrip structuur (S) theoretisch uitgewerkt. Deze opvatting van 'Structuur' legt het fundament voor deze bundel over de FRISse lesopbouw.

Achtereenvolgens komt aan de orde wat structuur is en hoe zij bestaat in taal en symbolen, welke functies structuur vervult in de interactie tussen leraar en leerlingen, en ten slotte wat een structuur kwalitatief goed maakt, waarbij de nadruk valt op balans en het dynamische karakter van structureren als professionele vaardigheid.

10.1 Wat is Structuur (S)

Structuur is het stabiele geheel van regels, afspraken, kaders, routines en andere regulerende en normatieve signalen dat in de dagelijkse interactie tussen leraar en leerlingen ontstaat en wordt onderhouden. Met regulerende en normatieve signalen wordt bedoeld op alle uitingen die richting geven aan hoe mensen een situatie moeten begrijpen én hoe zij zich daarin geacht worden te gedragen.

Structuur is een sociale constructie: mensen maken structuur, mensen zien structuur. Zij bestaat in en door taal en symbolen, gesproken instructies, geschreven afspraken, gebaren, rituelen, die gedrag afbakenen en richting geven. Die taal neemt de vorm aan van zinnen: uitgesproken of impliciete formuleringen die het handelen kaderen. Zinnen als: *"We starten elke les met een korte opstartvraag"*, *"Je praat pas nadat je je hand hebt opgestoken"* of *"Na de pauze werken we eerst vijf minuten individueel"*, geven richting aan wat mensen doen, wanneer en hoe. Deze zinnen kunnen zeer concreet en gedetailleerd zijn, maar ook globaal en richtinggevend; ze kunnen strak aan elkaar gekoppeld zijn tot een logisch geheel, of losser naast elkaar bestaan (Giddens, 1984).

10.2 Wat doet structuur

Structuur vervult twee nauw verwante maar onderscheiden functies in de onderwijspraktijk.

De eerste is een *regulerende* functie. Structuur maakt duidelijk wat wel en niet mag, wat is toegestaan en wat niet. Doorgaans is die regulerende functie van structuur de meest bekende. Er dient orde te zijn in de klas. Structuur stelt grenzen aan gedrag en geeft aan wanneer iets buiten de norm valt. In de klas klinkt dat bijvoorbeeld in afspraken als *"Je telefoon ligt in je kluis tijdens de les"*, *"Je onderbreekt een ander niet"* of *"Je blijft zitten totdat ik aangeef dat je mag beginnen."* Deze regulerende signalen zijn normatief van aard: zij zeggen iets over wat hoort en niet hoort, en scheppen daarmee een basis voor de formele, merkbare norm, voor orde en veiligheid. Ze zijn ook vaak zichtbaar afdwingbaar; een leraar kan erop wijzen, erop terugkomen, of consequenties verbinden aan overtredingen.

De afdwingbaarheid van regulerende structuur is daarmee niet neutraal: zij veronderstelt een machtsdimensie. Een leraar die kan wijzen op een regel, erop kan terugkomen of consequenties kan verbinden aan overtredingen, doet dat vanuit een positie van gezag. Dat gezag is niet vanzelfsprekend; het wordt, net als structuur zelf, opgebouwd en onderhouden in de dagelijkse interactie. Dit is precies het snijvlak met het klaverblad *Relatie (R)*: de mate waarin leerlingen regulerende signalen opvolgen, hangt niet alleen af van de helderheid of redelijkheid van de regel, maar ook van de kwaliteit van de relatie tussen leraar en leerlingen. Een leraar die door leerlingen als legitiem, betrouwbaar en rechtvaardig wordt ervaren, hoeft structuur minder te *handhaven*, leerlingen volgen de regulerende kaders dan eerder vrijwillig op, omdat zij de gezagsrelatie accepteren. Omgekeerd geldt: waar de relationele basis smal is, wordt

afdwingbaarheid een voortdurend terugkerend probleem, hoe helder de regels ook zijn. Structuur en relatie zijn in die zin geen onafhankelijke factoren die elkaar aanvullen, maar interfereren actief met elkaar: sterke relaties maken structuur zachter en wendbaarder; zwakke relaties maken zelfs eenvoudige regulerende afspraken kwetsbaar.

De tweede is een *ordenende* functie. Structuur laat niet alleen zien wat mag, maar ook wat bij elkaar hoort en wat daarbuiten valt. Zij creëert categorieën en kaders die het handelen begrijpelijk en voorspelbaar maken. Leerlingen weten daardoor wat "uitleg" inhoudt en wat van hen wordt verwacht tijdens "zelfstandig werken", wat "samenwerken" vraagt ten opzichte van "pauze", of wat het betekent dat een les wordt "afgesloten". Deze categorieën zijn minder normatief dan regulerende regels, ze schrijven niet zozeer voor wat mag, maar geven betekenis aan wat er gaande is. Ze werken als een set symbolische grenzen: gedeelde onderscheidingen waarmee leraren en leerlingen activiteiten, rollen en situaties classificeren en er gezamenlijk betekenis aan geven (Lamont & Molnár, 2002). Een voorbeeld: de leraar die zegt "*Oké, jullie gaan nu zelfstandig met de opdracht aan de slag*" communiceert niet zozeer een regel, maar een overgang, een signaal dat de situatie verandert en dat ander gedrag nu passend is.

Beide functies zijn complementair: zonder regulerende structuur ontstaat er onzekerheid over wat geoorloofd is; zonder ordenende structuur weten leerlingen niet wat er van hen verwacht wordt in een bepaalde situatie, ook al zijn ze bereid zich aan de regels te houden. Tegelijk zijn de twee functies van structuur onderscheidend. De regulerende functie is overwegend *prescriptief*: zij zegt wat moet of niet mag. De ordenende functie is overwegend *interpretatief*: zij helpt mensen begrijpen wat er gebeurt en wat dat van hen vraagt.

In de praktijk kunnen beide functies in één zin samenkomen, zoals in het eerdere voorbeeld: "*Oké, jullie gaan nu zelfstandig met de opdracht aan de slag*". De leraar reguleert en ordent met deze zin de lessituatie. Als de leraar nu geconfronteerd wordt met ongewenst gedrag kan het gemaakt onderscheid helpen.

Conceptueel is het waardevol die twee functies wel expliciet te onderscheiden en wel om de volgende reden. Een leraar die structuurproblemen ervaart in de klas doet er goed aan zich af te vragen of leerlingen de *regels* bewust en misschien ook doelgericht niet opvolgen of dat zij de *situatie* niet goed begrijpen. Afhankelijk van die inschatting kiest de leraar een de interventie die passend is. Als leerlingen bewust structuur ondermijnen is een berisping of sanctie voor de hand liggend. Bij onbegrip volgt eerder een aanvullende toelichting.

10.3 Wat maakt structuur goed

Weten wat structuur doet, zegt nog niets over hoe goed zij dat doet. Twee lessen kunnen beide werken met regulerende en ordenende kaders, maar toch sterk verschillen in de

kwaliteit van die structuur. Om dat te begrijpen is een onderscheid nodig tussen de kwantitatieve en kwalitatieve kant van structuur.

Kwantitatief verwijst structuur naar hoeveel kaders, afspraken en voorschriften het gedrag richting geven. Dat kunnen er weinig zijn, maar ook veel. Kwalitatief gaat het over de aard van die kaders: hoe gedetailleerd ze zijn, hoe dwingend of uitnodigend ze worden geformuleerd, en hoe samenhangend zij het handelen van leraren en leerlingen sturen. Waar de kwantitatieve kant te meten is in aantallen regels en routines, gaat de kwalitatieve kant over de vraag of die regels en routines samen een coherent en werkzaam geheel vormen.

Een rijke of kwaliteitsvolle structuur ontstaat niet automatisch door meer zinnen toe te voegen. Integendeel: te veel, te gedetailleerde of slecht samenhangende voorschriften kunnen het handelen verstarren en leiden tot verwarring of weerstand. Andersom kan een te zichtbare afwezigheid van kaders onduidelijkheid en onrust veroorzaken. Vanuit de complexiteitstheorie, die onderwijs begrijpt als een dynamisch systeem waarin orde en flexibiliteit elkaar voortdurend in evenwicht houden, is structuur in de klas tegelijk begrenzend én mogelijk makend. Structuur reduceert ruis en onzekerheid zodat leren kan doorgaan, maar blijft flexibel genoeg om mee te bewegen met context, doelen en groepsdynamiek (Davis & Sumara, 2006). De kunst van structureren ligt daarom in het vinden van balans: voldoende kaders om voorspelbaarheid en veiligheid te bieden, maar open genoeg geformuleerd om ruimte te laten voor professionele afwegingen, creativiteit en initiatief. Zo bezien is structuur geen statisch geheel, maar een dynamisch talig raamwerk. Leraren ontwerpen, onderhouden en herijken dat raamwerk voortdurend, afhankelijk van de groep, de context en de doelen van het moment. Structuur is daarmee niet alleen een kwestie van hoeveel regels of routines er zijn, maar vooral van hoe goed zij het leren ondersteunen.

11 Structuur verbindt

De les structureren ... dat kan de kwaliteit van de les enorm helpen. Leraren met routines, voorspelbaarheid en vaste patronen helpen niet alleen leerlingen om aandacht te hebben voor bijvoorbeeld de lesinhoud, maar helpen ook zichzelf. Structuur in de les kan een WIN-WIN situatie opleveren.

Belangrijk is dat structuur geen keurslijf hoeft te zijn. Structuur gaat in de eerste plaats over regels. Regels zijn doorgaans bedoeld om gedrag te begrenzen. Maar die begrenzende kant is niet het hele verhaal van 'Structuur'. Structuur heeft namelijk zowel een beschermende als een normatieve functie. Het begrenzen van één leerling is vaak tegelijk het beschermen van anderen: structuur bewaakt veiligheid en leerbaarheid. Tegelijk gaat structuur niet alleen over plichten, maar ook over rechten. Leerlingen hebben niet alleen de taak om zich aan afspraken te houden, maar ook het recht om in een voorspelbare en veilige omgeving te leren.

Een andere algemene opmerking over structuur is de volgende: het is niet per se de bedoeling dat een les strak en rigide verloopt, alsof de docent een politieagent is en slechts één draaiboek uitvoert. Integendeel: een FRIS gestructureerde les creëert juist ruimte.

Wanneer routines helder zijn, ontstaat er ook tijd en energie voor improvisatie. Omdat de opbouw voorspelbaar is, durven leerlingen zich meer te concentreren op de inhoud. En als de docent ook nog eens bewust stuurt op Relatie en Fysiek factoren, is er meer vrijheid voor creativiteit onverwachte wendingen. Structuur schept dus enige beperkingen, maar vormt – tegelijkertijd – de bedding waarbinnen vrijheid en eigenaarschap kunnen bloeien.

Wetenschappelijke literatuur benadrukt het motto ‘vrijheid in gebondenheid’. Onderzoek naar *teacher clarity* (Hattie, 2012), *classroom management* (Evertson & Weinstein, 2013), *formatief handelen* (Black & Wiliam, 1998) en *autonomy support* (Deci & Ryan, 2000) wijst telkens op hetzelfde: leerlingen floreren wanneer lessen helder, betekenisvol en relationeel veilig zijn. De leraar die FRIS werkt, investeert precies in die condities. Voor (aanstaande) leraren, werkplekbegeleiders en lerarenopleiders betekent dit dat structuur meer aandacht verdient in de professionele ontwikkeling. Het vraagt om oefenen met routines, het uitproberen van werkvormen, en het steeds opnieuw reflecteren op de vraag: hoe ziet een FRIS gestructureerde les er bij mij uit? Daarbij helpt het om met collega's in gesprek te gaan, feedback te vragen, en de zes fasen samen te analyseren.

Zo wordt structuur niet gereduceerd tot ordehandhaving, maar herkend als een didactisch fundament. Het klaverblad ‘Structuur’ is altijd meervoudig: regulerend én ordenend. En het heeft verband met fysieke factoren, de relaties in de klas en uiteraard met de lesinhoud. En precies in die meervoudigheid ligt de kracht. Een FRIS gestructureerde les is helder, warm en uitnodigend ... een bedding voor leren die zowel veiligheid biedt als ruimte laat voor ontwikkeling.

12 Literatuur (voorlopig)

- Arlin, M. (1979). Teacher transitions can disrupt time on task. *Journal of Educational Psychology*, 71(3), 378–382.
- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 70(9), 1–70. <https://doi.org/10.1037/h0093718>
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 267–272.
- Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J., & Kobbacy, K. (2015). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 89, 118–133.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). McGraw-Hill.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Blair, C. (2017). Educating executive function. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 8(1-2), e1403.
- Boostrom, R. (1991). The nature and functions of classroom rules. *Curriculum inquiry*, 21(2), 193–216.
- Boyd, E. (2023). Homework Perpetuating Inequalities for Low-Income Families in Education.
- Chi, M. T. H. (2009). Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1(1), 73–105.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of educational research*, 76(1), 1–62.
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (3rd ed.). Corwin.
- Davis, B., & Sumara, D. (2006). Complexity and the art of curriculum: Towards a critical vocabulary. Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A., & Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. RUG/GION.
- Engelmann, S. (1980). *Direct instruction* (Vol. 22). Educational Technology.
- De Vries, S., & Mazereeuw, M. (editors) (2021, okt. 11). *Didactiek voor Vak en Beroep*. NHL Stenden Hogeschool.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2013). *Handbook of classroom management* (2nd ed.). Routledge.
- Giddens, A. (2004). The constitution of society: Outline of the theory of structuration: Elements of the theory of structuration. In *Practicing history* (pp. 121–142). Routledge.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54.
- Guerra-Reyes, F., Guerra-Dávila, E., Naranjo-Toro, M., Basantes-Andrade, A., & Guevara-Betancourt, S. (2024). Misconceptions in the Learning of Natural Sciences: A Systematic Review. *Education Sciences*, 14(5), 497. <https://doi.org/10.3390/educsci14050497>

- Hattie, J. (2019). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hoeve, A., Van Vlokhoven, H., Nieuwenhuis, L., & Den Boer, P. (2022). *Handboek beroepsgerichte didactiek: Effectief opleiden in het mbo en hbo* (2e druk). Pica.
- Hoogeveen, P., & Winkels, J. (2022). *Het didaktische werkvormenboek: variatie en differentiatie in de praktijk*. Koninklijke Van Gorcum.
- Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual review of sociology*, 28(1), 167-195.
- McLevey, J., Carrington, P. J., & Scott, J. (2023). *The Sage handbook of social network analysis*.
- Ministerie van het Onderwijs, I. (2019). *Motivatatie om te leren. Motiverende kenmerken van het voortgezet onderwijs*. Inspectie van het Onderwijs.
- Morton, J. S., Mikolajczak, M., & Luminet, O. (2022). New perspectives on the praise literature: towards a conceptual model of compliment. *Current Psychology*, 41(9), 6038-6050.
- Oldeboom, B. (2022). *Relatiedimensies*.
- Oldeboom, B. (2024). *Het concept van klassenmanagement in Nederlandse lerarenopleidingen. Samenhang en concreetheid nodig*. Proefschrift. Open Universiteit.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher–student relationships and engagement. In S. L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer.
- Ramírez-Montoya, M.S., Portuguez-Castro, M. & Mendoza-Urdiales, R. (2025). Redefining education: educational trajectories for complex thinking skills. *Humanit Soc Sci Commun* **12**, 958. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04929-2>
- Roediger, H. L., & Butler, A. C. (2011). The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(1), 20–27.
- Rosenshine, B. V. (1979). Content, time, and direct instruction. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings and implications* (pp. 28-56). Mccutchan Publishing.
- Rosenshine, B. (2010). Principles of instruction. *International Academy of Education*.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Sluismans, D., & Kneyber, R. (2016). *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Phronese.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251–1275.
- Snyder, S. (2013). The simple, the complicated, and the complex: Educational reform through the lens of complexity theory. Working Paper No. 96. OECD
- Sunstein, C. R. (2019). *Conformity: The power of social influences*. New York University Press.
- Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 37–76.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational psychology review*, 22(3), 271-296.
- Van der Vegt, A., Kieft, M. & Bekkers, H. (2019). *Differentiatie in de klas: wat werkt? Praktische tips voor differentiatie in de klas, zodat alle leerlingen zich optimaal ontwikkelen*. Uitgave van Kennisrotonde NRO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Welsh, B. C., Braga, A. A., & Bruinsma, G. J. (2015). Reimagining broken windows: From theory to policy. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 52(4), 447-463.
- Winget, M., & Persky, A. M. (2022). A practical review of mastery learning. *American journal of pharmaceutical education*, 86(10), ajpe8906.
- 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: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1161–1191). Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.